

Tidskrift

*för lärarutbildning
och forskning*

*Journal of
Research in Teacher Education*

nr.2 2003





Tidskrift

för lärarutbildning och forskning



Nr 2/2003

Årgång 10

**FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION**

Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr.2 2003 årgång 10

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

Illustrationer: Eva Skåreus

Original: Print & Media, Umeå universitet

Tryckeri: Umeå universitets tryckeri

Tekniska upplysningar till författarna:

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

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 i Umeå, 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>Åsa Bergenheim</i> : Brottet, offret och förövaren: Idéhistoriska reflexioner kring sexuella övergrepp mot barn	11
<i>Lisbeth Lundahl</i> : Makten över det pedagogiska arbetet.....	19
<i>Gloria Ladson-Billings</i> : It's a Small World After All: Preparing Teachers for Global Classrooms	29
<i>Siv Widerberg</i> : Antologier	34
<i>Christer Bouij & Stephan Bladh</i> : Grundläggande normer och värderingar i och omkring musikläraryrket – deras konstruktioner och konsekvenser: ett forskningsobjekt.....	39
<i>Jarl Cederblad</i> : Aktionsforskning – en metod för ökad kunskap om slöjdämnet.....	61
<i>Mona Holmqvist</i> : Pedagogiskt arbete – ett tomrum fylls eller en ny splittring	75

RECENSIONER

<i>Klas Sandell, Johan Öhman och Leif Östman</i> : Miljödidaktik; naturen, skolan och demokratin	89
<i>Kristina Danielsson</i> : Beginners Read Aloud – High versus Low Linguistic Levels in Swedish Beginners' Oral Reading	93

FÖRFATTARVÄGLEDNING	101
----------------------------------	-----

FÖRFATTARE I DETTA NUMMER	102
--	-----

FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER	103
------------------------------------	-----



Redaktionellt

VINTERN HAR RASAT UT, sommaren är snart här och det gångna läsåret går mot sitt slut. På olika sätt och med olika utgångspunkter visar föreliggande nummer av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* att arbetet med att forskningsutveckla lärarutbildningen varit framgångsrik. Numret innehåller bland annat de installationsföreläsningar som hölls av de två i höstas installerade professorerna i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet, Lisbeth Lundahl och Åsa Bergenheim.

MED DEN FÖRVÄVADE fakultetsstatusen följde också att fakulteten för lärarutbildning i likhet med andra fakulteter har möjligheter att utse hedersdoktorer. Detta tidskriftsnummer innehåller därför även de två hedersdoktorernas, författaren Siv Widerberg, Stockholm och professor Gloria Ladson-Billings, Madison-Wisconsin, USA, föreläsningar. Festligheterna ägde rum den 9 november 2002.

DEN PEDAGOGISKA yrkesverksamheten fokuseras i två artiklar. Jarl Cederblad, Umeå

universitet, presenterar idéer till ett aktionsforskningsprojekt kring slöjdundervisning i skolan och Stephan Bladh vid Musikhögskolan i Malmö och Christer Bouij vid Musikhögskolan vid Örebro universitet rapporterar från ett pågående forskningsprojekt kring musiklärarutbildningen. Bland annat diskuteras man musiklärares olika och ibland konkurrerande rollidentiteter. Mona Holmquist ställer i en artikel frågan om ämnet pedagogiskt arbete fyller ett tomrum eller enbart bidrar till splittring. Hennes artikel återknyter till en diskussion som förts under en längre tid.

Kravet på ett för lärarutbildningen eget ämne har innefattat en diskussion om inte bara vad ämnet skulle kallas, utan också vad ämnets innehåll och karaktär skulle vara. Ämnets benämning var inte ointressant, men inte det viktigaste.

Istället för att utveckla det nya ämnet mot didaktiken kom det nya ämnet pedagogiskt

arbete att utvecklas mot yrkesprofessionen. Det tror jag var viktigt av flera skäl. Utgångspunkten för det resonemanget tar jag i Bernsteins teori om att den kunskap eller det undervisningsinnehåll som förmedlas i olika undervisningssammanhang underställs olika former av klassificering ("classification") och inramningar ("framing"). Bernsteins teorier avser i första hand ungdomsskolan, men är tillämpliga, och överförbara menar jag, också på lärarutbildningen. I de fall klassifikationen är stark är olika innehåll åtskilda från varandra med hjälp av starka gränser. "Inramning" handlar om de alternativ som läraren har när det gäller att kontrollera vad som överförs, dvs den grad av kontroll lärare och elever förfogar över i en undervisningssituation när det gäller urval, organisering etc. Detta påverkar inte bara innehållet i undervisningen utan också sättet på vilket undervisningen organiseras.

TVÅ OLIKA TYPER av koder står i fokus för Bernsteins resonemang; förutom "integrated code" också vad han kallar "collection code". Jag menar att didaktiken i jämförelse med pedagogiskt arbete ligger nära denna senare kod. När gränserna mellan olika typer av innehåll är skarpa skapar detta en stark känsla av medlemskap eller identitet för dem som är en del av koden. En distinktion utvecklas mellan spe-

cialister och icke-specialister. Genom att kunskapen är organiserad och distribuerad genom en rad isolerade ämnehierarkier, utvecklas vertikala hierarkiska relationer mellan dem som företräder ämnet.

MED STARK KLASSIFICERING och inramning följer också, menar Bernstein, en hierarkisk och ritualiserad undervisningsrelation, där eleven/studenten har liten status och få rättigheter. Samtidigt med att elevernas/studenternas makt reduceras och lärarens ökar reduceras en stark klassificering lärarens makt över vad som överförs, eftersom möjligheterna att gå över innehållsgränserna är begränsade.

STARKA INRAMNINGAR verkar också åtskiljande mellan skola/universitet och samhälle; det uppmuntrar inte till förbindelser med det allrdagliga livet, samhället. Kunskap blir därför inte något vanligt och jordiskt, utan något esoteriskt. Stark inramning skapar starka ramar mellan den kunskap som förmedlas och vad man kan kalla allrdaglig kunskap.

MOT DENNA KOD ställer Bernstein vad han kallar en "integrated code", där gränserna mellan ämnen och kurser är mer flytande, precis på det sätt som nu håller på att utvecklas inom pedagogiskt arbete. De relativt svagt

upprätthållna gränserna i den integrerade koden kommer också till uttryck både i undervisningen och i organiseringen av de sociala relationerna.

ETT SKIFTE FRÅN innehållsstängning med djupa strukturer, enbart tillgängliga för en elit, till innehållsöppning, från stark till reducerad klassificering, reducerar auktoriteten för enskilda separata innehåll. Koden kommer istället att understödja utforskandet av generella principer och föreställningar och hur dessa principer uppnås. Det kommer mer att handla om hur kunskap skapas. Samtidigt kommer olika kunskapsvägar att betonas i den pedagogiska relationen. Istället för att åtskilja öppnar denna kod också upp för kontakter med det samhälle som ligger utanför, vilket just pedagogiskt arbete syftar till.

DET INNEBÄR ETT SKIFTE i maktbalansen i form av reducerad handlingsfrihet för läraren och ökad handlingsfrihet för eleven/studenten. Den integrerade koden gör lärarna mer beroende av varandra och kräver att lärare med olika ämnen ingår i en social relation med varandra. Det påverkar relationen i det att den försvagar hierarkier samtidigt som den utvecklar horisontella relationer. Relationerna mellan olika typer av elever/studenter, pojkar och flickor,

olika lärarkategorier, liksom mellan olika yrkesgrupper förändras.

BERNSTEINS TEORIER kastar också ett förklarat ljus över de svårigheter lärarutbildningen har haft att bli en integrerad del av universitetet. Det är emellertid en annan historia, som vi delvis kommer att återknyta till i höstens kommande dubbelnummer om just lärarutbildningen.

DÄREMELLAN LIGGER, som sig bör, sommaren. Artiklarna i detta nummer låter sig med fördel även att läsas i hängmattan.

Per-Olof Erixon

Referenser:

Basil Bernstein (1977). "On the classification and framing of educational knowledge", i *Class, Codes and Control. Volume 1 Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul



Stamtal

Brottet, offret och förövaren:

Idéhistoriska reflexioner kring sexuella övergrepp mot barn

Åsa Bergenheim

NÄR JAG GICK I SMÅSKOLAN fanns det en flicka som hade råkat ut för en ful gubbe. En ful fullgubbe. Sådana skulle man akta sig för, fula gubbar. Vi småflickor föreställde oss svartmuskiga, män med krokiga näsor och stripigt hår, med långa mörka rockar och kepsar neddragna i sina smutsiga hemska ansikten. Man kände igen dem på långt håll, där de stod och lurade runt hörnen eller gömde sig bakom en buske. Rätt som det var så hoppade de fram och drog ner byxorna. Så gick det till med fula gubbar, fula fullgubbar. Det fanns en osäkerhet hos oss ungar kring detta. Det var som om det egentligen inte fanns, fast ändå – det gällde att akta sig nog. Även de vuxna var osäkra, och valhänta. Det fanns en enorm brist på kunskap och en stor rädsla för att verkligen se det som faktiskt existerade i vårt vackra folkhem.

DET ÄR FÖRSTÅS LITE annorlunda idag. Varje vecka, nästan varje dag, kan vi läsa om nya övergrepp, nya rättsfall och nya fasor. Pedofilen i Örebro och pedofilen i Karlstad, grupp-

våldtäkt av en minderårig flicka, försäljning av barn över nätet. Vi är så vana att vi nästan inte reagerar längre. I media började man på allvar uppmärksamma sexuella övergrepp mot barn vid mitten av 80-talet. Sverige blev chockat och media eldade på. Skandalerna avlöste varandra, debattens vågor gick höga och antalet anmälningar fyrdubblades. Problemet framstod då som nytt för många. Det var det naturligtvis inte. Sexuella övergrepp mot barn diskuterades redan vid mitten av 1800-talet; först av rättsläkare, sedan av sexologer och psykiatriker och så småningom även av jurister. Förra året anmäldes 2913 sexuella övergrepp mot barn men bara en tiondel ledde till åtal. Man vet också att det är ett stort mörkertal. Brottsförebyggande rådet räknar med att högst 10% av brotten anmäls. I så fall skulle nära 30000 övergrepp mot barn ha skett i vårt land förra året. Flera brott begås mot samma barn så antalet brott är alltså fler än antalet offer. Låt oss tänka oss att antalet utsatta barn är 25 000. Det finns drygt 1 1/2 miljon barn under 15 år i Sverige. Det skulle betyda

att i runda tal 1.7 % av alla barn har utsatts för sexuellt övergrepp. På en skola med 600 elever är det 10 barn – i princip ett barn i varannan klass är alltså offer för barnaskändning. Oftast inte av en ful fullgubbe utan i de allra flesta fall av en alldeles vanlig man i sin närhet – en pappa, en nära släkting, en granne eller en vän. Låt mig berätta om en liten flicka, jag kallar henne Lisa. Lisa var 8 år när en 70-årig man, bekant till familjen, förgrep sig på henne. Mannen erkände att han hade haft samlag med flickan och det var ju i och för sig fel, men han hävdade att hon själv hade velat... hon gjorde i alla fall inte särskilt mycket motstånd. Lisa berättade om hur rädd hon varit, hur otäckt allt hade känts, hur gräsligt tung mannen var när han låg på henne. Motstånd? Hon kunde nästan inte röra sig, hon kunde nästan inte andas. I media slog man upp stora rubriker om pedofilen som våldtagit en liten flicka. En känd advokat, mannens försvarsadvokat, citerades i pressen: ”8-åringen förledde den gamle mannen till vissa aktiviteter”. Den anklagade mannen fälldes, men inte för grov våldtäkt. Flickan hade inte gjort tillräckligt mycket motstånd för att han skulle ha förstått att hon verkligen inte ville. Hon hade också uppträtt sexuellt utmanande, menade somliga. Den lilla flickan. Mannen fälldes för sexuellt utnyttjande av underårig, vilket gav ett betydligt mildare straff än grov våldtäkt. Så var det klart!

HUR KAN DETTA FÖRSTÅS? Hur kan man föreställa sig att en 8-årig flicka skall kunna freda sig mot en vuxen mans våldtäktsförsök? Hur kan man tala om en sexuellt utmanande 8-åring? Hur kan någon tycka att ansvaret egentligen var hennes? Varför trodde man inte på henne utan på honom? Vad är det för syn på barn, kvinnor, män, sexualitet som ligger till grund för den här typen av resonemang? Låt mig lyfta fram några aspekter och titta på dem i historiens backspegel. Först sexualiteten ...

PÅ 1600-TALET var det kvinnan som uppfattades som det liderliga könet. Mannen kunde kontrollera sina drifter, ansåg man. Det var hans själ och intellekt som styrde honom, inte hans kropp. Kvinnan stod närmare djuren än mannen och hon var uppfylld av sin könsdrift, som stod i vägen för all själslig utveckling. I början av 1800-talet var detta synsätt en del av den framväxande medelklassens ideologi. Måttlighet i könslivet, ja till och med avhållsamhet, sågs som ett bevis för självkontroll, civilisation och samhällsansvar. Så vid 1800-talets mitt utbröt en debatt om den sexuella avhållsamhetens inflytande på hälsan. Kritiska röster höjdes: ”De djuriska drifterna är lika moraliskt höga som de andliga och intellektuella. Det är farligt att undertrycka den naturliga sexualdriften – i alla fall för män. Kvinnans uppgift är att stå

mannen bi.” Så sa man, med säkerhet och eftertryck. Snart kom en rad vetenskapliga verk om människans könsliv. Könsvriften är naturlig, menade sexualforskarna, och måste accepteras som den är. Starka fysiska begär är ett tecken på hälsa och bör tillfredsställas. Om driften inte tillfredsställs på normalt sätt tilltvingar den sig utlopp på perversa sätt, varnade man.

EN AV DE TIDIGA SEXOLOGERNA hette Richard von Krafft-Ebing. Han beskriver det mänskliga könslivet som en mäktig och oemotståndlig impuls. Mannens könsdrift är aggressiv och otålig och därför löper han hela tiden risk att överträda gränsen till det förbjudna. Sådan är hans natur. I normala fall kan könsdriften kontrolleras, menade Krafft-Ebing, men inte alltid. Män som är mentalt och moraliskt svaga har ofta dålig impulskontroll, senila män till exempel, och det är då lätt att de vänder sig till barn. Men, framhöll Krafft-Ebing, barnaskändaren kan också vara en alldeles vanlig normal man som har stark könsdrift, är sexuellt otillfredsställd och har dålig självkontroll. Han kan bara inte låta bli. Det kan också vara en vållusting som söker sexuella äventyr.

RICHARD VON KRAFFT-EBING var särskilt intresserad av de sexuella avvikelserna, till exempel pedofili, en sjuklig sexuell dragning till barn.

Han var dock noga med att skilja pedofili från barnaskändning. Handlingen är förvisso pervers men det är inte säkert att förövaren är pervers, alltså i medicinsk mening sjuk. Sexuella övergrepp mot barn är en sak, pedofili en annan. En pedofil kan inte hjälpa att han känner som han känner och gör som han gör. Han inte hållas ansvarig eftersom han är sjuk. Resonemanget skulle kunna förstås så här: man är inte kleptomant bara för att man har snattat. Krafft-Ebings ord kan vara något att fundera över i vår tid, när vi läser om pedofilen i Örebro och pedofilen i Karlstad. Vem har ställt den diagnosen? Och har det någon betydelse hur man benämner något?

MEN HUR KAN en man bli sexuellt attraherad av ett barn? Även detta blev en fråga för den tidiga sexologin. Enligt en annan sexolog, Havelock Ellis, grundar sig mänskligt könsliv på en naturgiven maktrelation där mannen är den överordnade. Den kvinnliga partens underordning verkar sexuellt stimulerande på män, hävdade Ellis. Makten och maktlösheten är helt enkelt en del av det sexuella spelet. Ordet ”potens” kommer från latinets och betyder ”mäktig”, ”väldig”, ”stark” – händelsevis. Det är inte orimligt att anta att Ellis också menar att den sexuella impulsen blir ännu starkare om objektet är ett barn, som ju är totalt maktlös.

Under 1940-talet började socialmedicinen att växa fram. Socialmedicinarna ville finna medicinskt grundade förklaringar och lösningar till sociala äktenskapet, hustrun är sexuellt kylig och han har inte råd att gå till prostituerade. Detta var förövarens profil. Utredarna vill alltså lägga ansvaret på samhället. Det är arbetslöshetens fel att män utsätter barn – till och med sina egna – för övergrepp. Resonemanget bygger förstås på föreställningen om mannens obetvingliga sexualitet, den föreställning som vi mötte hos till exempel Richard von Krafft-Ebing, föreställningen om att mannens könsdrift är som ett vattenfall som inte kan hejdas när det väl har börjat brusa. Om mannen inte får normalt utlopp för sin könsdrift kan han inte styra sitt beteende. Han kan bara inte. Denna bild skulle med största sannolikhet inte ha accepterats av 1600-talets män.

LISA HADE BERÄTTAT om sin skräck och sin förlamning, om sina fåfänga försök att slingra sig undan. Varför trodde man henne inte?

FÖR NÅGRA HUNDRA år sedan, kanske på 1600-talet, tycks man ha haft stor tilltro till barns förmåga att lämna sanningsenliga vittnesmål. Detta är en av flera förklaringar till att man under häxfeberns dagar lät barn figurera som huvudvittnen i trolldomsprocesser och att kvin-

nor ibland sändes i döden på basis av små barns vittnesmål. Barn som hade vuxit ur koltåldern betraktades nästan som små vuxna. Man hade egentligen ingen föreställning om att barn var av en speciell sort, som skulle behandlas på ett speciellt sätt. På 1800-talet såg man barnet med andra ögon. Bilden av barnet med stort B hade växt fram långsamt, parallellt med industrialiseringen och det borgerliga samhällets utveckling. Barnet uppfattades nu som ett särskilt väsen, med en särskild natur och särskilda behov. Det var oskuldsfullt och ofördärvat och måste ledas och skyddas. Barnets själ var snarare fylld av fantasifull lek än av rediga tankar.

MAN RIKTADE LJUSKÄGLAN mot barn som hade det svårt och man uppmärksammade barnaskändning, det vidrigaste brottet av alla. Är det möjligt att sådant verkligen sker? Omedelbart bröt en debatt ut om barnets tillförlitlighet. Vissa menade att barn i allmänhet talar sanning när de berättar om övergrepp och att man aldrig får utgå från att barnet ljugar. Andra hade en motsatt uppfattning, nämligen att barns anklagelser om övergrepp i allmänhet är falska och att man måste förhålla sig ytterst skeptisk till barnens berättelser. Om det, mot förmodan, visar sig att ett övergrepp verkligen har skett så bär dock mannen all skuld för det som hänt. Det var alla eniga om. Att så var

fallet ser man i domstolsmaterial från denna tid. Oavsett vad som föregått brottet, oavsett hur barnet har agerat, oavsett hur mannen har upplevt det hela, oavsett omständigheterna så hålls mannen som ensam ansvarig. Det är han som är vuxen. Barnet är bara ett barn. Men de anmälningar som hamnade bakom rättsalens lyckta dörrar var ytterst få, några varje år... på den tiden.

MOT 1800-TALET slut publicerades en rad spektakulära skrifter med fallbeskrivningar där anklagelser visat sig vara falska, riktade mot oklanderliga, bildade och på alla sätt trovärdiga män. Samtidigt publicerades en rad undersökningar enligt vilka barn är generellt otillförlitliga som vittnen. Trovärdighet och tillförlitlighet blev ett område för vittnespsykologin, som växte fram i början av 1900-talet. Vittnespsykologerna började efterhand figurera i rättsalarna med uppgift att bedöma trovärdighet i otukts- och sedlighetsärenden. Bedömningen utföll oftast till barnets eller kvinnans nackdel. En förklaring till detta låg i själva vittnespsykologin. Inom den tidiga vittnespsykologin ansåg man nämligen att vuxna är mer tillförlitliga än barn och män mer tillförlitliga än kvinnor. Mest tillförlitliga är alltså vuxna män och minst tillförlitliga små flickor.

I BÖRJAN AV 50-TALET förändrades resonemangen kring barnets trovärdighet. Man började från barnpsykiatriskt håll tala om att barnet har en inneboende sexualitet som gör att relationen till vuxna kan laddas med sexuell spänning och att deras upplevelse av en icke-sexuell händelse lätt blir sexualiserad. Man kan inte utan vidare tro på barns berättelser om sexuella övergrepp, menade man, men inte för att de ljuger utan för att deras känslomässiga och sexuella natur gör att fantasin skenar iväg med dem. Vad vi möter här är ett resonemang som är inspirerat av Freud och den psykodynamiska teoribildningen. Sigmund Freud kom mer än någon annan att prägla vår syn på barn och sexualitet. Han hade framlagt teorin om den infantila sexualiteten, om att barn är sexuella varelser med sexuella känslor och önskningar också i förhållande till vuxna, till och med sina egna föräldrar. Freud presenterade sina kontroversiella idéer kring sekelskiftet men det dröjde flera decennier innan idéerna vann insteg i Sverige. I barnpsykiatrin möter vi dem först i slutet av 40-talet. Den psykoanalytiska teoribildningen öppnade för nya perspektiv kring frågan om incest och sexuella övergrepp, nämligen möjligheten att betrakta upplevelser som "icke-verkliga libidinösa och incestuösa fantasier" eller "resultat av barnets egen sexualitet". Detta är inte en nödvändig följd av psykoanalytisk teori. Att barn

har könsdrift en sak, att det görs ansvarigt för den vuxnes sexualitet en annan. Freuds teorier är dock en bra grogrund för idéer om barns delaktighet i sexuella aktiviteter med vuxna.

MEN FÖRSTÅS, menade 50-talets barnpsykiatriker, allt är inte fantasi. Visst finns det barn som faktiskt blir utsatta för sexuella övergrepp av vuxna män. Men vilka barn är det? Ja, inte alla barn. Det är särskilda barn som blir utsatta. Så tecknade man en profil av offret: Det är kontakthungriga barn, som har lämnats åt sig själva. Trångboddhet har gett barnen insyn i vuxenlivets intimitet och deras sexualitet har vaknat i förtid. Många av dem har dålig etisk fostran och de kan inte skilja mellan rätt och fel. Det är också barn som har en dragning till det spännande. De flesta övergreppen sker mot flickor mellan 5 och 9 år, framhöll man. Varför? Jo, det är i denna ålder som flickor är mest sexuellt nyfikna, slog man fast, mest beredvilliga. Därför blir just dessa flickor de mest eftertraktade sexualobjekten för sexuellt utsvultna män. Det vi ser är bilden av barnet som förförare. Mannen är inte längre ensam ansvarig, han är snarare ett offer. För sin natur. För sin drift. För samhället. För omständigheterna. För barnet.

“8-ÅRINGEN FÖRLEDDE den gamle mannen till vissa aktiviteter“. Ja, när vi möter denna typ

av uttalanden, då är det en konsekvens av vårt sätt att betrakta det mänskliga könslivet. Det är en konsekvens av våra föreställningar om vad som är naturligt och inte, om barn och vuxna, om manligt och kvinnligt, om sexualitet och makt och kön.

OM DETTA handlar min forskning.



Stolta



Makten över det pedagogiska arbetet

Lisbeth Lundahl

Inledning

Skolan, lärarna och lärararbetet är många gånger en dramatisk historia. Vilket vetande och vilka värden skolan skall förmedla, vilka resurser som ska avsättas och hur de ska fördelas, hur barnen ska undervisas och hur lärarna bör vara beskaffade har inte varit enkla eller okontroversiella frågor. De har tvärtom ofta lett till motsättningar och ibland till direkta strider (Lundahl 1989, 1997). Skolarbetet och lärararbetet har varit maktfrågor. Men *var* har makten över skolans pedagogiska arbete legat? Och vilka *maktskiften* kan vi urskilja? Det är sådana frågor jag vill ta upp i min föreläsning. Jag uppehåller mig därvid vid det pedagogiska arbetet i den obligatoriska skolan – folkskolan och grundskolan. Jag diskuterar den makt eller ibland brist på makt som kyrkan, staten, kommunerna, skolan och dess lärare samt eleverna har haft under olika perioder. Andra aktörer, t ex föräldrarna och näringslivet, hade varit intressanta att ta upp på motsvarande sätt, men ryms inte inom tidsramarna för denna föreläs-

ning. Slutligen: att makten över det pedagogiska arbetet också handlar om relationerna mellan män och kvinnor i skolan har övertygande visats av bland andra Christina Florin i hennes doktorsavhandling *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906* (Florin 1987).

”Skolan en kyrkans tjänarinna”

Länge var folkundervisningen först och främst en kyrklig fråga. Beslutet om allmän folkskola 1842 föregicks av en långvarig debatt om riskerna med att staten härigenom skulle överta en del av ansvaret för barnens fostran från kyrkan och hemmen (Richardson 1999). Kyrkan försökte envist hålla ett fast grepp om det folkskoleväsende som gradvis byggdes upp under 1800-talet. Folkskolan leddes av kyrkostämman, och pastorn var skolrådets självskrivne ordförande. Folkskoleutbildningen sågs länge som ett slags förberedelse för konfirmandundervisningen.

Lärarna förutsattes själva ha gått till nattvar- den och *i sina liv ha visat prov på god sed och ord- ning* (Seminariereglementet från 1865. I Selan- der 1986). Redan i den "lindblomska" katekesen från 1811 återfanns en "Erinran för skollärare", en detaljerad beskrivning av hur skolundervis- ningen skulle läggas upp (Selander 1986). I 1900 års normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor var kristendomsämnet det första i ordningen och kristendomsundervis- ningen den i särklass mest detaljerat beskrivna och styrda. Vilka bibelstycken som skulle läsas, vilka psalmverser som förväntades läras innan- till och vilka böner som skulle bedjas var nog- grant angivna.

KRING FÖRRA SEKELSKIFTET började arbetar- rörelsen och en ny medelklass på allvar utmana de härskande grupperna i samhället – storbön- derna, industri-, finans- och handelskapitalets män och höga statstjänstemän, däribland prästerskapet. Socialdemokraterna krävde redan 1897 att folkskolan skulle befrias från prästväldet och skiljas från kyrkan, och att kristendomsundervisningen skulle slopas från skolschemat. Gradvis tvingades kyrkan släppa greppet om folkskolan. Men det skedde inte godvilligt: under de första tjugo åren av 1900- talet gick biskopar, präster och andra "natio- nellt sinnade" i riksdagen och i tidningarna,

i massupprop och andra aktioner till försvar för fortsatt starka band mellan skolan och kyrkan, och för kristendomsundervisningen (Fredriksson 1940, Lundahl 1989). Ett exem- pel av många möjliga kan nämnas: år 1908 samlade högermän in 314.000 namn där man krävde en reform av seminarieutbildningen för att lärarna bättre skulle kunna förmedla den kristna läran. Man ville ha en starkare ställ- ning för kristendomsämnet så att det skulle få den höga privilegierade plats och allvarliga omsorg, densamma med rätta tillkommer".¹ Det var bokstavligen talat det gamla samhällets fortlevnad kampen handlade om från kyrkans och högermens sida; en kristen folkuppfostran sågs som ett verksamt skydd mot en hotande social upplösning. Först i början av 1920-talet, då den nya, omstridda undervisningsplanen hade gått igenom, när rösträttsreformen hade lett till att överklassens politiska representation hade halv- erats, och när revolutionsepoken ute i Europa var över, avklingade denna maktkamp.

I statens tjänst

Sverige har en långvarig tradition av central- styrning, som inte minst har varit påtaglig på skolans område. Vi är till exempel vana vid att ha riksgiltiga läroplaner, timplaner och kurs- planer – något som inte är en självklarhet om

vi går till andra länder. I 1900 års normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor angavs i detalj vad som skulle ske dag för dag, timme för timme i de olika skolformerna. Samma sak i läroplanerna från 1919 och 1962, även om man här talade om exempel snarare än föreskrifter. Vi vet emellertid att exemplen i hög grad blev styrande för undervisningens uppläggning.

NÄR DEN NIOÅRIGA enhetsskolan, sedermera grundskolan, infördes på 1950- och 60-talet, tog staten ett ännu fastare grepp om det pedagogiska arbetet. Läroplanerna blev alltmer utförliga och detaljerade. Till exempel angav 1969 års läroplan för grundskolan de övergripande målen för skolarbetet, specificerade uppdelningen i ämnen och tid och vad respektive ämne borde innehålla, och föreslog undervisningsmetoder. Reglerna för prov och betygsättning var ingående. Nu tillkom också mängder av nya föreskrifter för klasstorlekar, lärartjänstgöring, specialundervisning, skollokaler, skolmåltider, skolskjutsar, osv – ofta i form av villkor för att statsbidrag skulle betalas ut. Till detta ska läggas en lång rad anvisningar från Skolöverstyrelsen. Statens ekonomiska styrning blev alltså allt mera finmaskig (Romhed 1998, Lindensjö och Lundgren 2000).

FRÅGAN ÄR HUR många yrkesgrupper som varit så genomreglerade och styrda som lärarna. Lärarförbundets förre ordförande Christer Romilsson uttryckte det sålunda i en intervju: Man kan knappast tala om ett fritt yrke, en fri profession, om man redan i augusti ett år kan tala om vad man ska göra 14.15 en viss dag i maj året efter (intervju november 1998). Till frågan om lärarnas professionella frihet – eller brist på sådan – återkommer jag strax.

Skolan som kommunal angelägenhet

År 1989 stod det full strid om lärarnas arbetsvillkor. Samtidigt som avtalsförhandlingar pågick, lade den nye skolministern Göran Persson ett kontroversiellt förslag att överge den statliga regleringen av lärarnas och skolledarnas löner och anställningsvillkor och ge kommunerna ett samlat arbetsgivaransvaret för dessa yrkesgrupper (Prop 1989/90:41).² Denna fråga hade länge diskuterats, men ingen minister hade dittills vågat ta i den. När Lärarnas Riksförbund tog ut sina medlemmar till strejk i november 1989, var det både denna skommunalisering av lärarna, och budet om reglerade arbetstider, kortare sommarledighet och lönelägena som man gick till storms emot. Som en distriktsordförande från Östergötland

summerade "avtalsidén": Det här är allt det djävligaste vi kunde tänka oss samlat på ett ställe (Skolvärlden nr 2 1990, s 2).

FOLK- OCH GRUNDSKOLAN har nu alltid varit en kommunal angelägenhet – men ibland ett ansvar som kommuner försökt värja sig emot, främst av rädsla för dryga utgifter. Utbyggnaden av heltidsläsande småskolor och folkskolor gick trögt på många håll i landet i slutet av 1800- och de första årtiondena på 1900-talet. Åtskilliga kommunalmän på landsbygden knotade över att behöva bygga dyra "skolpalats", eftersom gemene man inte ansågs behöva alla "läsefrukter". Folkets barn skulle ju ändå stanna bakom plögen eller arbeta i hushållet. De kommunala folkskoleförbund som bildades i de södra landsändarna under 1920-talet kämpade just mot denna "lyxuppfostran" av medborgare. Många kommuner väntade också i det längsta med att införa den nioåriga grundskolan på sextiotalet (Lundahl 1989).

INTE MINST var alltså skolan ett *ekonomiskt ansvar* för kommunen. Kommunen skulle se till att skolans infrastruktur – byggnader, lokaler, skolskjutsar och skolmåltider - fungerade, medan makten över det som skulle ske i skolan i allt väsentligt låg hos staten. Lära- nas utbildning och anställningsvillkor och det

pedagogiska arbetet reglerades av regering, riksdag och Skolöverstyrelse. Länskolnämnder och länskolinspektörer övervakade att verksamheten bedrevs enligt uppgjorda ritningar (Marklund 1989).

1970-TALET KAN SES som en vändpunkt. Grundskolan skakades på många håll av inre problem - av skoltrötthet, bristande disciplin och otrivsel bland lärare och elever. Därtill misslyckades den sammanhållna skolan med att fungera socialt utjämnande som avsikten var. Man hade slopat uppdelningen i en skola för folkets barn och ett läroverk för de bättre bemedlade, men en rad undersökningar visade att uppdelningen bestod inom grundskolans ram (Kallós & Lundgren 1977, Arnman & Jönsson 1985).

NU VAR DET INTE bara uppifrånstyrningen av skolan utan *av samhället över huvud taget* som började kritiseras, men just skolan valdes ofta som exempel härpå. Tempot i samhällsförändringen var så snabbt och förhållandena så komplexa att staten inte längre kunde styra i detalj, hette det. Medborgarnas krav på inflytande över sin vardag ökade därtill. I detta läge började en förskjutning av besluten till den lokala nivån te sig allt mer tilltalande, ja till och med nödvändig (Lundahl 2001; Lindblad, Lundahl, Lindgren

& Zackari 2002). Utsikten att få arbetsgivarna på betydligt närmre håll än tidigare var däremot, som jag tidigare konstaterade, långtifrån glädjefylld för lärarnas del.

EFTER BESLUTET I DECEMBER 1989 om lärarnas nya anställningsförhållanden följde flera andra, som ytterligare stärkte kommunernas roll som beslutsfattare på skolans område. Bland annat slopades öronmärkningen av pengar från staten till kommunerna under nittioalet; nu fick kommunerna själva fritt bestämma över fördelningen mellan olika ändamål såsom äldreomsorg, social omsorg, parker och gator, skola och annat. Lärare och rektorer har i intervjuer framhållit, att just den kommunala budgeten kommit att bli starkt styrande (Lindgren & Zackari 2001, Lindblad, Lundahl, Lindgren & Zackari 2002).

Ja, jag upplever det så, i den här svångremmen, rationaliseringen i ekonomiskt tänkande. Det föses ner allt. (---) Det enda uttalande de gjort i kommunen. Det är att om mål och medel inte är förenligt, så är det medlen som gäller. Det är ett klart uttalande (manlig rektor i norra Sverige) (Zackari 2001).

Självstyrning? Skolan och den professionella läraren

En gängse definition av professionen är en yrkesgrupp som i kraft av ett monopol på viss vetenskaplig kunskap har monopol på att utöva ett yrke. Till detta knyts andra kännetecken, såsom självständighet i yrkesutövningen, en gemensam yrkesetik och statlig legitimation. Läkare och jurister är klassiska exempel på professioner (Hellberg 1977, Burrage & Torstendahl 1990).

HISTORISKT SETT har inte lärararbetet betraktats som en profession. Därtill har lärarna varit alltför hårt och tydligt styrda av kyrkan och staten, och de har därigenom inte haft legitimitet som självständiga professionella. Fram till 1977 låg lärarutbildningen dessutom utanför högskolan, och man kunde inte tala om någon inmutning av vetenskaplig kunskap. Inte heller av yrkesutövningen; vi är många som har vikarierat som lärare utan att ha erforderlig utbildning och examen, men sannolikt ingen som vikarierat som läkare eller advokat i samma situation (Kallós & Lundahl-Kallós 1994).

OM LÄRARNA UNDER större delen av 1900-talet har framstått som kyrkans eller statens tjänare, som hade att omsätta detaljerade föreskrifter uppifrån, blev detta en omöjlighet i samma

ögonblick som decentralisering och avreglering av skolan framstod som nödvändig. Tillspetsat kan man säga att riksdagen i december 1990 fattade ett beslut om att lärarna skulle vara professionella. I den sk ansvarspromemorian som låg till grund för beslutet underströk Göran Persson lärarnas och skolledarnas *professionella ansvar* för att självständigt och ansvarsfullt genomföra och utveckla verksamheten i enlighet med läroplanerna. Lärarutbildningen och fortbildningen av lärare skulle utgöra en grund för *lärarnas professionalitet* (Prop 1990/91:18, s 21-22). Det var alltså inte lärarna själva som torgförde detta professionaliseringsprojekt – det var politiker och andra beslutsfattare

HUR SER DET DÅ ut idag, tio år senare? Vilken legitimitet och självständighet har lärarna i den obligatoriska skolan? I vilken mån har de makt över det pedagogiska arbetet? När skolan och det pedagogiska arbetet beskrivs *utifrån*, talar man om lärare med ökad professionell frihet – men uttrycker ibland besvikelse över att det tar sådan tid att få lärarna att inse att de har denna frihet. *Lärarna själva* säger att de känner samma frihet att lägga upp sin undervisning som tidigare. Men tiden utanför undervisningen har blivit mer bunden, styrd och kontrollerad, menar de. Det som styr deras arbete är för det första den kommunala ekonomin. Många lärare

anser att huvudskälet till decentraliseringen var att kunna genomföra stora besparingar. Man gavs frihet och ansvar att lokalt ”skära ner sig själva”. För det andra ses betygen och proven styrande och för det tredje påverkas lärararbetet starkt av att många nya krav på att medverka i planering och utveckling, utvärdering och dokumentation har tillkommit.

Det ska skrivas så mycket nu, allt ska dokumenteras och det är kanske bra till viss del, men det får inte gå för mycket kraft till det. Det är konferenser, arbetsplaner och handlingsplaner och alla andra planer man ska ha (kvinnlig lärare i södra Sverige) (Zackari 2001).

DE BRITTISKA skolforskarna Jenny Ozga och Martin Lawn har diskuterat om inte lärarna snarast har genomgått en utveckling rakt motsatt en professionaliseringsprocess, och ger flera exempel på att brittiska lärare idag är mer styrda, kontrollerade och kringskurna än tidigare (Ozga & Lawn 1988). Även om deras resonemang inte är helt överförbart till svenska förhållanden, så finns det inslag som vi känner igen i Sverige: ökad reglering av lärarnas arbetstid och arbete, ökad uppsplittring av arbetet, krav på att göra lärararbetet synligt och möjligt att granska och värdera utifrån.

Elevernas inflytande över det pedagogiska arbetet

Eleverna då? Här är forskningen magrare. Sannolikt har emellertid de svenska grundskoleelevernas inflytande över det pedagogiska arbetet aldrig varit större än i dag. Svenska elever tycks också ha större möjligheter att påverka skolförhållanden än elever i många andra länder. Och ändå är elevinflytandet av allt att döma klart begränsat. Enligt 1994 års läroplan ska eleverna ha viss makt över det pedagogiska arbetet - det egna arbetet, innehåll och arbetssätt i utbildningen och skolmiljön. En stor majoritet av eleverna tycker också att detta är väsentligt. Däremot ser de inga större möjligheter i praktiken att förändra sin vardag i skolan. De största maktmöjligheterna anser de att de har genom att rösta med fötterna – genom att byta skola eller klass (Skolverket 2002).

Avslutning

Jag har här diskuterat styrningen av den svenska skolan och vilka instanser som haft makten över det pedagogiska arbetet: kyrkan, den borgerliga statsmakten, kommunerna och så småningom de enskilda skolorna och deras lärare och elever. *Kyrkans* makt över den obligatoriska skolan är idag ett minne blott. Att *kommuner och skolor* numera har långt fler befogenheter och skyldig-

heter än de hade i början av 70-talet står också klart. Däremot är frågan om hur *staten* styr i början av 2000-talet, och hur viktig denna styrning de facto är, inte lätt att besvara med några få ord. Det statliga betygs- och provsystemet är sannolikt mycket betydelsefullt. Den ekonomiska styrningen börjar öka igen. Och när det gäller statlig styrning genom kvalitets- och dylika granskningar, har vi kanske bara sett början än (Lundahl 2002, Lindblad & Lundahl 2002). Att *läraren* alltid har haft makt över sin undervisning är tämligen självklart. *Eleverna* har det i liten men sannolikt ökande grad. Däremot kan man enligt min mening kritiskt ifrågasätta om de senaste tio – femton årens utveckling har gynnat en professionalisering av lärarna. En hel del talar för att en utveckling skett i motsatt riktning.

JAG HAR PEKAT på flera vändpunkter eller maktskiften. Åren kring förra sekelskiftet och fram till 1920-talet är den första, då kyrkans band till folkskolan till stor del – men långtifrån helt – klipptes av. Det andra är perioden från slutet av 1970-talet till slutet av 90-talet, då den statliga detaljstyrningen av det pedagogiska arbetet försvinner, och den lokala friheten av forma verksamheten ökar. Det första maktskiftet inramades av öppen strid och otaliga protester från kyrkans och de konservativas sida. Det

andra maktskiftet blev långt mindre omstritt och mycket tystare. Socialdemokratiska och borgerliga regeringar turades om att förändra styrningen i skolan, och efteråt beskrevs förändringen som närmast oundviklig (Lundahl 2002, Lindblad & Lundahl 2002).

DET SOM GENOMFÖRTS i många större och mindre steg från slutet av 70-talet och fram till 2000-talet kan beskrivas som en revolution. Från att ha haft bland de mest detaljerat uppifrånstyrda skolorna är Sverige idag kanske det land som har den längst gångna decentraliseringen bland OECD-länderna. Men oftast har alltså denna revolution inte skapat några större rubriker, tidningsdebatter eller politiska bråk. En av de bärande tankarna bakom de senaste decenniernas utveckling, att skapa *självstyrande aktörer* – kommuner, skolor, lärare och elever – har föga granskats och diskuterats.

PEDAGOGISKT ARBETE är ett nytt forskarutbildningsämne inom fakulteten för lärarutbildning vid Umeå universitet och ges vid de institutioner inom lärarutbildningen som fram till år 2000 saknade egen forskarutbildning. Tanken med den nya disciplinen är att utveckla teorier och forskningsmetoder som kan användas av de verksamma inom förskolan, skolan samt i lärarutbildningen för att studera och analysera sin

egen verksamhet. Frågor om makten över det pedagogiska arbetet, sådana som jag ställt här idag, har enligt min mening en viktig plats att fylla i det nya ämnet.

Källor

- Arnman, G. & Jönsson, I. (1985)** Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende. Lund: Arkiv (akad. avh.).
- Burrage, M. & Torstendahl, R. (eds) (1990)** *Professions in Theory and History: rethinking the study of professions*. London: Sage.
- Florin, C. (1987)** Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906. Umeå: *Acta Universitatis Umensis. Umeå Studies in the Humanities* 82 (akad. avh.).
- Fredriksson, V. (red) (1940)** *Svenska folkskolans historia. Fjärde delen: Det svenska folkundervisningsväsendet 1900-1920*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Hellberg, I. (1977)** Studier i professionell organisation: en professionsteori med tillämpning på veterinäryrket. *Monografier utgivna av sociologiska institutionen vid Göteborgs universitet* 20. Göteborg: Sociologiska institutionen (akad. avh.).
- Kallós, D. & Lundahl-Kallós, L. (1994)** Recent Changes in Teachers' Work in Sweden: Professionalization or What? In D. Kallós & S. Lindblad (eds) *New Policy Contexts for Education: Sweden and United Kingdom. Educational Reports* no 42/1993. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Kallós, D. & Lundgren, U. P. (1977)** Lessons from a Comprehensive School System for Curriculum Theory and Research. *Journal of Curriculum Studies*, 9, 3-20.
- Lindblad, S & Lundahl, L. (2002)**. Var finns drömmen om en ny skola? *Pedagogiska Magasinet* 2002:3, 24-31.

- Lindblad, S., Lundahl, L., Lindgren, J. & Zackari, G. (2002).** Educating for the New Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research* 46, 283-303.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000)** *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, J. & Zackari, G. (2001)** Skolpersonal och elever: Skilda världar – olika villkor. *Pedagogiska magasinet* 2001:1, 22-26.
- Lundahl, L. (1989)** *I moralens, produktionens och det sunda förnufts namn. Det svenska högerpartiets skolpolitik 1904 – 1962*. Lund: Pedagogiska institutionen vid Lunds universitet (akad. avh.).
- Lundahl, L. (1997)** *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944-1990*. Umeå: Boréa.
- Lundahl, L. (2001)** Politiker och tjänstemän: Förändringar på gott och ont. *Pedagogiska magasinet* 2001:1, 19-22.
- Lundahl, L. (2002).** Sweden: Decentralisation, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Education Policy*, 17 (6), 687-697.
- Marklund, S. (1989)** *Skolsverige 1950-1975. Del 6. Rulande reform*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor.* Af Kongl. Maj:t i nåder godkänd den 7 december 1900. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner.
- Ozga, J. & Lawn, M. (1988)** Schoolwork: interpreting the labour process of teaching. *British Journal of Sociology of Education* 9, 323-336.
- Prop. 1988/89:4** Om skolans utveckling och styrning.
- Prop. 1989/40:41** Om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer.
- Prop. 1990/91:18** Proposition om ansvaret i skolan.
- Richardson, G. (1999)** *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Romhed, R. (1998).** Marknadsplats, myndighet eller mötesplats? I M. Alexandersson (red) *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling. Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen*, Nr 14. Göteborgs universitet.
- Selander, S.-Å. (1986)** *Livslångt lärande i den svenska kyrkoförsamlingen. Fleninge 1820-1890*. Uppsala: Jala Bok & Musik AB (akad. avh.).
- Skolverket (2002)** Ung i demokratin. *Skolverkets rapport* 210. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1978:65** Skolan. En ändrad ansvarsfördelning. Slutbetänkande av utredningen om skolan, staten och kommunerna.
- Zackari, G. (2001)** Swedish School Actors about Education Governance, Changes and Social Consequences. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (eds) *Listening to Education Actors on Governance and Social Integration and Exclusion. Part II*. Uppsala: Uppsala university, Department of Education, 344-389.

Intervju med Christer Romilson november 1998

Noter

- 1 Petitionstexten publicerades i Weckoposten 26/9 1907. I Lundahl 1989, s 60
- 2 I SOU 1978:65 ges en översiktlig beskrivning av hur anställningsvillkoren reglerats för olika yrkesgrupper i skolan över tiden.



Holktal

It's a Small World After All:

Preparing Teachers for Global Classrooms

Gloria Ladson-Billings

ANYONE WHO HAS HAD the opportunity (or misfortune) to attend one of Disney's theme parks has invariably heard the recurring song, "It's a small world after all." The song accompanies an amusement ride where visitors sail in a little boat from "country to country" or "region to region" filled with little people in supposed "national" costume happily singing:

It's a world of laughter
A world of tears
It's a world of hopes
And a world of fears
There's so much that we share
That it's time we're aware
It's a small world after all

There is just one moon
And one golden sun
And a smile means
Friendship to ev'ryone
Though the mountains divide
And the oceans are wide
It's a small world after all

It's a small world after all
It's a small world after all
It's a small world after all
It's a small, small world

(Sherman & Sherman)

THESE LITTLE PEOPLE look remarkably similar in facial features, body size, and proportion despite their varied regional attire.

ALTHOUGH THE DISNEY portrayal of the world is simplistic and static, the concept that the world is small is an important one to remember as we consider the task of preparing teachers. For too long schools, colleges, and departments of education have focused on preparing teachers for an idealized and imagined local community. However, today's teacher is living and working in a global context. The combination of any number of world events—wars, environmental and economic destabilization, and world wide migration—have created major changes in our schools and classrooms. In the United States students from Eas-

tern Europe, Central America, Africa, South East Asia, the Middle East, Mexico, and the Caribbean populate classrooms in major urban centers, small towns, and rural communities. Similarly in England, residents of former English colonies have found their way to the old empire and send their children to its schools.

HERE IN SWEDEN THE LURE of high quality social welfare services has meant that immigrants from Syria, Lebanon, Turkey, and other gulf states sit side by side with Swedish nationals. But it is not simply the physical presence of “new” or “immigrant” students that makes the classroom part of the global context. Even in schools and classrooms that have not yet experienced an influx of international students global issues are present. Global economies, technologies, and knowledge systems mean that the world enters our classroom whether we acknowledge it or not. School aged children almost everywhere in the world participate in electronic communities and consume global entertainment. Cable networks beam images around the world and the distinctiveness of our various cultures are blurred by the influence of a hegemonic corporate culture.

WHAT DO ALL of these changes mean for teacher education? Why should what we do to

prepare teachers be impacted by world events and changes? Well, if teacher educators help prepare the teachers who are charged with preparing young citizens, then teacher educators are deeply implicated in the work that must be done in this global context. Teacher educators have an obligation to move beyond provincial approaches to knowledge, the curriculum, and pedagogy. Despite the reality of geo-political boundaries and national allegiances our teachers must develop sophisticated knowledge of the world. They must, as Paulo Freire argued, “read the word and the world.”

FOR INSTANCE, WE LIVE in a world where everybody's children can turn on the television and see Brittany Spears or Michael Jackson or Tiger Woods. And, while one might argue over the merits of their respective talents, the real issue is beyond singing, dancing, and playing golf. Rather, with Brittany comes Pepsi Cola and with Tiger Woods comes Buick or Nike. These corporate stars dictate what it is desirable to be and what is desirable to have. Democratic choices evaporate because we are seduced into buying and desiring things without thought or personal control. The loss of democratic choice in the market place may not be a major concern, but such wholesale manipulation can replicate itself in our civic affairs. In today's world our

leaders are becoming packaged and marketed to us. We find ourselves trying to make sense of the image while the actual human being remains elusive.

ANOTHER REASON WHY teacher educators must help prepare teachers for teaching in a global context is to thwart the continued misunderstanding and misinformation that fuel human suffering and stand in the way of peace. Although our world is indeed shrinking, we are not doing a very good job of getting to know each other. We continue to divide the world into “us” and “them.” In the U.S., one is either with “us” or with the “terrorist.” We are slowly but surely losing the space for dissent and authentic democracy. We explain others in simplistic and confusing ways. Consider for example, an excerpt in my local Wisconsin newspaper. It describes Swedes as “generally tall with blond or brown hair and blue eyes.” It also says that, “moose and reindeer are found in large numbers.” Now, despite the fact that the tall blue-eyed blonds do not represent most Swedes and that you actually have an abundance of elk, not moose, the real danger of these representations is that they add to our sense of otherness and difference in relation to Sweden.

IN REGARD TO NON-EUROPEAN nations the sense of difference and otherness is even more pronounced. The confusion that we foster about religious, cultural, language, and political practices becomes fertile ground for xenophobia, racial and ethnic hatred, and dehumanization. We begin to speak cavalierly about pre-emptive strikes and threats to “our way of life” but we do not consider the consequences of our actions for others. We act as if the “small world” we sing about only contains those who are exactly like us.

TEACHER EDUCATORS FACE a monumental challenge in preparing teachers for teaching in a global context. We know that often those who choose teaching as a profession, come to the field with rather local or provincial views and values. Indeed, in a post-World War II era these local views seemed most appropriate for fostering national unity and local allegiances. We wanted our teachers to help raise loyal Swedes or loyal Americans. We saw no need to extend students’ outlook beyond their geo-political boundaries.

BUT, THE WORLD HAS CHANGED since World War II. Our national borders are more porous and our allegiances more complex. We share information in nano-seconds and require flex-

ible citizens who are comfortable living and working in multiple contexts. We need teachers who can prepare students for the eventuality of living and working either with world citizens or as world citizens. To this end, teacher educators must prepare teachers who can do the following:

1. Develop cross-cultural and intercultural competence – This means that teachers must be fluent and literate in more than their own local cultures. Learning multiple languages and multiple perspectives are imperatives for good teaching.
2. Develop and maintain vibrant intellectual lives – Teaching is not merely about pedagogical technique and curriculum knowledge. Good teaching requires a disposition toward the life of the mind that suggests that learning is a major responsibility for the teacher. It is not enough to know what students know, or even to know what others in one's field knows. Rather, as Henry Giroux has suggested, teachers must become transformative intellectuals.
3. Understand the political dimensions of teaching – Paulo Freire argued that there was not such thing as neutral teaching. One is either an advocate for social change or a defender of the status quo. Teachers have a vital role to play in a rapidly

changing world. As one of the largest group of professionals in the world, teachers can organize and mobilize citizens at the local or grass roots level. They have the opportunity to participate in the re-imagining of a more just and equitable social order.

4. Influence knowledge production and consumption – Teachers often stand as arbiters of knowledge and information. Yet, rarely are teachers called upon to participate in the production of knowledge or the critique of official knowledge. The classroom is a living laboratory where teachers can function as researchers of their own practice and of students' learning. This new knowledge has the potential to transform the way we conceive of those we call the "Other" whether they inhabit our schools and classrooms or schools and classrooms around the world.
5. Help students understand the dialogic relationship between themselves and others – More importantly, teachers have the opportunity to help students understand that the places they inhabit in the world are in direct (and sometimes counter) relationships with students throughout the world. The ability for some students to attend school is indeed related to the inability for other students not to attend school. Specifically, cheap child labor in Central and South America, throughout Asia and Africa free up

so-called first world students for the luxury of childhood. Major manufacturing corporations scour the world for cheap labor. That they find it in the Third World is not an accident. Thus our children are indebted to not only the power, influence, and might of their nation-states, but to the sweat and poverty of the children of the Third World.

Teaching and teacher education are no longer just local, community-based work. They are a part of the larger construction of our global community. They require careful, thoughtful work that helps move us toward a more just, equitable, and democratic future. It requires us to carefully consider what it means to live in a small world after all.



Antologier

Siv Widerberg

Året: 1939

Jag: åtta år, jämt trött.

En morgon

orkar jag inte gå till skolan.

Mamma tror att det är pjosk.

“Nej”, säger pappa, “nu får det vara nog”.

Innan jag vet ordet av kommer jag till doktorn.

Det blir blodprov och sänka, tårar och svimma.

Doktorn ger besked:

105 i sänka; bums till sjukhus.

Så blir jag liggande i sex veckor
– en underbar tid!

För nu är mamma hos mig
nästan hela dagarna.

Och min syster får vackert stanna hemma.

Dessutom får jag av mormor

Vill du läsa, Del III

Del Tre!

Jag som bara går i andra klass!

Det blir många dagars härligt sällskap.

Jag bläddrar och läser, bläddrar och läser:

Oh, *Tutte-Muj!*

Oh, *Lasse i trädgården*

Oh, *Lille Pärs vandring*

Och sist men inte minst:

LILL-BLACKEN

– hästen som springer genom snöstormen
och räddar livet på lillpojken.

(“Ögonen var matta och lidande.

Andedräkten var kort och hostan svår ...”)

Som jag grääääät!

Några år senare uppe på vinden.
Det luktar äpplen och vinterkläder,
smutskläder och hemlighetsfulla kistor.

Längst in står en bokhylla.

Och där – rader av gröna böcker:

Läsebok för folkskolan 1

Läsebok för folkskolan 2

Läsebok för folkskolan 3, 4, 5 ...

En liten fackla på utsidan lovar gott.
Jag bläddrar och läser, bläddrar och läser:

Den listiga hönan

Kråk-Lars

Barnen från Frostomofjället ("Sju små värnlösa")

Och så, plötsligt, ännu en gång:

LILL-BLACKEN!

Så senare:

1947, då jag är sexton år,

drabbas jag av

Svenska dikter

samlade och utgivna av Elsa Carlsson.

Där finns ämnen som

Dagen och natten

Från sagans värld

Arbetets sånger

Livet och Döden ...

Nu börjar jag också

intressera mig för dikternas **författare**.

Visserligen talar man ibland hemma
om sådana som Fröding, Heidenstam och Karlfeldt

– mamma är ju så duktig på att läsa utantill –

Men nu får jag möta dikt efter dikt

SJÄLV!

och *själv* utröna

vilka lyriker som tycks tala direkt till *mitt* hjärta:

Ja, visst gör det ont ... (Boye)

Ej längre med tillbringaren du går ... (Lindorm)

Nu är det natt över jorden ... (Blomberg)

När natten kommer ... (Södergran)

Biblioteket blir min hemvist.

(OH, DESSA BIBLIOTEK!)

Jag bläddrar och söker, söker och finner.

Antologierna blir mina kartor.

Allt sedan dess har Antologierna och jag
ett varmt kärleksförhållande.



Ikontal



Grundläggande normer och värderingar

*i och omkring musikläraryrket
– deras konstruktioner och konsekvenser:
ett forskningsprojekt*

Christer Bouij & Stephan Bladh

Inledning

Inte anade vi hösten 2002, då arbetet med rubricerade forskningsprojekt startade, hur snabbt vi själva som forskare och företrädare för musikläraryrket skulle få erfara hur normer och värderingar kring detta yrke även styr och ställer i vår forskarverksamhet. Den här artikeln kan ses som en konsekvens av detta. Bakgrunden är den forskningspresentation som var annonserad vid *Umeå universitets konferens för lärarutbildare och pedagogiska forskare den 24-26 oktober 2002*, men som aldrig blev av. Det remarkabla inträffade nämligen att av de ca 130-talet konferensdeltagarna kom inte en enda till vår stationsföreläsning.

VÅR TOLKNING AV detta var att konferensdeltagarna inte såg musiklärarforskning som särskilt trolig källa till adekvat kunskap om allmänlärarutbildning och framför allt inte om de problem implementeringen av den nyligen reformerade lärarutbildningen har. Snarare torde vår programtitel ha fört konferensdela-

garnas tankar till ett föregripande av kvällens musikaliska begivenhet vid den förträffliga italienska buffén.

VÅRT NUVARANDE forskningsprojekt är en fortsättning på en femtonårig långtidsstudie, där vi följt en hel årskurs musiklärarstudenter från deras uppväxt och förutbildning genom musiklärarutbildningen ut i yrkeslivet. Vi har därvid kommit till insikt om hur normer och värderingar i musikalisk 'förutbildning' – alltså kommunala musikskolor, musikfolkhögskolor och musikgymnasier – i allt väsentligt är styrda av musikhögskolans kulturella egenart, och därmed svåra, för att inte säga omöjliga, att överföra till yrkesarbetet som lärare i musik i grundskolan. Musiklärarflykten från grundskolan till den frivilliga musikutbildningen är, menar vi, ett resultat av dessa värderingar.

DÅ FORSKNINGRESULTATEN presenterades i media under valrörelsen 2002 väckte de stor uppmärksamhet. Symptomatisk är därefter den

mediala uppföljningen, t.ex. då Sveriges Radio – som förtjänstfullt tagit upp musikleklärarflykten från grundskolan i flera program – förlägger dessa till musikkanalen P 2, och inte till samhälls- eller vetenskapsprogrammen i P1. Eller då *Lärarnas tidning*, som förväntas kunna ge en både bredare och djupare information om skol- och utbildningsfrågor än t.ex. *Dagens Nyheter*, avstod från en uppföljning med hänvisning till att en sådan får ske i facktidskriften *Fotnoten* inom samma organisation.

ALLT SAMMANTAGET är företeelser som speglar normer och värderingar som på olika sätt möter musikleärare, framför allt i grundskolan, där de överförs av lärarkolleger, skolledare, skolpolitiker och naturligtvis av eleverna själva och deras föräldrar. Musikämnet och musikleäraren lever oftast en undanskymd tillvaro i grundskolan, undanskymd i kollegiets diskussioner, i timplanen, i skolans samlade aktivitet – bortsett från de traditionella terminsuppträdandena och lucia m.m. Härigenom får musikleärarna svårt att förankra sig själva och sitt ämne, ofta med en känsla av att inte företräda något prioriterat område inom den samlade obligatoriska grundutbildningen. När det i samhället i övrigt och media talas om ”det svenska musikundret”¹ återverkar detta inte på något nämnvärt sätt på musikleärarna och musikämnet i grundskolan.

I diskursen framgår snarare att det är den väl utvecklade språkutbildningen i engelska, liksom den utbyggda frivilliga kommunala musikskolan som ligger till grund för nämnda musikunder (Bladh, 2002: 138 f.).

VAD VAR DET DÅ för kunskap som vi ville informera lärarutbildarna och pedagogikforskarna om i Umeå? Till det skall vi ägna återstående delen av den här artikeln, i vilken vi bl.a. kommer att teoretiskt förankra problematiken med konkurrerande yrkesmål i lärarutbildningen, liksom belysa frågan om varför ämnet praktik, eller som det numer heter verksamhetsförlagd utbildning, har så svårt att faktiskt ingå i lärarstudenternas yrkessocialisation. Trots detta tycks praktiken vara den enda riktigt yrkesrelevanta delen av lärarutbildningen (Kvalbein 1999: 250).

Teorier i musikleärforskningen

Baserade på två kända teorier har vi i våra respektive avhandlingar om musikleärares yrkessocialisation utvecklat två teoretiska perspektiv. Båda emanerar ur den symboliska interaktionismen, nämligen ’rollidentitetsteorin’ (McCall & Simmons 1978) och teorin om ’kommunikativ handling’ (Habermas 1984; 1987; 1996). Den symboliska interaktionismen är en teori om hur

människan (subjektet) formas och omformas i en livslång process i samverkan med andra. Teorin har bidragit till en imponerande mängd litteratur, främst inom den amerikanska samhällsforskningen under 1900-talet. I centrum för teorin finns symbolutbytet i människans samspelsprocesser. I den symboliska interaktionismens kölvatten har också rollteorier utvecklats (se vidare McCall & Simmons 1978: 5). Rollidentitetsteorin skiljer sig från andra rollteorier genom att den fokuserar på en uppsättning framträdande rollidentiteter en individ har, eller strävar mot, vilka tillsammans konstruerar individens 'identitet'. Det är alltså i det mellanmänniska (intersubjektiva) agerandet som identiteter skapas och omformas. Processen är att likna vid återkommande implicita "förhandlingar" om positioner, värden etcetera. Den egna identiteten blir på så sätt en föreställning om den egna uppsättningen olika rollidentiteter, vilka är dynamiskt hierarkiskt organiserade och följaktligen föränderliga över tid. Vilka rollidentiteter som blir mer framträdande än andra hos en individ är beroende på vilket 'rollstöd' som kan uppammas via interaktionen. I barndomen är av naturliga skäl insikten om de egna rollidentiteterna (kusin, kön, ras, etnisk tillhörighet etc.) begränsad, men ökar sedan under adolescensen. Vi återkommer till rollidentitetsteorin vid en diskussion

om (musik)lärares olika och ibland konkurrerande rollidentiteter.

TEORIN OM DET KOMMUNIKATIVA handlandet är det andra teoretiska perspektivet som vi utvecklat på musiklejarområdet. Kärnan i denna teori kan sägas vara svaret på frågan hur samhället överhuvud är möjligt. Det är alltså den kommunikativa rationaliteten (förnuftet) som är utgångspunkten för identitetsbyggandet i samhället, individuellt som kollektivt. Grunden för den kommunikativa rationaliteten ligger i Habermas syn på samhället som tudelat, nämligen 'livsvärlden' och 'systemet'. Historiskt fanns ingen sådan tudelning, utan allt var en gång livsvärld och det är i denna som individen alltid levt i en social gemenskap med familj, släkt, vänner/kollegor och andra relationer. Livsvärlden har fungerat och kommer alltid att fungera som tolkningsram för allting som individen har haft att hantera, eller uttryckt med Habermas ord:

Jag har introducerat begreppet livsvärld som det kommunikativa handlandets bakgrund. Medan det situationsrelevanta utsnittet av livsvärlden träder fram för aktören som ett problem, vilket han måste lösa i egen regi, har han sin livsvärld som stöd i ryggen (Habermas, 1996: 130).

ALLT EFTERSOM komplexiteten i människans relationer tilltagit har behovet för en ytterligare rationalitet vuxit fram, och det är denna Habermas kallar systemet. Han ser alltså systemet som en utväxt ur livsvärlden. När människan t.ex. övergick från byteshandel till handel med pengar etablerades ett ekonomiskt tänkande utifrån de abstrakta värden som man kunde tillvita betalningsmedlen. Detta är ett typiskt systemtänkande. Makttänkande inom administration, lagstiftning, krigföring osv. bygger i hög grad också på systemtänkande. Systemets förnuft kan inte generera förståelse utan enbart 'effektivitet'. Allt som emellertid individen förstår i en eller annan mening, alltså även vetenskaplig förståelse, måste således vara förankrad i livsvärlden. Det moderna samhället är oförmöget att fungera utan båda dessa rationaliteter men, som Habermas understryker, om systemet gör intrång på (koloniserar) livsvärldens områden och tänkande, leder det till alienation.

I UTBILDNINGSSAMHÄLLET och i skolans värld har i allt högre grad ett systemtänkande utbredd sig. Här byts livsvärldens ömsesidighet och samförstånd mot systemets obönhörliga orientering mot effektivitet. Den roll språket har i livsvärlden övertas i systemet av makt, pengar och politik etc. Sociologen Zeth Ståhl beskriver dagens skola som en splittrad övärld, där det väsentliga

sägs vid informella träffar lärare emellan (Ståhl, 1998: 187 ff.). Alla skolreformer sedan 1970-talet har haft två syften, dels att förändra skolan, dels att kontrollera lärarna, hävdar han. Men, menar Ståhl, makthavarna går i sin kontrollivermiste om den utvecklingspotential lärarna sitter inne med och hans analys visar hur lärarna görs till fångar i klassrummen, eftersom det bara är där de kan utöva sitt inflytande. Ståhls beskrivning av informella möten speglar livsvärldens konflikt med ett alltmer infiltrerande system. Även demokratisk maktutövning, så som den manifesteras i t.ex. skolreformer, bygger i hög grad på systemets villkor, där tänkande och språk baseras på politiska, juridiska och administrativa beslut. Maktmedlen för att kontrollera är organisation, administration, schema, styrning, tid, budget, pengar, eller om man så vill individuell lön och AP-tid. Att lärarnas mandat på detta sätt beskärs är också ett uttryck för systemets kolonisering av livsvärlden. Klassrummet är den sista bastionen i skolan där livsvärldstänkandet är någorlunda fredat. Thomas Ziehe hävdar att eleverna representerar ett systemtänkande i sin inställning till skolan. Den skall vara effektiv och kunna leverera någonting, t.ex. kunskaper och betyg. Genom en upplevelse av något slag bryts plötsligt denna inställning hos eleverna och livsvärlden bryter igenom. Så här framställer Ziehe detta:

Å ena sidan har eleverna på goda grunder en öppen instrumentalistisk inställning till skolan: den ska ge dem gratifikation och det är allt – på samma sätt som man går i trafikskola för att få körkort och i övrigt struntar i trafikskoleläraren. Å andra sidan förekommer situationer som eleverna upplever som lyckade, då de träffas av en stråle intresse och lidelse och för en stund glömmer att det här är ”skola”. Å ena sidan skall alltså skolan vara och förbli skola, å andra sidan vill eleverna ibland kunna glömma att de befinner sig i skolan (Ziche, 1993: 73).

HÄR ÅSKÅDLIGGÖR ZIEHE förhållandet mellan systemtänkande och livsvärldstänkande, där ett asymmetriskt förhållande råder i en rutiniserad skolvardag, och där förväntningarna på skolan huvudsakligen berör dess systemmässiga förmåga att leverera. Mitt i denna tillvaro glimmar det till, en aha-upplevelse under musiklektionen, matten eller SO-blocket och plötsligt är skolan glömd som skola. Kanske var det bara ett uppmuntrande leende från en lärare i korridoren som ”tände ljuset”, en klapp på axeln eller lyckan av att ha fångat maj-ackordet på gitarren. Det är bara i livsvärlden vi kan ta till oss kunskapen, vilken den än må vara.

Ungdomars förhållande till muskläraryrket

Musikläraryrket anses vara format av minst två rollidentiteter, nämligen lärarens och musikerns. Traditionellt har inom musikhögskolevärlden musikerrollen betraktats som den viktigaste för en musklärare. Man har sett musikern som bärare av ”ämneskunskapen” och läraren av ”förmedlingskunskapen”. Vi skall därför presentera en översiktlig bild av spänningsfältet mellan dessa två konkurrerande rollidentiteter. Bilden nedan är också en visualisering av vårt longitudinella forskningsprojekt om musklärare i utbildning och yrke, föreställande de 169 ungdomar som i april månad 1988 genomförde och godkändes i antagningsproven till musklärlinjerna i Sverige. Samtidigt som de fick de individuella beskedet att de antagits erhöill de ett frågeformulär att besvara. Därefter har samma individer besvarat ytterligare tre frågeformulär, 1992 (efter avslutat utbildning) 1995 (tre år efter muskläraryrket) samt 1998 (sex år efter muskläraryrket). Inte mindre än 37 individer ur den ursprungliga undersökningsgruppen har dessutom intervjuats mellan åren 1994 - 1998. Följande figur är en bearbetning av en enkätfråga som funnits med i samtliga fyra delstudier mellan 1988 och 1998. Frågan löd 1988 (därefter språkligt anpassad till förändringarna över tid):

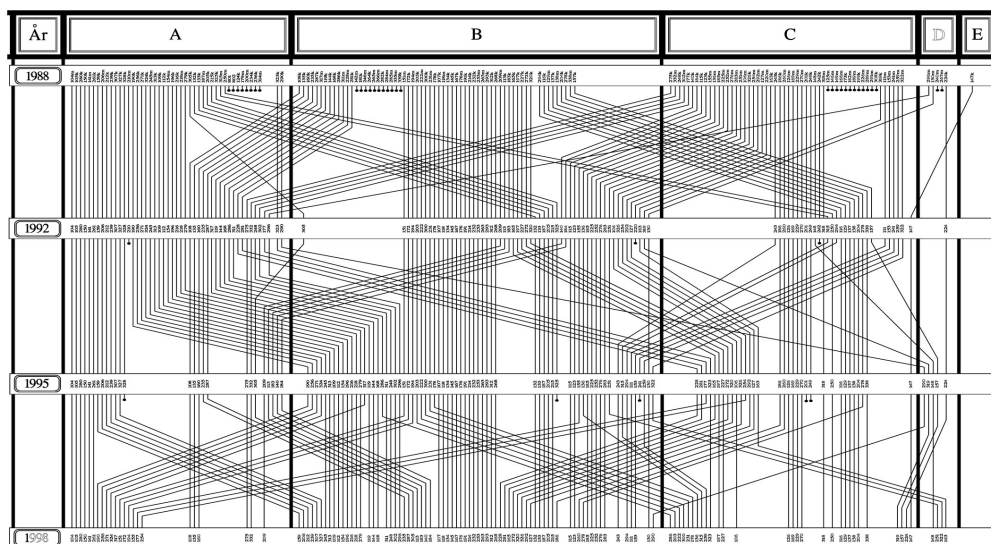
SKÄLEN TILL VARFÖR NÅGON väljer en speciell utbildning kan vara många. Försök hitta något skäl nedan som passar in på Dig.

- A. Jag är övertygad om att jag vill vara just musiklärare.
- B. Jag önskar endast deltidstjänst som musiklärare. Resten av min tid vill jag ägna åt eget musicerande eller annan verksamhet.
- C. Jag vill ha musiklärarutbildningen som ev. försörjningstrygghet, men avser i första hand

att ägna mig åt eget musicerande eller annan verksamhet.

D. Jag vill ha musiklärarutbildningen därför att jag är mycket musikintresserad. Jag kommer däremot knappast att arbeta som musiklärare därför att jag tror inte passar som lärare.

E. Jag söker musiklärarutbildningen därför att kompisar till mig som gått utbildningen säger att den är jättebra och trevlig. [Detta alternativ ströks i senare enkäter.]



Figur 1. Preferens för musikläraryrket vid olika tidpunkter.

BOOKSTAVSFÄLTEN REPRESENTERAR svarsalternativen enligt ovan. Årtalen i vänstermarginalen avser tiden för respektive delstudie. De små siffrorna i raderna under bokstäverna är identitetskoder för respektive informant. Raka streck innebär att informanten avgett samma svar i nästkommande enkät, alltså varit stabil, medan streck sidledes betyder att informanten avgett annat svar än tidigare, d.v.s. har förflyttat sig. Längst åt vänster (A) har vi den mest utpräglade lärarpreferensen och höger ut i figuren (E) det motsatta förhållandet. De avbrutna linjerna i 1988 års delstudie representerar avhopp från utbildningen och i de senare delstudierna symboliserar de externt bortfall.

SOM SYNES FRAMSTÅR INTE musikläraryrket som ett entydigt mål för de nyantagna studenterna inom musiklärarutbildningarna. Tvärtom är föreställningen om att musiklärarutbildningen kommer att leda till ett musikaliskt-konstnärligt yrke väl utbredd. Fler studenter markerar C-alternativet, innebärande heltidsarbete som musiker, än A-alternativet, innebärande heltidsarbete som lärare. B-alternativet, d.v.s. deltidarbete som lärare i kombination med musikerarbete eller något annat, är och förblir genom åren det alternativ som de flesta föredrar. B-alternativet är som framgår tio år senare det stora uppsamlingsalternativet.

B-ALTERNATIVET kan sägas spegla och bekräfta tudelningen i musiklärarutbildningen och musikläraryrket, närmare bestämt åsikten att musikerskapet är en förutsättning för att bli en bra musiklärare. Genom B-alternativet ser man möjlighet att upprätthålla en musikerkompetens, vilken i sin tur ger kompetens och stimulans för lärargärningen. Detta är emellertid enbart en aspekt. Social, men kanske främst ekonomisk påverkan, gör att många av dem som föredragit C-alternativet över tid drar sig åt vänster i bilden, alltså mot läraryrket. Att försörja sig som musiker kan vara ett ärligt menat alternativ i den tidiga karriären, men över tid svarar det inte alltid mot ökade sociala och individuella krav på ekonomisk trygghet och kontinuitet. Då blir B-alternativet en tillflykt. En motsvarande tillflykt blir det också för de som inte får tillräcklig stimulans av heltidsarbetet som musiklärare. I grundskolan är arbetet som musiklärare kantat av stora svårigheter, och tycks inte alls passa in i bilden av ett musikaliskt/konstnärligt arbete. Inom den frivilliga musikundervisningen är det något annorlunda, men inte heller där är det oproblemiskt.

Läraryrket i allmänhet har under en följd av år minskat i attraktivitet hos den yrkesväljande ungdomen, vilket fått konsekvenser på lärarutbildningen, vars attraktivitet också drastiskt minskat. I första hand är det männen som vänder sig bort från läraryrket och lärarutbildningen. Paradoxalt nog har musikläraryrket under de senaste 40 åren av flera skäl inte ansetts vara ett yrke med någon högre grad av status, medan utbildningen vid musikhögskolorna samtidigt uppfattats vara en högstatusutbildning av många ungdomar. Det har alltid varit mer eller mindre förenat med stora konkurrensproblem att vinna en studentplats i musikleraryrket. Medan alltså attraktiviteten i läraryrket och allmänlärarutbildning tycks vara låg, råder det motsatta inom musikområdet. Hur kan detta förklaras? En delförklaring är troligen att studenterna investerar mycket kapital – symboliskt som reellt – i dyrbara musikinstrument, övningstid, musikalisk förutbildning vid musikgymnasier, musikfolkhögskolor och liknande för att bl.a. klara antagningsproven till musikhögskolan. Om det är dess musikerutbildning eller lärarutbildning som utgör slutmål är därvid en öppen fråga för många. Därigenom problematiseras inte läraryrket under den musikaliska förutbildningen. Den processen inleds

Läraryrket i allmänhet har under en följd av år minskat i attraktivitet hos den yrkesväljande ungdomen, vilket fått konsekvenser på lärarutbildningen, vars attraktivitet också drastiskt minskat. I första hand är det männen som vänder sig bort från läraryrket och lärarutbildningen. Paradoxalt nog har musikläraryrket under de senaste 40 åren av flera skäl inte ansetts vara ett yrke med någon högre grad av status, medan utbildningen vid musikhögskolorna samtidigt uppfattats vara en högstatusutbildning av många ungdomar. Det har alltid varit mer eller mindre förenat med stora konkurrensproblem att vinna en studentplats i musikleraryrket. Medan alltså attraktiviteten i läraryrket och allmänlärarutbildning tycks vara låg, råder det motsatta inom musikområdet. Hur kan detta förklaras? En delförklaring är troligen att studenterna investerar mycket kapital – symboliskt som reellt – i dyrbara musikinstrument, övningstid, musikalisk förutbildning vid musikgymnasier, musikfolkhögskolor och liknande för att bl.a. klara antagningsproven till musikhögskolan. Om det är dess musikerutbildning eller lärarutbildning som utgör slutmål är därvid en öppen fråga för många. Därigenom problematiseras inte läraryrket under den musikaliska förutbildningen. Den processen inleds

för många tidigast under musikleraryrketens längre sammanhängande praktikdel, och slutligen med full kraft i den yrkesverksamma vardagen som anställd musikleraryre. Det är här vi också ser den s.k. praxis- eller verklighetschocken som närmast bedövande (se uttuningen av A-alternativet efter 1992 ovan; se vidare Bladh, 2002: 129 - 148). Vid delstudien 1995, alltså tre år efter musikleraryrexamen, markerade hela 48% dessutom att de ångrar sitt yrkesval. Man kan nästan se hur musikleraryrket fungerar som en potemkin-kuliss mellan studenten och musikleraryrket. Traditionellt har en lärarutbildning i musik vid musikhögskolan setts som mindre beroende av undervisningssektorn än andra lärarutbildningar. Kanske man rent av sett musikleraryren som i högre grad tillhörande kulturområdet än undervisningsområdet. Att Kungliga Musikaliska Akademien ursprungligen varit tillsynsmyndighet har säkert bidragit till detta.

I OCH MED DEN NYLIGEN reformerade lärarutbildningen har ett motsvarande synsätt introducerats i allmänlärarutbildningen. Det kan förstås som en följd av att lärarutbildningskommittén inte längre sett det möjligt att på samma tydliga sätt som tidigare definiera en lärarroll. I rekryteringsmaterialet² framgår explicit att man inte nödvändigtvis måste arbeta som lärare bara

av den anledningen att man genomgått en lärarutbildning, i vart fall inte ett helt yrkesliv. Alla lärare förväntas således mer eller mindre kunna vara attraktiva inom andra yrkesområden än undervisningsområdet. Därigenom uttunnar man lärarprofessionen som det fokuserande målet för lärarutbildningen, samtidigt som man öppnar för konkurrerande yrkesmål.

DÄRMED HAR musiklärarområdet och allmänlärarområdet närmat sig varandra härvidlag. Vad man har anledning beklaga är att det här introducerade synsättet inte problematiserats eller berörts närmare i utredningsmaterialet eller i propositionen om den nya lärarutbildningen. Utgångspunkten tycks ha varit att lösa upp det tidigare självklara sambandet mellan lärarutbildning och läraryrke, för att därigenom bredda rekryteringsbasen till lärarutbildningen. Det här förfaringsättet representerar ett systemtänkande, och det är enbart i termer av effektivitet som dess resultat kan utvärderas. Är det troligt att rekryteringen till lärarutbildningen förbättras? Vilka konsekvenser får detta synsätt i lärararbetets vardag, eller med andra ord i livsvärlden?

Livsvärlden och lärarskapet – ett försök till problematisering

När Habermas beskriver livsvärlden pekar han på dess symboliska strukturer, nämligen vad han kallar 'kultur', 'samhälle' och 'personlighet' (Habermas, 1996: 131). Livsvärlden är en odelbar sammanhängande resurs varför dessa strukturer enbart får ses som olika aspekter på livsvärlden, alltså en rent analytisk distinktion. Det livsvärlden skapar och förser människan med möjliggör för henne att både socialiseras in i ett specifikt sammanhang (kultur) och inom detta bygga upp såväl sin kollektivitet (samhället) som sin individualitet (personlighet). Livsvärlden är således svaret på frågan hur samhället över huvud taget är möjligt.

KULTUR KAN FÖRSTÅS som ett förråd av gemensamt vetande för den inbördes förståelsen. Det är här 'mening' skapas i dess vidaste betydelse. Här sker en kulturell reproduktion, alltså ett vidareförande av traditioner för att bevara giltig kunskap. Vid störningar i processen kommer en meningsförlust att uppstå, och livsvärldens tolkningsscheman kommer att framstå som osäkra och relativa.

SAMHÄLLET, ELLER KOLLEKTIVITETEN, är den aspekt av livsvärlden där den sociala integrationen sker, dvs. där normer och värderingar över-

förs i syfte att koordinera handlingar. Det är i den här livsvärldsaspekten som förmågan att känna och uppleva 'solidaritet' skapas. Vid störningar i processen bryter förmågan samman.

PERSONLIGHET, ELLER INDIVIDUALITET, är den aspekt av livsvärlden där socialisationen sker. Det är här såväl identitet som 'jagstyrka' byggs upp och hävdas, och härur hämtar individen förmågan att balansera mellan den kollektiva och individuella identiteten. Den här förmågan uttrycks i handling genom ansvarstagande, för sig själv och andra. Störningar i processen leder till alienation, vilket hotar identiteten (Cassegård 1997; Nørager, 1998: 146).

LÅT OSS NU KONKRETISERA resonemanget genom att reflektera över livsvärldserfarenheter hos en musiklärare som står i begrepp att lämna sin utbildning och debutera i sitt yrke. Vad som fram till nu har genererat mening i den kulturella livsvärldsaspekten är den musikaliska/konstnärliga verksamheten. Den egna förmågan att skapa musik genom regelbunden och ihärdig övning både individuellt och i grupp har stått i centrum. Redan under åren i den musikaliska förutbildningen var målet att bli så väl skickad att man klarade antagningsproven till musikhögskolan. Väl där fortsätter en likartad meningsskapande process, vilken stöds

av musikhögskolans traditioner, eller dess skol- och utbildningskoder om man föredrar dessa begrepp (se vidare Bouij, 1998: 11 ff.; 171 ff.). Den meningsskapande reproduktionen och vidareförandet av giltig kunskap har en tung förankring i en musikalisk/konstnärlig tradition liksom i ett musikaliskt skapande. Den pedagogiska traditionen är i allt väsentligt byggd på vidareförande av s.k. 'mästarlärarundervisningen' (en ingående beskrivning finns i Nielsen & Kvale, 2000).

I DEN SAMHÄLLELIGA, eller kollektiva, aspekten av livsvärlden har normer och värderingar koordinerats i gemenskapen med lärare och studiekamrater. Här finns musikaliska värderingar om t.ex. varför elever väljer instrument efter kön, vad som är god rockmusik, bra texter, snygga arrangemang, vad som är viktiga kompetenser hos en musiklärare o.s.v. liksom uppförandep Praxis på olika nivåer. Många av dessa normer och värderingar har sin utgångspunkt i det skiljaktiga, i den kollektiva självbilden av att vara bärare av något ytterst värdefullt och annorlunda. Musikhögskolorna har mångårig tradition av att framhålla det säregna, såväl inåt den egna universitets- och högskoleorganisationen som utåt mot samhället i stort. Professorn i musikpedagogik, Bertil Sundin, skriver:

Utbildningen av musklärare sker vid musikhögskolor, skilda från andra högskolor för lärarutbildning. Man kan nog säga att detta förstärker musikämnets exklusivitet och isolering, samtidigt som den allmänna lärarutbildningen avmusikaliserar, genom att den berövas den stimulans som blivande musklärare skulle sprida om de organisatoriskt flyttades över till den allmänna lärarutbildningen (Sundin, 1988: 105 f.).

OM NORMER OCH VÄRDERINGAR avviker från övriga samhällen i så måtto att det skiljaktiga, eller annorlundaskapet, internaliserar bygger man upp en kommande solidaritetskonflikt. En solidaritet som huvudsakligen omfattar studenterna och lärarna inom specialutbildningarna i musik inklusive musikhögskolan liksom musiken/konsten, kan svårligen överföras till att omfatta t.ex. en grundskolas elever, lärare, skolledning och pedagogik. Solidariteten är fundamentalt viktig i byggandet av t.ex. musikalisk kompetens, men kan senare visa sig stå i vägen för den kompetens som muskläraryrket i grundskolan kräver, en kompetens som likt den tidigare är kontextanpassad.

I LIVSVÄRLDENS personlighetsaspekt genereras jagstyrka. Jagstyrkan möjliggör för individen att inom sig kunna bära och balansera såväl en individuell som en kollektiv identitet. Den individuella handlar om vilken identitet man själv

ser sig äga, och önskar få bekräftad av andra, men också om vilken identitet man önskar att man hade, men genom t.ex. bristande stöd från omgivningen inte själv vågar lita till att man faktiskt kan uppbära. Om individen således inte får ihop den inifrån önskade identiteten med den som omgivningen (kollektiviteten) är beredd stödja, blir konsekvensen bristande förmåga att ta ansvar, och i förlängningen främlingskap. En musklärare som under 6-8 år i musikalisk specialutbildning byggt upp en identitet som t.ex. jazzpianist och arrangör och inte får den bekräftad vare sig av grundskolans elever, kolleger eller skolledning, får problem med både den individuella och den kollektiva identiteten. I det tidigare livsskedet var den individuella och den kollektiva identiteten i harmoni med sin kontext och blev därigenom aldrig utmanad. Genom att identiteterna är kontextberoende kan en individuell rollidentitet i en kontext aktivt stödjas och applåderas medan samma rollidentitet i en annan kontext hotas.

OM JAGSTYRKAN ÄR SJÄLVA källan till förmågan att balansera dessa rollidentiteter, vari består då jagstyrkan? Sett i ljuset av detta och utifrån livsvärldsbegreppet har muskläraren alltför ofta en rigid uppsättning rollidentiteter, en följd av en vanligtvis specialiserad studiegång. Nu skall sägas att vare sig muskläraryrket eller

någon annan lärarutbildning kan bibringa studenterna någon annan kompetens än vad som ryms i hanteringen av studenternas individuella och kollektiva identiteter inom respektive kontext. Lärarutbildningar kan naturligtvis förbereda studenterna för vad som skall följa och vad som kommer att krävas av dem i lärararbetet i grundskolan. Inom arbetslivsforskningen används ett begrepp för den praktiska kompetens som enbart kan läras i arbetet och som har med solidaritet och ansvarstagande att göra, nämligen 'savoir-faire'. Fyra egenskaper hos savoir-faire har identifierats och getts följande beskrivning:

Praktisk kompetens är för det första *relevant*. Den utvecklas för att hantera den sorts problem som uppstår just i det egna vardagsarbetet. För det andra är kompetensen knuten till arbetaren som *person*. Den är kroppsligt förankrad, ofta "tyst" eller underförstådd [...]. För det tredje är dess kärna förmågan att kunna *hantera problem*, och slutligen, är kompetensen – trots dess individuella förankring – *socialt situerad och konstruerad*. Den finns i ett socialt sammanhang av arbetsplatser och arbetarkollektiv; den får sin mening av de traditioner, maktrelationer och strukturer som individen ingår i. (Berner, 1999: 91)

DE HÄR EGENSKAPERNA hos savoir-faire är en variant på livsvärldens strukturella aspekter i en speciell kontextualisering. Man kan förstå

hur en grupp arbetare som utvecklat en individuellt förankrad savoir-faire i sitt specifika arbete, inte kan överflytta denna kompetens (savoir-faire) till att gälla en annan arbetsplats och andra kolleger. Detta är vad som sker vid t.ex. uppsägningar och byte av arbetsuppgifter, arbetsplatser och arbetskolleger. Detta motsvarar det kompetensproblem som exemplet med vår musklärare tidigare uppvisat.

DET SOM EMELLERTID framgått av vårt resonemang om musklärare, är att de alltför ofta har byggt upp en markant identitetsförankring (savoir-faire) i den ena av de två delarna av musklärarskapet, alltså i musikerskapet. Lärarskapet har inte getts chansen till motsvarande framträdande. Inom musklärarutbildningarna hyser man stor tilltro till den metodisk-praktiska delen av utbildningen – med lärarpraktiken (VFU) i centrum – som den delen av utbildningen vilken förväntas förbereda och i någon mån stadfästa lärarskapet. Det är i första hand här som de blivande musklärarna skall bibringas den kompetens som tillförsäkrar dem en, visserligen tudelad men, väl balanserad yrkesutbildning. Vi återkommer till den här problematiken strax.

HUR SKULLE MAN PÅ ETT likartat sätt kunna förstå en nybliven icke-musklärare dvs. en all-

mänlärare? Det är t.ex. inte ovanligt att blivande språklärare kan resa utomlands för både språkstudier och arbete. Skillnaden är dock att en blivande musklärare alltför ofta har erfarenhet från en begränsad kultursfär, även om vederbörande nått stora djup, medan andra blivande lärare oftare samlat erfarenheter från en långt bredare kultursfär.

PÅ LIKNANDE SÄTT ser vi hur integrationen av normer och värderingar i den kollektiva aspekten av livsvärlden för allmänläraren öppnar för en bredare kontextuell variation och med ett öppnare förhållande till vem och vad solidariteten skall omfatta. Lärare utanför den konstnärliga sfären kommer under ungdomsutbildningen genom utlandsstudier/arbete, universitetsstudier och slutligen lärarutbildning att på ett annat sätt integrerats i en rad olika kontexter, där vederbörande ständigt varit utsatt för ett inflöde av normer och värderingar som skiftat, men där förmågan att knyta an till och erfara solidaritet med något växlat över tid. Man kan således inte se en motsvarande insnävning och specialisering av normer och värderingar hos en allmänlärare som hos musklärarkollegan.

I PERSONLIGHETSASPEKTEN ser vi följaktligen hur en icke-musklärare byggt upp en bredare arsenal av olika rollidentiteter. Jagstyrkan har

inte varit kopplad till ett begränsat utsnitt av ett specialområde som är vanligt bland blivande musklärare, utan rört sig över vidare områden. Medan den hierarkiska ordningen av rollidentiteterna vanligen är betydligt lösligare uppbyggda hos en grundskollärare och vanan att reorganisera den inbördes ordningen är större, har vår musklärare sällan under utbildningsårens behövt ifrågasätta sin hierarkiska rigiditet av rollidentiteter. Detta huvudsakligen beroende på den kulturella homogeniteten sedan vederbörande lämnade grundskolestudierna.

BLAND DE SKILLNADER mellan dessa två lärarkategorier som ytterligare befäster musklärarens särställning och annorlundaskap märks att hela hans musikaliskt/konstnärliga och mångåriga utbildning i allt väsentligt skett i den tidigare nämnda pedagogiska formen mästarlära. I sin mest formella struktur finner vi den inom hantverkstraditionerna med triaden mästare, gesäll och lärling som aktörer. Inom de konstnärliga områdena är mästarlära den mest välkända av alla pedagogiska erfarenheter, dock utan samma formella struktur. Här är traditionen att den begåvade eleven söker sig till den framstående läraren/mästaren, där läraren då förmerar sitt symboliska kapital som mästare genom sin nyantagna begåvade elev, och eleven förmerar sina möjligheter till en framtida mästartäringning

i minst motsvarande mån. Andra lärarstudenter har aldrig mött den pedagogiska mästarläraformen utan enbart rört sig inom den traditionella klassundervisnings- och föreläsningformen med den ”individuella” anpassning som där är möjlig. Den här skillnaden mellan lärarkolleger har ett kraftfullt genomslag i samtliga av de tre livsvärldsaspekterna.

BLAND DE KONSEKVENSER vi kan se i vår empiri är att musikämnet i grundskolan inte ges den plats som kan motiveras av musikens ställning i samhället och framför allt av de ungdomar som söker sin identitet via musik. Vi har förstått att förväntningarna på musklärarna i grundskolan väger över åt det publika hållet, dvs att musklärarna står i spetsen för produktion av musikaliska evenemang av olika slag. Företeelsen har klart samband med musikens roll som ett unikt socialt och inte minst medialt fenomen. Verksamheten ger visserligen konstnärlig/musikalisk återklang från musklärens välkända livsvärldsstrukturer under tiden i förutbildning och musklärarytelse, men den kräver omåttligt av arbetsinsats som normalt inte motsvaras av tilldelad tidsresurs. Vid de tillfällen en musklärare iscensätter en publikproduktion får denne en bekräftelse som aldrig annars, vilket inte skall underskattas som drivande kraft i musklärarytelsen.

VI SER HUR MÅNGA musklärare funnit annan hemvist än grundskolan för den publika musikpedagogiska verksamheten, allt från t.ex. operor och teatrar till utbildning av vuxna inom studieförbunden. Naturligtvis är även den frivilliga musikundervisningen inom kommunala/privata musikskolor (kulturskolor), musiklinjer vid folkhögskolor och gymnasier aktuella som tänkbara alternativ till grundskolan. Inom dessa specialutbildningar i musik anses musikaliskt framträdande inför publik vara själva målet, ungefär på samma sätt som inom utbildningen av professionella musiker vid musikhögskolorna. Bland andra till musklärarytelse konkurrerande verksamheter finns en rad olika funktioner inom media, allt från arbete som studiemusiker, arrangör, producent, konsult, musik-/ljudtekniker m.m. Som exempel träffar vi ofta på informanter ur vår empiri som har framträdande funktioner som t.ex. musiker eller kapellmästare i populära program i TV.

UNDERSÖKNINGAR OM HUR lärare inom bild och konst upplever sitt arbete visar på stor ambivalens visavi de två urskiljbara yrkesrollerna som ligger inbäddade i bild/konstläraryrket liksom utbildningen. Före och under lärarutbildningen byggde man upp en identitet som konstnär/konsthantverkare med utställningar och annan publik aktivitet som ledmotiv. Detta

gav en möjlighet till anställning inom industrin (design, dekor, porslinsmålning, keramik, glas-konst etc.) men också naturligtvis till produktion i egen regi. Kännetecknande för de lärare som delade sin arbetsvecka mellan arbete i grundskolan och i konstproduktionen var ett slags ständigt dåligt samvete. Även om man kunde motivera sin dubbelverksamhet med att det ena deltidsarbetet gav inspiration och material till det andra, så var det ändå det dåliga samvetet gentemot eleverna då de arbetade i konstproduktionen och gentemot konsten, produktionen och kunderna då de befann sig i undervisningen som framträdde tydligast i intervjuerna (Bennet, 1992: 120; 137). Åtskilliga musiklärare delar på samma sätt sin arbetsvecka mellan å ena sidan skolan och eleverna och å andra sidan musiken, produktionen och publiken. Någon motsvarande studie kring andra lärare känner vi inte till, men anar att liknande erfarenheter finns där. Att ha dubbla deltidsarbeten anses ha en splittrande och därmed hämmande inverkan på individen. Svårigheterna att improvisera inom respektive deltidsarbete blir tydligare. Dubbelheten tär på förmågan till lojalitet då man befinner sig i en slags ständig konflikt i den kollektiva livsvärldsaspekten. På motsvarande sätt erfars störningar i förmågan till ansvarstagande inom den individuella livsvärldsaspekten. I förlängningen leder detta till ett främlingskap som drabbar båda områdena.

VI MENAR ATT DET introducerade synsättet på den framtida läraren som en attraktiv kraft även inom andra yrkesområden än undervisningsområdet är en ofullgånge tankeprodukt, i vart fall en kortsiktig sådan. Lika väl som den på systemnivån positivt kan påverka rekryteringsbasen för lärarutbildning kan den förorsaka konflikter på livsvärldsnivån, med negativa verkningar för skolan och läraryrket. Ingen kan naturligtvis förneka möjligheterna till bättre resultat i löneförhandlingar med ett ständigt hot om avhopp från läraryrket, men i förlängningen ser vi också risken av att läraryrket alltmer blir sett som ett genomgångsyrike. I livsvärldens perspektiv är livet inte så långt att ett experiment av det här slaget är värt en breddad rekryteringsbas för lärarutbildning. Det kommer alltid att finnas de som växlar mellan olika yrkessektorer, vanligen p.g.a. att de inte trivts tillräckligt bra i den de lämnar. Om detta är inget att säga. En viss överutbildning ligger väl också i dimensioneringen av lärarutbildningen. Men det är en helt annan sak.

EN ANALYS AV LÄRARNAS livsvärldsbetingelser med åtföljande anpassade åtgärder menar vi är avgörande för en kvalitativt god framtida skola. Centralt blir då att berika den meningsskapande "kulturen" i den totala arbetsmiljön för lärare, där förmågan till solidaritet och ansvarstagande

blir den sammanhållande energin. Vi tror att sådana åtgärder även skulle lösa rekryteringsproblemen till lärarutbildningen.

Praktikämnets bristande precision – en livsvärldsfråga

Lärarutbildning har sin hemvist i ett gränsland mellan ämneskunskaper och yrkeskunskaper, vanligen uttytt i begreppsparat teori och praktik. Om det här förhållandet skrev lärarutbildningskommittén:

Lärarutbildningskommittén menar att den traditionella indelningen i undervisningsämnen, pedagogik, metodik, ämnesdidaktik och praktik behöver förändras när läraruppdraget förändras. Indelningen utgör en konstlad uppdelning i praktik och teori, liksom en uppdelning i å ena sidan ämneskunskaper och å andra sidan yrkeskunskaper (SOU 1999:63: 71 f).

NÄR MAN TALAR OM en konstlad uppdelning tror vi att man egentligen pekar på svårigheterna att förena de ibland motstridiga uppgifterna i lärarutbildningen, nämligen att vara både en högskoleutbildning, en yrkesutbildning och därtill ett medel för statens styrning av skolan. Den yrkeskunskap studenterna kommer ut med från lärarutbildningen blir på så sätt en viktig

styrmekanism. Om vad som krävs av lärarutbildningen för att utveckla denna yrkeskunskap skrev lärarutbildningskommittén:

En utvecklad yrkeskunskap kräver att utbildningen skall ha en klar yrkesinriktning, där undervisning och lärande, kollektivt lärararbete och förskola/skola sätts in i ett helhetsperspektiv (SOU 1999:63: 79).

ATT LÅTA DEN ALLMÄNNA skolan sätta större avtryck på det inre studiarbetet i lärarutbildningen, för att därigenom skapa större medvetenhet om, och beredskap för, det faktiska lärararbetet i skolan, har setts som ett medel att vinna större helhetsperspektiv. Vi ser dessa två textcitat som uttryck för dels ett systemtänkande, dels ett livsvärldstänkande. Det förra återspeglas i språket för den kritik man ger den gamla lärarutbildningen, där begrepp som 'uppdelning', 'indelning', 'å ena sidan', 'å andra sidan' m.m. gör att till synes avgränsade strukturer framträder. Med begreppen 'undervisning', 'lärande' och 'kollektivt lärararbete' för man in det senare tänkandet och därtill förstärkt genom den contextualisering som begreppen 'förskola/skola' står för.

AVSLUTNINGSVIS VILL vi peka på problemet med att nå detta eftertraktade helhetsperspek-

tiv. Återigen vänder vi oss till livsvärldsperspektivet. Klart är att lärarstudenten under en följd av år har att förhålla sig till livsvärldsaspekterna kultur, kollektivitet och individualitet i två utbildningskontexter, dels lärarutbildningsinstitutionen (student/elev), dels grundskolan eller gymnasiet (student/lärare). För musikle- rarna existerar även gymnasium, specialutbildningar i musikklasser i grundskolan, estetiska programmet vid gymnasier och folkhögskolor, studieförbund, kyrkor m.m. I en kontext förväntas studenten alltså i någon mening vara professionell, i den andra inte. Är förväntningarna på lärarstudenten realistisk? I sin avhandling *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling* gör den norska pedagog Inger Anne Kvalbein en analys av den här problematiken:

Studentene er sjelden innlemmet i det kollegiale fellesskapet på øvingsskolene. Ofte får de ikke plass på lærerværelset, og de deltar sjelden i lærernes møter. Studentenes erfaringer i øvingsskolen gir bare i begrenset grad erfaringer med den totale lærerrollen. Deres marginale posisjon i det sosiale lærerfellesskapet gjelder under hele praksisopplæringen, de vokser sig ikke etterhvert inn som ansvarlige deltakere i fellesskapet. Likevel mener studentene svært ofte at det er praksis som først og fremst gir dem konkret forberedelse til læreryrket (Kvalbein, 1999: 251).

HON PEKAR HÄR PÅ det 'kollegiale fellesskapet', alltså det som ingår i den kollektiva livsvärldsaspekten, vari förmågan att erfara solidaritet utvecklas. Hon ser i sin analys hur marginell den här erfarenheten är i lärarstudenternas praktikerfarenhet. Hon ser också att förhållandet inte primärt har att göra med hur länge lärarstudenterna befinner sig i praktikerfarenheten, och konstaterar sålunda att lärarstudenter inte blir "ansvarlige deltakere i fellesskapet". Konstatandet har ett genuint samband med den individuella livsvärldsaspekten, inom vilken förmågan till ansvarsutövning utvecklas. Vad ger Kvalbeins beskrivning ovan för information om praktikskolans kultur som livsvärldsaspekt? Det måste nog sägas att lärarstudenten har en mycket svag förankring i den kulturella livsvärldsaspekten på sin praktikskola och därmed svårt att erfara meningsskapandet i lärararbetet. Meningen infinner sig först då det finns en helgjuten erfarenhet av kontextuellt förankrad förmåga till solidaritet och ansvar, d.v.s. *savoir-faire*.

HUR KAN DET DÅ KOMMA SIG att erfarenheterna runt lärarstudenternas praktikerfarenheter, detta till trots, ändå anses vara av största betydelse, vilket ju även framkommer i Kvalbeins analys ovan? Kontexterna är inte möjliga att åtskilja för lärarstudenten på det sätt

som hade varit önskvärt. Det är helt enkelt inte mänskligt möjligt att åstadkomma något sådant. Det måste betraktas som mental ekvilibri. Därmed kan konstateras att det är i huvudsak kontexten lärarutbildningsinstitutionen som gör ett nedslag i kontexten skolan, likt en "gäst hos verkligheten". På så sätt upplever lärarstudenten ett slags helhet i sin livsvärld (trots det fragmentariska i utbildningen), genom att nöja sig med att rikta solidaritet och ansvarstagande i första hand till den egna utbildningen, träningen, ämnesstoffet osv. Meningsskapandet blir på så sätt en begränsad solidaritetsaffär mellan lärarstudenten, metodik- och pedagogiklärarna i huvudsak, alltså universitets-/högskolekontexten och i starkt begränsad form skolkontexten genom huvudsakligen handledarna och eleverna.

NÅGON STÖRRE PRINCIPIELL skillnad mellan musiklärares och allmänlärares erfarenheter finns inte i det här avseendet. Ändå sker något när allmänläraren fått sitt examensbevis och återvänder till grundskolekontexten som fullvärdig kollega. Samhörigheten med ett kollegium vars medlemmar i stort delar vederbörandes studiebakgrund och erfarenheter är mer direkt och oförblommerad. Den kontextuella yrkessocialisationen, alltså den process som så småningom levererar en fullödlig *savoir-faire*

kommer igång omedelbart, och med betydande stöd i kulturen. För musiklärare är motsvarande yrkessocialisation långt mer komplicerad bl.a. pga. musikämnets förhållandevis svaga ställning i kontexten, vilket återverkar på musikläraren och dennes förhållande till kolleger och elever. Detta förklarar till stor del varför musiklärare tenderar att vilja övergå till den frivilliga musikundervisningen. Sker detta inom grundskolan, alltså genom inrättande av musikklasser, så minskar drastiskt vederbörandes elevantal, undervisningstiden tillsammans med dessa ökar i samma mån, och detta i sig underlättar kraftfullt för att bygga en *savoir-faire*, även i det fall vederbörande för övrigt delar samma kollegium och fysiska skolmiljö som tidigare. De flesta musiklärarna lämnar emellertid grundskolekontexten och övergår till den kommunala musik-/kulturskolekontexten. Där möter ett kollegium som på motsvarande sätt bättre återspeglar musiklärarens studiebakgrund som grundskolekollegiet gör med allmänläraren.

Referenser

- Bennet, C.** (1992). Paints, Pots or Promotion? Art teachers' Attitudes Towards their Careers. I: S.J. Ball & I.F. Goodson (red). *Teachers' Lives and Careers*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Berner, B.** (1999). *Perpetuum Mobile? Teknikens utmaningar och historiens gång*. Lund: Arkiv förlag, Pandoraserien.
- Bladh, S.** (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke: en longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Diss. Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 71.
- Bouij, C.** (1998). "Musik – mitt liv och kommande levebröd": en studie i musiklärarens yrkessocialisation. Diss. Skrifter från institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 56.
- Cassegård, C.** (1997). Livsvärldens rationalisering och studiet av partikularism. *Sociologisk Forskning*, nr 3, 59-78.
- Habermas, J.** (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. Volume 1. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J.** (1987). *The theory of communicative action: The critique of functionalist reason*. Volume 2. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J.** (1996). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Andra upplagan. Göteborg: Daidalos.
- Johannesson, I.** (1999). Coola svenskar hetast i Cannes. *Dagens Nyheter* 25/1.
- Kvalbein, I. A.** (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Diss. HiO-rapport nr 15. Høgskolen i Oslo.
- Läroprogrammet 120-220 poäng: En förnyad lärarutbildning vid Göteborgs universitet 2001-2002.*
- McCall, G. J. & Simmons, J. L.** (1978). *Identities and interactions: An Examination of Human Associations in Every Day Life*. Revised edition, New York: The Free Press; London: Collier Macmillan Publishers.
- Nielsen, K. & Kvale, S.** (2000). Mästarlära som lärandeform av idag. I: K Nielsen & S Kvale (red.) *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Nørager, T.** (1998). *System och livsverden: Habermas' konstruktion af det moderne*. 1:a utg., 6:e uppl. Aarhus: Forlaget Anis.
- SOU 1999:63 **Läroprogramskommittén**. *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Fakta info direkt.
- Ståhl, Z. I.** (1998). *Den goda viljans paradoxer: Reformers teori och praktik speglade i lärares erfarenheter av möten i skolan*. Diss. Lund: Lund University Press No 26.
- Sundin, B.** (1988). *Musiken i människan: Om tradition och förnyelse inom det estetiska områdets pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ziehe, T.** (1993). *Kulturanalys: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Stehag Symposium Bokförlag.

Noter

- ¹ Med "det svenska musikundret" avses den ansenliga musikexport som det lilla landet Sverige lyckats åstadkomma, vilket bl.a. resulterade i att dåvarande handelsministern Pagrotsky den 14 februari 2002 utdelade den svenska regeringens exportpris till popgruppen Roxette. Som exempel på hur man uttrycker sig, kan vi hänvisa till *Dagens Nyheter* den 25/1 1999, då ägnades kulturbilagans första sida åt musikmässan i Cannes. På den bild som genast fångar läsarens blick ser man samme Pagrotsky omgiven av några av Sveriges främsta musikartister. Tidningens rubriker lyder: "Coola svenskar hetast i Cannes", "Det skapar fler jobb" och "Musikskolan och envishet bakom succéer" (Johannesson, 1999).

- ² I rekryteringsbroschyren för Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet sägs att utbildningen biologi och bioteknik ger kompetens för arbete med "natur- och miljövårdsarbete inom företag, kommuner och myndigheter eller som egna företagare/konsulter". Om utbildningen, samhället och media sägs: "Förutom läraryrket kan du t.ex. arbeta med information och PR, mediaanalys, samhällsgranskning, omvärldskontakter samt utrednings- och politisk arbete inom företag och förvaltning". (Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet 2001-2002: 7; 9)



Trädal



Aktionsforskning

– en metod för ökad kunskap om slöjdämnet

Jarl Cederblad

INOM PRAKTISKT laborativa ämnen som slöjd eller annan hantverksutbildning finns en utmaning i att beskriva praktiken kring utveckling av kunskap som inte formuleras, eller som av tradition ej blivit formulerad, det vi brukar kalla tyst kunskap (Schön, 1983). Det är en kunskap som enligt Molander (1996) ofta visas i handling och en kunskap som är ett uttryck för såväl intellektuell förståelse som fysisk förmåga. Att lära med kroppen är ett uttryck som ofta används i samband med tyst kunskap. Mitt forskningsintresse finns inom detta område.

JAG HAR ARBETAT 33 ÅR med att utbilda elever inom grundskolan och studenter inom lärarutbildningen i slöjd. Inom slöjdundervisning diskuteras ofta hur eleverna förstår praktiska instruktioner. Elevernas frågor kan vara många efter en genomgång, trots att man just visat och förklarar ett moment. Eleverna tycks uppfatta olika delar av en genomgång på många olika sätt. Man kan som lärare få en känsla av att ord och begrepp i slöjden saknar förankring

hos vissa elever. En tänkbar förklaring kan vara att slöjden är en verksamhet som eleverna sällan möter hemma eller på fritiden och att de därigenom saknar erfarenheter att knyta ny kunskap till. En annan förklaring kan vara att arbetsmoment i slöjden inte låter sig fångas i beskrivningar, alltså är en tyst kunskap som måste förmedlas med andra metoder och via flera olika sinnen.

UNDER ETT ANTAL ÅR har jag studerat hur man lär sig en hantverksteknik. Syftet med arbetet har varit förbättra undervisningsmetoderna i slöjden. Jag har valt att undersöka ett moment i svarvning. De erfarenheter jag dragit är att undervisningen måste bli tydligare när det gäller att visa vad som sker i ett moment. Jag har inspirerats av läkarutbildningen där många moment inom t ex kirurgi visas via DVD på uppförstorade skärmar där de minsta detaljerna och momenten blir synliga. Genom att utnyttja institutionens mediaavdelning har jag genomfört en produktion om svarvning där man tyd-

ligt kan se vad som händer vid svarvning och därigenom förhoppningsvis kunna förstå vad som är viktigt att uppmärksamma.

DET VERKAR SOM OM eleverna behöver erfarenheter av liknande slag för att förstå vad de ser. Jag har därför försökt koppla svarvningen till andra erfarenheter eleverna har. Aktionsforskningen blir här en metod genom vilken eleverna själva kan formulera frågor som hjälper dem att tränga in i det outtalade, den tysta kunskapen.

GENOM AKTIONSFORSKNING är det möjligt att låta eleverna formulera sin egen förståelse utifrån sina skilda erfarenheter. Det handlar om att söka sin egen kunskapsväg genom att ställa sina egna frågor och söka svar på dessa. Inom aktionsforskning har förts en diskussion, bl.a i England, om att ändra perspektiv på inlärning.

The pattern for action research manifested itself in a struggle for a changing view of curriculum and pedagogy, one which sought to move conceptions of curriculum away from notions which predetermine that which is to be learned by students, toward those which emphasis the students own search for meaning.(Stenhouse, 1975).

ETT NÄRMARE STUDIUM av elevers sätt att koppla slöjdkunskap till en egen mening skulle kunna leda till att vi måste förändra vårt sätt att undervisa. Forskning som involverar både lärare och elever i ett resonemang om hur man uppfattar slöjdens kunskap kan skapa ny kunskap om hur man kan förklara praktiskt laborativa moment.

INOM AKTIONSFORSKNINGEN försöker man beskriva vad som sker i kvalitativa termer. I detta arbete ingår läraren i sin praktik. Läraren skapar tillsammans med forskaren de frågor man vill forska kring. Utfallet kommer därigenom direkt att påverka lärarens sätt att se på sin undervisning samtidigt som lärarens praxiserfarenheter tas till vara och värderas.

As we have seen, groups generally excluded from high status research have found it attractive: practitioners, because it is a research paradigm which recognises their professional insights into classroom life, their alternative knowledge and perspectives, and their capacity for intellectual engagement; teacher educators and other professional groups, as one of a range of strategies available for making visible hitherto invisible standpoints and perspectives (Weiner, 2003,p4)

LÄRAREN KAN VIA aktionsforskningen distansera sig från sin praxis men samtidigt agera i den och därmed också kontinuerligt förbättra sin undervisning.

Action research is a practical, problem-solving research approach which seeks to empower practitioners to research and reflect on their own practice (in contrast, for example to being researched on by university researchers) (Weiner, 2003)

GENOM AKTIONSFORSKNINGEN kan läraren vara mer fri att utforma forskningens villkor eller som Griffiths uttrycker det:

Action research relies on its ethical and political underpinnings. It is predicated on the in eradicable element in education which is the selves of teachers and students, and the reineration that education is about the getting of wisdom and living good lives as well as improving "life chances". That is, education is by and for people in all their full, imperfect, lovely humanity. Education is always more than technicist, so educational research too is personal, and for wisdom and good lives as well as for technical improvements (Griffiths, 1999, p.54)

JAG VILL HÄR LYFTA FRAM några andra områden som jag med denna utgångspunkt tycker är

intressanta områden att närmare studera inom slöjdforskningen och där aktionsforskning som metod kan vara att föredra.

Slöjdkunskap

Elevers kunskapsväg i slöjd är svår att kartlägga. Mycket av det som eleverna lär sig förmedlas inte via litteratur och kan därför inte heller redovisas som skrivna svar på kunskapsfrågor. Läraren visar och demonstrerar oftast slöjdkunskaper i sin undervisning. Eleverna får genom sina egna erfarenheter och ökande kunskaper en gradvis större förståelse för den praxiskunskap slöjden representerar. Det praktiska arbetet och den praktiska kunskapen kan värderas, bedömas och förstås i sin egen kontext och blir därigenom synlig för värdering. En möjlig utvärdering av elevernas kunskapsutveckling är via de arbeten de själva gör. Här kan man tala om en slags förmåga att använda kunskap om ämnets regler.

Det finns regler för hur man handhar material och redskap liksom regler för hur olika arbetsmoment skall utföras. Det finns regler för att bedöma om något är en bra eller dålig produkt (Molander, 1996, s253)

GENOM ATT FÖRSÖKA bedöma den handlingsberedskap eleverna uppvisar inför problem de möter kan man få en uppfattning om den kunskap i form av erfarenheter eller praktisk kunskap i handling de utvecklat i ämnet, eller som en kollega brukar säga: ”visdom är det som finns kvar när man har glömt det man lärt sig i skolan”. De elever som uppfattar det generella i det som sker i ett praktiskt moment har större förutsättningar att kunna använda kunskapen i olika sammanhang. De får därigenom en större frihet i sitt skapande arbete i slöjden. Elever som ser kunskapen som isolerad till ett visst moment blir beroende av nya instruktioner när de möter ett nytt problem. I det senare fallet kommer undervisningsmetoden att binda eleven till lärarens kunskap och begränsa den utveckling mot frihet som vi eftersträvar.

UNDERVISNING I FORM AV genomgångar eller demonstrationer av arbetsmoment blir försök att förmedla färdighetskunskap med osäkert resultat. En delvis formulerad men till största delen visuellt eller fysiskt förmedlad kunskap förutsätter att eleverna kan känna igen något i det som visas från något de upplevt tidigare. Detta förutsätter erfarenheter från liknande områden, vilket många elever saknar i dag. Förmågan att förstå via många sinnen hjälper

eleverna att inhämta kunskaper från slöjdens område. John Dewey säger om den sortens sinneskunskap, som han kallar *an experience*:

We have an experience when the material experienced runs its course to fulfilment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experiences from other experiences. (Dewey, 1934)

EN DEL UPPFATTAS vid lärarens genomgångar men en stor del av det eleverna lär sig inhämtas via självinläring i samband med tillverkning av olika produkter. Här kan man med rätta använda uttrycket *learning by doing*.

Trä- och metallslöjd, ett ämne för arbetarklassens barn?

Slöjd är ett skolämne med traditioner från hantverkskulturen och arbetarklassen. Man skulle kunna säga att slöjdämnet är socialgruppsförankrat. Genom aktionsforskning kan man kanske studera om faktorer som socialgruppsförankring påverkar inställningen till slöjdens kunskapsområde. Finns det kvar en inställning om att slöjden genom sin praktiska inriktning är mindre värt än andra ämnen. Britt-Marie Berge skriver i sin avhandling om blivande slöjdlärare:

Normen i skolan tycks vara de människor och de verksamheter som omfattas av symbolen "teori". Mycket tyder på att slöjdläraryrket ligger lågt i skolans lärarhierarki. I jämförelse med andra lärargrupper, har de både en perifer och underordnande ställning. Det tycks bero på att slöjdamnet har dubbla symboliska belastningar av både "praktik" och kroppsarbete och "kvinnligt" obetalt hemarbete. Det kan tyda på att slöjdläraren även i det praktiskt-estetiska blockets hierarki ligger lågt. Löneutvecklingen och anställningsvillkoren styrker också hierarkin mellan ämnena (Berge, 1992, s 112)

UTIFRÅN MIN ERFARENHET från trä- och metallslöjden tycks många barn ha en negativ attityd till de praktiska ämnenas möjligheter och värde vid val av yrke. Möjligen är detta grundat på föräldrarnas negativa erfarenheter av ämnets betydelse för karriären. Barn kommer ganska tidigt att erfara att de skolämnen som representerar användandet av kunskaper om den fysiska värld som omger oss, alla produkter, material, tillverkningsprocesser, hus, hem, byggnader osv., ofta är kopplade till låg status, lågt betalda, lågt attraktiva yrken. För många föräldrar från arbetarklassen är barnens studieframgångar i teoretiska ämnen en garant för deras möjligheter att lyckas i livet. Det är en bakgrund som Britt-Marie Berge delvis berört i sin forskning om blivande slöjdlärare.

Liksom i trä- och metallgruppens familjer har de flesta arbetarfamiljer genom tiderna försökt leva upp till ett borgerligt familjeideal (Berge, 1992,s79)

JAG HAR UPPLEVT att vissa elever, speciellt på högre stadier, betraktat slöjden som ett trivsamt, men inte nödvändigt ämne. Det har blivit särskilt tydligt om man t.ex lämnat ut en skrivning i slöjd. Vissa elever har då ansett att prov för att se om inläring skett inte är nödvändigt "eftersom de inte skall bli snickare". Ibland används uttrycket *praktiskt lagda* om elever som lyckats i slöjden men inte i teoretiska ämnen. Det är en läggning som endera kan bero på elevernas naturliga fallenhet för praktiska problem eller som är ett uttryck för den förförståelse som vissa elever fått genom praktiskt arbete under uppväxten. På samma sätt tycks barn från hem med studievana föräldrar ha ett försprång i teoretiska ämnen, genom att de känner igen språkbruk och förhållningssätt till teoretisk kunskap från hemmet och som går att knyta till vad Bourdieu kallar *habitus*.

UTIFRÅN EGEN ERFARENHET upplever jag att elever från arbetarhem oftare uppvisar en praktisk läggning än barn från akademiska hem. Dock kan man konstatera att elever med goda betyg i teoretiska ämnen ofta också har ett bra

betyg i slöjden. En bredare erfarenhetsbas av praktiskt arbete i hemmet kan ge fördelar när det gäller att förstå den tysta praktiska kunskap som förmedlas i slöjden. Barn till föräldrar med praktiska yrken kan också känna igen språkbruk och begrepp som gör att slöjden känns bekant och självklar. Barn från mer borgerliga eller studerade miljöer stimuleras kanske inte att vara *praktiskt lagda*, eftersom föräldrarnas ofta inte arbetar med praktiska uppgifter. Många föräldrar med studievana har heller inte uppehållit någon praktisk sysselsättning, utan kan ha en ointresserad inställning till ämnen som slöjd och den kunskap det representerar. Jag har hört många studerade föräldrar raljera om sin opraktiska läggning. De kan med humor berätta om att de har "tummen mitt i handen". Ingen skulle dock komma på idén att skämta om att de inte förstår skriven text. Föräldrar kan omedvetet skapa en föreställning om det ovärdiga i praktiskt arbete, en inställning som i framtiden kan vara lika handikappande och begränsande som det var att inte kunna läsa för 100 år sedan.

SAMTIDIGT TYCKS I DAG talang av olika slag, ofta fysisk, värderas högre än läskunskap. Akademisk utbildning är i dag ingen välavlönad karriärväg om man jämför med talangfulla konstnärer, idrottsmän eller artister. Till och med hantverkarnas löner är i dag i många fall högre

än lönen efter en akademisk examen. Man får betala dyrt idag om man saknar förmåga att se om sitt hus. Kostnader för att anlita hantverkare stiger i samma takt som de blir allt färre.

Är slöjd otidsenligt?

Vilka motiv kan då finnas för ämnet slöjd i dag. Är dagens slöjd som en replika från den tid då slöjdens syfte var att öka på familjernas självförsörjning? Har motiven för ämnet förändrats men inte dess innehåll? Sådana provocerande frågor bör nog alla ämnesföreträdare emellanåt ställa sig. Inom detta område fordras forskning.

SLÖJD ÄR ETT ÄMNE som representerar och förbereder för den värld av material och produkter som finns utanför skolan. De material och produkter som dagligen handhas av oss alla och som skapas av miljoner människor i alla världens hörn och som är en del av slöjdens kunskapsinnehåll. En stor del av vår tid ägnas åt att förvalta och sköta produkter och material i vår tillvaro. Trots att vi lever i en tid där tron på att informationsteknologin skall generera välstånd är stark, så är det samma materiella samhälle vi lever i som för 100 år sedan. Mängden produkter som omger oss är i dag mångfalt större och detta kräver något av oss.

OM VI BETRAKTAR EN SKÄRBRÄDA som de flesta genom tiderna tillverkat i slöjden kan man fråga sig om den representerar värdefull kunskap i dag. Genom aktionsforskning kan man tillsammans med eleverna söka svar på varför de i slöjden tillverkar föremål som även deras föräldrar gjort. Eleverna beskriver ofta tillfredsställelsen av att få ta hem en användbar produkt som ett resultat av arbetet i skolan. Detta är för många ett tillräckligt motiv. Det blir en produkt som familjen kan prata om, den kan användas dagligen och får genom form och materialval ge uttryck för såväl kvalitet som funktion och estetiskt värde. Om eleven lyckats väl kan uppskattningen för denna produkt kvarstå länge. Det blir ett bestående minne om arbetet och de problem som löstes i samband med tillverkningen. Många har också kvar sina slöjdprodukter till vuxen ålder. Kajsa Borg relaterar i sin avhandling om slöjdamnnet sådana minnen.

Många elever investerar ett starkt känslöengagemang i sitt slöjdarbete. I materialet finns exempel på hur de arbeten som lett till en produkt som eleven varit nöjd med, finns kvar som ett minne som gett positiva erfarenheter. Intresset finns kvar, glädjen och stoltheten med arbetet kan återskapas. Motsatsen gäller för det som varit svårt och besvärligt (Borg, 2001, s 78)

DET FINNS SLÖJDPRODUKTER som man kan använda i hemmet och som löser praktiska problem där, men de är inte så många. Det kan vara en av orsakerna till att vissa föremål tycks vara tidlösa. Föremålen har också sin praktiska, funktionella form. Även de produkter som genomgått industrins ”reningsbad” i form av design kan vara slående lika sina företrädare. En stol som gjordes under den egyptiska storhetstiden skulle lika gärna kunna vara ritad idag, så lika kan de vara. En av informanterna i Borgs avhandling säger:

Ekskålen använder vi. Den står framme. Den har hållit sig. Jag tror fortfarande att man skall göra saker i skolan, som man har nytta av och som man kommer ihåg att den här gjorde jag i skolan /.../Det ger en viss inre tillfredsställelse/.../Jag uppskattar det jag gjort i alla fall (Borg, s 75).

ATT REDAN SOM BARN ha arbetat med material och verktyg, laborerat och ibland haft sönder något ger ett livslångt förhållningssätt till detta kunskapsområde. Det är som att lära sig cykla. Den som gjort det som barn, ramlat och kanske slagit sig, rest sig, försökt igen och lyckats kan det sedan hela livet. Om man måste lära sig praktisk kunskap som vuxen tar det längre tid och det blir inte lika naturligt förankrat i kroppen. Att genom egna erfarenheter fått uppleva

tillverkningsprocessen och kvalitén på olika material och produkter i ungdomsåren, människans mest receptiva period, kan vara en god samhällsekonomisk investering.

DET FINNS I DAG INGEN studie som avhandlat nyttan av slöjden för folkbildningen. För oss som arbetar inom slöjdundervisningen är det uppenbart att eleverna ökar sin handlingsberedskap inför praktiska problem och att deras självförtroende för att tillverka något ökar genom åren i skolan. Kajsa Borg har frågat efter vilken typ av kunskaper som utvecklats genom slöjden.

Både lärare och informanter verkade vara eniga om att det är något annat som tränas och utvecklas genom slöjdarbetet jämfört med de så kallade "teoretiska ämnena". Däremot är det svårare för de intervjuade att närmare beskriva vad det egentligen innebär "att arbeta med händerna". Både lärare och de informanter som ansåg att ämnet behövdes, angav att slöjdämnet representerade ett "annat" sätt att lära sig saker på, vilket är värt att värna om inför framtiden (Borg, s 109)

SLÖJDLÄRARE MÖTER OFTA en positiv respons och uppskattning från eleverna som ett tecken på hur betydelsefull slöjden är. Tyvärr har många svårt för att beskriva effekter av sin "tysta verksamhet", den tysta kunskapen. Som

vuxen har man också svårt att härleda sina praktiska kunskaper eftersom de inte formulerats. Kunskaper som mer sitter i känslan och intuitionen än finns nedskrivna som resultat av inläring.

AKTIONSFORSKNING skulle kunna vara en metod för att bekräfta nyttan av slöjden och därmed påverka attityden till de praktiska ämnena i skolan. Här skulle man kunna använda aktionsforskningens teorier om social förändring. Man kan också använda teorier om makt och gender för att synliggöra de faktorer som formar barns inställning till olika skolämness värde; en forskning som kan frigöra oss från föreställningen om skolämness värde, baserat på ämnens historiska förankring i en värdehierarki. Det kan också ge oss möjlighet att värdera olika ämnen utifrån deras faktiska kunskapsinnehåll. Ingen bör hindras från kunskap av olika slag p g a omgivningens värderingar. Kurt Levin en känd aktionsforskare skriver om vad aktionsforskning bör studera:

.../the hegemony of the structural approach in which humans beings were understood as formed by society. (Levin, 1952, pp459-473).

Slöjd, ett ämne för kreativa elever?

Ett annat intressant område för aktionsforskning handlar om hur idéer utvecklas. I Lpo 94 står det under rubriken *idé och planering*: "Arbetet utgår från elevernas egna idéer, ...". Man kan tolka texten som om eleverna alltid har egna idéer, alternativt att utbildningen skall hjälpa eleverna att utveckla egna idéer. Eftersom elever i allmänhet saknar erfarenheter från att tillverka saker krävs, för att utveckla egna idéer, nästan alltid en kreativ insats. Eleverna måste komma på något som de inte gjort förut. En del lärare menar att man skall vänta på elevernas egna idéer även om de därmed blir överkamma under flera lektioner. Andra menar att det istället är genom den av läraren planerade slöjdundervisningen som idéer genereras.

ATT HA IDÉER till arbeten i slöjden förutsätter ett intresse för och en viss erfarenhet av material och produkter. Inställningen till texten i läroplanen styr vår undervisning. Om vi utgår från att alla elever har egna idéer måste planeringen alltid ske i samråd. Undervisningens innehåll måste ansluta till deras önskemål och visioner. Arbetet kommer då att bli högradigt individualiserat och lärarens roll blir att handleda. Gemensamma genomgångar om tekniker och metoder kommer för flertalet elever att kännas omotiverade.

OM VI ISTÄLLET utgår från att vi som lärare skall hjälpa eleverna att utveckla sin förmåga att komma med egna idéer blir uppgiften mer att visa på metoder för detta. Undervisningen kan då lika gärna starta i lärarens uppslag som i elevernas. Lärarens uppslag kan fungera som inspiration för elevernas eget idéarbete och gemensamma genomgångar kan vara aktuella för hela slöjdgruppen.

INOM GRUNDSKOLANS slöjdundervisning finns en tradition av att arbeta med olika teknik- och metodområden som är valda utifrån en viss repertoar av för barn och ungdomar lämpliga slöjdprodukter, som antingen läraren eller eleven själv har valt. Dessa tekniker eller metoder utgår från en lång hantverkstradition och kräver handlag och träning av eleven för att leda till ett gott resultat, t e x vid tillverkning av en produkt. Vid planering av undervisning i ämnet slöjd har kunskapsområdena ofta valts utifrån dess generaliserbarhet. Viss kunskap kan vara mer användbar än annan. Vissa arbetsmetoder är användbara till en stor repertoar av produkter eller ger en förståelsebakgrund till praktiskt arbete i allmänhet. En del av dessa arbetsmetoder förmodas vara lättare att lära sig för eleverna och genomförs därför i de tidigare årskurserna, medan andra kräver mer vad gäller utvecklad motorik eller tankeförmåga och lämnas därför till de högre årskurserna.

ARBETSMETODER och tekniker tas ofta upp i samband med de uppgifter som är lämpliga för årskursen eller som eleverna själva väljer. Att alltid låta eleverna välja vad de skall arbeta med i slöjden kan motverka en mer metodisk/ pedagogisk progression i ämnet. Man skulle kunna tolka Lpo-94 så att alla elever ständigt väljer uppgifter efter eget intresse och egna uppslag. Elevernas egen förmåga att komma på nya utmanande idéer i stegrande svårighetsgrad styr då utvecklingen och kunskapsprogressionen i slöjden.

ETT ALLTFÖR ENSIDIGT val av uppgifter, på grund av brist på idéer, ger inte den kunskapsbredd som är nödvändig för att kunna vara kreativ och skapande i ordets rätta bemärkelse. Läraren har ansvar för att leda verksamheten i syfte att alla elever skall utveckla en bred repertoar av handlingsstrategier i sitt slöjdande. I slöjdundervisningen kommer det an på läraren att bl.a. introducera och inspirera till nya metoder eller tekniker. Elevernas motivation och möjlighet att göra egna val och att kunna påverka val av arbetsuppgifter är dock en stark drivkraft som utnyttjas i slöjdens metodik. Därav följer att olika tekniker kan tas upp i den ordning situationen bjuder. Tekniker och metoder som används i olika sammanhang bildar den kunskapsmassa som bidrar till att eleven kan göra

kreativa val, ett strävansmål som finns inskriven i Lpo 94. Lev Vygotskij skriver om fantasin:

Här finner vi den första och viktigaste lagen för fantasins verksamhet. Den kan formuleras på följande sätt: Fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionerna byggs av. Ju rikare en människas erfarenheter är, desto mer material förfogar hennes fantasi över. Ett barns fantasi är fattigare än en vuxen människas, eftersom dess erfarenheter är mindre rika (Vygotskij, 2002, s 19).

ALLA BARN BEHÖVER hjälp för komma vidare med sin kreativitet. En viktig uppgift är att göra barnen uppmärksamma på hur man kan tänka för att utveckla idéer.

Slöjd utvecklar jämställdhet, eller?

Att bedriva aktionsforskning i slöjden kan också vara ett sätt att belysa ämnets funktion i ett genderperspektiv. Inom de båda slöjdarterna trä- och metall och textil kan man fortfarande se hur könsrollsmönster påverkar elevernas inställning till ämnets innehåll. Enligt min erfarenhet är pojkar mer självsäkra i trä- och metallverkstan än i textilslöjden, trots 30 år av lika mycket slöjd i båda slöjdarterna. Flick-

orna på högstadiet väljer företrädesvis textilslöjd. Magda Lewis skriver:

Why do male and female students respond to teachers' gender-sensitive empowering pedagogy by trying to normalize or resist gender practice? (Lewis, 1989)

GENOM AKTIONSFORSKNING kan vi bli mer uppmärksamma på hur vårt arbete med jämställdhet kan bedrivas i slöjden. Inom detta område har aktionsforskning bedrivits av t ex Britt-Marie Berge

Hur ser kandidaterna i slutet av lärarutbildningen på lärarens och slöjdens möjligheter att medverka till jämställdhet? När endast några veckor återstår av utbildningen nämner endast en blivande lärare i trä & metallslöjden att orden "jämlighet" och "jämställdhet" är relevanta för grundskole-slöjden. Intresset från textillärarkandidaternas sida för jämställdheten mellan könen verkar svalt (Berge, 1992, s 200)

Sammanfattning

En forskning om slöjdamnet bör ha som mål att tydliggöra ämnets innehåll och motiv för detta i ett modernt samhälle. Utvecklar slöjden handlingsberedskap för vuxenlivet eller är det enbart ett trivsamt avbrott från andra mer teoretiska ämnen?

INTRESSET FÖR FORSKNING om undervisningens praktik finns hos många lärare, men det kan i många fall vara omöjligt att genomföra för dem som redan arbetar som lärare. Att ta tjänstledigt för att forska är inte möjligt för många p g a det ekonomiska avbräck det innebär. Många lärare kan dessutom uppleva en osäkerhet i att lämna sin klass och den plats de har i kollegiet. Det är alltid jobbigt att komma tillbaka efter år av tjänstledighet. Aktionsforskning gör det möjligt att forska samtidigt som man undervisar. Trots den extra belastning detta dubbla engagemang innebär är det ändå en möjlighet för lärare med ambitioner.

AKTIONSFORSKNING I SLÖJDEN kan öka kunskapen om hur ämnet uppfattas av elever. Förstår eleverna olika arbetsmoment via demonstrationer eller i huvudsak genom eget arbete? Eleverna kan beskriva sin väg till kunskap och lärarna kan få intressanta uppslag till en förändrad undervisning.

GENOM AKTIONSFORSKNING kan man få tillgång till metoder för att beskriva de sociala ramverk som omger slöjden. Vilka förväntningar finns på de kunskaper som eleverna förvärvat i slöjden och ser dessa förväntningar olika ut inom olika samhällsskikt? Lärarna kan också genom aktionsforskning få ett pedagogiskt forum som

många saknar genom att det finns så få slöjd-lärare på samma arbetsplats. Genom aktionsforskning kan läraren betrakta sin egen praktik och få tillfälle att tillsammans med andra diskutera innehållet.

AKTIONSFORSKNING KAN OCKSÅ vara ett sätt att möta den decentralisering skolan genomgått under de senaste årtiondena. Skolorna formulerar numera sina egna mål och lärarlagen tolkar dessa i sin verksamhet. Forskning om undervisning måste därigenom bli allt mer lyhörd och känslig i att avkoda och förstå det unika i varje lärares praktik. Kunskapsutveckling kan i en sådan kontext endast studeras visavi den enskilde elevens utveckling. Läraren kan härigenom få bättre verktyg för att utveckla sin egen undervisning.

Action research seems the most appropriate forms of investigation for education professionals who wish to engage with research of issues of relations to their own working lives (Weiner, 2002).

Referenser

- Berge B.-M., (1992)** *Gå i lära till lärare*, Umeå Universitets tryckeri
- Borg, K., (2002)** *Slöjddämnet, Intryck, Uttryck, Avtryck*. Parajett AB Sollentuna
- De Bono E., (1994)** *Verklig kreativitet*, Brain Books AB
- Dewey J., (1934)** *Art as experience*. Southern Illinois University press
- Griffiths M., (1999)** *Educational Action Research within Teaching as a Research-Based Profession*.
- Levin, K., (1946)** *Action research and minority problems* Journal of Social Issues, 2, 34-36
- Levin, K., (1952)** *Group decision and social change*, Swanson, T.M. Newcomb
- Molander, B., (1996)** *Kunskap i handling* Göteborg: Daidalos
- Schön, D., (1983)** *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* New York, Basic Books.
- Stenhouse L., (1975)** *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann Educational Books.
- Weiner G., (2002)** *Auditing Failure: moral competence and school effectiveness*, British Educational Research Journal, 28,6, 789-804
- Vygotskij, L., (1995)** *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Weiner G., (2003)** *Educational Action research: theory, practice and action*, paper given at the "Sigtuna seminarier", Stockholm, 28-9 januari 2003



Stental



Pedagogiskt arbete

– ett tomrum fylls eller en ny splittring?

Mona Holmqvist

Inledning

Trots att lärarutbildningen varit en högskoleutbildning sedan 1977 har framväxten av ett forskningsområde med nära koppling till den pedagogiska yrkesverksamheten låtit vänta på sig. Kritiken har successivt vuxit mot det faktum att verksamma lärare, med en grundutbildning omfattande 120 poäng eller mer, inte haft möjlighet att fortsätta sina akademiska studier på forskarutbildningsnivå utan att först komplettera sin grundutbildning. Ämnen som pedagogik, didaktik och metodik har inte på egen hand lyckats ge forskningen inom lärarutbildningen en identitet. Snarare har det varit så att det funnits flera, disparata kraftsamlingar som varit framgångsrika vid olika lärosäten. Det har dröjt nästan ett kvarts sekel innan ett ämnesområde började formas efter de behov av vetenskaplig förankring och yrkesmässig utveckling som den praktiska pedagogiska verksamheten uppvisat. Den nationella forskarskolan i Pedagogiskt arbete, som inrättades av regeringen 2001, syftar till uppbyggandet av forskning och fors-

karutbildning, direkt knuten till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. De nationella forskarskolorna har ekonomiskt stöd i fyra år. Det är en betydande satsning som manar till eftertanke. Vid t.ex. Högskolan i Dalarna har ämnet Pedagogiskt arbete även vuxit fram som ett huvudämne i lärarutbildningen. Vid Linköpings och Umeå universitet inrättades Pedagogiskt arbete som forskarutbildningsämne innan den nationella forskarskolan etablerades.

VID LINKÖPINGS UNIVERSITET gjordes en utredning av ämnet, vilket bl.a. innebar att man föreslog Pedagogiskt arbete som karaktärsämne i den förra lärarutbildningen¹. Genom att ha samma ämne som huvudämne i lärarutbildningen och forskarutbildningsämne, finns möjlighet att etablera en naturlig och tydlig koppling mellan lärarutbildning och forskarutbildning. Den grundläggande idén med vad man vill med lärarutbildningen, som i tidigare utvärderingar ansetts ha saknats², tycks vid vissa lärosäten skapas genom ämnet Pedagogiskt arbete.

Frågan är om framväxten av ett nytt ämne kan skapa denna gemensamma grundläggande bas för all lärarutbildning, eller om det även fortsättningsvis ska vara de unika lokala förhållandena på de olika lärarutbildningslärosätena som styr åt olika håll. Problematiken med att finna en gemensam grundläggande idé med svensk lärarutbildning måste ses som en av flera orsaker till problematiken med att ge lärarutbildningen en forskningsanknytning. Lärosätenas frihet, att inom lärarutbildningen utforma huvudämnen och forskarutbildningar, möjliggör att varje utbildningsort i princip kan utforma sin unika profil som lösning på problemet. Frågan är om problemet därmed är löst för studenterna, eller om det ytterligare begränsar deras möjligheter till fortsatta studier i takt med att de flyttar inom landet, eller i takt med att lärarutbildningarnas utformning varierar.

RISKEN FÖR ATT PEDAGOGISKT arbete kommer att följa samma öde som andra ämnen, som försökt göra anspråk på att rikta den kraft som finns inom lärarutbildningen åt ett gemensamt håll, är uppenbar. Då återstår återigen att avvakta nästa ämnes födelse och försök till överlevnad. Den pedagogiska verksamhet, som vi forskare då och då beskådar genom det vetenskapliga förstoringsglasat, kritiserar för att följa modetrender och växla från den ena inrikt-

ningen till den andra. Frågan är om vi lärarutbildare och forskare drabbats av samma symtom. Hinner vi stanna upp och låta de fenomen som gör sin entré på den pedagogiska arenan få en chans att visa sina möjligheter, eller är vi själva så uppfyllda av en längtan att skapa den perfekta lösningen att vi därmed blivit oförmögna att se potentialen i det, som ännu inte är vad det kan komma att bli?

MED UTGÅNGSPUNKT I DESSA TANKAR har jag med intresse följt och deltagit i diskussioner kring den nya lärarutbildningens framväxt. I det resonemang som förs tycks det finnas i huvudsak tre begrepp som ständigt återkommer, och även en förvirring kring dessa begrepps inbördes relationer. De tre begrepp som jag i huvudsak stött på är utbildningsvetenskap, didaktik och pedagogiskt arbete. Nedan följer ett förenklat resonemang, där jag försökt tydliggöra dessa tre områdes avgränsningar och relationer till varandra på ett (åtminstone för mig själv) begripligt sätt. Jag vill understryka att jag i detta sammanhang inte på något sätt har för avsikt att redogöra för en heltäckande analys av dessa tre områden.

Relationen mellan utbildningsvetenskap, didaktik och pedagogiskt arbete

Vid flera lärosäten förs diskussioner om vad ett eventuellt huvudämne inom lärarutbildningen och djupmagisterexamensämne för verksamma lärare ska benämnas. Vid dessa diskussioner förs åtminstone tre olika alternativ fram, vilka beskrivs och analyseras nedan. I analysen har jag börjat med det ämnesnamnsförslag som täcker störst område, *utbildningsvetenskap*, en samlingsterm på den forskning som bedrivs inom olika akademiska ämnen med inriktning mot utbildning i skola eller yrkesverksamhet. Därefter kommer det andra förslaget, *didaktik*, som vid vissa lärosäten har orsakat en inbördes konflikt mellan innehåll tillhörande pedagogik (didaktik) och andra skolämnen (ämnesdidaktik). Slutligen presenteras förslaget *pedagogiskt arbete*.

Utbildningsvetenskap

Utbildningsvetenskap är namnet på ett förslaget femte vetenskapsområde, framtaget av Lärarutbildningskommittén, som avsågs ligga på fakultetsnivå. Lärarutbildningskommittén skriver att: *”begreppet vetenskapsområde används således som ekonomiskt administrativt styrmedel för riksdagen för att fördela resurser till forskning*

och forskarutbildning. Etablerandet av begreppet vetenskapsområde förväntades dessutom att skapa mång- och tvärvetenskapliga forskningsmiljöer.”

³ Ett förslaget vetenskapsområde, vilket visserligen inte blev förverkligat, utgör ett stort fält. Utbildningsvetenskap har förutom sitt intresse för lärarutbildning flera andra områden att beakta. Det innebär att forskning inom det utbildningsvetenskapliga området innefattar forskning om den pedagogiska yrkesverksamheten i skolan och lärarutbildningen, men att det inom detta fält även ryms forskning inom områden som ligger utanför den pedagogiska verksamheten i skola och lärarutbildning.

Det nya vetenskapsområdet som kommittén föreslår skall främst omfatta frågor som har relevans för lärarutbildning, pedagogisk yrkesverksamhet och lärande i yrkeslivet. Vetenskapsområdet påminner därför till sin karaktär om de medicinska och tekniska vetenskapsområdena genom att knyta an till och bygga på en universitetsförlagd professionsutbildning. Den forskning och forskarutbildning som det nya vetenskapsområdet omfattar bedrivs idag vid institutioner som tillhör olika fakultetsområden/vetenskapsområden. Genom det nya vetenskapsområdet skulle en samordning och prioritering bli möjlig. Med det är också frågan om att skapa förutsättningar för att bygga upp ny forskning och forskarutbildning på

ett samhälleligt högprioriterat område: förskola, skola fritidshem, vuxenutbildning och lärande i arbetslivet.⁴

Läraryrkesutbildningskommittén föreslår alltså att ett särskilt nytt vetenskapsområde införs, vilket avser forskning och forskarutbildning i anslutning till läraryrkesutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. 3 kap. § 1 i högskoleförordningen ges då följande lydelse: 'För forskarutbildning finns ett humanistiskt-samhällsvetenskapligt, ett medicinskt, ett naturvetenskapligt, ett tekniskt och ett vetenskapsområde med benämningen utbildningsvetenskap.'⁵

DE ÄMNER SOM man menar ska ingå i det nya vetenskapsområdet är de traditionella inlagen i läraryrkesutbildningen (pedagogik, psykologi, sociologi och skolämnen), men även idé- och lärohistoria, vetenskapsteori, pedagogisk filosofi, lingvistik, kognitionsforskning, media och informationsteknologi m.fl. I förarbetena är det tydligt att begreppet är ett samlingsnamn för den del inom ovanstående ämnen som berör läraryrkesutbildning och pedagogisk verksamhet i arbetslivet. Att välja detta begrepp även som namn på ett nytt ämne kopplat till läraryrkesutbildningen blir i det skenet motsägelsefullt, p.g.a. att namnet i sig inte är avsett att enbart handla om utbildning kopplad till skolverksamhet och att syftet var att begreppet skulle användas som

samlingsnamn på den forskning inom olika ämnen som riktas mot utbildning.

I PROPOSITIONEN BESKRIVS under rubriken *Terminologi* hur man definierat begreppet:

Utbildningsvetenskap är en bred samlingsterm som används för ämnesområdet av flera universitet och högskolor. Den används också av Läraryrkesutbildningskommittén. Nedan används begreppet utbildningsvetenskap för den breda forskning och forskarutbildning som bedrivs i nära anslutning till läraryrkesutbildningen och som svarar mot behov inom läraryrkesutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten.⁶

BEGREPPE T SKULLE DÄRFÖR KUNNA fungera bra som namn på en sammanhållen institution, där forskare med olika ämnesbakgrund arbetar inom utbildningsområdet och därför utgör en tvärvetenskaplig grupp inom högskolan. Ett sådant exempel är Högskolan i Kalmar, där en institution benämns Institutionen för utbildningsvetenskap. Vid denna institution inryms ett flertal ämnen, och på den hemsida där institutionen beskrivs presenteras bl.a. forskarutbildningen i Pedagogiskt arbete. Vid denna institution finns även en licentiatskola i utbildningsvetenskap. Huruvida det gjorts avgränsningar i området så att denna enbart riktas mot läraryr-

bildningen framgår inte. Av nedanstående text framgår vilka olika delar Vetenskapsrådet anser ingår i området utbildningsvetenskap:

FÖLJANDE TEXT ÄR hämtad från vetenskapsrådets hemsidor (www.vr.se):

UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA kommittén identifierar behov av forskning inom bl.a. följande områden:

- Forskning om lärande, kunskapsbildning och kunskapstraditioner
 - inom skolväsende (förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning)
 - inom högre utbildning (särskilt lärarutbildning), - folkbildning, informella miljöer och arbetsliv
- Forskning om skolsystemets/utbildningssystemets utveckling med avseende på
 - samspelet med social/politisk/ekonomisk förändring
 - normalisering, integration och marginalisering

Vetenskapsrådet skall stödja grundforskning med relevans för utbildningsområdet. Utbildning och livslångt lärande rör viktiga framtidsfrågor. Ungdomsskolan är stadd i förändring, antalet vuxna som studerar ökar kontinuerligt

och den högre utbildningen har expanderat kraftigt. Även lärande i arbetslivet liksom studieverksamhet på fritiden är omfattande. En god utbildning är central för individens och samhällets utveckling.

SOM HUVUDÄMNE i lärarutbildningen skulle utbildningsvetenskap utgöra ett mycket stort område, större än t.ex. det område som det akademiska ämnet pedagogik (inkluderat didaktik och metodik) omfattar. Det skulle också kunna uppstå tveksamhet kring avgränsning mot andra verksamheter. Enligt ovanstående definitioner utgör inte utbildningsvetenskap en avgränsning som begränsas till verksamheten kopplad till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet i skolan. Det finns inte något tydligt likhetstecken mellan utbildningsvetenskap och lärarutbildning respektive pedagogisk yrkesverksamhet i skolan. Det skulle därmed finnas behov av benämningar som ”utbildningsvetenskap med inriktning mot lärarutbildning” för att tydliggöra en avgränsning.

ETT MERA KONSTRUKTIVT SÄTT, enligt mitt sätt att se det, är att hantera denna problematik genom att säga att den forskning som inom de olika etablerade akademiska ämnena behandlar utbildning, tillhör det utbildningsvetenskapliga *området*. Som *ämne* inom lärar-

utbildningen förefaller det bli alltför stort och problematiskt för att tydligt kunna kopplas till den pedagogiska verksamheten i olika skolformer, eftersom detta endast är en del av vad det utbildningsvetenskapliga området avser att vara. I de fall studenterna önskar göra en uppsats inom området utbildning för banktjänstemän, måste det anses vara befogat, om deras examensarbete ska tillhöra det utbildningsvetenskapliga området.

Didaktik

Ett annat alternativ till huvudämne är didaktik. Bengtsson & Kroksmark⁷ menar att begreppet didaktik står för konsten att undervisa och läran om undervisning baserad på såväl beprövad erfarenhet som vetenskaplig kunskap. Didaktik kan därmed sägas utgöra en del av det akademiska ämnet pedagogik, vilket även visar sig då avhandlingar i didaktik fortfarande oftast läggs fram vid institutioner för pedagogik.

Sammanfattningsvis är det möjligt att förstå pedagogiken som ett autonomt vetenskapligt område. Inom detta finns allmändidaktiken (den 'egentliga didaktiken') som ställer egna vetenskapliga frågor, utvecklar egna vetenskapliga metoder och avgränsar ett specifikt ämnesinnehåll, nämligen det område som benämns *undervisning*.⁸

DET VETENSKAPSOMRÅDE som det vanligtvis hör hemma i är det humanistiskt-samhällsvetenskapliga. För att undvika missförstånd har Bengtsson & Kroksmark valt att kalla didaktik allmändidaktik. *"Detta torde språkligt sett vara onödigt, ja till och med redundant. Ordet 'didaktik' åsyftar redan i sin grundbetydelse undervisning i allmänhet."*⁹ Därefter kan området avgränsas ytterligare genom att man t.ex. arbetar med ämnesdidaktik eller stadiesdidaktik.

BEGREPPET DIDAKTIK förs fram som ett av flera ämnen inom det utbildningsvetenskapliga området, men det har inte förts resonemang om att vi t.ex. skulle inrätta ett vetenskapsområde benämnt didaktik. Som huvudämne i lärarutbildningen skulle det kunna vara fruktbart, förutsatt att det inte hade funnits en så tydligt inneboende konflikt mellan pedagogik, didaktik och andra akademiska ämnen som det finns idag. Risker med ett sådant ämnesval är därför att det skapar nya definitionsproblem för vad detta ämne skulle innehålla. Det har under ett flertal år funnits diskussion kring vad didaktik är, vad som kan benämnas "allmän" didaktik och ämnesdidaktik. Dessa diskussioner har både varit förnyande och cementerande för de ämnen som ingår i lärarutbildningen. Den förnyande delen är att de akademiska ämnesstudierna kopplats till hur ämnena kan han-

teras i en undervisningssituation. Den cementsluterande delen består i att den starkt uppdelningen mellan de involverade ämnena, genom att didaktiken fått en tydlig koppling till pedagogik och ämnesdidaktiken till respektive skolämne. En gemensam bas, eller grundidé med lärarutbildningen, kan man därför inte påstå att didaktiken i ett nationellt perspektiv bidragit till. All undervisning har ett ämnesinnehåll och ett icke ämnesanknutet innehåll, vilket gör en sådan diskussion ofruktbar. Diskussioner om vad didaktik och ämnesdidaktik är, och de inbördes relationerna dem emellan, har förmodligen förts vid flera lärosäten med lärarutbildning. Erixon¹⁰ beskriver hur ämnet Pedagogiskt arbete vuxit fram, bl.a. genom sådana diskussioner vid Umeå universitet:

Den 8 januari 1996 hade vi prefekter ett gemensamt möte/.../Vi konstaterar samfällt att ämnesdidaktikens indelning mera byggde på universitetets urgamla indelning av världen och på sin egen historia – inte på skolans verklighet. Vi ville definiera vårt eget ämne.¹¹

Det utkristalliserades, som jag uppfattade saken, två linjer: en som mer hävdade de allmändidaktiska perspektiven och frågorna, en som mer hävdade skolämnesdidaktiska frågor och perspektiv.

De båda linjerna gick lätt att hänföra till den bakgrund varifrån man kom. /.../I min roll som prefekt hävdade jag naturligtvis behovet av båda perspektiven. Samtidigt märkte jag att vissa gärna försökte bygga upp sin identitet genom att hålla konflikten mellan de båda perspektiven levande. Så kanske det också måste vara.¹²

I UMEÅ ANSÅG MAN att ett nytt ämne skulle möjliggöra ett överbryggande av den uppdelning mellan didaktik och ämnesdidaktik som funnits och finns vid de flesta lärosäten. Den konstruktion, som byggt upp didaktikens identitet, har ibland utformats så att den gemensamma grundidén förhindrats genom uppdelning av en allmändidaktisk och en ämnesdidaktisk del. Carlgren & Marton¹³ för ett resonemang om att hur-frågorna i skolans verksamhet fått en alldeles för framträdande plats, till nackdel för vad-frågorna. Det är lärandets akter som fokuseras, i stället för lärandets objekt:

Nu torde det vara tämligen uppenbart att vi kan lära samma sak på många olika sätt, så det är svårt att tänka sig att vi skulle finna tvingande relationer mellan hur vi lär och vad vi lär. Vi kan näppeligen tänka oss satser av typen ”Om du vill lära dig det och det, måste du nödvändigtvis gå tillväga på det och det sättet”. Inte heller är det sannolikt att vi skulle kunna påstå att ”Om du

går tillväga på det och det sättet, kommer du nödvändigtvis att lära dig det och det”./.../Det finns inte heller entydigt definierbara relationer mellan hur ett visst innehåll ska behandlas och vilken undervisningsteori man utgår ifrån./.../I den utsträckning som undervisning syftar till att bidra till lärande sammanfaller inlärningsobjekt och undervisningsobjekt i det ideala fallet.¹⁴

MED UTGÅNGSPUNKT FRÅN ovanstående borde det vara mera fruktbart att betrakta undervisning ur ett gemensamt perspektiv, som innefattar både allmän- och ämnesdidaktik. Den nya lärarutbildningens struktur vilar på att ett sådant nära samarbete ska ske såväl i inriktningarna som i det allmänna utbildningsområdet.

Pedagogiskt arbete

Pedagogiskt arbete är ett tämligen nytt ämne som fick sin första professur vid Umeå universitet 2000. Pedagogiskt arbete behandlar den pedagogiska praktiken och ramfaktorer som påverkar den pedagogiska praktiken. Forskning och forskarutbildning inom pedagogiskt arbete tar sin utgångspunkt både i yrkesverksamhetens teori och dess praktik.¹⁵

DEN FORSKARUTBILDNING som examinerade lärare har möjlighet att söka till, utan att kom-

plettera sin grundutbildning, är forskarskolan i pedagogiskt arbete. Umeå universitet är värdhögskola, och följande 7 lärosäten partnerhögskolor; Karlstad universitet, Örebro universitet, Malmö högskola, Högskolan Dalarna, Lärarhögskolan i Stockholm, Linköpings universitet och Högskolan Kristianstad. I forskarskolan finns idag 21 doktorander. Utöver det engagemang som finns vid de ovanstående 7 lärosätena ingår handledare vid flera andra lärosäten med lärarutbildning. Förutom att ämnet är ett forskarutbildningsämne i bl.a. Umeå, är det ett djupmagisterämne i t.ex. Linköping (genom ett distansutbildningssamarbete även kopplat till Uppsala och Växjö). Förutom dessa lärosäten har bl.a. Högskolan i Jönköping en professor i pedagogiskt arbete, Mälardalens högskola har en professor i allmän pedagogik med inriktning mot pedagogiskt arbete och Karlstads universitet har en forskarutbildning i Pedagogiskt arbete.

BEGREPPET PEDAGOGISKT arbete kännetecknas av att den forskning som bedrivs är praktikinära, vilket inte är lika klart uttalat i de båda föregående ämnesbenämningarna. Eftersom yrkesverksamma i skolan benämns pedagoger, och de verkar i en pedagogisk verksamhet, har namnet en tydlig syftning mot denna praktikinära verksamhet. Det arbete de utför är därmed ett *peda-*

gogiskt arbete. Forskarutbildningen syftar till att bidra till professionsutveckling bland de pedagogiskt yrkesverksamma. Den knyter främst an till de metodiska och praktiska delarna av grundutbildningen, och belyser denna utifrån olika teoretiska perspektiv. Pedagogiskt arbete ska vara direkt knuten till lärarutbildningen:

Forskning och forskarutbildning i Pedagogiskt arbete skall bidra till utveckling av vetenskapligt baserad kunskap och teoribildning om kunskapsbildning, pedagogiskt yrkesverksammas arbete, elevers utveckling och hur dessa processer är relaterade till och formade av de ekonomiska, politiska och sociala sammanhang av vilka de är en del. ¹⁶

PEDAGOGIKÄMNET HAR INTE ansetts ta tillvara intressena i den praktisknära forskningen på ett fruktbart sätt, likaså har det ansetts vara besvärande att lärare med fullständig högskoleexamen inte haft tillträde till forskarutbildning i pedagogik. Av den anledningen har Pedagogiskt arbete etablerats som ett nytt forskarutbildningsämne, med stark koppling till skolans praktiska verksamhet. Hellsten¹⁷ anser att ämnet vilar på tre ben; skola och lärarkunskap i praktiken, lärarutbildning och lärarkunskap i praktiken och skola och lärarutbildning i teorin. Den praktisknära forskningen innebär

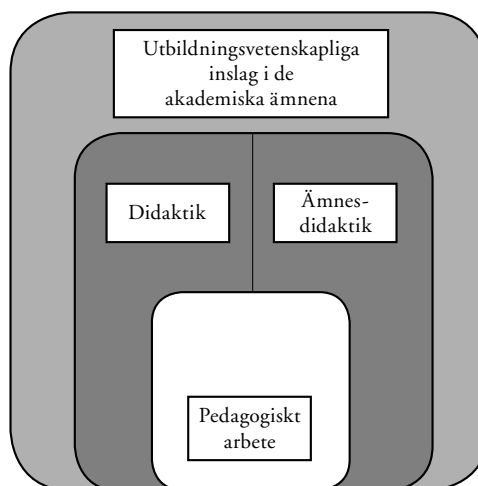
att det som finns i gränslandet mellan tanke och handling avseende undervisning i lärarutbildning och skola utgör forskningsobjektet.

Viktiga kunskapsområden är pedagogik, allmän-didaktik och ämnesdidaktik, vilket innebär att Pedagogiskt arbete eftersträvar samverkan med ämnet pedagogik och ämnesinstitutioner som har forskning med inriktning mot lärarutbildning. ¹⁸

GENOM ATT DET är det enda forskarutbildningsämnet som ger grundutbildade med lärarexamen tillträde efter avslutad examen, kan det finnas skäl att även etablera Pedagogiskt arbete som huvudämne i lärarutbildningen, vilket skett vid vissa lärosäten. Om studenterna i lärarprogrammet i stället författar arbeten inom områdena utbildningsvetenskap eller didaktik, kan de (åtminstone teoretiskt) genomföra dessa utan den omedelbara nära kontakt med den pedagogiska verksamheten som krävs inom ämnet Pedagogiskt arbete. Att ha en tydlig och klar linje mellan grundutbildning och forskarutbildning kan ses som en fördel, eftersom studenternas insikter i vad ämnet innebär, samt den teoribildning och vetenskapliga grund som håller på att utvecklas inom området, blir tydliggjord. Det behöver å

andra sidan inte innebära att andra inriktningar blir omöjliga att välja. Pedagogiskt arbete ska inte ses som en konkurrent till redan etablerade ämnen, eftersom syftet med Pedagogiskt arbete är att fylla ett befintligt tomrum mellan etablerade akademiska ämnen och den praktiska verksamheten i skolan. Därför måste en teoribildning kring denna praktisknära forskning utvecklas utifrån de teoribildningar som redan finns i andra ämnesområden, men som inte så explicit riktas mot den praktiska verksamheten som avses i Pedagogiskt arbete. Man skulle således med andra ord kunna säga att det som ingår i ämnesområdet Pedagogiskt arbete utgörs av de delar inom utbildningsvetenskap, pedagogik, didaktik, ämnesdidaktik och övriga akademiska ämnen involverade i lärarutbildningen, som på olika sätt riktas mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det är detta gemensamma fokus som förenar oss, och kan ge oss en ny bas inom lärarutbildningen, medan en traditionell uppdelning i befintliga ämnen inte tycks kunna skapa denna förening. Figuren nedan är ett försök att illustrera ämnets relation till andra ämnen. Om man frågar; finns det pedagogik i pedagogiskt arbete, finns det didaktik i pedagogiskt arbete, finns det ämnesdidaktik i pedagogiskt arbete blir svaret ja. Däremot kan inte ämnet Pedagogiskt arbete innefatta alla de övriga ämnenas övriga innehåll, och

kan därmed inte ersätta det idag redan befintliga. Pedagogiskt arbete blir i det avseendet en avgränsning snarare än en utvidgning. T.ex. kan man säga att den del som benämns pedagogik med didaktisk inriktning, eller engelska med didaktisk inriktning, inryms i Pedagogiskt arbete, men pedagogik eller engelska i sin helhet ingår inte i Pedagogiskt arbete.



*Pedagogiskt arbete
som en förenande kraft
inom lärarutbildningen*

Avslutningsvis kan man fundera på vem som skulle förlora på framväxten av Pedagogiskt arbete som ett nytt gemensamt huvudämne inom lärarutbildningen. Erixon skriver att:

Endast den som är stor motståndare till lärarutbildningens forskningsutveckling kan ställa sig kritisk till den utveckling vi sett.¹⁹

OM VÅR AMBITION är att fylla tomrummet som funnits mellan de etablerade akademiska ämnena och den pedagogiska verksamheten, ska detta nya område ses som ett komplement och inte som en konkurrent till redan befintlig verksamhet. Även efter införandet av ett gemensamt huvudämne finns möjligheter för dem som har mer än den grundläggande kompetensen att gå olika vägar. T.ex. måste de som vill förkovra sig i pedagogik (ev. med didaktisk inriktning) och ämnesdidaktik med olika inriktningar fortfarande ges dessa möjligheter. Det som tidigare var förbehållet en mindre grupp studenter ska fortfarande erbjudas dem, men utöver dessa befintliga alternativ har vi nu ytterligare ett alternativ, som kan innesluta samtliga med lärarutbildning som grundexamen.

PEDAGOGISKT ARBETE skulle kunna bli lärarutbildningarnas ”minsta gemensamma nämnare”, i det avseendet att här samlas de delar från alla ämnen inblandade i lärarutbildningen som riktas mot den pedagogiska yrkesverksamheten. Därmed har man samtidigt gjort en avgränsning inom dessa ämnen och pekat ut delar som är relevanta för lärarutbildningen, med beaktande av att det fortfarande finns stora delar inom de andra ämnesområdena, som är oerhört intressanta i andra sammanhang. Det kan t.ex. gälla de mera teoretiskt - filosofiska delarna i didaktiken och de delar inom pedagogiken som berör områden som inte är direkt kopplade till den praktiska pedagogiska verksamheten. Det gäller även de mera ämnesteoretiska delarna i de akademiska ämnen som finns i lärarutbildningen. Förhoppningsvis kan studierna i Pedagogiskt arbete stimulera till fortsatt lärande, som en bro mellan praktik och teori, och därmed kan ämnet fungera både som en inkörsport till mera traditionella studier efter genomförd lärarutbildning, som forskning inom ämnesområdet Pedagogiskt arbete. Ser man det ur ett sådant perspektiv, torde Pedagogiskt arbete vara ett fördelaktigt val ur allas synvinkel. I detta sammanhang bör studentperspektivet lyftas fram. Vid de olika lärosätena finns, med all rätt och näst intill helt självklart, olika intressen och viljeyttringar. Vi finns emellertid inte

i lärarutbildningen för vår egen skull, utan för att erbjuda grupper av individer lärande inom olika fält. Ur ett studentperspektiv framstår det idag som näst intill helt omöjligt att veta vilka olika möjligheter det finns till fortsatta studier på forskarutbildningsnivå efter avslutad lärarutbildning. Avsaknaden av ett tydligt huvudämne, och avsaknaden av en naturlig övergång från detta ämne till en forskarutbildning, löses inte enbart genom att ett allmänt utbildningsområde motsvarande 60 poäng inrättats i den nya lärarutbildningen.

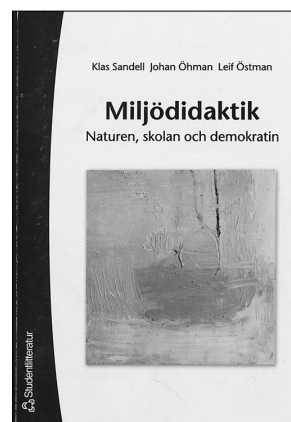
VAD ÄMNET PEDAGOGISKT arbete kommer att innebära i framtidens lärarutbildning kan vi inte sja om idag. Det är vi själva som här och nu skapar ämnets identitet och förutsättningar att växa, eller låter det tyna bort. Om ämnet lyckas fullfölja sitt uppdrag, att tydligare forskningsanknyta lärarutbildningen genom att skapa en praxisnära forskning med vetenskapligt god kvalitet tillsammans med verksamma pedagoger, finns goda möjligheter att ämnet kan överleva. Att ha detta som mål kan i sig tyckas vara nog för att, med respekt för alla ämnen inblandade i lärarutbildningen, gemensamt arbeta för att ge ämnet en tydlig identitet i lärarutbildningen. Genom att inrätta Pedagogiskt arbete som huvudämne i lärarutbildningen, djupmagisterexamensämne och fors-

karutbildningsämne, tydliggörs på ett bättre sätt framtida lärares möjligheter att forska i och om sin verksamhet. Och - det är väl det vi vill åstadkomma när diskussionerna om huvudämne i lärarutbildningen förs?

Noter

- ¹ Hagberg, J-E & Rannström, A (1997): *Läraryt- bildningens forskningsförankring. Pedagogiskt arbete – vidgade perspektiv och ökad tillämpning*. Linköpings universitet: Filosofiska fakulteten.
- ² SOU1999:63: *Att lära och leda*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- ³ SOU1999:63: *Att lära och leda*. Utbildningsdepartementet, s 271
- ⁴ Ibid s 271
- ⁵ Ibid s 275
- ⁶ Prop 1999/2000:135: *En förnyad läraryt- bildning*. Regeringen.
- ⁷ Bengtsson, J. & Kroksmark, T. (1994): *Allmänmeto- dik och allmändidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- ⁸ Ibid s 78.
- ⁹ Ibid s 23.
- ¹⁰ Erixon, Per-Olof (2002): Ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv. *Tidskrift för läraryt- bildning och forskning*. Umeå: Fakultetsnämnden för läraryt- bildning.
- ¹¹ Ibid s 113
- ¹² Ibid s 125
- ¹³ Carlgren, I. & Marton, F. (2000): *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- ¹⁴ Ibid s 139
- ¹⁵ Tidskrift för läraryt- bildning och forskning nr 1-2 2002. Umeå: universitetet.
- ¹⁶ Umeå universitet (2001): *Program för Nationell fors- karskola i Pedagogiskt arbete*. Umeå: Fakultetsnäm- den för läraryt- bildning.
- ¹⁷ Hellsten, IM. (2002): Ett nytt ämne föds fram och tar form. *Tidskrift för läraryt- bildning och forskning nr 1-2, 2002, s 69-84*. Umeå: Fakultetsnämnden för läraryt- bildning.
- ¹⁸ Ibid s 75
- ¹⁹ Erixon, Per-Olof (2002): Ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv. *Tidskrift för läraryt- bildning och forskning, nr 1-2, s 127*. Umeå: Fakultetsnämnden för läraryt- bildning.

Recensioner



Klas Sandell, Johan Öbman och Leif Östman:

Miljödidaktik; naturen, skolan och demokratin

Förlag: Studentlitteratur, 2003

DET ÄR EN ANGELÄGEN uppgift att skriva en bok om miljödidaktik, en bok som ska fördjupa miljöengagemanget och kanske också väcka upp ett insomnat miljöintresset.

NÄR GÖRAN PERSSON på det stora världsmötet i Johannesburg förra hösten påtalade att "utbildning för ett hållbart samhälle måste ske på alla utbildningsnivåer", menade han att Sveriges utbildningsväsende måste ta sitt ansvar. En bok om miljödidaktik kan därför sägas ligga rätt i tiden.

MEN VAD SKA EN BOK som vill bidra till ett fördjupat miljöengagemang innehålla? Stefan Edman menar att "man måste utgå från det Goda Livet - ett humanistiskt och socialt engagemang krävs för att kunna börja bygga med de rätta tegelstenarna".

OM LÄRARUTBILDNINGEN ska kunna ge framtidens lärare en bra grund för de tankar och den kunskap som innefattas i begreppet hållbar utveckling kan vi kanske också se en positiv samhällsutveckling. Det finns i dagsläget mycket tro och tyckande inom ämnesområdet miljö.

BOKENS FÖRSTA DEL ger en miljöhistorisk och humanekologisk bakgrund. Del två behandlar miljöproblemen ur olika perspektiv; ekologiska, värde- och politiska etc. Den tredje och sista delen av boken behandlar miljöproblematiken ur ett lärandeperspektiv.

FÖR ATT BLI EN didaktiker krävs, enligt naturvetenskapsdidaktikern Svein Sjöberg, gedigna ämneskunskaper. Den här boken kan inte mer än skrapa på ytan när det gäller miljöhistoria och humanekologi, men i kombination med andra böcker, som t ex Sverker Sörlins *Jorden En Ö* och Rachel Carsons *Tyst Vår*, ger de två första kapitlen i boken en bra grund för hur man kan/bör börja att angripa miljöproblematiken.

I BOKENS ANDRA DEL försöker författarna ge oss perspektiv på dagens miljöproblem; från ekologiska frågor över till etiska värderingsgrunder för att till sist hamna i politik- och demokratifrågor. Det här är inte några små och väl avgränsade problem. Följande fyra punkter visar på detta:

- Miljöfarorna är uppkomna som ett resultat av beslut som människor kollektivt har fattat. Det går därför inte att peka ut någon enskild ansvarig, utan vi är alla kollektivt ansvariga för de faror vi framkallar.
- Vetenskapen kan inte ge någon absolut, sann kunskap om de faror som vi skapar. Vi kan heller inte få ett entydigt vetenskapligt svar på vilka faror som är rimliga att acceptera.
- Miljöproblem kan ses som en förändring till följd av vårt utnyttjande av naturen som skapar en konflikt med andra värden och intressen, där olika människor har skilda preferenser.
- Det finns en rad olika miljöetiska uppfattningar om människans relation till naturen och hur vi bör handla gentemot naturen.

DEN STORA FRÅGAN handlar, enligt författarna, om hur vi på bästa sätt kan fatta kollektiva miljöpolitiska beslut med den mångfald av upp-

fattningar och synsätt som råder i miljörelaterade frågor.

BOKENS SISTA DEL väver fint in lärandet och undervisning. Här ges en inblick i hur tre olika undervisningstraditioner har utvecklats och fungerar parallellt ute på skolorna. Det är faktabaserad miljöundervisning, normerande miljöundervisning och undervisning för hållbar utveckling. Man kan se de här traditionerna som en historisk utveckling av miljöundervisning. En relativt färsk studie visar att alla tre traditionerna fortfarande fungerar mer eller mindre bra och att de finns representerade i den svenska skolan. Traditionerna är inte alltid separerade från varandra utan vävs ihop. Men det finns fortfarande skolor där man undervisar om miljö på helt skilda sätt i olika ämnen.

DEN MILJÖDIDAKTISKA kompetensen bygger, enligt författarna, på tre viktiga delar:

1. kunskap om miljö
2. teoretisk kunskap om miljöundervisning
3. beprövad erfarenhet

DEN HÄR BOKEN har i stort bara behandlat punkt ett och två. Som författarna påpekar erhåller man den beprövade erfarenheten

enbart genom att utöva yrket. Metoddelen eller recepten på hur undervisning skall genomföras utelämnas:

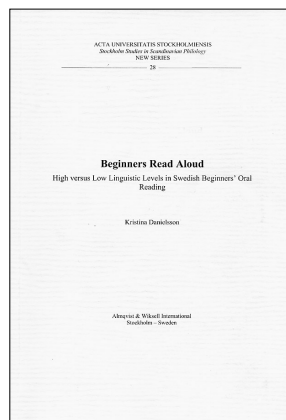
/.../ även om undervisningsmetoder ligger nära klassrumspraktiken kan den aldrig ersätta den beprövade erfarenheten. Recept är funktionella när man lagar mat men aldrig i en verksamhet där människor involveras.

AVSLUTNINGSVIS NÅGOT om bokens bilagor. I bilaga 3, som omfattar bokens sista sidor, anges organisationer och föreningar som på olika sätt kan sägas representera samlad och beprövad erfarenhet av undervisningsmetodisk kunskap. Bilaga 2 har också ett intressant innehåll, där delar av dagens nationella och internationella miljödidaktikforskning redovisas.

SOM LÄRARE och lärarutbildare inom det så kallade miljöområdet tycker jag att författarna har lyckats med att presentera ett gångbart upplägg av miljöundervisning. De har försökt att belysa bredden i de här viktiga framtidsfrågorna. Det handlar inte längre bara om ekologi! Utan etikfrågorna, dvs. vårt förhållningsätt och vår moral och samhällets sätt att hantera miljöfrågor kommer vi bara att fortsätta att leva utifrån "Ur-väggensamhällets" värderingar. Jag hoppas och tror att den här boken kommer att ge många

av framtidens och dagens lärare inspiration och möjlighet att fördjupa sitt miljökunskande.

Helena Näs



Kristina Danielsson:

Beginners Read Aloud
High versus Low Linguistic Levels in Swedish Beginners' Oral Reading

“ON THE ONE HAND, it could well be the case that the beginning readers who concentrate mainly on the graphemic level are those who will later become skilled readers, since the bottleneck of skilled reading appears to be automatic decoding ability. On the other hand it might be the case that readers who are able to utilize information from more than one source from the very beginning are those who will eventually become skilled readers...”¹

MED STOR BEHÅLLNING har jag i dagarna i egen- skap av lärare, lärarutbildare och doktorand tagit del av Danielssons avhandling där barns lässtrategier redovisas och analyseras. Daniels- sons studie(r) erbjuder ett utmärkt underlag och en rik källa att ösa ur för didaktiska reflek- tioner, särskilt kring läsprocess och läsinlä- ring, men även för frågor kring lärande i all-

mänhet. Danielsson är pedagog, vilket också framskymtar i hennes genuina forskarsträvan att *visa på*, genom att konsekvent undvika att peka *hur*. Läsaren måste själv ta ställning till resultaten och kontextualisera konsekvenserna av vad som analyseras.

DANIELSSONS AVHANDLING bygger på en kom- binerad kvantitativ och kvalitativ undersökning av barns lässtrategier vid högläsning. Materialet omfattar videofilmade inläsningar av 50 nybör- jarläsare. Undersökningen pågår under två år, och när studien påbörjas är barnen i åldrarna sex till sju år. Grupperingen är sålunda ålders- heterogen. Könsfördelningen visar sig vara täm- ligen jämn. Specifika metodologiska, pedago- giska och sociolingvistiska aspekter av läsning behandlas inte. Likväl menar författaren att resultatet erbjuder underlag för reflektion över didaktiska ställningstaganden. Som en conse- kvens av ovanstående avgränsningar förs exem- pelvis inget resonemang om skolform, läsme- todiska val, eller eventuella likheter/skillnader

mellan pojkars och flickors lässtrategier. Bearbetningen av materialet, i enlighet med författarens syfte att göra en kvalitativ felanalys av barns muntliga nybörjarläsning, ger vid handen att datainsamlingen utgör ett tillräckligt underlag för de vetenskapliga krav som kan ställas på tillförlitlighet. Danielsson ser problemet med att de i undersökningen använda lästexterna är ”kvasi-texter”, men menar att många barn möter just denna typ av texter i skolans läsundervisning. Eftersom undersökningen bygger på felanalys, så har även texterna konstruerats för att på individnivå kunna resultera i läsfel. Vad händer om en sådan ”felsökningsstrategi” tillämpas även i undervisningssammanhang?

HÄR NEDAN VISAS ett textexempel som författaren använder sig av i sin undersökning. En finess i felanalytiska sammanhang är att författare eller korrekturläsaren missat den lilla skönhetsfläcken i den tillrättalagda texten i form av en punkt på villovägar.

Tor är en mus.
 Han bor i ett hus.
 Han får mat [.] sic
 på ett fat.²

DE SPRÅKLIGA NIVÅER som Danielsson undersöker är ord, syntax och semantik. I undersök-

ningen läser barnen en lästekniskt nivåanpassad okänd löpande text utan bildledtrådar. Detta för att forskaren, i enlighet med sitt syfte, skall få möjlighet att notera individuella läsarstrategier. Författaren menar att läsforskare i högre grad redovisar resultat från undersökningar av lässtrategier på ordnivå, än vad som görs med avseende på syntax och semantik.

FÖRFATTAREN HÄNVISAR till, och problematiserar utformandet av ett antal experimentella studier vilka redovisats under de senaste årtiondena. Här kan nämnas Just & Carpenter, vilka använder sig av interaktiv modell i sina försök till autentiska lässituationer med ”real running texts” där syntax och semantik förväntas påverka läsprocessen av enstaka ord.³ Författarna beskriver, enligt Danielsson, läsprocessen i allmänhet som en sammansatt funktion av vem som läser, vad som läses och varför texten läses. Detta till trots har Danielsson alltså funnit att vid en genomgång av experimentella forskningsresultat är det oftast läsning av enstaka ord som används vid läsundersökningar för att kartlägga barnets möjligheter till ’recoding’, att hantera förhållandet mellan bokstav och ljud, och ’decoding’, vilket omfattar olika lässtrategier alltifrån ljud och stavelser till helordsläsning.

DANIELSSON VISAR genom sin teorigenomgång på att en undersöknings syfte, dess metodiska utformning och teoretiska grundning alltid genererar resultat som kan läsas, tolkas och analyseras i förhållande till något annat, och på så sätt genereras något mer än de enskilda delarnas resultat. Sålunda tolkar Goodman sina forskningsresultat som att mer avancerade läsare använder sig av kontextuella ledtrådar.⁴ Stanovich finner att de svaga läsarna använder kontextuella ledtrådar som en kompensatorisk strategi med en överhängande risk för användning av den ineffektiva och tidsödande strategin att gissa.⁵ Walczyk menar att goda läsare använder sig av flera strategier och att svaga läsare förlitar sig på en strategi.⁶ Danielsson själv visar snarast på någon form av kontinuerlig och parallell rörelse där processer och strategier interagerar, och då varken hierarkiskt eller linjärt.

FÖRFATTAREN ÄR MEDVETEN om att i en mer svårkontrollerad testsituation som hon själv använder ökar risken för att bli utsatt för kritik. Ett exempel är Goodmans resultat. Detta visar på att läsare gör färre fel i löpande text än när de läser enstaka ord. Resultatets validitet ifrågasätts, då läsningen av enstaka ord görs innan barnen möter den löpande texten i vilken de redan lästa orden ingår. Goodmans trovärdighet har inte heller gynnats av att han i olika

sammanhang kommit att få stå till svars för det av honom myntade begreppet "psycholinguistic guessing game". Med begreppet avser Goodman en "top-down process", där läsaren utnyttjar högre lingvistiska nivåer (syntax och semantik) för att undvika kodning på ljudnivå. Det verkar som om den "negativa gissningstämpeln" i lässammanhang får samma effekt som hackad chili i handflatan. Den är svår att tvätta bort. Vad hade hänt om Goodman istället valt att förklara läsprocessen i termer av hypotestestning eller åtminstone avancerad eller välgrundad gissning? Jag undrar, vari ligger problemet? Vad gör den kompetente läsaren i sammanhang där kunskapen eller insikten brister?

ENLIGT DANIELSSON menar Gough att läsning handlar om en linjär "bottom-up process", där "[c]ontext will fail children exactly where they most need help".⁷ En vidlyftig tolkning skulle här kunna vara att Gough oroar sig för att barnet kastas ut med badvattnet, men den oron delar han troligen med de flesta pedagoger, lärare och forskare som är involverade i barns läs- och skrivutveckling. Problemet är att oförsonliga åsikter understundom kommit att skymma insikter om barnet som handlande och tänkande subjekt. Här kommer Danielsson till undsättning. Detta gör hon genom att visa på att barnen själva använder sig av parallella stra-

regier, vilket ifrågasätter och omkullkastar tron på den ultimata lösningen, men också bekräftar intuitiva lärarefarenheter från klassrumsgolvet, nämligen att läsningen visserligen handlar om en inlärd färdighet, men det krävs också något mer, ett läsinnehåll. "We can read texts for different purposes" skriver Danielsson. Detta i sin tur påverkar också läsprocessen. Varför ska barnet göra sig besväret? Betonans läsningen som ett mål i sig, eller uppmärksammas läsningens betydelse för att uppnå mål?

DANIELSSON SKRIVER att Chall markerar en tydlig linjär läsutveckling från "prereading", initialt läsande och avkodning till flyt och hastighet.⁸ Hon skriver med hänvisning till Chall: "the reader is thought to gradually use reading as a tool, for example, for gaining information instead of focusing on the activity as a such".⁹ Vi vet att det blir bekymmer om någon ledsnar på verktyget. Frith beskriver tre faser i läsutvecklingen, den logografiska, alfabetiska och ortografiska med allt lägre grad av kontextberoende, men lämnar också dörren öppen för möjligheten att de tidigare utvecklade faserna även kan användas av mer avancerade läsare. Läsaren faller tillbaka till ett tidigare läs beteende som "back-up" strategi. Med hänvisning till Lundberg hävdar författaren att lärare i svenska skolor oftast använder sig av varianter av kom-

binerad läsmetod som förespråkar ljudning, men för den skull utesluts inte viss inläring av helord.¹⁰ Vid svenska skolor kombineras inte sällan Sundblads läsutvecklingsschema (LUS) med skolverkets diagnosmaterial för läsa och skriva, tala och lyssna.¹¹ Danielsson menar att Sundblads lässchema är vagt formulerat genom att författarna använder sig av uttryck som att läsningen har "flyt" och att barnet "fastnar" i texten, utan att närmare precisera vad som avses. Vi får här komma ihåg att Danielsson själv särskilt fokuserar på vilka strategier barnet använder sig av när det "fastnar" i texten. Min egen kommentar angående Sundblads schema är att dess uppbyggnad kring begreppen "insikt om" och "förmåga att" är viktiga för läsutvecklingen. Begreppen är även kompatibla i förhållande till nationella styrdokument.

DANIELSSON GÅR INTE djupare in på begreppet fonologisk medvetenhet eller uppmärksamhet. Författaren är troligen medveten om att termerna kommit att gälla som väl etablerade begrepp bland såväl forskare som praktiker. Här finns tillräckligt med material för att göra en avhandling endast på en analys av den litteraturgenomgång av vad som skrivits kring *det* ämnet. Danielsson skriver med hänvisning till internationellt etablerade forskare inom läs- och skrivfältet: "Although many scholars

agree that phonological awareness (especially phonemic awareness) and successful reading are interrelated, there are different views about what extent phonological awareness is a prerequisite for (e.g. Høien et al. 1995, Lundberg 1991) or a result of mastering the alphabetic code (e.g. Morais 1991, Muter et al. 1997).¹²

DANIELSSONS AVHANDLING innefattar fyra olika delstudier, vilka helt kort redovisas här nedan.

I DEN FÖRSTA STUDIEN fokuseras lingvistiska konsekvenser av läsfel, samt huruvida läsaren korrigerar sin läsning och med vilket resultat. Huvudresultatet visar att läsarna i hög grad tenderar att göra lingvistiskt acceptabla läsfel på ordnivå, men även i syntax eller på semantisk nivå. Oacceptabla lingvistiska fel korrigeras oftare än lingvistiskt acceptabla fel. Med andra ord: nonsensorden korrigeras i högre grad än de som innehållsligt passar in i sammanhanget. I gruppen nonsensord inkluderas även ord som ljudas korrekt, men med ett uttal som leder till ett nonsensord. Vid felläsning tenderar barnen att använda ett ord som passar in i sammanhanget. Obekanta ord leder till fler felläsningar även om de inte är komplicerade att läsa, det vill säga transparenta. Med ”transparens” avser författaren ett, ett-till-ett förhållande mellan

bokstav och ljud. Jag tillåter mig att associera till en mening formulerad av Leimar i boken om LTG: ”Vad som är lätt eller svårt måste avgöras av det enskilda barnet”.¹³ Det känns närmast provocerande att hänvisa till Leimar i forskarsammanhang. Leimar själv var inte forskare, men jag vågar påstå att knappast någon annan lärare i Sverige har genererat så mycket material och uppslag till forskning som Leimar. Resultatet i Danielsson studier visar med tydlighet att barnen strävar efter att ge läsningen ett meningsfullt innehåll. Danielsson text fungerar som en katalysator för reflektioner och jag ställer mig frågan om det möjligen också kan vara så att texten i förekommande fall förbättras genom barnets ”felläsning”, att orsaken är och effekten blir, att texten får ytterligare substans genom att ord byts ut och läggs till.

FÖR DEN ANDRA STUDIEN gäller samma premisser som ovan. Härutöver noteras eventuella skillnader i förhållande till det enskilda barnets läsutveckling. De barn som är mindre vana läsare gör fler fel som leder till verkliga ord, men med inkorrekt syntax än de barn som utvecklas snabbare som läsare, detta trots att de är medvetna om såväl syntax som ordbetydelse. Passar ordet in i sitt sammanhang ignoreras felläsningen. Skulle det kunna vara på något annat sätt?

DEN TREDJE STUDIEN avser att studera vilken typ av ord och kombinationer av ord som leder till felavläsningar. Grundantagandet är att enkla och bekanta ord leder till färre felläsningar. Studien visar att lexikal kunskap påverkar avkodningen. På ordnivå leder relativt enkla, men för barnen obekanta ord inte sällan till felläsningar. Jag vågar mig på ännu en hänvisning till Leimar. Hon menar med stöd från sin lärarerefarenhet att lätta ljudkombinationer kan representera okända begrepp och därmed försvåra begreppbildningsprocessen. Med hänvisning till Vygotskij hävdar hon att ett ord utan betydelse endast är ett tomt ljudfenomen.¹⁴

RESULTATEN FRÅN avhandlingsförfattarens första och andra studie visar att barnet i sin läsning strävar efter, ett för barnet självt, begripligt meningsinnehåll. Det är enligt Danielsson rimligt att anta att mer komplicerade ord, i avkodningshänseende, kan avkodas korrekt på grund av att det är frekventa och därmed mer bekanta för barnet. Ett stort antal ord läses som helord "by sight" även i de enklaste texterna. Andra dekodas "letter by letter".

I DEN FJÄRDE STUDIEN granskas felfrekvensen i barnets läsning i förhållande till grafem-fonem korrespondens. Felläsningarna kan inte heller här förklaras enbart genom graden av genom-

skinlighet eller komplexitet. Barnens strategier kan även enligt författaren möjligen förändras under läsutvecklingens olika faser, där även syntax och kontext förmodas bidra till resultatet. Detta då som kompensation för otillräcklig färdighet i avkodning, eller möjligen som ett normalt inslag vid läsning av text i allmänhet. Författaren använder sig av begreppet "code readers" för att förklara de lässtrategier där "gissning" från andra källor än avkodning utnyttjas. Hon menar emellertid att avkodningen i sig tycks kräva så mycket kraft att barnet inte mår att dra nytta av sammanhanget. Barnen i undersökningen tycks med andra ord varken vara hjälpta eller störda av information utöver ordnivå. Vid felläsning kan de däremot söka kontextuella ledtrådar. Vi får hålla i minnet att Danielsson syfte *inte* är att undersöka huruvida barnen får ett personligt utbyte av textinnehållet.

Danielsson sammanfattar:

ONE INTERESTING finding in the present investigation is the fact that these readers – regardless of reading ability – used different strategies when decoding different kinds of words. This is a result models of reading development generally would not predict. In models of reading development, beginners are

thought to pass through different stages in which qualitatively different reading strategies can be observed".¹⁵

DANIELSSON LÄMNAS dörren på glänt för begrundan. Hon föreskriver varken explicit eller implicit en "proper way". Resultatet visar inte ett antingen eller vad gäller "bottom-up" eller "top-down" processer. Hon befinner sig inom räckhåll för Seymors "dual foundation model", "in which it is assumed that even beginning readers use a combination of strategies involving alphabetic recoding as well as decoding of larger linguistic units, such as syllables, rimes and whole words".¹⁶

VAD TÄNKER DÅ barn om läsningens mening? Syftet med Danielssons studie är, som vi redan vet, inte att besvara den frågan, men genom studiens design och resultat har vi svar att förhålla oss till. Jag erinrar mig Lindells formulering, "om läsningen inte leder fram till begripliga ord fyller den ingen funktion".¹⁷ Danielsson visar med sin undersökning att läsning är en angelägenhet för såväl öga som öra. Och som Lindell skriver: "skillnaderna mellan metoderna inte har varit mycket att bråka om".¹⁸ Danielsson uppmärksammar oss på barnens strategier och visar härmed på den aldrig sinande kunskapskälla vi har att ösa ur. Gossen Samuel lyfter blicken

från läseboken och meddelar att när han läser låter han bokstäverna gå in genom ögonen och ut genom munnen och på sätt både hör och förstår han vad han läser.

Carin Jonsson

Källor:

- Chall, Jeanne S.** 1983. *Stages of reading development*. McGraw-Hill Book Company: New York.
- Danielsson, Kristina.** (2003). *Beginners Read Aloud. High Linguistic Levels in Swedish. Beginners' Oral Reading*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Goodman, Kenneth S.** (1970). Reading: a psycholinguistic guessing game. In: H. Singer & R.B. Ruddell (eds). *Theoretical Models and Processes of Reading*, pp. 259-272.
- Goodman, Kenneth S.** (1982). A linguistic study of cues and miscues in reading. In: F.V. Gollasch (ed). *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*, pp 115-121. Routledge and Keagan: Boston.
- Gough, Philip P, Juel, Connie & Griffith, Priscilla L.**(1992). Reading, spelling and the ortographic cipher. In: P. Gough et al. (eds). *Reading Acquisition*, pp. 35-48. Erlbaum: Hillsdale.
- Just, Marcel, A & Carpenter, PatriciaA.** (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Review* 4:329-354.
- Leimar, Ulrika.** (1997). *Läsning på talets grund*. Liber: Lund.
- Lindell, Ebbe.** (1980). *Hur barn lär sig läsa*. Liber: Lund.
- Lundberg, Ingvar.** (1999). Learning to read in Scandinavia. In: M. Harris & G. Hatano (eds). *Learning to read and write: A cross linguistic Perspective*, pp. 157-172. University Press: Cambridge, UK.
- Stanovich, Keith, E.** (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences of acquisition of literacy.
- Stanovich, Keith, E.** (1991). Word recognition: Changing perspectives. : R. Barr et al. (eds) *Handbook of Reading Research* 2, pp. 418-452. Longman: New York & London.
- Sundblad, Bo, Dominkovi, Kerstin & Allard, Birgitta.** (1981). *LUS- en bok om läsutveckling*. Liber: Stockholm.
- Valczyk, Jeffrey J.** (1995). Testing a compensatory-Encoding model. *Reading Research Quarterly* 30: 396-408.

Noter:

- 1 Danielsson 2003, s 33.
- 2 Danielsson 2003, s 415.
- 3 Just & Carpenter 1980.
- 4 Goodman 1970, 1982.
- 5 Stanovich 1986, 1991.
- 6 Valczyk 1995.
- 7 Danielsson 2003, s 30.
- 8 Chall 1983
- 9 Danielsson 2003, s 38.
- 10 Lundberg 1999.
- 11 Sundblad, Dominkovi & Allard 1981
- 12 Danielsson 2003, s 21.
- 13 Leimar 1977, s 44.
- 14 Leimar 1977, 37.
- 15 Danielsson 2003, s 69.
- 16 Danielsson 2003, s 69.
- 17 Lindell 1980, s 101.
Lindell 1980, s 56.

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 develop-

ment 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 dubbelt radavstånd med stora höger- och vänstermarginaler. Ett försättsblad ska innehålla uppgifter om författarens namn och adress.
3. En abstract av artikeln ska finnas på en egen sida och omfatta cirka 150 ord.
4. Fotnoter ska undvikas. Nödvändiga noter ska numreras i texten och placeras i slutet av artikeln.
5. Diagram och figurer ska i de fall de anses nödvändiga placeras i anslutning till den text de refererar till.
6. Referenser i löpande text anges med författarens namn samt tryckår för den publikation som hänvisningen görs till, som i detta exempel:
Jones (1987) menar att...; Jones (1978c:136) hävdar

Författare i detta nummer

Åsa Bergenheim, professor i pedagogiskt arbete, institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet
asa.bergenheim@educ.umu.se

Stephan Bladh, universitetslektor, Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet
stephan.bladh@mhm.lu.se

Christer Bouij, universitetslektor, Musikhögskolan vid Örebro universitet
christer.bouij@musik.oru.se

Jarl Cederblad, Universitetsadjunkt, institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet
jarl.cederblad@educ.umu.se

Mona Holmqvist, universitetslektor i pedagogik, Högskolan Kristianstad
mona.holmqvist@staff.hkr.se

Carin Jonsson, doktorand i pedagogiskt arbete, institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet
carin.jonsson@educ.umu.se

Gloria Ladson-Billings, professor, Department of Curriculum, University of Wisconsin at Madison, USA
wisc.edu@wiscmail.wisc.edu

Lisbeth Lundahl, professor i pedagogiskt arbete, institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning (BUSV), Umeå universitet
lisbeth.lundabl@educ.umu.se

Helena Näs, universitetsadjunkt, institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap, Umeå universitet
helena.nas@educ.umu.se

Siv Widerberg, författare, Stockholm

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 kritdamm
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 lärarutbildningen
Brodow, B., Nilsson, N-E. och Ullström, S-O.:
Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken.
Mads Hermansen: Lärandets universum

Innehåll i nummer 4/2000:

Monika Vinterek: Fakta och fiktion i historieundervisningen
Per-Olof Erixon: Pedagogiskt arbete i romanens prisma
Ulla Lindgren: Mentorskap i undervisning – en mångfasetterad företeelse:
Viveka Rasmuson: 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 lärarutbildningen vid Umeå universitet
Carol A. Mullen & Dale W. Lick (Eds.) New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy.
Mia Maria Rosenqvist: Undervisning i förskolan? – En studie av förskollärarstudenters föreställningar-Konferensrapport

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 Marner: Vetenskap och beprövad erfarenhet – kollision eller möte?
Monika Ringborg: Platon och hans pedagogik
Hans Åhl (red): Svenska i tiden – verklighet och visioner
Hillevi Lenz Taguchi: Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan

Innehåll i nummer 4/2001

Carin Jonsson: Barnbildens livfulla vinkande
IngaMaj Hellsten: Lärarkunskap och IKT med genusperspektiv
Conny Saxin: Geografiska Notiser
Hedersdoktorernas föreläsningar
Karl-Georg Ahlström: 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 Jonsson: Barns tidiga textskapande genom bild och text

Inger Erixon Arreman: Pedagogiskt arbete

En social konstruktion för att fylla en social funktion

Tommy Strandberg: Pedagogiskt arbete och en påbörjad studie om musikskapande och undervisning

IngaMaj Hellsten: Ett nytt ämne föds fram och tar

form *Eva Leffler:* Entreprenörskap och Företagsamhet i skolan – en del i Pedagogiskt arbete

Per-Olof Erixon: Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv

Daniel Kallós: Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter?

Tomas Kroksmark: Åldersblandning i skolan

Existence and Subjectivity

Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv

Innehåll i nummer 3 /2002

Eva Skäreus: Det är lärarnas fel

Joakim Lindgren: "Värdelöst" värdegrundsarbete?

– demokratifostran i svenska skolor

Innehåll i nummer 4/2002, 1/2003

Louise M Rosenblatt: Greeting to the Conference

Gun Malmgren: Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa – om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle

Anna-Lena Østern: Aktiv estetisk respons? – Ett försök med litterär storyline i årskurs sex

Bodil Kampp: Senmodernistisk børnelitteratur og litteraturpædagogik

Sten-Olof Ullström: Strindbergens bildens förvandlingar i gymnasiet

Per-Olof Erixon: Drömmen om den rena

kommunikationen – om diktskrivning i gymnasieskolan

Anne-Marie Vestergaard: Hvad fortæller flæskesteget? – en læsning af Helles novelle *Tilflyttere*

Tidskrift

för lärarutbildning och forskning

INNEHÅLL

Redaktionellt

Artiklar

Åsa Bergenheim:

Brottet, offret och förövaren: Idéhistoriska reflexioner kring sexuella övergrepp mot barn

Lisbeth Lundahl:

Makten över det pedagogiska arbetet

Gloria Ladson-Billings:

It's a Small World After All: Preparing Teachers for Global Classrooms

Siv Widerberg:

Antologier

Christer Bouij & Stephan Bladh:

Grundläggande normer och värderingar i och omkring musikläraryrket – deras konstruktioner och konsekvenser: ett forskningsobjekt

Jarl Cederblad:

Aktionsforskning – en metod för ökad kunskap om slöjdamnet

Mona Holmqvist:

Pedagogiskt arbete – ett tomrum fylls eller en ny splittring

Recensioner

Klas Sandell, Johan Öhman och Leif Östman:

Miljödidaktik; naturen, skolan och demokratin

Kristina Danielsson:

Beginners Read Aloud – High versus Low Linguistic Levels in Swedish Beginners' Oral Reading

Författarvägledning

Författare i detta nummer

Föregående års nummer



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION