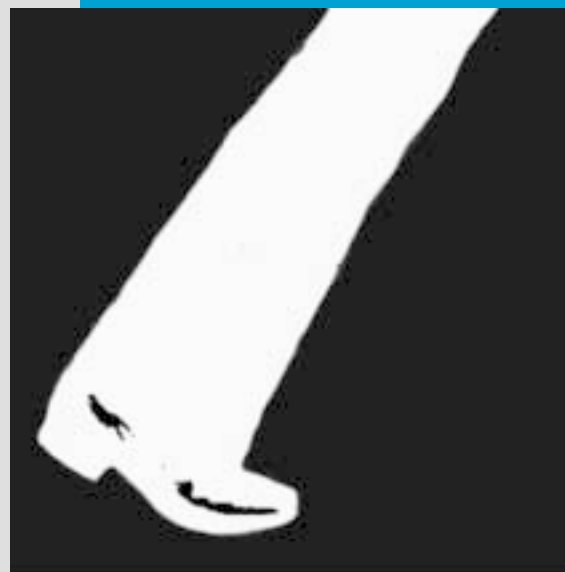


Tidskrift

*för lärarutbildning
och forskning*

*Journal of
Research in Teacher Education*

nr.4 2001





Tidskrift

för lärarutbildning och forskning



Nr 4 /2001

FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION

Årgång 8

Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr.4 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:

Docent 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

Numrets illustratör: Eva Skåreus

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 diskett eller som 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.educ.umu.se/aktuellt/index.html

Förbehåll mot detta måste göras av författaren före publicering.

©: författarna, illustratörer

Innehåll

REDAKTIONELLT	7
----------------------------	---

ARTIKLAR

<i>Carin Jonsson</i> : Barnbildens livfulla vinkande.....	11
<i>IngaMaj Hellsten</i> : Lärarkunskap och IKT med genusperspektiv	27
<i>Conny Saxin</i> : Geografiska Notiser	45

HEDERSDOKTORERNAS FÖRELÄSNINGAR.....

<i>Karl-Georg Ahlström</i> : Gäckande effekter	63
<i>Lena Hjelm-Wallén</i> : Politiska visioner och skolans vardag	71
<i>Margareta Söderwall</i> : Att skapa med Shakespeare och andra klassiker	81

RECENSION

Iscensättning av kön i idrott.....	85
------------------------------------	----

FÖRFATTARE I DETTA NUMMER.....

FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER.....



Redaktionellt

Per-Olof Erixon

INFÖR UMEÅ UNIVERSITETS STORA HÖGTID den 13 oktober 2001 hade Fakultetsnämnden för lärarutbildning utsett tre hedersdoktorer, vilka på olika sätt gjort en viktig insats inom området lärarutbildning och pedagogiskt yrkesverksamhet: Karl-Georg Ahlström, Lena Hjelm-Wallén och Margareta Söderwall. Karl-Georg Ahlström, professor emeritus i Praktisk pedagogik, har i sin forskning om lärares arbete bland annat intresserat sig för undervisningsmetodiska föreställningar och övertygelser bakom lärares och lärarutbildares handlingar i pedagogiska situationer.

VICE STATSMINISTER Lena Hjelm-Wallén lade som utbildningsminister 1985 fram propositionen om en förändrad grundskollärarutbildning. Förändringen ledde i Umeå till ett reformarbete som nu har resulterat i att forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildningen kraftigt byggts ut.

MARGARETA SÖDERWALL har både som lärare och metodiklektor gjort viktiga insatser inom området lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Kanske är hon mest känd för sitt arbete med den teaterverksamhet hon bedrev vid läroverket i Umeå, *Shakespearesällskapet*. De tre hedersdoktorernas föreläsningar publiceras i detta nummer.

SKOLFORUM, Nordens största mässa för lärande, ägde rum 29-31 oktober 2001 på Stockholmsmässan i Älvsjö. Arrangörerna för mässan var Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och Föreningen Sveriges Läromedelsproducenter. På mässan fanns ett Forskartorg där aktuell forskning kring förskola och skola presenterades. I år hade sex högskolor, däribland Umeå universitet, erbjudits att presentera sin aktuella forskning, dels genom skriftligt material, dels genom kortare presentationer/miniföreläsningar. Tanken är att detta material senare också

skall ställas ut i Lärarutbildningshuset, Umeå universitet.


DEN UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA kommittén inom vetenskapsrådet har nu fördelat forskningsmedel för år 2002. Bland de forskningsprojekt från Umeå som fått medel kan nämnas: "Värdegrundsfrågor i den nya lärarutbildningen – en studie om etiska och moraliska dilemman i en föränderlig värld". Projektledare är Gun-Marie Frånberg, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Nationellt centrum Värdegrund-Livsvetenskap. Projektet tilldelades sammanlagt 5,15 miljoner för tre år. Ett annat projekt som tilldelats medel, sammanlagt 1,95 miljoner för tre år, är "Meningslös eller meningsfull matematik: Förmågan att resonera matematiskt". Projektledare är Johan Lithner, Matematiska institutionen, Umeå universitet. Läs mer på [HYPERLINK](#)

www.vetenskapsradet.se/pressuvkbeslut.htm
www.vetenskapsradet.se/pressuvkbeslut.htm.

Den första doktorsavhandlingen i det nya ämnet Pedagogiskt arbete har nu granskats offentligt. Avhandlingen heter *Åldersblandning i skolan. Elevers erfarenheter* och har författats av Monika Vinterek. Disputationen ägde rum lördagen den 8 december 2001.

Förutom hedersdoktorernas föreläsningar innehåller detta det sista numret av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* år 2001 tre artiklar samt en recension av en nyligen framlagd avhandling.





I bilden
återfinns
såväl det
generella
som det
specifika,
det tillfälliga
och det nog-
grant planerade
avtrycket av
ett barns
föreställning
och förståelse
av sig själv och
sin omvärld.
Ur ett läs- och
skrivinlärnings-
perspektiv är
det allvarligt om
bildens värde
reduceras till
att fungera som
en parentetisk
kommentar eller
endast som
textillustration.

Barnbildens livfulla vinkande

Carin Jonsson



ENLIGT VYGOTSKY KAN SKRIVANDET ses som en förlängning av våra gester. Kan då även barnets bildberättande ses som ett livfullt vinkande, vilket på samma sätt som skrivandet kräver ett engagerat möte och intresse från betraktaren/läsaren av bilden/texten?

GENOM SPRÅKET SYNLIGGÖRS individers föreställningar, drömmar och visioner i en socio-kulturell kontext. Vi vet att språk kan fungera som ett makt- och kontrollinstrument på såväl

strukturell som individuell nivå. Att språkligt kunna meddela sig är i grunden en demokratisk fråga, vilken också kraftigt belyses via styrdokument för skolan. Genom språket eller på grund av språket kan vi förstärka traditionella mönster, så t ex genom att konstituera flickors och pojkars bildspråkliga uttryck som "gulliga" respektive "häftiga". Genom språket kan vi också bekräfta och synliggöra dessa kulturella avtryck i avsikt att påverka och förändra för att skapa nya strukturer och bidra till omdefinieringar av t ex roller.

DET ÄR UPPEBART ATT DET FINNS bärande likheter och skillnader mellan det linjära talade och skrivna språket och det rumsliga bildspråket. Dessa skillnader på såväl en manifest som på en latent nivå, kan öppna upp för nya intressanta rön kring språk- och bilddidaktik, där lärar- och elevkompetensfrågor behandlas utifrån ett vidgat språkbegrepp. Alla barn har, när de kommer till skolan, en lång vana av att göra bilder, men de har liten eller obetydlig erfarenhet av att tala om och berätta kring sina bilder. Många barn lär sig att läsa genom att skriva, men finns det något samband mellan betydelsystemen i barns bildberättande som också gynnar skriftspråsutvecklingen? Genom bilder kan vi *se* vad vi säger och *tala* om vad vi ser. Vi kan tala om en slags synliggörande förståelse av betecknande och medbetecknande föreställningar.

Ett vidgat språkbegrepp

SPRÅKET SPELAR EN SYNNERLIGEN VIKTIG ROLL i vårt samhälle. I växelverkan mellan olika språkliga uttrycksformer speglas vår kultur, innefattande såväl våra verklighetsuppfattningar som våra visioner. Bild- och textspråklig bevisföring och argumentering ligger till grund för politiska, ekonomiska, ideologiska och

administrativa beslut. För att kritiskt kunna möta, granska, problematisera och tolka verbala och visuella påståenden, d v s ha möjlighet att förstå och delta i beslutsprocesser som berör och påverkar oss, krävs att vi som individer blir funktionella skrift- och bildspråksanvändare. Vår tids informationsteknologi utmanar nyttjaren med krav på bearbetning av en aldrig sinande ström av information och brus. Göran Sonesson belyser i sin artikel ”Den visuella semiotikens system och historia” bilden som ett dominerande betydelsystem i vårt samhälle. Som en konsekvens av detta blir det enligt Sonesson viktigt att vidga den verbalspråkliga uppmärksamheten på hur betydelser förmedlas, till att innefatta även bildbetydelser (Sonesson, 2000).

SHEILA ROWBOTHAM tar i sin artikel ”Bakom Spegeln” upp det manliga språkets makt- och kontrollinstrument där kvinnan tvingas att se och definiera sig själv genom ett utanförperspektiv. Rowbotham ser dock en framkomlig väg för självupptäckt och identitet. Hon menar att när vi kan se tillbaka på oss själva ”genom våra egna kulturella skapelser, våra handlingar, våra tankar, våra skrifter, vår organisation, vår historia, vår teori, börjar vi upprätta en ny verklighet”(Rowbotham, 1996). Hon talar om ordet, men här inryms också möjlighet

till upptäckt av våra speglade föreställningar i och genom bilden.

MED KUNSKAP OM BILDER genom bilder, kan bildens uttryck bli en utvecklande arena för både flickors och pojkars kulturella gestikulerande.

Pojkar är pojkar och flickor är flickor

EN GRUPP STUDERANDE vid lärarutbildningen uppmanades att under genomförd praktik under innevarande år reflektera över situationer där de på olika sätt ansåg det värdefullt att problematisera handlingar där genderfrågor aktualiserats.¹ Studenterna kunde via exemplifieringar visa på situationer där både elever och lärare agerade på ett sådant sätt att det tydligt framgick skillnader mellan pojkar och flickor vad gällde både bemötande och förväntningar. Noteras bör att studenterna var mycket observanta med avseende på det sociala samspelet. De betonade språket som ett medel för handling och interaktion, där både makt- och dominansfrågor blev oväntat tydliga. Ingen av studenterna problematiserade emellertid eller ens kommenterade egentliga innehållsfrågor vare sig det gällde muntlig eller skriftlig kommunikation i undervisningssituationen.

En kvinnlig student skriver.

I min praktiskskola var en elev som jag och min praktikkompis fann som en liten annorlunda men ändå charmig pojke. Han pockade på uppmärksamhet och var lite störande i klassrummet. Vi fann honom intressant. Men när vi sen fick reda på att det var en flicka tyckte vi genast att hon hade ett jobbigt och kaxigt sätt.

En manlig student skriver.

När jag själv gick i femman var det inte alls ovanligt med mjukisbyxor och Bamsetröja på både tjejer och killar. Nu däremot försöker dessa 11-åriga, framförallt tjejer klä sig så utmanande som möjligt. Det sminkas och grejas med håret och det är som om de inte har tid att vara barn längre, som om de inte är pojkar och flickor längre, utan män och kvinnor.

BÅDA STUDENTERNA STÄLLER SIG som betraktare och tittar på eleverna. Under betraktandet växer föreställningen av det önskvärda eller icke önskvärda fram för dem ur situationen: flickor ska vara flickor och pojkar ska vara pojkar –detta kan ses som en tänkt bild, eller föreställning. Men vad berättar den konkreta bilden av barnet som framstår som en kvinna?

Vad berättar bilderna om bilderna? Vad skulle den förlängda vinkningen i form av skrift, teckningar eller målningar av barnen producerade i situationer när eleverna skriver, ritar och målar uttrycka?

INGEN AV STUDENTERNA angav exempel på elevproducerat text- eller bildmaterial vare sig till form eller innehåll. Hade de genom att vidga intresset till att även innefatta elevprodukter kunnat upptäcka nya eller kompletterande bilder som förklarar och ger förståelse för roller och förväntningar, attityder och normer inom och mellan individer i gruppen? Studenterna var varken ouppmärksamma eller ointresserade, de bekräftar snarast det gamla ordspråket ”det är svårt att upptäcka skogen för alla träd”. När vi inte vet hur och på vad vi ska titta vet vi följaktligen inte heller vad vi förbisett. Studenterna är själva en del av vad de förväntas se hos andra. De befinner sig både i och framför den spegel Rowbotham beskriver, dvs de betraktar hos andra konsekvenserna av den kultur, av den verklighet de själva är delaktiga i och produkter av.

Att kunna se. Om rätten till bild – och skriftspråklighet

FÖR ATT VI SKA KUNNA möta bilden och förstå och begripa vad vi ser, krävs att vi tillägnar

oss rimliga verktyg för uppgiften. Semiotik eller teckenlära kan definieras som vetenskapen om betydelser och hur dessa uppstår. I den meningen kan vi betrakta all human- och socialvetenskap som semiotisk (Sonesson, 2000). Av den allmänna semiotiken utgör bildsemiotiken en del.

...den behandlar bildens plats i den kommunikationsakt genom vilken bildmakaren förmedlar den till en bildbetraktare, bildmakarens tänkta närvaro i bilden och den mottagarsituation som akten definierar för betraktaren. Den sysselsätter sig med de sociala och kulturella omständigheter under vilken bilden blir bild för betraktaren (Sonesson, 2000, s. 2).

ENLIGT SONESSON ÄR JÄMFÖRELSEN mellan bildtecken och andra språkliga tecken viktiga för att

förstå skillnader och likheter mellan de olika uttrycken. I semiotiken skiljer man mellan symboliskt (konventionellt), ikoniskt (avbildat) och indexikalt (avtryckt) tecken. Konventionella tecken bygger på medvetna eller omedvetna överenskommelser där det betecknade saknar direkt förhållande till det som de betecknar, t ex skriven text. Ikoniska tecken bygger på likhetsförhållande mellan tecknet och det

betecknade. Indexikala tecken däremot utgör spår eller avtryck (index/markör), där ett tydligt exempel på det indexikala tecknet blir rök som index på eld, eller spår i snön som ett tecken på att något/någon passerat. Konventionella tecken är oftast lineära, medan ikoniska tecken läses rumsligt utan direkta riktningssangivelser. Till skillnad från när vi läser en text träffas vi av hela innehållet i bilden på en gång. I samspelet mellan text och bild, mellan det konventionella och det ikoniska, det manifesta och det latent (det synliga respektive det kulturellt- och personligt associativa i bilden), finns ett intressant och viktigt utforskarområde, där det verbala bildspråket, metaforen, får en särskild betydelse.²

VI HAR ALLA OLIKA etablerade föreställningar om våra språkliga kompetenser, detta gäller även vår förmåga att kommunicera via bilder. Fredrik Lindströms stil är på gränsen till raljerande när han lekfullt skriver ned sina tidvis allvarliga tankar om språket som social praktik. Lindström avser det verbala språket när han skriver; "...och det kan finnas många skäl att försöka ingjuta en smula självförtroende i människor inför deras eget språk" (Lindström, 2000). Påståendet har troligen lika stort berättigande vad det gäller individens förhållande till bilden som språk. Catharina Grynbaum

lyfter fram ett annat perspektiv då hon menar på att man genom andra språk får syn på sitt eget. Hennes exempel, "Tíminn útrunnin" (tiden utrunnen), hämtas från en parkeringsmätare stationerad i Reykjavik emedan vi på gatukontorsvenska läser vi; "Avgift ej erlagd" (Grynbaum, 2000, s. 130). Låt oss vidga Grynbaums reflektion om andra språk till att även innefatta ett vidgat språkbegrepp. På så sätt kan hennes exempel indirekt visa på bildens möjligheter att gestalta och värna om det bildliga uttrycket, metaforen, vilken till stor del lever i och levandegör kommunikationen människor emellan. Dali målade den rinnande tiden, barnet tecknar havet som springer upp för trappan. Bildens språk är gränsöverskridande och brobyggande om vi vänjer oss vid och lär oss att använda dess grammatik och logik.

VID LÄSNING AV ARNHILD Taksdals text om praktisk verktyglåda för textanalys ur ett genderperspektiv förbiser författaren just bildens kommunikativa betydelse. Taksdal skriver; "Er teksten forføerisk? Brukes litterære grep, f eks bilder?" (Taksdal, 1992, s. 305). Taksdal tillmäter här bilden birollen som ett litterärt grepp, en slags dekoration till texten. Rowbotham synliggör problemet med att våra föreställningar om kön riskerar att konserveras genom bland annat det talade och skrivna

språket (Esseveld och Larsson, 1996, s.204-212). Genom just bilden har vi kanske en möjlighet att via dess uttryck mötas på en arena där vi tillsammans kan betrakta det omedvetna, självklara eller dunkelt sagda, m a o att lära oss att både urskilja skogen och träden. Alltså med ett mer vidgat språkbegrepp, där bilden också får ett egenvärde, kan de båda språken mötas och komplementärt stödja och befrukta varandra.

EFTER MÅNGA ÅRS ARBETE tillsammans med barn i de tidiga skolåren, tycker jag mig ha funnit belägg för att många barn, både flickor och pojkar, föredrar att skriva framför att läsa vid den första läs- och skrivinläringen. Barnen utgår också gärna från, eller kompletterar, berättandet med att göra egna bilder/bildberättelser (Jonsson och Nyström, 1998). I bilden återfinns såväl det generella som det specifika, det tillfälliga och det noggrant planerade avtrycket av ett barns föreställning och förståelse av sig själv och sin omvärld. Ur ett läs- och skrivinlärningsperspektiv är det allvarligt om bildens värde reduceras till att fungera som en parentetisk kommentar eller endast som textillustration. Genom bildens uttryck kan barnets erfarenhetsvärld och utvecklingspotential synliggöras. Genom en uttalad uppmärksamhet

på möjligheten att välja bildens uttryck som en komplementär språkart för begreppsbildning kan kanske näring ges till barnets förmåga att uppfatta nya vägar för det skrivna språkets system och möjligheter.

VID EN DIDAKTISK RIKSKONFERENS i Kristianstad, "Lärandets lustgård", under innevarande år presenterade ett lärarlag entusiastiskt och övertygande ett läsprogram för sex- till tioåringar. Under projektet ska barnen stimuleras till läsning av och samtal om skönlitterära texter. I små skrivböcker får eleverna inklistrade bilder som kopierats ur de aktuella läseböckerna. Till bilderna ska eleverna skriva boktitel och en eller flera meningar om bilden. Bilderna färgläggs med kriter. På en förfrågan om varför eleverna inte får möjlighet att välja alternativet att göra egna bilder, svarar lärarna att nu är det läsning och skrivning som ska tränas, många barn lägger ned alldeles för mycket tid på sina teckningar. Naturligtvis har de rätt, somliga barn lägger ned oerhört mycket tid och kraft på sina bilder, men ett sådant förringande av bildskapande ger otydliga signaler om bilden som språkhandling.

I SVENSKÄMNETS KURSPLANER för grundskolan, definieras ämnet som ett medel för kommunika-

tion ”för att utveckla människans personlighet och hennes förmåga att tänka och lära, men också nyckeln till det kulturella arvet och litteraturen” (Kursplaner för grundskolan, s.103). Vidare poängteras vikten av att utgå från elevernas erfarenheter och den egna upptäckten av språket som objekt, där ”ämnet knappast delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning” (Kursplaner för grundskolan, s.104). Indirekt kan vi här utläsa att begreppet kommunikation snarast innefattar individens förmåga att kunna förstå, skapa och uttrycka sin egen uppfattning om sig själv och sin omvärld än som en isolerad, exakt och preciserad färdighet. Det vore intressant att pröva ovanstående resonemang utifrån ett vidgat språkbegrepp där även barnets samlade erfarenhet via bilden med dess struktur och semantik tillåts dialogisera med det verbala och det skrivna språket vid läs- och skrivinläring. Barn talar och gör bilder, berättar genom symboliska konstruktioner utan kunskap om formella regler. I barnets berättande inryms dess tolkning och förståelse av verkligheten, vilket i sin tur kan ge pedagogerna en djupare förståelse för barnet. Lars-Göran Malmgren indelar svenskämnet i tre konceptioner, som färdighetsämne, kulturellt bildningsämne och pedagogiskt erfarenhetsämne (Malmgren, 1996). En tänkbar möjlighet

vore att lägga dessa konceptioner även mot bildarbetet i skilda kontexter för att utkristallisera bärande likheter men också eventuella avgörande skillnader.

KIERAN EGAN BETONAR i sin bok, *Berätta som en saga*, skrivandets värde (Egan, 1995). Här betonar skapandet innefattande praktiska och estetiska överväganden där idéer inplanteras och struktureras samt ger spelrum för andra färdigheter. Egan har lånat argumenten från Ellis W Eisner som i sin artikel *What do children learn when they paint?* ger motsvarande argument för barns bildarbete. Det förfaller här rimligt att anta att text- och bildproduktion även kan betraktas ur ett både- och perspektiv, en dualism där det genuina konceptet får motsvara barnets roll som både bild- och textskapare.³

VID ETT SEMINARIUM i Stockholm inom ramen för projektet ”Kultur för lärande” föreläste Mikael Alexandersson mot bakgrund av vikten av ett vidgat textbegrepp om ”De estetiska arbetsprocesserna i skolan” (Alexandersson, 2000). Alexandersson talar om den transparenta skapande verksamheten där kunskapsprocessen i estetiska arbetsprocesser ofta förbises. Elevers förmåga att berätta är enligt Alexandersson

i grunden en djupt demokratisk fråga, där "[e]leven måste få utveckla förmågan att lära sig berätta om hur de förstår det de gör, om sina upplevelser. Att berätta innebär att förmedla en inneboende tanke, en vision, en önskan eller ett känslomässigt engagemang av något slag" (Alexandersson, s.12). (Se ovan Egan och Eisner) Vidare anför Alexandersson argument för forskning vägled av teorier om ämnesstruktur, i försök att "förklara eventuella samband mellan estetiska erfarenheter och allmän skolframgång" (Alexandersson, s.10).

Söta flickor och fräna pojkar

FÖR ATT BELÄGGA OVANSTÅENDE vill jag problematisera barnbildens betydelse ur ett perspektiv där vi beaktar flickors och pojkars socialisering i och genom skolsituationen. Vid en av mig initierad genomläsning av nio berättelseböcker författade och illustrerade av en grupp åttaåringar blir Alexanderssons term, genomskinlighet, högst relevant. Klassen har en återkommande läxuppgift att hemma utifrån ett antal ord skapa en berättelse med bild och text. Skrivboken är särskilt lämpad för uppgiften, då varannan sida är olinjerad och därmed används som bildsida. Den manlige läraren har i samtliga böcker valt att skriva en separat kommentar till bild respektive text.

Kommentarerna till bilderna visar att det saknas vissa strategier för att se, läsa och tillvarata bildens språk. Läraren skriver uppmuntrande kommentarer oftast direkt i bilden; härlig (härliga färger), bra, fin, läcker, kul, frän, snygg, mysig, rolig, vacker gullig, tjusig, söt, finurlig, passande (till texten) och färgglad. Den kommunikativa aspekten av bilden förbises nästan helt i kommentarerna, samtidigt som bildens estetiska kvaliteter minimeras till ett värdeomdöme. I vissa fall kompletterar läraren en konstaterande kommentar. Till bilden där pojken stryker, skriver läraren; "här stryks det och jobbas". Intressant i sammanhanget är att kommentarerna förefaller påverkas mer av om det är en flicka eller pojke som gjort bilden än av bilden i sig självt. Sålunda är det flickornas bilder som får kommentarerna söta och gulliga. Pojkarnas bilder betecknas som fräna och läckra. Å andra sidan, i betraktande av bildens innehåll finner vi inga indikationer på att läraren uppfattar och tillvaratar den pedagogiska möjligheten i att eleverna uppvisar eventuella brott mot tradition och intressefokus.

JOHANNA GRAF, Anne-Marie Helmadottir och Susanna Ruben har arbetat fram en metodbok för förändringsarbete i syfte att synliggöra skillnaderna mellan pojkar och flickor (Graf, Helmadottir och Ruben, 1995). I ett kapitel tar

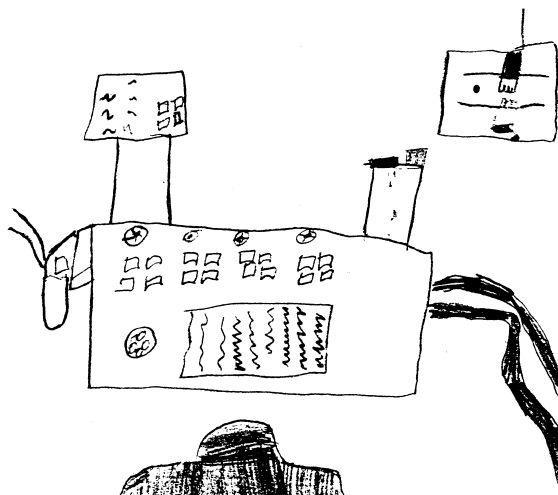


Bild 1: Hjärt och lung maskin

författarna upp barnets förmåga att uppfatta hur pedagogen värderar olika egenskaper och aktiviteter. I ett exempel talas om flickorna som gärna väljer att göra och ge bort teckningar. Författarna lyfter fram två handlingsalternativ från pedagogen när barnet visar sin bild. Vid alternativ I tas bilden emot med ett distraherat tack från läraren för att därefter läggs till handlingarna. Vid alternativ II föreslås ett samtal med barnet om bilden, därefter skrivs namn och datum på teckningen och slutligen sätter läraren upp den på väggen. Författarna vill visa att det är viktigt med respons, men de ger inga exempel på vad responsen kan innehålla. Bildens kommunikativa aspekt

med vad den kan delge, vad den kan berätta om för pedagogen och för barnen i gruppen uppmärksammas inte. Bildens möjligheter till öppningar för samtal kring just värderingar och aktiviteter problematiseras inte utifrån tillfället eller situationen. Bilden datumstämplas men dess gest, det jag kallar vinkningen, förblir obesvarad.

LÅT OSS ÅTERGÅ till de nio berättelseböckerna. En flicka skriver att hennes pappa jobbar med hjärtlungmaskin. Hjärtlungmaskinen beskrivs utförligt via en bild (se nedan, bild 1). Läraren skriver uppskattande; Bra! Vilken möjäng du ritat!”

EN POJKE SKRIVER, "Olle och Stina skulle på fest. När Stina kom hem såg hon att Olle stod och strök hennes klänning och hans skjorta. Då blev hon glad och gav honom en kram. Stryk du så går jag och letar mina skor, sa Stina". Textens föregås av en bild (se nedan, bild 2). Läraren skriver; Här stryks det och jobbas...BRA!

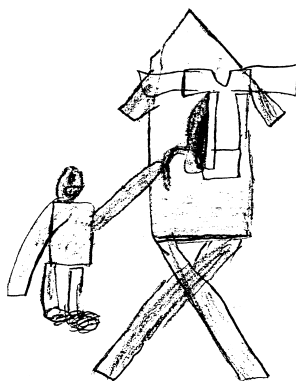


Bild 2: pojke stryker kläder

BARNEN HAR AV LÄRAREN uppmanats att skriva en text och göra en bild. Bildtext kommenteras som vi redan sett värderande och/eller konstaterande. "Här stryks det och jobbas" eller "du har gjort." Kommentaren "bra" förstärks i ena fallet grafiskt genom att

läraren använder sig av versaler. I båda fallen utnyttjas möjligheten till förstärkning genom interpunktionstecken (!). Arbetsuppgiften utförs hemma, och det förefaller rimligt att anta att barnet i vissa fall får stöd, uppmuntran och inspiration av någon vuxen därhemma. Om så, följer att barnet direkt eller indirekt i sitt berättande avspeglar ett sätt att tänka och resonera som hör hemma i den privata sfären, familjen. Som betraktare får vi intrycket att flickan arbetat seriöst med att förmedla bilden av hur en hjärtlungmaskin ser ut och är konstruerad. Flickan har utan tvivel sett en hjärtlungmaskin, antingen via förälders arbetsplats eller på annat sätt. Bilden är detaljerad, men komplicerad för den som inte tidigare sett en liknande maskin. Just detta faktum skulle kunna öppna för inbjudan till muntliga förtydliganden av bildkonstruktören. Bilden är endimensionell och påminner om en ritning. Flickan har uppmärksammat att hjärtmaskinen är kopplad till slangar och kontakter. Efter att ha mött tusentals barnbilder under mitt yrkesverksamma liv, tycker jag mig ha uppmärksammat att det inte är helt vanligt att flickor försöker sig på att avbilda maskiner och andra tekniska konstruktioner. Flickan har en potential, hur kan den utvecklas och stimuleras? I övrigt får bilden utgöra ett

didaktiskt exempel på elevernas förmåga att få inflytande och bli medskapande i lärandet. På vilket sätt kan flickans bild utgöra en katalysator för autentiska samtalssituationer kring ontologiska och vetenskapliga frågor på en för barnen begriplig och angelägen nivå?

POJKENS BILD AV STRYKBRÄDAN och strykjärnet har bildtekniskt en del att berätta om barnets kognitiva utveckling ur både ett individuellt och ett generellt relaterat perspektiv. Liksom med bilden ovan vet vi inte om barnets berättaridé initierats av honom själv eller av någon annan. Vad vi vet är att pojken accepterar handlingen i och med att han i ord och bild tecknar ned händelsen.

BILDEN UTGÖR en slags röntgenbild ur ett flygperspektiv där pojken berättar vad han *vet* om elementen. Pojken arbetar med att försöka lösa den tredje dimensionen. Delarna i elementen är i huvudsak uppbyggda av cirklar, rektanglar och trianglar. Komplementfärgerna grönt och rött används (bilden är målad med kritor). Strykjärnet och benen på strykbrädan har målats svarta, troligen för att markera att de är gjorda av metall.

BRITT-MARIE BERGE behandlar i sin artikel ”Styra eller styras” Sandra Hardings tre dimensioner av kön. Det strukturella könet, det symboliska könet och det individuella könet, vilka samtliga skulle kunna belysas och problematiseras utifrån barnens bilder, så t ex gällande upplevd och faktisk arbetsfördelning och könsrelaterat (upplevt/faktiskt) yrkesval. Begreppet det symboliska könet får även aktualitet genom studenternas praktikkommentarer. Det individuella könet blir särskilt intressant i betraktandet och bemötandet av barnens bilder. Lärarens vilja och ambition att agera, gripa in och påverka gör henne eller honom delaktig i vad eleven blir och upplever sig vara (Berge, 1997). Det finns enligt författaren en risk för såväl självuppfyllelse respektive konservering av könsroller och stereotypiserat beteende genom antingen övertydlighet eller ett konsekvent osynliggörande i genderfrågor. Berge använder termer som ”balansgång” och ”koreografi” för att beskriva betydelsen av kontext och interaktion. Vad finns då att upptäcka i bildens koreografi som aktualiserar frågor rörande social interaktion på en mer eller mindre demokratisk yta? Kanske att det finns en dubbelhet, ett gap eller en spricka mellan förändringens avsikt och handling.⁴

Elevinflytande, en rollförändrande potential

ELISABETH ÖHRN problematiserar elevinflytande i skolan i förhållande till klass- och könsmönster i artikeln *Elevers inflytande i skolan. Om kön, klass och förändring* (Öhrn, 2000). Öhrn menar att; ”När det gäller förståelsen av den egna positionen och elevens möjligheter till inflytande inom skolan, skär social bakgrund rakt igenom könsmönstren (Öhrn, 2000, s.101). Enligt vårt tidigare resonemang om och i vilken grad barnen påverkas i valet av innehåll i de egna berättelserna, blir Öhrns resultat relevant för vår diskussion. Bidragen från de två barnen följer inte gängse könsmönster. Förhållandet uppmärksammas inte av läraren. Varför vet vi inte. Läraren försöker inte heller ta vara på de eventuella öppningar till samtalsunderlag som finns i bilderna för att problematisera t ex yrkesroller. Redan befästa flick- och pojkroller förstärks snarast genom lärarens kommentarer, där flickans bild blir söt och pojkens bild blir frän. Kanske är det så att språket i sig skapar kön istället för att vara ett uttryck för latent könsskillnader. (Jfr Rowbotham och Harding ovan).

I SKOLVERKET'S utvärderingsrapport angående implementeringen av läroplanerna ute vid

grundskolor finns indikationer på att bildspråklig uttrycksförmåga går utanför klassgränser (Skolverket, 1999). Detta tolkas mycket positivt, då det i samma rapport finns material som visar på sambandet mellan social bakgrund och verbal och skriftlig uttrycksförmåga. Här kommenteras förmågan att uttrycka sig via bildberättande.

RAPPORTEN TAR INTE UPP om eventuella sociala skillnader kan avläsas via bildernas innehåll. Inte heller problematiseras bildberättande utifrån ett köns- eller genderperspektiv. I rapporten redovisas ett delresultat om den skapande förmågans utveckling i grundskolan. Vid en bedömning av elevernas förmåga att hantera material och tekniker, samt att använda färg, form och komposition finns det en klar könsskillnad. Flickorna gör kontinuerliga framsteg redan från de första skolåren, medan pojkarnas bildspråkliga förmåga utvecklas senare. I rapporten konstateras att eleverna i låg utsträckning utvecklar ”den förståelse och förtrogenhet som krävs för att tillämpa vad de lärt sig i nya situationer eller lita till sitt eget omdöme” samt att ”De flesta eleverna hade en klar avsikt med vad de gjorde, men den framgick inte av bilden förrän man fått den förklarad för sig” (Skolverket, 1999, s.102f.). I

analysen av problematiken påtalar författarna skillnaden mellan pojkarnas och flickornas alster. Detta förklaras genom att flickorna ritat oftare, medan pojkar oftare använder sig av datorer för att framställa eller bearbeta bilder. Pojkarna kan enligt författarna få större möjligheter till kreativ utveckling om det i skolorna ges större utrymme för t ex datorgrafik. Författarna frågar sig om undervisningen i själva verket är bättre anpassad för flickor, så t ex att de motiv barnen lär sig att framställa mer beskriver tillstånd och känslor än berättar äventyrliga historier? Författarna frågar sig här huruvida flickorna är bättre uttolkare av de signaler läraren ger om vad undervisningen går ut på. Det faktum att läraren ofta är kvinnlig söks även som förklaringsgrund (Skolverket, 1999). Författarnas antagande ger exempel på trubbiga och förhastade generaliseringar som snarast aktualiserar vår tidigare fråga om språket som skapare av kön snarare än ett uttryck för latent könskillnader (jfr s 8). Resultatet av undersökningen bekräftar inte annat än att som man frågar får man svar. De frågor som intresserade undersökarna indelades i process- och produktkriterier där bildens kommunikativa betydelser ställdes på undantag.⁵ Nonchalerar vi innehållet i bilderna får vi heller inte reda på vad som berättas.

Detta gör antagandet att bildarbetet går utanför klassgränserna, något förhastat. Innehållet i bilden kan nämligen berätta vad formen möjligen inte förtäljer. Vid ett tillfälle har en sjuårig flicka beskrivit sitt rum som vi kan tolka symboliskt, ikoniskt och indexikalt. Mot golvet och mattan går en pil med ett textat förtydligande: ÄKTA MATTA. Mot tavlan på väggen riktas nästa pil: PICASSO. Bildens sekundära betydelser fungerar indexikaliskt. ”En bild är indexikaliskt kopplad till det rum som kan tänkas omge det utsnitt som varje bild är, men även till den tänkta verkliga värld som omger bilden” (Marner, 2000, s 28). En kamrat till flickan utbrister förvånat – vad är en äkta matta? Genom att aktivt beakta barnens bilder kan vi värna om de personliga fingeravtrycken, samtidigt som vi också skapar förutsättningar för att ny kunskap genereras ur den delade erfarenhetens förförståelse.⁶

Avslutande kommentar

ELEVERNAS BILD- och textberättande knyter i olika grad an till den egna erfarenheten. Det förefaller mindre välbetänkt att inte förvalta den kunskapskällan även i skolsituationen.⁷ Problemet är att språket i sig är bärare av dolda fördomar och värderingar. Därför är det viktigt med forskning kring språk där även bildens

uttryck innefattas, detta för att perspektivisera och synliggöra det ofta osynliga, förgivet tagna. Det finns ett glapp mellan det praktiska och diskursiva medvetandet, där den rutiniserade och vanemässiga praktiska medvetenheten leder till mer eller mindre omedvetna reaktioner och handlingsmönster. Genom bilden kan vi *se* vad vi säger och *tala* om vad vi ser. På så sätt kan vi försöka öppna upp, blottlägga och dekonstruera på väg mot en ny insikt och förståelse, förmedlad genom öga och öra. Bildberättelsens koreografi kan berätta om såväl maskindrömmar som drömmaskiner oavsett om det är en flicka eller en pojke som för kritan.

FÖRPASSAS BILDEN som kommunikativt uttrycksmedel till ett didaktiskt ingenmansland finns det risk för att vi alla stagnerar till bildgourmander som glupskt konsumerar med ögat utan att kunna förstå och begripa vad vi stoppar i oss. Det är inte helt ovanligt förekommande att eleverna uppmanas till att anrätta något komplementärt i ”bildväg” utan att pedagogen egentligen urskiljer det generella, det specifika och det unika i anrättningen. Men tiden är inte utrunnen. Det transparenta inrymmer i sig möjligheten till kunskap i form av genomlysning och synliggörande förståelse.

Litteratur:

- Ahlner Malmström, E. (1991) *Är barns bilder språk?* Carlssons: Malmö.
- Alexandesson, M. (2000) Seminarium ”De estetiska arbetsprocesserna i skolan”. Kultur för lärande, Skolverket. Dnr 98:1734.
- Arnot, M & David, M & Weiner, G. (1999) *Closing The Gender Gap*. Polity Press: England
- Berge, B.M. ”Styra eller styras- Att skapa kön i klassrummet”, red. Nordborg, G. *Makt och kön*, Östlings förlag: Eslöv
- Egan, K. (1995) *Berätta som en saga*. Runa förlag: Stockholm.
- Graf, J, Helmadottir & A-M, Ruben, S. (1995) *Visst är det skillnad!* Liber Utbildning: Stockholm
- Grynbaum, C. (2000), *I sällskap med språket*. Bokförlaget DN: Stockholm.
- Jonsson, C & Nyström, E. (1998) ”Identifiering som ett skoldidaktiskt instrument”. D-uppsats pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Jonsson, C. (1994) ”Bildskapande elever vill inte gå hem”. *Bild i skolan*, Lärarförbundets tidskrift för bildpedagogik. Nr 3/1994 årg 65.
- Karlsson, S.G. (1999) ”Analys av bilder”. *Svenskläraren, Tidskrift för Svenskläraryrket*. Bilder. Nr 3/99 årg 43.
- Lindström, F. (2000) *Världens dåligaste språk, tankar om språket och människa idag*. Albert Bonnier förlag: Stockholm.
- Malmgren, G. (1985) *Min framtid*. Symposium: Lund.
- Malmgren, L-G (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*. (2:a uppl). Studentlitteratur: Lund.
- Märner, Anders (2000) *Burkåkänslan* surrealism i christer strömholms fotografi en undersökning med semiotisk metod. Humanistiska fakulteten och Lärarutbildningen: Umeå universitet.
- Rhedin, U. (1992) *Bilderboken- på väg mot en teori*. Alfabeta: Stockholm.
- Rowtham, S. (1996) ”Bakom spegeln”, red. Esseveld, J & Larsson, S, *Kvinnopolitiska texter*, Studentlitteratur: Lund.

- Skolverket (1999) *Läroplanerna i praktiken*. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål.
- Sonesson, G (2000) "Den visuella semiotikens system och historia"
www.uk.umea.se/tegro/pegc/kkproj/semiotik/Goran.html (2000-10-22).
- Taksdal, A. (1992) "Praktisk verktøykasse". Taksdal, A & Widerberg, K. (red). *Forståelser av kjønn, i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. Ad Notam Gyldendal AS.
- Öhrn, E. (2000) "Elevens inflytande i skolan. Om kön, klass och förändring", red. Tibelius, U. & Claesson, S. *Skolan i centrum*. Studentlitteratur: Lund.
- 5 Produktriterier som ställts upp för bedömningen: Intention, färg, form och komposition och hantverkskicklighet. Processkriterier: Undersökande arbete, uppfinningsförmåga, förmåga att utnyttja förebilder och förmåga till självvärdering.
- 6 "Att arbeta tillsammans med barn i bild är att njuta av vistelsen i en imaginär sinnenas värld där pedagogen är en "bildlig" färdledare längs en förunderlig sträcka av personliga fingeravtryck att vara rädd om, och modiga fotsteg redo att gå vidare med om det är tillåtet". Texten ingår i C. Jonssons artikel "Bildskapande elever vill inte gå hem" i Lärarförbundets tidskrift för bildpedagogik "Bild i skolan." (1994).
- 7 Gun Malmgren presenterade 1985 en rapport angående 24 svenska ungdomars förväntningar på framtiden, *Min framtid*. Det empiriska materialet utgjordes av tre "porträtttexter" från var och en av eleverna. Det vore intressant att idag genomföra en liknande porträttstudie bland såväl yngre som äldre skolbarn, där barnens föreställningar om framtiden redovisas och analyseras utifrån ett vidgat språkbegrepp, där även bilden ingår, perspektiverat genom klass- och könsmönster.

Fotnoter

- 1 Den aktuella gruppen har under hösten påbörjat sin 1-7 utbildning, inriktning sv/so/eng.
- 2 Begreppen denotation (beteckna) och konnotation (medbeteckna) är användbara i sammanhanget. Läs vidare, Ahlner Malmström, E. (1991) *Är barns bilder språk?*. Carlssons: Malmö. Karlsson, S.G. "Analys av bilder". *Svenskläraren, Tidskrift för Svenskläraryrket*. Bilder. Nr 3/99 årg 43. s 18-20.
- 3 Se Rhedin, U. (1992) Författaren presenterar genom sin forskning i "Bilderboken- på väg mot en bildteori" tre olika bilderbokskonceptioner som beskriver förhållandet mellan bild och text i olika bilderböcker.
- 4 Kommentaren anspelar på problematiken som belyses i *Closing the gender gap*. (1999). "The data on men and women speak a 'double language'..." s 152



ellström menar att teknik och teknologi
n att uttrycka manlighet och är därför
sociala och kulturella identitet. Teknik s
någon roll i kvinnors identitet. Detta s
r uppmärksammas ...



Lärarkunskap och IKT med genusperspektiv

IngaMaj Hellsten

FEM LÄRARE GER i den här artikeln sin syn på lärarkunskapen och informations- och kommunikationstekniken (IKT). I artikeln förs en diskussion om huruvida män och kvinnor fokuserar olika dimensioner av lärarkunskapen. Är ämnesteoretisk och didaktisk dimension viktigare för män och socio-emotionell viktigare för kvinnor? Kvinnor har traditionellt ansetts vara mer intresserade av relationer än män, medan män ansetts vara mer teknikintresserade. Lärares syn på lärarkunskapen och tekniken påverkar deras användning av IKT som ett pedagogiskt redskap. Utbildning förändrar synen på tekniken. Vilken betydelse har ITiS-utbildningen haft? Med genus avses att människan i hög grad socialiseras in i könsroller utifrån historisk bakgrund samt genom sociala och kulturella förväntningar från omgivningen.

Genus och lärarkunskap

FLER KVINNOR ÄN MÄN ÄR LÄRARE. Andelen kvinnor bland svenska klasslärare 1990 var 82

% (Elgqvist-Saltzman, 1993). Att kvinnor i högre grad än män väljer läraryrket beror inte på att kvinnor av 'naturen' är mer hängivna lärare, utan snarare på kulturella och sociala faktorer (Weiner & Kallos, 2000). Holm (1993) menar att kvinnor tidigt tränas till att uppmärksamma den beroendes behov, men att det är en förmåga som alla människor kan förvärva. Möller (1986) talar om "en kvinnlig socialkaraktär" och menar att kvinnor gör barnets/andras intressen till sina egna. Det kan ses som en slags ansvarsrationalitet för att skapa samklang mellan två världar, förvärvsarbetet och hemarbetet (Möller, 1986). Weiner och Kallos (2000) menar att kvinnor väljer läraryrket både utifrån "ideologies of mothering" och hängivenhet till "education of children" och refererar till Fischman (2000). Med andra ord: Kvinnor attraheras både av rollen som mamma och pedagog, medan män föredrar den senare.

LÄRARKUNSKAPEN utvecklas huvudsakligen genom praktisk erfarenhet i skolans värld.

Förståelsen av yrkets innebörd utvecklas kontinuerligt genom dialog med elever, föräldrar, kollegor och skolledare. Härnsten et al. (red), (1994, s. viii). fastslås att kvinnor är relationsorienterade. Kvinnors pedagogik definieras som "mindre abstrakt". Metoden är "real talk", som innebär att lyssna, utforska, spekulera och pröva idéer i syfte att förstå. Detta ska ses i kontrast till "didactic talk"- det traditionellt manliga argumenterandet, som mycket går ut på att förfäktat idéer.

I EN AVHANDLING OM kvinnliga klasslärares perspektiv på arbetet lyfts den socio-emotionella, 'kvinnliga' dimensionen fram. Gannerud (1999) anser att den fått en undanskymd plats i forskningen i jämförelse med den ämnesteoritiska och didaktiska. Hon menar att läraryrket ställer krav på känslomässigt engagemang och sociala relationer, de så kallade kvinnliga aspekterna. Pojkar på högstadiet beskriver lärare de uppskattar i högre grad utifrån att de är kunniga i ämnet och har förmåga att lära ut, medan flickor oftare talar om lärare som visar omsorg, värme, kan skämta och prata personligt med dem (Öhrn, 1990). Det innebär att lärares socio-emotionella kompetens är viktigare för flickor än pojkar. Men lärarkunskap innefattar förmåga att konkretisera fastställda mål för skolan och att värna om

elevens bästa. Det kräver såväl ämnesteoritisk, didaktisk som socio-emotionell kunskap.

Genus och teknik

MÅNGA FORSKARE ANSER att kvinnor har ett större intresse för relationer än män och att män har ett större intresse för teknik än kvinnor (Pedersen, 1998). Nissen (1993) beskriver de unga dataentusiastiska pojkarna som "datateknikens suveräna domptörer". Dale Spender menar, att med datorns ökade möjligheter för kommunikation kommer kvinnor att bli lika förtjusta i datorer som de är i telefoner; "men use the telephone, but women love it" (Spender, 1995, s.191). Cockburn (1991) anser att män har lika lite rätt att "run away from life" som kvinnor att "run away from technics" (Elgqvist-Saltzman, 1991, s. 268). Därför, menar jag, innefattar läraryrket krav på att man ska förstå sig på både relationer och teknik.

DET UTBILDNINGSPOLITISKA motivet för införandet av datorer i skolan har skiftat, senast som motor för skolutvecklingen (Riis, 1998). Skolan har fått ett uppdrag att alla elever i skolan skall lära sig att använda IT. Därmed frigörs kreativiteten hos både lärare och elever, menar man.

POLITIKERNA HAR POSITIVA förväntningar och understryker att flickors intresse för IT-användning ska stimuleras. Den underförstådda könsdiskursen är att pojkar är mer intresserade av IT än flickor. Därför behöver flickor lärarens stöd. "Flickor blir flickor i ett socialt spel", de positionerar sig själva som passiva, beroende och söta och/eller aktiva, självständiga och kraftfulla (Jones, 1994). Mellström (1996) menar att teknik och teknologi är ett sätt för män att uttrycka manlighet och därför en del av deras sociala och kulturella identitet. Teknik spelar däremot sällan någon roll i kvinnors identitet. Detta sociala spel bör uppmärksammas av lärarna så att invida könsdiskurser överskrids och jämlikheten ökar (Berge, 1997). Vad gäller teknikdiskussioner är det problematiskt för flickor i klassrumsmiljö. Pojkar är mindre intresserade av att lyssna till flickors frågor och kommentarer under tekniklektioner än tvärtom (Staberg, 1992). Pojkar verbaliserar sina tekniska datakunskaper i högre grad än flickor i klassrummet och tar för sig mer av datortiden (Enochsson, 2001).

SKRIFTLIG KOMMUNIKATION i det digitala rummet kan vara en ny möjlighet för flickor, menar jag. Bland 8-13-åringar konstateras att "en huvudsaklig användning av datorer för många av de relativt teknikintresserade äldre

barnen är just kommunikation och kontaktskapande" (Hernwall, 2001, s. 215). Hernwall menar också att barnets begränsningen är mer relaterad till ålder och språklig förmåga, än till kön och etnicitet. Både pojkar och flickor tycker att kommunikation med e-post och chatt är de roligaste aktiviteterna i IKT-projektet, som kallas "3:e rummet" (Hellsten, 1999, s. 9).

EN NYLIGEN GENOMFÖRD Gallup-undersökning visar att nästan hälften av lärarna (42%) anser att de har stor nytta av datorn som pedagogiskt verktyg. Trots ITiS-utbildning anser 71% av lärarna, att för låg kompetens hos lärarna är det största hindret för att använda IT, tätt följt av för lite pengar och för få datorer (KK-Stiftelsen 1, 2001). Hur ofta lärarna använder sig av datorn i skolan visar inget signifikant samband med ålder, kön eller anställningstid. Däremot visar tillgången till IT i hemmet ett positivt samband (KK-Stiftelsen 4, 2001). Två av tre lärare tycker inte att de har tillräckliga kunskaper i IT (KK-Stiftelsen 1, 2001). Det torde bero dels på snabb teknikutveckling, dels på att lärare och elever tillhör olika generationer. Barn födda under 1980- och 1990-talet tillhör "the Net Generation" (Tapscott, 1998). Det betyder att den digitala informationstekniken alltid existerat för dem. Datorer är ett mer självklart inslag för dem än för den äldre

generationen, som följt informationsteknikens utveckling från starten (Hernwall, 2001).

Fem lärare och tre grundskolor i norra Sverige

DEN EMPIRISKA STUDIEN som utgör underlag för denna artikel omfattar fem lärare och tre skolor (Hellsten, 2001). De utvalda lärarna deltog alla i ITiS-utbildningen läsåret 99/00. Tillsammans representerar de alla årskurser i grundskolan. Två av skolorna ligger i glesbygd och en i en centralort. Skolorna har ca 50-55 elever och 4-5 lärare. Att skolorna är ”lagom” stora har stor betydelse för att skapa ett nära samarbete mellan lärare och elevgrupper. Urvalet av skolor är inte slumpmässigt. De utvalda skolorna deltar i många olika projekt, och gemensamt för dem alla tre är att de bedriver försöksverksamhet med utbildning utan timplan. Troligen har de mer engagerade och förändringsbenägna lärare är genomsnittsskolor. Samtalen med lärarna och besöken på skolorna genomfördes under november 2000 – maj 2001.

GLESBYGDSSKOLORNA (L-skolan och M-skolan) har B-form. Där har lärarna utvecklat ett nära samarbete med förskollärare och fritidspedagoger. Skolorna är med i projektet

”Byaskolor för bygdeutveckling”, som verkar för skolan i centrum för bygdens utveckling. Det innebär att samarbetet med elevernas föräldrar och övriga vuxna i närsamhället både handlar om skolans och byarnas överlevnad. Läggs skolan ner, avfolkas även bygden.

DEN CENTRALT BELÄGNA SKOLAN (N-skolan) drivs som ett kommunalt projekt i egna lokaler. Ungdomar som vill gå i en mindre högstadieskola med idrottsprofil får söka till skolan inför årskurs 7. Platserna utdelas genom lottning. Kontakterna med föräldrarna blir fler än med en traditionell högstadieskola anser lärarna, eftersom elever och föräldrar gör ett aktivt val.

Lärarkunskapen

LARS OCH LENA arbetar på L-skolan, Madeleine och Margareta på M-skolan och Nils på N-skolan. De har mycket att berätta. Madeleine har 7 års erfarenhet av läraryrket, medan de övriga har 16-40 års erfarenhet. Lärarnas syn på lärarkunskapen utgör en viktig bakgrund för att förstå deras syn på IKT.

LARS TYCKER att läraryrket utvecklats till ett barnpassningsjobb på grund av kopplingen mot barnomsorgen. För att göra läraryrket mer attraktivt måste lönen höjas ”ganska ordentligt”

och det måste finnas karriärmöjligheter, som t ex att få specialisera sig inom vissa områden. Under en lång tid har han ansvarat för åk 5-6, medan en kvinna, Lena, ansvarat för åk 3-4. Det passar dem bäst. Mycket av temaarbetet och lärandet i naturen görs tillsammans i tvärgrupper.

LARS TYCKER ATT "skolan ska vara en spjutspets" i samhället och menar att det är viktigt att skolan förändras i takt med samhället runt omkring". Därför driver han IKT-utvecklingen på skolan och i rektorsområdet. Lars är mer intresserad av matematik, no-ämnen och engelska än historia och religion. De två sistnämnda ämnena tar resursläraren hand om. När det gäller fostransuppdraget, så har man alltid strävat efter de målen, menar Lars, men "nu har vi värdegrunden på papper". Lars ser sig som en demokratisk lärare, och är bra på att "prata deras språk" och se "på vilken nivå barnen finns och lägga undervisningen där". Kvinnor och mäns förhållningssättet till eleverna skiljer sig åt, menar han. Kvinnor förhandlar längre och är duktigare på att samtala med flickor. Därför överläts detta till den kvinnliga resursläraren. Själv hanterar han "killarna betydligt bättre". Lars är bekymrad över att flertalet av dem som jobbar i skolan är kvinnor. Pojkarna blir förlorare i längden,

menar han. Skolans kvinnliga värderingar färgar pojkarna:

"För dom förväntas att vara lite tjejer. [...] Killar har ju alltid fostrat varann lite mer, knuffas lite, tävlar och vill vara bäst och så, men så får man inte göra längre."

LARS TYCKER att tävlan kan vara stimulerande. Pojkar och flickor får lika mycket tid, anser Lars, men pojkar kan bli lite 'högljudda'. Då sätter han dem i arbete. Några flickor i klassen behöver stöttas i sitt eget tänkande.

LENA TYCKER att jobbet har blivit svårt. Det är så mycket man ska klara av, och som man inte har fått utbildning för, menar hon. Skolsköterska finns att tillgå bara två timmar varannan vecka och, som hon uttrycker det; "inte kan jag vara kurator, psykolog, talpedagog och skolsköterska." Barn har behov av att prata och som lärare känner hon sig lite otillräcklig varje dag, för att barnen inte får den tid dom behöver.

LENA TYCKER ATT lärarkunskapen mycket handlar om sunt förnuft. Hon talar om kraven på barnen som blir större och större och om sin oro för barn med svårigheter. Hur ska dessa barn klara sig i vårt 'tuffa' samhälle och "i en

skola som alla ska igenom då måste man få vara godkänd”? Barn som behöver lugn och ro samt en vuxen bredvid sig hela tiden kommer extra mycket i kläm, menar hon. Lena anser att lässvaga elever älskar att lyssna och det är en nackdel för dem med eget arbete. Hon efterlyser mer balans mellan individualisering och gemensamma aktiviteter.

Jag tycker att vitsen med att gå i skolan är ju också att man gör saker och ting tillsammans, för annars kunde ju också var och en sitta hemma hos sig.

I LENAS KLASS är det vanligt med temaarbeten i tvärgrupper med yngre barn och/eller med äldre. Just nu arbetar klassen med de yngre. Målet är en offentlig vernissage. Barnen läser sagor ihop och väljer ut ett textstycke. Sedan målar de ett konstverk. ”Och dom större är som små mammor, som tar hand om dom mindre och tar dom nästan i knät ibland”, berättar Lena. Skillnader på flickor och pojkar när det gäller att ta ansvar i gruppen är inte tydlig. Lena tycker att ”det kanske finns fler små mammor än pappor”.

MADELEINE HADE skaffat sig yrkeserfarenhet inom industrin och ett års datautbildning

innan hon blev lärare. Madeleine tänker inte byta jobb. Hon tycker att det är ett omväxlande arbete,

/.../med levande materia så att säga. Det är roligt att se att barnen lyckas, att de lär sig sånt som de inte trodde sig om eller vågade prova tidigare.

HON TYCKER ATT det är bra att jobba på en sådan här ”liten” skola. Man ställer upp för varandra, man får göra det man är bra på och intresserad av. Dessutom är det enklare att planera temadagar och lösa praktiska problem. Madeleine är idrotts- och tekniklärare i åk 1-6 samt resurslärare i åk 4-6 på M-skolan. Men hon är missnöjd med villkoren för läraryrket. Skulle hon välja yrke i dag, blev det systemvetare.

MADELEINE ANSER ATT, förutom rättvisa och flexibilitet, ämneskunskaper, social kompetens och lyhördhet är viktiga kunskaper i läraryrket. Hon återkommer till att de arbetar väldigt fritt och varierat på skolan med mycket eget arbete och tema. Madeleine tycker att det är mycket som är positivt med ”eget arbete”. Eleverna lär sig prioritera, vilket är en nyttig mognadsprocess.

MADELEINE TYCKER ATT manliga och kvinnliga lärare pedagogiskt arbetar olika. Framförallt har manliga lärare ”en stor fördel av att dom är i minoritet”. Det gör det lättare för dem att få elevernas respekt. Det är ingen skillnad på hur undervisningen läggs upp, men däremot hur man förhåller sig till elever. Manliga lärare är kanske ”mindre daltiga”. Madeleine tycker att det är en stor nackdel att andelen manliga lärare minskar i skolan. Alla barn är förlorare. Barn behöver både män och kvinnor som förebilder.

REDAN SOM BARN hade Margareta, klasslärare i åk 1-3 på M-skolan, bestämt sig för att bli lärare och såg det som ett ”livsval”. Hon tycker om barn och har haft många bra lärare som hon sett upp till. Särskilt lärarinnan som ”lyfte barnen på ett underligt sätt, dem som hade det svårt”. Margareta har åsikter om varför fler kvinnor än män väljer läraryrket och menar att det är ”mamman någonstans i oss”. Däremot menar hon att männen behövs: ”Vi skulle behöva karlar till gruppen, inte minst för dem själva och för de diskussioner som vi har”.

FÖRR VAR DET HON som satt inne med vad som skulle serveras. Idag är det ”barnet som sitter inne med behovet”. Grundsynen är omvänd. Margaretas viktigaste instrument är humorn.

Det inträffar hela tiden saker som kräver att man kan se på, utan att bli irriterad. Ett stort ’kliv’ togs när arbetslaget kom på att de skulle ’peppa’ barnen istället för att dämpa dem. Om man tidigt tar vara på barns kreativitet, blir de mer företagsamma och kreativa, menar hon. Att värna om barns integritet och det personliga mötet är också viktigt. Varje morgon frågar hon eleverna i tur och ordning hur de mår. Då har barnen blivit sedda och hörda, åtminstone en gång per dag. Hon tror att män nog är mer intresserade av kunskapfrågor än sociala frågor. De flyttar upp till högre stadier, medan kvinnorna ökar på de lägre. Margareta ser en attitydförändring:

Du vet ju hur karlarna var förr, idag tillåts ju karlarna vara mammor också. [...] De (männen) var mera kunskapsinriktade. Hur det är idag vet jag inte, eftersom det är väldigt längesen vi hade någon manlig kollega här. Men jag tror att det fanns hos den siste manliga att det var väldigt tydligt att kunskapen nog gick före det sociala, tror jag.”

HON TYCKER ATT barnen skulle behöva manliga förebilder och arbetslaget ett manligt perspektiv vid diskussionerna. “Karlarna kanske kunde hitta en rakare väg eller ett rationellare sätt att komma fram” till målen, tror hon.

NILS BÖRJADE SIN YRKESKARRIÄR inom fritidsförvaltningen och som säljare. På folkhögskolan förstod han att läraryrket kunde vara ett jobb för honom. Där mötte han andra lärare än i den traditionella skolan. De hade ett helt annat förhållningssätt med en rakare dialog. Efter några år på högstadieskolor som lärare i so och svenska började 1995 de stora nedskärningarna i kommunen. Nils och tre kollegor insåg då att traditionell skola inte fungerade. "Drömskolan" startade året därpå. Nu är han ämneslärare i åk 7 och 9 på N-skolan. Han trivs, "men ibland kan man känna sig lite tonårsless". Nils tänker inte byta yrkeinriktning, men väljer i framtiden kanske att undervisa vuxna i stället för ungdomar.

NILS TYCKER ATT utrymme saknades inom den traditionella skolan för att genomföra de pedagogiska visioner han har. Det var därför 'drömskolan' skapades. Den pedagogiska modell som arbetats fram går ut på att få bort "snuttifieringen, att få mer helhet" och få idrott på schemat varje dag. Han har upptäckt att idrott, särskilt bollspel, stimulerar det logiska tänkandet och underlättar arbetet med sociala relationer och empati. Men modellen handlar också om ungdomarnas trygghet och närhet till lärarna. Därför är klassrum, datarum, grupp-

rum och personalrum bara delvis avgränsade med väggar. Alla dörrar står öppna. En tredje idé är att ämnesområdena so och no får flyta in i varandra inom olika temaområden.

LÄRARKUNSKAPEN har förändrats med åren, berättar Nils. Förr var han "fokuserad på sin egen roll" men nu är han mer fokuserad på "elevernas processer". Ungdomarna ska hitta sin lärstil och våga be om utrymme för den. Nils anser att hans viktigaste förmåga är humorn och engagemanget. Han skämtar och skrattar ofta tillsammans med eleverna både under och utanför lektionstid, noterar jag själv. Att vara pedagog och "att komma eleverna så nära som vi gör är ju det som är roligast". Han tror mycket på goda relationer och diskussioner, "om varför dom går i skolan och för vem dom ska lära sig", som en väg att stärka lärandet. Synen på pedagogiken är densamma för manliga och kvinnliga lärare, däremot har könet betydelse i relation till eleverna, menar Nils;

"det finns bitar som vi aldrig kommer åt bara i vår egenskap av män [...] vi är ganska duktiga på att prata om känslor och allt sånt där [...] men dom (flickorna) väljer inte att göra det med oss".

Samtal om ITiS och IKT

LÄRARE KAN HA MER eller mindre erfarenhet av pedagogiska IKT-projekt, men alla lärare som deltagit i den nationella utbildningen 'IT i Skolan' (ITiS) har viss erfarenhet. Det gäller även för de fem utvalda lärarna i denna studie. Vid två av de tre skolorna är lärarna positivt inställda till ITiS som en arbetslagsutbildning snarare än en datautbildning, men på L-skolan uttrycks en viss besvikelse.

LARS OCH LENA ÄR ENIGA om att utbildningen inte motsvarade deras förväntningar. De är besvikna över att inte ha fått lära sig något nytt. Lars har arbetat för att hitta pedagogiska tillämpningar alltsedan första datorn inköptes, 1994. Kunskap om IKT har han inhämtat på fritiden och på utbildningar som han själv har sökt sig till. Lena menar att Lars är väldigt intresserad av IT och att han är drivande. Därför var de ganska duktiga på att använda datorer redan före ITiS-utbildningen. Det som var bra med ITiS var att klasserna och förskolan tillsammans drog igång ett stort byaforskningsprojekt för alla skolans elever, berättar Lena. Det blev en ny gruppering, där elever från samma by tillhörde samma grupp, oberoende av ålder.

MARGARETA OCH MADELEINE MENAR att utbildningen stärkte samarbetet på skolan genom att hela arbetslaget deltog, inklusive fritidspedagogen och förskolläraren. För Margareta var det inte helt lätt att komma igång med den nya tekniken, men genom ITiS lärde hon sig 'massor' om datoranvändning genom att tvingas att arbeta tillsammans i arbetslaget på egna skolan. Margareta tror att män hellre ger sig på ny teknik och att det egna motståndet mot teknik handlar om otrygghet med det man inte kan. Madeleine tyckte inte att hon lärde sig så mycket nytt, datatekniskt sett, men "övriga kollegor har ju lärt sig hemskt mycket och använder ju datorn numera.

NILS VAR OCKSÅ POSITIV till ITiS-kursen. Han tyckte att uppläggningsen var 'klyftig' med stor frihet och tydliga ramar. "Det var klokt att inte ha fokus på tekniken. Vi är ju akademiker, så vi kan ju sätta oss ner och pröva själva", menar han. Men han hade gärna sett att kursen varit dubbelt så lång för att ge honom möjlighet att lära mer datateknik och programkunskap, och för att bli skickligare på att hjälpa eleverna. Deras ITiS-projekt handlade om källkritisk granskning av webbsidor på Internet och om att hitta olika portaler och sökvägar för kunskapsinhämtande. Projektet medförde att tron på värdet av Internet för kunskapssökning

blev mindre. ”Förr kunde ungarna köpa vad som helst, men den kurs de fick i källkritik i samband med ITiS-projektet, gjorde dem mer kritiska.”

DATORERNA ANVÄNDS FLITIGT av eleverna för kunskapssökning, kritisk granskning av kunskapskällor, redigering av text och bild etc, men inte i några kommunikationsprojekt mellan skolor, berättar Nils. Han anser att både männen och kvinnan i deras arbetslag är medelmåttigt intresserade av IKT. Den ansvarige läraren för IKT-utveckling på N-skolan ingår inte i denna studie.

MÅNGA IKT-PROJEKT pågår på de två glesbygds-skolorna (L-skolan och M-skolan) och deras IKT-utvecklare, Lars och Madeleine, har särskilt mycket att berätta. Lars anser att män nog är mer intresserad av teknik än kvinnor. Han konstaterar att det *inte* är många män han träffar på 'vanliga' studiedagar nu för tiden. Däremot är det fortfarande 'fifty-fifty' vid IKT-utbildningsdagar. Lars menar att om "samhället utvecklas i en viss riktning så måste naturligtvis skolan vara med". Han vill därför utveckla "lite pedagogiska instrument" för datoranvändandet och ser det även som ett sätt att motverka att eleverna hamnar i "spelberoende". Med pedagogiskt instrument

menar Lars bl a ett kommunikationsprojekt, med sex andra skolor inom samma kommun. Det innebär att man där kommunicerar via e-post, konferenser och chatt. Projektet heter "3:e rummet" (se webbsida).

FÖRR SLÄPpte LARS ELEVERNA ofta fritt, men nu styr han dem mer. Pedagogiska program på cd-romskivor tror Lars inte på. Programmen blir "bara ett spel för ungarna" och då lär sig eleverna inte någonting. Datorn ska användas ungefär som ute i samhället, som ett skapande instrument. Lars ger också ett exempel på att e-post och chatt mellan skolorna i 3:e-rummet kan betyda mycket för tysta elever. Det visade sig vara lättare med skriftlig kommunikation än med muntlig för "några gravt tysta elever". Lars berättar vidare om ett intranet han skapat för de yngre eleverna med några konferenser som handlar om rast- och fritidsaktiviteter, bokrecensioner och bildkonst. Han berättar också om planer på att skapa ett intranet för utspridda sjätteklassare, för att underlätta övergången till högstadieskolan. Kunskapssökning på Internet nyttjas inte så mycket. Det tar lång tid för eleverna att söka sig fram till kunskapen. Lars kan tänka sig att svenskämnet förändras, så att skrivstilsövningar byts ut mot tangentbordsträning i framtiden. Han ser även möjligheter att effektivisera konferenstiden

genom att information läggs ut i konferenssystemet på nätet.

LARS TYCKER ATT KILLARNA ÄR MER KONSUMENTER och tjejerna mera producenter i datoranvändningen. Flickorna har fler inlägg och med bättre kvalitet än pojkarna. De har också, menar han, längre och mer genomarbetade texter. Killarna däremot ”gör ofta ett kort snabbt inlägg i en konferens och går vidare till nästa konferens”. Det är svårt att få en rättvis fördelning av datortiden mellan pojkar och flickor, trots att tiden är schemalagd. Pojkarna tar för sig mer tid av den fria tiden. Pojkar har mer datorvana och är mer kunniga ”rent datatekniskt”, medan flickorna är mer inställda på att göra skapande jobb med datorn som att skriva, berätta och rita bilder. Pojkarna har större benägenhet att experimentera med datorsystemet och ”dom kastar sig in överallt. Flickorna visar större respekt och vågar inte lika mycket.”

MADELEINE MENAR att hennes datakunskaper gör henne fri från rädsla för tekniken. Hon ser många fördelar med användning av IKT i elevernas skolarbete. ”Det är bra att få visa upp sina arbeten för en större grupp. Eleverna skärper sig och gör mer genomarbetade och snygga jobb”, menar hon. Stafettskrivning

gjordes förr i egna klassen men nu görs det mellan tre skolor i rektorsområdet med e-post. Madeleine ser även fördelar med vissa cd-romprogram; ”en konkret bild är lättare att förstå för barnen än text”. Men hon ser även nackdelar i att eleverna ”helst vill skriva allting med datorn, för det är ju roligare” och att de vill hålla på med ”sånt där datatekniskt som är lite spännande”.

NÄR DET GÄLLER experimenterandet med tekniken ser hon ingen skillnad mellan pojkar och flickor. Madeleine tycker inte heller att skrivstilsövningar ska bytas ut mot tangentbordsträning. Det är mer personligt att skriva skrivstil och värdet ökar ju äldre man blir, menar hon. Många av klassens elever går datakurser på kvällstid, vilket ger flickorna samma chans som pojkarna att under handledning få datateknisk utbildning. Två tredjedelar av klassen består av tjejer. De är bestämda och tuffa, så pojkarna ges inte utrymme att dominera. Generellt tycker hon att pojkar tar för sig mer. De agerar utåt, märks mer och hörs mer. I klassrummet anser hon att tiden vid datorerna är rättvist fördelad. Hon tror att killar skulle ta för sig mer av tiden än flickor, om man skulle släppa det mera fritt. Kunskapssökning på Internet används vid forskning av de äldre eleverna. Sjtätteklassarna

har större behörighet än de yngre eleverna som har klassanvändare för e-post. Med stöd av IKT har samarbetat de yngsta eleverna med en klass på Nya Zeeland och övriga med en klass i södra Sverige.

Diskussion och slutsatser

ALLA DE FEM LÄRARNA i den här undersökningen har valt yrket för att de tycker om att arbeta med utbildning tillsammans med barn och ungdomar. Två av lärarna (Margareta och Nils) har valt yrket utifrån en inre övertygelse om att det var rätt. En gemensam socio-kulturell faktor är att båda har haft en 'idollärare' av samma kön som inverkat på deras yrkesval.

MÄNNEN I STUDIEN föredrar äldre elever framför yngre och vill vara pedagoger mer än barnpassare eller uppfostrare. Kvinnorna är i högre grad tillfreds med båda rollerna. Det stämmer väl överens med Fischman (2000). Att kvinnor är mer tillfreds med båda rollerna kan bero på "ansvarsrationalitet", en vilja att skapa samklang mellan sina båda roller som mamma och pedagog (Möller, 1986). Kvinnor tränas tidigt till att uppmärksamma den beroendes behov, men det är en förmåga som alla människor kan utveckla (Holm, 1993). Exempel ges på att kvinnor uppmärksammar barns behov. Margareta berättar att hon börjar

skoldagen med personlig dialog med varje barn. Barnen ska bli sedda och hörda åtminstone en gång per dag, menar hon. Lena berättar om sin oro för lässvaga barn: Hur ska de klara sig i vårt 'tuffa' samhälle? Lärarna är eniga om att fler specialutbildade resurspersoner behövs för att möta alla barns behov av samtal och individuellt stöd i lärandet.

STUDIEN VISAR att erfarna lärare medvetet och omedvetet utvecklar didaktisk och socio-emotionell kunskap i sin skolvardag och genom fortbildning. Det framgår också att lärarna i studien är mer intresserade av vissa ämnen än andra och trivs om skolan nyttjar deras specialistkunskap. Det gäller lika för män och kvinnor. Deras didaktiska kunskap handlar huvudsakligen om att förstå elevens lärandebehov, att kunna tala elevens språk och att fokusera elevens lärandeprocess. Både män och kvinnor strävar efter att skapa valfrihet och kreativt utrymme i lärandemiljön. De ser sig själva som demokratiska lärare och de tycker att de utvecklat sin lärarkunskap. Flera lärare talar om lyhördhet, närhet och humor som viktiga förmågor.

MÄNNEN ÄR KANSKE NÅGOT MER fokuserade på den didaktiska dimensionen av läraryrket och kvinnorna på den socio-emotionella.

En utjämning av genusgapet är förmodligen på gång. Härnstens tankar om att kvinnors pedagogik handlar om "Real talk" som "inte upprättar barriärer mellan tanke och känsla, hem och arbete, mig själv och andra" (Härnsten, 1994 s.viii) är typiskt även för kvinnorna i denna studie, men till viss del även för männen. Margareta menar "att idag tillåts karlarna vara mammor". Att vara pedagog menar Nils och "att komma eleverna så nära som vi gör, är ju det som är roligast". Även om män tillåter sig att visa och tala om känslor, så har ändå flickor inte riktigt förtroende för dem, menar Nils. Samtidigt åtnjuter kvinnor inte elevernas auktoritet lika självklart som männen, beroende på att männen är i minoritet i skolan, menar Madeleine. Exempel ges på att lärare anser att män samtalar lättare med pojkar och kvinnor med flickor. Att läraryrket ställer krav på känslomässigt engagemang och sociala relationer, som Gannerud (1999) menar, framgår tydligt. På frågan om flickor uppskattar socio-emotionell lärarkunskap i högre grad än pojkar, vilket Öhrn (1990) anser, ges däremot inget svar.

MÄN ÄR GENERELLT MER intresserade av teknik än kvinnor, eftersom andelen män bland IKT-utvecklare är större än bland lärare generellt.

Men ökade kunskaper genom utbildning ökar intresset för att använda tekniken. Under ITiS-utbildningen fick den teknikintresserade kvinnan (Margareta) det stöd hon behövde. Det fick också flickorna i årskurs 6 under kvällskursen i data. Om målet är att kvinnor och flickor inte ska fly tekniken, handlar det om utbildning. Den medelmåttigt teknikintresserade mannen (Nils) i studien ansåg att man som akademiker kan lära sig själv. Utbildning i teknik är kanske ändå viktigare för det kvinnliga könet än det manliga? Det ges också ett exempel på att den teknikintresserade kvinnan (Madeleine) är nöjd med att ITiS-utbildningen ger henne tid till att stötta kollegornas lärande. Samtidigt är den teknikintresserade mannen (Lars) besviken över att inte få utveckla nya kunskaper inom sitt eget intresseområde.

DE FEM LÄRARNA var övervägande positiva till att använda IKT. De har gjort erfarenheter av att elevers och lärares kreativitet frigörs, vilket IT-kommissionen talar om (SOU 1994:118). Det ges exempel på lärares beskrivning av IKT som ett skapande verktyg för eleverna i skolarbetet, som en penna, en kritask, en global kunskapskälla, men också som ett kommunikationsredskap för att skapa nya

kontakter med andra skolor i samma kommun, i samma land eller i en annan världsdel för att få ett spännande kunskapsutbyte. Fördelar som påtalas är att elevers motivation att göra ett ”proffsigt” skolarbete ökar med en större publik än med bara den egna klassen.

MÄNNEN I STUDIEN såg också IKT:s nackdelar, exempelvis i form av risker för spelberoende och alltför stor tilltro till informationen på Internet. Kvinnorna berättar om andra risker med IKT som att den tar tid från andra gemensamma aktiviteter i klassen och på skolan, samt att t ex svenskämnet förändras så att skrivstilsövningar för hand byts ut mot tangentbordsträning. Det är mer personligt att skriva skrivstil och värdet ökar ju äldre man blir, menar Madeleine. Det är förmodligen viktigare med rätt fingersättning vid tangentbordshandtering än skrivstil, menar Lars. Betyder det kanske att kvinnor betonar värdet av hantverket och män värdet av tekniken? Exempelen ovan visar att kvinnligt och manligt perspektiv skiljer sig åt när det gäller teknikens användning i pedagogiken.

LÄRARNÄ I STUDIEN ÄR ENIGA om att IKT är en del av samhällets utveckling. Det ges exempel på att den teknikintresserade mannen är mer pådrivande än kvinnan för att genomföra pedagogiska och administrativa IKT-tillämp-

ningar med olika intranet, d v s mindre nätverk inom skolan och mellan skolor. Madeleine implementerar IKT stegvis när kollegiet tillsammans inser nyttan av tekniken för pågående projekt. Det kanske kan ses som en förklaring till att män och kvinnor förmodligen fortfarande har olika förhållningssätt till tekniken och dess användning. Mellström (1996) menar att teknik är ett sätt för män att uttrycka manlighet och är därför en del av deras sociala och kulturella identitet. Teknik spelar däremot sällan någon roll i kvinnors identitet. Däremot använder de troligen tekniken lika ofta. KK-Stiftelsens undersökning visar att det inte föreligger någon signifikant skillnad mellan hur ofta kvinnliga och manliga lärare använder datorn i skolan (KK-Stiftelsen 4, 2001). Däremot har tillgång till dator och Internettjänster i hemmet en positiv effekt (Ibid.), vilket även var fallet för den ”teknikintresserade” kvinnan i studien.

OM E-POST OCH CHATT kan påverka kvinnor att blir lika förtjusta i datorer som i telefoner som Dale Spender (1995) menar, visar inte denna studie. Men däremot ges det några exempel på att kommunikation på elektronisk väg tilltalar flickor. Lars berättar om några ”gravt tysta flickor” och att de stimulerades av att skapa nya bekantskaper genom e-post och chatt i det

mer skyddade digitala rummet, ”3:e rummet”. Studien ger också exempel på att pojkar tar för sig mer datortid, om datoranvändningen inte styrs av läraren, vilket stödjer Enochssons studie (2001). Men det ges också exempel på att flickor i årskurs 6 tar för sig lika mycket tid som pojkar. De har egen e-postadress, är bestämda och tuffa samt har deltagit i kvällsdatakurs. Att ”flickor blir flickor i ett socialt spel” (Alison Jones, 1994), innebär att lärarna har ytterligare ett verktyg i IKT, när de verkar för att ”flickors intresse för IT-användning stimuleras” (SOU 1994:118). Denna studie ger också exempel på att e-post framförallt attraherar flickor till att använda datorn utanför lektionstid. En tidigare studie visar att både flickor och pojkar tycker att e-post och chatt är de roligaste aktiviteterna i ”3:e rummet” (Hellsten, 1999). Studien ger exempel på att flickor har god språklig förmåga och att pojkar är datakunniga. Flickor skriver fler inlägg i konferenser och med bättre kvalitet än pojkar, texterna är längre och mer genomarbetade med snyggare layout. Pojkar experimenterar mer med nätverkssystemet, spelar mer dataspel och är kunnigare på datorns tekniska finesser än flickor. Hernvall (2001) menar att relativt teknikintresserade elever använder datorer mest för kommunikation och kontaktskapande, vilket innebär att den språkliga förmågan blir

viktig. Även om flickor är mindre intresserade av teknik än pojkar, använder de datorer med förtjusning. De har god språklig förmåga och tycker om att kommunicera.

BÅDE KVINNliga och MANliga lärare behövs i skolan för att få olika perspektiv på pedagogiken och tekniken. Pojkar behöver möta goda manliga förebilder vad gäller lärarrollen och flickor kvinnliga vad gäller tekniken. Det kan bli avgörande för deras framtida yrkesval. Många kvinnor/flickor behöver mer stöd för att använda tekniken. De är inte lika intresserade av tekniken i sig som många män/pojkar. Teknikutveckling innebär mer användarvänliga datorer. Utbildning medför mindre rädsla för teknik. Det är rimligt att anta att dessa två faktorer positivt samverkar till att fler kvinnor/flickor också tar till sig tekniken. Då många män/pojkar flyr det relationsintensiva läraryrket kan spetsutbildning i ”lärande och IKT” vara ett sätt att intressera fler teknikintresserade pojkar och flickor för läraryrket. Cockburn (1991) menar att män har lika lite rätt att ”run away from life” som kvinnor att ”run away from technics”. Sammanfattningsvis konstaterar jag att *genus, lärarkunskap och teknik* är historiskt och kulturellt konstruerade former öppna för förändring.

Litteratur:

- Berge, Britt-Marie (1997): "Styra eller styras. Att skapa kön i klassrummet." I Gudrun Nordborg (red): *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Cockburn, Cynthia (1991): "Technology and Gender as Social Constructions: Some Implications for Education and Training". Paper delivered at conference Education and the Construction of Gender. Umeå: Kvinnovetenskapligt Forums Rapportserie nr 2.
- Elgqvist-Saltzman, Inga (1991): "Raka spår och slingriga stigar och gröna kullar i utbildningslandskapet. En tillbakablick på nordiskt samarbete omkring kvinnor och utbildningsformer." I *Raka spår och slingriga stigar*: Tre inlägg om jämställdhet i utbildning, 1991. Umeå: Pedagogiska inst; Umeå Univ.
- Elgqvist-Saltzman, Inga (1993): *Lärarinna, Kvinna, Männska*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Enochsson, AnnBritt (2001): *Meningen med webben – en studie om Internetsökning utifrån erfarenheter i en fjärdklass*. Karlstad: Karlstad University Studies 2001:7, Karlstads Universitet.
- Fischman, Gustavo (2000): *Imagining teachers: rethinking gender dynamics in teacher education*. Lanham, Md : Rowman & Littlefield Publishers.
- Gannerud, Eva (1999): *Genusperspektiv på lärargärningen – Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hellsten, IngaMaj (1999): *3:e rummet – IT-projektets betydelse för elever och lärares lärande*. Skellefteå: Skellefteå Utvecklingscentrum, Skeria Utveckling AB.
- Hellsten, IngaMaj (2001): *Varför välja läraryrket? Fem lärares syn på yrkesvalet, lärarkunskapen och IKT med genusperspektiv*. Umeå: Lärarutbildningen, Umeå universitet.
- Hernwall Patrik (2001): *Barns digitala rum – berättelser om e-post, chatt och Internet*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Holm, Ulla M. (1993): *Modrande och praxis En feministfilosofisk undersökning*. Göteborg: Daidalos.
- Härnsten, Gunilla et al. (1994): *Kvinnoperspektiv i pedagogiken. Rapport från en forskarutbildningskurs*. Uppsala: Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet.
- Jones, Alison (1994): "Flickor blir 'flickor' i ett socialt spel av betydelser och sätt att vara". *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1994 nr 15, s. 30-39.
- KK-Stiftelsen 1, Gallup-gruppen (2001): "Användning och attityder till IT. Elever, lärare, skolledare." 2 Maj 2001. S. 26-29. <http://www.kks.se/pressmeddelanden/default.asp?iid=10020>.
- KK-Stiftelsen 4, Gallup-gruppen (2001): "Analys av IT-mognad och värderingar. Elever, lärare, skolledare." 2 Maj 2001. S. 28. <http://www.kks.se/pressmeddelanden/default.asp?iid=10020>
- Mellström, Ulf (1996): "Teknologi och maskulinitet: män och deras maskiner." I Sundin och Berner (red.) *Från symaskin till cyborg*. Stockholm: Nerius & Santérus, 1996, s. 113-139.
- Möller, Kirsten (1986): "Laererarbeidet fra et kvindeperspektiv." I Vaage, Handell, och Jordell (red)(1986): *Skolas till lärare: elva nordiska bidrag till forskning om lärares inskolning i yrkesrollen*. Lund: Studentlitteratur. Kap 9, s. 181-204.
- Nissen, Jörgen (1993): *Pojkarna vid datorerna. Unga entusiaster i datateknikens värld*. Stockholm/Stehag: Symposium Graduate.
- Pedersen, Jens (1998): *Informationstekniken i skolan - En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Riis, Ulla (1998): *Informations- och kommunikationstekniken i skolan - Ett utvecklingsperspektiv*.
- Riis & Jedeskog (red): *...utvecklingen beror då inte på användningen av datorer*. Skolverket: Rpt nr:161.
- SOU 1994:118: *Informationsteknologin – Vingar åt människans förmåga*. IT kommissionen.
- Spender, Dale (1995): *Nattering on the net: Women, power and cyberspace*. Australia: Spinifex Press.

- Staberg, Else-Marie (1992):** *Olika världar skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik.* Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.
- Tapscott, Don (1998):** *Growing Up Digital. The rise of the Net Generation.* New York: McGraw-Hill
- Weiner, Gaby & Kallos, Daniel (2000):** "Positively women: Professionalism and Practice in Teaching and Teacher Education." Paper presented at the annual conference, American Educational Research Association, New Orleans, USA, April 24-28.
- Öhrn, Elisabet (1990):** *Könsmönster i klassrumsinteraktioner. En observations- och intervjustudie av Högstadielärares lärarkontakter.* Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg. 3:e rummet.
-

Geografiska Notiser –

en tidskrift för geografilärare

Conny Saxin

ÄMNENS HISTORIA, såväl vetenskapliga discipliner som skolämnen, kan studeras med olika källor som grund. Med utgångspunkt från min egen erfarenhet som geografilärare har jag intresserat mig för ett källmaterial i ämnestidskriften *Geografiska Notiser*, som är Geografilärarnas Riksförenings tidskrift.

GENOM ATT STUDERA *Geografiska Notiser* kan man fånga en del av skolämnets innehåll sedan 1940-talet, men också se genomgripande förändringar i skolsystemet och hur dessa påverkat ämnets ställning. Geografi har i skolan varit ett ämne som periodvis fört en kamp för sin överlevnad. Även detta kan studeras i tidskriften. I denna artikel ges en översikt av innehållet i *Geografiska Notiser*. Jag diskuterar också några tänkbara bakgrundsfaktorer till varför geografer fann det angeläget att samlas i en ämnesförening och senare starta tidskriften *Geografiska Notiser* vid 1940-talets början. Innehållet i *Geografiska Notiser* har systema-

tiserats med ledning av bibliotekens SAB-system och lagrats i en databas.¹ Den analys av innehållet som pågår av Notisen är en del i en pågående forskningsprocess som handlar om kartläggning av skolämnet geografi och dess historia samt hur ämnet speglas i tidskriften under perioden 1943-1999.²

FÖR ATT FÅ KUNSKAP om ett skolämne och dess förändringar i ett historiskt perspektiv är det nödvändigt att kartlägga en rad samverkande faktorer. Kunskapen om ett ämne kan förstås genom studier av bakgrunden till den disciplinära utvecklingen vid universiteten, personliga insatser av starka ämnesföreträdare, vetenskapliga sammanslutningar, ämnesföreningar för lärare och samhällets styrning av utbildningssystemet. Inte sällan framträder starka företrädare och pådrivare för att bevara, förstärka eller förändra ämnens ställning. Under senare år har den ämnesdidaktiska forskningen bland annat riktats mot en kartläggning av ämnens

historia. Även om geografiundervisning torde ha förekommit vid några av landets dom- och klosterscholor sedan 1200-talet saknas ännu en mer sammanhållen skolhistorisk översikt över geografämnet i vårt land.³

VID EN INTERNATIONELL jämförelse följer bildandet av Geografilärarnas Riksförening och *Geografiska Notiser* under 1900-talet mönster från andra länder. I Danmark utger som exempel Geografforbundet *Geografisk Orientering* och i Finland ger Föreningen för lärare i geografi och biologi ut medlemsbladet *Natura*. På Island företräds alla geografer av Association of Icelandic Geographers (FL) med tidskriften *Landabrefið*. I Norge ingår geografilärarna i skolan tillsammans med andra geografer i Norsk Geografisk Selskap, som ger ut *Norsk geografisk tidskrift*. Den ansedda engelska ämnesföreningen Geographical Association's tidskrift *Geography* är ett annat exempel på en skolämnestidskrift med ett innehåll som liknar innehållet i *Geografisk Notiser*. Den engelska ämnesföreningen är förhållandevis ensam i Europa om att ha en mer omfattande sammanställning över sin verksamhet.⁴ I Tyskland utges *Die Geographische Rundschau* av ämnesföreningen Verbandes Deutscher Schulgeographen.

Geografiska Notiser är upplagemässigt liten, både i Sverige och vid en internationell jämförelse. Upplagan omfattar idag ungefär 1300 exemplar.⁵ Under de senaste decennierna har också konkurrensen ökat påtagligt. Antalet geografiska tidskrifter har i allmänhet fördubblats vart trettionde år. Utvecklingen går mot en specialisering.⁶

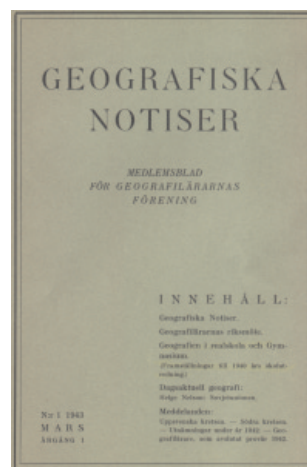
Innehållet i Geografiska Notiser

GENERELLT HADE de flesta geografiska tidskrifter under 1800-talets senare del en stark koppling till olika geografiska föreningar eller sällskap, som genom starka företrädare drivit på den vetenskapliga disciplinbildningen och institutionaliseringen av ämnet. I spåren av detta arbete tillsattes 1897 den första geografiprofessuren i Lund med friherren Hans Hugold von Schwerin som förste innehavare.⁷

MÅLET FÖR DE GEOGRAFISKA sällskapen var att kartlägga och upptäcka nya, ännu "vita fläckar" på kartan. Under 1800-talet finansierade sällskapen många forskningsresor. I Sverige följdes dessa resor i spåren av framgångsrik polarforskning med namn som Nordenskjöld, Andrée och de Geer.⁸ Resultatet av resorna publicerades och spreds genom sällskapens egna tidskrifter till en intresserad allmänhet. När

de Nordiska geografiska sällskapen grundlades under senare delen av 1800-talet fanns det 94 geografiska sällskap i världen, varav 80 i Europa. De gav ut tidskrifter av olika slag. Via dessa förmedlades geografiska nyheter och aktuella debatter till intresserade läsare i samhället, inom vetenskapen och senare också till skolan.⁹

DE FÖRSTA SPORADISKT förekommande artiklarna som berörde skolgeografen infördes i *Svensk Geografisk Årsbok* (SGÅ). till en början under åren 1933–1942 Efter några år med ökat medlemsantal i skolämnesföreningen ansågs läget vara det rätta för att 1943 starta *Geografiska Notiser*. Sedan dess har mer än 200 nummer utgivits. Utgivningstakten har varit fyra nummer per år. Under 1940- och 1950-talen var omfånget till en början 80 -100 sidor per årgång. Sidantalet ökade successivt under 1960-talet till ungefär 200 sidor.



Figur 1. Det första numret. *Geografiska Notiser* 1943, nr 1.

GEOGRAFISKA NOTISER speglar flera decennier av skoldebatter om ämnets ställning, pedagogisk-metodiska frågor, lärarutbildningsfrågor och fortbildning, vetenskapliga framsteg och aktuell litteratur inom området. Information om kommande aktiviteter till föreningens medlemmar, organiserade i kretsar ute i landet, är andra viktiga inslag. Tidskriften har fungerat som en didaktisk mötesplats för geografilärare (senare också samhällskunskaps- och naturkunskapslärare) och värnat både om geografilärarnas och ämnets status. Den redaktionella ledningen och ansvaret för

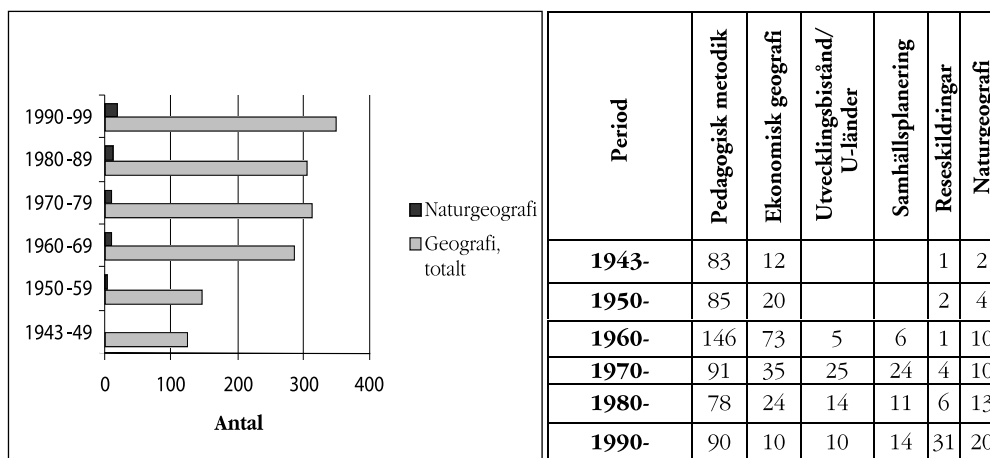
utgivningen har vilat på disputerade akademiker främst från Lund.

TIDSKRIFTEN UTGÖRS till största delen av artiklar. Dessa speglar ämnets historia, både vad gäller det vetenskapliga ämnet och skolämnet. I artiklarna framträder också olika utbildningstraditioner, som representerar allt från folkskola till gymnasium (se tabell 1). Nya geografiska kunskapsområden har utvecklats medan andra ägnats allt mindre intresse. Tidskriften har till övervägande delen haft en akademisk grundton. Ett begränsat antal disputerade geografer har bidragit med manus till tidskriften under lång tid.¹⁰

FORTSÄTTNINGSVIS KOMMER JAG att presentera tidskriftens ”kärninnehåll”, som jag menar representerar huvuddragen i tidens skolgeografiska frågor, liksom bidrag från nya vetenskapsområden. Huvuddelen av innehållet utgörs av pedagogiskt-metodiska ämnen om geografundervisning, nya läromedel och metodiska frågor följt av ett vidare kulturgeografiskt innehåll, av vilka de ekonomiskt-geografiska inslagen överväger. Natureografiskt orienterade artiklar utgör en liten del av innehållet.¹¹

Tabell 1. Tabellen till vänster visar antalet artiklar i Geografiska Notiser samt i tabellen

Tabell 1.



till höger visas antalet artiklar i några vanliga geografiska ämnesområden i tidskriften. Källa: Databasen GN och artiklar systematiserade enligt SAB-systemet.

Debatter

DEN PEDAGOGISKA DEBATTEN berörde tidigt allt från vad som var ämnets mer vetenskapliga kärna till metodiska frågor i undervisningen. Den avspeglade också samhällets förändrade krav på skolan och därmed också ämnets ställning som skolämne. Ny pedagogik som gjorde insteg under 1940-talet krävde ny metodik i undervisningen. Inom geografiämnet blev arbetsskolan efter hand ett nytt metodiskt grepp. I en artikel av fil.lic. Erik Brännman berördes inläring och barns mentala utveckling. I det sammanhanget användes för första gången begreppet "didaktik" i tidskriften.¹²

DEBATTEN KRING ett skolgeografiskt innehåll hårdnade under 1950-talet. En inre mer vetenskaplig debatt om ämnets karaktär av syntesämne mellan natur och kultur betonades. Men alltför mycket av naturdeterminism låg i geografins förklaringsmodeller. Det var en alltför förenklad bild av komplicerade samspel som också fick genomslag i skolans geografiläroböcker, menade kritikerna. Denna motsättning

kulminerade i "det stora bråket" mellan å ena sidan föreläsaren för en nyare och mer modellinspirerad och smalare inriktning i geografiundervisningen och å den andra av professor Helge Nelson, som föreläste en äldre regionalgeografisk undervisningstradition. Ett gott exempel på en ny riktning gav den då tjänstgörande folkskolläraren i Växjö, Gösta Wennberg.¹³ Han inspirerades av nya vetenskapliga impulser som infördes till Sverige och Lund genom den i mitten av 1940-talet invandrade estländske geografiprofessorn Edgar Kant samt lundaprofessorn Torsten Hägerstrand. Denna nya forskningsinriktning inom geografi påbörjades under slutet av 1940-talet. Akademin menade att det handlade om ett paradigmskifte i ämnet. Gösta Wennberg kallade denna riktning för "den nya geografin".¹⁴

UNDER 1960-TALET koncentrerades den pedagogiskt-metodiska debatten kring geografins hotade ställning, bland annat i den nya lärarutbildningen. I de förslag som förelåg fick ämnet en mer undanskymd plats och formerades som ett tredje ämne i ämneslärarutbildningen. Återkommande inslag i tidskriften var den diskussion som uppstod kring geografins avskaffande (åtminstone till namnet) i det nya gymnasiet. Vad som skulle hända med de geografiska

inlagen i samhällskunskap och det nya ämnet naturkunskap berördes också. När ämnesintegreringsdebatten var som hetast under 1970-talet användes benämningar som "snömos" och "lysenkism".¹⁵

UNDER 1970-1980-TALEN infördes tre nya inslag i tidskriften. Dit hörde "Pressgrannar", som var en serie korta notiser om aktuella geografiska teman hämtade från internationella geografiska tidskrifter. Initiativtagare var docent Nils Lewan, Lund. Läsaren fick här information om geografiska nyheter i omvärlden.¹⁶ Andra nya inslag var "Pedagogiska hörnet" och en "miniserie" kallad "Häftets karta".

DEN MEST TILLSPETSAD artikeln under 1980-talet får nog tillskrivas pedagogen Tomas Englund, som angrep ämnesföreningens revirtänkande och för att den inte tog hänsyn till pedagogiska strömningar.¹⁷

ÄMNETS ÅTERKOMST på gymnasiet 1994 var kronan på verket i en lång kamp som kan följas i tidskriften. Kungliga vetenskapsakademien menade att det var ett allvarligt misstag när ämnet togs bort från gymnasiet och konstaterade att det har fått allvarliga konsekvenser för svensk geovetenskaplig forskning liksom för omvärldsorientering.¹⁸

I SAMBAND MED att den reformerade gymnasieskolan infördes framfördes för första gången kravet på en didaktikprofessur i geografi.¹⁹

Vetenskapligt ämne-skolämne

I TIDSKRIFTENS MER vetenskapliga artiklar möter man ett växande intresse under 1940-talets senare del för forskning kring transportnätets utveckling. En företrädare för denna inriktning är fil. lic. Sven Godlund i Lund.²⁰ Professor Helge Nelson gav, fram till sin avgång, i några artiklar exempel på hur viktig den regionalgeografiska forskningen var för geografin. Ett par artiklar visar hans stora intresse för den amerikanska kontinenten.²¹ En artikel i naturgeografi antyder en början till en helt ny teoribildning kring jordens utvecklingshistoria. Artikeln är från år 1953 och heter "Kontinent- och bergkedjebildning i modern version", skriven av lundadocenten Sven Behrens.²² Denna nya tolkning av jordens mer dynamiska utveckling benämndes kontinentaldrifts- eller plattetektonikteorin. Det är första gången teorin omnämns i tidskriften.

BETYDLIGT FLER och nyare ämnesområden tillfördes tidskriften allt eftersom och transformerades med tiden till olika avsnitt i läromedel. Flygbilden blev under 1960-talet ett vetenskapligt hjälpmedel. I en artikel

stimulerades lärarna till att börja använda flygbilder i undervisningen. De första satellitbilderna (de så kallade ERTS-bilderna) över Skåne och Sverige påvisade då ett geografiskt dilemma. Naturgeograferna professor Harald Svensson och docent Jan O Mattsson bidrog med tolv artiklar om ett bättre underlag för väderprognoser i något som skulle kunna kallas satellitbilds-meteorologi.²³ Tillgängligheten av geografisk informationen blev genom satellitbildstekniken allt vidare, nästan obegränsad, samtidigt som ämnet förde en kamp för sin överlevnad.

TIDSKRIFTENS FÖLJSAMHET med den aktuella samhällsutvecklingen kan exemplifieras med hjälp av ett tiotal artiklar av lektor Sven Swedberg. Han behandlade handelns snabba utveckling och den ökande betydelsen av handelssammanslutningarna EFTA och EEC. Fjärranalys, samhällsplanering och artiklar som berörde utvecklingsländer och utvecklingsbistånd blev med docenten Olof Nordström också ett återkommande inslag. Den ekonomisk-geografiska fokuseringen kring produktion och strukturförändringar i produktionsapparaten var påtaglig under 1960-70 talen.

EFTER 1990 ÅTERSPEGLAS skolans internationalisering i tidskriftens reseskildringar. Författarna till dessa var till övervägande del verksamma lärare. I en politisk geografisk artikelserie gav docenten i Växjö, Tommy Book, insikter i den östeuropeiska omvandlingen och hur denna sammankopplades med ett västerländskt marknadsstyrt planeringstänkande. Han tog Berlin som exempel. Staden omvandlades raskt efter den amerikanska stadsmodellen med stora perifera centrumanläggningar.²⁴ I ett antal artiklar får man också följa tillkomsten av Sveriges Nationalatlas. I början av 1990-talet presenterades den första digitalt framställda atlasen som skulle ersätta det äldre standardverket *Atlas över Sverige*.²⁵

TILLKOMSTEN OCH UTVECKLINGEN av datorbaserade geografiska informationssystem (GIS) har under de senaste tio åren format ett nytt kunskapsområde, geoinformatik. Det innebär att GIS kommit till användning i den geografiska forskningen för lagring, bearbetning och analys av mycket stora datamängder för olika behov. Dessa koordinatsätts och kopplas till ett lägesbestämt kartunderlag.

Geografilärarnas Riksförening och Geografiska Notiser

INLEDNINGSVIS HÄVDADE JAG att starka företrädare ofta framträder och driver på för att bevara, förstärka eller förändra ämnets ställning. Professor Helge Nelson (1882-1966) var en sådan. Han har påverkat skolans geografiundervisning sedan 1930-talet. Hans arbetsinsats vittnar om en kamp för ämnet och geografilärarnas ställning. Nelson var föregångsman inom den geografiska forskningen och en av de första som intresserade sig för geografins utveckling i skolan. Geografin var, enligt honom, ett syntesämne där natur och kultur förenades. Han fullföljde på så sätt en äldre ”kosmografisk” tradition och framhöll den traditionellt klassiska regionalgeografen som det viktigaste inslaget i geografiundervisningen. Hans avhandling i naturgeografi *Om randdeltan och randåsar* (1910) och den historiskt-geografiska monografen *En bergslagsbygd* (1913) avspeglar Nelsons genetiska syn på ämnet.

HANS ERFARENHETER kom både från skolan, som folkhögskolelärare, och från akademien, i egenskap av professor. Han blev den tredje innehavaren av lundaprofessuren. Via ämnesföreningar och geografiska ämnestidskrifter, däribland *Svensk Geografisk Årsbok* och senare

Geografiska Notiser, påverkade Nelson ämnets ställning och samarbetet mellan geografilärare i landet. Nelson verkade under den tid då geografiämnet nådde höjdpunkten som skolämne under 1900-talet.

HAN LEVDE OCH ARBETADE i en tid då geografin var ett relativt nytt universitetsämne. För att utveckla vetenskapsämnet var det nödvändigt att skapa resurser till den institutionella uppbyggnaden. Institutionen behövde ett bibliotek som delvis uppfördes via en form av ”boklig” bytesverksamhet, som Nelson påbörjade. Vilka faktorer kan särskilt ha påverkat Nelson och hans stora engagemang för skolämnet?



*Bild 1. Professor Helge Nelson 1882-1966.
Källa: Geografiska Notiser 1946, nr 2.*

VID 1900-TALETS BÖRJAN inspirerades Nelson troligen av geografiska sällskap som bildade ämnesföreningar med syfte att sprida geografiska nyheter. På så sätt enades föreningsmedlemmar kring en gemensam geografisk idé som kom att spridas från Lund.²⁶

NELSON ERFARENHET som folkhögskolelärare förklarar intresset för folkbildning.²⁷ Hans stora läromedelsproduktion under åren 1927–1933 ger belägg för detta.²⁸ Det gjorde honom uppmärksam på de förändringar av skolsystemet som skedde och som avspeglas i hans engagemang i debattartiklar i *Svensk Geografisk Årsbok* (SGÅ).²⁹

EN VIKTIG REFORM som ökade intresset för ämnet var att geografi ingick i studentexamen från och med 1932. Det var inte ovanligt med lektorat i geografi på gymnasiet. Dessutom hade professurer i ämnet inrättats 1929 i Uppsala, Stockholm och Göteborg.

DE FÖRSTA OCH SEDAN återkommande geografdagarna i Stockholm började år 1933. Då samlades geografer från olika landsdelar och här tog Nelson initiativet till att bilda en ämnesförening för lärare.³⁰ Geografiska föreningen (senare Geografilärarnas Riksförening) organiserades till en början i tre lokalavdelningar

eller kretsar (1934), en i Lund (Södra kretsen), den andra i Stockholm (Stockholmskretsen) och den tredje i Göteborg (Västra kretsen). Den styrelse som bildades i samband med föreningens tillkomst hade starka band med akademien. Den bestod i huvudsak av adjunkter, rektorer, lektorer och forskare från olika delar av landet. Styrelsemedlemmarna initierade sedan bildandet av lokalföreningar och kretsar ute i landet. År 2001 är landet indelat i sju kretsar.

DEN FAKTOR SOM TORDE HAFT störst betydelse för att stärka ämnets ställning genom en sammanhållen ämnesförening och ett eget språkrör i *Geografiska Notiser* var de förändringar i skolsystemet som påbörjades med 1940 års skolkommision. Det är sannolikt vad Nelson menar med tidskriftens syfte i följande citat:

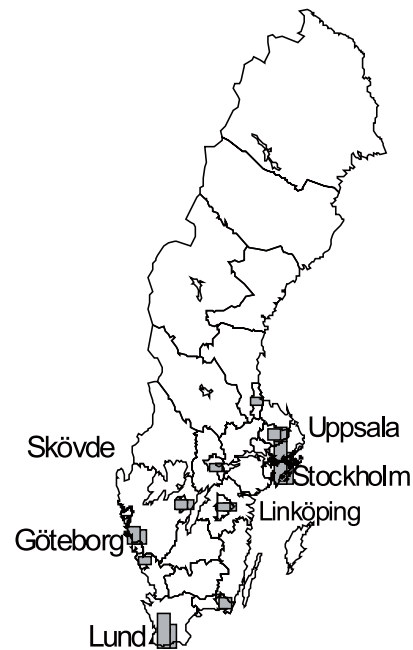
att i den mån dess omfång tillåter, följa och befordra geografiens ställning i skola och samhällsliv. Den vill vara ett sammanhållande band mellan för geografin intresserade lärare i en brytningstid, som ställer stora krav på ämnets utveckling och på dess representanter i alla skolformer, från de lägsta till de högsta.³¹

Geografiska Notisers egen geografi

GEOGRAFISKA NOTISER har varit beroende av aktiva medlemmarna i landets olika kretsar och av kvalitén på insända textbidrag. Den har regelbundet uppmanat lärare att skriva. Genomgående har det varit svårt att aktivera lärarkåren. Som förste ansvarig klargjorde Nelson att alla artiklar skulle granskas och godkännas av honom.³² Lund blev med Nelson i spetsen ett första ”ämnesdidaktiskt spridningscentrum” med en akademisk prägling av innehållet.³³

KARTA 1 FRÅN 1940-TALET visar att huvuddelen av artiklarna kommer från Stockholm (totalt 37), Lund (29) och Göteborg (10). Inga manuskript till tidskriften kom som synes under 1940-talet från orter norr om Gävle. Stockholm och Lund är båda huvudorter i de största kretsarna och universitetsorter. Orter som har ”dubbla” staplar avser att visa dels det totala antalet artiklar (stapeln till vänster) men också andelen artiklar från disputerade (stapeln till höger). Orter som framställts med enkla staplar avser att visa antalet artiklar från orten i fråga och här var författarna i de flesta fall adjunkter.

Medlemmar i den första styrelsen var aktiva skribenter och det var som tidigare nämnts inte ovanligt att disputerade lektorer tjänstgjorde på gymnasiet. Författarnas geografiska hemvist visar dock en klar koppling till högskole- och universitetsorter.

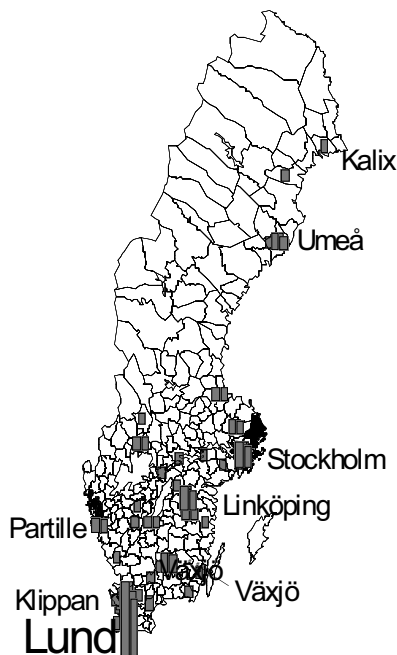


Karta 1. Geografiska Notiser 1943-49. Kartan visar dels det totala antalet artiklar (vänster stapel) och dels artiklar från disputerade författare (höger stapel). Källa: Databasen GN och medlemsregister 1946, 1958.

GRUNDEN TILL LÄRARENS kompetens, menade Nelson, var att skolans geografundervisning skulle vila på vetenskaplig grund och följa fastlagda principer.³⁴ Den vetenskapliga grunden var en kvalitetsaspekt och framträder i tidskriften som andelen disputerade artikelförfattare.³⁵ I tidskriften finns också de flesta läromedelsförfattarna både representerade och recenserade.

KARTA 2 VISAR ATT KARTAN under 1990-talet har förändrats. Manus till tidskriften kommer nu även från andra delar av landet. Ämnesföreningens kretsar har blivit fler. Nyare högskolor och universitet som Växjö och Linköping har påtagligt bidragit till tidskriftens innehåll, medan artiklar från Göteborg och Stockholm har minskat. Lund framstår dock ännu mer tydligt som ett ämnesdidaktiskt centrum med en klar dominans i tidskriften (totalt 138 artiklar under 1990-talet). Det har varit anställda vid universitet och högskolor som i stor utsträckning bidrog till tidskriftens innehåll och påverkade det akademiska inslaget.

ETT HELT NYTT INSLAG i kartbilden är för Norrlands del Umeå universitet och den geografiska institutionen. Institutionens forskningsinriktning har sedan starten i huvudsak varit glesbygdsvetenskap och samhällsplanering. Den lämnade under



Karta 2. Geografiska Notiser 1990-99. Kartan visar dels det totala antalet artiklar (vänster stapel) och dels artiklar från disputerade författare (höger stapel). Källa: Databasen GN.

1990-talet tillsammans med lärarutbildningen vid universitetet tio artiklar till tidskriften. Artiklarna behandlar kultur-geografiska områden som samhällsplanering, u-land, turismgeografi och två geografiskt orienterade artiklar med koppling till skolan.

DE DELAR AV INNEHÅLLET som skrivits av professorer har förändrats. Under 1940-talet var Helge Nelson (Lund) och Filip Hjulström (Uppsala) engagerade och stod för sammanlagt 15 artiklar i tidskriften. Under 1990-talet bidrog en idog men åldrande professorskår sammanlagt med 37 artiklar.³⁶

Några slutsatser

DET VIKTIGA ARBETE som kan tillskrivas professor Helge Nelson, grundare av Geografilärarnas Riksförening 1933 och Geografiska Notiser 1943 skall förstås mot bakgrund av de förhållanden som påverkade ämnet under första halvan av 1900-talet. Med utgångspunkt i källmaterialet tycker jag mig se att ämnesföreningens tillkomst hade ett starkt samband med att ämnet ingick i studentexamen från och med 1932. Många lärare deltog av det skälet i de första så kallade geografdagarna i Stockholm 1933. Här var det ett gyllene tillfälle att samlas kring en gemensam idé. Nelson utnyttjade det läget.

ÄMNESFÖRENINGEN BILDADES genom att ämnets ställning stärktes på gymnasiet. Tillkomsten av Geografiska Notiser hänger mer samman med det hot som fanns mot ämnets ställning i den reformerade skola som aviserades i början av 1940-talet. Det är sannolikt den

faktor som mer än andra förklarar varför tidskriften startade vid denna tidpunkt. På så sätt skapades ett för geografilärarna gemensamt forum som bättre än tidigare kunde samordna och med större kraft försvara och stärka ämnets ställning.

LUND HAR BEHÅLLIT sin position och förstärkt denna som skolgeografins didaktiska spridningscentrum. Kan det vara så att Lunds allt starkare ställning i tidskriften är ett uttryck för ett minskat engagemang från tidigare välrepresenterade "geografiorter" i tidskriften? Underlaget i min undersökning ger belägg för detta. Lund är förvaltare av en rad geografiska traditioner som spridits till övriga universitet. Stadens mer "kontinentala" läge förklarar en del av att möten med nya geografiska strömningar varit störst här. Det tyska inflytandet var stort fram till andra världskriget. Geografiundervisningen på alla nivåer hämtade idéer från tyska, men även franska förebilder. Efter andra världskriget påverkade USA alltmer ämnets mer teoretiska delar och den kvantitativt inriktade geografiska forskningen, den så kallade nya geografin. Helge Nelson riktade tidigt sitt intresse mot USA. I sin migrationsforskning var han banbrytare och författaren Vilhelm Moberg anger att han påverkats av Nelsons skrifter.³⁷

DET FINNS EN ANTYDAN om ett minskat intresse från nu yrkesverksamma geografiprofessorer. I sin förlängning innebär detta färre vetenskapligt skolämnesorienterade artiklar och därmed en svagare koppling mellan akademien och skolan. Hur påverkas skolundervisningens innehåll utan en sådan koppling? Aktiva lärare borde kunna visa mer av vardagen och geografundervisningens möjligheter och problem i tidskriften. Hur lärare skall aktiveras för att skriva är en viktig fråga i detta sammanhang?

Litteratur:

- Balchin, W.G.V. 1993. "The geographical association. The first hundred years 1893-1993". *The Geographical Association*.
- Bergsten, K.E. 1966. Helge Nelson 15.4. 1882-23.11.1966. *Svensk geografisk årsbok*. Lund.
- Book, Tommy. 1997. "Förändringsprocesser i Berlin. Övergång från planhushållningens till de fria marknadskrafternas stadslandskap". *Geografiska Notiser*, nr 3.
- Brännman, Yngve. 1945. "Önskemål angående de metodiska anvisningarna i Geografi för realskolan". *Geografiska Notiser*, nr 3.
- Geografiska Notiser* 1943, nr 1.
- Hedenstierna, Bertil. 1993. "När GR bildades. Bakgrund och minnesbilder från år 1933". *Geografiska Notiser*, nr 1.
- Haggett, Peter. 1975. *Geography. A modern synthesis*. Second edition. New York: Harper.
- Helmfrid, Staffan. 1989. "Vad är Svenska Sällskapet för Antropologi och Geografi (SSAG)?" *Geografiska Notiser*, nr 4.
- Holt-Jensen, Arild. 1988. *Geography, History and Concepts*. Second edition. London: Atheneum press Ltd
- Hägerstrand, Torsten. 1992. "Geografins innehåll och historiska utveckling". *Svensk Geografisk Årsbok*. Lund.
- Hägerstrand, Torsten. 1954. "Städers storlek och läge". *Geografiska Notiser*, nr 1.
- Hägerstrand, Torsten. 1967. "Helge Nelson (1882-1966)". Särtryck ur vetenskaps-societets i Lund årsbok. Lund: Berlingska Boktryckeriet.
- Hägerstrand, Torsten. 1982. "Proclamation about Geography from the pioneering years in Sweden". *Geografiska Annaler* 64 B.
- Lassila, Mauno. 1999. "Svensk polarforskning". *Markkontakt no 1-2. Tidskrift för Västerbotten geovetenskapliga förening*. Umeå.
- Långström, Sture. 1997. *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*. Umeå.
- Marsden, E. William. 1980. *Historical perspectives on Geographical Education*. University of London Institute of Education
- Mårtensson, Solveig. 1995. "Sverker Torell ser på geografin. Intervju med en avgående metodiklektor". *Geografiska Notiser*, nr 4.
- Nelson, Helge. 1933. "Geografien i skolan". *Svensk Geografisk Årsbok*. Lund
- Olsson, Lena. 1986. *Kulturkunskap i förändring. Kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870-1985*. Lund: Liber Förlag
- Richter, Herman. 1959. *Geografiens historia i Sverige intill år 1800*. Uppsala.
- Saxin, Conny. 2000. "Databashantering med Geografiska Notisers innehåll med två exempel hämtade från 40-talet". *Geografiska Notiser*, nr 1.
- Wennberg, Axel. 1970. "Nya vägar i geografin". *Geografiska Notiser*, nr 1
- Wennberg, Gösta. 1990. *Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar*. Uppsala studies in Education 33.

Wennberg, Gösta. 1956. "Tätorter i undervisningen".

Geografiska Notiser, nr 4.

Östman, Peter. 1985. *Geografi som vetenskap en introduktion*. Stockholm: Liber Förlag

Brev

Korrespondens med prof. Torsten Hägerstrand, 4 febr. 2001

Intervju

Universitetslektor Olof Nordström i oktober 1998 på Kulturgeografiska inst. i Lund

Fotnoter:

- 1 När databasen refereras som källa kallas den databasen GN.
- 2 För att följa arbetet med att systematisera innehållet hänvisar jag till Saxin, Conny. 2000. Databashantering med Geografiska Notisens innehåll med två exempel hämtade från 40-talet. *Geografiska Notiser*, nr 2.
- 3 Richter, Herman. 1959. *Geografiens historia i Sverige intill år 1800*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Boktryckeri AB. Richter avser här geometriundervisning som ursprungligen avsåg "uppmätning av jorden". På så sätt brukar ämnets tidigaste historia refereras som matematisk geografi.
- 4 Se Balchin, W.G.V. 1993. *The Geographical Association. The first hundred years 1893-1993*. The Geographical Association.
- 5 Enligt medlemsregistret. Här finns förutom geografilärare i Sverige och utomlands även olika institutioner, skolor, bibliotek mm. När föreningen bildades 1933 var medlemsantalet till en början ca. 80, 1950 ca. 500 och år 1999 ca. 1300 registrerade medlemmar. (Källa: *Geografiska Notiser* 1959:1 och 1999 års medlemsregister). Upplysningar från det

Danska Geografförbundet som har och har haft gott samarbete med Geografilärarnas Riksförening.

- 6 I *The Geographer's Art*, s 131-134 ger prof. Peter Haggett en bild av utvecklingen på "The Journal Supermarket".
- 7 Bergsten, Karl-Erik. 1966. Helge Nelson 15.4 1882-23.1 1966. *Svensk geografisk Årsbok*. Lund: Carl Bloms tryckeri
- 8 Lassila, M. 1999. "Svensk polarforskning. Mark kontakt no 1-2". *Tidskrift för Västerbottens geovetenskapliga förening*.
- 9 De svenska geografiska tidskrifterna YMER och *Svensk Geografisk Årsbok* (SGÅ) riktar sig generellt till alla intresserade läsare av geografiska nyheter men med tyngdpunkt mot akademien. Från och med 1966 har YMER utkommit som en temabunden årsbok. *Geografiska Annaler* är enbart en inomakademisk tidskrift med internationell spridning. Denna ges sedan 1965 ut i två delar, naturgeografi (Serie A) och kulturgeografi (Serie B). Genom Geografiska Notisers tillkomst kompletterades den svenska geografiska "tidskriftsfloran". Det tog tio år efter bildandet av Geografilärarnas förening (sedermera Geografilärarnas Riksförening) innan Geografiska Notiser blev skolgeografernas officiella språkrör. Litteraturen kring ämnets vetenskapliga utveckling och betydelsen av olika faktorer som bidragit här till är omfattande. Östman, Peter. 1985, *Geografi som vetenskap - en introduktion*. och Hägerstrand, Torsten. 1992, *Geografiens innehåll och historiska utveckling i Svensk Geografisk Årsbok* får här tjäna som goda exempel.
- 10 Dessa är i kronologisk ordning; Per Holm och Sven Svedberg (Göteborg), Folke Lägnert, Olof Wärneryd, Nils Lewan, Anders Rapp, Olof Nordström och J O Mattsson (Lund), Staffan Helmfrid (Stockholm), Gösta Wennberg (Uppsala) och Tommy Book (Växjö).

- 11 I samband med planeringen inför utgivningen av tidskriften bestämdes att innehållet skulle beröra sex olika områden: metodiskt-pedagogiska spörsmål inom skolgeografin, geografiens ställning i skolan, geografilärarnas förenings och dess kretsars sammanträden och årsmöten mm, meddelanden om geografiläraryrket, utnämningar, litteraturmeddelanden och notiser ur geografins område, särskilt vissa förändringar inom den ekonomiska och politiska geografin.
- 12 Brännman, Yngve. 1945. "Önskemål angående de metodiska anvisningarna i Geografi för realskolan". *Geografiska Notiser*, nr 3, s 16-22.
- 13 Wennberg, Gösta. 1956. "Tätorter i undervisningen". *Geografiska Notiser*, nr 4, s 2-7.
- 14 För närmare beskrivning av "den nya geografin" hänvisar jag till slutdiskussionen.
- 15 Metodiklektor Axel Wennberg (Göteborg) bidrog under åren 1954-1970 med 19 olika inlägg i tidskriften. Han debatterade och kritiserade i det här sammanhanget skolans utveckling. Hans debatteknik påminner om docenten och metodiklektorn Folke Lägnerts fräna kritik mot vetenskapsämnet utveckling. Den häftigaste kritiken framförde Wennberg åren 1969-70 och då användes lysenkism i sammanhanget. I artikeln Nya vägar i geografin (*Geografiska Notiser* 1970, nr1) använde han begreppet i en analys av läroböcker. Kritiken gällde här metodiken med frågor och svar. Wennberg menade att denna utveckling ledde till robotisering av barnens utveckling. Lysenkism innebar då, enligt Wennberg och som jag tolkat sammanhanget, att samhället strävar efter politisk makt och använder våld (förebilden från Stalins Sovjetstat) för att bevisa teser av mindre vetenskapligt värde. Wennberg fick så småningom svar och gick inte oemotsagd ur denna debatt.
- 16 Exempel som "Geografisk orientering , Bygd, Plan", *Geography ,Geographical Review, Nordisk samhällsgeografisk Tidskrift* med flera.
- 17 Englund, Tomas.1989. "Missförstådda strävanden angående orienteringsämnen". *Geografiska Notiser*, nr 2 s 70-76. Denna bemöttes senare i en ledare (*Geografiska Notiser* 1989, nr 3, s 109-111) av ordföranden i ämnesföreningen Allan Jansson (Partille) som menade att Englund inte förstått att geografilärarnas kamp gällde bättre undervisning och därmed en bättre skola.
- 18 *Geografiska Notiser* 1990:1 s 11
- 19 Mårtensson Solveig.1995. Sverker Torell ser på geografin. Intervju med en avgående metodiklektor. *Geografiska Notiser*, nr 4 s 201-206
- 20 Se t ex Godlund, Sven. 1949. Järnvägsnätets utveckling i världen. *Geografiska Notiser*, nr 3, s 12-17 och Björnsson, S. 1943. Afrikas nya transportleder. *Geografiska Notiser*, nr 2, s 11-14
- 21 Se bl a Nelson, Helge. 1944. *Geografiska Notiser*, nr 2, s 1-4. "Den regionala geografin och dess krav på undervisning och artikeln Förenata staterna". *Geografiska Notiser*, nr 1, s 11-14 samma år.
- 22 Behrens, Sven. 1953, nr 3-4 , s 3-11
- 23 Används idag inom den moderna Tv-mediala väderpresentationen.
- 24 Se Book, Tommy. 1997: Förändringsprocesser i Berlin. Övergång från planhushållningens till de fria marknadskrafternas stadslandskap. *Geografiska Notiser*, nr 3 s 180-190
- 25 Helmfrid, Staffan .1989. "Vad är Svenska Sällskapet för Antropologi och Geografi (SSAG)? Atlas över Sverige utgavs under åren 1953-1971". *Geografiska Notiser*, nr 4, s 189

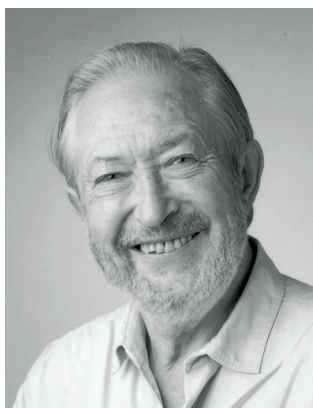
- 26 Med spridning menas här att geografisk information breder ut sig stegvis omkring en begynnelseort. Spridningen till kretsarna och inom dessa är exempel på detta. Spridningen kan studeras som en geografisk diffusionsprocess.
- 27 Det menar nuvarande redaktören för GN, universitetslektor Solveig Mårtensson. Sture Långström (1997) hävdar i sin avhandling att folkbildartraditionen var en tidig företeelse i Lund med omnejd.
- 28 Bergsten, K.E. 1966. Helge Nelson 15.4. 1882 23.11.1966. *Svensk Geografisk Årsbok*, s 114
- 29 Se exempelvis artikeln i *Svensk Geografisk Årsbok 1927*: Geografien och skolreformen.
- 30 Av det totala antalet deltagare på 225 geografer var 60 % lärare, varav hälften kvinnor. Uppgiften finns i Hedenstierna, Bertil. 1993. När GR bildades Bakgrund och minnesbilder från år 1933. *Geografiska Notiser, nr 1*
- 31 *Geografiska Notiser 1943*:1
- 32 Den mer mot akademien orienterade redaktionen bestod av professor Helge Nelson och docent K E Bergsten från Lund, lektor S Norlindh i Linköping, lektor S Swedberg Göteborg, fil. dr J Westin i Stockholm och rektor Thekla Thunberg Skövde. Redaktionen adress var Lund.
- 33 För att få en uppfattning om varifrån underlaget till artiklarna geografiskt kommer och vilka yrkesgrupper som bidrog till innehållet under 1940- och 1990-talet har tillgängliga författarnamn och lärarkategorier hämtats från tidskriftens artiklar. Dessa har kombinerats med medlemsregister för åren 1946, 1958 samt 1998. Uppgifterna har bearbetats i tabellform och överförts till en karta över landet. Resultatet framträder då som ett mer överskådligt mönster.
- 34 En tårta byggs i olika skikt och om man översätter det till geografundervisning så skulle det innebära att de naturliga förutsättningarna, geologi, klimat etc. utgjorde tårtbotten dvs. en starkt naturdeterministisk grund. Därefter kommer olika "kulturlager". Detta var enligt docent em. Olof Nordström (intervju i oktober 1998) den undervisningsmodell som Nelson stod för och som det under 1950-talet riktades kritik emot.
- 35 Detta förhållande bekräftas av Lena Olsson som i sin forskning om läroböcker i geografiämnet påpekat att det har funnits ganska starka kopplingar mellan vetenskap och skola i utvecklingen av läromedel. Olsson, Lena. 1986. *Kulturkunskap i förändring. Kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870-1985*. Lund: Liber, s 83
- 36 Professorerna em. Anders Rapp (naturgeografi, Lund), Olof Wärneryd (kulturgeografi, Lund), J O Mattsson. (naturgeografi, Lund) och Staffan Helmfrid (kulturgeografi, Stockholm) är här de som mest intresserat sig för skolämnets utveckling. De har alla dragit sig tillbaka från sina tjänster.
- 37 Uppgiften har lämnats av prof. em. Torsten Hägerstrand i brev den 4 febr. 2001.

Hedersdoktorernas föreläsningar

Gäckande effekter –

*ett dilemma för lärarutbildningen
och en utmaning för forskningen*

Karl-Georg Ahlström



FÖR FEM ÅR SEDAN HADE JAG NÖJET att tillsammans med Daniel Kallós, göra en översikt av den forskning om lärarutbildning som skett under de senaste decennierna i Sverige (Ahlström & Kallós, 1996). Bland det stora antal undersökningar, däribland ett tjugotal doktorsavhandlingar, som vi träffade på fanns endast en som handlade om effekter av lärarutbildning, och detta är skälet till mitt

val av tema för föreläsningen. För såvitt jag förstår, finns det få yrkesutbildningar, om ens någon, som är så utsatt för kritik i massmedia av sina avnämare och egna studenter som lärarutbildningen. Detta nagelfarande är ingen nyhet utan har skett så länge utbildningen funnits. Sannolikt har inte heller någon annan sektor inom den högre utbildningen blivit föremål för så många utredningar, utvärderingar och reformer. En indikation på detta är, som Owe Lindberg (1999) påpekat, att temat 'offentligt tryck' i databasen LIBRIS innehåller 10 till 11 gånger fler texter om lärarutbildningen än om läkarutbildningen. Utbildningen av lärare är visserligen betydligt större, den är statens kanske viktigaste instrument för att styra skolan, och skolan är i högre grad än sjukvården ett politiskt projekt, eftersom grunden till det framtida samhället läggs i skolan, men statens ingripanden måste ändå i viss mån bero på att man från centralt håll tagit kritiken ad notam och velat göra något åt situationen.

DEN KRITISKA HÅLLNINGEN till lärarutbildningen är inte någon specifikt svensk företeelse. När Lindberg (1997) i en annan skrift analyserade ett antal färskas översikter av lärarutbildningen, fann han att missnöjet inte var begränsat till vissa länder i vissa världsdelar och till vissa tider utan förekommer överallt och har likartat innehåll, trots att utbildningens organisation och innehåll varierar starkt från land till land. Huvudsakligen gisslas det som ger den dess karaktär av yrkesutbildning – pedagogiken, didaktiken /metodiken och deras samspel med praktiken – som anses inte förbereda de blivande lärarna tillräckligt väl för sina kommande yrkesuppgifter. Ibland kan argumentationen, som Gerhard Arfwedson (1994) framhållit, närma sig rent förtal, t ex hävda att utbildningen enbart är en parentes mellan skolbänk och kateder för att ge legitimation som lärare och inget annat. Sådana generaliserande, överdrivna och orättvisa utsagor är naturligtvis skymfande för lärarutbildarna, men det är inte så lätt att vederlägga dem.

HUR KAN MAN DÅ FÖRKLARA detta utbredda missnöje med utbildningen varhelst den bedrivs och hur den än är utformad? Det finns en rätt omfattande litteratur om detta (Lindberg, 1997), men den ger oss ingen möjlighet att

bemöta kritiken. För att kunna göra det finns ingen annan väg, menar jag, än att söka fastställa vilka avtryck utbildningen faktiskt ger, såväl förväntade som oförutsedda, och finna förklaringar till utfallet – alltså kartlägga de eventuella utbildningseffekterna och mekanismerna bakom dem. Men jag skall inte diskutera effektundersökningar som sådana utan i stället resonera om hur förutsättningarna för påverkan är beskaffade.

SOCIALISATIONSSTUDIER tar sikte på vilka föreställningar om yrket, vilka hållningar och handlingsmönster som blivande lärare bär med sig när de börjar sin utbildning, och den betydelse detta baggage, dessa förföreställningar som man ofta kallar dem, har i mötet med lärarutbildningen och de mål som man söker realisera i denna. Det finns en rikhaltig, framför allt amerikansk, litteratur om detta, och den brukar framhålla att lärarna skiljer sig från alla andra yrkesgrupper bl a däri att de redan från barnsben bildat sig föreställningar om vad det vill säga att vara lärare och även tillägnat sig vissa mönster för undervisning. Vi har alla varit rollpartners till våra föräldrar, när de undervisat oss i hur man skall uppträda och utföra olika sysslor, och vi har härmat dem och tränat oss i att vara lärare, då vi haft hand om och undervisat yngre barn och då vi lekt skola

– som jag tror fortfarande är populärt i varje fall bland barn som inte har gått i förskola. Inte minst har vi iakttagit och mer eller mindre konstruktivt samverkat med lärare i många år – i 12000 timmar eller mer. För många av oss har vissa lärare blivit idoler och förblivit det, medan andra har tett sig som avskräckande exempel eller monster. (Det lär f ö vara monstren som oftast skildras i skönlitteraturen. Vad det kan bero på – om det är sant – får litteraturforskarna utröna). Går vi till facklitteraturen om 'lärarblivandet' (Arfwedson, 1994) brukar skoltiden kallas för ett 'lärlingskap baserat på observation', vilket inte bara antyder dess stora betydelse i sammanhanget utan också att erfarenheterna uteslutande gjorts i situationer, där elever varit inblandade, och enbart grundar sig på elevens egna tolkningar. De kan därför vara rätt så realistiska.

TILL FÖLJD AV DESSA omständigheter har alla människor ganska väl utvecklade uppfattningar om hur lärare bör vara och undervisning gå till, vilket för övrigt är ett skäl till att lärarkåren inte självklart har hög status trots att utbildningen är lång och yrkesuppgifterna anses viktiga: Alla tror ju sig om att kunna undervisa! Eftersom föreställningarna om lärare och undervisning är destillerade ur personliga upplevelser av

skilda slag ända från barndomen, varierar de från person till person. Varje läraraspirant bär alltså på en omfattande fond av uppfattningar om sitt blivande yrke – en fond vars ingredienser växlar från individ till individ, vilket är sällsynt i t ex blivande juristers och läkares fall. Till följd av att uppfattningarna om yrket ofta är förankrade i starka personliga upplevelser kan de i i vissa fall vara så emotionellt laddade och impregnerade med värderingar att de får övertygelsens prägel, vilket naturligtvis innebär att det blir svårt att påverka dem.

SOCIALISATIONSFORSKARE hävdar att de förföreställningar om yrket, de perspektiv som de studerande bär på vid utbildningens start i betydande grad avgör vilka erfarenheter de gör under utbildningen. Studenterna anses tolka utbildningens budskap i enlighet med sina förföreställningar och ta till sig det som stärker och fördjupar de perspektiv och handlingsmönster som de redan bär på. Effekten av lärarutbildningen blir därför individuell: somliga förändras på ett sätt och andra på ett annat sätt. Socialisationseffekterna inom andra yrkeskåror som jurister, läkare och ingenjörer är homogeniserande, d v s leder till att kårens medlemmar lär sig se likformigt på yrkesuppgifterna och hur dessa skall

hanteras. Lärarutbildningen anses inte ha en sådan homogeniserande effekt. Men det finns indikationer på att det kan uppstå en viss samsyn. Annelis Jönsson (1998), som har följt en grupp lärarstudier genom utbildningen, har gett några exempel på detta, men socialisationsforskarna brukar framhålla att en mera utpräglad samsyn uppstår först under den praktiska verksamheten som lärare.

DET FINNS FÅ STUDIER, om ens någon, som sökt utröna hur förföreställningarna styrt vad de studerande har tagit till sig och lärt under utbildningen. Skälet till det är inte bara att sådana undersökningar är besvärliga att genomföra utan framför allt att vi är tämligen säkra på att förföreställningar har sådana styrande effekter. Det är en central och väl underbyggd princip inom konstruktivistisk inlärningsteori.

LÅT MIG SAMMANFATTA vad jag hittills sagt: Erfarenheterna som de studerande bär med sig till utbildningen gör dem mycket selektiva i fråga om vad de tar till sig av undervisningens budskap och gör till sin egendom. Effekterna blir därför gärna andra än de avsedda. De gäckar våra syften. Frågan är då om det finns egenheter i utbildningen som befrämjar eller hämmar detta. Det temat skall jag nu ta upp.

VI TALAR GÄRNA om lärarutbildningen som om de olika sätt den manifesterar sig på vore uttryck för ett och samma synsätt. Så är det naturligtvis inte. Lärarutbildarna har olika bakgrund, yrkeserfarenheter och lojaliteter. En del har skaffat sig sitt kunnande och sina hållningar genom att arbeta i olika skolformer och representerar skilda ämnesområden inom dessa, medan andra har sina band till universitetet och till olika discipliner där. Synen på hur lärare bör vara, hur undervisning bör bedrivas, vad som är värt att veta etc varierar från person till person. Lärarutbildningen präglas av pluralism. Det är väl belagt.

EXEMPELVIS PÅVISADE Ingrid Carlgren (1992) i en undersökning av ett stort antal lärarutbildare i ämnesteorin, metodik och pedagogik vid en och samma högskola, att deras åsikter om skola, undervisning, lärarskap och lärarutbildning kunde återföras på tre olika skolideologier som hon kallade för progressivistisk, kulturkonserverativ respektive kulturradikal. Hon kunde också fördela lärarutbildarna på dessa ideologier. Hur ideologierna faktiskt kom till uttryck vid prioriteringen av innehåll och arbetsformer och i budskapen under lektioner och i andra situationer med kandidaterna vet vi inte, men det vore märkligt om de inte hade påtagliga didaktiska konsekvenser.

NÄR DENNIS BEACH (1995) studerade undervisningen i No-ämnen för blivande lärare fann han tre olika didaktiska modeller i bruk. Somliga lärarutbildare nyttjade en av dessa, andra en annan o s v. Kandidaterna värderade de modeller högst som stämde med deras tidigare erfarenheter av undervisning och ifrågasatte eller tog avstånd från den modell som var ny för dem men mest förenlig med läroplanens idéer. Detta bestyrker bara vad jag tidigare sagt om selektiviteten. I det här sammanhanget är det av större intresse att lärarutbildarna tycktes betrakta den egna modellen som självklar och var ointresserade av kollegernas sätt att undervisa. De såg alltså inte pluralismen som en tillgång för att lära av varandra och inte heller för att berika kandidaternas perspektiv på undervisning.

ETT LIKARTAD RESULTAT kom jag själv fram till i en undersökning för en tio år sedan (Ahlström & Jonsson, 1990; Ahlström, 1993). Genom att registrera och analysera, vad lärarutbildare resonerar med lärarkandidater om då de har 'lyssnat av' en lektion, försökte jag utröna, vad de menade med god undervisning och adekvat läraruppträdande. Jag följde med elva mycket erfarna lärarutbildare på deras skolbesök och spelade in fyra samtal per lärarutbildare

med olika kandidater. Sedan valde jag ut teman som återkom i samtliga protokoll hos en lärarutbildare och i en intervju som varade i ca två timmar – och likaså spelades in – redogjorde jag för ett tema i sänder och bad intervjupersonen förklara, hur han/hon resonerat i sammanhanget. Det föreföll alltså som om varje lärarutbildare haft en checklista med 5-6 punkter över vad de borde iakttä och kommentera vid varje besök – oavsett lektionens innehåll och kandidatens egenheter – men deras checklistor var alla olika. Men alla hävdade givetvis att vad de kommenterade berodde på vad som hände under lektionen! Med ledning av samtalsprotokollen och intervjuerna gjorde jag sedan en kort beskrivning – på två till två och en halv A 4 sida – av vad var och en ansåg karakteriserade god undervisning och bra lärarskap. Alla fick läsa dessa anonyma beskrivningar hemma och samtidigt att ta reda på vilken som gällde dem själva, vilka övriga beskrivningar som var mest lika respektive olika deras egen och vari likheterna och olikheterna bestod. Detta fick de redogöra för vid en ny intervju. Uppfattningarna som varierade starkt från lärarutbildare till lärarutbildare kan, menar jag, betraktas som exempel på tysta kunskaper som tas i bruk vid skilda slag av pedagogiska bedömningar och beslut – som

uttryck för lärarutbildarnas privata, implicita läroplaner. Jag skall inte här gå in på hur dessa var beskaffade utan endast framhålla två förhållanden: Alla lärarutbildare tyckte att den egna beskrivningen var mycket träffande, och att skildringen av kollegerna var intressant och lärorik. De var ofta imponerade av sina kollegers uppfattningar, men med något undantag kunde de inte alls identifiera dem, när de i slutet av andra intervjun fick en lista med namn och ombads att matcha namn mot beskrivning. Flertalet hade redan försökt göra detta hemma, men visste inte säkert vilka som ingick i undersökningen. Majoriteten hade varit kolleger i mer än 20 år, fyra av dem hade delat rum i många år, men ändå kände de inte varandras uppfattningar tillräckligt väl utan utfallet blev i det närmaste slumpartat.

KONTENTAN AV DETTA är att pluralismen ger lärarkandidaterna stora möjligheter att välja vad de vill ta till sig. I stället för att tillägna sig nya perspektiv, tenderar de att fördjupa och differentiera de perspektiv som de redan bär på – ett förhållande som Evelyn Säll (2000) gett belägg för i en undersökning där hon följt lärarstudier från utbildningens start tills de utövat yrket i ett år. Pluralismen skulle kunna vara utvecklande, om den används på ett konstruktivt sätt. Detta förutsätter att de skilda

uppfattningarna blottläggs, diskuteras och dissekeras – görs till ett undervisningsinnehåll som de studerandes egna föreläsningar kan jämföras med. Jag menar att detta skulle kunna vara en utgångspunkt för utvecklingsarbete inom lärarutbildningen: Hur skall vi kunna göra något konstruktivt av den pluralism som råder bland lärarutbildarna men är fördold?

NÅGON KAN VID DET HÄR LAGET kanske tycka att jag lyckats undvika att tala om den viktigaste förutsättningen för att lärarutbildningen skall påverka de blivande lärarnas sätt att hantera sina framtida pedagogiska uppgifter. Vad jag anspelar på är naturligtvis kopplingen mellan teori och praktik – eller snarare klyftan mellan teori och praktik. Jag skall avsluta med några ord om detta.

LÄRARUTBILDNINGEN SKALL introducera de studerande i lärarkårens 'beprövade erfarenhet' och ge dem redskap för att själva utveckla denna, men det innebär inte att anvisa handlingsregler, för det vore liktydigt med indoktrinering i en undervisningsteknologi.¹ Någon sådan som är allmänt accepterad finns inte och kan troligen aldrig uppstå. Men när en lärarutbildare ger uttryck för en privat, implicit läroplan betyder detta i regel – vare sig denne vill det eller ej – att de studerande förses med föreskrifter om

hur de bör uppträda och handla som lärare. Alternativet till sådan normativ, föreskrivande undervisning – som man kanske aldrig helt kan undvika – är en analytisk-deskriptiv ansats som eftersträvar att ge förtrogenhet med och förståelse för skolan såsom den faktiskt är beskaffad. Teoriundervisningens uppgift blir då att erbjuda teoretiska perspektiv ur vilka skolans organisation med ramar, mål, inre arbete och resultat kan betraktas samt en med dessa perspektiv förbunden begreppsapparat för att beskriva och tolka verkligheten. Förses de studerande med redskap att analysera lärares pedagogiska arbete och tränas de i att använda dessa, blir de även medvetna om och kan ompröva de egna uppfattningarna och värderingarna. De får därmed möjligheter att forma en handlingsteori som är fotad på medvetna ställningstaganden och förenlig med såväl etablerad kunskap om skola och undervisning som de egna värderingarna och de som uttrycks i läroplanen. Kunskapen blir personlig och självvunnen och trots att den hämtar sina utgångspunkter i lärarkårens beprövade erfarenhet inte övertagen.

EN DESKRIPTIVT-ANALYTISK utbildning måste alltså ta sikte på förfaranden som faktiskt praktiseras i skola och undervisning samt övervägandena som de grundar sig på, d v s ge

de studerande möjligheter att analysera lärares handlingar och sätt att rättfärdiggöra dessa. Efter att ha tagit reda på hur lärare uppträder i olika situationer och motiverar sina handlingar gäller det för de studerande att använda sig av sina teoretiska kunskaper för att ta ställning till vad de sett och hört. Auskultationer har syftet att ge information om hur verkligheten är beskaffad, men för att få en teoretisk förankring måste observationerna av de handlingsregler som de iakttaga lärarna följer, och hur de vid utfrågning rättfärdiggör dessa, styras av frågor om t ex vilken samhälls- och människosyn reglerna speglar och hur de förhåller sig till läroplanens riktlinjer och forskningens rön om människans natur etc.

MED LEDNING AV EN SÅDAN analys kan vissa handlingsregler accepteras och övertas eller förkastas; man får underlag för att modifiera somliga och ibland uppslag till att utveckla nya. Inte minst får man möjlighet att uttrycka, granska och värdera de egna uppfattningarna, och därmed bli medveten om att det finns andra perspektiv än de som man varit trogen. En lärarutbildning med denna inriktning är helt i linje med de nu gängse idéerna om framtidens 'reflekterande lärare'.

HUR EN SÅDAN DESKRIPTIVT-ANALYTISK orienterad lärarutbildning praktiskt kan arrangeras överläter jag med varm hand åt lärarutbildarna att själva fundera ut. Det kan inte vara forskarens uppgift att göra, och i regel har de inte heller kompetens att göra det – allra minst pensionerade forskare.

Litteratur:

- AHLSTRÖM, K-G. (1993)
Handlingsteori på vetenskaplig grund. Utbildning och Demokrati, 2 (2), 53-75.
- AHLSTRÖM, K-G. & JONSSON, M. (1990)
Handledning avslöjar lärarutbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner. KRUT – Kritisk utbildningstidskrift, 57, 56-68.
- AHLSTRÖM, K-G. & KALLÓS, D. (1996)
Svensk forskning om lärarutbildning. Problem och frågeställningar i ett komparativt perspektiv, Pedagogisk forskning i Sverige, 1 (2), 65-88.
- ARFWEDSON, G. (1994)
Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning. Didaktika 3, HLS förlag.
- BEACH, D. (1995)
Making sense of the problem of change. An ethnographic study of a teacher education reform. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- CARLGREN, I. (1992)
På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede. (Pedagogisk forskning i Uppsala, nr 102). Uppsala: Uppsala universitet, pedagogiska institutionen.
- HAGBERG, J-E. & RANNSTRÖM, A. (1997)
Lärarutbildningens forskningsanknytning. Pedagogiskt arbete – vidgade perspektiv och ökad tillämpning. Filosofiska fakulteten, Linköpings universitet, Rapport 7.
- JÖNSSON, A. (1998)
Vad bidrar lärarutbildningen med i socialiseringen till lärare? Pedagogisk forskning i Sverige, 3 (3), 176-191.
- LINDBERG, O. (1997)
Om lärarutbildningsproblematiken – några funderingar utifrån en internationell utblick, Utbildning & Demokrati, 6 (1), 41-64.
- LINDBERG, O. (1999)
Redaktionellt: Lärarutbildning mellan omstrukturering och nytänkande, Utbildning & Demokrati, 8 (2), 1-13.
- SÄLL, E. (2000)
Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar. (Uppsala Studies in Education 90). Acta Universitatis Upsaliensis.

Fotnoter

- 1 Det följande avsnittet återger nästan ordagrant vad jag sagt på sid. 57-58 i kapitel 7 'Den skolbaserade utbildningen' i Hagberg & Rannström, 1997

Politiska visioner och skolans vardag

Lena Hjelm-Wallén



I DEN ALLMÄNNA SKOLDEBATTEN inte minst i media tycks det som om politikerna har stor skuld till det mesta av skolans brister. Förekommer mobbing i en skola, avkräver åtminstone riksmidia skolministern ett svar. Är resultaten i matematik svaga, riktas likaså sökarljuset mot centralt placerade skolpolitiker i första hand. Ändå är det många gånger inte

skolpolitikerna som har ansvaret och besluts-kompetensen i de omdiskuterade frågorna. Jag menar att det råder en oklar rollfördelning mellan politikerna och lärarkåren - dock mer i skoldebatten än i skolans verklighet.

OM VI SER TILLBAKA på den moderna skolpoli-tiken har skolpolitikerna bidragit på olika sätt. Enligt min uppfattning kan skolutvecklingen grovt delas in i fyra faser.

DEN FÖRSTA FASEN var arbetet som vidtog under och direkt efter andra världskriget. Särskilt betydelsefull var 1946 års skolkommision. Inriktningen var tydlig: det handlade om att genom utbildningspolitiken utveckla och stärka demokratin. Skolorganisationen omöjliggjorde utvecklingen mot ett samhälle där alla medborgare gavs lika möjligheter. Skolkommisionen, under Tage Erlanders ledning och med Stellan Arvidsson som huvudsekreterare, formulerade problemet så här:

VÅR SKOLA SÅDAN den ter sig i dag i skilda avseenden är en produkt av andra samhällsformer än demokratins och därför på många sätt står i motsättning till det samhälle den skall tjäna.

NÄR SKOLKOMMISSIONEN talade om demokrati var det egentligen tre olika saker som den syftade på. Det första var själva principen om lika möjligheter för alla, alltså rättvisespekten. Skolsystemet stängde ute barn från mindre bemedlade hemförhållanden, vilket självklart var en stor orättvisa. Därtill fanns en mer genuin demokratiaspekt. Den svenska deltagardemokratin med aktiva folkrörelser och engagerade medborgare kunde inte fullt ut förverkligas om inte alla medborgare fostrades till demokrater och gavs tillräckligt med kunskaper för att hävda sig i samhällsdebatten. Slutligen fanns en mer krass, men icke desto mindre viktig, aspekt. Den enorma sociala snedrekryteringen till högre utbildning gjorde att det fanns – som man då formulerade det - en mycket stor begåvningsreserv bland arbetarklassen som på grund av spärrarna i utbildningssystemet inte gavs möjlighet att studera. En viktig tanke bakom de förändringar som föreslogs var att bereda dessa människor sin berättigade plats i samhällsutvecklingen.

Skolkommissionen lade fast ett antal viktiga principer för den svenska skolan vilka regering och riksdag ställde sig bakom 1950. Dessa principer har i huvudsak stått sig sedan dess:

- Skolans främsta uppgift blev att fostra demokratiska människor.
- Skolan skulle fostra ett kritiskt sinnelag ”som ger motståndskraft mot andliga farsoter” men samtidigt stimulera till samarbete så att det hos eleverna skulle finnas en lust att engagera sig. ”Att utveckla fria människor, för vilka samarbetet är ett behov och en glädje.”
- Skolans uppgift var att ta hand om alla. Inga skulle behöva vara ”hackkycklingar eller strykpojkar”.
- En nioårig enhetsskola, en gemensam skola för alla, infördes. Den formella uppdelningen i realskola och folkskola föll bort.
- Decentralisering skulle uppmuntras. ”På skolans område liksom på andra samhällsområden gäller det för demokratin att lösgöra sig ur byråkratismens fjättrar. I fråga om skolan synes vägen vara ökat lekmannainflytande och decentralisering”.

DET VAR ALLTSÅ EFTER mycket klara ideologiska ställningstaganden och med en stor närhet till skolvardagen som skolpolitikerna under 40-talets utvecklingsarbete och 1950 års

riksdagsbeslut kom fram till beslutet om en enhetsskola.

SKOLKOMMISSIONEN HADE en mycket god insikt om att skolans inre arbetsformer och pedagogiken var nödvändiga att ändra för att nå dit man ville. Man skrädde inte med orden:

Vårt skolväsende bär sålunda i vissa avseenden på ett tyngande arv från gångna århundraden och till detta arv bör även räknas konkurrensen lärjungarna emellan och betygshetsen med metoder som anses härröra från jesuitordens pedagogiska insats.

SKOLKOMMISSIONEN MARKERADE alltså i sitt arbete skolans oerhört viktiga roll för demokratin i samhället. Tage Erlander skrev om skolkommissionens arbete:

.../samtidigt hade vi under gångna årens nazistvälde i Europa fått klart för oss att bland det viktigaste som skolan kunde göra var att fostra människorna så att de inte, kanske till följd av en stark specialisering, blev blinda för vad som hände ute i samhället. Skolan måste ge kunskap om samhället och få de unga att känna delaktighet i dess utformning. Det betydde också medansvar för hur gemensamma angelägenheter ordnades. Skolan fick inte isoleras

från samhället. Den skulle nå alla på samma sätt. Då kunde inte skolan samtidigt i sitt inre liv vara auktoritärt uppbyggd.

DEN ANDRA FASEN i skolutvecklingen var själva genomförandet av skolreformen under 1950- och 60-talen. Det var ett enormt åtagande för landets kommuner. Kommunalpolitikerna hade att bygga nya skolor och rekrytera lärare.

FÖR KOMMUNERNA blev insatsen ett tecken på att de satsade på sina barn. Under denna period ökade resurserna för den svenska skolan avsevärt. Nya fräscha skollokaler blev ett tecken på framsteg i bygden. Det signalerade en ny tid. De lokala politikerna hade ansvaret och axlade det väl, men det handlade då nästan uteslutande om skolans infrastruktur; byggnader, utrustning och personalrekrytering. Skolans inre arbete var sällan i blickpunkten för debatten, vare sig nationellt eller lokalt.

DEN TREDJE FASEN inträdde i slutet av 60-talet när enhetsskolan i princip var utbyggd och hade 1962 döpts om till grundskolan.

BAKGRUNDEN VAR ETT utbrett missnöje över att den nya skolan inte förmådde leva upp till de högt ställda målen om skolan som demokratiserande kraft i samhället.

JAG Började min lärartjänst 1965 och konstaterade att förändringskraften var mycket begränsad. Det mesta kändes igen från min tid som elev. Ändå skulle den rena urvalsskolan – realskolan ha ersatts av grundskolan där hela årskullen var med högstadiet ut. Det var uppenbart att skolans kvardröjande traditionella arbets sätt passade många elever dåligt.

OMKRING DETTA pågick en omfattande diskussion.

ETT ÅR EFTER ATT JAG invalts i riksdagen motionerade jag om att en utredning borde tillsättas om specialundervisningen och ”*om hur skolan i nya former kan angripa anförda sociala problem*” (januari 1970, motion till andra kammaren av Anna-Lisa Levén-Eliasson och Lena Hjelm-Wallén).

DÅVARANDE UTBILDNINGSMINISTER Ingvar Carlsson tillkallade i augusti 1970 en utredning för att finna åtgärder ”*för elever med särskilda svårigheter i skolan och därmed sammanhängande frågor bland annat skolans arbetsmiljö*”. Fokus var alltså på att förändra det inre arbetet i skolan och utredningen fick följdriktigt namnet Skolans Inre Arbete – SIA.

SIA-UTREDNINGEN PEKAD PÅ att generella reformer i sig inte var tillräckligt eftersom inte

alla elever förmådde utnyttja de förbättrade möjligheterna. Istället pekade utredningen på behovet av särskilda åtgärder riktade mot de så kallade svagpresterande eleverna. Här föddes satsningarna på specialpedagoger och andra resurspersoner i skolan. Uppslutningen kring sammanhållna klasser, men med mer av individuellt anpassad undervisning, var stark. Den principen har allt sedan dess varit vägledande för skolutvecklingen.

SIA-UTREDNINGEN betonade skolans betydelse för demokratin. Den menade att det i skolans uppgifter inte enbart ingick att förmedla kunskaper utan i hög grad även att ge eleverna tillfälle att utvecklas till självständiga samhällsmedborgare med personligt engagemang i omvärlden.

SIA-ARBETET MENAR JAG har resulterat i tre viktiga förändringar.

FÖR DET FÖRSTA stimulerade det till en bred samhällsdebatt om skolans inre arbete. Nya pedagogiska metoder utvecklades. Många försök sjöattes, de flesta lyckade, några mindre lyckade. Den svenska skolan tog stora språng framåt.

JAG MENAR ATT SKOLAN först på 1970-talet på allvar började ta till sig moderna pedagogiska

idéer och komma ikapp samhällsutvecklingen i övrigt. I 25 år var skolsamhället havande med skolkommisionens intentioner. Först under 70-talet var tiden mogen att på mer allvar ge dem liv och se dem växa. SIA-utredningen var i hög grad barnmorskan till detta.

NATURLIGTVIS GICK debattens vågor höga och på samma sätt som under all skolutveckling anklagades de som var pådrivande för att vara emot kunskap, emot ordning och reda. De som inom skolan varit förnyelseinriktade har alltid haft en tuff skolvardag att stängas med. Men de har också tvingats försvara sig mot att påklistras epitetet "flummig". Jag menar att vi är skyldiga dessa vardagspionjärer ett stort tack, liksom de många lokala skolpolitiker som stod upp i den ofta tuffa skoldebatten.

SKOLANS ROLL I SAMHÄLLET gjordes också mer tydlig genom SIA. Utredningens förslag om samlad skoldag ledde till en ökad insikt om att skolan också var elevernas arbetsplats. Hela skoldagen borde tas i anspråk, ett varierat innehåll i skoldagen stimulerar på skilda sätt elevens förmåga att inhämta kunskap och att utvecklas. I dag är detta synsätt på skolan naturligt. Få skulle i dag förstå hur dessa propåer hänades för 25 år sedan.

VI KAN NU SE HUR skolutvecklingen fortsätter. Steg för steg vinner nya metoder inträde i skolan. Den ensidiga katederundervisningen ersätts av andra arbetsformer.

DET ANDRA SIA-UTREDNINGEN resulterade i var ett antal förändringar av skolans styrdokument.

REDAN I PROPOSITIONEN 1975 gjorde jag som skolminister klart att det lokala beslutsfattandet över skolan skulle öka. Inriktningen var att den politiska visionen skulle beskrivas genom riksdagsbeslut, men inte regleras centralt. Så tog regeringen exempelvis genom praktiskt taget ett enda beslut bort ¼ av de centrala skolförordningarna. Men detta var bara starten, mycket mer omfattande decentraliseringsbeslut skulle följa.

EFTER NÅGRA ÅR kom den nya läroplanen, Lgr 80, som på många sätt stimulerade nytänkandet. Arbetet med denna läroplan kom att hanteras av både en socialdemokratisk, en folkpartistisk och en moderat skolminister. Regeringarna avlöste varandra snabbt under slutet av 1970-talet.

ETT TREDJE OMRÅDE med SIA-anknytning som jag vill framhålla är skoldemokratifrågorna. Idén att eleverna behöver ha ett mer reellt inflytande över sin skolvardag hade både

pedagogisk och allmändemokratisk grund. Det senare handlade förstås om att demokratins fördelar lärs ut bäst när den i handling praktiseras. Pedagogiskt var det uppenbart att elevens egen aktivitet och egna ansvar var avgörande för kunskapsarbetet. Denna insikt kräver nya arbetssätt. Återigen är vi då mitt i den konfliktfyllda debatten om hur skolan skall fungera. Flum- disciplin, katederförmedlad kunskap – elevaktivt arbetssätt. Sällan är det väl frågan om ett antingen eller, men skoldebatten utmärker sig inte särskilt ofta av att vara nyanserad.

MÅNGA VAR PÅ 1970-talet klara över att lärarutbildningen måste reformeras. Frågan var hur snabbt och på vilket sätt. Själv var jag otålig. Nya kullar lärare med utbildning för ett gammeldags skolsystem försvårar självfallet skolutvecklingen. I januari 1971 utnyttjade jag min möjlighet att som riksdagsledamot påverka skeendet och skrev en motion om ”en övergripande översyn av lärarutbildningen” (motion 1972:1108).

FÖR RIKSDAGEN var dock frågan för tidigt väckt och motionen avlogs. Men 1974 blev jag utnämnd till skolminister. En av mina första åtgärder var att starta ett beredningsarbete för att få den nödvändiga översynen till

stånd. Ytterligare stärkt i detta blev jag av Skolöverstyrelsen som denna vår mycket konstruktivt hemställde om en översyn.

DEN PARLAMENTARISKA lärarutbildningsutredningen (LUT-74) tillsattes den 31 maj 1974 med omfattande direktiv för att skapa en bättre helhetssyn på lärarrollen, en lärarutbildning inriktad på den skola som under 70-talet höll på att växa fram. Utredningen arbetade mycket bra och lämnade sina förslag 1978, förslag som dock kom att bli vilande under många år. De var helt enkelt allt för kontroversiella.

1950 BESLUTADE alltså riksdagen att införa enhetsskola, men någon enhet hade det inte blivit. Den gamla uppdelningen i folkskola och realskola dröjde sig kvar genom en stadielinriktad lärarutbildning med klasslärare och ämneslärare. Detta omöjliggjorde en verklig grundskola.

NÄR JAG ÅTERKOM till Utbildningsdepartementet efter valet 1982 nu som utbildningsminister fanns fortfarande frågan om en ny lärarutbildning slumrande. Jag startade ett omfattande beredningsarbete där många progressiva lärarutbildningsenheter deltog. Arbetet resulterade i en proposition och ett riksdagsbeslut 1985.

MÅNGA UTBILDNINGSPOLITISKA BESLUT har kritiserats, men detta tar nog priset. I riksdagsprotokollet kan man läsa sida upp och sida ned om utbildningsministerns bristande förståelse för kunskapsbehoven och om förslaget undermålighet. Kultureliten förfasade sig och citerades med stor förtjusning i riksdagsdebatten.

JAG ERKÄNNER GÄRNA att detta var ytterst obehagliga angrepp. Men jag ansåg då – och anser än mer nu – att kampen var värd att ta. I riksdagsbeslutet sägs att det är ”nödvändigt att se grundskolan som en helhet och låta den framträda som en skola utformad efter sina egna villkor”. Det var just denna kärnfråga det handlade om.

EN MER SAMMANHÅLLEN lärarutbildning innebar också förändringar i de kunskaper läraren skulle inhämta under sin utbildning. Att ändra i lärarnas ämneskunskaper är som att sticka ett finger i ett getingbo. Allt traditionellt ämneskunnande var heligt i den upphetsade debatten. Förståelsen för att moderna lärare också måste veta mer om barns utveckling, ha modernt pedagogiskt kunnande och så vidare var ringa hos dem som tvärsäkert förkastade vad utredningen och många lärarutbildningar vid det laget redan arbetade med.

DEN NYA STRUKTUREN för lärarutbildning infördes 1988 och gäller i sina huvuddrag sedan dess, om än ytterligare moderniserad genom det senaste beslutet om lärarutbildning i riksdagen 2000. En reform som kunde beslutas utan uppsplitande politisk debatt. 15 år efter första riksdagsbeslutet har nu verkligheten kommit ifatt 1985 års lärarutbildningsreform.

I DENNA FÖRNYADE lärarutbildning betonas särskilt – helt i skolkommisionens anda – vikten av att alla lärare oberoende av inriktning och specialisering måste ha djupa kunskaper om barns, ungdomars och vuxna studerandes livsvillkor. Därvid betonas särskilt behovet av studier och analys av de grundläggande värderingarna om demokrati, jämställdhet och alla människors lika värde. Lärarutbildningen har nu genom reformen fått kraftigt ökade resurser för forskning utifrån skolans och lärarutbildningens behov och en stark ställning inom högskolan som här vid Umeå universitet bland annat manifesteras genom fakulteten för lärarutbildning.

VAD JAG MED DENNA genomgång av tendenserna i 1970- och 80-talens utbildningspolitik vill framhålla är att det var en period då debattens vågor gick höga, då mycket av 1946 års skolkommision förverkligades och att

skolpolitiker, centralt och lokalt, var mycket nära förändringarna i skolans inre arbete.

DEN SENASTE FASEN AV skolutvecklingen har präglats av en kraftigt ökad decentralisering.

EN DEL ÄR kommunaliseringen av skolan. ”Kommunalisering” är egentligen inte ett helt korrekt uttryck eftersom skolorna i sig hela tiden haft ett kommunalt huvudmannaskap. Däremot hade den statliga regleringen av skolverksamheten, både i form av statsbidrag och i form av detaljstyrning genom skollag och skolförordning, varit omfattande.

REDAN I BUDGETPROPOSITIONEN 1985 konstaterade regeringen att *”En övergång från regelstyrning till målstyrning av skolan underlättas av ett samlat kommunalt driftansvar för skolan”*.

SKÄLET VAR ATT DET FANNS kvalitetsvinster att göra genom att i högre grad anpassa skolarbetet efter förutsättningarna i den enskilda kommunen eller skolan. Det frigjorde lokala initiativ och kreativitet.

UNDER 1990-TALET försvann successivt den statliga regleringen. I regeringens proposition 1990/91:18 Ansvaret för skolan framhöll dåvarande skolministern Göran Persson:

Kraften i skolutvecklingen måste nu sökas i klassrummet och i den enskilda skolan. Det är lärarnas och skolledarnas erfarenheter och professionalism som måste tas tillvara. De goda exemplens makt måste kunna föras vidare till andra skolor”.

”Lärarna ska också kunna utveckla verksamheten i skolan på ett mera självständigt och ansvarsfullt sätt. De erfarenheter som lärarna gör i sitt arbete kommer att kunna läggas till grund för förändringar inte bara på lokal nivå utan också, i första hand genom rapporter från utvärderingen, på central nivå.

BÅDA DESSA CITAT innehåller en stark tilltro till inte bara den inre utvecklingskraften hos skolans personal utan också det goda exemplet makt och utvärdering. Uppföljning och utvärdering är helt avgörande instrument för att säkra kvaliteten i en målstyrd skola.

I DEN NYA SKOLAN skall staten styra genom att fastställa nationella mål. Läroplaner är naturligtvis viktiga styrdokument, liksom lärarutbildning och fortbildning. Men i övrigt gäller i hög grad lokala beslut över skolan och en tilltro till lärarnas professionalism.

SKOLAN ÄR, LIKSOM SAMHÄLLET i övrigt, i en ständig utvecklingsprocess. Sedan tre år tillbaka har uppföljning och utvärdering skett av nuvarande läroplan, timplan och betygssystem. I augusti nästa år planerar skolminister Ingegerd Wärnersson att lägga fram direktiv till nästa läroplan. Som grund finns bland annat översynen av skollagen, försöksverksamheten med slopad timplan och förslaget till ny gymnasieskola. Därtill finns det pågående värdegrundsarbetet, som har sitt centrum just här vid Umeå universitet, ett arbete så viktigt för skolans uppgift att arbeta i demokratins tjänst.

UTIFRÅN DENNA GROVA SKISS hur jag ser skolutvecklingen och skolpolitikernas roll i denna vill jag hävda att skolan utvecklas bäst i ett samspel mellan samhällets företrädare och professionella. En väl fungerande skola behöver vara en del av samhället runt omkring sig. Insikten att elevernas situation i stor utsträckning påverkas av samhällsförhållanden utanför skolan visar tydligt på vikten av en skola som är integrerad i samhället och där det finns en dialog i båda riktningar mellan skolan och samhällets företrädare.

POLITIKERNA CENTRALT och lokalt måste kunna formulera insiktsfulla mål för skolans verksamhet. Mål som är relevanta just därför att de definierar skolans roll i den övergripande samhällsutvecklingen och ger elever och lärare det stöd de behöver. Politikerna måste dessutom följa upp målen på olika sätt, inte minst genom resurstilldelningen till skolan.

DET FALLER OFTA på politikerna att förklara och försvara vad som händer i skolan. De tvingas ta debatten eftersom de är ytterst ansvariga. I slutändan handlar skolans möjligheter att få resurser för sin verksamhet om att politikerna lyckas visa att de pengar som läggs på skolan är väl använda.

DET ÄR OCKSÅ VIKTIGT att markera att det endast är politiker som kan vara allmänhetens företrädare gentemot skolan. Elever och föräldrar har naturligtvis förstahandskunskaper om skolan, men kan inte ta på sig rollen som allmänhetens företrädare. Politiker kan se skolan utifrån och visa hur skolutvecklingen kan understödja en önskvärd samhällsutveckling. De kan också i sina kontakter med skolan få kännedom om vilka krav skolan ställer på övriga samhället för att kunna fungera.

MIN SLUTSATS ÄR ATT VARNA för tendensen att hålla politikerna långt borta från skolans vardag. Jag är övertygad om att skolan behöver politiker som är medvetna om problem och glädjeämnen och som är beredda att ställa upp i debatten. Att tona ned det skolpolitiska ansvarstagandet kan reducera skolans roll i samhällsdebatten, något jag tror skulle vara till förfång för skolutvecklingen.

NATURLIGTVIS KOMMER DET ALLTID att finnas spänning mellan vision/vardag, mål/verklighet. Huvudinriktningen i rollfördelningen borde vara sådan att politikerna svarar för målen och resurstilldelningen medan skolan det inre arbetet i skolan. En viss oklarhet i rollerna får

vi leva med. Jag skulle dock önska att de som står mitt i skolans vardagsarbete engagerade sig i skoldebatten, inte bara när det gäller behovet av mer resurser utan för att förklara och tydliggöra skolans vardagsarbete.

SKOLAN LEVER INTE SITT eget liv i skuggan av samhället. Skolan skall inte vara en bromskloss i samhällsutvecklingen – den skall som Olof Palme uttryckte det vara ”som en spjutspets in i framtiden”. För att det skall vara möjligt krävs ett ständigt samspel mellan progressiva krafter i skolan och progressiva krafter i samhället.

TACK FÖR ORDET!

Att skapa med Shakespeare och andra klassiker

Margareta Söderwall



SOMMAREN 1951 GICK JAG på en inspirerande Shakespearekurs i England. Vi deltagare, mest brittiska lärare, fick spela scener ur olika pjäser så som man tror det hade gått till på Globeteatern i London på 1500-talet.

VI MÄTTE UT EN PLATTFORMSSCEN på gräsmattan och tänkte oss ha åskådare på tre sidor. Vi fick sjunga madrigaler och dansa pavane... Jag var då – sedan ett par år tillbaka – adjunkt i

svenska och engelska vid Umeå läroverk och hade fått god kontakt med teatersugna barn och ungdomar. Alltnog på hösten vid min återkomst satte vi i gång, även om eleverna tyckte det var väl djärvt att våga sig på den ”store” Shakespeare. Så blev det premiär våren 1952 på ett urval förkortade scener från bland andra ”Romeo och Julia”, ”En midsommarnattsdröm” och Macbeth”.

I DET GAMLA LÄROVERKETS – nuvarande Mimerskolans – aula byggde vi på Shakespeareskt vis upp en plattformsscena. Bräder och bockar släpades ner från vinden. Det blev succe! Och så fortsatte det år från år med den ena pjäsen efter den andra: ”Trettondagsafton”, ”Stormen”, ”Köpmannen i Venedig”, ”Hamlet”, ”Othello” o s v. Så småningom även andra dramatiker. Från första början var jag inställd på att eleverna skulle tycka det var roligt och att alla som ville skulle få roll på scenen utan besvärande inträdesprov. Jag betonade också att varje roll --stor som liten i sann

demokratisk anda – hade lika stor betdelse för helheten.

UNDER 20 ÅR spelade ca 500 elever i Umeå Shakespearesällskap, många av dem i flera år. Allteftersom strömmade nya spelglada till, medan de äldre gick ur skolan. Sällskapet expanderade år från år. Längre fram kunde deltagarantalet uppgå till 60 per år, ja ända till 100 i åldern 7 – 19 år.

DET BLEV INALLES 40 uppsättningar med närmare 300 föreställningar, inräknat turneerna över hela Norrland, till Vasa teater tvärs över Kvarken, till Stockholm och Malmö. En jubileumsbok om åren i Umeå Shakespearesällskap 1952-72, ”Barn och ungdom i skapande verksamhet”, är utgiven.

SÅ ETT PAR GÄSTSPEL i England – inte med Shakespeare för man bjuder inte bagarbarn på bröd – utan med vår främsta dramatiker Strindberg. Så här gick det till. Jag hade studerat ett år vid Leeds universitet för Shakespeareforskarer Wilson Knight och väckt intresse för vår verksamhet i Umeå. Tänk bara – här låg Sveriges enda Shakespearesällskap och därtill det nordligaste i världen – nära polcirkeln, the Arctic Circle! Jag kom hem med en inbjudan att gästspela påföljande sommar.

Vi bestämde oss för ett av Strindbergs historiska skådespel, som i sin blandning av humor och drama starkt påminner om Shakespeare. Genom mina erfarenheter från Leeds och England överhuvudtaget, visste jag med säkerhet att ”Fröken Julie” och ”Fadren” till exempel inte alls uppskattades eller passade det engelska kynnet. Valet föll på ”Folkungasagan”, av en del ansett som Strindbergs främsta historiska drama, fast sällan spelat på hemmaplan och inte förut på en engelsk teater. Kanske bidrog också att jag mot slutet av 30-talet sett en lysande föreställning på Dramaten i Stockholm med bland andra Tora Teje.

AVSIKTEN VAR ATT SPELA på engelska för att lättare nå publikkontakt. Men för att användningen av ett främmande språk inte skulle hämma ungdomarnas fantasi och inlevelseförmåga fick de först studera in dramat på svenska och spela ett par föreställningar i Umeå. Först därefter fick de den engelska översättningen. Några veckor ägnades åt att lära sig den engelska texten. Sommaren 1959 stävade alltså 36 förhoppningsfulla elever i sjögång över Nordsjön. Rekvisitan följde med: galgen, kung Magnus botgörarkors o s v. Skickliga medhjälpare ställde upp som läroverkets ovärderlige vaktmästare Lennart

Pettersson. Efter premiären på "The Saga of the Folkungs" på the Civic Theatre i Leeds stod publiken upp och applåderade.

"A standing ovation" är något unikt i England.

TIO ÅR SENARE BLEV Strindbergs "Mäster Olof" aktuell för ett gästspel. En ny generation barn och ungdomar gav sig i kast med dramat. Stor framgång röntes också detta spelgäng efter liknande förberedelser som i fråga om "The Saga of the Folkungs". Först på svenska i Umeå och sedan på engelska i England.

VISST INNEBAR DEN HÄR BARN- och ungdomsteatern arbete och uppoffringar för alla involverade. Men den respons och den uppskattning vi ständigt fick, uppvägde motigheterna. Många yrkeskunniga medarbetare ställde osjälviskt upp på olika områden. Fotografer som Curt Norberg, journalister, kulturpersonligheter som recitatrisen Eva-Lisa Lennartsson, sömmerskor och snickare som Mimmi och Harald Pettersson med flera, och vår allt i allo bakom scenen Anita Ekman. Och så naturligtvis eleverna själva med sin entusiasm och uthållighet.

SÅ GOTT SOM alltid var pressen positiv utan en nedlåtande attityd mot amatörer. Det man

fäste sig vid var elevernas starka inlevelse och naturliga agerande på scenen och inte minst den glädje de utstrålade.

REDAN 1959 kontaktade Svenska bokförlaget mig för att ge ut en Shakespearepjäs för undervisningen i engelska. Det blev "En midsommarnattsdröm/A MidsummerNight's Dream", en förkortad upplaga med parallellställd svensk översättning, kommentarer och ordförklaringar, användbar i skolor och av amatörgrupper.

DE SENARE ÅREN i Umeå utvecklade jag ett system avslappningsövningar till musik. Fantasieggande kroppsövningar ingick också i denna skapande dramatik. Tal- och kroppsövningar som älvor eller häxor ur "Macbeth" prövades tidigt. Både lärare och elever visade sig påtagligt roade av att sätta på sig djurmasker, åsneöron, slöjor och blomkransar och att hantera låtsassvärd. Dessa teaterimprovisationer ledde till skapandet av så kallade dramatikpåsar innehållande rekvisita att spela med i klassrummet, olika för olika scenutdrag. Inte teaterkostymer i egentlig mening utan mera symboliska tillbehör som t ex en svart drapering över axeln och en dödskalle i plast i handen för Hamletrollen, röd drapering och guldkrona i papp för kungen etc. Dessa dramatikpåsar har också spritts till skolor över hela landet.

I STOCKHOLM fick jag senare kontakt med förlaget Natur och Kultur och blev ombedd att ge ut Shakespeare och andra dramatiker i pedagogiskt syfte på ett lättillgängligt sätt för skolelever och andra intresserade.

UMEÅ SHAKESPEARESÄLLSKAPS verksamhet, dokumenterad i ett stort antal fotografier, blev basen för denna så kallade Läs och Spela-serie på 15 pjäser. Alla hade jag spelat med barn och ungdomar. Shakespeare, Moliere, Ibsen, Strindberg med flera ingick. Amatörteatrar fann bearbetningarna användbara, och elever stimulerades till ett ökat teaterintresse. Materialet vidgades i Huddinge, där jag fortsatte att spela med barn och ungdomar på samma sätt som i Umeå, här under namnet Commediagruppen.

PÅ BEGÄRAN gjorde jag dessutom för Utbildningsradion i moderna språk scenutdrag ur klassiker med parallellställd översättning och kommentarer. För engelskan "Shakespeare for Fun" med scener ur "Hamlet", för franskan Scenes de Moliere. För tyskan "Faust..., und mit Lust!", producerad av Goetheinstitutet i Stockholm.

SOM AVSLUTNING visas en femton minuters svartvit film som gjordes 1961 av Umeå Shakespearesällskap. Filmen "Ungdomsteater – lek, lär och upplev!" berättar hur en teaterföreställning växer fram med förberedande övningar i plastik, tal o s v. Den avslutas med några färdiga scener ur det årets spelpjäsa "Macbeth". Curt Norberg fotograferade och radiomannen Gerhard Johansson var speaker.

Recension

ISCENSÄTTNING AV KÖN I IDROTT

- En nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan -

Håkan Larsson

HLS Förlag, Göteborg 2001

I EN NYLIGEN PRESENTERAD avhandling, *Iscensättning av kön i idrott*, försöker avhandlingsförfattaren Håkan Larsson att fånga och problematisera vad som ligger till grund för bilden av idrottsflickor som "bökiga".

TEMAT KVINNOR OCH IDROTT har intresserat forskare i över ett halvt sekel. Larsson har bearbetat historiskt material för att visa hur synen har ändrats. 1900-talet inleddes med "idrott av män, för män". Det följdes under 1950-talet av "kvinnor vilja men inte kunna". Ett par decennier senare hette det "kvinnor kunna men inte vilja", för att vid sekelskiftet bli "kvinnor på sina villkor".

HÅKAN LARSSON VISAR att det är få studier som tar upp de bakomliggande orsakerna till den allmänt accepterade tesen om bökiga idrottsflickor. Texter som behandlar idrottsarenan som en manlig

domän finns dock. "Idrott skapat för män och av män" är ett begrepp som ofta dykt upp och dyker upp i olika studier. Genus och idrott är överhuvudtaget ämnen som lockat många. Det som skiljer ut Larssons bidrag är hans angreppssätt. Han vågar tänja på gränserna och göra jämförelser som få tidigare har gjort.

LARSSON MENAR att vetenskapliga artiklar och texter från Riksidrotts Förbundet genomgående ägnat alltför stort utrymme åt att beskriva och karaktärisera flickor som idrottare. De utgår från att kvinnan skiljer sig från det normala, mannen, och därmed att hon är i behov av speciell vägledning och förståelse.

LARSSON VISAR HUR detta synsätt iscensätts i idrotten och vilka konsekvenser det får. Genom intervjuer med 18 st unga friidrottare (16-19 år gamla, flickor och pojkar) och deras tränare (4 st män), hemmahörande i Storstockholmsområdet, försöker Larsson fånga hur idrottande ungdomar beskriver sig själva som flickor och pojkar, sin

kropp och sina tränare. Nutidens problematik så som det framträder i dessa intervjuer, jämförs med texter från Riksidrotts Förbundet samt ett antal idrottsrelaterade doktorsavhandlingar.

MATERIALET ANALYSERAS med hjälp av Michel Foucaults teori om verkligheten som en diskurs förkroppsligad i subjektet. Subjektiviteten antas vara historiskt producerad, och därmed underställd vissa historiska ramar för vad som överhuvudtaget går att tänka och göra. Subjektet är således diskursen, och diskursen betecknar de regler som bygger de historiska ramarna. Foucault menar att kunskap fluktuerar och ytterst är beroende av sociala och historiska omständigheter. Genealogi eller nutidshistoria, söker vad som har skett i historien, som skapat de kön och könsskillnader, som finns idag.

DET JAG FINNER MEST intressant i avhandlingen är de svar flickorna och pojkarna ger. Dessa visar att både pojkar och flickor har ett djupt rotat stereotypiskt och objektivt sätt att se på andra flickor och pojkar. Själva uppfattar de sig som individuellt presterande personer, som könsneutrala subjekt. I förhållande till sin kropp subjektifierar flickorna, dvs. hon är sin kropp. Pojken objektifierar, dvs. han använder sin kropp. Studien visar att tränarnas syn på flickor resp. pojkar är lika stereotypiska.

JAG STÄLLER MIG något tveksam till Larssons, som jag uppfattar det, något ensidiga redovisning av passande citat och material. Intervjuutsagorna är avhandlingens utgångspunkt, från vilka Larsson bygger upp en bild av idrott, kropp och kön. Jag frågar mig i vilken utsträckning denna bild också är Larssons egen?

TEXTEN ÄR VÄLFORMULERAD, och framställningen flyter bra. Det känns därför en aning trist att behöva anmärka på de typografiska fel som finns. De kastar en skugga över avhandlingen, som inte känns helt färdigbearbetad.

AVHANDLINGEN rekommenderas till alla med intresse av kön och idrott. I egenskap av före detta hårt satsande friidrottsflicka, friidrottstränare och idrottslärare har jag fått många tankeställare. Otaliga är de kurser jag gått som inriktas mot det avvikande könet i idrotten, kvinnan. Att införliva kvinnan i idrottens värld som en presterande person, och inte som ett avvikande kön som behöver specialbehandling, kommer att ta lång tid. Så länge det finns fotboll och damfotboll, finns det ett avvikande kön.

Mikaela Nyroos

Författare i detta nummer:

Karl-Georg Ahlström, professor emeritus,
Uppsala,
kg.ahlstrom@zeta.telenordia.se

IngaMaj Hellsten, doktorand, Pedagogiskt arbete
Läraryrskategoriens informationstekniska
utvecklingsavdelning (LITU), Umeå universitet
ingamaj.hellsten@educ.umu.se

Lena Hjelm-Wallén, vice statsminister, Sala

Carin Jonsson, universitetsadjunkt,
Institutionen för svenska och
sällskapsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet
carin.jonsson@educ.umu.se

Mikaela Nyroos, doktorand, Pedagogiskt arbete
Institutionen för barn- och ungdomspedagogik,
specialpedagogik och vägledning, BUSV,
Umeå universitet
mikaela.nyroos@educ.umu.se

Conny Saxin, universitetsadjunkt,
Institutionen för svenska och
sällskapsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet
conny.saxin@educ.umu.se

Margareta Söderwall,
Stockholm

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 inlärnings svårigheter
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 Emsheimer: 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 historieundervisningen
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 förskollärarstudenters
föreställningarKonferensrapport

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

Innehåll i nummer 3 /2001:

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?

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

Tidskrift

för lärarutbildning och forskning

INNEHÅLL

Redaktionellt

Artiklar

Carin Jonsson: Barnbildens livfulla vinkande

IngaMaj Hellsten: Lärarkunskap och IKT med genusperspektiv

Conny Saxin: Geografiska Notiser

Hedersdoktorer

Karl-Georg Ahlström: Gäckande effekter

Lena Hjelm-Wallén: Politiska visioner och skolans vardag

Margareta Söderwall: Att skapa med Shakespeare och andra klassiker

Recension

Recension: Iscensättning av kön i idrott

Författare i detta nummer

Föregående års nummer



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION