

Tidskrift

*för lärarutbildning
och forskning*

*Journal of
Research in Teacher Education*

nr.3-4 2004





Tidskrift

för lärarutbildning och forskning



Nr 3-4/2004

Årgång 11

FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION

Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr.3-4 2004 årgång 11

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.

Ansvärig utgivare: Dekanus Rolf Hedquist 090/786 59 61

Redaktör: Docent 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:

Professor Johan Lithner, Matematiska institutionen

Professor Åsa Bergenheim, Pedagogiskt arbete

Docent 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 estetiska ämnen, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

Grafisk formgivning:

Eva Skåreus och Tomas Sigurdsson, Institutionen för estetiska ämnen

Illustratör: Elin Magnusson

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

Daniel Lindmark

Utbildning och kolonialism	13
----------------------------------	----

Anders Marner

Ett designperspektiv på slöjden och ett kulturperspektiv på skolan	33
--	----

Per-Olof Erixon

På spaning efter den tid som flytt	49
--	----

Monika Vinterek

Pedagogiskt arbete: Ett forskningsområde börjar anta en tydlig profil	73
---	----

Barbro Bergström & Lena Selmersdotter

Att tala är ett sätt att lära!	91
--------------------------------------	----

Paula Berntsson

Att tillvarata förskollärautbildningen	105
--	-----

Kennert Orlenius

Progression i lärarutbildningen	117
---------------------------------------	-----

RECENSION

Lena Aulin-Gråbamn, Magnus Persson & Jan Thavenius (2004).

Skolan och den radikala estetiken

Anders Marner & Hans Örtegren (2003).

En kulturskola för alla	133
-------------------------------	-----

FÖRFATTARE I DETTA NUMMER	139
--	-----

FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER	140
------------------------------------	-----

FÖRFATTARVÄGLEDNING	143
----------------------------------	-----



Redaktionellt

Nu var det 2004

Jean-Francois Lyotards bok *The Postmodern Condition* (1985) blev snabbt en central del i debatten om postmodernismen. Den centrala tanken i hans bok, som i första hand är en studie av kunskapsutvecklingen i de västerländska samhällena, är att vad han kallar ”de stora berättelserna”, dvs. olika metafysiska eller naturvetenskapliga teorier och föreställningar som gör anspråk på att förklara grundläggande aspekter av den så kallade verkligheten har förlorat sin legitimitet. Många menar att Nietzsche genom att deklarerera Guds död föregriper Lyotards kritik. De stora berättelserna är, enligt Lyotard, enbart en del av den mångfald av olika språkspel (Wittgenstein) som kan användas för att nå kunskap om samhället.

Forskning och forskarutbildning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet är inte förenlig med ”de stora berättelserna”,

därtill är verkligheten inom skola och undervisning alltför komplex. Vid Umeå universitet vilar denna forskning liksom forskarutbildningen på tre ben: pedagogik, ämnesdidaktisk forskning och pedagogiskt arbete, där som bekant pedagogiskt arbete är det senaste tillskottet till denna låt oss kalla det treklöver.

Huvudtanken har varit att forskning och forskarutbildning skall bedrivas vid alla institutioner som medverkar i lärarutbildningen. Vid pedagogiska institutioner måste då den forskning som explicit inriktas mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet identifieras. Därtill måste den förstärkas och ges en anknytning till fakultetsnämnden för lärarutbildning (eller motsvarande organ). Vid ämnesinstitutioner måste forskningen ta fart. Den bör sannolikt i huvudsak ha en didaktisk inriktning. Utgångspunkten är naturligtvis det bidrag som universitetsämnet (t.ex. historia, litteraturve-

tenskap, matematik, statsvetenskap) kan ge när det gäller undervisningen i det skolämne som universitetsämnesstudierna förbereder för. Det är allmänt känt att flera av de institutioner som haft sina uppgifter främst inom lärarutbildning också har saknat egen forskning och forskarutbildning. Dit hör institutioner med inriktning mot skolämnemetodik och praktik, dit hör institutioner som inriktats mot förskolläraryrket m fl, dvs. de traditionella "lärarhögskoleinstitutionerna".

I Umeå har konsekvenserna av detta resonemang blivit att forskning och forskarutbildning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet av universitetsstyrelsen identifierats som ett eget fakultetsområde och att en fakultetsnämnd med totalansvar för lärarutbildning tillkommit. Forskningen och forskarutbildningen har organiserats längs tre huvudlinjer som svarar mot de tre olika institutionstyper som historiskt och idag haft och har huvudansvaret för lärarutbildningen. Tre huvudsakliga forsknings- och forskarutbildningsinriktningar finns som ovan framkommit därför idag i Umeå: Pedagogik, ämnesdidaktiska studier förlagda till ämnesinstitutioner och pedagogiskt arbete som ett gemensamt examensämne förlagt till de institutioner som igår och idag har nära nog all sin verksamhet inom lärarutbildning

Det nya forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete liksom utvecklingen i övrigt har bland annat visat att det inte är en rätlinjig process att ur en seminariekultur utveckla en ny forskningskultur. Visionerna och bilderna var många när arbetet för en forskarutbildning knuten till de tidigare "lärarhögskoleinstitutionerna" var som intensivast för några år sedan. Därför blandades också glädjen med bitterhet och besvikelse när väl de formella besluten togs för drygt fyra år sedan att inrätta en särskild fakultetsnämnd för lärarutbildning liksom ett nytt forskarutbildningsämne, pedagogiskt arbete.

För vissa var det lätt att identifiera sig med den kritik som gjorde gällande att det forskningsområde som pedagogiskt arbete skulle utveckla redan höll på att utvecklas inom andra ämnen.

För andra var det frestande att söka sig till ett didaktikens trossystem, eller didaktiken som "den stora berättelsen". Det kan ses som ett av flera uttryck för den brist på akademisk identitet som fanns representerad inom lärarutbildningen. Inte sällan innefattar detta ett sökande tillbaka i tiden, till dåtidens och nutidens stora tänkare eller med anknytning till Lyotard, de stora "berättarna". De utgörs av vad man kunde kalla skrivbordsdidaktiker, som gärna söker sig

ner i Platons grotta, fullt upptagna med att tolka skuggorna på väggen.

Med en sådan utgångspunkt är det lätt att tro att man funnit lösningen på undervisningens och lärandets problem. Man reducerar forskningen till ett sorts bekräftelsesystem, där uppgiften inte är att utveckla ny kunskap, utan snarare att bekräfta teoretiska ståndpunkter som formulerades under helt andra tider och i ett helt annat samhälle. Det är alldeles uppenbart att detta är främmande för universitet, vetenskap och forskning.

En sådan inställning rymmer i sig ett djupt förakt för den svårbegripbara och svårtydda verkligheten. Innehållet blir därmed också ofta ointressant. Formerna för undervisning och lärande hamnar på något konstigt sätt i fokus.

Detta är dessvärre inget annat än andra sidan av det mynt som tidigare gått under benämningen ”seminariekultur”. Framträdelseformerna kan synas annorlunda, men världsbilden är densamma liksom motivet. Istället för att problematisera, ifrågasätta och våga se komplexiteten och motsägelsefullheten, att dekonstruera, leder detta till motsatsen, dvs. att man eftersträvar det enkla och okomplicerade.

Om denna inställning får fotfäste kan lärarutbildningen åter fjärma sig från det vetenskapliga paradigmet och återvända till förebildlighetens ökenvandring med sina stentavlor, där de didaktiska budorden står ristade. Ännu en gång riskerar man att reduceras till metodiker i Kejsarens nya kläder.

De didaktiska teorierna, ty det finns ju som bekant flera, är viktiga i all forskning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogiskt yrkesverksamhet, men är inte de enda och framför allt inte i form av ett trossystem. Forskning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet måste alltid förankras socialt, filosofiskt och praktiskt. Didaktiken borde användas som en nyckel att låsa upp med, inte att låsa in sig med. I det vetenskapliga arbetet måste all teori möta verkligheten. Det är för att förstå verkligheten vi måste använda och utveckla teorier om denna. Teorierna kan själva aldrig få utgöra verkligheten.

Universitetets uppgift och därmed också den forskning som nu utvecklas inom lärarutbildningen är att kritiskt granska och nagelfara, visa på svagheter och ifrågasätta det vedertagna, även om de berättelser som framträder saknar all form av linearitet.

Lösningen i Umeå representerar en lösning som vi tror kommer att vara fruktbar. Det viktiga är emellertid inte ämnet, utan att nu alla institutioner som medverkar inom lärarutbildningen vid Umeå universitet ska bedriva forskning och forskarutbildning. Där ligger Umeå långt framme. Pedagogiskt arbete ägs gemensamt av fem institutioner. Tanken är dock att verksamheten ska växa och att profileringar kommer att ske. En organisk utveckling av nya ämnen ligger därför som en förutsättning i denna lösning.

Per-Olof Erixon

Illustratörens kommentar

En infallsvinkel som kan brukas till flera av de texter som jag har illustrerat här är "förändringsarbete". Skolan förändras ständigt, lärarutbildningen likaså; det känns ibland som om vi befinner oss på en byggarbetsplats.

Jag har haft privilegiet att få lyfta fram aspekter ur denna textmassa av förändringsarbete och belysa det som intresserar mig mest. Det jag har intresserat mig för och velat skapa bilder av är bland annat den reflekterade praktikern och resursslöseriet med förskollärarkompetens (i det senare fallet är bilden mer metaforisk än i det förra). En annan artikel väckte behovet av att teckna en profilerad bild över den forskning som bör bedrivas inom området Pedagogiskt arbete, och till texten om slöjdens plats i kulturskolan ville jag bidra genom att rakt av slöjda lite själv.

Jag har läst dessa texter i stort och i smått och lagt till eller dragit ifrån efter eget huvud. Illustrationerna är subjektiva och kan gärna ses som privata "inlägg i debatten" eller som kompletterande infallsvinklar till ett mer objektiva språkbruk.

Elin Magnusson





Utbildning och kolonialism

Svensk skolundervisning i Sápmi på 1700-talet

Daniel Lindmark

Abstract

This article analyses Swedish educational policy and practice in Sápmi (Lapland) from a theoretical perspective of colonialism as a relation of power and domination. The study is based upon the Saami School Instruction of 1735, which regulated the system of boarding schools established in the 1720s, and a description of educational practice in Jokkmokk Saami School in the 1760s written by a former schoolmaster. Following historian Richard Gawthrop's study of the Pietist educational institutions of German Halle and the postcolonial theorist Valentin Yves Mudimbe's analysis of Catholic priest seminars in 20th-century Congo, the article identifies similar characteristics in the Saami schools: the principles of isolation, surveillance and self-examination created favourable conditions for ideological indoctrination. Placed in a colonial setting, the Saami schools not only aimed at annihilating the religion and culture of the colonised, but also endeavoured to imprint suitable parts of the colonisers' culture. By transferring standards of obedience and subordination, the Saami schools served the purpose of domesticating the colonised people.

”Varför är det så svårt att ta till sig Sveriges koloniala förflutna?” frågar Rolf Sjöström (1999:53) i en artikel om den svenska slavhandeln i Karibien. Det svar han själv antyder är att en sådan process skulle kräva att slaveriets mentala förutsättningar kom upp till ytan. Sannolikt är det så att vi svenskar inte vill bli påmindas om den gradering av människor och kulturer som är en del av vårt historiska arv. Denna koloniala världsbild skulle alltför tydligt utmana föreställningen om Sverige som frihetens, rättvisans och humanitetens högborg. För att upprätthålla en sådan självbild har det därför varit nödvändigt att förpassa störande inslag till historiens skräpkammare. Uppfattningen att Sverige aldrig uppträdde som någon kolonialmakt kan räknas till denna skönmålning av det förflutna. De faktiska kolonier som Sverige innehade var antingen för marginella eller för otypiska för att Sverige skulle kunna hänföras till samma fälla som de ”egentliga” kolonialmakterna Spanien, Portugal, England, Frankrike, Holland m.fl.¹

Dessa föreställningar har till och med präglat begreppsbildningen. I svensk historieskrivning används termen *kolonisation* för att beteckna den uppodling som skedde i lappmarken (om termen, se Forsgren, 2000). Denna nybyggesverksamhet var resultatet av en medveten statlig politik som inleddes med 1673 års lappmarksplakat. Syftet med ”kolonisationen” var dubbelt: att utvinna lappmarkens rikedomar och samtidigt befolka ett landområde som flera nationalstater gjorde anspråk på. Gränsen gentemot Norge blev till exempel inte fastställd förrän år 1751. Nybyggesverksamheten fick dock inte någon större omfattning förrän mot slutet av 1700-talet. Med stöd av 1749 års lappmarksreglemente beviljades ett växande antal nybyggen sedan samerna misslyckats med att övertyga de svenska myndigheterna om att deras näring skulle ta skada (Sörlin, 1988; Lundmark, 1998).

Genom att beteckningen *kolonisation* har fått denna specifika innebörd av uppodling, har de koloniala maktrelationerna hamnat i bakgrunden. I stället för att diskutera utvecklingen i Sápmi i termer av svensk kolonialism, har svenska forskare föredragit beteckningar som *inre kolonisation* (om termens ursprung, se Sörlin, 1988:198–200). Förutom innebörden av okontroversiell och snarast framsynt upp-

odling innehåller detta uttryck den implicita föreställningen om Sápmi som ett inomsvenskt område. Om man väljer att definiera Sápmi som en del av det svenska riket, väljer man samtidigt bort möjligheten att sätta in den svenska politiken i Sápmi i ett kolonialt sammanhang. Då blir utvecklingen i ”den svenska lappmarken” någonting väsensskilt från den kolonialism som europeiska kolonialmakter utövade på andra kontinenter.

Att betrakta den svenska närvaron i Sápmi som uttryck för kolonialism innebär däremot att erkänna att relationen mellan svenskar och samer alltid har varit assymetrisk. Utifrån sin överlägsna maktposition har den svenska staten dikterat villkoren för samerna i den del av Sápmi som legat under svensk kontroll. Det var den svenska statens intresse att behärska området som motiverade utbyggnaden av den kyrkliga strukturen i Sápmi, och undervisningsinsatserna syftade till att domesticera samerna. Men trots att få frågor har blivit så genomlysta som undervisningsåtgärderna i Sápmi, har tidigare forskning aldrig placerat de koloniala maktrelationerna i centrum för analysen (se t. ex. Haller, 1896; Nordberg, 1955; Widén, 1964, 1965; Öberg, 1978; Anderzén, 1992; Henrysson m.fl., 1993).

Utbildning i kolonialt perspektiv

Genom kolonialismens historia har kolonialmakter använt utbildning som ett redskap för kolonialism. Utbildning har nyttjats till att överföra sådana kunskaper, värderingar och förhållningssätt som ansetts lämpliga för de koloniserade. Ett genomgående drag i kolonial utbildning har varit dess begränsade omfång (*restricted curriculum*).² Som regel har undervisningen varit inskränkt till grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och räkning, ibland kompletterad med enklare yrkesutbildning. Den koloniala undervisningen har inte bara kvalificerat eleverna för yrkeslivet genom att förmedla färdigheter, den har också överfört normer och värderingar i syfte att skapa en lydlig, flitig och skötsam arbetarklass. Denna moraliska aspekt av undervisningen har både kommunicerats öppet i läromedel och läroplaner (*moral curriculum*) och förmedlats informellt via undervisningens organisation (*hidden curriculum*). Genom att skolarbetet har inskräp dygder som ordning, noggrannhet, tidsdisciplin och lydnad, har skolan förberett eleverna för motsvarande krav i samhälle och yrkesliv. Ofta har dessa normer antingen förstärkts eller uteslutande förmedlats via kristendomsundervisning, varför kolonial utbildning ofta har varit liktydig med religiös undervisning (*religious* eller *evang-*

elical curriculum). Även om undervisningen har haft motsvarande innehåll och organisation i de europeiska metropolerna, har den koloniala kontexten gett undervisningen dess speciella karaktär av kolonial utbildning. Genom att upprätthålla kolonialmaktens krav på lydnad och effektivitet har utbildningen bidragit till att skapa förutsättningar för politisk dominans och ekonomisk exploatering.

Den postkoloniala teoretikern Valentin Yves Mudimbe har genomfört en analys av den koloniala utbildningens funktion i 1900-talets Kongo som har stor relevans för svensk undervisning i Sápmi på 1700-talet. I båda fallen handlar det om utbildningsinsatser som även riktas mot befolkningen i Europa men som i de koloniala områdena får funktionen av kolonial utbildning. Mudimbe (1994:120f.) urskiljer tre principer som är verksamma i 1900-talets katolska prästseminarium i Kongo. För det första levde seminaristerna fullständigt isolerade inom internatskolans välvärnsade värld på behörigt avstånd från den övriga befolkningen. För det andra syftade isoleringen till att domesticera eleverna genom att fullständigt förändra elevernas uppförande och grundlägga nya vanor. För det tredje placerade denna allmänna ackulturationspolicy eleverna medvetet i en position mellan deras koloniserade medbröder och de vita

koloniserarna. Om deras status inte skulle ha höjts, hade utbildningen löpt risken att skapa socialt missnöje, medan en fullständig assimilation med koloniserarna skulle ha skapat anspråksfulla och krävande människor.

Den ackulturation som den långa skolgången utsatte seminaristerna för byggde enligt Mudimbe på tre faktorer: rummet, tidsindelningen och medvetandets genomskinlighet. Skolmiljön utgjorde ett avskilt rum utan kontakt med det verkliga livet. I detta isolerade, spartanska och manliga rum motiverade systemet självt sin existens utifrån de byggnader och de föremål som dikterades av verksamhetens syfte. Dagens indelning följde klosterlivets fasta ordning, där ett återkommande schema markerade gränserna mellan bön, arbete och vila. Var sak hade sin bestämda tid.

Slutligen lyfter Mudimbe fram skapandet av ett genomskinligt medvetande som en nyckelfaktor bakom ackulturationen. Seminariet åstadkom en dekonstruktion av individualiteten i syfte att bygga upp en ny identitet. Vid sidan av årliga retreatar och andra system för andlig förnyelse skedde detta genom två tekniker: självrannsakan tre gånger per dag samt andlig självövervakning genom bikt och andlig vägledning. Mudimbe (1994:122) konkluderar:

The coherence demanded by this spiritual deconstruction is total: the supplicant exposes himself completely. He has sinned in intentions, in speeches, and in acts; he then submits himself to a perfect and public humiliation: *mea culpa, mea culpa, mea maxima culpa*, "it is my fault, my real fault." And this ritual of selfdenigration happens at least three times every day.

Thus space, time, and transparency of consciousness are "essential" parts of a plan of domestication.

Mudimbes analys av det katolska prästseminariets funktion i det koloniala Kongo visar att det är möjligt att anlägga koloniala perspektiv på utbildning som till innehåll och organisation överensstämmer med den undervisning som riktas mot befolkningen i koloniserarnas europeiska hemländer. I min analys av 1700-talets svenska sameskola gör jag gällande att skolmodellen uppvisar slående likheter med de pietistiska skolanstalter som August Hermann Francke grundade i tyska Halle. Genom sin placering i ett kolonialt sammanhang fyller den svenska sameskolan inte desto mindre funktionen av kolonial utbildning.

Ideologisk indoktrinering i Sápmi

Redan på 1600-talet togs initiativ till undervis-

ning av samerna. Den enda bestående insatsen blev Skytteanska skolan, som grundades i Lycksele 1632. Först vid 1723 års riksdag togs dock ett samlat grepp om undervisningen i Sápmi. Färska rapporter om fortsatt bruk av samiska riter hade skapat oro för att den nationella stabiliteten skulle hotas. Enligt ortodox luthersk statsuppfattning utgjorde enighet i religionen en nödvändig förutsättning för en fungerande samhällsordning. Också företrädare för pietismen framhävde behovet att omvända samerna till kristendomen, även om deras missionsmotiv var de individuella själarnas frälsning. Beslutet vid 1723 års riksdag blev att inrätta en skola i varje lappmarksförsamling. Av olika skäl fördröjdes dock genomförandet, men år 1732 kunde sameskolorna i Åsele och Jokkmokk tas i bruk, och vid seklets mitt var skolor i funktion i alla de sju lappmarkspastoraten. Det ekonomiska grundlaget för skolverksamheten reglerades i 1729 års skolstat, och år 1735 utfärdades en läroplan för sameskolan, en s.k. skolinstruktion (Instruction, 1735; Haller, 1896:148–155).

Gerald Strauss (1978) och Richard Gawthrop (1993) har analyserat den religiösa undervisningen från reformationen till pietismen i termer av indoktrinering (se även Gawthrop & Strauss, 1984). För att indoktrinering ska ha utsikter att lyckas, måste den som utsätts för

dylik ideologisk påverkan isoleras från omgivningen och därmed göras oåtkomlig för icke önskvärt inflytande. I de hallensiska anstalterna skedde detta genom att barnen inackorderades i pålitliga pietistiska familjer eller placerades i skolans elevhem. Samma strategi tillämpades i fråga om sameundervisningen. Eleverna i de sju sameskolorna var helinackorderade vid skolan. Skolinstruktionen stipulerade en normalstudietid på två år, efter vilken tid eleverna borde ha nått tillräcklig kunskap för att kunna hemförlovas. Under skoltiden skulle eleverna avhållas från kontakt med hemmet. På denna punkt är instruktionen till skolmästaren mycket klar:

Pedagogen bör noga tillse, att disciplinerna under ferie- och lovtiden så mycket som möjligt må hållas tillstädes och under hans ögon, såsom det ock skall vara alldeles förbjudet att dimittera någon skolelev till hans hemstad och föräldrar innan han erhållit så grundlig underrättelse i sin kristendom, som här nedanför vidare skall förmälas, för att ungdomen därmed måtte hållas i en jämn åga och kristendomsövning, och ej på varjehanda sätt bliva hindrad, till dess han genom Guds nåd erhållit en sådan upplysning, att han kan styra och handleda sig själv (Instruction, 1735:10f.).

Av citatet framgår att isoleringen från ursprungsmiljön skulle upprätthållas också under loven, och att övervakning av eleverna var ytterligare en strategi som var förknippad med isoleringen. Den ständiga inspektionen av eleverna var en huvudprincip i de hallensiska anstalterna, och även sameeleverna skulle alltså i största möjliga utsträckning hållas under lärarens uppsikt. Hela det statliga skolsystemet i Sverige byggde på ständiga inspektioner. Också sameskolorna hade inspektorer förordnade som hade att genomföra årliga visitationer, från vilka berättelser sedan skulle sändas in till konsistoriet, som i sin tur hade att ansvara inför Direktionen över Lappmarkens Ecklesiastikverk i Stockholm. Enligt skolinstruktionen skulle inspektor informera sig om såväl ”ungdomens undervisande, som allmänna leverne”. Detta skulle ske ”genom ett allvarsamt anställt förhör med skolpiltarna” (Instruction, 1735:8). Men sameskolans begränsning till sex elever, som dessutom ständigt bodde vid skolan, skapade särskilda förutsättningar för kontinuerlig uppsikt. Den pietistiske prostens Nils Grubb i Umeå motiverade sitt förslag om flyttning av Skytteanska skolan till Umeå med de förbättrade möjligheter till övervakning som en sådan åtgärd skulle medföra. Han skriver att han skulle kunna ”hava bättre inseende på deras information, emedan jag då hade dem alla dagar under ögonen”.³

Till den organisatoriska modellen med internatsundervisning hörde också tanken att så grundligt preparera eleverna, att dessa skulle kunna fungera som hjälplärare eller missionärer när de väl hade återvänt till sin hemmiljö. Vid hemförlovnin skulle eleven förmanas ”att alltid ha i minnet vad han lärt, och dagligen bruka detsamma till efterrättelse för sig och sina hemmavarande medbröder” (Instruction, 1735:13). Redan vid antagandet till skolan skulle skolmästaren ha detta syfte i åtanke. Endast de elever skulle antas till skolan som ”sedermera kan informera andra barn i lappbyarna” (Instruction, 1735:11). Det skulle dessutom åligga inspektor och kyrkoherde att övervaka att de utbildade eleverna nyttjades vid undervisningen i samebyarna. Från 1740-talet institutionaliserades denna funktion i och med att särskilt lämpliga och extra preparerade elever anställdes som ambulerande hjälplärare, så kallade kateketer. Dessa kateketer hade också ansvar för att hålla byabön och kom dessutom ofta att genomföra nöddop, den normala formen av dop i lappmarken.

Att de hallensiska anstalterna hade samma intention är helt uppenbart. Franckes syfte med barnhemmet, fattigskolan, pedagogin, latinskolan och universitetet var att utbilda människor som skulle föra missions- eller reformarbetet

vidare. Ytterst handlade det om att omvända människor, som Richard Gawthrop (1993:152) uttrycker det: "Institutions such as the Halle *Anstalten* were intended to carry out God's purpose in this respect by preparing for conversion people from every sort of moral and social background and providing them with opportunities to help convert others."

För att detta syfte skulle kunna förverkligas, måste den ideologiska påverkan drivas till en viss nivå. Som framgått av citatet ur skolinstruktionen, skulle den enskilda elevens isolering upprätthållas tills undervisningen nått sitt mål: att eleven så helt tagit till sig undervisningen att han framdeles skulle låta sig styra av nya riktlinjer. Inte nog med det: eleven skulle så fullständigt internalisera de nya normerna, "att han kan styra och handleda sig själv" (Instruction, 1735:11). Här framträder alltså den inifrånstyrda människa som var den pietistiska pedagogikens mål. För att nå detta mål skulle skolmästaren undvika bestraffningar och kroppssaga av eleverna; istället "må han med varjehanda tjänliga motiv och föreställningar uppmuntra dem, till dess de själva kan finna nödvändigheten av detta gudliga verk" (Instruction, 1735:12). Skolmästaren skulle inte bara undvika hårda bestraffningar, utan han förbjöds även att begära ersättning av eleverna, oavsett om det skulle ske i form av

inskrivningspengar eller på annat sätt. Istället "må han genom sin flit och trogna omvårdnad om sina lärjungars andliga välstånd laga så, att envar i längden må erkänna det själv, och således godvilligt finna sig förpliktad till all möjlig tjänst emot den möda som läraren har ospard för sina barn" (Instruction, 1735:11).

Den pietistiska pedagogiken byggde på en negativ människosyn. Människan var i sitt naturtillstånd så förblindad att hon inte var mottaglig för kristen uppfostran eller undervisning. I Franckes (1748:17f.) antropologi ingick två huvudkomponenter: förstånd och vilja, där viljan erhöll en rangplats. Härmed skilde sig Francke klart från ortodox teologi, som såg förståndets upplysning som den kristna människans huvudsakliga kännetecken. Enligt Francke (1748:17) förbisåg den lärare som inriktade sig på förståndet det viktigaste och mest fruktbringande: "den Willen unter den Gehorsam zu bringen", att föra viljan till lydnad. Kristendomsundervisningen skulle börja tidigt, men för att barnen inte skulle rabbla sina läxor som papegojor, krävdes att de vandes vid stillhet och att deras egenvilja bröts (Francke, 1748:22). Francke eftersträvade nämligen "sowohl ein erleuchteter Verstand, als auch ein geheiligter Wille", dvs. både ett upplyst förstånd och en helgad vilja (Welp, 1977:24). Den pedagogik som tillämpades i Halle inriktades på att

så tidigt som möjligt bryta den naturliga, onda viljan och ersätta den med Guds eller kanske snarare uppfostrarens vilja. Det är inte för inte som Margarete Welp kallar Franckes pedagogik för "Willensunterweisung". Astrid Norberg har visat hur den pietistiska pedagogiken gick ut på att få barnet att acceptera uppfostrarnas vilja som sin egen (Norberg, 1978). Detta mål kunde lättare nås om barnet förstod att uppfostrarens åtgärder dikterades av omsorg om barnets bästa. Den uppoffrande attityd som instruktionen för sameskolan föreskriver för skolmästarna, syftade uttryckligen till att skapa skuldkänslor eller förpliktelse "till all möjlig tjänst" för att motsvara lärarens uppoffringar. Skolinstruktionen stipulerar till och med att eleverna på helgdagar eller övrig fritid självmant skall läsa sina läxor (Instruction, 1735:13). Här finns således exempel på både viljans manipulering och skapandet av det moderna samvetet, båda utmärkande drag i den pietistiska pedagogiken (Norberg, 1978:113–120).

För att kristen fostran skulle ha utsikter att lyckas, krävdes att uppfostraren själv var en god kristen. Läraren skulle inte bara levandegöra kunskaperna genom att tillämpa dem på livets olika förhållanden, utan han hade också att fungera som ett gott föredöme. Redan i lärareden iklädde sig skolmästaren följande förplik-

telse gentemot eleverna: "genom mitt eget föredöme skall jag egga dem till fromhet, hövskhet och till en oförvitlig levnad". Men skolinstruktionen ville även att skolmästaren skulle utgöra ett exempel på levande kristendom. Läraren skulle inte bara delta i morgonböner, aftonböner och bordsböner, utan han skulle dessutom inskräpa vikten av "en sann gudaktighet och börens nödvändighet" så att eleverna skulle förstå att den kristna tron inte bestod av "blotta läsandet och utvärtes åthävor, utan i en invärtes själens andakt" (Instruction, 1735:11f.).

Exemplet betydelse vid undervisningen framhävdades starkt av Francke (1748:18ff.). Barnen ansågs mottagliga för både goda och dåliga exempel, varför de måste skyddas från skadliga förebilder och ställas under inflytande från goda föredömen. I betoningen av exemplet betydelse låg grunden för barnens isolering i de hallensiska anstalterna (Widén, 1969:8f.). När den förste läraren i Jokkmokks sameskola misskötte sin tjänst, var problemet från pietistisk utgångspunkt lika mycket att han genom sitt leverne utgjorde ett dåligt föredöme som att han försummade elevernas undervisning. Därmed kunde inte heller eleverna bibringas insikten att "sann gudaktighet" visar sig i "en invärtes själens andakt". Innan detta mål hade nåtts, fick ingen hemförlovas från skolan, eftersom under-

visningen i sådant fall riskerade att visa sig vara bortkastad. Skolinstruktionen förbjöd uttryckligen dimittering av elever som inte nått denna nivå. I stället skulle eleverna kvarhållas tills de fått ”tillräcklig kunskap om sin salighetsväg”. Genom den moraliska lagen skulle eleverna ha lärt känna sin synd och söka bot och bättring genom tron på Jesus Kristus, en tro som ”alltid bevisar sig i ett kristligt leverne i enlighet med Guds bud” (Instruction, 1735:12). Här visar sig tydligt den pietistiska pedagogikens yttersta målsättning: att åstadkomma omvända kristna av eleverna. Pedagogiken syftade till att förmedla kunskaper, omforma viljan och ge riktlinjer för levernet. Det som vid sekelskiftet 1800 uttrycks i formeln ”förståndets upplysning och hjärtats förbättring” eller ”hela människans förbättring till förstånd, vilja och leverne” är helt enkelt den pietistiska pedagogikens grundkategorier. Kunskaperna var inte tillräckliga i sig – här finns den kända pietistiska polemiken mot den döda kunskapstron. Att omgestalta livet var inte heller tillräckligt, även om tron alltid skulle bevisa sig i gärningar. Endast när hjärtat och viljan hade blivit omskapade kunde kunskaperna hållas vid liv, levernets förändring bli varaktig och missionsverket föras vidare. Sameskolans verksamhet syftade till att åstadkomma en invärtes förändring, helt enkelt en religiös omvändelse. Medan tidigare mission

utifrån ortodox teologi hade inriktat sig på att förändra de religiösa riterna och förmedla kunskaper i den kristna tron, gick den pietistiska pedagogiken ett steg längre. Undervisningen syftade till fullständig internalisering av kristen världsbild, kristen människosyn och kristna normer, strängt taget en total omdaning av personligheten. Det finns därför särskilda skäl att tala om sameskolans verksamhet på 1700-talet som ”en inre invasion” (Axtell, 1985).

Detta syfte med undervisningen framgår redan av inriktningen på den grundläggande lästrningen. Så snart eleverna kunde läsa någorlunda skulle de lära sig abc-bokens texter utantill, dvs. trosbekännelsen, de tio budorden, fader vår samt morgon-, afton- och bordsbönerna. Målet var att eleverna ”så snart som någonsin är möjligt, må kunna föras till praktik och utövning av sin kunskap” (Instruction, 1735:11). Bönerna skulle alltså brukas, men inte som yttre åthävor, utan som uttryck för invärtes andakt. I den pietistiska pedagogiken intog bönen en viktig plats i undervisningen. Francke (1748:44ff.) menade att bönen var det kraftigaste medel som kunde förbinda hjärtat med Gud. Detta gör att Bill Widén (1969:11ff.) betecknar Franckes pedagogik som ”Gebetserziehung” – bönefostran.

Omvändelsemotivet slår igenom på fler ställen i skolinstruktionen, som innehåller mycket detaljerade anvisningar om hur läraren ska undervisa i katekesen. I fråga om plikterna mot Gud enligt de tre första buden av dekalogen framhåller instruktionen att läraren skall inskräpa Guds helighet och rättfärdiga vrede. Dessutom betonas att eleverna skall undervisas om ”Guds allseende öga som ser i deras själar och hjärtan och vet så ofta de i ringaste måtto överträder hans bud” (Instruction, 1735:12). Eleverna skulle inte tro att de kunde dölja något för den allvetande Gud vars vrede över synden brann ”till nedersta helvetet” (Instruction, 1735:12). Beträffande de övriga budorden poängterar instruktionen den plikt som eleverna är skyldiga att visa gentemot föräldrar och överhet.

Tidsdisciplinen var ett utmärkande drag för pietistisk pedagogik. Tiden i sameskolan reglerades av ett schema som instruktionen föreskrev. Undervisningen bedrevs under vardagarna i fyra tvåtimmarspass med avbrott för raster och måltider: 6–8, 9–11, 12–14, 15–17. Onsdagar och lördagar ersattes det sista läspasset med rekreation och kroppsarbete. Skoldagen inleddes och avslutades med andakt, och skolinstruktionen inskräpte även vikten av de återkommande morgon-, afton- och bordsbönerna. Skolmästaren uppmanades vidare att ”förse sig

med ett riktigt timglas” för att hålla ordning på tiden (Instruction, 1735:10). I de hallensiska anstalterna hade timglaset en stark laddning och stod som symbol för arbetsdisciplin, flit och ett rätt utnyttjande av ”nådatiden” (Oschlies, 1969:194ff.). Fliten var över huvud taget en omhuldad dygd i den pietistiska pedagogiken. Enligt Ingrid Markussen (1995:33) syftade den pietistiska pedagogiken till att göra barnen ”sandhedselskende, lydige og få kærlighed til flid og arbejde”. Detta var den pietistiska pedagogikens huvuddygd (Francke, 1748:36ff.; Widén, 1969:8). Också i den svenska sameskolan var fliten en kardinaldygd, som skolinstruktionen tilldelar en rangplats i sin bestämning av vad som bör utmärka de goda eleverna. Eleverna skulle nämligen vara ”flitiga, lydiga mot sin lärare, hövliga mot alla människor, kärliga och vänliga sinsemellan” (Instruction, 1735:13).

Kolonial utbildning i Kongo och Sápmi

Analysen av 1735 års instruktion för den svenska sameskolan avslöjar således stora likheter med den pietistiska pedagogiken och dess organisatoriska utformning i August Hermann Franckes anstalter i Halle. Detta gäller principerna om isolering och övervakning; lärarens betydelse som förebild; betoningen av flit, lydnad och

fogligt sinnelag som grundläggande dygder; strävan efter individuell omvändelse och internalisering av önskvärda normer; prioriteringen av övertalning framför kroppssaga; fostran till ett flitigt böne- och andaktsliv; samt målet att få eleverna att fungera som lärare och missionärer. Jämförelsen mellan den svenska sameskolan och de pietistiska anstalterna i Halle har dock inte i första hand företagits för att kartlägga pedagogiska influenser. Huvudsyftet har i stället varit att utforska sameskolans funktion genom att lyfta fram sådana särdrag som i tidigare forskning har uppfattats som väsentliga för den ideologiska indoktrinering som den pietistiska pedagogiken har utövat. På motsvarande sätt kan en jämförelse med Mudimbes analys av det katolska seminariets funktion i det koloniala Kongo tydliggöra den svenska sameskolans funktion i ett kolonialt perspektiv.

Flera av de principer och strategier som Mudimbe lyfter fram i sin analys av det katolska prästseminariet i 1900-talets Kongo visar sig vara verksamma också i den svenska sameskolan på 1700-talet. De tre huvudprinciper som utmärker seminariet är alla i funktion i den svenska sameskolan. Den mest påtagliga överensstämmelsen gäller isoleringen som grundläggande strategi. Både seminariet och sameskolan bildade avskilda världar där eleverna hindrades från

kontakt med omvärlden. Genom att avskärma eleverna från oönskat inflytande från omgivningen, skapade skolformerna gynnsamma förutsättningar för indoktrinering och ackulturation. Eleverna stod under ständigt inflytande från människor som upprätthöll de regler som genomsyrade internatskolans avgränsade värld. Syftet med isoleringen var i båda fallen att åstadkomma en genomgripande förändring av elevernas liv, att bringa såväl tanke som handling till fullständig överensstämmelse med skolans religiösa ideologi. Den tredje principen om placeringen av seminaristerna i en mellanställning förefaller också vara tillämplig på sameskolan. Även om alla elever enligt skolinstruktionen pietistiska intentioner skulle kunna fungera som missionärer i sin hemmiljö, var det kateketerna som via förlängd utbildning och en särskilt avlönad lärarbefattning kom att höja sig över mängden. Medan huvuddelen av eleverna i sameskolan återvände till det traditionella livet i samebyarna, kom kateketerna att inta den mellanposition som seminaristerna i Kongo uttryckligen utbildades för.

Också Mudimbes tre faktorer bakom seminariets effektiva ackulturation kan utan svårighet identifieras i den svenska sameskolan. Det avgränsade rummets ändamålsenliga utformning stod i nära samband med isoleringen som

princip. Skolans avskilda värld styrdes helt av sina egna regler vars strikta efterlevnad utgjorde ett viktigt medel för domesticeringen av eleverna. Både seminariet och sameskolan hade vidare en klar tidsindelning av dagen genom ett ständigt återkommande schema. Gemensamt för de två skolformerna var de upprepade andaktsövningarna.

Mudimbes analys av skapandet av det genomskinliga medvetandet är ytterligt intressant, särskilt som den fäster uppmärksamheten på principer som var rådande också i den svenska sameskolan. I anslutning till pietistisk teologi betonade sameskolans instruktion vikten av sinnesändring och ”en invärtes själens andakt”. Självvranssakan, självövervakning och fullständig syndabekännelse var inte unika inslag i det katolska seminariet i 1900-talets Kongo. Även i den pietistiskt präglade svenska sameskolan på 1700-talet byggde ackulturationen på en total genomlysning av elevernas medvetande. Oavsett sin geografiska placering har katolska seminarier och pietistiska skolor varit slutna rum för auktoritär ideologiöverföring. Placerade i koloniala sammanhang har skolorna inte bara försökt utplåna de koloniserades religion och kultur, utan också strävat efter att inplantera de delar av kolonistörens kultur som ansetts passande för en koloniserad befolkning. En viktig del av

denna ackulturation har varit förmedlingen av föreställningen om den västerländska kulturens överlägsenhet. Genom sin överföring av normer om lydnad och underordning har skolorna tjänat kolonialmaktens syften att domesticera den koloniserade befolkningen. Sameskolans koloniala funktion som redskap för domesticering och ackulturation av samerna framgår tydligt i skolmästare Theophilus Grans berättelse om ”lappdrängen” Anders’ omvändelse i Jokkmokks skola på 1760-talet.

Mission som ackulturation

I Theophilus Grans (1773) berättelse om förhållandena i Jokkmokk på 1760-talet framgår tydligt hur den pietistiska pedagogiken omsattes i praktisk skolverksamhet. Gran verkade som komminister och skolmästare i Jokkmokk 1757–68, men när han år 1773 författade sin skildring av ”kristendomens tillväxt” i Jokkmokk, var han kyrkoherde i Piteå (se vidare Lindmark, 1999b:167–174). I två långa och mycket avslöjande berättelser om eleverna Elsa och Anders visar Gran hur den religiösa omvändelsen och praktiserandet av ett kristligt liv stod i centrum för sameskolans verksamhet. I berättelsen om ”en lappdrängs omvändelse” redogör Gran för sitt idoga arbete med att bryta ned Anders motstånd mot kristendomen.

Mot Anders hårdhet och avoghet förslår dock inte de vanliga medlen, bokliga kunskaper och faderliga förmaningar. Först när Anders genom sjukdom ställs inför döden och i skrämmande visioner möter en pockande djävul, kan skolmästare Gran bryta ned hans motstånd. Under hela den utdragna omvändelseprocessen finns nämligen läraren till hands för att undervisa, tolka och leda. Därvid blir det också uppenbart hur den dagliga kontakten mellan lärare och elev, de dagliga andakterna och den dagliga läsningen utgör viktiga förutsättningar för att åstadkomma den förändring av elevens världsbild som Anders religiösa omvändelse innebär. Eller för att uttrycka det i andra termer: den totala isoleringen och den ständiga övervakningen med läraren som övervakare och förebild, de återkommande uppmaningarna till underkastelse under den synliga och osynliga makten, de raffinerade metoderna för internalisering av önskvärda normer, samt ett flitigt utövande av gemensamma ideologiska manifestationer åstadkom tillsammans en effektiv indoktrinering, varpå sameynglingen Anders omvändelse utgör ett talande bevis.

Trots att berättelsen om Anders mycket nära ansluter till det mönster som utvecklats för den pietistiska omvändelseberättelsen (Lindmark, 1999b:183–198; 2003), och således med

viss schablonmässighet framställer behovet av individuell omvändelse, är det också möjligt att läsa texten som en berättelse om ackulturationen av det samiska folket. De egenskaper som utmärkte Anders före hans omvändelse erhåller i en sådan läsning syftning på de hedniska samerna i allmänhet, medan resultatet av omvändelseprocessen betraktas som en beskrivning av det uppnådda eller önskvärda resultatet av det svenska samhällets kulturella påverkan på samerna. När den 19-årige ynglingen Anders i februari 1764 kom till Jokkmokks skola uppfattades han av skolmästare Gran (1773:83) på följande sätt:

Han var fullvuxen, medelmåttig till växten, och hade stadiga lemmar, han var häändig, trogen, arbetsam, flitig vid boken, hade ordinarnt minne och förstånd, så att, i anseende till detta, tyckte jag om honom. Men å andra sidan var han butter, tvär, argsint, oböjlig, utan medlidande, och kunde väl med gott mod se både sin nästa och hans egendom i nöd och fara, utan att på något sätt beröras därav, än mindre bidra till hans räddning.

Skolmästaren fick med andra ord en kluven bild av den nye eleven. Å ena sidan var Anders utrustad med goda fysiska och intellektuella naturgåvor; å andra sidan uppvisade han ett

synnerligen okristligt sinnelag. Gran påtalar särskilt den nye elevens buttra och aggressiva sturskhet. Anders saknade uppenbarligen den fogliga underdånighet och lydnad som Gran förväntade sig. I fråga om Anders bristande hjälpsamhet och empati lämnar Gran till och med ett par utförliga exempel. Detta talar för att den empatiska förmågan och förpliktelsen att hjälpa medmänniskorna uppfattades som centrala kristliga dygder. Värst var dock den nye elevens likgiltighet inför bibeln och den kristna tron. I sin undervisning försökte Gran övertyga sin elev om det fördärvliga i hans okristliga levnadssätt och föreställde honom därvid nödvändigheten av uppriktig omvändelse. Endast en total sinnesändring kunde ge förutsättningar för ett kristligt liv:

Vill du uppriktigt överlämna ditt hjärta genom bönen i tron till Herren och Frälsaren Jesus, som skapat och återlöst dig, så frälser han dig ifrån detta tillstånd, och gör dig genom sin Ande till en ny skapelse, som liknar hans egen avbild. Du får ett av Gud själv upplyst sinne, du får ett hjärta som älskar Gud och, för hans skull, nästan. Du tål då inte att uppsåtligt göra något ont eller försumma det goda, utan du gläds i din själ, när något tillfälle ges att få göra väl. Den naturliga motsträvigheten övervinns av kärleken till Gud och går mer och mer under, allteftersom din för-

nöjelse över att vara Guds egen tillväxer. Detta är ändamålet med din skolgång. Du skall här få lära Guds ord, i ordet se Guds vilja, och i gärningen leva därefter, samt således bereda dig att vara ett rätt Guds barn, och således lycklig i tiden och salig efter döden. Jag var knappt utgången, förrän han sade till de andra barnen: På sådant sätt blir inte många saliga. Varför ska vi inte få leva som vi vill? Finns det något liv efter detta, så får vi nog veta det, när vi kommer dit (Gran, 1773:85).

Det anförda avsnittet ur Grans berättelse är intressant, eftersom det så tydligt anger syftet med sameskolans verksamhet: genom kärleken till Gud skulle den naturliga motsträvigheten övervinnas. Med andra ord skulle kristianiseringen av samerna skapa civiliserade och lydiga undersåtar med så grundligt internaliserade normer att deras känsliga samveten styrde handlingarna i önskvärd riktning. Även om behovet av omvändelse här ges en fullständigt inomreligiös motivering, fungerade den åsyftade anpassningen av samernas beteende till kristna normer som en viktig del i ackulturationspolitiken.

Anders reaktion på skolmästare Grans omvändelseförsök uttrycker den koloniserade befolkningens smärtsamma fråga inför kolonialmaktens arroganta civilisationsprojekt: *Varför ska vi inte få leva som vi vill?* Men inte nog med att

sameskolan fullgjorde sin civilisatoriska uppgift gentemot samerna genom att framhäva pietismens kardinaldygder flit och lydnad (Instruction, 1735:13), de koloniserade förväntades t.o.m. visa tacksamhet för den inre invasion som skolundervisningen utsatte dem för. Detta framgår tydligt av ett annat samtal, där skolmästaren ställer sin elev inför följande fråga:

Tackar du någon gång Gud af hjärtat för att du fått komma till skolan? Välsignar du vår kristliga och nådiga överhet, som har så mycken ömhet för detta folk, att ni blir både lärda, klädda och födda i skolan för intet? Rörs inte ditt hjärta, när du i kyrkan nu kan sjunga psalmer till Guds lov, och få se andra inte kunna ett ord? Tycker du inte, att du är lyckligare än dina förfäder, som levat i okunnigheten och vandrat i mörkret? Svaret blev detta: Inte är alla som kan läsa lyckliga heller. Jag [Gran] vill med detta endast visa hans kallsinnighet för religionen och ordet (Gran, 1773:85f.).

I sin iver att visa upp det motstånd som den kristna missionen hade att övervinna i Sápmi har Theophilus Gran bidragit till att ge de koloniserade en röst. Författaren kunde helt säkert räkna med odelade sympatier för sin egen ståndpunkt från en samtida läsekrets och ansåg sig därför inte behöva bemöta några invändningar, men den öppna beskrivningen av motståndet

mot kristnandet inbjuder med nästan samma självklarhet en sentida läsare till en läsning av berättelsen ur Anders perspektiv.

Berättelsen om Anders förtjänar sin plats i Theophilus Grans redogörelse genom sitt förment lyckliga slut. Gran hade nämligen företagit sig att presentera positiva exempel på kristendomens tillväxt bland samerna (Lindmark, 1999b:179–181). Under den utdragna omvändelseprocessen förändrades Anders såtillvida att han ”blev mycket flitig vid boken, kärlig i umgänge och ganska stilla i sin levnad” (Gran, 1773:90). Detta överensstämmer mycket väl med den uppförandekod som gällde för eleverna i same-skolan. Som framgått ovan föreskrev skolinstruktionen att eleverna skulle vara ”flitiga, lydiga mot sin lärare, hövliga mot alla människor, kärliga och vänliga sinsemellan” (Instruction, 1735:13). Det framhävs vidare att eleverna inte får hysa ”illvilja, hat och bitterhet”, precis de egenskaper som utmärkte Anders vid hans ankomst till skolan. Anders utvecklade vidare ett känsligt samvete för andras raljerande med andliga ting och hade ständigt sitt tidigare syndiga leverne i smärtsamt minne. Också sedan Gran hade lämnat Jokkmokk 1768 förspordes att Anders var ”mycket tystlåten och dydig” (Gran, 1773:92). Med andra ord hade den sturskhet, hårdhet, oböjlighet och kallsinnighet

som utmärkt Anders vid hans inträde i skolan förbytt i sin totala motsats.

Theophilus Grans berättelse om Anders omvändelse avslutas med att skolmästaren låter sin elev göra fullständig avbön för sitt tidigare liv. Gran refererar ytterligare ett samtal, där Anders t.o.m. uppfattar skoltvånget som det gudomliga medel som räddat hans själ undan förtappelsen:

Jag ville inte alls till skolan, och hade inte kommit hit, om inte min mor blivit ålagd att låta lära mig läsa. Och hon hade ingen annan utväg med mig. Jag [Gran] sade: Vad tycker du nu då? Han sade: Som en blind faller i gropen, så hade jag i min blindhet löpt, tills jag hamnat i förtappelsen, om inte Gud på detta sätt tagit fast mig (Gran, 1773:92).

Citatet visar att Anders så fullständigt hade tagit till sig den världsbild som sameskolan förmedlade, att han uppfattade ackulturationen som en övergång från blindhet till seende, från undergång till räddning. Så total var sameskolans ideologiska indoktrinering, att själva indoktrineringen uppfattades som en gudomlig skickelse av den som blivit indoktrineringens offer. Tydligare än så kan knappast konsekvenserna av kolonialismen framställas.

Det koloniala arvet

De grunddrag som utmärkte sameskolan på 1700-talet kom länge att präglade de svenska utbildningsinsatserna i Sápmi. Detta gäller både undervisningens begränsade omfång och dess religiösa inriktning. Uttryckt i internationella läroplansteoretiska termer kan den svenska sameundervisningens historia således betecknas som både en *restricted* och en *evangelical curriculum*. Därmed uppvisar den svenska sameundervisningen de karaktärsdrag som brukar förknippas med *colonial curriculum*. Men redan det faktum att undervisningen i Sápmi genomgående har speglat offentliga och enskilda svenska aktörers syn på vad som är lämplig undervisning för samerna, utgör ett tillräckligt belägg för det koloniala arvets starka inflytande.

De ideologiska motiven bakom de utbildningsinitiativ som har riktats mot samerna har växlat över tiden. 1700-talets pietistiska missionsideologi följdes upp på 1800-talet av Svenska missionsällskapet som grundade ett antal missionskolor i Sápmi. Undervisningen i dessa skolor var begränsad till läsning och kristendomskunskap, sedermera utbyggd med skrivning och räkning till vad som kom att betecknas som folkskolans miniminivå. Missionsskolorna kom dock att spela en viktig roll för att utbilda den samepolitiska rörelsens pionjärer. Här avslöjar sig den koloni-

ala utbildningens dubbla funktion. Inte minst i Afrika har missionsskolor varit betydelsefulla som plantskolor för den första generationens politiska ledare under den postkoloniala perioden.⁴

Folkskolans införande innebar för samernas vidkommande en undervisning som snarast motsvarade småskolans minimikurs. Därmed fullföljdes den praxis med begränsad undervisning som grundlagts på 1700-talet. Under andra hälften av 1800-talet kom synen på samerna att påverkas av kulturstadieteorier och rastänkande. Den nomadskolereform som genomfördes 1913 var tydligt präglad av idéer om den samiska rasens och kulturens underlägsenhet (Eriksson, 1992; Henrysson, 1993; Pusch, 1998; Karlsson, 2000). Endast genom att bibehållas på sin utvecklingsnivå skulle den samiska kulturen ha möjlighet att överleva. Detta mål kunde bara uppnås om samerna segregerades från storsamhällets civiliserade livsstil. Undervisningen anpassades därför så långt som möjligt efter fjällsamernas nomadiserande levnadssätt, och skolorna fick formen av ambulerande och fasta kåtor. Eftersom nomadskolan syftade till att bevara samerna på deras kulturnivå, blev innehållet i undervisningen både begränsat och särskilt anpassat till vad som ansågs vara samernas särskilda behov. Först under efterkrigstiden kom nomadskolan att ersättas av nya skolformer.

Skolpolitikens inriktning på fjällsamernas livsvillkor låg i linje med den övergripande statliga samepolitiken vid 1900-talets början. Med fjällsamernas nomadiserande levnadssätt som modell skapades en bild av ”rätta” och legitima samer. Till denna kategori av ”egentliga” samer knöts renbeteslagstiftningens minoritetsrättigheter (Mörkenstam, 1999; Amft, 2000). De skogssamer som livnärde sig på jakt och fiske blev i stället föremål för total assimilering. Den moderna staten krävde klara och entydiga kategorier, och den samiska kulturen fick omdefinieras utifrån detta behov. De politiska motsättningar som idag råder mellan renskötande samer och jakt- och fiskesamer är i hög grad en konsekvens av den svenska statens samepolitik.

Oavsett om den svenska skolpolitiken i Sápmi har syftat till assimilation, ackulturation eller segregation, har den dikterats av svenska intressen att domesticera en koloniserad befolkning. Detta är det koloniala arvet i samernas undervisningshistoria. Den svenska statens självtagna rätt att definiera vad samer är och bör vara är ett drag som förenar skolpolitiken med samepolitiken i stort. Denna makt att definiera samiskhet och förändra samisk identitet bildar samtidigt ett grundläggande kolonialt förhållningssätt med anor från tidigare seklers missions- och undervisningsinsatser i Sápmi.

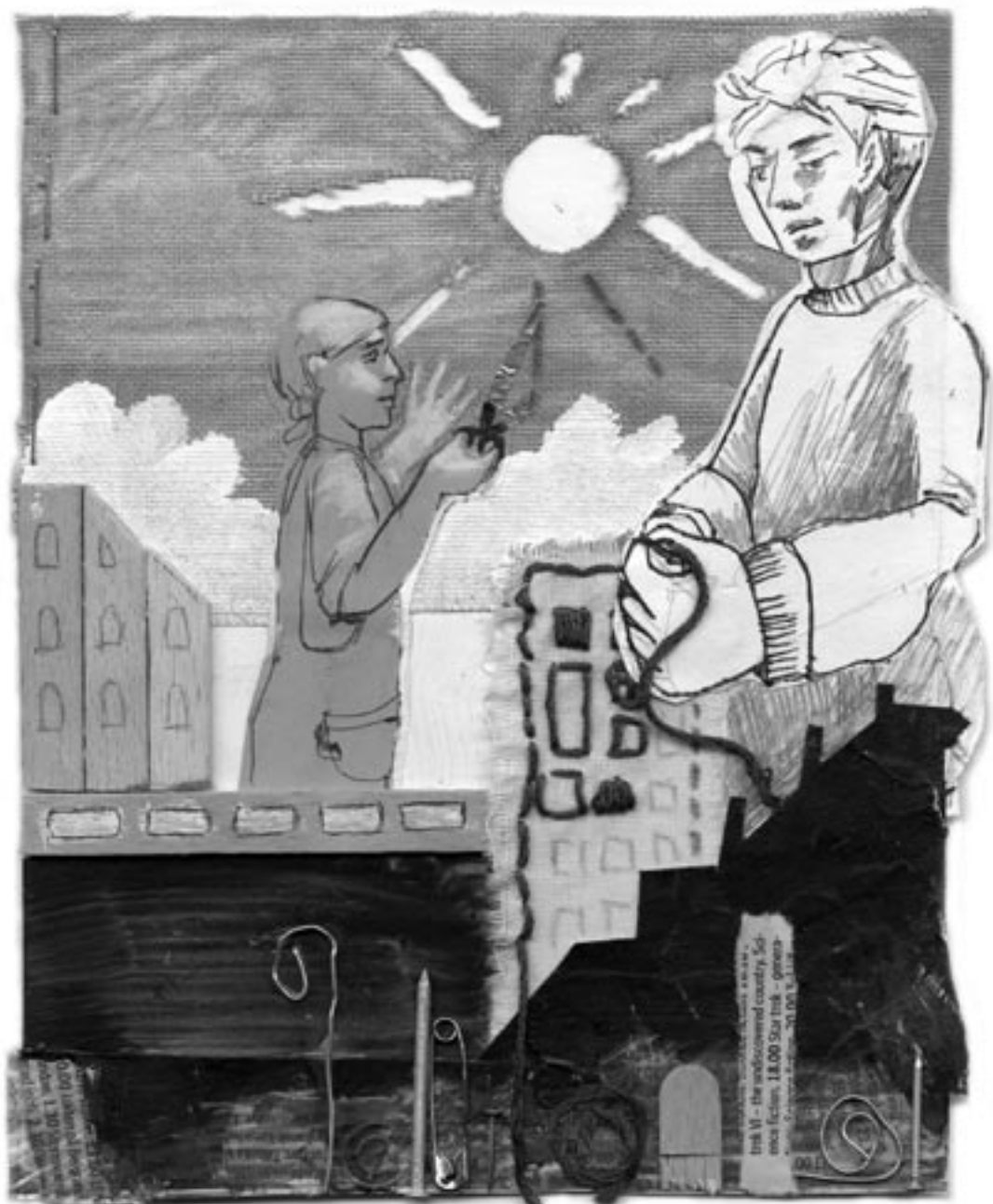
Referenser

- Amft, A. (2000)** *Sápmi i förändringens tid. En studie av svenska samers levnadsvillkor under 1900-talet ur ett genus- och etnicitetsperspektiv*. Umeå: Kulturens frontlinjer 20.
- Anderzén, S. (1992)** "Begrepp om salighetens grund, ordning och medel": Undervisningen i en Lappmarksförsamling: Jukkasjärvi församling 1744–1820. Uppsala: Bibliotheca Theologiae Practicae 49.
- Aronsson, P. (red.) (2000)** *Makten över minnet: Historiekultur i förändring*. Lund.
- Axtell, J. (1985)** *The invasion within: The contest of cultures in colonial North America*. Oxford.
- Eriksson, N. (1992)** *Sameskolor inom Åsele lappmark*. Umeå: Scriptum 33.
- Forsgren, T. (2000)** Language and colonialism – two aspects. I Lindmark, 2000a:87–121.
- Francke, A.H. (1748)** *Kurzer und einfältiger Unterricht*. Halle. Nytryck, Leipzig 1892: Neudrucke pädagogischer Schriften X.
- Fur, G. (1999a)** Svar på tal: Indianer bemöter europeisk kolonisation. I C. Angelfors m.fl. (red.), *Universitet 2000*. Växjö: Rapporter från Växjö universitet. Humaniora, nr 3, 20–28.
- Fur, G. (1999b)** Ädla vildar, grymma barbarer och post-moderna historier. *Historisk tidskrift* 1999/4, 637–653.
- Fur, G. (2000)** Monument, minnen och maskerader – eller vem tillhör historien? I Aronsson, 2000:34–49.
- Gawthrop, R. (1993)** *Pietism and the making of eighteenth-century Prussia*. Cambridge.
- Gawthrop, R. & Strauss, G. (1984)** Protestantism and literacy in early modern Germany. *Past and Present* 104, 31–55.
- Gran, Th. (1773)** Några samlade teckn och bewis på Christendomens tilväxt uti Luleå Lappmarck och Jockmocks Församling. I Lindmark, 1999a:39–114.
- Haller, E. (1896)** *Svenska kyrkans mission i Lappmarken under frihetstiden*. Stockholm.
- Henrysson, S. (1993)** *Darwin, ras och nomadskola. Motiv till kätaskolreformen*. Umeå: Scriptum 37.
- Henrysson, S. m.fl. (1993)** *Samer, präster och skolmästare: Ett kulturellt perspektiv på samernas och Övre Norrlands historia*. Umeå: Centrum för arktisk forskning, Umeå universitet. Rapport nr 23.
- Hodacs, H. (2003)** *Converging world views: The European expansion and early-nineteenth-century Anglo-Swedish Contacts*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Historica Upsaliensia 207.
- Instruction (1735)** Instruction för Inspectorer och Schol-Mästarena i Lappmarken samt Scholæ-Piltarne dersammastädes. I D. Lindmark (utg.) (1988) *1812 års uppfostringskommittés enkät: Svaren från lappmarksförsamlingarna*. Umeå: Urkunden 8, 8–14.
- Karlsson, Ch. (2000)** *Vetenskap som politik: K.B. Wiklund, staten och samerna under 1900-talets första hälft*. Umeå: Kulturens frontlinjer 25.
- Lindmark, D. (red.) (1999a)** *Berättelser från Jokkmokk: En kommenterad utgåva av två 1700-talsmanuskript till belysning av lappmarkens kristianisering och Pro Fides äldsta historia*. Stockholm: Skrifter utgivna av Samfundet Pro Fide et Christianismo 15.
- Lindmark, D. (1999b)** Mellan fiktion och verklighet: Theophilus Grans manuskript *Några samlade tecken och bevis*, Samfundet Pro Fide et Christianismo och den religiösa exempelberättelsen. I Lindmark, 1999a:155–200.
- Lindmark, D. (red.) (2000a)** *Education and colonialism: Swedish schooling projects in colonial areas, 1638–1878*. Umeå: Kulturens frontlinjer 29.
- Lindmark, D. (2000b)** Diaspora, integration and cantonization: Swedish colonial education from a theoretical, comparative and concluding perspective. I Lindmark, 2000a:15–40.
- Lindmark, D. (2003)** De Fide Historica: Societas Suecana Pro Fide et Christianismo and the religious exemplary biography in Sweden, 1771–1780. I J. Beyer m.fl. (red.), *Confessional sanctity (c. 1550 – c. 1800)*.

- Mainz: Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz, Beiheft 51.
- Lundmark, L. (1988)** *Så länge vi har marker: Samerna och staten under sexhundra år*. Stockholm.
- Lönneborg, O. (1999)** *Mwalimu och Ujamaa: Julius Karumbage Nyerere och nationsbildningen i Tanzania*. Umeå: Idéhistoriska skrifter 30.
- Mudimbe, V.Y. (1994)** *The Idea of Africa*. Bloomington.
- Mörkenstam, U. (1999)** *Om "Lapparnes privilegier": Föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883–1997*. Stockholm: Stockholm Studies in Politics 67.
- Norberg, A. (1978)** *Uppfostran till underkastelse: En analys av normer för föräldra-barnrelationer i religiös litteratur om barnuppföstran i Sverige 1750–1809*. Lund.
- Nordberg, E. (1955)** *Arjeplogs lappskola*. Stockholm: Årsböcker i svensk undervisningshistoria 89–90.
- Oschlies, W. (1969)** *Die Arbeits- und Berufspädagogik August Hermann Franckes (1663–1727): Schule und Leben im Menschenbild des Hauptvertreters des halleischen Pietismus*. Witten: Arbeiten zur Geschichte des Pietismus 6.
- Pusch, S. (1998)** Nationalismen och kätaskolan: Remissvaren till O. Bergqvists Förslag till kätaskolreformen 1909–1912. I P. Sköld & K. Kram (red.), *Kulturkonfrontation i Lappmarken: Sex essäer om mötet mellan samer och svenskar*. Umeå: Kulturens frontlinjer 13.
- Sjöström, R. (1999)** "En nödvändig omständighet": Om svensk slavhandel i Karibien. I R. Granqvist (red.), *Svenska överord: En bok om gränslöshet och begränsningar*. Stockholm.
- Sjöström, R. (2000)** The Swedish model? Education in Saint-Barthélemy during the nineteenth century. I Lindmark, 2000a:123–167.
- Strauss, G. (1978)** *Luther's house of learning: Indoctrination of the young in the German reformation*. Baltimore.
- Sörlin, S. (1988)** *Framtidslandet: Debatten om Norrland och naturresurserna under det industriella genombrottet*. Umeå: Kungl. Skytteanska Samfundets Handlingar 33.
- Treanter, C. (2000)** "And now – imagine she's white" – postkolonial historieskrivning. I Aronsson, 2000:50–62.
- Welp, M. (1977)** *Die Willensunterweisung bei August Hermann Francke unter besonderer Berücksichtigung der Erziehungspraxis in den Franckeschen Anstalten*. Dortmund.
- Widén, B. (1964)** *Kristendomsundervisning och nomadliv: Studier i den kyrkliga verksamheten i Lappmarkerna 1740–1809*. Åbo: Acta Academiae Aboensis. Humaniora XXVIII.1.
- Widén, B. (1965)** *Kateketinstitutionen i Sveriges och Finlands lappmarker 1744–1820*. Åbo: Acta Academiae Aboensis. Humaniora XXIX.1.
- Widén, B. (1967)** *Bekehrung und Erziehung bei August Hermann Francke*. Åbo: Acta Academiae Aboensis. Humaniora XXXIII.3.
- Öberg, I. (1983)** *Mission och evangelisation i Gällivarebygden ca 1740–1770*. Åbo: Kyrkohistoriska arkivet vid Åbo Akademi. Meddelanden 7.

Noter

- ¹ Gunlög Fur (1999b) har diskuterat frånvaron av koloniala perspektiv i svensk historiografi. Detta förhållande kommer till uttryck i bland annat uteslutningen av samer och indianer från historiedisiplinen. För exempel på postkolonial teori inom svensk historieforskning, se Fur, 1999a-b, 2000; Treanter, 2000; Hodacs, 2003.
- ² Om svensk kolonial utbildning, se Lindmark, 2000a-b; om kolonial utbildning i läroplansperspektiv, se särskilt Sjöström, 2000, där colonial curriculum diskuteras i relation till bl.a. hidden curriculum och evangelical curriculum.
- ³ Nils Grubb till Kungl. Maj:t i mars 1723. Sekretets utskottets handlingar, 1723 års riksdag, R 2410, fol. 1195. Riksarkivet. Avskrift i Erik Nordbergs handskriftsamling, 25:4, XIII:3. Forskningsarkivet, Umeå.
- ⁴ Om Julius Nyereres utbildningsväg till att bli black European, se Lönneborg, 1999:43–65.





Ett designperspektiv på slöjden och ett kulturperspektiv på skolan

Anders Marnér

Abstract

Ett slöjdämne baserat på den materialspecifika uppdelningen i slöjdarter, textil- och trä- och metallslöjd innebär också i hög utsträckning att slöjdämnet uppdelas utifrån kön. Ett sätt att motverka en polariserad genusstruktur kan vara att dagens slöjdämne i grundskolan relaterar djupare till ett designperspektiv. I artikeln diskuteras ett antal möjliga konsekvenser av ett designperspektiv på slöjden. Att lyfta fram ett designperspektiv på ämnet skulle stödja det förnyade intresset för design i samhället. Ett problem är dock att ämnet kan styras in mot "teoretisk slöjd", vilket skulle innebära att en "erosion" av kompetens ägde rum. En diskussion förs också om designperspektivets metodik i termer av problemlösande undervisning snarare än "fritt skapande" eller arbete utifrån arbetsbeskrivningar. Artikeln avslutas med förställningen om en "kulturskola för alla". Möjligheten av ett designperspektiv i allt fler ämnen diskuteras. Begreppet 'design' används i artikeln såväl i snävare bemärkelse, som form- och mönstergivning, och i vidare bemärkelse innefattande design av tjänster, processer och system.

Skolan och samhällsförändringarna

Skolinstitutionens tröghet gör att skillnaden mellan det som är innanför och utanför skolan är ett problem. Skolan är per definition avskild från samhället och utgör en egen kultur. I ett läge när samhället kraftigt förändras kan dock separationen från samhället i övrigt bli ett problem. Det lärande som äger rum utanför skolan kan ibland i en sådan situation vara mer effektivt än lärande i skolan. Detta kan ses som en svaghet i skolan när kulturfrågor blivit allt viktigare, eftersom olika kulturer (manliga och kvinnliga kulturer, ungdomskulturer, etniska kulturer etc.) ställs mot varandra och mot samhällets tidigare dominerande helhetskultur. Skolan förmår ofta inte synliggöra kultur- och identitetsfrågor och saknar delvis ett samtida kulturklimat. Lena Aulin-Gråhamn och Jan Thavenius skriver i sin utredning av kulturens roll i skolan, *Kultur och estetik i skolan*:

Skolan har i informations- och mediasamhället förlorat sin gamla roll som självklar och dominerande kunskapsförmedlare. Det behövs en ny kulturpolitik och ett nytt bildningsuppdrag om skolan ska kunna spela den allt viktigare roll den har som en demokratisk offentlighet för barn och unga i ett kulturellt heterogent samhälle. 1

I utredningen kopplas demokrati och yttrandefrihet naturligt ihop med ett estetiskt perspektiv. ”Det är i gestaltandet vi blir offentliga och synliga”, hävdas det. Skolan ses som en kulturell mötesplats för alla barn och ungdomar.²

Ett annat perspektiv på samma innanför/utanförproblematik är att estetiska ämnen motsvaras av företeelser i samhället som blivit alltmer betydelsefulla. Bildämnet kan täcka upp de idag digitala bildmedierna och musikämnet kan behandla musikindustrin och den musikelektroniska utvecklingen. Slöjdämnet kan belysa konstindustriell design, som i Sverige exemplifieras av företag som Hennes & Mauritz, IKEA och Volvo.

Mot bakgrund av att design blivit allt viktigare inom näringsliv och samhälle krävs enligt propositionen *Framtidsformer* en ökad fokusering på design i skolan.³ Ytterligare ett förslag till ett nationellt handlingsprogram när

det gäller design har på Näringsdepartementets uppdrag och med regeringens stöd lagts fram i februari 2003.⁴ Näringsminister Leif Pagrotsky (2002) har påtalat vikten av design i relation till svenska textilföretags framgångar. Design har blivit en konkurrensfaktor.⁵ 2005 blir ett svenskt designår.⁶

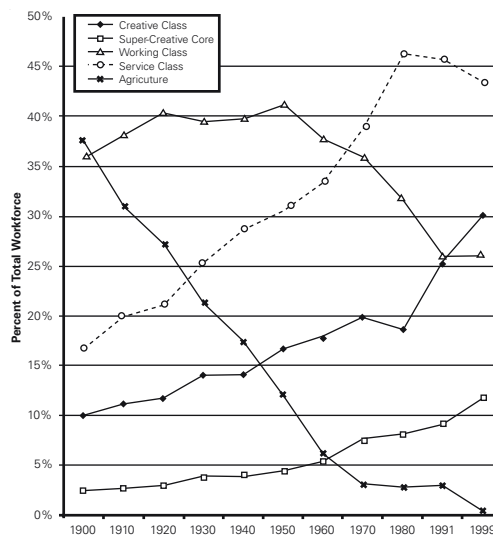
Richard Florida, professor i regional ekonomisk utveckling vid Carnegie Mellon University, talar i *The Rise of the Creative Class* (2002) om den nya ekonomin som en kreativitetens ekonomi, där kreativitet lyfts fram som de anställdas viktigaste bidrag. Han visar att kreativ verksamhet inte endast hör fritiden till utan att den allt mer präglar också yrkeslivet. I en post-industriell situation tar automatisering och robotar över delar av såväl den traditionella arbetarklassens som service-yrkenas tidigare funktioner. Han ser i detta ett ökande behov av kreativitet i yrkeslivet och han ser en ny klass växa fram. Florida skriver:

The super-creative core of this new class includes scientists and engineers, university professors, poets and novelists, artists, entertainers, actors, designers and architects, as well as the thought leadership of modern society: nonfiction writers, editors, cultural figures, think-tank researchers, analysts and other opinion makers. Whether they are soft-ware programmers of engineers,

architects or filmmakers, they fully engage in the creative process. I define the highest order of creative work as producing new forms or designs that are really transferable and widely useful – such as designing a product that can be widely made, sold and used; coming up with a theorem or strategy that can be applied in many cases; or composing music that can be performed again and again. People at the core of the Creative Class engage in this kind of work regularly; it’s what they are paid to do. Along with problem solving, their work may entail problem finding; not just building a better mouse trap, but noticing first that a better mouse trap would be a handy thing to have. (s. 68f.)

Kring denna kärna av den kreativa klassen finns professionellt kreativa människor:

These people engage in creative problem solving, drawing on complex bodies of knowledge to solve specific problems. Doing so typically requires a high degree of formal education and thus a high level of human capital. People who do this kind of work may sometimes come up with methods or products that turn out to be widely useful, but it’s not part of the basic job description. What they are required to do regularly is think on their own. They apply or combine standard approaches in unique ways to fit the situation, exercise a great deal of judgement, perhaps try something radically new from time to time. (s. 69)



Tabell 1 Klasstrukturen 1900-1999 enligt Florida

Andelen verksamma inom arbetskraften som arbetar kreativt och med problemlösande, har ökat dramatiskt under 1900-talet i USA (se Tabell 1). Om den s.k. kreativa klassen omfattade 10 % av arbetskraften 1900, 15 % 1950, 20 % 1980 så uppskattar Florida siffran idag till 30%.⁷ ”The service class”, anställda inom serviceyrken, har också ökat, från drygt 15

% 1900 till ca 43 % 1999. Denna grupp har dock minskat sedan 1975. Mellan 1950 och 1999 har arbetarklassen minskat från drygt 40 % till drygt 25 % och de som är verksamma inom jordbruk har minskat från ca 37 % 1900 till en försvinnande liten siffra idag. Arbetarklassens andel av arbetskraften är alltså mindre än den kreativa klassens. Utan att göra alltför stor affär av vare sig den kreativa klassens definition eller dess omfattning kan man dock föra fram vikten av Floridas iakttagelse av dessa samhällsförändringar. Iakttagelsen gör sannolikt att skolan tydligare måste ställa sig frågan om hur kreativiteten kan synliggöras där. När det gäller slöjdämnet behöver därför relationen hantverk-design-teknik behandlas på ett djupare sätt.

Estetiska skolämnen har traditionellt svårt att tydliggöra den s.k. nyttan med ämnena. Många tycks uppfatta nytta i skolan liktydigt med att lära eleverna matematik, engelska och svenska. Kanske kan ett yttrandefrihetsperspektiv och Floridas arbetslivsperspektiv på kreativitet ge argument för de estetiska ämnenas betydelse i ett vidare sammanhang, inte minst gentemot föräldrar, som ofta intar ett nyttoperspektiv på sina barns lärande i skolan.

Estetiska ämnen i skolan

Kulturellt och ekonomiskt betydelsefulla kreativa verksamheter som t.ex. design belyses inte på ett tydligt sätt i skolan. Estetiska ämnen får stå tillbaka för andra s.k. viktiga skolämnen. De estetiska ämnena har delvis anpassat sig till en marginaliserad plats, ofta med fokus på traditionellt hantverk och traditionella konstarter, i stället för ett perspektiv som vidgar sig mot kreativitet, identitet, mediering, samhälle och samtid. Varken den demokratiska aspekten eller Floridas koppling mellan kreativitet och arbetsliv är synlig i de estetiska ämnena eller i skolan som helhet.

Skolämnen som slöjd, musik och bild ses ofta som marginaliserade "övningsämnen" eller "estetisk-praktiska ämnen" av företrädare för s.k. teoretiska ämnen och skolledare. Båda dessa begrepp är dock sedan länge utrensade ur styrdokumentet. Trots det används de fortfarande. Inom estetiska ämnen, om vi nu kan kalla dem så, bemöter man ibland marginaliseringen genom att använda sig av samma polariserade modell, ställa praktik mot teori, men med omvänd värdering. Ett sådant sätt att tänka kan leda till att motsättningar mellan ämnen och mellan teori och praktik befästes. I slöjd kan ett vidgat kunskapsbegrepp innebära

såväl hantverk och varseblivning av form, som design, etnologi och matematisk beräkning. På samma sätt kan matematik omfatta olika steg, från ögonmått och former i naturen, via matematiska bedömningar i vardagen till geometri och matematiska formler. På så sätt kan skillnaden mellan ämnen minskas, och samarbete kan lättare äga rum. Såväl teori som praktik kan ses som betydelseprocesser som är relaterade till och beroende av varandra och den motsättning som finns i den västerländska kulturen mellan de bägge fenomenen är, eller snarare borde vara, överspelad. Praktik har sin egen kunskap, färdighet och förtrogenhet. Teori växer ur praktik, men återverkar också på och kan förbättra praktiken. Bland annat av det skälet är det inte relevant att dela upp skolans ämnen i teoretiska och praktiska ämnen.

Slöjdämnet har formats historiskt i ett förmodernt samhälle som hotades av industrialismens processer. En fokusering på design skulle istället kunna innebära att samtidens teknik och samtidens kulturella frågor i högre utsträckning aktualiserades inom ämnet. Kan man, på liknande sätt som bildämnet utvecklats från teckning till bild, och strävar efter att inkludera också mediernas bildvärldar, tänka sig att slöjdämnet utvecklas mot design? Det

skulle kunna innebära att kopplingen till vissa material minskar i betydelse och att den kreativa processen fokuseras i än högre utsträckning. Det ibland snäva valet av material i traditionell slöjd kan vara en hämmande faktor för kreativiteten, eftersom utbudet av moderna material skapar nya möjliga kombinationer och därför ökar de kreativa möjligheterna.

En erosion av kompetens

För dagens industridesigner är överväganden inom ett flertal domäner innefattande ekonomi, estetik, ergonomi osv. en del av yrket. En typ av designer idag är en fristående och konsultbaserad yrkesperson, dvs. en som skaffar sig egna uppdrag som så småningom kan leda till industriell produktion. En sådan designer arbetar ofta med ett flertal medier och visuella tekniker, med andra förhandlingsmedel samt i regel med en mer flexibel samhällsorientering än slöjdarens mera traditionsbundna, och ibland regionala förankring. I förhållande till den för-moderne slöjdaren måste den samtida industridesignern behärska ett bredare spektrum av betydelseprocesser som komplicerar förhållandet mellan teori och praktik. Därmed inte sagt att den för-moderne slöjdarens materialkännedom var ”enkel”.

I det förindustriella samhället och delvis under industrialismen var ett stort antal verksamheter företrädesvis praktiska. Många av dem krävde egna överväganden, bedömningar och beslut baserade på djup erfarenhet och hantverk-kunnande. En rationalisering av en sådan verksamhet som motiveras med ekonomiska argument kan leda till en "erosion" av kompetens.⁸ Exempel på detta är om snickarens eller sömmerskans traditionella verksamhet delvis ersätts av maskiner, datorer och robotar.

Hur kan man föra in ett designperspektiv i slöjd utan att förfalla till "teoretisk slöjd" och till en "erosion" av kunskap? Innebär ett fokus på design i slöjdamnet ett hot mot ämnets hantverksdel? Vilka aspekter av designerns kreativa process skulle kunna överföras till skolans slöjdverksamhet? Frågorna är komplexa särskilt i ett läge där skolan i allt högre utsträckning styrs av ekonomi och internationell kompatibilisering.

Det förefaller klart att om design förenas med traditionellt hantverk kommer kompetensen hos aktörerna att öka istället för att erodera. Processer som är mer reflekterade kommer till stånd. Det framställda föremålet kan modifieras i högre grad eftersom förstadierna i arbetet uppmärksammas i högre utsträckning. Att införa ett designperspektiv inom hantverksskunnandet

innebär att det uppdateras eftersom nya objekt kan framställas parallellt med de gamla modellerna. De vedertagna processerna baserade på beprövad erfarenhet kan kanske också förkortas med såväl reflektion som med nya verktyg och material.

Slöjd är ett ämne som innehåller reflektion och generalisering eftersom slöjdprocessen gäller framställandet av föremål som eleven ännu inte sett. Eleven måste därför föreställa sig föremålet innan det är färdigt. Processen innebär också ett successivt bemästrande av olika moment i processen som gäller utöver den specifika handlingen. Om slöjdamnet skulle bli ett immateriellt ämne i avsaknad av en skapande process, t.ex. om man ersätter slöjdsalen med en datorsal där eleverna sitter framför datorer i stället för att arbeta med händerna, skulle det sannolikt innebära att en erosion av kunskap ägde rum. Grundläggande för en designansats i skolan bör därför vara att görande utvecklas mot skapande, att teori och praktik och reflektion och bemästrande förenas. Uppfattat så innebär ett designperspektiv en möjlighet snarare än ett hot.

Slöjdprocessen

Om slöjd ofta lägger fokus på själva framställningen av artefakten skulle ett designperspek-

tiv sannolikt ha ett bredare fokus; den process som föregår artefakten i relation till dess senare användning. Designprocessen med dess successiva steg av skissande och prövande står i förhållande till presentation och utställningsmetodik och artefaktens användning. Artefakten är därför ett objekt som kan ses från olika perspektiv, från såväl skaparens som användarens. Med ett kommunikationsteoretiskt synsätt, som är relevant här, skulle en relation mellan sändare och mottagare äga rum. Ett designperspektiv skulle förskjuta slöjdens fokus mot ett allt tydligare kommunikativt sammanhang.

I den Nationella utvärderingen 1992, i slöjdämnetts huvudrapport skriver man:

Många gånger kanske vi uppfattar dessa färdigheter och kunskaper som enbart praktiska och utan intellektuella inslag. Kanske bidrar slöjdlärarna själva till denna begränsade självförståelse genom att i många fall ensidigt betona ämnetts praktiska karaktär.⁹

I slöjdämnetts huvudrapport framkommer vidare:

Eleven kan gå hela vägen från idé eller intryck via planering och konkretisering av idéerna till praktiskt arbete i hårda och mjuka material,

för att slutligen nå fram till en diskussion av erfarenheter och kunskaper. Dessutom kan man värdera vad man lärt sig. Vi kallar denna process SLÖJDPROCESSEN.”¹⁰

Problemet, sett ur ett kommunikativt perspektiv, är här att själva produkten och användandet av produkten ligger bortom ”slöjdprocessen” och blir så att säga osynlig. Inte sällan används begreppet slöjdprocess med formuleringar som ”från idé till färdig produkt”. Kajsa Borg diskuterar i sin avhandling framväxten av detta begrepp, som ska förstås i förhållande till en äldre tids slöjd där man använde förlagor i arbetet, snarare än erkände processen som en helhet. Borg visar hur begreppet inte är entydigt och har använts olika under olika tider.¹¹ Även i den Nationella utvärderingen 1992 används det på olika sätt. Dels förekommer det i termer av att Välja, Planera, Utföra och Värdera, dels förekommer det i termer av ”den process eleven genomgår i slöjden på sin väg från idé till färdigt arbete.” (s. 35) Kanske kan en lösning här vara att man i slöjd genomför gemensamma arbeten så att eleverna och skolan som helhet tillsammans också kan betrakta och använda det som skapas. Här kan man jämföra med ämnet svenska där skrivprocessen diskuteras som pedagogisk idé. Man avser då elevernas kommunikation av autentiska texter med framlyft funktion.

I bildämnet har kursplanen, vid sidan av framställningsaspekten också inkluderat ett receptions- och kommunikationsperspektiv genom att betona bildsamtal, bildanalys och bildtolkning. Ett motsvarande receptionsperspektiv i slöjd skulle kunna innebära att användningen av föremålet inkluderades i slöjdprocessen i högre utsträckning än tidigare. Det finns dock skäl att anta att man i såväl bild som slöjd fortfarande inte beaktar receptions- och presentationssidan tillräckligt mycket, och ofta nöjer sig med att beakta endast den ena sidan av kommunikationsprocessen, skapandesidan. Genomförandet av designprojekt i slöjdundervisning kan tänkas inkludera gemensamma överväganden med avseende på funktion och användning i den egna skolan eller i närsamhället, inkluderande reklam, argumentation för och även försäljning av produkten.

Här finns sannolikt en outnyttjad potential när det gäller att föra ut de produkter som skapas i skolan i estetiska ämnen för att möta sina betraktare, användare och lyssnare i den egna skolan och utanför skolan. Det betyder att utöver framställning/skapandeperspektivet och behovet av verkstäder, ateljéer, musik- och mediastudior så behövs också ett receptionsperspektiv, med såväl tid som ytor och platser för presentationer, utställningar och föreställningar i skolan.

Utanför skolan kan ett köpcentrum användas till att presentera sina arbeten på, vilket kan varvas med visual culture-inspirerade studier av samma köpcentrum.¹²

Ett designprojekt kan omfatta olika faser. En början kan vara att ansökningar av projektmedel eller av medel från sponsorer tillstyrks. Här kan kontakter i kommunens kultur nämnd eller med företag i närsamhället vara viktiga. Ett företag på orten kan ha intresse av att på olika sätt stödja skolverksamhet för att visa socialt ansvar. Skisser, ritningar, fotografier, videoupptagningar och uträkningar kantar projektet, som fortsätter vidare i konstruktion och tillverkning av produkter, och fullföljs i presentationer, utställningar, utvärderingar och rapporter. Relationer mellan skola och verksamheter utanför skolan blir viktiga.

I konstvärlden och inom estetiska ämnen finns en föreställning om ”fritt skapande” som ett sätt att utan restriktioner frigöra den förmodade inneboende kreativiteten inom en människa. En sådan kvardröjande föreställning har sannolikt föga relevans i en designprocess och kan idag uppfattas som en kvarleva från en romantisk och subjektivistisk uttrycksetetik. Tvärtom är det ett problem som kan vara utgångspunkten för en designprocess vars genomförande förutsätts

lösa problemet och därmed förändra världen i någon aspekt. De föreliggande villkoren och ramarna förmodas övervinnas i den kreativa kombinationen av element. Ett designperspektiv är därför snarare problembaserat än baserat på "fritt skapande".

Ett designperspektiv på slöjd innebär att konceptualisering, visualisering och realisering i större utsträckning är en integrerad angelägenhet för den elev eller de elever som genomför ett projekt. Att använda färdiga arbetsbeskrivningar som en snitslad väg kan lättare undvikas om ett designperspektiv präglar undervisningen. I själva verket är standardiserade arbetsbeskrivningar att betrakta som en kunskapserosion inom ämnet, medan en reflekterande hållning och ett experimentellt förhållningssätt hos eleven skapar en grund för utveckling av kunskap. Att bromsa upp och dröja inför realiseringen av den kristalliserade fantasin gynnar sannolikt kreativiteten.

Relationen lärare och elev och elev och elev kan också utvecklas. Läraren kan i en instruktion uppmana eleven: "Gör så här!" Om en sådan relation till läraren permanentas i en monologisk/enstämmig undervisning, skapas ett beroendeförhållande mellan lärare och elev som inte stimulerar designperspektivet. Läraren bekräftas

visserligen om eleven hela tiden ställer frågor, men eleven visar samtidigt osjälvständighet i sina överväganden. Motsatsen kan vara läraren som i linje med det fria skapandet med entusiasmerande tillrop uppmanar eleven att vara kreativ. Här avstår istället läraren från att delta i dialogen. Ett dialogiskt mellanläge kan kanske vara när eleven ställer frågan "Uppnår jag mitt mål om jag gör så här?" Frågan förutsätter en förförståelse, ett syfte och ett eget initiativ.

Några slöjdprojekt med designinriktning är t.ex. Prio 1- projektet i Vännäsby skola som drivs av slöjdläraren Johan Söderling, Slöjd/Bild-klaserna vid Tegs Centralskola, Umeå, som drivs av Alfredo Castro och Peter Ohlsson, slöjdprojekten vid Fullriggaren i Malevik i Kungsbacka och Öjersjö Storegård i Partille, samt i Island, Gisli Thorsteinssons arbete med "innovationsutbildning" i grundskolan, samt Svensk Industridesigns skoldesignprojekt.

Design i ett vidare sammanhang

Finns det generella aspekter på design och kreativitet som är gemensamma för vardagslivets design, slöjd och industridesign? Estetiska läroprocesser som anknyter till design kan skapa förståelse för att den värld vi lever i är skapad av oss själva. Det leder vidare till tanken att en sådan

värld också kan förändras av oss själva. Perspektivet bör därför vidgas så att design inte endast, som ofta är fallet, omfattar s.k. ”god design”, utan också innefattar dess grund, förståelsen av att föremål är artefakter. De är infogade i människans livsvärld, är en del av människan och inte endast yttre ting. Ett designperspektiv kan vidare belysa teknikens relation till människan. Människors behov och önskningar kan ligga till grund för medieringar och tekniska innovationer snarare än den motsatta uppfattningen, som inte är ovanlig, att teknikens konstruktioner ligger till grund för de föremål vi omges av. Aktörens relation till artefakten eller medieringen är komplex och ibland konfliktfylld.

Ett designperspektiv på slöjden skulle kunna placera skolämnet slöjd i en delvis ny kontext bestående av bl.a. design, mode, konfektion och konstindustri. Genom att studera relationer mellan design, teknik och slöjd med avseende på kreativa processer och i ett vidare perspektiv av samhällsförändringar kan skolämnet/ämnena få en ny roll i skolan. Design och teknologi kan sannolikt belysa slöjdamnet så att ämnesföreträdarna ser ämneskonceptionen i ett vidare perspektiv som fördjupar de kreativa processer som förekommer inom ämnet. Designperspektivet sett i hela skolans perspektiv kan också innebära ett kvalitativt nytt sätt att se på skolan.

Inom ämnet slöjd kan ett designperspektiv möjliggöra nytänkande över traditionella ämnesgränser. Sett i skolans sammanhang kan de samlade design- och slöjuresurserna förnya skolan i en mer kreativ riktning om de är utåtriktade. De kan möta utvecklingen i samhället genom att utveckla estetiska läroprocesser i relation till ett samtida samhälle. Samverkan i projekt med t.ex. bild, matematik, SO och teknik kan lättare genomföras. En ansats som innehåller fler medier än skriftspråket, en gemensam multimodal ansats, som innefattar skolans samlade kreativa resurser, kan ger mer slagkraft än vad varje ämne för sig kan ge. En grupp forskare under rubriken *The New London Group* har diskuterat ett sådant perspektiv. I stället för skriftspråkets färdighet i termer av literacy talar man om multiliteracies i skola och undervisning. De meningsskapande processerna gäller inte endast lingvistiska, utan också visuella, ljudliga och rumsliga processer, som förhåller sig multimodalt till varandra. *The New London Group* använder design som paraplybegrepp för alla dessa processer.¹³

Ett samtida designbegrepp innefattar alltså inte endast produkter utan också tjänster, processer och system.¹⁴ Ett vidare perspektiv på design innefattar föreställningen om att inte endast verktyget eller föremålet är skapat av människan utan

också idéerna, konsten och språket. Människan använder sålunda såväl tekniska, som intellektuella och konstnärliga verktyg för att gestalta sin värld i dess helhet. I skolan talar man i linje med det idag om ett vidgat textbegrepp.¹⁵ En bredare syn på vad text och kunskap är, som innefattar inte endast skriftspråk som medium, kan öppna skolan för estetiska läroprocesser där ungdomars konstruktion av identiteter och kunskaper via olika typer av medieringar får allt större genomslagskraft. Om man i *Lpo 94* hävdar att läraren tillsammans med eleverna lägger upp undervisningen så skulle man mot bakgrund av ett samtida designbegrepp kunna säga att eleverna deltar i designen av sin egen undervisning.

Ett designperspektiv, en förstärkt estetisk profil och ett vidgat textbegrepp kan vidare innebära att skolans betydelse i samhället ökar, mot bakgrund av att kulturfrågor idag blivit mer centrala för samhällsförståelse och i arbetslivet. Den utvecklade kreativiteten kan riktas så att såväl skola och närsamhälle som samhället i dess helhet kan använda den i olika typer av verksamheter. Olika kulturer med olika profiler vad gäller gestaltande kan lättare synliggöras och mötas i skolan om den tillåter en mångfald av skapande och kommunikation. Erkänns dialogen kommer integrationen att öka.

När man idag talar om flerstämmighet i skolan så avses oftast utvecklingen av tal- och skriftspråk i form av ökad dialogicitet mellan lärare och elev och elev och elev i skolans alla ämnen.¹⁶ Ett designperspektiv kan bidra med vidare aspekter av flerstämmighet, på så sätt att tillförandet av en multi- och intermodalitet i skolan placerar språkandet i ett vidgat kulturperspektiv. Mångfalden av och relationerna mellan olika modaliteter innebär att språk, bild, design, musik och dans etc. kan jämföras som kommunikativa medieringar i skolans värld. Det skulle vidare kunna innebära att estetiska läroprocesser fick genomslag i fler av skolans ämnen. Inte minst kan kombinationen av text och bild, grafisk form, spela en viktig roll i skolans användande och skapande av utställningar, digitala presentationer och hemsidor.

En kulturskola för alla

Kan föreställningen om en ”kulturskola för alla” vara en motpol till talet om en ”tränesskola” i skoldiskussionen? Med kulturskola menas här en skola för alla med ett bredare spektrum av ämnen och med ökat fokus på estetiska läroprocesser. Med tränesskolan avses en skola med fokus på de ”viktiga” ämnena, matematik, svenska och engelska som det krävs godkänt i för att påbörja gymnasieskolan. Man talar i medi-

erna, och även i skolan, om dem som ”kärnämnen”, trots att begreppet inte förekommer i grundskolans styrdokument. Men som arbetsgruppen Kultur i skolan, tillsatt av regeringen, uttrycker det ”skolan kan betraktas som vår största kulturinstitution eftersom den omfattar alla barn och ungdomar.”¹⁷

På ett olyckligt sätt har man i samhället skapat en klyfta mellan skola, konst- och kulturliv. Lärande kan enligt den uppfattningen inte äga rum inom kreativ och konstnärlig verksamhet. Lärande ses istället ofta alltför snävt, som kunskap från skolböcker eller förmedlat av lärare, och som tillägnas som formler. Vattentäta skott har skapats mellan s.k. vetenskapliga och estetiska ämnen. De estetiska ämnena marginaliseras. En sådan uppfattning bidrar till att skolans relevans för såväl elever som för det framtida samhället minskar, eftersom kultur- och identitetsfrågor blir allt viktigare i ett samhälleligt mångfalds- och delaktighetsperspektiv. Såväl i samhället som i arbetslivet krävs idag, och i än högre grad i framtiden, kreativitet och egna initiativ i mötet med de moderna medierna och de olika kulturerna. Dagens skola präglas dock fortfarande i viss utsträckning av industrialismens flit- och lydnadsideal och av den gamla skriftspråkskulturen.

Estetiska läroprocesser är en angelägenhet för alla ämnen, inte endast de i sig estetiska ämnena. I estetiska läroprocesser är eleven medskapande snarare än endast en behållare för obearbetad information. Läraren är en iscensättare av kunskapssituationer och handledare snarare än en förmedlare av redan färdig kunskap. Kunskap finns i och genom olika medier och genrer snarare än endast inom skriftspråket och skolboken. Kunskap växer ur dialoger elev- elev och lärare- elev snarare än ur lärarens monolog och är engagerande och förvånande snarare än förväntad och från början given.

Eftersom som det finns ett underskott av skapande verksamhet i skolan finns ett stort tryck från eleverna att få ägna sig åt skapande i de estetiska ämnena. Ämnena är små på timplanen och man kan anta att lärarna premierar produktionsidan i ämnena. En kulturskola för alla skulle innebära att alla ämnen har ett skapandeperspektiv. Trycket på de estetiska ämnena skulle då sannolikt minska och större utrymme för analys, kritisk granskning och reflektion skulle kunna finnas.

Föreställningen om en kulturskola för alla kan utmana treämnesskolan och göra skolan mindre tråkig och mer angelägen. Kulturskolan kan lägga grunden för ett meningsfullt

lärande baserat på gestaltning och förståelse. Detta kräver dock att skolan i högre utsträckning ses i ett kultursperspektiv. Oftast diskuteras skolan i medierna endast i termer av betyg och ekonomi eller om Sverige placeras lågt i internationella utvärderingar av språk- eller matematikkunskaper.

En kulturskola för alla innebär att användandet av de estetiska läroprocesserna utgör ett bärande inslag i skolans profil. Därmed avses i synnerhet att skolans elever i lärandet befinner sig i multi- och intermodala dialogiska relationer och kulturmöten. Det innebär vidare att produktion och reception av kultur blir centralt i lärandet, som äger rum såväl inom som utanför skolan, i kontakt med närsamhälle och kulturinstitutioner. I en sådan skola skulle slöjdämnet med ett till ämnet kopplat designperspektiv vara ett mycket betydelsefullt inslag.

Referenser

- ”A Pedagogy of Multiliteracies” i Cope, Bill och Kalantzis, May (eds.) (2002), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London New York: Routledge.
- Aulin-Gråhamn, Lena och Thavenius, Jan (2003), ”Kultur och estetik i skolan”, *Rapporter om utbildning 9/2003*, Malmö: Malmö högskola.
- Becker, Karin, Bjurström, Erling, Fornäs, Johan, Ganetz och Hillevi (2001), *Passager. Medier och kultur i ett köpcentrum*, Nora: Nya Doxa.
- Borg, Kajsa (2001), *Slöjdämnet intryck – uttryck – avtryck*, Linköping Studies in Education and Psychology No. 77, Linköping: Beteendevetenskap.
- Florida, Richard L (2002), *The Rise of the Creative Class*, New York: Basic Books.
- Framtidsformer – Handlingsprogram för arkitektur, formgivning och design* Regeringens proposition 1997/98:117.
- Göranzon, Bo (1990), *Det praktiska intellektet*, Stockholm: Carlssons.
- Hartman, Sven G., Thorbjörnsson, Hans och Trotzig, Eva (1995), *Handens pedagogik Skapande vetande. Rapport nr. 29*, Linköping: Linköpings universitet.
- Hasselskog, Peter och Johansson, Marlène, *Slöjdämnets nya roll i den svenska grundskolan, en utmaning för lärarutbildningen*. Opublicerat paper. NFPF-kongress 6-9 mars 2003, Köpenhamn.
- Kulturdepartementet (1998), En strategi för kultur i skolan, Departementsserien Ds 1998:58. <http://kultur.regeringen.se/propositionermm/ds/index.htm> (2003-05-02).
- Marschalek, Doug, University of Wisconsin, Madison, Fakultetsseminarium, Lärarutbildningen Umeå universitet. 2003-11-26.
- Mer design. Designåret 2005, www.merdesign.se (2004-02-05).
- Mirzoeff, Nicolas (1999), *An Introduction to Visual Culture*, London New York: Routledge.
- Näringsdepartementet Pressmeddelande, 20 miljoner till nationellt designprogram 2003-02-13, http://www.regeringen.se/galactica/service=irnews/owner=sys/action=obj_show?c_obj_id=49027 (2004-01-21).
- Pagrotsky, Leif, God design ger extra värde, Regeringskansliet, 2002-03-26. http://www.regeringen.se/galactica/service=irnews/action=obj_show?c_obj_id=44910 (2004-01-21).

- Skolverket (1993)**, Den nationella utvärderingen 1992. Slöjd. Huvudrapport Skolverkets rapport nr. 24, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1998)** Nationella kvalitetsgranskningar Skolverket, rapport 160. 5. Läs- och skrivprocessen i undervisningen. <http://www.skolverket.se/pdf/99-427.pdf> (2002-02-15).
- Skolverket (2000)**, Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan, Stockholm: Fritzes.
- Stiftelsen Svensk Industridesign (SVID)**. Förslag till nationellt program för ”Design som utvecklingskraft”. <http://www.svid.se/konkur.htm> (2004-01-21).

Noter

- ¹ Aulin-Gråhamn, Lena och Thavenius, Jan, Kultur och estetik i skolan , *Rapporter om utbildning 9/2003*, Malmö: Malmö högskola, s. 11
- ² *ibid.* s. 12
- ³ *Framtidsformer Handlingsprogram för arkitektur, formgivning och design* Regeringens proposition 1997/98:117.
- ⁴ 2002 presenterade Stiftelsen Svensk Industridesign (SVID) och Föreningen Svensk Form ett förslag till nationellt program för ”Design som utvecklingskraft”. Programmet har tagits fram på uppdrag av Näringsdepartementet. <http://www.svid.se/konkur.htm> (2004-01-21) och Näringsdepartementet Pressmeddelande, 20 miljoner till nationellt designprogram 2003-02-13, http://www.regeringen.se/galactica/service=irnews/owner=sys/action=obj_show?c_obj_id=49027 (2004-01-21).
- ⁵ Pagrotsky, Leif, *God design ger extra värde, Regeringskansliet, 2002-03-26*. http://www.regeringen.se/galactica/service=irnews/action=obj_show?c_obj_id=44910 (2004-01-21)
- ⁶ Mer design. Designåret 2005 www.merdesign.se (2004-02-05).
- ⁷ Florida, Richard L (2002), *The Rise of the Creative Class*, New York: Basic Books, s. 75.
- ⁸ Göranson, Bo (1990), *Det praktiska intellektet*, Stockholm: Carlssons.
- ⁹ Skolverket (1993), *Den nationella utvärderingen 1992. Slöjd. Huvudrapport Skolverkets rapport nr. 24*, Stockholm: Skolverket, s. 56.
- ¹⁰ *Ibid.*, s. 10.
- ¹¹ Borg, Kajsa (2001), *Slöjddämnet intryck – uttryck – avtryck*, Linköping Studies in Education and Psychology No. 77, Linköping: Beteendevetenskap.
- ¹² Visual culture avser iakttagelsen att det visuella blivit alltmer betydelsefullt i samhället. Kring begreppet har en forskningsansats vuxit fram. Se mer därom i Mirzoeff, Nicolas (1999), *An Introduction to Visual Culture*, London New York: Routledge. Angående köpcentrum se Becker, Karin, Bjurström, Erling, Fornäs, Johan och Ganetz, Hillevi (2001), *Passager. Medier och kultur i ett köpcentrum*, Nora: Nya Doxa.
- ¹³ ”A Pedagogy of Multiliteracies” i Cope, Bill och Kalantzis, May (eds.) (2002), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London New York: Routledge.
- ¹⁴ Fakultetsseminarium, Professor Doug Marschalek, University of Wisconsin, Madison, Lärarutbildningen Umeå universitet. 2003-11-26.
- ¹⁵ Det vidgade textbegreppet förekommer t.ex. i *Kursplan 2000* i ämnena bild och svenska. Kursplanen i bild formulerar det sålunda: ”Bilder uppträder i samverkan med andra uttrycksformer som till exempel tal, text och musik inom ramen för ett vidgat textbegrepp” (Skolverket 2000:10). I kursplanen i svenska skriver man ”Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyss-

ning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.” (Skolverket 2000:98). Skolverket (2000), *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*, Stockholm: Fritzes.

- 16 Se Skolverket (1998) *Nationella kvalitetsgranskningar Skolverket*, rapport 160. 5. Läs- och skrivprocessen i undervisningen. <http://www.skolverket.se/pdf/99-427.pdf> (2002-02-15).
- 17 Kulturdepartementet(1998), *En strategi för kultur i skolan*, Departementsserien Ds 1998:58, s. 5. <http://kultur.regeringen.se/propositionermm/ds/index.htm> (2003-05-02).





På spaning efter den tid som flytt

Mytologier om skolan

Per-Olof Erixon

Abstract

Den här artikeln tar sin utgångspunkt i skilda uppfattningar om vad skolan är och drömmar om vad skolan kunde och borde vara. Angreppssättet är detsamma som i en tidigare genomförd studie, *Pedagogiskt arbete i romanens prisma. Upplevelser av den svenska folkskolan under ett omvälvande sekel*, där inifrånskildringar av den svenska folkskolans innehållsliga och organisatoriska förändringar under 1900-talet fokuseras med hjälp av skönlitterärt material (Erixon, 2002). Den här artikeln tar på ett motsvarande sätt sin utgångspunkt i romaner, men om en annan skolform: dels det gamla läroverket, dels det nya gymnasiet som infördes 1966. Den första romanen, Hugo Swenssons *Paul Hoffman, läroverksadjunkt* (1935), tillhör de mer välkända skolskildringarna, medan den andra, *Lektor Viktoria* (1971), skriven av Lise Drougge, är mera okänd. I båda dessa romaner tematiseras uppfattningar som vi också känner igen från dagens skoldebatt, och som inte sällan handlar om att förändringar i skolan skapar oordning och ett

förakt för verklig kunskap. Idéerna tycks emana ur en längtan till en tid som flytt eller snarare aldrig funnits. De representerar, för att hänvisa till Barthes (1970), mytologier om skolan. Avslutningsvis ställs frågan om mytologier också kan utgöra bilder för utveckling och framåtskridande.

"Schooling" och "education"

Ordet "skola" kommer av det grekiska ordet "schole" och betyder "lärd sysselsättning under ledigheten" och beskrivs som en "institution där – företrädesvis – barn och ungdom ges kunskaper, färdigheter och värderingar som skall gör det möjligt för dem att fungera som medborgare i samhället".¹ Skolans uppgift framställs enligt denna definition som så mycket större än att förmedla kunskap eller ge utbildning i snäv mening.

Hamilton (1989) tar sin utgångspunkt i detta förhållande och gör en åtskillnad mellan å ena sidan "schooling", som på svenska betyder "skolbildning" alternativt "skolunderbyggnad", men också i ålderdomlig betydelse "upptuktelse" och "läxa" och å den andra "education", dvs. uppfostran, bildning, undervisning och utbildning.² "Schooling", dvs. den verksamhet som bedrivs i skolan, beskriver han som en utvecklad mänsklig institution, som började utvecklas under europeisk medeltid till att bli en mer allmänt förekommande institution på 1700-talet, bland annat i England och Frankrike. Historiskt har "schooling" sedan blivit ett formligt och fogligt instrument för att socialisera in den yngre generationen i samhället. Med denna utgångspunkt leder skolgång automatiskt inte till "education".

I skärningspunkten mellan olika föreställningar om vad skolan historiskt sett har varit och därmed också vad den huvudsakliga borde vara, och där "schooling" och "education" utgör några av referenspunkterna, utvecklas med hänvisning till Barthes (1970) mytologier om skolan. Statistiskt sett, menar Barthes, befinner sig myten till höger:

Där är den essentiell; välnärd, lysande, medelsam, pratsam utvecklas den ständigt. Den omfattar allt: rättsväsendena, moralerna, estetiken, diplomatierna, hushållsredskapen, litteraturen, teatern (Barthes, 1970: 247-248).

Myten har olika framträdelseformer. En av dem är vad Barthes kallar "[F]råvaron av historia" (250). Det innebär att myten berövar det föremål det talar om all historia. Till detta lägger Barthes en annan form, nämligen "kontrasterandet" (253). I det avseendet liknar myten ordspråket. Myten vägrar att förklara något.

Begreppen "schooling" och "education" kommer fortsättningsvis att få utgöra en fond, mot vilken innehållet i den särskilda form av källmaterial som här utgör utgångspunkten, nämligen två, vad jag kallar skolromaner från 1900-talet, delvis kommer att förstås. I båda dessa romaner utvecklas, som jag menar, myter om skolan.

Fiktion och historiskt berättande

Diktverk från tidiga perioder i människans utveckling kan betraktas som uttryck inte bara för konstnärliga ambitioner, utan också som källmaterial för kultur-, religions- och socialhistoria som har bevarats (Furuland, 1997). När det gäller modern tid och moderna diktverk har

Martin Kochs romaner framhållits som oombärlig källa när det gäller att förstå den svenska arbetarrörelsen (Andersson, 1957). Utan dessa diktverk hade vår kunskap om den tidiga arbetarrörelsen varit mer begränsad.

Zola försökte som bekant att använda naturvetenskapsmannens objektiva metod när han analyserade sina ämnen. Av honom har vi lärt oss att diktaren ser naturen genom ett temperament (Furuland, 1974). De svenska arbetarskildrarna byggde vidare på den naturalistiska traditionen. På försättsbladet till sin roman *Kvinnor och äppelträd* (1933) menar Moa Martinson att hon kommer sanningen närmare i en roman än i en biografi. Förklaringen är, menar hon, att hon i biografen, av hänsyn till släkt och bekanta inte kan skriva hela sanningen. Det kan man i en roman, där namn och platser är "camouflerade" med andra namn.

Både historiker och romanförfattare kan sålunda vara överens om att skönlitteratur utgör viktigt källmaterial när det gäller att förstå historien. Med hjälp av romaner från 1900-talet kan vi, menar jag, bättre förstå hur förändringar i det svenska skolsystemet under samma århundrade mottogs av dem som arbetade i skolan, dvs. lärarna själva.

Men det föreligger också vissa problem när det gäller att använda skönlitteratur som historisk källa. Litteratur och konst för med sig former och teman från det förgångna, som inte nödvändigtvis är det kollektiva medvetandets frågor och inte heller enbart uttryck för ett temperament. Litterära och konstnärliga verk lyder under koder som är mer eller mindre oberoende av tidliga omgivningar (Le Goff, 1978). Det är inte bara författarens upplevelse av en samtid som utgör ämnet för den skolroman han eller hon skriver. De krav som romanen ställer i egenskap av litterär genre måste författaren också beakta.

En tendens hos exempelvis Vilhelm Moberg är hans benägenhet att förgylla barndoms- och ungdomsminnen. Det är framför allt Mobergs tidiga uppväxt som står i ett "förklarat sken" (von Platen, 1978). Det finns också hos Moberg och hans generationskamrater, Ivar Lo-Johansson, Gustav Sandgren, Albert Viksten, Rudolf Wärnlund m fl, en benägenhet att renodla och förstora de svåra omständigheterna. Detta aktualiserar förhållandet att diktaren inte bara hämtar uppslag ur livet utan också ur litteraturen. Arbetarförfattarna hade flera gemensamma läromästare som alla hade gestaltat liknande miljöer: Zola, Hamsun, Gorkij, Jack London med flera.

Från ett metahistoriskt perspektiv kan man betrakta allt historiskt berättande som en sorts språklig fiktion, som en verbal artefakt, som ger sig ut för att vara en modell för strukturer och processer långt tillbaka i tiden. Därför har det historiska berättandet också mer gemensamt med litteraturen än med vetenskapen (White, 1978). Det glöms lätt bort att inget händelseförlopp, bekräftat av de historiska källorna, konstituerar en berättelse. Vi lever inte historier. Redogörelsen för ett historiskt händelseförlopp kan konstnärligt arrangeras och ordnas på många olika sätt och med skilda tolkningar och betydelser.

Det är fel att tänka sig historia som en modell, exempelvis i likhet med en skalmmodell till ett flygplan eller en bil. Vi kan inte kontrollera om historikern på ett adekvat sätt reproducerat den i sitt berättande. Historiskt berättande är inte modeller för händelser och processer som varit, utan metaforiska påståenden som föreslår en likhetsrelation mellan sådana händelser och processer och den typ av berättelse vi vanligtvis använder för att förse händelserna om våra liv med kulturellt sanktionerad betydelse.

Vi kan betrakta det historiska berättandet som en utvidgad metafor; som en symbolisk struktur som säger oss i vilken riktning vi ska tolka och

tänka kring de händelser som berättas. Historikern laddar dessa händelser med en symbolisk betydelse, dvs. översätter på detta sätt fakta till fiktion. Distinktionen mellan fiktion och historia, i vilken fiktion betraktas som representation av det tänkbara och möjliga och historia som representation av det verkliga, måste således ge plats åt föreställningen att vi bara kan veta något om det faktiska genom att likna det vid det tänkbara.

Varje genre gör ett sorts urval bland dessa och gör en modell av världen. Att resa frågan om berättandets natur är detsamma som att inbjuda till en reflexion över den mänskliga naturen själv (White, 1981). Så naturlig är impulsen att berätta, och så naturnödvändig är berättandets form. För att förmedla och själva förstå och ta till oss mänsklig erfarenhet måste vi kläda det i berättandets form, som är generellt mänsklig snarare är kulturspecifik. Berättandet finns med andra ord i alla kulturer.

Skolromanen

Det finns olika typer av romaner med skolinslag; från romaner som tematiskt fokuserar helt på skolan till romaner som enbart innehåller någon enstaka scen förlagd i skolmiljö. Olika sorters romaner representerar olika erfarenhetsperspek-

tiv på skolan och man kan tänka sig bilden av en kärna, kring vilken olika skikt eller lager finns. Ju längre bort från kärnan desto längre bort från skolromanen kommer man.

Det jag valt att kalla skolromanens kärna utgörs av skolskildringar, skrivna av författare som arbetat och/eller utbildat sig till lärare. "Skolromanen" betraktar jag således som en romantyp, snarare än en fast och enhetlig litterär genre, som tematiserar "skolmiljön". Det innefattar den officiella och formella sidan av skolans eller lärarutbildningens verksamhet, dvs. rektorns, lärarens, kollegernas och elevernas göranden, bestämmelser, reglementen, didaktiska debatter etc. I områdets utkanter finner vi rektorn, läraren och eleven som privatpersoner vid privata fester och bjudningar.

Skolromanens författare hade vid romanernas tillkomst inte sällan de erfarenheter de gestaltar ett gott stycke bakom sig. I flera fall kan man finna romaner som utspelar sig under vad som antydningssvis synes vara ett specifikt decennium, men som helt eller delvis skrivits flera decennier senare, då opinionsbildning och skoldebatt fått en annan inriktning. Min utgångspunkt är att skolromanerna uttrycker såväl en mer ursprunglig uppfattning om skolan, aktuell för den samtid som skildras, som ett komplet-

terande perspektiv, mer grundat på de uppfattningar författaren gör till sina när romanprojektet koncipieras. Det är inte möjligt att isolera dessa två element från varandra i ett visst textavsnitt eller i en hel roman.

Liksom i min tidigare studie anknyter jag teoretiskt till livshistorieforskningens tradition. Historia är alltid upplevd av någon. Allt historikerna redovisar som fakta är fakta ur någons synvinkel (Jarrick, 1989). Det sätt på vilket läroplaner, skolplaner och kursplaner mottas och implementeras borde vara föremål för kontinuerlig forskning, menar Goodson (1996), en av de mer kända företrädarna för life storytraditionen.

Livshistoriens värde som historiskt dokument bestäms å ena sidan av självbiografen som deltagare å den andra sidan av historikern som tolkare. Självbiografen är därför inte bara en berättelse om förflutna händelser, utan en berättelse i vilken det förflutna ses i ljuset av en samtid. Den självbiografiske författaren fungerar således både som berättare och huvudgestalt i den socio-kulturella kontexten av händelser (Hodysh, 1994).

De subjekt som studeras i livshistorieforskningen är inte några fria tänkare, utan delar av en kultur. Goodson (1996) konstaterar att

skolminnen synes vara instuderade och välre-
peterade. Det verkar som om talaren vet att
berätta något som åhöraren förväntas vilja höra.
Goodson påvisar inte bara ett anpassat kollektivt
minne, utan också ett mer oppositionellt och
mer individuellt format, vad han kallar, ”kri-
tiskt minne” (Goodson, 1996:106) Det utgör en
privat kärna av inre erfarenhet som har ett slags
autonomi. Det stora värdet i skolminnen, menar
Goodson, är att det i dem återigen blir tillå-
tet att uttrycka den undertryckta spänningen
mellan ’vad alla vet’ om undervisning och vad
man själv verkligen har varit med om.

Med de förändringar skolan genomgått både
till formen och innehållet, kan man anta att
synen på skolans och lärarens uppgift liksom
bildningsideal växlat och förändrats. Det är i hur
bilden av skolans och lärarens roll och uppgift
i samhället, liksom hur synen på kunskap och
bildning har förändrats i läroverket och sedan
gymnasiet under 1900-talet, och då specifikt
hur detta kommer till uttryck i romanens form,
jag här tar min utgångspunkt.

*Paul Hoffman,
läroverksadjunkt (1935)*

Författaren till romanen *Paul Hoffman, läro-
verksadjunkt* (1935), Hugo Swensson (1879-

1957) tog själv studenten 1897 och kom 32 år
gammal 1911 till Skara, där han var verksam
som läroverksadjunkt fram till sin pensionering
år 1944. När romanen om Paul Hoffman utkom
var Hugo Swensson 56 år gammal. Romanfi-
gurens verksamhet som läroverksadjunkt sam-
manfaller tidsmässigt med 1900-talets första
decennier. Det var en tid då läroverket kvanti-
tativt expanderade: skoltidens längd utökades,
kursernas innehåll och lärarnas utbildning för-
ändrades, antalet elever i klasserna ökade, skol-
forskningen utvecklades etc. Samtidigt stärk-
tes banden med staten och kyrkans inflytande
försvagades (Richardsson, 1970). Som uttryck
för statens ambition att medverka i skolans
utveckling kan man nämna inrättandet av en
överstyrelse för rikets allmänna läroverk 1904,
upprättandet av en folkskoleöverstyrelse 1914
och en skolöverstyrelse, i vilken läroverksöver-
styrelsen ingick från 1920.

Debatterna om läroverket hade under 1800-
talet mycket handlat om latinets plats och roll
i utbildningen. Under 1880-talets moderna
genombrott fördes en livlig debatt om läro-
verket, och trots flera reformer, då latinets fått
ge viss plats åt moderna språk, matematik och
naturvetenskapliga ämnen, ansågs latinets fort-
farande uppta en alltför stor plats i utbildningen
på läroverket. I grunden handlade det om att

skapa en skola inte enbart för en elit, som hade en säker framtid inom statlig och kyrklig verksamhet att se fram emot, utan en skola för ett samhälle som genomgick snabba och genomgripande förändringar. För den nya medvetna medelklassen framstod läroverken som föråldrade. Latin och prästerskap hade inte mycket att erbjuda när industrialismen utan hänsyn till både moral och klassisk bildning omformade vårt samhälle.

Det läroverk som Hoffman är verksam i är resultatet av 1905 års läroverksstadga (Erixon, 1997). I skolhistorien beskrivs det som en försiktig anpassning till nya förhållanden. Med den får vi en nedre latinfri avdelning, realskolan. Även den övre avdelningen, gymnasiet, får en latinfri linje. Paul Hoffman undervisar bland annat i modersmålet, det ämne som efter latinets mindre framträdande plats på skolschemat blir det centrala bildningsämnet (Thavenius, 1991). Under 1800-talet hade modersmålet företrädesvis varit ett språkämnä, men blir med den nya stadgan ett litteraturämne och därmed också ett medel för det nyhumanistiska bildningsidealet, som överlevt både sekelskifte och läroverksstadga.

Enligt det nyhumanistiska bildningsidealet är uppfostrans yttersta mål bildning, den harmo-

niska personligheten. Läsningen av de stora diktarna, och dit hör inte bara de klassiska diktarna, utan också kanoniserade svenska författarskap, verkar som ett ”andligt bad”. Därför får undervisningens innehåll inte inriktas på det nyttiga. Det gäller framför allt att utveckla ynglingens kunskapsförmåga, inte att ge honom ett bestämt mått av kunskaper. Liksom i Tyskland förenas nyhumanismen i Sverige med nationella strömningar (Tarschys, 1955).

Romanen inleds med att Paul Hoffman under en morgonbön ser tillbaka på ett över 30 år långt liv som läroverksadjunkt i det svenska läroverket. Han närmar sig pensionsåldern och detta faktum ger honom anledning att se tillbaka på och för läsaren redogöra för sitt liv som läroverksadjunkt. Romanens innehåll utgör således en rekapitulation av Hoffmans liv som lärare.

Yrkesvalet synes ha varit förhållandevis enkelt för Paul Hoffman. Efter sin kandidatexamen hade han velat studera vidare, men skulderna var för stora. I det läget hade han haft tre yrkesval: journalist, skådespelare eller läroverkslärare. Efter en noggrann genomgång av de olika yrkenas för- och nackdelar kommer han till slutsatsen att det nog är lite för mycket tjänsteman i honom och att han därför bör söka sig till lärarbanan.

Efter många års tjänstgöring tycker sig Hoffman se saker och ting i ett förklarad ljus och den splittring och sammanhangslöshet som präglad många av de slitsamma åren ute i små landsortsstäder synes övergå i tydliga mönster. I något som skulle kunna liknas vid en uppenbarelse ser Hoffman hur han under sin tid som lärare inte enbart tjänat en herre, utan tre.

Den förste var *Staten*, av Hoffman också kallad ”pappersguden.” För sitt välbefinnande krävde han massor av papper, rapporter, tabeller, protokoll och intyg samt punktlighet. Det utmärkande för staten är, enligt Hoffmans, att den bara bekymrar sig om det kvantitativa, inte det kvalitativa. För detta betalar staten lön, som i gengäld inte tycks kräva annat än ordning och punktlighet. Kraven på begåvning och kunskap var blygsamma. Det är uppenbarligen skolan som institution för disciplinering och ett aktivt verktyg i statens eller samhällets tjänst, ”schooling”, Hoffman här avser.

Den andre herren, *Riket*, hade en tung och fordrande blick och representerar bland annat kunskap, kraft och heder, dvs. mer ”education” än ”schooling”. Han var en barsk herre som inte tålde krumbukter och undanflykter. En uppmuntrande klapp på axeln gav ny kraft. Han var utan självbelåtenhet och fåfänga och tog inte,

till skillnad från Staten, emot smicker. Hans påbud gick rakt in i hjärtat, och sådana herrar var Hoffman villig att tjäna ärligt och med lugn tillit. Paul Hoffman tänker sig att både Staten och Riket en gång inte varit alldeles isolerade ifrån varandra. Nu hade de emellertid inte särskilt mycket med varandra att göra. I föreställningen om att Staten och Riket en gång varit mer sammanfogade ligger en föreställning om att skolan en gång i tiden stod förhållandevis självständig i förhållande till det samhälle det var en del utav. I bilden av *Riket* framträder lätt också bilden av en Gustav Vasa, rikslikaren, och den utveckling han var en del av. Som Hamilton (1989) framhåller var det den kyrka som Gustav Vasa lade grunden för som ’tänkte ut’ det som blev skola.

När Hoffman beskriver den tredje herre han tjänar, *Phoibos Apollon*, är det med ord som en gud och kanske Gud själv. Han representerar andens värld, böckernas värld, där vise talade och skalder sjöng och kunniga män utredde de dunkla. I de sammanhangen såg Hoffman sig själv som en undantagen, en benådad, och katedern blev honom som en predikostol och skolan som ett tempel.

Lagern var som bekant i den grekiska mytologin helgad åt Apollon, vishetens gud de sköna

konsternas och stridskonstens gud (Florin & Johansson, 1993). Lagerkransar gavs åt triumferande fältherrar i det romerska imperiet. Först under medeltiden kom lagern att förknippas med lärdom, och sedermera blev det doktorerna vid de filosofiska fakulteterna som kom att bekrönas med lagerkransen. Lagerkransen blev således en symbol som de bildade grupperna kunde använda för sin självbespeglning. Den symboliserade både deras kunskaper och den maktställning som dessa kunskaper gav. Likheten mellan skolans symbolsystem, studenttågets vajande fanor och krigiska attribut å ena sidan och de romerska fältherrarnas triumftåg å den andra är ingen tillfällighet.

Apollo representerar den sällsamma lyftningen, som inte kunde förklaras förnuftsmässigt och inte hade med plikt eller kärlek till ungdom eller "fallenhet för lärarkallet" att göra (s 195). Förutsättningarna för att han skulle kunna uppleva den "lyftning" som Apollon representerade var flera; dels undervisning på ett högre läroverk, dels uppgiften att undervisa i modersmålet. Till sin hjälp har han kanon i den svenska litteraturen vid den här tiden: Tegnér, Runeberg och Fröding. Konst i alla dess former, menar Hoffman, är en vida djupare tolk för vad livet är, än den splittrade och tillfälliga s.k. verkligheten (s 199). Både den form och det innehåll som förbinds med *Phoibos*

Apollon, leder tankarna till undervisningsformer som föregår inrättandet av skolinstitutionen och där "education" i dess alla renaste form var målet. Tankarna leder lätt till Rafaels målning "Skolan i Athen", där Platon och Aristoteles samspråkar i närvaron av sina lärjungar.

Staten och hierarkierna

Staten är för Hoffman odjuret, och således orsaken till alla de missförhållanden och brister som utmärker läroverksadjunktens liv. Hoffmans karriär i Statens tjänst kan bland annat beskrivas som en klättring i en hierarkiskt verksamhet.

Det är början av 1900-talet och kandidat Paul Hoffman med nära tio tusen kronor i studielånskulder skickar in en provårsansökan. Någon lön kan han inte förvänta sig, utan provåret måste finansieras med lån. Han väntar ivrigt på "kallelsen" från Kungliga Ecklesiastikdepartementet. Detta var innan skolväsendet fick sitt eget ämbetsverk, dvs. 1904, då Överstyrelsen för rikets allmänna läroverket inrättades. När kallelsen från det höga ämbetsverket kommer känner Hoffman Statens fängstarmar omkring sig. Vid sidan av auskultation och egen undervisning med handledning skulle Hoffman också genomgå en så kallad "provårskurs".

Samtidigt som provåret är ett steg framåt för Hoffman är det också ett steg tillbaka. Under provårstjänstgöringen på Centrala läroverket får han ånyo ”känna sig som en skolpojke” (s 19). Med Hoffmans egna formuleringar skulle man som ”provis” (s 21) känna sin absoluta intighet för att sedan småningom i mån av pedagogiska förtjänster höjas till medvetande om sitt relativa värde.

Läroverkets kollegierum var direkt utformat och möblerat utifrån de gränser som fanns mellan skolans olika lärarkategorier. Högst upp återfanns lektorerna. Den hierarki som växer fram inför Hoffmans ögon har följande utseende, med början nederst: provårslärare, extralärare, adjunkter, lektorer och högst upp rektorn, naturligtvis. Men också provisarna var en inbördes heterogen grupp med sin hierarkiska ordning. Längst ner stod de med kandidatexamen följt av licentierna, doktorerna och slutligen docenterna.

Efter provårets ”förnedring” kan Hoffman kliva upp ett steg i hierarkin. Men ännu har han en lång väg att gå innan han kan förvänta sig trygghet, dvs. ordinarie tjänst. Det första förordnandet är tillfälligt, ”extra”, och innebär att han inte lyfter lön utan ”arvode”. Här får ”kandidat” Hoffman av rektorn också som det

yttre tecknet på upphöjdheten erbjudandet att säga ”du”. Nu blev det också kollegium; Hoffmans första.

”Extralärelärdet” hängde samman med att antalet fasta lärartjänster reglerades centralt av regeringen, och tematiseras från olika utgångspunkter i romanen. De som erhöll en ordinarie tjänst var försörjda livet ut, de övriga stod utanför, utan trygghet. Med en ordinarie tjänst hade Hoffman till slut blivit kunglig svensk tjänsteman med garanterad brödföda för sitt återstående liv och därmed också oavsättlig. Med den fasta tjänsten var också ”försiktighetens tid” förbi och han själv lika självständig som en ”sjökaptan på egen skuta” (166).

Staten och reformerna

Staten bygger inte bara fasta hierarkiska strukturer, utan tar också initiativet till skolreformer och förändringar. Allt sådant tycks störa det krav på oföränderlighet som Hoffman har. Under ett av sina tidiga vikariat på ett läroverk får Hoffman känna på hur Staten skapar kaos och oordning i ett system som tycks stått opåverkat av tidens förändringar.

Skurken träder fram i lektor Collins skepnad. Han representerar allt det negativa i tiden som

Paul Hoffman och hans skapare avskydde. Han var naturvetare och gammal Verdandist och föraktade konsekvent den traditionella moralen, men höjde med förtjusning dess fana, när det föll sig bekvämt, något som bättre än annat vittnade om en opportunistisk läggning, enligt Hoffman.

Det var det omsider segrande latinhatet, det var radikalismen, som fick tillfälle att stuka en konservativ, det var halvbildningen, som gav lärdomsskolan ett tjuvnytt, och det var den allestädes förekommande mer eller mindre latent föräldraanimositeten mot lärare, som fick tillfälle att lufta sig. (s 102)

För Staten, i skepnad av Centrala undervisningsstyrelsen, var lektor Collin mannen med de nya idéerna; vänsterpamp och medlem i diverse styrelser. Han var med Hoffmans ord, ”inte bejakad med några sympatier för den klassiska bildning, som var ett hinder för framåtskridande” (142).

Centrala Undervisningsstyrelsen hade under tiden konstituerats med chefer och råd och övriga ämbets- och tjänstemän och stenografer och maskinskriverskor och oerhörda skåp för de massor av papper, som det skulle bli Styrelsens uppgift både att själv producera och

att infordra från rikets läroanstalter. Nu skulle den gamla självständighetsslentrianen brytas, och allt skulle bli likadant överallt. Skolan omorganiserades, enligt Hoffman, i syfte att knäcka dess alltför intellektualistiska prägel, som ansågs skadlig för modern ungdom. Man flyttade ämnen upp och ned, avskaffade vissa latinska stofiler och främjade de s.k. exakta vetenskaperna. Nu skulle alla bli ingenjörer och jägmästare. Och man övade ungdomen i att skriva växlar. Principen ”non scholae sed vitae” (97) skulle på allvar genomföras.

Collin, representant för det moderna och specifikt även för en ”modern pedagogik”, förändrar inte bara den fysiska skolmiljön på flera sätt, utan också den andliga. Den ordning som, underförstått, tidigare varit rådande på läroverket höll på att övergå i oordning. Pojkarna blev ”vårdslösa” och ”nosiga”.

Collins styre ledde fel och en återgång till mer traditionell ordning och reda var nödvändig. I ett försök att stävja oordningen blev Collin tvungen att tala allvar till gossarna och hela hans uppträdande visar en förnedrad Collin, avklädd in på bara kroppen på både idéer och visioner. Men odjuret Staten, i Collins skepnad, tycks bara vara tvingad till en tillfällig reträtt.

Någon gång ”i den långa och sega efterkrigsperioden” skulle det folkliga och något yrvakna parti som kommit till makten, dvs. socialdemokratin, göra förändringar i skolväsendet som lika påtagligt upprör läroverksadjunkt Hoffman. Det onda personifieras nu av Abdon Älgemyr. Att det var en förklädnad var för Hoffman alldeles uppenbart och det på ett mycket konkret sätt: Älgemyr hade tidigare hetat något så vanligt och alldagligt som Svensson och i Hoffmans minne framträder han som ”den där slappfete, publikfriande herrn med slagorden” (210). Den kamouflerade Älgemyr, i verkligheten sannolikt den socialdemokratiske Artur Engberg, var en hel ”programförklaring”.³

Läroverket ett kraftverk

Biskopen liknar vid något tillfälle läroverket vid ett kraftverk. Det är stora och högtidliga ord, som inbegriper sinnet för gammal hävd. Hoffmans beundran för biskopen är reservationslös och framstår för en nutida läsare som obegriplig. Biskopen, som också benämns Hans Högvördighet, har i Hoffmans beskrivning något gudalikt över sig.

Läroverkets uppgift är inte främst att utbilda ungdomen till olika yrken, utan att bilda de unga gossarna till människor. Enligt Hoffmans

synsätt är människan enbart människa, dvs. de sociala kategorierna framstår som ointressanta. Detta blir särskilt tydligt när Hoffman sent i sin yrkeskarriär inbjudes till en återsamling med gamla elever. När kvällen är till ända står han och ser ryggtavlorna av sina före detta elever försvinna i mörkret:

Det var skolans verk, ett bland de svenska läroverkens goda verk, att den förmögne, adlige kavalleristen och den lille lantprästen, fiedikommissarien och bondpojken, gingo där som jämbördiga utan tanke på annat än kamratskap och gamla minnen. (254-55)

Då är man också sig själv och skolan en ”organisk helhet” (272), såsom också staten i Boströms stadslära var ett organ. Bilden implicerar uppfattningen att skolan är en kropp med olika samverkande kroppsdelar. Alla delar är nödvändiga för att man ska kunna tala om en helhet. Men delarna har olika funktioner.

Metaforen implicerar också att de ingår i ett sorts balanssystem. Man kan inte ändra på någon del i enheten utan att helheten ändras. Hoffman ger på detta sätt uttryck för en konservativ uppfattning, vars samhällsåskådning just karakteriseras av respekt för det hävdvunna och strävan att bevara.

Lektor Viktoria (1971)

Författaren till romanen *Lektor Viktoria* heter Lise Drougge. Hon har skrivit flera romaner som hämtar miljöer från skolan och var under flera år verksam som lärarutbildare vid Lärarhögskolan i Malmö. Lektor Viktoria Natteus, huvudgestalten i *Lektor Viktoria*, är verksam i en skola som på många och avgörande sätt skiljer sig från den skola Paul Hoffman är verksam i, nämligen i det från 1 juli 1966 omorganiserade gymnasiet samt den nyinrättade, två-åriga fackskolan. Anledningarna till gymnasiets omorganisation och fackskolans inrättande var den starkt ökade tillströmningen till högre läroverk och samhällets behov av en mer tidsenlig utbildning (Landquist, 1965).

Det nya gymnasiets mål var bland annat att ge eleverna kritisk skolning, social och kulturell orientering, vana att planera och självständigt genomföra en uppgift och teknisk och naturvetenskaplig skolning. Det treåriga gymnasiet fick fem linjer, geografi försvann från schemat, filosofi uppdelades i två ämnen, filosofi och psykologi, betygsskalan blev densamma som i grundskolan, 1-5, och betygen i uppförande och ordning avskaffades. Den nyinrättade fackskolan var tvåårig. Dessutom upphörde studentexamen. Istället infördes standardiserade prov och

eleverna fick betyg vid avgången. Censorerna, denna fläkt från den akademiska världen, försvann till förmån för mer administrativt inriktade gymnasieinspektörer.

Romanen *Lektor Viktoria* (1971) skildrar livet i den svenska gymnasieskolan vid denna tid, de förändringar den genomgår och de reaktioner och förhållningssätt som utvecklas när den nya läroplanen sjösätts hösten 1966 och några år framåt. Det talas om den ”nymodiga vind” (s 8) som bröt in över kollegiet och om ”våld utifrån som slår in kilar” (s 8).

I centrum för berättelsen står den nytillträdda lektorn i matematik, Viktoria Natteus. Till skillnad från berättelsen om Paul Hoffman skildrar romanen bara ett utsnitt av vad som normalt hör till ett yrkesliv. Romanen spänner över tre läsår; från höstterminen 1966, då allt elände börjar, fram till och med vårterminen 1969. Då har saker och ting befästs, men någon försönlig inställning till det nya är svårt att finna. Lektor Viktoria Natteus flyr till ett vikariat på en Lärarhögskola, med förhoppningar om att det ska vara bättre där.

Det mest utmärkande för den känsla som författaren Lise Drougge försöker gestalta är frustration och främlingskap. Man kan säga att roma-

nen börjar med ett frustrerat skratt. Miljön är personalrummet på skolan, där lektor Norberg sitter tillsammans med de nya och yngre lärarna. Lektor Norberg har tidigare hört till dem som hållit på titelbortläggning, bestämda platser i kollegierummet efter rang, ordnar och värdighet, kort sagt allt det som hört till den gamla ordningen och som Paul Hoffmans interiörbilder, framför allt från provårets tid, givit så många exempel på. Istället för att med saknads svärmod längta tillbaka till flydda tider har nu lektor Norberg vänt sin kappa 180 grader. Han har lierat sig med de unga i kollegiet och sitter nu och skrattar och tjatrar på ett sätt som i romanen framställs inte bara som en degenerering utan också som uttryck för den frustration som romanen i övrigt tematiserar.

De hierarkier som Paul Hoffman så noggrant redogjort för tycks bara ett par år innan den nya läroplanen sjösätts ha varit förhållandevis oanfrätta av tidens tand. Viktoria Natteus tänkte sig kollegiet på följande sätt när en av hennes kolleger, Jane Collin, gjorde entré två och ett halvt år tidigare, en tid då det ”nya gymnasiet låg utopiskt i framtiden”.(37)

Man får föreställa sig att kollegiet satt här, grupperat efter de stränga sociala principer som vid det

laget ännu fungerade: rektor i den stora snidade karmstol som var hans högsäte, och med skolans sekreterare, numera studierektor, vid sin sida på en vanlig stol, därefter lektorerna: docenten, doktorerna, licentiaterna, och så de ordinarie adjunkterna placerade efter antalet tjänsteår vid skolan med vissa undantag, så extraordinarie och sist extra adjunkter. Man kan gissa att lärarna i övningsämnen slagit sig ner helt utanför kretsen, starkt medvetna om att vara sämre betalda och ha längre arbetstid än sina kolleger i teoretiska ämnen, vilket gav lägre status. (38)

Med det nya gymnasiet framträder denna hierarki i något modifierad form. Det talas i något sammanhang om ”de tongivande lektorerna”(139), som tycks gå särskilt hårt åt studierektorn. Men klockan tycktes slagen och nivellerings timme antydningvis snart inne. Fem grupper kunde urskiljas. Den mest tongivande gruppen tycktes företrädesvis bestå av män med höga akademiska titlar och med vackra ordnar, som de älskade att visa. Dit hörde den i början av romanen frustrerade och citerade lektor Stig Norberg. Detta ”tongivande gamla garde”(22) var inte lättillgängligt då det alltid tycktes inta en avvaktande hållning. De höga akademiska titlarna och tjänsterna sammanföll med hög ålder, dvs. den linje utmed vilken gränserna mellan de olika grupperna i hierarkin

drogs. En annan grupp, strax under den ”tongivande”, utgjordes av ordinarie lärare i yngre medelåldern och ytterligare en av icke-ordinarie lärare. De tillhörde den grupp som man åtminstone förr alltid kunde finna i ett kollegium: pratarna. De som hade fått dåliga scheman med många håltimmar att fördriva. Och så fanns ”de allra yngsta”, av vilka flera var ute i tjänst för att tjäna ihop pengar till fortsatta studier. Det var den gruppen lektorn slöt sig till, kvinna som hon var.

I romanen *Lektor Viktoria* kämpar två visioner om skolan mot varandra; dels en som pekar framåt och som formulerats i de nya läroplanerna, dels en som är riktad bakåt och till tider som flytt. Lektor Viktoria Natteus läser första dagen ur läroplanen för eleverna; om den undersökande inställningen som finns till de nya kunskaperna, att man ska lära sig att granska sakuppgifterna, om skolans sociala fostran och elevernas allsidiga utveckling, dvs. den icke-auktoritär anda som utmärker den nya läroplanen.

Men Viktoria Natteus läser in en ovilja hos eleverna, som tycks missuppfatta den nya anti-auktoritära andan och skolkar. Hon menar att den nya skolan är allvarligare än den gamla, och att ingen elev längre är en del av en oan-

svarig hop. Eleverna fortsätter att skolka. Särskilt problematiska framställs de ”skräliga” (55) teknisterna, inför vilka Viktoria Natteus känner sig främmande:

Hon vände sig om och tittade på pojkarna och tyckte att hon såg ett främmande folkslag med vilket hon hade en enda beröringspunkt: deras gemensamma övningar i den sköna konsten att lösa matematiska problem. (64-65)

Viktoria Natteus irriteras också över elevernas tålmod och tolerans. Hon tycker sig finna passivitet och likgiltighet; att eleverna avskärmar sig, genomlider och sitter av det meningslösa. Allt detta förargar henne. Hon föreställer sig att de skolkande eleverna lever under protest - för att de inte kan godta de värderingar som bjuds. Hon tycks på detta sätt projicera sin och de andra lärarnas frustration på eleverna. Varför kan inte eleverna göra det lärarna inte kan göra, tycks hon tänka inom sig, dvs. göra uppror och ifrågasätta allt detta nya.

Annars har Viktoria Natteus, med anspelning på berättelsen om Paul Hoffman, företrädesvis en herre att tjäna: inte Staten utan Kommunen. Han är lika grym och oförstående för det arbete som läraren har att utföra som det odjur Paul Hoffman tänker sig i statens gestalt. Lärarna

är ytterst kritiska till att de fått kommunen till huvudman.

Men det är inget dolt odjur, utan det framträder i konditor Evert Hallongrens skepnad. Han är skolstyrelsens ordförande, i romanen kallad "enmansstyrelse" (81). I alla frågor handlar skolstyrelsens ordförande med benäget bistånd från lokalpressen. Viktoria Natteus och hennes kolleger skulle ha föredragit att få vara "tjänsteman åt den anonyma staten". Men samtidigt vill hon inte göra politik av skolan; hon säger att egentligen inte har med den saken att göra, dvs. vem som styr skolan. Förklaringen är att hon är i skolan "för att lära barn räkna, det är det hela"

Lektor Viktoria utpekar liksom Paul Hoffman socialdemokraterna som bärare av en misstro och ett missnöje med skolan. Underförstått menar hon att socialdemokraterna gör politik av något, dvs. skolan, som man inte ska göra politik utav.

Lärare är ett slags upplysningsmänniskor, det tror på ljuset som skall skingra okunnighetens mörker och göra människan bättre. För dem är undervisning något fint och viktigt, och att vara lärare är att ha ett viktigt och ansvarsfyllt jobb, där man aldrig får spara på sig själv (27)

Det låter nästan som Paul Hoffman, som också menar att skolans och lärarens uppgift är så mycket större än att utbilda för ett samhälle som antas ligga någonstans där utanför skolan. Det är bildning, inte utbildning. För Viktoria Natteus tycks övertygelsen rymma en föreställning om samhället som något skilt från skolans verksamhet. Samhället blir ett störande moment; som när det tränger sig på skapar oro och okunskap.

Allt det nya som förestår inbegriper också pedagogiska nymodigheter. Företrädaren för ett pedagogiskt utvecklingsarbete, lektor Berggren, beskrivs som en liten rund man, flintskallig och med glasögon, dvs. lika löjlig som projektet antas vara.

I ljuset av de nya erfarenheter som lärarkollegiet fått erfa med konditor Hallengren som ansvarig har lektor Natteus lätt att idealisera den tid då staten var ansvarig. Även om bilden av det gamla läroverket också innehåller mindre ljusa sidor framställs det gamla i ett förklarar ljus:

För tio år sedan var det här en liten skola i en stad där alla kände alla, man körde i gamla trygga hjulspår med välkända kurser, små klasser och få klasser. På den tiden fick alla plats på en gång i den gamla aulan/.../ (12)

Förr kunde det vara riktigt fullt av lärare i kollegierummet under raster och håltimmar. Där satt de behagligt kringflutna av cigaretternas rökslingor och lät pratet flöda. Trygghet, social gemenskap, vänlighet etc. framstår som det utmärkande för den gamla ordningens skola, även om den gamla skolan också framställs som en sluten enhet. Till och med cigarettröken i lärarrummet får något idylliskt över sig.

Nu är alla på språng, man hälsar knappt på varandra, sociala kottierier som innesluter och utestänger bildas och förströddheten griper kring sig. Med det nya gymnasiet har också lärarens uppgift förändrats och försämrats. Förr var det ett bra jobb, säger Viktoria Natteus till en yngre kollega.

Liksom Hoffmans odjur tycks också Kommunen enbart efterfråga papper. Om den gamle rektorn sägs att ”den nya skolan”/.../översvämmat hans domäner och lämnat honom bakom sig i en svallvåg av papper” (12). Den tilltagande mängden papper som ska hanteras blir det synbara uttrycket för denna nya tingens ordning. Från den nyinrättade tjänsten som studierektor och hans expedition strömmar papper med intern information, kallelser till konferenser, skriv- och vaktscheman, upplysningar, cirkulärskrivelser och, eftersom skolan saknar cen-

tralhögtalar, meddelanden som skall lämnas till klassen eller enskilda elever m.m. Att studierektorn är en kugge i ett stort maskineri blir tydligt när hans apparition beskrivs:

Han är en spenslig, välklädd man, något böjd och med axlarna uppdragna till skydd och har en låg, timid röst, med vilken han envist upprepar de paragrafer och bestämmelser han åberopar!.../ (13)

I likhet med Viktoria Natteus och många andra i kollegiet går också studierektorn ner för räkning. Det sker under den sista terminen i berättelsen. Boken slutar med en betraktelse över hur allt förändras:

Allting ändras, om man vill det eller inte. Det som är bra och gott ändras och det som är dåligt också. Det som har varit, finns bara kvar inne i en själ, omgjort och förändrat kanske, men det är i alla fall enda upplagan. Man hittar inte tillbaka till det, om man nu skulle vilja något sådant. (205)

Avslutning: På spaning efter den tid som alltid flytt

En genomgång av de två skolromanerna *Paul Hoffman, läroverksadjunkt* (1935) och *Lektor Viktoria* (1971) visar på en rad intressanta lik-

heter och skillnader. Man finner exempelvis att både Paul Hoffmans och Viktoria Natteus möte med skolverkligheten på flera och avgörande punkter inte tycks motsvara den bild de själva haft inför sina yrkesval. Det är som om förutsättningarna för lärarverksamheten hastigt och opåkallat förändrats. De tycks utsatta för krafter de inte är förberedda på. Det innebär också att de inte heller tycks få syssla med det de anser sig vara utbildade för: att undervisa. Man kan också säga att de förnekar skolans inskolande funktion, "schooling" och enbart fokuserar på "education", undervisning och utbildning.

Hotet kommer från lärarnas utgångspunkt utifrån, dvs. samhället och staten, och det skapar obalans i ett system som i de verksammas föreställningar en gång befunnit sig i balans. Läroverket är inte den skyddande miljö Hoffman uppenbarligen hade tänkt sig att det var. På olika sätt påverkas arbetet av politiska och samhällsliga krafter. Det upprättas i romanens kontext ett samband mellan statligt oberättigat inflytande och bristande begåvning och kunskap. Försättningen i denna logik är att allt som påverkar det relativa lugn som trots allt och under lång tid tillåtits råda påverkar arbetet negativt, med både bristande kunskap och ordning som följd. Hoffman talar om att pojkar blivit mer vårdslösa och "nosiga" när

den klassiska bildningen får lämna plats åt "de exakta vetenskaperna" och den moderna pedagogiken

Samma förhållande upprättas också i *Lektor Viktoria*. De nymodigheter som introduceras med det nya gymnasiet får liknande effekter. Eleverna förväntas ta ett större ansvar för sina studier. Det är ett stort ansvar som de inte riktigt mäktar med. Från huvudgestaltens synvinkel är de inte beredda att anta den utmaning som ligger i läroplanens förväntningar. Teknisterna framstår som främmande och skrämmande fåglar i gymnasiemiljön. Viktoria Natteus tycker att de inte riktigt passar in i sammanhanget. De får också rykte om sig att skolka mer än andra elevgrupper. På ett subtilt och närmast otydligt sätt framförs här en undran över vilken inriktning gymnasiet egentligen ska ha. Det finns ett samband mellan Hoffmans förbannelser över de exakta vetenskapernas inträde i läroverket och Viktoria Natteus lite nedlåtande inställning till teknister och det de representerar.

Papperet står som sinnebild inte bara för de utifrån kommande krafterna, utan också för det som inte är innehåll, utan bara form. Papper i mängd blir metaforen för allt det onödiga arbete som dels Staten i fallet Hoffman och hans kolleger lägger på läroverkslärarna, dels kommunen,

personifierad av den lede konditor Hallenberg, lägger på Viktoria Natteus och hennes kolleger i *Lektor Viktoria*. Mängden papper rymmer bilden av en maskin som gått sönder och som i oändliga mängder spottar ut papper. Som ett förkvävande lager lägger det sig sedan över verksamheten i skolan.

Hoffmans bildningsideal ligger nära det nyhumanistiska bildningsidealet. I arbetet med att bilda människorna har litteraturen för Hoffman en viktig roll att spela. För Hoffman handlar det inte om utbildning till yrke och samhällsliv, utan bildning av människor. Även om det i *Lektor Viktoria* är mindre explicit uttryckt går liknande uppfattningar om skola och undervisning som en underström i romanen. Det sägs att lärarna är ett slags upplysningsmännskor, med vilket i första hand avses att de har i uppdrag att bilda människan, inte utbilda. Samhällets inflytande framstår också här som oönskat och som orsaken till allt det onda och oönskade som händer. Kaos och okunskap följer i dess spår. Det är otvetydigt så att det gamla läroverket står som modell för något mycket fint och ses i ett sorts förklarad ljus. Viktoria Natteus betraktar ju också särskilt teknisterna som främmande element som kräver sin plats i det nya gymnasiet.

Närmare betraktat är därför skillnaderna mellan Paul Swenssons och Lise Drougges roman kanske inte så stora, även om lektor Viktoria aldrig skulle kläda sin uppfattning om skola och undervisning i samma klassiska dräkt som Paul Hoffman. Den idyllisering som sker av det gamla läroverket ligger i linje med detta. Kampen mellan det nyhumanistiska och reala bildningsidealet pågick således långt in på 1960-talet.

Det finns uppenbara likheter mellan den moraliska läroplanskoden i den gamla folkskolan i början av 1900-talet och den klassiska koden i det gamla läroverket. Likheten ligger i att man tillskriver det förflutna ett stort värde, vilket även innefattar en flykt från samtiden. Man söker det andliga. I folkskolan var det Gud och kyrkan, i berättelsen om Paul Hoffman kläds det idéer och ord som hämtar näring ur en klassisk tradition. Det gäller inte enbart Athena och Apollon, utan också i bilden av skolan som ett "tempel". Det var en annan kallelse än den som omfattade folkskollärarna, för vilka skolan mera hade funktionen av en kristen och lutheransk kyrka. I *Lektor Viktoria* får detta inte sitt explicita uttryck. I drömmen om det som en gång varit antyds det försiktigt.

Det talas i Hoffmans läroverk aldrig om att man ska förbereda eleverna för det eviga livet, såsom

var fallet i folkskolan (Erixon, 2002). Det eviga är mer förbundet med den klassiska kulturen. Här är det inte Gud, nåden och synden som står i fokus, utan de upphöjda klassiska verken, förmedlade av ett modersmålsämne med en annan missionerande funktion. Läroverkslärarens uppgift är att bilda människorna; att lära dem att se ljuset, det sanna ljuset. Hoffmans syn på biskopen grundar sig i första hand inte på biskopens roll som själasörjare i den kristna lutheranska kyrkan, utan som beskyddare av läroverkets tradition. Detta blir andra sidan av det mynt som framställer samhällets rättmätiga inflytande som roten till oordning och okunskap i skolan.

Lika lite som man kan tänka bort skolinstitutionens framväxt som en kvalitativ förändring i det sociala lärandets historia kan man tänka bort de läroplaner som styr skolinstitutionens utformning och innehåll. Dessa byggs, för att anknyta till Lundgren (1979) upp utifrån en serie principer kring ”hur omvärlden organiseras”, dvs. uppfattningar om hur världen ser ut, om vad som är möjligt att veta och värt att veta och de framträder i utbildningens mål, innehåll och metoder.

De mönster som låter sig urskiljas i de två romanerna med miljöerna förlagda i läroverks- och

gymnasiemiljö känner vi delvis igen från dagens skoldebatt. Skolan är en prisma där olika politiska ideologier bryts; motståndare till genomförda skolreformer tycks gärna lyfta fram att de leder till disciplinupplösning och till att skolans kunskapsförmedling hamnar på undantag. Detta blir en myt, vars uppgift, med hänvisning till Barthes, bland annat är att förvränga verkliga förhållanden:

Historien försvinner i myten; det är en sorts idealisk tjänarinna: hon gör i ordning, bär fram, ordnar, då husbonden kommer försvinner hon tyst.../ (Barthes, 1970:250).

På detta sätt töms verkligheten, som vad gäller skolans utveckling i Sverige, inneburet en lång politisk kamp, och blir ett sorts avpolitiserat tal. De krav på kunskap, ordning och inställda reformer som tematiseras i de två här presenterade romanerna, liksom i delar av dagens skoldebatt, rymmer i första hand inte en omsorg om skolan och inte heller enbart en längtan till en tid som alltid flytt, utan dessvärre också till en tid som knappast heller aldrig funnits.

Slutsatsen aktualiserar förhållandet mellan ’schooling’, samhället och pedagogiska förändringar i skolan. Hamilton menar att ”schooling” inte enbart reproducerar förutbestämda sociala

strukturer, utan också kan frigöra sig från föreliggande sociala strukturer och bli självständiga platser för vad han kallar "educational innovations". De möjligheter till förändring och utveckling som finns inom historiskt givna skolstrukturer innefattar i detta sammanhang en blick som är riktad framåt, mot framtiden, dvs. visioner som kan vara möjliga att förverkliga.

Men kan visioner också inbegripa längtan till tider som har flytt i det att de båda är "inseparable aspects of the same social process" (Hamilton, 1989:154)?

Referenser:

- Andersson, Ingvar (1957).** "Svensk dikt som källa för svensk socialhistoria", i *Nordisk tidskrift*, nr 1-2.
- Barthes, Roland (1970).** *Mytologier*. Uddevalla: Bo Cavefors Bokförlag.
- Bonniers Litterära Magasin, BLM (1935:9)*- "Natur och Kulturs prisromaner".
- Brink, Lars (1992).** *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Drougge, Lise (1971).** *Lektor Viktoria*. Stockholm: Askild & Kärnekull.
- Erixon, Per-Olof (1997).** "Du som ammar blomman af vårt land". Om skolan i litteraturen och den svenska skolromanen", i *Läroarbetsutbildning och forskning i Umeå*, nr 1, s 5-20
- Erixon, Per-Olof (2002).** *Pedagogiskt arbete i romanens prisma. Upplevelser av den svenska folkskolan under ett omvälvande sekel* (2002). Umeå: Didactica Umensis. Rapporter från Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.
- Florin, Christina & Ulla Johansson (1993).** *"Där de härliga lagrarna gro..."*. Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914. Kristianstad: Tiden.
- Furuland, Lars (1997).** "Litteratur och samhälle. Om litteratursociologin och dess forskningsfält", i Furuland & Svedjedal (red), *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle*, Lund: Studentlitteratur.
- Furuland, Lars (1974).** "Litteratur och samhälle" i Lars Gustafsson (red.), *Forskningsfält och metoder inom litteraturvetenskapen*, Stockholm.
- Goodson, Ivor F (1996).** "Att tolka skolminnen", i *Att stärka lärarnas röster. Sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete*. Stockholm: Didactica 5, HLS Förlag, s 91-108.
- Gustavsson, Bernt (1991).** *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930* (diss), Stockholm.
- Hamilton, David (1989).** *Towards a theory of schooling*. London: Falmer. (Deakin studies in education; 4).
- Hodysch, Henry W (1994).** "Objectivity and Autobiography in Historical Research", i *Education and Society*, volume 12, No.1, s 89-95.
- Isling, Åke (1980).** *Kampen för och emot en demokratisk skola*. Stockholm.
- Jarrick, Arne (1989).** "Framstegstanken i den historiska texten. Några uppslag om fiktion och forskning", *BLM*, nr 4.
- Landquist, John (1965).** *Pedagogikens historia*, Lund
- Le Goff, Jaques (1978).** "Mentaliteterna, en tvetydig historia", i *Att skriva historia*, Stockholm.
- Lundgren, Ulf P (1979).** *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*, Stockholm.
- Martinson, Moa (1933).** *Kvinnor och äppelträd*. Stockholm:
- Martinsson, Bengt-Göran (1989).** *Tradition och*

betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiet litteraturundervisning 1865-1968. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, Linköpings universitet.

Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna (1996). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Richardson, Gunnar (1963). *Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skola och kulturpolitik under 1880-talet*, Göteborg (diss).

Richardsson, Gunnar (1970). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund.

Sjöstrand, Wilhelm (1965). *Pedagogikens historia*, III:2. *Stora engelsk svenska ordboken* (1980). Stockholm: Esselte Studium AB.

Svensson, Hugo (1935). *Paul Hoffman, läroverksadjunkt*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Tarschys, Karin (1955). "Svenska språket och litteraturen". *Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor* (diss), Stockholm,

Thavenius, Jan (1991). "Modersmålet – från redskap till bildningsideal". I Gun Malmgren & Jan Thavenius (red) *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.

White, Hayden (1978). "The Historical Text as Literary Artifact", i Robert H. Canary & Henry Kozicki (eds), *The Writing of History. Literary Form and Historical Understanding*, The University of Wisconsin Press.

White, Hayden (1981). "The Value of Narrativity in the Representation of Reality", i W.J.T. Mitchell (ed), *On Narrative*. Chicago: The University of Chicago Press, Chicago.

von Platen, Magnus (1978). "Vilhelm Moberg och den självbiografiska romanen. Källkritiska betraktelser", *SLT*, s 17-32.

Noter

¹ *Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna* (1996). Stockholm: Lärarförbundets förlag, s 539.

² *Stora engelsk svenska ordboken* (1980). Stockholm: Esselte Studium AB, s 778.

³ Både Bernt Gustavsson (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930* (diss), Stockholm, s 192 och Åke Isling (1980). *Kampen för och emot en demokratisk skola*. Stockholm, vederlägger en sådan uppfattning.





Pedagogiskt arbete

Ett forskningsområde börjar anta en tydlig profil

Monika Vinterek

Abstract

Syftet med den här artikeln är att belysa framväxten av pedagogiskt arbete som forskarutbildningsämne och den eventuella identitet ämnet har idag. För att bättre kunna förstå framväxten av pedagogiskt arbete kommer jag att diskutera tidigare forskning och vad som kan ha utgjort hinder i de akademiska strukturerna för att utveckla kunskap inom området av betydelse för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Jag kommer även att undersöka vilka intentioner som uttryckts i formandet av det nya forsknings- och forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete för att därigenom närma mig frågan om vad pedagogiskt arbete är. Frågan kommer även att belysas genom en analys av den forskning som bedrivs inom ramen för avhandlingsarbeten i pedagogiskt arbete. Avslutningsvis gör jag en jämförelse mellan vad som fokuserats i konstituerandet av pedagogiskt arbete och den forskning som växer fram inom ramen för pedagogiskt arbete.

Bakgrunden till framväxten av ett nytt forsknings- och forskarutbildningsämne i Sverige, emanerar ur ett behov av att utveckla lärarutbildningen liksom ett behov av att främja skolutveckling (Utbildningsdepartementet 1996; Kommunförbundet et al. 1996; Finansdepartementet 1996/97; Skolverket 2000). Ytterst rör det lärarutbildningens vetenskapliga grund och skolans behov av ny kunskap. Men det handlar också om ansvarsfördelningen mellan akademien och skolan, liksom mellan forskning och skolans eget utvecklingsarbete. Varken skolan eller akademien har hittills lyckats särskilt väl när det gäller att utveckla kunskap för skolans praktik (Carlgren, 1996b; Erixon Arreman 2002). Inom akademien är det i första hand pedagogikämnet som ansvarat för forskningen för lärarutbildning och pedagogiskt yrkesverksamhet (Carlgren, 1996a; Ahlström & Kallós 1996).

Det har dock länge funnits ett behov av en lärarutbildning med nära koppling till forskning (Englund 1996). Bristen på egen forskning har varit ett problem. En central tanke i främjandet av skolutvecklingen är att ge lärare möjlighet att formulera frågor och problem i anknytning till det egna arbetet och att skapa en närmare kontakt med forskningen. Det har inte varit möjligt inom de gamla strukturerna i akademien. Ambitionen är också att denna kontakt skall kunna skapas med hjälp av en förändrad lärarutbildning med en tydlig koppling till forskningen (Utbildningsdepartementet 1996; Carlgren, 1996b; Holmberg & Nilsson 1996).

Strukturella hinder och tidigare forskning

Det är ofta ämnet pedagogik som diskuteras när det gäller forskning med relevans för lärarutbildning och skola. Men det bedrivs också forskning med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet inom andra ämnen. Det gäller ämnesdidaktisk forskning av olika slag som bedrivits och bedrivs inom en rad olika ämnen: språkinstitutioner, historiska institutioner, naturvetenskapliga institutioner m.fl.

En snabb översyn ger dock vid handen att de didaktiska frågor som aktualiserats vid de insti-

tutioner som erbjuder en speciell ämnesdidaktisk inriktning är begränsade. Inom det historiska fältet har frågor om historiesyn och historiemedvetenhet länge varit dominerande. Frågeställningar som specifikt avgränsas till ett undervisningssammanhang i skolan är få. Undantag finns naturligtvis och det ser också olika ut mellan olika ämnen. Forskare som sysslat med mer skolrelaterade didaktiska frågor har lätt kunnat känna sig utanför i den mer traditionellt och specifikt ämnesrelaterade forskningsmiljön. För att skapa en stark miljö krävs ett kollektiv av forskare med någorlunda gemensamma intressen. Avsaknaden av sådana miljöer kan vara en förklaring till att vi haft få ämnesdidaktiska forskare inom de traditionella ämnesinstitutionerna. Det är av stort intresse för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet att den ämnesdidaktiska forskningen inom olika discipliner kan utvecklas.

Skolan har inte heller lyckats särskilt väl med att utveckla kunskap om den egna verksamheten. Till en del kan det kanske förklaras med att det inte finns så många vetenskapligt utbildade inom skolan. Detta förhållande kan delvis bero på att lärarutbildning inte gett tillträde till forskarutbildning inom andra områden än de undervisningsämnen som skolan har till uppdrag att undervisa i. Den möjligheten har varit begränsad till ämneslärare av olika slag, dvs. lärare med

behörighet för grundskolans senare årskurser och gymnasielärare med studier om minst 60 poäng i något akademiskt ämne. För att vara behörig till forskarstudier i pedagogik har det för alla lärarkategorier krävts ytterligare studier utöver vad som ingått i den reguljära lärarutbildningen (Läroverstyrelsens utredning, 1999).

Trots att lärarutbildningen varit införlivad i högskolan alltsedan 1977 har lärarexamen inte gett tillträde till forskarstudier för de allra flesta. Det är mot denna bakgrund man kan förstå inrättandet av ett nytt forskarutbildningsämne, pedagogiskt arbete, som ger alla som genomgått en lärarutbildning om minst 120 poäng behörighet att söka till forskarutbildning i detta ämne. Förutom två års yrkesverksamhet inom det pedagogiska fältet krävs dessutom att man skrivit ett examensarbete om minst 10 poäng. Ambitionen är att skapa en forskarutbildning som anknyter till viktiga problemområden inom lärarutbildning och pedagogiskt yrkesverksamhet.

Pedagogikämnet har inte kunnat motsvara lärarutbildningens behov av vetenskaplig utveckling (Murray 1996). I en sammanställning av olika utredningar och utvärderingar visar Erixon Arreman (2002) "att pedagogikämnetns forskningsinriktning inte haft tillräckligt fokus på skolans inre verksamhet och liv".

Detta framkommer också i Leif Lindbergs och Britt-Marie Berges studie av tillträdande professorers installationsföreläsningar i pedagogik. Gerd Lindberg och Leif Lindbergs genomgång av "Pedagogisk forskning i Sverige 1948-1971" visar på samma förhållanden. En granskning av avhandlingar inom pedagogik under de senaste föregående decennierna förstärker denna bild ytterligare. Av de 109 avhandlingar som skrivits inom ämnet pedagogik mellan åren 1983 och 1988 behandlade majoriteten skeenden som ligger långt ifrån den direkta undervisningsverksamheten i skolan. Eklund (2000) drar med hjälp av titlarna i en bibliografi av Åke Bjurstedt slutsatsen att mindre än 20 % av dessa var studier av metodisk karaktär.

Eklund (1995; 2000) har själv granskat svenska avhandlingar i pedagogik mellan åren 1988-1997. Av de 124 avhandlingar som presenterades fram till 1992 hämtade 73 primärt sin empiri från skolområdet. Under perioden 1993-1997 ökade antalet avhandlingar i pedagogik till 165. Av dessa var 108 primärt knutna till skolsektorn. Andelen skolrelaterade avhandlingar steg, men ca 40 % av de studier som bedrevs inom pedagogikämnet under den här tioårsperioden behandlade ämnen som låg långt från en skolpraktik. Eklund (2000) bedömer att de flesta av de skolinriktade studierna tog sin utgångs-

punkt i ramfaktorteorin. År 1997 publicerades en rapport genomförd på uppdrag av Humanistisk – samhällsvetenskapliga rådet (Rosengren & Öhngren, 1997), där en rad kända internationella forskare granskat och utvärderat pedagogisk forskning i Sverige inom universitet och högskolor, som visar på hur ramfaktorteorin dominerat svensk pedagogisk forskning.

Det är också värt att notera att 46 stycken eller 25% av de totalt 181 avhandlingarna som är skolinriktade under perioden 1988-1997 rör vuxenutbildning (Eklund, 1995; 2000). Detta skall ses mot bakgrund av att universitetens grundutbildningsuppdrag vad gäller utbildning av lärare nästan uteslutande rör sig om utbildning av lärare för barn och ungdom. En genomgång av svenska avhandlingar i pedagogik i början av 1990-talet visar att en mycket liten del av avhandlingarna lyfter fram praktiks aktörer (Reimer-Eriksson 1999).

Inrättandet av pedagogiskt arbete som ett forsknings- och forskarutbildningsämne skall ses som en ambition att förstärka den vetenskapliga grunden inom lärarutbildningen och möjliggöra en kunskapsutveckling som står nära den pedagogiska praktiken. Genom att bygga upp en forskarutbildning som en direkt förlängning av lärarutbildningen med en egen forsknings-

miljö skapas möjligheter att utveckla en forskning som sätter lärares arbete och lärandet i skolan i fokus. Visionerna har varit att ett nytt ämne skall kunna åstadkomma detta. På ett organisatoriskt plan handlar det om att skapa möjligheter för dem som utbildas för pedagogisk verksamhet att lättare än tidigare kunna gå vidare med forskning och forskningsutveckling och därmed stärka banden mellan den praktiska verksamheten i skolan och akademien.

Vad är pedagogiskt arbete?

Pedagogiskt arbete har inrättats som forskarutbildningsämne vid tre lärosäten: Linköpings universitet, Umeå universitet och Karlstads universitet. Det var i februari 1996 som fakultetsnämnden för Filosofiska fakulteten vid Linköpings universitet beslutade att tillsätta en utredning om forskning och forskarutbildning med avseende på skola, lärande och undervisning som ett led i en nyorganisering. 1997 publicerades den färdiga rapporten *Lärarutbildningens forskningsförankring. Pedagogiskt arbete – vidgade perspektiv och ökad tillämpning*. Målet för omorganiseringen uttrycktes enligt följande: All ”grundläggande utbildning skall ha nära kontakt med forskning” (s.18).

År 1998 utlystes en professur vid Umeå universitet som kommit att betraktas som den första professuren i det nya ämnet pedagogiskt arbete. Professuren skulle vara ”inriktad mot undervisningens och lärandets teori och praktik” (Umeå universitet, Registrator). I denna skrivning och i själva genomdrivandet av professuren kan vi utläsa en del av de visioner som fanns kring skapandet av ett nytt forskarutbildningsämne. Undervisningens och lärandets teori och praktik betonades.

Året därpå utarbetades ett program för pedagogiskt arbete som ett nytt ämne i forskarutbildningen vid Umeå universitet daterat 1999-03-05.

Forskningen och forskarutbildningen i pedagogiskt arbete behandlar [...] såväl den pedagogiska praktiken som dess ramfaktorer. [...] både studier av innehåll och former (metoder) för den pedagogiska praktiken är viktiga. (s.3)

Ser man på de skrivningar som tillkommer i ”Studieplanen för forskarutbildning i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet”, fastställd i maj år 2000, betonas att forskningen skall ta sin utgångspunkt i den pedagogiska yrkesverksamhetens teori och praktik och att forskningen skall:

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

Linköpings universitet valde även att göra pedagogiskt arbete till ett grundutbildningsämne. En lokal forskarskola startades hösten år 2000. I samband med detta utlyste man två professurer i pedagogiskt arbete.¹ Tillsättningsprogrammet för dessa professorstjänster beslutades redan hösten 1998.

Vid Karlstads universitet inrättades forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete hösten 2001 av den nyligen inrättade fakultetsnämnden Lärande i skola och arbetsliv. I studieplanen för forskarutbildning i pedagogiskt arbete står bland annat följande att läsa:

En viktig ambition är att utveckla teorier och forskningsmetoder som tillåter de praktiskt yrkesverksamma att själva kritiskt undersöka, granska och problematisera betingelser och innehåll i verksamheten. (s. 3)

År 2001 inrättades också den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA) som

ett led i en nationell utbyggnad av forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Regeringen utsåg Umeå Universitet till ”värdhögskola” och därmed huvudansvarig för forskarskolan. Karlstad universitet, Linköpings universitet, Örebro universitet, Malmö högskola, Högskolan Dalarna och Lärarhögskolan i Stockholm utsågs som partnerhögskolor. I efterhand har även Högskolan i Kristianstad anslutit sig. I studieplan för forskarutbildning vid Nationella forskarskolan i Pedagogiskt Arbete skrevs följande in under ”Mål och syfte med utbildningen”:

Pedagogiskt arbete som område för forskning och forskarutbildning avser den pedagogiska yrkesverksamhetens praktik inom det verksamhetsfält som bygger på genomgången lärarutbildning. (s.1)

Det som genomgående betonas i dessa olika centrala dokument är *den pedagogiska praktiken*.

Den pedagogiska praktiken

I den pedagogiska praktiken är undervisning och fostran centrala begrepp. Undervisning och fostran är skolans övergripande uppdrag.² All undervisning har ett *innehåll* och det finns även alltid ett innehåll i fostran. Vi undervisar

om något, exempelvis skolämnen och vi fostrar alltid till något – jämställdhet, demokratiskt förhållningssätt, miljömedvetenhet, kamratskap, etc. Innehållsrelaterade frågor är också frågor om vem som skall undervisas och lära ett visst innehåll, när och varför samt vem som har makten att fatta beslut i dessa frågor. Effekter och upplevelser av det innehåll som undervisas och fostras (lärande) är också aspekter av den innehållsliga dimensionen av undervisning.

Undervisningen har också alltid en *form* och det finns likaså en form för fostran. Det finns former för *utövande*, exempelvis undervisningsformer samt former inom vilken den pedagogiska praktiken utövas. Sådana former har jag valt att benämna *skolans formspråk*. Till dessa hör klassform, stadiindelning och utformning av den fysiska miljön, men också olika typer av förhållningssätt. Den etik, disciplinering etc. som formar en undervisningsmiljö är också delar av skolans formspråk.

Hur-frågor relaterade till vem som skall undervisas/fostras, var och när är centrala. Vem som har rätten och makten att utforma undervisningen/fostran är också en fråga att beakta liksom varför-frågor, exempelvis varför en viss form förordas eller vinner företräde. Effekter och upplevelser av olika undervisningsformer

och former för fostran liksom effekter och upplevelser av skolans formspråk är också aspekter av en formsida.

Till detta kan läggas sådana *ramfaktorer* utanför skolans praktik som, interreagerar på den

pedagogiska praktiken. Hit kan vi föra ideologiska och utbildningspolitiska frågor, syften, motiv och beslut på kommunal och statlig nivå. Schematiskt kan följande faktorer lyftas fram som viktiga att fokusera i studiet av den pedagogiska praktiken.

Innehåll	Undervisningens/fostrandets och lärandets innehåll relaterat till olika aspekter av den pedagogiska praktiken samt till erfarenheter av undervisning och fostran med ett visst innehåll.
Form	<p><i>Former för utövande</i></p> <p>Former för undervisning/lärande och fostran relaterat till olika aspekter av den pedagogiska praktiken samt effekter och erfarenheter av former för utövande.</p> <p><i>Skolans formspråk</i></p> <p>Former inom vilka den pedagogiska praktiken utövas och relationer mellan skolans formspråk, undervisning/fostran och lärande samt effekter och erfarenheter av skolans formspråk.</p>
Ramfaktorer	Ramfaktorer utanför skolans praktik som interreagerar på den pedagogiska praktiken

Utifrån de faktorer som lyfts fram som viktiga att fokusera i studiet av den pedagogiska praktiken är det studier av undervisningens och fostrans *innehåll* och *form*, relationer mellan undervis-

ningens och fostrans innehåll och form samt effekter och upplevelser av dessa relationer som främst kan visa på en närhet till praktiken.

Forskning som bedrivs under rubriken pedagogiskt arbete

Den fråga som fortsättningsvis kommer att behandlas är om man kan finna något eller några utmärkande drag för den forskning som nu i olika avhandlingsprojekt bedrivs inom ramen för pedagogiskt arbete. I det följande kommer jag därför att kortfattat presentera och diskutera de avhandlingsarbeten som för närvarande bedrivs inom pedagogiskt arbete.³ Jag kommer att göra det mot bakgrund av begreppet ”den pedagogiska praktiken” som är ett centralt begrepp i de officiella dokument som finns skrivna i anknytning till forskningsområdet och forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete. Forskning som idag bedrivs av forskare inom pedagogiskt arbete behandlas inte. Avhandlingsprojekten är av särskilt intresse, eftersom doktorandernas forskningsplaner granskas och godkänns i förhållande till hur de överensstämmer med de tolkningar som idag görs av forskningsfältet och ämnet pedagogiskt arbete. De utgör utan tvivel forskning i pedagogiskt arbete och utgör tillsammans grunden för framväxten av pedagogiskt arbete som ett nytt forskarutbildningsämne.

I maj 2003 fanns sammanlagt 57 forskarstuderande och en disputerad i pedagogiskt arbete vid fyra universitet och fyra högskolor i Sverige.

Vid universitetet i Umeå fanns sammanlagt 38 registrerade doktorander i pedagogiskt arbete. 27 av dessa var verksamma i Umeå, varav sex var antagna i den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete. Övriga 11 doktorander tillhörde den nationella forskarskolan, inskrivna i Umeå i pedagogiskt arbete men verksamma vid andra lärosäten. Högskolan i Dalarna och Högskolan i Kristianstad har vardera fyra av dessa doktorander, Malmö högskola två och Lärarhögskolan i Stockholm en.

Vid Linköpings universitet fanns 17 doktorander i en lokal forskarskola för pedagogiskt arbete. Av dessa tillhörde två även den nationella forskarskolan. Karlstads universitet hade en lokalt antagen doktorand och en som tillhörde den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete.⁴

Kategoriseringen av den forskning som doktoranderna i pedagogiskt arbete bedriver bygger på mycket översiktliga beskrivningar av deras avhandlingsarbeten. Många av de doktorander som bedriver sina forskarstudier inom den nationella forskarskolan har tidigare publicerat beskrivningar av sina avhandlingsämnen.⁵ I arbetet med en avhandling sker dock ofta förändringar av fokus och en del doktorander har redan omformulerat sig en eller flera gånger. Genom

Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete har jag haft tillgång till beskrivningar av pågående avhandlingsarbeten. Jag har också kontaktat de allra flesta av doktoranderna personligen och på så sätt fått en beskrivning av avhandlingens fokus. Vissa beskrivningar har dock varit högst preliminära vid tillfället för mina frågor. Det innebär också att resultaten av mina analyser inte skall läsas med fokus på de enskilda avhandlingarna. Syftet är att få en samlad bild av den forskning som bedrivs inom ramen för forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete.

De kategorier som används för att sortera de olika avhandlingarna utgår från begreppet ”den pedagogiska praktiken” och då specifikt utifrån vilka frågor jag bedömt att de främst fokuserar i anknytning till undervisningens innehåll, form eller ramfaktorer enligt den modell som presenterats ovan.⁶ Det som främst fokuserats har varit studiernas närhet till praktiken. Det kan gälla förutsättningar som ligger mycket nära det dagliga pedagogiska arbetet med undervisning och fostran, men det kan också gälla ramar på systemnivå.

Kategorierna hade naturligtvis kunnat utformas på annat sätt. När Harald Eklund undersökte vilka ämnesområden som behandlats i svenska avhandlingsarbeten i pedagogik åren 1988-1997 har han främst intresserat sig för i

vilken omfattningen metodstudier fanns representerade. När han redovisat hur studierna fördelar sig på olika ämnesområden har han valt att gruppera dessa i två huvudkategorier, dels ”studier av *metoder* för pedagogiskt arbete”, dels ”studier av *betingelser* för pedagogiskt arbete”. Eklund studerar sedan avhandlingarna i varje kategori för sig med avseende på en rad faktorer. Syftet med den här genomgången är delvis annorlunda och jag har därför valt en annan kategorisering. Det faktum att jag inte kunnat studera färdiga avhandlingsarbeten har också inneburit att en förfinad kategorisering varit svår att genomföra. Jag menar dock att den bild av pedagogiskt arbete som framträder sannolikt inte skulle vara väsentligt annorlunda även om jag använt mig av andra kategorier.

Avhandlingsprojekt i pedagogiskt arbete

Med utgångspunkt i den uppställning som tidigare presenterats med huvudrubrikerna "Innehåll", "Form" och "Ramfaktorer" fördelar sig de olika avhandlingsprojekten inom pedagogiskt arbete på följande sätt: ⁷

Tecknen före doktorander markerar doktorander inom och utom forskarskolorna.

- Doktorand vid den lokala forskarskolan i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet
- Doktorand i den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA)
- ◆ Doktorand som inte tillhör NaPA vid institutioner vid Umeå universitet
- Doktorand som inte tillhör NaPA vid Karlstads universitet

Innehåll	
	Studier med fokus på undervisningens, lärandets och fostrandets innehåll relaterat till olika aspekter av den pedagogiska praktiken samt till erfarenheter av undervisning och fostran med ett visst innehåll.
	Eva Bolander. ● Ungdomars sex- och samlevnadsundervisning utifrån bland annat ett genus och sexualitetsperspektiv.
	Ronny Högberg. ● Klass i relation till utbildning. Förhållningssätt och upplevelser av kärnämnen bland gymnasieelever på yrkesinriktade program.
	Ron Mahieu. ◆ Om företagsamhet och entreprenörskap i skolan, drivkrafter och konsekvenser. Att få förståelse om hur och varför det kom till skolan, utifrån ett aktörs- och struktursperspektiv.
	Kenneth Nordgren. ■ Hur historiemedvetande konstrueras och kommuniceras på kollektiv och individuell nivå. I fokus står ungdomar med invandrarbakgrund, invandrarorganisationer och frågan om hur historia som skolämne fungerar i ett mångkulturellt samhälle.
	Constanta Olteanu. ○ Algebra på gymnasienivå, en studie av undervisning och elevers lärande. Hur elevers tänkande i och kring algebra utvecklas med hjälp av undervisning. Hur lärare tänker kring sin undervisning i algebra.
	Gunnar Sjöberg. ◆ Matematikdidaktik – belysa och kartlägga specifika inlärningsproblem i matematik. Elever i åk 8, 9 samt åk 1 på gymnasiet ingår i projektet.
	Tommy Strandberg. ◆ Musikkapande i skolan. Möte mellan fritid och skola. Lärare och elevers förståelse av sin praktik.
	Ann-Sofi Wedin. ● Lärares förkovran i yrket. Vad som initierar lärandet och vad det består av och hur detta lärande går till i en komplex arbetsmiljö.

<p>Form</p>	<p><i>Former för utövande</i></p> <p>Liselott Borgnon. ○ "Det forskande barnet" En dekonstruktion av begreppet. "Det forskande barnet" så som det skrivs fram i den internationella utbildningsvetenskapliga och italienska förskolepraktiken. Pröva en annan slags empiricism i teoretisk och praktisk mening.</p> <p>Kerstin Bygdesson-Larsson. ◆ Kollektivt erfarenhetslärande i arbetslag på daghem om samspelsprocesser mellan barn och mellan vuxna och barn. Teoretiska utgångspunkter är verksamhetsteori och Winnicotts begrepp för lek och samspel. Metoden bygger på forskar- praktikersamverkan inom en arena av reflekterande samtal över tid</p> <p>Elza Dunkels. ◆ Nätkulturer – Vad gör barn och unga på nätet? Barn och vuxnas strategier för att förstå det positiva och motverka det negativa på Internet.</p> <p>Lena Granstedt. ○ Aktionsforskning för att utveckla den mångkulturella skolan. Utvecklandet av arbetssätt som passar det mångkulturella klassrummet.</p> <p>Niklas Gustavsson. ○ Samarbete för lärande. En analys av kunskaps- och lärandeprocesser hos lärare i grundskolan.</p> <p>IngaMaj Hellsten. ◆ Lärarkunskap, IT och kön – vilka samband finns? En etnografisk studie av lärares erfarenheter av IT som ett verktyg för lärande.</p> <p>Anita Håkansson. ○ Lärares egenförståelse av skolformsspecifik kompetens med fokus på vuxnas lärande. Lärares egna uppfattningar om vuxenpedagogisk kompetens och hur de själva erhållit sådan.</p> <p>Camilla Hällgren. ◆ Swedkid – hur tolerans kan främjas och hur främlingsfientlighet kan motverkas med hjälp av ny teknik.</p> <p>Carin Jonsson. ○ Läs- och skrivinläring med öga och öra. Bild- och textskapandets betydelse för barns läsutveckling genom och i den kommunikativa praktiken.</p> <p>Eva Leffler. ◆ Entreprenörskap och Företagsamhet i skolan – hinder och möjligheter att utveckla ett företagsamt lärande i skolan.</p> <p>David Lifmark. ○ Det demokratiska uppdraget i det mångkulturella klassrummet. Hur lärare resonerar om och beskriver hur de levandegör den värdegrund som beskrivs i läroplanen.</p>
--------------------	---

<p>Form</p>	<p>Patrik Lilja. ● Relationer mellan elevernas (gy. program) aktiviteter och informationsteknologi. Ett elevperspektiv på vilka villkor för lärande och utveckling som skapas.</p> <p>Berit Lundgren. ◆ Jag går i dumgruppen – mönster för språktillägnandet och skriftspråksinlärnningen hos några vuxna analfabeter med annat modersmål än svenska.</p> <p>Agneta Lundström.⁷ ◆ Female and male teacher approaches to antidemocratic behaviour in schools.</p> <p>Ulf Lundström. ○ Utveckling av lärarprofessionen på gymnasieskolan betraktad genom exemplet projektarbete. Möjligheter och svårigheter som finns i lärarnas professionsutveckling utifrån ett lärarperspektiv.</p> <p>Eva Nyström.⁸ ◆ Aktionsforskningsprojekt i tre gymnasieskolor. Undersökning tillsammans med lärare hur genus konstrueras i det naturvetenskapliga klassrummet och hur de naturvetenskapliga skolämnen kan göras mer genusinkluderande.</p> <p>Eva Skåreus. ◆ Den Digitala Spegeln - bildsemiotiska analyser av studentbilder. En studie i om och i så fall hur lärarstudenter kan undersöka, forma och omforma sin kommande yrkesroll via bildarbete på datorn.</p> <p>Inger Tinglev. ◆ Likvärdig språkutveckling – Skola utan timplan/olika elevgruppers möjligheter att nå målen i svenska. En etnografiskt inspirerad fallstudie.</p> <p>Monika Wahlstedt. ○ Vidarutbildning – ett sätt att möta förändringar. Hur pedagoger tolkar och gestaltar Montessoripedagogiken. Vad pedagoger söker och finner i Montessoripedagogiken.</p> <p>Berit Östlund. ◆ Interaktivt lärande i distansutbildning: En studie om interaktion och lärande i IKT-baserad lärandemiljö. Empirin hämtas från tre olika fortbildningskurser för lärare, vid Umeå och Kalmar Universitet.</p>
--------------------	---

<p>Form</p>	<p><i>Skolans formspråk</i></p> <p>Former inom vilka den pedagogiska praktiken utövas och relationer mellan skolans formspråk, undervisning/fostran och lärande samt effekter och erfarenheter av skolans formspråk.</p> <p>Katarina Ayto. ● Barns användning av och förståelse av skola ur ett socialantropologiskt perspektiv.</p> <p>Kenneth Ekström. ○ Förskolans pedagogiska praktik. Beskriva och förstå arbetet i förskolan. Hur förändringar under 1900-talet påverkat och förändrat den pedagogiska praktiken.</p> <p>Inger Erixon Arreman. ◆ Tradition och förändring i lärarutbildningen. En beskrivning av hur institutionaliserade förändringar påverkat lärarutbildare i Umeå 1945-2002. Analys av lärarutbildares erfarenheter.</p> <p>Josefin Brüde Sundin. ● Att vara (kvinnlig) rektor i dagens skola. Skolledarskapet i vardagen och i relation till den omgivning i vilket det utövas.</p> <p>Kristina Hellberg. ○ ● Asperges syndrom ur ett pedagogiskt perspektiv. Gymnasieelever med diagnosen Asperges syndrom, studeras i skolsituationen med betoning på interaktion.</p> <p>Anders Holmgren. ○ Klassrummets relationsetik – Ett etiskt perspektiv på lärare-elevrelationen. Skolans demokratiska uppdrag i termer av ansvar och rättvisa i människors möten ansikte mot ansikte.</p> <p>Mari Jedemark. ○ Lärarprofessionen i en decentraliserad skola Lärares strategier för att hantera de förändrade förutsättningarna i skolvardagen. Hur skolans professionella kunskapskultur påverkas av ett förändrat styrsystem.</p> <p>Yvonne Karlsson. ● Pedagogiska situationer i specialklassen. Hur barn skapar mening och förstår den lilla specialpedagogiska undervisningsgrupp som de går i.</p> <p>Ann-Marie Markström. ● Socialiserings- och normaliseringsprocesser i förskolan. Skärningspunkten mellan hem och institution. Etnografiskt inriktad studie.</p> <p>Mari Niklasson. ○ Föräldrar och lärare om den mångkulturella skolan – ideal, förväntningar och konflikter. Föräldrars och lärares upplevelser/beskrivningar av den mångkulturella skolan och deras förståelse av begreppet mångkulturell skola.</p> <p>Gunbritt Tornberg. ○ Lärare som värdebärare. En belysning av hur det utbildningspolitiska målet "en skola för alla" tolkas och förverkligas i skolan. Mångfald, delaktighet och jämlikhet är centrala begrepp.</p>
--------------------	--

<p>Form</p>	<p>Maria Wester. ♦ Uppförandenormer och sanktioner i den svenska skolans senare årskurser. En studie av brytningspunkter mellan vad lärare och elever säger om uppförandenormer och hur de handlar.</p> <p>Eva Nikolajsen. ○ Fler lärtillfällen vid fler lärställen. Lärare och elevers visioner av idealskolan. Ett försök att identifiera när lärande sker och under vilka omständigheter.</p> <p>Lottie Lofors- Nyblom. ○ Samverkan skola - fritidshem. Fokuserar vad elever i grundskolans lägre årskurser tycker är "barns bästa" (jfr. FN:s barnkonvention) inom ramen för den samlade skoldagen mot bakgrund av omsorg och lärande. 7-10-åringars erfarenheter av och förväntningar på sin skoldag i dag och vilka kunskaper, i vid mening, de tycker att skolan ska bidra med under deras första år i skolan.</p> <p>Benita Hjerpe. ♦ Tre arbetslag möter flyktningbarn i svensk förskola. Ett bidrag till förståelsen av förskolans praktik genom att utforska hur barnomsorgspersonal tänker och handlar i mötet med flyktningbarn som skall inskolas och integreras i det svenska samhället.</p> <p>Mikaela Nyroos. ♦ Skola utan nationell timplan. Beskriva, kritiskt analysera och pröva olika förklaringsmodeller för hur den lokala timplanen formas och förverkligas i skolor inom och utanför försöksverksamheten med friare tidsfördelning i grundskolan.</p> <p>Gudrun Svedberg. ○ Utvecklingsarbete i gymnasieskolan – exemplet "Företagsamhet i skolan" Hur villkoren för elevers lärande förändras. Undersöka och kritiskt granska utvecklingsarbeten.</p> <p>Birgitta Thulén. ○ Lärarrollen i grundskolan så som den kommer till uttryck i två forskningscirkel i grundskolan.</p>
<p>Ramfaktorer</p>	<p>Studier med fokus på ramfaktorer utanför skolans praktik som interreagerar på den pedagogiska praktiken</p> <p>Charlotta Edström. ♦ Jämställdhet och gender equality som policy, diskurs och praktik - internationella jämförelser. I studien ingår Sverige, Storbritannien och Irland. Fokus ligger på kopplingen mellan statens utbildnings- och jämställdhetspolitik och jämställdhetsarbete i skolan.</p> <p>Anna Johnsson Harrie. ● Statens granskning av läroböcker/-medel 1938-1991. med fokus på objektivitet.</p>

Ramfaktorer	<p>Lisbeth Hurtig. ● Flickors utbildningsmöjligheter med fokus på klass och kön i den kommunala flickskolan 1927/1928 – 1962. Hur aktörerna i och kring flickskolan påverkades av och relaterade till det omgivande samhället och dess förändring.</p> <p>Göran Nilsson. ◆ Formandet av syo-verksamheten i grund- och gymnasieskolan i historiskt och styrningsperspektiv. En studie av hur syoverksamheten utvecklats organisatoriskt och ideologiskt 1950-2003.</p> <p>Britt Nyberg. ◆ Förskollärares fackliga strategier och professionaliseringssträvanden, från år 1960 och fram till nutid. En studie om och kritisk granskning av de organiserade yrkesstävanden inom förskolan.</p> <p>Maria Olson. ● Demokratiska medborgarideal i aktuell utbildningspolitik. Koppling mellan ideal och politisk och kulturell samhällssituation.</p> <p>Göran Sparrlöf. ● Vi manliga lärare. Manliga folkskollärare mellan 1920 och 1963. Självuppfattning och syn på kvinnliga kollegor relaterat till intresset för folkskolläraryrket.</p> <p>Pär Widén. ● Ungdom och ungdomskultur i omvandling under efterkrigstidens Sverige. Om Statens ungdomsråd och dess kulturfostrande roll 1950-1990.</p> <p>Ulrika Wigg. ● Det meningsskapande i mötet mellan rektorer, politiker och tjänstemän. Brytningen mellan politik och praktik.</p>
--------------------	--

Avslutning

En genomgång av avhandlingsprojekten inom pedagogiskt arbete visar att de alla är relaterade till skolsektorn. Flertalet av avhandlingsprojekten placerar sig inom de kategorier som har en mycket tydlig koppling till den pedagogiska

praktiken. Den praktiska forskningen har därmed fått ett rejält genomslag inom forskarutbildningsämnet pedagogiskt arbete, vilket också varit en tydlig ambition i framskrivandet av pedagogiskt arbete. Endast nio avhandlingsprojekt går att hänföra till kategorin ramfaktorer. Pedagogiskt arbete har således en tydlig profil mot skolrelaterade frågor med anknytning till den pedagogiska praktiken.

Det utmärkande för pedagogiskt arbete är att det som fokuseras studeras i nära anslutning till denna praktik, där frågor kopplade till undervisning och lärande uppträder i ett sammanhang. Det framgår också av översikten att många olika perspektiv belyses i den forskning som pågår inom ramen för pedagogiskt arbete. På skolnivå finns studier som tar tillvara olika elevgruppers, lärarkategoriernas, skolledares samt även föräldrars erfarenheter och syn på den pedagogiska praktiken. Det bör dock noteras att de avhandlingsarbeten som grupperats under rubriker relaterade till undervisningens innehåll och form kan skilja sig väsentligt åt vad gäller närheten till den direkta undervisningen. Bilden av hur denna närhet gestaltas och prioriteras vid olika lärosäten skulle kunna diskuteras och analyseras mer ingående.

Genomgången säger ingenting om var man hämtar sitt teoretiska inflöde eller vilka metoder som främst kommer till användning, något som också ger profil och identitet åt ett ämne. I de dokument som ligger till grund för framskrivningen av pedagogiskt arbete uttrycks också en ambition att pedagogiskt arbete skall bidra till teori- och metodutveckling i studier av den pedagogiska praktiken. Idag är det för tidigt att kunna utläsa någonting sådant.

Den samlade bild av pedagogiskt arbete som håller på att växa fram visar att ämnet har möjlighet att på ett konstruktivt sätt kunna bidra till den vetenskapliga utvecklingen av lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesverksamheten. Ämnet kommer förhoppningsvis också att kunna generera kunskap som den pedagogiska praktiken kan hämta stöd från.

Referenser

Ahlström, Karl-Georg & Daniel Kallós (1996)

”Svensk forskning om lärarutbildning. Problem och frågeställningar i ett komparativt perspektiv” i *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol 1, nr 2; 65-88.

Carlgrén, Ingrid (1996a) ”Lärarutbildningen som yrkesutbildning” i Utbildningsdepartementet. *Lärarutbildning i förändring*, Ds 1996: 16. Stockholm: Fritzes; 111-156.

Carlgrén, Ingrid (1996b) ”Skolans utveckling och forskning” i Utbildningsdepartementet. *Lärarutbildning i förändring*, Ds 1996: 16. Stockholm: Fritzes; 193-208.

Englund, Tomas (1996) *Grundskollärarutbildningen 1995. En utvärdering*. (Högskoleverkets rapportserie 1996: 1) Stockholm: Högskoleverket.

Enheten för genusforskarskolan Umeå universitet: <http://www.umu.se/genusforskning/>

Eklund, Harald (1995) *Pedagogisk forskning inom en femårsperiod: en studie av innehåll och forskningsmönster i svenska doktorsavhandlingar under åren 1988-1992*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.

Eklund, Harald (2000) *Svenska doktorsavhandlingar i pedagogik åren 1993-1997: ämnesområden och forskningsmönster: en uppföljningsstudie*. Linköping:

- Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Erixon Arreman, Inger (2002)** "Pedagogiskt arbete – En social konstruktion för att fylla en social funktion" i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 1; 39-58.
- Finansdepartementet. Prop.1996/97:1 Förslag till statsbudget för år 1997.** Bilaga 11. Utbildning och universitetsforskning. Utgiftsområde 16, kap 5.
- Gran, Bertil. (1995)** *Professionella lärare, lärarförbundets utvärdering av grundskollärarutbildningen*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Hagberg, Jan-Erik & Annika Rannström (1997)** *Lärarutbildningens forskningsförankring. Pedagogiskt arbete – vidgade perspektiv och ökad tillämpning*. (Rapport nr 7) Linköping: Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten.
- Holmberg, Olle & Karl-Axel Nilsson (1996)** "Regionala utvecklingscentra" i Utbildningsdepartementet. *Lärarutbildning i förändring*, Ds 1996: 16. Stockholm: Fritzes; 215-242.
- Karlstad universitet (2001)** "Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete vid Karlstad universitet." Fakultetsnämnden Lärande i skola och arbetsliv.
- Kommunförbundet, Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet (1996)** *En satsning till tvåusen*. Stockholm: Kommentus.
- Lindberg, Gerd & Leif Lindberg (1983)** *Pedagogisk forskning i Sverige 1948 – 1971. En explorativ studie av inom- och utomvetenskapliga faktorer*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lindberg, Leif & Britt-Marie Berge (red.) (1988)** *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Linköpings universitet. Registrator (1998)** "Tillsättningsprogram för två professorstjänster inom forskningsfältet pedagogiskt arbete." (Dnr LiU 1352/98-31; 1353/98-31) Linköping.
- Linköpings universitet. Registrator (2000)** "Professor i pedagogiskt arbete" (Dnr LiU 1506/00-32)
- Linköpings universitet. Registrator (2000)** "Professor i pedagogiskt arbete" (Dnr LiU 1507/00-32)
- Murray, Mac (1996)** "Lärarutbildning och forskning i högskolan." i Utbildningsdepartementet, *Lärarutbildning i förändring*, Ds 1996: 16. Stockholm: Fritzes; 157-192.
- Reimer-Eriksson, Ellinor (1999)**. "Han leder världsunik forskning i lärande." (Intervju med prof. Henning Johansson). *Uppslaget*, nr 2.
- Rosengren, Karl Erik & Bo Öhngren (red.) (1997)** *An evaluation of Swedish research in education*. Uppsala: Swedish Science Press.
- Skolverket (2000)** Barnomsorg och skola 2000. Skolverkets lägesbeskrivning. Rapport nr 00:583. <http://www.skolverket.se>
- Utbildningsdepartementet. (1996)** Lärarutbildning i förändring, Ds 1996: 16. Stockholm: Fritzes.
- Umeå universitet. Registrator (1998)** "Umeå universitet söker två professurer inom området lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet." (Dnr 3161-256-96) Umeå.
- Umeå universitet. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. (1999)** "Program för Pedagogiskt arbete. Ett nytt ämne i forskarutbildningen vid Umeå universitet." (Dnr 103-617-95) Umeå.
- Umeå universitet. Fakultetsnämnden för lärarutbildning (2000)** "Studieplan för forskarutbildning i Pedagogiskt arbete vid Umeå universitet", (Fastställt 2000-05-08) Umeå.
- Umeå Universitet. Fakultetsnämnden för lärarutbildning. (2001)** "Studieplan för forskarutbildning vid Nationella forskarskolan i Pedagogiskt arbete" (Inrättad och fastställd 2001-11-27) Umeå.
- Lärarutbildningskommittén. Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling**. SOU 1999:63.

Stockholm: Norstedt.

Vinterek, Monika (2001) *Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter*. Umeå: Umeå universitet: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.

⁸ Eva Nyström tillhör även Genusforsarskolan.

Noter

- ¹ Linköping har idag (maj 2003) en professor och en tillförordnad professor i pedagogiskt arbete. Umeå har tre professorer och en docent i pedagogiskt arbete. Det finns ytterligare en professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan i Jönköping.
- ² Begreppet skola innefattar förskola, fritidshem, skola och vuxenutbildning.
- ³ Det finns idag endast en försvarad och godkänd avhandling i pedagogiskt arbete (Vinterek 2001).
- ⁴ I den Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete finns också en doktorand i pedagogik från Örebro universitet.
- ⁵ När det gäller avhandlingsarbeten inom ramen för den Nationella forskarskolan har jag även använt mig av de uppdaterade beskrivningar som doktoranderna formulerat till en informationsbroschyr som är under utarbetande. Underlaget finns att tillgå hos Elisabeth Wallmark (sekreterare för NaPA), Värdegrundscentrum/Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, Lärarytbildningen, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.
- ⁶ Inplaceringarna i kategorier är mina bedömningar och inte doktorandernas. Jag vill ytterligare understryka att det inte är de enskilda studiernas karaktär och inplacering i modellen som är av intresse.
- ⁷ Agneta Lundström tillhör även Genusforsarskolan. Se Enheten för genusforsarskolan Umeå universitet. (<http://www.umu.se/genusforskning/>)



Att tala är ett sätt att lära!

**Barbro Bergström &
Lena Selmersdotter**

Abstract

This article describes a pilot study in which we talked with pre-school children, told them fairytales and listened to their conversation in order to describe and analyse their verbal communications. From our own previous observations we were aware of the importance of studying the development of reading and mathematics concurrently as the base of both subjects is verbal language communication. We therefore observed the verbal communication of the children while they solved problems both in and out of the mathematical context. In this pilot study we attempted to determine expressions in the children's language that showed a connection between their primary linguistic ability and their thought processes. In examining the language used by the children in their discussions we were guided by the following questions: How did they express themselves? Which words did they use? Did they use a variety of expressions? We considered both the structure of their sentences and the logistics of their thought processes. We watched

for those linguistic structures which indicated the children's ability to "hold a clear line". We therefore also observed for syntactic structures in the language, which the children used, which indicated their ability to do so. One criterion, which indicates maturity in the development of verbal communication is the ability to think before talking. In the study we approached the analyses of the children's discussions so as to understand their process of problem solving so that we could better understand their thought processes in arriving at their results. The findings have been useful in helping us refine a method of data collection which we can apply to, for further research of this type.

Som lärarutbildare har vi tidigare intresserat oss dels för den förberedande matematikinläringen (Bergström, 2000), dels för den förberedande läs- och skrivinläringen (Selmersdotter, 2001). Våra studier inom dessa områden har givit oss insikten om värdet av att studera läs- och matematikutveckling gemensamt, då de båda drar

nytta av samma bas, nämligen den muntliga språkliga förmågan.

I den här artikeln beskriver vi en studie vi genomfört i en förskoleklass. Det empiriska materialet innefattar observationer samt utskrifter av ljudbandinspelningar av barnens sätt att uttrycka sig. Vi har observerat och analyserat barnens muntliga språk och försökt fånga vad i deras språk som visar på kopplingen mellan den primära språkliga förmågan och deras egna tankar. Vår avsikt har i första hand varit att få möjlighet att testa undersökningsmetoden. Vi konstaterade att den metod vi använde och som beskrivs senare i artikeln kan vidareutvecklas men att den i allt väsentligt kan användas för en större studie.

Frågan vi ställde oss var hur barnet uttrycker sig när det ställs inför en problemlösningsuppgift: Vad kan vi se i det muntliga språkets uppbyggnad hos det enskilda barnet som har betydelse för förmågan att sätta ord på tankar och bearbeta en uppgift?

Forskningsorientering

Den språkliga utvecklingen hos barn har under lång tid intresserat forskare. Enligt Vygotskij (2001) lär vi oss språk bäst genom att använda det för autentisk kommunikation. Han beto-

nar det meningsbärande innehållets och sammanhangets betydelse för allt lärande. Aktuell forskning som är inspirerad av Vygotskij finns publicerad i ett flertal sammanhang och vi har funnit hans teorier värdefulla för vår studie då de bygger på det dynamiska samspelet mellan språk och tanke.

Flera vetenskapliga studier visar på betydelsen av en språklig medvetenhet som en förberedelse för läs- och skrivinlärning samt matematikinlärning (Sterner & Lundberg, 2001, Widebäck, 1998, Malmer 1990). Även det muntliga språkets betydelse understryks, men aktuell forskning fokuserar särskilt på förmågan att tillägna sig och tolka symbolerna, d.v.s. bokstäver och siffror. Vi har funnit att det ofta görs en uppdelning mellan muntligt språk, vilket är en primär språklig förmåga samt skriftspråk/symbolspråk som är en sekundär språklig förmåga. Den sekundära språkliga förmågan kräver en förståelse hos individen av den egna primära förmågan och dess betydelse innan utveckling kan ske. Denna förståelse uttrycks i Widebäcks avhandling (1998) som språklig medvetenhet¹. I vår studie har vi fokuserat hur det muntliga språket nyttjas innan barn lär sig läsa och skriva, för att om möjligt få syn på hur de uttrycker sina tankar. Vi har dock inte analyserat den språkliga medvetenheten enligt Widebäcks definition.

Tidigare forskning har i många fall visat på att det som är viktigt för total språkutveckling också är viktigt för intellektuell utveckling. Denna forskning tydliggör, som tidigare nämnts, uppdelningen av den totala språkutvecklingen i talat språk och i skriftspråk/symbolspråk. Den senare delen innehåller såväl läsning och skrivning som matematiskt symbolspråk. Som vi redan konstaterat understryks det muntliga språkets betydelse som en viktig förutsättning för den totala språkutvecklingen.

Genom kommunikation måste barnet beskriva och förklara sina egna ställningstaganden, vilket i sin tur tvingar dem att bearbeta sin egen förståelse kring problemställningen. Härigenom lockas barnet att uttrycka känslor, tankar och idéer och därmed sin kommunikativa kompetens. Detta är viktigt inte minst för att kunna uttrycka sig klart och övertygande (Vygotskij, 2001). Det muntliga språket blir på så sätt ett verktyg för att tydliggöra sitt eget tänkande.

Corden (2000) lägger stor vikt vid barns fria berättande. Han talar om det fria berättandet som en mer "utvecklad form" än då man så ordagrant som möjligt återberättar. Detta kan genomföras genom att barnen återberättar en historia och försöker inta en annan berättarroll än i originalet. Enligt Corden får det till

följd att barnet kan prestera en mer varierad muntlig text och ett utbyggt språk. Här synes ett samband mellan det muntliga språket och den möjlighet som ges att sätta nya ord på sina tankar kring en berättelse.

Den tidiga läsinlärningen

Språk, tänkande och inlärning har intresserat även Smith (2000). Han pekar på meningsfullhet och lust som de mest verkningsfulla faktorerna för en positiv språkutveckling. Smith är kritisk till att fokus för språkinlärning lagts så mycket på symbolspråket. Vi kan konstatera att Smith till skillnad från flera andra forskare inte alls inriktat sig mot symbolspråket. Däremot ansluter han sig till dem som anser att den pedagogiska miljön är en viktig förutsättning för att utveckla den språkliga medvetenheten, t.o.m. viktigare än att lägga tyngdpunkten på enskilda läsmetoder.

I Garme (1997) beskriver Lindö sitt intresse för att pedagogiskt skapa en brygga mellan det talade språket och symbolspråket i stället för att fokusera på olika läsinlärningsmetoder och olika arbetssätt. Liberg (1995) pekar också på ett samband mellan god utveckling av det muntliga språket och en positiv utveckling av symbolspråket. Samtidigt som hon visar på detta samband pekar hon på pedagogens möjlighet att skapa

en länk mellan det muntliga språket och symbolspråket, men hon kommer mycket snabbt in på användandet av symbolspråket.

Söderbergh (1997) har visat på att det finns principer för talspråksinläring som är jämförbara med skriftspråksinläring och första punkten är interaktion med andra individer. Hon menar att individen genom att muntligt använda språket i dialog med andra också lär sig dess struktur. Trots detta har hennes forskning nästan uteslutande handlat om små barns läsinläring, symbolspråket.

Hjälme (1999) är kritisk till den polarisering av läsinlärningsmetoder som har kommit i förgrunden i debatten och menar att det nu är dags att lyfta fram något annat än metoder för läsning och skrivning i den fortsatta forskningen. Hjälme understryker därmed värdet av att utgå från den totala språkutvecklingen.

Mina slutsatser, som kan tyckas självklara, men i realiteten ändå inte är brett accepterade och praktiserade, innebär att det är dags att utifrån en granskning av polariseringen på det svenska läs- och skrivfältet skörda och plocka hem de vinster som kan finnas och sedan plöja djupare för ny, förhoppningsvis mindre laddad, användning (s. 272).

Här kan vi således tolka in en önskan om att inta ett nytt förhållningssätt vid studiet av individers språkinläring.

Hjälmes forskning visar på att det finns ett glapp mellan forskares syn på språkutveckling och det de i sin forskning fokuserar på. Man talar å ena sidan om vikten av att utveckla det muntliga språket men forskar å andra sidan nästan uteslutande på inläring av symbolspråket. Som vi tidigare nämnt har även vi i den litteratur vi hittills studerat funnit att fokus legat på språklig medvetenhet medan den primära språkliga förmågan, det muntliga språket, inte behandlats i lika stor utsträckning. I vår studie ville vi belysa barns förmåga att använda det muntliga språket som ett stöd i lärandeprocessen.

Det tidiga lärandet i matematik

Då det gäller det tidiga lärandet i matematik poängteras inom pedagogisk forskning det muntliga språkets och tänkandets stora betydelse. Den betoning av språklig förståelse som forskning i dag anlägger på lärande i matematik, liksom läs- och skrivinläring, har bidragit till behovet av att utreda förskolans arbete med det muntliga språket och språklig medvetenhet. Det är ett nödvändigt medel att bygga upp och utveckla begrepp och föreställningar om matematiska förhållanden, menar Malmer (1990). Troligen har man

tagit allt för lite hänsyn till elevernas primära språkutveckling och språkliga status i den tidiga undervisningen i matematik, enligt Malmer. De språkliga inslagen i den grundläggande matematikundervisningen måste av naturliga skäl ägnas stor uppmärksamhet. Många elever uppfattar matematiken som ett ”främmande språk” och något som tillhör skolan, inte verkligheten (Doverborg och Pramling-Samuelsson, 1999). I intervjuer med förskolebarn visar det sig mycket tydligt att vid matematiskt formulerade frågor är det just de muntliga inslagen som ger barnen svårigheter. Om vi betraktar matematiken som ett ”nytt språk” är det viktigt att inse att det tar tid att överbrygga klyftan mellan det konkret upplevda och det abstrakt formulerade, vilket motiverar Malmers ställningstagande mot att för tidigt införa de matematiska symbolerna.

Även Johnsen Höjnes (2000) understryker vikten av den muntliga språkliga förmågan. Dess stora betydelse för barnets möjligheter att i samtal och dialog ”prata” matematik visar på vikten av att finna tillfällen att stimulera barns språk när de berättar, beskriver och förklarar något. Hon beskriver detta som att arbeta i språkformer som barnet redan kan, det muntliga språket. Barnen kommer då också att nyttja ett sätt att tänka som hör hemma i detta språk. Genom att utveckla den språkform barnen redan kan utvecklar de sin för-

måga att sätta nya ord på sina tankar. Det viktigaste är inte ”hålla undan talen” - det formella matematikspråket, utan att ge barnen en möjlighet att behandla problemlösningen och talen inom ett språkbruk som är känt för dem. Forskning också utanför Norden, Sinclair (1981), har kommit fram till att barn hellre löser matematiska problem utan att nyttja den formella matematiken. De använder kunskaper och informella strategier som de utvecklat utanför den formella matematikundervisningen.

Ahlberg (1992) presenterar sin undersökning där hon studerat hur lågstadieelever upplever och förstår matematisk problemlösning. Hon konstaterar att matematik är ett kommunikativt ämne och att det därför är av stor vikt att eleverna ges tillfälle att använda sitt eget språk vid matematisk problemlösning. Att diskutera och argumentera på matematiklektionerna borde därför vara naturligt. Ahlberg menar dock, med hänvisning till nationella utvärderingar i matematik, att samarbete och diskussioner vid matematiklektioner inte förekommer särskilt ofta.

Runesson (1999) har studerat olika lärares sätt att behandla undervisningsinnehållet i matematik i årskurserna sex och sju. Även hon poängterar det muntliga språkets betydelse för matematikundervisningen. Hon anser att

i undervisningssammanhang har ofta behovet av att använda andra representationssätt än de symboliska uppmärksammats. I den senaste läroplanen (Lpo 94) framhålls på olika sätt att undervisningen ska vara ”konkret” i bemärkelsen att den ska relateras till praktiska situationer. Runesson hävdar att den begreppsliga utvecklingen sker utifrån användningen av konkret, laborativt material via det vardagliga språket till användningen av symboler och matematisk terminologi. ”Om eleven alltför tidigt får lämna det konkreta materialet, kan det fortsatta arbetet komma att vila på osäker grund” (Läroplan för grundskolan 1969, s.138).

Vi kan alltså konstatera att forskare inom såväl läs- och skrivinlärning som matematikinlärning lyfter fram vikten av att utveckla det muntliga språket. Här finns således en samsyn. Som vi tidigare nämnt har vi dock inte funnit att någon av dem analyserat den språkliga primära förmågan för att undersöka om det finns en koppling mellan det muntliga språket och barnets förmåga att finna ledtrådar till det egna tänkandet och sin egen problemlösning.

Tillvägagångssätt

Vi ville undersöka på vilket sätt det muntliga språket stödjer individens möjlighet att upp-

fatta sitt eget tänkande i problemlösningsprocessen och har därför lyssnat på och samtalat med barnen. Avsikten var att ge möjlighet för dem att tydliggöra den egna tanken och därigenom ville vi försöka fånga problemlösningsprocessen. Det fanns hos oss ett intresse att få veta hur barnen egentligen tänkte. Då tänkandet inte kan observeras, måste barnen på något sätt förmedla hur de tänker (Alexandersson, 1994). Eftersom vi utgick från att detta tänkande var grundläggande för problemlösningsprocessen behövde vi ett verktyg för att analysera det språk som barnen använde för att tydliggöra sitt tänkande.

En viktig resurs för att utveckla muntlig språklig förmåga är kommunikationen mellan såväl vuxna/barn som barn/barn (Garme, 1991). En ömsesidig kommunikation är en förutsättning för att barn ska utveckla en förståelse för olika aspekter i sin omvärld, d.v.s. att båda riktar sin uppmärksamhet mot samma fenomen. Detta gör man automatiskt om man delar en värld med andra och är engagerad i något (Pnina Klein, ref i Doverborg & Pramling, 1999).

Då vår avsikt var att studera förskolebarns varierade sätt att uttrycka sig formulerades två berättelser med anknytning till barnens erfarenheter och föreställningsvärld. Dessa berättelser var tänkta att stimulera barnen till att själva berätta, beskriva

och förklara. Vi har skapat en egen modell för att studera och analysera barns muntliga språk. Vi är medvetna om att detta inte kan betraktas som en mall utan mer som ett sätt att gripa oss an vår forskningsfråga. För att optimera möjligheterna att skapa en tydlig bild av hur barnen muntligt uttryckte sig varierades undersökningskontexten på följande sätt: Den ena berättelsen innehöll inga aritmetiska inslag och det behövdes således inte några numeriska beräkningar för att bearbeta uppgiften. Den andra hade enkla aritmetiska inslag men ingen given lösning. En av oss hade huvudansvaret för berättelse och frågor till barnen medan den andra skötte bandspelaren och skriftliga noteringar.

I vår studie arbetade vi med en grupp barn i en förskoleklass som bestod av 15 barn och två pedagoger. För att kunna studera och analysera barns muntliga språk, enligt ovan beskrivna modell, när de berättade, beskrev och förklarade, indelades barnen i mindre grupper. Barnen var inte grupperade på samma sätt vid varje inspelningstillfälle. En positiv konsekvens av detta var att barnen ville berätta för varandra vad som hänt vid föregående berättartillfälle. I och med det uppstod ett spontant berättande barnen emellan som vi fick ta del av. Det vi inte kan bedöma är vilken påverkan de varierade grupperingarna haft för resultatet.

Pedagogerna i förskoleklassen var inte närvarande vid berättarstunderna som bandades och hade inte ansvaret för någon del av genomförandet. Detta var ett medvetet metodval från vår sida utifrån bl.a. de erfarenheter som Widebäck (1998) redovisar i sin avhandling. Hon beskriver där svårigheter i sitt forskningsprojekt som uppstått p.g.a. att skolans personal av olika anledningar lämnade projektet och ersattes av vikarier. Vår aktiva medverkan i berättarstunderna kan ha påverkat resultatet, men av praktiska och ovan angivna skäl valde vi ändå att genomföra studien på detta sätt.

Som tidigare nämnts omfattar det empiriska materialet både observationer och utskrifter av ljudbandsinspelningar av barnens sätt att uttrycka sig. Dessa inspelningar har skrivits ut och analyserats. Den kvalitativa analysen av materialet består dels av innehållsanalyser dels av analyser av språkets struktur och komplexitet. Vi har således nyttjat en kvalitativ metod där ”Utsagor sker verbalt och instrumenten består av det traditionella ’ordet’” (Backman, 1998, s. 31). Vi sökte efter strukturer i språket som kunde visa på barnens förmåga att hålla en röd tråd samt deras sätt att variera språket. Vid analysen av språkets struktur undersöktes dessutom det muntliga språkets syntaktiska uppbyggnad samt hur och om barnen komprimerade sitt framförande med hjälp

av exempelvis bisatser. Användandet av bisatser ger enligt Garme (1991) en indikation om att ett barn har en utvecklad förmåga att tänka innan hon/han talar. Vi gjorde en enkel syntaktisk analys enligt Stroh-Wollins (1998) beskrivning av komplexa satser². Som vi tidigare påpekat kan tänkandet inte observeras utan att barnen på något sätt förmedlar hur de tänkt. Detta skulle således kunna vara ett sätt på väg mot en större förståelse för hur barnen tänkte.

Vad såg vi i vår studie?

I vår pilotstudie, har vi valt att fokusera på det muntliga språket när barnen löser problem både med och utan matematiskt innehåll, för att försöka fånga hur barnen tänker i problemlösningssprocessen och hur de muntligt uttrycker sitt eget tänkande.

Med följande exempel vill vi visa hur vi med hjälp av Garme och Stroh-Wollin har analyserat barnens autentiska tal.

- Vet du, vad jag tycker att det är? Det kan ju va så, att katten blev lite arg, så gick han in i rabatten, och där bakom rabatten kan det finnas en hund. Och så hade dom bråkat, så det blev stökigt i rabatten, och sedan hade dom bråkat med varandra.

Elin visar med hjälp av de många orden och språkets struktur en logisk följd i sin berättelse. På det sättet får berättelsen en röd tråd och det blir lätt att följa hennes tanke. Hon nyttjar såväl huvudsatser som bisatser som enligt Garme är ett tecken på att hon i tanken hinner planera sitt spontana tal innan hon framför det. I Elin berättelse kan vi se en hierarkisk uppbyggnad där bisatserna i de två inledande meningarna är direkt underordnade huvudsatsen. Detta är enligt Stroh-Wollin ett nyttjande av komplexa satser som gör att språket får en tydligare struktur och därmed blir lättare för lyssnaren att förstå.

Per lägger upp sin berättelse på ett annat sätt.

- Då hinner han sparka bort den till målvakten, så får han en tjock boll i ansiktet, för blåvalen är så stor, så när han trycks in i målet kan han inte vända sig, utan ... utan katten och hunden springer bara in, inte här utan på den andra sidan för annars blir det bara ett stopp.

Pers berättelse består också av många ord men han hjälper inte lyssnaren att finna den röda tråden. Detta beror dels på att Per nyttjar nästan uteslutande huvudsatser, som han staplar på varandra, dels på att han saknar förtydligande bindeord mellan sina satser, och den logiska följderna i berättelsen går därmed förlorad. Han

förefaller inte hinna att i tanken planera sitt spontana berättande. Enligt Garne är förmågan att planera sitt berättande ett kriterium på språklig mognad. Per saknar direkt underordnade bisatser som kan hjälpa till att förklara sammanhanget för åhöraren. En definition av ett komplext språk är enligt Stroh-Wollin att autentiskt tal innehåller såväl förstagrads- som andragradsbisatser som är direkt underordnade huvudsatsen. Detta saknar Per i sin berättelse.

Spontant berättande, talat språk, kan ses som en aspekt på lärande vilket Piaget (1971) belyser när han för fram dialogen som en viktig del för tänkande och problemlösning. Genom att föra dialog blir barnet varse att andra, såväl vuxna som barn, tänker och löser problem på olika sätt.

Ett exempel på detta var David som var pratglad och med stor inlevelse och kreativitet kom med förslag på många lösningar.

- Men om man bygger in hela huset och stänger, då kan dom inte hoppa in, för hela huset har dom byggt in. Dörren är gjord av galler, dom har byggt in hela huset, och sedan galler på utsidan.

Det märktes tydligt att han genom de många orden försökte beskriva hur han tänkte. Han problematiserade även sitt eget alternativ på lösning.

- Ja, men om det var katten, kan han hoppa över stängslet.

Annika gav oss många exempel på hur berättelsen gav henne möjlighet att sätta nya ord på sina tankar. Hon var en flicka som njöt av att använda ord, många ord. Hon hade en tal-språklig form men visade att hon kunde nyttja såväl huvudsatser som bisatser utan att få syftningsfel. Hon kunde i korthet redogöra både för sin egen och för andras problemställningar. Att det handlade om någon av kamraternas åsikter visade hon, genom att använda sig av en inskjuten bisats, för att förtydliga vem hon talade om.

- Ja, vi har pratat jättemycket om det. För jag sa att det var någon, som ville vara dum, eller typ ge igen eller sådär. Och så att hunden, när han var borta så kunde han ha gjort det. Och så var det en katt på baksidan av blommorna, det sa Elisabet, och så försökte han att fånga katten, och så höll dom på sådär ganska så länge.

I inledningen till ”Literacy and learning through talk” beskriver Corden (2000) det muntliga språkets viktiga roll”children use spoken language to develop their knowledge and understanding” (s. 3).

Att det är pedagogens eller den vuxnes ansvar att skapa möjligheter för en muntlig språklig utveckling har Garme fångat i förordet till boken ”Ut med språket” (Garme, red.1997). Hon frågar sig ”Hur kan pedagoger skapa goda miljöer där barn och unga kan utveckla sina många språk med genuin kommunikation som utgångspunkt?”

I nedanstående exempel visar Erik på ett stort behov av samtalsstöd i form av frågor och samtal med kamrater för att uttrycka sina tankar. Då han fick ett sådant samtalsstöd svarade han oftast med fullständiga satser och inte som flertalet kamrater, vilka gav svar i form av enstaka ord. Han gav alltså svar på frågan men fortsatte sällan samtalet spontant. På frågan om vad hundar och katter brukar göra när de är ute, svarade Erik:

- dom springer runt och busar

pedagogen bekräftar Eriks svar

- ja, rätt ofta

Erik fortsätter

- därför min, en av pappas kompisar, en av pappas släktingar, han har en hund

pedagogen följer upp genom att fråga

- så du har sett hur han gör?

Då svarar Erik

- ja, han springer runt i snön.

När det gällde det aritmetiska problemet visade Erik dock tydligt hur han tänkte och berättade hur det kom sig att hans siffra inte blev den samma som de andra barnens.

- nej sju, han skulle titta noga ifall någon fallit ner.
(Här menade Erik att berättelsens pappa skulle ha plockat in även glasspinnar som fallit ner på marken och inte självklart endast de som låg på bordet)

Ett annat exempel på vikten av stöd i form av frågor och inlägg från såväl pedagog som kamrater, visade Cecilia. Hon var inte naturligt en ivrig talare men lockades så småningom in i berättelsen och visade då på ett ordförråd som innehöll ord som inte är helt vanliga för hennes ålder.

- som förtrollad eller något, typ hypnotiserad

Något senare kom hon med hjälp av kamraternas berättande igång med sitt eget ”prat” och talade då sammanhängande och med fullständiga satser. Hon uttryckte sig klart om vad hon visste och visade även tydligt vad hon menade. Hennes språk hade inte många underställda bisatser.

- Nej, utan djur kan inte tänka, som vi. Till exempel katter, vi har en katt hemma, och pappa säger, att han tänker inte alls som vi. Han kan inte tänka. Han bara gör det.

Söderbergh (1997) understryker vikten av interaktion och menar att barnet genom att muntligt använda språket i dialog med andra också lär sig dess struktur.

Frida hade ett talspråk som i mångt och mycket liknade skriftspråket. Hon använde ofta fullständiga satser med både subjekt och predikat och nyttjade flitigt bisatser. Hennes språk blev på detta sätt kompakt och innehållsrikt. Hon pratade ofta inspirerad av den spontana interaktionen i gruppen och behövde inte direkta frågor från pedagog eller kamrater för att förtydliga hur hon tänkte.

- Jag tror det var katten eller hunden, jag vet inte vem som heter vem, som hade gjort det, när han var borta.

Hon problematiserade även där hon tydligt sökte i sitt medvetande för att se om hon möjligen förbisett något alternativ.

- Någon av de två tror jag, eller kan det vara någon annan?

Som vi redan understrukt har kommunikationens innehåll och i vilket sammanhang den nyttjas stor betydelse för allt lärande. I vår pilotstudie har vi sett att de barn som nyttjade komplexa satser, d.v.s. huvudsatser som innehöll bisatser direkt underordnade huvudsatsen, på ett tydligt och fullständigt sätt kunde redogöra för hur de tänkte. Studien gav oss därmed en möjlighet att få inblick i det muntliga språkets uppbyggnad hos det enskilda barnet, det språk som barnet använde för att sätta ord på sina tankar och bearbeta uppgifter. För att utveckla en förståelse för olika synsätt, bl.a. vid problemlösning, är en ömsesidig kommunikation en viktig förutsättning där såväl vuxna/barn som barn/barn utgör viktiga resurser. I studien kan vi se konkreta exempel på att barnen har nytta av varandra då de skall berätta, beskriva och förklara sina ställningstaganden.

Avslutande reflektioner

I vår bearbetning av det empiriska materialet från vår studie har vi gjort en enkel syntaktisk analys enligt Stroh-Wollins (1998) beskrivning av komplexa satser², utan att göra en fullständig satsanalys. Stroh-Wollin använder begreppet komplexa satser för att beskriva satser där både huvudsatser och bisatser ingår. Vårt material är dock alltför begränsat för att utgöra grund för en fullständig syntaktisk analys. Vi menar att de resultat vi fått från vår studie visar att vårt analysverktyg är möjligt att nyttja i en större studie. Ytterligare ett stöd för vår bearbetning har Garmes (1991) analys av språkets struktur varit.

Våra erfarenheter från studien visar alltså att metoden kan nyttjas men behöver utvecklas. Dels kan vi konstatera att ljudinspelningar inte är tillräckligt för att tillfredsställande fånga barnens spontana berättande. Med enbart ljudinspelningar finns risk för att barnens röster förväxlas och analysen därmed försvåras. Dels vill vi på ett effektivare sätt nyttja de allmänt förekommande gemensamma samlingsstunderna³ för insamlandet av data. I en framtida studie har vi därför för avsikt att nyttja såväl ljudinspelningar som videokamera. För att kunna göra en fullständigare analys har vi också för avsikt att öka mängden data.

Vår föresats att studera hur barns muntliga språk kan vara en del av förberedelsen för såväl läs- och skrivinlärning som matematikinlärning kvarstår. Vi menar att den skarpa skiljelinjen som råder mellan matematik och svenska såväl inom skolan som inom forskningen har mycket att tjäna på att luckras upp. Malmer (2002) anser att den uppdelning mellan ämnena svenska och matematik som fortfarande finns i ungdomsskolan kan medföra att klyftan mellan ämnena får negativa effekter, om man inte vidtar åtgärder för att överbrygga dem. Detta gör att vår undersökning bör vidareutvecklas inte minst för forskning inom lärarutbildningen. Det är därför angeläget att gå vidare och utvidga och fördjupa studien för att få bättre underlag för analys.

Referenser

- Ahlberg, A. (1992)** *Att möta matematiska problem: en belysning av barns lärande*. Göteborg, Göteborg studies in educational sciences.
- Alexandersson, M. (1994)** *Metod och vetande*. Göteborg, Göteborg studies in educational sciences, 96.
- Backman, J. (1998)** *Rapporter och uppsatser*. Lund, Studentlitteratur.
- Bergström, B (2000)** *Matematik i förskolan*. Ej publicerad.
- Björk, M. & Liberg, C. (1995)** *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm, Natur och Kultur.

- Corden, R. (2000)** *Literacy and learning through talk*. Buckingham, Philadelphia, Open university press.
- Doverborg, E. & Pramling I. (1999)** *Förskolebarn i matematikens värld*. Stockholm, Liber.
- Garne, B. (1991)** *Berätta en fabel! En studie av skolbarns återberättande*. FUMS rapport nr 156.
- Hjälme, A. (1999)** *Kan man bli klok på läsdebatten?* Solna, Ekelunds Förlag AB.
- Johnsen Höines, M. (2000)** *Matematik som språk: verksamhetsteoretiska perspektiv*. Malmö, Liber ekonomi.
- Garne, B. (1997)** "Ut med språket" Svenskläraryrskrift 1997.
- Liberg, C. (1995)** *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund, Studentlitteratur.
- Lindö, R. (1997)** *Språkande i samspel – en didaktisk modell*. I: "Ut med språket" Svenskläraryrskrift 1997.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (1998)** Stockholm, Fritzes Offentliga Publikationer.
- Läroplan för grundskolan Lgr69 (1969)** Stockholm, Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Malmer, G. (1990)** *Kreativ matematik*. Solna, Ekelunds Förlag AB.
- Malmer, G. (2002)** *Bra matematik för alla, nödvändig för elever med inläringsvärigheter*. Lund, Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1971)**. *The Language and Thought of the Child*. London, Routledge and Kegan.
- Runesson, U. (1999)** *Variationens pedagogik: skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Selmersdotter, L. (2001)** *Berätta för mig*. D-uppsats vid Inst för Nordiska språk och Litteraturvetenskap, Umeå universitet.
- Sinclair, H. (1981)** *Young Childrens Acquisition of Language and Understanding Mathematics*; I Proceedings of the Fourth International Congress on Mathematical Education, ICME IV, Birkhauser.

- Smith, F. (2000)** *Läsning*. Stockholm, Liber.
- Sterner, G. & Lundberg, I. (2001)** *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. NCM-rapport 2001:1.
- Stroh-Wallin, U. (1998)** *Koncentrerad nusvensk formlära och syntax övningar med facit*. Lund, Studentlitteratur.
- Söderbergh, R. (1997)** *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö, Gleerups Förlag.
- Widebäck, B. (1998)** *Förberedande läsning och skrivning i förskolan*. Stockholm, HLS.
- Vygotskij, L.S. (2001)** *Tänkande och språk*. Göteborg, Daidalos.

Noter

- 1 I enlighet med Widebäck definition (1998) har vi i vår studie använt begreppet språklig medvetenhet som en förmåga att flytta sin uppmärksamhet till olika former av språket. Individerna har då uppnått dels en förmåga att skilja mellan form och innehåll samt en förmåga att dela meningar i ord, såväl stavelser som ljud. Begreppet språklig förmåga delas upp i primär och sekundär språklig förmåga. I denna studie är fokus lagd på den primära språkliga förmågan.
- 2 "Om man ska göra syntaktisk analys på autentisk text måste man känna igen bisatser, och man måste kunna ta ut satsdelar på komplexa satser, d.v.s. huvudsatser som innehåller bisatser. All autentisk text, om den inte är mycket kort, innehåller nämligen bisatser". Ulla Stroh-Wollin, Koncentrerad nusvensk formlära och syntaxövningar med facit, 1998.
- 2 Med de allmänna samlingsstunderna avser vi i denna text de dagliga tillfällen då förskolans egna pedagoger ansvarar för aktiviteterna. Vid de bandade och observerade berättarstunderna ansvarade vi som genomförde pilotstudien.





Att tillvarata förskollärarytbildningen

Om arbetslag, arbetsdelning och
behörighetsbestämmelser i förskolan

Paula Berntsson

Abstract

Skollagskommittén föreslår att förskollärare ska ansvara för undervisningen i förskolan. I förskolan arbetar förskollärare och barnskötare tillsammans i arbetslag. Av tradition och utifrån läroplanens föreskrifter ansvarar båda yrkesgrupperna gemensamt för samtliga arbetsuppgifter i förskolan. Trots att förskollärare har en förskolepedagogisk utbildning som barnskötare saknar delar man också ansvaret för den pedagogiska verksamheten. Visserligen säger förskoleminister Lena Hallengren att hon anser det självklart att förskollärarna är de pedagogiska ledarna men eftersom en arbetsdelning utifrån utbildning är en känslig fråga bland förskolepersonal är detta inte så självklart. Staten har också agerat tvetydigt i denna fråga. I artikeln diskuteras den betydelse Skollagskommitténs förslag har för att få till stånd en arbetsdelning och hur detta kan främja att förskolläraernas förskolepedagogiska utbildning bättre tas tillvara.

Inledning

I skollagskommitténs betänkande *Skollag för kvalitet och likvärdighet* (SOU 2002: 121) föreslås att det införs samma behörighetsbestämmelser för undervisning¹ i förskolan som i skolan och att förskollärare ska ansvara för undervisningen i förskolan. I förskolan arbetar förskollärare i arbetslag tillsammans med barnskötare. Sedan barnstugeutredningens betänkanden i början av 1970-talet (SOU 1972: 26-27) har principen för arbetslaget varit att både förskollärare och barnskötare ansvarar för samtliga arbetsuppgifter i förskolan.

I olika statliga dokument från 1980-talet och framåt har det dock framhållits som önskvärt att förskolepersonalen har den förskolepedagogiska högskoleutbildning som förskollärare har och att barnskötare bör vidareutbilda sig till förskollärare. I vissa statliga dokument har det också förespråkats att enbart förskollärare bör arbeta

i förskolan (Se t ex Socialstyrelsen 1982). Förskolläraryrket har ansetts viktigt för en hög kvalitet i förskolans verksamhet.

Från 1990-talet och framåt har förskolans utbildningspolitiska uppdrag kraftigt stärkts. Det kan därmed tyckas än mer angeläget att förskolepersonalen har en förskolepedagogisk högskoleutbildning. Under senare år har dock staten i allt högre grad satsat på barnskötarna. Förskoleminister Lena Hallengren anser att både förskollärare och barnskötare behövs i förskolan men hon säger också att hon ser det som en självklarhet att förskollärarna är de pedagogiska ledarna i förskolan (*Lärarnas Tidning* nr 18/2003 s 4). Undersökningar visar dock att arbetsdelning utifrån utbildning är en känslig fråga i förskolan. Arbetsdelning utifrån utbildning har heller inte stöd i läroplanen.

Förskollärares fackförbund har sedan länge krävt att det införs behörighetsbestämmelser i förskolan. Staten har dock inte visat något intresse för detta. Inte heller när barnomsorg- och skolkommittén i samband med införandet av läroplanen för förskolan föreslog att förskollärare skulle ansvara för den pedagogiska verksamheten som läroplanen föreskriver visade staten något intresse för en arbetsdelning utifrån utbildning.

I artikeln diskuteras Skollagskommitténs förslag om behörighetsbestämmelser i förskolan i relation till förskolans stärkta utbildningspolitiska och pedagogiska uppdrag och i relation till statens agerande angående yrkesgrupperna i förskolan².

Enbart förskollärare i förskolan

I olika statliga dokument har det allt sedan 1980-talet förespråkats att det ska satsas på en personalkategori, förskollärare, i förskolan. I rapporten *Utvecklingsplan för förskolan* (1982) föreslog också Socialstyrelsen att barnskötare bör få bra möjligheter att vidareutbilda sig till förskollärare. Barnskötare med minst fyra års yrkeserfarenhet har också haft möjlighet att utbilda sig till förskollärare via en förkortad utbildning. Förslaget om en personalkategori genomfördes däremot som bekant inte.

När man i de statliga dokumenten förespråkade det är önskvärda med enbart förskollärare i förskolan har man hänvisat till att man finner det angeläget att personalen är förskolepedagogiskt utbildad, vilket förskollärare men inte barnskötare är. I *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen 1987:3) kan vi till exempel läsa:

Förskolans verksamhet bör ledas av förskolepedagogiskt utbildad personal med såväl teoretisk som praktisk kompetens (ibid: 72).

I regeringens proposition 1993/94:11 stärks kravet på att personalen bör ha en förskollärarytbildning ytterligare och regeringen framhåller också vikten av att personalen är högskoleutbildad:

...det bör vara en strävan att successivt öka andelen högskoleutbildad personal och att på sikt ha en mer enhetlig personalstyrka inom barnomsorgen (ibid: 40).

I *Barnomsorgen i Socialtjänstlagen* (Socialstyrelsen 1995: 21) upprepas såväl kravet på att personalen bör ha en förskolepedagogisk högskoleutbildning som att barnskötare vidareutbildar sig till förskollärare. Detta anses viktigt för att höja kompetensen i förskolan.

Från 1990-talet och framåt stärks förskolans utbildningspolitiska uppdrag kraftigt. Ansvaret för förskolan överförs från social- till utbildningsdepartementet. Regleringen av förskolan överförs från Socialtjänstlagen till Skollagen. Det införs en läroplan, *Lpfö 98*, för förskolan och den allmänna förskolan införs. Förskolan betraktas som ett första och viktigt steg i utbild-

ningssystemet. Därmed framstår det som ännu mer angeläget att personalen har en förskolepedagogisk utbildning.

Under 1990-talet upphör också barnskötarytbildningen, vilket kan tolkas som en konkret åtgärd för att börja verkställa kravet på att förskolepersonalen bör ha förskollärarytbildning. Under 1990-talet konverteras också flera barnskötartjänster till förskollärarytjänster och i de ofta förekommande nedskärningarna drabbas vanligtvis barnskötartjänster hårdare än förskollärarytjänster (se t ex Svensson 1998: 92, Skolverket 1999: 45). Också möjligheten till förkortad förskollärarytbildning för barnskötare kan ses som ett exempel på en konkret åtgärd för att nå målet att all personal i förskolan är förskollärarytbildad.

2001 införs den allmänna förskolan, vilket ytterligare markerar den betydelse regeringen tillmäter förskolans pedagogiska och utbildningspolitiska uppdrag. Med den nya lärarytbildning som infördes 2001 har också förskollärare 60 poäng gemensam utbildning (det allmänna utbildningsområdet) med grundskole- och gymnasielärare. Detta ska förbättra samarbetet lärargrupperna emellan och deras respektive pedagogiska verksamheter.

I förskolan arbetar dock förskollärare i arbetslag med barnskötare, vilka inte omfattas av den nya lärarutbildningen. Därmed är det svårt att i förskolan realisera det ökade samarbete och den förbättrade verksamhet som är tänkta att uppnå med lärarutbildningens allmänna utbildningsområde (Berntsson 2001). Samtidigt väljer regeringen också att frångå intentionerna att all personal i förskolan bör vara förskollärare. Man vill också satsa på barnskötarna och därmed blir syftet och fördelarna med en delvis gemensam utbildning för alla som arbetar med barn och ungdomar från förskole- till gymnasienivå än svårare att uppnå i förskolan.

Bristen på förskollärare

Regeringen har således frångått de tidigare intentionerna om att det enbart bör finnas förskolepedagogiskt utbildad personal, förskollärare, i förskolan. Detta beror dock inte på att förskollärarnas förskolepedagogiska utbildning nu anses mindre viktig än tidigare. Däremot har det förutom några år i början av 1980-talet varit ständig brist på förskollärare. Därmed har det varit svårt att realisera intentionerna att all personal bör ha en förskolläraryrketutbildning.

Förskollärarnas fackförbund har drivit krav på att fler förskollärare utbildas. Periodvis, inte

minst i slutet av 1970-talet och under 1980-talet, utökades också dimensioneringen av förskolläraryrketutbildningen markant men samtidigt byggdes också förskolan kraftigt ut och bristen på förskollärare bestod.

Under 1980-talets stora utbyggnad av förskolan ifrågasätts om utbyggnaden ska ske enligt planerna när det inte finns tillräckligt med förskollärare. Britt Marie Hurtig, dåvarande SFRs (Sveriges Förskollärares Riksförening) vice ordförande, tillhör dem som anser att man bör hejda utbyggnaden på grund av bristen på förskollärare. Hon argumenterar för att utan förskollärare blir det ingen förskola, det blir barnpassning.

Utbyggnaden fortskred dock och bristen på förskollärare bestod och gör så än idag. Med den nya lärarutbildning som infördes 2001 väljer också allt färre att utbilda sig till förskollärare. Utbildningen till lärare för de yngre skolbarnen är lika lång som förskolläraryrketutbildningen men leder till ett yrke med högre lön och bättre arbetstidsvillkor varför allt fler väljer den utbildningen istället för att utbilda sig till förskollärare (Se t ex Östros T 2002).

Samtidigt har förskolan ytterligare byggts ut. Den allmänna förskolan, som ger alla barn

från fyra år rätt till en förskoleplats tre timmar om dagen, infördes 2002. Dessutom har barn vars föräldrar är arbetslösa eller föräldralediga för yngre syskon rätt till förskoleverksamhet viss tid. Allt fler barn har rätt till förskoleplats och allt fler förskollärare behövs. Enligt SCBs prognoser kommer det dock att saknas 20 000 förskollärare år 2008 (SCB 2001).

I senaste valet lovade regeringen att 6 000 nya tjänster skulle tillföras förskolan men när man nu ska börja realisera löftet så säger förskoleminister Lena Hallengren att det avser både förskollärare, barnskötare och andra vuxna. Hon säger också att:

Det är varken rimligt eller *önskvärt* att vi skulle ha 100 procent förskollärare (*Lärarnas Tidning* nr10/2003 s 19, min kursivering).

En förändrad inställning till förskolans personal

Med tanke på att bristen på förskollärare inte tillfredsställande åtgärdats kan man förstå att det inte är ”rimligt” med enbart förskollärare i förskolan. Men enligt Lena Hallengren är det heller inte ”önskvärt”. Det har alltså skett en svängning i de statliga intentionerna angående

hur önskvärt det är med förskolepedagogisk utbildad personal i förskolan. Denna svängning markerade regeringen redan när läroplanen för förskolan, *Lpfö 98*, infördes 1998. *Lpfö 98* fokuserar förskolans utbildningspolitiska uppdrag. Barnomsorg- och skolkommittén föreslog också i sitt betänkande att förskollärarna ska ansvara för att verkställa läroplanens pedagogiska och utbildningspolitiska uppdrag (SOU 1997: 157). Regeringen beslutade dock, tvärt emot Barnomsorg- och skolkommitténs förslag att arbetslaget, det vill säga både förskollärare och barnskötare, ska ansvara för att verkställa de uppgifter läroplanen föreskriver.

Dåvarande utbildningsminister Ylva Johansson förklarar beslutet med att eftersom förskollärare och barnskötare arbetar tillsammans i arbetslag ska de också dela ansvaret för förskoleverksamheten (*Förskolan* 4/1998 s 4). Ylva Johansson betonar också att:

Jag vill inte ha en enhetlig yrkeskategori i förskolan heller. Där ska finnas plats för både förskollärare och barnskötare (Ibid: 7).

Samma linje driver regeringen nu. Istället för de tidigare intentionerna att satsa på att all personal ska ha en förskolepedagogisk högskoleut-

bildning sker nu en satsning på barnskötarna. Utbildningsminister Tomas Östros deklarerar också att

...barnskötare inte är någon nödlösning i väntan på annat (*Lärarnas Tidning* nr 6/2003 s 8).

Regeringen vill också satsa på en eftergymnasial utbildning för barnskötare, där de kan utveckla sin kompetens som barnskötare. Nu handlar det alltså inte längre om att barnskötare ska vidareutbilda sig till förskollärare utan de ska vidareutbilda sig inom barnskötaryrket. Detta syftar visserligen till att barnskötarna, vilka har mycket varierade utbildningar, ska få en mer likvärdig kompetens och att kompetensen i förskolan därmed ska förbättras men det syftar också till att stärka barnskötarnas anställningstrygghet (Hallengren & Thörn 2003).

Att stärka en yrkesgrupps anställningstrygghet är naturligtvis en viktig åtgärd men samtidigt kan man undra hur det i detta fall går att förena med de tidigare statliga argumenten att personal med en förskolepedagogisk högskoleutbildning är bäst lämpad att bedriva en bra förskoleverksamhet.

Arbetslag och arbetsdelning i förskolan

Regeringen har alltså frångått planerna på att all förskolepersonal bör ha den förskolepedagogiska högskoleutbildning som förskollärare har. Både barnskötare och förskollärare har enligt Lena Hallengren en ”viktig roll för barnens utveckling” (Hallengren & Thörn 2002). Också barnskötare anses ha en viktig kompetens. De bör enligt regeringen också ges möjlighet att utveckla sin kompetens som barnskötare. När det gäller önskemål om förskolepersonalens kompetens handlar det således i dagens statliga dokument inte längre om att all personal ska vara förskollärare utan det som framförallt framhålls är hur viktigt det är med kompetensutveckling. Och regeringen anser således att både inom förskolläraryrket och barnskötaryrket finns en för skolans verksamhet viktig kompetens att utveckla.

Lena Hallengren ser det dock som en självklarhet att förskollärarna är de pedagogiska ledarna i förskolan (*Lärarnas Tidning* nr 18/2003 s 4). En sådan arbetsdelning är dock ingen självklarhet i förskolan. Dels beslutade regeringen så sent som vid införandet av läroplanen 1998 att förskollärare och barnskötare gemensamt ska ansvara för skolans pedagogiska verksamhet.

Dels finns i förskolan en lång tradition av ett arbetslagsarbete där förskollärare och barnskötare ansvarar för samma arbetsuppgifter. Dessa omständigheter kan tänkas försvåra möjligheterna att yrkesgrupperna själva genomför en arbetsdelning utifrån utbildning.

Går vi tillbaka till 1980-talet visar också en studie angående arbetslag i förskolan att personalen i arbetslagen tenderade att anpassa sig till den i arbetslaget som hade lägst utbildning eller erfarenhet. Personalen undvek att ta initiativ eller driva frågor och höll tillbaka delar av sin kompetens på grund av att de inte ville riskera att uppfattas som dominerande. Man var mer noga med att bevara goda relationer i arbetslaget än att framhålla sin kompetens (Boalt Boëthius 1985). Om så fortfarande är fallet finns en risk att den förskolepedagogiska utbildning som förskollärarna har inte tas tillvara på bästa sätt.

Karen Davies finner dock i en undersökning tio år efter Boalt Boëthius studie ”inga belägg för att personalen lade band på sin kompetens, tvärtom” (Davies 1996:117). Också Boalt Boëthius får detta resultat i en ny studie hon genomför senare under 1980-talet (refererad i Davies 1996). Davies menar att skillnaderna i resultat kan förklaras av att andan på förskolorna änd-

rats och att det blivit mer acceptabelt att driva sina egna uppfattningar.

Samtidigt visar en undersökning av Pirjo Birgerstam att de manliga förskollärare som ingår i hennes studie inte är ”rädda för att träda fram med sina kunskaper, förmågor och ambitioner men att när de så gör så pratar de kvinnliga förskollärarna om makt (Birgerstam 1997: 56). Kanske tyder detta på att det fortfarande finns en tendens att förskollärare undviker att framhålla sin kompetens. Det antagandet får också stöd av en undersökning från 1996 där förskollärare uttrycker att de inte vill hävda den högre kompetens de anser sig ha gentemot barnskötare, eftersom de inte ”vill trampa barnskötarna på tårna”. De fackliga representanter som intervjuades ansåg att detta var en tämligen vanlig uppfattning bland förskollärarna. Förskollärarna i undersökningen anser också att det bästa sättet att komma ifrån detta problem är att låta enbart förskollärare arbeta på förskolor (Berntsson 1996).

I en enkätundersökning från 2003 bland 265 förskollärare i Västra Götaland uppger också förhållandevis få förskollärare att man i deras arbetslag delar arbetsuppgifter utifrån utbildning. Bara en dryg fjärdedel av förskollärarna uppger att man i deras arbetslag brukar dela

arbetsuppgifter utifrån utbildning. En dryg tredjedel delar aldrig eller sällan arbetsuppgifter utifrån utbildning och knappt 38 procent gör det ibland (Berntsson 2004).

Detta kan stödja uppfattningen att förskollärarna har problem med att hävda sin utbildning. Intressant är också att tre fjärdedelar av förskollärarna uppger att de ofta eller alltid delar uppgifter utifrån intressen medan endast tre och en halv procent uppger att det sällan eller aldrig sker. Måhända är det mindre känsloladdat att ge uttryck för olika intressen än för olika kompetenser.

Behörighetsbestämmelser och arbetsdelning

I ovan nämnda undersökning uppger således bara en fjärdedel av förskollärarna att man i deras arbetslag brukar dela arbetsuppgifter utifrån utbildning. Undersökningen visar dock också på ett samband mellan arbetsdelning och yrkeskategorier i arbetslaget. I arbetslag där barnskötare ingår är det mindre vanligt att man delar arbetsuppgifter utifrån utbildning än i arbetslag där skollärare ingår. Förskollärarna som arbetar i arbetslag där skollärare ingår arbetar i förskoleklass eller skola. I dessa skolformer föreskriver också Skollagen att undervisning ska

drivas av de yrkesgrupper ”som har en utbildning avsedd för den undervisning de i huvudsak skall bedriva”. Här är alltså arbetsdelning utifrån utbildning reglerad i Skollagen.

I förskolan finns istället en lång tradition av ett arbetslagsarbete där förskollärare och barnskötare ansvarar för samma arbetsuppgifter. Detta har också stöd i såväl läroplanen som i tidigare styrdokument. Dessa omständigheter kan tänkas försvåra möjligheterna att yrkesgrupperna själva genomför en arbetsdelning utifrån utbildning. För att en sådan arbetsdelning ska ske är antagligen Skollagskommitténs förslag om behörighetsbestämmelser i förskolan en viktig åtgärd.

Vad tjänar då en arbetsdelning och behörighetsbestämmelser i förskolan till? Förskollärarnas fackliga förbund har sedan länge drivit kravet att det ska införas behörighetsbestämmelser i förskolan. De har argumenterat för hur viktigt detta är för kvaliteten i förskolan. Att facket driver dessa krav kan också uppfattas som en strategi för att förbättra förskollärarnas status och ställning.

Samtidigt har det också i olika statliga utredningar, riktlinjer, propositioner osv framhållits att en förskolepedagogisk utbildning är viktig för en bra kvalitet i förskolans verksamhet. Denna utbildning är det enbart förskollärare

som har. Med tanke på förskolans stärkta pedagogiska och utbildningspolitiska uppdrag framstår förskollärarnas förskolepedagogiska utbildning som en än mer viktig kompetens i förskolan. Men om det finns förskollärare som inte vill framhålla sina specifika yrkeskompetenser i rädsla för att försämra relationerna i arbetslaget (eller av andra orsaker) finns en risk att förskollärarnas förskolepedagogiska kompetens inte tas tillvara på bästa sätt i förskolan.

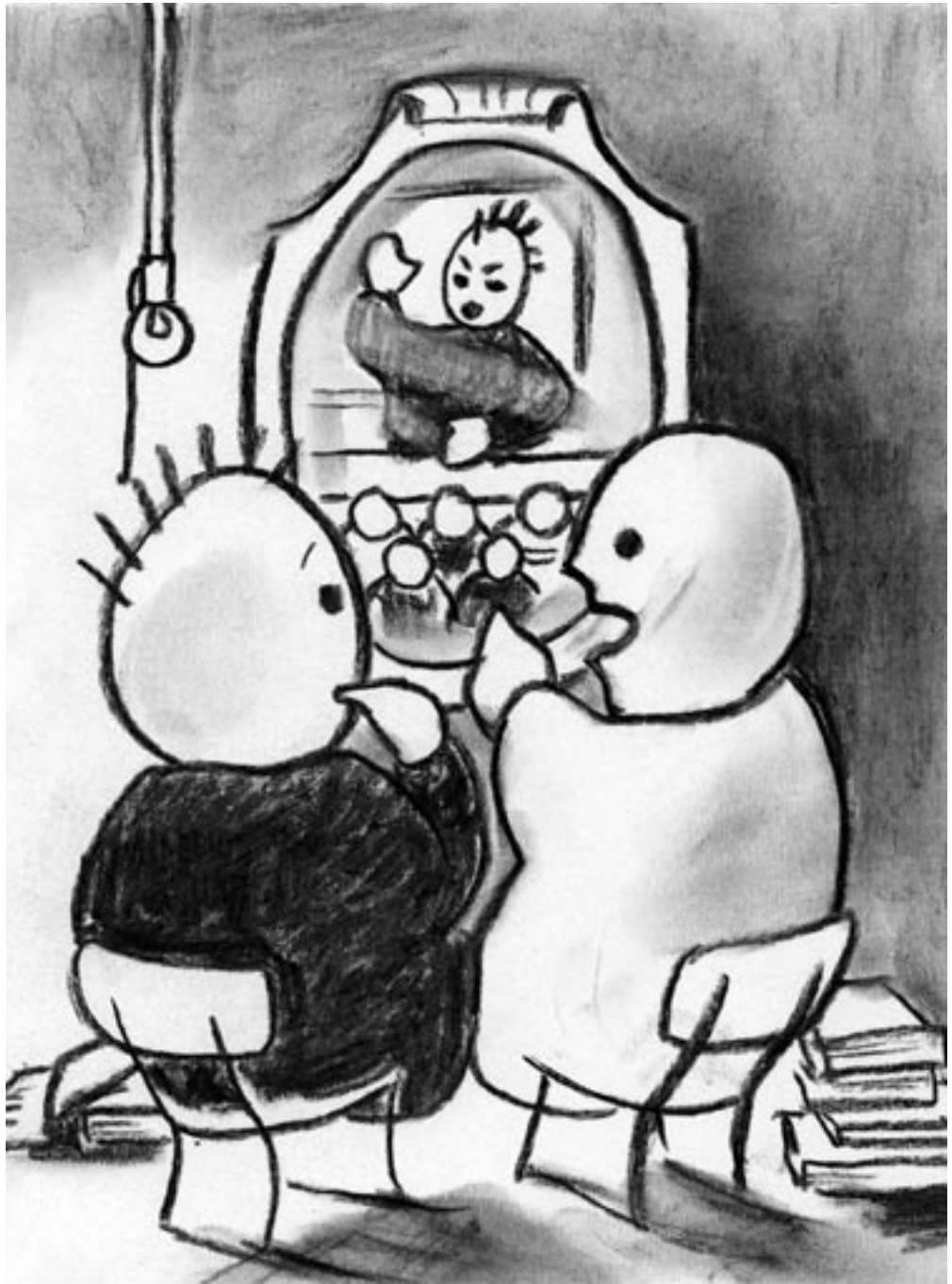
Att arbetsdelning utifrån utbildning är vanligare i förskoleklass och skola där det finns behörighetsbestämmelser för undervisning kan tyda på att om det införs behörighetsbestämmelser i förskolan som föreskriver en arbetsdelning där förskollärarna ska ansvara för förskolans pedagogiska verksamhet så skulle förutsättningarna att tillvarata den specifika kompetens förskolläraryrket utbildningen ger kunna förbättras.

Referenser

- Berntsson, Paula (1996)** *Förskollärare, kompetens och inflytande*. D-uppsats, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet
- Berntsson, Paula (2001)** "Möjligheter med förhinder. Den nya lärutbildningen och förskollärarna" i *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 6 nr 3 s 206-217
- Berntsson, Paula (2004)** Pågående avhandlingsarbete (forthcoming)
- Birgerstam, Pirjo (1997)** Kvinnligt och manligt i förskolan Lund: Studentlitteratur
- Boalt Boëthius, Siv (1985)** "Små arbetsgrupper. Autonomi och handlingsberedskap" i *Nordisk psykologi* 37 (1)
- Davies, Karen (1996)** *Önskingar och realiteter: om flexibilitet, tyst kunskap och omsorgsrationalitet i barnomsorgen*. Stockholm: Carlsson
- Förskolan 4/1998**
- Hallengren, Lena & Thörn, Ylva (2003)** "Ny utbildning för barnskötare". Debattartikel i *Göteborgs-Posten* 10 december
- Lärarnas Tidning nr 6/2003**
- Lärarnas Tidning nr10/2003**
- Lärarnas Tidning nr 18/2003**
- Regeringens proposition 1993/94:11** *Utvidgad lagreglering på barnomsorgsområdet*
- SCB (2001)** *Arbetskraftsundersökningen 2000*. Årsmedeltal. Statistiska centralbyrån, Stockholm
- Socialstyrelsen (1982)** *Utvecklingsplan för barnomsorgen*. Rapport till regeringen.
- Socialstyrelsen (1987)** *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd 1987:3
- Socialstyrelsen (1995)** *Barnomsorgen i Socialtjänstlagen*. Allmänna råd 1995:2
- SOU 1972:26** *Förskolan 1*. Betänkande av Barnstugeutredningen. Stockholm: Liberförlag/Allmänna förlaget.
- SOU 1997: 157** *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Betänkande av Barnomsorg- och skolkommittén. Stockholm: fritzes offentliga publikationer
- SOU 2002:121** *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Betänkande av Skollagskommittén. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Svensson L (1998)** *Professionalism och politisk decentralisering. En sociologisk studie av skolan och socialtjänsten i en kommunalreform*. Forskningsrapport 122, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Östros T (2002)** "Högskolan måste värna om förskolans status". I *Förskolan* nr 4/02

Noter

- ¹ Skollagskommitténs förslag att benämna verksamhet i förskolan för undervisning har mött kraftigt motstånd. Den debatten lämnas här därhän men det ska uppmärksammas att begreppet undervisning inte avser traditionell skolundervisning utan att det avser den förskolepedagogiska verksamhet som bedrivs i förskolan.
- ² Regeringen arbetar för närvarande med utformandet av en proposition angående Skollagskommitténs betänkande.





Progression i lärarutbildningen

– det yrkesprofessionella projektet

Kennert Orlenius

Abstract

Riksdagens beslut om en förnyad lärarutbildning (från och med ht 2001) kan ses som ett försök att förena två traditioner, seminarie- respektive universitetstraditionen. Det tar sig uttryck i dess betoning av dels verksamhetsanknytning, dels forskningsanknytning. I artikeln beskrivs med utgångspunkt från erfarenheter vid Högskolan i Skövde hur dessa båda traditioner och aspekter kan förenas och ses som inflätade i varandra. Att öka forskningsanknytningen, att ge mer teoretisk kunskap, att formulera etiska principer i och för läraryrket etc. ses i artikeln inte som mål i sig utan snarare som medel. Den centrala frågan i ett lärarutbildningsperspektiv är vilka möjligheter studenten ges för att utveckla sådan kunskap i relation till den egna lärarpraktiken. Författaren hävdar att det finns ingen inbyggd automatik, dvs. att lärarkompetensen skulle öka med antalet veckor i praktiken. Lärarutbildningens uppgift är att problematisera och utmana, inte att vara normativ.

Bakgrund

Lärarutbildningen i Sverige har historiskt sett haft skilda ideologiska utgångspunkter. Det senaste förslaget om förändring (SOU 1999:63) och riksdagens beslut innebär en strävan mot att förena både en tydlig verksamhets- och forskningsanknytning. Kortfattat innebär riksdagens beslut en förstärkning av den verksamhetsförlagda delen i utbildningen (VFU) och starkare krav på en vetenskaplig bas i den förnyade lärarutbildningen, med start ht 2001. I vilket avseende får detta konsekvenser för *progressionen* i lärarutbildningen? Progressionsfrågan har alltsedan lärarutbildningen startade vid Högskolan i Skövde ht 1999 utgjort en central ideologisk fråga. Schematiskt kan lärarutbildningens historiska utveckling beskrivas på följande sätt:

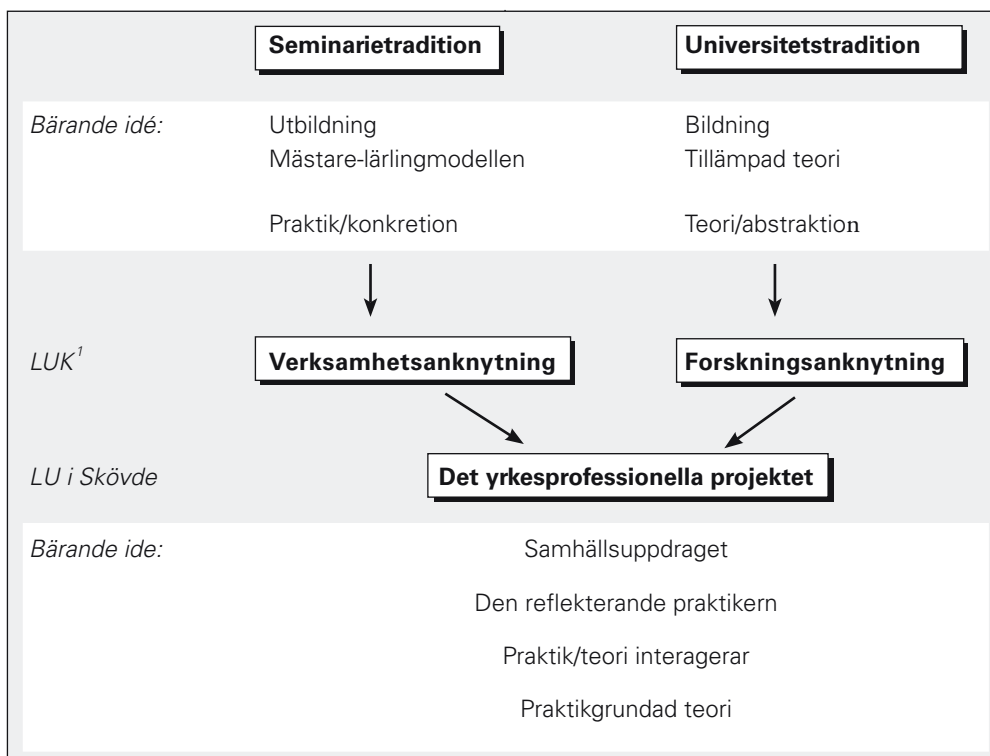


Fig. 1. Lärarutbildningstraditioner och dess bärande idéer

Progression

Begreppet progression kan förstås på olika sätt. Med termen progression avses ”jämn ökning eller utveckling; matematisk serie” enligt ord-boken (Bonniers 1996). Progression kan alltså knytas till både en gradvis utveckling och en linjär talföljd. Synonymordboken (Norstedts 1999) anger att termen progressiv har med fortskridande att göra; framåtsträvande, framstegsvänlig, reformvänlig, samhällstillvänd. Det innebär att begreppet progression kan knytas till en följd av något som bygger på det föregående och samtidigt successivt stiger uppåt till en högre nivå. Det antyder också att det häri kan inrymmas en medvetenhet, vilken kan beskrivas som förändringsbenägenhet. Den engelska termen ’progress’ översätts ”att göra framsteg, framskridande och utveckling” (jämför det utbildningsfilosofiska begreppet progressivism). Sammantaget skulle detta kunna innebära att idén om progression i lärarutbildningen kan knytas till hur olika delar organiseras och bygger vidare på varandra i linjär mening, men den kan också diskuteras i mer cirkulär mening, dvs. progression som utveckling hos individen i form av successivt vidgade perspektiv (se fig 2 och 3). Här handlar det om ett lärande som dels kretsar runt en kärna (det yrkesprofessionella projektet) och inte lämnar sitt fokus, dels

vidgar sig och omfattar allt större fält. Från ett ganska snävt och smalt perspektiv vidgar sig ramarna och fältet blir både bredare och djupare. Symboliskt kan detta också förstås som att lärandet är cirkulärt – eller möjligen spiralformat – i betydelsen att lärandet inte är framåtriktat utan bygger på att man går tillbaka till tidigare erfarenheter men vidgar perspektiven (Orlenius 1999). ”Det okända blir känt först när det får en relation till det redan kända” (Andersson 1986). Konkret kan dessa utgångspunkter innebära att progressionsfrågan kan knytas till organisation av utbildningen, det mer specifika innehållet i kurser eller till individen och dennes lärande och kompetensutveckling.

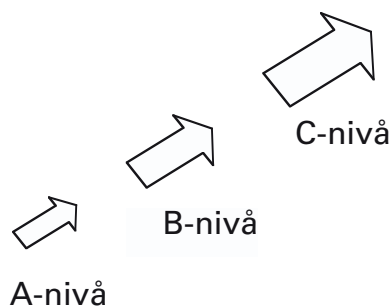


Fig. 2. Progression i organisering av kurser

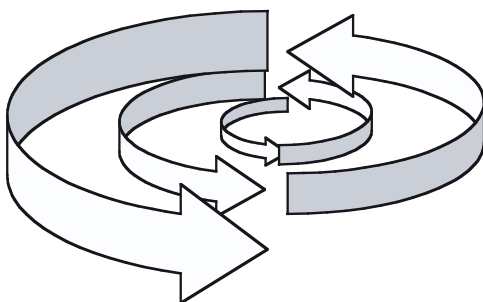


Fig. 3. Progression av studentens kompetens (vidgade perspektiv)

En rad frågor kan väckas med utgångspunkt från det ovan angetts:

- Är det relevant att tala om kurser i A-C-nivå? Hur är lärarutbildningarna organiserade beträffande det allmänna utbildningsområdet (AUO) och inriktningar i detta avseende? (fig. 2)
- Hur är skilda kurser innehållsligt relaterade till varandra *inom* respektive kunskapsfält (AUO, inriktningar och specialiseringar)? Progression enligt fig. 2 avseende litteratur, examinationsuppgifter etc.?
- Kan en inriktning om 40 p utgöras av fyra-åtta kurser på A-nivå etc.?

- I vilket avseende sker forskningsanknytning i ämnesstudierna?
- Ska examensarbetet i lärarutbildningen ligga på C-nivå?
- Bygger kurserna inom det allmänna utbildningsområdet respektive inriktningar vidare på varandra och utgör en helhet i utbildningen? I så fall – i vilket avseende? (jämför fig. 2 och 3!)
- Examensarbetet ska ge grundläggande behörighet för forskarutbildning. Vilka krav ställer detta på grundutbildningen? Vilken slags kompetens hos den blivande läraren ska utvecklas som kan utgöra en sådan grund?
- I vilket avseende kan examensarbetet utgöra en led i yrkeskompetensen?
- I vilket avseende kan lärarutbildningen som helhet sägas utgöra en grund för fortsatt forskarutbildning? Vari består i så fall progressionen i lärarutbildningen?
- Vilka möjligheter ges för studenten i lärarutbildningen att problematisera och reflektera utifrån sina erfarenheter?
- Vilka kvaliteter utvecklar studenten under sin utbildning?

Verksamhetsanknytning: att hantera och förstå praktiken

LUK betonar verksamhetsanknytningen i lärarutbildningen. ”Skövdemodellen” bygger på att studenterna finns i verksamheten kontinuerligt redan från första terminen. Måndag-tisdag är under större delen av första läsåret avsatt som tid för VFU och onsdag-torsdag under andra läsåret. Några sammanhängande veckor finns också för att studenterna ska ges möjlighet att erfara helheten under en vecka i verksamheten. Sista terminen genomförs en längre sammanhängande period om fem veckor, dvs. totalt 15 veckor inom det allmänna utbildningsområdet. Eftersom variation och mångdimensionalitet är nyckelord i sammanhanget uppmuntras studenterna att ta del av så olika delar i verksamheten som möjligt. Det betyder att de inte ska följa en enskild handledare utan snarare ska vara en del i ett arbetslag och deras kontinuerliga arbete, även om det ibland av naturliga skäl är en i arbetslaget som har huvudansvaret. De erfarenheter som studenterna erhåller i skolans praktik ligger till grund för uppföljning vid seminarier, för examinationsuppgifter och analys/diskussion av litteraturen. Utformningen är baserad på diskussioner om hur utbildningen kan utformas på bästa sätt så att praktik och teori interagerar och inte separeras i utbildningen.

Vid Högskolan i Skövde är strävan att studenter ska ges tillfälle att kontinuerligt bearbeta de intryck, erfarenheter och problem som erfars. Vi tror alltså inte på att det finns någon inbyggd automatik i lärandet. Man utvecklar alltså inte lärarkompetensen bara för att man finns i verksamheten. Det kan i värsta fall innebära motsatsen.² Lärarutbildningen ska vara utmanande, inte konserverande, vilket dock inte betyder att den ska vara normativ. Vår modell bygger alltså på strävan att motverka dualismen praktik/teori och snarare ta utgångspunkten i idén om *det yrkesprofessionella uppdraget*, såsom det bland annat beskrivs i LUK. Såväl verksamheten i skolan som i högskolan utgör en form av praktik, var och en präglad av sina traditioner och former. På samma sätt kan verksamheten i skolan och högskolan beskrivas och förstås i teoretiska termer. Det övergripande syftet är att innehållet i utbildningen ska ge en god grund för att lära sig ”hantverket” och möjlighet att utveckla en egen praktikgrundad yrkesteor. Det senare förutsätter att yrkesrollens komplexitet problematiseras, tematiseras och analyseras. Frågan om hur VFU organiseras är inte oviktig, men den centrala frågan är hur innehållet i VFU på bästa sätt befrämjar utvecklingen av yrkeskompetensen. Därför är det mer relevant och intressant att tala om verksamhetsanknytningen än enbart verksamhetsförlagd utbild-

ning. Konkret innebär detta vid Högskolan i Skövde att teman som rör frågor om t.ex. elev-ers lärande, den egna yrkesrollen, arbetslag, utvecklingssamtal och skolutveckling behandlas under det första läsåret i utbildningen. Lärarna anger ramarna (teman), men det är i hög grad studenternas frågor och erfarenheter som styr innehåll och form av seminarierna. Studenterna leder flertalet seminarier och deltagarna meddelar via First Class i förväg till seminarieledaren vilka frågor som de önskar ska behandlas. Seminarierna är obligatoriska. Studenterna som är seminarieledare formulerar därför frågor till den som missat seminariet utifrån innehållet i seminariet och redovisningen skickas till ansvarig lärare. Grupperna är permanenta (13-15 per basgrupp) med studenter från olika inriktningar etc., men lärarna byter i regel grupper för att de ska kunna tillföra nya och varierande perspektiv utifrån sina skilda erfarenheter. Genom denna utformning är målet att studenten ska ges möjlighet att utifrån verksamheten i skolan, litteraturen, egna undersökningar och kompletterande föreläsningar ge en grund för god handlingsberedskap och utmanas i sina föreställningar om yrkesprofessionen, dess villkor, problem och möjligheter.

”Hantverket” lär sig studenten främst i VFU-delen i utbildningen. För att utveckla en yrkes-

profession måste denna kunskap emellertid klädas i ord. Det är härigenom en kollektiv medvetenhet, yrkeskårens profession, utvecklas. Därför behöver studenten utveckla teorier och begrepp för att kunna formulera, reflektera över och diskutera sin yrkespraktik. Vår strävan är också att examinationsuppgifter ska ha en sådan tydlig inriktning, dvs. där problem/frågor formuleras med anknytning till verksamheten i skolan och med belysning utifrån framför allt forskningsbaserad litteratur. Dessa erfarenheter från fältet, problem och utmaningar, dokumenteras i studentens VFU-portfolio (loggbok).

Erfarenheterna vid Högskolan i Skövde av denna modell kan nu summeras efter planering och genomförande under en första femårsperiod. Modellen har inte betraktats som statisk utan utvecklats mer eller mindre inför varje läsår, men grundidén finns kvar. Ett exempel på förändringen är att studenterna idag är betydligt mer involverade och ansvariga för både innehåll och form. Resultatet från tre olika, externa utvärderingar – av Göteborgs universitet (2000), Högskoleverket samt Högskolan Trollhättan-Uddevalla – styrker de i allmänhet positiva erfarenheter och bedömningar som lärare, studenter och kommunala företrädare uttryckt vid skilda tillfällen. Vår bedömning är att den dock behöver förankras och diskuteras ytterligare bland

såväl lärare på fältet som lärare vid högskolan. Nämnade uppföljande seminarier ligger främst inom AUO (termin 1-2 samt sista terminen), men alltfler studenter efterfrågar nu motsvarande tillfällen vid studier inom inriktningarna. Berörda och ansvariga lärare och uppenbarligen också många studenter ser seminariet som navet i utbildningen. Ambitionen är att seminariet ska vara ett dynamiskt forum för reflektion och bearbetning av erfarenheter från verksamheten. Dessa erfarenheter kan ”stötas och blötas” i samspelet med andra delar i utbildningen. I ett pågående avhandlingsarbete i Skövde kommer frågan om spänningsfältet mellan högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning att studeras mer ingående (Gustavsson 2003).

Forskningsanknytning: att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt

Forskningsanknytningen i lärarutbildningen inrymmer en rad olika aspekter. Här diskuteras frågan med utgångspunkt från idén om *det yrkesprofessionella projektet*, dvs. på vilket sätt kan utbildningen stödja studentens utveckling av ett vetenskapligt förhållningssätt? Det bör observeras att verksamhetsanknytningen i utbildningen också är en dimension av forskningsanknytningen enligt det synsätt som här redovisas.

Det är en självklarhet och ett krav (enligt högskolelagen 1 kap 9§) att all högskoleutbildning ska vara vetenskapligt baserad. Men därmed finns ingen garanti för att studenter utvecklar ett *vetenskapligt förhållningssätt*. Avgörande är både undervisningens utformning, examinationsuppgifters karaktär, val av kurslitteratur, examensarbetets omfattning och karaktär etc. Det kan ses som en del i en utbildning av professionella lärare. I begreppet professionell lärare inryms inte bara professionalism i betydelsen skicklighet utan också professionalisering som inkluderar aspekter som autonomi, yrkesspråk (begrepp och teorier) och yrkesetik (Colnerud & Granström, 2002; Carlgren & Marton, 2000).

Hur utvecklas ett vetenskapligt förhållningssätt på bästa sätt i lärarutbildningen? Listan kan göras lång: innehållet ska baseras på forskningens senaste rön, forskarutbildade lärare ska aktivt delta i undervisningen, träning i vetenskaplig metod, samtal i ”disputationsform” där argument och ståndpunkter prövas etc. Kanske den mest centrala frågan i ett långsiktigt perspektiv emellertid är följande: väcker lärarutbildningen lust och nyfikenhet, förmåga att problematisera och reflektera över lärararbetets komplexitet och mångdimensionella karaktär (Carlgren 1999)? Ahlström (1993) hävdar att

om denna disputationensform präglar lärarutbildningen som helhet utvecklas ett vetenskapligt förhållningssätt. I så fall torde utbildningen i sig ge en god grund även för fortsatt forskarutbildning. Kan lärarutbildningen generera blivande lärare som både är forskningsmedvetna och yrkeskunniga? Utrymmet medger inte att beskriva hur detta konkretiseras i utbildningen vid Högskolan i Skövde. Sammanfattningsvis kan dock sägas att vi arbetat med en progression inom kurserna i enlighet med fig 2, där examinationsuppgifterna syftar till att utveckla ett kritiskt, analytiskt förhållningssätt samt förmåga att genomföra egna undersökningar och dokumentera dessa. Det betyder att vi i kurserna systematiskt och gradvis försöker stödja studentens möjligheter att utveckla förmågan att problematisera och formulera frågor. Därmed läggs en grund för ett examensarbete med god kvalitet. Examensarbetet ska vara förberedande för forskarutbildning men det är dock inte ett mål i sig. Målet handlar om de kvaliteter som utvecklas i examensarbetet, vilka kan ses som centrala delar i lärarkompetensen. Det betyder i sin tur att examensarbetet bör betraktas som en del av det yrkesprofessionella projektet (fig. 3). Inte minst viktigt är att i anslutning till det betona förmågan att kommunicera sina erfarenheter och argumentera för sina ståndpunkter kring didaktikens vad, hur och varför-frågor.

Än en gång bör det framhållas att examensarbetet inte vare sig är ett mål i sig eller synonymt med forskningsanknytningen. Men examensarbetet bör inför lärarutbildningens utveckling uppmärksammas och diskuteras:

- Hur kan examensarbetet vara en del i både verksamhetsanknytningen och forskningsanknytningen?
- Vilken syn har studenterna på examensarbetets innebörd och roll? (Lendahls Rosendahl 1998)
- På vilket sätt kan examensarbetet bidra till att fördjupa studentens kunskap och producera ny kunskap? (Ses examensarbetet enbart som kompensatoriskt, dvs. en möjlighet att lära sig något om det man inte erhållit kunskap om i sin lärarutbildning?)

Mot bakgrund av den korseld som den enskilde studenten ofta tycks befinna sig i lärarutbildningen, dvs. mellan olika traditioner och försvare av å ena sidan det vetenskapliga ämnet och å andra sidan yrkespraxis, så torde det inte vara oproblemiskt för studenten hur syftet med examensarbetet ska förstås.

Det yrkesprofessionella projektet

I diskussionen kring progression i lärarutbildningen talas ibland om ”yrkesrelaterad och vetenskaplig progression”. Denna diskurs kan vara förrädisk om syftet är att se lärarutbildningen som en helhet, med strävan mot integrering och utbildningen som en resa mot yrkesprofessionellitet. Det kan vara funktionellt att göra en sådan avgränsning, men samtidigt tycks den uppdelningen också vara ett uttryck för en dualism som har klara paralleller till den klassiska uppdelning som oftast görs mellan praktik och teori.³ Här argumenteras för att yrkesrelaterad och vetenskaplig progression i princip utgör ett och samma fenomen. I det yrkesprofessionella projektet utgör de kvaliteter som inkluderas i ett vetenskapligt förhållningssätt också centrala aspekter i begreppet lärarkompetens.

Att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt innebär att...

- ha förmåga att se förhållanden och fenomen utifrån olika perspektiv
- vara inställd på att ständigt ompröva, utveckla och variera strategier i sin verksamhet
- äga ett yrkesspråk, en begreppsapparat som möjliggör att diskutera och förstå skilda erfarenheter och synsätt

- inta en sökande och reflekterande hållning
- bygga upp sin verksamhet med tydlig struktur och systematik, med stöd för sitt handlande och argument för val (vad - varför?)
- kunna problematisera och formulera frågor till sin egen praktik, samla erfarenheter och dra slutsatser i syfte att utveckla kunskap till gagn för alla
- ha förmåga att relatera praktik och teori till varandra, ha en teoretisk förankring i det man gör och kunna göra det ”osynliga synligt”
- skapa ordning och mening
- ha en etisk medvetenhet, en fördomsfri och öppen inställning

...och härigenom kunna förstå och hantera praktiken, dvs. ett vetenskapligt förhållningssätt = central lärarkompetens!

Sammanfattningsvis betyder ovanstående att lärarutbildning bör handla om det yrkesprofessionella projektet. Frågan är emellertid hur utbildningen i sin utformning och inriktning kan stödja individens kompetensutveckling. Progressionen i yrkesrollen och det vetenskapliga förhållningssättet förutsätter varandra, enligt våra principiella utgångspunkter, och

går inte särskiljas. När den blivande läraren t.ex. står inför valet av metod i undervisningen eller forskningsmetod i examensarbete är det samma principiella förhållningssätt som bör vara utgångspunkten. För att fördjupa resonemanget behöver begreppen lärarkompetens liksom praktik och teori förtydligas.

Lärarkompetens

Kompetens avser enligt Ellström (1997)

en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att framgångsrikt (enligt egna eller andras kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder (a.a., s. 21).

Lärandet ses som en förändring av individens kompetens. Kompetens ska då ses som en handling eller handlingsförmåga relaterat till en given situation. Det betyder att kompetens är ett begrepp som snarare handlar om en relation än en given egenskap, vilket innebär att kompetens är ett relativt begrepp och bara kan förstås i relation till ett visst sammanhang. Kompetensutveckling handlar mer om fokus på att bli

medveten om vad och varför man gör som gör än på hur man gör. Det handlar om hur man formulerar och tolkar problem som uppstår i praktiken snarare än hur man löser praktiska problem. Detta uppfattande utvecklas både mot bakgrund av teoretisk kunskap men också mot bakgrund av personlig erfarenhet av liknande situationer. Motsatsen, ett oreflekterat förhållningssätt, dvs. läraren som teknisk-rationell problemlösare, är att alltid utgå från enbart den kunskap man har, att se problemen på samma sätt som man alltid gjort och använda samma lösningar. Det kan också beskrivas som att man kan ha ett års erfarenhet 20 gånger istället för 20 års erfarenhet. Läraruppdraget ser idag annorlunda ut än förr. Idag ställs krav på förmågan att inte bara arbeta i utan också utanför klassrummet, att argumentera för och kommunicera ett tänkande om innehåll och utformning av undervisningen, principer för kunskapsbedömning, lokalt utvecklingsarbete etc. (Carlgren & Marton, 2000; SOU 1999:63).

Från att tidigare ha varit ett yrke där man haft i uppdrag att utföra vissa uppgifter under givna betingelser och på vissa sätt, har det alltmer fått karaktären av att utforma, pröva och förändra verksamhet i syfte att förverkliga vissa syften (Carlgren & Marton 2000, s. 84).

Den ideologiska grunden för lärarutbildningen vid Högskolan i Skövde bygger mer på idén om den s.k. *reflekterande praktikern* än mästare-lärlingidén och idén om den tillämpade teorin. Den reflekterande praktikern söker bli allt mer medveten om grunderna för sitt eget agerande. Modellen för VFU, såsom den här är utformad, innebär också att större krav ställs på den enskilde studentens initiativförmåga och engagemang än vad som gällt traditionellt, där man följer och arbetar tillsammans med en enskild handledare. Studenten ges möjligheter att kontinuerligt se, pröva och uppleva. Det som är avgörande är emellertid hur dessa erfarenheter bearbetas och vilka redskap studenter tillägnar sig för att förstå och tolka praktiken.

Lärarutbildningens mål skulle därmed kunna formuleras som kompetens i att hantera det oförutsedda. Enligt Dreyfus & Dreyfus (1986) tillämpar inte experten i första hand teorin, utan ställer frågor, ser problematiken som inte novisen gör. Denne litar i högre grad till sin intuition och ser helheten. Novisen sätter sin tillit till explicit kunskap samt givna regler och former för hur man bör agera. Annan forskning inom området tyder på att den erfarna har en inre representation eller schema mot vilken bakgrund problem hanteras och tillåter integration av fler detaljer (Bromme 1985, ref. i Jank & Meyner (1997b).

Poängen i lärarutbildningen blir därmed *inte* i första hand att sträva efter att öka forskningsanknytningen, ge mer teoretisk kunskap, att formulera etiska principer läraryrket etc. Däremot handlar det om att utveckla sådant i relation till den egna lärarpraktiken. Det är lätt att slänga Piaget och Vygotskij i halsen på studenterna. Det kan vara svårare för lärarutbildare att ställa frågan ”hur ska man som lärare hantera arroganta elever”? Hur organiseras en utbildning som på bästa sätt befrämjar en inriktning där studenten inte bara har fokus mot själva agerandet utan också grunderna för detsamma? Inom de ramar och resurser som funnits att tillgå vid Högskolan i Skövde har den senare frågan utgjort en utgångspunkt för den modell som här skisserats. Samtidigt måste frågan självkritiskt ställas om detta är rimligt inom ramen för utbildningen, där trots allt den verksamhetsförlagda delen utgör en mindre del. Några sådana avgörande aspekter rör kvaliteten (inkluderat erfandet av variationerna) i det som sker på fältet och studentens möjlighet att bearbeta sina erfarenheter samt i vilken grad studenten utmanas i sina föreställningar om yrkesrollen.

Relationen praktik – teori

”Lärare bevisar varje dag att de klarar av att hålla igång ruljangsen även om ingen i detalj kan för-

klara hur de gör” hävdar Jank & Meyner (1997a, s. 22) angående det pedagogiska arbetet i klassrummet. Detta konstaterade för övrigt Schleiermacher redan för ca 200 år sedan, men med samma tilllägg som Jank & Meyer: teorin kan också befrukta praktiken. Vad ska läraren ha teorin till? Schleiermacher konstaterade att ”praktikens dignitet (dess värde och giltighet) är oberoende av teorin, men praktiken kan genom teorin bli mera medveten” (ref. i Jank & Meyer, 1997a, s. 20f).

Teorin knuten till pedagogiskt arbete är alltid, med nödvändighet, en förenkling av verkligheten. Problemet – som vi vid Högsolan i Skövde försöker motverka – är att se teorin som något absolut, en given typologi som ska överföras och tillämpas i skolans vardag. Teori bör i stället ses som ett redskap för att kunna kritiskt granska

och förstå den komplexa vardagliga verkligheten. Teorin kan hjälpa läraren att ifrågasätta och reflektera över handlingar och fenomen i yrkesarbetet. ”Bra teorier har kvaliteter som generalitet, förmåga att knyta samman skenbart disparata företeelser...” (Rolf, Ekstedt & Barnett, 1993, s. 51).

Relationen praktik – teori är en komplex fråga som diskuterades redan under antikens dagar. Platon lär ha varit den förste som angav kriterier för sann och säker kunskap (episteme) vilket han ansåg vara skilt från tyckande och åsikter (doxa) (Gustavsson 2002). Aristoteles vidgade sedermera kunskapsbegreppet. I litteraturen refereras ofta till den klassiska uppdelning som kan härledas till Aristoteles:

	Innebörd	Karaktär
<i>Episteme</i>	Vetenskaplig, teoretisk kunskap (vetande)	Beskriver och förklarar omvärlden (människan, naturen, samhället)
<i>Techne</i>	Praktisk, produktiv kunskap (kunnande)	Rör tillverkning, skapande (hantverket)
<i>Fronesis</i>	Praktisk klokhets (visdom)	Handling knuten till dygdetik, inrymmer en etisk dimension, värde och omdöme. Vad är ändamålet (meningen)?

I västerländsk tradition har teorins dignitet vida överglänt praktiken (Molander 1997). Under de senaste decennierna har emellertid intresset för praktiska kunskapsstraditioner väckts. Donald Schöns tankar om den reflekterande praktikern, Polanyis syn på tyst kunskap och svenska "ideologer" som Ingela Josefsson, Bo Göranson m.fl. är bara några i raden.

Förhållandet teori – praktik är inte oproblematiskt i relation till kompetensbegreppet och individens kompetensutveckling. Forskning kring detta s.k. transferproblem tyder på att lärandet i formella utbildningsituationer inte med automatik appliceras i yrkeslivet. Ellström (1992) hävdar att det tycks vara väldigt lite som kan överföras och utnyttjas som grund för det praktiska handlandet i arbetet och vardagslivet. Detta resonemang bygger dock på idén om den tillämpade teorin (fig 1), dvs. den idé som i hög grad format universitetets utbildningstradition. Den centrala frågan i detta sammanhang blir vilken potential för lärande som ligger – och kan ligga i – en formell och organiserad utbildning. Såsom utbildningen i Skövde beskrivits ovan innebär det att en grund skapats för studentens lärande genom att de kan utgå från erfarenheter och ges möjlighet att reflektera över dessa och härvid också utmanas i sina föreställningar. Det implicita kan göras explicit, det osynliga kan bli synligt.

Kan yrkesprofessionen utgöra grunden för forskarutbildning?

Riksdagen har bestämt att lärarutbildningen i sig ska ge en grundläggande behörighet för forskarutbildning. Men vilka reella möjligheter skapas i undervisningen som ger studenten en grund för sådan fortsatt utbildning?

En utgångspunkt i den diskussionen kan vara att ta fasta på hur kurser organiseras och på vilka nivåer (A-C) dessa läses i grundutbildningen. Utifrån detta synsätt riktas fokus mot kvaliteten i examensarbetet och att det genomförs med kvalitetskrav som kan sägas gälla för C-nivå (fig. 2). En annan utgångspunkt är att diskutera frågan utifrån yrkesprofessionen och den kompetensutveckling i utbildningen som är knutet till denna (fig 3). Vid Högskolan i Skövde vill vi främst föra diskussionen om forskningsanknytningen utifrån de krav som yrkesprofessionen idag och inför framtiden kommer att ställa. Det betyder att frågan om yrkesrelaterad å ena sidan och vetenskaplig progression å andra sidan är irrelevant. Det kan i stället ses som två aspekter som är inflätade i varandra. Den centrala frågan är i stället vilka realistiska möjligheter som studenten ges för att kunna utveckla en kompetens som ovan beskrivits. Det är vår övertygelse som utbildningsansvariga att vare

sig kurser på A-C nivå eller examensarbetet i sig utgör den väsentliga frågan utan det handlar främst om vilka möjligheter studenter ges inom ramen för innehåll och former i utbildningen som helhet att bearbeta sin kommande yrkesroll. Seminariet ("disputationen") och att studenten själv systematiskt ges rika tillfällen att problematisera och dokumentera torde vara en nyckel i detta sammanhang.

Vid Högskolan i Skövde har vi i lärarutbildningen påbörjat detta arbete och kommit en bit på väg, men vi står också inför många utmaningar. Redan vid starten ht 1999 fastlades den s.k. "Skövde-modellen" för verksamhetsanknytningen och att examensarbetet ska ligga på C-nivå, eller snarare de kvalitetskrav som kan förväntas för studier på den nivån. Det betyder att strävan funnits att "hålla ihop" och synkronisera de olika delarna så långt som möjligt. Samtidigt har det inneburit begränsningar för den enskilde studentens möjligheter för val av individuell studiegång. Och vad kommer den s.k. Bologna-processen och ett beslut om gemensam policy för all högskoleutbildning i Europa att innebära?

Referenser

- Ahlström, K.-E. (1993).** Från hantverk till profession – lärarutbildning och vetenskap. I: S-O Ullström (red.), *Lärarutbildningen i en föränderlig omvärld*. Utvecklingsrapport 93:1, Högskolan i Karlstad.
- Andersson, S. (1986).** Hermeneutikens två traditioner – om skillnad mellan Schleiermacher och Gadamer. I: S. Selander (red.), *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Bonniers svenska ordbok (1996).** Smedjebacken: Bonnier Fakta Bokförlag.
- Carlgrén, I. (1999).** Pedagogy and teachers' work. *Nordisk pedagogik. Journal of Educational research*. 19(4), 223-234.
- Carlgrén, I. & Marton, F. (2000).** *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002).** *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Göteborg: HLS.
- Dreyfus, S. E. & Dreyfuss, H. L. (1986).** *Mind over Machine*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellström, P.-E. (1997).** *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Norstedts Juridik (Publica).
- Gustavsson, B. (2002).** *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. (Forskning i fokus, nr 5). Kalmar: Skolverket, Fritze.
- Gustavsson, S. (2003).** *I spänningsfältet mellan högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning – lärarstudenter i mötet mellan två kulturer*. (Underlag för planeringsseminarium, 23-24 oktober 2003). Forskarutbildningen, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997a).** Nyttan av didaktisk teori. I: M. Uljens (red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Jank, W. & Meyer, H. (1997b).** Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. I: M. Uljens (red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. (1998).** *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 122). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Linnér, B. & Westerberg, B. (2002).** *Kan man lära sig att bli lärare?* Lund: Studentlitteratur.
- Norstedts svenska synonymordbok. Ord för ord. (1999).** (4:e uppl.). Gjøvik, Norge: Norstedts.
- Molander, B. (1997).** Praktiska och teoretiska kunskaps-traditioner. *Utbildning och demokrati*, 6(3), 7-18.
- Orlenius, K. (1999).** *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 142). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rolf, B., Ekstedt, E. & Barnett, R. (1993).** *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- SOU 1999:63.** *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritze.

Noter

- ¹ Lärarutbildningskommittén (se SOU 1999:63)
- ² Se t.ex. Ellström 1997 om anpassningslärande och utvecklingslärande; Linnér & Westerberg, 2002.
- ³ Denna dualism är djupt rotad och kan härledas till t.ex. Descartes som talade om kropp – själ, subjekt – objekt etc.

Recension



Estetiken i skolan

Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.

Anders Marner & Hans Örtegren (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, nr. 16.

Två böcker har utkommit som på olika sätt och med olika utgångspunkter fokuserar den estetiska verksamhetens plats i skolan. Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius, lärare, lärarutbildare och forskare knutna till lärarutbildningen vid Malmö högskola står som författare till boken *Skolan och den radikala estetiken*. I form av en forskningsöversikt har Anders Marner & Hans Örtegren, båda verkamma som lärare och forskare i pedagogiskt arbete vid lärarutbildningen vid Umeå universitet, skrivit boken *En kulturskola för alla – este-*

tiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. Det är ett angeläget ämne som behandlas, dvs. estetikens plats och roll i skolan, och då inte minst mot bakgrund av de farhågor som finns att de estetiska ämnena riskerar att komma i kläm i en skola utan timplan. Det talas i debatten ofta om den så kallade ”trämnnesskolan”.

Boken *Skolan och den radikala estetiken* emanerar ur en utredning om hur lärarutbildningen skulle kunna stödja utvecklingen av fältet ”Kultur i skolan”, publicerad under titeln *Kultur och estetik i skolan* (2003). *Skolan och den radikala estetiken* består av åtta olika texter av tre författare. Två begrepp är av betydelse för framställningen; dels *den modesta estetiken*, dels *den radikala estetiken*, dvs. det som skrivs fram som alternativet för kulturens plats och roll i skolan. I bokens förord formuleras syftet med boken:

”Skolan och den radikala estetiken handlar om kultur, estetik och lärande. Den handlar också om yttrandefrihet, offentlighet och demokrati. Med bokens centrala begrepp ’den radikala estetiken’ binder vi samman dessa skilda fenomen /.../”(9)

Författarna önskar skapa en förbindelse mellan å ena sidan konst och estetik och å den andra offentlighet och demokrati. Skolan skulle, menar man, kunna vara en demokratisk offentlighet med en egen yttrandefrihet. Estetiken är ett speciellt sätt att skapa bilder av verkligheten. Till skillnad från skolboksvetande släpper konsten, menar man, fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för känslor och stämningar, det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman etc. Det finns inget rent innehåll oberoende av formen. Det estetiska är en aspekt av all kunskap. Det finns således ett viktigt och grundläggande estetiskt perspektiv som gäller allt som sker i skolan; det estetiska hänger samman med skolans kultur och med elevernas lärande.

Det modesta är tråkigt och traditionellt, återhållsamt och saknar liv. En aspekt av vad som framstår som den modesta estetiken i skolan framträder i första kapitlet, där Lena Aulin-Gråhamn konstaterar att det fortfarande finns

en snäv definition av det estetiska som något särskilt i skolan; något extra och därmed vid sidan av, hänvisat till de praktiskt-estetiska ämnena. I en genomgång av ett antal kultur-i-skolan-projekt menar Aulin-Gråhamn att de som kommer utifrån och arbetar med kultur i skolan, och de har genom åren varit många, inte sällan har betonat sitt utanförskap – mot skolan, inte för den.

Thavenius konstaterar att den modesta estetiken bland annat representeras av diskurser om kultur, estetik och skola som är uppbyggd kring motsättningen mellan lek och allvar. Den modesta estetiken bär, med Thavenius formuleringar, på en kluvenhet som den inte vet hur den ska handskas med: å ena sidan vill den gärna tro att det estetiska har ett värde i sig oberoende av om man lär sig något eller blir klokare. Å den andra sidan vill den också göra anspråk på att konsten har ett instrumentellt värde. Man kan i det sammanhanget tala om konstens läkande och terapeutiska funktioner.

Det är i bokens fjärde kapitel, ”Den radikala estetiken” som alternativet till den modesta estetiken, skrivs fram. Det innefattar en utmaning i att på allvar förena handen och hjärnan, estetikens kunskap och intellektets. Skolan lär eleverna att hantera saker lösryckta från sitt

konkreta sammanhang. Konsten skulle i bästa fall kunna lära eleverna att se saker i konkreta sammanhang. Styrkan hos konsten är att nyfikenheten och frågorna, motsägelserna och osäkerheten får finnas. Thavenius skriver:

En radikal estetik skulle inte utesluta det konfliktfyllda eller oförutsägbara. Den skulle kunna utmana konventionerna och vanetänkandet genom att främmandegöra sådant som vi uppfattar som självklart, vända på perspektiven och ställa saker på huvudet.” (120)

Anders Marner och Hans Örtegren har i boken *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv* ett annat anslag, även om framställningen många gånger kan kännas svår för den oinvigde. Författarna säger sig ha en dubbel ambition med sin kunskapsöversikt. Dels vill de beakta ett perspektiv som ger aktörerna i skolan en tydlig roll och dels vill de föra fram ett teoretiskt perspektiv på området estetiska ämnen och estetiska läroprocesser. Den andra ambitionen framstår i sammanhanget som den viktigaste, och ska ses mot bakgrund av lärarutbildningens forskningsutveckling.

Marner & Örtegren utmanar vad de kallar ett vertikalt/hierarkiskt medieringsbegrepp,

som ser skriftspråket som den mest betydelsefulla medieringen i skola och samhälle. Språkdominansen, pan-linivisticismen, tar sig uttryck i en tänkt fylogenetisk (människosläktets) och ontogenetisk (individens) utveckling från mer elementära erfarenheter till det mer komplexa språket, som på ett eller annat sätt antas ersätta erfarenheter med begrepp. Mot detta ställer de ett vad de kallar horisontellt medieringsbegrepp, som innebär att man beaktar medieringarnas olika funktioner, konstarter och gener. Mot bakgrund av att skriftspråket dominans alltmer ifrågasätts introduceras det i internationell forskning förekommande begreppet multimodalitet.

En modern socio-kulturell teori bör bygga på ett horisontellt medieringsbegrepp, snarare än ett vertikalt/hierarkiskt, menar man. Vi är som individer en del av en större helhet, en semiotisk ekologi, ur vilken betydelse genereras, för att tala med semiotikern Sonesson. Verkligheten är redan tolkad och vi är inskolade i den. Marner & Örtegren menar att den kognitiva utvecklingen är knuten till ett bredare spektrum av representationsformer och att olika former av representation har olika potential och olika kognitiva möjligheter. I det sammanhanget medger kroppen, språket, bilden, musiken, föremålet, datorn eller den matematiska formeln olika

typer av medieringar för att skapa olika typer av betydelser. I de olika betydelsesystemen kan olika typer av kunskap medieras. Det ena mediet upphäver inte det andra. Alla har sin plats i en multi- eller intermodalitet. Dikotomin mellan verbal och icke-verbal kunskap kan på detta sätt upplösas.

Utifrån det faktum att musikämnet har sin grund i musik, bildämnet sin grund i bild och slöjd har sin grund i artefakter introducerar Marner & Örtegren också andra produktiva begrepp. Varje estetiskt ämne har ett eget *hem-medium*. Det innebär att ett estetiskt perspektiv kan förekomma inom olika hemmedium, som till exempel musik, språk och bild. Skönlitteratur sedd som estetisk genrer/estetiska genrer har sålunda språk som hemmedium, precis som bildkonst har bild som sitt hemmedium etc.

Estetiken eller konsten blir obrukbar utifrån Marners & Örtegrens perspektiv om det leder till föreställningen om att lärande förbundet med en konstform är densamma som för en annan konstform. Ett allmänt tal om kultur i skolan kan bli alltför medieneutralt, menar man. Då kan lärarkompetensen för ett enskilt estetiskt ämne ifrågasättas. Dansen skapar ökade medvetenhet om kroppen och rörelsen, musiken ökar kompetensen att lyssna etc.

Därför menar Marner & Örtegren att det medie-specifika bör definieras tydligt i respektive kursplan. Då kan ämnet formulera en kärna och ett mål som inte modifieras i en handvändning när utbildade lärare saknas eller när resurserna krymper. På det sättet blir icke-verbal kunskap inte längre ett enhetligt begrepp. Det blir också lättare med samarbete mellan olika ämnen – skillnaden mellan olika ämnen kan minskas.

Istället för att som Kress diskutera multimodalitet menar Marner & Örtegren att man kan tala om ”intermodalitet. Med multimodalitet avses mångfalden av ”modes” och intermodalitet avser relationen mellan dessa. Multi- och intermodalitet innefattar flerstämmighet och dialogicitet i skolan. Med detta kan skolan öppna sig utåt för olika typer av aktivitet, som innefattar såväl produktion som presentation.

Sammanfattningsvis konstaterar jag att båda böckerna har ett angeläget ärende. Framställningarna skiljer sig åt på flera olika sätt. *Skolan och den radikala estetiken* är mer programmatisk än vetenskaplig; mer politisk till sin inriktning än Marner & Örtegrens bok. Det medieneutrala perspektivet, för att citerar Marner & Örtegren, utgör, som jag ser det, grunden för framställningen i *Skolan och den radikala estetiken*. Thavenius eleganta och lite återhållsamma sätt att

formulera sig på är tilltalande, men skapar också en känsla av distans. Det är de stora orden, den stora önskelistan över hur saker och ting skulle kunna vara. Det är programamtiskt och politiskt bra, men konkretionen och den vetenskapliga analysen blir mer rudimentär. Vad man saknar är det vetenskapliga och lite mer sökande tentativa i framställningen.

Marner & Örtegren utgångspunkt är att den praktiska och estetiska verksamheten inte präglas av någon större vetenskaplig begreppsmässig klarhet. Snarare vilar den på beprövad erfarenhet eller konstnärlig grund. Styrkan i Marner & Örtegrens framställning är att de med en sorts vetenskaplig envishet skärskådar verkligheten, snarare än uttrycker en önskan över hur sakernas tillstånd skulle kunna eller borde vara.

Tillsammans utgör dessa båda böcker dock ett viktigt inlägg i debatten om skolan och de estetiska ämnena. Att begreppsbygga ett område, som gör det möjligt att på ett mer vetenskapligt sätt diskutera dessa frågor är en angelägen uppgift. Båda böckerna bidrar med ett antal fruktbara begrepp som jag tror kommer att vara betydelsefulla i den fortsatta diskussionen om de estetiska ämnenas plats i samhälle och skola. Till dessa hör exempelvis ”den modesta estetiken”, ”den radikala estetiken”, ”vertikalt/hierarkiskt

respektive horisontellt medieringsbegrepp”, ”hemmedium”, ”utbildningssemiotik”, ” etc.

Studierna ska ses i det sammanhang att lärarutbildningen håller på att utveckla en forskning och forskarutbildning med relevans för lärarutbildning och pedagogiskt yrkesverksamhet. Då är det också viktigt att verksamma lärare ser dessa sammanhang och syften bakom studier av detta slag och inte låter sig förskräckas av en terminologi som i första hand inte har till syfte att fördunkla, utan att problematisera och utveckla en verksamhet.

Det är till gagn för utvecklingen av både skolan och läraryrket.

Per-Olof Erixon

Författare i detta nummer

Barbro Bergström, universitetsadjunkt,
Institutionen för barn- och ungdomspedago-
gik, specialpedagogik och vägledning (BUSV)
barbro.bergstrom@educ.umu.se

Paula Berntsson, doktorand i sociologi,
Sociologiska institutionen,
Göteborgs universitet
paula.berntsson@sociology.gu.se

Daniel Lindmark, professor i historia
med inriktning mot lärarutbildning och
pedagogisk yrkesverksamhet,
Institutionen för historiska
studier, Umeå universitet
daniel.lindmark@historia.umu.se

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

Kennert Orlenius, utbildningsledare och fil.
dr. i pedagogik, Institutionen för kommuni-
kation och information, Högskolan i Skövde
kennert.orlenius@his.se

Lena Selmersdotter, universitetsadjunkt,
Institutionen för barn- och ungdomspedago-
gik, specialpedagogik och vägledning (BUSV)
lena.selmsdotter@educ.umu.se

Monika Vinterek, universitetslektor, Institu-
tionen för svenska och samhällvetenskapliga
ämnen, Umeå universitet
Monika.vinterek@educ.umu.se

Innehåll i nummer 2-3 /2000:

Liisa Ängquist: Kreativitet – ett historiskt perspektiv
Liisa Ängquist: Vygotskijs kreativitetsbegrepp
Eivor Neikter: Kreativitetens vara eller inte vara
Bengt Malmros: Kreativiteten och kritdammet
Anders Marner: Kreativitet – i fenomenografiskt, konstvetenskapligt och semiotiskt perspektiv
Tommy Strandberg: Kreativitet och musik
Liisa Ängquist: Dans, rörelse och kreativitet
Anders Marner: Kreativitet och bildundervisning
Kerstin Hägg: Seeding for Change in Educational Praxis
Peter Ennsheimer: 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 Rasmusson: Drama – konst eller pedagogik
Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama

Innehåll i nummer 1 /2001:

Märta Tikkanen: det bidde en tumme...
Disparata synpunkter på 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 förskollärarstuderandes 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

formEva 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 Skåreus: 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 upptäcktsresa – 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 litteraturpedagogik

Sten-Olof Ullström: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet

Per-Olof Erixon: Drömmen om den rena kommunikationen – om diktskrivning i gymnasieskolan

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

Innehåll i nummer 2/2003

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 muskläraryrket – deras konstruktioner och konsekvenser: ett forskningsobjekt

Jarl Cederblad: Aktionsforskning – en metod för ökad kunskap om slöjdämnet

Mona Holmqvist: Pedagogiskt arbete – ett tomrum fylls eller en ny splittring

Innehåll i nummer 3–4/2003

Sandra Acker and Gaby Weiner: Traditions and Transitions in Teacher Education: Thematic overview
Guðrun Kristinsdóttir and M. Allyson Macdonald: Learning to Teach in Iceland 1940–1962: Transitions in society and teacher education. Part 1
M. Allyson Macdonald and Guðrun Kristinsdóttir: Learning to Teach in Iceland 1940–1962: Transitions in teacher education. Part 2
Sandra Acker: Canadian Teacher Educators in Time and Place
Inger Erixon Arreman and Gaby Weiner: 'I do not want to shut myself behind closed doors': Experiences of teacher educators in Sweden (1945–2002)
Jo-Anne Dillabough and Sandra Acker: 'Gender at Work' in Teacher Education: History, society and global reform
Elizabeth M. Smyth: "It should be the centre... of professional training in education". The Faculty of Education at the University of Toronto: 1871–1996
Michelle Webber and Nicole Sanderson: The Arduous Transfer of Elementary Teacher Education from Teachers' Colleges to Universities in Ontario, Canada
Dianne M. Hallman: Traditions and Transitions in Teacher Education: The case of Saskatchewan
Thérèse Hamel and Marie-Josée Larocque: The Universitisation of Teacher Training in Quebec: Three key periods in the development of a research culture in Laval University

Innehåll i nummer 1-2/2004

Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman: Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola
Maria Wester: Om normer, normbildning och uppförandenormer
Anders Birgander: Avvikande eller annorlunda: Hinder för undervisningen om homosexuella
Jenny Gunnarsson, Hanna Markusson Winkvist och Kerstin Munck: Vad är lesbian and Gay Studies? Rapport från en kurs i Umeå
Per-Olof Erixon: Skolan i Internetgalaxen
Agneta Lundström: Mobbing – eller antidemokratiska handlingar?

Tidskrift för lärarutbildning och forskning Journal of Research in Teacher Education

Notes on the submission of manuscripts

1. One electronic version of the article should be submitted.
2. Articles should not normally exceed 5-6000 words. They should be typed, double-spaced on A 4 paper, with ample left- and right-hand margins, author's name and the paper only. A cover page should contain only the title, author's name and a full address to appear on the title page of the paper.
3. An abstract not exceeding 150 words should be included on a separate sheet of paper.
4. Footnotes should be avoided. Essential notes should be numbered in the text and grouped together at the end of the article.
5. Diagrams and Figures, if they are considered essential, should be clearly related to the section of the text to which they refer. The original diagrams and figures should be submitted with the top copy.
6. References in the text of an article should be by the author's name and year of publication, as in these examples:
Jones (1987) in a paper on...; Jones (1978c:136) states that; Evidence is given by Smith *et al.* (1984)...; Further exploration of this aspect may be found in many sources (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).
7. All works referred to should be set out in alphabetical order of the author's name in a list at the end of the article. They should be given in standard form, as the following examples:
Cummins, J. (1978a) Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review* 34, 395-416.
Cummins, J. (1978b) Bilingualism and the development

- of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9, 131-49.
- Genese, F., Tucker, G.R and Lambert, W.E. (1976) Communication skills of children. *Child Development* 46, 1010-14
- John, V.P and Horner, V.M. (eds) (1971) *Early childhood Bilingual Education*. New York: Modern Language Association of America.
- Jones, W.R. (1959) *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1986) Some fundamental aspects of language development after age five. In P Fletcher and M.Garman (eds) *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.

Författarvägledning

Tidskrift för lärarutbildning och forskning står öppen för publicering av artiklar och recensioner av arbeten inom områdena lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

1. Artikeln ska sändas till redaktören i en elektronisk version.
2. Artikeln får till omfånget inte innehålla mer än cirka 5000 - 6000 ord. Manuskriptet ska vara skrivet med 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 referera till.
6. Referenser i löpande text anges med författarens namn samt tryckår för den publikation som hänvisningen görs till, som i detta exempel:

Jones (1987) menar att...; Jones (1978c:136) hävdar att; Bevis på detta ges av Smith *et al.* (1984)...; Dessa aspekter utreds ytterligare i andra studier (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).

7. Referenser ska ordnas i alfabetisk ordning efter författarnamn i slutet av artikeln. Dessa ska anges i standardformat enligt mönstret ovan:

Tidskrift

för lärarutbildning och forskning

INNEHÅLL

Redaktionellt

Artiklar

Daniel Lindmark

Utbildning och kolonialism

Anders Marner

Ett designperspektiv på slöjden och ett kulturperspektiv på skolan

Per-Olof Erixon

På spaning efter den tid som flytt

Monika Vinterek

Pedagogiskt arbete: Ett forskningsområde börjar anta en tydlig profil

Barbro Bergström & Lena Selmersdotter

Att tala är ett sätt att lära!

Paula Berntsson

Att tillvarata förskolläraryrket

Kennert Orlenius

Progression i lärarutbildningen

Recension

Lena Aulin-Gråbamm, Magnus Persson & Jan Thavenius (2004).

Skolan och den radikala estetiken.

Anders Marner & Hans Örtengren (2003).

En kulturskola för alla



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION