

Tidskrift

*för lärarutbildning
och forskning*

*Journal of
Research in Teacher Education*

nr.3 2002





Tidskrift

för lärarutbildning och forskning



Nr 3 /2002

Årgång 9

FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION

Tidskrift för lärarutbildning och forskning

nr.3 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. I detta avseende är tidskriften att betrakta som en direkt fortsättning på tidskriften Lärarutbildning och forskning i Umeå. Tidskriften tar emot manuskript från personer utanför Umeå universitet.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning beräknas utkomma med fyra nummer per år.

Ansvarig utgivare: Dekanus Rolf Hedquist 090/786 59 61

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

e-post: per-olof.erixon@educ.umu.se

Bildredaktör: Doktorand Eva Skåreus

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

Redaktionskommitté:

Docent Johan Lithner, Matematiska institutionen

Professor Åsa Bergenheim, Pedagogiskt arbete

Universitetslektor Håkan Andersson, Pedagogiska institutionen

Universitetsadjunkt Ingela Valfridsson, Institutionen för moderna språk

Professor Gaby Weiner, Pedagogiskt arbete

Doktorand Eva Skåreus, Institutionen för estetiska ämnen

Redaktionens adress:

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

Grafisk formgivning:

Eva Skåreus och Tomas Sigurdsson, Institutionen för estetiska ämnen

Original: Print & Media, Umeå universitet

Tryckeri: Print & Media, Umeå universitet

Tekniska upplysningar till författarna:

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

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: <http://www.educ.umu.se> Förbehåll mot detta måste göras av författaren före publicering.

© författarna, illustratörer

Innehåll

REDAKTIONELLT	7
ARTIKLAR	
<i>Eva Skåreus</i> : Det är lärarnas fel.....	13
<i>Joakim Lindgren</i> : "Värdelöst" värdegrundsarbete? – demokratifostran i svenska skolor.....	39
RECENSIONER	
<i>Inga-Britt Skogh</i> : Teknikens värld – flickornas värld	53
<i>Helena Stenbäck</i> : Lärande i kör.....	57
KONFERENSRAPPORT	65
FÖRFATTARE I DETTA NUMMER	67
FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER	68
FÖRFATTARVÄGLEDNING	70



Redaktionellt

UNDER SOMMAREN 2002 har vi i pressen kunnat läsa om personer som falskeligen uppgett sig för att vara läkare och som utan större problem, tycks det, fått anställning inom den svenska sjukvården. Upptäckten har skapat oro bland patienter och inom sjukvården.

ATT VI SKA HAR utbildade läkare inom den svenska sjukvården är naturligtvis en självklarhet. Tyvärr verkar det inte vara lika självklart att vi också ska ha utbildade lärare inom den svenska skolan. Man kan fundera länge över varför det är så.

I VÅRAS TOG den före detta ordföranden i Lärarnas Riksförbund, Tomas Johansson, till orda och delade med sig av sin och den så kallade Skolkommissionens syn på hur lärarbehovet inom den svenska skolan ska tryggas i framtiden (*Dagens Nyheter* 9 april 2002). Som punkt 7 i artikeln "Låt skolorna stänga av stökiga elever" står bland annat följande att läsa:

Nuvarande regler om lärarbehörighet avskaffas. Istället införs ett lärarcertifikat, som kan erhållas av personer med nödvändiga kunskaper och personlig lämplighet. Lärarcertifikatet skall inte vara kopplat till en viss typ av högskoleutbildning och skall inte heller kopplas till skolornas anställningsförfarande. Lärarcertifikatet utfärdas av den statliga skolmyndigheten. Det skall även kunna dras in på samma grunder som finns i olika legitimationsyrken. Ett syfte med lärarcertifikatet är att möjliggöra för skolorna att rekrytera personer till läraryrket med erfarenhet från till exempel högskolor eller andra områden.

SPECIELLT KAN MAN NOTERA uttrycket "från till exempel högskolor...". För Tomas Johansson och Skolkommissionen är det således ingen självklarhet att framtidens lärare ska vara högskoleutbildade lärare. Den personliga lämpligheten tycks väga tyngre.

OM MAN GÖR EXPERIMENTET och byter ut ordet lärare mot läkare och skola mot sjukhus/lasarett ser man det absurda i detta sätt att tänka:

Nuvarande regler om **läkarbehörighet** avskaffas. Istället införs ett **läkarcertifikat**, som kan erhållas av personer med nödvändiga kunskaper och personlig lämplighet. **Läkarcertifikatet** skall inte vara kopplat till en viss typ av högskoleutbildning och skall inte heller kopplas till sjukhusens eller lasarettens anställningsförfarande. **Läkarcertifikatet** utfärdas av den statliga **läkarmyndigheten**. Det skall även kunna dras in på samma grunder som finns i olika legitimeringsyrken. Ett syfte med **läkarcertifikatet** är att möjliggöra för sjukhusen att rekrytera personer till **läkaryrket** med erfarenhet från till exempel högskolor eller andra områden.

MAN UNDRAR HUR reaktionerna skulle ha blivit inom läkarkåren om ett sådant förslag på allvar förts fram på debattsidan i den stora rikstidningen.

LÄKARUTBILDNINGEN HAR i mer än ett avseende varit en förebild när forskarutbildningen utvecklats inom lärarutbildningen vid Umeå universitet. Liksom läkarutbildningen har det ansetts vara viktigt att också lärarutbildningen som sådan ska vara behörighetsgivande för forskarutbildning. Det är symboliskt viktigt och ger en signal om att lärarutbildningen är viktig om man har för avsikt att arbeta inom den svenska skolan.

VAD GÄLLER DEN FORSKNING som nu på bred front håller på att utvecklas inom fältet lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet får man hoppas att den får en inriktning som bygger på att man vill veta mer om hur skolan fungerar— från positiva utgångspunkter. Analyserna av utbildningssystemet och det pedagogiska praktiska fältet har varit inriktat på att upprätta en förbindelse till vad man kunde kalla totaliteten. Det har handlat om att leverera en system- och ideologikritik. Frågor som mycket stått i fokus har gällt: Vad behöver det kapitalistiska systemet (arbetsmarknaden osv)? Hur försäkras sig systemet om att få vad det behöver? I vilken mån måste vi böja oss för det tvånget? På vilka punkter kan vi förhindra att systemet får vad det behöver?

DET ÄR VIKTIGA FRÅGOR, men inte de enda som kan och bör ställas. Vi måste fokusera på skolans inre verklighet, på det pedagogiska arbetet i all dess komplexitet, och därmed ge forskningen en ny riktning. Då handlar det inte i första hand om att fråga efter orsak och verkan eller funktioner, utan betydelse och mening.

VI SER FRAMFÖR OSS ett förhållande mellan lärarutbildning och skola som den som finns mellan läkarutbildning och landsting. Vi tror

det kan vara fruktbart och bidra till utvecklingen av skolan.

PÅ DETTA SÄTT kan vi också bidra till att skapa ett nytt kretslopp. Genom att skapa en lärarutbildning som inte bara bygger på forskning och beprövad erfarenhet, utan som också ger möjlighet till forskarstudier blir det naturligt för blivande lärarna inte bara att genomföra små forskningsuppgifter själva, utan också sätta sig in i andras. Precis som läkarna.

DET GÖR OCKSÅ att chanserna att falla för lätta lösningar minimeras. Möjligheterna att problematisera sin egen verklighet ökar. En yrkesutbildning inte bara byggd på forskning, utan med egen forskarutbildning, ger bättre status åt läraryrket. Nya möjligheter att kombinera skolverksamhet och forskning/forskarutbildning kan också utvecklas.

HÖSTENS FÖRSTA NUMMER av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* uppmärksammar bilden av läraren.

REDAKTIONEN HAR tagit fasta på att en bild säger mer än tusen ord. Istället för att låta texten dominera innehållet i detta nummer av tidskriften har bilden fått en mer framträ-

dande plats än vanligt. Det gäller blivande lärares bilder av lärarrollen och läraryrket, så som de har kommit till uttryck i en fingerad affischkampanj som bedrivits inom ramen för bildlärarutbildningen.

AFFISCHKAMPANJEN handlade bland annat om den bild lärarstudenterna har av sig själva som blivande lärare. Ett mål med undervisningen har varit att ge studenterna möjligheter att formulera den personliga bilden av den blivande yrkesrollen. Bildkollaget illustreras, kunde man kanske säga, av en text, som är skriven av Eva Skåreus.

NUMRET INNEHÅLLET OCKSÅ en artikel om värdegrundsfrågorna i skolan, skriven av vetenskapsjournalisten Joakim Lindgren, som är verksam som informatör på Värdegrundscentrum, VGC. I artikeln behandlas problematiska tendenser i svenska skolors värdegrundsarbete. Till grund för framställningen ligger en översikt som Värdegrundscentrum vid Umeå universitet sammanställt (<http://www.vgc.umu.se/>).

JAG VILL PASSA PÅ att göra reklam för tre konferenser som kommer att hållas under hösten. Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet inbjuder tillsammans med Den

Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA) till nationell konferens kring lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet, med fokus på forskning och forskarutbildning i Umeå den 24-26 oktober 2002

KONFERENSEN HÅLLS med anledning av att riksdagen för två år sedan, den 25 oktober 2000 närmare bestämt, fattade beslut om en ny lärarutbildning där forskning och forskarutbildning fick en framträdande plats.

DET FINNS ALL ANLEDNING att uppmärksamma den utveckling som skett under de knappa två år som gått. Det övergripande syftet med konferensen är att inventera den forskning och forskarutbildning som bedrivs på lärarutbildningens område. Vilken forskning bedrivs och hur är den organiserad? Vilken ny forskarutbildning har initierats? Har förväntningarna infriats? Vilka hinder finns för en fortsatt utveckling? Vilka forskningsområden bör prioriteras? Hur kan de ekonomiska resurserna för forskning kring lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet förstärkas? Forskarstuderande, forskare, forskningsgrupper och alla universitet och högskolor i Sverige, som medverkar i lärarutbildning, inbjudes att delta i konferensen. Programmet kommer att

bestå av parallella sessioner för presentation och diskussion av pågående och avslutad forskning, paneldiskussioner kring aktuella teman mm. För mer information se: http://www.educ.umu.se/aktuellt/konferens_021024/

FAKULTETSNÄMNDEN för lärarutbildning, Umeå universitet, inbjuder också tillsammans med Lärarutbildning i samverkan, LUIS, till en nordisk litteraturpedagogisk konferens under rubriken "*På upptäcktsfärd i litteraturen*" i Umeå den 25-27 oktober 2002. Forskarstuderande, forskare, forskningsgrupper och alla universitet och högskolor i Norden inbjudes att delta i konferensen.

PROGRAMMET KOMMER att bestå av föreläsningar, parallella sessioner för presentation och diskussion av pågående och avslutad forskning. En av huvudtalarna är Robert. E. Probst, Georgia State University, USA. Konferensen kommer bland annat att uppmärksamma Louise M Rosenblatts teorier. Valda delar av en nyligen gjord intervju med Rosenblatt, vars bok *Literature as Exploration* utges i svensk översättning i höst, kommer att presenteras. För mer information se: http://www.educ.umu.se/aktuellt/luis_021025/

TVÅ KONFERENSDAGAR i historia och historiedidaktik för blivande och verksamma lärare kommer att hållas i Luleå 22-23 oktober och i Umeå 29-30 oktober 2002. Temat för konferensen är ”De långa linjerna i 1900-talets historia”. För mer information kontakta Sture Långström (sture.langstrom@educ.umu.se)

FAKULTETSNÄMNDEN för lärarutbildning vid Umeå universitet har som tidigare nämnts utsett två nya hedersdoktorer: professor Glora Ladson-Billings, University of Wisconsin at Madison och författare Siv Widerberg, Stockholm. De kommer att promoveras vid Umeå universitets årshögtid den 9 november 2002. I årets sista nummer av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 4 –2002, kommer deras föreläsningar att publiceras.

Per-Olof Erixon

det är lärarnas fel



?

det är lärarnas fel



?



Det är lärarnas fel

Eva Skåreus

EN SERIE AFFISCHER sitter uppsatta i Lärarutbildningshuset. Några stycken har rubriken ”Det är lärarnas fel”. Ett diskret frågetecken skymtar nere i högra hörnet. Är det avsändaren som satt sin logga i form av en undran? En av affischerna har bilden av en tonårstjej som sitter och håller i en ölburk. En annan affisch i samma serie har en bild av en nedklottrad vägg. Skulle det vara lärarnas fel att skolbarnen dricker öl och klottrar på väggarna? Eller ställer man sig frågan hur långt lärarnas ansvar sträcker sig? Lite längre bort sitter en serie affischer med rubriken *www.nollkoll.se*. Vem är det som inte har kontrollen? Vem är det som drar i trådarna och kontrollerar?

SOM BETRAKTARE av dessa affischer ställs man mot väggen. Samtliga affischer har på ett eller annat sätt provocerande budskap där rubriker

formulerar en blandning av slagkraftiga, tvekdiga och stundtals anklagande meddelanden. En del rubriker är fyndigt formulerade, andra anspelar på olika missförhållanden i skolan. Du kan inte undgå att reagera. Mitt i Lärarutbildningshuset är det några affischer som kraftfullt ställer angelägna frågor och ifrågasätter skolan och lärarutbildningen. De tar sin utgångspunkt i läraryrket. Vilka är det som vågar slänga den brandfacklan att allt är lärarnas fel?

UPPHOVSMAKARNA till affischerna är studenter som går fjärde terminen på sin Bildlärarutbildning. Under en vecka går de samman i små grupper om ca fyra stycken för att gemensamt planera och genomföra en fingerad affischkampanj. Kampanjen ska handla om lärarrollen eller yrket ur någon aspekt. Uppgiften ingår som en avslutande del i att lära



*LPO 94 i en fridfull
ny värld*

www.nollkoll.se

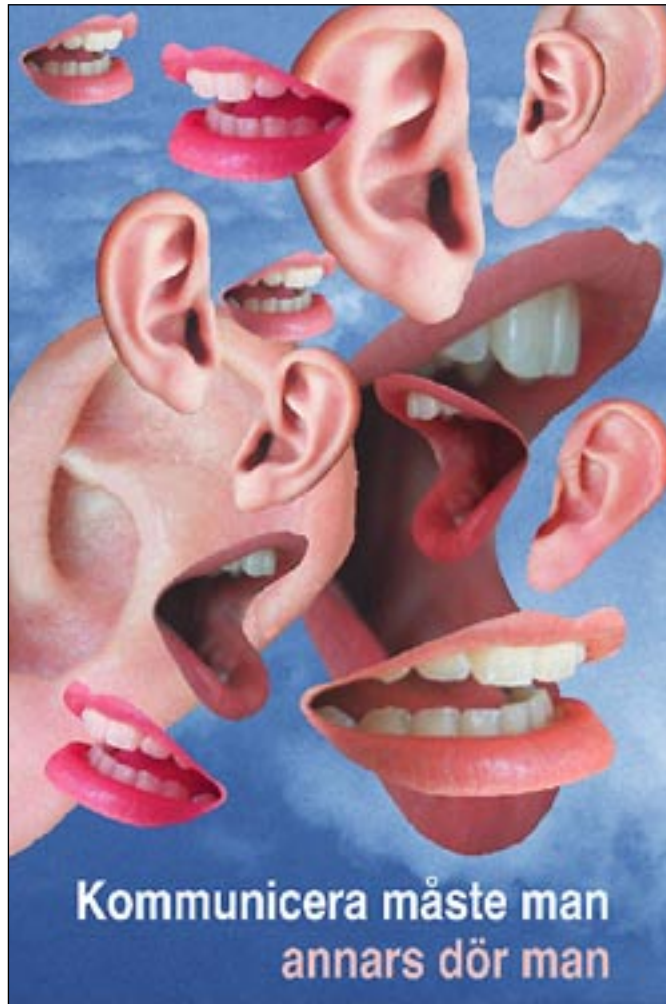


sig datorprogrammet Photoshop. I och med att studenterna har engagerande bildproblem att lösa på datorn, blir bildlösningarna kursens fokus och tekniken bara ett medel att arbeta fram bilderna. Teknikundervisning tenderar annars att i huvudsak sätta behärskandet av tekniken eller programmen i fokus och inte lägga tonvikt vid innehållet. En teknikfixerad undervisning lägger grunden för problematiken med en välutvecklad och tekniskt skicklig "yta" utan djup, avsaknad av det som ytligt brukar benämnas "content" bland vissa IT-gurus. Att lägga tonvikten vid innehållet från början engagerar långtidsminnet vid inlärandet och avdramatiserar tekniken. Det är innehållet och dess information som är i fokus.



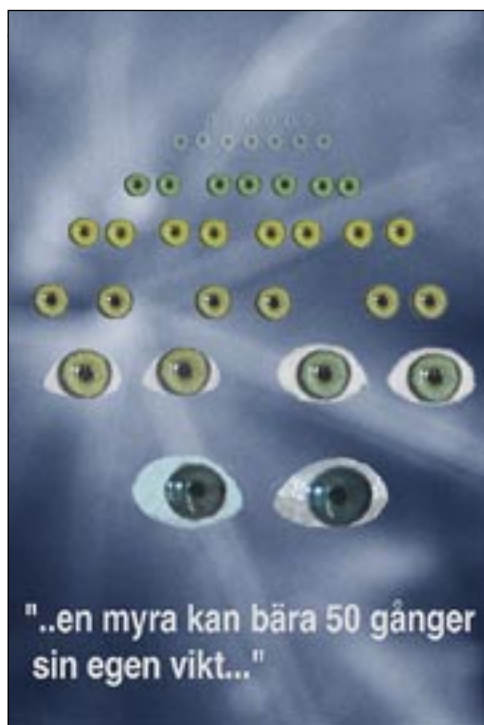
"Betänk att informationsteknologin är ett ord i två led: information och teknologi. Vi får inte tänka oss att IT är enbart en fråga om teknologi även om många vill få oss att tro det. IT är lika mycket en kulturell fråga och en fråga om information som en teknisk fråga. Det är viktigt att motverka teknikfixeringen och apparatfixeringen i datorsammanhang." (Marner, 1998 s 23)

ATT RUBRIKERNA PÅ AFFISCHERNA tar sig dessa uttryck har sin förklaring. Utgångspunkten i arbetet med att lära sig programmet har ett övergripande tema: Att vara lärare. Under den första delen av att lära sig Digital bild arbetar studenterna med sin personliga bild av sig själv som lärare. Det är ett självreflekterande arbete



där den kommande yrkesrollen är i fokus. Studenterna utgår från en personlig frågeställning och formulerar den i bilder på datorn. De tar sedan med sig den bilden och temat in i nästa uppgift där de ska göra utåtriktade och slagkraftiga affischer i mindre grupper.

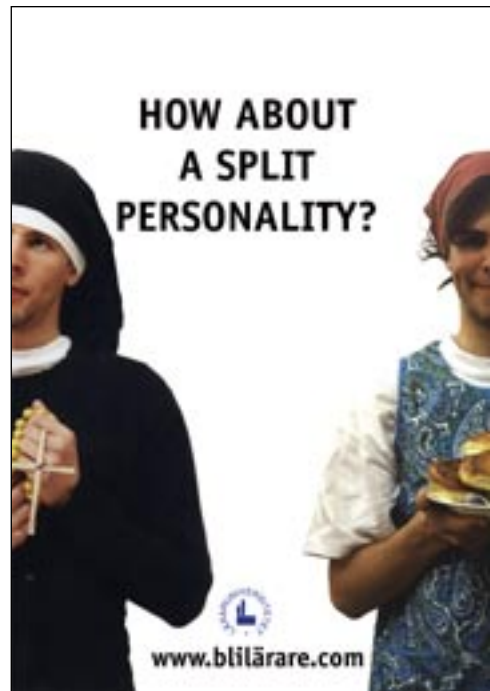
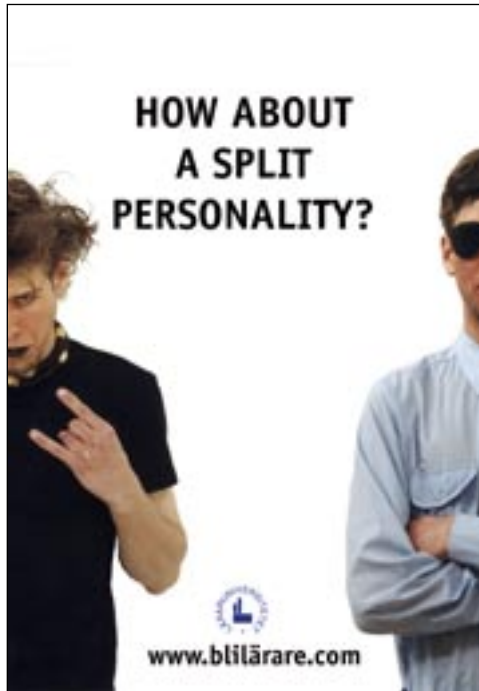
SOM LÄRARUTBILDARE varken går det eller är eftersträvansvärt att undgå debatten om skolan och lärares arbetssituation. Samtidigt har man studenternas önskan att hela tiden förankra det de lär sig i den arbetslivssituation de utbildar sig till. Min bakgrund som bildlärare, bildterapeut och konstnär har sammantaget varit källan till



valet av temat: Att vara lärare. Tillsammans med mitt personliga engagemang i ämnet utgör detta grunden för byggstenarna i hur undervisningen byggts upp. Nedan följer ett utdrag av den skriftliga information som studenterna får av mig innan kursen startar.

"DET KRÄVS MYCKET av dig som människa för att fungera som en bra lärare. Vad är en bra lärare? Att undersöka drivkraften och de egna motiven i jämförelse med vad som förväntas av dig i din yrkesroll, kan vara en bra grund att stå på den dag du kliver in i din yrkesroll. Att inför sig själv definiera begrepp och visualisera dem, gör att dina egna resurser blir synliga för dig.

I den nya lärarutbildningen skrivs mycket om läraren som en socialt kompetent och kreativ yrkesmänniska. Under utbildningen och senare genom vår yrkeserfarenhet får vi kunskap om hur eleven bygger upp sin självbild. För att orka leva upp till den nya rörliga och kreativa lärarrollen, krävs att vi, var och en som lärare, också reflektera över oss själva. Att vi vet vilka vi är i relation till vår yrkesroll och hur vår självbild som lärare är konstruerad och inte bara tittar på hur eleven bygger upp sin självbild, ger en starkare yrkesidentitet och hållbarare utgångspunkt för arbetet. Vad är det som har gjort att just du vill bli lärare? Hur är du som lärare? Vilka förebilder har du? Är de negativa, posi-



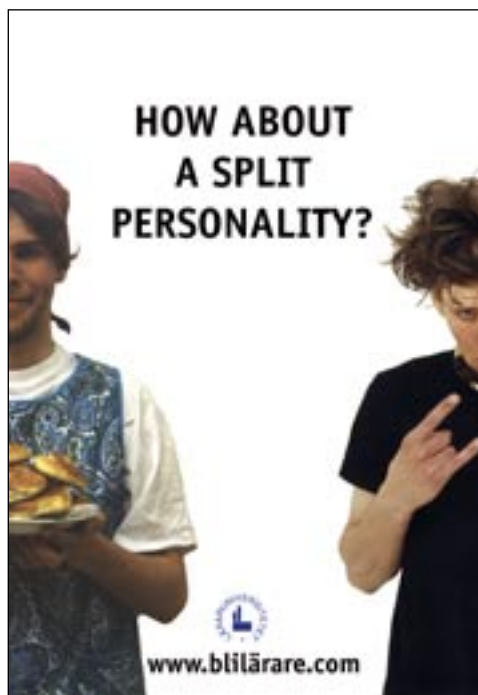
tiva eller både och? Hur ser du på lärarrollen i allmänna termer? Hur passar du själv in i den beskrivningen? I Tao enligt Puh står följande att läsa: 'Självförtroendets väg börjar med att vi inser vilka vi är, vilka resurser vi har, och vad som fungerar bäst för oss.' Puh själv förklarar det med att sjunga en visa.

*'Hur tror du det går för dig här
om du ej lär dig vem du är?
Hur gör du allt som står i tur
utan ett hum om din natur?
Allting som är din lust och plikt,
att få det gjort, det är av vikt.
Missar du det, då är du såld,*

*då har du gett dig hin i våld.
Men du blir nöjd, harmonisk, glad
om du vet Hur och Vem och Vad.'*

(Hoff 1984, s 77)

I DAG GÅR MÅNGA LÄRARE sjukskrivna pga utbrändhet. Hur ska vi rusta oss för att inte själva hamna där, för att inte ge oss "hin i våld"? Att inte bara fokusera på eleven utan också på oss själva, kan vara ett sätt att inte gå vilse när kraven blir för stora. Att titta på hur den allmänna bilden av en lärare ser ut, från samhällets, medierna och föräldrarnas synvinkel, och ställa den i relation till din egen bild, kan vara ett sätt att ha en stadigare grund att stå på."



I LÄRARUTBILDNINGEN förväntas det av studenterna att de i vissa moment formulerar i ord hur deras kommande yrkesroll ska, bör och kan vara. De läser litteratur och diskuterar teorier och egna erfarenheter från praktikperioderna. Att då också engagera dem att använda sig av det som utgör deras grund för valet av inriktning, bilden, ter sig självklart. Att i bild formulera sina frågeställningar, ger oftast helt andra svar än de svar orden ger. I bilder får vi svar som förmedlar konkretion, helhet, sammanhang och en struktur som ser annorlunda ut än den orden ger oss. I förlängningen ger det en fördjupad kunskap om oss själva.

"Den personliga identiteten, svaret på frågan 'vem är du?', tar form i berättelser som vi berättar själva eller som andra berättar för oss. Någon form av jag-berättelser skapar vi varje gång vi försöker förankra våra beslut och handlingar i våra tidigare erfarenheter och då vi genom våra handlingsval planerar ett framtida projekt." (Tyrberg, 2000, s 34)

I EN ESSÄ OM GÖRAN Tunströms författarskap "Att berätta ett jag" refererar Tyrberg till moralfilosofen MacIntyre och hans slutsatser om att vi människor endast är medförfattare till våra livsberättelser. Visserligen är vi ansvariga subjekt, men bär också ett kontextuellt och socialt



Vad ska du ta på dig idag?



mamas

avhängigt jag. Detta finns med i den bakomliggande strukturen i min undervisning. Den dialektiska dubbelbilden av att ställningstaganden och val bottnar i både personliga motiv, strukturella och kontextuella sammanhang som ger dimensionen åt bilder, säg självbilden, att den inte bara är en, utan flera.

INTRODUKTIONEN för studenterna till momentet startar med en bildvisning av några nutida fotografers verk. Bland annat tittar vi på den norska konstnären Vibeke Tandbergs bilder från utställningen *Living together* som visades på Bildmuseet för några år sedan. I fotografiska bilder som manipulerats i datorn, har Tandberg



i samma bild satt samman två bilder av sig själv i olika vardagliga situationer. Hon skildrar i bild hur det är att leva med sig själv och iscensätter de olika rollerna eller inre gestalterna. I en bild hoppar hon t.ex. i vattnet från en brygga, i en gestalt klädd i bikini och en i baddräkt. Hon förekommer alltså i en och samma bild två gånger, som om tiden är ett rum där olika händelser som sker i samma rum också skildras simultant. De olika gestalter och roller vi intar i en situation kan, när de skildras i en och samma bild, skapa spännande möten. Det ger möjlighet att se såväl sina inre som yttre bilder och relationen mellan dem i en och samma bild. Bildmakaren kan inta de olika positionerna, både som ”berättare”, ”lyssnare”

och ”betraktare” och upprätta en dialog med sig själv. Hur lever jag med mig själv? Vilka olika positioner intar jag? Hur ser jag de facto ut i de olika positionerna? Hur motsvarar det mina inre föreställningar om hur jag ser ut?

EN GRUPP STUDENTER tog med sig delar av dessa tankar till affischuppgiften och tog tag i det ”Tandbergiska” motiven och iscensatte sig själva i olika positioner och i olika gestalter som t.ex. elev och lärare för att synliggöra de olika roller man kan ikläda sig i skolans värld. Det var också ett sätt att avkläda schablonerna som är lätt att ta till, kanske speciellt om du är osäker i din egen yrkesroll. Deras rubrik löd: Vad ska du ta på dig idag?



UTGÅNGSPUNKTEN för ett yrkesval kan vara många. Några exempel kan vara engagemang i ämnet, ekonomisk överlevnadsstrategi, personliga egenskaper, positiva erfarenheter av skolan och av betydelsefulla personer eller förebilder. Varje gång vi ställs inför frågan vad som utgör grunden för yrkesvalet, berättar vi en kort berättelse. Den skiftar säkert utifrån

vem som frågar och i vilken situation man befinner sig i. Den skiftar kanske också med tiden. Tiden, detta begrepp som flyktar och som vi så sällan egentligen infogar i bilden av vår till synes fixerade personlighet. Författaren Patricia Tudor-Sandahl, fil.dr. i pedagogik, leg. psykolog och psykoterapeut, skriver följande i sin bok *Ordet är ditt*:



"Alla har något slags svar på frågan 'Vem är du?' och många har en ganska bestämd självuppfattning. Självbeskrivningar är mer eller mindre rika och insiktsfulla beroende på hur observant man är och hur road man är av självreflektion. Frågan är hur sanna och fullständiga dessa självuppfattningar i själva verket är. Skulle andra känna igen oss i våra beskrivningar? Finns det egenskaper och talanger som aldrig blivit uppmärksammade? Min erfarenhet som psykoterapeut är att det förvånansvärt ofta är så. Men också att man vänjer sig tidigt vid att inte ifrågasätta sin självbild och glömmet att den faktiskt påverkas av tid och erfarenhet. Att granska sig själv kan ge överraskningar." (Tudor-Sandahl 1997, s 135)

DET KAN VARA SÅ att den berättelse man berättar, visserligen lite olika men med en bestående kärna, ser ungefär lika ut över tid. Det kan vara så att berättelsen inte förändras nämnvärt trots en längre utbildning och en ansenlig mängd litteratur. Det kan vara så att trots att jag diskuterar mina bevekelsegrunder och teoretiska ståndpunkter under ett par år, ändå sedan hemfaller åt den enkla berättelsen som alltid följt med mig.

DET ÄR INTE OFTA man ges tillfälle och tid att fundera över sina utgångspunkter. Och, hur gör man det? Ovan nämnda författare ger några råd i sin bok. Alla råden bottnar i att använda sig



av ord, snabba associationer som ska klottras ner på papper. Ord som beskriver delar som utgör delar av en helhetsbild. Till och med i ordet helhetsbild har vi den delen – bild. Hur ser då bilden ut? Just den bild av helheten som vi i ord försöker beskriva. Den konkreta bilden ser helt säkert annorlunda ut än den verbala. Vi kan skapa personliga symboler som utgör en slags summa av alla de delar, erfarenheter och känslor den representerar. Så fungerar en personlig symbol, en kraftfull representation av en summa som inte går att uttrycka eller sammanfatta i ord.

DET ÄR INTE ENS SÄKERT att grunden för yrkesvalet eller den personliga och den offici-



ella bilden av yrket lärare blir synligt genom några av dessa metoder. Däremot kan det vara värt att försöka. Just möjligheten att upptäcka något nytt, bli överraskad, sporrar mångas nyfikenhet.

BILDEN AV MIG som lärare ... Det finns hos alla studenter en inre representation, en kombination av minnen och erfarenheter omsatta till bilder av verkliga eller tänkta situationer. Att "förverkliga" dem, göra dem synliga, ger självkännedom. En del studenter har t.ex. mött sig själva i flera positioner i en och samma bild, som både lärare och elev. Där finns likheten med Vibeke Tandbergs arbeten.



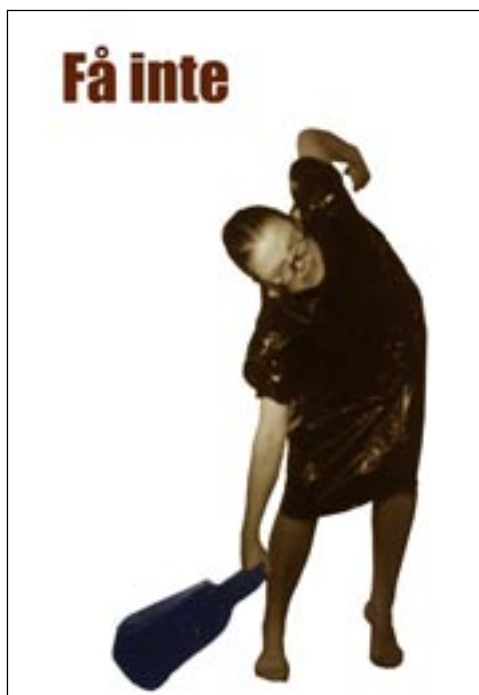
ANDRA STUDENTERS personliga bilder har laborerat med tid, förebilder och personlig bakgrund. Att formulera den personliga bilden av yrkesrollen, dess lockelse eller skräckscenarium har varit målet med undervisningens första del. Dessa personliga bilder finns inte med i denna artikel. Här redovisas de gemensamma bilderna, affischerna. Den personliga bilden har utgjort grunden för att i smågrupper arbeta vidare med en fiktiv affischkampanj. På detta sätt går de från det privata till det allmängiltiga. Likaväl som bilden utgör en spegel för inre förställningar blir studentgruppen en yttre spegel som yrkesgrupp. Genom att spegla det personliga materialet, lyssna på de andra i gruppen, kan studenterna hitta ett gemensamt fokus där



det personliga ryms. Vad har vi gemensamt? Vad av mina frågeställningar kan passa in i de andras?

ARBETSPROCESSEN, viljan att hitta uttrycken, är starkt förankrad hos var och en. I några grupper finner man sitt fokus snabbt. I andra grupper tar denna diskussion längre tid. Processen och resultaten är helt avhängigt deltagarnas personliga utgångspunkt. I en grupp väcker någon en ny frågeställning som de andra deltagarna anser angelägen. I en annan grupp associerar någon vidare och för därmed in nya element.

I ARBETSPROCESSEN INGÅR kunskaper om bildbehandlings- och layoutprogram samt de flesta



delar som ligger till grund i projektarbete inom den grafiska branschen. Att hitta målgrupp för sin kampanj, att formulera en rubrik som tillsammans med bilden aktiverar betraktaren, att hitta det bildmässiga uttrycket som kan fånga betraktarens uppmärksamhet. Tidspresen finns också med, de har bara några få dagar på sig. En viktig del i processen är det samtal studenterna har som utgångspunkt för arbetet. Att först ges möjlighet att berätta ostört om sin personliga bild och sina funderingar för den lilla gruppen. Att få ta del av alla gruppdeltagares berättelser och utifrån det samtalet söka den gemensamma positionen. Vad eller vilka frågor känns mest angelägna just nu utifrån min egen bild? Har jag fått syn på något nytt när jag berättade min

bilds berättelse? Har de andra gruppdeltagarnas berättelser gett en ny infallsvinkel? Vilka frågor, farhågor eller lockelser har vi gemensamt i denna grupp? Vilken position vill jag ikläda mig som avsändare för vårt gemensamma budskap?

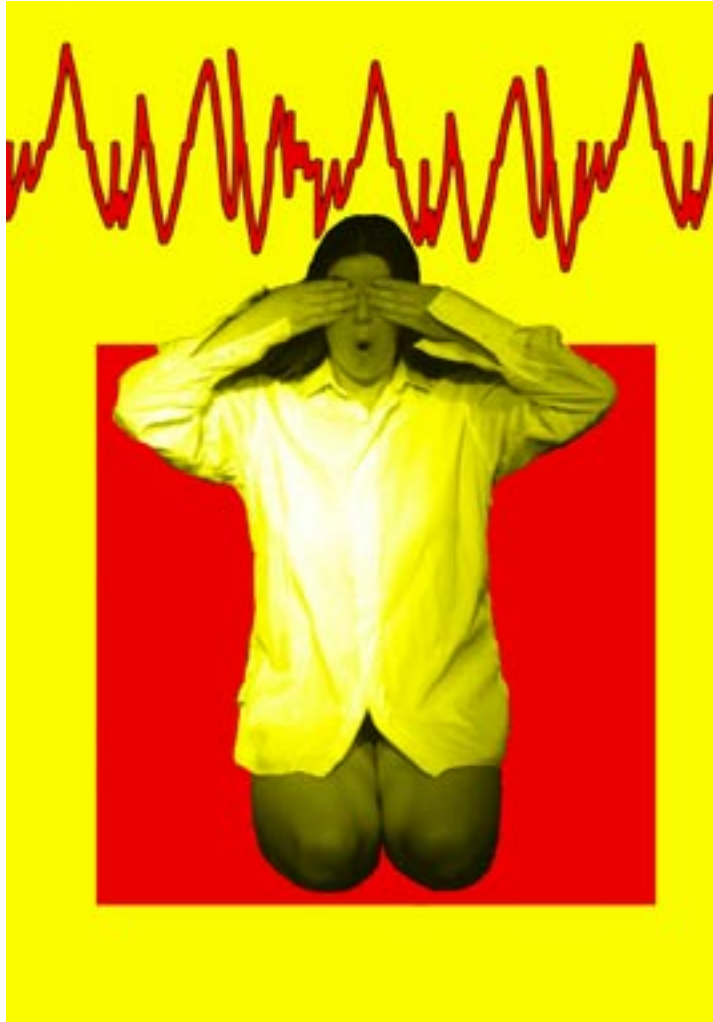
DEN DISKUSSION som smågrupperna har haft, redovisas också i hela gruppen. Där kan man få hjälp att formulera en rubrik eller få synpunkter på den rubrik man formulerat. För vissa grupper har denna spegling varit viktig, då den rubrik de formulerat varit i det närmaste obegriplig. I sin ambition att hitta en slagkraftig formulering har man tappat innehållet. Här kan man också fråga om bildlösningar eller på andra sätt ta hjälp av hela gruppens kunskap.



NÄR SÅ DEN LILLA gruppen väl har hittat en gemensam utgångspunkt ska alla gruppdeltagare vara delaktiga i gruppens bilder. Vem i gruppen som sedan gör en viss bild, är oväsentligt. Alla ska vara medansvariga i hur de ser ut. Det är annars sällan som studenterna går in och bestämmer gemensamt hur deras kurskamrater ska göra bilder. Detta arbetssätt gör att skissarbetet är det viktigaste momentet i själva bildskapandet. Utförandet blir ett hantverksmoment där de också enkelt kan delge varandra kunskaper om bl.a. teknik.

DE FRÅGESTÄLLNINGAR och funderingar som förekommer mest rör sig runt lärarens olika roller och ansvar. Med olika grad av oro

formulerar grupper ironiskt, lätt desperat eller humoristiskt den svåra positionen att såväl lära ut, uppfostra, som att vara kompis och ansvarig vuxen. Att räcka till är också en frågeställning som flera grupper behandlar på olika sätt. Frågor kring makt och kön, anställningspolitiska frågor och frågor kring sociala positioner förekommer också. När studenterna ska formulera sina rubriker har de med sig en uppmaning att i möjligaste mån vända frågor till påståenden. Det är en av förklaringarna till att många av rubrikerna får just ett provocerande budskap. Den grupp som hade affischerna "det är lärarnas fel" började med "är det lärarnas fel?". Och det är inte tu tal om annat än att möjligheten att påstå i stället för en blygsam fråga, renderar mer energi i arbetet.



ATT MITT I HÖGBORGEN få vara provokativ kittlar, utmanar och känns lätt förbjudet. Men det är inte bara resultatet av att få göra något utanför det korrekta som är positivt, utan mångas arbeten bottenar också i en delvis ny säkerhet i sin yrkesroll. Att ha provat olika positioner, både inifrån genom att iscensätta

dem, och utifrån, genom att betrakta dem, ger en förstärkt självkänsla.

DET FINNS OCKSÅ grupper som tar tillfället i akt att kritisera lärarutbildningen. En grupp som gjorde en slagkraftig serie, tog fasta på att de tyckte utbildningen släckte det personliga



engagemanget och lusten för ämnet. Som hjärtslagen mätt i en EKG-kurva tillsammans med liknelsen till "de tre aporna" som inte ser, inte hör, inte talar, dämpas successivt lusten tills man får en stämpel och är "färdigproducerad". De satte ingen avsändare på sin kampanj och jag glömde fråga varför. En annan grupp lyfte

fram problematiken och konflikten med att kombinera ambitionen att hålla kvar engagemanget i den egna konstutövningen och att vara lärare. Att vara konstnär kallas ironiskt för en last.

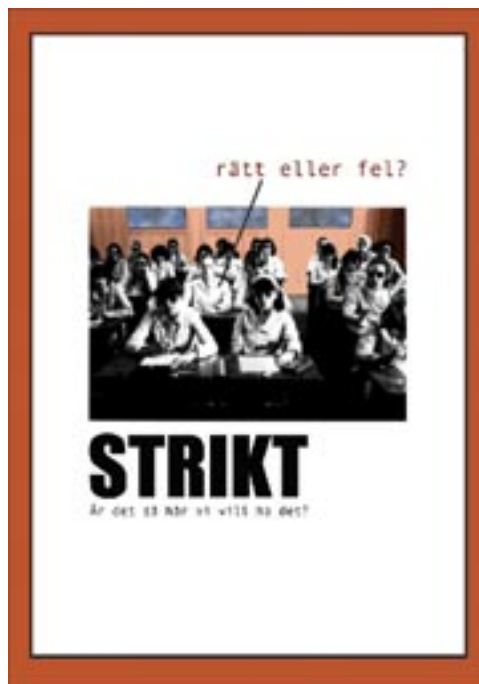
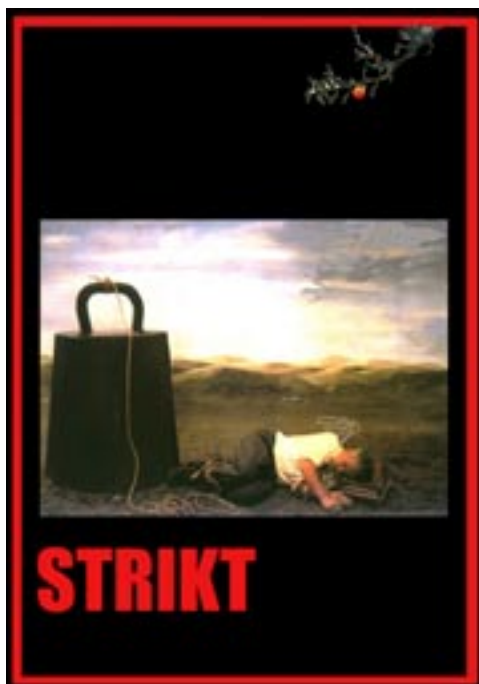


Många studenter arbetar med kamera och bilder på sig själv, medan andra plockar bilder från litteratur och andra källor. En grupp arbetade med bilder från Nalle Puh. Rent upphovsrättsligt går det inte att ha med dessa affischer här, men de belyser på ett bra sätt det stora ansvar som studenterna tycker att de

har i sin roll som lärare. Nalle Puh-figurerna representerar alla en specifik personlighet. På affischerna ställde studenterna figurernas personlighet i kontrast till sina föreställningar om lärarens olika funktioner. Den sammanfattande rubriken var – En lärare ska, som följdes av orden kunna, fånga, hinna och förstå. Kunna



slutprodukt: LÄRARE



var Tiger, fånga var Ior, hinna var Nasse och förstå var Puh. Avsändare var den fingerade organisationen Lärarens Rätt I Samhället.

En lärare ska

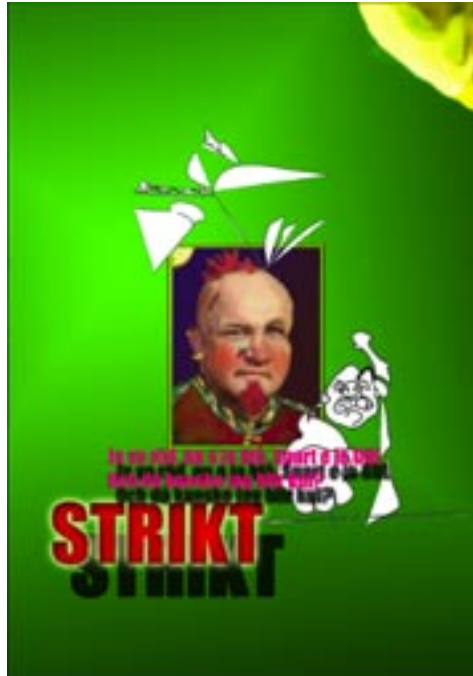
(med en bild av Tiger) kunna psykologi, administration, metodik, ekonomi, konflikthantering, pedagogik, leda, samarbeta, ämneskunskaper

(med en bild av Ior) fånga hundratals elevers nyfikenhet i veckan, söka kunskap, ta egna initiativ, samarbeta, ha roligt, vara kreativ

(med en bild av Nasse) hinna genomföra föräldrasamtal, fortbilda sig, rätta elevarbeten, planera undervisningen, köpa in material, förmedla kunskap, handleda, gå på konferenser

(med en bild av Puh) förstå elevers olika behov, hemförhållanden, läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter, utstötta elever, föräldrar, olika kulturer, könsroller

UTGÅNGSPUNKTEN i utformningen av denna kurs har varit att det arbete som studenterna utför renderar större självkänsla och en fördjupad insikt i hur deras yrkesidentitet ser ut. Det är också möjligt att för några av studenterna bär dessa bilder ett innehåll som påverkar dem över



tid, att de "bär med sig" bilden ut i yrkeslivet. Det är bl.a. detta jag skall forska kring i fem år framåt som antagen doktorand i Pedagogiskt arbete vid Genusforskaraskolan. Jag skall studera om och i så fall hur bild och bildskapande kan användas av lärare/läroarstuderande för att utforska, forma och omforma sin yrkesroll och yrkesidentitet. Det är bilderna och bildskapandet som är själva studieobjektet och avhandlingens fokus. Här ovan har jag beskrivit det praktiska arbetet i en del av min undervisning. Mycket flyktigt har lite av min teoretiska grund kommit in i texten. Att redogöra för den har inte varit min ambition här. De teorier som redan nu är aktuella kommer från bildsemiotik, genusforskning, pedagogik samt från bild- och fototerapi.

UNDERVISNINGEN jag bedriver är inom såväl det estetiska fältet som teknik, vilket ger både spännande och lite annorlunda förutsättningar för att gå in och titta på förhållandet kön och teknik. På Institutionen för estetiska ämnen vid Umeå universitet är ca 80% av studenterna kvinnor och trenden är att antalet kvinnor ökar. I den grupp kvinnor jag undervisar, är många tveksamma till teknik till en början, men under tiden de arbetar viker tveksamheten för nyfikenhet. Överhuvudtaget tycker jag mig märka en viss icke könsspecifik teknikfientlig inställning bland bildläroarstuderande som ofta tidigare gått konstskola eller estetiskt program, men det är lite riskabelt att slå fast det. Däremot ingår inte teknik som en del av konstruktionen



av den sociala rollen kvinna. Tveksamheten gentemot datorer återfinns delvis i början av undervisningen bland de fåtal män som ingår i grupperna. Min erfarenhet av mansgruppen är att den inte är homogen i hänseende till att teknik självklart skulle ingå i deras uppfattning av mansrollen knuten till ämnet bild. Där kan möjligen föreligga en kollision mellan den allmänna sociala konstruktionen av män och den specifikt konstnärligt inriktade gruppen män. Diskussioner och eller skrivna reflektioner kring kön och teknik ingår som en del av kursen. Tyvärr tycker de flesta studenter att dessa två delar inte har mycket med varann att göra, trots att de läser delar ur boken *Från siffror till surfing* (redaktörer Kallin och Palmquist, 1999). Den boken är en sammanställning av D-uppsatser från Datavetenskapen. Flertalet tycker

att det är en problematik som inte berör deras generation, utan tillhör den äldre generationen, min generation. En förklaring kan vara att de inte själva har "drabbats" av könsdiskriminering och därför inte ser mönstret i samhället. Detta trots att deras åldersgrupp utgör en stor del av gruppen som arbetar inom IT.

VILKA FÖRKLARINGSMODELLER som än ligger till grund för motståndet att se sambanden mellan teknik och kön, så är det en angelägen fråga att undersöka. Om inte datorerna ska falla helt i teknikernas våld, må vi kulturarbetare ta ansvar och erövra tekniken i bildernas tjänst. Tekniken kan också vara till hjälp för att föra fram budskap om kön- och maktfrågor i skolan.



AVSLUTNINGSVIS VILL JAG kommentera den serie affischer här ovan som i rubriken har de inledande orden: Jag heter ... men ... Diskussionen i den gruppen började med att en av studenterna berättade om en manlig fritidsledare på en praktikskola. Han var en "hjärte" som alla på skolan vände sig till. Kvinnorna konstaterade i gruppen att allt var så mycket enklare för män i så många sammanhang. Detta samtal resulterade i deras affischserie.

SAMTLIGA AFFISCHER i artikeln är ursprungligen i A1-format även om de här presenteras i olika storlekar. De flesta deltagande studenter med en affisch i artikeln är listade efter sista bilden. Tyvärr har jag inte kunnat härleda alla affischer till en upphovsmakare, så om någon

känner sig förbigången, hör gärna av Er till mig så kan det rättas till i framtiden.

eva.skareus@educ.umu.se

Referenslitteratur

- Hoff, B. (1984).** *Tao enligt Pub*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Märner, A. (1998).** Multimodalitet- medier, kognition och semiotik, *Lärarytelse och forskning i Umeå* nr 2, s 23-39.
- Kallin, L & L. Palmquist (red) (1999).** *Från siffror till surfing – könsperspektiv på informationsteknik*, Umeå: Umeå universitet, Institutionen för datavetenskap.
- Tudor-Sandahl, P. (1999). *Ordet är ditt*. Stockholm: Bonniers.
- Tyrberg, A (2000).** Att berätta ett jag. Narrativitet och identitet i Göran Tunströms författarskap, i Bergvall Å m fl (red), *Berättelser i förvandling*, Karlstad: Karlstads universitet 2000, s 31.51.





Medverkande studenter

Camilla Andersson

Linda-M Andersson

Jennie Andersson

Pernilla Andresson

Simonett Bengtsson

Kristina Björkman

Helena Bogren

Maria Braun

Martin Dalebjörk

Maria Ekström

Maritha Eliasson

Therese Fara

Tina Gottfridsson

Charlotta Jacobsson

Pär Johansson

Nisse Jonsson

Christian Larsson

Linda Larsén Svensson

Mikelle Lindmark

Lisa Malmsten

Anna Malmström

Maria Melin

Anna-Karin Mårtensson

Oskar Nyman

Malin Oskarsson

Åsa Persson

Lars Reinking

Karin Rotstedt

Sandra Ruuing

Anna Selberg

Sofia Stern

Carina Stortors

Lisette Svenns

Martin Vikström

Åsa Wallmark



”Värdelöst” värdegrundsarbete?

– demokratifostran i svenska skolor

Joakim Lindgren

I denna artikel behandlas problematiska tendenser i svenska skolors värdegrundsarbete. Artikeln försöker med avstamp i den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey föra en övergripande diskussion om den form och det innehåll värdegrundsarbetet givits i svenska skolor. Avsikten är inte att vare sig att angripa enskilda skolor eller att dela in skolor i bättre och sämre. Artikeln syftar snarare till att på principiell nivå lyfta fram skoldemokratiska demokratiproblem i skärningspunkten mellan å ena sidan gemensamma värderingar och å den andra pluralism och yttrandefrihet. I denna diskussion sätts värdegrundsarbete också i relation till skolans sätt att i vidare bemärkelse förhålla sig till kunskap. Till grund för artikeln ligger en översikt som Värdegrundscentrum vid Umeå universitet sammanställt.¹

JOHN DEWEY HAR HAFT stort inflytande över den svenska skolans politiska styrning under det sista seklet. Deweys texter översattes redan i början av 1900-talet till svenska och i 1946 års skolkommision, som markerar en demo-

kratisering av skolan, är hans närvaro tydlig. Deweys pedagogiska visioner anses märkas också i dagens läroplaner och måldokument, detta inte minst inom det område som har med skolans sociala och demokratifostrande aspekter att göra; nämligen värdegrundsområdet.²

UNDER RUBRIKEN ”Making the World safe for Democracy” (1977) har pedagogikhistorikern Clarence Karier nagelfarit Deweys förvärv. Kariers kritiska och i dag på många sätt aktuella granskning av Dewey ger vid handen att dennes pragmatiska filosofi renderade i politiska konsekvenser. I sina strävanden att, med betoning på samförstånd och intressegemenskap, ”förverkliga demokratin såsom den sant mänskliga livsföringen”³ lånade Dewey i samband med det första världskriget sitt stöd åt nationalistiska krafter. Han riktade skarp kritik mot de unga idealistiska pacifister som genom att inte acceptera kriget utmanade lojaliteten med det övriga samhället. Dewey gav utifrån pragmatismen filosofisk legitimitet

åt sin ståndpunkt när han betraktade de som vägrade gå i strid som slavar under en ”sliskig tilltro till existensen av från människan oberoende moraliska krafter”.⁴ Utifrån sin egen, närmast sakrala⁵, demokratiuppfattning hade han själv förespråkat våldsanvändning som ett effektivt medel att freda demokratin från ”de” som hotade den.⁶

ENLIGT CLARENCE KARIER kan dock Deweys kritik av tilltron till en från människan oberoende moral närmast betraktas som paradoxal. Den målrationalitet enligt vilken Dewey översatte etiska och moraliska problem till tekniska och avpolitiserade diton uppvisar nämligen just de värderationella tendenser han själv kritiserade:

”Although Dewey clearly rejected the older ethical tradition which held as a priori certain principles, his use of the term efficiency as a methodological criterion of judgement in this context seemed to function almost as a priori principle itself.”⁷

KARIER HÄVDAR att Deweys pragmatism utgick från en intelligent generation av nya principer som i det givna sammanhanget allierade sig med tidens sociala rörelse för att kunna förverkliga sin vision av det demokratiska samhället.

”The pragmatic ethic which Dewey propounded free of rigid principles provided the moral dexterity so necessary for the intellectuals who became servants of power within the liberal state in twentieth century America.”⁸

DEWEY AVSLÖJADE i sin forskning vad han egentligen avsåg med begrepp som demokrati, frihet och assimilation. I en studie kring polska invandrare blev det tydligt hur intressegemenskap (eller mer exakt; individens upplysta egenintresse som ett medel för social kontroll) hängde samman med en önskan om en övergripande moralisk konsensus som förväntades främja nationella industriella intressen.⁹

DEWEY GILLADE tanken på orkestern som en metafor för assimilation:

”For Dewey, one ought to work toward ”genuine assimilation to one another” so that we might all play our part not as discordant elements “playing simultaneously,” but all groups and individuals distinctively contributing to the overall harmony of the symphony.”¹⁰

I SJÄLVA VERKET handlade det om att eliminera ”farliga” och ”icke-Amerikanska” krafter i det framväxande samhället. I denna process, skriver

Karier, hade toleransen i det ofta idealiserade liberala samhället transformerats till påtagligt verkliga gränser.

DEN ÖVERSIKT SOM Värdegrundscentrum gjort visar att svenska skolors värdegrundsarbete i vissa avseenden delar de tveksamma inslagen i Deweys filosofi. De religiösa, och kanske även de platoniska¹¹, dragen i Deweys demokratisyn får väl rent allmänt anses passa skolans icke värdeneutrala hållning som hand i handske. Vad värre är tycks inte sällan skolornas värdegrundsarbete, i Deweys anda måhända, resultera i en oproblematiserad betoning av de *gemensamma* värderingarnas betydelse. Med aldrig så goda och demokratiska föresatser tycks därmed många skolor uppvisa moraliskt korrigerande och normerande tendenser som får anses stå i konflikt med läroplanens skrivning om att skolan skall ”vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” samt att även ”framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana”.¹² Dessa tendenser reser i vidare bemärkelse frågor om hur skolan gestaltar demokratiska värden när den tar sig an sitt demokratiska uppdrag, dvs. när den försvarar demokratin.

Värdegrundsarbete i skolor

Värdegrunden, som alltså refererar till det inledande stycket i gällande läroplaner, bör vara utgångspunkten för skolans arbete med värdegrundsfrågor. Som uppgift har skolans värdegrund att framhäva samhällets värderingar som ideal för eleverna att leva efter. Genom att gestalta och undervisa i dessa ideal verkar skolan för att samhället skall bevara dessa. I värdegrunden framhålls framförallt demokratin som en grundläggande förutsättning vid sidan av de värden som skall känneteckna skolans arbete samt de dygder som skolan skall fästa i elevernas minne. Inte minst i termer av samhällelig integration är värdegrundsarbete intressant. Värdegrunden svarar sannolikt mot samhällliga behov och den form och det innehåll den ges står också i relation till dessa behov. Till dessa hör strategier att hantera såväl ökande kulturell och moralisk pluralism som en ökande differentiering och abstraktion.

ARBETET MED ATT GÖRA värdegrunden närvarande i skolan är, liksom all undervisning, beroende av en mängd faktorer. Läroplanerna kännetecknas t.ex., som en del av skolans decentralisering, av värdestyrning där skolaktörer har givits friutrymme för lokalt handlande utifrån

angivna mål och resultat. Skolaktörerna har således det pedagogiska ansvaret att omsätta de värden och riktlinjer som anges i läroplanstexterna utifrån villkoren i varje enskild skola. Vad det gäller skolans demokratiföstran, som kan sägas vara värdegrundens övergripande värde, har det visat sig att tolkningen och genomförandet varierar markant mellan kommuner och skolor beroende på politisk kultur och skolmiljö. Delvis antas detta bero på svårigheter att förstå och tillämpa kursplanerna, vilket inneburit att strävansmålen i värdegrunden översatts till uppnåendemål och fokusering vid betyg.¹³ Skolans benägenhet att se till uppnåendemålen implicerar att värdegrundsfrågan också handlar om kunskapsuppfattning; atomistisk faktakunskapsinriktning och provstyrning innebär förmodligen inverkan på såväl skolans informella normsystem som dess prioriteringar.¹⁴ Värdegrundens abstrakta mål konkretiseras heller inte i önskvärd utsträckning i kommuner och i skolor och det har dessutom visat sig att läroplanerna sällan används som planeringsunderlag i den dagliga verksamheten. I utvärderingar har lärare uttryckt osäkerhet och ovana när det gäller den praktiska hanteringen av värdegrunden. Lärarna efterlyser därför ett ökat stöd och kompetensutveckling inom detta område.¹⁵ Mot denna bakgrund har

farhågor uttryckts om att värdegrundsarbetet är satt på undantag.¹⁶ Kritik mot skolorna har också gällt tendenser att kortsiktigt fokusera på problem och kortsiktiga insatser vilket inneburit inriktning mot faktorer och beteenden som bryter mot värdegrunden snarare än försök att främja dess värderingar. Det handlar t.ex. om fokusering vid våld, mobbning och andra disciplinproblem som anses dra uppmärksamhet från skolans demokratiska uppgifter.¹⁷

En aktuell översikt

Den översikt som Värdegrundscentrum gjort innefattar bl.a. en övergripande analys av projektnamn, projektbeskrivningar och olika former av projektdokumentation som t.ex. webb, tryckta publikationer och cd-rom. Denna analys bekräftar i stor utsträckning den bild som tidigare givits. Värdegrundsarbete i skolorna är relativt skiftande till såväl form som innehåll vilket i sig inte behöver vara ett problem så länge tolkningarna omfattar grundläggande demokratiska värden. Arbetet verkar i relativt stor utsträckning bedrivas isolerat och vid sidan av det övriga skolarbetet och inte som en del av all verksamhet i skolan. Detta även om vissa projekt betonar att värdegrundsarbe-

tet inte bedrivs i traditionell projektform utan integrerat i verksamheten som en del i det kontinuerliga arbetet utifrån t.ex. arbetsplaner, process- eller kvalitetsarbete.

DEN GÄLLANDE LÄROPLANEN och skollagen utgör inte särskilt ofta den explicita utgångspunkten för detta arbete. I stället återopas FN-konventioner och andra liknade dokument och regelverk. Detta innebär att skolan öppnar sig mot samhälleliga organisationer. Det kan också medverka till att skapa en bas för en mer internationellt orienterad solidaritet.

I HARMONI MED LÄROPLANEN betonas dock ofta demokratin, demokratiska värderingar och arbetsformer samt inflytande och delaktighet. Just demokrati verkar därmed vara ett tema som präglar skolors värdegrundsarbete i stor utsträckning. Detta ligger för övrigt helt i linje med Värdegrundsprojektets betoning av demokrati som övergripande värde eller ”överideologi”.¹⁸ Symptomatiskt för skolornas värdegrundsprojekt är att den teoretiska förankringen i stort sett är obefintlig. I regel sker varken någon problematisering eller diskussion kring vad som egentligen avses med demokrati. Även om demokratibegreppet kan sägas ha en någorlunda fast grundbetydelse – allmänt

folkstyre på jämlika villkor – förekommer i litteraturen olika modeller och teorier med vitt skilda perspektiv på vad detta innebär och hur det skall förverkligas.¹⁹ I den mån skolor tagit del av den relativt omfattande demokratiforskningen avspeglas detta alltså inte i beskrivningar av deras värdegrundsarbete.

VÄRDEGRUNDSARBETE tycks av projektbeskrivningarna att döma ofta syfta till att förbättra eller skapa en ”god”, ”positiv”, ”tryggare” eller ”mer kreativ” miljö som i sig antas möjliggöra det pedagogiska arbetet. I en mening går det inte att komma ifrån att just miljön eller lärandets sammanhang har en avgjord betydelse för det som utspelar sig eller kan utspela sig i densamma. Fokuseringen vid (speciellt elevernas) ömsesidiga relationer är en del i detta och dessutom en mycket grundläggande och viktig del. Skolorna tar på detta sätt ansvar för den informella läromiljön genom att även låta värdegrundsarbetet bli en del av det som försigår vid sidan av undervisningen. Värdegrunden blir därmed i mindre utsträckning en fråga om undervisning. Vad översikten visar är att värdegrundsarbetet då ofta tar formen av s.k. konflikthantering eller konfliktlösning, vilken motiveras med hänvisning till en orolig eller våldsam skolmiljö. Inte sällan framstår värdegrundsarbetet då som en

uttalat korrigerande och normerande praktik med siktet inställt på t.ex. ”beteende”, ”etikett”, ”språk”, ”droger” eller ”hälsa”.

ATT ARBETE MOT MOBBNING i ett fall främst tar sin utgångspunkt i repressiva avsnitt i skollag, arbetsmiljölag och brottsbalk är talande för en viss typ av förståelse som främst utgår från ett individuellt eller civilrättsligt perspektiv i termer av personliga rättigheter, skyldigheter och ansvar. Från skolans perspektiv fungerar detta som ett sätt att s.a.s. ”förbjuda sitt eget misslyckande”. Att skolan i viss utsträckning själv skapar det sammanhang där icke önskvärda handlingar och beteenden blir möjliga torde vara en rimlig utgångspunkt.

FORSKNING HAR OCKSÅ visat att skolans utveckling i mångt och mycket motsvarar denna nygamla förståelse. Detta visar sig som en förskjutning av medborgarskapets status i riktning mot en juridisk och individuell identitet på bekostnad av än en politisk och kollektiv²⁰ som i allt också bör innebära förskjutningar av skolans socialisation. Detta inte minst i solidaritetshänseende – ”jag kräver vad jag vill ha för mig, så får du kräva vad du vill ha för dig”, som f.d. skolministern Bengt Göransson formulerat det i en publikation från Skolverket.²¹

DE AMBITIONER SOM NÄMNTS ovan kan givetvis också ses som en önskan att, i enlighet med Lpo 94, ”främja (...) respekten för vår gemensamma miljö”. Samtidigt betyder detta att insatserna i större utsträckning koncentreras till faktorer som antas bryta mot skolans värdegrund i stället för att främja de värden som den lyfter fram. Överhuvudtaget skriver skolorna sällan fram något av den uppgift läroplanen framhåller redan i andra stycket, dvs. ”att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på”. Med andra ord lyser värden som ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” samt ”rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” med sin frånvaro i de allra flesta projektbeskrivningarna. Nödvändiga konkretiseringar och uttolkningar av hur dessa skrivningar av ”det utopiska överskottet” skulle kunna omsättas i den dagliga praktiken är också ovanliga. Många skolor skapar alltså inte utrymme för att diskutera, tolka och konkretisera läroplanen.

SAMBANDET MELLAN SKOLANS lokala och nationella måldokument och den faktiska praktiken är naturligtvis komplicerade. Med andra ord

finns det ingenting som säger att aldrig så ambitiösa planer kan svara mot någonting helt annat i det dagliga arbetet. Avsaknaden av direkta kopplingar till läroplanstexterna i projektbeskrivningarna kan möjligtvis ses som ett avståndstagande från den annars gängse, abstrakt normativa, läroplanspoesi som allmänt anses präglad denna typ av dokument. Men för att analyser av dokument liknande dessa projektbeskrivningar ska vara meningsfulla överhuvudtaget bör utgångspunkten vara att de faktiskt säger någonting om den verklighet de avser att säga någonting om, dvs. att ”de samspelar med, konstituerar och anger gränser för skolverkligheten”.²²

I RELATION TILL vilka aspekter som faktiskt ofta lyfts fram, t.ex. de moraliskt korrigerande anspråken, är projektbeskrivningarna därför intressanta. Med Englund är de tendenser dessa uppvisar närmast att förstå som ett arv från en patriarkal utbildningskonception, dvs. ”en specifik (...) och tidlös överordnings- underordningsrelation mellan styrande och styrda och mellan vuxna och barn/ungdomar” där ”den formella underdånigheten i auktoritetsrelationerna överskridits”.²³ Värdegrundsarbetet tycks därmed vara underkastat mer övergripande förändringar av utbildningssystemet.

Beskrivningar som hävdar att skolan ”åter placerats i ett traditionellt ordnings-, disciplin-, och kunskapsförmedlingsperspektiv”²⁴ finner alltså delvis stöd i föreliggande översikt.

Värdegrunden – en fråga om kunskap

Tomas Englund och andra har under 1990-talet pekat på en backlash rörande skolans sociala och demokratifostrande uppgifter vilken delvis är en fråga om kunskap, alltså en fråga om didaktik och inte främst om *värden*. Återgången till en essentialistisk utbildningskonception via Lpo 94 och en därtill hörande, kvantitativt orienterad testkultur, har sannolikt krävt återkomsten av den likaledes nygamla typ av kompensatoriska fostran som i dag verkar frekventer svenska skolor.²⁵ Kunskapens egna pedagogiskt fostrande krafter tycks alltså delvis ha förlorat eller tömts på sitt innehåll. Om skolan inte på allvar överväger kunskapens meningsbärande aspekter, utan i stället inskränker den till essentialism, är den sannolikt också hänvisad till uppfostran i stället för undervisning, till påbud och förbud, till det permanenta ”du skall” och ”har jag inte redan talat om för dig att”, till de avskräckande exemplen och

de lysande förebilderna, till samvetsfrågor, till straff- och moralpredikan, till ömhetsbetygelser och kärleksindragningar och till de ständigt påträngande värdeappellerna.

CHRISTER FRITZELL har beskrivit en liknande process i termer av teknifiering vilken i målstyrningens kölvatten bland annat rymmer den ”pedagogiska abstraktionsprocess” som skiljer faktakunskaper från social fostran. Detta betyder att ”normfria och därmed högst värdeabstrakta styrningsmekanismer i skolans inre arbete i praktiken” kopplas ”till både form och innehåll, både till definitionen av lärarnas och elevernas roller och till konstruktionen av skolans kunskap”.²⁶ Detta skulle kunna medföra att värdegrundsarbetet självt underkastas den konkurrenslogik mellan resultatenheter (elever, lärare och skolor) som antas präglade skolan generellt. Fritzell vädrar misstanken att värdegrunden under dessa förhållanden fungerar ”i den pejorativa mening som ingår i samhällsvetenskapens begreppsarsenal” där ”utstuderade ”koncept” och ”verksamhetsidéer” tjänar (...) till att legitimera aktiviteter styrda” utan grund i det vardagliga arbetet ”genom att bl.a. försvåra att de verkliga sammanhangen lyfts fram till kritisk granskning”.²⁷ Om detta stämmer finns det anledning att, för att travestera Fritzell, tala

om ett ”värdelöst” värdegrundsarbete; dvs. ett värdegrundsarbete som nonchalerar såväl läroplanens värdegrund som kunskapens kulturellt meningsbärande innehåll för att i stället låta sig styras av organisationsprinciper som makt, kontroll, konkurrens och fragmenterade informationsmassor och genom att presentera harmoniserade och utslätade omvärldsbilder. Detta projekt bidrar sannolikt också till att försvåra elevernas möjligheter till autonomi och emancipation – och därmed till demokratisk delaktighet.

De gemensamma värderingarnas betydelse

Analysen av skolornas projektbeskrivningar visar vidare att en *gemensam* värdegrund, *gemensamma* värderingar eller det *svenska samhällets* värdegrund tillskrivs stor betydelse. Samtidigt tycks vissa skolor tvärtom aktivt verka för värdepluralism genom att t.ex. betona elevernas rätt att uttrycka sin åsikt. Vad dessa (potentiellt) olika inriktningar avser uttrycks ej närmare, de finner dock bägge stöd i läroplanstexten. Relationen mellan det gemensamma och det pluralistiska kan ges legitimitet utifrån olika perspektiv. Så har tanken om en

gemensam värdegrund framställts som å ena sidan problematisk i ett samhälle som präglas av snabb förändring och betydande politisk, social och politisk pluralitet och å andra sidan som en förutsättning för pluralism och olika etiska handlingsalternativ.

NICLAS MÅNSSON menar utifrån det förra perspektivet att skolans uppgift att ”förbereda den uppväxande generationen till att tänka och handla på ett visst sätt” blivit allt mer problematisk genom att samhället i dag präglas av ”skilda livsåskådningar, förankrade i olika kulturer och traditioner, var och en med olika uppfattningar om hur människan bör leva och varför”.²⁸ Formuleringen av ett ”moraliskt metaspråk” (Månsons benämning av den gemensamma värdegrunden) syftar antingen till konsensus kring frågan om hur människan skall leva eller till att ”legitimera det moraliska tillstånd makten ser som eftersträvansvärt”.²⁹ Konsekvensen av detta moraliska språkbruk blir, enligt Månsson, att möjligheterna för jämlika demokratiska samtal och solidaritet reduceras.

SOM FÖRETRÄDARE för det senare perspektivet framhåller Johan Liljestrand, utifrån Benhabibs kommunikativa etik, icke etiskt neutrala jämlikhetsnormer som antas möjlig-

göra en diskussion där alla människor kan delta: ”Reproduktionen av (...) bestämda värden kan (...) legitimeras argumentativt som förutsättningar för de reflexiva, pluralistiska målen i läroplanen”.³⁰ Detta kan också sägas vara Värdegrundsprojektets tolkning av värdegrunden: ”Vi menar att värdegrunden i läroplanerna gynnar en pluralistisk diskussion om etik i skolan och kan t.o.m. tolkas som en förutsättning för sådana samtal. Det finns alltså ingen motsättning mellan en gemensam värdegrund och pluralism”.³¹

SKOLORNAS projektbeskrivningarna utvecklar dock bara undantagsvis föreställningen om *gemensamma* värden som en förutsättning för den pedagogiska verksamheten. Formuleringarna kring vikten av det *gemensamma* står tvärtom ofta för sig själv som vore det ”gott i sig självt”; ett självändamål.

DET FINNS DOCK ambitiösa exempel där ”kartläggning av attityder och värderingar” och ”öppna diskussioner” sägs resultera i ett ”värdedokument” som ”klart och tydligt” ska ”formulera vad gruppen gemensamt tycker i dessa frågor och vilka ”åtgärder” som vidtas om man inte följer det man enats om”.³² Exakt vilka typer av ”attityder och värderingar” kring vilka

det krävs öppna diskussioner, konsensusbeslut och repressalier framgår inte. I den formen är det dock tänkbart att värdegrundsarbetet antar en form av tillämpad demokratiövning, en ”lightversion” av den deliberativa demokrati-modellen – med den paradoxala konsekvensen att demokrati inte innebär en möjlighet att tycka och tänka olika, utan ett krav på attityd- och värderingsmässig konformitet. Normfrågor övergår därmed till elevdemokratiska inflytandefrågor vilka riskerar att ritualiseras till omröstningar där majoriteten dikterar villkor och eventuellt tystar minoriteter. De demokratiska medlen har då blivit mål i sig själva och motverkar samtidigt, i en form av demokratisk dialektik, uppfyllelsen av styrdokumentens målbeskrivningar.

DETTA ÄR I ALLT väsentligt någonting annat än läroplanens skrivning om att skolan skall ”vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” samt även ”framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana”. Som Liljestränd påminner, behöver moraliska samtal inte handla om rationella överenskommelser eller att uppnå konsensus; moraliska samtal kan handla om själva möjligheten att låta den moraliska diskussionen fortsätta.³³ Just värdegrundsarbetet som oavslutad process betonas för övrigt inom

just den deliberativa samtalsmodellen, liksom av Skolverket och av Värdegrundsprojektet.³⁴ Den deliberativa modellen antas för övrigt skapa insikter som bland annat inbegriper att tolerera och respektera skilda uppfattningar liksom att komma överens de skilda uppfattningarna till trots. Vikten av konfliktperspektiv har i detta sammanhang beskrivits på följande kärnfulla sätt av Sven-Eric Liedman; ”det som gör demokratin till demokrati är, vad jag förstår, inte att vi är eniga utan att vi har rätt att vara oeniga och t.o.m. uppmuntras därtill”.³⁵

SKOLORNAS FOKUSERING vid *det gemensamma* verkar av allt att döma skymma sikten inför denna möjliga tolkning av värdegrundsarbets syfte. I fallet ovan blir det i stället tydligt hur skolan ser sig tvungen att möta verkligheten med makt och kontrolltekniker. Bland de positivt demokratiska förespeglningarna (”öppna diskussioner”) lurar därför de negativt laddade (”åtgärder”, ”kartlägga attityder och värderingar”). Kanske finns det utifrån tendenser i Värdegrundscentrums översikt anledning att ifrågasätta den optimism rörande skolornas omsättning av läroplanens pluralistiska möjligheter som uttryckts av vissa. Snarare tycks betoningen av en *gemensam* värdegrund i läroplanen ses som en möjlighet att hantera

en allt ohållbarare vardag i många skolor. En rimlig tolkning är att värdegrundsarbetet därmed tilldelats en viktig uppgift att hantera dels de problem skolan själv skapar åt sig men också många konflikter och problem som inte främst härstammar från skolan själv. På sätt och vis tyder detta också på att skolans fostrande aspekter åter erhålligt en, vad man skulle kunna kalla, mer pragmatisk funktion i relation till det omgivande samhället.

KANSKE BERÖR DETTA också ett problem med den deliberativa modellens uttolkning i skolan. Denna modells inslag av kollektiv viljebildning kan, som Clarence Karier visat, slå över i social kontroll och/eller assimilering. Också andra kritiker har pekat på hur Deweys utbildningsfilosofi i praktiken kan betyda att värderingar från medelklassen tvingas på barn från arbetar- eller invandrargrupper och att arbetsätten kan reproducera en repressiv ideologi.³⁶ Att medvetandegöra och hantera dessa processer är under alla omständigheter en viktig utmaning i de svenska skolornas värdegrundsarbete.

PARALLELLEN MELLAN å ena sidan svenska skolors värdegrundsarbete och å andra sidan användningen och konsekvenserna av John Deweys filosofi kan synas vara långsökt.

Jämförelsen ska dock inte pressas på detaljer. Lämnas kunskapsfrågan därhän kvarstår den beskrivning som pekar på hur skolan - i strid med läroplanen, men under den gemensamma värdegrundens flagga - orkestrerar samförstånd. I denna tolkning löper därmed läroplanens icke värdeneutrala värdegrund risk att översättas till en normeringspraktik. Ett huvudtema i den svenska skolans utveckling efter lärdomar från det andra världskriget har ju annars varit det motsatta. Denna tog sitt avstamp i de negativa verkningarna av auktoritetstro och undergivenhet i de fascistiska länderna som illustrerats i följande illustrativa citat i Horkheimers och Adornos klassiker Upplysningens dialektik: ”Den hord som tycks spöka i organisationen av Hitlerjugend representerar inte så mycket ett återfall i urgammalt barbari som en den repressiva jämlikhetens triumf, den lika rättens förvandling till orätt genom likriktning”. Elevernas rätt till självständigt handlande under ansvar samt frigörelse från auktoritetsberoende tycks dock inte vara ett prioriterat tema för skolans demokratiska fostran idag. Att värdegrundsarbetet till stor del verkar sakna medvetenhet om och betoning av autonomi och emancipation borde dock rimligtvis uppfattas som ett större hot mot demokratin än randproblem som mobiltelefoner och kepsar i

klassrummet. Liksom Dewey gick i krig för att försvara demokratin finns det en del som tyder på att den svenska skolan, i kraft av sin omsorg om samma demokrati, är beredd att bortse från demokratiska rättigheter som att tycka och tänka fritt. Återvändsgränden, då i åsyftande av religionskritiken, har uttryckts tydligt av G K Chesterton: ”Människor som börjar bekämpa kyrkan för frihetens och humanitetens skull slutar med att slänga bort frihet och humanitet om de kan bekämpa kyrkan på det sättet... Sekularisterna har inte krossat gudomliga ting; men sekularisterna har krossat sekulära ting, om nu det är en tröst för dem.”

Avslutning

Som en kontrast till den något negativa bild som här framkommit bör det också framhållas att många skolor betonar en öppenhet mot elevernas skilda uppfattningar och personliga erfarenheter. Detta har framkommit vid de nationella idéseminarier som Värdegrundscentrum arrangerat och det framgår också av vissa projektbeskrivningar. Inom detta kunskapsområde försigår överhuvudtaget ett omfattande arbete. I de enskilda skolorna försöker man hitta former för att ge värdegrunden

utrymme. På uppdrag av Skolverket arrangerar Värdegrundscentrum bland annan verksamhet forskarcirklar vid en rad högskolor och universitet för att möta behovet av kompetensutveckling. Helt kort syftar dessa till att bygga nätverk kring värdegrundsfrågor i och mellan skolor, kommuner och högskolor/universitet. Seminarierna bygger på deltagarnas konkreta erfarenheter av värdegrundsarbete, som de bedrivs i projekt och dokumenterats i texter. Erfarna forskare leder dessa cirklar genom att tillföra kunskap om utvecklingsprojekt och introducera relevant forskning.

ATT SOM I DENNA artikel fokusera de problematiska inslagen för alltså med sig att de många positiva insatserna hamnar i bakgrunden. Även om Värdegrundscentrums översikt inte gör anspråk på att ge en uttömlig och generellt giltig bild av värdegrundsområdet visar dess resultat emellertid på en del intressanta tendenser. Översikten bidrar också till att ställa frågor. Variationen mellan olika skolor reser t.ex. frågor om hur värdegrundsarbetets utformning varierar i relation till faktorer i och omkring respektive skolmiljö och hur denna variation förhåller sig till de nationellt övergripande värdegrundsmålen i ett likvärdighetsperspektiv. Mer generellt uppstår frågor om den form, innehåll och

uppgift värdegrundsarbetet givits i skolan. För att besvara dessa och liknande frågor måste alltså betydligt mer ingående analyser göras. I en mer strikt bemärkelse är det så en empirisk fråga att ge en objektivt bild av skolornas värdegrundsarbete.

Källförteckning

- Alexandersson M *John Dewey i vår tid* Pedagogiska Magasinet (2002:2)
- Dewey J: Individ, skola och samhälle. (1980) Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultu
- Englund T: *Ylva Boman, Tomas Englund & Carsten Ljunggren: Temaredaktörer*. I Utbildning & Demokrati (2002:1)
- Englund T: Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar (2000) Skolverket
- Englund T: Det unga folkstyret (SOU 1999:93)
- Englund T: *Varför ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande* i Utbildning & Demokrati (1998:2)
- Fishman S M & McCarthy L: *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice* (1998) New York: Teachers College Press
- Fritzell C: *Skolans värdegrund: samhällsutveckling och pedagogikens demokratisering* i Utbildning & Demokrati (1998:2)
- Hedin C & Lahdenperä P: *Värdegrund och samhällsutveckling* (2000) forskarrapport på uppdrag av Värdegrundsprojektet, Stockholm
- Liljestrand J: *Fostran mot bestämda värden och värdepluralism – två oförenliga teman i Lpo-94?* I Utbildning & Demokrati (1999:1)
- Lindblad S: *Verklighetens omätbara aspekter*. I Pedagogiska Magasinet (2000:4)
- Lundström M: *Demokrati i skolan* (SOU 1999:93)
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo-94, Lpf-94. utb.dep. Stockholm
- Månsson N: *Sökandet efter ett moraliskt metaspråk(?)* i Utbildning & Demokrati 1999:1
- Skolverket (1999) *Ständigt! Alltid! Skolans värdegrund*. Kommentar till läroplanen. Stockholm: Liber
- Skolverket (2000) *Med demokrati som uppdrag*. Stockholm: Liber
- Skolverket (2001) *Ung i demokratin. En studie av ungdomars demokratiska kompetens*. Skolverkets rapport 210
- Zackari G & Modigh F: *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan* (2000) Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Värdegrundscentrum (VGC): *Värdegrund i skolan och som forskning* (2002) Umeå universitet

Notes

- ¹ Värdegrund i skolan och som forskning (VGC 2002) är en översikt som syftar till att skapa en bild av värdegrundsarbete och värdegrunds forskning i Sverige. Översikten bygger på 191 enkäter riktade till svenska grundskolor och 65 enkäter till universitet och högskolor.
- ² Jmf bl.a. Inledning av S G Hartmann och Ulf P Lundgren i J Dewey 1998 och M Alexandersson 2000
- ³ J Dewey 1998 s. 147
- ⁴ C Karier 1977 s. 23
- ⁵ Se Sven G Hartmanns och Ulf P Lundgrens kommentarer till Deweys texter i Dewey (1998)
- ⁶ Dewey tycks i samband med kriget ha omfattats av ett

relativt utpräglat ”vi-och-dom-tänkande” - ”Their nature is not clear to us: all that is sure is that they are different”. (Ibid s. 19)

⁷ Ibid s. 25 Det finns, enligt Karier, exempel på hur Dewey själv kan sägas stödja ”certain selected principles in an antecedent manner,” jmf t.ex. begreppet växt. Karier menar vidare att den rationalitet som Dewey förespråkade givit legitimitet åt amerikansk våldsanvändning i demokratins namn vid såväl bombningar över Tokyo, Hiroshima, Nagasaki och Hanoi.

⁸ Ibid s. 26

⁹ Karier menar dessutom att Dewey hade egna ekonomiska intressen i att assimilera polsk arbetskraft för industrin. Ibid

¹⁰ Ibid s 41

¹¹ Jmf Karier 1977 s. 46

¹² Lpo 94 s 6

¹³ Skolverket 2001

¹⁴ Jmf Englund 2002, Fritzell 1998

¹⁵ Skolverket 2000

¹⁶ Jmf Zackari och Modigh 2000

¹⁷ Se bl.a. Englund 2002

¹⁸ Zackari och Modigh 2000

¹⁹ Jmf Lundström 1999

²⁰ Jmf. Englund 1999

²¹ Göransson 1999 31

²² Englund 1999 s 15

²³ Ibid s 20

²⁴ Englund 1999 s 35 Denna inriktning avviker t.ex. markant från den deliberativa konceptionen med betoning på socialisation till aktivt och kritiskt medborgarskap, vilken Englund själv företräder.

²⁵ Med begreppet essentialism avser Englund förmedling

av färdiga kunskaper och strikt ämnesindelning i en skola underordnad samhällsutvecklingen. Englund 1995. Inom parentes får man anta att essentialism och kompensatorisk social fostran hör varandra till trots att de i skoldebatten endast framträder som soloartister (svensk skoldebatt avhandlar av tradition en fråga i taget). Det faktum att vi växlar mellan de hårda och mjuka frågorna drar sannolikt bara uppmärksamheten från det faktum att det kanske handlar om två sidor av samma mynt. Som Sverker Lindblad (2000) visat påverkar det nya bildningsidealet de kategorier och tanke-system som utgör skolans kultur. Prioriteringar på mätbara skolprestationer, anpassning till arbetsliv och internationell konkurrens får därför pedagogiskt fostrande betydelse.

²⁶ Fritzell 1998 s 45

²⁷ Ibid

²⁸ Månsson 1999 s 114-115. Enligt Månsson är gällande formulering av värdegrund problematisk, inte bara genom att den ger den egna traditionen universell giltighet, utan genom att den utgår ifrån en föreställning om värden och moraliska sanningar som av människan oberoende.

²⁹ Ibid s 117

³⁰ Liljestrand 1999 s 132

³¹ Zackari & Modigh 2000 s 42

³² Ur projektbeskrivning

³³ Liljestrand 1999

³⁴ Hedin och Lahdenperä 2000, Skolverket 2000 och Zackari och Modigh 2000

³⁵ Sven-Eric Liedman i Englund 2000

³⁶ Se t.ex. Fishman & McCarthy 1998

Recensioner

Inga-Britt Skogh:



Teknikens värld – flickors värld

*En studie av yngre flickors möte
med teknik i hem och skola*

Studies in Educational Sciences 44, 2001.
Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm

DET VAR BÅDE efterlängtad och positivt när Inga-Britt Skogh förra året disputerade med avhandlingen *Teknikens värld – flickors värld*, eftersom didaktisk forskning inriktad mot grundskolans teknikämne hittills varit sparsamt förekommande i Sverige. Avhandlingens fokus är på yngre flickors (7-12 år) förhållande till teknik. Dessa flickor tillhör den första generationen som vuxit upp med datorer, internet, CD-skivor, video och TV-spel, vilket gör studien extra intressant.

SKOGHS STUDIE, liksom tidigare de Klerk Wolters (1989), visar att synen på vad teknik är grundläggs tidigt (8-10-års ålder) och att

denna uppfattning i de flesta fall kvarstår. Ingen av flickorna i studien ändrar på ett avgörande sätt sin teknikuppfattning efter åk 3. Hur flickorna definierar begreppet teknik förfaller vara av central betydelse. Enligt författaren är det därför angeläget att den teknikdefinition, som flickorna bär med sig från de första skolåren, är relevant, positiv och med många länkar in i flickornas värld. Flickorna i studien ger, med få undantag, uttryck för ett stort intresse för ämnesområdet teknik. Detta är intressant då den allmänna uppfattningen och tidigare studier gjort gällande att flickor inte är intresserade av teknik. Här bör noteras att tidigare studier är daterade före Lpo94 och främst gällt tonårsflickors intresse (eller ointresse) för teknikämnet (t ex Wernersson 1988, Staberg 1992).

I STUDIEN INGÅR 26 flickor från två skolor med likartade förhållanden beträffande geografiskt läge och sociala/ekonomiska förutsättningar. Båda skolorna är mindre F-6 skolor i sina res-

pektive kommuners utkanter. I den ena skolan, där 14 av flickorna går, bedrivs teknikundervisning från och med första skolåret med 60 minuter varje vecka och med flickor och pojkar i skilda grupper de första fyra åren. Den andra skolan har av olika skäl inte arbetat med ämnet teknik. De 12 flickorna från denna skola har således inte fått teknikundervisning annat än vid de tillfällen Skogh gjorde sin undersökning under deras tredje och femte skolår.

Studien bygger på tre frågeställningar:

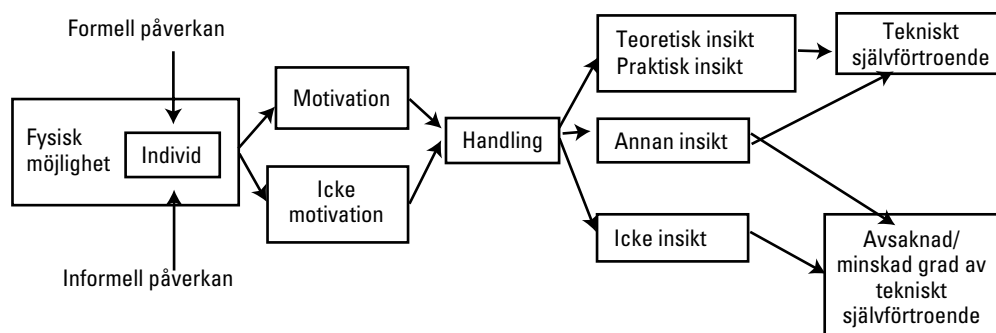
- Hur tänker, talar och känner flickor i den tidiga skolåldern om den teknik de möter i hem och skola?
- Vad ligger bakom det faktum att vissa flickor, men inte andra, har en god tilltro till sin egen tekniska förmåga?
- Varför agerar dessa flickor som de gör då de ställs inför tekniska uppgifter?

YTTERLIGARE EN forskningsuppgift är att försöka beskriva den process som leder fram till tekniskt självförtroende.

DEN CENTRALA forskningsuppgiften är att nå kunskap om hur flickorna i studien uppfattar och upplever teknik. Med utgångspunkt

från flickornas utsagor och kännedom om de förhållanden och omständigheter som omger flickorna söker Skogh beskriva den pedagogiska processen – hur flickorna lär sig att de kan eller inte kan teknik och varför flickornas 'gör som de gör' när de ställs inför tekniska uppgifter. Denna forskningsansats innefattar dels ett intresse för flickorna som individer men också det sammanhang och den situation som flickorna ingår i och agerar utifrån.

DEN TEORETISKA utgångspunkten tar Skogh i Georg Henrik von Wrights tankar om händelselogik – en modell att förstå och förklara individers handlingar. Händelselogik som analysmetod har uppmärksammats i flera studier om undervisning och utbildning med utgångspunkt från ett lärarperspektiv. Skogh har haft ambitionen att behandla elevspecifika aspekter inom ramen för händelselogiken och därför funnit det nödvändigt att utvidga von Wrights teoretiska modell för att passa ändamålet (Figur 1).



Figur 1. von Wrights – Skoghs pedagogiska översiktsmodell i helhet

UTIFRÅN INTERVJUER och informella samtal med flickorna, deras föräldrar och lärare, enkäter till flickorna och deras föräldrar samt observationer försöker Skogh skaffa sig en bild av olika faktorer som påverkar flickornas inre liv. Med händelselogikens förklaringsmodell som analysverktyg har hon funnit samband mellan de intentioner flickorna ger uttryck för och det agerande som hon kunnat observera. Hon poängterar att den stora fördelen med modellen är att den inte väljer perspektiv utan att elevernas agerande ses som en följd av flera samverkande faktorer. Detta ger en helhetssyn på både individ och situation, vilket annars skulle vara svårt att åstadkomma. Genom

dessa händelselogiska tolkningar av flickornas agerande försöker hon sedan beskriva var i processen mot tekniskt självförtroende flickorna befinner sig.

HUVUDPARTEN av sitt forskningsarbete har Skogh gjort i sin egen klass, väl medveten om sina dubbla identiteter - lärare och forskare. Olika tekniker har använts för insamlande av data och genom triangulering behandlas dessa så objektivt som omständigheterna tillåter. Frågan om hur mycket studieobjekten påverkats av att läraren och forskaren är samma person kvarstår emellertid. Det hade varit önskvärt att flickor från fler skolor varit involverade i studien

så att slutsatserna ägt större allmängiltighet. Detta även för att undvika misstankar om att den personliga relationen mellan lärare och elev färgat tolkningar och analyser. Denna studie är dock den första i sitt slag och förhoppningsvis öppnar den vägen för efterföljare.

AVHANDLINGEN INNEHÅLLER en hel del värdefullt stoff för lärare i grundskolan. Avhandlingsförfattaren har på ett förtjänstfullt sätt behandlat många av de begrepp inom ämnesområdet teknik/teknikdidaktik som inte alldeles enkelt låter sig definieras. Hennes beskrivningar av teknikhändelser i skolan ger många goda och praktiska exempel. En förkortad och populärt skriven version av avhandlingen skulle kunna bli till verklig nytta för både tekniklärarutbildningen och verksamma lärare. Förhoppningsvis ska Skoghs studie bana väg för fortsatta forskningsinsatser inom detta fält. Vi behöver veta mer om både flickors och pojkars erfarenheter och upplevelser av teknik och teknikundervisning, i synnerhet under de första skolåren. Kunskaper behövs även om de långsiktiga effekterna av den teknikundervisning som eleverna möter idag.

Ingegerd Zackrisson

Litteratur:

Wernersson, Inga (1988): *Olika kön i samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation.* Stockholm, Skolöverstyrelsen. (Vad säger forskningen? 89:1)

Staberg, Else-Marie (1992): *Olika världar – skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik.* Umeå, Universitet, Pedagogiska institutionen.

Helena Stenbäck:

Lärande i kör.

*En studie av körsång i
gymnasium och folkhögskola*

Försommaren 2001 lade Helena Stenbäck fram sin licentiatavhandling i musikpedagogik vid Musikhögskolan i Piteå. I licentiatuppsatsen diskuteras hur körundervisning upplevs av två körledare och deras elever. Körsjungande har funnits som en naturlig del i Stenbäck's liv och periodvis har hon även fungerat som dirigent för kör. Hon har även en bakgrund som utbildad instrumental- / ensemblelärare och lärarutbildare. Stenbäck's intresse för körsång har tidigare resulterat i en uppsats där hon studerat framväxten av det som kan kallas svensk kammarkörklang (Stenbäck, 1992). Utifrån denna praktiska och teoretiska bakgrund har det vuxit fram frågor och ett intresse att bättre förstå körsång som undervisningsämne och förutsättningarna för lärande i kör. Hennes syfte med

licentiatuppsatsen är att ”beskriva vad lärande i kör kan innebära för musikstuderande och deras lärare vid gymnasium och folkhögskola” (Stenbäck, 2001, s 3).

Bakgrund och frågeområden

Körsång är något som engagerar många människor runt om i världen. Det beräknas att sex procent av Sveriges befolkning sjunger i kör (Kulturrådet, 1994:4). Utöver detta bör tilläggas all den gemensamma sång som ingår i grundskolan och olika musikutbildningar. Stenbäck presenterar den gemensamma sångens rötter fram till ett växande körliv, samt varför så många människor ägnar fritiden till körsång. Hon redovisar även forskning som berör studier om notläsningsförmåga, ledarskap i kör samt forskning om repetitionsteknik.

EFTERSOM STENBÄCK'S studie inte inriktar sig på att undersöka det ”frivilliga” körsjungandet

känns det relevant att hon beskriver studiemiljön på förutbildningarna där körsång är ett obligatoriskt ämne, vilket t ex innebär att betyg sätts. Det är även viktigt att få klart för sig vad lärarna har för dokument att förhålla sig till, som styrdokument, kursplaner med dess mål och målbeskrivning.

TVÅ CENTRALA BEGREPP genomsyrar avhandlingen ”kör” och ”körlärare”. ”Kör” står i denna uppsats för fyrstämmig blandad kör. Denna avgränsning har sin grund i att det är denna form av kör som undersökes. ”Körlärare”, ett för mig nytt begrepp för det som vanligtvis brukar benämnas dirigent eller körledare. Hennes motivering till att införa benämningen körlärare är att hon vill ”betona att de två som leder de båda aktuella körerna befinner sig i en skolkontext” (s 3) och därmed i huvudsak inte ägnar sig åt att dirigera kören. Hon anser att beteckningen körledare för tankarna till frivillig körsång, vilken hon anser har andra ”spelregler”. Jag tycker att hon funnit en viktig särskiljande definition här, även om den nya benämningen känns ovan.

STENBÄCK HAR ALLTSÅ valt att koncentrera sin undersökning på körer inom gymnasiet estetiska programs musikgren och på musiklinje

vid en folkhögskola. Det finns några orsaker till detta. För det första har studier redan gjorts som behandlar den frivilliga körverksamheten och med koppling till hennes bakgrund som lärare kändes det mer intressant att studera kör som ingår som ett undervisningsobligatorium. För det andra var Stenbäck intresserad av att finna elever med och utan tidigare körvana för att få elevernas olika utgångspunkt ifråga om körsång, vilket kunde resultera i att de bidrog med att ge innehållsfulla och varierande svar på vad lärande i kör kan vara.

EN HYPOTES SOM HON HAR är att ämnets obligatoriska plats på schemat skulle betyda att inställningen till lärandemiljön skulle skilja sig från körledare och körsångare i fritidskörer. Lärarna i de studerande körerna hade både pedagogisk och musikalisk utbildning och kunde därför antas vara mer intresserade att tala om lärande än t ex professionella kördirigenter.

UNDER LÄRARINTERVJUERNA berörs främst frågor om planering, genomförande och utvärdering av körundervisningen. Frågorna till eleverna koncentrerade sig kring vilka strategier de använde sig av på körlektionerna och i samband med konsert.

STENBÄCK HAR som övergripande teoretisk referensram lagt ett sociokulturellt perspektiv. I kapitel tre beskriver hon ett antal forskningsansatser utifrån detta perspektiv, bl a om praktiska och sociala förutsättningar, lärandet som ett samspel mellan individer och mellan individer och samhälle, där hon utgår från framför allt Lave & Wenger (1991), Säljö (2000) och Vygotskij (1934/1986, 1978). Vidare talar hon om mästar – lärling – traditionen och hänvisar bl a till Jernström (2000), Rostvall & West (2001), Schön (1987). Stenbäck har också med teorier om dold läroplan, skolkod och undervisningskod. Slutligen relaterar hon forskningsfrågan till teorier om hur lärare tänker om och i undervisningen med hänvisning till bl a Lortie (1975) och Van Manen (1998).

Metod och material

Stenbäck har valt att använda sig av kvalitativa intervjuer för datainsamling. De två körlärarna intervjuades vid tre tillfällen (före och efter första repetitionen, samt efter konserten) om sin körundervisning. Vid det fjärde och kompletterande samtalet berättar de om sin utbildning och egna erfarenheter av att sjunga i kör. Eleverna intervjuades vid två tillfällen, efter

första repetitionen av ett för kören nytt stycke samt efter konsert. Eleverna tillfrågades om hur de lärde sig körstyckena, samt hur de förhöll sig till körrepetitioner och konserter. Vid tre tillfällen spelades de båda körerna in på video. Dessa inspelningar användes sedan som ”minnesanteckningar” vid lärarintervjuerna. Denna teknik kallas för ”stimulated recall” – en teknik som är lämplig när man i efterhand vill att, som i det här fallet körläraren, skall reflektera över något som skett under repetitionsarbetet.

URVALSKRITERIET för eleverna var att en elev från varje körstämman i respektive kör skulle intervjuas. Motiveringen var att Stenbäck ville undersöka eventuella skillnader i de olika stämmorna ur ett musikaliskt perspektiv. Hon ville även se om ”synen på lärandet uppfattades med ’olika förtecken’ beroende på vilken stämman man sjöng” (s 43).

STENBÄCKS ENDA instruktion till körlärarna inför projektet var att ”välj ett stycke som inte är så lätt att det känns helt färdigt på ett par lektioner, men inte är svårare än att ni hinner bli klara till konserten” (s 43).

Resultat av lärarintervjuer

Lärarnas övergripande mål med körsång är att:

- Eleverna skall få en positiv upplevelse av att sjunga i kör.
- Eleverna får en möjlighet att lyssna in sig på varandra och utveckla sin uppfattning om variationer i körklang.
- Eleverna skall bredda sina kunskaper inom körrepertoarområdet.

LÄRARNAS UPPFATTNINGAR om lärande handlar om förutsättningar för att lära och praktiskt handlande i körarbetet. Där tränas att sjunga rent, eleverna tränar sitt gehör och sin sångröst med behärskad tonbildningen, samt att följa körlärares intentioner. Ett nytt stycke presenteras vanligtvis genom att körlärares spelar igenom det på pianot. Efter detta påbörjar det Stenbäck benämner ”innötningsfasen”, vilket innebär att takt för takt i musikstycken repeteras. Problem som uppstår bearbetas under lektionerna. Det absolut vanligaste repetitions sättet hos båda lärarna är att arbeta med hela gruppen i samma lokal. Omotiverade elever ses som en del av undervisningens förutsättning. Samma sak gäller skärpningen av elevernas

uppmärksamhet och ansvarstagande för att kunna sin stämma strax före konserten.

KÖRLÄRAREN HAR en intressant paradox att rätta sig efter som innebär att det är svårt att planera för en bra lärandemiljö. Å ena sidan därför att stämbesättningen är ojämn och att elever är omotiverade och inte vill sjunga i kör, men också att elever har bristande erfarenheter av körsång. Å andra sidan finns elever som har erfarenhet av körsång, men andra referenser än körlärares uppfattning om hur det ska låta i en kör.

TIDSBRIST ÄR NÅGOT som innebär att det pedagogiska arbetet får stå åt sidan för det konstnärliga uttrycket. Bevis på att lärande ägt rum menar körlärarna är att kören som helhet låter bättre i slutet än i början på läsåret. Ett annat tecken på lärande är om körlärares får elevernas odelade uppmärksamhet på repetitioner och konsert, och att resultatet blir att lärares intentioner kommer fram. Den stora skillnaden mellan de två körlärarna är att den ena körlärares (man) i relationen med eleverna talar om dem som grupp, medan den andra (kvinna) vill ha en mer personlig kontakt med alla. Min direkta analys av detta fenomen är att det är ett icke oväntat könsrelaterat resultat, vilket Stenbäck inte valt att diskutera.

Resultat av elevintervjuer

Ett genomgående drag i intervjuerna är att eleverna tycker att det är ganska roligt att sjunga i kör bara det inte tar för mycket tid från annat. De menar att en bra stämning i kören är betydelsefullt för lärandemiljön. En könsskillnad är att samtliga kvinnor har tidigare körerfarenheter. Enbart två av männen har tidigare körerfarenhet. Kanske inte så konstigt med tanke på den könsfördelning vi är vana att se i körsammanhang. Motivationshämmande aspekter kan vara fysiska begränsningar i röstomfånget, andra elevers ointresse för körsång och inte minst den välkända ”väntetiden” – den tid sångaren sitter av medan andra stämmor tränar. Stenbäck hade svårt att finna preciserade motivationsstärkande aspekter, men tänkbara sådana kan vara att en i stämman sjunger rätt (bra) och inspirerar de andra. Elevers krav och förväntan på hur läraren skall agera under repetitioner påverkar också deras benägenhet till engagemang. Ett lyckat repertoarval kan också vara motiverande. Jag tycker att den mest intressanta och positiva aspekten som författaren funnit är de elever som menar att de själva kan välja sin nivå av lärande. Detta gör de genom att hitta utmaningar i den situation som råder under repetitionen. Därmed ökar motivationen till att sjunga i kör.

STENBÄCK HAR i intervjuerna med eleverna funnit att de har olika grad av uppfinningsförmåga när det gäller att aktivera sig under repetitionsarbetet. Eleverna talar även om olika tillvägagångssätt för att lära sig nya körstycken, eller att behärska ett körstycke. Sådana strategier är t ex att bruka musikteoretiska kunskaper eller att associera till hur det ser ut eller känns att spela körstämman på ett instrument, t ex ”spela luftfiol”. Den sist nämnda strategin tror jag är mycket vanlig bland instrumentalmusiker, men är något som sker per automatik och därför ofta glöms bort i samtal med körsångare. Andra menar att de inte har några speciella strategier för sitt lärande utan litar till sitt goda minne och förmåga att härma.

Slutkommentar

”Man lär sig sjunga i kör genom att sjunga i kör”, räcker det? Svaret på den frågan är beroende av vad målet är. Enligt körlärarna i studien är målet att eleverna skall få en positiv upplevelse av att sjunga i kör, bredda sina kunskaper inom körrepertoarområdet. samt att lära sig att lyssna på varandra.

UTIFRÅN ERFARENHET av eget körsjungande på olika nivåer, kan jag delvis hålla med om att det räcker med att ”sjunga i kör” för att lära sig sjunga i kör, men som Stenbäck framhåller betyder det inte att alla kan erövra förmågan att agera självständigt i körsammanhang. Detta anser jag vara nödvändigt för att kunna ingå i mindre ensembler och känna trygghet i en stämma.

RESULTATEN VISAR att tidigare erfarenhet av kör påverkar både hur lärare och elever uppfattar körämnet. Den stora spridningen av förkunskaper i körsång medför att eleverna använder sig av olika strategier för att lära sig körstyckena. Dessa vanor har de delvis hämtat från tidigare körverksamhet. Detta innebär att de elever som har mer erfarenhet formar kärnan i kören och de med mindre erfarenhet härmar dem.

LITE BEKLÄMMANDE tycker jag det är att läsa att eleverna tycker sig lära två saker i körundervisningen varav den ena är att bruka strategier som bygger på kunskaper de redan har i musik och som de omsätter till redskap för att lära in sin stämma. Det andra borde inte ingå som ett så dominerande moment i ”lärande i kör”, nämligen att vänta och därmed träna sitt tålmod.

ENLIGT MITT TYCKE är Stenbäcks viktigaste resultat att lärarna ofta inte är medvetna om eller ignorerar att eleverna har mycket olika förutsättningar. De anser det inte möjligt att anpassa undervisningen så att alla elever hela tiden möts av utmaningar. Vid utvärderingsmomentet, efter en konsert tycks lärarna inte så intresserade av att analysera vad som gick bra – eller mindre bra. Repetitionerna följer i stort sett samma mönster varje gång. Lärarna verkar inte intresserade av att undersöka om andra metoder skulle ge ett bättre slutresultat. Det finns inte heller något i undersökningen som pekar på att styckena väljs med tanke på en viss progression i kören. De verkar väljas för sina musikaliska kvaliteter. Dock finns det viktiga begränsningar som hindrar lärarens möjlighet att fullt nå hans eller hennes undervisningsmål, exempelvis tidsbegränsning, tillgång till lokaler och konkurrensen med andra lektionsämnen på elevernas schema.

UTIFRÅN STUDIEN av endast två körer är det svårt att veta hur generella resultaten är. Kanske kan det betraktas som en svaghet i denna studie att urvalet av körerna är begränsat. Stenbäcks licentiatuppsats lyfter fram problem som är så för givet tagna att de aldrig uppmärksammas. De borde väcka tankar och ambitioner hos

körlärare, körledare, dirigenter och inte minst de pedagoger som utbildar blivande ledare att utveckla pedagogiken inom lärandet i kör.

FÖR NÄRVARANDE ARBETAR Stenbäck med sin doktorsavhandling som beräknas vara färdig om ett år. Där vidgas lärandeperspektivet till att betrakta körsång ur ett folkbildningsperspektiv, vilket kommer att ge ett nytt kunskapsbidrag inom körområdet.

Lena Vesterlund

Referenser

- Jernström, E.** (2000). *Lärande under samma hatt*. Diss. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Kulturrådet.** (1994). *Statens kulturråd informerar*. No 4.
- Lave, J., & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lortie, A. R.** (1981). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Manen, M.** (1996). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. I D. Vandenberg (Red.). *Phenomenology and educational discourse*.
- Rostvall, A-L., & West, T.** (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Diss. Stockholm: KMH förlaget.
- Schön, D. A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransico: Josey-Bass Publishers.
- Stenbäck, H.** (1992). *Svensk körpedagogik – i ett kamarmusikaliskt perspektiv*. Stockholm: Musikhögskolan, Centrum för musikpedagogisk forskning.
- Säljö, R.** (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Vygotsky, L. S.** (1934/1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotskij, L. S.** (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Eds. Cole et al. Cambridge: Harvard University Press.



Konferensrapport

DEN 21-22 MARS 2002 ägde en konferens rum på Kulturhuset i Stockholm med titeln "Att skapa och kunskapa i skolan". Syftet var att belysa kulturens och de estetiska läroprocessernas ställning i lärarutbildning och skola. Detta mot bakgrund av lärarutbildningskommitténs betänkande och propositionen om den nya lärarutbildningen. I betänkandet diskuteras kreativa processer som en angelägenhet för alla lärare oavsett skolform eller ämnen. I propositionen talas om kulturmöten och om att integrera kultur i skolan. Mikael Alexandersson, sekreterare i Lärarutbildningskommittén, förde på konferensen fram begreppet "estetiska läroprocesser".

FÖRSTA DAGEN ägnades åt att diskutera hur lärarutbildningarna ser på den förnyade lärarutbildningen och andra dagen ägnades åt skolorna. Konferensen var en framgång för Skolverket och Kulturrådet som var arrangörer. Grundtanken var att belysa estetiska läropro-

cesser inom alla ämnen, inte endast estetiska ämnen. Därför deltog också naturvetare och matematiker. Efteråt fick jag veta att några av dem var irriterade över att en alltför fördomsfull syn på matematik gjorde sig gällande på konferensen.

DET CENTRALA BEGREPPET var "estetiska läroprocesser". Vad innebär det egentligen? Estetik kommer från det grekiska ordet 'aisthesis' som betyder förnimmelse. Man ville påtala all mänsklig kunskaps början i sinnesförnimmelse, för att därmed vidga kunskapsbegreppet bortom språk och kalkyl. Vi i västerlandet lever med en tungt vägande polarisering mellan kropp och medvetande, praktik och teori. Endast medvetande, teori och vetenskap anses viktiga inom skola och universitet. Det är anledningen till att bild, musik, slöjd etc. inte anses ha något med kunskap att göra, utan ses som marginaliserade "övningsämnen".

Med ett begrepp som estetiska läroprocesser kan vi lättare synliggöra tanken på en "kulturskola" med en mångfald av skapande och kommunikation. En "mångstämmig" skola. Inte en "treämnesskola".

HÄR LURAR EMELLERTID en tankefälla. Vi inom de estetiska ämnena upplever oss ofta som marginaliserade av de s.k. teoretiska ämnena. Även vi vill därför ibland använda den polariserade modellen, ställa praktik mot teori. Vi köper modellen rakt av, men inverterar värdet av de respektive polerna. Praktik är viktigt, inte teori, verksamhet är viktigt, inte vetenskap, kropp och känsla är viktigt, inte medvetande.

ATT VIDGA KUNSKAPSBEGREPPET borde emellertid inte innebära att vi nonchalerar ett teoretiskt perspektiv. Då cementeras motsättningen mellan olika typer av ämnen. Istället borde utvidgningen av kunskapsbegreppet kunna innebära, t.ex. för Bild, att vi har ett spektrum av kunskap, färdighet, förtrogenhet och förståelse som går från teckningens ögonmått och bildframställning till konstupplevelse, konstvetenskap och bildsemiotik och tillbaka igen. På samma sätt skulle matematikämnet kunna omfatta allt från ögonmått och former i naturen, via matematiska bedömningar i var-

dagen till geometri och matematiska formler och tillbaka igen. På så sätt kan motsättningen mellan ämnen upphävas och samarbetet kan börja. Ämnesgränser är ju, som Alexandersson hävdar, bara begränsningar. I den förnyade lärarutbildningen talas det därför inte längre om ämnen, utan istället om inriktningar. Ämne låter så cementerat och avgränsat, inriktning däremot låter mer dynamiskt, utan gräns. Vissa inriktningar kommer inte att helt överlappa skolämnena. Också tvärvetenskap betonas i den nya lärarutbildningen.

PÅ KONFERENSEN betonades kunskapens dynamik av filosofen Bengt Molander. Kunskap är att "gå vidare", inte bara redan given och cementerad. Det är viktigare att hitta dörrar mellan teori och praktik än att betona det ena på det andras bekostnad. För mig blev det kontentan av konferensen och jag hoppas att det blev kontentan också för de deltagande naturvetarna och matematikerna. För det framtida samarbetets skull.

Anders Marner

Författare i detta nummer:

Joakim Lindgren, vetenskapsjournalist,
Värdegrundcentrum (VGC), Umeå universitet
joakim.lindgren@educ.umu.se

Anders Marner, universitetslektor,
Institutionen för estetiska ämnen,
Umeå universitet,
anders.marner@educ.umu.se

Eva Skåreus, doktorand i Pedagogiskt arbete,
eva.skareus@educ.umu.se

Lena Vesterlund,
filosofie doktor i musikpedagogik,
Musikhögskolan i Piteå
lena.vesterlund@mb.luth.se

Ingegerd Zackrisson, prefekt,
Institutionen för matematik,
teknik och naturvetenskap, Umeå universitet
ingegerd.zackrisson@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 läro-medel i gymnasieskolan.
Inger Pirinen: Man tager vad man haver. Kvalitetssäkring genom utveckling, uppföljning och utvärdering i skolan.

Innehåll i nummer 2-3 /2000:

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

Innehåll i nummer 4 /2000:

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

Innehåll i nummer 1 /2001:

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

Innehåll i nummer 2 /2001:

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

Innehåll i nummer 3/2001

Sara Lidman: ...brevid ämnet ...och dock!
Lydia Williams: Understanding the Holocaust?
Fiction in Education
Anita Malmqvist: När orden inte räcker till.
Anders Marnér: Vetenskap och beprövad erfarenhet – kol-
lision 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 Jonson: 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

Innehåll i nummer 1-2 /2002

Monika Vinterek: Vad är pedagogiskt arbete? Vision och
innehåll
Carin Jonson: 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
förmEva 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 utbild-
ningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter?
Tomas Kroksmark: Åldersblandning i skolan
Existence and Subjectivity
Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv

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* (2nd 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 referera 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

Eva Skåreus: Det är lärarnas fel

Joakim Lindgren: "Värdelöst" värdegrundsarbete?
– demokratifostran i Svenska skolor

Recensioner

Inga Britt Skogh: Teknikens värld – flickornas värld

Helena Stenbäck: Lärande i kör

Konferensrapport

Författare i detta nummer

Föregående års nummer

Författarvägledning



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION