

**T**  
**idskrift**

*för lärarutbildning  
och forskning*

*Journal of  
Research in Teacher Education*

**nr.1-2 2002**

***Tema:  
Pedagogiskt  
arbete***

***festtidskriftsnummer tillägnat  
Daniel Kallós den 2 april 2002***





# Tidskrift

*för lärarutbildning och forskning*



Nr 1 – 2 /2002

Årgång 9

FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING  
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION

## Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 1-2, 2002 årgång 9

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

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

*Redaktör:* Universitetslektor Per-Olof Erixon, 090/786 64 36,

e-post: Per-Olof.Erixon@educ.umu.se

*Bildredaktör:* Universitetsadjunkt Eva Skåreus, 090/786 60 13,

e-post: eva.skareus@educ.umu.se

*Redaktionskommitté:*

Universitetslektor Johan Lithner, Matematiska institutionen

Professor Gun Malmgren, lärarutbildningen

Universitetslektor Ingrid Nilsson, Pedagogiska institutionen

Universitetsadjunkt Ingela Valfridsson, Institutionen för moderna språk

Universitetsadjunkt Ulf Sackerud, Institutionen för estetiska ämnen

Professor Gaby Weiner, lärarutbildningen

*Redaktionens adress:*

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

*Grafisk formgivning:*

Eva Skåreus och Tomas Sigurdsson, Institutionen för estetiska ämnen

*Gästillustratör:* Åsa Persson

*Original:* Ateljé 293, Umeå Universitet

*Tryckeri:* Umeå universitets tryckeri

*Tekniska upplysningar till författarna:*

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

### Tidskrift för lärarutbildning och forskning

beräknas utkomma med fyra nummer per år.

*Distribution:* Lösnummer kostar 40 kronor (dubbelnummer 70 kronor) och kan

beställas från Lärarutbildningens kansli, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

Helårsprenumeration kostar 120 kronor. Pg 1 56 13 - 3, ange Tidskrift för lärarutbildning

och forskning, konto 130-6000-9, samt avsändare. Använd gärna det förtryckta inbetalningskortet. Tidskriften distribueras gratis till institutioner inom lärarutbildningen i Umeå.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning är från och med nr 1/1999 utlagd som

elektronisk tidskrift på den hemsida som Fakultetsnämnden för lärarutbildning i

Umeå har: [www.educ.umu.se/aktuellt/index.html](http://www.educ.umu.se/aktuellt/index.html) Förbehåll mot detta måste göras

av författaren före publicering.

© författarna, illustratörer

# Innehåll

<b>REDAKTIONELLT</b> .....	7
----------------------------	---

## **ARTIKLAR**

<i>Monika Vinterek: Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll</i> .....	11
<i>Carin Jonsson: Barns tidiga textskapande genom bild och text</i> .....	23
<i>Inger Erixon Arreman: Pedagogiskt arbete</i> En social konstruktion för att fylla en social funktion.....	39
<i>Tommy Strandberg: Pedagogiskt arbete och en påbörjad studie</i> om musikskapande och undervisning.....	59
<i>IngaMaj Hellsten: Ett nytt ämne föds fram och tar form</i> .....	69
<i>Eva Leffler: Entreprenörskap och Företagsamhet i skolan –</i> en del i Pedagogiskt arbete .....	87
<i>Per-Olof Erixon: Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse</i> sett ur ett prefektsperspektiv.....	103
<i>Daniel Kallós: Varför är det så svårt att förstå</i> den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter .....	131

## **DOKTORANDER I**

<b>PEDAGOGISKT ARBETE</b> .....	147
---------------------------------	-----

## **OPPOSITION**

<i>Tomas Kroksmark: Åldersblandning i skolan</i> .....	171
--	-----

## **RECENSIONER**

Existence and Subjectivity .....	185
Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv.....	191

**FÖRFATTARE I DETTA NUMMER.....195**

**FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER.....196**



# Redaktionellt

DET HÄR NUMRET AV *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* är som framgår av omslaget ett festtidskriftsnummer och det av flera skäl. För det första fyller professor Daniel Kallós, dekanus i Fakultetsnämnden för lärarutbildning och ansvarig utgivare för den här tidskriften, 65 år. Det vill vi uppmärksamma genom att tillägna honom detta nummer.

DANIEL HAR MED stor energi och kraft arbetat för att forskningsutveckla lärarutbildningen inte bara i Umeå, utan i hela Sverige. Han har varit en av de drivande krafterna bakom det nya forskarutbildningsämnet vid Umeå universitet, Pedagogiskt arbete.

I EGENSKAP AV DEKANUS för den nya fakulteten vid Umeå universitet har han arbetat för att varje institution som deltar i lärarutbildningen också utvecklar forskning med anknytning till lärarutbildning och pedagogiskt yrkesverksamhet. Han har initierat och själv författat många ansökningar som tillförsäkrat forskningen

inom området ekonomiska resurser också i framtiden.

TILL DETTA KAN OCKSÅ läggas hans arbete nationellt, exempelvis som ordförande i Pedagogkonventet. Att Umeå universitet av regeringen utsågs till värdunderitet för den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt är till mycket stor del Daniel Kallós förtjänst. Till hans internationella engagemang hör hans arbete inom ramen för det europeiska samarbetet, exempelvis i TNTEE (Thematic Network for Teacher Education in Europe), ENTEP (European Network for Teacher Education Policies) och EDIL (European Doctorate in Teacher Education).

DET HÄR NUMRET AV *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* vill, för det andra, uppmärksamma att Umeå universitet för ganska så exakt två år sedan var först med att inrätta en fakultet för lärarutbildningen. Det var i april 2000. Fakultetsnämnden för lärarutbildning har nu det

samlade ansvaret för grundutbildning, forskning och forskarutbildning inom lärarutbildningens område. Vid Umeå universitet samverkar inte mindre än 30 institutioner inom detta område. Ett av de första besluten som togs i den nya fakultetsnämnden var inrättandet av forskarutbildningsämnet, Pedagogiskt arbete, som står i fokus i detta temanummer. Utvecklingen har varit stark. I mars 2002 bedriver cirka 20 doktorander forskarstudier i ämnet bara i Umeå. Om innehåll och inriktning i dessa avhandlingsprojekt kan man läsa i detta nummer.

DET HÄR NUMRET uppmärksammar, *för det tredje*, att den första avhandlingen i Pedagogiskt arbete offentligt har granskats. Den 8 december 2001 försvarade Monika Vinterek sin avhandling *Åldersblandning i skolan – elevers erfarenheter* (2001). Opponent var professorn i Pedagogiskt arbete vid Högskolan i Jönköping, Tomas Kroksmark. Hans opposition publiceras i det här numret.

*Slutligen* markerar det här tidskriftsnummeret början på en diskussion om den innehållsliga kärnan i och det teoretiska ramverket för ämnet Pedagogiskt arbete och det sätt på vilket ämnet skiljer sig från angränsande ämnen och discipliner. En stor del av innehållet

i detta nummer utgörs av artiklar skrivna av doktorander i Pedagogiskt arbete. Med utgångspunkt i det egna avhandlingsprojektet ger de här sin syn på vad de anser att Pedagogiskt arbete är. Artiklarna emanerar ur den introduktionskurs som gavs för den första gruppen av doktorander och då ett stort antal föreläsare med förankring inom lärarutbildningen vid Umeå universitet presenterade sina tankar kring det nya ämnet. Utgångspunkten var följande formuleringar i studieplanen för Pedagogiskt arbete:

Forskning och forskarutbildning i Pedagogiskt arbete tar sin utgångspunkt i den pedagogiska yrkesverksamhetens teori och praktik och knyter an till de metodiskt praktiska delarna i grundutbildningen. Forskning och forskarutbildning i Pedagogiskt arbete skall bidra till ökad vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning kring områden som rör kunskapsbildning, pedagogiskt yrkesverksammas arbete, elevers inläring och socialisation liksom hur dessa processer är relaterade till och formade av de ekonomiska, politiska och sociala sammanhang av vilka de är en del (Studieplan för forskarutbildning i Pedagogiskt arbete, 2000).

EN AV HUVUDFRÅGORNA för doktoranderna, handledarna liksom för andra som deltagit i

utvecklingen av Pedagogiskt arbete har varit ämnets teoretiska ramverk. Ambitionen har varit att riva ner gränserna mellan teori och praktik, liksom att placera Pedagogiskt arbete i välgrundade och trovärdiga liksom yrkesmässiga och praxis-orienterade socio-kulturella teorier, som tar sin utgångspunkt i teoretiker och forskare som exempelvis Vygotsky (1996), Polanyi (1967), Schön (1987), Lave & Wenger (1991), Britzman (1991), Bourdieu (1992), Edwards (2000) och Säljö (2000). Edwards sammanfattar exempelvis målet för de socio-kulturella teorierna på följande sätt:

The goal of the socio-cultural approach is to explicate the relationships between human action, and the cultural, institutional and historical situations in which this action occurs (Edwards, 2000, p. 1).

Vygotsky betonar som bekant lärarens betydelse när det gäller de kontextuella förutsättningarna för att eleven ska uppnå sina potentiella möjligheter. Det är lärarens aktiva medverkan som lyfts fram. I det avseendet skiljer han sig från många utbildningssociologer, som mer betraktar läraren som ett på grund av de sociala och historiska krafterna passivt instrument.

Det är några av de utgångspunkter vi föreslår för den fortsatta diskussionen om Pedagogiskt arbete.

*Per-Olof Erixon  
Gaby Weiner*

### Referenser

- Bourdieu P.**, (1992) *The Logic of Practice*, Cambridge, Polity Press, pp 52-97
- Britzman D. P.** (1991). *Practice Makes Practice: a critical study of learning to teach*, Albany, State University of New York, pp 28-60
- Edwards A.**, (2000) *Researching Pedagogy: a sociocultural agenda*, inaugural lecture, Birmingham University, 11 November, pp.1-59
- Lave, J & Wenger, E.**, (1991), *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 13-58
- Polanyi M.**, (1967) *The Tacit Dimension*, London: Routledge & Kegan Paul, pp. 3-25
- Säljö R.** (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*, Prisma.
- Schön D.**, (1987), *Educating the Reflective Practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey Bass, pp 1-40
- Vygotsky L. S.**, (1996 ed.) *Thought and Mind*, Cambridge Mass., MIT Press



**söker efter...**





# Vad är pedagogiskt arbete? vision och innehåll

---

*Monika Vinterek*

## **Abstract**

In this article I discuss the new research-subject Educational work. Why do we have this new subject, what is it today and what will it become? In already written documents is the pedagogical practice and frame-factors that influence the pedagogical practice in focus for what is supposed to be studied in Educational work. The research and doctoral studies are said to deal with the pedagogical practice as well as its theory.

Is there a risk that Educational work ends up being nothing but a kind of in-service training or that it will be criticized for the same reasons as pedagogic are other questions discussed. The full answer to what Educational work is or will become, will very much be shown in the coming research. The research will be formed by already written documents but probably will the kind of education given in teacher education and in doctoral studies be of greater importance.

To say that research and doctoral studies in Educational work should start in the pedagogical

practice as well as its theory entails responsibility. It must mean closeness to the everyday life in schools where questions of teaching and learning are studied in relation and in a context.

VAD ÄR PEDAGOGISKT ARBETE? Det är jag, svarade fakultetsopponent Tomas Kroksmark när han inledde den första disputationen i det nya forskningsämnet Pedagogiskt arbete. Varpå jag, som första doktorand att disputera i detta ämne, replikerade: Nej, det är jag!

KROKSMARKS UTTALANDE OCH MIN replik kan måhända enbart tolkas som ett lustigt upptåg, men dessa påståenden kan också väcka vidare frågor om ett forskningsämnes identitet. Kan Tomas Kroksmark och jag i något avseende med rätta göra anspråk på att ha del i detta nya ämnes identitet?

VID TIDEN FÖR MIN DISPUTATION den 8 december 2001 arbetade han som professor i Pedagogiskt arbete vid Högskolan i Jönköping.

I den rollen kan Kroksmark sägas personifiera ämnet Pedagogiskt arbete. Mitt namn knyts på ett liknande sätt till Pedagogiskt arbete genom att jag var den första doktoranden att disputerat i ämnet. Men har detta någon som helst betydelse för vad Pedagogiskt arbete är?

JAG KOMMER HÄR ATT GE min syn på Pedagogiskt arbete. Det kommer att handla om hur jag vill förklara ämnets framväxt vid sidan av pedagogikämnet, vad Pedagogiskt arbete kan stå för idag och hur jag ser på dess framtid. Jag kommer även att beröra hur jag ser mitt eget avhandlingsämne relaterat till forskningsämnet, som ett sätt att mera konkret visa på hur jag ser på Pedagogiskt arbete.

### *Varför ett nytt ämne?*

DEN PEDAGOGISKA forskningen har bland annat kritiserats för att den inte har behandlat skolans inre verksamhet och liv i tillräckligt stor utsträckning. Den har också kritiserats för att den inte känts tillräckligt angelägen för dem som önskat hämta stöd i forskningen för utvecklandet av den pedagogiska praktiken. Det finns två problemområden som delvis kan hjälpa till att förklara att det blivit så. Dels handlar det om de metoder (och forskningsfrågor) som har fått stå i centrum för den pedagogiska

forskningen, dels handlar det om relationen forskning och skola, forskare - lärare. När det gäller de metoder och forskningsfrågor som dominerat under 1900-talet går det att urskilja två linjer före 30-talet med olika sätt att se på vad som är relevanta frågor och vetenskap (Kroksmark, 1989, 229-234). Efter 30-talet gjorde sig positivistiska forskningsideal alltmer gällande och vi fick en forskning där kvantitativa studier dominerat. Statistiska mätmetoder har setts som garant för pedagogisk vetenskaplighet.

HUR MAN STUDERAR NÅGOT styr även vad som kommer att kunna studeras. Detta kan förklara varför många frågor i den pedagogiska praktiken inte kommit att bli föremål för forskning. I vad mån speciella forskningsideal och vissa metoder tillåts dominera är också idag en aktuell fråga.

1995 TILLSATTE utbildningsministern en arbetsgrupp för att göra en översyn av lärarutbildningen. Ingrid Carlgren deltog i arbetsgruppen och skriver så här när arbetet rapporterades:

Vi är alltså tillbaka till att vi på något sätt behöver en starkare knytning mellan forskning och lärares arbete. Den praktiska forskningen behöver 'återuppväckas' och rimligen organiseras

i anslutning till lärarutbildningarna (Carlgren, 1996, 204).

EN PRAKTIKNÄRA FORSKNING skisserades redan av 1946-års skolkommision (SOU 1948:27). ”Forskningen fick i uppgift att systematiskt följa upp och pröva idéer som utvecklades av lärare” (Carlgren, 1996, 200). Lärarnas roll var att utveckla hypoteser och former för arbetet. Detta rubricerades som spontan försöksverksamhet. Forskarnas roll var att säkerställa betydelsen av lärarnas försöksverksamhet genom experimentella eller kvasi-experimentella studier. Det hela handlade om att producera ny kunskap.

UNDER 60-TALET TALADES det mer och mer om pedagogiskt utvecklingsarbete med syfte att generera kunskap av generellt intresse. En tydlig åtskillnad gjordes mellan vetenskap och pedagogiskt utvecklingsarbete. Något som kallades pedagogiska utvecklingsblock, lett av kommunerna, inrättades. Syftet var att finna praktiska vägar att realisera skolreformer. Tanken var att lärarna skulle utveckla praktiken och att forskarna skulle utvärdera den. Forskarnas roll blev dock mer att dokumentera hinder och svårigheter. Tanken var att utvecklingsblocken skulle generera generella modeller och kunskaper

som skulle spridas till övriga skolor, men så blev det inte (Carlgren, 1996, 200-202).

RELATIONEN SKOLA – FORSKNING – LÄRARE handlade under 70- och 80-talen om att få lärarna att omsätta forskningens resultat i praktisk verksamhet, att sprida och lokalt omforma redan framtagna lösningar. Forskningen knöts mer till långsiktig utbildningsplanering, men skildes också i än högre grad från de frågor som låg nära lärarna och koncentrerades mer till frågor som var viktiga för centrala beslut (Carlgren, 1996, 203-204). De praktiktära frågorna och de aktuella frågor i vardagen fick stå tillbaka.

SITUATIONEN VAD GÄLLER den pedagogiska forskningen och dess relation till skolans verksamhet kan ge en viss bakgrund till behovet av ett nytt forskarutbildningsämne. Förhållandet att lärare med en fullständig universitetsexamen inte haft direkt tillträde till forskarutbildning i pedagogik har också varit besvärande.

### *Ett ämnes identitet*

BROADY & HEYMAN (1996, 1998) diskuterar omvårdnadsforskningens uppkomst och utveckling i Sverige med hjälp av det fältbegrepp

som utvecklats av bland andra Pierre Bourdieu. Det är många frågor som väcks i den studien som kan relateras till uppkomsten av Pedagogiskt arbete som forskarutbildningsämne. Deras analys ger också upphov till tankar om vad som formar ett ämnes identitet och sådant som försvårar för ett ämne att etablera ett eget fält. Bourdieus fältbegreppet formuleras av Broady och Heyman på följande sätt:

Kort sagt är ett fält – eller för att vara mer exakt: ett socialt fält eller, vilket är samma sak, ett konkurrensfält – ett system av relationer mellan positioner besatta av människor och institutioner som strider om något för dem gemensamt (Broady och Heyman, 1996, 193, Broady och Heyman, 1998, 297).

NÅGRA FÖRHÅLLANDEN SOM Broadys & Heymans studie lyfter fram går redan att ana som möjliga scenarier inom Pedagogiskt arbete. Där talas om ett starkt beroende av andra utanförliggande krafter och om en forskning som ger sig in i vitt skilda områden; där man lutar åt olika redan etablerade vetenskapliga fält. Inte minst viktigt i detta sammanhang blir de val av skrivsätt man väljer. Det talas också om en obalans mellan antagna doktorander med ”svaga akademiska investeringar i bagaget”

och de med ”tyngre investeringar” (Broady & Heyman, 1996, 208. 1998, 322).

EN LIKNADE UTVECKLING inom Pedagogiskt arbete skulle kunna förhindra uppkomsten av ett eget vetenskapligt fält. Pedagogiskt arbete skulle då riskera att stanna vid att bli ett eget administrativt område, men ingen samlade kraft i någon mer vetenskaplig mening.

BROADY & HEYMAN MENAR att jämförelser mellan det som skett och sker inom omvårdnadsforskningen är särskilt lämpligt för andra områden ”där man stöper om tidigare praktisk verksamhet för att göra anspråk på hemortsrätt i den akademiska och vetenskapliga världen” (Broady och Heyman, 1996, 195. 1998, 300). De nämner socialt arbete och didaktik som exempel på sådana områden. Det är oklart vad de menar med att dessa områden tidigare skulle ha varit praktiska verksamheter och att det är dessa verksamheter som omformas.

TROTS DEN TERMINOLOGISKA likheten mellan socialt arbete och Pedagogiskt arbete och att Pedagogiskt arbete har en nära relation till skolans verksamhet kan jag inte se att Pedagogiskt arbete skulle kunna handla om en praktisk verksamhet som skall omformas till något annat. Det handlar enligt min mening

om att den pedagogiska verksamheten till större del skall kunna förstås och utvecklas på vetenskaplig grund. För att detta skall bli möjligt behövs en starkare forskningsanknytning till etablerad pedagogisk verksamhet och en större forskningsförankring inom pedagogisk yrkesutbildning. Detta har inte funnits av flera skäl. Visionerna hos dem som kämpat för ett nytt forskningsämne, som sedermera resulterade i Pedagogiskt arbete, har varit att ett nytt ämne skall kunna åstadkomma denna anknytning och förankring. På ett organisatoriskt plan handlar det om att skapa möjligheter för dem som utbildas för pedagogisk verksamhet att lättare än tidigare kunna gå vidare med forskning och forskningsutveckling och därmed på sikt säkerställa ett tydligare band mellan praktisk verksamhet och akademien.

BROADY & HEYMAN TALAR om hinder för utvecklandet av ett forskningsämnes autonomi. I fråga om omvårdnadsämnet menar de att den starka knytningen till en yrkeskår, dess intresseorganisationer och en samhällssektor kan vara ett sådant hinder. När det gäller Pedagogiskt arbete ser jag en liknande fara i att kraven från en yrkeskår och hela skolsektorn med kommunerna i spetsen kan komma i konflikt med kravet på en oberoende forskning.

Denna relation kan störa utvecklingen av Pedagogiskt arbete som ett eget fält. Men relationen utgör också en grund för ämnets legitimitet, när det gäller att utveckla en forskning som är praktknära. Man kan kanske också tala om att forskningen kan bli *alltför* praktknära. Börjar det ställas krav på lärarna att de förutom att klara av att undervisa också skall klara av och hinna forska kan det praktknära bli en belastning. Blir innebörden av praktknära i realiteten att lärarna skall forska, och att de slutar att se sig som just lärare i första hand, riskerar det praktknära att också inverka negativt i ett undervisnings-sammanhang. Ingrid Carlgren ger uttryck för en liknande uppfattning:

Dock krävs en ny diskussion om såväl forskningens funktion som relationen mellan skol-forskningen och lärarnas yrkesverksamhet. Att proklamera 'lärarna som forskare' är kanske slagkraftigt men något som tål att tänka på. Som en förlängning av den underordningsprocess som pågått under ganska många decennier finns en risk att innebörden blir att lärarna skall sluta vara lärare och bete sig som forskare (Carlgren, 1996, 204).

DET FINNS OCKSÅ EN RISK att Pedagogiskt arbete reduceras till en fortbildningsverksamhet för verksamma lärare. Om Pedagogiskt arbete skall kunna växa fram som en ny vetenskap och bli ett eget fält krävs mycket mer. Det handlar om rätten att definiera vad vetenskaplig kunskap är inom ett område. Men det handlar också om rätten att definiera vilken kunskap som är eftersträvnsvärd. Det handlar också om vad Pedagogiskt arbete syftar till i övrigt, vad som blir föremål för forskningen, vilka teorier, metoder och forskningstekniker som forskningen kommer att präglas av. Detta kommer att bli avgörande för om Pedagogiskt arbete ska kunna bygga upp forskningsmiljöer som kan odla och vidareutveckla en gemensam hållning.

### *Visionen Pedagogiskt arbete*

I "ETT ÄMNE VÄLJER VÄG" (Löfgren, 1999, 13-89) anknyter Löfgren till Ann Buttimers metaforer för de olika stadierna ett vetenskapligt ämne kan genomlöpa. Löfgren väljer att kalla dem som verkar inom de olika stadierna för pionjärerna, ämnesbyggarna och självbetraktarna. Jag kan se stora likheter mellan den beskrivning Löfgren ger och vad som sker och skett kring Pedagogiskt arbete. Under pionjärtiden finns massor av idéer och uppslag;

det handlar om nya avstamp. När det är dags att etablera och institutionalisera ämnet inträder en ny fas. Då skall studieplaner, undervisningsrutiner och diverse praktiska principer som spänner från stort till smått, utvecklas. Det kan lätt bli mer av reproduktion än nyskapande. En spänning kan lätt uppstå mellan pionjärambitionerna och ämnesbyggandet, menar Löfgren. Här kan självbetraktandets fas inträda som i bästa fall leder fram till en klarare bild av ämnets möjligheter och framtid. I en sådan anda finns det plats för nästa pionjärgeneration. Löfgren avslutar:

Poängen med dessa grupper av aktörer är att de inte behöver ses som delar av en lagbunden utvecklingscykel. De markerar olika aspekter på det vetenskapliga arbetet, de är roller som kan förenas i en och samma forskarkarriär. De kan belysa hur en institutions livscykel skiftar mellan perioder av expansion, blomstring, stillastående eller nedgång. Ingen forskarmiljö kan leva utan inslag av alla tre (Löfgren, 1999, 17).

I allt detta känner jag igen skeenden vid min egen institution inom lärarutbildningen i Umeå. Många av oss känner oss delaktiga i visionen om Pedagogiskt arbete. Det vore fel att påstå att det har varit någon helt igenom gemensam och tydligt definierad vision.

Närmast en gemensamt formulerad tanke kom vi vid Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen troligen i arbetet med att skriva fram gränser för institutionens kunskapsfält relaterat till inrättandet av en professur i Pedagogiskt arbete, den som också kom att placeras vid vår institution. Den exakta ordalydelsen av den professur som utlystes löd:

[En professur ...] inriktad mot undervisningens och lärandets teori och praktik i ett kulturellt och humanistiskt perspektiv. Särskilt betonas innehålls- och metodfrågor avseende ämnesområdena svenska och samhällsorientering inom lärarutbildning, barnomsorg och skola (Umeå universitet, Registrator, Dnr 3161-256-96).

DETTA KAN SES SOM det första stora genombrottet i kampen för en fastare vetenskaplig grund för utbildningen av lärare vid Umeå universitet. I denna skrivning och i själva genomdrivandet av professuren kan vi avläsa en del av de visioner som fanns kring skapandet av ett nytt forskningsämne. Betoningen finns kring undervisningens och lärandets teori och praktik.

I PROGRAMMET FÖR Pedagogiskt arbete; Ett nytt ämne i forskarutbildningen vid Umeå universitet, daterat 1999-03-05 står:

Forskningen och forskarutbildningen i Pedagogiskt arbete behandlar [...] såväl den pedagogiska praktiken som dess ramfaktorer. [...] både studier av innehåll och former (metoder) för den pedagogiska praktiken är viktiga. (Umeå universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, Dnr 103-617-95, 1995).

STUDIEPLANEN FÖR forskarutbildning i Pedagogiskt arbete understryker vidare att forskningen skall ta sin utgångspunkt i den pedagogiska yrkesverksamhetens teori och praktik och att forskningen skall:

[...] bidra till ökad vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning om kunskapsbildning, pedagogiskt yrkesverksammas arbete, elevers inläring och socialisation och hur dessa processer är formade av de ekonomiska, politiska och sociala sammanhang av vilka de är en del (Umeå universitet, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, 2000., 1).

DE TRE DOKUMENT jag citerat utgör de första fundamenten i formandet av Pedagogiskt arbete. Men om vi frågar oss vad Pedagogiskt arbete är idag måste svaret ändå bli – nästan ingenting. Ämnet kan bli det vi gör det till. Vad det blir kommer främst att visa sig i den forskning som vi bedriver. Den forskning



som kommer att bedrivas kommer förvisso att styras av dokument som ovan, men viktigare är kanske den skolning som kommer att ges inom lärarutbildningen. Då menar jag både inom forskarutbildningen och inom grundutbildningen. Inom grundutbildningen kan kurserna i den gemensamma utbildningsdelen, benämnd "Centrala kunskapsområden", spela en viktig och avgörande roll. Om vi skall kunna forma Pedagogiskt arbete som något starkt, om vi ska lyckas i de ambitioner som syftar till ett närmande mellan teori och praktik och åstadkomma forskningsresultat med hög relevans för den pedagogiska praktiken ser jag det som nödvändigt att Pedagogiskt arbete också får en bas i grundutbildningen. Detta skulle kunna garantera att de personer som senare rekryteras till forskarutbildningen ges goda förutsättningar för vetenskaplig skolning som leder mot Pedagogiskt arbete. Kanske det är här som Löfgrens andra pionjärgeneration kan träda in och fortsätta kampen.

DEN SKOLNING SOM bedrivs måste styras av uttalade ambitioner. För att synliggöra dem kan vi ta ett antal frågor till hjälp. Vilka viktiga kunskapsområden konstituerar Pedagogiskt arbete? Vilken roll kan ämnet spela? Med vilka begrepp skall vi göra vårt ämne till just Pedagogiskt arbete?

GENOM ATT UTGÅ FRÅN centrala kunskapsområden som nämnts i utvecklandet av Pedagogiskt arbete går det att beskriva den roll ämnet kan spela. I detta sammanhang vill jag även visa på hur mitt eget avhandlingsämne relaterar sig till dessa kunskapsområden och ämnets möjliga betydelse.

### *Vad är Pedagogiskt arbete?*

MED UTGÅNGSPUNKT I ett par av de centrala skrivningar som finns angivna ovan vill jag utveckla min syn på ämnet och den roll ämnet förhoppningsvis kan spela. Jag anknyter till följande skrivningar:

- Pedagogiskt arbete behandlar: **den pedagogiska praktiken och ramfaktorer som påverkar den pedagogiska praktiken** (Umeå universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, Dnr 103-617-95, 1995, 3)
- Forskning och forskarutbildning i Pedagogiskt arbete tar sin utgångspunkt både i **yrkesverksamhetens teori och i dess praktik** (Umeå universitet, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, 2000, 1).

DEN PEDAGOGISKA PRAKTIKEN kan främst karakteriseras av två begrepp: undervisning

och lärande. **Undervisning och lärande** har både innehåll och form. Undervisningen och lärandets **innehåll** kan bestå av skolämnen men också företeelser och frågor som ex. vis IKT (informations- och kommunikationsteknologi), frågor om 'inclusion and exclusion' etc. Likaså har undervisningen och lärandet en **form**-sida som handlar om hur detta innehåll behandlas i olika (skolämnen), i olika pedagogiska miljöer och av olika pedagogiska utövare samt hur läroprocesser sker i olika pedagogiska miljöer. Läroprocessernas form kan också relateras till olika skolämnen och till olika elever. Frågor om hur undervisning och lärande realiseras genom **former** för utövande och **former inom vilken den pedagogiska praktiken utövas** så som skolform, klassform, arbetsformer etc. tillhör också frågor som måste behandlas för att den pedagogiska praktiken skall kunna förstås och utvecklas. Till de **ramfaktorer som påverkar den pedagogiska praktiken** hör: de historiska, ekonomiska, politiska och sociala sammanhang som ger förutsättningar eller begränsar det pedagogiska arbetet och skapar de kulturmiljöer som finns i barnomsorg och skola.

DET ÄR EN UTTALAD AMBITION att denna forskning skall kännetecknas av följsamhet mot de verksamheter där undervisning, omvårdnad och

fostran finns med som ett uppdrag. Det handlar också om en följsamhet till de erfarenheter som görs i dessa verksamheter. Att forskning och forskarutbildning i Pedagogiskt arbete tar sin utgångspunkt både i **yrkesverksamhetens teori och praktik** förpliktar när det gäller att komma nära skolans vardag och det som händer och sker i skolverksamheten. Lärares arbete formas i ett samspel mellan intentioner och de förhållanden som råder (Carlgren, 1999, 228). Det utmärkande för Pedagogiskt arbete är att ett valt fokus studeras i nära anslutning till den pedagogiska praktiken, där frågor kopplade till undervisning och lärande uppträder i ett sammanhang.

MIN AVHANDLING *Åldersblandning i skolan –elevers erfarenheter* behandlar en av de **former inom vilken den pedagogiska praktiken utövas** (Vinterek, 2001). Genom en livsvärldsontologisk ansats anser jag mig uppnå en närhet till den pedagogiska praktiken och mer specifikt till erfarenheter i en pedagogisk verksamhet. Jag belyser även **undervisningen och lärandets formsida** genom att diskutera hur innehåll och form handhas i olika undervisningsmiljöer samt hur olika förutsättningar för lärande och lärandet ser ut relaterat till de former inom vilka den pedagogiska praktiken utövas. Det handlar om betingelser för lärande och

undervisning. Vissa historiska, ekonomiska, politiska och sociala sammanhang som påverkar undervisning och lärande i skolan behandlas även. Genom att påvisa och också starta i en fråga som berör en mycket stor del av det svenska skolsystemet har studien en nära koppling till den pedagogiska praktiken. Den centrala frågan om åldersblandning diskuteras i förhållande till undervisning och lärande så som det uppträder i ett sammanhang.

NÄR UMEÅ UNIVERSITET hösten 2001 utsåg sina hedersdoktorer var det första gången lärarutbildningarna genom den nya fakultetens försorg hade denna möjlighet. Vice statsminister Lena Hjelm-Wallén var en av dem som utsågs till hedersdoktor vid Fakulteten för lärarutbildning. I sitt tal vid universitetet den 13 oktober 2001 efterlyser Hjelm-Wallén förklaringar och tydliggöranden av skolans vardagsarbete. Detta sammanfaller med de ambitioner som angetts för Pedagogiskt arbete. Mina egna forskningsresultat är hämtade från skolans praktik. De kan bidra till att göra det som sker i skolan i dag tillgängligt för fler. Ett konkret exempel på att det verkligen finns ett behov av detta visar sig i Hjelm-Walléns egen föreläsning. Där säger hon:

Uppslutningen kring sammanhållna klasser, men med mer av individuellt anpassad undervisning, var stark. Den principen har allt sedan dess varit vägledande för skolutvecklingen. (Hjelm-Wallén, 2001a [WWW-dokument]. Hjelm-Wallén, 2001b, 74)

I MIN AVHANDLING framkommer att den sammanhållna klassen blivit alltmer ovanlig. Där en stor del av klassen byts ut varje år, vilket är ytterst vanligt idag, kan inte den sammanhållna klassen längre sägas vara norm. Mer än en fjärdedel av alla klasser i Sverige utgörs av sådana klasser de fem första skolåren (Vinterek, 34-36). Oavsett om den underliggande principen, att inte särskilja barn med olika typer av begåvning från varandra möjligen finns kvar åtminstone i retoriken, har mycket hänt med den sammanhållna klassen de senaste decennierna. En kraftig ökning av åldersblandade klasser har skett. Förklaringar och tydliggöranden av skolans vardagsarbete, till följd av allt fler privatskolor och rätten att välja skola, skulle med all säkerhet kunna visa på andra förändringar som kan ifrågasätta påståendet att den sammanhållna klassens princip fortfarande är en ledande princip i den pedagogiska vardagen. Detta skulle kunna bli ett område för forskning i Pedagogiskt arbete.

GENOM ATT MITT avhandlingsämne tagit ett avstamp i något aktuellt och brännande mitt i dagens pedagogiska praktik, och med frågor direkt kopplade till vad jag ser som framskrivna nyckelbegrepp inom Pedagogiskt arbete, vill jag mena att avhandlingen bidrar till att konstituera forskningsämnet. Därmed har jag också besvarat frågan om min rätt att i något avseende göra anspråk på att ha del i detta nya ämnes identitet.

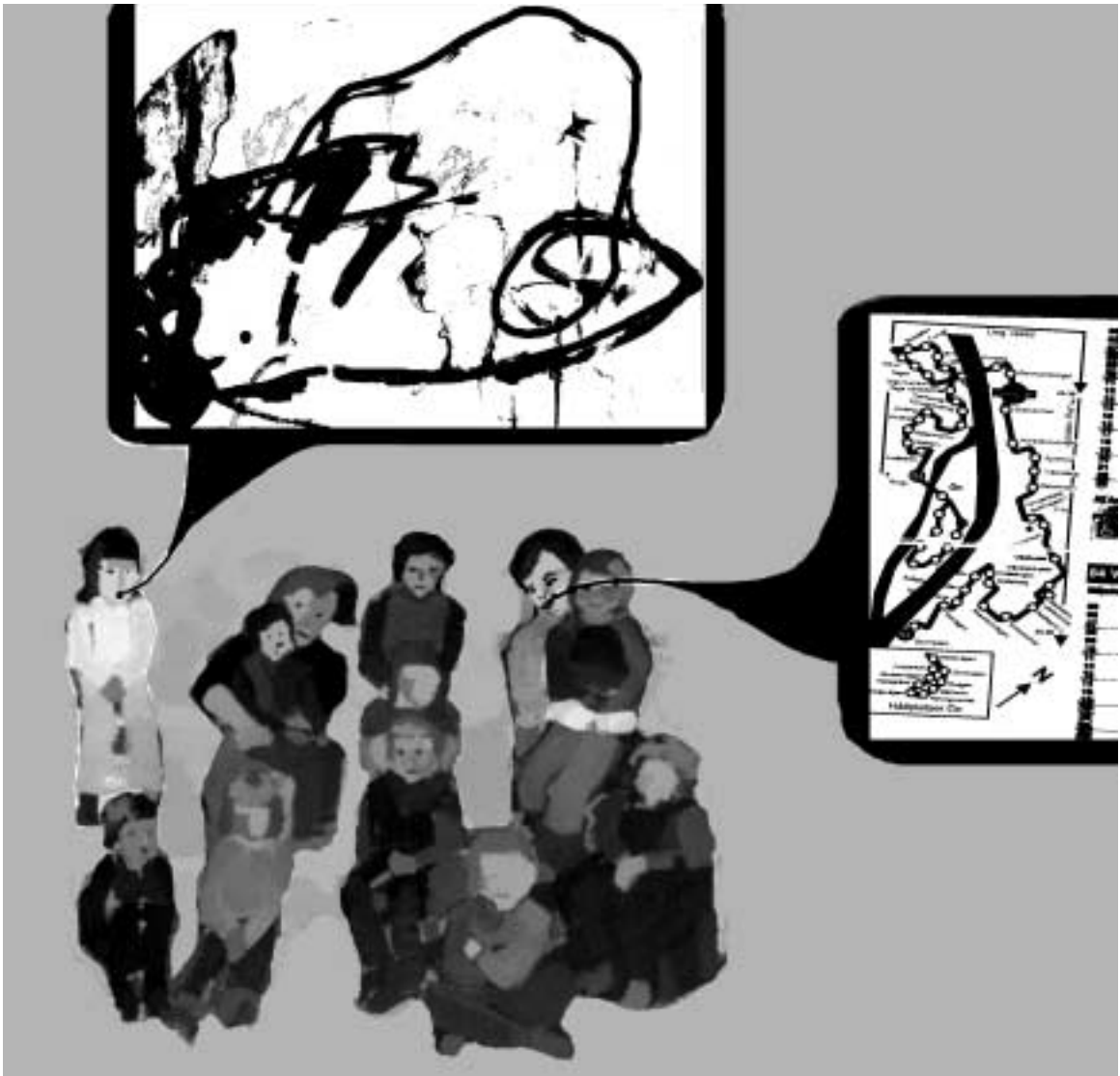
---

### Referenser

- Broady, Donald och Ingrid Heyman. (1996) Omvårdnadsforskning – Ett vetenskapligt fält i vardande? *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 1, nr 4, 193-209.
- Broady, Donald och Ingrid Heyman. (1998) Omvårdnadsforskning – ett vetenskapligt fält i vardande? I Donald Broady (ed) *Kulturens fält – en antologi*. Göteborg: Daidalos, 297-325.
- Carlgren, Ingrid (1996) Skolans utveckling och forskning. *Läroarbetsutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet Ds 1996:16 / Fritzes.
- Carlgren, Ingrid (1999) Pedagogy and teachers' work. *Nordisk pedagogik*, Vol 19, nr 4, 223-235.
- Löfgren, Orvar (1999) Ett ämne väljer väg. I Ehn, Billy & Orvar Löfgren (eds) *Vardagslivets etnologi – Reflektioner kring en kulturvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hjelm-Wallén, Lena (2001a) [WWW-dokument] Tal av vice statsministern vid Umeå universitet den 13 oktober 2001
- [http://www.regeringen.se/galactica/service=irnews/owner=sys/action=obj\\_show?c\\_obj\\_id=41759](http://www.regeringen.se/galactica/service=irnews/owner=sys/action=obj_show?c_obj_id=41759) [2001-10-22]
- Hjelm-Wallén, Lena (2001b) Politiska visioner och skolans vardag. *Tidskrift för läroarbetsutbildning och forskning*, nr 4, 71-80.
- Kroksmark, Tomas. (1994) *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- SOU 1948:27 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.
- Umeå universitet, Fakultetsnämnden för läroarbetsutbildning (2000) "Studieplan för forskarutbildning i Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet", (Kursplan fastställd 2000-05-08) Umeå: Umeå universitet, Fakultetsnämnden för läroarbetsutbildning, 901 87 Umeå.
- Umeå universitet, Registrator. (1998) "Umeå universitet söker två professurer inom området läroarbetsutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet." (Dnr 3161-256-96), Umeå: Umeå universitet, Registrator , 901 87 Umeå.
- Umeå universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för läroarbetsutbildning, (1995) "Program för Pedagogiskt arbete. Ett nytt ämne i forskarutbildningen vid Umeå universitet." (Dnr 103-617-95) Umeå: Umeå universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för läroarbetsutbildning, 901 87 Umeå.
- Vinterek, Monika (2001) *Åldersblandning i skolan – elevers erfarenheter*. (Avhandling för doktorexamen) Umeå: Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.

### Fotnot

- 1 En utförlig beskrivning av framväxten av pedagogiskt arbete i förhållande till pedagogikämnet har tecknats av Inger Arreman Erixon i detta temanummer.





# Barns tidiga textskapande genom bild och text

*Carin Jonsson*

## *Abstract*

PEDAGOGISKT ARBETE KAN betraktas som en slags konversation mellan teori och praktik där forskningen direkt kan hämtas ur- och återföras till den pedagogiska praktiken. Styrdokumentens betoning av kunskapens- och lärandets kontextuella aspekter ställer nya frågor som kan placeras inom fältet för Pedagogiskt arbete. Det specifika forskningsfokus som här presenteras behandlar den tidiga skriftspråksinläringen ur en intermedial position i ett sociokulturellt perspektiv, där teorierna får betraktas som föränderliga konstruktioner och guider. De övergripande frågorna som behandlas är: Innehar barnens bildarbete kvaliteter som på ett fruktbart sätt kan visa sig stimulera till och underlätta den tidiga skriftspråksinläringen? Vilken betydelse har barnets bildberättande för den språkliga uppmärksamheten? Kan barnets bildberättande överbrygga de olikheter som finns mellan det talade och skrivna språket?

## *Pedagogiskt arbete*

VAD BETRÄFFAR PEDAGOGISKT arbete befinner vi oss i begynnelsen av något nytt om än med såväl etablerade som beprövade kontexter. Under senhösten kunde vi i boklådorna hämta Cecilia Dackenberg's värmade författarkoftor i bokform (Dackenberg, 2001). Genom litterär text och textur visar sig ett delvis känt kunskapsinnehåll i, låt oss säga, ny kofta.<sup>1</sup> I *Ylle och bläck* presenteras vi ett antal författares skrivargärning genom att Dackenberg i bokstavlig och överförd mening valt att studera ylleplagget i en konkret och symbolisk författarkontext. Studieobjektet, ylleplaggets betydelser från ett kulturellt, socialt och estetiskt perspektiv blir här för oss en metafor för upptäckten genom praktikteori. Författaren kombinerar likt den presumtive forskaren sin förtrogenhet med och sitt intresse för ämnet med yrkeskompetens, ett kunskapsinnehåll och en kreativ öppenhet i strävandet att ställa frågor som förhoppningsvis genererar svar. Läsaren får sig till livs en "värmade"

text med rötterna i den kulturella bildningsvärden, erfarenhetspedagogik och färdighetstränande moment.<sup>ii</sup>

LÅT OSS INLEDNINGSVIS med hjälp av litteraturvetaren Anders Palm lokalisera begreppet *kontext* (Palm, 2000). På *en* nivå är troligen de flesta överens om att när vi talar om kontext avser vi en "omgivande" situation eller ett sammanhang.

FÖR EN ÖVERGRIPANDE beskrivning av *Pedagogiskt arbete* kan vi då gå till den studieplan som ligger till underlag för ämnets definition. Denna indikerar med tydlighet kontextbegreppets relevans:

*.../ ökad vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning om kunskapsbildning, pedagogiskt yrkesverksammas arbete, elevers utveckling och hur dessa processer är relaterade till och formade av de ekonomiska politiska och sociala sammanhang av vilka de är en del.<sup>iii</sup>*

I EN MER PRECISERAD, kontextuell precisering av forskningsutbildningsbegreppet kan vi liksom Palm försöka oss på att differentiera begreppet utifrån en språklig respektive etymologisk förklaring. Kontext kan som språkligt fenomen läsas som en sammansättning av prefixet '*con*' och

substantivet '*textum*' (Palm, 2000). Utifrån detta perspektiv betraktar vi en "text" i förhållande till något annat. För att använda två exempel med relevans för innevarande textinnehåll kan vi säga en studieplans framskrivning av ett innehåll i förhållande till ett studieobjekt, eller vilket som här blir en del av innehållet, relationen mellan bild och text. I sökandet efter en etymologisk förklaring till begreppet finner vi en rakt motsatt innebörd. "Ordet '*kontext*' går tillbaka på latinets '*contexere*' som betyder 'sammanväva', 'fläta ihop', 'knyta ihop'" (Palm, 2000, s 272) Det sammanvävda utgör en helhet av delar och bildar en struktur. Angående frågan vad Pedagogiskt arbete är, kan vi svara att det ska visa sig och då avser vi här ett innehåll som t ex i en sammanvävd helhet presenteras i ett framlagt avhandlingsarbete där "alla våra handlingar och vår förståelse är delar av kontexter", vilka vävs samman till en identifierbar helhet (Säljö, 2000, s 135). För ett mer preciserat forskningsfokus kan helheten gälla det framväxande textinnehållet i innevarande text, där vi i ett inledande skede använder oss av ett dialektiskt seende som inrymmer och tillåter betydelseförskjutningar i vår definition av kontext.

PALM HÄVDAR ATT VI genom begreppets användning i själva verket pendlar mellan två

positioner. Dels använder vi oss av den *interna kontexten* när vi t ex granskar en text eller en bild. När vi dialogiskt avser att betrakta interaktionen mellan den interna kontexten i förhållande till externa relevanta faktorer, kan vi tala om *externa kontexter*, vilka till skillnad från den interna kontexten alltid skall benämnas i pluralis, eftersom de i princip är utan gräns. Dessa externa kontexter kan vara baserade på kunskaper och erfarenheter, på värderingar, attityder, intressen” (Palm, 2000, s 275). Genom fokus på den inre kontexten beskrivs uppbyggnaden av en text eller en bild uttagen ur ett sammanhang. De externa kontexterna rekonstruerar omgivning och bakgrund.

VAD GÄLLER INRÄTTANDET av forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete tar vi uppenbarligen inte på oss en färdigstickad kofta, men vi tillåter oss att genom en blick över axeln föra en dialog med den forskning och det utvecklingsarbete som föregått det nya ämnets framväxt. Detta för att klarare kunna ange och ringa in det kommande forskningsfältet.

PEDAGOGISKT ARBETE HANDLAR om design, en slags konversation mellan situation och “material”, men också om lärokonsten, vilket visar sig i användandet och utövandet av läran

om undervisning (Schön, 1987). Ett slags vision, om vi så vill, där vi följer en process/produkt-paradigm i interaktion med kunskap och intuition. Eller som Donald Schön uttrycker förhållandet mellan praktisk kompetens och vetenskaplighet;

In the terrain of professional practice, applied science and research-based technique occupy a critically important though limited territory, bounded on several sides by artistry. There are an art of problem framing, an art of implementation, and an art of improvisation- all necessary to mediate the use in practice of applied science and technique. (Schön, 1987, s 13)

DET TER SIG HÄR RIMLIGT ATT för beskrivandet av Pedagogiskt arbete initialt acceptera den hermeneutiska ansatsen med fullbordandet av det ännu ej lagda pussel, där helhetsbilden kan komma att bekräftas eller omformas, genom analys av de ännu ej funna delarna, formade av såväl avsikter som värderingar. (Jfr ovanstående resonemang angående inre kontext och yttre kontexter). Hermeneutiken blir här intressant, då den från att tillskrivas metodologisk status utvecklats till teoretisk autonomi. Det nya forskningsämnet kan tillåtas omdefiniera kunskapsfältet omkring skolans verksamhetsområde utan att direkt behöva hänvisas till redan



etablerade domäner och ämnesinstitutioner. Styrdokumentens betoning av kunskapens och lärandets kontextuella aspekter ställer nya frågor, vilka, som jag ser det, också ligger inom fältet för Pedagogiskt arbete. Ingrid Carlgren beskriver skolarbetet dels som ett medel för att uppnå kunskapsmål, dels som en del av själva innehållet (Carlgren, 1994, 1997). Vi söker metoder för att lösa problem, medvetna om att grunden till lösningen också finns i metoden själv. Mitt eget forskningsintresse befinner sig troligen inom ramen för detta resonemang, med en hermeneutisk ansats i en holistisk strävan, där både intern kontext och externa kontexter kan innefattas.

### *Ett forskningsfokus växer fram*

“Barn lär sig inte läsa för att kunna begripa text. De försöker begripa text- och lär sig läsa som en konsekvens därav” (Smith, 2000, s 165).

ETT DOKUMENTERAT ANTAL elever utvecklar tidigt ett motstånd till att läsa och skriva. Problemen har också en tendens att konserveras. Pedagogikforskaren Pirjo Lahdenperä skriver i sin avhandling *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter* om undervisningsvanor som direkt kan försvåra eller underlätta elevers skriftspråsutveckling

(Lahdenperä, 1997). Implicit och mer generellt kan det uttryckas:

I ett sociokulturellt perspektiv är det utmärkande för kunskaper, färdigheter och förståelse att de är utifrån ett perspektiv och giltiga inom ramen för en verksamhetssystem. De har också utvecklats inom ramen för en verksamhet och avspeglar dess speciella arbetssätt och prioriteringar (Säljö, 2000, s141).

MED ANLEDNING AV VÅRT tidigare resonemang kring kontextbegreppet och Pedagogiskt arbete kan man hävda att barnets skolsituation också påverkas av rådande forskningsparadigm. Här kan forskaren i sin nit att behärska ett specifikt kunskapsområde förivra sig och göra sanning också av ett antagande. Säljö hävdar att skrivande i större utsträckning än läsande förutsätter insikter i och erfarenheter av språkliga mönster och konventioner (Säljö, 2000, s 175). Med mångårig erfarenhet av arbete tillsammans med barns skriftspårkstillsägnade kan också forskaren i Pedagogiskt arbete utifrån praktikempiriskt material hävda att påståendet måste problematiseras då ett inte obetydligt antal barn väljer att introducera sig själva i skriftspråket just genom det egna skrivandet, senare följt av läsning.

LÄS- OCH SKRIVUTVECKLINGENS metodologi i dagens svenska skola styrs av didaktiska överväganden, vilka starkt påverkats av medicinsk, psykologisk, lingvistisk och pedagogisk forskning. I det sammanhanget har begreppet *språklig uppmärksamhet*, tidigare ofta benämnt *språklig medvetenhet*, blivit det mantra som omsluter påvisade symptom och orsakssammanhang (Eriksen Hagtvet & Pálsdoóttir, 1993, Lundberg, 1984, Tornéus, 1995). Begreppet språklig uppmärksamhet sträcker sig såväl över som inom metodgränserna och kan implicit kopplas till funktionell läsförmåga. Genom mer eller mindre formella övningar tränas barnen över tid i artikulation och rimförmåga samt i diskriminering, syntes och segmentering av ljud och stavelser. Det är inte direkt påvisat huruvida språklig uppmärksamhet är en förutsättning för, eller en effekt av skriftspråkstillägandet.

KAN KOGNITIVA FÄRDIGHETER påverka den språkliga uppmärksamheten och underlätta skriftspråkstillägandet? Om så är fallet, vilken betydelse har barnets bildberättande för den språkliga uppmärksamheten, förmågan att se något som något annat? Kan barnets bildberättande överbrygga de olikheter som finns mellan det talade och skrivna språket? Måhända är det möjligt att barn via bild-

och textberättande lär sig att hantera sändare och mottagarproblematiken och förstå att både form och innehåll har betydelse för vår uppfattning av vad som meddelas (visas)? Genom att kommunicera med bild/text blir det också möjligt att reflektera över *vad* som uttrycks och *varför* (innebörd) och, *hur* (varför) detta uttrycks (framställning) (Hansson, & Nordström, 1991). Det förefaller rimligt att anta att en uttalad uppmärksamhet på möjligheten att välja bildens uttryck som en språkform för våra föreställningar också kan ge näring till barnets uppmärksamhet på skriftspråkets system och möjligheter. Om så, blir det också fruktbart att försöka jämföra talsituationens direkta dialog med bildens/textens samspel i syfte att informellt stimulera den formella utvecklingen av den narrativa grammatiken.

ENLIGT SEMIOTISK TEORI kan vi genom det talade språket namnge och etikettera våra föreställningsmönster. Orden fungerar då som en slags nycklar (symboler) till ett innehåll. Bilden kan liksom det skrivna ordet betraktas som en kommunikativ handling uppbyggd av ett teckensystem av koder. Med hjälp av bildens tecken kan vi kommunicera upplevelser och förståelseformer. Tecknet har en *strukturell* (betydelsebärande) och en *semantisk* (betydelseinnehållslig) aspekt där de språkliga uttrycken

refererar till ett objekt samtidigt som det signalerar (betecknar) innebörd och mening. (Hansson & Nordström, 1991).

UNDER ETT ANTAL ÅR har vi kunnat följa en starkt polariserad metoddebatt, där inlärningsteoretiska, pedagogisk-psykologiska och lingvistiska argument för analytiska och syntetiska metodval förts fram beroende på vilket fokus den disciplinära tillhörigheten anger (Liberg, 1993). Viktiga kodord i debatten har kommit att bli inlärningsstrategier, språkutveckling och läsprocesser. I läs- och skrivkommitténs betänkande framskrivs två olika forskningsparadigm för att ge en beskrivning av rådande läs- och skrivdebatt. Dels finner vi ett individualpsykologiskt perspektiv, där individens förutsättningar sätts i fokus, dels ett socialinteraktionsistiskt förhållningssätt, vilket framförallt följer Vygotskytraditionen (SOU 1997:8). Inom klinisk forskning menar man att det hos ett stort antal barn *finns* allvarigare problem i form av störningar i förmågan att lära sig läsa och skriva som utan tvivel till inte ringa del har neurologisk grund. Den vanligast förekommande benämningen för specifika läs- och skrivsvårigheter idag är dyslexi. Termen har alltsedan 80-talet vunnit terräng i pedagogisk/didaktiska sammanhang, trots att

forskaren Ingvar Lundberg tidigt varnade för att använda termen i just sådana sammanhang. Den av Lundberg exkluderande definitionen av begreppet innebär att dyslexi är det som blir kvar när alla andra orsaksfaktorer eliminerats (Høien & Lundberg 1992).<sup>iv</sup> Observationsmetoder kring skriftspråkstillägnande ger inte sällan karaktäristik av feltyper. Det finns här en uppenbar risk för sammanblandning av effekten av observationsmetoden med egenskaper hos det som observerats (Segerdahl, 1998). Vi ser och tolkar vad vi vet på olika sätt och tolkningssätten får konsekvenser för hur vi sedan handlar. Lars Dencik skriver angående seendets villkor, att även om vi vet att vi inte vet, kan vi frestas att söka och använda annat, inte helt adekvat, som vi faktiskt vet för att förklara det genuint nya som vi ser. (Dencik, 1999).

HJÄLME (1999) visar på likheterna mellan de idag stora företrädarna för syntetisk- (Witting) och analytisk- (LTG) metod. Blandmetoder har som författaren visar på, både acceptans och relevans hos såväl teoretiker som praktiker. I sin ambition att få till stånd ett möte mellan de två metoderna har Hjärme dessvärre förbisett något centralt i analysarbetet genom att underlåta att visa på en avgörande skillnad mellan Witting och LTG, nämligen LTG:s dominerande

inslag av barnets eget bild- och textberättande. Hjalmes betoning av läsprocessen blir inte helt korrekt i en beskrivning av LTG. Hjalme väljer att inte beakta LTG:s betoning av skrivprocessen som ett viktigt verktyg för den blivande läsaren. Barnets (och gruppens) skrivande på talets grund kan sägas utgöra en förutsättning för den fortsatta läsinlärningen, vilket helt klart inte är fallet i Wittingmetoden. Inom LTG tillmäts barnens bilder stor betydelse genom att barnets bildspråk kompletteras och berikar det talade och det skrivna språkets gester.

HJÄLME GER TROTS OVANSTÅENDE invändning en sammanfattande bild av vad som utmärker dagens syn på barnens muntliga och skriftliga språktillägnande. Språket har en stor betydelse för barnets personliga, kulturella, och samhällsliga identitet och utveckling. Genom att barnet på olika sätt i meningsfulla sammanhang görs språkligt uppmärksam, kan språket bli gripbart och begripligt till innehåll och form. Skriftspråkstillägnandet underlättas sannolikt av att barnen tillåts laborera med text som ett användbart kommunikativt och meningskapande element.

### *Intern kontext eller dekontextualisering som metod*

*/.../ when we name, something we are classifying.  
What we are naming belongs to no class until we put  
it in to one. (Danesi & Perron, 1999, s 148)*

INGRID HÄGGSTRÖM OCH Ingvar Lundberg publicerade 1990 en deskriptiv redovisning av kunskaps- och färdighetsbedömning av läsning, skrivning och bild i årskurs 2 (Häggström & Lundberg, 1990). I undersökningen konstruerades elevuppgifter utifrån ett antal kriterier. Texterna skulle väcka elevernas intresse. De skulle vara väl strukturerade med en tydlig berättelsegrammatik, detta utifrån antagandet att läsfärdigheterna bäst kan "fångas in" när läsuppgiften är meningsfull, ändamålsenlig, naturlig och realistisk. Med andra ord som Häggström och Lundberg skriver: "Våra texter är således sådana som eleverna kan räkna med att möta i sitt normala liv i eller utanför klassrummen" (Häggström & Lundberg, 1990, s 4). Skrivuppgiften, "minnen från en resa", avsåg att stimulera till en viss "utförlighet", detta för att få underlag till en bedömning av tydlighet, handskriftskvalitet, stavning, meningsbyggnad, interpunktion, syntax, personlig stil och uttrycksfullhet. Argumentet för den bundna skrivuppgiften var att

skrivandet skulle botts i elevens personliga erfarenheter. Häggström och Lundberg påtalar risken för mer fantasibetonade uppgifter, då förundersökningen visade att elevernas texter om spöken, våld, monster i vissa fall varken blev sammanhängande eller meningsfulla. Bilduppgiften bestod dels av tolkning av informativ bild och konstbild, dels av produktion av en informativ bild (en björk) samt av en bild som avsågs illustrera ett läsvsnitt.

I FÖRFATTARNAS AVSLUTANDE kommentar påpekas att en majoritet av barnen har avancerat i sin läs- och skrivutveckling, avkodningen är automatiserad. Dock har 20% av eleverna långt kvar i sin färdighetsutveckling. De har låg läsförståelse och de skriver, enligt Häggström och Lundberg, obegripligt. Det förekom ingen större skillnad mellan olika klasser och skolor (i förundersökningen deltog 3000 elever). Författarna anser vidare att det förefaller som om bildtolkning innefattande samtal och analys har låg prioritet på lågstadiet, men att barnen själva är goda bildproducenter (Häggström & Lundberg, 1990, s 75-77).

### *Det bildproducerande barnet*

DET INTRESSANTA med ovanstående är att vi genom uppmärksam läsning indirekt uppmärksammas på möjligheter att tillvarata

undersökningens implicita resultat. Häggström och Lundberg noterar att "däremot är det slående hur många goda bilder som produceras av eleverna" (Häggström & Lundberg, 1990, s 76). Låt oss granska denna kommentar. Barn kommer till skolan med en, i förhållande till skriftspråket, väl etablerad vana att använda bilden som språk. De barn som redan före mötet med skolan tillägnat sig ett skriftspråk, väljer ofta att uttrycka sig via för barnet meningsfulla kommunikativa blandformer där bild och text kombineras (Jonsson, 2001). Funktionen förefaller ge bild och text jämförbar status och bildens och textens konventioner har biroller i berättandet och beskrivandet (Hansson & Nordström, 1991). Barnet låter sig inte självmant hejdas av besvärande normsystem kring text och textur (bild) om det inser att den egna upptäckten är tillåten även i skolans kontext. Begreppet "den goda bilden" tillskrivs då en innebörd som även innefattar barnets egen upplevelse av bilden.

HÄGGSTRÖM OCH LUNDBERG uttrycker tämligen klart att barnens spontana skriftliga berättande vid ovan beskrivna förundersökning uppfattats som obegripligt och forskarna väljer därför att formulera en tydligt tillrättalagd text-och bilduppgift som kan analyseras utifrån i förväg uppsatta kriterier. Vi kan också tänka oss en

omvänd strategi. Är det rimligt att anta att barnet är obegripligt för sig självt när det tecknar/målar en bild eller formulerar en text med hjälp av konventionella skrivtecken. Troligen inte. Det av barnet utnyttjade bildspråket är komplext och äger flera dimensioner. Problemet är att man inte kan ta för givet att bilden är identisk med den idé som barnet har när det framställer bilden. Norman H. Freeman har intresserat sig för processen i barns bildarbete och funnit att barnet omformar sina intentioner under arbetets gång, dvs det sker en dialog mellan bilden och dess skapare. Att teckna eller måla en bild kräver dock vissa komponenter såsom konceptuell och perceptuell kunskap i kombination med grafiskt kunnande med en repertoar av grafiska konventioner (Hansson & Nordström, 1991). Det finns vid jämförelse med det linjära skriftspråket, inte lika klart uttalade och betonade giltiga regler för vad som kan bytas ut mot vad. Bildspråket är cykliskt och tillåts i förhållande till skriftspråket vara mer experimenterande. Ögat rör sig rumsligt över bilden såväl vid framställning som vid avläsning. Vi kan se att det i barnets bilder förekommer liknande fenomen som vi också finner vid tidig textproduktion: övergeneraliseringar, förenklingar, omskrivningar och nyskapelser, där barnets kommunikativa och meningsskapande behov

nyttjar en informell erfarenhetsbaserad bildgrammatik (jfr barnets talutveckling). Kanske är det möjligt att vi genom kunskaper om barnens bildarbete också kan finna värdefulla didaktiska nycklar till gagn för den tidiga skriftspråksinläringen.

“Undervisningens bilder ska inte sitta stumma och oemotsagda på skolsalens vägg”

(Wetterholm, 2001, s 70)

I EN JÄMFÖRELSE MELLAN barnets användande av bildspråk och skriftspråk förefaller det som om bildens språk i skolans värld i hög grad lämnas obesvarad, samtidigt som skriftspråket bemöts med ett granskande öga och ett korrigeringande finger. Vad det gäller skriftspråket känner den undervisande läraren till en rad uppställda konventioner för att inte sällan definiera in barnets skriftspråsutveckling genom ett bristperspektiv. Här finns en uppenbar risk för att tonvikten läggs vid felsökning på bekostnad av ett öppet intresse för vad barnet verkligen avser att berätta. Det konventionella skriftspråkets erratalistor kan göras långa och kan till viss del vid diagnoser och skolmognadstest även tillämpas på barnets bilder enligt normerande kriterier för kvalitetsmätning (Aronsson, 1997). Karin Aronsson utgår från

ett sociokulturellt tänkande och en narrativ teoribildning i sin forskning kring barns bildarbete och problematiserar en alltför instrumentell och värderande syn på barns bildarbete. Hon diskuterar och analyserar barns omvärldsuppfattning i en interkulturell studie över ett hundraårigt tidsspänn.

DET TYCKS RIMLIGT ATT ANTA att det tidiga bild- och textskapandet i skolan kan bygga på den informellt tillägnade kompetensen som barnet förvärvat i och genom sin livsmiljö (Heilä-Ylikallio, 2000). När barnet kommunicerar med situationer via bild och text synliggörs samspelet mellan tal, bild och skrift där läsningens avkodning och förståelse blir en naturlig del av läs- och skrivprocessen. Beroende på var och hur bilden kommer till, kan barnets funktionella bildarbete bli en del av identitets- och kulturskapandet. "Läsningen" av och samtal kring bilder blir ett redskap för tolkning, förståelse och utbyte och bearbetning av erfarenheter. "Genom språket eller på grund av språket kan vi förstärka traditionella mönster, /.../ Genom språket kan vi också bekräfta och synliggöra dess kulturella avtryck i avsikt att påverka och förändra för att skapa nya strukturer och bidra till omdefinieringar av t ex roller" (Jonsson, 2001, s 11).

### *Grafisk kod i kommunikativ process*

SEMIOTIKEN SÖKER INFORMATION i den kulturella språkliga koden som ett representerande system och ett kommunikativt verktyg. Studiet av språket "in action" benämns diskursanalys, där diskursen innefattar ett kodat beteende. Roman Jakobson arbetade för att identifiera och karaktärisera den interaktiva språkakten. Inledningsvis har vi *adressaten* som initierar kommunikationen via ett *meddelande* som refererar till något utöver sig självt. Meddelandet har en mottagare, en *adress* och ett innehåll i en specifik *kontext*. Mellan sändaren och mottagaren finns någon grad av kontakt och en *kod* som gör meddelandet begripligt. De olika förutsättningarna för kommunikationen hör även samman med hur och vad som sägs. Jakobson initierar frågorna; "who says what to whom; where and when it is said; and how and why it is said" (Danesi & Perron, 1999, s 155).

MIN EGEN STRÄVAN ligger i att försöka finna svar på huruvida barnens texter/bilder innehar kvaliteter som på ett fruktbart sätt kan visa sig stimulera till och underlätta den tidiga skriftspråksinläringen. Ahlner Malmström (1998) presenterar i sin avhandling "En analys

av sexåringars bildspråk- bilder av skolan” ett arbete av intresse, där det avslutningsvis förs ett resonemang om bildanalysen som en grund för läsinlärning (Ahlner Malmström, 1998). Vad försiggår i dialogen mellan barns bilder och texter om vi utöver den kommunikativa aspekten även tillskriver meningsbegreppet relevans? Här avses dels att eleven förstår avsikten med, men också inser betydelsen av, att kunna läsa och skriva, m a o varför han eller hon ska göra sig besväret. “Det är insikten att de synliga tecken som utgör skriftspråket är meningsfulla och att det faktiskt finns en poäng med att skilja dem åt” (Smith, 1999, s 159). Dels avses vikten av den egna handlingen, där lärarens möte med barnets bilder/ texter kan antas ge kvalitativt skiftande signaler innehållande olika nivåer och fokus. Syftet med Häggströms och Lundbergs undersökning synes vara att finna arketyper i barnens bild- och textproduktion för att därefter kunna definiera in de barn som befinner sig innanför/utanför den önskvärda normen. Vill vi komma vidare i vår förståelse av barnets egenproducerade bilder och texter i skolsituationen krävs också andra, inte mindre viktiga, problematiseringar än de som erbjuds i Häggströms och Lundbergs studie.

### *Likheter visar sig också i skillnader*

I ETT NÄRMANDE MELLAN de olika språkliga uttrycksformerna krävs ett teoretiskt överbyggande mellan text och bild, vilken i sin tur kräver att pedagogens uppmärksamhet tillåts dialogisera mellan *innehåll* och *form, text* och *textur*. För detta fordras verktyg innefattande ett både ock- tänkande, där de olika språkliga betydelsesystemen kan överföras och transformeras. M a o att tillvarata det läsvärde, den läsbarhet och den läsförståelse som genom skiftande läsningar kan visa sig existera eller saknas i barnets medialt gränsöverskridande berättelser. Här räcker det inte med att artikulera vad vi redan vet inom olika ämnesdomäner. Här krävs en position som tillvaratar det pedagogiska arbetet som en faktisk kunskapskälla i dialog med transdisciplinär teoribildning för nya upptäckter och insikter.

FORSKNINGSUPPGIFTEN ÄR vid och djup. Vi kan som forskare i Pedagogiskt arbete inte undgå att konfronteras med de normer och värderingar som indirekt och direkt finns sammankopplade med den egna lärarprofessionen. Detta kan ses som såväl en möjlighet som en svårighet. Möjligheten ligger i att vi kan formulera en



angelägen forskningsfråga ur ett inifrån-perspektiv. Svårigheten kan vara att finna en position där vi kan ställa oss utanför "klassrummet" och agera som initierade betraktare utan anspråk att redan känna alla svar. Det är uppenbart att våra intressen, erfarenheter och uppfattningar och förståelser av kunskap och undervisning på såväl individ- som systemnivå också präglar vår ingång som forskare.

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 erfarenheten 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 (Jonsson, 2001, s 23-24).

DEN OVAN BESKRIVNA hermeneutiska traditionen gör det möjligt för oss att se teorierna som föränderliga konstruktioner och underbyggnader för kommande guidade handlingar. Genom praktiska och teoretiska beskrivningar och

förklaringar kan ny förståelse vidgas till pedagogisk handlingsberedskap. Så exempelvis: Med lärarens kunskap om och genom barnets bilder kan bildens innebörder och intentioner bli en utvecklande arena för upptäckter i barnets kulturella "gestikulerande" (Jonsson, 2001).

I SIN AVHANDLING *Texten som tavla* för Hans Lund en teoretisk diskussion om textens relation till bilden. Lunds forskning behandlar förhållandet mellan den skönlitterära texten, främst poesin och konstbilden. Lund formulerar tre olika termer för att beskriva de olika kategorier som kan urskiljas. Med *kombination* avses en samverkan mellan ord och bild där medierna står i ett adderande och kommenterande förhållande till varandra. Den andra kategorin benämns *integration* där bild respektive text har en självständig funktion, men de övergripande enheterna bildar en övergripande enhet "som inte låter sig reduceras till summan av de inblandade komponenterna..." (Lund, 1982, s 13). Slutligen följer den tredje kategorin, eller sektorn- som Lund benämner *transformation*. Här finns inget bildelement integrerat i den verbala texten. Läsaren får information om bilden via det verbala språket. Kommunikation är till skillnad från de föregående bimediala konceptionerna snarast unimedial. Lund påtalar vidare skillnaden mellan den betydelsebärande

föreställningsbilden och den optiska synbilden. Vid illustration av en text begränsas dess semantiska rum, omvänt kan sägas att betydelse ramen genom visuell framställning begränsas när en verbal kommentar ges till bilden; "bildens totalitet förblir otillgänglig för ordet, liksom ordets konnotationsrikedom inte kan fångas av bilden" (Lund, 1982, s13). Roland Barthes problematiserar förhållandet bild och text genom att ställa de även för detta sammanhang relevanta frågorna: Ökar textens meddelbarhet genom bilden? Bidrar texten med ny information till bilden? (Aspelin & Lundberg, 1976, s 120).

MARIA NIKOLAJEVAS FORSKNINGSFÄLT handlar om bilderbokens konceptioner. Vi kan här göra en direkt jämförelse med ovanstående. För att förklara det dialogiska konceptet, syntesen av bild och text, använder sig Nikolajeva av begreppet *ikonotext*. För vidare kategorisering av bilderboken utvecklar Nikolajeva Ulla Rhedins konceptionsforskning och Joanne Goldens semiotisk-narratologiska typologi (Nikolajeva, 2000, Rhedin, 1992, Jonsson, 2001). Vid beskrivningen av Rhedins konceptioner följer begrepp som *det totala meddelandet* och *den expanderande texten*. Här finns parallella likheter med Lunds ovan presenterade resonemang kring begreppen *kombination*, *integration* och

*transformation*. Nikolajeva behandlar ingående det relationella förhållandet mellan bild och text. I mötet med barns bilder tycker jag mig främst ha kunnat uppfatta vad som Nikolajeva benämner en parallell relation, där bilden och texten fungerar i *symmetri*, jämvikt. Även en fragmentarisk relation kan förekomma liksom ett kompletterande förhållande, där bild och text fyller i varandras luckor. Den *expanderande texten*, enligt Nikolajevas terminologi där bild och text förstärker varandra, förekommer mer sporadiskt i de yngre barnens bild/text berättelser. Den s k *kontrapunktiska relationen* däremot, när text och bild ger dubbla signaler genom en konflikt, kräver en avancerad förmåga att uppfatta och urskilja och förekommer oftast i helt andra sammanhang såsom i t ex den politiska illustratörens sätt att arbeta med en text.

DET FINNS FUNDAMENTALA skillnader mellan text och bild. Textens överenskomna konventioner är inte analoga med de element som vi finner i bilden (texturen). Vid segmentering av bilden använder sig Umberto Eco av termerna *figurer*, *tecken* och *ikoniska utsagor*. Det försiggår en diskussion huruvida de ikoniska tecknen är naturliga och bygger på likhet med det de betecknar, eller om de likt det skrivna språket fungerar utifrån en social överenskommelse.

Eco förespråkar det sistnämnda (Eco, 1971). I WTC Mitchells granskning och analys av bild och textproduktion ifrågasätts så att säga själva frågan när han i sin text angående bild, text och metod skriver; "what difference do the differences (and similarities) make?" That is, why does it matter how words and images are juxtaposed, blended or separated? (Mitchell, 1994, s 91). Med vårt fokus mot den tidiga läs- och skrivinläringen är frågorna relevanta, då svaren troligen får didaktiska implikationer. Låt oss ge ett konkret exempel. En flicka ritade och målade en bild av en häst, hon kallar honom Blixten. Kamraterna ombeds beskriva vem Blixten är. Blixstens tillskrivs egenskaper som snabb och eldig. Vi döper om hästen muntligt och skriftligt till Brunte och barnen beskriver nu hästen som stor, tung och trygg. Till sist döps djuret till Stjärna som förvandlas till en vacker och "glansig" flicka. Vad beskrivs ovan? Ett namn har både ett indexikalt och ett symboliskt värde. Namnet beskriver någon särskild samtidigt som också namnet är bundet av konventioner och föreställningar. Barnen hanterar omedvetet denna kunskap när de spontant tillskriver den målade hästen skilda egenskaper beroende på namn. Intressant är att när uppmärksamheten förflyttas från bilden, tar det verbala uttrycket över och bilden laddas med ett nytt innehåll, "Language reflects such

cultural perceptions at the same time that it projects them into discourse and, thus, reinforces them" (Danesi & Perron, 1999, 2 148). Jfr Lunds ovan beskrivna resonemang om transformation.

LEV VYGOTSKY BESKRIVER språket som kroppens förlängda gest. I texten "Barnbildens livfulla vinkande" utvidgas denna gest till att innefatta även barnbilden som språklig gest, därav textens titel (Jonsson, 2001). I den semiotiska introduktionen *Analyzing Cultures* tillför vi här nedan ytterligare näring till vårt resonemang.

The most probable mode of delivery of language was gesture. When speech became physiologically possible, it is likely that it was used in tandem with the previous gestural signs, not replacing them completely. This is the most likely reason why we still use gesture as a default mode of communication (when vocal speech is impossible), and why we gesticulate when we speak (Danesi & Perron, 1999, s 142).

### Avslutande kommentar

MED DENNA TEXT har jag inom definitionen för Pedagogiskt arbete skissat fram ett forskningsfokus kring barnets intentionella strävan efter begriplighet och mening i mötet med det

skrivna språket. Kan vi med utgångspunkt från ovanstående betrakta och behandla barnets möte med skriftspråket som en process "i tandem" med det bildspråkliga och muntliga berättandet? Om så, är detta en domän som väl kvalificerar sig inom forskningsämnet Pedagogiskt arbete, då forskningen direkt kan hämtas ur- och återföras till den pedagogiska praktiken.

---

### Litteratur

- Ahlner Malmström, Elisabet (1998) *En analys av sexåringars bildspråk*. Akademisk avhandling, Lund: Lund University Press.
- Aronsson, Karin (1997) *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Carlgrén, Ingrid (1994) "Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen", s 9-21 *Utbildning och Demokrati*, 3/3. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Uppsala Universitet.
- Carlgrén, Ingrid (1997) "Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur", s 8-25. *Nordisk Pedagogik*, vol 17, nr 1.
- Dackenberg, Cecilia (2001) *Ylle och bläck*. Stockholm: Prisma.
- Dencik, Lars. (1999) "Välfärdens barn eller barns välfärd", s 63-102. Dahlgren, Lars &
- Hultqvist, Kenneth (red) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: H L S.
- Danesi, Marcel & Perron, Paul (1999) *Analyzing Cultures an introduction & handbook*. Bloomington and Indianapolis. Indiana University Press.
- Eco, Umberto (1971) *Den frånvarande strukturen. Introduktion till den semiotiska forskningen*. Lund: Cavefors.
- Eriksen, Hagtvet & Pålssdóttir, Herdis (1998) *Lek med språket*. Stockholm: NoK
- Hansson, Hasse & Nordström, Gert Z (1991) *Barns Bildspråk*. Lund: Carlssons.
- Heilä-Ylikallio, Ria (red)(2000) *Aspekter på skolstarten i Norden*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjälme, Anita. (1999) *Kan man bli klok på läsebatten?* Analys av en pedagogisk kontrovers. Akademisk avhandling. Stockholm: Ekelunds.
- HØien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1992) *Dyslexi*. Stockholm: Nok
- Häggström Ingrid & Lundberg, Ingrid (1990) *Läsning skrivning bild. En deskriptiv studie av en kunskaps- och färdighetsbedömning*. Umeå: Umeå universitet, Psykologiska institutionen.
- Jonsson, Carin (2001) Barnbildens livfulla vinkande. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 4. Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Umeå universitet.
- Lahdendenperä, Pirjo (1997) *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Akademisk avhandling. Stockholm: HLS förlag.
- Liberg, Caroline (1993) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, Hans (1982) *Texten som tavla. Studier i litterär transformation*. Akademisk avhandling.
- Lund: Liber.
- Lundberg, Ingvar (1984) *Språk och läsning*. Lund: Liber.
- Malmgren, Lars-Göran (1988) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, W.J.T ( 1994) *Picture Theory- essays on verbal and visual representation*. Chicago
- Nikolajeva, Maria (2000) *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.

- Palm, Anders.** (2000) "Kontext", s 261-281. Boström, Hans-Olof (red) (2000) *Tolv begrepp inom de estetiska vetenskaperna*. Stockholm:Carlssons.
- Rhedin, Ulla** (1992) *Bilderboken. På väg mot en teori*. Akademisk avhandling. Stockholm: Alfabeta.
- Schön, Donald.A** (1987). *Educating the reflective practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass. Segerdahl, Pär (1998) *Språkteorier och språkspel*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Smith, Frank** (2000) *Läsning*. Stockholm: Liber.
- SOU 1997:8. *Att lämna skolan med rak rygg*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, Roger** (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm:Prisma.
- Tornéus, Margit** (1995) *På tal om språk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wetterholm, Hans** (2001) *En bildpedagogisk studie. Lärare undervisar och elever gör bilder*. Akademisk avhandling. Institutionen för pedagogik, lärarutbildningen Malmö. Kalmar: Tryckeriet, högskolan.
- iii Fakultetsnämnden för lärarutbildning: reviderad "Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete". Texten ingår i dokumentet. "Program för nationell forskarskola i pedagogiskt arbete".
- iv Dyslexibegreppet kommer inte vidare att behandlas i föreliggande text. Den intresserade kan med fördel gå till Skolverkets rapport *Att lämna skolan med rak rygg*, SOU 1997:8 för en övergripande sammanställning av aktuell forskning på området.

### Fotnoter

- i Dackenberg, Cecilia. (2001) I *Ylle och bläck* presenteras vi ett antal författares skrivargärning genom att Dackenberg i bokstavlig och överförd mening valt att studera ylleplagget i en konkret och symbolisk författarkontext. Studieobjektet, ylleplaggets betydelser ur ett kulturellt, socialt och estetiskt perspektiv blir här för oss en metafor upptäckten i mötet, konfrontationen mellan praktik och teori.
- ii Jfr Lars-Göran Malmgrens definition av svenskämnet i *Svenskundervisning i grundskolan*. (1988). Malmgren använder sig av begreppen: svenska som *färdighetsämne*, *litteraturhistoriskt bildningsämne* och *erfarenhetspedagogiskt ämne*.

# Pedagogiskt arbete

*En social konstruktion för att fylla en social funktion*

**Inger Erixon Arreman**

## *Inledning*

HUR SKALL PEDAGOGISKT ARBETE avgränsa sig mot ämnet pedagogik? På vilka sätt kan Pedagogiskt arbete ta itu med frågor av pedagogisk art, som inte den akademiska disciplinen pedagogik förmått göra? Vilka förutsättningar har ett nytt ämne att gripa sig an den mångfasetterade verklighet där skola och utbildning verkar? På vilka sätt skall Pedagogiskt arbete kunna tillföra vetenskapliga rön som kan gagna skolans verksamhet och de praktiskt verksamma lärarna? Dessa frågor och många andra kan man ställa beträffande det nya forskningsområdet Pedagogiskt arbete. För att kunna ge svar på de frågorna, är det nödvändigt att ha en förståelse av ämnet pedagogik. Delvis inspirerad av innehållet i Daniel Kallós' föreläsning om forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete, "Ett ämnes födelse", har jag velat fördjupa min förståelse av pedagogikämnet i Sverige. Det är givetvis inte möjligt att ge en heltäckande och därigenom

helt rättvisande bild av ett så vittförgrenat ämne som pedagogik, men genom att ta del av vad pedagogikämnets egna företrädare skrivit om ämnet, har jag försökt skapa en överblick av vad som omfattas av det akademiska ämnet pedagogik.

## *Egna upplevelser av lärarutbildningen och pedagogikämnet*

JAG VILL MINNAS FRÅN MINA båda lärarutbildningar<sup>1</sup> vid lärarhögskolan i Umeå vid mitten av 1970-talet och början av 1980-talet, att det beträffande undervisningsfrågor fanns rätt vattentäta skott mellan de ämnen som skulle förbereda oss blivande lärare för vår uppgift i skolan. I mellanstadielärarutbildningen studerade vi ämne-teori i alla de skolämnen som ingick för elever på stadiet. Den av SÖ fastställda kursplanen gav olika utrymme för olika ämnen, exempelvis var studierna i historia, samhällskunskap, fysik och kemi otillfredsställande korta med 20 undervisningstimmar

i vardera ämne. Andra ämnen som svenska, matematik, engelska och religionskunskap hade betydligt större utrymme på schemat. Därefter förväntades vi kunna undervisa om allt; halvänders simfötter och kryptogamers fortplantning, satslära, fonetik och semantik, engelska prepositioner, binära talsystem och mängdlära, Tomas av Aquinos gudsbevis och Ohms lag etc.

I DEN PRAKTIKNÄRA metodikundervisningen fokuserades den metodiska överföringen av kunskapsinnehåll i respektive ämne, dvs. hur vi lärarkandidater skulle planera och genomföra undervisning i de olika ämnena. I ämnet pedagogik undervisades primärt om barn och ungdomars utveckling och lärande utifrån Piagets kognitiva teorier, med ett psykologiskt perspektiv på inläring och utveckling. Pedagogikämnet kunde visserligen upplevas av oss lärarkandidater som intressant, men var också betraktat som ett ämne rätt fjärmat från den skolförlagda verkligheten med undervisning, inläring och hantering av elever som både individer och grupper.

VÅR UTBILDNING TILL mellanstadielärare var i stor utsträckning baserad på "teacher training", dvs. vi tränades i att undervisa i stället för att få djupare kunskaper.<sup>ii</sup> Deborah P. Britzman

(1991) lyfter fram den kritik som framförts redan 1935 av George S. Counts mot överbetonandet av det praktiska tränandet i lärarutbildningen. Med en mekaniskt inriktad syn på undervisning och med ett minimum av statiska kunskaper, menade Counts att lärarutbildningens praktik ledde till att status quo reproducerades. Enligt Counts och andra utbildningsfilosofer som Louise Rosenblatt och Theodore Brameld, bidrog inte lärarutbildningen till att göra lärare till sociala aktörer som medverkade i utvecklingen av det demokratiska samhället.

NU I EFTERHAND KAN JAG tolka 1970-talets mellanstadielärarutbildning, som i huvudsak bestående av den av Counts kritiserade typen, där praktik/training fick ersätta utbildning/education. Vi tränades i att undervisa, vi talade om hur undervisning skulle bedrivas och syftet med utbildningen var tydligt; vi skulle formas till lärare, efter en mer eller mindre föreskriven mall.

LÄRARNAS I ÄMNESUNDERVISNING och i metodik var ofta färgstarka personligheter, som brann för sina ämnen och försökte ge oss förutsättningar för att klara vår kommande undervisning i klassrummet. Däremot var pedagogiklärarna ofta mer anonyma, mer luddiga i konturerna. Vi blivande lärare funderade ibland över deras

uppgift som lärarutbildare. De pedagogiska teorier de undervisade om hade svag koppling till den verklighet som mötte lärarkandidaten under praktikperioderna.

I JANUARI 1975 FÖRVÄNTADE jag mig att just pedagogiklärarna skulle stå för en guidning och ett uppenbarande av det magiska i undervisningens spännande och utmanande konst. Jag gjorde nog en missräkning i det avseendet. Till vårt stöd i undervisningsfrågor av ämneskaraktär hade vi ju metodiklärarna, som gav oss tips och idéer på hur vi kunde bedriva undervisningen. När vi med erfarenheter från våra praktikperioder hade konkreta frågeställningar om undervisning och olika slags problem i klassrummet – bus, bråk, rättvisa, sociala problem och klassiska problem med pojkar och flickor – dvs. övergripande frågor om uppfostran och undervisning, lämnades vi helt i sticket. Om frågorna inte var av ämnesmetodisk karaktär hörde de inte till ämnesmetodik. Sådana “konkreta” och allmänna frågor, fick vi veta, låg också utanför pedagogikundervisningens område.

### ***Pedagogik i Sverige. Deldiscipliner och forsknings- områden.***

I PEDAGOGIK SOM VETENSKAP – *vetenskap som pedagogik, kommentarer till pedagogikprofessorernas installationsföreläsningar mellan åren 1910 och 1982*, ger Lindberg & Berge (1988) en bakgrund till pedagogikämnets uppkomst och utveckling i Sverige. Enligt dem har installationsföreläsningarna, trots att samtliga professorer hävdade att pedagogik är en vetenskap om uppfostran och undervisning, i mycket liten utsträckning behandlat uppfostran. Överhuvudtaget, hävdar de båda, är den svenska pedagogikforskningen som bedrivits om uppfostran mycket blygsam. En annan omfattande beskrivning och analys av pedagogikämnets införande i Sverige och dess fortsatta utveckling från 1600-talets didaktiker Comenius till 1980-talets fenomenografi representerad av Marton m.fl., ger Kroksmark (1989). I en presentation av pedagogikämnet av Kallós, Köhler & Nilsson (1971) finns fjorton definitioner av ämnet pedagogik samlade. De gemensamma nyckelorden är “uppfostran”, “undervisning” och “utbildning”. I den nu gällande definitionen av pedagogik vid pedagogiska institutionen, Umeå universitet, ingår också dessa huvudbegrepp:



Pedagogik som vetenskap har till uppgift att beskriva, förklara och förstå den uppfostran, utbildning och undervisning som förekommer och har förekommit i samhället. Med andra ord brukar man uttrycka det som att det är den pedagogiska praktiken som studeras i olika sammanhang där pedagogisk verksamhet förekommer, t ex i skolan och arbetslivet, på förskolan och i familjer, på universitet och högskolor. Inom pedagogiken studeras också frågor som hur och varför olika värderingar, kunskaper och färdigheter uppstår, lever kvar och förändras inom kulturer, generationer och individer och i samspelet dem emellan.

(Pedagogiska institutionens hemsida, <http://www.ped.umu.se>, 10 maj 2001.)

DEFINITIONEN BÖR BETRAKTAS som vid och kan sålunda inrymma det mesta, vad gäller undervisning, utbildning och uppfostran. Kallós, Köhler & Nilsson (1971) gör en indelning av de olika pedagogiska deldisciplinerna. Nedan presenteras en schematisk uppställning av de olika pedagogiska deldisciplinerna och deras innehåll.

DEFINITIONERNA ÄR trettio år gamla, och kanske inte giltiga idag, men de ger ändå en viss översikt av pedagogikens inriktning under 1970-talet och olika deldiscipliners avgränsning. Här är det intressant att se hur Pedagogiskt arbete i forskningsstrategin uttrycker en vidare

Pedagogisk filosofi	Analys, tolkning och värdering av mål i relation till gällande normer och ideologier.
Komparativ pedagogik	Jämförelser mellan pedagogiska system.
Pedagogikens historia	Historiska studier av pedagogiska system.
Pedagogisk psykologi	Tillämpning av psykologiska forskningsmetoder på individnivå; exempelvis individers förutsättningar, mognad, inlärning.
Pedagogisk sociologi	Tillämpning av sociologiska forskningsmetoder; exempelvis studier av institutioner med pedagogisk verksamhet.
Pedagogisk mätninglära	Mätmetoder för pedagogiska problem; statistiska metoder.

Figur 1. Efter Kallós, Köhler & Nilsson, (1971, s. 20).

syn på forskningsfältet än vad de enskilda deldisciplinerna i pedagogik ger utrymme för. I forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete skall forskning bedrivas i kunskapsbildning, pedagogisk verksamhet, inläring och socialisation och dessa processer skall sättas i samband med samhälleliga villkor:

Forskning och forskarutbildning skall vidare bidra till ökad vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning om kunskapsbildning, pedagogiskt yrkesverksammas arbete, elevers inläring och socialisation och hur dessa processer är relaterade till och formade av de ekonomiska, politiska och sociala sammanhang av vilka de är en del.

(Forskningsstrategi för Pedagogiskt arbete, 2001-03-19)

VID MITTEN AV 1980-TALET gjordes en sammanställning av pedagogikens två forskningsinriktningar (Gustafsson & Marton, 1986). Det ena forskningsområdet var inriktat på utbildningssystemet i stort och dess relation till det omgivande samhället och det andra forskningsområdet fokuserade klassrums-skeendet och dess relation till lärare och elever. Förväntningarna på den pedagogiska psykologins direkta inverkan på undervisningen har varit höga men inte infriats, kanske p.g.a.

att det inte finns ett enkelt samband mellan psykologisk forskning och pedagogisk praktik, enligt Gustafsson och Marton.

LUNDGREN (1986) INDELAR 1900-talets pedagogik i två, eller snarare tre, huvudperioder. Den första perioden utgörs av den s.k. progressivistiska rörelsen, där psykologiska rön sågs som en nyckel till praktiskt pedagogiskt arbete. Denna syn på pedagogik utvecklades i början av 1900-talet, bl.a. till följd av industrialiseringen och samhällsutvecklingen i övrigt. Den andra perioden av den pedagogiska utvecklingen, hänförs till den utbildningsexpansion som skedde under efterkrigstiden, då pedagogikens omfattande empiriska studier fick utgöra underlag för genomförandet av skolreformer. Den tredje och den moderna delen av pedagogikämnet, utgörs av en sammansmältning av de båda - den beteendevetenskapliga delen, som behandlar frågor om förmedling och inläring och den humanistiska/samhällsvetenskapliga delen, som behandlar frågor om mål, stoffurval och utbildningens organisering.

HÄRNQVIST (1997) REFERERAR till en studie av pedagogiska avhandlingars innehåll. I en undersökning utförd 1995 av Harald Eklund, där denne studerat innehåll och metod i de 124 pedagogiska avhandlingar som avlagts

under perioden 1988-1995. Undersökningen visar att i 108 avhandlingar har villkoren eller förutsättningarna för undervisning studerats, med karakteristik av lärare och elever. 20 av de 108 avhandlingarna var historiska och i 88 användes "naturalistiska metoder", eller vad som kan kallas kvalitativa metoder (jfr Berglund, 1983). Sexton avhandlingar hade ett didaktiskt och undervisningsmetodiskt perspektiv. Eklund fann det slående att de flesta avhandlingarna hade en tvärvetenskaplig inriktning, där pedagogik inte kunde avgränsas från andra samhällsvetenskapliga studier. Studier i pedagogiska processer, som undervisningsfrågor, var mer ovanliga:

Eklund found it remarkable that a majority of the studies were in areas where education overlaps with other social science disciplines, while more genuinely educational topics, such as the instructional process, were scarce.

(Härnqvist, 1997, s. 244)

### *Pedagogik inom lärarutbildningen*

ÄMNET PEDAGOGIK INOM lärarutbildningen har i Sverige existerat under ungefär 200 år. De studenter som i början av 1800-talet ämnade bli lärare, skulle enligt ett reglemente utfärdat 1803 av Kungl. Maj:t, utexamineras i de

två viktiga kunskapsämnena Pädagogique och Didaktique. Under tidigt 1800-tal hölls föreläsningar i pedagogik i Lund och Uppsala av professorerna i filosofi. En pedagogisk examen utfärdades av universitetet fr.o.m år 1803, men kom att upphöra redan år 1823. Enligt en stadga från 1875 skulle pedagogik ingå som obligatoriskt ämne i lärarutbildningen för läroverkslärare, då det s.k. provåret för blivande lärare infördes. Provåret utgjordes av en praktisk och en teoretisk del, där den praktiska kursen skulle förestås av läroverkets rektor, medan den teoretiska skulle ledas av en föreståndare utsedd av ecklesiastikdepartementet.

FRÅN OCH MED ÅR 1903 kunde filosofie licentiatexamen i ämnena teoretisk filosofi och pedagogik avläggas vid Uppsala universitet. När den första professuren i pedagogik inrättades år 1907 i Uppsala, var den emellertid ett resultat av de krav som ställts av folkskollärarna på att vetenskapliggöra undervisningen, företrädna av Emil Hammarlund och Fridtjuv Berg,. När Fridtjuv Berg tillträdde som liberal ecklesiastikminister 1906, kunde beslut tas i frågan. För ämneslärarna infördes pedagogik som ett ämne i filosofisk ämbetsexamen år 1907. För folkskollärarna hade pedagogik ingått i utbildningen sedan 1860-talet.

DEN FÖRSTE PROFESSORN i pedagogik, Bertil Hammer, installerade år 1910 i Uppsala. De följande professurerna som inrättades i Lund och i Göteborg var s.k. delade professurer. I Lund år 1911 benämndes professuren psykologi och pedagogik och vid Göteborgs högskola inrättades en professur i filosofi och pedagogik, år 1913. Vid Stockholms högskola inrättades 1934 en donationsprofessur i pedagogik, den s.k. Enerothska professuren, som tillsattes år 1937.

DE FÖRSTA PROFESSORERNA och deras efterföljare var i huvudsak psykologiskt inriktade, då de i de flesta fall hade en bakgrund i ämnena psykologi och filosofi och även i teologi och litteraturhistoria. Fram till år 1948 dominerades det pedagogiska forskningsperspektivet av en psykologisk inriktning (Härnqvist, 1997; Kroksmark, 1989; Lindberg & Berge, 1986). Hammer var dock mer pedagogiskt orienterad än övriga installander. Pedagogikens inriktning i Uppsala, företrädd av Bertil Hammer med efterföljare, hade ett didaktiskt perspektiv, där en *“vardagsnära”* och *“intuitiv pedagogik”* förespråkades (Kroksmark, 1989, s. 217). Denna inriktning, av Kroksmark benämnd *“Uppsala-linjen”*, kom att bestå fram till år 1928.

PROFESSOR JAEDERHOLM I GÖTEBORG inriktade pedagogiken mot psykologin, med barnpsykologi, uppfostringspsykologi och inlärningspsykologi som centrala forskningsområden. *“Jaederholm-linjen”* företrädd av Jaederberg som *“den positivistiska och psykologistiska pedagogikens fader i Sverige”*, såg den statistiska mätmetoden som garant för pedagogikens vetenskaplighet (Kroksmark, 1989, s 234).

DE NATURVETENSKAPLIGA forskningsidealen utvecklades och förvaltades av professorerna under efterkrigstiden, då testmetodik av olika slag dominerade pedagogiken. Kroksmark räknar upp intelligenstestning, pedagogisk testning, psykologisk anlagsprövning, psyko-diagnostik och karaktärologiska personlighetsstudier, som exempel på denna testmetodik.

### ***Pedagogikämnets professurer vid de nya lärarhögskolorna***

INOM LÄRARUTBILDNINGARNA tillskapades vid genomförandet av de stora skolreformerna efter andra världskriget, under 1950- och 1960-talet, professurer i praktisk pedagogik vid de då inrättade lärarhögskolorna. Torsten Husén, den förste professorn i praktisk pedagogik tillträdde 1956 vid lärarhögskolan i Stockholm. I sin artikel *“Genombrottsåren för svensk*

*utbildningsforskning: krafter, idéer aktörer*”, skriver Husén att pedagogiken, från mitten av 1940-talet till 1960-talet betraktad som vetenskapen med stort V, självklart förväntades förse myndigheterna med underlag till beslutsfattande för genomförande av skolreformerna. Husén redogör för genombrottet under 1940-talet för det positivistiska empiristiska paradigmet, som skulle ge svar på skolkommissionens frågor i differentieringsproblematiken. Psykologin förväntades ge svar på det mesta, från inlärningsfrågor till lärostoffets samband med utvecklingsstadierna. Pedagogiken uppfattades också bland de praktiska pedagogerna, dvs. lärarna och lärarutbildarna, enligt Husén, som tillämpad psykologi. Husén själv säger sig inte vilja använda begreppet pedagogisk forskning, som han anser vara ett för smalt och vilseledande uttryck. Han föredrar att använda begreppet utbildningsforskning.

INGER MARKLUND VISAR OCKSÅ på hur det nära samband som rådde mellan svensk pedagogisk forskning och svensk utbildningspolitik etablerades under 1940- och 1950-talen. Ämnet praktisk pedagogik, som i hög grad byggde på psykologiska rön, fick enligt Marklund i uppgift att förbereda för de stora skolreformerna. De pedagogiska institutionerna vid lärarhögskolorna byggdes upp forskningsmässigt genom SÖ:s

anslag till projektverksamhet. Anslagen växte och Marklund karakteriserar perioden under 1960-talet som en period *”då pengar sökte forskare”*. Framst inriktades den pedagogiska forskningen på den yttre organisationen av grundskolans högstadium. Varken den inre organisationen eller läroplaner och kursplaner berördes i någon nämnvärd utsträckning. Marklund framhåller att den pedagogiska forskningen som bedrevs under främst 1960-talet var starkt empiristiskt och positivistiskt färgad. Den forskning som kom att bedrivas i skolämnen, förlades till de pedagogiska institutionerna. Marklund ställer här frågan vad det kommit att betyda för den ämnesdidaktiska forskningen att den kommit att ligga vid pedagogiska institutioner och inte inom ämnesinstitutionerna.

I SAMBAND MED SIA-utredningen (skolans inre arbete) under 1970-talet, kom intresset för kvalitativa studier av skolan visserligen att öka, men Marklund påpekar, att en av de första och mest utvecklade studierna av klassrumsprocesser gjordes av sociologiska forskare.

DE NIO SVENSKA professorerna i pedagogik intervjuades 1971 om sin syn på ämnet pedagogik som akademisk disciplin och forskningsämne (Kallós, Köhler och Nilsson,

1971). Ett av frågeområdena berörde professorernas egen bakgrund, deras syn på den egna produktionens betydelse och deras väg till pedagogiken. Här återges i sammanfattning svaren från de fem professorerna vid landets dåvarande lärarhögskolor:

– KARL-GEORG AHLSTRÖM vid lärarhögskolan i Uppsala, menade att inte något i hans produktion kunde sägas vara representativt för pedagogikämnet. Det mest givande jobbet hade varit att arbeta i högertrafikkommissionen. Det viktigaste för en pedagog, ansåg han, var att arbeta med planeringsaspekterna och de administrativa problemen i utbildning.

– ÅKE BJERSTEDT, lärarhögskolan i Malmö, ansåg att hans arbeten rört sig i ett gränsområde mellan psykologi, sociologi och pedagogik och att de därför inte var typiska för ämnet pedagogik.

– STEN HENRYSSON, lärarhögskolan i Umeå, hade arbetat med prognosundersökningar och provkonstruktioner, vilket han ansåg som det mest centralt pedagogiska i sitt forskningsarbete.

– TORSTEN HUSÉN vid lärarhögskolan i Stockholm, ville se pedagogik i ett brett sam-

manhang och betonade att utbildningsväsendet inte opererade i ett socialt tomrum utan skulle förstås i samband med omgivande samhälle. Det minst representativa i hans forskning, ansåg han vara den differentialpsykologiska grundforskningen på 50-talet.

– KARL-GUSTAF STUKÁT vid lärarhögskolan i Göteborg, sade att hans bok om lekskolans effekter på barn var hans viktigaste pedagogiska arbete. Han menade vidare att hans arbeten utifrån den egna psykologiska bakgrunden med intresse för suggestibilitet, dvs. påverkan utan överensstämmelse med mål, var centrala pedagogiska frågor.

DENNA EXPOSÉ AV forskningsinriktning och intresse hos pedagogikämnets företrädare vid lärarhögskolorna, ger vid handen att inriktningen på *undervisning, utbildning och uppföstran* kunde ta sig många olika uttryck.

### ***Pedagogikämnet vid lärarhögskolorna ifrågasatt***

PEDAGOGIKÄMNET VAR DET ÄMNE vid lärarhögskolorna som hade att tillförsäkra lärarutbildningens koppling till forskning. Ämnet skulle, enligt de första riktlinjer som dragits upp av 1946 års skolkommission i betänkandet

*Den första lärarhögskolan* (SOU 1952: 33), ge lärarutbildningen tillgång till vetenskapliga rön och därigenom svara för den vetenskapliga grunden i lärarutbildningen. Syftet med inrättandet av lärarhögskolorna var dels att sammansmälta de olika lärarutbildningskulturerna, dels att vetenskapliggöra lärarutbildningen. För att säkerställa en egen pedagogisk inriktning för lärarhögskolorna, tillkom det nya ämnet *praktisk pedagogik*, åtskilt från det redan existerande ämnet pedagogik vid universiteten.

UNDER FLERA DECENNIER har det sedan ifrågasatts om pedagogikämnet fick den betydelse för lärarutbildningen, som avsikten med inrättandet av ämnet en gång var. I en sammanställning av olika utredningar och utvärderingar från 1970- till 1990-talen (Erixon Arreman, 2001) framkommer en tämligen tydlig bild av att pedagogikämnets forskningsinriktning inte haft ett tillräckligt fokus på skolans inre verksamhet och liv (SOU 1978:86; Utgrund, 1992; Gran, 1996; Högscoleverket, 1996; Utbildningsdepartementet, 1996). Idag kan man därmed säga att det föreligger en viss alienerad relation mellan pedagogisk forskning och lärarutbildning. De olika dokumenten ger en samstämmig bild av att pedagogikämnets vetenskapliga betydelse för lärarutbildningen varit ringa och att den förväntade forsknings-

anknytningen av lärarutbildningen inte blivit tillgodosedd genom ämnet pedagogik. Till följd av högskolereformen 1977 kom ämnet praktisk pedagogik vid de flesta universiteten att ingå i disciplinen pedagogik (Härnqvist, 1997).

SAMMANFATTNINGSVIS KAN MAN konstatera att pedagogikämnet, enligt ämnets egna företrädare, aldrig haft i uppdrag att forska i de processer som ingår i lärande och lärares arbete. Därför har heller inte pedagogiken haft sådana rön att föra ut till de pedagogiska praktikerna, lärarna. De verksamma lärarna, som varit intresserade av att bedriva pedagogisk forskning, har infogats i den positivistiska forskningstradition som föreskrivits av ämnet pedagogik. Trots att lärarutbildning skett inom högskolan, har de utexaminerade lärarna inte haft behörighet till forskarutbildning om undervisning och lärande, utan komplettering av 60 poäng i pedagogik.

### *Pedagogik och lärares arbete*

CARLGREN (1999) ANALYSERAR den problematiska relationen mellan lärare och pedagogikämnet och pekar på hur missförhållandena mellan pedagogik och lärare har uppstått. Carlgren menar att pedagogikämnet aldrig har utvecklat en helhetssyn på lärarbetet, eftersom pedagogiken

endast refererat till avgränsade delar av lärares arbete. Dessutom har lärare, genom pedagogikens försorg, utpekats som syndabockar för skolans alla misslyckanden:

Pedagogy does not see what teachers do, and as a consequence: teachers do not see themselves what they do since they are only offered the reductionistic spectacles of pedagogy. It's therefore not surprising that teachers have been the scapegoats for all perceived failures in school. (Carlgren, 1999, p. 228)

PEDAGOGIKENS FÖRENKLADE SYN på lärare har därför lett till att lärares förtroende för pedagogiken urholkats. Carlgren framhåller, liksom Husén, Marklund m.fl. att pedagogikens stora uppgift varit att stödja politiker och administratörer vid genomförandet av de stora skolreformerna. Trots denna sin tilldelade funktion, menar Carlgren att pedagogikämnet ändå haft rollen att tillhandahålla övergripande pedagogiska teorier för undervisning. Carlgren talar t.o.m. om pedagogikens ställning som “[...] *a mental colonisation of teachers and teaching*” (Carlgren, 1999, p 228).

PEDAGOGIKENS UPPGIFT under 1960-talet, undervisningsteknologins tidevarv, var att förmedla de pedagogiska rönen om “bästa

undervisningsmetoden”. Enligt Carlgren innebar det att första steget togs för att ställa lärare utanför forskning om lärares arbete. Den bästa undervisningsmetoden fann man aldrig, men existerade i skolans retorik. Så började pedagogiken istället att studera hur lärarna bedrev sitt arbete. Det handlade här om att fokusera vilka slags “fel” lärarna gjorde när de undervisade. Lärarna objektifierades och problemet med genomförandet av undervisningen lades på dem.

UTVECKLINGEN AV RAMFAKTORTEORIN under 1970-talet ledde, enligt Carlgren, till att pedagogikämnets forskningsinriktning ökade sitt avståndstagande från lärares undervisningsfrågor och objektifieringen av lärarna fortsatte. Pedagogikämnets forskningsinriktning mot nationell planering av skolutveckling fastslogs av Skolforskningskommittén 1980 (SOU 1980:2), medan utveckling av lärarprofessionen betraktades som en uppgift för fortbildning och utvecklingsarbete. Wallin (1986) menar att den pedagogiska forskningen försummat att ställa förutsättningarna och villkoren för undervisning i centrum, att forskningen istället varit alltför instrumentell, dvs. inriktad på att finna praktiska lösningar på undervisningsproblem, under inflytande av psykologin.



Det råder knappast någon tvekan om att svensk pedagogik har dominerats av en forskning som står den instrumentella inriktningen nära. Detta skall ses i samband med hur pedagogiken som akademisk disciplin tillkom för att lösa lärarutbildningens problem men också med hur utvecklingen av disciplinen rönt starka inflytanden från amerikansk pragmatism och senare från utvecklingen inom psykologin. (Wallin, 1986, s. 174)

### ***Behov av ett nytt forskningsämne för lärarutbildningen***

PÅ OLIKA SÄTT HAR det framkommit att ämnet pedagogik inte motsvarat de krav på en mer praktikinriktad forskning, som bl.a. ställts av företrädare för lärarutbildningen. Inte heller har pedagogikämnet givit tillträde till forskarutbildning för de verksamma lärarna och lärarutbildarna, i analogi med det forskningstillträde som exempelvis finns inom det medicinska området. Högskolereformen av år 1977, då lärarutbildning med flera andra högskoleutbildningar kom att uppgå i universitetet, ledde inte till att förutsättningarna för lärarutbildningens vetenskapliggörande ändrades och kraven på att examinerade lärare skulle ha 60 poäng i pedagogik för tillträde till forskarutbildning, kom att kvarstå.

Ämnet pedagogik kom fortsättningsvis att utöva och behålla den forskning som ansågs företräda lärarutbildningen. Vid exempelvis socionomutbildningen inrättades ett forskningsområde, till vilket de examinerade socionomerna fick tillträde. Ett flertal utvärderingar under 1990-talet har pekat såväl på lärarutbildningens bristande anknytning till forskning, som på att lärarutbildningarnas identitet behöver förstärkas.

ENDAST ETT FÅTAL LÄRARUTBILDARE för blivande grundskollärare är forskarutbildade, med den lägsta andelen inom det metodiska och didaktiska fältet. Kvantitativt sett, räknat på antalet professorer per studerande, är lärarutbildningen försedd med betydligt färre professorer än yrkesutbildningsområdena för psykologer och socionomer. Medan de två senare utbildningsområdena år 1993/94 hade mellan 240 respektive 490 studerande per professor hade lärarutbildningen 3132 studerande per professor (Utbildningsdepartementet, Ds 1996:16). Antalet professorer i pedagogik med inriktning på lärarutbildning var 11 av 25 professorer, år 1993/94.

### *Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet*

INRÄTTANDET AV DEN NYA fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet i april 2000, har inneburit att lärarutbildningarna i Umeå fått ett eget forskningsområde, Pedagogiskt arbete. Det nya forskningsämnet, med avstamp i lärarutbildning och lärarnas/praktikernas yrkeserfarenhet, har inrättats för att ge lärarutbildningen en vetenskaplig grund. Lärare och lärarutbildare ska inom det nya forskningsområdet Pedagogiskt arbete ges möjlighet att bedriva forskning och genomföra forskarutbildning utifrån kunskapsbasen lärarutbildning och den praktiska yrkeserfarenheten som lärare:

Forskning och forskarutbildning i Pedagogiskt arbete tar sin utgångspunkt i den pedagogiska yrkesverksamhetens teori och praktik och knyter därför främst an till de metodiskt praktiska delarna i grundutbildningen[...]

(Studieplan för forskarutbildning i Pedagogiskt arbete, Umeå universitet, 2000)

DET FÖRSTA SKEDET I SKAPANDET av det nya forskningsområdet, med direkt och nära anknytning till lärarutbildningen, har nyligen inletts och en forskningsorganisation är under uppbyggnad. För antagning till Pedagogiskt

arbete fordras lärarutbildning samt minst två års yrkeserfarenhet som lärare. De antagna doktoranderna i Pedagogiskt arbete representerar olika lärarutbildningsbakgrunder med yrkeserfarenheter som spänner över skilda ämnes- och åldersgrupper från förskola, grundskola och gymnasium samt med erfarenheter från lärarutbildning, lärarfortbildning och andra utbildningsområden inom universitetet.

MITT EGET FORSKNINGSSOMRÅDE handlar om lärarutbildningens utveckling från 1945 till 2002, och består av en policy- och intervjustudie med lärarutbildare. Jenny Ozga argumenterar för att just frågor om utbildningspolicy är ett viktigt forskningsområde för lärare (Ozga, 1999). Som uttolkare och genomförare av samhällets utbildningspolicy har lärare strategiskt viktiga roller, enligt Ozga. I den alltmer långtgående globaliseringsprocessen är lärare antingen deltagare i demokratiseringen av samhället eller så medverkar de till att upprätthålla orättvisorna. Därför, menar Ozga, att forskning i utbildningspolicy ska bedrivas av lärare.

I ÖVERSIKTEN av den pedagogiska forskningen som genomförts i svenska pedagogiska avhandlingar mellan 1988 och 1995, framkom att avhandlingarna i de flesta fall hade en

tvärvetenskaplig karaktär. I Pedagogiskt arbete kommer enligt forskningsstrategin, de tvärvetenskapliga perspektiven att vara en given utgångspunkt för forskningen. Professorer och lektorer inom Pedagogiskt arbete, som undervisar och handleder de forskarstuderande, har kompetenser som spänner över ett vitt fält, där ekonomisk historia, genusforskning, konstvetenskap, litteraturvetenskap, matematik, naturvetenskap, psykologi och pedagogik ingår. Kön, klass och etnicitet är övergripande begrepp som skall genomsyra hela forskningsområdet.

MIN SYN PÅ INNEHÅLLET i Pedagogiskt arbete kan sammanfattas med vad Weiner & Berge (1991) ger uttryck för, nämligen att våra perspektiv på allt arbete härrör ur det komplicerade samspelet mellan våra personliga biografier, våra platser i samhällsstrukturen och den historiska tid i vilken vi lever.

### *Ett ämne som social konstruktion*

ENLIGT STUDIEPLANEN ÄR ämnet Pedagogiskt arbete ett forskningsområde till vilket lärare med två års yrkeserfarenhet har tillträde i syfte att utveckla och undersöka delar av den pedagogiska praktiska erfarenheten:

En viktig ambition är att utveckla teorier och forskningsmetoder som tillåter de pedagogiskt-

yrkesverksamma att själva kritiskt undersöka, granska och problematisera betingelser och innehåll i verksamheten.

(Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete. Umeå universitet, 2000-05-08.)

MED SINA NÖDVÄNDIGA erfarenheter från läraryrket har de forskarstuderande en legitimitet som i förening med metoder och teorier ska bidra till att utveckla förståelsen av innehåll i skolans verksamhet. Detta synsätt är analogt med vad Bourdieu anför om sociologins uppgift, dvs. att syfta till att vara en legitim företrädare för olika klasser och grupper i samhället:

[...] la sociologie doit prendre pour objet, au lieu de s'y laisser prendre, la lutte pour le monopole de la representation légitime du monde social, cette lutte des classements qui est une dimension de toute espèce de lutte des classes, classes d'âge, classes sexuelles ou classes sociales.

(Bourdieu, 1982, pp. 13-14.)

(Istället för att låta sig besegras, bör sociologins målsättning vara att ta upp kampen för att få ensamrätt på att vara den legitima representanten för den sociala världen. Den måste kämpa om klassificeringarna, som är en dimension av varje slags kamp om klassificeringar; åldersklasser, könsklasser eller sociala klasser.) [ Min översättning.]

(Bourdieu har en förkärlek för att retoriskt leka med ord och uttryck. Samma ord eller ordled används flera gånger, därav de många upprepningarna som kan tyckas klumpiga i översättningen.)

AKADEMISKA ÄMNEN ÄR, som Kallós påpekar i sin föreläsning, sociala konstruktioner. Tankar om att ett ämnes identitet inte är given av naturen och heller inte oproblematiske, utvecklas av Orvar Löfgren i en beskrivning av hur akademiska ämnen i olika tider, i olika delar av världen tillkommit genom klyvning, nybildning och avgränsning mot granndiscipliner (Ehn & Löfgren, 1996). Bourdieu talar på liknande sätt om sociala funktioner som sociala fiktioner, hur ett område instiftas och hur det sedan avkrävs att fullfölja sitt uppdrag.

Les fonctions sociales sont des fictions sociales. Et les rites d'institution font celui qu'ils instituent en tant que roi, chevalier, prêtre ou professeur en forgeant son image sociale [...] ils le somment de devenir ce qu'il est, c'est-à-dire ce qu'il a à être, ils lui enjoignent de remplir sa fonction, d'entrer dans le jeu, dans la fiction, de jouer le jeu, la fonction.

(Bourdieu, 1982, s. 49)

(Sociala funktioner är sociala fiktioner. Och de instiftande ritualerna utformas av den som genom

dessa institutionaliseras i egenskap av kung, riddare, präst eller professor. Denne utformar den sociala bilden av sig själv [...] De instiftande ritualerna anmodar honom att bli det han är, dvs. att bli det han måste vara. De ålägger honom att uppfylla sin funktion, att gå in i spelet, i fiktionen, att spela spelet och att träda in i en funktion). [ Min översättning.]

GENOM EXEMPLET PÅ forskningsfältet etnologis tillkomst, visar Löfgren hur etnologiämnet, en sammansmältning av de två forskningsdelarna allmogetnografi och folkminnesforskning, behövde en mängd olika hjälpvetenskaper för att kunna utvecklas; litteraturhistoria, religionsvetenskap, filologi, psykologi, arkeologi, konstvetenskap och tekniska vetenskaper. Löfgren pekar på hur viktigt det är för ett nyetablerat ämne att profilera sig mot granndisciplinerna, och att det nästan därför är lättare för det nya ämnet att definiera vad det *inte* är. Löfgren gör en indelning av etnologiämnets identitetsskapande och dess fortsatta process i tre generationer. "Pionjärerna" är de som frigör sig från traditionen och bygger den nya vetenskapssynen, "ämnesbyggarna" ordnar, avgränsar och institutionaliserar och den tredje generationen, "självbetraktarna", ifrågasätter ämnets innehåll och bakgrund. Antingen urartar den sista fasen till navelskåderi

eller så leder den till en klarare blick över ämnet, som i sin tur möjliggör framtida utveckling och skapar betingelser för en ny pionjärgeneration.

I ENLIGHET MED LÖFGRENS definition befinner sig ämnet Pedagogiskt arbete på pionjärstadiet, i full färd med att bygga det nyinrättade ämnets vetenskapssyn och frigöra sig från traditionerna. Ulf P Lundgren uttryckte redan 1986, angående pedagogikämnets forskning, att traditionerna delvis består, men att den pedagogiska forskningen måste anpassas till de förändringar i samhället som påverkar skola och utbildningspolitik:

Pedagogik är i hög grad en offentlig vetenskap. Det innebär att forskningen hela tiden anpassas efter olika gruppers krav på kunskap och den kunskap som produceras kommer hela tiden att reproduceras. [...] Förändringar i samhället vad gäller olika gruppers maktförhållande, förändringar inom förvaltning och utbildningspolitik kräver nya ord. Den pedagogiska diskursen genomgår ständiga förvandlingar. Att studera konkreta pedagogiska processer är svårt utan hänsynstagande till dessa förändringar i talet om skolan. (Lundgren, 1986, s. 28)

FORSKNINGSOMRÅDET Pedagogiskt arbete har därför idag – år 2002 – en plats att fylla; studiet

av de konkreta pedagogiska processerna kan i och med inrättandet av Pedagogiskt arbete göras av lärare med ett "inifrån-perspektiv".

RIKSDAGSBESLUTET I OKTOBER 2000 om att inrätta nya organisationsformer för lärarutbildningen och dess forskning, visar att utbildningspolitiken idag med Ulf P Lundgrens uttryck "kräver nya ord" och att också därigenom "den pedagogiska diskursen genomgår ständiga förvandlingar". Utifrån detta mitt perspektiv har Pedagogiskt arbete tillkommit som en social fiktion – en social konstruktion – för att fylla en social funktion.

---

### Referenser

- Berglund, Gösta W.** (1983) *Om naturalistisk forskning. Några anteckningar*. Nr. 68. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Britzman, Deborah P.** (1991) *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State university of New York.
- Bourdieu, Pierre.** (1982) *Leçon sur la leçon*. Paris: Les Éditions de Minuit.

- Carlgren, Ingrid.** Pedagogy and Teachers' work. (1999) *Nordisk pedagogik*, 19, (4), 223-234.
- Ehn, Billy, Löfgren, Orvar.** (1996) *Vardagslivets etnologi, Reflektioner kring en kulturvetenskap*. Stockholm: Natur och kultur.
- Erixon Arreman, Inger.** (2001) *Traditions and Transitions in Teacher Education in Umeå (1945-2002): the experiences of teacher educators*. Paper presenterat 15 mars 2001 vid konferens i Nordisk förening för pedagogisk forskning, Stockholm.
- Forskningsstrategi för Pedagogiskt arbete** (2001-03-19), Umeå universitet.
- Gran, Bertil.** (1996) *Professionella lärare? Lärarförbundet*: Stockholm.
- Gustavsson, Jan-Erik & Marton, Ference.** (1986) *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Husén, Torsten.** (1986) Genombrottsåren för svensk utbildningsforskning: krafter, idéer aktörer. I Gustavsson, Jan-Erik & Marton, Ference (Red.), *Pedagogikens gränser och möjligheter*, Lund: Studentlitteratur.
- Härnqvist, Kjell.** (1997) Educational Research in Sweden: Infrastructure and Orientation. I Karl Erik Rosengren & Bo Öhngren (Red.), *An Evaluation of Swedish Research in Education* (pp. 235-272). Uppsala: HSRF, Swedish Science Press.
- Högskoleverkets rapportserier 1996:1 R Grundskollärarytbildningen 1995, En utvärdering.**
- Institutionen för pedagogik**, Umeå universitet, hemsida: <http://www.ped.umu.se/>, 10 maj, 2001.
- Kallós, Daniel, Eva-Mari Köhler & Karl-Axel Nilsson.** (1971) *Vad är pedagogik?* Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, Tomas.** (1989) *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Lindberg, Leif & Berge, Britt-Marie** (red.) (1998), *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Studentlitteratur, Lund.
- Lundgren, Ulf, P.** (1986) Vårt tog klassikerna vägen? I Gustavsson, Jan-Erik & Marton, Ference (Red.), *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, Inger.** (1986) Pedagogisk forskning i skolans tjänst. I Gustavsson, Jan-Erik & Marton, Ference (Red.), *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Ozga, Jenny.** (1999) *Policy research in educational settings contested terrain*, Buckingham: Open University Press.
- Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinnar.** (1996) Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- SOU 1952: 33. Den första lärarhögskolan. Betänkande utgivet av 1946 års skolkommision.**
- SOU 1978:86 Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning, LUT 74.**
- Studieplan för forskarutbildning i Pedagogiskt arbete**, Umeå universitet (2002-05-08)
- UHÄ-rapport 1992:21. Utgrund:s slutrapport.** *En grund att bygga på*. VHS: Stockholm.
- Utbildningsdepartementet, Ds 1996:16.** Murray, Mac, Bilaga 2a, Lärarutbildningen och forskningen i högskolan, *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Norstedts.

- Wallin, Erik. (1986) Att veta hur man gör eller bli klokare – är det frågan?. I Gustavsson, Jan-Erik & Marton, Ference (Red.), *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Weiner, Gaby Berge, Britt-Marie. (2001) *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

### *Fotnoter*

- i Jag gick 3-årig mellanstadieläroartutbildning åren 1975-1977 inom klassläroartutbildningen och efter ämnestudier i engelska och franska gick jag den ettåriga praktisk-pedagogiska utbildningen inom ämnesläroartprogrammet år 1983.
- ii Deborah P. Britzman. (1991). *Practice Makes Practice: a critical study of learning to teach*, Albany, State University of New York, pp 29.







## Pedagogiskt arbete och en påbörjad studie om musikskapande och undervisning

*Tommy Strandberg*

I DET FÖLJANDE kommer jag att redogöra för min uppfattning om ämnet Pedagogiskt arbete utifrån mina erfarenheter från studier i pedagogik och musikpedagogik och från min planerade studie av musikskapande i skola och på fritid.

EFTER ATT HA ARBETAT med undervisning i musik i grundskolan och i lärarutbildningarna har jag nu fått möjlighet att påbörja en forskarutbildning i Pedagogiskt arbete. Etablerandet av Pedagogiskt arbete tror jag kan innebära en möjlighet för många lärare som är intresserade av undervisningsfrågor och av sin egen praktik, att verkligen realisera önsknningar om fortsatta studier efter avlagd lärarexamen.

DEN VÄG JAG SJÄLV GÅTT har varit snårig och fylld med återvändsgränder av praktisk och organisatorisk art. Framför allt har vägen blivit lång, eftersom det tidigare inte funnits en naturlig fortsättning för högre studier efter

lärarexamen. Fortsatta ämnesstudier ledde mig in i både pedagogik och musikpedagogik. Andra ämnen nära mina intresseområden fanns inom musikvetenskap, musikpsykologi, estetik, etnologi och sociologi. Där hade möjligheterna att kunna relatera forskningsfrågor till skolan och den praktiska yrkesverksamheten antagligen varit svårare än vad jag tror det kan bli inom Pedagogiskt arbete. Framför allt tycker jag mig här finna ett mer nära sammanhang med skola, skolämnen och lärarutbildning, inte bara i idévärlden utan även rent fysiskt. Inom pedagogiken kände jag ofta avståndet till musik och musikämnet i skolan som stort, liksom ibland även avståndet till lärararbetet. Inom musikpedagogiken är frågor om musikundervisning och utövandet av musik centrala, och det är nog där jag hittills känt mig mest hemma.

MUSIKPEDAGOGIK ÄR ETT relativt nytt forskningsområde i Sverige. Ämnet infördes 1986 som ett kursmoment i musikvetenskap 61 – 80 p och fick en första professorsstol i Stockholm

år 1989. Det gav en möjlighet att forskningsanknyta musik- och musiklärarutbildning vid musikhögskolorna (Reimers, 1990). Forskning av intresse för musikpedagogik bedrivs inom socialvetenskaperna och humaniora och är relaterad till allmänpedagogik och musikvetenskap. Det finns därutöver kopplingar till exempelvis psykologi, etnologi, antropologi, filosofi, sociologi, historia och språkvetenskap (Nielsen, 1999). Frede V. Nielsen ger en beskrivning av olika gränsdagningar av det relativt nya ämnets forskningsområde. Han menar, att frågor som rör musikundervisning skall behandlas inom en bred pedagogisk ram, men att

detailkonturerne og farvælæggingen ville blive anden. Det svarer til, at der findes et forskningsfelt inden for musikvidenskab, som vi kalder musikhistorie, og som vi ikke uden videre blot kan behandle inden for en generel historisk videnskab. Musikpædagogik adskiller sig mere eller mindre fra andre fags pedagogik (og fra almenpædagogisk refleksion) i kraft af det indhold, der indgår i undervisningen” (s 37).

ÄVEN OM FÖRFATTAREN önskar se en snävare avgränsning av området uppmanar han till ett flitigt gränsöverskridande, så ofta det är fruktbart, mot andra vetenskapliga territorier.

Innehållet är för min del musikskapande och musikundervisning och anknyter på så vis såväl till det musikpedagogiska fältet som till det pedagogiska. Möjligen är det så att undervisning är ett så komplext fenomen att det måste utforskas med hjälp av erfarenheter från en mängd olika discipliner.

### *Musikskapande*

MUSIKSKAPANDE ÄR ETT problemområde i musikundervisningen, men den samlade vetenskapliga kunskapen om musikskapande i skolan är relativt liten. Många lärare har, enligt nationella utvärderingen i musik (Skolverket, 1993) och även enligt mina egna erfarenheter från skolbesök och fortbildningskurser, vaga föreställningar om vad musikskapande kan innebära och hur sådana aktiviteter kan realiseras i praktiken. Musikskapande verkar väcka mer frågor i än utanför skolan. Undervisningstraditioner i musik och musikaliskt skapande är baserade på en mängd olika metodiska skolor med olika inriktningar och mål (Nielsen 1998, Hanken & Johansen, 1998). Dessa traditioner är tillsammans med utbildning och ämnesuppfattningar troligen några av de faktorer som har gjort musikskapande till en sällan förekommande aktivitet i skolans musikundervisning.

UNDERVISNINGSTRADITIONER INOM ämnet musik utmanas i dag med de förändringar som följer av nya kurs- och läroplaner, nya timplaner och förändringar av skolans innehåll och organisation. Dessa traditioner utmanas också av en förändrad syn på lärarrollen och på vad undervisning och lärande är. Den reviderade kursplanen i musik (Skolverket, 2000) innebär en delvis förändrad beskrivning av musikämnets kärnområden.

Revideringen av kursplanen i musik har inriktats mot att förtydliga ämnets roll och funktion och anpassa mål och betygskriterier till ämnets utveckling i skola och samhälle samt till aktuell forskning. Detta innebär en fokusering på ämnets kärna – musicerande och skapande – där det personliga och gemensamma musikutövandet är grunden för musikupplevelse. Dessutom tydliggörs ämnesövergripande samband och personlighetsutvecklande moment.

Det centrala i utbildningen är elevernas eget musikutövande i form av vokalt och instrumentalt musicerande och skapande – enskilt och i grupp (s 32).

SÅ HAR MUSIKLYSSNANDE OCH musikkunnande i skrivningen integrerats med musicerande och skapande, vilka nu tillsammans utgör de två centrala områden som karakteriserar skolämnet.

MOT BAKGRUND AV skapandets mer centrala betydelse och mot bakgrund av de svårigheter som lärare, och även lärarutbildare för den delen, har när det gäller att hantera musikskapande såväl teoretiskt som i praktiken, menar jag att ett studium av området är angeläget. Jag tror att ett sådant studium inte kan bortse från betydelsen av ungdomars kunskaper förvärvade under fritiden, eftersom skolan också berörs av de kulturella förändringar som sker i samhället (Andersson, Persson & Thavenius, 1999).

EN TIDIG STUDIE av ungdomars komponerande eller musikskapande gjordes av Fornäs, Lindberg & Sernhede, (1988). De studerade ungdomskultur och den betydelse rockmusik spelade för identitetsutveckling och läroprocesser. Senare studier av läroprocesser och musikskapande utanför skolan är gjorda av Georgi-Hemming (1998) och Saar (1999). Musikskapande inom andra institutioner än grundskolan har studerats av Gullberg (1999), Strandberg (2000) och Vesterlund (2001). Flera av dessa studier fokuserar skapandet som process eller resultat och studerar musikskapande som komposition liksom Folkestad (1996), som i sin studie låter datorn vara redskapet för ungdomars komponerande. Lilliestam har i en studie beskrivit gehörsrelaterat musikskapande (Lilliestam, 1995). Flera av dessa studier

diskuterar resultaten i förhållande till skolans musikundervisning. Jag har inte funnit någon som fokuserar musikskapande i en vidare betydelse i skolan eller någon som undersöker det informella lärandets betydelse för musikskapande verksamheter i klassrummet.

### *Skolan och samhället*

DEN PEDAGOGISKA PRAKTIKEN i musik kan förstås utifrån teorier om skolämnet musik. Ett viktigt arbete för mig är Nielsen (1998) som diskuterar olika didaktiska positioner, kunskaps- och aktivitetsformer och uppfattningar av ämnet musik. Ett annat är Varkøys (1996) arbete om musikämnets filosofiska legitimering. Jag betraktar inte sådana didaktiska modeller som normativa utan snarare som en sorts mentala raster som underlättar reflektion över skolämnet musik och förståelsen av min egen och andras praktik. Modellerna pekar också på betydelsen av skolan som en del av det omgivande samhället.

FÖRÄNDRINGAR I SAMHÄLLET har gjort musik mer tillgängligt än någonsin tidigare. Möjligheterna att själv och tillsammans med andra spela och göra musik har ökat, med tillgången till instrument och annan utrustning, kommunala eller andra satsningar på undervisning

och övningslokaler. Tillgången på relativt billiga, eller helt kostnadsfria, programvaror eller ljudkällor för eget musikskapande, som till exempel notskrivnings- och arrangeringsprogram, virtuella studior och ljudbanker, samt digitaliserade ljudfiler, bidrar också till ökade möjligheter för musikaliskt skapande. Många elevers musikkunskaper är stora inom skiftande musiktekniska områden.

ÖKADE KONTAKTER MED musik innebär inte bara ett ökat kunnande om och i musik, utan innebär samtidigt, i såväl positiv som negativ mening, ett lärande om moral och etik, demokrati, trosuppfattningar, ideologi, jämställdhet, etnicitet och kön. I media och de internationella och lokala ungdomskulturerna behandlas frågor som är viktiga för barns och ungdomars utveckling, lärande och livssyn. Boken *Guds profeter? Om tro och andlig längtan i populärkulturen* (Hansson, 1990), använd i undervisning av konfirmander, kan stå som ett tidigt exempel på en mer populär framställning av sådan påverkan. I populärkulturerna, där musiken intar en central plats, behandlas alltså, på skiftande sätt, frågor om samhället och värdefrågor. Det är också frågor som lyfts fram som centrala i kurs- och läroplaner och som samtidigt är viktiga områden för ungdomars egna musikaliska skapande. Deras musikaliska

skapande uttrycker ofta mer eller mindre tydligt olika relationer till sådana värdefrågor, vilka ibland också är drivkraften eller inspirationskällor för deras eget skapande (Strandberg, 2000 a och b).

LUNDBERG, MALM & RONSTRÖM (2000) menar att tillhörighet i grupper med olika musikpreferenser är en betydelsefull kategori för lärandet vid sidan av kön, etnicitet eller klass. Det skulle innebära att musikpreferens eller stil och tillhörighet i skiftande delkulturer är betydelsefulla för identitets- och kunskapskonstruktion och för förståelse av världen. Musikens betydelse för identitetsbildning och värdeuppfattningar behandlas också i Frith (1996) som menar att värden inte bara är socialt bestämda och reflekterar kön, etnicitet och klass, utan också hjälper till att skapa dem. I boken "Populärkulturen och skolan" (Persson, 2000) refereras till en artikel av Martin Brandt-Pedersen, som menar att ungdomar idag utvecklar en estetik i vid mening som färgar deras sätt att förhålla sig inte bara till kultur, utan även till frågor om moral och samhälle och att dessa estiska kvaliteter blir betydelsefulla för hur skolarbete uppfattas.

I EN STUDIE AV UNGA MUSIKERS lärande (Saar, 1999) menar författaren, att en viktig

fråga för forskning om musikle lärande är förändringar i pedagogiska traditioner och hur musikundervisningen kan möta barns och ungdomars musikintresse. Folkestad (1999) hävdar att en stor del av det musikaliska lärandet sker utanför skolan och att detta informella lärande är grunden och förutsättningen för lärande i skolan. Han säger vidare att:

Även om vårt fokus i en lärarutbildning av naturliga skäl är på didaktiska situationer i skolan och i klassrummen och hur undervisning och annat lärararbete organiseras, så är det med hänvisning till vad som tidigare sagts inte säkert att alla frågor och problem som rör skolan bäst utforskas i skolan. Tvärtom kan det vara just i aktiviteter *utanför* skolan som vi finner teorier om hur arbetet *i* skolan ska kunna bedrivas. Generellt tror jag att detta är en fruktbar utgångspunkt för pedagogisk forskning inte minst inom vårt område där det försiggår så mycken musikalisk aktivitet utanför skolan som också är observerbar och därmed studerbar.

DET ÄR UPPEBART SÅ att faktorer som påverkar den didaktiska situationen finns såväl utanför som i skolan. Jag delar Saars uppfattning om vikten av att studera pedagogiska traditioner och skolans möte med barns och ungdomars musikintresse, så som det manifesteras i form

av egna musikskapande verksamheter. Det är emellertid viktigt att även studera ungdomars erfarenheter av musikskapande verksamheter möte med skolan.

### *Studien*

I MIN PLANERADE STUDIE om musikskapande kommer jag att undersöka båda dessa världar och mötet mellan dem. Den preliminära titeln på arbetet är "Musikskapande, undervisning och lärande. Möten mellan fritid och skola".

DET ÖVERGRIPANDE SYFTET för min studie är att få ökade kunskaper om musikskapande verksamheter i skolan och på fritiden, samt om förutsättningar för och betydelser av sådana verksamheter för lärares praktik och elevers lärande och egna musikskapande. I studien används deltagande observation av aktiviteter i klassrum och under elevers fritid, samt enkäter, dagböcker och intervjuer med lärare och elever som empiriskt underlag. Avhandlingen är planerad att omfatta 4 delstudier. I delrapport 1 och 3 fokuseras frågor relaterade till didaktiska frågeställningar, undervisningstraditioner och till skolans övergripande mål och hur de förhåller sig till elevers egna erfarenheter av musikskapande på fritiden. I delrapport 2 och 4 fokuseras tematiska skapandeprojekt i skolan

och deras relationer till elevers egna erfarenheter av musikskapande på fritiden.

ARBETET BERÖR SÅLEDES två olika arenor inom vilka musikskapande aktiviteter försiggår, dels skolan och musiksalen, dels olika miljöer i vilka elever vistas under sin fritid. I skolan finns undervisningstraditioner som har betydelse för elevernas lärande inte bara inom musikområdet. Dessa traditioner påverkar förmodligen i hög grad lärares uppfattningar om ämnets innehåll och praktik. Traditionerna möts i dag av elevers egna erfarenheter från en allt mer betydelsefull fritid utanför skolan. I lärarutbildningskommitténs slutbetänkande läser vi:

På goda grunder kommer lärandet, både som social och pedagogisk process, att bli centralt för läraren. Därför behöver lärarutbildningen både identifiera och beskriva olika miljöer för lärande – formella som icke-formella – men också analysera hur olika sammanhang och miljöer för lärande kan arrangeras på olika sätt (SOU 1999:63, s 58).

STUDIEN SYFTAR TILL att ge kunskap om hur olika kulturformer och konstnärliga uttryck används i lärande i skolan och påverkar/påverkas av erfarenheter från lärande utanför skolan. Ett delsyfte är att den kan bidra till utvecklingen och

förståelsen av såväl pedagogisk /musikpedagogisk teori som undervisningspraktik för lärare, lärarstudier och lärarutbildare.

ATT PEDAGOGISKT ARBETE SOM forskningsämne har sin förankring i institutioner inom lärarutbildningarna, vilka tidigare saknat egna forskningsresurser och forskningstraditioner, kan förhoppningsvis minska effekterna av några av de "hindrande teknologier" Krüger (2001) redogör för i sin artikel om en möjlig symbios mellan forskning och lärarpraxis. Jag tänker närmast på det han kallar "förvrängningsteknologier" i vilka dikotomin teori - praktik verkar som ett hinder för en symbios mellan skola - lärarutbildning - forskning. Med ämnet Pedagogiskt arbete kommer forskning att förankras tydligare inom flera av lärarutbildningsinstitutionerna och i och med det ökar förhoppningsvis kontaktytorna mellan en forskande lärarutbildning - skola. Sådana kontakter kan förmodligen också minska effekterna av det Krüger kallar "separationsteknologier", det vill säga uppfattningar om relationer mellan forskning och undervisningspraktik som nästan två oförenliga verksamhetsfält. Ett exempel på sådana uppfattningar kan vara att se forskning som en huvudsakligen problematiserande, analyserande deskriptiv verksamhet och lärarverksamheten som en huvudsakligen normativ

och handlingsorienterad verksamhet. Särskilt inom de så kallade estetiska ämnena har ett sådant synsätt på verksamheterna varit tydlig.

DE MÖJLIGHETER SOM kan finnas i den nära kopplingen mellan skola - lärarutbildning - forskning eller undervisning - praxis - teori, en koppling som jag uppfattar finns i Pedagogiskt arbete, kan förhoppningsvis bidra till att skapa också ett annat underlag och andra möjligheter för diskussioner om relationer mellan forskning - utbildning, teori - praktik inom lärarutbildningsinstitutionerna och i skolan.

---

## Referenser

- Andersson, L.G., Persson, M. & Thavenius, J.  
(1999) *Skolan och de kulturella förändringarna*.  
Lund: Studentlitteratur.
- Folkestad, G (1996) *Computer Based Creative Music Making - Young people's music in digital age*. (Göteborg studies in educational sciences 104). Göteborg: Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Folkestad, G Musikaliskt lärande. Installationsföreläsning vid Lunds universitet 12 mars 1999.  
(<http://www.mhm.lu.se/teachers/Goran.Folkestad.install.html>)

- Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O.** (1988) *Under rocken. Musikens roll i tre unga band.* Stockholm/Lund: Symposion bokförlag.
- Frith, S.** (1996). *Performing Rites on the Values of Popular Music.* Oxford: Oxford University Press.
- Georgi-Hemming, E.** (1998) *Skapande processer i tre rockband.* (C-uppsats i musikpedagogik.). Musikhögskolan i Örebro. Avdelningen för musikpedagogik och konstnärligt utvecklingsarbete. Örebro.
- Gullberg, A-K.** (1999) *Formspråk och spelregler. En studie i rockmusicerande inom och utanför musikhögskolan.* Licentiatuppsats vid Musikhögskolan i Piteå. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Hanken, I.M. & Johansen, G.** (1998) *Musikkundervisningens didaktikk.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansson, M.**(1990) *Guds profeter? Om tro och andlig längtan i populärkulturen.* Stockholm. Verbum förlag.
- Krüger, T.**(2001) Mot en symbiose medlom musikkpedagogisk forskning og musikklererpraksis. I S-E Holgersen, & F.V Nielsen, (red.)(2001) *Konferensrapport: Musikpedagogisk Forsning og Udvikling i Danmark. DNMF (Dansk Netværk for Musikpedagogisk Forskning).* Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Lilliestam, L.** (1995) *Gebörsmusik – blues, rock och muntlig trädning.* Göteborg : Akademiförlaget. ( Skrifter från Musikvetenskapliga institutionen Nr 37 ).
- Lundberg, D., Malm, K. & Ronström, O.** (2000) *Musik, medier, mångkultur. Förändringar i svenska musiklandskap.* Hedemora: Gidlunds Förlag.
- Nielsen, F. V.** (1998) *Almen musikdidaktik (2:a reviderade och reviderade upplagan).* .Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V.** (1999) Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegrepper og distinktioner i genstandsfeltet. *Skolefag, læning & dannelse.* Arbejdsrapirer, 14, april 1999. Danmarks lærerhøjskoe.
- Persson, M.** (Red.) (2000) *Populärkulturen i skolan.* Lund: Studentlitteratur.
- Reimers, L.** (1990) Up and coming – the Centre for Research in Music Educating (MPC), Stockholm. I *English Bulletin* Musikhögskolan i Stockholm (MPC).
- Varkøy Ø.** (1996) *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria.* Runa förlag.
- Saar, T.** (1999) *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande.* (Göteborg Studies in Educational sciences, 133). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket.** (1993) *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992.* Musik. Huvudrapport nr 23. (Skolverkets rapport nr 23.) Stockholm.
- Skolverket.** (2000) *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier.* Stockholm: Skolverket.
- SOU 1999:63.** *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strandberg, T.** (2000a) *Varde ljud! En undersökning av studerandes musikskapande.* D-uppsats i musikpedagogik. Musikhögskolan i Piteå. Luleå: Luleå tekniska universitet.



- Strandberg, T.** (2000b) *Gör en låt! Redovisning av en kompositionsuppgift i kuren skapande musik.* (Rapport nr 10). Umeå universitet: Institutionen för estetiska ämnen.
- Varkøy Ø.** (1996) *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria.* Runa förlag.
- Vesterlund, L.** (2001) *Strövtåg i komponerandets landskap.* Tre studier av komponerande med hjälp av dator och musikteknologi. Avhandling för doktorsexamen Musikhögskolan i Piteå. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Öhlund, T.** (1988) *Rockbandet. Kultur och läroprocesser hos en kamratgrupp i yngre tonåren.* (Studier i socialt arbete vid Umeå Universitet Nr 6.) Institutionen för socialt arbete, Umeå Universitet.



**...ny kanal.**



# Ett nytt ämne föds fram och tar form

*IngaMaj Hellsten*

## *Bakgrund*

ERFARNA LÄRARE GES ÄNTLIGEN tillträde till forskarutbildning inom sitt yrkesområde. Lärarexamen är numera nödvändig och tillräcklig grund för forskning vid Lärarutbildningen, Umeå universitet. Första doktorandgruppen, alla med erfarenhet av läraryrket, och deras handledare är sedan våren 2001 i full färd med att tillsammans utforska, utveckla och definiera det nya forskarutbildningsämnet. I denna artikel vill jag delge min syn på Pedagogiskt arbete och dess förhållande till min egen forskning.

DET NYA FORSKARUTBILDNINGSSÄMNET Pedagogiskt arbete, ska ses utifrån ett historiskt utvecklingsperspektiv. När kunskapsområden växer, skapas behov att avskilja nya avgränsade ämnen. Kunskapsområdet ställer krav på att skola och lärares yrkesutbildning ständigt utvecklas i takt med samhället. En viktig utvecklingsfaktor är forskningens närhet till de pedagogiska praktikerna, skola och lärarutbildning.

DET NYA forskarutbildningsämnet skapades utifrån ett behov av att utveckla lärarutbildningen genom att möjliggöra forskning med utgångspunkt i den pedagogiska yrkesverksamhetens praktik och teori. Men forskarutbildningsämnet behövs även för att befrämja skolutveckling. Skolverket konstaterar i sin lägesbedömning av barnomsorg och skola att en kritisk faktor som hämmar skolutveckling är att "lärare uppfattar sig ha små möjligheter att tala om sitt arbete, om vilka krav som ställs, vilka uppgifter de ställs inför och hur de ska hantera och utveckla krav och uppgifter" (Skolverket, 2000, s. 4). Dessutom betonas vikten av att lärare i skolan reflekterar, systematiskt dokumenterar och har kontakter med forskning samt kan bedriva egen forskning enligt "Avtal 2000" mellan Kommunförbundet och lärarfacken. Här följer fyra citat ur deras gemensamma skrift *En satsning till två tusen*:

“En decentraliserad och dynamisk skola förutsätter lärare som ständigt utvärderar och reflekterar över sitt arbete med eleverna, enskilt eller tillsammans med arbetskamrater, med eller utan handledares stöd. [...] Lärares reflektioner behöver vidare systematiskt dokumenteras.” (s. 12)

“Spridningen av forskningsresultat skulle underlättas om befintlig forskning systematiserades, t ex genom lättillgängliga forskningsöversikter.” (s. 15)

“Det är dessutom nödvändigt att regelbundna kontakter mellan skolan och forskningen utvecklas. Detta kan ske både genom att forskare ges möjlighet att tillfälligt gå in i skolarbetet och genom att lärare ges möjlighet att lämna skolan för forskning.” (s. 15)

“Förändringen av skolan och lärarrollen ger samtidigt naturliga incitament för att forskning i ökad grad integreras i själva skolarbetet och att läraren därmed i sitt arbete kan bedriva forskning” (s. 15)

(Kommunförbundet et al., 1996)

INOM ÄMNET Pedagogiskt arbete skapas detta nya forum, där yrkesverksamma lärare i skola och lärarutbildning tillsammans kan reflektera, systematisera och forska kring forskningsfrågor som de själva formulerat. Forskning och

forskarutbildning i Pedagogiskt arbete syftar till att “utveckla teorier och forskningsmetoder som tillåter de yrkesverksamma att själva kritiskt undersöka, granska, och problematisera betingelser och innehåll i verksamheten” (Weiner, 2001a; Erixon, 2001).

### *Ämnets framväxt*

VETENSKAP OM UPPFOSTRAN, undervisningen och utbildning har sina rötter i ämnet filosofi med utgångspunkt i Sokrates’ dialektiska frågeteknik under 400-talet f Kr (Kroksmark, 1989). När kunskapsområdet inom filosofi växte uppstod behov av att avgränsa nya vetenskapliga ämnen som pedagogik och sociologi. Under 1800-talets början systematiserade Herbart pedagogiken. Hans skrifter innehåller detaljerade anvisningar för uppfostran och undervisning, vilket påverkade synen på undervisning ända fram till 1960-talet, menar Kroksmark. Man trodde att lärande alltid sker om lärare noggrant följer programmet för undervisningen. Själva programmet eller systemet ifrågasattes inte.

“Då eleverna misslyckas i sitt lärande, skylls detta inte på systemet eller programmet utan på läraren, som då inte fullständigt och rätt-troget följt programmet i sin undervisning.” (Kroksmark, 1989, s. 116)

UNDER 1900-TALETS femtio första år var pedagogikämnet starkt influerat av vetenskapliga traditioner inom psykologi (Bengtsson, 1997). Ämnet handlade mer om uppfostran än om undervisning. Vetenskapligt arbete inom utbildning dominerades av intelligenstagter och minnesforskning. Under 40-talets slut och 50-talets början uppstod behovet att avskilja psykologin från pedagogiken. Därmed uppstod ett nytt vetenskapligt ämne: psykologi.

MEN UNIVERSITETSÄMNET pedagogik ansågs fortfarande inte ha tagit sig an skolans praktiska problem (Kallós, 2001). Lärarutbildningen i Stockholm organiserades om. En professur inrättades för att yrkesutbildningen skulle få en vetenskaplig grund. Torsten Husén blev 1956 professor i Praktisk pedagogik vid Stockholms lärarhögskola. Husén själv ville dock knyta sin professur till den filosofiska fakulteten. Men en genomgripande förändring hade ändå skett. Lektorat och professur i Praktisk pedagogik krävde nu genomgången lärarutbildning, vilket utestängde dem som inte hade lärarutbildning. Men den praktiska pedagogiken dog.

UNDER 1970-TALET blev den pedagogiska forskningen mer samhällskritisk. Studier visade att arbetarklassens barn missgynnas i den nya

nioåriga skolan. Dahllöf (1967) presenterade sin ramfaktorteori. Teorin innebar att hindren för skolutveckling kunde förklaras utifrån organisatoriska och materiella förutsättningar. Det var politiska och administrativa beslut som påverkade vad som var möjligt att genomföra i undervisning och därmed vilka resultat av undervisning som möjliggjordes (Dahllöf, 1967; Lindblad et al., 1999). Ramfaktorteoretiskt tänkande och läroplansteoretisk forskning vidareutvecklades sedan av Lundgren (1972, 1979). Han ansåg att han fick "en förödande kritik" av mer etablerade forskare i pedagogik, när han som ung forskarstuderande presenterade uppläggningsen av sin doktorsavhandling.

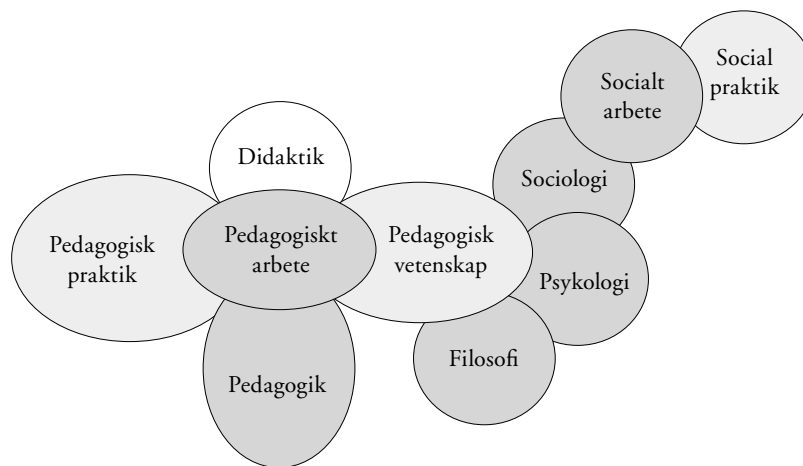
Kritiken gällde inte själva studiens uppläggning utan mer vansinnet i att empiriskt studera undervisning. [...] Tanken bakom studierna av klassrumsspråket var, att bygga upp en empirisk didaktisk kunskap som skulle kunna fogas till mer övergripande kunskaper om vad som formar villkoren för utbildning och forskning. (Lundgren, 1983, s. 28)

FÖRSTÅELEN FANNS INTE på 1970-talet för att empirisk forskning i klassrumsmiljö var viktig för att kunna utveckla skolan. Tidigare hade didaktiska frågor som *Vad* och *Hur* väckts, men nu blev även frågan *Varför* viktig (Bengtsson, 1997). *Varför* ska man välja ut ett visst vetande, vissa ämnen och moment, och inte annat möjligt vetande, andra ämnen och moment? Lundgren hade nära samarbete med bl a Daniel Kallós vid Umeå Universitet (Ahlström & Hasselgren, 1988).

UNDER 1980-TALET LYFTES DET gamla begreppet didaktik fram och Ference Marton grundade

den så kallade fenomenografiska fackdidaktiken. Fenomenografernas forskningsmetod innebär att elever intervjuas om sin vardagsuppfattning som sedan kategoriseras (Marton, 1986). Resultatet blir ett överskådligt antal skilda sätt att uppfatta ett fenomen. Allmäntdidaktik och ämnesdidaktik gjorde därmed sitt intåg i lärarutbildningen.

MED 1977 ÅRS HÖGSKOLEREFORM blev lärarutbildningen en högskoleutbildning (Kallós, 2001). Men att utveckla nya forskarutbildningsämnen kan vara en tidskrävande process. Men för socionomutbildningen vid Umeå universitet



Figur 1. Pedagogiskt arbete i ett utvecklingsperspektiv.

gick det snabbt. Redan 1997 inrättades det nya forskarutbildningsämnet, Socialt arbete, trots hård kritik från motståndarna (Kallós, 2001). Kritikerna ansåg att Socialt arbete inte var något nytt ämne utan en del av sociologin. Problematiken var identisk med synen på Pedagogiskt arbete som en del av pedagogiken. Att utvecklingen av Pedagogiskt arbete har sina rötter i filosofi, pedagogik och didaktik, med nära anknytning till psykologi och sociologi, samt med socialt arbete som förebild vill jag åskådliggöra med figur 1.

NÄR DEN VETENSKAPLIGA kunskapsmängden växer inom ett ämne, uppstår behov att avskilja ett mer avgränsat ämne. När ämnet filosofi inte gav svar på viktiga pedagogiska frågor för skolan avskiljdes ett nytt ämne, pedagogik. När pedagogik fick tyngdpunkten i psykologi var det dags att göra psykologin till ett eget ämne. Sedan blev ämnet pedagogik för stort och ett nytt forskarutbildningsämne, Pedagogiskt arbete, ser dagens ljus. Inom ämnet pedagogik studeras *många* olika pedagogiska praktiker; inom Pedagogiskt arbete är forskningen inriktad på att utveckla *två* praktiker, lärarutbildning och skola.

### *Lärarutbildning och skola i ett föränderligt samhälle*

SAMHÄLLETS BEHOV AV forskning och forskarutbildning förändras i takt med samhällets utveckling och utbildningspolitikens inriktning. Med kunskapssamhället följer en ny syn på lärande. Samhället ställer högre krav på varje medborgares ökade kompetens. "Kunskapskraven på eleverna är högre, liksom kraven på lärare och annan personal att ge kunskap och stöd" (Skolverket, 2000, s. 5). Det handlar om ett livslångt lärande och om ett nytt verktyg för lärande som informations- och kommunikationstekniken (SOU 1998:70, SOU 1994:118.). Internet som globalt nätverk kom till i början av 1990-talet (Sturmark et al., 1997).

MED NYA STYRDOKUMENT för lärarutbildning och skola följer även nya krav på yrkesverksamma lärare. Den senaste läroplanen, Lpo 94, är målstyrd och inte regelstyrd, vilket ställer höga krav på lärares egen reflektion. Slutsatsen blir att Pedagogiskt arbete behövs idag för att utveckla lärares yrkeskunskap inom såväl lärarutbildning som skola.

SKOLDEBATTEN ÄR I FOKUS i media och skolans problem omfattar både elevers och lärares situation. Besparingar på 1990-talet har inneburit större klasser, färre kuratorer och färre speciallärare, vilket har resulterat i sämre stöd för elevers lärande. Nästan var fjärde elev (24,3%) lämnar grundskolan utan fullständiga betyg. Gymnasiet fullföljs endast av 73 % av eleverna ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)). Metalls förbundsordförande Göran Johnsson (2001) menar att den offentliga skolan behöver bli mer attraktiv för att möta ökande klasskillnader och anser att de 15 miljarder som öronmärkts för skolan inte räcker till. Arbetsbelastningen är för hög anser 7 av 10 lärare, och långtids-sjukskrivningarna bland lärare har ökat med 300 % sedan 1997, visar en undersökning omfattande 600 lärare. Ordförande i Lärarnas riksförbund Metta Fjelkner (2001) menar att “unga människor vill inte ge sig in i ett lågavlönat och slitsamt lågstatusyrke”.

LÄRARUTBILDNINGEN I STOCKHOLM har fått stark kritik från studenter för att vara för “slapp”. En jämförande studie mellan fyra högskoleutbildningar, lärar-, psykolog-, läkar- och civilingenjörsutbildning (maskinteknik), visar också att lärarutbildningen skulle kunna förkortas med ett läsår om studenterna ägnade lika mycket tid åt studier som i de andra

tre akademiska yrkesutbildningarna (Franke och Lundgren, 2001). Franke och Lundgren menar att kvaliteten på lärandemiljön måste förbättras, och att “en ny lärarutbildning måste inte bara förnya sitt innehåll utan också förbättra villkor och tid för lärande” (Ibid., s. 4).

### *Ämnets innehåll och metod*

ULF P LUNDGREN FICK KRITIK för att hans avhandling handlade om klassrumsforskning. Det visar att tiden inte var mogen i början av 1970-talet. Men idag efterfrågas den praktisknära forskningen. Sökning på databaser med sökorden “klassrumsforskning” och “klassrumsinteraktion” ger ett magert resultat (Öhrn, 2001). Skolans arena har förändrats. Lärare är mer handledare och elever tar större eget ansvar för sitt skolarbete. Fler frågor än de vanliga didaktiska frågorna *Vad, Hur, Varför* behöver ställas som t ex *När, Varigenom och Vem*. Vem får tolkningsföreträde och i vilket sammanhang?

PERSPEKTIVET PÅ vad Pedagogiskt arbete är kommer att utvecklas. Min uppfattning är att forskarutbildningsämnet vilar på tre ben, nämligen 1) lärarutbildning och lärarkunskap som utvecklas i praktiken vid lärarutbildningen; 2) skola och lärarkunskap som utvecklas i



praktiken i skolans värld samt 3) teori om skola och lärarutbildning. Viktiga kunskapsområden är pedagogik, allmändidaktik och ämnesdidaktik, vilket innebär att Pedagogiskt arbete eftersträvar samverkan med ämnet pedagogik och ämnesinstitutioner som har forskning med inriktning mot lärarutbildning. Med teoretisk kunskap avses vanligen kunskap grundad på vetenskaplig forskning. Men även lärares praktiska yrkeskunskap innehåller teoretisk kunskap. De tre ben Pedagogiskt arbete vilar på kan illustreras på följande sätt:

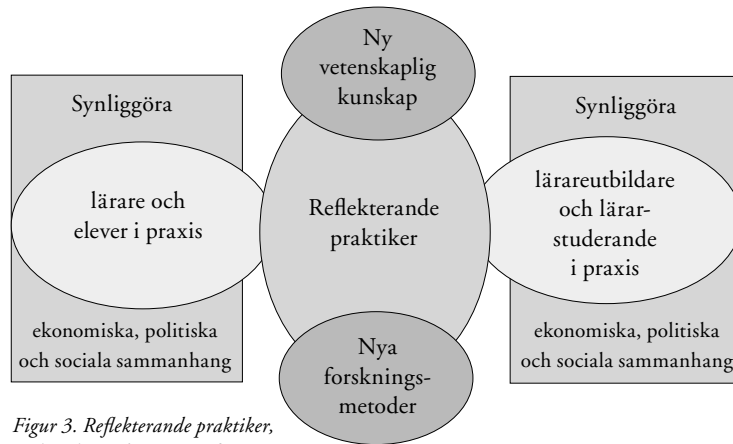


Figur 2. Pedagogiskt arbete vilar på tre ben.

FORSKNING INOM PEDAGOGISKT ARBETE syftar till att ny vetenskaplig kunskap och nya forskningsmetoder skapas, så att yrkesverksamma lärare och elever i praxis samt lärarutbildare och lärarstuderande i praxis synliggörs. Med praxis avses den praktiska kunskapen som existerar i gränsområdet mellan tanke och handling (Weiner och Berge, 2001). Även kontexten ska synliggöras, dvs det ekonomiska, politiska och sociala sammanhanget. Närhet till forskning och forskarutbildning syftar till att fler lärare och lärarutbildare utvecklas till reflekterande praktiker. Syftet med Pedagogiskt arbete kan åskådliggöras med figur 3.

ETT NYTT FORSKARUTBILDNINGSSÄMNE är inte låst av gamla traditioner, utan kan ta sin utgångspunkt i nya teorier och nya metoder. Teorier som anses inflytelserika idag betonar att lärandet sker i en social och kulturell kontext med centrala förebilder som Vygotskij, Lave, Wenger och Schön (Weiner, 2001b). Pedagogiskt arbete har ett komplext undersökningsobjekt, vilket i sin tur kräver komplexa metoder (Malmgren, 2001). Metoder som kan vara lämpliga är etnografi, fallstudier och aktionsforskning (Weiner, 2001b).

FORSKNINGSRESULTATENS validitet och reliabilitet är alltid en väsentlig fråga vid vetenskaplig



Figur 3. Reflekterande praktiker, ny kunskap och nya metoder.

forskning och resultatets trovärdighet ska på något sätt verifieras. I sin essä *On Ethnographic Authority* (1983) skriver Cliffords att forskare blir trovärdiga bland annat genom att redovisa sina metoder och teoretiska perspektiv, "men framför allt genom att till läsaren förmedla en upplevelsen: *Du är där på platsen för att jag var där och såg mycket*" (Ehn och Klein, 1994, s. 43).

VID METODVAL BÖR forskarutbildningsämnets 'kliniska' karaktär beaktas. Det innebär bl a att forskningsprocess, forskningsresultat och teoribildning syftar till praktisk nytta för lärarutbildningens och skolans utveckling.

Men det är forskningsproblemet som ska styra forskningsmetoden och inte tvärtom. Både kvantitativa och kvalitativa metoder kan väljas (Berglund, 1983; Ely (red), 1993).

### Centrala texter

DEN TEXT JAG VALT UT för att belysa min förståelse av forskarutbildningsämnet är skriven av Donald Schön (1987). Han argumenterar för en ny kunskapssyn som gäller praktiken. Lärarforskningen ska ta sin utgångspunkt i det skickligt utförda arbetet, i lärarens kompetens och konstnärskap, i lärarens förmåga att handla i situationer som präglas av osäkerhet, unika inslag och konflikt, menar han.

“I argued for a new epistemology of practice, one that would stand the question of professional knowledge on its head by taking as its point of departure the competence and artistry already embedded in skillful practice - especially, the reflection-in-action (the “thinking what they are doing while they are doing it”) that practitioners sometimes bring to situations of uncertainty, uniqueness, and conflict. (Schön, 1987, s. xi)

SCHÖN MENAR ATT “artisteriets” betydelse inte får erkännande i förbättring av yrkesutövningen inom den systematiska och vetenskapliga kunskapen vid universiteten (Schön, 1987; Weiner & Berge, 2001). Det har funnits en förtroendekris mellan kunskap med hög status och yrkeskunskap med låg status. Med “artisteri” menar han utövandet av ett slags vetenskap. Lärarkunskap handlar inte bara om att ha kunskap i handling, som Schön kallar Knowing-in-Action, utan också om reflektion medan man handlar, Reflection-in-Action. Han menar att det behövs Reflection-on-Action för att på ett bra sätt verbalisera en beskrivning av kunskap i handling.

“Like knowing-in action, reflection-in-action is a process we can deliver without being able to say what we are doing. [...] Clearly, it is one thing to be able to reflect on our reflection-in-action so as to produce a verbal description of it; and it

is still another thing to be able to reflect on the resulting description” (Schön, 1987, s. 31).

DEN PRAKTIKNÄRA FORSKNINGEN möjliggör för både forskaren och läraren att utveckla sitt yrkeskunnande genom reflektion på flera nivåer, både vad gäller bakomliggande kunskaper som styr handlingen, handlingen i sig och den verbaliserade beskrivningen av handlingen. Forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete tillåter *lärarna* att utveckla pedagogiska teorier som utgår från verksamheten i klassrummet.

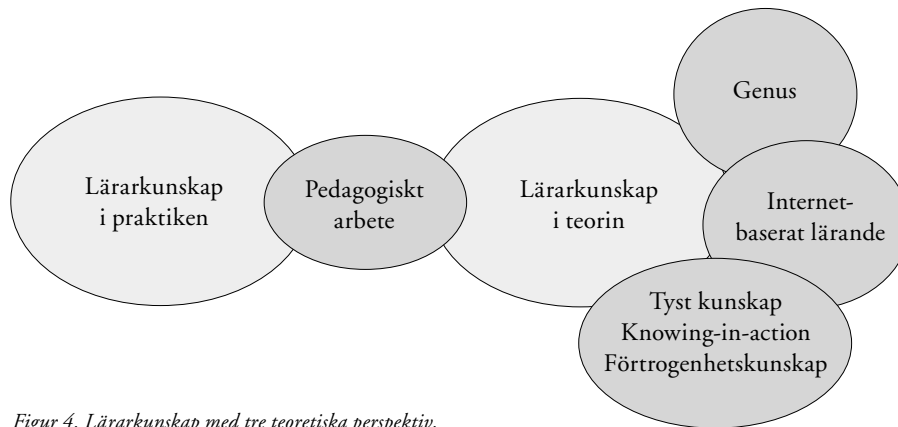
### *Mitt forskningsprojekt inom lärarkunskap och IT med genusperspektiv*

MED TJUGOFEM ÅRS yrkeserfarenhet som ämneslärare (ma/nv) och några år som IT-pedagog på en högstadieskola har jag nu taget steget in i forskarutbildningen. Det innebär att jag är ett exempel på att lärare i skolan och lärarutbildningen nu kan mötas i ett gemensamt forum inom Pedagogiskt arbete. Informationsteknik (IT) kallas även numera informations- och kommunikationsteknik (IKT). IT är en vanligare beteckning, medan IKT understryker kommunikationsmöjligheten. Med IT avses vanligtvis IKT, vilket även gäller i denna artikel.

MÅNGA YRKESSKICKLIGA lärare skapar kreativa lärandemiljöer för sina elever genom att sammanföra sin generella lärarkunskap med sin kunskap om IT-användning. Mitt forskningsprojekt syftar till att beskriva, förklara och förstå lärares kunskap samt sambanden mellan lärarkunskap, internetbaserat lärande och kön/genus. Det handlar om en empirisk studie och om analys utifrån tre teoretiska perspektiv, för att skapa ny kunskap inom ämnet Pedagogiskt arbete. Mitt forskningsprojekt åskådliggörs i figur 4.

### *Lärarkunskap och tyst kunskap*

LÄRARENS DAGLIGA yrkesutövning vilar på en personligt förvärvat kunskap, som ett resultat av många års yrkes- och livserfarenhet. Det är en yrkeskunskap som innefattar kunskap i t ex ämnesteoretisk, didaktisk och socioemotionell kunskap (Hellsten, 2001). Varje yrke innefattar sina specifika teorier, regler och värderingar även om de varierar över tiden. De vävs intimt samman med praktisk kunskap som tillägnas under yrkesutövandet.



Figur 4. Lärarkunskap med tre teoretiska perspektiv.

PRAKTISK KUNSKAP uppmärksammades av Polanyi (1967) med termen 'tacit knowing', nu kallad 'tyst kunskap'. Begreppet framhåller att yrkeskunskapen är en yrkeskonst, ett artisteri, som innefattar intuition och känsla. Tyst kunskap, eller förtrogenhetskunskap med Johannessens (1989) uttrycksätt, gör det möjligt för oss att handskas med det oförutsedda och ständigt föränderliga. Schön (1987) betonar att yrkeskunnande, Knowing-in-Action, utvecklas genom reflektion.

MED ETT SOCIOKULTURELLT perspektiv handlar lärande inte längre om att överföra information utan om tänkande och kommunikation. Yrkeskompetens utvecklas genom aktivt deltagande i sociala praktiker, där nybörjaren samtalar med den mer kompetente (Lave & Wenger, 1991). Vidare handlar lärande om att utveckla förtrogenhet med våra kulturella tankeredskap, som t ex datorn (Säljö, 2000).

LÄRARKUNSKAP ÄR med andra ord mångfaceterad. Därför är det med stor respekt för lärarens yrkeskicklighet som jag i samarbete med ett antal lärare utforskar hur lärarkunskap kan definieras, utvecklas och överförs till kollegor och lärarstudenter.

### *Internetbaserat lärande och IKT*

MED INTERNET HAR lärare nya möjligheter att utveckla sin lärarkunskap. Internetbaserat lärande kan definieras som lärande med stöd av Internet. Koschmann (1996) har granskat skolmiljöer och delat in utvecklingen i fyra paradigmer, där det fjärde handlar om användningen av informations- och kommunikationsteknik (IKT). Hans term "Computer-Supported-Collaborative-Learning" (CSCL) framhåller att det datorstödda lärandet sker i samarbete med andra. IKT innebär nya former för kommunikationen elev-elev och elev-lärare. Förr frågade den som vet mest (läraren) den som vet minst (eleven). Men med IKT vänds den 'konstiga' pedagogiken upp och ner så att elever får "frågeföreträdare", menar Bodil Jönsson (2000, s.13).

INTERNETBASERADE SKOLPROJEKT möjliggör lärandemiljöer med en jämställd situation när det gäller möjligheten att ställa frågor, ta del av frågor samt besvara frågor. Den traditionella klassrumsinteraktionen kan förändras genom datorns möjligheter till interaktivitet, kommunikation och information. Centrala teorier om konstruktivistiskt lärande i sociala situationer utvecklades först av Vygotskij (Bråten, 1996). Han understryker att kommunikation med kunnigare kamrater och lärare är viktig för

elevens kognitiva utveckling. Att lärande sker i sociala sammanhang som upplevs som meningsfulla betonas av Lave och Wenger (1991) och Säljö (2000). Internetbaserat lärande handlar om användning av IKT som ett verktyg för att förverkliga lärande i ett socialt och meningsfullt sammanhang.

IT MÖJLIGGÖR SAMARBETE och kommunikation mellan kollegor, oberoende av tid och rum. IT-projekt är ytterligare ett sätt att skapa meningsfulla lärandemiljöer och engagerade deltagare. Lärarkunskap vävs samman med kunskap om IT-användning. Studien handlar bl a om att utforska vad IT och IT-projekten betyder för lärares utveckling av sin lärarkunskap. Vidare studeras IT-projektets betydelse för att stimulera olika elevgruppers teknikintresse. Lärares uppfattning om olika elevgruppers möjligheter att få/ge stöd i datoranvändningen kommer även att belysas.

### *Kön/Genus*

KVINNOR OCH MÄN har lite olika perspektiv på pedagogik och teknik. (Hellsten, 2001). För kvinnor är relationer ofta viktigare än teknik, medan motsatsen ofta gäller för män. Läraryrket kräver engagemang och intresse för både sociala relationer och teknik. Skapandet av närhet

till eleven, den socio-emotionella, 'kvinnliga' dimensionen av lärarkunskapen, har fått en undanskymd plats i forskningen, menar Gannerud (1999). Flickor har större behov av att lärare visar omsorg och värme än pojkar, som i högre grad uppskattar lärare med goda ämneskunskaper och didaktisk förmåga (Öhrn, 1990).

TEKNIK ÄR ETT SÄTT FÖR MÄN att visa manlighet och därför en del av deras sociala och kulturella identitet, menar Mellström (1996). Pojkar tar för sig mer av datortiden och verbaliserar sina tekniska kunskaper i högre grad i klassrummet än flickor (Enochsson, 2001). Spender (1995) menar, att med datorns utökade kommunikationsmöjligheter kommer kvinnor att bli lika intresserade som män. I det digitala rummet skriver flickor fler inlägg i konferenser och med bättre kvalitet än pojkar (Hellsten, 2001). Lärare har ett uppdrag att alla elever ska få lära sig att använda IT, och politikerna understryker att speciellt flickors intresse för IT-användning ska stimuleras. (SOU 1994:118). IT-aktiviteter som innebär kommunikation och kontaktskapande kan vara ett sätt för kvinnor/flickor att bli mer intresserade av teknik.

KVINNLIGA OCH MANLIGA aspekter på teknik och pedagogik behövs i skolan. Andelen män och kvinnor i lärarkåren borde vara lika stor.

En intressant fråga för forskningen är vad som hindrar män från att välja läraryrket (Weiner & Kallós, 2000).

SAMMANFATTNINGSVIS SKA STUDIEN belysa hur lärares kön och andra socio-kulturella faktorer påverkar yrkesvalet, synen på lärarkunskapens olika dimensioner och på hur IT kan användas som ett redskap för lärande. Vidare handlar studien om hur elevens kön och andra socio-kulturella faktorer inverkar på elevens teknikintresse och datoranvändning, aktiva deltagande i IKT-projektets olika aktiviteter, samt behov av eller förmåga att ge datatekniskt stöd.

### *Metod*

SAMBANDET LÄRARKUNSKAP, IT OCH KÖN är ett tämligen utforskat forskningsområde och därför kommer studien att ha en explorativ karaktär. Det innebär att kvalitativ metod är att föredra före kvantitativ. Genom intervjuer ges lärarna möjlighet att själva berätta om sitt lärarkunnande. Vid observationer kan lärarkunskapens olika dimensioner och nivåer upptäckas som den ämnesteoretiska, didaktiska och socio-emotionella respektive den teoretiska, praktiska, underförstådda och tysta. Genom dialog med lärarna blir det möjligt att sedan sätta ord på handlingen, d v s att artikulera den

svårformulerade yrkeskunskapen. Forskningsmetoden baseras huvudsakligen på intervjuer med lärarna, men också på observationer av hur läraren gör och uppföljande samtal om varför läraren gör som hon/han gör.

DEN EMPIRISKA STUDIEN kommer att omfatta 15-18 lärare, kvinnor och män, med erfarenhet av att arbeta med IT-projekt i grundskolan. Urvalet kommer att göras bland lärare som deltagit i den nationella utbildningen 'IT i Skolan' för att finna lärare med erfarenhet av användning av IT som ett pedagogiskt verktyg. Utifrån deltagarnas dokumentationer av ITiS-projekten kommer 5-6 skolor att väljas ut där projektniktningen är lite olika. Urvalet av skolor är därför inte slumpmässigt utan ändamålsenligt.

OM UTGÅNGSPUNKTEN ÄR att intervjuobjektet existerar i en språkligt konstituerad värld, "blir den kvalitativa forskningsintervjun som språklig, mellanmänsklig och tolkande metod en mer objektiv metod inom samhällsvetenskaplig forskning än de naturvetenskapliga metoderna som utvecklats för icke-mänskliga objekt" (Kvale, 1997, s. 66).

## Slutord

ETT NYTT FORSKARUTBILDNINGSSÄMNE, Pedagogiskt arbete, har fötts fram för att främja skolans och lärarutbildningens utveckling. Nya möjligheter finns att överbrygga uppdelningen mellan teori-praktik, forskning-undervisning och skolvärld-akademisk värld. Forskningen närmar sig praktiken genom att lärare formulerar forskningsfrågorna. Skolan och lärarutbildningens praktik närmar sig forskningen genom att Pedagogiskt arbete möjliggör samarbete med lärarutbildningens forskarskola.

---

## Litteratur

- Ahlström, K-G. och Hasselgren B. (1988) "Perspektiv på den svenska didaktikvägen." *Nordisk pedagogik*, nr 1, s. 1-3.
- Bengtsson, J. (1997) "Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik." *Pedagogisk forskning*, årg 2, nr 4, s. 241-261.
- Berglund, G. W (1983) *Om naturalistisk forskning. Några anteckningar*. Uppsala: Pedagogiska institutonen, Uppsala universitet.
- Bråten, I. (red.) (1996) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Clifford, J. (1983) On Ethnographic Authority. *Representations* 1-2, 119-142.
- Dahllöf, U. (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem*. Stockholm: Amqvist & Wiksell.
- Ehn, B. & Klein, B. (1994) Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Ely, M. (red.) (1993) *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar om cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Enochsson, A. (2001): *Meningen med webben – en studie om Internetsökning utifrån erfarenheter i en fjärdeklass*. Karlstad: Karlstad University Studies 2001:7, Karlstads Universitet.
- Erixon, P. (2001) *Forskningsstrategi för Pedagogiskt arbete*. Umeå: Pedagogiskt arbete vid Lärarutbildningen, Umeå Universitet.
- Fjellkner, M. (2001) "Var fjärde lärare tänker hoppa av." I *Dagens Nyheter* del A s. 4. Stockholm: *Dagens Nyheter*, DN-debatt, 2001-05-18.
- Franke, S. och Lundgren U. P (2001): "Lärare studerar minst." I *Dagens Nyheter* del A, s. 4. Stockholm: *Dagens Nyheter*, DN-debatt 2001-05-20.
- Gannerud, E. (1999) *Genusperspektiv på lärargärningen – Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hellsten, I. (1999) *3:e rummet – IT-projektets betydelse för elever och lärares lärande*. Skellefteå: Skellefteå Utvecklingscentrum, Skeria Utveckling AB.
- Hellsten, I. (2001) "Lärarkunskap och IKT med genusperspektiv." I *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Nr 4. Umeå: Lärarutbildningen, Umeå Universitet.



- Johannessen, K. S (1989) *Om tyst kunskap: två artiklar / Kjell S. Johannessen & Bertil Rolf* Uppsala: Centrum för didaktik, Uppsala universitet.
- Johansson, G. (2001) "Arbetarrörelsen sviker skolan" I *Dagens Nyheter*, del A s. 4. Stockholm: Dagens Nyheter, DN-debatt, 2001-05-20.
- Jönsson, B. & Rehman, K. (2000) *Den obändiga söklusten*. Stockholm: Brombergs Bokförlag.
- Kallós, D. (2001) *Pedagogiskt arbete – ett ämnes framväxt*. Föreläsning 010226 vid Introduktionskursen i Pedagogiskt arbete, Lärarutbildningen, Umeå Universitet.
- Kommunförbundet, Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet (1996): *En satsning till tvåtusen*. Stockholm: Kommentus Förlag Litteratur.
- Koschmann, T. (1996) "Paradigm Shifts and Instructional Technology: An introduction." I Koschmann (red.) *CSCL: Theory and Practice of an emerging paradigm*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kroksmark, T. (1989) *Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. och Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999) "Ramfaktorteori och praktiskt förnuft." *Pedagogisk forskning*, årg 4, nr 1, s. 93-109.
- Lundgren, U. P (1972) *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Lundgren, U. P (1979) *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U. P (1983) "Didaktikens namn?" *Forskning och utbildning*, 1983:3, s. 27-38.
- Malmgren, G. (2001) *Skolkulturer och kulturanalys*. Föreläsning 01 02 27 vid Introduktionskursen i Pedagogiskt arbete, Lärarutbildningen, Umeå Universitet.
- Marton, F. (1986) "Vad är fackdidaktik?" I Marton (red): *Fackdidaktik. Volym I*. Lund: Studentlitteratur.
- Mellström, U. (1996) "Teknologi och maskulinitet: män och deras maskiner." I Sundin & Berner (red.) *Från symaskin till cyborg*. Stockholm: Nerius & Santérus. S. 113-139.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skolverket (2000) *Barnomsorg och skola 2000. Skolverkets lägesbeskrivning*. Rapport nr 00:583. <http://www.skolverket.se>
- SOU 1994:118 *Informationsteknologin – Vingar åt människans förmåga*. IT-kommissionen.
- SOU 1998:70 *Skolan, IT och det livslånga lärandet. Hearing anordnad av Utbildningsdepartementet och IT-kommissionen*.
- Spender, Dale (1995) *Nattering on the Net: Women, Power and Cyberspace*. Australia: Spinifex Press.
- Sturmark, C. et al. (1997) *Internet @ Sverige*. Uddevalla: Bonnier DataMedia, DataMedia IT AB.

- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Weiner, G. (2001b) *Putting pieces together into a new map of knowledge. On teachers' work*. Föreläsning 01 04 24 vid Introduktionskursen i Pedagogiskt arbete, Lärarutb., Umeå Univ.
- Weiner, G. (2001a) *Research Strategy for Pedagogiskt Arbete*. Umeå: Styrgruppen för Pedagogiskt arbete, Umeå Universitet.
- Weiner, G. & Berge, B-M (2001) *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Weiner, G. & Kallos, D. (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, E. (1990) *Könsmönster i klassrumsinteraktionerna. En observations- och intervjustudie av högstadieseeklevers lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Öhrn, E. (2001) *Makt och inflytande i klassrumsforskning*. Föreläsning 01 04 03 vid Introduktionskursen i Pedagogiskt arbete, Lärarutbildningen, Umeå Universitet.

fa kan hon vis-  
skä till att infla-  
er under 2002: lä-  
utveckling och

er och sig utvecklat på smittor-  
ningarna och tyckte att dagens  
bifästingar i Sverige på 4 pro-  
cent är något i överkant. En  
produktivitetstökning på 1,5

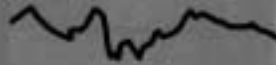
mot euroen men försvagades so-  
dan till 809. Mot dollarn stärk-  
tes kronan till 10:44.

clsa.hastad@dn.se  
08-738 12 80

## Euron



## Dollar



### De beteckningarna:

Blått: aktier i Paris  
Gr: Eventuella  
Röd: nya teckning

Paritet	Ändr.
1 USD	2,85
1 EUR	3,94
1 SEK	4,51
1 JPY	3,23
1 GBP	4,34
1 CHF	4,57
1 NZD	4,23
1 AUD	4,57
1 CAD	4,50

1 USD	1 SEK
1 USD	4,51
1 SEK	4,23
1 JPY	4,57

Land	Index	Ändr.	100	100	100	100
Sverige	877,471	-0,23	0,23	5,78	4,43	
Frankrike	374,492	-0,12	0,18	5,20	2,32	
USA	45,617	0,01	0,47	4,16	0,33	
Japan	980,89	0,13	0,59	4,16	0,33	
Storbritannien	509,58	0,00	0,00	4,16	0,33	
Italien	107,80	0,00	0,00	4,16	0,33	
Spanien	92,4	0,18	0,50	4,16	0,33	
Portugal	104,8	0,00	0,00	4,16	0,33	
Skottland	144	0,00	0,00	4,16	0,33	
Österrike	190	-0,08	0,49	4,16	0,33	
Tyskland	317	0,01	0,34	4,16	0,33	
Nederländerna (2002)	144	0,01	0,34	4,16	0,33	

Land	Index	Ändr.	100	100	100	100
USA	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Japan	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Storbritannien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Frankrike	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Italien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Spanien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Portugal	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Skottland	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Österrike	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Tyskland	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Nederländerna	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Sverige	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	

Effektiviteterna (gittning) i London: 100000 SEK till 100000 SEK, 100000 SEK till 100000 SEK  
100000 SEK till 100000 SEK, 100000 SEK till 100000 SEK  
100000 SEK till 100000 SEK, 100000 SEK till 100000 SEK

Land	Index	Ändr.	100	100	100	100
USA	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Japan	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Storbritannien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Frankrike	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Italien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Spanien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Portugal	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Skottland	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Österrike	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Tyskland	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Nederländerna	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Sverige	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	

Land	Index	Ändr.	100	100	100	100
USA	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Japan	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Storbritannien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Frankrike	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Italien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Spanien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Portugal	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Skottland	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Österrike	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Tyskland	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Nederländerna	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Sverige	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	

Land	Index	Ändr.	100	100	100	100
USA	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Japan	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Storbritannien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Frankrike	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Italien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Spanien	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Portugal	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Skottland	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Österrike	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Tyskland	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Nederländerna	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	
Sverige	100,00	0,00	0,00	100,00	100,00	



# Entreprenörskap och Företagsamhet i skolan – en del i Pedagogiskt arbete

**Eva Leffler**

## **Abstract**

PEDAGOGISKT ARBETE SOM forskningsfält ger nya möjligheter för utbildade lärare att forska i sin praktik. En forskare kan ses som en entreprenör som genom sin forskning genomför en entreprenöriell handling. Entreprenörskap och företagsamhet är begrepp som ofta förknippas med ekonomi av något slag, men genom en vidare innebörd kan begreppet användas på alla som är förändringsbenägna och vill utveckla och utvecklas i en verksamhet. Entreprenörskap och företagsamhet i skolan bygger på att låta eleverna ta mera egna initiativ, bli mera självständiga och ansvarstagande så att de får de förutsättningar som behövs för att kunna starta egna företag. Att starta företag behöver inte vara huvudmålet utan målet kan också vara att utveckla mera elevaktiva arbetssätt och öppna skolan mot närsamhället. Både elever och lärare behöver kunskap om hur de själva lär. Läraren har huvudansvaret för lärprocessen men eleven ska också ges

möjlighet att ta större initiativ och ansvar i sitt eget lärande.

## **Jag är en Pedagogisk arbetare**

PEDAGOGIK ÄR ENLIGT Bonniers svenska ordbok (1980) "*vetenskap om uppfostran och undervisning: undervisning(skonst)*".

Vid en föreläsning i Arbetsmiljöpedagogik i Vasa behandlades "*pedagogikens väsen*" och den franske sociologen Emile Durkheim syn på pedagogik. Enligt Durkheim är pedagogik en teoretisk vetenskap, till skillnad från uppfostran och undervisning som är en praktisk teori (vad man säger och gör). Dessa teorier visar på ett sätt att uppfatta, formulera – inte att praktisera – uppfostran och undervisning.

Pedagogik är alltså olika teorier kring hur man kan undervisa och uppfostra. Dessa teorier är en hjälp för undervisaren i dennes praktik. Den pedagogiska teorin kan då inte bli levande

utan en praktik. För mig blir då pedagogiken praktiserande genom att lägga till *arbete*. Den visar att någonting genomförs praktiskt i en verksamhet som består av undervisning. Jag betraktar mig själv, efter mer än 20 år i den svenska grundskolan, som en Pedagogisk arbetare. Innebörden i termen Pedagogisk arbetare blir då en person som genomgått en lärarutbildning och sedan arbetar praktiskt som lärare.

JUST NU ÄR JAG en Pedagogisk arbetare som inte befinner sig i praktiken. Jag vill genom mina erfarenheter från praktiken, fördjupa mig i teorier för att kunna forska i pedagogiskt arbete. Jag har alltså möjlighet att kombinera teori och praktik utifrån ett vetenskapligt perspektiv.

### *Hur jag blev doktorand i Pedagogiskt arbete*

SOM NYBLIVEN MELLANSTADIELÄRARE i slutet av 70- talet upptäckte jag, utbildningen till trots, att mina kunskaper var otillräckliga för att veta vad jag ibland gjorde i klassrummet. Lärarutbildningen på 70-talet präglades av stormöten och diskussioner kring världsrevolutionen. En hel del tid gick också åt till målning av plakat och förberedelser inför demonstrationer,

framför allt mot betygen. Det jag trots allt fick med mig i bagaget från lärarhögskolan var ett relativt gott självförtroende, en positiv bild av skola och elever och ett kreativt tänkande. Det var en bra start. När jag sedan började fundera på vad jag egentligen gjorde och hur jag skulle kunna hjälpa elever som hade svårigheter i vissa ämnen, kände jag att jag behövde mer "på fötterna". Jag bestämde mig därför att läsa parallellt med mitt undervisande och valet blev då psykologi. Jag kände att jag behövde veta hur barn fungerar och hur de lär sig. I mina psykologistudier fick jag möjlighet att genomföra observationer och intervjuer med elever samt läs- och skrivprov som sedan skulle tolkas. För mig blev det en ny och viktig insikt om hur barn lär, vilket gjorde att jag kunde utveckla min undervisning.

ALLT EFTERSOM ÅREN GICK blev jag mer och mer intresserad av olika pedagogiska riktningar inom skolan. Som medlem i Freinetföreningen och efter studier i Maria Montessoris pedagogik utvecklades och förändrades både jag och min syn på undervisning. Både Freinet och Montessori betonar "*handen och hjärnans samarbete*" och min undervisning blev mera praktiskt och laborativt utformad. Min utveckling som lärare innebar att jag fortfarande hade roligt i klassrummet tillsammans med eleverna

och jag kände mig oerhört privilegierad att få arbeta som lärare.

ETT NYTTIGT OCH VIKTIGT AVBROTT i min svenska lärargärning var när vi i min familj, under ett års tid bodde i Italien. Sverige hade precis blivit medlem i Europaunionen och eftersom våra tre barn skulle gå i Europakommissionens Europaskola hade de därför rätt till modersmålsundervisning. Jag fick förmånen att som första svenska bygga upp undervisningen i svenska och samtidigt lära mig mycket om olika kulturers sätt att se på undervisning och elever. Det är en erfarenhet som präglat mig starkt. Året i Italien gav mig både distans och möjlighet till reflektion om skolan i Sverige. Därför kändes det ännu viktigare för mig att få fylla på förrådet för att kunna möta eleverna på rätt sätt.

VAD FINNS DET DÅ FÖR VÄGAR för en mellanstadielärare som vill fylla på sitt förråd? Mitt val blev den här gången pedagogik och studier på heltid. Många av mina funderingar kunde jag aktualisera och söka svar på både i litteratur och i samband med seminarier som vi hade kring litteratur. Kursavsnittet i didaktik fick mig att inse att teori och praktik måste gå hand i hand för att utveckling skulle kunna ske inom skolan. När jag sedan kom tillbaka till

skolan var jag laddad. Det blev ett fantastiskt år. Jag njöt av att vara i klassen tillsammans med eleverna. Mitt fokus var vår verksamhet tillsammans, hur vi skulle skapa vår verksamhet för att få en så god lärande miljö som möjligt. Tack vare tankarna som väcktes under didaktikkursen blev det självklara valet i min C-uppsats i pedagogik att göra en undersökning kring elevers lärande.

NU HADE JAG FÅTT en inkörsport till doktorandstudier i Pedagogiskt arbete. Jag hade min lärarutbildning, min lärarerfarenhet och en fil.kand. i pedagogik och psykologi. Vägen har varit lång men absolut inte oviktig. Frågan är nu hur jag som Pedagogisk arbetare ska bedriva doktorandstudier i Pedagogiskt arbete under rubriken "Entreprenörskap och företagsamhet i skolan"? Till att börja med måste begreppen redas ut.

### *Begrepp*

ORDEN FÖRETAGSAMHET och entreprenörskap förknippas med ekonomi av något slag. Begreppen ger associationer till företagare och entreprenörer. En "entreprenör" är enligt Bonniers svenska ordbok (1980): "Person el. företag som åtagit sig en *entreprenad*". Ordet "*entreprenad*" beskrivs i samma lexikon som "*åtagande att*

*utföra arbete för en bestämd betalning*". En "företagare" är en "ledare el. ägare av ett företag". Här syns en klar koppling till ekonomi. Därför är det inte så konstigt att dessa begrepp lätt kopplas samman med bland annat ämnet företagsekonomi i skolan.

I en vidare mening blir dock innebörden en annan. Ett "företag" kan också vara "en handling; tilltag; försök; ett omfattande arbete". Att "företaga eller företa" är att "göra, sätta i verket, hitta på". Att vara "företagsam" innebär att någon är "energisk, driftig". Ordet entreprenörskap är svårare att definiera. Många forskare har försökt få fram en entydig definition av ordet entreprenörskap, men inte lyckats med det. Förklaringar som ges är:

*"Entreprenörskap kan ses som en form av företagsamhet /.../."* (Johannisson och Madsén, 1997, s 19).

*"Entreprenörskap är alltså mer en fråga om hur man verkar, än vem man är, vad man gör och varför/.../."* (Johannisson och Madsén, 1997, s 57).

*"Entreprenörskap står för ett oflast målstyrt, aktivt handlande, i syfte att dra igång rörelse, ha idéer och genomföra dem, utnyttja möjligheter, medverka till förnyelse, sätta i gång förändringar osv."*

*Entreprenörskap är en dynamisk process där människor – enskilt eller i grupp – använder*

*sina kunskaper, värderingar och färdigheter inom ramen för konkreta projekt. Det handlar om att ha idéer och omsätta dem i handling"*

(Skolans entreprenörskapsbok, 1999, NUTEK s 22 ).

Nutek har i sin skrift "För framtida företagsamhet" valt att använda begreppen företagsamhet och entreprenörskap synonymt och förtydligar:

*"Att vara entreprenöriell eller företagsam innebär att ta tillvara möjligheter och förändringar samt ha förmåga att genomföra aktiviteter i syfte att förbättra, utveckla och skapa värden som kan vara sociala, personliga kulturella eller ekonomiska"* (NUTEK, 2000, s 78).

FÖR MIG ÄR BEGREPPET entreprenörskap liktydigt med en person som vill ha utveckling, utmaningar, förändringar och vill pröva nya idéer. Men det gäller inte bara att ha idéer. Det handlar också om att reflektera över vad man håller på med för att kunna gå vidare och utvecklas eller utveckla olika idéer.

### **Historik kring begreppet entreprenörskap och tidigare forskning**

HISTORISKT ÄR SOM framkommit begreppen entreprenörskap och företagsamhet sammankopplade med ekonomi. Entreprenörskap har

en lång tradition inom nationalekonomin. Landström (1999) ger en historisk återblick på forskning kring entreprenörskap. Begreppet är ursprungligen franskt och "entrepreneur" likställdes med en "person som är aktiv och får något gjort" (Landström, 1999, s 21). Joseph Schumpeter kan ses som den person som i slutet av 1800-talet gjorde entreprenören till en central gestalt. Hans utgångspunkt var att det rådde jämvikt på den ekonomiska marknaden. Entreprenören var en speciell person med speciella egenskaper som bröt tidigare mönster genom att introducera nya uppfinningar och därmed särskilja sig från andra företagare. På så sätt bröt entreprenören jämvikten på den ekonomiska marknaden (Landström, 1999).

LANDSTRÖM MENAR ATT en entreprenör inte var vilken person som helst. Det var en person som tog risker, inte bara för sin personliga del utan även ekonomiskt. Den nationalekonomiska forskningen identifierade fem olika roller som en entreprenör kunde ha. Det var entreprenören som: risktagare, kapitalist, innovatör, alert möjlighetssökare och koordinator av begränsade resurser. Men trots att entreprenörens roll identifierades olika var det två dominerande sätt som kunde urskiljas. Entreprenören var en innovatör, en skapare av förändringar på marknaden eller en individ som skapar och

organiserar olika affärsverksamheter oavsett om det förekommer ett innovativt inslag eller inte. Båda dessa är viktiga för samhällsutvecklingen, men har olika betydelse för ekonomin (Landström, 1999).

LANDSTRÖM (1999) MENAR att den nationalekonomiska modellen av entreprenörskap bleknade betydligt efter 1950-talet. En av anledningarna var att fokus mera låg på att utveckla entreprenörskap än att förklara entreprenörskap. Han tar upp ett antal forskare som visar på hur den nationalekonomiska forskningen har gått över till beteendevetenskaplig forskning.

DAVID McCLELLAND (1917-1998) var den förste att bedriva empiriska studier kring entreprenörskap grundat på beteendevetenskaplig teori. Landström hänvisar till McClellands bok *The Achieving society*, i vilken McClelland visar på att samhällsutveckling är beroende av de normer och värderingar som råder i samhället. Människors relationer till varandra är viktiga när det gäller ekonomisk utveckling. Var kommer då entreprenören in? McClelland kom fram till att ekonomiskt utvecklade länder inte bara hade politiker som hade kraft att utveckla ekonomin. Det fanns också fanns en öppenhet för andra människor och deras värderingar



och ett utbyte mellan människor. McClelland framställer entreprenören som en person som är en måttlig risktagare, handlingskraftig, ansvarstagande, resultatuppföljare och har långsiktig och planerings- och organisationsförmåga (McClelland, 1961).

DE PERSONLIGA EGENSKAPER som kännetecknar entreprenören, fick en framträdande plats i den beteendevetenskapliga forskningen. Den analytiskt orienterade forskningen försökte identifiera enskilda egenskaper hos entreprenören. Dessa blev så omfattande att det var svårt att skilja mellan entreprenören och människor i allmänhet. Den psykoanalytiskt orienterade forskningen menade att entreprenöriellt beteende var ett resultat av erfarenheter i tidig ungdom. En olycklig familjebakgrund ger olika psykosociala problem som gör att individen utvecklar en avvikande personlighet, som gör det svårt för honom/henne att anpassa sig i en strukturerad miljö och arbeta tillsammans med andra. Det som var intressant för den beteendevetenskapliga forskningen var att entreprenören skilde sig från andra grupper av ledare och att de utgjorde en heterogen grupp av individer (Landström, 1999).

I BOKEN *The Enterprising man* har tre forskare, Collins, Moore och Unwallas, intresserat sig för de personliga kännetecknen som den

framgångrike entreprenören har med avseende på relationen mellan personlighet och de krav som entreprenörsrollen ställer. Det som kännetecknar en entreprenör är att han/hon har en svår uppväxt, en ovilja att underordna sig auktoriteter, är rastlös, beslutsam och fylld av självhävdelse. Svårigheten att inordna sig i sociala system och hierarkier kan ses som en drivkraft för entreprenören till företagande (Landström, 1999).

YTTERLIGARE EN FORSKARE, Smith, skiljer på två typer av entreprenörer. Den förste är hantverkaren, som beskrivs som en person med smal utbildning och skolning, litet intresse för omgivningen och låg flexibilitet. Hantverkaren är inte framåtsträvande utan bygger mera på tradition. Den andre är opportunisten, som är hantverkarens motsats. Han/hon har en bred utbildning och skolning, är fokuserad på framtiden, har gott självförtroende, hög social medvetenhet och blickar hela tiden framåt (Smith, 1967).

### *Dagens forskning*

FORSKNING KRING entreprenörskap bedrivs idag inom en rad olika vetenskapliga områden. Beteendevetenskapen försöker förstå entreprenören som individ och begreppen kan indelas i fyra teman:

*a) fokus på individen*

*b) fokus på självtillit*

*c) fokus på individens fria val*

*d) fokus på den sociala och kulturella kontexten.*

*(Landström, 1999, s 69).*

INDIVIDEN FRAMSTÄLLS som kreativ, initiativrik, med god självkänsla och gott självförtroende. Självförtroendet är något som lyfts fram. Den byggs upp och utvecklas genom att individen får lära sig genom egna lyckade och misslyckade handlingar och genom att ha förebilder. Man har noterat att de individer som ger sig in i en entreprenöriell karriär oftast har föräldrar som är entreprenörer. Forskningen har intresserat sig för individens vilja och intentioner att starta egna företag och kommit fram till att det inte räcker med en vilja och en intention. Det krävs också en händelse av något slag, positiv eller negativ, som gör att man kommer igång. Entreprenörskap uppkommer inte ur tomma intet. En intressant fråga är därför varför vissa länder är mera eller mindre entreprenöriella. Det har visat sig att entreprenörer har lika värderingar och attityder och att vissa miljöer tenderar att vara mera entreprenöriella än andra. Går det då med hjälp av psykologiska kriterier att avgöra vilka som är eller kan bli entreprenörer? Den beteendevetenskapliga

forskningen har än så länge inte lyckats göra det (Landström, 1999).

DE NAMN SOM i Sverige ofta förknippas med entreprenörskap och företagsamhet är Bengt Johannisson, professor i Entreprenörskap och företagsutveckling vid Ekonomihögskolan i Växjö och Torsten Madsén, utvecklingsledare vid Centrum för kompetensutveckling, Högskolan Kristianstad. Närings- och handelsdepartementet gav dessa forskare i uppdrag att "studera betingelser för skolning i entreprenörskap och företagande" (Johannisson och Madsén, 1997, s 17). Detta resulterade i utredningen "I entreprenörskapets tecken - en studie av skolning i förnyelse Ds 1 997:3". Peter Nygårds, statssekreterare vid Handels- och Näringsdepartementet skriver i sitt förord till utredningen:

"Det är väsentligt att utvecklingen mot ett mer entreprenörsinriktat utbildningssystem på olika sätt uppmuntras och att information om hur företagsamhet kan främjas på olika nivåer i utbildningssystemet sprids. Vi behöver också ökad kunskap om eventuella hinder som föreligger för att uppnå en effektiv utveckling lokalt i detta avseende. Denna utredning har tagits fram som underlag för detta arbete" (Johannisson och Madsén, 1997, s 3).

DENNA UTREDNING hänvisar ofta flera andra forskare och författare till i sina rapporter.

BEGREPPET ENTREPRENÖR har som framkommit hittills uppfattats i en ganska snäv ekonomisk inriktning – för snäv! Tittar man på den forskning som är gjort, är det inte bara entreprenören som person som varit intressant utan också hur entreprenören verkar. (Jmf. tidigare citat).

LINDGREN (2000) beskriver en entreprenöriell person som *“en människa som bryter nya stigar, är förändringsagent och får med sig efterföljare”* (Lindgren, 2000, s 80). Hon tar också upp begreppsproblematiken. Eftersom samhället utvecklas och förändras måste begreppet också göra det, menar hon:

*“Den övergripande definitionen som skall operationaliseras måste med andra ord vara just så tillåtande, att den fångar in det fundamentala i fenomenet men tillåter dimensioner och mångfald i konkretiseringar”* (Lindgren, 2000, s 81).

INOM SKOLAN PRATAS DET om *eldsjälar* som driver skolan framåt. Utan dessa *eldsjälar* stagnerar utvecklingen. De är mycket viktiga för skolans utveckling. Men enligt min mening behövs både förvaltare och *eldsjälar*. Jag ser

här ingen motsättning, utan tycker att de kompletterar varandra. Det viktiga är att skolan har en gemensam syn på undervisning och arbetar mot gemensamma mål.

### *Eleven som entreprenör*

DEN TIDIGARE PRESENTERADE forskningen visar att entreprenören anses besitta vissa speciella egenskaper liksom fungera på ett speciellt sätt. Dessa egenskaper och de sätt på vilket entreprenören använder sina egenskaper och färdigheter för att lyckas i samhället är något som inte står i motsats till skolans strävan att forma och fostra elever – tvärtom.

ATT GÅ FRÅN ETT ekonomiskt perspektiv till ett skolperspektiv med eleven i fokus, och sedan vidare till entreprenörskap och företagsamhet i skolan, behöver inte vara konstigt när man känner till bakgrunden. Intresset för entreprenören som individ och de egenskaper som kännetecknar en god entreprenör, är samma egenskaper som skolan vill utveckla hos eleven. Självförtroende och självtillit är grunden för kreativitet och skapande. Att tro på sig själv och den egna förmågan, gör att man vågar försöka, vågar ta risker och vågar misslyckas. Läroplanen stöder arbetssätt som ska leda till att eleverna får ta större ansvar och får förståelse för det

omgivande samhället. Det är viktiga delar i ett företagsamt lärande.

JOHANNISSON OCH MADSEN (1997) har i sin granskning av läroplanen funnit åtskilligt stöd för skolans möjligheter att utveckla de kvaliteter som entreprenörskap och företagsamhet i skolan syftar till. De hänvisar bland annat till det som står om elevens möjlighet till personligt ansvar, nyfikenhet och lust till att lära, samarbete, problemlösning, självständighet, och kreativitet. De menar att skolan har ett ansvar. Enligt läroplanen är det läraren som ska stärka elevens vilja att lära och ge eleven utrymme för skapande samt organisera arbetet så att eleverna ges möjlighet att arbeta ämnesövergripande. Eleven ska också få inblick i närsamhället och möjlighet till kontakter med verksamheter utanför skolan för att den lärande miljön ska berikas.

ENLIGT JOHANNISSON OCH MADSEN (1997) är läroplanen inte ett hinder. Den visar i stället på alla de förutsättningar som finns för att arbeta entreprenöriellt och företagsamt i skolan. Johannisson och Madsén saknar dock termerna *entreprenörskap och den företagsamma eleven* i läroplanen.

JOHANNISSON OCH MADSEN (1997) tar vidare upp vikten av att värna om de skapande förmågor

som alla barn förfogar över. Dessa förmågor kommer till uttryck i barnens lek, spel och bilder. Barnet måste få bejaka sin naturliga företagsamhet genom att uppmuntras till ett visst förhållningssätt. När de blir äldre får de använda dessa förmågor i samarbete och samspel med andra. Barn är nyfikna, kreativa och problemlösande. De är egentligen födda till entreprenörer. När de försöker påverka sin omvärld kan de både vara ihärdiga och risktagande (Johannisson, Madsén och Wallentin, 2000). Om företagsamhet i skolan handlar om att utveckla elevers självförtroende, ta tillvara deras nyfikenhet, upptäckarglädje och kreativitet då har detta en given plats i undervisningen. Kan man också inlemma föräldrar i elevernas kunskapsutveckling och länka skolkunskaper med elevernas vardagsvärld utanför skolan blir barnen delaktiga i sitt eget lärande (Johannisson och Madsén, 1997).

*“Utbildningssystemet blir en arena dit också aktörer i närsamhället inbjuds. Så blir skolan en läroplan för livet också medan den fortfarande är en skola i formell bemärkelse. Utbildning i entreprenörskap måste få perforera gränsen mellan utbildningssystemet och samhället”*

(Johannisson och Madsén, 1997, s 11).

ØDEGÅRD (2000) beskriver den entreprenöriella skolan som en skola där eleven själv har en aktiv och ansvarsfull roll. Lärarna och andra vuxna i närmiljön har huvudansvaret för tillrättaläggning av lärprocessen men den unga kan inte själv uppträda passivt och likgiltig till sitt eget lärande och sin egen utveckling. Det handlar inte bara om professionella lärare utan också om professionella elever.

### *Läraren som entreprenör*

LÄRARROLLEN HAR FÖRÄNDRATS på många sätt under de senaste åren. Läraren, som tidigare varit den som ansvarade för planering, motivation, kontroll och utvärdering ska nu ge eleven själv möjlighet att göra detta. Det är inte alltför enkelt för läraren att skapa detta utrymme i klassrummet. Det kräver *”förutom kunskaper och färdigheter i didaktik även grundläggande insikter i ledarskap”* (Cruse, 2000, s 6). Hur ledarskapet i klassrummet bedrivs är alltså oerhört centralt för hur målen i läroplanen ska uppnås. Vilket förtroende och vilket ansvar är läraren beredd att ge till eleverna?

EFTERSOM LÄRARENS förhållningssätt måste förändras för att det ska ske ett företagsamt lärande kan många lärare känna sin situation hotad. Morris och Morris (1997) visar fyra olika

sätt som läraren måste förhålla sig till för att utveckla företagsamt lärande:

- 1) Läraren måste lära eleverna att fungera i en grupsituation – eleverna måste känna sig trygga i gruppen.
- 2) Läraren måste utveckla olika sätt för eleverna att tänka – eleverna måste motiveras att ställa frågor.
- 3) Läraren måste utvecklas till att underlätta det centrala som eleverna ska lära sig – lära dem hur de ska lära sig – låta processen för eleverna ta sin tid – låta eleverna lära sig av sina misstag och få dem att förstå att det är en del av inläringen och ge dem möjlighet att försöka igen om de misslyckas.
- 4) Läraren måste samtala med eleverna för att de ska kunna utveckla sina egna idéer - lärarens roll blir att styra eleverna mot den information eleverna behöver.

ENLIGT ØDEGÅRD (2000) måste den professionella läraren för det första ha kunskapskompetens. Han/hon måste vara engagerad, ha ett intresse och visa respekt för ämnet. Han/hon måste också vara en förebild både personligt och ämnesinriktat. Han/hon måste dessutom kunna berätta och ge struktur och själv vara medveten om hur han/hon lär. Det gör han/hon genom att förhålla sig både till eleverna och undervisningen

på ett reflekterande sätt. Då går det att ta tillvara elevernas spontanitet och kreativitet samtidigt som de leds in i vuxenlivet.

DET ÄR LÄRAREN SOM genom sitt beteende och förhållningssätt har ansvaret för skapandet av inlärningsmiljön. Men Ødegård ställer samtidigt krav på eleven. Även om det är läraren som har huvudansvaret för att göra eleven professionell, menar hon att

*“både lärare och elever har ett relationellt ansvar och en positiv möjlighet till att ‘göra varandra professionella’ med ärligt och målinriktat samarbete i lärprocessen”* (s 132).

ÄVEN JOHANNISSON OCH MADSEN (1997) betonar lärarens roll för att det ska ske ett entreprenöriellt lärande. De menar att läraren måste ge eleverna större utrymme för eget experimenterande med tillvaron och att interaktionen mellan läraren och eleven är själva kärnan för lärande i entreprenörskap. Liksom Morris och Morris betonar de att läraren måste stödja elevernas egen lärprocess både innanför och utanför klassrummet. De jämför läraren med en *“coach”* som ska vägleda och hjälpa eleverna att *“hitta en bro mellan vardagsliv och skolliv”* (Johannisson och Madsén, 1997, s 195).

ENTREPRENÖRIELLT OCH FÖRETAGSAMT lärande handlar om ett synsätt på undervisning som har sitt fokus på den aktive och engagerade eleven. Det handlar mera om utbildningens former, *‘hur’* den genomförs än *‘vad’* som förmedlas, dvs. undervisningens innehåll (Johannisson och Madsén, 1997). Eleven måste få vara aktiv och delaktig i sitt eget lärande. Den elevaktiva undervisningen är nödvändig om eleverna över huvudtaget ska få möjlighet att utveckla sina kreativa egenskaper.

SKOLAN SOM ORGANISATION bär på en lång och trög tradition. Mycket ser fortfarande ut som det alltid gjort. Lektionstiden är tidsbunden och lektionerna avlöser varandra. Lärarens tid är uppdelad mellan lektionstid och arbetsplatsbelagd tid. Det finns därför en risk att den nationella timplanen kan vara en barriär som hindrar utveckling. Det som kännetecknar entreprenöriellt lärande är att man arbetar tematiskt och ämnesövergripande, vilket inte får begränsas av olika timtider (Johannisson och Madsén, 1997). Andra trögheter eller svårigheter är att lärare kan ha svårt att gå ifrån egna inarbetade rutiner och se vad som vad som är resurser i undervisning och hur de kan användas. Det kan också vara så att läraren införlivar begrepp i sitt sätt att prata. Trots det sker ingen förändring i klassrummet. Ord

och handling stämmer inte överens. Risken är att man som lärare lurar sig själv. *'Så här gör jag ju, och så här har jag ju alltid gjort'* (Johansson, 1985, s 42).

HUR SKA MAN FÅ LÄRAREN ATT tillåta en entreprenöriell miljö i klassrummet? Madsén (1994) menar att läraren måste lära sig hur han/hon själv lär sig för att det ska ske någon skolutveckling. Genom kompetensutveckling måste läraren förändra sin lärarroll.

### ***Entreprenörskap och pedagogiskt arbete***

Pedagogiskt arbete är ett forskningsfält för lärare av olika kategorier. Att forska leder till fördjupad kunskap som i sin tur leder till utveckling och i bästa fall en förändring av en verksamhet. En forskare är en entreprenör som genom sin forskning genomför en entreprenöriell handling. Nya tankar och funderingar ställs mot det som det redan är beforskat. Hela tiden pågår en process där kritisk granskning, reflektion och kunskap är viktiga ingredienser. Både entreprenörskap och forskning i pedagogiskt arbete, liksom all annan forskning, handlar om att komma till nya insikter som utvecklar både tankar och handlingar.

PEDAGOGISKT ARBETE är ett nytt forskningsfält och ämne. Det ankommer nu på oss som forskar inom detta fält och ämne att ge detta ett innehåll. Detsamma gäller entreprenörskap. Båda begreppen måste användas; användandet visar vad innebörden är och vad det står för.

PEDAGOGISKT ARBETE SKAPAR stora möjligheter att ge skolan och skolverksamheten en högre status. Men det finns en hel del barriärer som måste rivas för att forskarvärlden och den praktiserande skolvärlden ska kunna mötas på lika villkor. Krüger (2001) tar upp farhågor och problem som kan uppstå när universitetsvärlden forskar i skolvärlden. Universitetet och skolan är två skilda kulturer som har svårt att mötas. Det får inte bli så att lärarna är de som är ute i praktiken och forskare är de som befinner sig i teorin. Dessa världar måste mötas och kunna identifiera sig med varandras verksamheter. Forskningen upplevs inte av lärarna på fältet som något angeläget, som de har någon nytta av. Tvärtom – *“grundskolelärare uttrycker närmest ‘forakt’ för de ‘der uppe’ som driver og forsker, i en verden for seg som eksisterer ‘utenfor’ den reelle verden”* (Krüger, 2001, s 24). Ett problem är att det är olika förutsättningar i de olika verksamheterna. Forskaren måste skriva artiklar som ska läsas och bedömas av andra forskare och det är *“ forsknings’resultat’ med*

*stort R som ger erkännande*” (Krüger, 2001, s 32). Läraren måste se till att de dagliga arbetsuppgifterna fungerar här och nu. Krüger menar att forskningen inte bara behöver bidra till resultatutveckling utan också bidra till utveckling av den *‘reflekterande praktikern’* (Krüger, 2001, s 35). Forskningen blir då ett komplement till skolverksamheten och konkurrerar inte med den. På så sätt hjälper forskningen till att höja skolans status.

JAG SER PEDAGOGISKT ARBETES framväxt som svaret på ett behov av att höja lärarprofessionens status och entreprenörskapet som ett behov inom skolan att utveckla verksamheten. Skolan måste öppna sina dörrar ut till samhället och visa att skola och samhälle hör ihop. Eleverna behöver hjälp med att inse, att inför ett kommande vuxenliv är det viktigt att ha med sig vissa basala färdigheter i bagaget. Färdigheter ska komma till användning i samhället och inte i skolan. Om skolan kan hjälpa elever att utveckla gott självförtroende, motivation, nyfikenhet och god social kompetens, kan eleverna tillgodogöra sig en bra utbildning, som i sin tur genererar handlingskraft och framtidstro.

MIN FÖRHOPPING ÄR att min forskning ska klargöra vad elever och lärare utvecklar genom

entreprenörskap och företagsamhet i skolan. Vad är drivkraften hos dessa lärare och hur ser skolan i sin helhet på detta arbete? Hur ser eleverna på företagsamhet i skolan? Vad är viktigt för dem? Det är också min förhoppning att verksamma lärare på fältet ska se forskning i Pedagogiskt arbete som ett komplement till skolverksamheten och att forskning och praktik ska gå hand i hand.

### *Slutord*

JAG SER PEDAGOGISKT ARBETE som ett pussel där entreprenörskap är en av pusselbitarna i ett forskningsfält. De praktiska erfarenheterna från skolarbete är en möjlig utgångspunkt för teoribildning. Teoribildningen kan på så sätt bli en lämplig utgångspunkt för praktiskt.

EN CENTRAL UPPGIFT BLIR NU att granska begreppet entreprenörskap och se om det är ett relevant begrepp för skolan. Behövs entreprenörskap och företagsamhet i grundskolan? Skolan är trög som organisation och har svårt för förändringar. En risk med att införa något som är utforskat och inte befäst, är att det blir ytterligare något som lärare känner stress inför. En intressant fråga är också varför det är närings- och handelsdepartementet som kommer med de här idéerna och inte utbildningsdepartementet och skolverket?

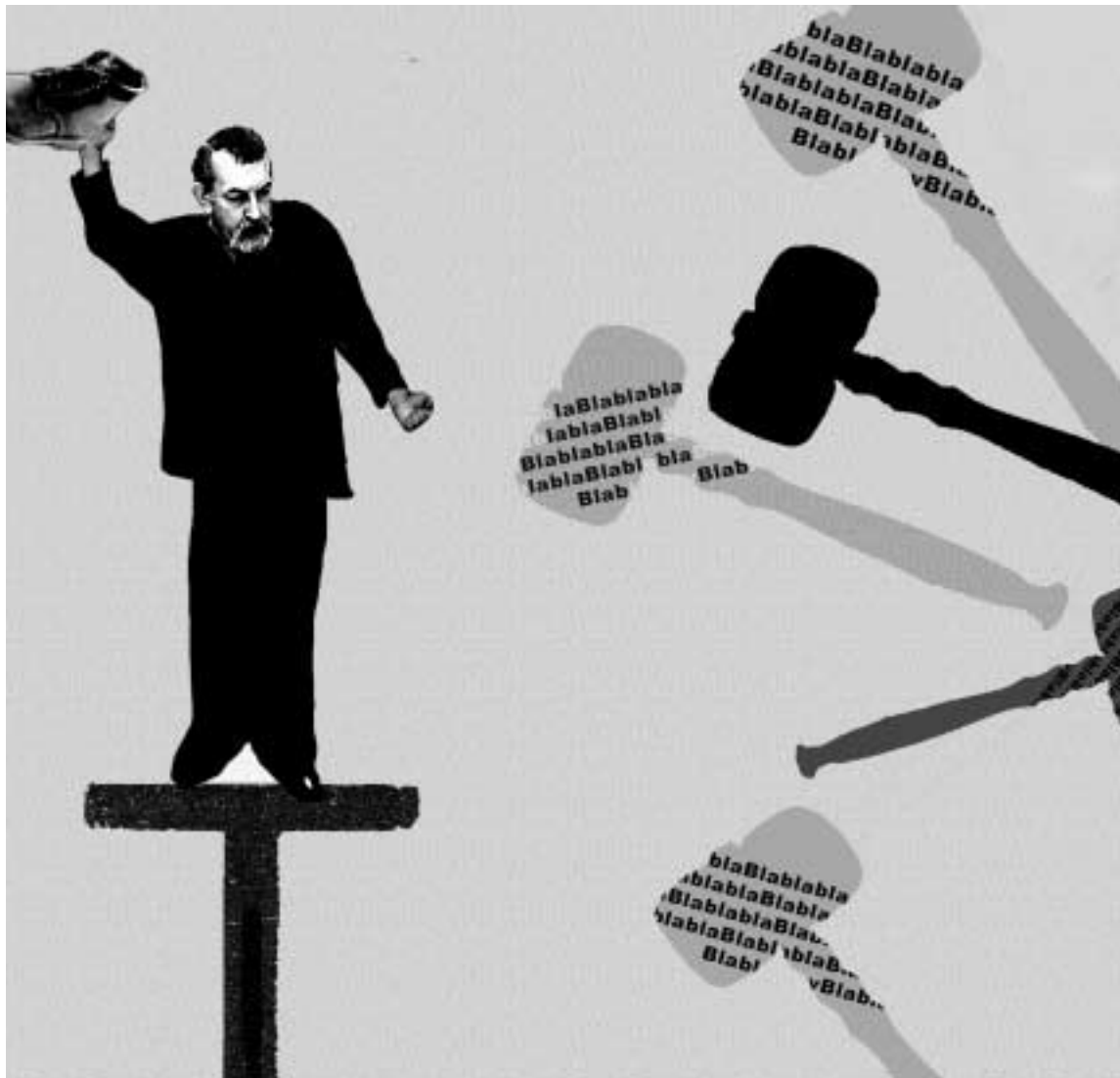


TROTS ATT DET ARBETAS med entreprenörskap och företagsamhet i många grundskolor, både nationellt och internationellt, är det fortfarande ett relativt outforskat område. Det gör forskningsområdet både utmanande och spännande.

---

### Referenser och källor

- Collins, O. & Moore, D. & Unwalla, D. B. (1964) *The Enterprising Man*. East Lansing: Michigan State University.
- Cruse, H (2000). *Ledarskap i en skola*. Rapport från Institutet för Individanpassad Skola 3/00.
- Johannisson, B & Madsén T (1997). *I Entreprenörskapets tecken*. Stockholm: Närings- och handelsdepartementet, Ds 1997:3.
- Johannisson, B., Madsén, T & Wallentin, (2000). *Aha! Företagsamt lärande*, Örebro: Sveriges Utbildningsradio AB.
- Johansson, Henning (1985). *Elevernas eller skolans kultur och samhälle*. Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Krüger, Thorulf (2001). *Mot en symbiose mellan musikkpedagogisk forskning och musiklärarpraxis*. Konferensrapport: Musikpedagogisk Forskning och Udvikling i Danmark. Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Landström Hans (1999). *Entreprenörskapets rötter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Monica (2000). *Kvinnor i friskolor- Om kön, entreprenörskap och profession i identitets- skapandet*. Rapport från Fem-gruppen. Örebro: Forum för småföretagsforskning (FSF). FSF 2000:3.
- McClelland David (1961). *The Achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Madsén Torsten (1994). *Lärares lärande*, Madsén (red.). *Skolutveckling och lärares kompetensutveckling i ett helhetsperspektiv*, 21-79. Lund: Studentlitteratur.
- Morris, Robyn & Morris Sam (1997). *Enterprise Education: An Important Lesson to Learn*. Paper presented at the IntEnt97 7th World Conference, Internationalising Entrepreneurship Education and Training, Monterey Bay, California U.S.A. June 25-27, 1997.
- NUTEK (2000). *För framtida företagsamhet – ett nationellt handlingsprogram för ungt företagande*. Infonr 062-2000. Stockholm: NUTEK.
- Røe Ødegård, Inger Karin (2000). *Framtiden på timeplanen – Pedagogisk entreprenörskap*. Norway: HøyskoleForlaget AS 2000.
- Smith, N. R. (1967). *The Entrepreneur and his Firm*. East Lansing: Michigan State University.
- Skolans entreprenörsbok*. NUTEK (1999) Närings- och teknikutvecklingsverket.
- Opublicerade källor**
- Föreläsning i Arbetsmiljöpedagogik av FD Arvid Treekrem, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi i Vasa 2001.10.12



# Nu var det 2002 –

*ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv*

**Per-Olof Erixon**

JAG MINNS ATT DET VAR den andra januari 1995, dvs dagen efter nyårsdagen. Det var kallt, mycket kallt. Solen hade ännu inte gått upp. På cykel var jag på väg ner till min första dag som prefekt. Jag hade inbjudit några av mina medarbetare till medarbetarsamtal. Att börja med medarbetarsamtal just den andra januari upplevdes av många som lite känslolöst från min sida, har jag förstått efteråt.

REDAN VID 8.30 var jag mitt uppe i ett samtal. Jag hade en termins erfarenhet som lärarutbildare, två år som vikarierande lektor på litteraturvetenskapliga institutionen, sju år som gymnasielärare, två år som högstadielärare i Robertsfors och två år som högstadielärare i Eskilstuna som erfarenhet med mig in i den nya verksamheten. Om lärarutbildningen visste jag inte mycket, även om jag till mina meriter kan lägga både en mellanstadielärarexamen och en ämneslärarexamen. Ett av syftena med medarbetarsamtalen var att försöka skaffa mig en bild av den verksamhet som bedrevs vid

institutionen; ett annat att få en bild av de framtidsplaner som fanns.

FÖRSTA TIDEN handlade det mycket om ekonomi och bemanningsplaner. Det var förklaringen till att medarbetarsamtalen kom så tidigt på året. Problemen löste vi med gemensamma krafter och ansträngningar ganska snabbt. Frågan gällde framtiden och hur den skulle komma att te sig. Mer specifikt handlade det om hur lärarutbildningen skulle införlivas i akademien.

ATT BLI UTSEDD TILL PREFEKT innefattade kravet på goda relationer, både till personal och överordnad chef, ordföranden i Utbildnings- och forskningsnämnden.

JAG BLEV TIDIGT SERVERAD historier om vår ordförande. Vid något tillfälle lär han ha stigit ner från höjderna, det var så man såg det, och gjort ett av sina mer sällsynta besök på ett personalmöte. Det ska ha rätt en ganska

upphetsad stämning när han med ord och gester för den klenetrogna skaran av lärarutbildare försökte förklara det oundvikliga i den forskningsutveckling som lärarutbildningen just hade påbörjat.

NÄR JAG HÖRDE HISTORIEN första gången sammansmälte den med den sovjetiske regeringschefens Nikita Chrustjovs beryktade tal, då denne upprepade gånger slog med ena skon i talarstolen för att understryka den vikt han lade vid talets budskap. Någon sko hade ordföranden inte använt på personalmötet på Nygatan.

HISTORIEN FÖRMEDLAR DOCK något om den nya tid som var i antågande. Att det fanns ett visst motstånd mot allt det nya som förestod tar jag för givet, även om jag själv märkte förhållandevis lite av det. En resa mot ett okänt mål har alltid sina tvivlare.

NU SITTER JAG MED 22 anteckningsböcker vid min sida. Med hjälp av dessa och ett stort antal dokument ska jag försöka återkalla några av de händelser som utifrån mitt sätt att se på saken varit betydelsefulla i utvecklingen av lärarutbildningen vid Umeå universitet under cirka sex år, dvs mellan 1995-2000. Av naturliga skäl tar det angivna perspektivet sin

utgångspunkt i vad som hände på Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Det var där jag var verksam som prefekt fram till den 1 oktober år 2000.

DET KOMMER ATT BLI många ”jag” i framställningen. Det betyder dock inte att jag på något sätt vill påstå att det var jag som drev utvecklingen framåt. Det var ett kollektivt arbete. Vi var många som strävade åt samma håll. I de mest lyckliga stunderna kunde vi bidra med en bit var i det pussel vi höll på att lägga.

DEN SJÄLVBIOGRAFISKA SKILDNING jag således på detta sätt försöker att teckna är inte bara en berättelse om förflutna händelser, utan en berättelse i vilken det förflutna ses i ljuset av vår samtid.<sup>1</sup> Formellt får detta sitt uttryck i de ”dubbla minnen” jag använder mig av. Det är en narrativ struktur som dramatiserar den dubbla temporala aspekten av berättartid.<sup>2</sup> Den första meningen, ”Jag minns att det var den andra januari 1995/.../.”, rymmer diskursens början (jag minns) såväl som storyns början (att det var den andra januari...). I den fortsatta framställningen är dessa sammantvinnade som här i inledningen, ibland åtskilda. Dessa ”dubbla minnen” ger mig möjlighet att kontextualisera de händelser som bygger upp berättelsen.

I EGENSKAP AV författare till denna text fungerar jag både som berättare och huvudgestalt i den socio-kulturella kontexten av händelser.<sup>3</sup> Genom att själv vara i händelsernas centrum kommer jag att bestämma inte bara temat, begrepp och allmän inriktning på berättandet, utan också urvalskriteriet, tolkning och historiskt och socialt perspektiv.

DET BETYDER OCKSÅ, att jag naturligtvis redan tidigare tillsammans med andra, vänner och kolleger, gått igenom olika minnesbilder och bearbetat dem.<sup>4</sup> Det är känt att minnesbilder och händelser av avgörande betydelse, istället för att avta i skärpa, genom att bearbetas under en tid, kan bli tydligare i konturerna och öka i intensitet. Allt överflödigt har rensats bort och enbart det väsentliga har blivit kvar.

DET GLÖMS LÄTT BORT att inget händelseförlopp konstituerar en berättelse.<sup>5</sup> Vi lever inte historier. Däremot har vi vissa gemensamma föreställningar om hur exempelvis stoffet kring en historisk händelse konstnärligt ska struktureras så att berättelsen blir meningsfull och intresseväckande. Därför är det fel att tänka sin historia som en modell i likhet med en skalmodell till ett flygplan. Historiskt berättande är inte modeller för händelser och processer som varit, utan mera att betrakta

som metaforiska påståenden som föreslår en likhetsrelation mellan sådana händelser och processer och den typ av berättelse vi vanligtvis använder för att förse händelserna om våra liv med kulturellt sanktionerad betydelse.

UTIFRÅN MIN EGEN ERFARENHET och det perspektiv jag nu besitter tycks det mig som att man kan tala om tre olika betydelsefulla faser i den utveckling lärarutbildningen genomgått under de senaste sex-sju åren vid Umeå universitet. I den process som lett fram till det nya forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete har också arbetet på inte bara en, utan flera olika nivåer varit av grundläggande betydelse. Arbetet på institutionsnivå har varit en viktig förutsättning, men utan samsyn med nämnd- och universitetsnivå hade utvecklingen sannolikt sett annorlunda ut. Minst lika viktig har utvecklingen på nationell nivå varit.

### **I. 1995: Nytt vin i gamla läglar eller kampen om en professor**

I KAMPEN OCH ARBETET FÖR att forskningsutveckla lärarutbildningens ännu inte fakultetsanknutna institutioner, ansågs inrättandet av en professur vara en av de viktigaste frågorna att lösa.

REKTORSÄMBETET HADE 1991 uppmärksammat lärarutbildningens problem. I direktiven till den arbetsgrupp (1991-03-01) som fick i uppdrag att göra en översyn av institutionsdelningen med anknytning till lärarutbildningarna talas det om behovet av en framtida organisation för Lärarutbildningen som ”främjar undervisningsforskningen vid universitetet”. I de förslag som arbetsgruppen sedermera lägger, ses inrättande av en ”pedagogisk/didaktisk fakultet” som en lösning på problemet. Det var ett ytterst framåtsyftande förslag, som det krävdes närmare tio år av intensivt grundarbete och en ny rektor för att förverkliga.

1992 HADE SOM BEKANT en omorganisering av lärarutbildningen skett vid Umeå universitet. Det var då Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (UFNL) och sex institutioner, varav två så småningom lades ner, bildades.<sup>6</sup>

I DE ORGANISATORISKA FÖRÄNDRINGARNA låg att de fyra institutionerna inom en nära framtid skulle bli fullvärdiga universitetsinstitutioner, dvs. inte enbart bedriva grundutbildning, utan även forskning och forskarutbildning. I en skrivelse (1993-01-18) till lärarutbildningsinstitutionerna anmodades varje institution att inkomma med en långsiktig plan för sitt forsknings- och utvecklingsarbete. Våren 1993 tillkom på insti-

tutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen det så kallade ”Parkdokumentet.”<sup>7</sup>

DET ÄR ETT PÅ MÅNGA SÄTT framåtsyftande dokument, som i bakgrundsteckningen anknyter till flera offentliga utredningar om lärarutbildningens forskningsanknytning. I dokumentet definieras det viktiga ”gränsområde mellan ämnesteori, teoretisk pedagogik och undervisningsmetodik”, där antydningssvis forskningsutvecklingen bör ske. Det framhålls även att förhoppningarna på pedagogiken som en stark motor i undervisningsforskningen ständigt grusats. (s 2). I utvecklingen formuleras för åren 1996/97 – 1998/99, dvs de år som låg längst bort i en framtid, följande vision:

- Institutionen är på god väg att etableras som forskningsinstitution med vetenskapligt utbildade och erfarna handledare
- I slutet av perioden utannonseras professur i svensk – respektive so-didaktik
- Vid institutionen finns doktorandtjänster. (s 11)

DEN FRAMTID SOM SKISSERAS bygger emellertid på gamla modeller; det var gammalt vin i nya läglar. Enligt mönster från 1950-talets och 1960-talets lärarhögskolor och försöken med den praktiska pedagogiken, fanns det en tanke

om att de eventuella professorerna kunde placeras vid de fyra institutionerna, men formellt vara knutna till en fakultetsansluten institution. För vår institutions vidkommande handlade det om professorer i svenskämnet och i so-ämnenas didaktik, formellt knutna till lämpliga ämnesinstitutioner.

VÅREN 1994, dvs ett halvår innan jag själv kom till institutionen, hade en gästprofessor knutits till institutionen. Med hjälp av bland annat statliga kompetensutvecklingsmedel hade denne tillsammans med flera andra vid institutionen initierat ett ambitiöst kompetensutvecklingsprogram för de anställda. Det bestod bland annat av kurser, både i svenskämnet och so-ämnenas didaktik liksom allmändidaktik. Förutom dessa kompetensutvecklingskurser anordnades också forskarutbildningskurser.

UFNL LEDIGFÖRKLARADE ÄVEN MEDEL för dem som hade ambitionen att påbörja eller slutföra forskarstudier. Hösten 1994 var fyra vid institutionen anställda adjunkter deltidsdoktorander; tre i ämnet pedagogik och en i ämnet historia. Gästprofessorn fick i detta sammanhang rollen av frigörare och inspiratör för de anställda vid institutionen. Det är mot bakgrund av detta som kampen för en professor delvis kan ses.

EN AV DE FÖRSTA FRÅGOR jag hade att hantera som prefekt var vad gästprofessorns anställning egentligen skulle benämnas. "Gästprofessor" hade ansetts som en relevant benämning, som dock inte hade något stöd i högskolelagen. Det krävdes flera samtal på kansliet och åtminstone en PM för att frågan så att säga skulle glömmas bort.<sup>8</sup>

JUST BENÄMNINGEN VAR DET VIKTIGA och det av flera skäl. Eftersom institutionen arbetade för att knyta en professor till verksamheten var det viktigt att ordet professor fanns i benämningen. Professuren var en viktig symbol som gjorde kontakter in i akademien möjlig. Dessutom var det viktigt för innehavarens egen meritering och en anledning till att han var villig att stanna.

UNDER ETT INTERNAT med hela institutionen i Lövånger den 21-22 april 1995 diskuterades två år efter Parkdokumentets tillblivelse ett utkast till ett nytt strategidokument, "Lövångerdokumentet" kallat. Det tar bland annat sin utgångspunkt i de nationella utvärderingarna av svenskämnet och so-ämnena i skolan.<sup>9</sup> Under rubriken "5.3 Fou-verksamheten" framhålls behovet av en professur i lärares arbete:

Institutionen avser att inrätta en professorstjänst. Denna föreslås få benämningen professor i lärares arbete. Benämningen ska peka ut ett

forskningsområde som rör läraryrkets teori och praktik. I huvudsak skall forskningen riktas mot studier av undervisning och inläring inplacerat i mångfasetterade kulturer ...(med)... sin grund i humanvetenskaplig (Geistwissenschaften) forskningsmetodologi. (s 13)

I PLANERNA FÖR DENNA PROFESSUR låg att den skulle knytas till det humanistiska fakultetsområdet. Därför blev kulturbegreppet ledande i de interna diskussionerna. Men dokumentet går ett viktigt steg längre och överskrider de tankefigurerar som varit vägledande för Parkdokumentet. Det talas också om behovet av att inrätta en forskarutbildning vid institutionen, som byggde på 80 poängs grundutbildning, följt av forskarutbildning.

MYCKET AV ARBETET gick ut på att få gästprofessorn att flytta till i Umeå. Det var skälet till att vi hösten 1995 kontaktade Umeå kommuns skolchef i det vällovliga syftet att få kommunen att finansiera en professur i vad vi tentativt benämnde "lärares arbete".

JAG OCH MINA MEDARBETARE tyckte att vi hade ett angeläget ärende, men hade kanske ändå tänkt att motståndet till idén skulle vara större än det visade sig vara. Åtminstone trodde jag det. Snart hade ärendet kommit så långt att

det fanns som förslag till beslut i Skolstyrelsen den 7 september 1995.<sup>10</sup>

DET VAR DÅ TELEFONEN RINGDE. Det var tidig morgon den 8 september 1995. Det var ordföranden. Jag fick jag veta att alla våra initiativ nu övertagits av kansliet och nämnden, dvs. av honom själv. Diskussionerna skulle fortsätta enligt uppdragna riktlinjer, men jag fick också veta att det nödvändigtvis inte behöver kopplas till en professur. Jag insåg snabbt att han talade i ärendet både i egenskap av nämndordförande och politiker i skolstyrelsen. Jag förstod också att det var ett av de sällsynta och lyckliga tillfällena då de två rollernas uppfattningar sammanföll. Som politiker, sa han, var han tveksam till lösning med professur. Även, som han sa, om han fått sina partikamrater att "lyssna i frågan".

FÖRVECKLINGARNA VAR MÅNGA, och just under denna dag, den 8 september hann jag med många samtal i frågan. På institutionsnivå skapade denna affär många kritiska röster. Ska man så här i efterhand värdera konsekvenserna av den kan man utan överdrift säga att den ytterligare skärpte kampviljan.

HÖSTEN 1995 VAR INTENSIV. Den 17 oktober 1995 anordnades en träff kring frågan om



professurer och forskning på lärarutbildningen. I mötet deltog från lärarutbildningen sida förutom jag också de andra prefekterna, ordförande, kanslichefen, personalsekreteraren och den ekonomiansvarige. I skaran fanns också humanistiska fakulteten representerad plus någon ytterligare. Från pedagogiska institutionen fanns också personer närvarande.

ORDFÖRANDE INLEDDE och gav, som han sa, en "vid bakgrund" till dagens möte. Till denna bakgrund hörde arbetet med FAF,<sup>11</sup> Thams könsprofessorer, förslag på gästprofessorer, behovet av fasta forskningsresurser etc, och som en vänlig liten gest också några ord om det "förtjänstfulla arbetet på olika institutioner", exempelvis principbeslutet med Umeå Kommun om 350 000 kronor i tre år.

NU VILLE HAN "dra igång processen" och tillsätta forskartjänster med inriktning mot lärarutbildningen. Med det avsåg han de delar som hade en svag forskningsanknytning, dvs. de fyra institutionerna och språkinstitutionerna, som genom organisationsförändringarna 1992 hade fått en särställning inom lärarutbildningen. I förarbetet ingick frågor som berörde vad det nya forskningsområdet skulle benämnas. Vilket var kärnområdet? Och hur skulle en sådan förstärkning bli i förhållande till

ämnet pedagogik? Mönstret framför andra var matematik-didaktiken, dvs. den ämnesdidaktiska lösningen.

DET VAR LJUV MUSIK, inte bara för representanten från humanistiska fakulteten, utan också för företrädaren från pedagogiska institutionen. Det handlade inte, menade ordföranden, om att inrätta nya ämnen, utan om att "bygga upp forskning". De professorer det talades om skulle, liksom övriga forskartjänster, förläggas till de fyra institutionerna, men formellt tillhöra en fakultetsanknuten institution. Det var idéer det fanns stöd för i Parkdokumentet, men inte i Lövångerdokumentet. Denna kväll skulle vi diskutera vilka fakulteter som kunde komma ifråga.

REPRESENTANTEN FRÅN humanistiska fakulteten utbrast i lovord och prisade sig själv för att "det började i historia", dvs. att ämnet historia var först med att skriva fram en historiedidaktisk forskarutbildning. Historiedidaktiken var ju det stora fältet utomlands, fick vi veta, samtidigt som vi förstod att han inte visste så mycket, varken om detta eller svensk lärarutbildning.

I NULÄGET, menade ordföranden, var det svårt eller omöjligt att etablera en ny disciplin, dvs

ett nytt ämne att disputera i. Det skulle bara fördröja processen, sa han, och jag funderade på vad processen då egentligen skulle utgöras av. Därför skulle vi välja en annan väg och nöja oss med, det var så det kändes, att inrätta forskningsprofessorer. Det var som jag uppfattade det, riktiga professorer, men inte med ansvar för att driva ett ämne och en forskarutbildning, utan enbart egen forskning. Det var seminariets förebildlighet i ny tappning, tycktes det mig.

DET FANNS DOCK ETT ”men” i luften, ett ”men” som trots allt syftade lite längre fram. För oss i den församlade skaran av åhörare var allt det som nu sades något som tillhörde ett annat årtusende. Och tänk så rätt vi hade.

– OM NU LÄRARUTBILDNINGENS forskning kan utvecklas, fortsatte ordföranden, om den växer, och nu tog de stora gesterna vid, kan det finnas behov av att ”öppna upp för nya ämnen”.

DET VAR SOM ATT svära i kyrkan. Det blev tyst. De glada ansiktsdragen förändrades och företrädaren från pedagogiska institutionen fick något flackande i blicken.

FÖR ATT SAMLA IN alla de tankar som plötsligt så opåkallat sökt sig sina egna vägar, avslutade

ordförande kvällens diskussion, som mera hade antagit formen av ett föredrag, med att tydliggöra sin vision, nämligen att processen skulle inriktas mot lärarutbildningens kliniska institutioner, med vilket avsågs de fyra icke fakultetsanknutna institutionerna.

DET TANKEGODS SOM hade vädrats denna kväll lyftes sedan fram i olika dokument. I samband med den fördjupade anslagsframställningen, FAF, framhölls i en särskild bilaga från UFNL det nödvändiga i att Umeå universitet förde fram kravet på lärarutbildningens forskningsanknytning.<sup>12</sup> Det talades om behovet av en förstärkning av forskningsresurserna till lärarutbildningen och att den skulle behandlas under den kommande budgetperioden. I försiktiga formuleringar fördes även tankar på fasta forskningsresurser fram. Det talas exempelvis om att ”ekonomiskt stöd för forskning till lärarutbildningen ges åtminstone delvis från grundutbildningen frikopplad utformning”. Explicit lyfts det matematik-didaktiska mönstret fram och det talas om nödvändigheten av att tillföra nämndens institutioner professorstjänster. Man hemställer om att universitetet prioriterar inrättandet av professorstjänster vid de fyra institutionerna samt vid en språk-institution.

TILL ETT AV DE MER sorglustiga, åtminstone så här i efterhand, inslagen i denna kamp hösten 1995 hör också kampen mot en professor. På universitetet fanns i ett för vår institution angränsande ämne, en professor som på kort tid lyckats göra sig obekvämd på snart sagt alla nivåer på universitetet. Det hade utvecklats sig till ett personalproblem av stora mått och universitets- och fakultetsledning sökte febrilt efter en lösning.

DET VAR I ETT SÅDANT LÄGE som lärarutbildningens och vår institutions svaghet inom akademien blev som mest påtaglig. Långt över våra huvuden och i rum där persiennerna var väl fördragna bestämdes, och bilden av ett "alexanderhugg" framträdde klarare än på länge, att denne professor skulle placeras vid vår institution.

PÅ SÅ SÄTT HADE TVÅ PROBLEM fått sin lösning: ett personalproblem och forskningsanknytningen av lärarutbildningen. Det var en genialisk lösning för somliga.

TROTS PROTESTER gick uppenbarligen inte den vagn som börjat rulla att stoppa. Det fick jag mycket tidigt klart för mig. Det är sådana gånger man inser att Franz Kafkas roman *Processen* sannolikt ingår i en realistisk romantradition.

DET VAR VID LUNCHTID. Plötsligt stod lokal-försörjningsenhetens bil utanför huvudentrén på Nygatan 47 med möbler och inredning till den nye professors arbetsrum. Det var utsett. I det ögonblicket var jag alldeles övertygad om att den utveckling vi redan hade sett liksom den vi hoppades på, skulle vändas till något som i mycket begränsad omfattning var tilltalande.

JAG RÅKADE EMELLERTID vara bekant med chauffören. Vi hade läst litteraturvetenskap tillsammans en gång på 1970-talet och vi hade ett gemensamt intresse i en svensk författare, som råkade vara chaufförens namn. Jag bad honom helt enkelt köra tillbaka lasset till universitet och lämna av det i något lämpligt rum. Om någon började fråga skulle han bara behöva hänvisa till mig.

SEDAN BLEV DET TYST. Inte förrän problemet nådde pressen och domstolarna förstod jag att institutionen hade klarat sig från ett allvarligt bakslag.

EMELLERTID. På institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen låg diskussionen på en helt annan bog. I den FoU-grupp som bildats på institutionen var intentionerna i Lövångerdokumentet vägledande. På ett

institutionsstyrelsesammanträde den 15 december hade forskningsutvecklingen ånyo diskuterats. Av styrelsen fick jag i uppdrag att sammanställa en skrivelse, där det skulle framgå att vi ansåg att arbetet med att få fakultets status måste bedrivas mer målmedvetet och intensivt och att de synpunkter som framförts från nämndhåll, nämligen 'att det för närvarande inte är möjligt', av institutionen upplevdes som föga övertygande.<sup>13</sup>

## II. Ett eget ämne eller nytt vin i nya läglar

ALLA KÄNDE TILL HANS NAMN, men få hade sett eller träffat honom: Umeå universitets prorektor, dvs den man som fick i uppdrag att se över fakultetsstrukturen vid Umeå universitet. Bakgrunden var bland annat de ambitioner som fanns hos universitetsledningen att slå samman institutioner och fakulteter till större enheter.

GAMLA STRUKTURER skulle brytas upp, större enheter och tankar uppstå och ljuset skulle nå längre in i universitetsstrukturen, var det tänkt. Strindbergs dikt "Esplanadsystem" kändes åter aktuell, speciellt sista strofen:

/.../

"Ha! Tidens sed: att rifva hus!

Men bygga upp? – Det är förskräckligt!"

– Här rifs för att få luft och ljus;

Är kanske inte det tillräckligt?

PÅ DETTA HÖRN SKULLE också lärarutbildningen hänga med. Men när de stora elefanterna dansar är det lätt att bli söndertrampad om man är liten. För mycket större än en myra ansågs lärarutbildningen inte vara, trots att grundutbildningen utgjorde och fortfarande utgör cirka 15 procent av all grundutbildning vid universitetet.

PROREKTORN, SOM under en lång tid kom att personifiera de krafter som hade mobiliserats mot lärarutbildningen, var en ytterst trevlig och sympatisk man med, som jag ännu är fullt övertygad om, de godaste avsikter. Problemet var att han inte kunde lärarutbildningen. Det passade bra för dem som drog i trådarna. I koncentrerad form innebar hans första utredning att de 1992 bildade enheterna skulle upplösas och gå upp i ämnesinstitutionerna. Det innebar att institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen delvis skulle komma att tillhöra institutionen för

litteraturvetenskap, nordiska språk, historia etc. Enligt ett andra reviderat förslag skulle enheterna finnas kvar, men knyts till lämpliga fakulteter. För vår institutions vidkommande innebar även detta en uppbrytning; svenskdelen skulle till den nybildade institutionen litteraturvetenskap – nordiska språk, medan den samhällsvetenskapliga delen skulle knyts till någon eller några institutioner på den samhällsvetenskapliga fakulteten. De övriga enheterna kunde vidare knyts till matematik – naturvetenskaplig fakultet etc.

FÖRSLAGET VAR I PRINCIP detsamma som det första. I det andra förslaget var institutionernas dödskamp en del av föreställningen. Istället för att slukas med hull och hår. Problemet med förslagen var att de passade in i det mönster som hade diskuterat inom lärarutbildningen under flera år, dvs. det som hämtade näring från matematik-didaktiken.

MED ANLEDNING AV det första förslaget till organisationslösning, dvs. upplösning av de fyra institutionerna, fanns det nu på de fyra institutionerna en samfällad känsla av att det var dags att plocka fram gamla mötesformer från 1970-talet: stormötet.

DEN 8 JANUARI 1996 hade vi prefekter ett gemensamt möte, då vi bland annat planerade för uppläggningsen av vårt stormöte. Vi konstaterar samfällt att ämnesdidaktikens indelning mera byggde på universitetets urgamla indelning av världen och på sin egen historia – inte på skolans verklighet. Vi ville definiera vårt eget ämne.<sup>14</sup>

DEN 17 JANUARI 1996 anordnades stormötet, där många anställda var närvarande. Så särdeles upphetsad stämning rådde dock aldrig. Det var uppenbart att det inte bara var palestinasjalarna och näbbkängorna som lyste med sin frånvaro. Det gjorde också glöden. Mötet hade dock en viktig fråga på dagordningen, nämligen frågan om hur lärarutbildningens forskningsutveckling skulle se ut. Även om tankarna kunde skilja sig åt i detaljerna, var det, vad jag kommer ihåg, ingen som tyckte pro-rektorns upplösningsidé vara särskilt konstruktiv.

SOM ETT DIREKT RESULTAT av stormötet fick vi prefekter i uppdrag att författa ett gemensamt dokument, som tydliggjorde våra institutioners forskningsambitioner.<sup>15</sup> I detta dokument gav vi ord åt institutionernas planer:

Vårt alternativ för forskningsutvecklingen av de fyra lärarutbildningsinstitutionerna är att

inom det tvärvetenskapliga vetenskapsfältet definiera ett nytt allmändidaktiskt ämne, undervisningsvetenskap, med underrubriker, som motsvarar de fyra olika institutionernas inriktningar/.../

FÖR FÖRSTA GÅNGEN framfördes nu öppet frågan om ett nytt ämne, undervisningsvetenskap.<sup>16</sup>

I EN SKRIVELSE ANHÖLL sedan vi prefekter om att vår skrivelse skulle lämnas till universitetsstyrelsen som UFNL:s remissvar på förslaget till "Översyn av fakultetsstrukturen vid Umeå universitet".<sup>17</sup>

GÄSTPROFESSORNS BETYDELSE för utvecklingen var på flera sätt och plan betydelsefull. Han inte bara inspirerade, entusiasmerade och undervisade, utan bistod också med bilder på hur de ambitioner och visioner som samfällt fanns eventuellt kunde se ut.<sup>18</sup> Särskilt minns jag en bunt papper han sände oss, och som innehöll förslag till struktur för det som åtminstone inte jag, och som jag tror, många med mig, ännu inte riktigt tänkt ut, även om det stod framskrivet i Lövångerdokumentet. Jag minns att jag nästan tappade andan när jag såg genom det töcken som vi kallar nutid, in i framtiden. Det är sådana stunder då man samtidigt också kan säga: självklart! Det är

naturligtvis så det ska vara! Så här i efterhand kan man också säga att det inte var så märkvärdigt. Det hör också till utvecklingen.

HAN HADE SKISSAT PÅ en modell för det nya ämnet, utbildningsvetenskap. Boxarna för de första 60-80 poängen i grundutbildningen låg där sida vid sida, och som en förbjuden tanke förutsatte det sedan mot forskarutbildningens förlovade land. Efter 40 års ökenvandring tyckte vi oss nu åtminstone få en kort skymt av det förlovade land vi varit på väg mot. Skissen förevisade två vägar till forskarutbildningen i utbildningsvetenskap; en efter genomgången lärarutbildning och en efter 80 studiepoäng.

FÖRSLAGET HADE DET GODA MED SIG att vi prefekter fick en bild och en dröm att samlas kring. Det gav oss anledning att regelbundet träffas för att med gemensamma krafter skissa på ett förslag som skulle tillställas UFNL. Institutionernas visioner formulerades och en inventering av institutionernas akademiska resurser gjordes; antalet disputerade, eventuella gästprofessorer, antalet anställda som var inskrivna vid någon forskarutbildning, antalet anställda som erhållit kompetensutvecklingsmedel, kompetenshöjande kurser som givits vid institutionen etc.

I OKTOBER MÅNAD 1996 gick UFNL fram med en skrivelse till universitetsstyrelsen, där man föreslog inrättandet av ”professorer till lärarutbildningen”.<sup>19</sup> Nu används för första gången uttrycket ”lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet”, dvs den formel som används i beskrivning av Pedagogiskt arbete, för att ”ringa in det forskningsfält som skall befrämjas”.

I DEN SNABBREMISS som genomfördes i sann akademisk anda var reaktionerna från övriga delar av universitetet positiva. Delegationen för tvärvetenskap ställde sig positiv till de riktlinjer som dragits upp, likaså de andra fakulteterna.<sup>20</sup> Nästan.

DET FANNS ETT UNDANTAG. Den stod pedagogiska institutionen och samhällsvetenskapliga fakulteten för.<sup>21</sup> I en skrivelse från prefekten på pedagogiska institutionen framfördes synpunkterna att ämnesbenämningen av professorer inte skulle göras förrän översynen av lärarutbildningens institutionella organisation slutförts och att ämnesbenämningen för dessa två professorer skulle ta sin utgångspunkt i ett ämne. Dessa synpunkter ställde sig också fakultetsledningen för samhällsvetenskapliga fakulteten, dekanen och kanslichefen, bakom.<sup>22</sup>

### *Nittonhundranittiosju*

DEN 4 NOVEMBER 1996 beslöt universitetsstyrelsen att från och med 1 januari 1997 inrätta två professorer inom området lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.<sup>23</sup> En av dessa skulle förläggas till vår institution och ha en inriktning mot ”undervisningens och lärandet teori och praktik i ett kulturellt och humanistiskt perspektiv”. Den andra skulle ges en inriktning mot ”konsteoretiskt perspektiv på undervisnings- och lärandeprocessen”.

DET KÄNDES SOM EN STOR SEGER på institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Personalen hade vid flera tillfällen varit inbegripen i diskussioner kring hur den professur som vi arbetade för skulle beskrivas. Nu såg vi att arbetet hade krönts med framgång, inte bara när det gällde placeringen, utan också beskrivningen, även om vissa ord och uttryck hade bytts ut.

### *Vad hade hänt?*

DET GENIALISKA DRAGET i sammanhanget stod ordföranden för. En könsprofessur, i vilket ämne eller med vilken inriktning det än hade varit, skulle ha varit svårt för både rektorn och universitetsstyrelsen att säga nej till. Beslutet togs när Carl Tham var utbildningsminister

och frågan om så kallade könsprofessorer var som mest aktuell.

HAR MAN SAGT A FÅR MAN SÄGA B. Med könsprofessuren följde också den professur som vår institution hade kämpat för. Så nyckfull kan historien också vara.

DET ÄR INTE BARA de stora segrarna som räknas, utan också, inte små, men mindre. Vårens arbete avrundades på ett förnämligt sätt med att en av våra kolleger som erhållit kompetensutvecklingsmedel disputerade. Det var den 30 maj 1997 och björkarna hade slagit ut.

SOMMAREN 1997 ägnades mycket arbete åt en gemensam skrivelse "Forskningsprogram för Lärarutbildningen". Vi prefekter hade gemensamt tagit fram material och underlag, och det föll på en av de kvinnliga prefekterna, att när sommaren var som hetast, se till att skrivelsen färdigställdes.

SKRIVELSEN ÄR DATERAD den 25 juli 1997.<sup>24</sup> Det är ett 30 sidor långt dokument som presenterar de kompetenser de olika institutionerna besitter samt de ambitioner som finns för den fortsatta utvecklingen. Vår tanke med skrivelsen var att den skulle få utgöra grunden för ett

/.../ forskningsprogram för samtliga vid Lärarutbildningen i Umeå för utveckling av forskning i ämnet undervisningsvetenskap/.../25

DET VAR UNGEFÄR SAMTIDIGT som pro-rektorn lade sista handen vid sitt andra förslag. När hösten så småningom hade infunnit sig anmodades vi inkomma med ett yttrande över hans andra förslag "Översyn av fakultetsstrukturen vid Umeå universitet".<sup>26</sup> Som tidigare nämnts innebar detta förändrade förslag att våra institutioner skulle få finnas kvar, men att fakultetsanknytning skulle lösas genom att vi, beroende på de inriktningar vi representerade, överfördes till de befintliga fakulteterna. En del av vår institution, den som vette mot de humanistiska ämnena, svenska, historia etc., skulle överföras till humanistiska fakulteten, den resterande delen till samhällsvetenskapliga fakulteten, institutionen för matematik och naturvetenskapliga ämnen till teknisk-naturvetenskaplig fakultet etc. Förslaget innebar också att pedagogiska institutionens framtida relation och samverkan med lärarutbildningen skulle utredas.

BARA DEN MED EXTREMT nedsatt föreställningsförmåga insåg att också detta förslag innebar våra institutioners död, med den skillnaden att insomnandet skulle ske långsamt och under mer ordnade former.



DE MISSTANKAR JAG SJÄLV odlade i detta sammanhang fick sin bekräftelse genom ett telefonsamtal. Det var en företrädare för en humanistisk institution som i esplanadsystemets tidevarv hade tvingats gå samman med en angränsande institution. Och nu stod vi i tur, inte för att vi var så bra, inte för att vi representerade ett viktigt perspektiv, utan för att vi ansågs ha pengar. Jag fick nu veta, att också den institution jag representerade naturligtvis borde utgöra en naturlig del av denna jätteinstitution. Inom matematiken använder man i liknande lägen bokstavskombinationen VSB, dvs. vilket skulle bevisas.

FÖRSLAGET SKAPADE STOR FÖRVIRRING inom de fyra institutionerna. Tidigt la vi upp strategin att vi skulle kräva att alla de fyra institutionerna knöts till samma fakultet, allt för att förhindra den splittring vi såg framför oss. Vi enades oss snart om samhällsvetenskaplig fakultet, även om det för min institutions vidkommande innebar ett avsteg från de tankar vi haft om en knytning till humanistisk fakultet. På institutionen för matematik och naturvetenskapliga ämnen var stödet för denna strategi inte övertygande. Grovt räknat hälften av lärarna kunde tänka sig en knytning till fakulteten för teknik och naturvetenskap. De fyra institutionerna förde i en gemensam skrivelse

fram kravet på att alla de fyra institutionerna skulle placeras på samma fakultet, att en grundutbildningsnämnd, kallad "Lärarhögskola", skulle inrättas, och att ett gemensamt ämne skulle inrättas.<sup>27</sup>

DET VAR I DETTA LÄGE som de kvalitativt nya tankarna kom på pränt i de dokument som skrevs.<sup>28</sup> Nu verkade det som att nämndledning och institutioner hade börjat gå i samma takt. I yttrandet över förslaget talas nu ett klarare språk än på länge. Texten talar nämligen om

*/.../ att ett organ med sammansättning, som kompetensmässigt motsvarar fakultetsnämnd, fortsatt skall finnas på lärarutbildningens område med ansvar för såväl grundutbildning som forskning och forskarutbildning.*

MAN KAN SE DET SOM EN försöksballong. Inte en fakultetsnämnd, men väl ett organ som kompetensmässigt motsvarade en fakultetsnämnd. Med det avsågs att ledamöterna tillsammans skulle uppfylla samma formella krav som krävs för ledamöter i en riktig fakultetsnämnd. Organet benämndes "paraplyorgan".

DE ANTYDNINGAR SOM görs i detta dokument understöds av en annan skrivning i texten. I fråga om de fyra institutionerna fakultetsanknytning

sägs inget om vilken eller vilka fakulteter som är lämpliga. Lakoniskt som i en isländsk saga sägs bara

*/.../ att de fyra institutionerna inom lärarutbildningen, vilka idag ej är fakultetsanknutna, knyts till fakultet.*

DET FORTSATT UTREDNINGSSARBETET skulle få avgöra vid vilka fakulteter institutionerna skulle placeras vid. Genom skrivningen om ett paraplyorgan hade också vägen till egen fakultet här antytts.

TILL DE KVALITATIVT nya tankarna hörde även förslaget om

*/.../ att ett nytt fakultetsgemensamt/fakultetsövergripande examensämne inom forskarutbildningen införs och förläggs till de fyra idag ej fakultetsanknutna institutionerna.*

UFNL FÖRORDADE benämningen pedagogiskt arbete för det nya, som man vid det här laget kallade det, "examensämnet".

MAN HADE LYSSNAT PÅ UFNL och nu gick det plötsligt fort. Redan den 8 december 1997 beslöt universitetsstyrelsen att ge rektor i uppdrag att förbereda integrationen av

lärarutbildningsinstitutionerna till en fungerande struktur för utbildning, forskning och forskarutbildning inom lärområdet från den 1 januari 1999. Beslutet talade också om att särskilt beakta "det eventuella behovet av ett nytt examensämne inom forskarutbildningen ("pedagogiskt arbete")

HÖSTEN 1997 INNEBAR i detta avseende en rad framgångar, som ackompanjerades av fotarbetet på de olika institutionerna. Själv erinrar jag mig den nationella prefektkonferens som jag tog initiativ till. Prefekter från i stort sett alla lärarutbildningar slöt upp till konferensen "Lärarutbildning och samhällsutveckling", som hölls i Umeå 13-14 oktober 1997.<sup>29</sup>

RESULTATET AV MÖTET blev ett uppprop där lärarutbildningens krav på "fasta forskningsresurser och egna examensämnen" fördes fram. Uppropet tillställdes verk, departement, Skolverket, fackliga organisationer etc.

MEN DET VAR INTE NOG med allt detta, skulle det visa sig. Det vi hade fått höra i Brännland i augusti 1996, dvs ett år innan, aktualiserades nu ett år senare. Den 22 september 1997 var jag tillsammans med lärarutbildare från andra högskolor i landet bjuden till Högskoleverket, som hade fått i uppdrag att revidera

examensordningen för lärarutbildningen. Vi var ett tjugotal personer som samlats för att ge vår syn på saken.

MEN DET VAR INTE FÖR DET som sades som jag har kommit ihåg det här. Snarare var det för det som det mumlades om. I historiens ljus har just detta visat sig vara betydelsefullt. En passant talades det i en undertext om ett möte i Stockholm, där företrädare för utbildningsutskottet och lärarutbildare hade träffats för att diskutera lärarutbildningen. Möte hade avslöjat enorma förtroendeklyftor mellan å ena sidan utbildningspolitikerna och lärarutbildarna å den andra. Det var efter detta möte som utbildningsutskottet tog initiativet till en ny utredning om en ny lärarutbildning: LUK.

DEN LÖSNING SOM SÅ SMÅNINGOM växte fram skulle, visade det sig, liksom en stor hävstång, i ett slag förändra villkoren för lärarutbildningarna i landet. När regeringen med den lagda propositionen sedermera hade pekat med hela handen, fick också universiteten rätta in sig i ledet. Tankarna ledde osökt till riksläkaren Gustav Vasa och hans kamp för att ena landet.

Men dit var det ännu några år.

SOM DET YTTRE TECKNET på den nya tid som var i antågande bildades vid institutionen ett vetenskapligt råd, med uppgiften att driva frågor kring lärarutbildningen forskningsutveckling.

TILL DE YTTRE TECKNEN hörde ytterligare ett. Även om lärarutbildningen formellt hade varit en del av universitetet alltsedan 1977, var Nygatan och den gamla seminariebyggnaden det yttre tecknet på lärarutbildningens särart. Det rumsliga avståndet var ett uppenbart hinder för den fortsatta utvecklingen.

FLYTEN UPP TILL CAMPUS handlade således inte enbart om nya och bättre lokaler. På ett symboliskt och praktiskt plan blev flytten det yttre tecknet på att lärarutbildningen nu äntligen hade intagit sin plats i akademien. Även om också detta, året var 1997–1998, var en så kallad sanning med viss nödvändig modifikation.

### *Nittonhundranittioåtta*

MED ANLEDNING AV universitetsstyrelsens beslut tillsattes en arbetsgrupp för ”beredande av lärarutbildningens integration i fakultetsorganisationen”.<sup>30</sup> Ordförande blev också denna gång pro-rektorn. Den stora frågan för arbetsgruppen var att utreda fakultetstillhörig-

heten för berörda lärarutbildningsinstitutioner eller, som det stod i direktiven ”delar av dessa institutioner”. Än var faran således inte över.

DET HÄR SAMMANFÖLL med att de sakkunniga sade sitt vid tillsättningen av den professur som skulle placeras vid vår institution. De sakkunniga var eniga, likaså anställningskommittén, och erbjudandet gick till den som under fyra år varit vår gästprofessor.

MISSTRÖSTEN VÄXTE SIG STARK när han av flera olika skäl tackade nej till erbjudandet. Plötsligt kändes det som om vi stod på ruta ett igen. Men det gjorde vi inte.

I MAJ SAMMA ÅR tillträdde innehavaren av könsprofessuren. Det gav en viktig stadga åt det arbete som nu tog vid för att driva frågan och arbetet vidare.

FÖR ATT Fylla det tomrum som uppstått kallade vår institution en ny gästprofessor för att driva det fortsatta arbetet med forskningsutvecklingen av institutionen. Denna gång kom han öster ifrån.

HAN KOM SOM ETT YRVÄDER, för att citera en känd inledning till en svensk roman. Hans entusiasm var stor och hans arbetsförmåga

enorm. Med kraft och energi tog han sig an uppgiften att driva frågan vidare. Stödet på institutionen var stort.

DEN NYE INNEHAVARENS inträde på scenen sammanföll med arbetet med att skriva fram Pedagogiskt arbete. Utvecklingen i Umeå hade drivits så långt att det inte längre fanns någon möjlighet att ändra riktning. Den nye medarbetaren stod teoretisk djupt förankrad i den pedagogiska myllan. De förslag han hade på organisatoriska lösningar för lärarutbildningen vid Umeå universitet tog inte hänsyn till den historia som fanns. Det han önskade skulle ske i Umeå hade genomförts i hans hemland Finland redan i början av 1970-talet.

EN VISS SPÄNNING kunde därför så småningom märkas i professorsgruppen, till vilken också ytterligare en gästprofessor hade knutits. Situationen blev ohållbar och eftersom vår vän från Finland hade stora ambitioner, som inte lät sig förenas med en professur i Umeå, valde han att lämna institutionen. Han starka stöd på institutionen var dock obrutet och många talar ännu idag om honom med saknad i rösten.

### *Nittonhundra nittionio*

I JANUARI 1999 NOTERAR JAG i mina anteckningar att UFNL formellt fått i uppdrag av rektorsämbetet att inkomma med ett förslag till ett nytt examensämne för lärarutbildningen. Tentativt benämnt Pedagogiskt arbete. För detta arbete bildades TERG, Teacher Educational Research Group, den 26 januari 1999. Gruppen bestod av lektorer och professorer inom lärarutbildningen.

NU FASTSLOGS OCKSÅ att det nya ämnet skulle vara ett forskarutbildningsämne, vilket inte innebar att man såg några hinder för att också inrätta ett grundutbildningsämne med samma namn. Benämningen på det nya ämnet var inte oviktig. Det fanns många som tyckte didaktik skulle ha varit den bästa och mest relevanta benämningen på detta nya ämne. Strategiskt var dock didaktik ett ämne som skulle fördröja det vi ville ha: ett eget ämne. Genom benämningen Pedagogiskt arbete undvek vi diskussionen om didaktiken. Istället för att definiera oss mot pedagogik definierade vi oss mot yrkesverksamheten.

DET FANNS OCKSÅ EN ANNAN SIDA av saken. Problemen med fil. fak-modellen, dvs den modell som efter de filosofiska fakulteterna

mönster stipulerar 60 alternativt 80 grundutbildningspoäng i det aktuella ämnet för tillträde till forskarutbildningen, var flera, och en av förklaringarna till att inget hade hänt när det gällde lärarutbildningen forskningsanknytning. Till de större hörde att de fyra icke fakultetsanknutna institutionernas medverkan i lärarutbildningen långt ifrån motsvarade 60 poäng, och därmed en grund för tillträde till forskarutbildning.

KAMPEN FÖR ETT EGET ÄMNE hade med stor sannolikhet fortfarande just varit en god tanke på ett papper om den diskussionen skulle ha förts. Det vet alla som någon gång varit inne i diskussioner om hur många poäng de olika institutionerna skulle medverka med i grundutbildningen. Med det nya tilldelningssystemet blev grundutbildningen utsatt för en ekonomisk press som gjorde alla diskussioner om röda trådar, progressioner och helhetsperspektiv i det närmaste omöjlig.

INOM FORSKARUTBILDNINGEN har HST och HPR-systemet, som det kallas, aldrig genomförts. Därför kunde man också anta att motståndet mot ett nytt forskarutbildningsämne skulle vara betydligt svagare än mot ett nytt examensämne enligt de filosofiska fakulteternas mönster.

DEN NYA TANKEFIGUREN hämtades i stället för bilderna från den medicinska fakulteten och en annan yrkesutbildning: läkarutbildningen. Det utmärkande för en genialisk lösning är att den i efterhand uppfattas så fullständigt självklar. Så var det också med denna, vars upphovsman var ordföranden i UFNL. Liksom yrkesutbildningen till läkare är och har varit behörighetsgivande för forskarutbildning i medicinska discipliner, så skulle lärarytbildningen som sådan med sina minst 120 poäng vara formellt behörighetsgivande för det nya forskarutbildningsämne som kom att kallas Pedagogiskt arbete. Den som har läst sin Högskolelag vet att det formellt krävs 120 högskolepoäng för att vara behörig till forskarstudier.

AV FLERA ANDRA SKÄL fanns det också anledning att hämta mönstret från läkarutbildningen. Inte bara för att den liksom lärarytbildningen är en yrkesutbildning, utan också därför att det finns uppbyggda relationer mellan den statliga läkarutbildningen och den landstingsstyrda sjukvården. Kongruensen mellan den statliga lärarytbildningen och den kommunala skolverksamheten är uppenbar.

SAMTIDIGT MED ALLT DETTA hade mått och steg tagits för att göra UFNL till en fakultet.

DEN BEFINTLIGA ORGANISATIONEN skulle bestå till den 31 december 1999. Man skulle i det sammanhanget också invänta hur det förslag skulle se ut som byggde på Lärarytbildningskommitténs betänkande.

I MARS VAR ARBETET med programskrivningen för det nya ämnet klar.<sup>31</sup> Där står bland annat att:

Utgångspunkten för det nya forskarutbildningsämnet är det pedagogiska arbetet i sitt sammanhang. Det pedagogiska arbetet skall dels betraktas i relation till kunskapsbildning, kunskapsinhämtande och socialisation, dels behandlas i relation till de historiska, ekonomiska, politiska och sociala sammanhang som ger förutsättningar och begränsningar för detta arbete. (s 2)

DET BETONAS I SAMMA TEXT att ämnet tar sin utgångspunkt i ”yrkesverksamhetens teori och praktik”. (s 3) och att det ska hänföras till nämndens ansvarsområde.

NÅGRA MÅNADER SENARE, den 15 juni, presenterades LUK. Institutionen befann sig då på två institutionsdagar i Åsele. Förväntningarna vara stora och fullt jämförbara med de som finns inför stora idrottsevenemang.

I OKTOBER, SLUTLIGEN OCH ÄNTLIGEN, presenterar pro-rektorn för universitetsstyrelsen sitt utredningsförslag.<sup>32</sup> Där föreslås att rektor ges i uppdrag att inhämta förslag till ämnesinnehåll och studieplan avseende ett nytt examensämne i forskarutbildningen, benämnt ”pedagogiskt arbete”. Förslaget, som skulle föreligga senast 1999-03-15, skulle utgöra grund för fortsatt beredning och beslut i fakultetsnämnd. Utbildnings- och forskningsnämnden skulle finnas kvar till den 31 december 1999.

DET VAR NU DEN STORA VÄNTAN tog vid. Först hände ingenting. Sedan hände ingenting och sedan inte heller någonting. Förvirringen spred sig och alla krafter som arbetat emot utvecklingen formerade sig. Så kunde man lätt uppfatta situationen.

MEN DET VAR DÅ MÅNGA AV de betydelsefulla skrivelserna formulerades. I ett ”Yttrande” ställt till universitetsstyrelsen talas om behovet av att ge UFNL ”fakultetsnämnds status”, så att grundutbildning, forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område kan få en samlande lösning.<sup>33</sup> Vad gäller implementeringen och utbygganden av forskarutbildningen i Pedagogiskt arbete framhålls det rimliga i att det inom perioden 2000–2004 bör kunna byggas ut till att omfatta cirka

20–25 doktorander. Det talas också om medel för nya professorer.

AMBITIONERNA VAR HÖGT STÄLLDA och konkretiseras ytterligare i den budgetskrivelse som UFNL tillställde universitetsstyrelsen i februari 2000, dvs. efter det att beslutet om att inrätta en fakultetsnämnd för lärarutbildning var taget och efter det att universitetsstyrelsen beslutat att uppföra lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet bland de prioriterade områdena.<sup>34</sup>

MED EN NY REKTOR VID RODRET hade man funnit den formel som krävdes för att driva frågan vidare. Det var inte universitetsstyrelsen som inrättade nya ämnen, utan fakulteter. Efter stort motstånd inrättades Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Ett av de första besluten gällde inrättandet av det nya forskarutbildningsämnet, Pedagogiskt arbete. Det var i april 2000.

### III. Egen fakultet

#### *“Mainstream”*

MIN TIDIGA ÖVERTYGELSE var att den utveckling jag såg konturerna av inbegrep ett intensivt samarbete med och stöd av pedagogiska institutionen. Vid flera tillfällen tog vår insti-

tution initiativ till kontakter och samarbete av olika slag.

I SAMBAND MED EN upptaktsdag på Brännlands Wårdshus den 23 augusti 1996 inbjöds fyra företrädare från pedagogiska institutionen. Med samlade krafter försökte vi klargöra våra tankar kring lärarutbildningen framtid, speciellt då med avseende på forskningsanknytningen.

DEN OVILJA SOM FANNS att diskutera våra tankar var tydlig, nästan fysisk. Istället fick vi följa med på en rundtur i svensk utredningshistoria. Var det något vi borde veta, så var det att inget låter sig göra utan en eller flera stora statliga utredningar. I sammanhanget betydde det att vi borde inrätta oss på att få vänta ännu ett bra tag innan någon utredning förbarmade sig över lärarutbildningen. Det var koloniseraren som talade till dem han hade koloniserat.

JAG TRODDE LÄNGE att det kompakta motstånd som på olika sätt kom till uttryck denna höstdag i Brännland, skulle gå att besegra. Jag föreställde mig att dialogen var den enda möjliga vägen till framgång.

JAG KOMMER SÄRSKILT IHÅG då jag inför ett förväntat beslut i universitetsstyrelsen, som vi då trodde skulle tas, om inrättande av ett nytt

ämne för lärarutbildningen, bjöd prefekten vid pedagogiska institutionen på arbetslunch. Mitt syfte var uppenbart: att försöka utverka ett stöd för våra planer. Budskapet i det jag försökte säga var att vi påräknade institutionens stöd.

SAMMA KVÄLL, dvs. dagen före universitetsstyrelsesammanträdet, ringde prefekten hem till mig och lät förstå det omöjliga i min begäran. Ett frekvent ord som upprepades i telefonluren var "mainstream". Efter ett tag förstod jag vad ordet betydde i det sammanhang det sattes in i.

DET SOM JAG PÅ ETT mer skissartat sätt presenterat vid lunchsammanträdet gjorde pedagogiska institutionen anspråk på. Det nya var egentligen något gammalt. Det hade funnits länge. Det var "mainstream" inom den forskning som bedrevs inom pedagogiska institutionen.

SÅ SENT SOM 1998 fanns det på institutionen stöd för att hitta gemensamma lösningar med pedagogiska institutionen. I en skrivelse ställd till UFNL och undertecknad av Tomas Kroksmark och mig kräver vi, på institutionens uttryckliga uppmaning, att möjligheterna att föra de fyra institutionerna tillsammans med



pedagogiska institutionen till en gemensam "lärarvetenskapliga fakultet" utreds.<sup>35</sup> Det var samtidigt som vi slutligen var tvungna att inse att det aldrig skulle komma något stöd för den utveckling vi kämpade, från just det hållet.

DÄRFÖR BLEV DET OCKSÅ nödvändigt att det nya ämnet Pedagogiskt arbete blev skilt från ämnet pedagogik. Som Göran Persson sa efter ett besök hos några flinande finansvalpar i Washington DC, när den svenska statskulden var som mest besvärande: "Den som står i skuld är aldrig fri." Och i något beroendeförhållande ville vi inte stå till någon.

TYVÄRR, MÅSTE JAG KONSTATERA, har den fortsatta utvecklingen visat att den bedömning jag och många andra med mig gjorde var alldeles riktig.

### *Allmän- och ämnesdidaktik*

KRAVET PÅ ETT för lärarutbildningen eget ämne innefattade en diskussion om inte bara vad ämnet skulle kallas, utan också vad ämnets innehåll och karaktär skulle vara. Ämnets benämning var inte ointressant, men inte det viktigaste.

DET UTKRISTALLISERADES, som jag uppfattade saken, två linjer: en som mer hävdade de allmändidaktiska perspektiven och frågorna, en som mer hävdade skolämneshdidaktiska frågor och perspektiv.

DE BÅDA LINJERNA gick lätt att hänföra till den bakgrund varifrån man kom. Min egen bakgrund som gymnasielärare i svenska och historia och med en avhandling i litteraturvetenskap förklarar mitt eget intresse för svenskdidaktiska frågeställningar. Lärarutbildare med en mindre uttalad ämnesidentifikation än jag, företrädesvis klasslärare, orienterade sig av naturliga skäl mer mot det allmändidaktiska fältet.

I MIN ROLL SOM PREFEKT hävdade jag naturligtvis behovet av båda perspektiven.<sup>36</sup> Samtidigt märkte jag att vissa gärna försökte bygga upp sin identitet genom att hålla konflikten mellan de båda perspektiven levande. Så kanske det också måste vara.

ETT NYTT INSLAG i utvecklingen kunde märkas när det nya forskarutbildningsämnet Pedagogiskt arbete slutligen hade inrättats. Kampen för en professor innefattade för några också, sannolikt på ett djupt omedvetet plan, föreställningen om att det var någon annan,

professorn, den upphöjde, som skulle se till att alla de goda tankar och idéer som hade tänkts genom åren skulle blev verklighet.

I SJÄLVA VERKET var det precis tvärtom. Med ett eget ämne växte kravet på att alla skulle vara med och arbeta. De goda ambitionerna och intentionerna skulle nu förverkligas. Retoriken skulle förvandlas till praktik.

FORSKNING OCH FORSKARUTBILDNING var för många något som låg långt borta i både tid och rum. Det är lätt att idyllisera en verklighet man inte är särskilt bekant med. För dalabönderna som drog till Jerusalem i Selma Lagerlöfs roman *Jerusalem* var diskrepansen mellan det himmelska och det verkliga Jerusalem stor. Detta var en erfarenhet många gjorde också inom lärarutbildningen. Forskningens guldkant förbleknade snart när vardagens krav på artiklar, böcker, forskningsansökningar, forskningsstrategier avhandlingar etc skulle skrivas, bedömas och diskuteras.

### *Avslutande kommentarer*

LÄRARUTBILDNINGEN HAR FÖRT och för fortfarande både en yttre och inre kamp. Den bittraste kampen har kanske förts inom akademien alltsedan lärarutbildningen blev en

del av universitetet, dvs 1977. Längre handlade det om att inrätta forskningsprofessurer, stationerade men inte formellt knutna till lärarutbildningen. Lärarutbildningen var enligt detta synsätt ännu inte redo för en myndighetsförklaring. Medvetenheten ökade stadigt på institutionsnivå och när ambitionerna kunde samlas kring konkreta bilder på hur det kunde se ut ökade också kampviljan. Kanske var det så att utredningarna tvingade fram ställningstaganden på nämndnivå som låg i linje med de tankar och idéer som hade fått fotfäste på institutionsnivå. Inte förrän i slutet av år 1997 började en samsyn på institutions- och nämndnivå att växa fram. Det var en händelse som kom att se ut som en tanke. Hösten 1997 initierades också den nya utredningen om lärarutbildningen, LUK.

FÖR UTVECKLINGEN AV lärarutbildningen har det förändringsarbete som bedrivits på institutionerna varit nödvändigt, men inte tillräckligt. När institutionernas intentioner sammanföll med nämndledningens intentioner fördubblades dynamiken flera gånger. Men inte heller detta var nog. Det krävdes också att de nya tankarna fick näring på en nationell nivå. Arbetet på alla dessa tre nivåer har varit en förutsättning för de förändringar jag här gett exempel på.

FRAMGÅNGARNA EFTER den 1 april 2000 har varit stora. Enbart den som är stor motståndare till lärarutbildningens forskningsutveckling kan ställa sig kritisk till den utveckling vi sett.

EXTERNA FORSKNINGSMEDEL har flutit in i en omfattning vi aldrig vågade drömma om. Idag finns i den lokala forskarutbildningen i Pedagogiskt arbete cirka 20 doktorander. Inom ramen för den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, för vilken Umeå universitet via fakultetsnämnden för lärarutbildning är världhögskola, är nu 20 doktorander antagna. Till denna akademiska infrastruktur hör också tre professorer, två forskarassistenter, lektorer etc.

DET VAR KNAPPAST NÅGOT jag kunde föreställa mig den där januaridagen 1995 när jag var på väg till mitt första medarbetarsamtal om institutionens framtid och snön gnisslade under hjulen när jag cyklade Östra Kyrkogatan fram.

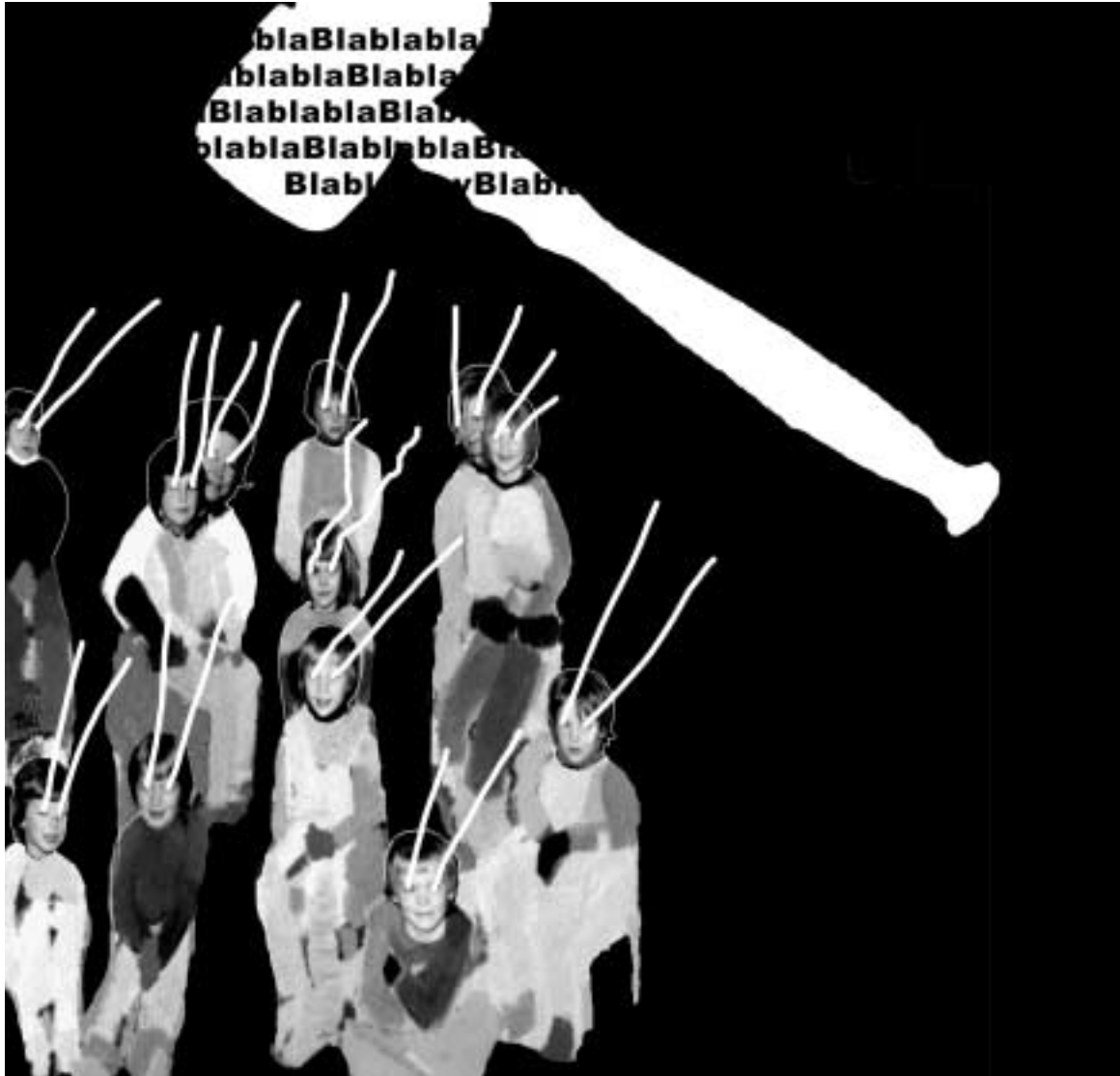
## Fotnoter

- 1 Henry W Hodysh, "Objectivity and Autobiography in Historical Research", i *Education and Society*, volume 12, No.1, 1994, s 89-95. Jfr Per-Olof Erixon, *Pedagogiskt arbete i romanens prisma. Upplevelser av den svenska folkskolan under ett omvälvande sekel*, Umeå 2002, s 40.
- 2 Ebba Witt-Brattström, *Moa Martinson. Skrift och drift i trettioalet*, Danmark 1989.
- 3 Kolla not 67 et på s 40
- 4 Kjell Krantz, "Livshistoria – biografi – livsöde", Sune Åkerman et al (red) *Att skriva människan. Essäer om biografi som livshistoria och vetenskapliga genre*, Carlssons, Stockholm.
- 5 Hayden White, "The Historical Text as Literary Artifact" i Robert H. Canary & Henry Kozicki (eds), *The Writing of History. Literary Form and Historical Understanding*, The University of Wisconsin Press, 1978.
- 6 Beslutet grundade sig på rektorsämbetets rapport *Lärarutbildningens institutionella organisation* (1991-01-25). Se Stig Eklund, *Från Teckning till Pedagogiskt arbete i Bild*. Umeåutbildningen till lärare i Bild 25 år. Monografier: Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Umeå 2002.
- 7 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen (1993). "Plan för forsknings- och utvecklingsarbete 1993/94 - 95/96 och 1996/97 - 98/99". (1993-04-29, dnr 5-96/7). Det kallas Parkdokumentet eftersom det arbetades fram av personalen under ett internat på Park hotell i Stockholm.
- 8 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen (1995). "Gästprofessur vid institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen", PM daterad 1995-01-27.

- 9 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen (1995). "PM. Lövångerdokumentet. Underlag för institutionens ansökan av medel för forsknings- och utvecklingsarbete (1995-03-24, dnr 24/95).
- 10 Umeå kommun (1995). "Kallelse/Föredragningslista", 1995-09-07.
- 11 UFNL (1995). "Fördjupad anslagsframställning (FAF) för budgetåret 1997-1999, dnr 211-995-95, 1995-06-19.
- 12 Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (1995). Till universitetsstyrelsen Bilaga FAF 1997/99, 1995-09-12, Dnr 211-995-95.
- 13 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen (1995): "Synpunkter på förslag till förändringar rörande lärarutbildningens ledningsorganisation" (1995-12-18)
- 14 Anteckningsbok nr 2.
- 15 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen m fl (1996):Skrivelse till UFN (1996-01-15), (dnr 103-617-95).
- 16 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen (1996). Skrivelsen daterad (4.3.96)
- 17 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen m fl (1996). "Remissvar Översyn av fakultetsstrukturen vid Umeå universitet (1996-01-03, Dnr 103-617-95)
- 18 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen (1996): "Intern diskussions-PM avseende grundutbildning och forskarutbildning i examensämnet undervisningsvetenskap" (1996-01-21, dnr 5-96/6).
- 19 UFNL (1996). "Förslag om inrättandet av professurer till lärarutbildningen" (1996-10-11, dnr 3161-1933-96).
- 20 Delegationen för tvärvetenskap (1996). "Ämnesbeskrivning för en professur i genusvetenskap (dnr 3170-967-96) och för professurer inom området lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet", dnr 3170-967-96 resp 3191-1933-96, 1996-11-25.
- 21 Pedagogisk institutionen (1996). "Synpunkter på snabbremissen angående ämnesbeskrivning för en professur i Genusvetenskap och två professurer inom området lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet vid Umeå universitet" (1996-11-17).
- 22 Samhällsvetenskapliga fakulteten (1996). "Ämnesbeskrivning av nya professurer", dnr 3170-967-96, 3191-1933-96, 1996-11-25.
- 23 Universitetsstyrelsen, Umeå universitet (1996). "Beslut professurer inom området lärarutbildning och pedagogiskt yrkesverksamhet, dnr 3161-1933-96, 1996-11-04.
- 24 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen m fl (1997). "Forskningsprogram för Lärarutbildningen", 1997-07-25. Missivet daterat 1997-08-15, dnr 97:57, 1:10.
- 25 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen m fl (1997). "Missiv till UFN 1997-08-15 (dnr 97:57 1:10)
- 26 UFNL (1997). Missivbrev "Översyn av fakultetsstrukturen vid Umeå universitet", 1997-10-22, Dnr 103-617-95.
- 27 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen m fl (1997). "Synpunkter angående "Översyn av fakultetsstrukturen vid Umeå universitet", (1997-11-13).
- 28 UFNL (1997). "Yttrande över utredningsförslaget "Översyn av fakultetsstrukturen vid Umeå universitet, dnr 103-617-95, 1997-11-17.
- 29 Den nationella prefektkonferensen "Lärarutbildning och samhällsutveckling"(1997). Uttalande, dnr 5-97/51.

- 30 Universitetsstyrelsen (1998). "Uppdrag. Arbetsgrupp för beredande av lärarutbildningens integration i fakultetsorganisationen", dnr 103-617-95, 1998-02-11.
- 31 UFNL(1999). "Program för Pedagogiskt arbete. Ett nytt ämne i forskarutbildningen vid Umeå universitet (Dnr 103-617-95, 1999-03-05).
- 32 Utredning (1999-10-28, Dnr 103-617-95)
- 33 UFNL (1999). "Yttrande" (Dnr 500-1307-99, 1999-10-29).
- 34 UFNL (2000). "Budgetskrivelse" (2000-02-04, Dnr 212-1991-99).
- 35 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen (1998). "Synpunkter beträffande forskarutbildning och fakultetsanknytning för de fyra icke fakultetsanknutna institutionerna vid lärarutbildningen (dnr 5-98/32)
- 36 Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen (1999). "Angående institutionens forskningsinriktning – ämnesdidaktik och allmändidaktik" (1999-04-15, dnr 5-99/19).

blaBlablaba  
blablaBlabla  
BlablabaBlab  
plablaBlablabaBr  
BlablabyBlab





# Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter? <sup>1</sup>

**Daniel Kallós**

## *Inledning*

I RIKSDAGENS BESLUT om en ny lärarutbildning, som togs den 25 oktober 2000, betonades mycket starkt betydelsen av att förstärka och utveckla forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesutövning. Från såväl lärar- som lärarutbildningshåll hade krav i en sådan riktning sedan länge varit mycket starka.

1977 ÅRS HÖGSKOLEREFORM hade inte för lärarutbildningens del medfört avgörande förändringar vad gällde resurser för forskning och forskarutbildning. En arbetsgrupp tillsatt av Utbildningsdepartementet överlämnade 1996 en rapport med titeln *"Lärarutbildning i förändring"* (Utbildningsdepartementet, 1996). Arbetsgruppen lyfte speciellt fram forsknings- och forskarutbildningsfrågorna och som en följd av gruppens arbete kom så småningom Högskoleverket att tilldela 1-2 miljoner vardera till olika universitet och högskolor med lärar-

utbildning som ett stöd för forskning och forskarutbildning. Arbetsgruppen analyserade på ett förtjänstfullt sätt varför utvecklingen av forskning och forskarutbildning knuten till lärarutbildning varit svag och motsägelsefull och dominerats av pedagogikämnet (se särskilt Murray, 1996).

LÄRARUTBILDARE och lärarorganisationer var eniga om att det krävdes öronmärkta fasta resurser för forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område och att det också behövdes ett organ, som på ett samlat sätt på allvar kunde hävda lärarutbildningens intressen inom högskolan.

LÄRARUTBILDNINGSKOMMITTÉN (LUK) diskuterade också det faktum att lärarutbildningens ställning vid universitet och högskolor ofta var svag och att inget samlat grepp tagits för att samordnat utveckla grundutbildning, forskning och forskarutbildning. LUK föreslog därför *"att*

*det inom varje lärosäte skall finnas ett särskilt organ med samlat ansvar för lärarutbildning”* (SOU, 1999, s. 370). Frågan om lärarutbildningens organisatoriska hemvist i det traditionella fakultetsindelade universitetet gavs genom beslut om nytt tilldelningssystem för forskning och forskarutbildning (vetenskapsområden) och en ny Högscolelag och Högscoleförordning nya förutsättningar. LUKs förslag tog till vara de nya möjligheterna. Riksdagen följde LUKs förslag. Från och med den 1 juli 2001 skulle samtliga universitet med lärarutbildning inrätta en fakultetsnämnd och högskolor med lärarutbildning, vilka saknade forskarutbildningsrätt, skulle inrätta ett så kallat särskilt organ. Det särskilda organet skulle som sin enda uppgift ha ett samlat och odelat ansvar för lärarutbildningen.<sup>2</sup>

RIKSDAGSBESLUTET INNEBÄR att förutsättningar ges för utvecklingen av en infrastruktur, som inte bara stärker grundutbildningen utan också är av avgörande betydelse för att utveckla forskning (och forskarutbildning) på lärarutbildningens område. För första gången ges nu verkliga förutsättningar att ta ett samlat grepp på grundutbildning, forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område.

LUK KNÖT AN till de resonemang om forskning och forskarutbildning, som förts fram av den

arbetsgrupp inom utbildningsdepartementet, som jag redan nämnt. LUK pekade på att den vetenskapliga basen för lärarutbildningen måste breddas och att pedagogikämnets dominans måste brytas. Alla institutioner, som medverkade i grundutbildningen, borde enligt LUK också bedriva forskning och forskarutbildning (där rätt till sådan finns) med anknytning till grundutbildningsuppdraget att utbilda lärare. LUK betonade betydelsen av fasta resurser för forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område.

LUK FÖRESLOG DÄRFÖR som bekant i sitt slutbetänkande införandet av ett nytt vetenskapsområde för att säkerställa och utveckla forskning och forskarutbildning med anknytning till *”lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i arbetslivet”* (ibid., ss. 270ff). Förslaget om ett nytt utbildningsvetenskapligt vetenskapsområde mötte motstånd inte minst från universitetshåll och förverkligades ej.

I STÄLLET FATTADE RIKSDAGEN beslut om att inrätta två nationella forskarskolor som specifikt knöt an till lärarutbildningen, en med inriktning mot teknisk och naturvetenskaplig didaktik och en för pedagogiskt arbete. I budgetpropositionen hette det dessutom att enligt *”regeringens bedömning fordras det att universitet och högskolor*



*avsätter betydligt större resurser än hittills för att stärka lärarutbildningens forskningsanknytning”* (Proposition, 2000a, s 71).

DENNA ANDRA OCH kontroversiella åtgärder, som innebär ett tydligt krav på omfördelning av resurser, skall ses mot bakgrund av att universitet och högskolor endast anvisat mycket blygsamma belopp avsedda för forskning och forskarutbildning med direkt anknytning till lärarutbildning under perioden efter 1977, då all lärarutbildning fördes till universitet och högskolor.

### ***Vad är det för någon utbildningsvetenskaplig forskning som den Utbildningsvetenskapliga kommittén skall stödja?***

DEN TREDJE AV DE ÅTGÄRDER för att stärka forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildning, som fördes fram i regeringens proposition om ny lärarutbildning (Proposition, 1999, ss 33ff) och i Forskningspropositionen samma år (Proposition, 2000b, ss 110-111) var inrättandet av en särskild Utbildningsvetenskaplig kommitté inom Vetenskapsrådet.

MOT BAKGRUND AV DEN strategiska betydelse denna Kommitté har och då den har en huvud-

uppgift att fylla i uppbyggandet och utvecklingen av forskning på lärarutbildningens område är det självfallet av betydelse att granska och diskutera hur Kommittén fullgör sitt uppdrag. Detta inlägg skall ses som ett led i en sådan diskuterande granskning.

DET ÄR ENLIGT MIN MENING av avgörande betydelse att förstå att den definition, som LUK gav, av ett förslaget nytt utbildningsvetenskapligt vetenskapsområde var avsevärt vidare än den som framgår ur de uppgifter, som i proposition och riksdagsbeslut kom att gälla för de medel, som den Utbildningsvetenskapliga kommittén har att fördela.

INSNÄVNINGEN LIGGER I betonandet, att den Utbildningsvetenskapliga kommitténs uppgift är att främja forskning och forskarutbildning i nära anslutning till lärarutbildningen och med direkt relevans för lärarnas yrkesutövning. I LUKs slutbetänkande diskuterades bl.a. forskning om lärande i arbetslivet som ett område som borde falla inom det föreslagna utbildningsvetenskapliga vetenskapsområdet. I proposition och riksdagsbeslut om uppgifter för den Utbildningsvetenskapliga kommittén påpekas gång på gång att dessa gäller forskning och forskarutbildning specifikt knuten till *”lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet”*. Den

pedagogiska yrkesverksamhet som avses är den för vilken lärarutbildning förbereder.

I LUKS SLUTBETÄNKANDE betonas också att forskning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesutövning måste breddas. Området hade ensidigt kommit att domineras av forskning och forskarutbildning inom ämnet pedagogik. En breddning föreslås, som främst innebär att forskning och forskarutbildning inom området skall vara en uppgift för alla institutioner vilka medverkar i lärarutbildningen.

ENLIGT RIKSDAGSBESLUTEN är det alltså entydigt och klart så, att den forskning och forskarutbildning som den Utbildningsvetenskapliga kommittén har att stödja innehållsligt skall knyta an till lärarutbildning och till denna knuten pedagogisk yrkesutövning. Den forskning och forskarutbildning Kommittén har att stödja skall vara relevant för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

OM MAN SÅ VILL kan man också uttrycka det så, att den forskning som skall få stöd skall falla inom det område de nya särskilda organen har ansvar för.

DET ÄR DÄRFÖR SÄRSKILT viktigt att den Utbildningsvetenskapliga kommittén betonar sitt

speciella uppdrag. Dessvärre är de skrivningar som Kommittén gått ut med alltför vaga och i flera är de enligt min mening ej i överensstämmelse med Riksdagens beslut.

NÄR MAN FRÅN den Utbildningsvetenskapliga kommitténs sida t.ex. har hävdatt att uppdraget innebär att man också skall uppmärksamma och stödja forskning och forskarutbildning kring *"det lärande som sker inom högre utbildning, vuxenutbildning samt arbets- och yrkeslivet"*<sup>3</sup> har man tummat på riksdagsuppdraget genom att återvända till vad lärarutbildningskommittén anförde i sin argumentering för ett utbildningsvetenskapligt vetenskapsområde. När detta förslag ej vann gehör gavs, som jag påpekat, den Utbildningsvetenskapliga kommittén ett avsevärt snävare uppdrag.

I REGERINGENS PROPOSITION om den nya lärarutbildningen, som riksdagen i detta hänseende anslöt sig till, heter det: *"Den utbildningsvetenskapliga kommitténs uppgift bör vara att främja utvecklingen av vetenskaplig forskning och forskarutbildning i nära anslutning till lärarutbildningen och med direkt relevans för lärarnas yrkesutövning"* (Proposition 1999, s. 42).

DETTA ÄR DEFINITIONEN av det innehållsliga uppdraget. Punkt och slut.

Det är med andra ord inte så, som det heter i den inbjudningsbroschyr där denna konferens presenteras, att den Utbildningsvetenskapliga "kommittén inom Vetenskapsrådet har fått i uppdrag att stödja" utbildningsvetenskaplig forskning "kring utbildning och lärande i vid mening". Det är inte heller så att den "nyinrättade Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet har till uppgift att stödja en bred tvär- och mångvetenskaplig forskning om lärandets villkor och om hur undervisning kan organiseras för att leva upp till omvärldens förväntningar". Närmast sanningen kommer man när man nästan som i förbifarten slår fast att Kommittén skall "stimulera intresset för att utveckla forskning som knyter an till lärarutbildningarnas behov"<sup>4</sup>.

PÅ VETENSKAPSRÅDETS nya hemsidor sägs följande som ingress under huvudrubriken Utbildningsvetenskap:

*"Regeringen har givit Vetenskapsrådet medel för utbildningsvetenskaplig forskning under åren 2001-03. För att fördela dessa medel har en särskild utbildningsvetenskaplig kommitté bildats inom Vetenskapsrådet. Avsikten med denna*

*satsning är att främja forskning om kunskap och lärande i olika sammanhang och i skilda former*".<sup>5</sup>

Här nämns inte ens lärarutbildningen!

FLERA AV DE FORSKNINGSPROJEKT som fått stöd från den Utbildningsvetenskapliga kommittén har en tunn anknytning till lärarutbildning och lärares yrkesutövning. Det är inte uppenbart att de har närhet till lärarutbildningen och relevans för läraryrket.

KOMMITTÉN HAR MED ANDRA ord enligt min mening feltolkat sitt uppdrag. Uppdraget gäller lärarutbildning och den pedagogiska yrkesverksamhet lärarutbildningen förbereder för.

### **En första slutsats**

UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA kommittén bör fortsättningsvis i sina anvisningar och i sin medelstildelning tydliggöra kravet på att den forskning och forskarutbildning man har att stödja skall ha nära anslutning till lärarutbildningen och ha direkt relevans för lärarnas yrkesutövning.

ETT FÖRSLAG ÄR ATT Utbildningsvetenskapliga kommittén tydligt kräver av de som söker medel, att de skall visa att det föreslagna

forskningsprojektet har ”nära anslutning till lärarutbildningen” och ”direkt relevans för lärarnas yrkesutövning”.<sup>6</sup>

DET ÄR VIKTIGT ATT den Utbildningsvetenskapliga kommitténs faktiska uppdrag lyfts fram i klartext och ej göms undan eller kompletteras med avsiktsförklaringar, som tunnar ut eller rentutav ändrar innebörden i det beslut Riksdagen fattat.

DET ÄR OCKSÅ SYNNERLIGEN angeläget att påpeka att det faktum att läraryrke och lärarutbildning domineras av kvinnor inte kommer till uttryck i den Utbildningsvetenskapliga kommitténs självpresentation av sitt uppdrag. Det är enligt min mening svårt att finna en enda forskningsuppgift inom Kommitténs ansvarsområde där inte könsteoretiska aspekter har hög relevans. Det är enligt min mening tveksamt om forskningsansökningar där köns- och/eller genusperspektiv ej beaktas och lyfts fram bör erhålla bidrag. Också på denna punkt måste Kommitténs anvisningar vara mycket tydliga.

### ***Medfinansiering av de medel som Utbildningsvetenskapliga kommittén utdelar***

FÖR ATT FÖRSTÄRKA den ekonomiska satsningen på forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område beslöt Riksdagen att en ekonomisk motprestation skulle krävas av de lärosäten som ansökte och erhöll medel från den Utbildningsvetenskapliga kommittén. Minst en tredjedel av de medel, som erhålls från den utbildningsvetenskapliga kommittén skulle tillskjutas av lärosätena.

TILLSAMMANS SKALL deltagande lärosäten ”*satsa egna resurser motsvarande minst en tredjedel av de medel som erhålls från den utbildningsvetenskapliga kommittén*” (Proposition 2000b, s 111). Man kan ha olika uppfattningen om kravet på medfinansiering. Men så är det beslutat.

DE ANVISNINGAR KOMMITTÉN GER på denna punkt är emellertid luddiga. Detta trots att beslutet om medfinansiering är led i en utbildningspolitisk strategi för att förmå högskolor och universitet att omfördela sina forskningsresurser till förmån för lärarutbildningen. Kommitténs och medelsmottagarnas uppgift kan självfallet inte vara att söka finna vägar för hur medfinansieringskravet skall kunna undvikas eller trollas bort.

ETT ENKELT SÄTT att tolka riksdagsbeslutet på är, att de medel som den Utbildningsvetenskapliga kommittén tilldelar lärosätena skall ses som 2/3 av det totala belopp som ett beviljat projekt har som kostnadsram.<sup>7</sup> Sex tilldelade miljoner (inkluderande 30% förvaltningspåslag) innebär med detta beräkningssätt, att deltagande lärosäten tillskjuter minst tre miljoner.

KRAVET PÅ MEDFINANSIERING är som sagt centralt i riksdagsbeslutet. Medfinansieringen är en viktig del i ambitionen att öka lärosätenas direkta ekonomiska och personella satsning på forskning inom området lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

DET VERKAR DESSUTOM SOM OM det finns en vilja och beredskap för att på föreskrivet sätt medfinansiera stöd till denna forskning och forskarutbildning. Det är självfallet så att en omfördelning av resurser för forskning oftast är svår att verkställa. Måhända underlättas beslut av detta slag när omfördelningen just direkt gäller *”medel till forskning och forskarutbildning som i nationell konkurrens bedöms hålla hög vetenskaplig kvalitet”* (Proposition 2000a, s. 71).

I DEN SENASTE budgetpropositionen kommenteras medfinansieringsbeslutet. Betydelsen av detta krav understryks och det påpekas:

*”Ett viktigt skäl till att regeringen valt ett medfinansieringskrav är att lärosätena därigenom skall stimuleras att koppla befintlig forskning till nya utbildningsvetenskapliga projekt. På så sätt stärks också forskningsmiljöerna för den utbildningsvetenskapliga forskningen, och forskning inom olika områden med relevans för lärarutbildningen kan tydliggöras och bättre förankras till lärarutbildningen. Lärosätena bör därför aktivt inventera möjligheterna att koppla nya utbildningsvetenskapliga projekt till befintlig forskning inom högskolan. Befintliga resurser bör kunna inkluderas som medfinansiering av utbildningsvetenskapliga projekt i ansökningar till Vetenskapsrådet.”* (Proposition 2001, s. 103)

DET ÄR HÖGST OLYCKLIGT om bestämmelserna om medfinansiering inte tas på allvar av den Utbildningsvetenskapliga kommittén och/eller av universitet och högskolor. Det är ju alldeles självklart att medfinansieringen tydligt skall kunna verifieras så att det klart kan visas att beviljade forskningsmedel från den Utbildningsvetenskapliga kommittén också genererat ett ekonomiskt bidrag från mottagande lärosäten.

UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA kommittén bör därför mycket tydligt kräva den medfinansiering Riksdagen beslutat om och precisera de krav som ställs och hur de skall uppfyllas. Kommittén

har ett ansvar att medverka till att universitet och högskolor avsätter *”betydligt större resurser än tidigare för att stärka lärarutbildningens forskningsanknytning”* (ibid., s. 103).

SAMMANFATTNINGSVIS ÄR DET självfallet så att man kan ha olika åsikter om det lämpliga i Riksdagens beslut om medfinansiering. Men situationen blir smått absurd om det här framstår som viktigare att finna vägar och omvägar för att kringgå Riksdagens beslut i stället för att söka verkställa detsamma. En viktig förutsättning för att målmedvetet driva frågan om en förstärkning av forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område riskerar då att gå om intet.

### ***Forskning bedriven i nätverksform***

EN TREDJE OCH VIKTIG DEL av uppdraget var att forskningen och forskarutbildningen skulle ske i nätverk:

*”Nätverken bör byggas upp genom att forskare från flera lärosäten varav minst ett universitet och en högskola gemensamt inlämnar en ansökan om medel till forskningsprojekt med ett flertal disputerade forskare. Även forskarstuderande ska kunna knytas till dessa projekt.”* (Proposition, 2000b, s. 110.)

DENNA BESTÄMMELSE är naturligtvis också kontroversiell. Den innebär att forskningens genomförande regleras. Det är alltså endast projekt som kan bedrivas i nätverksform som kan få stöd från den Utbildningsvetenskapliga kommittén.

SAMTIDIGT INNEBÄR KRAVET på samverkan mellan universitet och högskolor ett erkännande av att lärarutbildning bedrivs vid lärosäten med olika förutsättningar att bedriva forskning och forskarutbildning. De lärosäten som ej har forskarutbildning ges t.ex. nu möjlighet till arbete i projekt där forskarstuderande kan ingå. Nätverkskravet innebär också sannolikt att forskningsprojekten mera kommer att inriktas mot samverkan än mot individuell forskarkarriär.

UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA KOMMITTÉN har enligt min mening inte tillräckligt tydligt betonat att projekten skall bedrivas i nätverksform. Kommittén påpekar<sup>8</sup>:

*”Det är viktigt att betona att kommittén inte från början skall försöka lägga fast ett forskningsprogram som skall bli styrande för forskningen inom området. Kommittén skall bidra till att skapa livaktiga forskarmiljöer som bl a knyter doktorander till sig i nära anslutning*

*till lärarutbildningen. Kommittén skall också främja utvecklandet av nätverk för att härigenom kunna skapa starka forskarmiljöer.”*

HÄR FRAMGÅR INTE ATT all den forskning och forskarutbildning Kommittén har att stödja faktiskt skall bedrivas i nätverksform. Självfallet kan nätverksformen, som Kommittén påpekar, gynna uppkomsten av starka forskningsmiljöer. Detta är emellertid knappast det enda skäl som funnits bakom beslutet att den av Kommittén administrerade forskningen just skall bedrivas i nätverksform. En ytterligare aspekt är t.ex. att nätverkskravet om det uppfylls befrämjar en geografisk spridning av resurserna och förstärker de mindre och medelstora högskolornas roll. Det vore önskvärt och rimligt, att Kommittén presenterade sin analys av innebörden av nätverkskravet och tydliggjorde detta krav.

### **Samverkan kring forskning**

SOM JAG REDAN NÄMNT innebar beslutet om en förstärkt satsning på forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område också ett krav på universitet och högskolor att se över den egna strategin.

I LÄROSÄTENAS ÅRSREDOVISNINGAR skall de satsningar som gjorts för att förstärka forskning

och (i förekommande fall) forskarutbildning på lärarutbildningens område redovisas. Ett särskilt organ skall, som jag nämnt, inrättas. Detta skall ha det samlade lokala ansvaret för grundutbildning, forskning och i förekommande fall också för forskarutbildning inom området lärarutbildning. Därigenom finns nu på varje universitet och högskola med lärarutbildning en självklar samtalspartner för den Utbildningsvetenskapliga kommittén.

DET ÄR RIMLIGT att hävda, som Kommittén själv formulerar det<sup>9</sup>, *”att den utbildningsvetenskapliga kommittén och de medel som utlyses skall stimulera högskolornas arbete med att utveckla egna strategier och handlingsplaner för utbildningsvetenskaplig forskning.”*

DE KONTAKTER SOM den Utbildningsvetenskapliga kommitténs etablerar med de nyinrättade särskilda organ, som just har som en av sina uppgifter att utveckla strategier och handlingsplaner för att stärka forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område, blir därför av stor betydelse. Det är ju forskning och forskarutbildning med just det innehållet och den inriktningen som Kommittén har att stärka och befrämja. Kommittén har självfallet också en bjudande uppgift att förankra sin verksamhet och befästa sin legitimitet just mot

det forskarsamhälle, som på universitet och högskolor med lärarutbildning knutits till de nyinrättade särskilda organen.

I PROPOSITIONEN OM den nya lärarutbildningen poängterades, att Vetenskapsrådet "... bör genom den utbildningsvetenskapliga kommittén ha ansvar för samverkan mellan forskningsfinansiärer inom och utanför rådet kring utbildningsvetenskapliga insatser, för att på så sätt skapa ett helhetsperspektiv på området och dess utveckling" (Proposition, 1999, s. 43).

DET ÄR M.A.O. VIKTIGT ATT olika forskningsorgan utanför den Utbildningsvetenskapliga kommittén kan vinnas för ett stöd för forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område. Kommitténs existens får inte innebära att t.ex. Riksbanksfonden och ämnesråden för Humaniora och samhällsvetenskap och för Naturvetenskap och teknikvetenskap inom Vetenskapsrådet ej kan ge stöd för forskning av betydelse för lärarutbildning och pedagogisk yrkesutövning. Tvärtom. Ett stöd för forskning med relevans för läraryrke och lärarutbildning från bl.a. organ som Forskningsrådet för miljö, areella näringar och samhällsbyggande (FORMAS), Verket för innovationssystem (VINNOVA) och Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS) är självklart också viktig.

MEN ÅTMINSTONE JAG HAR SVÅRT att förstå och acceptera formerna för den nära kopplingen mellan dessa tre sistnämnda organ och den Utbildningsvetenskapliga kommittén. Tre av Kommitténs fyra allmänrepresentanter är i själva verket såvitt jag förstår på olika sätt knutna till FORMAS, VINNOVA och FAS. Jag menar att detta förhållande sannolikt inte är till gagn för att utveckla samverkansformer mellan den Utbildningsvetenskapliga kommittén och andra organ, som utdelar forskningsmedel. Dessutom försvagas enligt min mening den Utbildningsvetenskapliga kommittén allvarligt genom att allmänrepresentanter som företräder grupper med direkt knytning till skolans och förskolans verksamhet och som företräder föräldrar och barn helt saknas. De bägge stora lärarfackliga organisationerna, vars stöd för forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område var av avgörande betydelse för Riksdagens beslut, saknar sålunda helt representation i kommittén.

DET ÄR VIKTIGT ATT den nya forskning och forskarutbildning på lärarutbildningens område som nu snabbt växer fram utvecklar goda kontakter med den pedagogiska yrkesutövningen. Skolverket söker genom riktade insatser förstärka forskningsmiljöer vid universitet och högskolor med lärarutbildning. Skolverket



betonar betydelsen av att samverka med kommunen utvecklas till att också gälla forskning och forskarutbildning. Den nya nationella forskarskolan i Pedagogiskt arbete hade 133 sökande till tolv doktorandtjänster. Mer än hälften av de sökande var pedagogiskt yrkesverksamma utanför universitet och högskolor. Den forskarskola med inriktning mot matematikundervisning/matematikdidaktik som Riksbanksfonden stöder har också lockat sökande utanför universitet och högskolor.

DEN UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA kommittén bör enligt min mening initiera en diskussion om sin egen sammansättning och sitt förhållande till såväl andra forskningsmyndigheter som till olika allmänföreträdare och till olika organisationer. Kommittén bör också knyta närmare kontakter med de organ vid universitet och högskolor som nu tillskapats och vars uppdrag innefattar uppbyggnad av forskning (och forskarutbildning), ”som bedrivs i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten”.

JAG HAR I DET FÖREGÅENDE pekat på att den Utbildningsvetenskapliga kommittén har tolkat sitt uppdrag ganska brett och kritiserat detta förhållande. I anvisningarna avseende ansökning

om medel våren 2002 finns formuleringar som inte bara går långt utöver regeringsuppdraget utan också innebär att Kommittén ”tar över” arbetsområden som främst bör falla under ämnesrådet för Humaniora och samhällsvetenskap och FAS. De definitioner som görs är så allmänna och övergripande att all traditionell utbildningsforskning tycks inrymmas under dem. I preciseringen av de områden ansökningar kan gälla heter det sålunda (<http://vrdirect.vr.se/contents/>)<sup>10</sup>:

*”Inom det utbildningsvetenskapliga området kan bl a följande områden identifieras:*

*Forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner*

*– inom skolväsende (förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning)*

*– inom högre utbildning (särskilt lärarutbildning),*

*– folkbildning, informella miljöer och arbetsliv*

*Forskning om skolsystemets/utbildningssystemet utveckling med avseende på*

*– samspelet med social/politisk/ekonomisk förändring*

*– normalisering, integration och marginalisering.”*

MEN DETTA ÄR naturligtvis ingen rimlig beskrivning av områden för forskning som den Utbildningsvetenskapliga kommittén har att

stödja. Det är självklart av avgörande betydelse, att de medel den Utbildningsvetenskapliga kommittén har att fördela just skall utgöra ett stöd för forskning av relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Kommittén bör därför naturligtvis tillse att inte all forskning om utbildning nu skall has om hand av Kommittén. Även fortsatt har enligt min mening ämnesrådet för Humaniora och samhällsvetenskap liksom FAS ett stort ansvar för frågor av det slag som identifieras i ovanstående citat. Om inte den Utbildningsvetenskapliga kommittén gör tydliga avgränsningar kommer den satsning Riksdagen gjort inte att stödja just lärarutbildning och den pedagogiska yrkesutövning denna förbereder för. En annan risk är naturligtvis att bl.a. ämnesrådet för Humaniora och samhällsvetenskap liksom FAS fortsättningsvis ger en lägre prioritet åt forskning på utbildningsområdet just med hänvisning till de definitioner som görs av den Utbildningsvetenskapliga kommittén.

### *Avslutande kommentar*

FLER OCH FLER FORSKARE inser nu att lärarutbildning är ett prioriterat område också vad gäller forskning och forskarutbildning. Idag tycks även de som igår struntade i lärarutbildning vädra morgonluft. Gårdagens mot-

ståndare omvandlas trendkänsligt till välvilighetens apostlar, som nu tyckmycken trutet vill vara med om att dela på en kaka som fortfarande är liten. Eller som det heter i en berömd sång, som nog inte längre får sjungas: *"Många rovdjur på vårt blod sig önska mätta."*

JAG HAR PEKAT PÅ några områden som kan och bör diskuteras. Jag vill hävda att det egentligen inte alls är så svårt att förstå den Utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter. Kommitténs uppdrag avseende stöd till forskning och forskarutbildning är entydigt och enkelt. Men alla beslut om förändringar på lärarutbildningens område måste tydligen alltid försvaras. Ett steg framåt har alltför ofta följts av minst två steg tillbaka.

DET STÖD FÖR FORSKNING i anslutning till lärarutbildning, som Riksdagen beslutat om måste komma lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten till godo. Kommittén måste visa att de farhågor som yppats, och som jag också åtminstone delvis sökt belysa, är obefogade. Eller förändra sitt agerande.

FÖR ATT BYGGA UPP och förstärka en nödvändig forskning och forskarutbildning måste nya forskningsmiljöer mödosamt byggas upp och redan existerande miljöer utvecklas. Forskningssvaga lärarutbildningar måste på olika sätt stödjas. I ett sådant arbete krävs nya grepp. Det krävs inte minst en stor ömsinhet och lyhördhet.

FÖRVÄNTNINGARNA PÅ DEN Utbildningsvetenskapliga kommittén från landets lärarutbildningar var och är fortfarande mycket höga. Kommittén skall stödja och befrämja forskning som har direkt anknytning till och relevans för lärarutbildning och den pedagogiska yrkesutövningen. Därför är också landets lärarutbildningar mycket måna om att Kommittén följer sitt uppdrag.

DET KRÄVS EN MYCKET STOR OCH utåtriktad öppenhet från den Utbildningsvetenskapliga kommittén. Det är viktigt att informera om hur beslut om medelstillelning fattas, om vilka prioriteringsdiskussioner som förs och vilka överväganden som görs. Det krävs en dialog mellan Kommittén och landets lärarutbildningar för att finna nya former för att förstärka forskning och forskarutbildning och för att bredda de grupper som engageras i forskning.

FORSKNING MED ANKNYTNING till lärarutbildning och till den pedagogiska yrkesverksamhet denna utbildning förbereder för har länge behövt förstärkas. Den Utbildningsvetenskapliga kommittén har att medverka härtill. Men om så skall ske måste Kommittén återvända till det uppdrag Riksdagen givit. Inte avlägsna sig från det.

---

### *Referenser*

- Murray, Mac** (1996). Lärarutbildningen och forskningen i högskolan. I Utbildningsdepartementet (1996), ss. 157-191.
- Proposition (1999)**. En förnyad lärarutbildning. Regeringens proposition 1999/2000:135.
- Proposition (2000a)**. Budgetpropositionen för 2001, volym 8. Utgiftsområde 16. Utbildning och universitetsforskning. Regeringens proposition 2000/01:1.
- Proposition (2000b)**. Forskning och förnyelse. Regeringens proposition 2001/01:3.

**Proposition (2001).** Budgetpropositionen för 2002, volym 8. Utgiftsområde 16. Utbildning och universitetsforskning. Regeringens proposition 2001/02:1.

**SOU (1999).** Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Utbildningsdepartementet, SOU 1999:63.

**Utbildningsdepartementet (1996).** Lärarutbildning i förändring. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Ds 1996:16.

### Fotnoter

- 1 Denna text bygger i allt väsentligt på ett anförande som hölls vid den av Vetenskapsrådet anordnade konferensen "Lärande och kunskapsbildning" den 4 december 2001 i Stockholm.
- 2 Genomförandet av riksdagens beslut om särskilt organ (som vid lärosäten med forskarutbildning självfallet är en fakultetsnämnd) har varit konfliktfyllt och fortfarande har det ej genomförts fullt ut. Umeå universitet inrättade (efter några om och men) en Fakultetsnämnd för lärarutbildning redan den 1 april 2000.
- 3 Citatet hämtat från det ursprungliga dokument där Utbildningsvetenskapliga kommittén utlyste medel: <http://www.vetenskapsradet.se/utbildningsvet/utbildningsvetenskap.htm>
- 4 Alla citaten i detta stycke har hämtats från Vetenskapsrådets inbjudningsbroschyr till konferensen om "Lärande och Kunskapsbildning" den 4 december 2001 i Stockholm.
- 5 <http://www.vetenskapsradet.se/utbildningsvet/index.asp>
- 6 Definitionen av den Utbildningsvetenskapliga kommitténs uppgift som *"Avsikten med satsningen är att främja utvecklingen av utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning i nära anslutning till lärarutbildningen och med direkt relevans för lärarnas yrkesutövning"* är, som redan påpekats, just den som anges i Propositionen om en ny lärarutbildning (Proposition, 1999, s. 42). Den finns faktiskt med i Kommitténs nya självpresentation men anges ej som övergripande och styrande (<http://www.vetenskapsradet.se/utbildningsvet/index.asp?id=53>). Jfr också Proposition (2000b, s. 110) där samma formulering återfinns. Den Utbildningsvetenskapliga kommittén anger själv att den enligt sin instruktion har, att *"fördela medel till forskning och forskarutbildning som bedrivs i anslutning till lärarutbildning och som svarar mot behov inom lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten"* (<http://www.vetenskapsradet.se/utbildningsvet/index.asp?id=235>). Mycket vore vunnit om man entydigt höll sig till sin instruktion.
- 7 En annan tolkningsvariant är att deltagande lärosäten tillskjuter minst 1/3 av det belopp som tilldelats av den Utbildningsvetenskapliga kommittén. Till sex beviljade miljoner (inklusive förvaltningspåslag) läggs då två medfinansieringsmiljoner.
- 8 Följande citat har hämtats från den Utbildningsvetenskapliga kommitténs webbsidor. Citatet återfinns på <http://www.vetenskapsradet.se/utbildningsvet/index.asp?id=53>
- 9 Se <http://www.vetenskapsradet.se/utbildningsvet/index.asp?id=53>

- 10 Den text jag i det följande citerar är hämtad ur de anvisningar för sökande som uppdaterats 2002-03-11. I den texten talas under rubriken 'Forskningsinriktning' märkligt nog främst om Vetenskapsrådet och inte om den Utbildningsvetenskapliga kommittén. Det heter sålunda: *"Vetenskapsrådet skall stödja grundforskning med relevans för utbildningsområdet."* Javisst. Men vilken del av denna grundforskning är just den som skall stödjas av den Utbildningsvetenskapliga kommittén? Sedan talas det om en *"satsning på utbildningsvetenskaplig forskning"*. Avses härmed just den Utbildningsvetenskapliga kommittén? Eller?
-



# Doktorander i Pedagogiskt arbete

FORSKARUTBILDNINGSAMNET Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet har idag cirka 20 doktorander inskrivna, av vilka fem också är knutna till den Nationella Forsarskolan i Pedagogiskt arbete (se nedan). Här presenteras några av de avhandlingsprojekt som bedrivs inom ramen för Pedagogiskt arbete.

## **Tradition och förändring i lärarutbildningen**

*Inger Erixon Arreman*

inger.arreman@educ.umu.se

PROJEKTET *Tradition och förändring i lärarutbildningen*, Umeå 1945-2002, är en svensk parallellstudie till ett kanadensiskt projekt, *Traditions and Transitions in Teacher Education*, som bedrivs under ledning av professor Sandra Acker, OISE, Toronto, Kanada. Studiens syfte är att visa på hur beslut som tagits beträffande lärarutbildning mellan åren 1945 till 2000, fått genomslag i verksamheten för lärarutbildare.

DET ÖVERGRIPANDE SYFTET, att beskriva hur institutionaliserade förändringar påverkat lärarutbildare i Umeå från 1945 till 2002, uppnås genom att granska förändringarna via fallstudier av ett urval individer inom lärarutbildningen. Ett 60-tal intervjuer med lärarutbildare, idag och tidigare verksamma, utgör tillsammans med officiella och interna dokument det empiriska material som kommer att ligga till grund för analys av lärarutbildares erfarenheter. Studien syftar vidare till att påvisa vilken forskningskultur eller avsaknad av sådan, som funnits i lärarutbildningens olika delar. Ett viktigt syfte är också att utveckla samarbete och samverkan mellan lärarutbildare i olika länder.

## **Frågeställningar**

- Vilka faktorer leder till att traditionen bevaras eller att förändringar sker inom lärarutbildningen?
- På vilka sätt påverkar förändringar i lärarutbildningen lärares möjligheter till kompetenshöjning och karriärmöjligheter?

- Leder förändringar till utvecklande av en forskningskultur?
- Ställs det idag andra krav på inriktning, kvalifikationer och forskning?

### **Swedkid**

*Camilla Hällgren*

camilla.hallgren@educ.umu.se

SWEDKID ÄR ETT SVENSKT forskningsprojekt kring hur tolerans kan främjas och hur rasism kan motverkas med hjälp av ny teknik. Inom projektet arbetar man bland annat med att utveckla ett webbaserat, multimedialt och interaktivt material som ska kunna användas fritt såväl i som utanför skolan. Målgruppen är unga människor.

INOM RAMEN för projektet SWEDKID studeras möjligheter och förutsättningar för hur ny teknik kan användas i kamp mot rasism och för tolerans. Vilka är möjligheterna att utveckla metoder som kan fånga unga människors uppmärksamhet och få dem att aktivt börja fundera kring och arbeta med värderingar och attityder i ett mångkulturellt samhälle alltmer präglad av vardagsrasism? Vilka är möjligheterna att arbeta med etnicitet, identitet och in/tolerans med hjälp av interaktiva miljöer på nätet? Ytterligare ett viktigt problemområde

gäller hur unga människor tillsammans kan forma sin miljö och sitt lärande i och utanför skolan och hur lärare kan medverka i dessa processer. Projektet drivs i nära samverkan med kommuner och skolor såväl i som utanför Sverige.

SOM EN DEL I PROJEKTET utvecklas en webbmiljö – ett multimedialt och interaktivt material behandlar frågor om rasism, särbehandling och konflikter i dagens Sverige. Tanken är bland annat att ungdomar ska få en möjlighet att leva sig in i andra ungdomars tankar och erfarenheter i vardagen. Webbmiljön har för avsikt att spegla en bild av hur det är att vara ung och att betraktas som främmande i dagens Sverige – en bild av olika unga människor, deras vänner, familj, religion, skola, musik etc. och de fördomar som de möter i vardagen.

INOM PROJEKTET SAMARBETAR den svenska gruppen också med forskargrupper i England, Spanien och Italien. Vilka uttryck tar sig vardagsrasismen i de olika länderna? Det är inte enbart jämförande studier som skall genomföras utan syftet är också att i konkret handling pröva förutsättningar och möjligheter att skapa internetbaserade miljöer och mötesplatser tvärs över nations- och språkgränser. Projektet påbörjades under hösten 2000 och

de webbaserade materialen och miljöerna kommer att presenteras successivt med början hösten 2001.

## Jag går i dumgruppen

Berit Lundgren

berit.lundgren@educ.umu.se

DET KRÄVER EN STOR ARBETSINSATS att som vuxen lära sig ett andraspråk inom skolans verksamhet. De faktorer som påverkar lärandet kan vara ålder, kön, tidigare skolerfarenheter, familjesituation med mera. De elever som jag valt att följa i min undersökning är analfabeter. Eleverna lär sig skriftspråket samtidigt som de lär sig andraspråket. För att bli delaktig i det svenska samhället idag krävs att invandrare blir funktionellt läs- och skrivkunniga. Varje kommun är skyldig att erbjuda invandrare möjlighet att studera svenska som andraspråk samt att tillhandahålla grundläggande vuxenundervisning där skriftspråksinläring ingår.

JAG GÅR I DUMGRUPPEN var ett yttrande från en kvinna som deltog i kommunens undervisning i svenska som andraspråk. Hur tänkte denna kvinna om sin egen förmåga och vad berodde det på att hon uttalade sig så? Mitt avhandlingsprojekt tar sin utgångspunkt i detta yttrande.

SYFTET MED UNDERSÖKNINGEN är att synliggöra mönster för språktillägnet och skriftspråksinläringen hos några vuxna analfabeter med annat modersmål än svenska.

*Hur tillägnar sig analfabeter skriftspråket på ett andraspråk?* Jag har för avsikt att följa processen i skriftspråkstillägnet för att förstå vilka strategier de använder, vilket innehåll som stimulerar till skriftspråksutveckling samt vilka attityder eleverna har till lärandet.

*Hur ser analfabeters språkutveckling på andra språket, i detta fall svenska, ut?* Utifrån denna frågeställning försöker jag spåra en progression i språkutvecklingen genom att fokusera på hur form och innehåll interagerar och påverkar lärandet samt om interaktivt läsande, samordning mellan skriftspråkets och talspråkets utveckling, påverkar andraspråksinläringen.

EN VIKTIG FRÅGESTÄLLNING rör de sociokulturella förhållanden som påverkar individerna under deras socialisering i hemlandet både på makro- och mikronivå samt den socialisering som sker kontinuerligt i det nya hemlandet Sverige, dvs: *Hur påverkar hemlandets sociokulturella kontext individens lärande i en svensk samhällsmiljö?*



## Skola utan nationell timplan

*Mikaela Nyroos*

mikaela.nyroos@educ.umu.se

linda.ronnberg@pol.umu.se

FORSKNINGSPROJEKTET Skola utan nationell timplan finansieras av timplanedelegationen. Syftet är att undersöka hur tiden används i skolan, med särskilt fokus på försöksverksamheten skola utan nationell timplan. Två institutioner vid Umeå universitet är inblandade i projektet.

LINDA RÖNNBERG, Statsvetenskapliga institutionen och Mikaela Nyroos, Institutionen för Barn- och Ungdomspedagogik, Specialpedagogik och Vägledning (BUSV), har för avsikt att studera den förändrade tidsstyrningen samt de förutsättningar, processer och effekter som tidsfördelningen inom grundskolan föranleder. Linda Rönnberg kommer i huvudsak att studera de processer som föregår schemabeslut, och Mikaela Nyroos den konkreta användningen av tiden i skolan. Frågor som behandlas rör likvärdighet, mål- och resultatstyrning, fostran av den självstyrande eleven och läraren samt möjligheter och gränser för rationell utbildningsplanering.

## Lärarkunskap, IT och kön

*IngaMaj Hellsten*

ingamaj.hellsten@educ.umu.se

STUDIEN FOKUSERAR SAMBANDEN mellan lärarkunskap, IT och kön, vilket innebär studien söker svar på frågor som exempelvis: Vilka är lärarkunskapens uttryck? Hur utvecklas lärarkunskapen och hur förs den vidare? Blir lärarkunskapen mer reflekterad med IT eller skapas nya problem? Vilken betydelse har lärarens kön för yrkesvalet, lärarkunskapens uttryck och för attityden till IT-projektet? Tre teoretiska perspektiv kommer att ligga till grund för analysen: yrkeskunskap, internetbaserat lärande och kön eller genus.

STUDIEN OMFATTAR BÅDE kvinnliga och manliga lärare med erfarenhet av att arbeta med IT-projekt. Den empiriska studien kommer att omfatta 10-20 lärare som har utvecklat sitt yrkeskunnande under ett antal år inom årskurs 1-6. Urvalet kommer att göras bland lärare som deltagit i den nationella utbildningen 'IT i Skolan' för att finna lärare med erfarenhet av användning av IT som ett pedagogiskt verktyg. Utifrån deltagarnas dokumentationer av ITiS-projekten kommer 4-6 skolor att väljas ut, där projektinriktningen är lite olika. Urvalet av skolor är därför inte slumpmässigt utan ändamålsenligt.

SAMBANDET LÄRARKUNSKAP, IT OCH KÖN är ett tämligen outforskat forskningsområde. Därför har studien en explorativ karaktär. Genom intervjuer ges lärarna möjlighet att själva berätta om sitt lärarkunnande och genom observationer får läsaren av avhandlingen en upplevelse av att de själva var med i klassrummet och såg mycket.

### **Female and male teacher approaches to anti-democratic behaviour in schools**

*Agneta Lundström*

agneta.lundstrom@educ.umu.se

#### *Research aims and approach*

THE MAIN AIM OF THIS RESEARCH is to explore teacher approaches to pupils' anti-democratic behaviour.

- How do female and male teachers as professionals approach young pupils when they challenge democratic rules in schools?
- What does it mean to be the professional in charge of a class when one or more pupils challenge existing norms and values?
- Is there a gendered practice among teachers?
- How can existing theories and strategies to counter anti-democratic behaviour be developed within a feminist theoretical framework?

THE RESEARCH AIMS are as follows:

1. To observe how teachers and other school staff react to democratic and anti-democratic issues in schools.
2. To explore in interviews how teachers and other school staff work with, feel about, and reflect on, anti-democratic behaviour among pupils in school settings, both individually and in groups.
3. To provide teachers with the opportunity to discuss and reflect upon their own behaviour regarding critical situations involving anti-democratic behaviour, both in single-sex and in sex-mixed groups.
4. To develop and implement knowledge to enable schools and teachers to deal with anti-democratic behaviour as it occurs

### **Identitetsskapande genuskonstruktion**

*Eva Nyström*

eva.nystrom@educ.umu.se

FLICKOR VÄLJER I högre utsträckning än pojkar bort matematikintensiva gymnasieprogram (Niklasson Ekborg m.fl., 1999, Wernersson & Vé, 1997, Staberg, 1994), vilket är allvarligt med tanke på konsekvenserna för deras kommande

studieval, val av yrke och möjligheter till karriär. Trots samhällets "flickvärvningsinsatser" dominerar alltså fortfarande pojkar numerärt inom tekniska och naturvetenskapliga gymnasieprogram och högskoleutbildningar, vilket i förlängningen kan betraktas som ett demokratiproblem. Om flickors bortval av naturvetenskap beror på att de inte identifierar sig som naturvetare, vilket bl.a. Brickhouse m.fl. (2000) är inne på, blir frågan hur en sådan identitet skapas och vad den innebär.

MITT FORSKNINGSINTRESSE rör sig kring identitetsskapande och genuskonstruktion i mötet med de naturvetenskapliga ämnenas didaktik. Vilka genusbudskap konstrueras, reproduceras och förmedlas i undervisnings- och läroprocesser? Hur är könsrelationer och kulturella föreställningar om kön inbegripna i didaktiska frågeställningar, kursplanearbete, val av undervisningsstoff, arbetsformer, läromedelstexter m.m.? Vad bestämmer ett visst ämnes skolkunskap? Vilka antaganden och uppfattningar finns om hur olika ämnesområden är uppbyggda, hur de fungerar osv.? Vilka blir konsekvenserna av olika antaganden och uppfattningar för hur undervisningen och läromedlen utformas?

FORSKNINGSARBETET KOMMER bl.a. att innebära klassrumsobservationer och intervjuer med fokus på skolkoder, lärar- och elevuppfattningar samt studier av ämneskonstruktion, styrdokument, kursplaner och läromedel i naturvetenskapliga ämnen.

### Referenser

- Brickhouse, N. W. m.fl. (2000) "What kind of a Girl Does Science? The Construction of School Science Identities." *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 441-458.
- Niklasson Ekborg, M. m.fl. (1999) *Flickorna och fysiken. Rapporter om utbildning*. Malmö: Malmö högskola.
- Staberg, E-M. (1994) "Gender and Science in the Swedish Compulsory School." *Gender and Education*, 6, 34-35.
- Wernersson, I. & Vé, H. (1997) "Research on Gender and Education in the Nordic Countries." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 14, 147-158.
-

## Företagsamhet i skolan

*Vid institutionen för svenska och samhällsvetenskap, har ett Forsknings- och utvecklingscentrum för företagsamhet och entreprenörskap i skolan inrättats. Vid centret är en projektledare, en utvärderare och tre doktorander anställda, av vilka en är knuten till den Nationell Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (se nedan).*

## Entreprenörskap i skolan

*Eva Leffler*

eva.leffler@educ.umu.se

STUDIEN SYFTAR TILL ATT beskriva, förstå och förklarar vilka möjligheter och trögheter det finns när det gäller att utveckla samverkan mellan skola och närsamhälle. Studien fokuserar de lägre åldrarna i grundskolan och undervisningens koppling och samarbete med intressenter i närsamhället.

## Didaktiskt entreprenörskap

*Ron Mahieu*

ron.mahieu@educ.umu.se

STUDIEN SYFTAR TILL ATT öka kunskapen om didaktiskt entreprenörskap/företagsamhet i skola, dess drivkrafter och konsekvenser. Det handlar om att kartlägga utvecklingen som har lett till

förekomsten av företagsamhet i skolan utifrån ett aktörs/struktur perspektiv. I relation till läroplanens intentioner, och utifrån ett livslångt lärandeperspektiv, analyseras vilka arbetssätt och arbetsformer som kan stödja företagsamhet samt de processer som möjliggör ett företagsamt lärande i samarbete mellan skola–samhälle, inte minst när det gäller näringslivet.

## Likvärdig språkutveckling

*Inger Tinglev*

inger.tinglev@educ.umu.se

VÅREN 2000 BESLUTAS om en nationell försöksverksamhet att arbeta utan timplan. I de skolor som deltar i försöksverksamheten kvarstår läroplanen tillsammans med kursplanen och betygskriterierna samt lagar och förordningar som de deltagande skolornas faktiska handlingsram för det lokala handlingsutrymmet. Inom denna handlingsram har varje skola en frihet att själv bestämma om hur undervisningen ska organiseras och genomföras, vad den ska innehålla, förutsatt att varje elev får de totalt föreskrivna 6 665 timmar undervisning i den obligatoriska skolan. Den yttersta avsikten med försöksverksamheten att arbeta utan timplan är att om möjligt fler elever i skolår 9 ska nå skolans mål i samtliga ämnen.

SYFTET MED MIN STUDIE är att undersöka vilka konsekvenser försöksverksamheten att arbeta utan timplan får för två skolor i två kommuner, deras svenskundervisning för alla elever och för olika elevgruppers möjligheter att nå målen i svenska. Totalt ingår i försöksverksamheten 79 kommuner och ungefär 900 skolor. Jag har valt att i två kommuner studera två skolor med skolår 7-9. I skolorna deltar förutom rektorerna på respektive skola, lärare och elever i några utvalda skolår 8. Totalt i studien ingår 3-4 rektorer, 10-12 lärare samt 25-30 pojkar och flickor.

I DENNA ETNOGRAFISKT inspirerade kvalitativa fallstudie använder jag i första hand observation och intervju som komplementära insamlingsmetoder. Under besöken på respektive skola förs minnesanteckningar på intryck från skolans olika miljöer, olika situationer och på informella samtal som förekommer. Jag avslutar mitt besök på respektive skola med diskussioner mellan olika lärare i skolår 8 i s k fokusgrupper, en slags gruppintervju, där jag ämnar återkoppla erfarenheter och synpunkter från höstens undersökning.

## Matematikdidaktik

*Gunnar Sjöberg*

gunnar.sjoberg@educ.umu.se

IDAG ÄR DRYGT 10 procent av eleverna som lämnar grundskolans nionde klass inte behöriga att söka vidare till gymnasiet då de saknar godkända betyg i något av kärnämnen svenska, matematik eller engelska. Det största hindret för studier på gymnasiet har matematikämnet visat sig vara och flickor har, till skillnad från de övriga ämnena, visat sig ha större problem än pojkar.

SOM GRUND FÖR vidare forskning har, utifrån bland annat resultaten på de nationella proven i matematik, svenska och engelska, en databas upprättats. Syftet med det fortsatta arbetet är att ur pedagogiskt synvinkel belysa och kartlägga specifika inlärningsproblem i matematik. Att studera problemet från just den utgångspunkten är viktigt då forskningen har en kraftig slagsida åt det neurologiska och neuropedagogiska hållet. Forskning kring inlärnin, socialisation och andra processer som påverkar elevens studieresultat är begränsad. Pedagogen har fråntagits möjligheten att påverka och kritiskt granska sin undervisning. Det finns en övertro på att extern expertis måste bistå lärarna med diagnoser och åtgärdsprogram innan åtgärder sätts in.

PROJEKTET, I VILKET ELEVER i åk 8, 9 samt åk 1 på gymnasiet, ingår, sträcker sig över en treårsperiod. Dessa skolår har valts därför att matematikproblemen oftast på allvar blommar ut under högstadieperioden. Då höjs abstraktionsnivån i ämnet, vilket ofta leder till sekundära problem som skolleda, skolk och dålig självbild.

ATT BIDRA MED MER KUNSKAP kring inlärningsproblem i matematik är alltså projektets huvudsyfte. Forskningsresultaten skall förhoppningsvis bidra till en förbättrad inlärnings-situation för de drabbade eleverna och kunna bistå de grubblande lärarna.

### **Om nätkulturer**

*Elza Dunkels*

elza.dunkels@educ.umu.se

VAD GÖR BARN OCH UNGA PÅ NÄTET? Vad är positivt och utvecklande? Vad är negativt och destruktivt?

INOM RAMEN FÖR forskningsprogrammet "Värdegrundsfrågor i den nya lärarutbildningen, en studie om etiska och moraliska dilemman i en föränderlig värld", kommer fenomenet nätkultur att studeras. Ett av projektets syften

är att visa på strategier för att förstå det positiva och motverka det negativa med nätkulturer. Nätkulturer finns på [www.kulturer.net](http://www.kulturer.net)

---

### **Den Nationella Forskar- skolan i Pedagogiskt arbete**

#### *Bakgrund*

UMEÅ UNIVERSITET HAR av regeringen utsetts att vara "värdhögskola" och därmed huvudansvarig för en nationell forskarskola i Pedagogiskt arbete. Forskarskolan ingår i en nationell utbyggnad av forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

PARTNERHÖGSKOLORNA, dvs Karlstad universitet, Örebro universitet, Malmö högskola, Högskolan Dalarna samt Lärarhögskolan i Stockholm har utsetts av regeringen. Därutöver ingår också Linköpings universitet och Högskolan i Kristianstad

FORSKARUTBILDNING MED anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet är ännu svagt utvecklad i Sverige. Flera lärar-

utbildningar saknar, trots att de omfattar 120 poäng eller mer, direkta övergångsmöjligheter till forskarutbildning, vilket är otillfredsställande.

DE METODISKA OCH PRAKTISKA delarna utgör viktiga innehållsliga komponenter i den grundläggande lärarutbildningen. De institutioner som ansvarar för huvuddelen av dessa delar inom lärarutbildningen har oftast saknat egen forskning och forskarutbildning. Detsamma har gällt de institutioner som svarat för bl.a. förskollärarutbildning, fritidspedagogutbildning och utbildning i estetiska ämnen.

DEN NATIONELLA FORSKARSKOLAN i Pedagogiskt arbete tar dels sin utgångspunkt i dessa förhållanden, dels i den därmed sammanhängande utvecklingen mot ett nytt forskningsfält och en ny forskarutbildning. Det kan påpekas att bl.a. Linköping och Umeå har ett nytt examensämne benämnt "Pedagogiskt arbete" inrättats. Examensämnet Pedagogiskt arbete har också inrättats vid Karlstad universitet. Forskarskolan vill vara ett alternativ och ett komplement till befintlig forskarutbildning.

DEN NATIONELLA FORSKARSKOLAN i Pedagogiskt arbete syftar till uppbyggandet av en för samhäl-

let nödvändig forskning och forskarutbildning, direkt knuten till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet.

BEHÖRIGHETSKRAVET FÖR TILLTRÄDE till forskarskolan i Pedagogiskt arbete är genomgången lärarutbildning enligt 1988 års ordning om minst 120 poäng (eller senare) samt två års yrkesverksamhet, eller motsvarande kompetens. Antagning till forskarskolan i Pedagogiskt arbete är nationell.

### *Mål för forskarskolan*

- Forskarskolan skall verka för att en ny forskarutbildningsinriktning införs samt för att forskning med inriktning mot pedagogiskt arbete förstärks vid universitet och högskolor
- Forskarskolan skall bidra till en breddning och fördjupning av lärarutbildningens forskningsförankring
- Forskarskolan skall bidra till kompetensutveckling inom barnomsorg och skola
- Forskarskolan skall bidra till att bredda och fördjupa kunskapsutvecklingen inom området lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

- Forskarskolan skall aktivt söka samverkan och samarbete med annan forskarutbildning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet
- Forskarskolan i Pedagogiskt arbete skall aktivt söka samverkan med Forskarskolan i Teknisk och naturvetenskaplig didaktik vid Linköpings universitet och med Forskarskolan i Matematikundervisning inrättad av Riksbanksfonden och med andra forskarskolor med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet
- Forskarskolan skall aktivt samverka med kommuner och skolor/förskolor liksom med pedagogiskt yrkesverksamma.

FORSKARSKOLAN I PEDAGOGISKT ARBETET leds av en ledningsgrupp, under Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet. Ordföranden, dekanus Daniel Kallós, jämte en ledamot i ledningsgruppen representerar Umeå universitet. Var och en av partnerhögskolorna har utsett en ledamot i ledningsgruppen. Förutom tre studeranderepresentanter ingår i ledningsgruppen även två representanter från yrkeslivet.

YTTERLIGARE TVÅ DOKTORANDER, en med placering vid Örebro universitet och en vid Lärarhögskolan i Stockholm, kommer att anställas under mars månad 2002. Då kommer 21 doktorander att vara knutna till den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA).

---

### *Malmö högskola*

#### **Lärare utvecklar sin praktik**

*Niklas Gustafson*

niklas.gustafson@sverige.nu

AVHANDLINGSPROJEKTET *Lärare utvecklar sin praktik* fokuserar enskilda lärares och lärargrupperns pedagogiska verksamhet och syftar till att utveckla kunskap, som lärare och lärargrupper kan dra nytta av när de på egen hand och i grupp vill undersöka, reflektera kring och utveckla innehållet i den egna praktiken. Den huvudsakliga forskningsfrågan innefattar en jämförelse mellan olika lärargrupper (lärarlags) arbete kring reflektion över och utveckling av den egna praktiken. Kunskap om



detta kan utgöra en grund för skolor och lärare vid organisering av sin verksamhet i frågor som rör lärargrupperns inriktning, arbetssätt och uppgifter etc..

### **Behövs lärare med invandrabakgrund?**

*Marie Niklasson*

marie.niklasson@lut.mah.se

ANTALET BARN MED invandrabakgrund ökar i städer som Malmö för varje år, samtidigt som segregationstendenserna blir allt tydligare. I det mångkulturella Sverige spelar skolan en viktig roll. Avhandlingens huvudsakliga syfte är att öka kunskapen om hur etniska relationer hanteras i skolvärlden.

HUVUDFRÅGESTÄLLNINGEN ÄR: Hur arbetar skolans företrädare för att befrämja goda etniska relationer? Hur används mänskliga resurser och tjänster i arbetet för att skapa god utbildning för elever med invandrabakgrund? Hur ser morgondagens pedagog ut från ett mångkulturellt perspektiv? Behövs pedagoger med invandrabakgrund?

### *Högskolan Kristianstad*

### **Lärares egenförståelse av vuxenpedagogisk kompetens**

*Anita Håkansson*s presentation

anita.hakansson@bet.hkr.se

HISTORISKT SETT HAR pedagogik handlat om hur barn och ungdomar utvecklas och undervisas. Pedagogiska teorier är ofta kopplade till barns kunskapsinhämtning, medan teorier om den vuxnes lärande är få.

I MIN STUDIE begränsar jag mig till det formella lärandet som sker i den kommunala vuxenutbildningen, och den så kallade vuxenpedagogik som skall svara mot alla vuxnas olika behov och förutsättningar för lärande. Traditionellt sett har lärare rekryterats till vuxenutbildningen med en utbildning som är anpassad för grundskolan och/eller gymnasiet. Det innebär att pedagogiskt, metodiskt och didaktiskt fokus ligger på barn och ungdomar och inte på vuxna. Vad är det då som är så speciellt med att undervisa och utbilda vuxna? Vilken specifik kompetens måste lärare på exempelvis komvux ha? Det är några av de svar studien önskar söka svaret på.

LÄRARE BEHÖVER GODA KUNSKAPER liksom en helhetssyn när det gäller den skolform inom vilken de arbetar. Det är lärarens subjektiva och skolformsrelaterade kunskap som avgör vad som sker i klassrummet. I den nya lärarutbildningen skall vuxenpedagogik finnas som inriktning. Lärares kunskap är oftast personlig, komplex och implicit och genom min forskning vill jag göra den tysta kunskapen explicit, belysa lärares egenförståelse av sitt pedagogiska arbete, och därigenom försöka identifiera en professionell lärarroll i perspektiv av vuxenpedagogisk kompetens.

### **Undervisning i algebra och elevernas lärande**

*Constanta Olteanu*

constantina.olteanu@bet.hkr.se

I FLERA ARTIKLAR i slutet av 1997 och början av 1998 redovisades larmrapporter från landets tekniska högskolor om allt sämre matematikkunskaper hos de nyantagna studenterna. Studenternas misslyckande i matematik har säkert flera orsaker. Ett problem är deras svårigheter i algebra. Den matematiska abstraktionsnivån ökar kontinuerligt från gymnasieskolans årskurs 1 och uppåt.

MATEMATIK ÄR ETT AV de viktigaste ämnena i skolan. Matematikkunskaper är inte bara viktiga i skolan, utan också i människornas vardag. Till detta kan man lägga att matematik också är viktigt som hjälpmedel i ett stort antal andra vetenskaper.

MITT AVHANDLINGSPROJEKT fokuserar bland annat de sätt vilka elever på olika gymnasieprogram arbetar med formler och algebraiska förenklingar liksom hur man som lärare kan skapa förståelse och motivation för att använda bokstavssymboler i matematikundervisningen? Det handlar om att till exempel kunna identifiera de eventuella tankefel elever gör liksom de egenskaper hos eleven som inverkar på inlärnin och prestationerna i skolan. Frågor som rör undervisningens uppläggning hör också hit.

### **Fler lärtillfällen vid fler lärställen**

*Eva Nikolajsen*

eva.nikolajsen@bet.hkr.se

I VISSA CENTRALA AVSEENDEN har skolan i Sverige sett likadan ut i hundra år. Samtidigt har samhällets och företagets mönster för rekrytering av personal och utbildning ändrats radikalt under de senaste decennierna. En av

skolans uppgifter är att förbereda de unga för den framtid och de krav som möter dem efter skolan, exempelvis förmågan till ett livslångt lärande i en lärande organisation.

OLIKA MODELLER FÖR elevaktivt arbete, elevinflytande, friare schemaläggningar, etc har utvecklats vid många skolor. Med utgångspunkt i dessa förändringar aktualiseras en rad frågeställningar som är utgångspunkten i avhandlingsprojektet ”Fler lärtillfällen vid fler lärställen”. Det gäller exempelvis vilken beredskap eleverna tillägnar sig i skolan, om och hur den sociala kompetensen utvecklas, om eleverna själva tycker det är roligt att gå i skolan, hur mobbning eventuellt påverkas av detta etc. Avhandlingsprojektet syftar till att jämföra nya friare undervisningsmetoder med mer traditionella.

### **Lärarprofessionen i en decentraliserad skola**

*Marie Jedemark*

marie.jedemark@bet.hkr.se

DET HAR LÄNGE FUNNITS en skolpolitisk strävan att förnya skolan. Under 1990-talet försökte man åstadkomma förändringar av skolan genom att reformera skolans styrsystem

och lyfte fram decentraliseringen som styrprincip. Statens uppgift blev att formulera nationella mål för skolväsendet medan kommunerna fick hela genomförandeansvaret. Genom att öka lärarnas autonomi inom skolan skulle de, utifrån sin insikt i verksamheten och dess villkor, ta initiativ till att utveckla och förnya skolan. Enligt detta synsätt är professionen en nyckelaktör när det gäller lokal skolutveckling. Skolans verksamhet bestäms ytterst av styrdokumentet men påverkas också i stor utsträckning av en informell styrning i form av den lokala skolkulturen, vilken utgör grunden för den beredskap som finns på skolan att genomföra reformer och bedriva utvecklingsarbete.

FÖRÄNDRINGARNA I SKOLANS styrsystem har förändrat förutsättningarna och formerna för lärarnas yrkesverksamhet. Lärarna måste på ett annat sätt än tidigare utveckla ett tänkande om vad de vill åstadkomma och hur detta skall ske. Läraren förväntas inte bara genomföra läroplanens mål utan lika mycket professionellt tolka och göra medvetna prioriteringar utifrån uppsatta målsättningar. I samtal med elever, föräldrar och kolleger förväntas läraren kunna redogöra för bakgrunden till de val och prioriteringar som gjorts för att uppfylla målskrivningarna. Yrkesspråket blir ett redskap för att strukturera den samlade kunskapen

som finns inom lärarkåren och en hjälp att klargöra syfte och tillvägagångssätt i skolverksamheten.

ETT FÖRÄNDRAT STYRSYSTEM ger upphov till en rad frågeställningar. Vilka strategier utvecklar lärarna för att i skolvardagen hantera det uppdrag som finns beskrivet i styrdokumentet? Hur utformar, använder och kommunicerar lärare mål och metoder för att uppnå de angivna målen? På vilket sätt påverkas den lokala skolkulturen av de nya förutsättningarna som råder för skolverksamheten? Det är några av de frågor avhandlingsprojektet vill söka svaren på.

---

### *Linköpings universitet*

#### **Lärarkulturer i konflikt**

*Göran Sparrlöf*

gorsp@iuv.liu.se

När folkskolan inrättades 1842 fick Sverige två olika och delvis parallella skolsystem; folkskolan och läroverken (och senare realskolan). I den ena undervisade seminarieutbildade folkskollärare, och i den andra, lärare med akademisk utbild-

ning. Inom dessa skolformer utvecklades olika lärarkulturer och relationerna mellan dessa blev snabbt spända. En orsak till detta bör ha varit att man från folkskolläraryråden redan på 1880-talet drev kravet på en gemensam bottenskola för alla barn. Detta krav innebar ett ifrågasättande av läroverkens lägre årskurser. Man kan anta att folkskollärarna och realskollärarna förde med sig sina respektive lärarkulturer när de 1962 sammanfördes i den nioåriga grundskolan.

AVHANDLINGSPROJEKTET SYFTAR TILL att i ett historiskt perspektiv belysa "folkskollärarkulturen" och "läroverks/real-skollärarkulturen" och hur dessa har förhållit sig till varandra. Tidsmässigt avser undersökningen perioden 1842 till 1962. Vid Linköpings universitet kommer ett projekt som berör olika lärargrupper och deras ideal från 1950-talet och framåt att starta och till vilken den tänkta studien också kommer att förhålla sig.

## **Kommunikativa möjligheter och hinder hos individer med Asperger syndrom**

*Kristina Hellberg*

krihe@iuv.liu.se

INDIVIDER MED ASPERGER SYNDROM har enligt medicinska diagnoskriterier svårigheter med socialt samspel, har en oförmåga att utveckla adekvata kamratkontakter liksom brister i social och känslomässig ömsesidighet. Dessa individer har också en försämrad kommunikation, liksom svårt att initiera och upprätthålla kommunikation med andra människor. Många anser idag att Asperger syndrom ingår som en undergrupp inom det autistiska spektrat, där vi återfinner gravt utvecklingsstörda, måttligt utvecklingsstörda till de med lätt nedsatt eller normal intelligens. Individer med Asperger syndrom är normalbegåvade. Oavsett var individen befinner sig inom det autistiska spektrat blir kommunikationen med andra människor problematisk.

INOM RAMEN FÖR mitt avhandlingsarbete kommer jag att hos elever med Asperger syndrom undersöka olika samspelssituationer i skolsituationen. En av de frågor som studien aktualiserar rör interaktionen mellan eleven med Asperger syndrom och andra elever å ena

sidan och eleven med Asperger syndrom och läraren å den andra.

---

*Karlstads universitet*

## **Lärarprofessionens möjligheter och komplikationer**

*Ulf Lundström*

DET SENASTE ÅRTIONDET har varit en händelserik period för lärarna i gymnasieskolan: kommunalisering, decentralisering, övergång till mål- och resultatstyrning har genomförts. En ny läroplan och ett nytt betygssystem har införts, och studierna har organiserats i program, uppbyggda av kurser.

I ETT STÖRRE PERSPEKTIV har perioden präglats av strukturomvandlingar, en alltmer global marknad och ett samhälle där informationen blivit allt betydelsefullare och intensivare. Till detta kommer de avtal som arbetsmarknadens parter skrivit, vilka också bidragit till nya förutsättningar för läraryrket.

DET HAR VARIT EN omtumlande period för många lärare. Yrkesidentiteten och kanske

yrkesstoltheten har satts på prov, och många har upplevt perioden som slitsam. Andra har sett öppningar och hittat utvecklingsmöjligheter i förändringarna.

JAG VILL STUDERA OCH FORMULERA de möjligheter och komplikationer som finns för lärarprofessionen i den nya gymnasieskolan, med fokus på kärnämneslärarna. Det är intressant att granska den verklighet som finns bakom de mängder av rapporter, utvärderingar, målformuleringar, avtal och andra dokument som beskriver den nya gymnasieskolan.

DÅ KOMMER MAN TILL FRÅGOR SOM: Hur fungerar arbetslagen? Hur används friutrymmet (och om det inte används: varför inte)? Vilka effekter har den individuella lönesättningen? Hur hanterar olika skolor lärarnas arbetstid när det inte finns någon undervisningsskyldighet – eller finns den ändå? Är schemat ett stöd eller hinder för pedagogisk utveckling? Är den ”utvidgade lärarprofessionaliteten” genomförd, och om inte: varför inte?

ANDRA VIKTIGA FÖRUTSÄTTNINGAR för lärarens arbete är ledarskapet (roll och stil), organisationskultur och -kommunikation. Hur dessa områden fungerar har en stor inverkan på vilket resultat man får i klassrummet.

Genom en granskning av dessa frågor i relation till aktuell pedagogisk- och organisationsforskning vill jag bidra till den nödvändiga dialog som bör finnas mellan forskare och skolans praktik.

### **Handen i handsken – eller mångfalden inkluderad**

*Gunbritt Törnberg*

gunbritt.tornberg@fc.skovde.se

SKOLAN HAR SVÅRT ATT förverkliga visionen med ”en skola för alla”, där elevers olikheter skall ses som en värdefull tillgång i skolarbetet och för samhällsutvecklingen. Det finns ett glapp mellan teori och praktik, dvs mellan skolans officiella mål och den praktiska verksamheten. För att förstå den pedagogiska verkligheten behövs mer kunskap om de faktorer som styr och formar den praktiska lärandemiljön.

SYFTET MED STUDIEN, som anlägger ett specialpedagogiskt perspektiv, är att synliggöra, beskriva och förstå pedagogiska och kontextuella villkor i skolans vardagsverklighet, i vilken mångfalden är tänkt att stimuleras. Det är den heterogena klassen som står i fokus.

ANSATSEN ÄR EN fenomenografiskt inriktad kvalitativt fallstudie med intervjuer, observationer och dokumentstudier som instrument. Undersökningsgruppen består av lärare och elever på ett antal skolor och förskolor.

---

## *Högskolan Dalarna*

### **Vidareutbildning – ett sätt att möta förändringar**

*Monika Wahlstedt*

mwa@du.se

FÖRÄNDRINGARNA I SKOLAN har varit många. Kanske är det därför pedagoger upplever sin situation som allt svårare att hantera. Genom information och fortbildning av olika slag har man försökt stärka pedagogerna i mötet med det nya. Trots detta har deras inställning till förändringar ofta beskrivits som ovilja och motstånd. Med ett annat perspektiv kan man bakom dessa ord ana en positiv strävan och en god vilja. Utgångspunkten skulle kunna vara att alla individer och grupper strävar efter att vara lojala med för dem viktiga värden. Lojaliteten

utgör en del av skolkoden. Vilka lojaliteterna är varierar. Händelser och förändring som hotar lojaliteten leder till en konflikt mellan eller inom skolans olika nivåer. Utifrån detta resonemang formulerar jag en hypotes; Förändringar och utbildningsinsatser upplevs som positiva då skolans aktörer inte upplever sin lojalitet vara hotade.

EN PEDAGOGS PROFESSIONALITET kan sägas bestå av såväl en pedagogisk kompetens (pedagogik, metodik, didaktik och ämneskunskaper) som en skolkompetens (kunskap om skolans yttre och inre ramar samt om det frirum i vilket den enskilde pedagogen kan verka).

STUDIEN FOKUSERAR PEDAGOGER som vidareutbildar sig i Montessoripedagogik eller som deltar i ett skolutvecklingsgruppsprojekt. Med en kvalitativ ansats skall jag, före och efter vidareutbildningen, genom brevsnivå och livshistorieintervjuer, höra pedagogernas röster då de beskriver sin skolpraktik. Vilka lojaliteter uttrycker pedagogerna att de har? Hur påverkas dessa lojaliteter av den vidareutbildning pedagogerna deltar i?

### Vad är pedagogiskt arbete?

*Birgitta Thulén*

bth@du.se

I DAGENS GRUNDSKOLA ARBETAR olika yrkeskategorier: förskollärare, fritidspedagoger och lärare. Erfarenheterna som specialpedagog med förskolläraryrkgrund i grundskolan har fått mig att fundera över hur pedagogerna runt eleven påverkar det pedagogiska arbetet. Forskning om specialpedagogisk verksamhet visar att den traditionella specialundervisningen varit vad Person (1998) benämner *kategorisk* och Haug (1998) beskriver som *kompensatorisk* och *segregerande*. Det betyder att elever med svårigheter i stor utsträckning tagits bort från den ordinarie undervisningen. Problemet anses ligga hos eleven själv snarare än i den pedagogiska verksamheten i skolan. Haug menar att skolan borde arbeta på ett inkluderat integrerat sätt men konstaterar att skolan inte har den kunskapen och de insikterna.

I EN FORSKNINGSCIRKEL med intresserade pedagoger avser jag att belysa och diskutera frågeställningar som *Vad är pedagogiskt arbete?* Utifrån de synpunkter och reflektioner som förs fram formas innehållet i forskningscirkeln. Olika ”gästforskare” inbjuds för att belysa olika frågeställningar som uppkommer.

SOM FORSKARE ÄR JAG intresserad av hur pedagogerna tänker och vill. Därför dokumenteras deras reflektioner och synpunkter. Med hjälp av intervjuer/loggbok/mail eller brev kan pedagogerna beskriva sin tankar. Pedagogerna i forskningscirkeln kan i sin tur stimulera till pedagogiska samtal på sina respektive skolor. Forskarens roll blir förutom att handleda pedagogerna även att regelbundet träffa ledningsgruppen i kommunen för att delge hur arbetet fortgår. Forskningscirkeln är planerad att fortgå under tre terminer med ca 5 träffar varje termin. En utvärdering av forskningscirkelns funktion av såväl innehåll som form ingår i projektplanen. Syftet med forskningscirkel är att belysa vad som går att innefatta i pedagogiskt arbete och att lyfta fram pedagogiska strategier som kan öka kunskaperna och insikterna om ett inkluderat integrerat arbetssätt i grundskolan.

### Det pedagogiska ställningstagandet

*Lottie Lofors-Nyblom*

llo@du.se

I SAMBAND MED den svenska skolans decentralisering genomfördes en rad olika reformer inom området för skolans verksamhet. En



sådan reform innebär att lärare, förskollärare och fritidspedagoger förväntades samverka i arbetslag.

KOMMUNALA STYRDOKUMENT har i samband med kommunernas maktövertagande kommit att få en framträdande roll när det gäller skolans styrning och arbetet ute i verksamheten. En gemensam utgångspunkt tycks vara att arbetslaget ska ta ett större ansvar för att administrera undervisningen, t.ex. i form av schemaläggning, resursfördelning, utökat ekonomiskt ansvar, kompetensutveckling o.s.v. Dessa intentioner antas öka pedagogernas professionella inflytande över sitt arbete och bl.a. bidra till ökad måluppfyllelse, skolans utveckling och en förbättrad psykosocial arbetsmiljö.

DEN ÖVERGRIPANDE FRÅGESTÄLLNINGEN i min studie är vilka pedagogiska ställningstaganden personalen ställs inför i en multiprofessionell verksamhet där lärare, fritidspedagoger och förskollärare samverkar och hur denna samverkan ser ut i förhållande till olika styrdokument på kommunal nivå.

## **Många färger, bakgrunder och åsikter**

*David Lifmark*

dli@du.se

I LPO- OCH LPF 94 BESKRIVS den värdegrund som "vårt samhällsliv vilar på". Fem grundläggande värden, man kan kalla dem "pelare", räknas upp: "Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla." Individens ska därigenom fostras till "rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande".

MÅNGA MENAR ATT "värden" är något flyktigt. I mitt avhandlingsarbete vill jag studera hur elever och lärare, infödda och invandrade, förhåller sig till skolans värdegrund. Hur betraktar elever och lärare skrivningarna om värdegrunden? Vilka värderingsförskjutningar och skillnader kan skönjas? Vad kan betraktas som ett positivt bidrag till mångfalden, vad bör inte tolereras och vem avgör i så fall det? Vad formar olika elevers uppfattning i olika värdefrågor och vilka aktörer är viktiga när värderingar konstrueras? Vilka roller spelar skolan för elevers uppfattningar om "det sanna" och "det rätta"?

*Umeå universitet*

## **Mångkulturalism, skolans värdegrund och etiken**

*Anders Holmgren*

anders.holmgren@educ.umu.se

VÄRDEGRUNDEN SKA genomsyra *hela* skolans verksamhet, enligt de nya läroplanerna. Det etiska imperativet utgör också ett tydligt inslag i läroplanerna och måste liksom allt annat tolkas och omsättas i skolvardagen. Det är här min forskning tar sin utgångspunkt. Värdegrund (värdegrunden) är nytt som begrepp och måste både klargöras och kritiskt granskas. Oavsett hur man tolkar detta begrepp är de flesta idag överens om att vi bör slå vakt om vissa värden i samhälle och skola. Om värdegrundens demokratiska kärna kan man inte kompromissa. Begreppet demokrati står nämligen inskrivet i skollagen.

MIN FORSKNING KRING det pedagogiska arbetets värdegrund och etik är ett försök att klargöra och kritiskt granska värdegrundsbegreppet samt undersöka hur olika skolor arbetar kring värdegrundsfrågor och elevers socialisation i ett alltmer mångkulturellt samhälle. Ett viktigt inslag i min studie blir alltså att granska om

de vackra orden om värdegrunden förverkligas på skolgolvet, d v s hur de intentioner som från politiskt håll lyfts fram i läroplaner och kursplaner (retoriknivå) verkligen får resultat i den svenska skolans vardagsarbete (praktiknivå).

I ETT VIDGAT PERSPEKTIV ska studien behandla hur olika skolor i sitt värdegrundande arbete kan utveckla metoder och förhållningssätt som hjälper unga människor att ta ställning i etiska frågor och stärka deras demokratiska handlande, allt för att motverka kränkande behandling, som t ex mobbning och främlingsfientlighet. Viktiga frågor studien söker svar på är: Vad står begreppet värdegrund för och vad ger legitimitet åt den? Vad ger värdegrundstexten uttryck för? Hur följs de etiska ansatserna i läroplaner och kursplaner upp i skolarbetet? Vilka etiska förhållningssätt och pedagogiska metoder finns och kan utvecklas kring värdegrundsarbetet? Min förhoppning är att jag genom min studie ska bringa klarhet och förståelse kring värdegrunden och den etiska dimensionen i det pedagogiska arbetet. Förhoppningen är också att jag ska kunna bidra med ny kunskap kring ett mycket angeläget område för samhälle och skola.

## **Förskolans pedagogiska praktik**

*Kenneth Ekström*

kenneth.ekstrom@educ.umu.se

MITT AVHANDLINGSPROJEKT syftar till att beskriva och förstå arbetet i förskola för barn i åldern 1-5 och hur de förändringar som skett under 1990-talet har påverkat den pedagogiska praktiken.

MIN FORSKNING kan ses som ett instrument för att dels skapa ökad kunskap om förskolans pedagogiska praktik som den fungerar idag, dels också bidra till ökad förståelse för den svenska förskolan ur ett kulturellt, historiskt och samhällsligt perspektiv.

STUDIEN TAR SIN TEORETISKA utgångspunkt i ett kulturhistoriskt perspektiv. Med hjälp av Yrjö Engeströms verksamhetsteori som analysverktyg är ambitionen att ge en beskrivning av några svenska förskolor av idag. För vidare bearbetning och för ett vidare samhällsperspektiv kommer verksamhetssystemen att analyseras utifrån utbildningssociologiska och läroplansteoretiska utgångspunkter.

## **Pedagogiskt entreprenörskap**

*Gudrun Svedberg*

gudrun.svedberg@educ.umu.se

AVHANDLINGSPROJEKTET ÄR inriktat på att beskriva, analysera och kritiskt granska det förändringsarbete som sker i gymnasieskolans delprojekt inom området Företagsamhet i skolan. Avsikten att följa och studera ett antal kommunala delprojekt på såväl studieinriktade som yrkesinriktade program. Centrala frågor är exempelvis vilka faktorer som hindrar/stödjer förändringsarbetet och hur lärare och elever upplever entreprenöriella processer?

## **Mångkulturalism och skolprestationer**

*Lena Granstedt*

lena.granstedt@educ.umu.se

SAMTIDIGT SOM EN TREDJEDEL av de elever som misslyckas i en svenska skolan har invandrarbakgrund, kräver politiker och media ett större engagemang från skolorna för att stärka demokratin och bekämpa rasismen.

DETTA ÄR BAKGRUNDEN till det projektet om mångkulturalism och skolprestationer som bedrivs i samarbete mellan Skolverket, Umeå kommun och lärarutbildningen vid Umeå

universitet. Projektet ska verka för att utveckla och utvärdera strategier och pedagogiska metoder, främst genom aktionsforskning, för att höja prestationerna hos elever med invandrarbakgrund. Ett av målen är att utveckla aktionsforskningsmetoden till att bli ett verktyg för lärarna i deras arbete med utvärdering och utveckling inom skolan, främst när det gäller frågor som gäller invandrarelevs prestationer, mångkulturell skola, demokrati och rasism.



# OPPOSITION: Åldersblandning i skolan Elevers perspektiv

---

*Tomas Kroksmark*

*Doktorsavhandling i Pedagogiskt  
arbete av Monika Vinterek,  
Umeå universitet*

Disputation 2001-12-08 i Umeå

DENNA DISPUTATION är på flera olika sätt historisk. Främst för att det är den första i Sverige i Pedagogiskt arbete, ett ämne som är fött här vid Umeå universitet men som nu finns vid flera andra lärosäten i Sverige. Att det är den första avhandlingen i Pedagogiskt arbete står att läsa på avhandlingens baksida. Nummer 1 - står det där. För min del är det en stor ära att få vara opponert på just denna text eftersom jag var den första professorn i Pedagogiskt arbete. Det blev jag här i Umeå den 1 april 1998. Nu är jag inte kvar här men jag är sedan i somras professor i samma ämne vid högskolan i Jönköping. Det betyder att den här avhandlingen är viktig eftersom den inte bara har studerat ett specifikt område – utan att den också sätter ned det första bomärket i forskningsområdet

Pedagogiskt arbete. Det betyder att om någon frågar "Vad är pedagogiskt arbete för ett ämne?" så kan man svara genom att hänvisa till vad som är gjort inom området. Då blir den här avhandlingen viktig. Ett annat sätt att besvara den frågan erinrar jag mig från Göteborg för många år sedan. Det nyinrättade ämnet pedagogik – det skedde en delning av pedagogikämnet under slutet av 1950-talet och början av 1960-talet i psykologi och pedagogik. Alla de gamla pedagogikprofessorerna valde då att vara professorer i psykologi och då infann sig strax frågan: Vad är pedagogik? Då detta nygamla ämne disputerade en av sina första avhandlingar – under Kjell Härnqvist som enda professor – var det någon som vid det avslutande seminariet frågade: "Är detta pedagogik?" Då utbröt en stor tystnad i lokalen. Till sist kände sig Kjell Härnqvist manad att säga något: "Detta är pedagogik". Varpå ytterligare en fråga ställdes: "Hur kan vi veta det?" Då slutreplikerade Härnqvist med orden: "Jag är pedagogiken."

DET INNEBÄR ATT om någon här idag skulle ställa frågan "Är detta Pedagogiskt arbete?" så kan vi antingen hänvisa till Monikas avhandling eller så kan jag säga: "Jag är Pedagogiskt arbete!"

INNAN JAG GÖR SAMMANFATTNINGEN och innan vi kommer över i själva disputationen – disputation betyder för övrigt 'meningsutbyte med dragning åt gräl' – vill jag för er som inte så ofta frekventerar sådana här tillställningar berätta, att min uppgift som opponent går ut på att jag kritiskt skall granska det som Monika skrivit. Det blir oftast en betoning på sådana aspekter på en text som är dunkelt sagda eller som är svåra att förstå eller som saknar grund eller som möjligen är mera uttryck för tro och vidskepelse än vetenskap. Nu säger jag inte att det finns sådant i den här avhandlingen – bara att om jag blir lite grälsjuk ibland så ingår det i min roll som opponent. Den sammanfattning som jag gör kan kanske tyckas överflödigt – den finns ju redan i avhandlingen. Men min sammanfattning tjänar till att redovisa min reception av texten, dvs så som jag läser den. Om några minuter kommer jag att fråga Monika om hon känner igen sig i min sammanfattning. Den frågan ställs för att vi alla i den här lokalen skall vara överens om att jag verkligen läst den text som Du nu skall disputera på. Om Du då

svarar nej på den frågan – vilket Gud förbjude – då är det hela över där. Då har jag inte läst den text som Du skall disputera på och vi har då inget mer att tala med varandra om. Om Du däremot säger att Du känner igen Dig – då går vi över på själva disputationen.

DEN HÄR AVHANDLINGEN i Pedagogiskt arbete har fått namnet "Åldersblandning i skolan" med underrubriken "Elevers erfarenheter". Dessa ord rymmer en hel del information om texten. Området är riktat mot skolans praktik, det gäller en klassform, det är barnet som står i fokus och det är inom ramen för fenomenologisk teoribildning som vi skall röra oss då vi har att göra med ett erfarenhetsperspektiv. På så vis är avhandlingens namn vägledande.

DE HUVUDFRÅGOR som avhandlingen ställer finns snyggt och prydligt uppställda på sidan 16 – för de av er som har texten framför er.

- Hur uppstår och utvecklas åldersblandade klasser?
- Vilken forskning har genomförts vad gäller åldersblandning?
- Vad framträder för eleverna i deras erfarenheter av åldersblandad klass?

- Vilka innebörder konstitueras i det som framträder för eleverna?

FÖR ATT KUNNA FYLLA UT det här syftet och för att generera den kunskap som frågorna i syftet gör anspråk på, väljer Monika ett tillvägagångssätt – en metod. Metoden bildar i sin tur grund för en disposition av texten. Det finns ett historiskt syfte och därför inleds själva avhandlingstexten med en sådan tillbakablick. Inledningen är inte bara historistisk, utan den bär också kravet på en begreppsläggning av det objekt som är grunden för själva avhandlingen och som skall besvara frågan *Vad är åldersblandning i skolan ur elevens perspektiv?* Frågan är helt grundläggande för allt som sedan kommer, eftersom den skall ge svaret på vad det är som är det vetenskapliga objektet i avhandlingen. Om vi inte vet det kan det visa sig att vi forskar på något som inte finns eller som har flera olika bestämningar och då blir det lätt fel. Monika väljer alltså en historisk tillbakablick för begreppsläggningen.

DEN NATURLIGA UTGÅNGSPUNKTEN blir då 1842 – den obligatoriska folkskolans införande i Sverige. Här träffar Monika en viktig utvecklingspunkt då Du kan konstatera att begreppet årskurs inte fanns 1842. Det är en värdefull notering eftersom det då inte finns någon

anledning att gå längre tillbaka i historien. Det hade varit en annan sak om Du hade kunnat se motsatsen. Då hade 1842 inte kunnat bilda utgångspunkt.

MONIKA FÖRFINAR här sina historiska instrument genom att formulera ytterligare frågor som skall ge besked om den grundläggande begreppsläggningen:

- Varför indelades skolan i klasser?
- Efter vilka principer skedde detta?
- Vilka motiv kan vi skymta?
- Hur och mot vilken bakgrund uppstår årskursbegreppet?

ORSAKEN TILL ATT SKOLAN inte indelades i klasser från börjar är, hävdar Monika, att den sk växelundervisningsmetoden var allmänt förhärskande i vårt land under 1840-talet. Den hade introducerats i debatten om skolan redan 1810 efter engelsk förebild där man kunde undervisa upp till 1.000 elever samtidigt. Ett sällskap för växelundervisningens främjande instiftades 1822, där bl.a. lundaprofessorn i grekiska, tillika biskop i Växjö, riksskalden Esaias Tegnér var drivande, och när det första

lärarseminariet inrättades i Växjö 1827 och i Stockholm 1830 fanns bland kraven att kandidaten skulle ha någon kännedom om växelundervisningsmetoden. I Sverige har vi aldrig haft fler än 200 elever i klassrummet samtidigt med en lärare – därtill har landet varit alltför glest befolkat. I verksamheten var barnen blandade. Växelundervisningsmetoden ledde emellertid fram till att lärarna klagade på att det blev komplicerat med många barn och att dessa var alltför olika sinsemellan. Här menar Monika att själva fröet till en åldersindelad skola ligger. År 1864 började skolan att regleras i årskursklasser och en skillnad gjordes mellan småskola och folkskola. Den här indelningen betydde samtidigt slutet för växelundervisningsmetoden. Den skolklassindelade skolan slog ut i full blom först genom folkskolestadgan, som infördes 1882. Det betyder alltså att det tog skolan 40 år att indelas i årskursklasser och argumenten för detta var lärarnas krav om homogeniserad verksamhet men det var också framsprunget av ett behov att innehållsligt strukturera och sekvensera skolan. Det som Monika noterar här – vilket kan vara viktigt att se i sammanhanget – är att det inte i första hand är åldern på barnen som avgör tillhörighet, utan det är innehållet i det som skall läras som bildar grunden för den indelade skolan vid den här tiden. Enligt

min mening en mycket intressant notering – inte minst som ett memento i vår egen tids diskussion om den innehållsligt målstyrda skolans framtid.

MONIKA VISAR OCKSÅ i den historiska exegesen att det inte fanns någon ålder fastställd för när barnen skulle börja skolan 1842. Det där fick man avgöra lokalt, allt under förutsättningen att barnet hade påbörjat sin skolgång vid nio års ålder. Också på den här punkten är 1882 viktigt – då bestämdes att barnen skulle börja skolan det år som de fyllde 7 men, nota bene, det gick fortfarande att skjuta skolstarten till det nionde levnadsåret. Den möjligheten kvarstod fram till 1958 och upphörde egentligen inte förrän 1962 – då grundskolan infördes.

MONIKA SÄGER I TEXTEN att just sju års ålder blev skolstarten, inte bara i Sverige utan och i många andra länder i världen, tycks hänga samman med att läsinläringen ses som en grundläggande färdighet i skolan. I andra länder, t.ex. i England, där man haft tidigare skolstart, har det snarare hängt samman med en ambition att få bukt med barnarbete.

SKOLAN HAR EFTERHAND gått mot en allt tydligare homogenisering. Det gäller såväl ålder som innehåll. Det är först i vår egen



tid som årskursbegreppet vunnit insteg och ersatt åldersklassbegreppet. Kulmen på den här utvecklingen fastslår Monika till 1960-talet. I den senaste läroplanen Lpo 94 finns inte heller årskursbegreppet kvar – det talas nu i termer av skolår. Den senaste regleringen kan vara vilseledande i sammanhanget, då det å ena sidan inte finns några bestämda årskurser men det å andra sidan finns angivet av staten vilka och hur många mål eleverna skall ha nått i slutet av det femte och slutet av det nionde skolåret. Monika säger det inte – men eleverna skall i slutet av det nionde skolåret ha lärt sig 749 olika saker och det skall ta 6.665 timmar.

PÅ SIDAN 30 GÖR MONIKA en intressant poäng, då Du säger att i vissa skolor, där åldersblandad verksamhet finns, är skälet att få en innehållslig homogenisering. I vissa andra fall framförs åldersblandningen som grunden till en så stor spridning som möjligt mellan eleverna i innehållslig mening men att det i de klasserna är vanligare med nivågruppering.

SÅ FÖR MONIKA oss in i nuet. Här gör Du en noggrann genomgång av hur den åldersblandade skolverksamheten ser ut idag. Du gör en summering av den terminologiska flora som på olika sätt försöker att definiera verksamheten. Det talas då om skolklass som är åldersblandad,

åldersintegrerad, årskursblandad och åldersintegrerad men också om undervisning som är åldersblandad, åldersintegrerad, årskursblandad och årskursintegrerad. Därtill förekommer termerna årskurslös klass och årskurslös undervisning.

DE TERMINOLOGISKA MÖJLIGHETERNA är flera och Monika gör i det här textavsnittet en kritik av bl.a. Skolöverstyrelsens och senare av Skolverkets försök att finna reda i och rensa i den här mångfalden. Försöket är ”lovvärt” konkluderar Monika, men menar att det inte lett någonvart. Monika väljer för sin del att nyttja sammansättningen ”åldersblandad klass” där argumentet för detta val ligger i ”att undvika termer som utlovar mer än att just tala om att det är klasser med elever i olika åldrar som avses” – heter det i sista satsen på sidan 33.

I DET FÖLJANDE RAPPORTERAR avhandlingen frekvensen av åldersblandad klass under de senaste 30 åren. Ingen oviktig redovisning med tanke på att studien rimligen bör behandla något som inte är alltför marginellt i skolan. I en undersökning som gjordes 1982/83 angav 70 kommuner i landet att de arbetade med någon form av ”åldersblandad klass”. Det motsvarar ca 25% av landets kommuner. Läsåret 1987/88 hade siffran stigit till 206 – vilket innebär en

75% ökning på bara 5 år. I en undersökning som gjordes 1991/92 angav 238 av landets 286 kommuner att klassformen förekom i skolan och ytterligare 33 kommuner planerade då för "åldersblandad klass". Det betyder att drygt 90% av alla kommuner hade eller planerade för "åldersblandad klass" 1993. Nu kan det ju vara så att det är en klass i varje kommun, vilket skulle få de här siffrorna att blekna en aning. Men även detta har Monika tittat på. Det visar sig då, skolår för skolår, att 1992 arbetade 15% av treorna i "åldersblandad klass" för att 1997 ha mer än fördubblats, dvs till 36%. I den tabell som finns på sidan 35 i avhandlingen går det att se att frekvensen är i tilltagande, även om den avtar i takt med att eleverna blir äldre. Det är således bara 1% av eleverna i år 9 i landet som arbetar i "åldersblandad klass". Monika drar slutsatsen – den är något preliminär eftersom entydiga och exakta uppgifter utöver de redan angivna saknas – att ca 30% av samtliga elever i de tre första skolåren går i "åldersblandad klass" under det att siffran för år 4-5 torde ligga kring 25%. Under de tre sista skolåren estimerar Monika frekvensen till att omkring 1-2% av eleverna går i "åldersblandad klass" – och då talar vi om år 2000. Det går alltså att notera att en stor andel av barnen i svensk skola går i "åldersblandad klass" när de är yngre och att

förhållandevis få gör så när de är äldre. Genom denna notering har vi också konstaterat att det under 10 år i grundskolan sker en förändring någonstans på vägen som innebär nya arbetsformer för barnen – dvs en övergång från åldersblandad till åldershomogen klass.

VAD ÄR DET DÅ SOM DRIVER PÅ den här utvecklingen – den frågan tillhör ett av Monikas syften. För att bringa klarhet i saken vigs vi nu in i en gedigen genomgång av de olika skrifter och debattinlägg som yttrat sig – för eller emot. I en mycket överskådlig uppställning som löper över flera sidor i detta kapitel kan vi följa argumenten. Jag skall inte gå in på dem nu, utan återkomma i mera detalj senare. Dock betraktar respondenten debatten som märklig, bitvis förvirrad. Du hävdar emellertid att initiativet till "åldersblandad klass" kom från erfarenheter gjorda i förskolan rörande sk syskongrupp. Det är då SIA-utredningen som Du hänvisar till. Därutöver för Du fram Henry Pluckrose som en popularisator och där särskilt hans bok om den öppna skolan och hans många föredrag i Sverige under mitten av 1970-talet kring just "åldersblandad klass." Övriga aktörer fanns vid Lärarhögskolan i Stockholm liksom vid Källbrinksskolan i Huddinge. Ett par namn som bildar nav här är Jan-Erik Östmar och professor Bengt-Erik Andersson i Stockholm.

I Annika Andraes avhandling har Du funnit att utöver en idégivare som Pluckrose finns också svaga och vaga förebilder från USA. Om jag läser Dig rätt här är det en relativt liten kärna av olika personer som drivit på. De har förfogat över ett antal viktiga kanaler – som SÖ och Skolverket – för att lansera idéerna med ”åldersblandad klass”.

I DET KAPITEL SOM FÖLJER härpå, går Du över till att redovisa tidigare forskning då det gäller ”åldersblandad klass”. Fokus ligger nu på hur eleverna i en jämförelse med åldershomogen klarar sig i skolan med avseende på: *prestationer främst i matematik och svenska, elevernas sociala utveckling, undervisningens utformning, lärarnas arbetsituation samt elevernas skolsituation*. Det här kapitlet är informationstätt och det är utan tvekan en mycket kunskapsinbringande text. Om jag räknat rätt är det närmare 20 olika forskningsprojekt som Du analyserat och i viss utsträckning kritiserar för brister på olika vitala punkter. Det går inte här att redovisa och kommentera allt detta i detalj – vilket av allt att döma hade varit värt besväret. Jag skall endast kortfattat redovisa Dina slutsatser.

UNDERSÖKNINGARNA GÅR TILLBAKA på Sixten Marklund och är daterade till 1962 och sträcker sig i tid fram till vår egen. Om jag läser Dig rätt

är forskningens resultat diffusa att tolka och förstå i exakta termer. Undersökningsmaterialet i de redovisade studierna är olika – det kan gälla glesbygd versus storstad, det kan gälla former av ”åldersblandad klass” som definieras på ett sätt i en undersökning och på ett annat sätt i en annan. De varierar över tid och de lyder under olika läroplaner. Men det som verkar vara ett genomgående resultat är att elever i åldersblandade klasser har något svagare prestationer än i den åldershomogena; skillnaden mellan den svagaste och de starkaste eleven är större i ”åldersblandad klass” – vilket innebär att de svagaste eleverna i ”åldersblandad klass” är svagare än i jämförelseklassen men också att de starkaste är bättre än de starkaste i jämförelseklassen. Det noteras också i tidigare forskning att på klassnivå är att de mest svagpresterande klasserna arbetar åldersblandat. Samma förhållande gäller med de högpresterande klasserna.

DÅ DET GÄLLER ELEVERNAS sociala utveckling redovisar Monika att det finns mycket få studier genomförda. Det som är gemensamt för de som finns är att det inte går att påvisa att den sociala eller känslomässiga utvecklingen skulle gynnas eller missgynnas i ”åldersblandad klass”.

VAD UNDERVISNINGENS FORMER beträffar visar den forskning som Monika hänvisar

till att förhållandet mellan undervisning och elevprestation spelar en betydande roll. Det som, kanske inte helt oväntat, karakteriserar undervisningen i "åldersblandad klass" är individualisering och elevernas egenarbete liksom elevinitierade aktiviteter och grupparbeten. Förutsättningen ligger i att eleverna är mera hänvisade till att arbeta i egen takt och att samarbeta över åldrar. Med hänvisning till Ulla Runessons studier går det också att göra distinktioner inom de olika arbetsformerna. Runesson har i sina studier rörande matematik från 1994 visat att individualiseringen i "åldersblandad klass" mera kan liknas vid hastighetsindividualisering än någonting annat. På mellanstadiet – som det då hette – kunde skillnaden i en klass ligga mellan årskurs 4 och årskurs 8, dvs den som hade räknat längst arbetade med åttans läromedel. En annan typ av individualisering är tysta papper och penna former.

LÄRARNA I "ÅLDERSBLANDAD KLASS" redovisar i de studier som Monika hänvisar till en positiv inställning till verksamheten. Den är ofta självvald och en stor andel av lärarna i "åldersblandad klass" har lång lärarerfarenhet.

DE STUDIER SOM ANALYSERAT elevens situation i "åldersblandad klass" är av särskilt intresse i

den här avhandlingen eftersom det är Monikas perspektiv. Då är det av vikt att veta vad som redan är gjort och vad forskningen kommit fram till. Där hävdar Monika, i sista stycket på sidan 72 – att hon endast kunnat finna en studie som koncentrerat sig på hur eleverna själva upplever sin klassituation som själva har erfarenhet av "åldersblandad klass". Det är en undersökning som genomförts av lärare i Halmstad. Studien är redovisad på Internet och omfattade sex skolor och rörde årskurserna 4, 5 och 6. Eleverna hade gått i "åldersblandad klass" under lågstadiet och gick då undersökningen genomfördes i åldershomogen dito. Studien visar – lite på tvärs mot övriga studier om "åldersblandad klass" – att eleverna är kritiska: då de t.ex. ombads att välja klass föll valet på "åldersblandad klass" i 65 fall och på åldershomogen i 485 fall. Studien visar också att eleverna upplevde "åldersblandad klass" som stökig och rörig.

I DET KORTA AVSNITT SOM sedan behandlar den internationella forskningen läser jag Dig så att den inte alltid går att jämföra med den svenska eftersom grunden, eller orsakerna till "åldersblandad klass" är så olika att de i princip är inkommensurabla. I Sverige är i allt väsentligt grunden pedagogisk – i USA och England är den lika ofta en effekt av att vissa barn inte klarar årskursmålen.

DEN HÄR BAKGRUNDEN – i begreppsläggning, historia och en gedigen forskningsöversikt – skjuter Monika oss nu rakt in i avhandlingens allra heligaste delar: Teori och metodelarna, som inleds med de ontologiska och epistemologiska grundantagandena. Här rör sig Monika i den kontinentala filosofiska traditionen, det är livsvärlden som bildar ontologisk grund – främst den som har existensfilosofiska och hermeneutiska förtecken och som finner sina främsta företrädare hos Martin Heidegger och hos fransosen Maurice Merleau-Ponty. Utgångspunkten tar Monika dock hos Wilhelm Dilthey – för en av Husserls lärare – och hans klassiska distinktion mellan förklarande och förståelsegenererande vetenskaper. Inom naturvetenskaperna förklarar vi sakerna – inom Geisteswissenschaften – andesvetenskaperna, humanvetenskaperna på svenska – vill vi förstå och begripa. Monika ser sin forskning som dirigerad av att intresse i att förstå – vilket också lägger avhandlingen i en Geisteswissenschaftstradition.

FENOMENOLOGIN SÅ SOM DEN läggs ut av Heidegger och Merleau-Ponty utgår från en i-världen-varo där människa och värld är givna samtidigt och ömsesidigt. Fenomenbegreppet, som Monika låter Husserl definiera i Krisis, men som lika gärna kunde varit från Heideggers Sin

und Zeit, definieras som det i sig-självisande, eller i annan prosa: det som visar sig själv (för någon) inom parentes, eftersom något som visar sig rimligen måste visa sig för just någon. På samma gång som vi som subjekt definierar världen definierar den oss. Det innebär att världen är given redan innan vi som subjekt förstår den vilket i sin tur innebär att objekten är det de är i mötet med människan. Fenomenologin gör front mot kognitivism och konstruktivism genom att avfärda subjektets överhöghet på samma gång som den kritiserar empirismen där den materiella objektsvärlden har företräde.

I FENOMENOLOGIN FÖR Monika fram det intentionala i vår i-världen-varo. Det innebär att vårt tänkande, handlande, våra känslor och vad det nu är alltid är riktade mot något. När vi tänker, tänker vi alltid på något, när vi är förälskade är vi alltid förälskade i någon, då vi handlar, handlar vi alltid med någon avsikt osv. Det innebär att det alltid finns en riktadhet i det vi känner, tänker eller gör. Inom ramen för den här ontologin är det såldes inte möjligt att överskrida världen – den utgör den yttersta referens som hela vår tillvaro grundas i. Hos Heidegger har denna tillvaro existentiella förtecken, vilket innebär att den är historisk och kontextuell och tolkad. Hos Merleau-Ponty

förs ett tydligt kroppsbegrepp in, som innebär att våra kroppar antas vara den länk som finns mellan medvetande och värld. Tanken är intressant och viktig som kritik mot en kanske alltför kognitivistisk teoribildning inom pedagogiken i västvärlden. Fenomenologin är en konkret och praktisk filosofi där huvudsaken ligger i att göra sakerna fullständigt rättvisa.

GENOM FENOMENOLOGIN – och då den som är livsvärldsontologisk – upprättar Monika ett teoretiskt fundament som får genomgripande konsekvenser för avhandlingens samtliga delar - den ockuperar oss genast då vi nu förs in i epistemologin och i de metodiska valen liksom de sätt varpå data senare hanteras. Det är därför viktigt att i den fortsatta sammanfattningen följa denna teoretiska tråd.

DEN FENOMENOLOGISKA KONSEKVENSEN för den epistemologi som Monika nu begreppslägger får betydelse för hur begreppet lärande hanteras i avhandlingen. Här görs en viktig distinktion mellan grundbegreppen undervisning, inläring och lärande. Monika är lite försiktig i den här diskussionen och visar prov på stor medvetenhet kring hur just de centrala begreppen skall förstås. I princip och grovt taget menar Du – i min läsning – att lärande är en term som skall begreppsläggas fenomenologiskt. Det innebär

att Du kommer bort från en behavioristisk stimulus-respons teori, där undervisning skulle vara stimulus och inläring respons på samma gång som Du överskrider konstruktivismens tanke att det är subjektet som tilldelar världen mening och på så sätt också kommer bort från en objektsida som kunskapens yttersta referens. Om man vill, går det också att addera markeringar för ett vetenskapligt lärandebegrepp då det i den fenomenologiska utläggningen också utestänger transcendensen.

DEN KONKRETA datainsamlingsmetod som följer på fenomenologin blir i Monikas fall intervjun, där data i analysen hanteras som kvalitativ. I de resonemang som ackompanjerar metodvalet finns vissa utvecklingar mot fenomenografin - till vilken det också hänvisas i legitimeringsfasen av metodvalet. Men främst är det hos Herbert Spiegelberg som metodens fenomenologiska utformning finns. Här har Monika på ett konstruktivt och kreativt sätt transformerat Spiegelbergs sk sju steg – som finns i hans *The Phenomenological Movement* från 1982 – till att omfatta 5 steg. Spiegelberg är i sin text mycket noga med att meddela att de sju stegen inte är sju steg som man måste ta i en speciell ordning – det skulle vara aningen ofenomenologiskt – de skall snarare uppfattas som en slags metodologisk ledstång

som forskaren kan hålla sig i. Huvudpunkten är att sakerna skall dirigera metoden. Så tycker jag också att Monika arbetar i de steg som Du benämner:

1. Val av studieobjekt
2. Objektfokusering
3. Tydliggörande av det som framträder
4. Beskrivning av fenomenet
5. Överväganden av resultatets för-att-het

DET SOM SEDAN föreligger i den sufflerande texten, som skall hjälpa oss att förstå hur Monika hanterar den teoretiska legitimeringen och det praktiska genomförandet av metoden och dess olika faser kan skrivas i ord som: öppenhet, följsamhet, pluralism, låta framträda, konkretion, tolka, förstå, beskriva. Avsnittet avslutas med en del som hämtar sin terminologi från den statistiska metodiken – validitet, reliabilitet, generalitet – om den skall jag återkomma i vår disputation sedan.

FÖR ATT KUNNA GENOMFÖRA datainsamlingen gör Monika ett urval av intervjupersoner och då avhandlingens huvudsyfte är att bidra till ökad kunskap om åldersblandade klasser med en

betoning på *elevers erfarenhet* blir det naturligt att välja just elever med erfarenhet från sådan klassform. I urvalet finns en kommun representerad och den är vald eftersom den satsar förhållandevis mycket pengar på skolan – det är en skolvänlig kommun. I detta inympas en socioekonomisk aspekt, vars högsta talindex i kommunen är 28 och det lägsta är 8. Urvalet delas in i tre huvudgrupper med avseende på de socioekonomiska index som gäller för de skilda områdena. Dessa är följande och med dalade socioekonomiskt index: Tjänstero (25,5), Bruket (13) och Längorna (”hade den lägsta” heter det i texten). Även om uppgiften för Längorna saknas vet vi att den är den lägsta och att såväl Längorna som Bruket ligger under kommunens medianvärde som är 21. En annan urvalsprincip som finns, är att Monika valt två klasser som arbetat med och har erfarenhet av ”åldersblandad klass” men som nu arbetar åldershomogent och en klass, som nu arbetar ”åldersblandat” men som tidigare varit åldershomogen.

I DESSA SKOLOR har Monika valt att intervjua sammanlagt 29 elever. De fördelar sig enligt följande:

**Bruket:** 10 elever, varav 5 är pojkar och 5 är flickor – de gick i år 5 när datainsamling

gjordes och de hade då tre års erfarenhet av "åldersblandad klass" och var inne på sitt andra år i åldershomogen sådan – ni kan se tabellen på sidan 96. Bruket karaktäriseras som en bostadsort med övervägande arbetare i villa och hyreshus. Arbetslösheten är med kommunmått mätt relativt hög. De sociala problemen i familjerna är inte försumbara.

**Längorna:** 12 elever: 2 pojkar, 10 flickor samtliga ur år 6. De hade då 4 år i "åldersblandad klass" bakom sig och var inne på sitt andra år i åldershomogen verksamhet. Skolan ligger i en stadsdel med ca 4.500 invånare. In- och utflyttning är omfattande. Många ensamstående föräldrar och familjer med trassliga sociala förhållanden. Här arbetar de intervjuade barnen – som gick i år 6 vid datainsamlingstillfället – i "åldersblandad klass," något som de gjorde också i femman.

**Tjänstero:** 7 elever; 3 pojkar, 4 flickor ur år 5. På motsvarande sätt hade de eleverna 3 års erfarenhet av åb + 2 års erfarenhet åldersheterogen klass. Bostadsområdet som skolan ligger i är av utpräglad egnahemskaraktär. Det verkar vara en sovstad med många pendlare. Medelinkomsten och förvärvsintensiteten tillhör de högsta i kommunen. Ett medelklassområde, kanske till och med övre medelklass.

*Sammanfattningsvis har vi*

Elever    Pojkar    Flickor    \_ åbk    \_ åhk

29	10	19	99 år	40,5 år
----	----	----	-------	---------

VI KAN ALLTSÅ TÄNKA OSS ett urval med systematisk spridning, där Monika funderat på de kanske mest bärande elementen för studien och också vägt in och tagit hänsyn till dessa i sitt urval.

SÅ HAR VI DÅ KOMMIT över på själva resultatdelen. Den är beskrivande och sträcker sig från sidan 115 och fram till sidan 164. Resultatet är också tematiskt organiserat i kombination med att de olika skolorna redovisas var för sig, så att vi som läsare skall kunna skaffa dels en överblick och dels en mera närsynt information av vad Monika har kommit fram till. Resultatdelen är tät och informationsrik och jag skall nu endast resa upp resultatet på en övergripande nivå för att sedan återkomma i en mera närgående diskussion.

*Sammanfattningsvis* framträder då en ganska komplex och sammansatt bild av hur eleverna upplever skolan i de tematiserade avseenden, som Monika hanterat. I huvudsak går det att hävda att barn i skolan tänker i ålderstermer



där en viss piagetansk teoribildning kan sägas ligga i grunden, nämligen att det också finns en koppling mellan hur gammal man är och vad man har för möjlighet att förstå. Det är en övergripande iakttagelse som sedan får konsekvenser för hur de hanterar de andra dimensionerna.

DEN "ÅLDERSBLANDADE KLASSEN" tycks provocera fram just ålderstänkandet hos barnen. De blir medvetna om ålder på ett tydligare sätt och det tycks inverka negativt på deras uppfattningar av skolan. Det är när man är äldst i gruppen som fördelarna framträder – då kan man tala. I "den åldersblandade klassen" upplever eleverna också större oro under det att de innehållsliga aspekterna i en jämförelse mellan de olika klasstyperna inte genererar några tydliga skillnader.

BARNEN ANSER INTE ATT det är några problem med att arbeta med olika saker i klassrummet – problemet infinner sig då de är på olika nivåer i förhållande till samma innehåll. Då det kommer till elevens val är det bara en av Monikas 29 elever som hellre vill gå i "åldersblandad klass".

PÅ EN ANNAN NIVÅ tror jag att jag kan hävda med stöd hos Monika att överbegreppet för

barn i skolan – åtminstone i den aktuella åldrarna är – *mellanmännsliga relationer*. Eller med Monikas egna ord på sidan 162 – där heter det: "Det är mot den bakgrund som jag tecknat här, som man kan förstå att många elever anser det viktigt att de kan följas åt under flera studieår och att de kan ha ett gemensamt studieinnehåll".

I AVHANDLINGENS SISTA DELAR sluter Monika sin egen gestaltning genom att låta tidigare forskningsresultat möta hennes egna. Vi skall då komma ihåg att det vi i allt väsentligt vet om "åldersblandad klass" har vi vunnit ur forskningsstudier av lärare. Undantaget är den tidigare redovisade lärarstudien i Halmstad. Greppet är logiskt, det är riktigt och det är spännande. På en övergripande nivå visar det sig att vuxna och barn i skolan ofta lever i olika skolvärldar. Det som lärare definierar som värdefullt och viktigt kan för eleven framstå som marginellt och eller oviktigt och tvärs om. "Lärarnas föreställningsvärld och elevernas livsvärld är motstridiga" – heter det på sidan 174. Då det gäller dagens tema lär vi av Monikas avhandling t.ex. att:

- Lärare anser att relationerna i den åldersblandade klassen är det viktigaste argumentet FÖR klassformen.

- För eleverna är det tvärs om – där blir de åldersblandade relationerna ett problem.
- Lärare för fram mjukare skolstart och studieövergångar som en fördel för ”åldersblandad klass”. Det blir färre nybörjare varje år i respektive stadium.
- Den fördel som lärarna ser blir till en nackdel hos eleverna. Färre nybörjare ställs mot ständigt nya kamrater.
- Lärarnas uppfattning att normsystem och regler lättare kan vidmakthållas i ”åldersblandad klass” blir i Monikas studie snarare en fråga om utifall eleverna anser att reglerna och normerna är positiva eller negativa. Det har inte med klassformen att göra.
- Lärare menar att toleransen och förståelsen eleverna emellan ökar i en ”åldersblandad klass” och att det är en viktig poäng att försöka tona ned var i systemet eleverna befinner sig.
- Monikas studie visar att många elever känner oro inför de större och att de äldre känner sig överlägsna och i viss mån förmer än de yngre. Därtill kommer att eleverna är mycket medvetna om var de är i systemet. Lärarnas uppfattning på den här punkten hänför Monika till förhoppningar snarare än realiteter.
- Den individualiserande undervisningen med ansvarstagande och självständighet som honnørsord är ett annat vuxenargument för ”åldersblandad klass”.
- På den punkten kan avhandlingen inte påvisa några säkra slutsatser, men Monika menar att i en skolklass där många aktiviteter pågår samtidigt är förutsättningen individualisering. Det behöver inte primärt ha med klassformen att göra. Det som däremot framkom i elevintervjuerna i denna studie var att eleverna upplever att läraren har mindre tid för dem i ”åldersblandad klass”.

PÅ DEN HÄR KRITIKEN FÖLJER så Monikas egna tankar om hur och varför man skulle kunna fundera kring begreppen heterogenitet och blandning i skolan, samt orsaken till varför vi skall ha skolklassen över huvud. Relationens primat blir också avhandlingens slutackord liksom för min sammanfattning. Det är således nu som jag vill fråga Dig – anser Du att Du känner igen Dig i min reception av Din text; är det Din avhandling som jag läst? Har Du något som Du skulle vilja justera eller eljest anmärka på min sammanfattning?

# Recensioner

---



*Kurt Tärnlund*

---

## **Existence and Subjectivity**

*A theme in the Philosophy of Education*

Stockholm Institute of Education Press (HLS Förlag)

Studies in Educational Sciences 46. 2001.

MAN KAN SÄGA ATT HELA Jean-Paul Sartres författarskap genomsyras av vissa övertygelser av förteoretisk (pré-théoriques) karaktär. Sartre har själv berört några av dessa utgångspunkter och Simone de Beauvoir har diskuterat dem. (Seel 1995, 25 ff)

HOS SARTRE FINNER VI en visserligen vag men ändå påtaglig inriktning mot och strävan efter det konkreta, det faktiska. Denna tendens vänder sig mot idealism och abstrakt tänkande som skulle vila på ”lagar”. Sartre ser människan som en individ i alla hennes göranden; han är för någon form av realism.

SARTRE HYSER EN grundläggande övertygelse att människan är fri och att hennes existens

är en ren tillfällighet som inte kan deduceras eller rättfärdigas utifrån någonting utanför henne själv. En fjärde strävan som i författarskapet med åren blir allt tydligare är det envisa, ibland obstinata intresset för sociala och politiska problem. Sartre ser människan som en social varelse.

EFTERSOM DENNA BAKGRUND gäller för såväl det skönlitterära författarskapet som de filosofiska ståndpunkterna kan man med den som utgångspunkt låta tankarna vandra mellan de olika texterna. De skönlitterära ingredienserna i filosofin och de filosofiska kryddorna i skönlitteraturen fungerar som bryggor och förbindelselänkar.

I SIN AVHANDLING *Existens and Subjectivity, A theme in the Philosophy of Education* (2001) sammanfattar och fullföljer Kurt Tärnlund den ansats han tidigare initerat i sin licentiatavhandling *En omläsning av en existentiell och fenomenologisk tematik* (1999).

TÄRNLUND GENOMFÖR en veritabel närläsning och intensiv omläsning, ja till och med ett flertal försök till sympatiska omskrivningar av en enda scen i Sartres första större filosofiska syntes *L'être et le néant, Varat och intet* från 1943. Det handlar om den berömda sekvens, vid pass någon sida lång, där Jean-Paul Sartre upptäcker att Pierre inte är på det kafé där Sartre söker honom. (Sartre 1998, p 43 s) Vi noterar alltså att den frånvarande Pierre genomsyrar Tärnlunds meditation.

SYFTET MED Tärnlunds genomträngande studium sägs vara tvåfaldigt: dels att klargöra Sartres användning av begrepp sådana som vara (being), medvetande (consciousness), erfarenhet (experience, Erfahrung), subjektivitet (subjectivity) och sist men inte minst intet (nothingness, le néant), och dels att med denna tolkning som bas antyda en möjlig utgångspunkt för pedagogisk och didaktisk forskning, för en pedagogisk teori och för ett nytt sätt att se på inlärningssituationen. Om vi accepterar Bernsteins tes att utbildningen fungerar som en regulator av erfarenheten ("regulator of experience" (Tärnlund, 2001, s 14, 56, 144) bör vi fråga oss vad detta har för konsekvenser för vår uppfattning av edukationsprocessen. Kort sagt formulerar Tärnlund frågan: Vad i elevens erfarenhet

gör undervisning/utbildning (education) möjlig?

HÄR ÄR INTE PLATSEN att kritiskt följa Tärnlunds alla meandrar där han relaterar Sartres filosofi till Descartes, Kant, Husserl eller Heidegger. Jag stannar vid det påtagliga, dvs vid den frånvarande Pierre. Jag tänker att detta lilla utsnitt hos Sartre skulle kunna ha sin metaforiska motsvarighet i t ex Rouquentins upplevelse av trädet och trädroten i romanen *Äcklet* från 1938. Andra paralleller finns i den självbiografiska romanen *Orden* från 1963. Dessutom är det troligen fullt rimligt att tolka Sartres analys från början av 70-talet av Flauberts epileptiska anfall i närheten av Pont-l'Évêque som ytterligare ett belysande exempel på ett likartat förlopp. Min poäng här är inte att spränga ramarna för Tärnlunds framställning utan bara att påtala det fruktbara i hans läsning av Pierres frånvaro: Hur karaktärisera detta intet som sätter sin prägel på Sartres analys?

TÄRNLUND FÖRSÖKER förstå Sartres strävan efter den åskådliga, ibland vulgära framställningsformen för att på så sätt frilägga de filosofiska aspekterna av dessa exempel. Han visar hur Sartre driver konkretiseringen till dess yttersta konsekvenser där den förutsätter

något annat. Det konkreta som realiseras i Sartres illustrativa belägg upphävs och negeras i samma ögonblick som erfarenheten gestaltas. Det är därför som Sartre mitt i en tydlig och klar framställning där han konstaterar att Pierre är frånvarande ställer frågan: "Föreligger här en intuitiv uppfattning av Pierres frånvaro, eller kommer negationen in enbart via omdömet?" (s 76)

TÄRNLUND SÄRSKILJER TRE OLIKA beskrivningsnivåer i jag-berättelsen om Pierres frånvaro. Därvid uppfattar han "varat-för-sig" och "varat-i-sig" och "intet" som metatermer, på en andra nivå, och som sådana refererar de definitivt inte till konkreta situationer. (Tärnlund 2001, s 50) Lika lite som vi kan hitta empiriska belägg för Heideggers "Dasein", kan vi gå ut på stan och leta efter "intet". Skolverkligheten alstrar inte av sig själv några teorier. Via ett resonemang kring Heidegger särskiljer Tärnlund ytterligare en nivå som han kallar "supermetanivå" ("supermetalevel"). På denna tredje nivå kan vi tolka begrepp som "varat" och "existensen".

NÄSTA UPPGIFT BLIR NU ATT försöka beskriva relationen mellan de tre nivåerna eller hur dessa kommunicerar med varandra. Enkelt uttryckt är den första nivån den gripbara nivå som vi lever och har erfarenhet av. På den andra, dvs

metanivån gör vi teoretiska distinktioner och analyserar våra livsbetingelser. Övergången från andra till första nivån bestämmer vad som är möjligt att uppleva på den första nivån medan den tredje, supermetanivån, avgör de villkor som gäller för den andra. Tärnlund menar att man kan se nivåerna som foldrar (folders) som omsluter och upphäver varandra. (p 113) Tärnlunds tredelade analys är konsekvent fenomenologi och som sådan problematiserar den relationen mellan en självupplevd erfarenhet av Pierres frånvaro och de olika metanivåerna. Den skulle också kunna förklara varför vissa intervjuundersökningar i förlängningen stannar vid att vara naturalistiska berättelser när man i analysen inte tar hänsyn till de olika nivåernas relation till varandra.

VAD SARTRE ENLIGT TÄRNLUND GÖR med sin lilla novell om Pierre är att han extremt pressar samman de tre nivåerna för att öppna passagen mellan erfarenhetsnivå, metanivå och supermetanivå (Tärnlund 2001 s 78); dvs konkretionen driven till sin spets tvingar fram kontingensen som öppnar för abstraktionen; eller medvetandet som är medvetet om öppnar för intet som är konstitutivt för medvetandet. (Tärnlund 1999 s 33) Syftet är då att frilägga en annan grund för negationen, intet, än den rent språkliga. Medvetandet är för Sartre inte

bara ett korrelet till ett språkligt fenomen som gör att vi kan negera påståendesatser. Sartre tolkar intet som framsprunget i varat-för-sig<sup>1</sup> och framställer hela tiden dialektiken mellan en subjektivitet som, samtidigt både negerar och bekräftar sig själv. (Kristeva 1997, p 239)

TÄRNLUNDS JÄMFÖRELSE mellan Sartres behandling av "intet" ("nothingness") och den analys denne tidigare gjort av "det överkliga" ("the unreal") eller "det föreställda" ("imagination") visar åter det nära sambandet mellan Sartres filosofi och hans litterära ambitioner. För Sartre är fantasin konstituerande, isolerande och negerande ("...l'acte imaginaire est à la fois constituant, isolant et anéantissant." Noudelman, 1996, p 25) Våra fantasibilder produceras som frånvarande och överkliga. Fantasin förutsätter intet.

EN UTREDNING AV erfarenhet (experiences, Erfahrung) är central för Tärnlunds analys och detta begrepp förläggs vad jag förstår på metanivå. Lagg märke till den subtila distinktion man kan ana mellan medvetande (conscience) och erfarenhet. Självt skulle Sartre i anslutning till den senare Flaubert-studien mer eller mindre överge begreppet medvetande (conscience) till förmån för det upplevda (le vécu) (Sartre 1972, p 108 et 111) Med

avstamp i Tärnlund kan vi mycket väl gå vidare till att genomföra distinktionerna mellan medvetande, erfarenhet och det upplevda: "[V]årt undersökande av upplevelsedimensioner leder till erfarenheter som metabeskrivning." (Tärnlund 1999, s 20)

KURT TÄRNLUNDS AVHANDLING är tät och intensiv och som sådan ställer den fler frågor än den besvarar. Här finns inga longörer och inga transportsträckor. Varje sida kräver sina understrykningar vilket gör att man gärna läser om hela texten flera gånger. Dess implikationer för forskning inom pedagogisk yrkesverksamhet, pedagogiskt arbete, fenomenografi och didaktik är bara antydda men kan lätt härledas.

*Lars André*

### Litteratur

- Kristeva, Julia.** (1997) *La révolte intime. Pouvoirs et limites de la psychanalyse II.* Fayard: France (454 p)
- Noudelmann, François.** (1996) *Sartre: L'incarnation imaginaire.* L'Harmattan: Paris. (253 p)
- Sartre, Jean-Paul.** (1943, 1998) *L'être et le néant, essai d'ontologie phénoménologique.* Gallimard: Saint-Amand (677 p)
- Sartre, Jean-Paul.** (1972) *Situations IX, Sartre par Sartre,* (Gallimard, 1972) pp 108 et 111. Gallimard: Paris.
- Seel, Gerhard.** (1971, 1995) *La dialectique de Sartre. Raison dialectique. L'Age d'homme.* Editions L'Age d'Homme: Lausanne, Suisse. (349 p)
- Tärnlund, Kurt.** (2001) *Existence and Subjectivity. A Theme in the Philosophy of Education.* HLS förlag: Stockholm (156 p)
- Tärnlund, Kurt.** (1998, 1999) *En omläsning av en existentiell och fenomenologisk tematik. Lärarygskolan i Stockholm. Institutionen för pedagogik.* (115 s) Ej publicerad.

### Fotnot

- 1 Tärnlund gör en för mig lustig översättning när han tolkar det franska uttrycket att intet befinner sig "...au sein même de l'être, en son cœur, comme un ver." eller den engelska motsvarigheten "Nothingness lies coiled in the heart of being – like a worm." med orden "Intet ligger hopprullat i varats innandöme, i dess hjärta som en orm." (Tärnlund 1999, s 50)  
Det franska ordet "ver" och det engelska ordet "worm" bör översättas med just "mask" och detta

oavsett om det gör ett "fjantigt" eller "osmakligt" intryck. Masken, den lilla trädgårdsmästaren, saknar vad jag förstår som icke vertebrat ryggrad och lungor och fungerar därmed som en vackrare metafor för "intet" i Sartres mening än vad en orm skulle göra.

# Recensioner

---



*Barbro Grevholm*

---

## **Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv**

(red): Studentlitteratur 2001

I SAMBAND MED lärarutbildningsreformen i slutet av 1980-talet fick lärarutbildningens forskningsanknytning kritik. Utbildningen beskyldes för att vara alltför pragmatisk och enbart grunda sig på erfarenheter. En konkret åtgärd för att förbättra situationen blev att införa *didaktik* i utbildningen. En annan åtgärd var att också införa examensarbete för lärarstudenter. När grundskollärarutbildningen utvärderades i mitten av 90-talet påtalades återigen utbildningens svaga vetenskapliga bas. Kritiken var nu samstämmig och kom från såväl fackligt håll som från högskoleverk och utbildningsdepartement. Didaktikens betydelse lyftes återigen fram.

EN SAK ÄR DOCK ATT peka på problemen och visa goda intentioner, en annan att stödja

utvecklingen och då inte minst ekonomiskt. Fortfarande satsas väldigt lite av samhällets och näringslivets medel på skolforskning, detta trots att skolan är landets största arbetsplats med 2,5 miljoner människor inblandade. Den medicinska fakulteten i Göteborg fick exempelvis i slutet av 90-talet 2,25 kr i fasta forskningsanslag på varje krona i grundutbildning. Motsvarande siffra för den praktiskt-pedagogiska delens ämnesmetodik och didaktik var 0,0025 kr!

DEN DIDAKTISKA FORSKNINGEN beskylls ofta för att befinna sig för långt från verkligheten i skolan. Den anses därmed inte kunna påverka det dagliga arbetet ute i klassrummen. Detta kan vara ett skäl till att vi i Sverige har den något märkliga situationen att lärarna, en av de viktigaste mottagargrupperna av skolforskningslitteratur, i väldigt liten utsträckning tycks ta till sig resultaten från denna forskning. I Norden och framför allt i Sverige har den matematikdidaktiska forskningen vuxit långsamt. Internationellt pub-



liceras redan en mängd böcker och tidskrifter i ämnet. Men trots att nordisk didaktisk forskning har mycket att tillföra en internationell läskrets finns ytterst få bidrag från forskare i dessa länder. Sverige intar, även med nordiska mått mätt, en ganska blygsam roll. Trots att vi har stora problem med matematikundervisningen – tusentals elever lämnar årligen grundskolan utan godkända matematikbetyg – finns ännu ingen professur i matematikdidaktik i landet. I våra nordiska grannländer har man varit mer förutseende och sedan ett antal år inrättat en rad professurer i ämnet.

DET ÄR MOT DEN BAKGRUNDEN och med ambitionerna att påskynda den matematikdidaktiska utvecklingen som Barbro Grevholm och ett antal nordiska forskare gjort den första nordiska forskningsöversikten av området. Boken vänder sig till forskare, utbildningspolitiker, lärare, lärarutbildare och lärarkandidater med intresse för didaktiska frågor i matematikämnet. Att samtliga dessa grupper kan hitta intressant läsning, samtidigt som det också pekar på forskningsfältets omfång, framträder tydligt när bokens olika avsnitt granskas. Bidragen speglar så vitt skilda områden som hur matematikdidaktiken vuxit fram som forskningsområde till frågor om läroplaner och läroplansutveckling. Översikten omfattar även mer handfasta och

för lärare mer närliggande områden, som exempelvis hur yngre barn lär sig tabeller i de fyra räknesätten.

SOM EN AV DE NORDISKA frontfigurerna i matematikdidaktik har Morgens Niss fått till uppgift att ge en översikt av forskningsfältet, reda ut begrepp och presentera centrala forskningsresultat. Han betonar två intressanta men inte på något sätt självklara åsikter. Dels pekar han på risken att dra förhastade slutsatser om processerna vid elevers lärande i matematik, dels menar han, att om det verkligen är något som vi vill att våra elever skall veta, förstå eller klara av så måste detta göras inom ramen av en noggrann tillrättalagd undervisning. Det är grundläggande och viktiga frågor för matematikundervisningen, men troligen föga kända för läraren på fältet.

TVÅ FÖR LÄRARUTBILDNINGEN speciellt intressanta avdelningarna av boken är *Mål och kursplaner* samt *Läroplaner*. I den första analyseras målen för matematikundervisningen utifrån både ett historiskt och teoretiskt perspektiv. Hur sedan detta i ett mer övergripande sammanhang kan förankras i läroplaner och läroplansutveckling i matematik presenterar av Gunnar Gjone med exempel från Norge.

FORSKNING OM LÄRANDE och undervisning når i högst begränsad omfattning ut till lärarna på skolorna. Enligt skolverket läser endast 12 % av dem regelbundet skolverksrapporter och inte mer än 4 % tar del av innehållet i avhandlingar som diskuterar skolan. Barbro Grevholm menar i sitt bidrag att en lösning på problemet kanske är att lärarna själva blir forskare för att därmed kunna bidra till skolans pedagogiska utveckling. Särskilt viktigt är detta då det i Skolverkets utvärderingar framkommer att rektorer, som skall vara skolornas pedagogiska ledare, inte klarar av denna uppgift. Grevholm ger en bakgrund till situation. Hon diskuterar också vilka möjligheter det finns för lärare att verka som forskare samt skissar avslutningsvis på en framtida utveckling inom området.

EN DUKTIG BILFÖRARE ÄR INTE automatiskt en god instruktör för andra. Paralleller kan dras till matematikområdet där en duktig matematiker inte nödvändigtvis är en duktig matematikdidaktiker. Bengt Ulin diskuterar med detta exempel som utgångspunkt frågor om vad en lärare behöver för att undervisa bra, alltså centrala frågor vid lärarutbildning. *Problemlösning* har i skolan blivit ett allt mer centralt begrepp och Ulin tar detta som ett exempel på en kompetens som måste finnas

hos duktiga matematiklärare. Genom en rad konkreta exempel diskuteras frågeställningar vid problemlösning såsom, *när föreligger ett problem, begreppen nödvändiga villkor/tillräckliga villkor eller hur gör man skolans algebra till annat än "bokstavsräkning"*.

AVSNITTEN OM *Inlärnin*g och *undervisning* samt Interaktion i klassrummet spänner över stora områden, både vad gäller elevernas/studenternas åldrar och kunskapsområden. Det gemensamma för dessa bidrag är dock den nära knytningen till klassrumssituationen. Ole Björkqvist diskuterar, liksom Bent Ulin tidigare, problemlösning. Rolf Hedrén ger en ingående beskrivning av hur barnens taluppfattning och tabellkunskaper byggs upp och framhåller bl.a. utifrån detta, behovet av att läraren i högre grad måste reflektera över vilka metoder som eleverna bör träna på. "Mönsterläraren" fröken Flinks didaktiska drömlktioner i åk 6 beskrivs utifrån en amerikansk fallstudie på ett målände och medryckande sätt av Ingvill Holden. Hon betonar betydelsen av humor och hög motivation för ett gott utbildningsresultat i matematik och menar att resultat från den här typen av fallstudier kan och bör användas i metodikundervisningen på lärarutbildningen och i fortbildning av lärare.

I INGER WISTEDTS OCH Erkki Pehkonens bidrag diskuteras interaktionen i klassrummet, dess möjligheter och problem. Wistedts artikel tar sin utgång i dialogen som en möjlighet att demokratisera undervisningen och utveckla de förutsättningar som krävs för att skapa rum för lärande, medan Pehkonen ingående diskuterar de *dolda faktorer* som enligt honom i hög grad styr kvalitén på matematikundervisningen.

KNAPPT NÅGON DIDAKTISK LITTERATUR skrivs numera utan att innehålla bidrag om IT och lärande. Här utgör Grevholms bok inget undantag. Morten Blomhøj beskriver lärande i en datorbaserad matematikundervisning. Thomas Lingefjärd & Mikael Holmquist diskuterar datorn i ett didaktiskt perspektiv och ställer där en rad angelägna frågor kring detta hjälpmedel, eller kanske snarare ”dåliga samvete” för åtskilliga matematiklärarna. Slutkapitlet behandlar utvärdering och bedömning av prov. Göte Dahland ger med utgångspunkt från en grundlig historisk genomgång av matematikundervisningen en bild av hur det skrivna ordet kan värderas i gymnasiets matematikundervisning.

SAMMANTAGET GER BOKEN en god bild av det matematikdidaktiska forskningsområdet. Här finns en rad intressanta bidrag som för-

hoppningsvis leder till att forskningen inom området utvecklas.

*Gunnar Sjöberg*

### *Författare i detta nummer*

**Lars Andrée,**

Universitetsadjunkt, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen  
lars.andree@educ.umu.se

**Inger Erixon Arreman,**

doktorand i Pedagogiskt arbete, Institutionen för matematik och naturvetenskapliga ämnen  
inger.arreman@educ.umu.se

**IngaMaj Hellsten,**

doktorand i Pedagogiskt arbete, Lärarutbildningens informationstekniska utvecklingsenhet (LITU) ingamaj.hellsten@educ.umu.se

**Carin Jonsson,**

doktorand i Pedagogiskt arbete, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen  
carin.jonsson@educ.umu.se

**Daniel Kallós,**

professor i Pedagogik, dekanus, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet  
daniel.kallos@educ.umu.se

**Tomas Kroksmark,**

professor i Pedagogiskt arbete, Högskolan Jönköping  
tomas.kroksmark@ped.gu.se  
tomas.kroksmark@hkk.hj.se

**Eva Leffler,**

doktorand i Pedagogiskt arbete, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen  
eva.leffler@educ.umu.se

**Gunnar Sjöberg,**

doktorand i Pedagogiskt arbete, Institutionen för matematik och naturvetenskapliga ämnen  
gunnar.sjoberg@educ.umu.se

**Tommy Strandberg,**

doktorand i Pedagogiskt arbete, Institutionen för estetiska ämnen  
tommy.strandberg@educ.umu.se

**Monika Vinterek,**

filosofie doktor i Pedagogiskt arbete, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen  
monika.vinterek@educ.umu.se

**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 inlärningssvårigheter  
*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. Kvalitets-  
säkring genom utveckling, uppföljning och utvärdering  
i skolan.

**Innehåll i nummer 2-3 /2000:**

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

**Innehåll i nummer 4 /2000:**

*Monika Vinterek*: Fakta och fiktion i historieunder-  
visningen  
*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 förskolläroverutbildandes  
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 ochausalitet 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

*Innehåll i nummer 4/2001*

*Carin Jonsson*: Barnbildens livfulla vinkande

*IngaMaj Hellsten*: Lärarkunskap och IKT med genus-  
perspektiv

*Conny Saxin*: Geografiska Notiser

*Hedersdoktorernas föreläsningar*

*Karl-Georg Ablström*: Gäckande effekter

*Lena Hjelm-Wallén*: Politiska visioner och skolans vardag

*Margareta Söderwall*: Att skapa med Shakespeare  
och andra klassiker

### Tidskrift för lärarutbildning och forskning Journal of Research in Teacher Education

#### Notes on the submission of manuscripts

- 1 One electronic version of the article should be submitted.
- 2 Articles should not normally exceed 5–6000 words. They should be typed, double-spaced on A 4 paper, with ample left- and right-hand margins, author's name and the paper only. A cover page should contain only the title, author's name and a full address to appear on the title page of the paper.
- 3 An abstract not exceeding 150 words should be included on a separate sheet of paper.
- 4 Footnotes should be avoided. Essential notes should be numbered in the text and grouped together at the end of the article.
- 5 Diagrams and Figures, if they are considered essential, should be clearly related to the section of the text to which they refer. The original diagrams and figures should be submitted with the top copy.
- 6 References in the text of an article should be by the author's name and year of publication, as in these examples:  
Jones (1987) in a paper on...; Jones (1978c:136) states that; Evidence is given by Smith *et al.* (1984)...; Further exploration of this aspect may be found in many sources (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).
- 7 All works referred to should be set out in alphabetical order of the author's name in a list at the end of the article. They should be given in standard form, as the following examples:

Cummins, J. (1978a) Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups.

*The Canadian Modern Language Review* 34, 395-416.

Cummins, J. (1978b) Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9, 131-49.

Genese, F., Tucker, G.R and Lambert, W.E. (1976) Communication skills of children. *Child Development* 46, 1010-14.

John, V.P and Horner, V.M. (eds) (1971) *Early childhood Bilingual Education*. New York: Modern Language Association of America.

Jones, W.R. (1959) *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.

Karmiloff-Smith, A. (1986) Some fundamental aspects of language development after age five. In P Fletcher and M.Garman (eds) *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (2<sup>nd</sup> edn). Cambridge: Cambridge University Press.

#### Författarvägledning

Tidskrift för lärarutbildning och forskning står öppen för publicering av artiklar och recensioner av arbeten inom områdena lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

- 1 Artikeln ska sändas till redaktören i en elektronisk version.
- 2 Artikeln får till omfånget inte innehålla mer än cirka 5000–6000 ord. Manuskriptet ska vara skrivet med dubbel radavstånd med stora höger- och vänstermarginaler. Ett försättsblad ska innehålla uppgifter om författarens namn och adress.
- 3 En abstract av artikeln ska finnas på en egen sida och omfatta cirka 150 ord.
- 4 Fotnoter ska undvikas. Nödvändiga noter ska numreras i texten och placeras i slutet av artikeln.
- 5 Diagram och figurer ska i de fall de anses nödvändiga placeras i anslutning till den text de refererar till.
- 6 Referenser i löpande text anges med författarens namn samt tryckår för den publikation som hänvisningen görs till, som i detta exempel:  
Jones (1987) menar att...; Jones (1978c:136) hävdar att; Bevis på detta ges av Smith *et al.* (1984)...; Dessa aspekter utreds ytterligare i andra studier (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).
- 7 Referenser ska ordnas i alfabetisk ordning efter författarnamn i slutet av artikeln. Dessa ska anges i standardformat enligt mönstret ovan:

# Tidskrift

*för lärarutbildning och forskning*

## INNEHÅLL

### Redaktionellt

### Artiklar

**Monika Vinterek:** Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll

**Carin Jonsson:** Barns tidiga textskapande genom bild och text

**Inger Erixon Arreman:** Pedagogiskt arbete

En social konstruktion för att fylla en social funktion

**Tommy Strandberg:** Pedagogiskt arbete och en påbörjad studie  
om musikskapande och undervisning

**IngaMaj Hellsten:** Ett nytt ämne föds fram och tar form

**Eva Leffler:** Entreprenörskap och Företagsamhet i skolan

– en del i Pedagogiskt arbete

**Per-Olof Erixon:** Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse  
sett ur ett prefektperspektiv

**Daniel Kallós:** Varför är det så svårt att förstå

den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter?

### Doktorander i Pedagogiskt arbete

### Opposition

**Tomas Kroksmark:** Åldersblandning i skolan

### Recensioner

Existence and Subjectivity

Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv

### Författare i detta nummer

### Föregående års nummer



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING  
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION