

Tidskrift

*för lärarutbildning
och forskning*

*Journal of
Research in Teacher Education*

nr.3 2001





Tidskrift

för lärarutbildning och forskning



Nr 3 /2001

Årgång 8

FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION

Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr.3 2001 årgång 8

Tidskrift för lärarutbildning och forskning (fd Lärarutbildning och forskning i Umeå) ges ut av Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet. Syftet med tidskriften är att skapa ett forum för lärarutbildare och andra didaktiskt intresserade, att ge information och bidra till debatt om frågor som gäller lärarutbildning och forskning. Tidskriften är att betrakta som en direkt fortsättning på tidskriften Lärarutbildning och forskning i Umeå.

Ansvarig utgivare: Professor Daniel Kallós, 090/786 67 65

Redaktör: Universitetslektor Per-Olof Erixon, 090/786 64 36,
e-post: Per-Olof.Erixon@educ.umu.se

Bildredaktör: Universitetsadjunkt Eva Skåreus, 090/786 60 13,
e-post: eva.skareus@educ.umu.se

Redaktionskommitté:

Universitetslektor Johan Lithner, Matematiska institutionen

Professor Gun Malmgren, lärarutbildningen

Universitetslektor Ingrid Nilsson, Pedagogiska institutionen

Universitetsadjunkt Ingela Valfridsson, Institutionen för moderna språk

Universitetsadjunkt Ulf Sackerud, Institutionen för estetiska ämnen

Professor Gaby Weiner, lärarutbildningen

Redaktionens adress:

Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Per-Olof Erixon, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

Grafisk formgivning:

Eva Skåreus och Tomas Sigurdsson, Institutionen för estetiska ämnen

Original: Ateljé 293, Umeå Universitet

Tryckeri: Umeå universitets tryckeri

Tekniska upplysningar till författarna:

Tidskrift för lärarutbildning och forskning framställs och redigeras ur allmänt förekommande Mac- och PC-program. Sänd in manuskript på papper samt diskett eller e-postbilaga.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning

beräknas utkomma med fyra nummer per år.

Distribution: Lösnummer kostar 40 kronor (dubbelnummer 70 kronor) och kan beställas från Lärarutbildningens kansli, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

Helårsprenumeration kostar 120 kronor. Pg 1 56 13 - 3, ange Tidskrift för lärarutbildning och forskning, konto 130-6000-9, samt avsändare. Använd gärna det förtryckta inbetalningskortet. Tidskriften distribueras gratis till institutioner inom lärarutbildningen i Umeå.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning är från och med nr 1/1999 utlagd som elektronisk tidskrift på den hemsida som Fakultetsnämnden för lärarutbildning i Umeå har: www.lh.umu.se. Förbehåll mot detta måste göras av författaren före publicering.

Innehåll

REDAKTIONELLT	7
ARTIKLAR	
<i>Sara Lidman</i> : ...brevid ämnet ...och dock!.....	11
<i>Lydia Williams</i> : Understanding the Holocaust?	
Fiction in Education.....	19
<i>Anita Malmqvist</i> : När orden inte räcker till.	33
<i>Anders Marner</i> : Vetenskap och beprövad erfarenhet –kollision eller möte?	49
RECENSIONER	63
<i>Monika Ringborg</i> : Platon och hans pedagogik	63
<i>Hans Åhl (red)</i> : Svenska i tiden – verklighet och visioner	69
<i>Hillevi Lenz Taguchi</i> : Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan	73
KONFERENSRAPPORT	79
FÖRFATTARE I DETTA NUMMER	85
FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER	86



Redaktionellt

Per-Olof Erixon

SKOLAN OCH DÅ INTE MINST de verksamma lärarna inom framför allt den tidigare folkskolan har vid återkommande tillfällen under 1900-talet varit föremål för kritisk granskning i tidningar och tidskrifter. Ett av de första exemplen kan man hämta från skämttidningen *Strix*, utgiven av författarna Albert Engström och Hasse Zetterström (Wirsén, 1942). Den kom att spela en stor roll när bilden av folkskolläraren som en dum, dryg och okunnig yrkesman växte fram i början av 1900-talet. *Strix* var en kulturtidskrift som inte bara publicerade skämtteckningar, utan också åtskilliga konstverk både i bildens och diktens form.

DE I SKÄMTPRESSEN FRAMSTÄLLDA skoltyperna är genomgående framställda som djupt okunniga, även när det gäller elementära ting. Lärarna talar dialekt och har svårt att placera de fina och utländska orden på rätt ställe. Det är alltså denna typ som blivit identisk med

Chronschough. Det är egendomligt. Erixon (2000) visar att Chronschoughs upphovsman, författaren August Bondesons, i själva verket ger en helt annan bild av denne lärare. Måhända visar det en genuin okunnighet om Chronschough bland dem som nyttjade namnet som ett invektiv.

EXEMPLET CHRONSCHOUGH är kanske ett av de mest kända exemplen på hur bilden av läraren delvis hämtar sin näring i dagsaktuell politisk kamp. Så sent som 1964 tycker sig Holmberg (1964) i den nya grundskola som något år tidigare hade inrättats se Chronschough i ny tappning, men med samma hållningslöshet som tidigare tillskrivits honom:

Den moderne Chronschough, som skriver eller läser detta, finner inte och söker inte ens några auktoriteter som utfärdade bindande föreskrifter om hur han skall tycka och känna och bete sig - för att rätt skall vara rätt. Hans enda norm är normlösheten (s 136)

SÅ SENT SOM VID SKOLSTARTSDAGEN, den 20 augusti 2001, hade Aftonbladet en helsida som berättar att "Lärarna är mobbarna". Tidningen redogör för en Skolverksrapport, som anger att 4% av skolans elever någon gång känt sig mobbade av någon lärare. Rubriken generaliserar starkt och det finns i hela sidans vänsterspalt tre elever i svart siluett och anonymt, likt ännu icke dömda brottslingar, berättar om när de blivit mobbade av lärare i skolan.

DEN FRÅGA MAN KAN STÄLLA SIG är om bilden av Chronsough i överförd mening lever kvar i media och så fall vad den betyder för pressens bild av skolan och för dem som är verksamma inom skolan idag?

EN AV DE SLUTSATSER man kan dra av detta är att skola och lärarutbildning på ett mer aktivt sätt måste gå in i debatten och problematisera den något ensidiga bild av inte bara skolan, utan också av lärarutbildningen som framträder i många tidningar. Det handlar om att både framhålla och sprida den kunskap vi redan har om skolan liksom bidra till en fördjupad kunskap om den pedagogiska yrkesverksamhetens problem och villkor. Det är bland annat i det sammanhanget forskningsutvecklingen av lärarutbildningen är viktig.

I FÖRELIGGANDE NUMMER av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* har vi glädjen att presentera det tal författarinnan Sara Lidman höll för de nya lärarstudenterna i Aula Nordica, Umeå universitet den 31 augusti 2001. Det var ett tal som inspirerade de församlade. I några tidigare nummer har vi samlat ett antal artiklar runt ett tema. I detta nummer bryter vi detta mönster. Lydia Williams diskuterar fördelar och nackdelar med att använda romaner i undervisningen kring förintelsen, Anders Marner diskuterar utifrån ett fenomenologiskt perspektiv förhållandet mellan vetenskapen och den beprövade erfarenheten och Anita Malmqvist uppehåller sig kring frågan om våra kommunikationsstrategier. Numret innehåller även några recensioner samt en konferensrapport.

/Per-Olof Erixon,

Referenser

- Erixon, Per-Olof. (2000). "Chronsough - ljustets representant", *Didaktisk tidskrift* Vol XI, Nr 2, 2001.
- Holmberg, Olle. (1964), *Löjlige familjerna*, Stockholm
- Wirsén, Ragnar, "Folkskolläraren i skämtpressen", *Ett skolekel. Minnesskrift med anledning av folkskolans 100-årsjubileum*, Stockholm 1942.





...bredvid ämnet ...och dock!

Sara Lidman

ATT MISSENTRÄSK VAR ETT MIRAKEL som måste bli känt för världen det visste jag från fem års ålder. Jag måste bli författare. Men upptäckte ju också att det inte räckte med att hojta, herregud vad det är vackert! och oh fasor! vad det är hemskt! Man måste ta reda på sammanhang... lära sig något innan man kunde skriva själv.

30-TALETS SKOLGÅNG var en ruskig historia. Det var inte barnen som hade rätt att få veta något – det var läraren. I egenskap av överhet hade han rätt att inhösta läxleveranser. Vi förstod aldrig vad han skulle ha dem till – dessa regentlängder och budord. Men ett par lektioner blev ändå fantastiska – tack vare skolans värsting – Raffé – som var en korsning mellan en gris och en kardborre. Han gick i en värld för sig själv och letade flickor som han skulle kunna pula nö i – mellan halsen och bluslivet. Han lufsade och flinade. Det vore intressant att veta vilken bokstavskombination man skulle ha använt som diagnos på honom idag, denna Raffé; kanske samma som den man gett Einstein.

ALLA HADE BEKYMMER med läxorna som skulle levereras ordagrant. Det klarade Raffé efter en genomläsning – men gjorde också små tillägg i undervisande ton. I avsnittet om 30-åriga kriget kunde han återge ett stycke sålunda – med skiljetecken utsagda:

”NÄR GUSTAF DEN ANDRE ADOLF såg några soldater påta i marken utan att komma någon vart sade Konungen till dem kolon: varföre arbeten I så uselt att fäderneslandet måste blygas över eder? frågetecken En av soldaterna svarade då kolon: Marken är så hårt frusen att våra spadar ej kunna hacka sig igenom punkt. Guldkonungen från Norden svarade då kolon: marken är alltid frusen för lata svin! utropstecken Denne konung blev med tiden tämligen fet punkt. Nu undra vi om de svin som gödde majestäten alla voro flitiga? frågetecken Eller om också lata svin kunde slaktas och tillredas och sättas fram på majestätets bord...

Hela storskolan med dess fyra klasser skrattade – magistern rodnade men avstod från de örffilar som Raffé annars... detta var under skolagans välde. Raffé fick mycket stryk och blev ofta utkörd – men det enda som hjälpte mot den busen var räkneuppgifter.

VÅR BOKSTAVSTROGNA MAGISTER hade en svaghet: han förstod inte tal utöver de enklaste räkneregler; decimaler och bråk var främmande tungomål för honom. När Raffé snabbt hade avverkat de ordinarie räknehäftena kunde läraren ta med sig matte-texter från den egna seminarietiden och låta Raffé sitta med dem; då var gossen lycklig och lämnade oss andra i fred. Det hände t o m att läraren släppte fram Raffé till svarta tavlan och lät honom sätta upp problem och lösa dem, medan vi andra var hänvisade till välskrivning. Det var fantastiskt att se den lurviga/sträva gossen som pedagog – hur kritstumpen gick mellan honom och den allt slätare magistern för att allt mer handhavas av Raffé, det började längst ner till vänster på svarta tavlan och skenade gnisslande snett uppåt till höger så att gossen måste sträcka på benen för att nå upp, dessa ben som annars neg för varje steg i hans lufsande gång; då och då sa han till magistern vänligt uppmuntrande

men nog förstår du väl så pass

och läraren blev nästan som en människa i glädjen över att få lära sig nånting.

Glädjen att få lära sig nånting

ÄR DET INTE DET SOM ÄR MENINGEN med all pedagogik – för elev och lärare: att få lära sig nånting...

EN LITEN UTVIKNING här om Norrland och dess folks tillgång till kunskaper. Som ni vet är ju den övre halvan av Sverige utomordentligt rik i kraft av skogen malmen vattenkraften. Men på 20- och 30-talen hade den glesa befolkningen ingen aning om dessa naturrikedomars värde för nationalstaten Sverige. Småbrukare och torpare var bara så innerligt tacksamma om de kunde få en timmeravverkning vintertid; och de for i stora lag från byarna, huggare och kuskar till skogskojor i någon fjärran bolags-skog. Dessa byalag hade med sig hö åt hästarna och stora byttor med fläsk och palt och lingon från hemgården – som sköttes av hustrur och barn under vintern.

SMÅBRUKARE OCH TORPARE, som alltså var skogsarbetare vintertid, högg träden och körde ned stockarna till frusna vattendrag. Om våren efter islossningen flottades timret till sågverk vid kusten.

DETTA VAR VÅRT LANDS stora **cash crop**, – exportgröda: sågade varor som inköptes av kalhuggna länder som England och Spanien och Holland – och som gav Sverige exportinkomster – kapital som möjliggjorde industrietableringar – i Svealand och Götaland! Nästan ingenting satsades på Norrland – den riks-halva som var den huvudsakliga leverantören av timret och pappersveden – den skogsråvaran. Förutom alla fabriker som byggdes ut med hjälp av norrlandsskogen kunde Sverige ju också bygga ut högre läroanstalter – gymnasier, seminarier och högskolor och universitet – såväl som de sköna konsternas hus: opera, teater, dans och musik – och fortfarande med hjälp av Norrlands råvaror...

HÄRUPPE VAR DET GLEST mellan skolorna – Missenträsk, min hemby låg tie mil från närmaste realskola. Pojkarna skulle börja i skogen när de gått sex år i folkskola och flickorna skulle ta vid i ladugården. Det var ju otänkbart att dessa små gårdar som hade i första uppgift att underhålla häst och karl över vintern också skulle ha kunnat underhålla ett eller två barn under skolgång i Skellefteå – det var både terminsavgift och uppehälle som i så fall skulle bekostas.

MAN KAN SÄGA ATT dessa självhushållets byar **subventionerade** de stora skogsbolagen så att dessa kunde få ut timret utan att behöva betala anständig lön åt småbrukarna – som halva året var skogsarbetare.

JAG FÖRMODAR ATT MÅNGA av er blivande lärare har farföräldrar och morföräldrar i det inre av Västerbotten som upplevat dessa förhållanden. Tala med dem! Lyssna på deras berättelser!

OM SVERIGES KOLONIALA utsugning av Norrland – det fick jag inga ord för förrän långt senare genom vistelser i Afrika och Vietnam – i länder som varit koloniserade av Europeiska stormakter – det finns mönster i global skala som kan förklara för en mekanismer på hemmaplan – för en liten by där man vuxit upp. Jag återkommer ständigt till denna by och vägrar se den som något avsides, något som inte skulle förtjäna uppmärksamhet i den **urbana** världen. **Urban** kommer av latinets **urbs**, (stad): det fanns en trend inom litteraturen, såg 80- och 90-talen där det absoluta skällsordet på kultursidorna var **provinsiell**, medan ett ord som **urban** automatiskt var ett honnörsord. Storstadsmiljö skulle det vara – oftast förkroppsligad av en manlig författare som sitter på krogen och är ironisk. Han klagat och

skryter över sin leda. Han har genomskådat allt – och brudarna därtill. Och han har tråkigt.

DET SOM RETAR EN GAMMAL lantis i sådana texter är deras brist på nyfikenhet. Att skrivaren inte vill veta något om bordet han sitter vid! Om virket är furu eller jakaranda? Vilka som kan tänkas ha avverkat trädet innan det sågades, vilket djur som ingår i det stycke kött han äter; hur i själva verket hela jorden, styckevis och delat, samlas på författarens bord för att ge honom näring till kropp och själ. De lantligaste provinser ligger där på hans tallrik så läckert sammanfattade och finskurna.

VAD ÄTER HAN DÅ DEN MANNEN? som papa Shakespeare uttrycker det inför en mäktig despot som skrämmer alla underställda med sin blotta uppsyn...Vad äter han då? Vad kostar whiskyn? betalar han den själv – eller är den subventionerad av den lantis som odlar rågen?

DET VAR DET DÄR med utbildningen som måste till för att man skulle kunna skriva...Som tur var hade jag lite lungsot i ungdomen, vilket innebar att jag slapp arbeta hemma i ladugården. Det fanns dock en distansundervisning också då: något som kallades Korrespondensinstitut

– Hermods var det största. De där tyska grammatikbrevens – det var som att äta sågspån. Inte skymten av de sammanhang som jag anade måste finnas. Men det här var till förberedelse. Men till och med realen hade ingenting avgörande hänt med mitt förstånd – man måste nog ta studenten i alla fall – ”erövra den vita mössan” som det hette – då skulle det ljusna? Och så fanns det såna där ”studentfabriker” – där man kunde tugga i sig ännu mer grammatik – 4 årskurser på två år och så fick man gå upp som privatist – hette det. Och jag klarade det – och kände mej dummare än någonsin.

JAG MÅSTE NOG ÄNDÅ ta en fil kand också!

OCH EN GRANNE som hette Mauritz skrev på en borgen tillsammans med pappa; 1500:- kronor som skulle räcka ett första läsår i Uppsala. Och när jag tackade Mauritz sa han:

JAHA NU SKA DU FARA till Uppsala och bli så bildad att du får reda på vad det handlar om. Och så ska du komma hem och tala om det för oss: **vad det handlar om**: alltihopet. Han längtade efter att få veta själv – inte bara skaffa fram råvaran till papperet som böcker och avhandlingar skrevs på...

JAG VAR EN LIKA DÅLIG STUDENT som hermodselev. De små undringar jag kom med t ex ”vad är meningen med livet...” bemöttes oftast med ett: denna fråga måste anses vara fel ställd... (...när jag ska sända in det här manuset visar det sig att sid 5 har fallit bort... jag måste göra en liten sammanfattning... för resten var det här kåseriet för långt...)

JAG LÄRDE MEJ MYCKET LITET genom den ordinarie undervisningen. Men varje lärare hade något stort intresse liksom bredvid ”ämnet” och kunde berätta om det så att elever fick en aning om tillvarons under. Jag kallar det för glödloppor.

EN LÄRARE HADE SETT EN BABY med simhud mellan ett par fingrar. Det påminde honom om att varje människa i fosterstadiet går igenom arternas utveckling från det lilla blötdjuret över fisken, fågeln, de fyrfota däggdjuren fram till schimpansen och människan. De små flikarna simhud var en hälsning från grodan inom oss – hos ett i övrigt fullkomligt människobarn...

ELLER ANDRA SMÅ djurliga särdrag där förfäder sedan miljoner år gör sig påminna i det tillfälliga nuet.

VI KAN ALLA SE hur fåglar niger och bugar för varandra – särskilt duvorna. Gunnar Ekelöf har en bedårande liten essä där han hävdar att det mänskliga bugandet och nigandet i rituella sammanhang måste vara en rest från vår pre-natala fågeltid.

JAG ANAR ATT DET där rå-pluggandet som min generation höll på med är helt borta? Att man idag har möjligheter att skaffa sig och få kunskaper på ett helt annat sätt. Men om det är så att lektioner ändå måste till och om dessa ibland går i stå för läraren – att han eller hon känner ett motstånd från eleverna – sök då hjälp hos sådana **minnen av insikter** som tänt er i själen. Det kan vara en dikt eller en aldrig så liten faktaruta som plötsligt får er att vilja hojta

TRE SMÅ EXEMPEL på sådana glödloppor som tänt mej:

FJÄRILSEFFEKTEN: det knappt märkbara luftdrag som uppstår när en fjäril rör sina vingar här – kan i princip utlösa en orkan på andra sidan jordklotet inom en månad...

ELLER DEN HÄR UPPGIFTEN om Bäverns liv. Bävern är berömd för sina sociala dygder. Håller ihop i grupper på ett 20-tal individer.

Dom bygger dammar och fiskar tillsammans.
Är monogamer och trogna mot den utvalda.

MEN ALLTID FINNS DET EN I LAGET som inte vill vara flitig och just. Han – det är oftast en hanne – snor fisk utan att ha ordnat med giller. Han har ingen stadig sambo utan tar sig friheter med bäverfruarna där han kommer åt. Han är en buse i bäverhamn och blir ju vederbörligen tuktad av de laglydiga – och blir aldrig långlivad.

NÅ NU BLIR DET VÄL FRID och fröjd i bäversamhället när marodören är borta? Men icke: en i flocken av de rättfärdiga börjar sakta men säkert utveckla precis samma odygder som den förolyckade. Han hoppar på de trogna bäverbrudarna där han kommer åt. Han stjälar fisk och saboterar ett damm hellre än han hjälper till att bygga det.

VARFÖR UPPREPAS DETTA MÖNSTER? Varför måste vi sträva efter lag och ordning och ändå inse av-vikelsens ofrånkomlighet – samtidigt?

OM ENDAST JAG varit bråkdelen så begåvad i matematik som Raffé skulle jag naturligtvis ha läst astronomi – efter att ha hört denna lilla antydan om universums närvaro i människokroppen.

HÖR HÄR: Ni vet ju att ett slags "Alltihop" började i the Big Bang för 15 miljarder år sen... cirka... där gick det hett till – en veritabel härdsälta i vilken alla de kända grundämnena uppkom. Järn osv som fortsätter att susa omkring i världsalltet. Dessa grundämnen förekommer samtliga som byggestenar i mänskokroppen – blodets röda färg kommer från järnet t ex. När vi ser in i den älskades ögon ser vi där atomer av rent järn – som alltså varit på vandring i 15 miljarder år... cirka...

DET DÄR ÄR ETT GUDOMLIGT SKÄMT – man vill skratta och gråta när man tänker på det – hur länge vi varit med innan vi vetat om det... eller vetat till oss... Hur kan man någonsin ha tid tycka att vissa dagar är tråkiga...

JO MEN – ATT FÅ IHOP EN TEXT – eller en lektion – man arbetar på det och rättar sig själv och det gäller att få bort alla felen - bara förtjänsterna ska mejslas fram

OCH TILL SLUT när man genomsvevigt tittar på resultatet – så är det FEL-FRITT och FÖRTJÄNST-LÖST... and so what.

JAG SÅG ETT EXEMPEL PÅ DET – och botemedlet – i somras. I en serie om jazzens historia på

TV. Louis Armstrong, Duke Ellington, Benny Goodman och grabbarna – Billie Holliday och Ella Fitzgerald var också med – lite – men dock... De spelade mest i Harlem på fattiga barer. Denna musik var något helt nytt – men som sagt den uppstod i en fattigdom som inte hade något med konstmusik att skaffa! Och den hölls kort i decennier. Tills Metropolitan ändå tyckte att man måste ge fenomenet en chans – och man bjöd in Duke Ellington med sin stora svarta orkester att komma och spela för den fina världen.

OCH DOM FÖRBEREDDE sig i veckor.

MEN METROPOLITAN var plötsligt finare än Duke Ellington och hans band kunnat föreställa sig. Kristallkronor. Guld uppefter väggarna. Silverlame' och vita smokingar i publiken. Pärlor och parfymers och diamanter och frisyrer och väskor i krokodil och svandun kringom vita barmar.

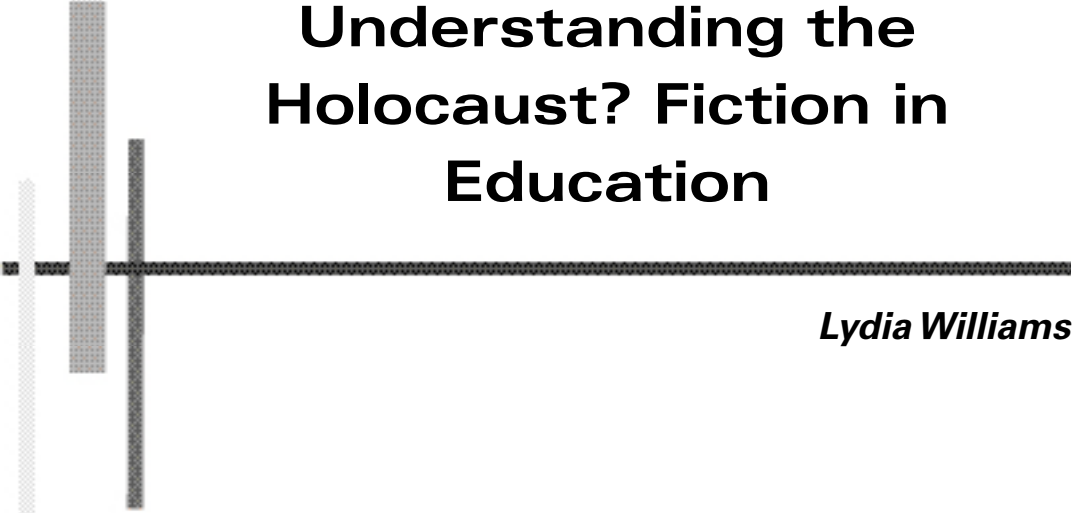
OCH DUKE ELLINGTON blev som bedövad. Och hela orkestern med honom. De spelade perfekt – och livlöst. Var och en kom med sitt soloparti mitt i prick – och förgäves. Denna stelhet smittade av sig på publiken – de skulle snart börja bua eller gå ut.

DET FINNS NÅGOT i adrenalinets som kan ge varelsen i livsfara en av två reaktioner: om strid bedöms som utsiktslös blir individen orörlig, ett uppgivet byte. Men skräcken kan också med adrenalinets hjälp ge oanade krafter – det som med en poetisk term kallas förtvivlans mod. Orkestern var här på väg in i koma när en fanns som reagerade på det andra sättet: en liten svart trummis blev en stor svart fjäril som störtade skälvande mot trumman så att orkanen som sov i den vaknade - och det var jazzen själv. Hela orkestern vaknade också, alla blev som nya – de spelade som galna, som om det stod efter livet – ett liv som var värt att leva.

INOM EN MINUT var publiken i fullt uppror – slängde svandunsboorna omkring sig och dansade i gångarna, herrarna slet av sig kravatterna, man skrattade och grät; jag grät också i kammaren i Missenträsk i ljusa sommarnatten – ett halvsekel senare, och samtidigt... på nåt sätt...allt är i allt... alla har vi en liten trumslagare i oss, en hemlig kraft att anropa när det står efter livet.

OM KLASSEN SITTE där och gäspar åt en fullkomlig lektion som hotar att kola – ta tag i den där GLÖDLOPPAN som tänt er själva en gång och släng ut den i rummet...





Understanding the Holocaust? Fiction in Education

Lydia Williams

When all is said and done, a single word, 'understanding', is the beacon light of our studies. Marc Bloch, *The Historian's Craft*, 1944

WHAT DOES IT MEAN to “understand” the Holocaust, its events, its peoples? If one examines the range of materials advertised for teaching children about the Holocaust, one is naturally led to the impressive range of children’s literature, particularly auto/biographies and novels, available on this topic (Sullivan 1999, Rudin 1998, Goldberg 1996, Drew et al 1981). Holocaust fiction, many argue, can act as a means of mediating events such that young readers can come to some kind of understanding the historical period, what led up to it, what happened during it and some of the implications are for those of us born in the post-Holocaust generation. As Geoffrey Short (1997: 179-80) notes, auto/biographies and fiction, “if chosen judiciously, have the power to foster historical insight, knowledge, and understanding. By showing how events of

a previous age touched the lives of ordinary people, these forms of literature can inject vitality into otherwise arid facts and thus help to excite and sustain historical interest”. Teachers employing these works in their classrooms undoubtedly have admirable intentions, but the element of judicious choice would benefit from further examination. Short (1997: 189) goes on to note that “*some* of this literature will either ignore or reinforce a range of misconceptions”.

SADLY, NOT ALL TEACHING practices result in pupils learning and understanding. Reading historical fiction does not guarantee the understanding of historical fact. Indeed there is evidence to indicate that teaching the Holocaust occasionally leads students to develop an antipathy toward Germans. Bruce Carrington and Geoffrey Short (1997:279) report on the ‘success’ of a Holocaust module in a British school noting that when asked “has studying the Holocaust changed you in any

way?” at least one pupil answered that “It’s made me more against the Germans”. (See also Short 1997: 181-2)

ON THE OTHER HAND, we can be fairly certain that a considered understanding of the Holocaust will not occur without teaching. Not only do we have to teach the factual information, we also need to find ways of making history come alive. Children can and do learn through literature and many works of Holocaust fiction have won prestigious prizes. So, if we adopt the position that children’s literature has the potential to play a key role in developing children’s understanding of the Holocaust, our first step should be to question what kind of understanding can we reasonably expect to arise from reading Holocaust fiction. Only by answering this question can we determine the role children’s literature can play and the extent to which other forms of teaching are necessary.

WHAT DOES IT MEAN to say that one understands the Holocaust? This question is, inevitably, unanswerable. For some, there is even a limit to how much one should even expect anyone, let alone teenagers and young children, to understand. Yet when teachers teach modules on the Holocaust, they invariably seek some kind of understanding from their pupils.

The question of understanding becomes most thorny when the matter in hand is that of understanding the perpetrators, and so it is in addressing this issue I attempt to outline what it might mean to say that one comes to understand the Holocaust through the reading of text. My concern is not with a detailed analysis of individual works of fiction, but rather with understanding what it might mean to say that young people reading them have come to understand or learn something about the Holocaust. Since the works of Holocaust literature I discuss are published so long after the war, the implied young people reading these works do not have first hand experience of the war. Moreover, since this examination forms part of a larger work which examines only works that have either been published in or translated into English, my primary concern is with readers whose links to the actual historical events are tenuous (Kokkola: forthcoming).

WHEN PLACED IN THE CONTEXT of understanding the motivations of the perpetrators, the initial resistance comes from the assumption that if one were to understand their motivations one would, in some unspecified way, become like them. That is, there is a normally unstated, but wide-spread, belief that understanding

another person requires first empathy, and that this inevitably leads to a degree of identification that is highly problematic. Primo Levi is a prime exponent of such views. In *If This Is A Man* and *The Truce* he argues that attempting to understand men like Hitler, Himmler, Goebbels and Eichmann is to risk contamination. For Levi, "[t]o understand a proposal or human behaviour is to "contain" it, contain its author, put oneself in his place, identify with him" (Levi 1985: 395). And since "no normal human being will ever be able to identify with Hitler, Himmler, Goebbels, Eichmann, and endless others" (ibid.), the task of understanding the motivations of the perpetrators is not only impossible, the implication that one should even try is heinous. For Levi, "to understand is almost to justify".

LEVI'S VIEWS ARE SUPPORTED by other influential Holocaust commentators, Saul Friedländer and Aharon Appelfeld being perhaps the two other most notable critics to reach similar conclusions. Authors of children's literature, with very few exceptions, adopt a similar position. Nazi characters in children's fiction tend to be neither round nor dynamic, and are almost always externally focalised. Emphasis is placed on their physical features such as shiny boots, set jaws, polished belts and shining

weaponry. Their actions are described, but not explained. No emotions or private thoughts are attached to their behaviours. In short, there is little humanity associated with Nazi characters in most children's novels, and almost no attempt to encourage child readers to understand the position of the perpetrators.

TWO HISTORIANS, Christopher Browning and Inga Clendinnen, offer a counter argument to commentators like Levi, Friedländer and Appelfeld. They argue that it is precisely in understanding (and rejecting) the motivations of the perpetrators that one becomes able to learn the relevant parts of history and thus avoid being caught in an endless cycle of repetitions. It comes as little surprise to note that those, like Levi, who reject any attempts to understand the perpetrators are often survivors themselves or, if born in the post-Holocaust era, are Jewish. Critics from other ethnic or political groups caught up in the Holocaust are less vocal on this subject, which seems to me to reflect the somewhat different, long-standing character of anti-Semitism in European history.

BROWNING AND CLENDINNEN do not claim any ethnic connection to the Holocaust. Both are English speakers, Clendinnen – an Australian – frequently comments on her

inability to read German. Both stand outside the events, at an objective distance. Like them, I also stand outside, an English speaker pondering on how English speaking children will come to understand these events through fiction. I cannot speak for Clendinnen, Browning or others like them, but for me it seems that those of us who are not ethnically associated with the victims of the Holocaust, inevitably question whether we too could have become perpetrators. Children reading Holocaust fiction in English may well be ethnically associated with the victim groups, however, statistically the chances are greater that they are not. At the very least, we do know that no children today have encountered the Holocaust and are, in a very obvious sense, outside the experience when it comes to understanding. I shall stick with this most thorny of subjects – the understanding of perpetrators – to illustrate the more general types of things that could be classified as understanding.

CHRISTOPHER BROWNING began exploring the issue of understanding the perpetrators in *The Path to Genocide* (1992a). In this collection of essays, Browning attempted to determine how it was humanly possible and historically explainable that such systematic destruction could have occurred. Having reached the con-

clusion that Hitler and his immediate associates did not act alone – "[t]heir decisions had to be embraced and their policies implemented by many others to realize a plan for mass murder on the scale of the Final Solution" (ibid., p. x) – Browning examines the means by which forces were brought to bear on ordinary¹ men. Using thick description of critical events, his 1998 study, appropriately titled *Ordinary Men*, examined the means by which ordinary men were trained to become destroyers of ghettos, gassers of thousands, Jew killers. His impressive, though controversial, insistence that the Holocaust was conducted by regular soldiers, officials and bureaucrats leaves one with the sense that resisting the pressures to become such a perpetrator would have required extraordinary, unexpected feats of resistance. (See also Browning 1992b.)

IF WE ACCEPT BROWNING'S VIEWS of who the perpetrators were and what they were like, then for teaching purposes, we will be searching for works of fiction that represent the ordinariness of the Nazi guards. Children's fiction that presents such characters as human beings under inordinate pressure to follow a given path, as I already noted, is not particularly widespread in works written in English. (See Lathey 1999 for a comparison of German and

British responses to the Second World War in children's fiction.) Hans Peter Richter's *Friedrich* and *I Was There* stand out as obvious exceptions to this general rule. Translated from German to English in 1970 and 1972 respectively, these quasi-autobiographical works recount the process of becoming caught up in the Hitler Youth movement and adopting an uncritical attitude towards Nazi ideology. In both novels the narrator comes to understand the consequences of his action. *I Was There* is prefaced by the author's comment "I am reporting how I lived through that time and what I saw – no more. I was there. I was not merely an eyewitness. I believed – and I will never believe again". In *Friedrich*, the narrator watches his Jewish friend die because he has been prohibited from entering a bomb shelter, and in *I Was There*, he watches as two of his childhood friends die in battle. Both novels demand that readers witness the ordinariness of the perpetrator.

DESPITE MANY REFERENCES to Browning's works, Inga Clendinnen clearly feels that she cannot accept that the majority of perpetrators were ordinary. She states that one of her initial problems in understanding them was that she could not take their racist ideology seriously and was thus assuming that the violence of the

language was rhetorical (Clendinnen 1999: 91). That is, she was trying to look beyond the racist ideas expressed in search of a coherent explanation that could make sense to her. I too confess that until I read Clendinnen's account, I was searching for something beyond what was said to account for something that did not make sense to me. I also admit that I do not believe in reincarnation, but I am prepared to accept that for many this forms the basis of a coherent belief system that I try to understand and accept, even though it is not part of my faith. There is no logical reason why we should not simply accept that a coherent, racist belief system is as real and meaningful to those who follow it as reincarnation is to a devout Hindi or Buddhist. Moreover, as Clendinnen (1999: 104) later notes, "Most people live in a comfortable jostle of not quite formulated, even potentially contradictory ideas", yet we tend to expect unity and logicity in ideologies that are unlike our own. It seems to me that human beings have a natural tendency to seek ways of revealing the flaws in ideologies with which we disagree in an attempt to break them down.

HOWEVER, TO UNDERSTAND a character, even in a work of fiction, we do not need to find him or her consistent, only believable. There is a

significant, though subtle, difference between understanding real people and their ideologies and understanding a literary character. This distinction is often conflated when educators discuss the use of literary materials for didactic purposes. Literary characters are often deliberately made flat and simple and, more significantly, readers often have access to literary characters' minds in a way that they do not for real people. However, the more unsophisticated the reader, the more likely they are to draw on interpretative skills that they have learned in real life rather than those that pertain specifically to literature. This results in what we would technically refer to as a naive reading. Since it is unreasonable to expect much more than naive readings from children and young adults, the conflation of understanding real characters and events and fictional characters and events in the minds in teacher-oriented discussions of Holocaust fiction is understandable, albeit not desirable. I shall return to this matter towards the end of this paper, at this point, I shall merely assert that literary characters do not have to be consistent. Their credibility is not necessarily related to the consistency of their character traits.

IF WE ADOPT CLENDINNEN'S VIEWS of perpetrators, we would be looking for literature that

represented them as believable characters who are a mixed ragbag of racism and ordinariness. M. E. Kerr's *Gentlehands*, from 1978, sets out to present such a view. Buddy Boyle, the teenage protagonist, meets and gets to know his grandfather for the first time during the course of a summer. The reason for his mother's estrangement from her father and her reluctance to allow her son to get to know the old man are not revealed until the end of the novel. The apparent irreconcilability of the highly cultured, friendly, elderly man that Buddy knows as his grandfather and the Nazi exterminator this same man has been are blended together to force readers to reconcile themselves to the fact that any individual's character may consist of apparently contradictory aspects. However, readers are never allowed to enter the mind of the grandfather character, thus they are unable to engage with the motivations for Grandfather's actions on his own terms. Readers are left to respond to the fictional character as most young English speakers must respond to historical accounts: as outsiders.

SO NOW WE HAVE three novels that represent differing views of what the perpetrators were like. They loosely correspond to portrayals of perpetrators in historical textbooks of the

period. As I noted, it is not my intention to present a detailed analysis of the characterisation of the perpetrators in these novels, nor shall I provide empirical evidence of children's responses to these texts. My question remains: what can we reasonably expect a young person reading these books to understand about the Holocaust?

TURNING FIRST TO LEVI'S CONCERNS that engaging with the mindset of the perpetrators may lead to a justification of these actions. It seems to me that none of these novels leads to justification, on the contrary, Richter's novels set out to act as an explicit warning. They do, however, ask for forgiveness, and we might question whether the implied readers of these works – young English speaking adolescents – are an appropriate audience for such entreaties.

CLENDINNEN (1999:89) argues that understanding "does not require anything so heroic as 'identification', which is at best a slapdash procedure and too often a misleading one". D. W. Harding (1962) warned us of the fallacy of assuming that understanding inevitably involved identification four decades ago. Even in the field of adult literary criticism, the rejection of identification as a common process is still not widespread (Sell, 2001). In the

criticism of children's literature, the assumption that children identify with the characters about whom they read is very often taken for granted. Nikolajeva (forthcoming) comments on the way in which teachers frequently encourage this view by posing questions such as "which character do you feel you are most like and why?". Despite widespread anecdotal evidence supporting the widespread belief that children are more susceptible to identification or strong empathy, I have yet to discover satisfactory scientific evidence. (Indeed, Goldstein 1998 presents evidence to the contrary.) However, anecdotal evidence is evidence of a kind and recent advances in the hard sciences have revealed the truth of many old wives' tales. So, whilst I wish to maintain a degree of healthy scepticism of this widespread assumption until such time as I am presented with reasonable scientific evidence, let us suppose that it is indeed the case that children empathise with fictional characters more deeply than adults. What does this mean for understanding the actions of perpetrators in fiction?

OUR FIRST STEP MUST BE to break down the act of understanding the actions of any human being into more easily comprehensible parts. On one level, we must accept that we can never fully understand another human being – even

one we love dearly and with whom we spend a great deal of time. On the other hand, unless we suffer from a specific condition such as autism, we humans are usually very good at drawing appropriate conclusions based on inferences. For the most part, people do manage to communicate their ideas, thoughts and feeling to one another (see also Sell 2001). Even when dumped in an unfamiliar cultural environment, humans normally manage to start picking up appropriate cues concerning behavioural intentions, activities and ideas after a relatively short period of time. This is not to say that everyone is either capable or willing to submerge themselves so completely in the new culture as to become wholly assimilated.

IN THE SAME WAY, we as readers can use our skills of understanding human beings in the real world to help us understand characters in fiction without necessarily agreeing or even liking them. In fact, the task is made somewhat easier in the realm of fiction because, unlike real world human beings, we often have access to the inner worlds of characters in books. Depending on the narrative perspective, we may have access to the motivations of one or several characters in a manner that is simply not possible in real life communications. Indeed, this is the very reason why children, who are

less familiar with the conventions of narrative perspective, are more likely to read naively and therefore accept the inner world of characters as truth. This in turn, is one of the reasons why children are assumed to identify more readily than adult readers: they are unable to resist the temptation to accept the narrator's interpretation of the events by reading resistantly. Children's lack of familiarity with the ways in which perspective can affect one's understanding is perhaps why perpetrators are usually externally focalised. As already noted, Kerr uses a narrative perspective that keeps readers firmly outside the Nazi character, never allowing them to know more than Buddy is able to interpret from his Grandfather's actions. Richter takes the reader deeply into the mind of the young boy in order to expose the gradual process of indoctrination from the inside.

JEROME BRUNER VIEWS understanding as a constructive process which is deeply rooted in the individual's socio-cultural context (Bruner 1986, Bruner 1990). Understanding, according to such views, thus becomes a matter of creating (rather than receiving) knowledge. Viewing understanding as a constructive process helps to explain why readers differ in their interpretations of texts. When readers read a novel about the Holocaust, their understanding will be built

upon on mixture of what appears in the text and their previous knowledge. Thus we cannot state what children reading any of the three novels mentioned earlier might 'understand' without knowing what they already knew about the Holocaust before they began reading.

THESE VIEWS, NOW WELL established within literary theory by some reader-response critics (e.g. Bleich 1978, Holland 1975), regard readers as idiosyncratic individuals whose personal backgrounds influence the ways in which they will understand a text. Other reader-response critics (e.g. Fish 1980) argue that readers within a defined community will understand a given text in one and the same way. Before exploring their ideas further, we must note that the work of reader response critics has been criticised for indirectly giving rise to a climate in which Holocaust denial has become possible. As Deborah Lipstadt (1993: 17) observes, it is important for us to note that "deniers do not work in a vacuum". When reader response critics argued that the reader's interpretation rather than the author's intention was what determined meaning, they opened up the possibility for deniers to argue that the texts written about the Holocaust, interpreting the facts, had no basis in reality.

IT IS NO MINOR IRONY that reader response criticism which set out to empower readers has incidentally encouraged the view that all text are equally open to interpretation and, therefore, rejection. Reader response, particularly the work of Fish, began to gain ground during the sixties amidst political unrest and growing emphasis on freedom of speech: a right which has been grossly abused by deniers. Their work was further compounded by increasing interest in social-constructionism. Spearheaded by the translation of Lev Vygotsky's seminal work, *Language and Thought*, into English in 1962, and developed in the literary field by philosophers such as Richard Rorty and Nelson Goodman as well as literary critics like Jonathan Culler, social-constructionism argued that individuals' reactions to the world resulted in 'relative truths' and 'working hypotheses'. Whilst there is a great deal of variation between the viewpoints of the major critics I have named above, all of them share the central belief that meaning is actively created.

IN TERMS OF WHAT this means for understanding novels about the Holocaust, the implication is that readers construct their own meaning, their own way of understanding what the text is communicating. That is to say, meaning

does exist in a given and fixed form in the novel prior to its being interpreted by the reader. Since texts have many readers, many interpretations of the text are possible – individuals may even understand a given text on several different levels simultaneously – but not all readings are equally possible. Textual conventions control the variety of interpretations that are possible.

THE NOTION THAT THE TEXT itself holds meaning is very difficult to dismiss. Readers can be gripped by a particular text as if totally dominated by it, as is indicated by expressions such as ‘not being able to put the book down’. In fact, texts cannot dominate active individuals; readers choose whether or not to read a text and how ‘gripped’ they feel by it will vary from reader to reader. Regarding novels as a medium for communication about the Holocaust allows us to view them in terms of ‘openness’ and ‘constraint’. In one sense, texts are always ‘open’ – readers’ responses are always individual – but whereas some books leave historical fact widely open to individual interpretation, others are more constrained. If we regard Holocaust fiction simply as teaching materials, then we will favour highly constrained texts. This may account for the award winning status of a number of works of Holocaust fiction (e.g.,

Lowry 1989 and Orlev 1981) whose emphasis is more didactic than literary.

AUTHORS COMMUNICATE with their readers by arranging the text in ways that indicate how they think it should be read. For this reason, certain texts appear to require quite distinctively different ways of being read. One reader might decide to simply skim over the novel in search of historical information – a type of reading which Louise Rosenblatt (1978) defines as ‘efferent reading’ – whilst another may respond more empathetically and emotionally. The choice of reading style will depend on the reader’s personality and reason or motivation for reading. The teacher’s role is to guide novice readers to recognise these textual conventions and to respond appropriately and knowledgeably.

IF A TEACHER USES A NOVEL in order to teach children to “understand” the Holocaust, or learn historical facts, it is highly likely that a novel that was written with certain expectations about how it should be read will, in fact, be read in a wholly unsuitable manner. Geoffrey Short notes that when teachers use novels to plug gaps in children’s understanding of the historical material they read, the result may well be unfortunate. “Novels and autobiographies

are not text-books and it is understandable, if regrettable, if their literary merit is sometimes marred by historical inaccuracy and oversight” (Short 1997: 189). By way of example, Short criticises *Friedrich* for failing to describe the scape-goating process, “the all-important link between economic disintegration and the Holocaust” (Short 1997: 183); an omission he regards as “a major weakness”. He also criticises the novel for presenting all Jews as practising their faith, for attempting to explain the Jewish stereotype and for presenting a distorted view of Jewish history in which Jews are regarded solely as victims. Towards the end of the novel, a rabbi tells the narrator that “we are different, just because we are different, we are persecuted and killed” (Richter 1987: 120), a line Short describes as “a fundamental factual error” (p. 185). Note that all of these criticisms go to the historical content of the novel rather than the way in which the story is recounted. Literary characterisation and historical fact have been conflated and are treated as if they were one and the same thing. The work is being judged not as a work of fiction, but as a presentation of historical fact. Given the emphasis placed on incorporating literature into the teaching programme, such views should be expressed. However, it seems to me

inappropriate to criticise a novel for not being as comprehensive as a history text book should be expected to be. As Walter and March (1993: 48) note, “authors should not be held accountable for all the information they did not present. No book could ever tell a child everything he or she should know about the Holocaust”. Certainly no such requirements can reasonably be placed on a work of fiction.

MY VIEW IS THAT IT is simply untenable to expect fiction to lead children to understanding in the same ways that one would expect non-fictional works. Fiction is not subject to the same requirements as non-fiction. ‘Understanding’ the Holocaust as a historical fact and ‘understanding’ fictional characters, in this case ‘villains’, are different kinds of activities. The advice from reader-response criticism would seem to be that background knowledge is an essential part of an informed response to a literary work. By background knowledge, I refer not only to relevant historical facts, but also to critical reading skills, including genre sensitivity. If we present fiction in a classroom with the aim of teaching historical fact, we run the risk of distorting history and encouraging uncritical reading skills.

Whilst novels may be a critical element in Holocaust education as a whole, the primary task of educators is to help young children understand the background to the novels they read. Expecting works of fiction to help children understand the Holocaust is perfectly acceptable if one's aim is to enrich pupils' emotional responses to individuals caught up within the events. But expecting novels to function as a kind of historical text book of the period will at best cause genre confusion, at worst result in the presentation of distortions of history.

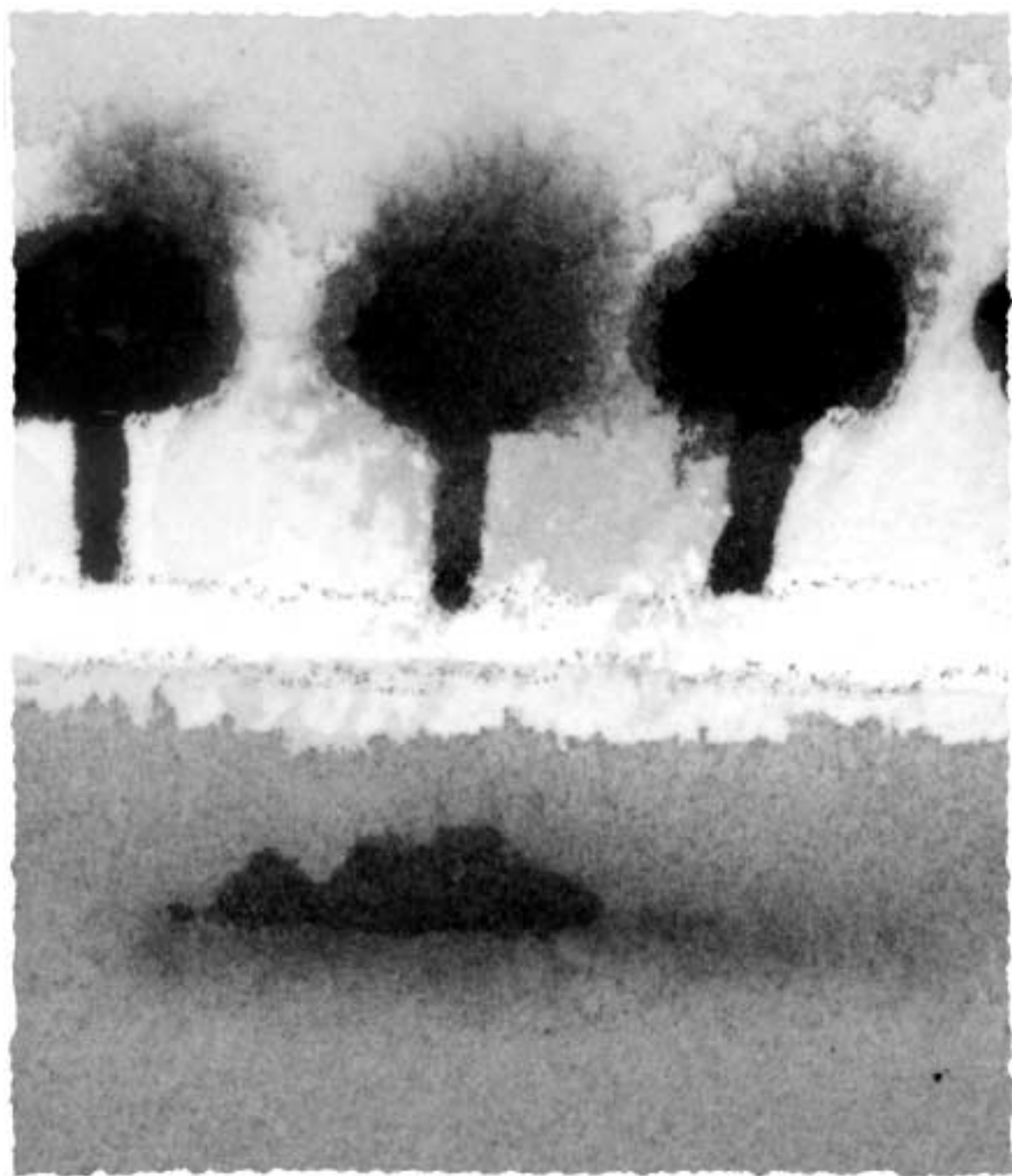
References

- Bleich, D. 1978 *Subjective Criticism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press
- Browning, Christopher 1992b "German Memory, Judicial Interrogation, and Historical Reconstruction: Writing Perpetrator History from Postwar Testimony" in Friedländer, Saul (Ed.) *Probing the Limits of Representation: Nazism and the "Final Solution"* Cambridge, Mass.: Harvard University Press pp. 22-36
- Browning, Christopher 1998 *Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland* New York: Harper Collins
- Browning, Christopher R. 1992a *The Path to Genocide*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bruner, J. 1986 *Actual Minds, Possible Worlds*. Camb. MA: Harvard University Press
- Bruner, Jerome 1990 *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Carrington, Bruce and Geoffrey Short 1997 "Holocaust Education, Anti-racism and Citizenship" *Educational Review*. Vol. 49 No. 3 pp. 271-282
- Clendinnen, Inga 1999 *Reading the Holocaust*. New York and Melbourne: Cambridge University Press
- Drew, Margaret, Margot Stern Strom and William Parsons 1981 "Facing History and Ourselves" *Moral Education*. Forum Summer pp. 49-51
- Fish, S. 1980 *Is There A Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge Mass.: Harvard University Press
- Goldberg, Martin 1996 "Children's Autobiographies and diaries of the Holocaust" *Teaching History*. No. 82 pp. 8-12
- Goldhagen, Daniel 1996 *Hitler's Willing Executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*. London: Little Brown
- Goldstein, Jeffrey H. (Ed.) 1998 *Why We watch: The Attractions of Violent Entertainment*. New York: Oxford University Press
- Harding, D. W. 1962 "Psychological Processes in the Reading of Fiction" *The British Journal of Aesthetics* Vol. 2 No. 2 pp 133-147
- Holland, N. 1975 *5 Readers Reading*. New Haven and London: Yale University Press
- Kerr, M. E. 1978 *Gentlehands*. London: Heinemann Educational Ltd.
- Kokkola, Lydia (forthcoming) *Representations of the Holocaust in Fiction for Children and Young Adults*. New York: Routledge
- Lathey, Gillian 1999 *The Impossible Legacy: Identity and Purpose in Autobiographical Children's Literature Set in the Third Reich and Second World War*. Bern: Peter Lang
- Levi, Primo [1958/1963] 1987 *If This Is A Man / The Truce*. London: Abacus
- Lipstadt, Deborah 1993 *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*. New York: The Free Press MacMillan Inc.
- Lowry, Lois 1989 *Number The Stars*. Houghton Mifflin
- Nikolajeva, Maria (forthcoming) *Towards a Theory of Character*. New York: Routledge

- Orlev, Uri 1984 *Island On Bird Street*. Houghton Mifflin
- Richter, Hans Peter [1961, 1970] 1987 *Friedrich*. Penguin
- Richter, Hans Peter [1962, 1972] 1987 *I Was There*. Puffin Books
- Rosenblatt, L. M. 1978 *The Reader the Text the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. London and Amsterdam: Southern Illinois University Press
- Rudin, Claire 1998 *Children's Books about the Holocaust*. Bayside, New York: The Holocaust Resource Center and Archives
- Sell, Roger 2001 *Literature as Communication*. Benjamin Franklin
- Short, G. 1997. Learning Through Literature: Historical Fiction, Autobiography, and the Holocaust. *Children's Literature in Education* Vol. 28 No. 4 pp. 179-190
- Sullivan, Edward 1999 *The Holocaust in Literature for Youth*. Lanham, Maryland and London: the Scarecrow Press Inc.
- Walter, V. A. and March, S. 1993 "Juvenile Picture Books about the Holocaust: Extending the Definitions of Children's Literature". *Publishing Research Quarterly* Vol. 9 No. 3 pp 36-51
- Vygotsky, L. S. [1962] 1986 *Thought and Language*. = Cambridge, Mass.: The Massachusetts Institute of Technology. (Revised and edited by A. Kozulin)

Footnotes

- ¹ In *Hitler's Willing Executioners*, Daniel Goldhagen argues that all Germans were radically anti-Semitic and therefore no special understanding is required. His book has been widely criticised. Quite simply, there is too much evidence of training to take his claims seriously. Moreover, his claims are as self-evidently racist against the German populations as Nazi claims against the Jewish population and also because the argument is circular: The Holocaust was conducted by the German population because they were anti-Semitic. We know they were anti-Semitic because the Holocaust happened. In short, whilst Goldhagen's radical, popularised views sell well, they do not stand up to the rigours of academic argument.





När orden inte räcker till.

Är kommunikationsstrategier
medvetna eller omedvetna?

Anita Malmqvist

ALLA HAR VI NÅGON GÅNG stått inför problemet att vårt ordförråd inte räcker till när vi försöker uttrycka ett innehåll på ett främmande språk. Vi kan då ta till strategier, dvs. olika sätt att ändå få fram det vi vill säga eller åtminstone något som ligger så nära detta som möjligt. Det kan exempelvis röra sig om att använda en synonym, att göra en omskrivning eller att ge en förklaring. Detta är en viktig del av vår förmåga att kommunicera.

DETTA BIDRAG AVSER att utifrån två främmande-språksinlärares strategianvändning diskutera i vad mån vi då har att göra med ett medvetet eller ett omedvetet handlande samt huruvida kommunikationsstrategier är något som man kan träna upp och som bör läras ut i språkundervisningen.

Strategier i styrdokumentet

I BETYGSKRITERIERNA i de reviderade Kursplaner 2000 för Moderna språk är *strategi* ett nyckelord. Strategisk kompetens utgör alltså

en delkomponent i de färdigheter som ska bedömas. Detta ger upphov till ett antal frågor. För att som lärare kunna betygsätta något måste man naturligtvis veta vad man ska betygsätta. En grundfråga måste då bli vad strategier är. Vidare måste man fråga sig om strategianvändning är mätbar. Hur kan en lärare bedöma om en elev använder strategier eller inte? Går det att skilja mellan framgångsrik och mindre framgångsrik strategianvändning? Frågor som dessa är inte bara relevanta för bedömning av färdigheter i främmande språk utan har generellt intresse för alla sammanhang som har med bedömning av kvalitativa aspekter av kunskaper och färdigheter att göra, dvs. i förlängningen kunskapssyn i allmänhet.

EN STRATEGI KAN DEFINIERAS som en systematisk handlingsplan för att lösa ett problem eller utföra en uppgift (International Dictionary of Psychology). Det handlar alltså om riktlinjer som bör följas för att man ska nå ett uppställt

mål (Psykologilexikon). Där ingår en beräkning av de faktorer som kan spela in i handlandet (Duden. Deutsches Universalwörterbuch). Från att ursprungligen ha åsyftat användning av militära maktmedel för att nå politiska mål, har betydelsen alltså utvidgats till att gälla problemlösning och beslutsfattande i allmänhet, där det gäller inkodning och framplockning av minnesinformation. Överfört till språk, där målet är att förmedla ett budskap, kan en strategi definieras som en väg eller en metod att nå detta mål. Det kan finnas olika sätt att nå målet och den strategiska kompetensen skulle kunna sägas vara förmågan att hitta alternativen.

EN AV ANLEDNINGARNA TILL att ordet fått en så central position i betygskriterierna torde vara att strategisk kompetens i de flesta definitioner ingår som en komponent¹ av kommunikativ kompetens (se t.ex. Faerch/Kasper 1983:56, Tarone 1983:63–64 och Bialystok 1983:116–117). Det sistnämnda är utan att nämnas explicit ett av de mest centrala begreppen i kursplanerna och betygskriterierna för främmande språk i Läroplan för grundskolan (Lpo 1994) och Läroplan för gymnasieskolan (Lpf 1994). Det är emellertid ett omstritt begrepp och formuleras därför i andra termer som att eleven i grundskolan ska kunna

“kommunicera på flera än ett främmande språk” (Skola för bildning 1992:150) och i gymnasieskolan och KomVux att eleven “kan kommunicera på minst två främmande språk” (1992:165). I Kursplaner 2000 anges som syfte att eleven ska “utveckla en allsidig kommunikativ förmåga” (SKOLFS 2000:87).

I KURSPLANER FÖR GRUNDSKOLAN, B-och C-språk (1994:40), heter det att eleven skall “ha en tilltro till sin förmåga att använda språket i olika vardagliga situationer, även när den egna språkfärdigheten inte helt räcker till”. Enligt motsvarande kursplaner för gymnasieskolan skall eleven “ha sådan tilltro till den egna språkförmågan att eleven vill och vågar använda språket i vardagliga situationer” samt “kunna (aktivt²) delta i samtal om vardagliga ämnen”. Här torde den strategiska kompetensen, dvs. vetskapen att man kan hitta alternativa vägar, i hög grad kunna bidra till att utveckla en sådan tilltro. För den högsta nivån, B-språk Kurs B, tillkommer kravet på viss förmåga att anpassa språket till situationen. Detta är förvisso ännu en viktig del av den kommunikativa kompetensen och förutsätter även den ett visst mått av strategisk kompetens. I Skolverkets föreskrifter om betygskriterier för nationella kurser i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning (SKOLFS

1994:11) anges slutligen explicit som ett av sju kriterier för samtliga kurser och betygsnivåer att eleven “använder [...] strategier för att förstå och göra sig förstådd”. Beroende på nivå modifieras detta krav genom tillägget “i någon mån” eller “i viss utsträckning”.

I DE REVIDERADE KURSPLANER 2000 (SKOLFS 2000:87) tas ett helhetsgrepp på språkundervisningen över stadierna. De olika nivåerna från nybörjare och framåt definieras som totalt sju steg, där det för vart och ett anges avgränsade mål och kriterier för betygsättningen. För grundskolan gäller som allmän inriktning för betygsättning att “elevens förmåga [...] att använda strategier för att lösa språkliga problem” ska utgöra en grund för bedömningen, men endast i betygsriterierna för de båda högre betygsnivåerna VG och MVG sägs direkt att eleven ska kunna använda några resp. olika strategier. I gymnasieskolan tillkommer för de högre stegen kravet att kunna uppvisa strategisk kompetens även för betyget G. Däremot finns inte detta krav med i målbeskrivningen för det allra sista steget, steg 7, där målet är att eleven ska “kunna använda språket flexibelt och på ett ändamålsenligt sätt i såväl informella som formella sammanhang”.

NYCKELORDEN I DE TRE betygsnivåerna är här flexibilitet, ändamålsenlighet, klarhet och variation. Möjligen tänker man sig att detta förutsätter användning av strategier eller att förmågan då ska ha nått en så hög nivå att man inte längre behöver ta till strategier (jfr nedan).

Strategier i språkinläring

BAKGRUNDEN TILL att kursplaneförfattarna betonar den strategiska kompetensen så starkt, inte minst genom att låta den utgöra en av grunderna för betygsättning, torde vara att man tagit till sig resultat från den ganska intensiva forskning omkring språkinläringens villkor och förutsättningar som har bedrivits från 1970-talet och framåt. I motsats till de föregående decennierna när man under påverkan från behaviorismen betraktat språkinlärningsprocessen huvudsakligen som imitation av föregivna mönster³, började man nu intressera sig för olika individers mer eller mindre medvetna beteende och vilka komponenter som har betydelse för inläringen. Man försökte under 80-talet bl.a. beskriva hur den optimale språkinläraren går till väga och vilka egenskaper som skiljer denne från mindre framgångsrika inlärare (se t.ex. Naiman et al. 1978 och Wenden 1987:103–117). Till de

utmärkande dragen hos den framgångsrike hör, enligt denna forskning, en beredskap att utsätta sig för situationer, där man måste använda språket samt förmåga att hitta sätt att få fram vad man vill säga, dvs. använda strategier, när grammatik och/eller ordförråd inte är tillräckligt utvecklade. Härvidlag är personligheten en viktig faktor. Den extroverte inläraren är troligtvis mer benägen till sådant risktagande i en kommunikationssituation än den mer tillbakadragne (Gass/Selinker 1994:260–265 och Corder 1983:18).

TERMEN KOMMUNIKATIONSSTRATEGI myntades 1972 av amerikanen Selinker, som intresserade sig för olika typer av fel som språkinläraren gör när han försöker kommunicera på ett mer eller mindre elaborerat språk (Corder 1983:15). Dessförinnan hade Searle (1969 efter Bialystok 1990:97) betonat att all kommunikation har en inneboende komponent av strategianvändning. Följaktligen är det inte bara inläraren av ett främmande språk som måste använda sig av strategier. För barnet, som håller på att tillägna sig modersmålet och försöker kommunicera med de språkliga medel som står till buds, är strategier nödvändiga hjälpmedel för att utveckla morfologi, syntax och ordförråd. Även som vuxna modersmålstalare måste vi understundom tillgripa strategier, när vi

exempelvis inte kommer på ett visst ord eller i en specifik kommunikationssituation inte behärskar den terminologi som krävs. Denna strategianvändning torde emellertid vara mindre uppenbar än främmandespråkinlärarens. I detta bidrag liksom i Kursplaner 2000 och även huvudsakligen i betygskriterierna till Lpf 94 åsyftas med strategier i första hand kommunikationsstrategier till skillnad från inlärningsstrategier, som också spelar en viktig roll vid framgångsrik språkinläring men som inte kommer att beröras här.⁴

Kommunikationsstrategier

KOMMUNIKATIONSSTRATEGI KAN definieras som en potentiellt medveten plan för att lösa vad som för en individ framstår som ett problem när det gäller att nå ett visst kommunikativt mål (Faerch/Kasper 1983:36).⁵ Kommunikationsstrategier används alltså när det finns en diskrepans mellan vad inläraren vill få fram och de språkliga medel han behärskar för detta ändamål. En annan definition inbegriper även den modersmålstalande samtalspartnern och betecknar kommunikationsstrategier som

attempts to bridge the gap between the linguistic knowledge of the second-language learner, and

the linguistic knowledge of the target language interlocutor in real communication situations. (Tarone 1983:65)

PÅ GRUNDVAL AV EMPIRISKA studier har man kunnat definiera olika typer av strategier som inlärare använder för att lösa ett kommunikationsproblem. Corder (1983:15–19) skiljer på två huvudtyper av kommunikationsstrategier, nämligen *anpassningsstrategier* (message adjustment strategies) och *expansionsstrategier* (resource expansion strategies). Den första är defensiv och innebär att man för att undvika risktagande och eventuellt misslyckande anpassar budskapet till de språkliga medel som står till förfogande. Exempel på en sådan strategi är att undvika att svara på en ställd fråga, att besvara en del av den eller att ta upp ett helt annat ämne. Den andra är mer offensiv genom att inläraren på olika sätt försöker utvidga sin språkliga repertoar genom att t.ex. säga något som är förenklat men ändå har viss relevans i samtalssituationen. Ett sätt kan vara att använda ett överordnat begrepp som *stol* i stället för det mer specialiserade *pall*. Bialystok (1983:106) kallar detta semantic contiguity, vilket innebär användning av ett ord som har vissa betydelsekomponenter gemensamma med det man vill använda men inte kan eller inte

kommer på. En sådan strategi är naturligtvis betydligt mer framgångsrik än att avstå från att säga något, eftersom det sagda bör vara mer eller mindre begripligt i de flesta fall.

CORDER'S INDELNING ligger till grund för de flesta andra⁶, t.ex. den som Knapp-Potthoff/Knapp 1982 (efter Groseva 1998:28) inför, när de skiljer på *reduktiva*, *produktiva* och *utjämnande strategier*. En reduktionsstrategi kan t.ex. bestå i att man ger upp försöket att kommunicera när man saknar lämpliga språkliga medel. Till de produktiva strategierna kan man räkna olika typer av parafrasering. Dit hör omskrivningar som t.ex. *ein Sportzeug* 'en sportgrej' i stället för *muskelstärkare*, men också förklaringar (*ein Buch, um die Pilze zu nennen* 'en bok för att benämna svamparna' för *ein Bestimmungsbuch für Pilze*) eller generaliseringar som exempelvis *schneidet die Pilze* 'skär svamparna' för *rensar svamparna*. Utjämnande strategier kan vara olika slags transfer, dvs. överförande av språkliga mönster från modersmålet, t.ex. *es ist keine Meinung (sich zu korrigieren)* 'det är ingen mening (att rätta sig)' för *es hat keinen Sinn*. Även transfer från ett annat främmande språk till målspråket, som *ist es nicht?* från engelskans *isn't it?* för *nicht wahr?* är en vanlig utjämnande

strategi. Egna ordbildningar (*Armstärker* för *Expander* 'muskelstärkare') är andra exempel på utjämnande strategier. Till denna kategori kan också räknas att be kommunikationspartnern om hjälp med ett ord eller uttryck eller att använda kroppsspråk. Termen utjämnande strategi syftar följaktligen på olika sätt att utjämna skillnaden mellan vad man kan uttrycka på modersmålet och på det främmande språket eller mellan vad man kan uttrycka på två olika främmande språk.

EFTERSOM DENNA TREDELNING enligt min mening möjliggör en tydligare differentiering av de strategier som används i det undersökta materialet, har jag valt att hålla mig till den.

OM MAN UTGÅR FRÅN ATT en strategi är en metod att nå ett uppställt mål kan det ju egentligen inte betraktas som en strategi om man ger upp, eftersom den inte bidrar till att nå målet, i detta fall att hålla kommunikationen vid liv. Däremot kan det naturligtvis ha viss framgång att ta till förenklade medel, eftersom detta trots allt för samtalet vidare eller signalerar till kommunikationspartnern att assistans behövs. De övriga typerna av strategier kan i olika hög grad bidra till att lösa problem som kan uppstå i mötet mellan två olika språkssystem. De utjämnande strategierna borde därvid

rimligtvis leda till mest framgång i de fall där likheterna mellan de två språken är relativt stora.

DEFINITIONEN AV STRATEGI implicerar att det rör sig om medvetet målinriktat handlande. Ett första steg i att använda en strategi måste vara att inse att man har ett problem. Först då kan man välja ett lämpligt sätt att lösa detta (se t.ex. Gass/Selinker 1994:181–182). När det gäller barnets strategianvändning vid tillägnandet av modersmålet är den säkert målinriktad men knappast medveten. Följaktligen måste den givna definitionen här modifieras. Hur förhåller det sig då med främmandespråksinlärare? I vad mån är de strategier de använder resultatet av ett medvetet handlande? Detta bidrag avser att ge några exempel på användning av kommunikationsstrategier hos två tyskstudierande och på den varierande grad av medvetenhet om vilka strategier de använder som kan identifieras.

Det empiriska materialet

DET EMPIRISKA MATERIALET till denna undersökning utgörs av videoinspelningar av tio tyskstudierande i början av sina universitetsstudier. Inspelningarna gjordes under höstterminen 1990. Testpersonerna, de flesta kvinnliga studierande, ställdes inför tre testuppgifter.

Den första bestod i att lyssna till och sedan återberätta en känd sägen, "Die Rattenfängersage" ("Råttfångaren från Hameln"). Därefter blev de ombedda att beskriva tre bilder, varav två illustrerar ett händelseförlopp och den tredje är av mer analyserande karaktär. Bilderna var utvalda så att studenterna skulle bli tvungna att använda sig av strategier, eftersom det rörde sig om ett delvis ganska specialiserat ordförråd. Den tredje testuppgiften utgjordes av en intervju på tyska, där bl.a. följande frågor ställdes: *Vilka svårigheter har du, när det gäller att tala tyska? Vad gör du, när du inte kommer på ett visst ord? Tänker du då på det svenska ordet/det engelska ordet? På vilket språk tänker du?* Det inspelade materialet har därefter transkriberats, varvid även tonfall och paralingvistiska komponenter som kroppsställning, ögonrörelser och gester inkluderats enligt ett speciellt notationssystem.

HÄR KOMMER I FÖRSTA HAND en aspekt, nämligen strategianvändning hos två av försökspersonerna, att fokuseras. Efter en analys av denna kommer en jämförelse att göras mellan vilka strategier de verkligen använder och vilka de i den efterföljande intervjun själva uppger sig använda, när de befinner sig i en situation där de språkliga medel de har till sitt förfogande inte räcker

till. De två försökspersonerna har valts ut på grundval av att deras respektive strategianvändning uppvisar stora olikheter.

EFTERSOM INSPELNINGARNA gjordes innan Lpo 94 resp. Lpf 94 infördes, är det inte troligt att den tyskundervisning dessa studenter fått i skolan varit inriktad på att träna strategisk kompetens och denna har inte heller utgjort någon grund för bedömningen (se ovan). Däremot har de naturligtvis varit konfronterade med problematiken i olika sammanhang, både i skolan, t.ex. i provsituationer, och utanför i den mån de kommunicerat med målspråkstalare.

Försöksperson 1

FÖRSÖKSPERSON 1 VERKAR VARA starkt koncentrerad på den grammatiska korrektheten. Denna slutsats kan man dra av att hon ofta, sammanlagt 15 gånger, rättar sig själv vid återberättandet och bildbeskrivningen. Hon har också flitig blickkontakt med testledaren som om hon söker bekräftelse på vad hon säger. Troligtvis uppfattar hon situationen som ett provtillfälle och är angelägen om att inte göra fel. Rättelserna gäller i första hand kasusformer, personkongruens och tempusfel. Hon uppvisar alltså stor form-osäkerhet. Hon

använder minst antal ord av alla, 322 mot ett genomsnitt på 444 hos de tio försökspersonerna.

VAD BETRÄFFAR HENNES strategianvändning kännetecknas den av försiktighet snarare än risktagande. Inte mindre än sju gånger använder hon sig av den mest extrema formen av reduktionsstrategi, nämligen att ge upp (*Ich weiß nicht, was das heißt. / Ich kenne das Wort nicht.* 'Jag vet inte vad det heter. / Jag kan inte det ordet.'). Visserligen gör hon vid ett par av dessa tillfällen ett nytt försök, frågar sig själv och tar därefter till det svenska ordet (t.ex. *svampar* för *Pilze*).

HON ANVÄNDER SIG OCKSÅ flitigt av ett par utjämnande strategier, som i den aktuella kontexten är särskilt framgångsrika, eftersom både försökspersonen och försöksledaren har svenska som modersmål. Den ena är att fråga samtalspartnern (*Wie sagt man? Kann man sagen "invaschon"? Ich weiß nicht, was das heißt: "nöjd"* 'Hur säger man? Kan man säga "invasion"? Jag vet inte, vad det heter: "nöjd" och *an die... die Automarkt. Kann man sagen?* 'an... die die Automarkt. Kan man säga [så]?') Detta är ju ett vanligt sätt att kommunicera på främmande språk i ett svenskt klassrum där alla har ett annat gemensamt språk än målspråket. En annan vanlig strategi som även

denna försöksperson tillämpar är att utgå från ett svenskt ord och göra det mera tyskt (*das Wort ein bisschen deutschen*) på semantiska eller fonemiska grunder (*Ausflucht* för *Ausflug* 'utflykt'). Hon signalerar dock viss tveksamhet över ordbildningen genom att lägga till *glaube ich* 'tror jag'.

DET FINNS EMELLERTID OCKSÅ exempel på produktiva strategier, som innebär visst risktagande men som också leder till framgång. Användningen av *brödchen* (*Brötchen* 'småfranska') för *bullar* utgör visserligen en förenkling men håller sig inom det aktuella semantiska fältet och torde inte leda till några allvarliga problem att förstå ens för en icke svensktalande kommunikationspartner. Dessutom har vi ju här att göra med en kulturspecifik institution, nämligen *kaffe och bullar*, som egentligen inte går att återge i dess alla komponenter på ett annat språk. Tydliga avsteg från den försiktighet som annars präglar denna försökspersons användning av strategier utgör ett par mycket kreativa ordbildningar, nämligen *Armstärker* för *Expander* 'muskelstärkare' och *Naturbuch* för *Bestimmungsbuch für Pilze* 'svampbok'. I något fall används gester i stället för ett obekant ord (*schräg* 'sned'), men i stort sett är kroppsspråket hos denna

försöksperson ett utnyttjat medel för att förmedla ett innehåll.

NÄR FÖRSÖKSPERSON 1 under det efterföljande samtalet med testledaren får frågan vad hon gör när hon inte kan eller inte kommer på ett visst ord, uppger hon sig i första hand försöka hitta en synonym. I andra hand säger hon sig slå upp ordet, vilket ju inte utgjorde något möjligt alternativ i detta sammanhang. Hon tror sig inte tänka på eller vara influerad av det svenska ordet och på frågan om hon brukar be samtalspartnern om hjälp, svarar hon att hon inte vet. Här visar sig alltså en intressant diskrepans mellan de strategier hon verkligen använder och dem hon tror sig använda och hennes strategianvändning kännetecknas följaktligen endast i ringa grad av medvetenhet.

Försöksperson 2

FÖRSÖKSPERSON 2 talar jämförelsevis korrekt. Han gör ett lugnt och säkert intryck och lägger ofta in pauser eller upprepar det sista ordet i en sekvens för att få tid att planera vad han ska säga. Hans framställning verkar avsevärt fylligare, inte minst genom att han använder betydligt fler ord än försöksperson 1, 439 mot 322. Även försöksperson 2 rättar sig själv ett antal gånger, men korrekturerna gäller snarare

ordval och fraseologi än den grammatiska formen. En viss osäkerhet i behärskningen av det tyska fonologiska systemet kan dock iakttas. Uttalet av *natürlich*, *mich* och *nicht* som *natürlisch*, *misch* och *nischt* är störande men kan knappast leda till missförstånd i en kommunikationssituation. Det kan däremot förväxlingen av [z] och [ts] i exempelvis *sieht* 'ser' för *zieht* 'drar'.

NÄR DET GÄLLER DENNA persons strategianvändning är det mest påfallande draget att han flitigt utnyttjar möjligheten att fråga kommunikationspartnern. Oftast ställer han en direkt fråga på tyska (*Fluss – heißt es so?* 'Fluss (flod) – heter det så?', *Wie sagt man "sorter"?* 'Hur säger man "sorter"?') Största problemet vållar ordet *Expander* 'muskelstärkare'. Första gången han behöver använda det tar han helt enkelt det svenska ordet (*muskelstärkare*) men signalerar genom en fnissning att han är medveten om att det inte är någon bra lösning. Andra gången ger han upp och ber försöksledaren om hjälp (*Ich weiß nicht was...wie es heißt*. 'Jag vet inte vad det heter.') och tredje gången frågar han t.o.m. på svenska efter ordet (*Vad hette det nu igen?*).

ÖVERHUVUDTAGET DOMINERAS denna försökspersons strategianvändning av produktiva

och utjämnande strategier. Han använder generaliseringar (*schneidet die Pilze* 'skär svamparna' i stället för 'rensar svamparna', *Brötchen* 'småfranska' i stället för 'bullar', *Marken* 'märken' i stället för *Arten* 'sorter') och överför språkliga mönster från modersmålet, t.ex. *Pilzbuch* 'svampbok' i stället för *Bestimmungsbuch für Pilze, lacht sich zum Sterben* i stället för *lacht sich tot* 'skrattar ihjäl sig'. Det finns även exempel på påverkan från engelskans *while* (*weil der Mann erstaunt ist* 'eftersom mannen är förvånad' för *während der Mann erstaunt ist* 'medan mannen är förvånad').

UNDER SAMTALET med försöksledaren uppger sig denna försöksperson i första hand ha problem med ordförrådet (*zu wissen, was die einzelne Dingen heißen* 'att veta vad de olika sakerna heter'). Detta gör att han menar sig tala alltför långsamt och sönderhackat (*da wird die Geschichte aufgehackt* 'då blir historien upphackad'). Av samtalet framgår vidare att han i motsats till föregångaren är ganska väl medveten om hur han går till väga när han stöter på problem med att förmedla ett visst innehåll. De strategier han säger sig använda är i första hand att fråga samtalspartnern, i andra hand att försöka hitta en annan lösning. Båda stämmer väl överens med hans faktiska tillvägagångssätt. Däremot verkar han

omedveten om den påverkan från modersmålet och från engelskan som kan iakttas i hans produktion. Han anser nämligen att han sällan tänker på den svenska eller engelska motsvarigheten när han söker ett visst tyskt ord. På ytterligare en punkt skiljer sig hans uppfattning om vilka strategier han använder från de faktiskt tillämpade, nämligen när det gäller egna ordbildningar. Även om han själv menar att han ofta hittar på ord (*erfinde Wörter*) när han inte kan eller inte kommer på ett visst ord, finns det inget exempel på sådana i det transkriberade materialet. Trots detta rör det sig här om en inlärare med avsevärt högre medvetenhet om sitt sätt att lösa språkliga problem än försöksperson 1.

Medvetna eller omedvetna strategier?

ÄVEN OM DET HÄR BARA rör sig om två studerandes strategianvändning och deras olika grad av medvetenhet om denna, kan resultatet dock ligga till grund för en del funderingar. Skulle den dåliga överensstämmelsen mellan de faktiska strategierna hos försöksperson 1 och dem hon tror sig använda kunna förklaras av att det i tyskundervisningen i skolan har betonats att man bör försöka hitta ett annat ord eller en synonym om man inte kan eller inte kommer på

ett visst ord? Rör det sig alltså om ett inlärt svar där motsvarande handlande inte har internaliserats? Vilken roll spelar personligheten? Av gester och annat kroppsspråk att döma har vi här att göra med en, åtminstone i situationer som denna, ganska tillbakadragen person, som inte är beredd att ta risker eller förlora ansiktet. Detta bekräftas också av den starka koncentrationen på formell korrekthet som nämndes inledningsvis. Man skulle alltså kunna tänka sig att hon inte vågar använda sig av mera produktiva strategier, som innebär större risktagande och som hon kanske skulle tillämpa i andra sammanhang som uppfattas som mindre provbetonade (jfr Faerch/Kasper 1983:41). Hur kan den undervisning hon fått spela in? Skolundervisningen i tyska har ju traditionellt varit mycket grammatikcentrerad och i en språkundervisning som högprioriterar formell korrekthet är det troligt att många elever griper till reduktionsstrategier för att undvika att göra fel.

KAN Å ANDRA SIDAN den tydligare medvetenhet som försöksperson 2 uppvisar när det gäller vilka strategier han tillämpar för att lösa kommunikationsproblem kunna förklaras av hans avsevärt större formsäkerhet? Kanske behöver han inte, som försöksperson 1, använda all energi för att försöka producera rätt form

utan kan även använda en del kraft för att observera sitt eget beteende? Ökar alltså medvetenheten om det egna kommunikativa handlandet med ökad färdighet? Detta skulle i så fall styrka Bialystoks (1990:147) tes att det inte är strategianvändning *per se* som skall läras ut utan ord, former och strukturer, dvs. språket självt. Ju mer elaborerat det språk är som inläraren förfogar över, desto fler möjligheter skulle han då ha att använda språket på ett flexibelt sätt och anpassa det till sina varierande kommunikativa behov. Detta utesluter dock inte att man redan på ett tidigt stadium parallellt med själva språkträningen bör lära sig använda strategier för att optimera sina möjligheter att kommunicera.

ELLER SKULLE DET kunna vara tvärtom, nämligen att en högre medvetenhetsgrad befrämjar och effektiviserar inläringen (se t.ex. Graham 1997:124–146)? Den som lärt sig att vara observant på språkets olika delar, hur de förhåller sig till varandra och till modersmålet och dessutom att ur ett metakognitivt perspektiv reflektera över hur man själv går till väga när man lär sig skulle då ha en fördel framför den som enligt behavioristisk modell oreflekterat lär in ord och fraser. Detta för fram till frågan huruvida det ska ingå i språkundervisningen att träna eleverna att

använda effektiva kommunikationsstrategier. Faerch/Kasper (1983:56) hävdar att inlärare genom att lära sig använda kommunikationsstrategier på ett adekvat sätt får en större kompetens att överbrygga skillnaden mellan formella och informella inlärningsituationer och mellan kommunikation i klassrummet och mer autentiska kommunikationssituationer.⁷ Detta borde rimligtvis vara en mycket central komponent i den kommunikativa kompetens som språkundervisningen ska hjälpa eleverna att uppnå.

NÄR DET GÄLLER försöksperson 1 hade hon sannolikt haft nytta av att göras uppmärksam på sin ganska ineffektiva strategianvändning och att få pröva på olika sätt att optimera de språkliga medel hon förfogar över, t.ex. att använda sig av omskrivningar i stället för att ge upp eller att ta till det svenska ordet. Kanske hade hon då också fått en större tilltro till sin egen förmåga. Försöksperson 2 hade säkerligen också haft nytta av att få lära sig observera sitt eget beteende för att kunna maximera sin strategianvändning. Men det räcker naturligtvis inte att undervisa om strategier som ett slags överförande av information. Eleverna måste involveras i aktiviteter som utvecklar deras strategiska kompetens. Då kommer de att tvingas kompensera språkliga

brister på ett kreativt sätt och därigenom skaffa sig en strategisk kompetens som de har nytta av även utanför klassrummet och senare i livet. Det kan t.ex. handla om att föra loggbok, att ta ställning till frågor om hur man lär sig eller att tvingas att testa olika metoder att lära sig ord. Detta sätt att arbeta prövades i engelska, kurs A i fyra grupper vid KomVux, Mimerskolan, Umeå under läsåret 1997/98. En intressant iakttagelse var därvidlag att eleverna uppvisade en mycket varierande beredskap att pröva nya sätt att lära. Mest positiva till detta var i allmänhet de kvinnliga eleverna, medan de manliga generellt ställde sig tveksamma eller t.o.m. negativa. Det krävdes därför en hel del motivationshöjande arbete för att få den senare gruppen att ändra attityd (Malmqvist *et al.* 1998).

VIKTIGT ÄR OCKSÅ att på ett tidigt stadium i främmandespråkundervisningen utsätta eleverna för situationer där de i ett meningsfullt sammanhang måste använda det språk de har, även om det är ganska rudimentärt, för att få fram ett budskap. Allt detta måste naturligtvis ske i en positiv klassrumsatmosfär där eleverna vågar ta risker och där språkliga fel inte ses som ett misslyckande utan som en diagnos för det vidare arbetet.

EN ANNAN ANLEDNING ATT LÅTA strategiövningar ingå i klassrumsaktiviteterna är att förmågan att använda strategier faktiskt utgör en av bedömningsgrunderna i betygskriterierna (se ovan). Då är det rimligt att eleverna får rikliga tillfällen att öva upp och förbättra denna förmåga. Dessutom bör de bli medvetna om vilka typer av kommunikationsstrategier de själva tenderar att använda, så att de kan undvika de mindre produktiva och framgångsrika.

ATT IAKTTA SIG SJÄLV är emellertid också en metakognitiv aktivitet som är viktig inte bara när man lär sig ett främmande språk utan vid all inläring. Träning av metakognition i språkundervisningen bör därför kunna ge en kompetens som är möjlig att överföra inte bara till andra skolämnen utan också till andra sammanhang och som utgör en central komponent i att lära sig lära. Språkundervisningen skulle då även ur denna aspekt bli viktig för elevernas utveckling, både i skolan och för livet.

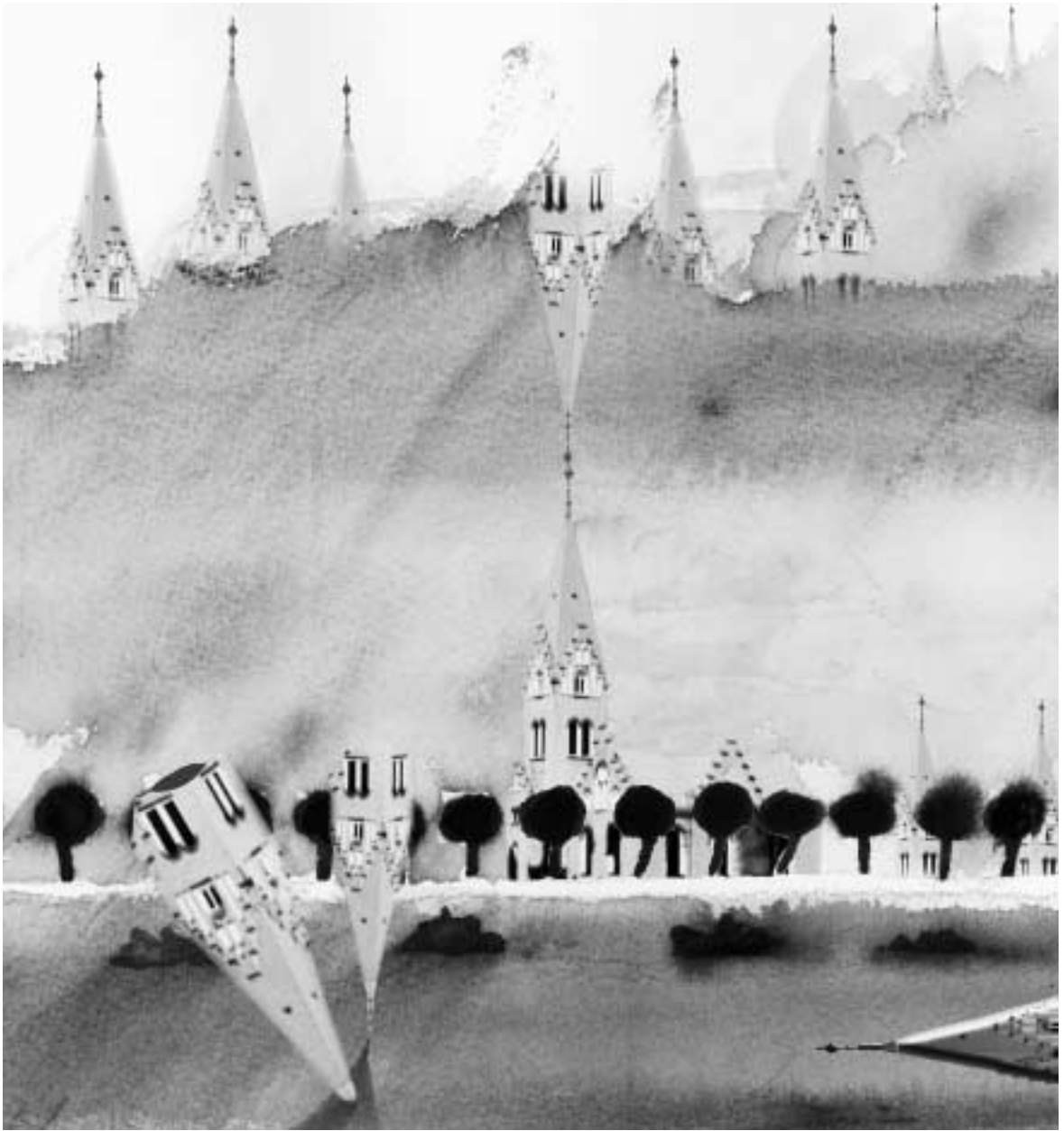
Referenser:

- Bialystok, E. (1983): Some factors in the selection and implementation of communication strategies. I: Faerch, C. & Kasper, G. (1983), 100–118.
- Bialystok, E. (1990): *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Newcastle upon Tyne. Basil Blackwell.
- Corder, S.P. (1983): Strategies of Communication. I: Faerch, C. & Kasper, G. (1983), 15–19.
- Duden. *Deutsches Universalwörterbuch*. (2001). 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. Dudenverlag.
- Egidius, H. (Utg.) (1994): *Psykologilexikon*. Stockholm. Natur och Kultur.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Communication strategies defined. I: Faerch, C. & Kasper, G. (1983), 1–3.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983): Plans and strategies in foreign language communication. I: Faerch, C. & Kasper, G. (1983), 20–60.
- Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. London and New York. Longman.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (1994): *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale, New Jersey, Hove and London. Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. (1997): *Effective Language Learning. Positive Strategies for Advanced Level Language Learning*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Adelaide, Johannesburg. Multilingual Matters Ltd.
- Groseva, M. (1998): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? I: Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.) (1998), 21–30.
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen. Stauffenburg.

- Joergensen, J. N. (1987): Turkish Children's Strategies in Danish. I: Holmen, A., Hansen, E., Gimbel, J. & Joergensen, J.N. (Eds.) (1987): *Bilingualism and the Individual. Copenhagen Studies in Bilingualism*, Vol. 4. Clevedon, Philadelphia. Multilingual Matters.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94, Lpf 94.* Utbildningsdepartementet.
- Kursplaner och betygskriterier för gymnasieskolan.* SKOLFS 2000:87.
- Kursplaner för grundskolan.* SOU 1993:2. Utbildningsdepartementet.
- Malmqvist, A., Holm, L., Kasström, M.-L. & Heimer, S. (1998): *Strategier i inlärnin g av Engelska i fyra grupper vid KomVux, Mimerskolan i Umeå.* Opublicerad rapport.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. & Todesco, A. (1978): *The Good Language Learner.* Toronto, Ontario. Ontario Institute for Studies in Education.
- Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén.* SOU 1992:94.
- Skolverkets föreskrifter om betygskriterier för nationella kurser i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning.* SKOLFS 1994:11.
- Sutherland, S. (1989): *The International Dictionary of Psychology.* New York. Continuum.
- Tarone, E. (1980): Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. I: *Language Learning* 30, 417–431.
- Tarone, E. (1983): Some thoughts on the notion of 'communicative strategy'. I: Faerch, C. & Kasper, G. (1983), 61–74.
- Tornberg, U. (1997): *Språkdidaktik.* Malmö. Gleerups.
- Wenden, A.L. (1987): How to be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. I: Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) (1987), 103–117.
- Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) (1987): *Learner Strategies in Language Learning.* Englewood Cliffs, New Jersey, London, Mexico osv. Prentice Hall.

Footnotes

- 1 Andra är t.ex. lingvistisk och sociolingvistisk kompetens.
- 2 Tillägget *aktivt* gäller för B-språket, dvs. det andra främmande språket som eleverna redan läst i grundskolan. C-språk betecknar det tredje främmande språket.
- 3 Se t.ex. översikt i Tornberg 1997:35–38.
- 4 Både inlärningsstrategier och kommunikationsstrategier är kognitiva strategier. Produktiva kommunikationsstrategier kan naturligtvis bidra till inlärnin g, bl.a. genom att de innebär test av hypoteser om målspråket, som är ett första steg i inlärningsprocessen (Faerch/Kasper 1983:53–54). En tredje kategori, sociala strategier, har ibland angetts som förutsättning för inlärnin g och kommunikation överhuvudtaget. Det råder emellertid föga enighet om denna tredelning (se t.ex. Bialystok 1990:14–36).
- 5 Se även Bialystok 1990:3.
- 6 Se t.ex. Faerch/Kasper 1983:3 och Bialystok 1990:14–36.
- 7 Se även Joergensen 1987:51.





Vetenskap och beprövad erfarenhet -kollision eller möte?¹

Anders Marner

Pedagogiskt arbete

FÖRR VAR ETT STORT ANTAL, de flesta, verksamheter företrädesvis praktiska. Många av dem krävde egna överväganden, bedömningar och beslut baserade på djup erfarenhet, i många fall hantverkskunnande. Idag har allt fler verksamheter inslag som kräver rationella processer som är baserade på formaliserade modeller. Många processer är datoriserade och robotiserade, andra är institutionaliserade och finns formulerade i styrdokument. Ett vetenskapligt influerat perspektiv har fått inflytande på verksamheter som tidigare var praktiska. Det kan medföra oöverskådlighet och utgöra ett hot sett från verksamhetens perspektiv. Den yrkesverksamma människan riskerar att förlora sin överblick och alieneras (förfrämligas) från sina handlingars konsekvenser, när kvalitativa relationer upphör och när hon inte kan följa eller styra processen.

DEN UTBILDNING JAG SJÄLV genomgått, en teckningslärarutbildning, var kopplad till Konstfackskolan i Stockholm, en företrädesvis estetisk- praktiskt inriktad högskola bestående av olika fack – metall, textil, foto, måleri, grafisk form etc. Lärarutbildningen i Umeå är idag kopplad till Umeå universitet. Ovanpå den grundläggande lärarutbildningen bygger lärarutbildningen vid Umeå universitet nu en egen forskarutbildning, *Pedagogiskt arbete*, som avser att bedriva forskning inom den pedagogiska yrkesverksamhetens teori och praktik. Pedagogiskt yrkesverksamma lärare ska kunna studera sin egen verksamhet vetenskapligt. Avsikten är bl.a. att forskningen ska återverka på grundutbildningen. Lärarutbildningen har också blivit en egen fakultet, vid sidan av humanistisk och samhällsvetenskaplig osv.

MÖTET MELLAN PRAKTISK verksamhet och vetenskap är inte oproblematiskt. En ny typ av verksamhet, lärarutbildning, ska föras in i

akademin. Samtidigt förväntas verksamheten bli mer intellektuell än tidigare. Med verksamhet i detta sammanhang menar jag undervisning och i synnerhet min specialitet, praktisk-estetisk verksamhet. Det är känt att vetenskap av tradition är begreppsorienterad och till sin karaktär formaliserad. Inte sällan är den också elitistisk och kunskapsaristokratisk på så sätt att man drömmer om det exakta språket och för att tala med Platon, en idévärld som präglas av de rena begreppens klarhet, medan den värld vi människor lever i är en skuggvärld i förhållande till idévärlden (Molander, 1996, s. 105ff.). Vetenskapliggörande behöver dock inte alltid innebära ett hot mot de kompetenser som finns i verksamheten. Att en estetisk-praktisk verksamhet eller lärarverksamhet vetenskapliggörs behöver inte innebära att den automatiseras eller att den naturliga konsekvensen blir, som diskuterats i Sverige, ”teoretisk slöjd”. Konsekvensen kan lika väl innebära intellektuell insikt och en möjlighet till fördjupning.

DEN YRKESVERKSAMMES VÄRLD, och särskilt den estetisk-praktiska verksamheten, präglas oftast inte av en vetenskaplig begreppsmässig klarhet utan vilar på beprövad erfarenhet eller på konstnärlig grund. Det finns av tradition en dualism och en dikotomi (motsättning)

mellan tänkandet och kroppens aktiviteter, mellan själen och kroppen. Denna åtskillnad, som i filosofin renodlades av René Descartes, har tagits upp av vetenskapen. I medvetandet och i språket skapas mening och betydelse, medan kroppens verksamhet och den beprövade erfarenheten anses vara på en lägre nivå och mer betydelselös. Teori och praktik separeras och stödjer inte varann i ett sådant tänkande.

DET ÄR ALLTSÅ FRÅGAN OM ett spännande möte mellan estetiska ämnen, lärarutbildning och den traditionella akademien; mellan olika traditioner – men utgången är inte helt säker. Att förena konst, hantverk, lärarutbildning och vetenskap kan å ena sidan innebära att alla dessa områden förlorar på mötet, de respektive egenarterna upplöses eller alternativt att ett område dominerar över de andra. Å andra sidan kan såväl vetenskap som lärarutbildning och praktisk-estetiska ämnen vinna på ett tvärvetenskapligt eller snarare intermedialt perspektiv (begreppet intermedialitet förklaras längre fram i artikeln). Vetenskapen kan bli mer relevant genom att anknyta till verksamheter i stället för att förbli vid sitt skrivbord och sin idévärld. Verksamheterna kan vinna ökad respekt genom att de utforskas vetenskapligt så att den speciella typen av lärarkunskap och

praktisk-estetisk kunskap synliggörs, istället för att som nu snarare tas för givna.

MED TAS FÖR GIVNA menar jag att en lärares kompetens ofta ses i relation till den kompetens som finns inom det skolämne som undervisas, inte själva lärarkompetensen. Estetisk-praktisk kompetens ses vidare ofta som personlig och som en mystisk begåvning och därmed som oberoende av studier; en obeskrivbar kompetens som vissa liksom bara har. Det finns en till vetenskapen motsvarande elitism även inom det estetiska området, i konstvärlden, som ofta överdrivet hävdar konstens eller formens självständighet. (Sannolikt präglas dock slöjdens tradition inte i lika hög grad av en sådan elitism, eftersom den i hög grad är baserad på beprövad erfarenhet.) Misstron är stor mellan vetenskap och estetisk-praktisk verksamhet. Om akademien tvivlar på beprövad erfarenhet och konst så tvivlar i motsvarande grad den beprövade erfarenheten och konsten på vetenskapens sätt att tillägna sig kunskap. Vetenskapsmannen ser motsatsen till vetenskap som dumhet eller okunskap. Konstnären däremot ser motsatsen till den formaliserade vetenskapen som konstens och skapandets kreativa frihet. Man kan lätt föreställa sig en skepsis från såväl akademien som från slöjd-

eller bildläraren i mötet. Kan en sådan skepsis övervinnas och är en sådan skepsis befogad?

Kropp och medvetande

MED HJÄLP AV DE VETENSKAPLIGA disciplinerna fenomenologi och semiotik ska jag göra ett försök att beskriva aspekter av kroppsliga och mentala verksamheter som vi kallar estetisk-praktiska. Jag gör ett försök att vetenskapligt beskriva dessa verksamheter och hoppas att kunna dra mitt strå till stacken för att överbrygga motsättningen på så sätt att såväl vetenskapen som det estetisk-praktiska området blir belysta på ett rättvist sätt.

PÅ SENARE TID har man mer och mer uppmärksammat en annan typ av kunskap än den som finns i språk, begreppsbildning och matematiska formler. Man talar då om "icke-verbal" kunskap eller "tacit knowledge" (tyst kunskap) (Dimbleby & Burton, 1999, s. 54, Polanyi, 1983). Den ses i motsats, som en antites, till den kunskap som finns i språket (det hörs på namnet: "icke-verbal", "tyst") och definieras ofta såsom en restkategori efter det att den verbala kunskapen definierats. Man talar vidare om skillnaden mellan att veta (knowing what) och att kunna (knowing how), mellan påståendekunskap och erfaren-

hetsgrundad kunskap eller helt enkelt mellan förnuft och känsla. En sådan dikotomi vilseför emellertid på många sätt om man som Michael Polanyi talar om "the tacit dimension" som ett område som vi inte kan tala om och att vi i den tysta dimensionen vet mer än vi kan tala och skriva om (Polanyi, 1983, s.4). På det sättet blir denna tysta dimension något gåtfullt.

MER RELEVANT vore att kunna hävda att kroppen, språket, bilden, musiken, föremålet, datorn och de matematiska formlerna alla är olika medier för att skapa betydelse. I de olika betydelsesystemen kan olika typer av kunskap och betydelser medieras. Det ena mediet upphäver inte det andra, alla behövs i en intermedialitet. Språk kan t.ex. skapa begrepp och underlätta reflektion. Bild kan åskådliggöra situationer. Film kan åskådliggöra händelseförlopp. Kroppen är nödvändig i hantverk och dans och är utöver det en nödvändig förutsättning för och även en del av medvetandet. Den tidigare diskuterade dikotomin mellan verbal och icke-verbal kunskap kan upplösas. Bakom begreppet tyst kunskap döljer sig ett antal olika betydelsefenomen som alla kräver en plats i betydelsebildningen.

Livsvärlden

VAD VI NAIVT KALLAR verkligheten kan också med en viss precisering och betydelseförskjutning kallas livsvärlden (Sonesson, 1992). Det som avses är då inte bara den "yttre" verkligheten. Livsvärldsbegreppet inkluderar såväl den som upplever som det som upplevs. Subjekt och objekt förenas och såväl överdriven objektivism eller materialism som överdriven subjektivism eller psykologism undviks.

I DEN VARSEBLIVNA VÄRLDEN skapar människan betydelse genom att betrakta och uppleva den, i livsvärlden – världen tagen för given. Vi ser föremål, hör ljud, vi kan ta på sakerna omkring oss och även agera och ingripa i livsvärlden. Livsvärlden är det grundläggande skiktet av betydelse och den primära kunskapskällan. Vi kan inte skilja livsvärlden från den så kallade verkligheten. Inte heller kan vi i livsvärlden tydligt skilja på verkligheten och kulturen. Vi ser med våra sinnen, men inte med ett s.k. "innocent eye". Samtidigt som vårt perspektiv är egocentriskt med "jag, här och nu" som utgångspunkt, är det också sociokulturellt och intersubjektivt. Vi är som individer en del av en större helhet, en semiotisk ekologi, ur vilken betydelse genereras (Sonesson, 1996, s. 7). Verkligheten är redan

tolkad och vi är redan från början inskolade i den. Det förhåller sig alltså inte så att livsvärlden är en kaotisk mångfald, medan endast begreppen förmår ordna detta kaos åt oss.

DEN "NAIVA" UPPFATTNINGEN av världen och den omedelbara varseblivningen är redan en första "teori", en för vetenskaplig hypotes. "Världen" är oupplösligt kontextuell; i en process, i en följd av medvetandeakter ordnade i rum och tid. Del och helhet står i relation till varann. Sonesson (1978, 1999) hävdar att varje kontext är en annan text. Upplever vi något svårbegripligt så söker vi förklaringen i den mest rimliga tolkningen, det mest rimliga schemat. Ser vi något oklart så fyller vi ut med vad vi tror oss se. I livsvärlden är det mesta typiskt och inte i första hand specifikt, vi upplever det specifika medierat genom en kategori, en typ.

MED LIVSVÄRLDSBEGREPPET kan vi alltså förstå att kunskap inte bara formuleras med hjälp av och i språket, utan att kunskap föreligger redan i det vi ser och upplever. Motsättningen mellan erfarenhetsbaserad och språkligt formulerad kunskap (att kunna i motsats till att veta, kropp i motsats till medvetande) är överdriven och tenderar att fungera som såväl ett sätt för akademien att skapa tolkningsföreträdare på vad

kunskap är, som ett sätt för praktiker att ta avstånd från vetenskap.

EN VIKTIG IAKTTAGELSE när det gäller relationen livsvärld och språk är att vetenskapens kunskap är utvecklad ur livsvärldens, som en frigörelse från och en formalisering av de tids- och rumsbundna fenomenen. Om det typiska i livsvärlden skiljs ut från sitt förkroppsligande i ett objekt och tematiseras blir det ett formaliserat "idealt objekt". T.ex. begreppet 'hammare' är ett sådant. Vetenskapliga koncept har sitt ursprung i typiska drag i föremålet. Enligt filosofen Edmund Husserl föregås människans "jag tänker att" av "jag kan" (Merlau-Ponty, 1997, s. 99f.). Det betyder att språkets påståendekunskap förutsätter den förtrogenhets- och färdighetskunskap som vi kan erhålla i livsvärlden. Vidare skulle vi kunna säga att det är livsvärlden som bär upp den formaliserade regeln eller lagen, matematisk eller juridisk, inte tvärt om. Regeln måste hållas levande genom sin tillämpning (Molander, 1996). Uppstår ett glapp mellan teori och praktik förlorar teorin sin trovärdighet. I detta sätt att tänka upphävs dikotomin mellan kropp och medvetande.

En handling i livsvärlden

OM MAN I SYFTE att tillverka ett objekt utgår ifrån en norm, genom att upprepa normen ännu en gång, krävs beprövad erfarenhet. Den beprövade erfarenhet som uppkommer genom upprepning gör att den som utför handlingen kan känna säkerhet i utförandet av arbetsuppgiften (Göranzon, 1990). En snickare eller en sömmerska kan utföra precisa operationer kvalitativt på grund av beprövad erfarenhet, precis som en husmor kan laga mat utan exakta mått, med ”en gnutta” eller ”några droppar” av det ena och ”en näve” av det andra (Sonesson, 1989). Det är kvalitativ erfarenhet som möjliggör detta. Tid, orsak, hastighet och rum bedöms ofta på det sättet i livsvärlden när vi bedömer variationer och faktorerers betydelse utan att mäta, som en del av en naturlig ”logik” av relationer mellan del och helhet. Rudolf Arnheim har när det gäller visuell varseblivning kallat detta ”visual thinking” (Arnheim, 1969).

FÖR ATT FRAMSTÄLLA föremålet krävs kroppslig och mental närvaro. Ett antal handlingar ställs i relation till överväganden med hjälp av ögonmått, bedömningar av kvaliteter i material och antal. Här är syn, hörsel, känsel, lukt och smak viktiga informationskällor för att

kunna göra flexibla avvägningar och bedömningar som ett underlag till att bestämma sig för att handla. T.ex. snickeri kräver kunskap om verktygs och träslags egenskaper och handhavande. Handlingarna utförs idealt i en naturlig given rytm präglad av balans mellan anspänning och paus. Från olika positioner kan objektet upplevas från olika håll och i olika av sina delar och egenskaper. Motorik och varseblivning sammanfaller intersensoriskt (Merlau-Ponty, 1997, s. 77). Så fort ett objekt för en betraktare blivit en typ eller är i enlighet med en norm, vet vi vad vi har att vänta och kan själva manipulera önskvärda förändringar. En succession av operationer förväntas bli utförda. Ur ett material ska en viss del skäras ut såsom en praktisk ”subtraktion” (utan att vara matematisk). Till en del ska ytterligare en del ”additivt” fogas (utan att vara matematisk). Det handlande subjektet utför kalibreringar som syftar till att bringa materialet i enlighet med den mentala interioriserade modellen. Göranzon (1990, s. 72) diskuterar vad han kallar passningsmetoden: man sätter ihop delarna, mättar av, tar isär, justerar och sätter åter ihop osv. Omtagningar, ständig uppmärksamhet, noggrannhet och varsamhet är viktiga aspekter av processens relation till modellen. Färdighetskunskapen finns lagrad

i kroppen som färdigheter i att svarva, hyvla, klippa, skära etc. Varje del av en handlingssekvens, varje ögonblick av en rörelse omfattar helheten (Merlau-Ponty, 1997, s. 103). Det kinestetiska systemet är kroppens grundläggande intentionalitet och är grundläggande för rumskonstitutionen. Därför är inte kunskap skiljd från kroppen, som filosofen René Descartes hävdar i kropp-själdikotomin. Kroppen är inte bara i rummet och i tiden, den bebor rummet och tiden (Merlau-Ponty, 1997, s. 102).

I HANDENS RÖRELSER vid användandet av verktygen och redskapen, som av den handlande upplevs som en förlängning av kroppen, upprepas den beprövade erfarenheten vid tillverkningen av föremålet. I vanan, i bekantskapen med verktyget, är verktyget inte längre ett ting, utan kroppen "förstår" själv det verktyg och den rörelse som utförs som en totalitet, inte del för del. Merlau-Ponty (1997, s. 106ff.) jämför den med det sätt som vi förstår en bekant melodi. De moment som utförs har utförts tidigare på samma sätt kanske i generationer. De föreligger i form av modeller i medvetandet och i kroppen och utgör en del av en specifik livsvärldsorganisation, t.ex. en yrkesverksamhets.

Verksamhet i ett vidare perspektiv

LIVSVÄRLDEN ÄR DET "NOLLÄGE," som är så lite medierat som möjligt och den plats där vi människor i tid och rum navigerar i våra liv; där vi befinner oss med våra kroppar och vårt medvetande. Om livsvärldens kärna karakteriseras av att inte vara medierad, så omges den dock av betydelsystem, medier, språk och vetenskap i olika grader av formalisering. En viktig egenskap i livsvärlden är dess tröghet, som medför att konst, medier och vetenskap samt olika typer av tecken kan stå i ett relativt spänt förhållande till den kunskap som finns i livsvärlden. Det utesluter dock inte att medier och vetenskap kan inverka och successivt modifiera en verksamhet. De problem vetenskapen har med att inverka på livsvärlden kan belysas av att vetenskapen hävdar att jorden är rund, samtidigt som de flesta människor varje dag kan iaktta att den är platt. Olika grupper av människor lever i, i viss mån, olika livsvärldar. Olika kulturer kan uppstå kring olika områden av livsvärlden, som präglats av de skilda verksamheternas olika funktioner, mål och uppgifter, mellan olika roller inom en yrkesverksamhet (eller mellan kön, klass, etnicitet eller ålder). Livsvärlden är dock på det hela taget trygg, naturlig och

”genomskinlig” i den meningen att vi upplever oss ha relativ kontroll över den. Tack vare att vi upplever oss kunna en yrkesverksamhet kan vi uppleva säkerhet i yrkesrollen.

PÅ EN ARBETSPLATS kan finnas flera snickare. Utöver handlingsgemenskapen i arbetet kan de tillsammans reflektera över sin gemensamma verksamhet i dialoger. Det innebär att det arbete som utförs filtreras genom ytterligare ett medium, det talade språket, ett betydelsesystem, som kan bidra till att lösa problem under arbetets gång eller upprätta en konsensus kring verksamheten. Inte sällan äger dialogen rum mellan en som kan mer och en som kan mindre om det aktuella problemet. Det innebär att ett mästare – gesällförhållande är en del av verksamheten. Samtidigt som man gör något talar man också om det; utbildning och verksamhet förenas.

INFÖR ARBETET ELLER under arbetets gång kan skisser vara nödvändiga hjälpmedel i arbetet för att finna möjliga visualiserade lösningar av ett problem. Skissandet innebär att ytterligare ett betydelsesystem griper in i processen och intresset förskjuts för en stund från själva verksamheten till det på papperet åskådliggjorda, det föreställda. Också bilden är ett tecken eller ett medium som kan användas som

hjälpmedel i verksamheten. I ett inledande utkast kan generella och viktiga aspekter av ett tänkt objekt gestaltas. Därefter kan skissandet successivt förfinas. En vag vision kan stabiliseras eller utvecklas vidare i en skiss. Skissandet kan belysa relationer mellan delar i ett tänkt objekt och man kan visuellt ta bort, lägga till och jämkna för att söka sig fram till objektets utseende. Det tänkta objektet kan i skissandet successivt modifieras innan det materialiserats. Det kan i skisser beskådas från olika synvinklar. Somliga föredrar dock att ”skissa” utan materiellt underlag, och såsom i en vision se det tänkta föremålet. Skisser kan diskuteras; i dialoger och samtidigt skissande kan det tänkta objektet växa fram (Birgerstam, 2000). Det tänkta objektet kan också visualiseras i tredimensionella modeller.

I EN HANDBOK kan delar av den beprövade erfarenheten formuleras i ett annat medium, den kan då framträda mer idealt, t.ex. som en rekommenderad ”metod”, kanske baserad på vetenskap. Som ett underlag för arbetet finns vidare ofta ritningar som kommer utifrån till verksamheten eller som framställts inom verksamhetens ramar. Ritningar kan vara avslutande stadier i ett successivt skissande. För att kunna genomföra ett projekt krävs ibland, utöver ögonmått och visuella bedöm-

ningar, också geometriska och matematiska beräkningar som på ett naturligt sätt infogas i verksamheten där så behövs, vid sidan av de bedömningar som är baserade på beprövad erfarenhet. De matematiska beräkningarna tjänar som formaliserade hjälpmedel i processen. Vad jag försöker att visa är att den beprövade erfarenheten inte bara är en intuitiv verksamhet utan att den informeras av tecken och medier av olika slag.

INFÖR ARBETET FÖREKOMMER kontakter med parallella områden. Snickaren studerar produkter i en varukatalog eller föremål på ett museum. Sömmerskan går på modevisningar eller studerar en modekatalog eller modetidning. Vidare förekommer under arbetet kontakter med parallella verksamheter, kanske per telefon, t.ex. för att beställa verktyg, virke, tyg eller färg. Kontakterna med andra, parallella eller delvis överlappande områden kan bidra till att området förändras, t.ex. om nya verktyg, kemiska preparat, material eller nya estetiska preferenser införs i verksamheten. De här aktiviteterna äger rum inom betydelsystem i anslutning till livsvärldens beprövade erfarenhet. De olika betydelser som uppkommer kan överföras till projektet och kan underlätta eller modifiera arbetet. Säkerhet och rutin inom verksamhetsområdet utesluter inte variation

och kreativitet när olika lösningar på ett problem kan väljas.

DET JAG TIDIGARE hävdade visar också att snickaren eller sömmerskan ibland distanserar sig från sin handling och i dialog och reflektion inom andra medier söker kreativa lösningar genom att vrida och vända på problemet. Att olika medier används tillsammans med den beprövade erfarenheten innebär att olika typer av reflektion är en del av processen. Varje betydelsystem ger betydelser på just sina villkor, vilket gör att vad som är otydligt inom ett visst betydelsystem kan bli åskådliggjort inom ett annat. Därmed kan kunskapen och den beprövade erfarenheten fördjupas, men även förändras. En lyckad lösning på ett problem kan i förlängningen bli en del av yrkets praxis eller till och med förändra yrket. Vi märker att den beprövade erfarenheten kanske mindre än man tror är ”ren” process. Den är redan impregnerad och informerad av andra medier och andra betydelsystem. Kontakterna mellan de olika medierna gör hantverksprocessen till mer av en designprocess och kan leda till intressanta korsbefrukningar.

ANDRA OMRÅDEN KAN FÖRÄNDRA verksamheten inom ett visst område, vilket kan modifiera

den beprövade erfarenheten. Rationalisering av verksamheten som motiveras med ekonomiska argument kan visserligen leda till en ”erosion” av kompetens, t.ex. om snickarens eller sömmerskans verksamhet delvis ersätts av maskiner, datorer och robotar (Göranzon, 1990, s. 53). Men ett möte mellan två verksamheter kan naturligtvis också leda till ökad kompetens, t.ex. om snickaren eller sömmerskan utöver hantverkskunnandet också erövrar designkompetens. Att föra in designaspekten inom ett hantverksyrke innebär att den beprövade erfarenheten modifieras till förmån för en process som är mer reflekterad. Det framställda föremålet kan modifieras i högre grad eftersom förstadierna inför arbetet uppmärksammas i högre utsträckning. Att införa designaspekter inom hantverkskunnandet innebär att det uppdateras eftersom nya objekt kan framställas parallellt med de gamla modellerna. De vedertagna processerna baserade på beprövad erfarenhet kan förkortas med såväl reflektion som nya verktyg och material.

Alienationens relativitet: ett kultursemiotiskt perspektiv

EFTERSOM SAMHÄLLETs utveckling innebär att kulturer differentieras, bl.a. därför att produktivkrafterna utvecklas, kommer det

moderna att ställas vid sidan av det förmoderna, och uttryckas som köns-, generations- och klasskillnader samt etniska och kulturella skillnader. När en ny verksamhet ersätter en gammal kommer den nya verksamheten som en eftersläpningseffekt att ses med den gamlas ögon. T.ex. sågs ett lokomotiv först som en ”järnhäst”. Dess nya egenskaper sågs genom de egenskaper som det som blev ersatt har. På liknande sätt kunde de allra första filmerna ses som alltför ”verkliga” och därför skräckinjagande, eftersom en avbildad händelse i rörelse ”ersatte” en verklig händelse. Den naive betraktaren såg tecknet som om det vore verkligt. Det nya oväntade fenomenet film hade ännu inte skapat en egen prototyp med påföljande egen status och förståelse åt sig.

PÅ SAMMA SÄTT blir arbetarens reifikation (förtingligande) i industrialiseringsprocessen till en ångest inför de nya krav som trasar sönder den enhetlighet som präglade det feodala samhället. Arbetaren blir förtingligad genom att den nya maskinen kräver ett exakt handhavande av dess operatör. Som hantverkare hade han/hon kontroll över processen, men maskinen, som ersatte det enkla verktyget, gör att kontrollen över processen förläggs till ett annat plan. Arbetarens jämförelse mellan sin gamla och nya roll utfaller till den gamlas

fördel och maskinens nya rörliga egenskaper passar inte arbetarens förväntningar och maskinens nya spetsteknologiska egenskaper kan inte förstås förrän en ny förväntan, en ackommodation, uppstått som upphäver maskinens främmande egenskaper såväl som förtingligandet av arbetaren. Det kan ske när arbetaren eller ingenjören justerar eller modifierar maskinen så att den bättre passar arbetarens preferenser; i moderna termer och med datorspråk: genom att förbättra gränssnittet.

FÖRTINGLIGANDET BLIR i ett sådant perspektiv således till dynamiska processer och ”det kusliga” i Freuds (1986) mening, som man ibland talat om i sammanhanget, men även alienationen i Marx’ mening (Israel, 1968), beror på hur nya produktivkrafter och medier värderas i livsvärlden. Förtingliganden och förfrämliganden kan ses som olika sätt att bemöta de kulturprocesser som kontinuerligt pågår i samhället. Trögheten i livsvärlden gör att nya kategorier först måste etableras för ny teknologi och nya medier och teckentyper för att dessa inte ska över- eller undertolkas i enlighet med olika föreställningar eller ideologier.

Ett försök till konklusion

I DISKUSSIONEN AV yrkeskunskap är det vanligt att man ställer tacit (tyst) kunskap mot vetenskaplig begreppsbildning. Men beprövad erfarenhet är kanske inte är så tyst trots allt. Den informeras av medier, olika teckentyper och av vetenskap. Samtidigt informeras medier och vetenskap av livsvärlden.

DEN AV MIG DISKUTERADE ursprungliga dikotomin kan differentieras i olika förståelseformer, medier och olika verksamhetsområden som inverkar på den beprövade erfarenheten. Tyst kunskap är inte ett enhetligt begrepp; precis som livsvärlden skiftar den utseende. Vetenskap och i förlängningen teknologi kan ibland hjälpa den yrkesverksamme att snabbare komma åt väsentlig kunskap och förstå sin egen verksamhet i ett vidare perspektiv, som inte utesluter kritisk granskning. Om verksamheten, såsom t.ex. hantverk, marginaliseras i samhällsutvecklingen kan den uppdateras genom att nya verktyg och material moderniserar processerna och/eller genom att verksamheten ansluter till en annan verksamhet som t.ex. design. Andra medier som t.ex. skissen är en naturlig del av snickarens eller designerns verksamhet. I förlängningen av detta kan det tänkta föremålet skissas, ritas

eller framställas i en perspektivbild som kan betraktas från alla håll i en dator, vilket kan underlätta åskådligheten av ett föremål som ännu inte finns. Om verksamheten är sammanflätad med utbildning kan den demonstration som mästaren genomför förstärkas genom att den visas i bild, t.ex. som film. Läromedel kan utvecklas som underlättar utbildningen för ett större antal studenter, samtidigt som den beprövade erfarenheten avmystifieras. Medier kan utveckla utbildningen i hantverksfärdigheter genom att komplicerade hantverksmoment avbildas eller filmas. Rörlig bild gör en demonstration tillgänglig för fler och kan visas vid vilket tillfälle som helst. Därigenom hotas delvis det traditionella mästare - gesällförhållandet, men samtidigt vinner man sannolikt tid i moderna tidsbegränsade utbildningar.

FÖR ATT MINIMERA RISKEN för kraftiga ingrepp av typ rationaliseringar och nedläggningar i en verksamhet är det viktigt att den forskning som studerar verksamheten har ett kvalitativt perspektiv, såsom t.ex. fenomenologi och semiotik har. Syftet med forskningen bör inte främst vara ingripande på det som studeras. Snarare bör ett perspektiv intas som inte deformerar den studerade verksamheten. I erkännandet av att också det studerade är ett kunskapsområde ligger ett mått av ödmjuk-

het. Men därav följer dock inte att man genom analysen inte kan dra slutsatser om verksamhetens förändring.

Litteratur

- Arnheim, R. (1969) *Visual Thinking*, Berkeley: University of California Press.
- Birgerstam, P. (2000) *Skapande handling Om idéernas födelse*, Lund: Studentlitteratur.
- Dimbleby, R. & Burton, G. (1999) *Kommunikation är mer än ord*, (1985), Lund: Studentlitteratur, andra upplagan.
- Freud, S., "The Uncanny" i Freud, S. (1986) *The Standard Edition of the Complete Psychological Work of Sigmund Freud vol. 17*, London: The Hogarth Press (1955).
- Göranzon, B. (1990) *Det praktiska intellektet*, Stockholm: Carlssons.
- Israel, J. (1968) *Alienation - från Marx till modern sociologi*, Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Merleau-Ponty, M. (1997) *Kroppens fenomenologi*, Göteborg: Daidalos. Boken är en svensk översättning (övers. William Fovet) av *Phénoménologie de la perception*. Första delen *Le Corps*, 1945 (s. 79-232).
- Molander, B. (1996) *Kunskap i handling*, Göteborg: Daidalos.
- Polanyi, M. (1983) *The Tacit Dimension* (1966), Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Sonesson, G. (1978) *Tecken och handling. Från språkhandlingen till handlingens språk*, Kristianstad: Doxa.
- Sonesson, G. (1989) *Pictorial Concepts*, Lund: Lund University Press.
- Sonesson, G. (1992) *Bildbetydelser*, Lund: Studentlitteratur.
- Sonesson, G. (1996) "De la retórica de la percepción a la retórica de la cultura/Från varseblivningens till kulturens retorik" i *Heterogénesis*, nr. 15, april/abril.
- Sonesson, G. (1999) "The Act of Interpretation. A View from Semiotics", Lund: Institutionen för konst- och

musikvetenskap, Lunds universitet. Utkommer i Pettersson, A. & Carlshamre, S., *Types of Interpretation*. Från forskningsprojektet "Meaning and Interpretation."

Footnotes

- ¹ *Föreläsning vid "Slöjd – Kreativitet" Nord – Forsymposium –00, 30 nov. -00. Nord-Fo (Nordiskt Forum för Forskning och utvecklingsarbete inom formning, hånararbeje och slöjd samt duodji/sameslöjd)*

Recensioner



Monika Ringborg

Platon och hans pedagogik

MONIKA RINGBORG HAR med pedagogisk-hermeneutisk lins i sin avhandling "Platons pedagogik" fördjupat sig i sjutton av Platons dialoger. Genom läsning följer vi Ringborgs snåriga vandring mot den förändring och frigörelse som landar i författarens personliga nygestaltning av en pedagogik konstituerad av Platon. Ringborg leder oss förtjänstfullt framåt mot en förståelse av Platons skrifter utifrån de pedagogiska processerna "påverkan" och "förändring". Ringborg uttrycker såväl implicit som explicit att den nygestaltning som förs fram i tolkningen inte kan betraktas utifrån termerna rätt eller fel, snarare utifrån ett för författaren och läsaren frigjort seende som leder till förändrad omvärldsuppfattning.

RINGBORG LÅTER OSS FÖRSTÅ att Platons pedagogiska handling delvis består i dokumenterandet av andras handlingar. Utifrån ett sådant perspektiv blir det tydligt att Ringborgs

arbete till stor del blir en handling som med det historiska tillbakablickandet tydliggör nuet. Genom de val och ickeval som görs i metod- och teoriavsnitt och analysdel uppmärksammas läsaren på de specifika pedagogisk-didaktiska strömningar som formar vår samtid. Platon hjälper oss på så sätt att förstå vad som definierar oss själva och vår tid. Ringborg bekräftar filosofens idéer som överskridande och eviga.

DEN OFFICIELLA PEDAGOGIKEN under Platons tid utmärks enligt författaren av en myternas pedagogik med utbildning genom lek och kärlek. Homeros och fysisk fostran blir svaret på de didaktiska vad- och hur- frågorna. Den fria individen får den utbildning som möjliggör det yrkesliv han föds till. De konfronterande och retoriska sofisterna med budskapet "en utbildning till alla som kan betala" kom att bryta aristokratins monopol på högre utbildning. För Platon blev denna radikala grupp förhatlig och vi uppmärksammas på hans egen privilegierade position. Platons

sokratiska undervisningsmetod präglades av samtal mellan jämlikar och mellan mästare och lärjungar. De tre kardinaldygderna- dygd, mod och styrka krävde en speciell människotyp och livslång process, ett paradigm helt oförenligt med sofisterna som enligt Platon gjorde kommers av "själens föda". Platon hade även en kritisk attityd till vad han ansåg vara poeters och konstnärers brist på sanningsanspråk. Ringborg tolkar detta avståndstagande som att dessa grupper tillskrivs en pedagogisk och inte en konstnärlig uppgift.

RINGBORG FINNER en samförståndstanke vara central hos Platon när det gäller dialog och därmed pedagogik. Men emellertid skapas och avgränsas dialogens ramar och definitioner alltid av mästaren d v s filosofen. Platon sitter inne med det privilegierade perspektivet på hur det verkligen är. I skuggan av detta kan det verka en smula märkligt att Ringborg lyfter fram Habermas kommunikationsteori om intersubjektiv gemenskap och ömsesidig förståelse utan att beröra den diskussion som denne för angående den autentiska dialogen där deltagarna är **jämbördiga** som samtalspartners.

MÅLET FÖR PLATONS PEDAGOGIK är intellektuell autonomi byggd på existentiell erfarenhet,

tänkande och intuition. Individens genomgår olika stadier under sin bildningsväg från illusion och tro (doxa) via förnuftskunskap och teoretisk kunskap (dianoia/ episteme) till en dialektik där denne närmar sig vishet (noesis). Pedagogen bidrar till processen genom förklarande och förmedlande samtalspedagogik och leder individen framåt mot förändring och frigörelse genom utveckling av systematiskt och logiskt tänkande.

BEGREPPET IMMANENT pedagogik är centralt och avgörande för avhandlingens resultat. Den immanenta pedagogiken har ett makt – och ett mottagarperspektiv. Den innefattar en traditionsbunden och radikal påverkanspedagogik, vilken för utövaren ger en illusion av att de värderingar som förmedlas är ett uttryck för egna val. Ringborg försöker rekapitulera och konkretisera denna pedagogiks kontext till det historiska pedagogiska rum där Platon och hans samtid vistades, socialiserades och konstituerades genom såväl tradition som förändring.

RINGBORG FINNER hos Platon en hög grad av immanent påverkanspedagogik med låg grad av reflektion. De senare utbildningsstadierna innehåller dock ett visst mått av skapande pedagogik som leder till elevens förändrade

omvärldsuppfattning. Här uppmanas eleven att skapa egna idéer och förmedla dessa till andra via bilder och metaforer – kommunikationens **former** betonas. Emellertid för Ringborg ett resonemang som en aning lättvindigt likställer skapande och fantasi med den bildrika och metaforiska berättelseteknik som Platon använder i sina dialoger. Är det inte också så att den som utnyttjar metaforen och bilden som ett retoriskt stilgrepp implicit visar på att ett specifikt område i sinne- eller idévärlden behärskas. Berättelsetekniken hos Platon vittnar i ett sådant fall om att han bär på kunskap om världen och på kunskap om hur han effektivt kan förmedla denna. Platon konstituerar sig alltså mycket riktigt som just pedagog.

RINGBORG SKRIVER angående den skapande pedagogiken att den kan förstås som motsatsen till reproducerande pedagogik, eller pedagogik som påverkan, men att den kan existera såväl före som efter denna. Hon ställer genast den retoriska frågan om de kan existera samtidigt eftersom de är motsatser. Här finns det anledning att belysa avhandlingens undertitel som lyder ”En tolkning med utgångspunkt från två kontrasterande pedagogiska processer”. Är processerna i grunden kontrasterande? Är de möjligen kompletterande? Förutsätter de

i själva verket varandra i Platons pedagogik med dess linjära struktur från förberedelse till vishet?

ANGÅENDE VERKSAMHETEN vid Platons akademi skissar Ringborg på ett alternativt scenario till drillning och lotsning och disciplinerande inslag. Den mångsidighet som återfinns i dialogerna

VISAR ENLIGT FÖRFATTAREN att det troligen i dåtida undervisning förekom ett gemensamt kunskapssökande, föreläsningar, dialogskrivande, berättande, läsning, övningar i kritiskt tänkande och självinsikt. Det blir här svårt att helt frigöra sig från tanken att inte Ringborg själv färgas av sin egen syn på hur det är eller skulle kunna vara vid den egna disciplinen och implementerar och nygestaltar denna förförståelse i ett Aten ca 400 f. kr. Nygestaltning definieras enligt författaren som en möjlighet där något som ännu icke är kan bli, här nämns

T EX PLATONS IDEALBILD av Staten, eller att något blir något annat än vad det är. Vilken bild av Platons samtid skissas då fram för läsaren? Ringborg har genom omfattande läsning funnit att Platon visserligen har höga sanningsanspråk och konstituerar sig själv som

en ärlig person, detta förhindrar dock inte att han, påverkad genom oemotsagd immanent pedagogik, subjektivt och selektivt omskapar sin verklighet. Genom dialogerna förmedlas en idealiserad existens för den fria och privilegierade medborgaren. Kvinnor, slavar, utlänningar och gästarbetare förekommer med få undantag överhuvudtaget inte i denna beskrivning. Denna reducering, skriver Ringborg, ger dock i sig en korrekt beskrivning av rådande samhällsuppfattning.

I ETT TIDIGT STADIUM uppmanar mästaren och den blivande handledaren Per-Johan Ödman Ringborg att läsa Platon. Tillitsfullt anammar Ringborg, enligt avhandlingens förord, rådet utan att fråga varför, samtidigt som Ödmans begrepp ”immanent pedagogik” kommer att utgöra essensen i den färdiga avhandlingen. Ringborg citerar Ödman och riktar sin uppmärksamhet mot Platon utan att kanske själv se hur hon själv blir exemplet som bekräftar regeln.

Ödman skriver:

Med *immanent pedagogik* avses här en pedagogik som är inneboende i situationen eller ligger i de betingelser denna kännetecknas av. Typiskt för immanent pedagogik är därför att påverkansmedlet är mer eller mindre osynligt

som pedagogik. Snarare ses det som ett naturligt uttryck för situationen, ett sätt att vara hos motparten eller ett faktum i omvärlden. Detta innebär att pedagogiken kan verka desto kraftfullare, eftersom mottagaren p g a pedagogikens försåtlighet oftast är omedveten om den påverkan som utövas. Den immanenta pedagogiken har stor betydelse när det gäller att markera den pedagogiska motpartens plats i en hierarki och tillhörighet i ett samfund. (Ringborg 2001, s 24)

DET FÖREFALLER RIMLIGT att anta att Ödman här intuitivt drivs att i mötet med sin elev omvandla sin intuition till handling. Här upprättas en hierarkisk relation som dock upplevs jämlik av mottagaren. Eleven, Ringborg, går tillbaka till mästaren för att få bekräftelse på förståelsen, underförstått också en bekräftelse på att resultaten är riktiga utifrån rådande premisser. Båda befinner sig i en rörelse mot den tysta kunskapens mål och vid mållinjen är syfte, resultat och intention medvetandegjorda. Kunskapen liksom pedagogiken realiserar och möjliggör därmed diskussion och metavetenskap.

AVHANDLINGENS TEMA rör sig över en tid som författaren har tillgång och tillträde till endast via källor präglade och formade över samma, nämnda, tid av översättare, tolkare och omtolkare. Det gäller att hålla vid minne,

precis som Wittgenstein påtalar, att språket i sig är en källa till missförstånd. Detta inte minst i ett fall där språket silas genom ett mångtusenårigt filter av språkliga transkriptioner där orden tilldelas olika roller och betydelser. Wittgenstein hävdar också att tolkningen av den äldre filosofin alltid färgas av samtidens tidsanda d v s filosofin är en erinran som framställer vad tiden medger. Detta medgivande torde innebära en överensstämmelse i enighet med hur vi handlar, talar, skriver, kommunicerar och reagerar. Att läsa om Platons pedagogik via Ringborg blir per konsekvens ett sätt att läsa om vår samtids pedagogik.

ETT AV RINGBORGS ARGUMENT för att hon i begynnelsen valde att studera ämnet pedagogik var att hon under tidigare studier upplevt en lärares ”negativa pedagogik”. Detta möte lämnade dock tydligen ett avtryck med en positiv konsekvens ur vilken vi idag kan hämta inspiration och kunskap. Ringborg har med hermeneutisk nit i gott sällskap med Gadamer, Ricoeur, Foucault, Schleiermacher, Hegel, Bachtin, Habermas, Bruner och inte minst Per-Johan Ödman borrar sig ned genom lager av sediment och funnit pedagogen Platon. Hon har även formulerat delar av vår egen tids pedagogiska strömningar, såväl synliga

och immanenta men väl tolkningsbara för synliggörande. Genom Ringborgs avhandling möter den som intresserar sig för pedagogiska frågor en dialogpartner. Undersökningsområdet är brett och omfattande. Ringborg kan efter sin arbetsinsats erbjuda inblick i Platons författarskap och omvärldsuppfattning liksom en djupgående presentation av den grekiska antiken.

NÄR JAG SLUTLIGEN lägger Ringborgs text ifrån mig, väljer jag att läsa ett aktuellt urval av Werner Aspenströms essäer och artiklar. Genom tillfällets pedagogiska plan fångas jag av följande rader som så väl också sammanfattar Ringborgs möte med Platon;

Det kan ligga århundranden eller årtusenden mellan dem och oss. Vi vänder oss om och ser på dem, redan en flyktig blick kan kännas upplivande, är en påminnelse om livets märkliga omfång och variationsförmåga. Man skulle också kunna likna dem vid ett utsiktsberg, på vilka vi senfödda klättrar upp och ner. Klassiker tycker jag inte är det lämpliga ordet, även om de lämnat efter sig gärningar eller verk som trotsat tiden. Det som livar oss är inte deras eventuella fullkomlighet utan snarare det vitalt oavslutade hos dem, något pågick och pågår än. (Aspenström, 2000)¹

Carin Jonsson

Litteratur

Aspenström, Werner (2000) *Reflexer*. Urval och förord:
Burton, Nina. Bonnier: Falun

Ringborg, Monika (2001) *Platon och hans pedagogik*. Studies
in Educational Sciences 36. HLS Förlag: Stockholm

Stenlund, Sören (2000) *Filosofiska uppsatser*. "Är filo-
sofiska problem bara missförstånd", s 45-74. Norma:
Skellefteå

Footnotes

- ¹ Aspenström, Werner (2000) *Reflexer*. Essän publicerades i DN 1980 07 06 med titeln "Dräng åt furstar, sanningssökare och pedagog", s 159-165. Texten är i första hand en hyllning till Leonardo da Vinci, men uttrycker även en giltig beundran till historiens stora "snillrika letare".



Hans Åbl (red)

Svenska i tiden – verklighet och visioner

(Göteborg 2000)

SOM NYBLIVEN STUDENTSKA åkte jag i slutet av femtioalet till USA som stipendiat hos Business and Professional Women of New York State. Det förväntades av mig att jag skulle uppträda på deras möten och berätta om Sverige och om hur jag trivdes i Staterna. Första gången kom en mrs Long och hämtade mig i sin bil. Vi hade inte kört långt förrän hon svängde in på en bar och beställde var sin dry martini åt oss. Jag hade aldrig druckit sprit tidigare och att göra det med en bilförare var mot allt jag hade lärt mig, men jag vågade inte opponera mig utan teg skamset och svalde. När vi kom fram blev jag hjärtligt mottagen och hedersamt placerad bredvid ordföranden vid honnörsbordet. De amerikanska yrkes- och affärskvinnorna samlades inte till något enkelt tea-party, utan vi bjöds på rejäla stekar som täckte hela tallriken. Jag som hade fått lära

mig att äta upp allt arbetade mig igenom det jättelika köttstycket och skulle just trycka ner den sista biten när ordföranden vände sig mot mig och sa:

- Are you full? Jag tänkte på drinken och trodde att hon menade berusad, så jag svarade med eftertryck:

- No, not at all! Hon såg lätt förvånad ut, men tänkte väl att jag inte hade haft det så fett hemma i Sverige, så hon vinkade på servitrisen som kom med en ny stor stek. Jag anade vagt att det var ett missförstånd, men började med dödsföraktande självövertvinnelse trycka ner den nya portionen tills jag sneglade lite åt sidan och såg att de andra damerna bara ätit lite grann av sin mat innan de lagt bort kniv och gaffel. Att äta upp allt i USA var ett tecken på att man ville ha mer.

DEN HÄR INCIDENTEN dök upp i minnet när jag läste *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*

med Hans Åhl som redaktör. Där påminnes jag om hur stor förändringen varit sedan 50-talet både när det gäller språkundervisningen i skolan och den exponering för främmande språk som dagens elever får. Där förklaras begreppet ”falska vänner”, ord som låter lika men har en helt annan betydelse på det främmande språket och därför kan skapa missförstånd. Och där diskuteras de outtalade kulturella koder som man måste lära sig tolka för att passa in i ett nytt samhälle. Trots att jag läst engelska i åtta år i skolan och kom från ett närbesläktat samhälle fick jag gång på gång kravla mig upp ur språkliga och kulturella fallgropar. Hur ska det då vara för illitterata analfabeter att anpassa sig till ett språksamhälle som vårt?

SVENSKA I TIDEN – *verklighet och visioner* är en samling uppsatser om tvåspråkighet i vid bemärkelse från det symposium om svenska som andra språk och svenska för invandrare som arrangerades av Lärarhögskolan i Stockholm och Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet 1998. I ett tjugotal texter redovisas undersökningar från förskola till gymnasienivå och vuxenundervisning och behandlas allt ifrån utbildnings- och åtgärds-politik till strategier för andraspråksinlärning och kulturell integration. Här kan endast ett fåtal texter kommenteras.

I FRAMGÅNG FÖR ALLA *Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa* presenterar Monica Axelsson ett bokflodsprojekt för tvåspråkiga elever i en Rinkebyskola. Tolv olika språk var representerade och inget av barnen hade svenska som modersmål. Tyngdpunkten i undervisningen låg på att stimulera läsning efter elevernas eget val av böcker och att bearbeta det lästa på så många olika sätt som möjligt. Efter årskurs tre hade eleverna läst mellan tre- och fyrahundra böcker var. Erfarenheten från verksamheten visar vikten av att alla barn får möjlighet till goda läserfarenheter redan i förskolan och ger exempel på hur dessa erfarenheter följs upp under de första skolåren och får en individuellt anpassad uppläggning. Vi har länge vetat vilken stor betydelse läsningen har för socialiseringen inom det egna språket och kulturen, och för elever som ska tränga in i en ny kultur erbjuder läsningen i ännu högre grad tillfällen till möten med nya situationer och en möjlighet att diskutera och ringa in den exakta betydelsen i språket.

HUR FRÄMMANDE SPRÅK i allt snabbare takt påverkar svenskan demonstrerar Ulla-Britt Kotsinas i artikeln *Engelska i svensk slang*. Resonemangen bygger på en undersökning bland gymnasister, som fått ange vilka slangord

de använder i stället för vissa föreslagna svenska ord. Metoden kan enkelt användas i vilken gymnasieklass som helst och därmed öka elevernas medvetenhet om sitt eget språkbruk och ge tillfälle till reflektioner kring bruket av lånord och slang från främmande språk. Många fruktar för det svenska språkets långsamma undergång till följd av det ohämmade inflödet av främst engelska lån, men Kotsinas visar hur lånen steg för steg försvenskas både till stavning och böjning och därmed efterhand införlivas i språket på samma sätt som tyskan och franskan berikat språket under tidigare epoker. Den största risken är att svenskan förlorar viktiga funktionsdomäner särskilt inom teknologi och naturvetenskap, där både forskningen och det vetenskapliga samtalet i allt större utsträckning förs på engelska.

NÄRBESLÄKTADE TANKEGÅNGAR redovisar Margareta Westman och ställer frågan: *Har svenska språket en framtid?* Hon menar att hotet mot svenskan också är stort inom politik och administration, i näringslivet och när det gäller kultur och underhållning. Språksplittringen blir ett av de svåra problemen i europasamarbetet och bereder vägen för ytterligare betoning av tyska, engelska, franska. För att ge en rättvis chans åt de små språken föreslår Westman att

man enas om ett "brospråk" som inte är någons modersmål exempelvis latin eller esperanto. Alla texter som rör det europeiska samarbetet skulle översättas till och från detta brospråk och på så sätt inte ge fördel åt någon nation inom unionen. Det förefaller osannolikt att detta är en framkomlig väg med tanke på den svårighet försök med att lansera konstgjorda språk som esperanto mött. Då verkar det rimligare att vi tar till vara den stora variation av språkkunskaper vi har inom landet inte minst tack vare de många invandrarna och utnyttjar det övertag som mångspråkighet erbjuder. Avslutningsvis diskuterar Westman den roll skolan har för språkutvecklingen och varnar för en ökande trend till undervisning på engelska i svenska gymnasier. Hon ser stora risker med den utvecklingen gör jämförelser med en före detta koloni som Botsvana där engelskan nu helt trängt ut det nationella talspråket, setswana, i undervisningen. Farhågorna framstår som överdrivna. Det är långt kvar till en helt engelskspråkig undervisning vid svenska skolor och de öar av försök som finns är värdefulla genom att erbjuda alternativ i ungdomarnas utbildning.

FÖR EN INVANDRARE är naturligtvis språket det viktigaste redskapet för att förstå och bli

delaktig i det nya samhället. Men språket är även oupplösligt förbundet med en hel uppsättning oskrivna kulturella koder för ”vad man gör” och ”vad man inte gör”. *Hur får man syn på seden dit man kommer? Ett sätt att arbeta med samhällsorientering* är rubriken på Seija Wellros uppsats, där hon med utgångspunkt från eget praktiskt pedagogiskt arbete med kulturkunskap analyserar hur vår sociala och kulturella identitet formas ”Detta är en invandrars dilemma överallt i världen. Man har socialiserats med hjälp av ett annat språk och kan därför inte tolka verbala och icke-verbala signaler rätt”, skriver hon. För att synliggöra kulturella olikheter utgår hon från *situationen*. Varje situation har sina egna regler och ritualer. Vidare betonar hon *relationen* mellan dem som möts och sist *personligheten*. De kulturella koderna varierar med kön, ålder och personlig stil. Den pedagogiska utmaningen ligger i att ge eleverna ”en inlärningsstrategi som går ut på att de lyssnar och lär och aktivt tolkar det de ser och hör. Den ambitionen gäller för all undervisning men inkännande och lyhördhet blir extra viktigt i hanteringen av de ofta osynliga och känslomässigt ömtåliga skillnaderna i mötet mellan kulturer.

SVENSKAN I TIDEN presenterar en stor variation av erfarenheter av tvåspråkighetsproblematiken och med en utförlig referenslista erbjuder den rikligt med uppslag inte bara för dem som är professionellt engagerade i arbetet med svenska som andra språk utan även för dem som vill orientera sig i ämnet och öka sin kunskap om denna viktiga samhällsfråga. Are you full?

Margareta Burman



Hillevi Lenz/ Taguchi

**Hillevi Lenz Taguchi,
Emancipation och motstånd:**

*dokumentation och kooperativa
läroprocesser i förskolan*

(Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Studies in
Educational Sciences 33, 2000)

I januari 2001 disputerade Hillevi Lenz Taguchi på en avhandling med det övergripande syftet: ”att förstå förändring på flera olika sätt och framför allt möjligheten av förändring som en kontinuerlig process i såväl den pedagogiska praktiken som i forskningspraktiken”. Det är ett utmanande, mångdimensionellt och i många stycken oprecist studieobjekt vi inledningsvis får stifta bekantskap med. Tre mer specifika syften finns formulerade. För det första vill Lenz Taguchi via en etnografisk studie söka förstå hur dokumentationsarbete kan användas i kontinuerligt förändringsarbete vid en förskola. För det andra är ambitionen att

kritiskt granska och söka förstå förändringar av pedagogisk praktik, observation och dokumentation i förskolan samt det egna forskningsarbetet. För det tredje är strävan att i kooperativa läroprocesser pröva möjligheterna med en feministisk poststrukturell studie.

TILL ATT BÖRJA MED beskrivs författarens egen läroprocess från den frågeställning och de utgångspunkter som formulerades i början av doktorandstudierna till de tankemödor och omformuleringar som mötet med olika vetenskapsteoretiska utgångspunkter lett till. Avhandlingen är i det avseendet bokstavig i sin ambition att bidra till förståelse av möjligheter till förändring av pedagogisk praktik, särskilt som pedagogisk dokumentation är den avgränsning av pedagogisk praktik som gjorts (s 23 ff).

TRE BEGREPP HAR STÅTT I CENTRUM; makt, motstånd och emancipation. Begreppet makt anses ha en innebörd av att det man gör

när man har makt är negativt eller dåligt. Motstånd kan då ses som en reaktion från de som anser sig förtryckta. Maktbegreppet anses också ha fött tankar om att den pedagogiska praktiken bör förändras så att den befriar från maktens negativa effekter. Lenz Taguchi frågar sig om det kanske är "befrielsepedagogikerna" vi borde göra motstånd mot då nya sätt att tänka och handla ofta tenderar att bli normerande för förståelsen av barn och lärande. Emancipation kan i det perspektivet ses som något farligt då det kan leda till motstånd även mot nya pedagogiska inriktningar. Motstånd och motståndets etik är återkommande teman i avhandlingen.

AVHANDLINGEN ÄR UPPLAGD så att det kan framstå som om den bygger på tre olika undersökningar gjorda efter varandra. I själva verket är det författarens läroprocesser som speglas via tre olika "läsningar" av samma frågeställning utifrån olika empiriska texter. Lenz Taguchi använder begreppet "läsning" istället för analys och vill med detta markera att hon ser allt forskningsmaterial som avläsbara texter; historiska, samtida, teoretiska och empiriska. Läsaren möter här en begreppsapparat som inte är helt vanlig inom pedagogisk forskning. Det har att göra med att avhandlingen är skriven inom postmodernistisk

tradition eller som Lenz Taguchi definierar utgångspunkten; poststrukturell feminism.

REDAN I INLEDNINGEN till avhandlingen kommer läsaren i kontakt med det pedagogiska problem som gett upphov till studien. Sju förskolor i Stockholmsregionen deltog under fyra år i mitten 90-talet i ett Reggio Emiliainspirerat projekt kallat "Pedagogik i en föränderlig omvärld". Lenz Taguchi kom som nyantagen doktorand med i projektet och blev engagerad i de samtal om dokumentation som där fördes. Det är här avhandlingen tar sin början. Den första frågeställning, som för övrigt presenteras tidigt i avhandlingen, handlar om barns och pedagogers möjligheter att *ta makt* över sina respektive verksamheter. Genom läsningar av Foucaults texter kommer Lenz Taguchi fram till att frågeställningen är ohållbar då makt inte är något som tas utan som produceras inom en pedagogisk praktik. Till följd av denna insikt formuleras en andra frågeställning som handlar om vilka möjligheter pedagogisk dokumentation ger till kontinuerligt och *oupphörligt motstånd* mot förgivettaganden inom den pedagogiska praktiken. Som vi kan se är det inte fråga om någon helt ny frågeställning utan snarare en begreppslig tyngdpunktsförskjutning från att ta avstånd från något (ta makt) till att kontinuerligt göra

motstånd. Även denna frågeställning ses som problematisk när den prövas mot fenomenologiska, hermeneutiska och subjektfilosofiska diskurser vilka alla anses referera till ett kunskapscentrum – en norm. Dessa upptäckter leder till fortsatta teoretiska studier och så småningom till en tredje frågeställning som presenteras när nästan halva avhandlingen är skriven. Den fokuserar "... möjligheten av att ett pedagogiskt dokumentationsarbete kan ses som en praktik av ett oupphörligt och kontinuerligt 'motstånd' mot för givet tagna, normerande föreställningar, förståelser innebörder och praktiker". Lenz Taguchi menar att denna frågeställning inte låser fast forskaren vid en modernistisk förståelse av makt, motstånd och frigörelse. Men den poststrukturella diskursen beskrivs inte som helt oproblematiserad. Den kan reducera eller rent av ta bort subjektets möjlighet till handlande och en sådan utgångspunkt uppfattas inte som tillfredsställande. Det är när den poststrukturella diskursen kombineras med feminism som möjligheterna infinner sig främst på grund av att intresset då riktar sig mot mångfalden av diskurser, menar Lenz Taguchi.

AVHANDLINGEN ÄR ETT EXEMPEL på en dekonstruktion. Det arbetssättet bedrivs särskilt förtjänstfullt i kapitel fyra där läsaren möter

en intressant och kunnig genomgång av postmodernistiska teorier. Feministiska teorier och perspektiv är däremot styvmoderligt behandlade. Referenser till poststrukturella feministiska teorier återfinns dock i avhandlingens olika avsnitt och referenslistan är omfattande.

DOKUMENTATION ÄR INGET NYTT i förskolans praktik. Snarare skulle man kunna säga att det är ett av kännetecknen i förskolans historia. Många förskollärare har under årens lopp fascinerats av det underlag till såväl enskild som kollegial reflektion som observation och dokumentation kan ge om barn, verksamhet och pedagogik. Lenz Taguchi har studerat hur dokumentation i förskolan har sett ut från slutet av 30- till slutet av 90-talet. Studierna är dock av särskild karaktär. Ambitionen är att läsa historiskt och samtida material om observationer och dokumentation utifrån två teoretiska perspektiv och med syftet att klargöra skillnader mellan modernistiska och poststrukturella läsningar av materialet. Det innebär t ex att avsnittet inte har en ambition att sätta in de olika dokumentationspraktikerna i ett samhälleligt, utbildningspolitiskt och/eller könsteoretiskt kontext. Inte heller ingår några empiriska undersökningar eller djupgående studier av dokumentation i förskolans praktik.

Det är sådan empiri och sådana studier som skulle kunnat utmana de teoretiska tolkningarna. Vid läsning av avhandlingen är det därför viktigt att komma ihåg att den är i huvudsak teoretisk. Lenz Taguchi klargör redan i kapitlets inledning att det i modernistisk mening är omöjligt att via dokumentation ta makt över pedagogisk praktik. Sett genom ett modernistiskt förståelsefönster drivs såväl förskolans pionjärer som förespråkare för pedagogisk dokumentation inspirerad av Reggio Emilia i slutet av 90-talet av viljan att veta mer om barnet/människan för att planera förbättringar. Alla närs av en tro att kunskap och frigörelse hänger samman. Sådana (teoretiska – min anm.) praktiker producerar makt i förhållande till barn, föräldrar och förskollärarna själva, till och med om avsikten är att frigöra barnet och pedagogen, konstaterar Lenz Taguchi. Avhandlingen stannar dock inte vid denna analys utan söker sig vidare i hopp om att hitta ett annat språk eller andra begrepp för att utröna om dokumentation är en möjlig väg till förändring av pedagogisk praktik.

MÖJLIGHETER TILL ANDRA förståelser av dokumentation finner Lenz Taguchi i samtal med tre förskollärare vid en förskoleavdelning i en stockholmsförort. I den studien har önskan varit att utmana det modernistiska sättet att

tänka i dikotomier tex vuxen – barn, forskare – deltagare, man – kvinna. För att studien skall bli produktiv anser Lenz Taguchi att det är nödvändigt att hitta en språklig form som kan överskrida en förklarande, modernistisk och deterministisk innebörd. Den möjligheten finner forskaren i en feministisk poststrukturell forskningspraktik, vilket i praktiken betyder att deltagande heldagsobservationer utförts, att allt tal som förekommit under observationstiden bandats, att alla band och fältanteckningar skrivits ut, att ett flitigt fotograferande förekommit, att forskaren deltagit vid förskolans olika möten samt att forskaren konfronterat förskollärarna med sina läsningar/analyser och utskrivna data. Detta är metoder som flitigt används inom kvalitativ forskning.

ÄVEN OM DET KAN TYCKAS att metoden i vissa stycken liknar aktionsforskning så menar Lenz Taguchi att skillnaderna är mycket stora. Aktionsforskare diagnosticerar ett problem i ett specifikt sammanhang och försöker sedan lösa problemet. Deltagarna implementerar de åtgärder man kommit överens om och utvärderingar görs i relation till målsättningen. Den etnografiska forskningen arbetar med tvivel och kris istället för en tänkt målsättning. Författarinnan menar att det är när vi ifrågasätter de självklara betydelse vi lägger i det vi säger, tänker och gör som vi

kan förändra vårt handlande. Olikheter ses som positiva och används för att ifrågasätta förgivettaganden. Lenz Taguchis ambition har varit att vara en deltagande forskare. Den poststrukturella hållningen har inneburit att alla steg i processen inte kunnat planeras i förväg då hon anser att data genereras i mänskliga relationer. Vidare innebär den att forskaren mycket noga tänkt igenom sina teoretiska utgångspunkter. Dessa begrepp har dock forskaren varit beredd att förändra och omformulera under projektets gång. Därmed menar Lenz Taguchi att den poststrukturella forskaren skapar kunskap tillsammans med deltagarna. Här ses det inte som problematiskt att studien har sin bas i vetandet, att forskaren har tolkningsföreträde vid empiriska studier och att teorin av dessa anledningar skulle kunna tillskrivas makt över praktiken.

DEN EMPIRISKA STUDIEN som pågått under flera år har lett fram till fyra poststrukturella läsningar. En genusrelaterad läsning, en läsning från de vuxnas perspektiv, en läsning riktad mot det dekonstruktiva samtalet och en läsning som handlar om subjektet som en process av ständig tillblivelse.

LÄSNINGARNA/ANALYSERNA inleds med ett avsnitt där Lenz Taguchi sätter ämnet för läsningen

i centrum. Därefter kommer ett avsnitt där författaren presenterar intervjudata om det aktuella ämnet. Läsaren får således en inblick i vad som försiggått i praktiken eller i något samtal mellan förskollärarna och forskaren. Hur förskollärarna/forskaren i samtalen förhållit sig till begreppen makt, motstånd och emancipation utreds. Förskollärarna får läsa forskarens analys och de samlas för en konfrontation som bandas. Även konfrontationen analyseras och presenteras för läsaren. Det är en mycket engagerad forskare vi möter i dessa läsningar. Underlaget till konfrontationerna innehåller ofta forskarens ställningstaganden till hur innehållet i dokumentationen ska diskuteras tex kopplas till Reggio Emilia eller till genusfrågor.

VILKA SLUTSATSER DRAR DÅ LENZ TAGUCHI av sin forskning? Som svar på den frågan bjuder hon in varje läsare att själv dra sina slutsatser. Själv har hon främst velat uppnå en samtidighet dvs. hon vill på en och samma gång vara en kritiskt granskande och aktivt deltagande forskare. Lenz Taguchi konstaterar också att förändring aldrig handlar om någon enkel relation mellan orsak – verkan. I de fyra läsningarna av den dokumenterade praktiken vid förskolan ges stöd åt den slutsatsen

SPRÅKLIGT OCH BEGREPPSLIGT är avhandlingen bitvis snårig. Det finns dock kapitel där språkbehandlingen är stramare och som innehåller färre värderande begrepp, något som avsevärt höjer läskvaliteten.

DEN SPRÅKLIGA SIDAN av avhandlingsarbetet kan inte nog framhållas eftersom form och innehåll så intimt hänger samman och har stor betydelse för hur avhandlingen värderas.

DEN FRÅGA SOM KÄNNES ALLRA väsentligast efter att jag läst denna avhandling rör förhållandet mellan teori och praktik. Varför skriver man en teoretisk avhandling om praktik och förändring av praktik? Praktik kan vara farlig, eftersom den kan och bör utmana de teorier och teoretiska föreställningar som forskaren "klamrat" sig fast vid. Hur skall man värdera konfrontationer där forskarens perspektiv alltid utgör underlag till samtalen? Vad innebär ett metodval där forskaren gett sig själv rättigheten att aktivt delta i och påverka de konkreta situationer som ligger till grund för empirin? Att Lenz Taguchi visar att hon är medveten om sin påverkan är inte tillräckligt. Inte ens att man anger att den av forskaren formulerade vetenskapliga diskursen skall användas som "överkryssad" innebär att praktiken sätts i centrum. Inte heller kan

hänvisningar till de teoretiska utgångspunkterna anses legitimera den starka påverkan som forskollärarna utsatts för och det tolkningsföreträde som genomgående givits den teoretiska ansatsen.

TROTS DET ÄR AVHANDLINGEN modig! Lenz Taguchi har gett sig i kast med en forskningsuppgift som inte har särskilt många förebilder i den akademiska världen. Det finns knappast någon avhandling om förskolans/skolans verksamhet skriven utifrån ett poststrukturellt feministiskt perspektiv. Avhandlingen kommer med all sannolikhet att leda till många metodsamtal. Lenz Taguchi kommer förmodligen också att utveckla tankarna omkring vad det innebär att vara en kritiskt granskande forskare och vad det betyder att "lägga praktiken på bordet". Den läsningen ser vi fram emot.

Kerstin Holmlund

Konferensrapport

*Rapport från den XII Internationella
tysklärarkonferensen, 30 juli–4 augusti 2001*

MÅNDAG DEN 30 JULI 2001 invigdes den tolfte internationella konferensen för tysklärare i den lilla, vackra staden Luzern i Schweiz. Under nästan en veckas tid skulle sedan 1700 deltagare från 83 länder komma att ägna sig åt olika frågor som har med inläring av och undervisning i tyska att göra.

DE INTERNATIONELLA tysklärarkonferenserna genomförs numera vart fjärde år på uppdrag av Internationaler Deutschlehrerverband (IDV, Internationella tyskläraryförbundet) som grundades 1968 och nu förenar 92 nationella tyskläraryföreningar från över 70 länder. Summerar man antalet individer i de nationella förbunden uppgår medlemsantalet till drygt en kvarts miljon! Tysklärare i Sverige ingår via Riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk (LMS) i IDV.

UTRUSTADE MED PRAKTISKA svarta ryggsäckar med väl synlig förlagsreklam och konferenslogo utgjorde den stora skaran konferensdeltagare

ett markant inslag i stadsbilden när de under veckan vandrade mellan arbete i någon av de trettio sektionerna, föreläsningar, plenardiskussioner, utställningar och ett rikhaltigt utbud av kulturarrangemang.

Ämnesprogram, ramprogram och kulturprogram

SOM OVAN NÄMNTS bestod ämnesprogrammet av 30 parallella sektioner där omkring 700 personer på olika sätt presenterade diskussionsbidrag kring ämnen som omspände allt från språkpolitik över internationella samarbets- och forskningsprojekt till mer specifika teman som undervisning i andra ämnen på tyska (s.k. bilingual education) och tyskundervisning i de lägre årskurserna. Oavsett på vilket sätt man är inblandad i tyskundervisning – som politiker, administratör, forskare, förskollärare eller universitetslärare – fanns således något som borde intressera. Vid tre tillfällen fanns också möjlighet att lyssna

till en längre föreläsning med en namnkunnig person inom området tyska som andra/främmandespråk.

SOM EN VIKTIG BESTÅNDSDEL i det så kallade Ramprogrammet ingick ”skyltfönster” för de tyskspråkiga länderna Tyskland, Österrike, Schweiz och Liechtenstein, benämnda DACHL-länder efter sina internationella beteckningar. I dessa stånd kunde man få aktuell information om bl.a. kultur, utbytesprogram och studiemöjligheter. Även de nationella tyskläraryöreningarna hade möjlighet att presentera sig och sin verksamhet. Förlagens presentationer av nya läromedel utgjorde en andra del av ramprogrammet och de utflykter som organiserades på Schweiz’ nationaldag den 1 augusti den tredje.

OVANLIGT OMFATTANDE var det kulturprogram som erbjöds. Här kunde alla film-, dans- och litteraturvänner få sitt lystmäte tillgodosett. En särskild avdelning inom kulturprogrammet handlade om det språkligt och kulturellt mångfasetterade Schweiz. Dialekter, undergroundkultur, motsatserna Schweiz och mycket annat stod i fokus.

Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch: didaktische und politische Perspektiven (Mer språk – flerspråkig – med tyska: didaktiska och politiska perspektiv)

KONFERENSENS ÖVERGRIPANDE TEMA var flerspråkighet, något som genomsyrade de flesta sektioner, föreläsningar och kulturarrangemang. Flerspråkighet är ju ett viktigt mål för Europarådets arbete som det manifesteras i mottot ”modersmål plus två”, vilket innebär att alla boende i Europa förutom sitt/sina förstaspråk skall lära sig (minst) två andra språk. Inom konferensen diskuterades bl.a. hur man kan uppmuntra fler unga att lära sig ytterligare ett främmande språk, vad det innebär för tyskundervisningen att eleverna redan lärt sig ett annat främmande språk (som i Sverige där engelska är första främmande språk), hur man kan ta till vara språklig heterogenitet i inläraryrgrupper och mycket annat.

VID KONFERENSENS AVSLUTNING antogs en resolution där det i en av punkterna sägs att alla elever och föräldrar måste garanteras god undervisning i engelska, dagens lingua franca, men att engelska inte bör vara första främmande språk. I stället bör man, enligt

den förre ordföranden för IDV, holländaren Gerhard Westhoff, eftersträva en ”koncentrisk flerspråkighet”. Det innebär att barn och ungdomar stegvis bör vidga sina kontaktytor och därför borde börja med ett språk som de har nytta av i sin omgivning. Det kan då vara ytterligare ett inhemskt språk (som i det officiellt flerspråkiga Schweiz) eller ett grannspråk. Först därefter borde det supranationella kommunikationsmedlet engelska komma som Westhoff kallar ett ”Erste-Hilfe-bei-Begegnungen-Sprache” (Första-hjälpen-vid-kontakter-språk).

YTTERLIGARE ETT SKÄL att vänta med engelskan angavs, nämligen att många annars förleds att tro att det räcker med engelska. Detta inlägg vore också i hög grad relevant för den svenska språkpolitiken.

Europarådet: Europeiska året för språk, Den europeiska språkportföljen

ETT MER PASSANDE övergripande tema än flerspråkighet kunde knappast ha valts just under år 2001 som av Europarådet och EU-kommissionen utropats till Europeiska året för språk med huvudsyfte att få alla att lära sig ytterligare ett språk. Europarådets arbete intog också en betydande plats under konferensen.

FÖR EUROPARÅDET, som grundades 1949, har språkinläring alltid varit ett prioriterat område eftersom språkkunskaper är en förutsättning för mobilitet och kommunikation mellan Europas länder. Genom åren har en rad forsknings- och utvecklingsprojekt drivits i dess regi. Några konkreta resultat är de beskrivningar som utarbetats för olika språk av vad en person som flyttar till ett europeiskt land måste kunna göra med hjälp av språkliga medel. Redan 1975 kom den första, *Threshold Level*, som gällde engelska. Tröskelmetaforen är tydlig även i titlarna på motsvarande beskrivningar för andra språk, t.ex. *Tröskelnivå*, *Kontaktschwelle*.

BÅDE I DE OVAN NÄMNDA tröskelbeskrivningarna och i det senaste dokumentet rörande en ”Gemensam europeisk referensram” (*Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common Framework of Reference*, 1996) är utgångspunkten pragmatisk, dvs. vad vi gör med språket. I referensramen utgår man från fem delkompetenser – höra, interagera muntligt, tala sammanhängande, läsa och skriva – som alla beskrivs med hjälp av sex nivåer. På detta sätt blir det möjligt att också dokumentera nivåskillnader mellan delkompetenserna hos en och samma person. De

nivåbeteckningar som används är A1 och A2, ”grundläggande nivå”, B1 och B2, ”självständig nivå”, samt C1 och C2, ”kompetent nivå”. Den gemensamma referensramen har varit ett viktigt underlag för arbetet med de reviderade språkkursplaner som gäller för den svenska ungdomsskolan sedan förra året. Där beskrivs också de fem delkompetenserna, men det finns dock sju nivåer som benämns ”steg”.

ETT VIKTIGT VERKTYG för att dokumentera en persons alla språkkunskaper och interkulturella erfarenheter är den Europeiska Språkportföljen (European Language Portfolio) som också tillkommit på Europarådets initiativ. Tanken är att alla medborgare i Europa på sikt ska besitta en sådan. Språkportföljen består av tre delar: ett språkpass, en språkbiografi och en mapp. I Språkpasset finns ett raster med de fem delkompetenserna och sex nivåerna där portföljinnehavaren själv kan markera vad han/hon kan göra i olika språk. Språkbiografins funktion är att innehavaren ska kunna dokumentera på vilket sätt han/hon förvärvat sina språkkunskaper och interkulturella erfarenheter. Här finns också utrymme för anteckningar om avlagda examina, diplom och liknande. Portföljens tredje del är en mapp där man kan samla exempel på det man kan. Portföljmetodik är just nu ett modebegrepp

som förespråkas i olika sammanhang som har med undervisning att göra. Det hänför sig dock snarast till den sistnämnda delen. Språkportföljens övriga delar är dock minst lika viktiga. Sammantaget har de dels en dokumenterande funktion (när man t.ex. söker arbete), dels en pedagogisk-didaktisk funktion (när man t.ex. byter skola).

PÅ EUROPARÅDETS HEMSIDA culture.coe.int/lang finns utförligare information om dess verksamhet när det gäller språk.

Grammatik – inläring och undervisning

EFTERSOM JAG INTRESSERAR MIG för grammatikinläring och -undervisning valde jag att medverka i sektionen med rubriken *Grammatik – Erwerb und Unterricht*. De 20 minuter långa presentationerna med efterföljande diskussion var grupperade kring de två delarna inläring resp. undervisning. I ”inlärnings-blocket” diskuterades bl.a. vilka ”regler” (eller ”regelbundenheter”) man kan lära sig, vilka man kan undervisa om, vad inläroaren gör av det som presenterats, värdet av metalingvistisk kunskap och dylikt.

EN STOR DEL AV BIDRAGEN behandlade s.k. fasta inlärningsgångar i språkinläringen. Inte minst inom tyska som andra- och främmandespråk har, allt sedan det stora ZISA-projektet på 70-talet med invandrare som lär sig tyska, flera studier genomförts som pekar på att alla oavsett förstaspråk genomgår samma stadier i inläringen av tyskans struktur. (Liknande undersökningar har också gjorts när det gäller svenska som andraspråk.) Den senaste i raden är en stor schweizisk undersökning med franskspråkiga elever i Genève som börjar med tyska i årskurs fyra. I detta projekt (*Deutsch in Genfer Schulen, DiGS*) följdes ett stort antal elever i årskurs 4–12 under två år. Utifrån deras fria skriftliga produktion menar forskarna (Diehl m.fl.) att de kan visa att det hos dessa elever finns fasta steg när det gäller tillägnandet av verbmorfologi, ordföljd och kasus. Intressant är också att eleverna tycks genomgå dessa steg oberoende av – och ibland trots – den grammatikundervisning de fått. Även preliminära resultat från två studier med engelskspråkiga inlärare tyder på att åtminstone delar av tyskans ordföljdsregler förvärfvas i en fast ordningsföljd.

EN AV DE PUNKTER som finns med i sammanfattningen av detta block betonar vikten av

ytterligare forskning på det här området, inte minst när det gäller frågan om det finns skillnader i inlärningsgången som beror på inlärnarnas olika förstaspråk. Vidare måste man fundera på vilka konsekvenser dessa rön kan eller bör ha för främmandespråkundervisningen.

SEKTIONENS ANDRA BLOCK var mer inriktat på undervisning. Här presenterades och diskuterades kontrastiva beskrivningar, nya läro- och övningsböcker i grammatik och olika undervisningsmodeller. En tydlig tendens här var att flera talare betonade vikten av att utgå från texter och grammatiska strukturers (kommunikativa) funktion för att sedan titta på den språkliga formen.

Samlade intryck och behållning av konferensen

NATURLIGTVIS ÄR DET OMÖJLIGT att avge ett samlat omdöme om en konferens av denna omfattning med så många parallella aktiviteter. Här dock några guldkorn:

KONTAKTER MED PERSONER från andra delar av världen ger alltid perspektiv på det egna. Ett bestående intryck vid den förra tysklärarkonferensen i Amsterdam 1997 gjorde den afrikanske lärare och lärarutbildare som bl.a.

berättade om språkundervisningens yttre betingelser – man kan inte utgå ifrån att klassrummen har elektricitet och att alla elever har ett exemplar av läroboken, och några inre – grupparbete ses med skepsis då många är rädda för att någon annan stjäla de tankar som yttras. Denna gång berörde en nigeriansk universitetslärare de problem som förorsakas av att undervisningen ofta bortfaller p.g.a. studentoroligheter eller akademikerstrejker.

FÖR MIN PERSONLIGA DEL kommer särskilt två saker att ha ett bestående värde. Det ena är Anne Vorderwülbeckes livfulla presentation av hur hon jobbar med tyskans ordföljdsregler i nybörjarundervisningen. Med hjälp av en kombination av ett konkret föremål eller en bild, ett symboliskt ord och metaspråk erbjuds alla inlärare den minneshjälp som passar henne/honom bäst. Med hjälp av en plysch-sol från IKEA och en bild av en sol, ordet "Sonne" 'sol' och den metaspråkliga beskrivningen "I tyskan är verbet satsens centrum. I enkla påståendesatser står verbet på andra plats." togs det första steget. När det gäller forskning har de kontakter jag haft med sektionsledarna, framförallt Erika Diehl, både före och under konferensen lett till att jag tillsammans med två kollegor skisserat ett forskningsprojekt som vi nu ansöker om extern finansiering för.

AVSLUTNINGSCEREMONIN den 4 augusti bjöd på en mycket positiv överraskning. Efter en segdragen sammanfattande podiumdebatt, antagande av slutresolution, sedvanligt avtackande av alla som arbetat med konferensen och avslutningsförklaring från konferensledningens ordförande reste sig alla för att lämna salen och återgå var och en till sitt. Vi blev då ombudda att sitta kvar. In tågade nu genom de två dörrarna i salens bakre del en blåsorkester klädd i de mest fantastiska krinolinliknande karnevalsaktiga dräkter och med stora utomjordingshuvuden och spelade samba! När de kommit upp på scenen och tagit av sig huvudena rev de sedan av ett potpurri med rockklassiker och ett med ABBA-låtar. Avslutningen var en medryckande tolkning av Rock around the clock. Konferensen slutade alltså med att hela salen klappade takten och dansade i stolsrader och gångar. Idén med en dansande avslutning kan nog alla konferensorganisatörer ha glädje av.

NÄSTA INTERNATIONELLA tysklärarkonferens anordnas 2005 i Graz, Österrike, där också det av Europarådet inrättade European Centre for Modern Languages finns (www.ecml.at). Det föreslagna temat kommer att kretsa kring begreppet motivation.

Ingela Valfridsson

Författare i detta nummer

Margareta Burman, gymnasielektor,
margareta.burman@telia.com

Kerstin Holmlund, universitetslektor,
prefekt, Institutionen för svenska och
samhällsvetenskapliga ämnen,
kerstin.holmlund@educ.umu.se

Carin Jonsson, universitetsadjunkt,
Institutionen för svenska och
samhällsvetenskapliga ämnen
Carin.jonsson@educ.umu.se

Anita Malmqvist, universitetslektor,
Institutionen för moderna språk,
anita.malmqvist@ryska.umu.se

Anders Marner, universitetslektor, Insti-
tutionen för estetiska ämnen,
anders.marner@educ.umu.se

Ingela Valfridsson, universitetsadjunkt,
Institutionen för moderna språk,
ingela.valfridsson@ryska.umu.se

Lydia Williams, Department of English, The
University of Turku, Finland,
lydia.williams@utu.fi

Innehåll i nummer 1/2000:

Fyra institutioner och en utvecklingsenhet
Lyn Yates: In the brave new world
Tomas Kroksmark (red): Didaktikens carpe diem,
Att fånga den didaktiska vardagen
Gudrun Malmer: Bra matematik för alla.
Nödvändig för elever med inlärningsvårigheter
Anita Söderlund: Barn i skola och fritidshem
– En studie kring samverkan
Ann-Christine & Juhlin Svensson: Nya redskap för
lärande. Studier av lärares val och användning av
läromedel i gymnasieskolan.
Inger Pirinen: Man tager vad man haver. Kvalitetssäkring
genom utveckling, uppföljning och utvärdering i
skolan.

Innehåll i nummer 2-3 /2000:

Liisa Ängquist: Kreativitet – ett historiskt perspektiv
Liisa Ängquist: Vygotskijs kreativitetsbegrepp
Eivor Neikter: Kreativitetens vara eller inte vara
Bengt Malmros: Kreativiteten och kritdammet
Anders Marner: Kreativitet – i fenomenografiskt,
konstvetenskapligt och semiotiskt perspektiv
Tommy Strandberg: Kreativitet och musik
Liisa Ängquist: Dans, rörelse och kreativitet
Anders Marner: Kreativitet och bildundervisning
Kerstin Hägg: Seeding for Change in Educational Praxis
Peter Ennsbeimer: Lärarstudenten som subjekt och objekt
Kritiskt tänkande och disciplinering i lärutbildningen
Brodow, B. , Nilsson, N-E. och Ullström, S-O.:
Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv
på skolgrammatiken.
Mads Hermansen: Lärandets universum

Innehåll i nummer 4 /2000:

Monika Vinterek: Fakta och fiktion i historieun-
dervisningen
Per-Olof Erixon: Pedagogiskt arbete i romanens prisma
Ulla Lindgren: Mentorskap i undervisning
– en mångfasetterad företeelse:
Viveka Rasmusson: Drama – konst eller pedagogik
Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften
Drama

Innehåll i nummer 1 /2001:

Märta Tikkanen: det bidde en tumme...
Disparata synpunkter på lärutbildningen vid
Umeå universitet
Carol A. Mullen & Dale W. Lick (Eds.) New
Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy.
Mia Maria Rosenqvist: Undervisning i förskolan?
– En studie av förskollärostudenters
föreläsningarKonferensrapport

Innehåll i nummer 2 /2001:

Joan Solomon Open University: Home-School
Learning of Science
John Siraj-Blatchford: Girls in Science
Per-Olof Erixon: Matematikdidaktisk forskning
Lena Tibell och Christina Bergendahl: Vardagslivets
fenomen
Maria Nikolajeva: Bilderbokens pusselbitar
Gunilla Lindqvist: Historia som tema och
gestaltning
Monica Reichenberg: Röst och
kausalitet i lärobokstexter
Konferensrapport ”Du och naturvetenskapen”
Nationellt centrum

Tidskrift

för lärarutbildning och forskning

INNEHÅLL

Redaktionellt

Artiklar

Sara Lidman: ...brevid ämnet ...och dock!

Lydia Williams: Understanding the Holocaust? Fiction in Education

Anita Malmqvist: När orden inte räcker till.

Anders Marnér: Vetenskap och beprövad erfarenhet –kollision eller möte?

Recensioner

Monika Ringborg: Platon och hans pedagogik

Hans Åhl (red): Svenska i tiden – verklighet och visioner

Hillevi Lenz Taguchi: Emancipation och motstånd:

dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan

Konferensrapport

Författare i detta nummer

Föregående års nummer



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION