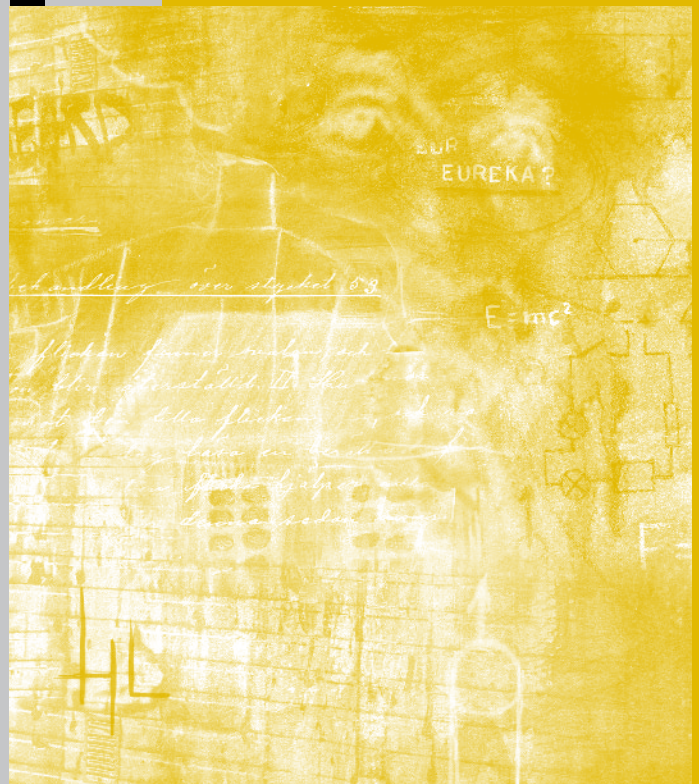


Tidskrift

*för lärarutbildning
och forskning*

*Journal of
Research in Teacher Education*

nr 4 2005





Tidskrift

för lärarutbildning och forskning



Nr 4/2005

Årgång 12

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

Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 4 2005 årgång 12

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 välkomnar även manuskript från personer utanför Umeå universitet.

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

Ansvärig utgivare: Dekanus Björn Åstrand

Redaktör: Fil.dr Gun-Marie Frånberg, 090/786 62 05,

e-post: gun-marie.franberg@educ.umu.se

Bildredaktör: Doktorand Eva Skåreus

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

Redaktionskommitté:

Docent Håkan Andersson, Pedagogiska institutionen

Professor Åsa Bergenheim, Pedagogiskt arbete

Professor Per-Olof Erixon, Institutionen för estetiska ämnen

Professor Johan Lithner, Matematiska institutionen

Doktorand Eva Skåreus, Institutionen för estetiska ämnen

Universitetsadjunkt Ingela Valfridsson, Institutionen för moderna språk

Professor Gaby Weiner, Pedagogiskt arbete

Redaktionens adress:

Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Gun-Marie Frånberg, Värdegrundscentrum,
Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

Grafisk formgivning: Eva Skåreus och Tomas Sigurdsson, Institutionen för estetiska ämnen

Illustratör: Hanna Larsson

Original: Print & Media, Umeå universitet

Tryckeri: Print & Media, 2005:2001328

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 50 kronor + porto (dubbelnummer 80 kronor + porto) och kan beställas från Lärarutbildningens kansli, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

Helårsprenumeration kostar 140 kronor + porto. Pg 1 56 13 - 3, ange Tidskrift för lärarutbildning och forskning i Umeå, konto 600001400, 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

Håkan Andersson

Bedömning ur ett elevperspektiv:

– erfarenheter från ett försök med timpanelös undervisning 13

Sylvia Benckert

Varför väljer inte flickorna fysik?.....27

Lena Boström & Tomas Kroksmark

Learnings and Strategies39

Per-Olof Erixon & Gun Malmgren

Literature as Exploration

Interview with Louise M Rosenblatt (1904–2005)

– Princeton, NJ, USA, April 25, 2001..... 51

Daniel Lindmark

Historiens didaktiska bruk: Exemplets och traditionens makt..... 77

Agneta Linné

Lärarinnor, pedagogiskt arbete och modernitet

En narrativ analys.....91

RECENSION	101
------------------------	-----

FÖRFATTARE I DETTA NUMMER	108
--	-----

FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER	109
------------------------------------	-----

FÖRFATTARVÄGLEDNING	113
----------------------------------	-----



Redaktionellt

Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté (UVK) inledde sin verksamhet i mars år 2001. Syftet med verksamheten är att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Redan år 2001 fördelade UVK medel för flera vetenskapliga forskningsprogram om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning.

I september anordnade UVK en konferens med rubriken "Utbildningsvetenskap 2005 – resultatdialog och framåtblick". Under konferensen gavs enskilda forskare och forskargrupper möjlighet att presentera projekt som erhållit medel mellan åren 2001 till 2004. Det var alltså dags att börja skörda frukterna av kommitténs allra första beslut om fördelning av forskningsmedel. Konferensen var välorganiserad och välbesökt.

De forskningsområden som presenterades visar på en stor innehållslig bredd och utgår från

en mängd olika vetenskapliga perspektiv. Inte mindre än 29 projekt presenterades vid 16 seminarier. Genom att ta del av denna redovisning kan vi få en uppfattning om var den utbildningsvetenskapliga forskningsfronten befinner sig idag. Beroende på indelningsgrund finner vi olika inriktningar och innehållsområden.

Innehållsmässigt kan vi se att barns lärande och utveckling uppmärksammas i flera projekt: forskning om barns läsutveckling, förskolan i omvandling, barns Internetanvändning och barn- och ungdomsidrott, för att nämna några exempel. Vuxnas lärande är också föremål för flera studier som handlar om exv. gymnasieskolan, kommunal vuxenutbildning, lärarutbildning och yrkesutbildning.

Forskning och forskarutbildning belystes via projekt om forskarskolor, forskarnätverk och genus- och etnicitet inom högre utbildning. Ämnesdidaktiska projekt presenterades om

matematik, naturvetenskap, estetiska kunskapspraktiker och projekt om läsares möten med litteratur. Värdegrundsfrågor belystes också i flera projekt till exempel i forskning om demokrati, skolan som fostrare, existentiella frågor och värdegrundsfrågor inom lärarutbildningen.¹

Den första medelstildelningen har således inriktat sig på redan väletablerade områden, men också berört nya forskningsområden. Att knyta ihop olika forskningstraditioner tycks också vara ett kännetecken för de program som nu avslutats. Det gäller till exempel empirisk klassrumsforskning och mer teoretisk forskning.

Sammanfattningsvis kan konstateras att variationen i de projekt som presenterats innehållsmässigt och vad gäller forskningsinriktningar visar att utbildningsvetenskaplig forskning är mångfasetterad, tvärdisciplinär men framförallt mycket spännande. Forskningspresentationerna väcker många frågor och förväntningar inför följande års konferenser med liknande syfte. Med denna konferens i åtanke, ser vi fram emot nästa års resultatredovisning. Den lovar således gott.

Men resultatredovisningen visar också på behovet av att vidareutveckla och fördjupa vissa

ämnesområden och kanske också att förnya metoder, ställa nya frågor och att utgå från flera olika perspektiv. Utbildningsvetenskaplig forskning utgör ett brett fält som svarar mot stora samhällsbehov eftersom utbildning är en av samhällets i särklass största verksamheter om vi ser till antalet involverade och dess andel av de offentliga utgifterna. Det är också en av de strategiskt viktigaste utvecklingsfaktorerna. Det är i synnerhet verksamhetsnära och tillämpningsinriktad forskning på detta område, som behöver utvecklas och beforskas ytterligare. Lärarprofessionen och undervisnings- och utbildningsfrågor är sannerligen inga statiska fenomen. Tvärtom finns det behov av ständig förnyelse och utveckling för att kunna möta förändrade krav i skola och samhälle. Att fördjupa kunskapen om vårt eget utbildningssystem sociala och ekonomiska villkor och effekter är nödvändigt samtidigt som internationella jämförelser också kan bidra till ökad förståelse för lärandets, kunskapsbildningens och kunskapsanvändningens villkor.

Lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet är således vetenskapsområden som står inför stora utmaningar. Inte minst på grund av djupgripande förändringar i samhällsvillkoren, som till exempel kan karakteriseras av globalisering och individualisering eller som en över-

gång från modernitet till postmodernitet. Det innebär också att vi måste stå beredda inför de utmaningar som ett mångkulturellt samhälle utgör. En nyanserad kunskapsbild och en bred kompetens utgör grunden för en allsidig och genomtänkt utvecklingsstrategi som gagnar alla verksamheter som är involverade i undervisning oh utbildning.

Det här numret av Tidskrift för lärarutbildning och forskning innehåller artiklar med skiftande innehåll som också visar bredden på de ämnesområden som forskning om skola och lärarutbildning utgör. I den första artikeln beskriver Håkan Andersson några erfarenheter av bedömning ur ett elevperspektiv från försöket med timplanelös undervisning. Syftet med den undersökning han refererar till var att på ett övergripande plan fokusera bedömningen i ljuset av den ökade valfriheten för eleverna. Hur påverkar ett utökat utrymme att välja aktivitet den likvärdiga bedömningen? frågade han sig. De förändringar som timplannedelegationen ville åstadkomma genom timplaneförsöket tycks effektivt motverkas av det nuvarande betygssystemet i kombination med behörighetsreglerna till nationella program i gymnasieskolan.

I nästa artikel problematiserar och nyanserar Sylvia Benckert frågan om flickornas ljumma

intresse för fysik genom att också tala om det hon benämner naturvetaridentitet. Det är kanske på det området som förändring måste ske, menar hon. Artikeln avslutas med några riktlinjer som en undervisning i naturvetenskap/fysik bör följa för att fler flickor ska få naturvetaridentiteten att gå ihop med genusidentiteten och därmed få fler flickor att intressera sig för fysik.

Syftet med Lena Boströms och Tomas Krokmarks artikel är att utveckla kunskapen om lärande. Lärstilar, metakognition, lärandestrategier och undervisning relateras till olika nivåer av lärandeprocessen. Den beskriver dels hur elevernas medvetenhet om lärstilar och lärarens matchade metoder påverkar lärande och motivation, dels möjliga samband mellan de olika begreppen för att skapa mer förståelse för det individuella lärandet.

En alldeles speciell artikel utgör den intervju med den amerikanska litteraturteoretikern Louise M Rosenblatt som P-O Erixon och Gun Malmgren nu publicerar. De utförliga och kunniga svar om litteratur-, undervisnings-, vetenskaps- och samhällsfrågor som till synes självklart levereras av denna grand old lady ger inspiration, hopp och en vilja att lära mer.

Två artiklar utgår från historiska perspektiv. Daniel Lindmark beskriver historieundervisningens utveckling från narrativa till analytiska metoder under 1900-talet. Han visar också på den historiedidaktiska forskningens förskjutning av intresset från metoder inom skolundervisningen till historiebruk och historiemedvetande i en vidare samhällelig ram. Lindmark menar att det behövs forskning om hur historiemedvetandet konstrueras och om redskap för att hantera olika gruppers historiesyn och olika elevers historiemedvetande i det mångkulturella klassrummet. Agneta Linné tar oss med till sekelskiftet kring 1900 genom att teckna två starka kvinnors liv och beskriva deras pedagogiska gärningar. Linné formar därvid en berättelse som gestaltar biografi och historia i modernitetens svenska samhälle med fokus på pedagogiskt arbete.

Detta tidskriftsnummer avslutas med en recension av Birgitta Sandströms: När olikhet föder likhet. Hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik. Joakim Lindgren, tidigare medarbetare vid Värdegrundscentrum, som läst och recenserat boken sammanfattar: "När olikhet föder likhet är en bok för alla som är intresserade av hur skolan förhåller sig till kunskap som en process mellan elever, lärare och rektorer, skolors men-

talitet och skolans politiska styrning". Dessa avslutande ord föder nyfikenhet om hur författaren lyckats ta sig an detta konststycke.

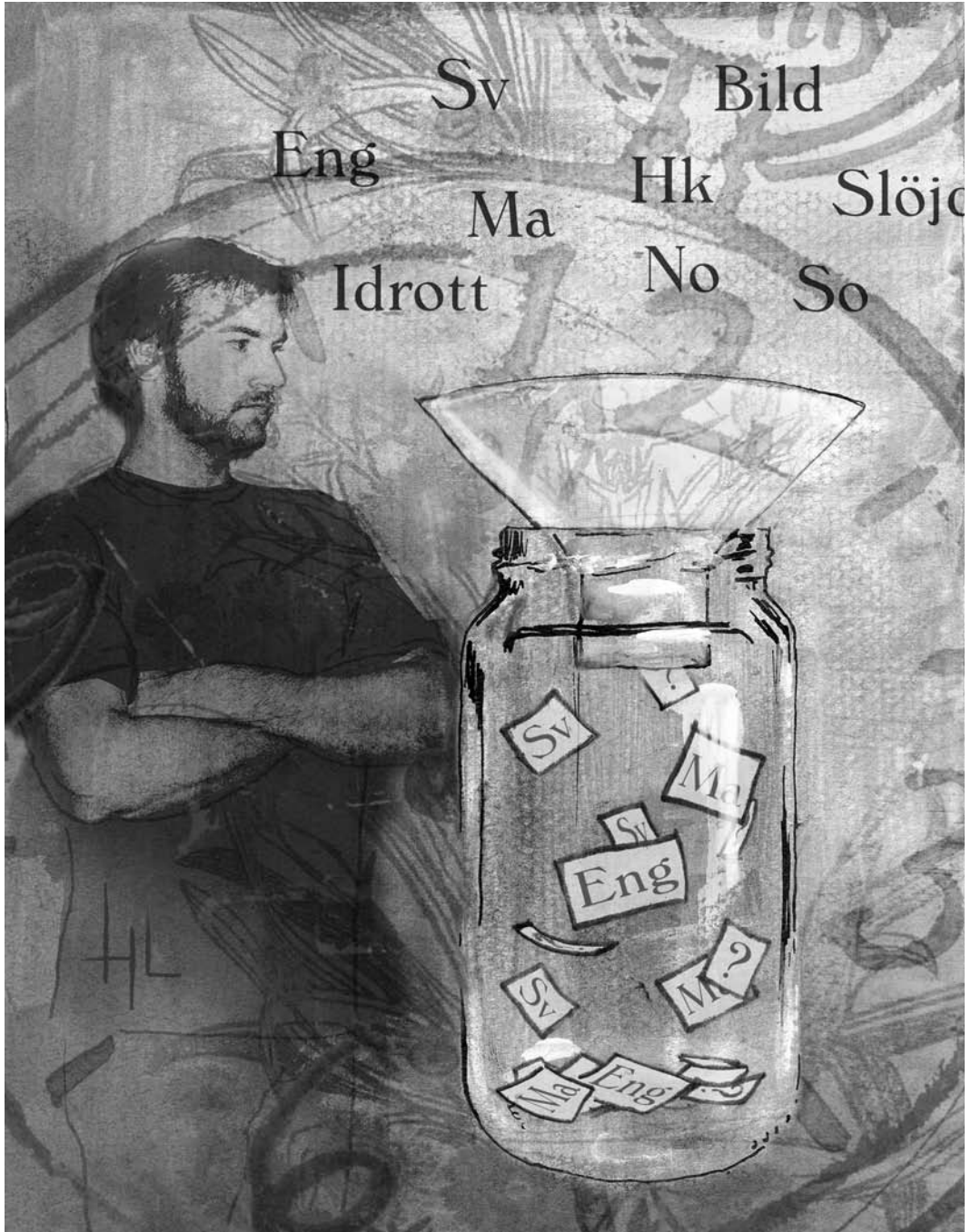
Vi sätter därmed punkt för år 2005. Det första numret år 2006 kommer att ägnas åt Värdegrundsfrågor.

Läsarna tillönskas en god läsoplevelse!

Gun-Marie Frånberg

Noter

- ¹ Den som vill läsa mer hänvisas till utförliga projektbeskrivningar som publicerats i Vetenskapsrådets rapportserie 2005:13: Utbildningsvetenskap 2005 – resultatdialog och framåtblick.



Bedömning ur ett elevperspektiv

– erfarenheter från ett försök med timplanlös undervisning

Håkan Andersson

Abstract

Elevstudien ingår i ett större utvärderingsprojekt av det nationella försöket med timplanlös undervisning i grundskolan som pågått från år 2000 och som avslutades 2005. Utvärderingen har finansierats av och skett på uppdrag av timplanedelegationen.

Syftet med undersökningen var att på ett övergripande plan fokusera bedömningen i ljuset av den ökade valfriheten för eleverna. Hur påverkar ett utökat utrymme att välja aktivitet den likvärdiga bedömningen? Vilka är betygskriterierna och vilka konsekvenser får detta i termer av synlighet och kontroll? Undersökningen bygger på 20 gruppintervjuer som genomförts i år 9 i en skola som deltagit i timplaneförsöket och i en referensskola som arbetat med oförändrad timplan. Resultaten av elevernas svar jämförs i artikeln med svar från tidigare lärarintervjuer som redovisats inom utvärderingsprojektet.

Ett utökat utrymme för valfrihet uppträder enligt eleverna inte bara i den skola som deltar i timplaneförsöket utan finns även i referensskolan. Tidigare studier inom projektet verifierar också detta. Graden av utrymme tycks inte vara avhängigt timplaneförsöket utan bero på andra ramfaktorer. Eleverna verkar oklara över när bedömningen sker och vad som bedöms. Betygskriterierna för en ganska undanskymd tillvaro och många frågor läraren direkt i stället vad som fordras. Eleverna gillar i regel arbetspass och stugtid där man kan välja fritt vad man vill jobba med men frågar sig samtidigt vad läraren bedömer under sådan tid. Finns bedömningsfri tid eller blir det så att förmåga att ta ansvar, tidsdisciplinering och förmåga till självkontroll kommer mera i fokus vid bedömningen? Många av elevernas svar i intervjuerna pekar åt det hållet och får stöd av tidigare lärarsvar. Bedömningskriterierna ser ut att vidgas från de nationella betygskriterier som finns som riksklikare. Skolan tycks också möta utökat friutrymme för eleverna

med mer uppföljning och kontroll. Betydelsen av mentorsamtal, utvärdering, loggböcker, utvecklingssamtal tycks öka i takt med valfriheten. Trots att bedömningskriterierna ser ut att vidgas och bli mer diffusa kvarstår dock intrycket att godkändgränsen och kursplanemålen verkar mycket styrande på skolarbetet framför allt i de behörighetsgivande ämnena. De förändringar som timplanedelegationen ville åstadkomma genom timplaneförsöket tycks effektivt motverkas av det nuvarande betygssystemet i kombination med behörighetsreglerna till nationella program i gymnasieskolan.

Bakgrund

År 1999 beslutade regeringen om en försöksverksamhet med en förändring av de timplanebestämmelser som reglerat den kommunala skolan. Beslutet innebar i slutändan att 79 kommuner anmälde intresse av att delta i försöket som skulle ha avslutats 2005. Beslut togs dock 2005 om att förlänga försöket till 30 juni 2007 i avvaktan på att frågan bereds. Cirka 900 kommunala skolor har, i regel frivilligt, deltagit och ett delbetänkande från timplanedelegationen har lämnats till regeringen (SOU 2004:35). Slutbetänkandet ska levereras till regeringen före den 15 oktober 2005.

Förändringen av timplanebestämmelserna för försöksskolorna innebär att skolorna endast styrs av det garanterade minimiantalet timmar för undervisning i grundskolan, 6 665 timmar. Uppdelningen med garanterade antal timmar i de olika ämnena i grundskolan gäller inte utan skolorna kan inom sin kommun själva bestämma fördelningen. Viktigt är att poängtera att regeringen inte gjort någon förändring när det gäller de nationella kursplanerna och betygskriterierna. Dessa gäller fortfarande som styrdokument även för försöksskolorna.

I det ovan nämnda delbetänkandet framgår att timplanedelegationen redan 2004, d.v.s. innan försöket avslutats, rekommenderar ett avskaffande av timplaneregleringen när det gäller antalet timmar i de olika ämnena. Både betänkandet och dåvarande utbildningsminister Tomas Östros (DN, 13/3 2004) målar upp en ensidigt positiv bild av avregleringen av timplanen, speciellt inom bedömnings- och betygssområdet. Betygen har höjts mer i försöksskolorna än i övriga skolor, speciellt för pojkar och för elever med utländsk bakgrund. Fler bland dessa har fått behörighet till gymnasieskolan, d.v.s. fått åtminstone betyget Godkänd för att bli antagen till ett nationellt program i gymnasieskolan. Positiva effekter som dock inte alltför övertygande tillskrivs försöket med avskaffande

av timplaneregleringen¹. Östros övertro på en enkel orsak–verkan modell känns rätt osannolik i en skolmiljö som gradvis blivit mer och mer komplex. I många sammanhang tycks t.ex. skolkulturen och yttre ramfaktorer som lokaler och skolskjutsar bestämma vad som kan förändras och inte.²

Bedömningsproblematiken i den timplanelösa skolan har tagits upp inom tidigare delstudier inom ett utvärderingsprojekt vid Umeå universitet som erhållit medel från timplanedelegationen.³ I en rapport till timplanedelegationen har bl.a. tidigare framförts läraråsikter från både försöksskolor och referensskolor.⁴ De betänkligheter som framkommit i denna studie har dock inte beaktats av timplanedelegationen i det delbetänkande som avgivits. Bedömningen i en timplanlös skola berörs överhuvudtaget inte eller problematiseras. Det är mot denna bakgrund märkligt att inte timplanedelegationen i sitt delbetänkande vidrör hur ett timplanesläpp med ett utökat friutrymme för eleven att göra egna val kan påverka den myndighetsutövning som betygssättning innebär.

I den forskningsplan som ligger till grund för utvärderingsprojektet i Umeå är likvärdighet ett centralt begrepp⁵. Likvärdigheten när det gäller betygssättningen i grundskolan och gym-

nasieskolan stod i fokus även vid den nationella kvalitetsgranskning som Skolverket gjorde på uppdrag av regeringen år 2000. Resultaten från denna studie, som utfördes innan Timplaneförsöket påbörjades av Timplanedelegationen, ter sig ganska mörka utifrån likvärdighetsaspekter. Kritik framförs på både lokal och central tillämpning av det betygssystem som vid kvalitetsgranskningen varit i bruk i cirka sex år. En rad åtgärder föreslås för att komma till rätta med kritiken.

Grunden för den nationella likvärdigheten när det gäller betygen ligger i de nationella kursplaner och betygskriterier som finns. Nationella betygskriterier och kursplaner finns för närvarande i samtliga ämnen i grundskolan som stöd för lärarnas betygssättning. Lärarens betygssättning går formellt ännu inte att överklaga. Skollagskommittén har diskuterat införandet av en överklagandevecka där elever har möjlighet att överklaga slutbetyg i både grundskolan och gymnasieskolan men förslaget är ännu inte realiserat.

Betygssättningen är ur elevens synpunkt mycket central mot bakgrund av de speciella behörighetsregler till gymnasieskolan som sedan 1994/1995 varit i bruk. För att vara behörig till ett nationellt program i gymnasieskolan krävs

minst betyget Godkänd i svenska, engelska och matematik. Om eleven inte kan uppnå detta "förvisas" eleven till det individuella programmet ("IV"). I Skolverkets nationella kvalitetsgranskning år 2000 beskrevs IV-programmet av eleverna som "ett rött skynke". Likvärdighetsdiskussionen och de betygskriterier som definierar godkändgränsen blir därmed mycket centrala och rättvisekravet stort⁶. Problematiken förstärks också av att Skolverket inte utfärdat nationella betygskriterier för Godkänd som riktpunkter för lärarna. Nationella betygskriterier finns endast för Väl godkänd och Mycket väl godkänd.

I anslutning till denna likvärdighetsproblematik förs inom vårt utvärderingsprojekt en diskussion kring den ökade valfriheten och dess innebörd. I tidigare studier inom projektet framkommer att man under senare tid fått ett större inslag av schemalagda arbetspass benämnda t ex "stuga, arbetspass, arbete" m.m., där eleven kan välja innehållet. Att märka är dock att denna valfrihet också tycks ha ökat i de referensskolor som studerats. Denna rörelse tycks för övrigt vara nationell vilket andra forskare konstaterat.⁷

Föreliggande artikel bygger i huvudsak på en elevstudie som genomfördes inom projektet under hösten 2003. Undersökningen genomför-

des i en försöksskola, d.v.s. en skola som deltar i försöket med timplanelös undervisning och en referensskola som arbetar oförändrat med timplanen. Underlaget består av gruppintervjuer med samtliga elever i år 9 i de båda skolorna. Tjugo gruppintervjuer med 5–6 elever i varje grupp genomfördes, 8 gruppintervjuer från försöksskolan och tolv från referensskolan.

Det övergripande syftet med studien var att ur ett elevperspektiv fokusera på bedömningen av elevernas kunskaper och färdigheter med beaktande av den ökade valfriheten. Hur påverkar en ökad valfrihet den likvärdiga bedömningen? En ökad valfrihet för eleverna kan t.ex. innebära förändringar i den kontrollapparat som skolan använder för att säkerställa en likvärdig bedömning. Bedöms förmåga till tidsdisciplinering? Vilka instrument används i så fall för bedömningen? I förlängningen kan en ökad valfrihet i skolan innebära en pedagogik som tenderar att göra kriterier för rätt eller fel, bra eller dåligt, önskvärt eller förkastligt, osynliga för eleverna (Bernstein, 1977)⁸. Som redan skrivits kring den s.k. dolda läroplanen kan det finnas krav på eleverna att underordna sig, kontrollera sig motoriskt och verbalt, vänta m.m.⁹ Vad händer med dessa regler när elevernas i ökad utsträckning får välja aktiviteter? I det följande presenteras resultaten från elevintervjuerna under ett

antal huvudrubriker. Avslutningsvis följer en diskussion och sammanfattning.

Eleverna är oklara över när bedömningen sker och vad som bedöms

Ett övergripande intryck är att eleverna i de båda skolorna är osäkra på när bedömningen sker i skolan. I regel tror man att prov är viktiga underlag för bedömningen men att även muntliga prestationer på lektionstid inverkar. Mer osäker är man när det rör schematid som "arbetspass, stugtid, arbete, lästid mm" som förekommer vid de båda skolorna. Vid sådana tidpunkter beskriver eleverna i regel att endast en lärare finns till förfogande. En lärare finns i regel tillgänglig men flertalet elever uppfattar läraren som enbart kontrollör av t.ex. ordningen och närvaron. Många elever säger uttryckligen att det inte är lönt att fråga den lärare som är där om läraren inte är kunnig i det ämne man valt att arbeta med. Oftast beskrivs läraren hålla på med att rätta, eller göra egna saker. "Läraren jobbar med sitt men har ett vakande öga." Läraren beskrivs oftast inte ha någon kunskapsförmedlande roll men ha ansvar för fler elever än en vanlig klass. Om läraren kan bedöma något på dessa tider på schemat så handlar det mer "om man får nåt gjort, om man slappar eller om man är stökig" menar eleverna.

I en skola har man "lästid" några gånger i veckan. Syftet med läsningen är mycket oklart för flertalet elever. Målet beskrivs av flertalet elever vara att man ska läsa böcker som man väljer och sen i slutändan lämna in recensioner till läraren. Då sker bedömningen menar man, dvs. när man lämnar in recensionen. Lästimarna ligger enligt eleverna utanför den ordinarie timtiden. Sedan "får eleverna igen tiden" genom ett antal lediga dagar under året. För en del elever är detta den enda motivationen för att orka läsa, dvs. att man blir ledig ett antal dagar.

När det gäller innehållet i bedömningen så är eleverna överlag okunniga om betygskriterier. Vissa lärare sägs ha nämnt betygskriterierna i sina ämnen, andra inte. Man går oftast till läraren och frågar vad som krävs för de olika betygsstegen. Det är olika vad som krävs i olika ämnen. "I matte är det bara att sitta och räkna". Här ser läraren snabbt vilka som kan, enligt eleverna. I svenska menar man att betygsunderlaget är mer flexibelt. Många saker räknas. I bild anses det svårt för att inte säga nästan omöjligt att få MVG. "Det kan inte ens lärarn själv få" säger någon elev. I idrott och hälsa menar eleverna att närvaron betyder mycket, men man måste även "peppa och vara kompis". Betygsunderlaget verkar variera efter ämne och även genom

att kraven förefaller olika mellan olika lärare. Lärarna upplevs, speciellt i försöksskolan, som ”dåliga på att informera”, man får enligt eleverna ta reda på det mesta själv. När det gäller olika nivåer av betyg förefaller kriterierna för Godkänd kunna variera mycket, eleverna är mycket vilsna över vad som krävs i de olika ämnena för Godkänd. När det gäller kunskaperna om att skolan är med i Timplaneförsöket så är eleverna i försöksskolan också diffusa. Man associerar timplaneprojektet till att man har infört arbetspass och stugverksamhet. Vad försöket i övrigt går ut på vet man inte. Informationen om vad försöket går ut på, om den nu har förekommit, har inte trängt igenom.

Vikten av tidsdisciplinering och kontroll ökar

Eleverna gillar i regel arbetspass, stugtid eller arbete där man fritt får välja vad man vill jobba med. Mycket av tiden används enligt eleverna till att göra hemläxor man fått i olika ämnen. Vissa elever har aldrig några hemläxor, d.v.s. vissa elever har lärt sig använda tiden på ett för dem arbetsbesparande sätt och kan utnyttja den friare tidsanvändningen till att skapa sig mer fritid.

Tidsdisciplineringen berör också elevernas syn på närvaro. Inga gemensamma regler för t.ex.

närvaron finns vid de båda skolorna och detta kan ju inte sägas vara elevernas fel. I en skola har man enligt eleverna på försök prövat att skriva ”lektion pågår” när lektionen börjat och på så sätt försökt ”stänga ute” de elever som inte kommit i tid. Försöket misslyckades dock enligt eleverna och nu ”blir man blir insläppt” även om man kommer för sent till lektionerna. Om det är få timmar i ämnet ”blir det viktigare att visa upp sig” enligt eleverna. I en skola kan man ”samla ihop” frånvaro till kvarsittning. I den andra skolan har man tidigare haft ett sådant system men slutat med det p.g.a. kostnader för vaktande lärare enligt eleverna.

Många elever poängterar det egna ansvaret. Man tycker det är bra att man får ta ansvar över sin tid. ”Dom som inte tar ansvaret för detta får skylla sig själva” resonerar flertalet. I samma stund säger man att ”vissa elever kan inte ta eget ansvar.” ”Vissa elever klarar inte av att välja” säger någon.

I elevernas beskrivningar finns många kontrollmekanismer beskrivna där skolan och lärarna förefaller att ha ”byggt in” mer kontroll gradvis allt eftersom elevernas ansvar för tiden ökat. Dock uppger flertalet av de intervjuade eleverna att man inte känner sig speciellt kontrollerade. Mentorskapet beskrivs som positivt. Eleverna

har för det mesta regelbundna träffar med sin mentor i en grupp på ca 10–12 elever. I och med den lilla gruppen lär eleverna känna mentorn bättre och vice versa. Anonymiteten beskrivs bli mindre men några elever poängterar att mentorn inte behöver bli den lärare man blir mest förtrogen med. Det kan bli en lärare vilken som helst som man som elev känner förtroende för.

Andra tillfällen till kontroll som omnämns är utvärdering av veckans arbete där eleven skriftligt får formulera vad man gjort under veckan och där ingår då en beskrivning vad man gjort under stugtid och arbetspass. Vanligt är också att eleverna får skriftlig feedback från läraren på det man skrivit. En mer direkt kontroll är att den lärare som finns tillgänglig under stugtiden och arbetspassen sätter sin signatur direkt på det arbete man gjort eller skriver en kort kommentar om hur man jobbat. Någon enhetlig form för denna typ av kontroll beskrivs dock inte av eleverna utan verkar bero på vad eleven gjort och vilken lärare som är närvarande.

Eleverna upplever utvecklingssamtalen som en kontroll där mentorn går igenom hela eleven. Utvecklingssamtalen skiljer sig åt i försöksskolan respektive referensskolan. I försöksskolan skickar mentorn hem ett dataskrivet underlag för varje elev till vårdnadshavaren i ett slutet

brev som måste öppnas först av vårdnadshavaren innan eleven får se det. Förfarandet beskrivs som ”laddat” där några elever menar att diskussionen med föräldrarna hemma ofta blir svårare än själva utvecklingssamtalet i skolan. Dataunderlaget kan omfatta både betygsomdömen och personliga omdömen om uppförande, närvaro, framsteg och svagheter. I referensskolan får föräldrarna inget skriftligt underlag för eller från samtalen. Här sköter mentorn muntligt informationen som han/hon hämtat in från olika ämneslärare inför utvecklingssamtalet.

Betygen starkt styrande

De båda skolorna har i stort löst individualiseringsproblemet genom att nivågruppera eleverna i matematik och engelska. Grupperingarna görs av lärarna. Grupperna har enligt eleverna en tendens att bli ganska statiska även om möjligheten finns om man vill byta grupp. De olika grupperna kan beskrivas nivåmässigt med olika färger, rött, grönt etc. eller som i engelska i termer av ”basic, easy eller fast”. Enligt eleverna föreligger olika möjligheter att erhålla betyg i de olika grupperna. I ”lättaste” gruppen kan man bara få G eller i enstaka fall möjligen VG. I den svåraste gruppen blir i huvudsak betygen VG och MVG. Olika status mellan grupperna beskrivs därför av de intervjuade eleverna. Eleverna är dock i huvudsak positiva till nivågrup-

peringen och menar att det ”är bra att man får läsa i en takt som passar”. Andra grupper med lägre status som omnämns av eleverna är ”CP-gruppen, Dom som har diagnosgruppen eller Personlig assistentgruppen”.

Eftersom alla intervjuade elever går den näst sista terminen i grundskolan börjar medvetenheten om betygens urvalsfunktion bli påtaglig. Någon akut stress beskrivs dock inte i gruppintervjuerna. Man är dock bekymrad över den knapphändiga information som ges av studie- och yrkesvägledare inför valet till gymnasieskolan. I regel har eleverna kontrollerat betygssumman som krävdes förra året på det program man tänker söka till och en del elever säger uttryckligen att detta blir en press. Man vill med alla medel försöka komma upp till denna poängnivå. Eleverna är också mycket medvetna om att det krävs minst Godkänd i svenska, engelska och matematik för att komma in på ett nationellt program, men någon utpräglad ”treämnnesskola” beskrivs inte av eleverna¹⁰.

Sammanfattning och diskussion

Det av regeringen drivna försöket med undervisning utan timplan kan ses som en fortsättning på den snabba avregleringen av den svenska skolan.¹¹ I början av 90-talet ersattes regelstyrningen gradvis av en ökad mål- och

resultatstyrning. När det gäller förändringen av betygssättningen som skedde 1994/1995 innebär den s.k. mål- och kunskapsrelaterade betygssättningen som infördes en anpassning till förändringen av styrsystemet som i sin tur innebär en synkronisering med det europeiska sammanhanget. Avregleringen innebär för bedömningen och betygssättningen en central styrning och kontroll via nationella betygskriterier och nationella kursplaner som i sin tur kan tolkas på lokal nivå. Dessutom finns även nationella prov både i grund- och gymnasieskolan som stöd för lärarnas betygssättning. När det gäller de nationella betygskriterierna finns formellt inget hinder om enskilda skolor vill använda sig av de nationella betygskriterierna ”otolkade” i kommunikationen med elever och föräldrar¹².

Målstyrningsmodellen innebär dock i betygssammanhanget att mål och kriterier kan omtolkas på den lokala nivån av lärare och elever om man så vill. Den lokala friheten, friutrymmet, kan innebära både för- och nackdelar när det gäller bedömningen. Vad som är en bra styrmodell och vad som karakteriserar en sådan är naturligtvis uttryck för en politisk vilja. Elever och föräldrar ska ha inflytande och skolans professionella ska kunna påverka. Styrningen ska också garantera en likvärdig skola och befrämja

arbetslust och kreativitet. I slutändan måste dock samhället kunna följa upp och utvärdera och på så sätt få insyn.¹³

Riksrevisionen har gett ut en rapport där man granskat statens insatser när det gäller framför allt en likvärdig betygssättning.¹⁴ Skolverkets insatser granskas ingående och tydligen har Skolverket förstått att mer insatser krävs inom området. I Skolverkets handlingsplan (04-02-23) föreslås en rad åtgärder för att få ett samlat grepp kring den framtida betygssättningen. Bl.a. föreslår Skolverket att man i kommunernas kvalitetsredovisningar utförligt ska redovisa hur man arbetat för att åstadkomma en mer likvärdig bedömning och betygssättning. Andra åtgärder som nämns är publicering av resultaten av de nationella proven i år 5, införande av betyg och bedömningar i examensordningen för lärarexamen och mer skoljuridik i rektorsutbildningen. Denna bakgrund pekar på att området betyg och bedömningar kommer att uppmärksammas än mer i fortsättningen.

De nationella betygskriterierna fokuserar i huvudsak på kunskapsinnehållsliga kvalitativa kunskapsnivåer på de olika betygsstegen. De fyra F:n, fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet är grunden för kunskapsnivåerna på respektive betygssteg. Skolverket konstate-

rar (1994) beträffande de fyra F:n att samtliga kunskapsformer finns inom alla kunskapsområden men betoningen av de olika formerna kan variera¹⁵. Med en tidigare och mer välkänd taxonomi, Benjamin Blooms taxonomi från 1950-talet, kan man dela in kunskaper i fakta, förståelse, tillämpning, analys, syntes och värdering. I de nationella betygskriterierna innehåller MVG-kriterierna en större betoning på analys, syntes och värdering och en mindre betoning på fakta, tillämpning och förståelse i förhållande till VG-kriterierna. Som tidigare nämnts finns inga nationella betygskriterier för Godkänd utan där ska lärarna enligt Skolverket ha uppnåendemålen i år 9 som utgångspunkt vid bedömningen. Tidsdimensionen är osynlig i de nationella betygskriterierna liksom elevernas förmåga att svara på den ökande kontroll som ett eget ansvarstagande kräver från skolans och statens sida.

Ökningen av elevernas friutrymme är inte helt oproblematisk ur bedömningsynpunkt. Elevernas osäkerhet verkar öka om vad som bedöms och inte. Den osynliga pedagogiken får ökat fäste, ser det ut som (Bernstein, 1997; Broady, 1998). Lärarrollen deprofessionaliseras och läraren ses ur elevens synvinkel som enbart kontrollör. Samtidigt säger eleverna att man vill ha friutrymmet. Friutrymmet, stugverksamhet,

arbetspass osv har tillskapats genom att olika ämnen "gett tid" från den timplåning man haft tidigare vid de båda skolorna. I den lärarstudie som gjorts tidigare inom utvärderingsprojektet framkommer att lärarna i samband med stugverksamhet kontrollerar hur tiden används. I något fall tog t.ex. matematiklärarna tillbaka tid man gett till stugverksamheten under motiveringen att man ansåg stugtiden som bortkastad utifrån att ingen valde att arbeta med matematik. Man införde istället en "styrd" matematikstuga.

Ökningen av friutrymmet är också problematisk ur en annan synvinkel. Elevernas ansvarstagande ökar vilket för flertalet verkar fungera bra, men för en mindre del elever tyder svaren på en ökad press på just dessa elever. Dessa elever inom gruppen "i behov av särskilt stöd" ser ut att komma i kläm. Yttranden som "vissa elever klarar inte av att ta eget ansvar" dyker upp gång på gång hos de intervjuade eleverna. Dessa elever skuldbeläggs också i ökad utsträckning genom uttryck som "man får väl skylla sig själv." I takt med ett ökat ansvarstagande blir det en ökad fokusering på hur man klarar av friheten. Eftersom inte bedömningen under dessa fria former kan fokusera på kunskapskvaliteter i de nationella betygskriterierna beroende på att alla håller på med olika aktiviteter och bara en lärare

finns till hands finns en stor risk för att bedömningen inriktas på elevernas förmåga att hantera den valsituation som t ex stuga och arbetspass innebär. Om dessa bedömningsgrunder införs innebär detta en lokal tolkning som innebär en "vantolkning" av vad som ska bedömas.

Risken för att bedömningen riktas in mot t ex tidsdisciplinering, förmåga att kontrollera sig, ta vara på tiden verkar mycket stor.

Någon hävdar kanske att stugtid och arbetspass är "bedömningsfri" tid. I analogi med tidigare undersökningar i samband med den dolda läroplanen kan dock påstås att någon sådan tid knappast existerar. Lärarna "söker med ljus och lykta" i positiv bemärkelse för att t.ex. ge betyget Godkänd för en elev som riskerar att inte bli antagen till ett nationellt program. Att klara av att hantera tid torde kunna bli ett starkt argument för godkännande liksom oförmåga till tidsdisciplinering kan bli ett fällande argument. Det är svårt att förstå tankemodellen för hur bedömningen ska gå till enligt betygskriterierna – men man kan utifrån denna studie med fog hävda risken för en bedömning som blir ännu osynligare, ännu mindre genomskinlig för eleverna och deras föräldrar. Elevernas rättssäkerhet vid t.ex. ett framtida överklagande av betyg kan inte bli bättre genom att bredda betygsunderlaget till grumligt tyckande där uppförande,

förmåga till anpassning, användning av tiden, etc. blir avgörande för bedömningen i ett betygssystem som infördes under mottot ”mål- och kunskaprelaterat.” Det finns en uppenbar risk för att den av Timplanedelegationen och Tomas Östros uppmålade rosa bilden av effekterna av en timplanelös skola tonas ned något om man även diskuterar effekterna på lärarroll, bedömning och betygssättning.

Referenser

- Alm, F. (2003). *Skolämnena och alternativen. Schemat som indikator på vad som händer i skolan utan timplan*. Linköping, 2003.
- Andersson, H. (2003). ”Man söker med ljus och lykta”. Lärares bedömningsproblematik i en timplanelös grundskola. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Nr 73, 2003.
- Andersson, H. (2005). Holding the axe: Equivalence, selection and justice in the reform of school-based assessment in Sweden. *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 13, no. 2, Summer 2005.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control Vol 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan.
- Broady, D. (1998). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: KRUT.
- Cliffordson, C. (1994). Betygsinflationen i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årgång 9, Nr 1 (s1–14).
- DS 2001:48. *Samverkande styrning*. Den s.k. Enerothska utredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Englund, T. (1999). ”Talet om likvärdighet i svensk utbildningspolitik”. I: *Textanalys*. Red: Säfström & Östman. Lund: Studentlitteratur.
- From, J., Holmgren, C., Andersson, H. & Ahl, A. (2003). Are time-table free schools possible? *European Educational Research Journal*. Volume 2, Number 4, 2003. (EERJ: www.triangle.co.uk/eerj)
- Lundberg, L. (red.) (2000). Görandets lov – Lov att göra – om den nya tidens rektor. *Skrifter från Centrum för skolläroplanutveckling* 2000:1, Umeå.
- Skolverket (1994a). *Likvärdighet i skolan: en antologi*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1994b). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur Skola för bildning. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar. Betygs-sättningen*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2004:35. *Utan timplan – med målen i sikte*. Betänkande av Timplanedelegationen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Riksrevisionen (2004). Betyg med lika värde? – en granskning av statens insatser. *RiR 2004: II*. Stockholm: Riksdagstryckeriet.

Östros, T. (2004) ”Större frihet gynnar invandrarelever.” *DN Debatt* 13/3 2004.

Fotnoter

¹ Se t.ex. Cliffordsson (2004) som påvisat en omfattande betygsinflation som förklaring till höjda betygsresultat.

² Se t.ex. Lundberg (red.), 2000.

³ Projektet leds av professor Ulla Johansson. Deltagare förutom artikelförfattaren är universitetslektorerna Astrid Ahl, Carina Holmgren och Jörgen From vid Pedagogiska institutionen i Umeå.

⁴ T.ex. Andersson, 2003.

⁵ Se även Englund, 1999; Skolverket, 1994a, 2000.

⁶ Se Andersson, 2005

⁷ Alm, 2003.

⁸ Bernstein, 1977.

⁹ Se t.ex. Broady, 1998.

¹⁰ Begreppet används i Skolverkets nationella utvärdering av betygssättningen år 2000.

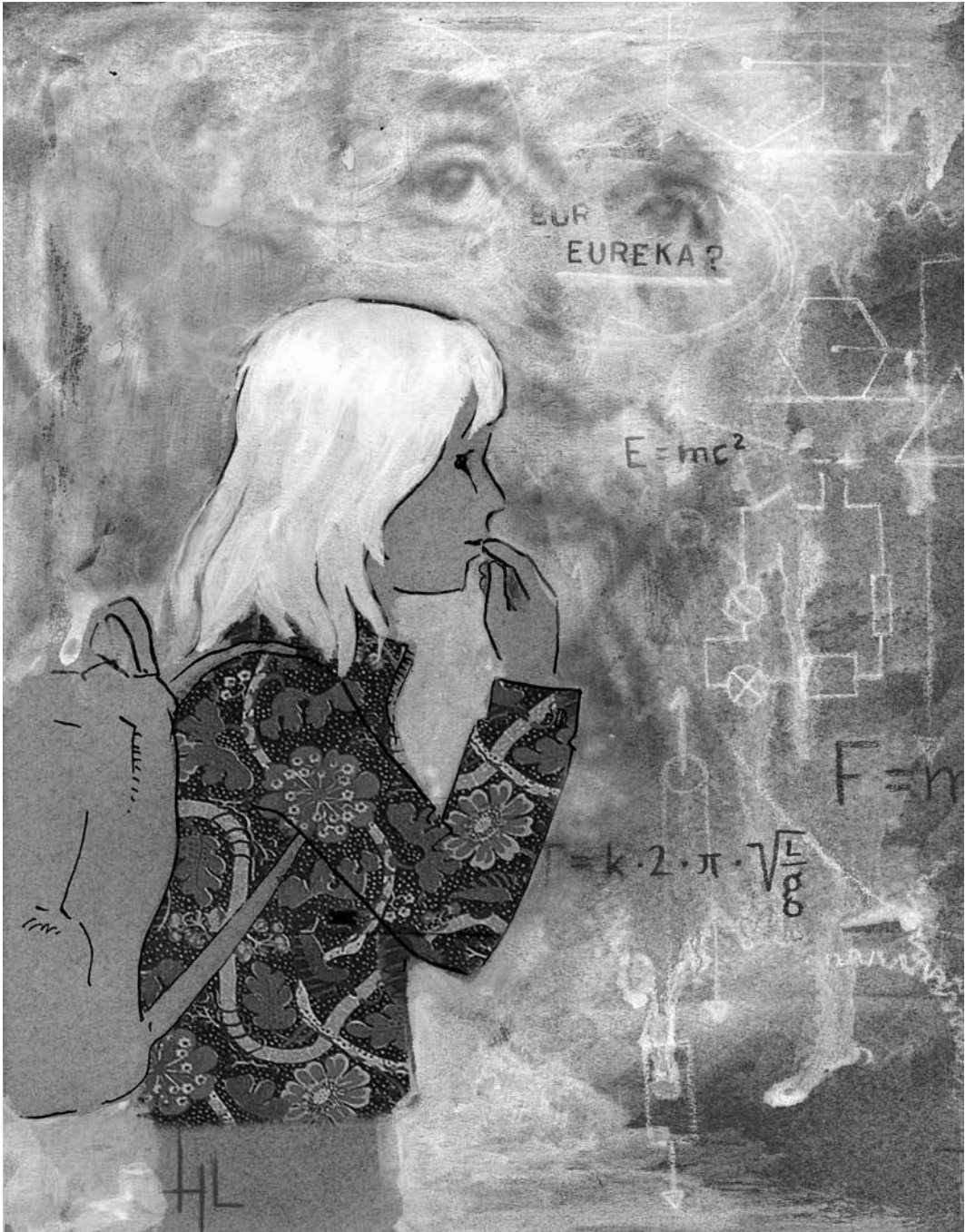
¹¹ From m.fl., 2003.

¹² T.ex. Skolverket, 2000.

¹³ Se DS 2001:48.

¹⁴ Se RiR 2004:11.

¹⁵ Se Skolverket, 1994b. *Bildning och kunskap*.





Varför väljer inte flickorna fysik?

Sylvia Benckert

Abstract

Flickor är mindre intresserade av fysik än pojkar och de har delvis andra synpunkter än pojkarna på hur undervisningen bör inriktas. Ett sätt att förstå dessa resultat är att tolka dem mot bakgrund av föreställningar om kön/genus och om föreställningar om naturvetenskap. Försök att öka flickors intresse för naturvetenskap och teknik har gjorts främst genom att försöka informera flickorna om naturvetenskapens väl-signelser och i någon mån genom att försöka förändra undervisningen. Det är dock inte lätt att åstadkomma några förändringar av intresset. Genusstrukturer och genussymboler är sega. Alla flickor och alla pojkar är inte heller sinsemellan lika. Många flickor är trots allt intresserade av fysik. En viktig fråga är att studera hur elevernas identitet beror av bakgrund, etnicitet och kön och om deras identitet kan gå ihop med en naturvetaridentitet. Kanske är det naturvetaridentiteten som behöver ändras. Artikeln avslutas med några riktlinjer som en

undervisning i naturvetenskap/fysik bör följa för att fler flickor ska få naturvetaridentiteten att gå ihop med genusidentiteten och därmed få fler flickor att intressera sig för fysik.

Flickors intresse för fysik

Studier kring genus och naturvetenskap har ofta börjat med frågan om varför det är så få flickor/kvinnor som läser naturvetenskap. Inom högskoleutbildningen så är könsfördelningen tämligen jämn i kemi och biologi medan det är få kvinnor som läser fysik, datavetenskap och mer tekniska utbildningar. Flera undersökningar visar att pojkar är mer intresserade av fysik än flickor. I TIMSS-undersökningen från 1995 (TIMSS 1998) har eleverna från gymnasiet avgångsklasser i Sverige fått ange i vilken utsträckning de tycker om de naturvetenskapliga ämnena. 65% av de manliga gymnasisterna tycker om eller tycker mycket om fysik mot endast 35% av de kvinnliga. För eleverna på naturvetenskapligt och tekniskt inriktade

utbildningar är motsvarande siffror för pojkarna 78% och för flickorna 55%.

Britt Lindahl (2003) vill i sin avhandling ta reda på hur attityder till och intresse för naturvetenskap och teknik förändras under högstadiet och hur detta och andra faktorer påverkar elevernas val av program till gymnasieskolan. Hon finner att intresset för att lära mera om fysik är betydligt lägre hos flickorna än hos pojkarna och att intresset för flickornas del sjunker något under högstadiet. Det viktigaste skälet som både flickor och pojkar anger för att välja naturvetenskapligt eller tekniskt program på gymnasiet är att den utbildningen behövs för det de vill bli. Däremot finns en könsskillnad i motivet till varför de inte väljer natur eller teknik. En grupp duktiga flickor som gärna skulle vilja välja natur för att förverkliga sitt yrkesval, gör det inte för att de tvivlar på att de skulle klara av det. Det finns också en grupp duktiga pojkar som är mycket intresserade av naturvetenskap och teknik, som inte väljer natur med motiveringen att skolans naturvetenskap och teknik inte är intressant. Britt kommenterar detta med att flickorna lägger förklaringen i en brist hos dem själva medan pojkarna säger att det är skolans fel.

Else-Marie Staberg (1992) har följt cirka 30 elever genom högstadiet och observerat dem under lektioner i fysik, kemi och teknik samt intervjuat dem om deras intressen och deras syn på dessa ämnen. Hon fann att pojkarna betraktade fysik, kemi och teknik som sina områden och att de markerade detta med både kroppsspråk och verbala kommentarer. Flickorna tyckte i högre grad än pojkarna att de inte förstod dessa ämnen. De tyckte att de inte förstod även om de var framgångsrika i ämnena. De saknade även en koppling till den egna upplevda verkligheten och saknade i många fall en mänsklig anknytning i ämnena, medan pojkarna var fascinerade av ting och apparater och av det som smäller, exploderar och är farligt.

I en internationell studie, SAS-studien, undersöks barns intressen, erfarenheter och uppfattningar som kan vara av betydelse för lärande i naturvetenskap. Studiens resultat redovisas av Svein Sjøberg (2000). Bl.a. får barnen ange områden med anknytning till naturvetenskap som de vill lära sig mer om. Det visar sig att det finns könsskillnader i vad flickor och pojkar anger att de vill lära sig mer om. I Norge och Sverige vill t.ex. pojkar gärna lära mer om bilen och hur den fungerar, om den senaste utvecklingen inom teknologin och om raketer och rymdfärder. Flickorna vill gärna lära sig mer

om sådant med större anknytning till människor och deras välfärd som t.ex. vad AIDS är och hur den sprids men också om vad regnbågen är och hur den uppkommer. Det visar sig också att samma område kan uppfattas olika intressant beroende på vilka ord som används för att beskriva det. T.ex. så ger följande beskrivningar av ingångar till optik olika intressenivåer: Ljus och optik, Hur ögat kan se, Vad är färger och hur kan vi se färger, Varför himlen är blå och varför blinkar stjärnor. Intresset ökar för de senare ingångarna och det gäller speciellt för flickorna. Flickorna är mer intresserade än pojkarna för de två sista områdena medan motsatsen gäller för de två första. Det visar sig också att skillnaderna mellan vad pojkar och flickor vill lära mera om i allmänhet är mycket större i västvärlden än i tredje världen. I tredje världens länder är flickorna lika intresserade som pojkarna av att t.ex. veta mer om bilen och hur den fungerar.

De ovan beskrivna studierna är några exempel på undersökningar där flickors och pojkars syn på undervisning i naturvetenskap tas upp. Hur ska vi tolka detta och vad kan vi göra för att förändra bilden?

Genussymbolism och naturvetenskapens koppling till genus

För att kunna tolka ovanstående resultat krävs kunskaper om hur kön/genus konstrueras. Genus infördes i svenskan som en översättning av engelskans "gender" som betyder socialt och kulturellt kön till skillnad från "sex", det biologiska könet. Genus är inte en kategori på samma sätt som kön utan beskriver snarare förhållanden mellan kvinnor och män och föreställningar om kvinnligt och manligt och det är historiskt föränderligt. Poängen med ordet genus är att det betonar att könsskillnader är konstruerade och föränderliga. Men uppdelningen i det socialt och kulturellt skapade och det biologiska könet har också nackdelen att det antyder att det inte finns några kopplingar mellan de båda. Det socio-kulturella könet har dock en anknytning till kroppen och det biologiska könet tolkas genom kulturen. Det finns även en diskussion om det är lämpligt att i svenskan använda ordet genus eller om vi bör hålla fast vid det svenska ordet kön, som ju har en vidare betydelse än engelskans "sex". Genus har emellertid blivit accepterat i sammansättningar som genusvetenskap och genusteori. Jag anser att genus kan användas då vi huvudsakligen syftar på det socialt och kulturellt skapade.

Den amerikanska filosofen Sandra Hardings (1986) analys av genuskonstruktioner kan vara ett värdefullt hjälpmedel vid denna typ av analyser. Harding anser att genus konstrueras genom tre processer: Individuellt genus, genusstrukturer och genussymbolism.

Individuellt genus är inte det biologiska könet utan handlar om den individuella identiteten, hur den enskilda kvinnan eller mannen gör kön dvs. klär sig, uppträder och tolkar hur vi kan uppträda som kvinna respektive man. Vi utvecklas genom relationer till andra människor i en viss kultur och ett visst samhälle och vårt individuella kön påverkas naturligtvis av våra erfarenheter och av genusstrukturer och genussymbolism.

Genusstrukturer beskriver att män ofta finns inom vissa områden och kvinnor inom andra. Ingenjörer och fysiker är oftast män, medan städskor i stor utsträckning är kvinnor. I skolan undervisas små barn nästan uteslutande av kvinnor medan universitetens professorer är män. Vid nobelfestligheterna ser vi nästan enbart män. De strukturer vi ser omkring oss påverkar oss och det är lätt att vi tror att män passar bäst som ingenjörer och i näringslivets topp.

Genussymbolism handlar om de föreställningar vi har om vad som hör ihop med kvinnligt res-

pektive manligt. För att beskriva den värld vi lever i använder vi ofta motsatspar av typen aktiv/passiv, objektiv/subjektiv och manlig/kvinnlig. Vi lär oss tidigt vilka ord som anses passa ihop med manligt respektive kvinnligt så att vi kan göra listor på ord som hör ihop med manligt respektive kvinnligt.

objektiv	subjektiv
aktiv	passiv
rationell	irrationell
förnuft	känsla
hård	mjuk
stark	svag
kultur	natur

De egenskaper/företeelser som beskrivs av orden i de båda kolumnerna ovan är inte likvärdiga. Det som är associerat till det kvinnliga betraktas i allmänhet som mindre värt än det som associeras till det manliga. Ovanstående motsatspar och deras koppling till kvinnligt/manligt är något vi använder oss av när vi försöker göra världen begriplig. Exemplet nedan visar hur vi kan använda motsatsparen för att tolka omvärlden.

En pojke på högstadiet fick frågan om vissa arbeten passar bättre för män än för kvinnor.¹

– ”Ja, tunga jobb, kanske passar bättre för män än för kvinnor”, svarade pojken.

– ”Men i världen då”, invände intervjuaren, ”där är det ju många tunga lyft, men där arbetar ju mest kvinnor.”

– ”Ja, men det är mjuka saker”, sade pojken, ”Det är kanske annorlunda.”

Vi ser hur pojken använder dualismerna stark – svag och hård – mjuk och deras anknytning till manligt/kvinnligt för att förklara hur världen ser ut.

Naturvetenskap och framförallt fysik kopplas till det manliga. Ord som beskriver naturvetenskapen och kanske framförallt fysiken är rationell, objektiv, logisk och kanske också hård. Vi talar om hårda och mjuka vetenskaper. Naturvetenskapen är hård medan humaniora är mjuk och vi förväntar oss att det ska vara få kvinnor inom den hårda naturvetenskapen. Inom naturvetenskapen ses fysiken som hårdare än biologin, som därmed anses passa bättre för kvinnor.

Den engelska sociologen Kim Thomas (1990) diskuterar i sin bok *Gender and Subject in Higher Education* kopplingen mellan kön och ämnesval. Det mesta som skrivs om naturvetenskaplig utbildning ur ett genusperspektiv gäller grund-

skole- eller gymnasienivå. Kim Thomas hävdar emellertid att universitet och högskolor i många avseenden är värre än skolorna när det gäller att diskriminera kvinnor. Den högre utbildningen utestänger inte kvinnor genom aktiv diskriminering utan genom att använda de kulturellt tillgängliga idéerna om kvinnligt och manligt så att kvinnor marginaliseras, skriver Thomas. Hon har valt att studera ämnena fysik och engelska² och har intervjuat ett antal studenter och några lärare om deras syn på sina ämnen.

I fysikämnet utgjorde kvinnorna en liten minoritet och i engelska var tvärtom männen i minoritet. I fysiken såg sig kvinnorna som en minoritet som kände att de måste visa sig ”lika bra som männen”. I engelska såg sig emellertid inte männen vare sig av sig själva eller av medstudenter och lärare som en minoritet utan som speciella och intressanta. Det är inte bara andelen kvinnor eller män i en utbildning som avgör om det ena könet behandlas som en marginell grupp utan det handlar också om kulturella föreställningar.

Fysikstudenterna såg fysiken som objektiv och värderingsfri och som ett grundläggande ämne och de akademiska ämnena som en hierarki. Ju ”hårdare”, ju mer ”säker” och ju mer ”användbar” en disciplin var, desto viktigare ansågs

den vara. I de manliga studenternas ögon var en framgångsrik fysiker också en lyckad man. För männen låg mycket av deras dragning till fysiken i dess höga status. För de kvinnliga fysikstudenterna var maskuliniteten i ämnet naturligtvis mycket mer problematisk.

Beskrivningen ovan illustrerar att såväl genus-symbolism och genusstrukturer som konstruktionen av ämnet fysik måste in i bilden för att kunna svara på frågan varför flickorna inte vill läsa fysik.

Försök att förändra flickors intresse

Under 1980-talet gjordes satsningar för att öka andelen kvinnor inom tekniska och naturvetenskapliga utbildningar. Dessa satsningar utgick i allmänhet från att flickorna som individer skulle informeras om hur intressant naturvetenskap och teknik är och hur de borde välja utbildning för att få bra arbeten i framtiden. En annan viktig tankegång var att flickornas självförtroende inom dessa ämnen borde stärkas och att flickorna borde få möta en intressant och stimulerande teknik och naturvetenskap tidigt, helst i förskolan. Man riktade in sig på flickorna som individer och förbisåg effekterna av genusstrukturer och genussymbolism. Skolan sågs som viktig och som möjlig att förändra så att

utbildningen i naturvetenskap skulle bli bättre. Men hur lätt föränderlig är skolan? Det finns forskning om utbildning som betonar att skolan är en del av samhället och reproducerar samhällets maktrelationer.³ Det är svårt att ändra skolan utan att samhället ändras.

En stor tysk undersökning illustrerar hur svårt det kan vara, trots goda ambitioner, att påverka intresset för fysik. Undersökningens utgångspunkt (Häussler & Hoffman 2002) var att intresset för fysik, speciellt bland flickor, sjunker under grundskolans senare år och att detta borde kunna förändras genom förändringar i undervisningen i fysik. Häussler & Hoffman studerade därför i en omfattande undersökning hur flickors och pojkars intresse, självbild och resultat i fysik påverkades av ett försök där fysikinnehållet förändrades för att i högre grad intressera flickor, där lärarna utbildades för att bli bättre på att stötta flickorna och där man i vissa fall införde undervisning i halvklass och undervisning av flickor och pojkar var för sig. 290 elever deltog i försöksundervisningen och 170 elever utgjorde kontrollgrupp. Experimentgruppen delades i tre grupper där fysikinnehållet förändrades för samtliga grupper. Lärarna för dessa grupper fick också alla utbildning. I en av de tre grupperna delades klassen i flick- och pojkgupp varannan lektion, i en annan delades

klassen varannan timme, men inte efter kön, och i den tredje delades klassen inte alls upp. De innehållsliga förändringarna innebar att bl.a. att innehållet skulle knytas till tidigare erfarenheter hos både flickor och pojkar, diskussioner och reflektioner runt fysikens sociala betydelse skulle uppmuntras och fysiken skulle relateras till tillämpningar och till människokroppen

Resultatet blev att alla experimentgrupper var bättre än kontrollgruppen vid test av fysikinnehållet. Störst skillnad var det för flickorna i den könsuppdelade gruppen. Självbilden i fysik, dvs. hur duktiga eleverna uppfattade sig, jämfört med självbilden i andra skolämnen ökade för flickorna i samtliga experimentgrupper men var i stort oförändrad för pojkarna. Intresset för fysik minskade dock under året utom i den könsuppdelade gruppen där det var oförändrat. Intresset minskade emellertid mera i kontrollgruppen än i de grupper där försöket genomfördes. Författarnas slutsats är att uppdelningen av klassen efter kön har störst betydelse. Om denna effekt skulle finnas om innehållet inte förändrades kan de inte svara på utifrån denna undersökning. De skriver dock att andra mindre undersökningar tyder på att enkönade grupper bör kombineras med innehållsliga förändringar för att ge effekt.

Ovanstående undersökning illustrerar komplexiteten i problemet och att även faktorer utanför skolan måste vara betydelsefulla. Resultat från en undersökning i ett land/samhälle kan därmed inte heller självklart överföras till ett annat samhälle.

Genusidentitet och naturvetaridentitet – kan de passa ihop?

Den bild jag givit ovan ger kanske intryck av att alla kvinnor är lika och alla män är sinsemellan lika. Så är det naturligtvis inte. Det finns stora variationer inom grupperna. Det finns t.ex. ganska många flickor som är intresserade av och läser fysik och tycker att det är roligt. På senare tid har flera studier betonat att det är viktigt att undersöka om flickorna och pojkarna ser sig själva som personer som engagerar sig i naturvetenskap eller inte (Hughes 2001, Brickhouse, Lowery, & Schultz 2000, Brickhouse & Potter 2001). Vad påverkar elevernas identiteter och hur stämmer elevernas identiteter överens med en skol-naturvetenskaps-identitet?

Hughes (2001) har intervjuat totalt 60 elever på gymnasienivå och rapporterar om resultatet från intervjuer med tre par av studenter med en flicka och en pojke i varje par. Pojkarna beskriver samtliga fysiken som ett abstrakt, rationellt och intellektuellt utmanande ämne. Även en

pojke som är osäker på om han kommer att klara fysikkursen tror att han kommer att vara intelligentare efter att ha gått igenom kursen. En annan pojke tycker inte alls om fysikkursen och har hoppat av kursen. Han tycker att flickorna är förståndiga som inte väljer fysik, medan han gick på det eftersom han, som man, väljer utmanande, abstrakta ämnen.

Av flickorna är det en som ställer upp på bilden av fysiken som ett svårt och därför utmanande ämne att läsa. Hon har föräldrar från Sydostasien, ett stort tryck på sig att vara framgångsrik i skolan och hon är också framgångsrik i de naturvetenskapliga ämnena. Som outsider från en annan kultur, med starkt stöd från föräldrarna och som akademiskt framgångsrik kan för henne konflikten mellan genusidentiteten och ämnesidentiteten upphävas. En annan av flickorna accepterar bilden av fysiken som svår, abstrakt och tråkig och tycker inte heller att fysiken ger kunskaper som man har nytta av i framtiden. Detta i motsats till pojken i hennes par som också tycker att fysiken är svår, abstrakt och tråkig, men som försvarar den för att den ger intellektuell status. Den tredje flickan ser sig som en rebell som väljer naturvetenskap för att fullfölja sitt yrkesval och gör det delvis i opposition mot traditionerna i sin familj. Hon är inte lika akademiskt framgångsrik som flickan från

Sydostasien och kan inte acceptera den traditionella bilden av naturvetenskapen. Hon är positiv till akademisk framgång men gör uppror mot den traditionella bilden av naturvetenskap och föredrar en naturvetenskap som är mer öppen för ifrågasättande.

Hughes slår fast att elevernas identiteter som kvinnor och män är komplexa och att det finns en mängd olika sätt att förhålla sig till naturvetenskap/fysik och att vi påverkas av den traditionella konstruktionen av kvinnligt/manligt och av konstruktionen av vetenskapen. Den tillgängliga naturvetaridentiteten är oftast begränsad till att passa manliga, högpresterande medelklasstudenter. Det finns dock möjliga naturvetaridentiteter tillgängliga också för vissa kvinnliga studenter beroende på deras bakgrund och etnicitet. Allmänt passar dock den traditionella naturvetaridentiteten endast en liten del av studenterna. Ett viktigt steg för att få flera kvinnor att intressera sig för fysik/naturvetenskap är att förändra innehåll och undervisning. En fysikundervisning med större relevans för mänskligt liv och en undervisning med mer diskussion, där det inte alltid upplevs som om det finns ett rätt svar, skulle kunna öka möjligheten för fler att få identiteten som kvinna att gå ihop med identiteten som naturvetare/fysiker, enligt Hughes.

Förslag till förändring av fysikundervisningen

Undervisning i naturvetenskap som kan uppfylla kriterierna ovan beskrivs i Australien som "gender-inclusive science" (genusmedveten undervisning). Ett lärarkollektiv i Australien, Barbara McClintock-kollektivet (Getting into gear 1991), har utvecklat många idéer för en sådan undervisning. De har huvudsakligen arbetat på grundskolenivå och de har utgått från beprövad erfarenhet men har inte haft möjlighet att testa sina idéer vetenskapligt. Gaell Hildebrand (1989), som varit en aktiv medlem i McClintock-kollektivet, beskriver vad en "gender-inclusive science education" bör innehålla. Hon betonar att en sådan undervisning inte avser att vara något mjukalternativ för flickor, utan undervisning som leder till goda problemlösare, till kreativt naturvetenskapligt tänkande, till god begreppsförståelse och till en kritisk och diskuterande attityd till underliggande värderingar inom naturvetenskapen.

McClintock-kollektivet betonar att följande riktlinjer är viktiga för en förändrad fysikundervisning:

- Det är viktigt att skapa en trivsamt, positiv fysisk miljö och att försöka att ta itu med eventuell ångslan inför ämnet.
- Den naturvetenskapliga undervisningen ska utveckla hela personerna genom att ge eleverna självförtroende och en positiv självbild.
- Det är viktigt att utgå från elevernas erfarenheter och då ska det naturligtvis också gälla flickornas erfarenheter.
- Elevernas nyfikenhet utvecklas innan själva undervisningen av ämnet startar, t.ex. genom att låta dem börja med att fundera över några intressanta frågor. Känslor är viktiga för inläringen.
- De stereotypa bilder av kvinnor och män som förekommer i media och även synen på kvinnor inom naturvetenskapen tas upp till diskussion.
- Det är viktigt att eleverna får lära sig att arbeta i grupp, lära sig tillsammans och att ta ansvar för och värdera gruppens arbete. Se till att eleverna lär sig att både prata och lyssna och att de lär sig naturvetenskapens språk.
- Det är viktigt att visa att naturvetenskapen är en mänsklig aktivitet och inte en färdig kunskapsmassa. Ett historiskt perspektiv på naturvetenskapen är viktigt. Studiebesök och besökare i klassrummet är en annan strategi. Naturvetenskapens roll i samhället bör diskuteras. Undervisningen ska också visa exempel på möjligheter att i framtiden arbeta inom områden där naturvetenskapen är till nytta och det ska speciellt gälla flickorna.

- Det är även viktigt att lära eleverna praktiska färdigheter där försöken är relaterade till elevernas vardag.

Att arbeta efter dessa riktlinjer kan vara ett steg mot att fler elever och framförallt fler flickor blir mer intresserade av fysiken och får en möjlighet att utveckla en naturvetaridentitet som inte kolliderar med deras genusidentitet. Men det är inte bara undervisningen i fysik som påverkar intresset för ämnet. Det omgivande samhället med dess genusstrukturer och genusymbolism spelar också en viktig roll, vilket gör förändringar svåra och tröga. Det är av detta skäl än viktigare att diskutera, starta och prova förändringar i skolans fysikundervisning.

Referenser

- Berner, Boel** (red.) (2003) *Vem tillhör tekniken? Kunskap och kön i teknikens värld*. Lund: Arkiv förlag.
- Brickhouse, Nancy W., Lowery, Patricia & Schultz, Katherine** (2000) "What kind of a girl does science? The construction of school science identities". *Journal of Research in Science Teaching* 37 (5) p 441–458.
- Brickhouse, Nancy W. & Potter, Jennifer T.** (2001) "Young Women's scientific identity formation in an urban context". *Journal of Research in Science Teaching* 38 (8) p 965–980.
Getting into gear. Gender inclusive teaching strategies in science developed by the McClintock Collective (1991) Brunswick, Australia: Impact Printing.
- Harding, Sandra** (1986) *The Science Question in Feminism*. Milton Keynes: Open University Press
- Hildebrand, Gaell** (1989) "Creating a gender-inclusive science education". *The Australian Science Teachers Journal* 35 (3) p 7–16.
- Häussler, Peter & Hoffmann, Lore** (2002) "An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics classes." *Journal of research in science teaching* 39 (9) p 870–888.
- Hughes, Gwyneth** (2001) "Exploring the Availability of Student Scientist Identities within Curriculum Discourse: an anti-essentialist approach to gender-inclusive science." *Gender and Education* 13 (3) p 275–290
- Lindahl, Britt** (2003) *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Staberg, Else-Marie** (1992) *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Umeå: Pedagogiska institutionen.

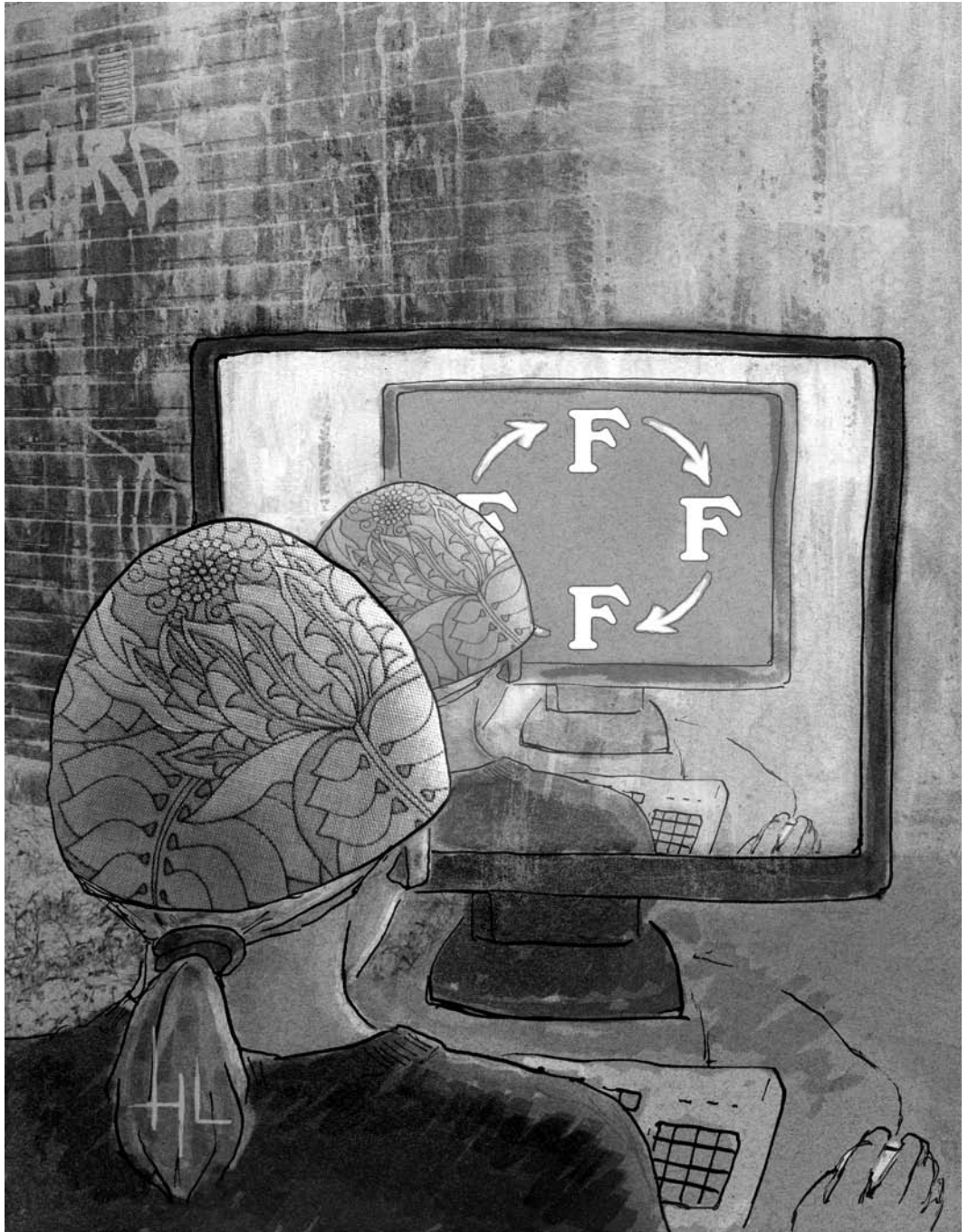
Sjöberg, Svein (2000) *Science and Scientists: The SAS-study. Cross-cultural evidence and perspectives on pupils interests, experiences and perceptions – Background, Development and selected results*. Oslo: Department of teacher education and school development.

Thomas, Kim (1990) *Gender and subject in higher education*, Milton Keynes: Open University Press.

TIMSS: kunskaper i matematik och naturvetenskap hos svenska elever i gymnasieskolans avgångsklasser (1998) Stockholm: Skolverket.

Noter

- ¹ Else-Marie Staberg intervjuade denna pojke i samband med sin studie av hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik. (Staberg 1992)
- ² Det här gäller ämnet engelska i Storbritannien och svarar närmast mot litteraturvetenskap.
- ³ Se Berner (2003) för en översikt och diskussion om forskning om skolan och naturvetenskap i ett socialt reproduktionsperspektiv.





Learnings and Strategies

Lena Boström & Tomas Kroksmark

Abstract

The purpose of this article is to explore the field of learning, learning styles, meta-cognition, learning strategies and teaching by classifying different levels of the learning process. This is an attempt to identify how students' awareness of learning styles and teachers' matched instruction affect students' learning and motivation. It is based on a study which examined the effects of teaching Swedish grammar through traditional versus learning styles-based instructional methods. Academic achievement, retention, attitudes towards school and learning of the two groups were statistically compared. Data were analysed with regards to learning strategies and meta-cognition, self-efficacy, and empowerment.

Findings revealed that teaching based on individual learning styles appears to be an effective way to ensure students' achievement and motivation. Awareness of learning styles seemed to

influence meta-cognition and choice of relevant learning strategies. Consciousness of their own improvement provided students with new perspectives of their learning potential.

A theoretical framework built on empirical research was identified by connecting and systemizing different parts of the learning process. Unraveling concepts, methods, and effects can aid students, teachers and researchers in understanding, evaluating, and monitoring learning, thus having practical implications for promoting life-long learning and self-efficacy.

Keywords: learning; learning style; meta-cognition; self-efficacy; teaching methods

Introduction

In a recently completed doctoral dissertation *Learning and method: Research concerning the effects of learning-style responsive versus traditional approaches on grammar achievement* (Boström, 2004), the question of whether insight into an individual's learning style profile facilitated the development of meta-cognitive understanding and meta-learning was raised. Additional questions that emerged were: *What does insight into one's own learning entail?* What exactly is consciousness and how can the ability to learn how to learn be described? How can these issues linked to terms such as *life-long learning and learning organizations*? How can they be interpreted and implemented in the school context?

This paper contains abstract terminology about the learning process, which while easy to use is difficult to make tangible. The terms learning styles, learning strategies, study technique and meta-learning are sometimes used without being fully defined in Sweden. Rules for usage and concrete examples are missing, and the terms are used synonymously and without delineation. Even more confusing, words like teaching, teaching methods, learning and meta-cognition are at times added. In an attempt to put these terms into context and to describe possible connections and concrete expressions, additional

conclusions from the previously mentioned thesis will be presented here.

The basis for choosing this topic is the notion that though it is considered the task of the school system to teach and to transmit knowledge, schools are incapable of supplying their students with all the information they will need in their lives. A main priority should be to provide students with means to search for, find, absorb, and use new information. The curriculum emphasizes that schools should create the best possible circumstances for enabling students to attain knowledge and offer an environment that encourages a positive attitude towards learning, even for those who have had negative learning experiences in the past (Skolverket, 1994). It should be the school's goal to make students believe in their own abilities, as well as better understand *their own learning* so that they can evaluate it. Most learning environments focus on the importance of providing students with the means, the self-awareness, and the skill set *to learn how to learn*. As teachers, we must first have insight and knowledge of how to present our students with the multitude of learning strategies they might need and *how* to provide access to them.

The purpose of this paper is to classify and, thereby, to enhance the understanding of different levels of the learning process in general, and, more importantly, to explore the combination of learning styles and strategy choice. With a better understanding of the conditions of learning and more precise knowledge of how choices of strategies affect learning in a positive or negative way, teachers' and students' consciousness may be expanded.

Learning and teaching methods

The results of Boström's (2004) doctoral study revealed that the effect of using traditional (T) versus learning style (LS) adapted teaching methods (in the perceived difficult subject area of Swedish grammar) showed significant differences in several areas. Students' attitudes, evaluation of momentum as well as an understanding of the importance of proper grammar were significant at the 1% level while knowledge retention after five weeks was significant at 0.1% (see Table 1).

Table 1 Specification of the control group's results compared with the experiment group in regards to grammar teachings.

Groups (T & T vs. LS & LS)	Significance
Achievements (Final test)	$p \leq .001$ ***
Retention (Five week test)	$p \leq .001$ ***
Attitudes	$p \leq .001$ ***
Evaluation	$p \leq .001$ ***
Understanding (of the purpose of grammar)	$p \leq .01$ **

** statistical calculations show significant differences at the 1% level

*** statistical calculations show significant differences at the 0.1% level

Teaching based on the students' individual learning styles can thus be a way to individualize instruction and a method to enhance motivation. An understanding of teaching methods, learning and learning methods appears to give teachers as well as students a means to life long learning. This raises the question of how this result can be linked to other aspects of the learning process in the Swedish school context. One might wonder whether participating students have developed a deeper understanding of themselves and the way they think about learning while also offering them a new insight into their own circumstances.

Learning styles and learning strategies

The term learning styles first appeared in Sweden in the 1980's primarily in conjunction with leadership and organization development.¹ During the 1990's, it was introduced to the school system. Thereafter, the concept of learning styles was introduced to adult education in combination with PBL (with Kolb's model²) and in adolescent education in combination with the Dunns' model. In the present paper *Learning style* refers to the model presented by the Dunns and is defined as:

*... the way the individuals begin to **concentrate** (pay attention), **process** (analytic versus global), **internalise** (commit to memory) and **remember** (be able to bring back) new and difficult academic information (Dunn, 2003).*

The term learning styles used in this study refers to developing theories about learning styles or individual students' learning-style preferences. *Learning-style-responsive-teaching* (or *teaching methods*) applies to the methods corresponding with the students' style as outlined to them in their learning-style profile based on the Productivity Environmental Preference Survey (PEPS) (Dunn, Dunn, & Price, 1984, 1991,

2000). While learning strategies are viewed as a wider concept (Hellertz, 1999) are learning style adapted methods a more precise term for the chosen learning style theory. Nevertheless, it is ascertained that learning-style-responsive methods also can be defined as learning strategies (Dunn, 2003).

The term *learning strategies* is defined in Dunn and Dunn's learning-style research as "... the methods through which teachers teach and/or learners learn; CAPs, PLSs, MIPs,³ tactual resources and kinaesthetic approaches" (Dunn, 2003). The individuals who participated in Boström's (2004) study were given concrete examples of learning-style strategies. The question arises if it is possible for the participants to fully comprehend other learning strategies they have either consciously or unconsciously used?

When asked to define the term learning strategies, educational researchers give different definitions and add other dimensions to the term. Learning strategies can be defined as conscious or unconscious choices made by the teacher or the student. Learning strategies can be spontaneous choices, learned or conscious patterns (Hellertz, 1999). Oxford (1990)⁴ differentiated between direct and indirect strategies. The former are techniques that students can put

into practice, for example *memory strategies*, *cognitive strategies* and *compensational strategies*. Indirect strategies by her definition are *meta-cognitive* strategies as well as *emotional strategies*. O'Malley and Chamot (1990) made a similar classification of learning-style strategies with the sub-grouping of cognitive, meta-cognitive, and socio-affective strategies. Schmeck (1988), however, claimed that all strategies are conscious choices informed individuals make to implement their abilities.

Another variation of learning strategies encompassing reading can be found in the CRISS-project⁵ (Santa & Engen, 1996). A central focus in this research is that the teacher should be able to give the students enough competence to implement the strategies themselves and to make the students aware of their individual styles so that they can create their own strategies. In Sweden, Hellertz (1999) identified the following learning strategies for students majoring in social science: listening, questioning, talking, thinking, intuition, action, reading, writing, vision as well as combinations of the previous strategies. She questions whether these should be defined as ways of gaining knowledge or as learning strategies. Compared with learning strategies it is clear that a few of the above strategies are better defined as perceptual preferences.

Tornberg (2000) used the concept learning strategies and pointed out how they take on a distributive role, since the students' previous knowledge, their learning style and the problems they are faced with are found to influence their choice of strategy. She emphasized that we are better able to understand the conditions under which learning takes place and create a consciousness among teachers and students, if we understand how the choice of strategy influences learning in a positive or negative manner. Tornberg pointed out problems with classifying, defining, and describing the strategies and choosing which strategy to use to solve a specific problem. She would like to see a well-founded classification system rather than the long list of strategies in future studies making research more user-friendly. Findings from the PEEL project⁶ showed that ineffective strategies used by students are a direct result of incorrect decisions made in the learning process and that it takes energy as well as hard work to replace ineffective strategies with strategies based on an understanding of one's individual needs.

The term learning strategies also occurs within organizational theory and work environmental research. One term for this is Human Resource Management (HRM), NUTEK (2000). The concept is also used in sports psychology in

connection with goal setting, word pictures and internal visualizations (Anderson, 2001).

It seems reasonable to assume that different students will use different learning strategies depending on what works for them and that they will be able to use to their advantage to varying degrees. We have learned from learning-style research that different teaching methods match different learning preferences. For example, dramatization and field studies correspond with kinaesthetic strategies; contract activity packages (CAP) are more appealing to students with strong internal motivation, internal structure, and several prominent perceptual preferences (Dunn & Griggs, 2003). A more precise and more specific systematisation of learning strategies should be proposed in conjunction with learning-style theory. A concrete example may be the use of memory maps (mind maps), a common tool used as a learning strategy to process information in a holistic manner. At the same time, students who process information in an analytical manner appear to benefit more from using other ways to structure information, such as text field or module models.

We can assist our students by making them aware of which strategies can be used for different tasks and then letting them try out what

works best for them. While explicitly teaching strategies, it is important not to focus on the technical aspects only, but to make sure that students are aware of their own style of learning and take initiatives. A reasonable assumption is that students in the study found learning style methods to be an important aspect of their learning process and were able to use the examples of strategies given to them as well as being able to develop new strategies.

Additional areas to investigate are connections between choice of strategies and use of strategies, in combination with successful learning. It reminds us of asking what came first: the chicken or the egg? Is an individual successful because of the strategies chosen or does a student who is successful in school use the most suitable learning strategies simply because she or he is learning successfully?

A valid question is whether there is a difference between the concepts of learning strategies and study techniques. The latter concept is often included in textbooks for the subject of Swedish in high school.⁷ In the five textbooks examined for the study, similar excerpts were found in four of the books.⁸ Different techniques for note taking, reading, text processing, as well as memory and forgetfulness are described. Memory maps are

also used in these four examples as suggestions for note-taking and structuring organization. It is implicitly assumed that the presented study techniques are suitable for all individuals. Even in the fifth textbook, *Svenska Timmar – språket* (Skoglund & Waje, 2000) some study tips are given in serious conflict with learning-style research. One example is the following:

Take notes continuously! There is otherwise a great risk that you may miss out on important information (p. 25).

If we simply take a look at perceptual preferences, it is easy to see that a large group of learners (approx. 20%) are auditory, many of whom are incapable of listening and taking notes at the same time (Dunn, 2001). Presuming that a truly auditory student tries to take this advice to heart, the consequences can be inefficient learning.

Meta-learning, learning, and teaching methods

Meta-learning, as the term implies, is about learning how to think and learn. According to Stensmo (1997), this process is either facilitated or obstructed by different types of emotions. The learning process is guided by the responses given by the surroundings and oneself. Stensmo

divided meta-learning into at least two different levels: *procedure knowledge* (knowledge about abilities, strategies and resources that are necessary to complete a task) as well as the knowledge of completion (understanding that the task is complete, one has retained the information and knows how to move on).

Meta-cognition is defined as thinking about thinking. Some examples include (a) being aware of one's own thought process, (b) problem solving, (c) decision-making and (d) interpreting written discourse. It is a science that uses the self as the subject. Meta-reflection is a prerequisite for, as well as a result, of learning. How does meta-learning relate to meta-cognition? If an individual has learned about his or her own learning, does it mean this person has meta-reflected? In contrast, if one is thinking about one's own thinking, does it necessarily mean that one has learned about one's own learning? Ellmin and Ellmin (1999) believe that reflection can occur on several different levels, but will remain a necessary foundation when an experience is converted into learning about learning.

If we were to systematically photograph our experiences, would it mean we have learned about our own learning? The question then becomes

what should be considered as part of the concept of learning. While this is still a concept difficult to grasp it seems scientists attach different qualities to the term. Two examples are the following: Hård af Segerstad, Klasson, and Tebelius (1996) claimed that learning facilitates a change in an individual's view of his or her surroundings and himself or herself as a person. On the other hand, Ericson (1989) defined it as an internal, active and outwardly invisible process that can lead to a change in behaviour.

In other words, learning should facilitate changes in the way one acts, thinks, or feels, as well as changes in the individual's personality. This development can be achieved in several different ways. The conclusion can be drawn that meta-cognition may lead to meta-learning but that this is not necessarily always the case. It can also be understood that meta-cognition includes, and is a prerequisite for, meta-learning.

How can we connect teaching methods with meta-learning? The term teaching is at the heart of the present study and can in prof. Kroksmark's (1997) words be defined as "... something that is carried through by a person using clear and well chosen methods to convey information that another individual is expected to learn." (p. 84) Will the teacher's met-

hods lead to a development in the students' meta-cognitive skills? To define the concept teaching in scientific terms is not an easy task (Arfwedson, 1998; Kroksmark, 1997). It is no less difficult to separate teaching from learning or other activities.

When it comes to teaching and learning, Kroksmark (1997) pointed out that these terms are related. They can be two sides of a coin, two integrated entities that are not interchangeable but make up two parts of a whole. Teaching can lead to learning, but this outcome is not to be taken for granted. Learning can also take place without teaching.

Conclusion and discussion

Organizing various theories in a paradigm that describes, underlines, and turns the learning process into something concrete, necessitates a better understanding of the dynamics of learning than presently available. If we focus only on theory, we limit ourselves and our learning. If a theory is complemented by other complex and dynamic elements, it may be possible to divide learning levels systematically and uncover their connections.

In the thesis *Learning and method: Research concerning the effects of learning- style responsive*

versus traditional approaches on grammar achievement (Boström, 2004), positive connections were shown between methods adapted to the students' individual learning style and the results of learning. However, two expandable scientific fields were elicited: the tension between different definitions in learning style research and an effort to put these terms into context.

This paper is an attempt to explore the teaching-learning paradigm. Figure 1 was developed to illustrate the different categories and relationships existing in this paradigm. Teaching is a learning activity aimed at guiding students toward learning. The methods chosen can be based on individual learning styles and, as an outcome, chosen methods should match the individual's learning-style preferences. Learning-style theory points out the methodical pluralism and claims that students choose the method best suited for their needs. Many different methods will naturally be used at different levels for one individual.

The prevalent and seemingly frequently used term study technique appears to be a rather general concept belonging in another paradigm. In contrast, learning strategies can be utilized and developed. This is a broader concept and may include learning styles. All learning methods

may be considered learning strategies. The latter can, however, include memory strategies, note-taking techniques, and emotional and cognitive strategies. An interesting question is whether it is possible to base the choice of learning strategies on one's individual learning style. Can it be that certain learning-style characteristics correspond with certain learning strategies?

When learning strategies are internalised as cognitive abilities, we can compare them in some ways with meta-cognition. Because students are able to identify and define their individual learning strategies, they are faced with possibilities to: a) make more precise demands on teachers, their school and their education from an individual's stand point; b) reflect on and understand their own learning, thus enabling them to do their homework, solve problems and better sort through the flow of information; c) better understand the grammar of the school system making it easier for them to participate actively.

When reflections on one's own thinking about learning lead to a consciousness of learning, one has achieved meta-learning. The question is what comes next. For us, it will be to utilize the various concepts in every day situations and to continue to research didactic theories in reality as it pertains to the school context.

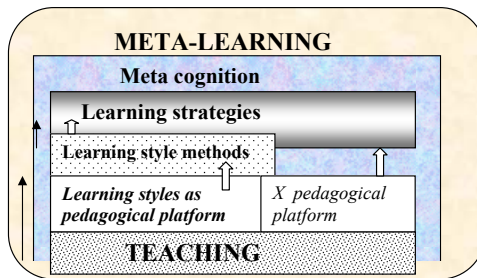


Figure 1: Visualization of the relationships among teaching methods, learning styles, learning strategies, meta-cognition and meta-learning.

Note: "X pedagogical platform" could be any pedagogical platform.

References:

- Anderson, A. (2001). *Learning strategies. The missing thing in physical education and coaching. A practical guide to the development of strategic learners*. Toronto: Sport Books Publisher.
- Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Didactica 6. Stockholm: HLS Förlag.
- Boström, L. (2004). *Lärande & Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. (Avhandling för doktorsexamen, Högskolan för lärande & kommunikation, Jönköping & Helsingfors Universitet).
- Dunn, R. (2001). *Nu fattar jag! Att hitta och använda sin inlärningsstil*. Jönköping: Brain Books.
- Dunn, R. (2003). Personal communication. August 2003.
- Dunn, R., & Griggs, S.A. (2003). *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Style model: Who, what, when, where, and so what?* NY: St. John's University, Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- Dunn, R., Dunn, K. & Price, G.E. (1984, 1991, 2000). *Productivity Environmental Preference Survey*. Lawrence, KS: Price System
- Ellmin, B. & Ellmin, R. (1999). *Att göra lärande och ränkande till skolkultur*. Skolvärlden nr. 6. 1999.
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmotodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellertz, P. (1999). *Kvinnors kunskapsyn och lärandestrategier. En studie av tjugosju kvinnliga socionomstuderande*. Avhandling, Örebro Universitet. Institutionen för socialt arbete).
- Honey, P., & Mumford, A. (1982). *Lärstilshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Härd af Segerstad, H., Klasson, A., & Tebelius, U. (1996). *Vuxenpedagogik – att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Kroksmark, T.** (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (red.), *Didaktik* (ss. 77–97). Lund: Studentlitteratur.
- NUTEK** (2000). *Företag i förändring. Sammanfattning och benchmarking av lärandestrategier för ökad konkurrenskraft*. Sundbyberg: Alfa Print.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A.** (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.** (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Rowely, Mass: Newbury House.
- Santa, C. M. & Engen, L.** (1996). *Lära å lära. Projekt CRISS. Content Reading Including Study System* (norsk utgåve). Stiftelsen Dysleksiforskning. Stavanger: Randaberg Trykk.
- Skoglund, S., & Wåje, L.** (2000). *Svenska Timmar – språket*. Kurs A+B. Malmö: Gleerups.
- Schmeck, R.R.** (1988). An introduction to strategies and styles of learning. In R.R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and Learning Style* (pp. 3–20). New York: Plenum Press.
- Tornberg, U.** (2000). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det allmänna skolväsendet*, Lpo/Lpf -94. Stockholm: Liber.
- Stensmo, C.** (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Footnotes

- ¹ Lärstilshandboken by Honey & Mumford was published in 1982 by Studentlitteratur and provides an introduction to the concept as it pertains to personal accomplishment in learning situations in the professional field.
- ² David Kolb's learning style model is based on the way the brain processes information and it contains four different ways to do so.
- ³ CAP (Contract Activity Packages), PLS (Program Learning Sequences), MIP (Multisensory Instructional Packages) are effective methods as evidenced by learning-style research and may be matched successfully to different types of learning styles.
- ⁴ Oxford used the definition in regards to learning a foreign language.
- ⁵ CRISS is short for Content Reading Including Study System, which is an organized, structured learning model about reading, learning strategies and meta-cognition with many concrete examples. Examples given are practices in text structures, evaluations before and after reading, highlighting techniques, different types of note taking techniques as well as structure planning.
- ⁶ The PEEL-project (*Project for the Enhancement of Effective Learning*) started in Australia in the 1980's. Its purpose was to improve learning based on one's own thinking. Mälardalens högskola is the center for a Swedish based PEEL network.
- ⁷ It is here implicitly expressed that study technique is a topic that should be considered by teachers of the Swedish language.
- ⁸ The book with a very different view point is *Svenska Uppslag* (Skoglund, & Wåje, 1998).



Literature as Exploration

Interview with Louise M Rosenblatt (1904–2005)

– Princeton, NJ, USA, April 25, 2001

Per-Olof Erixon & Gun Malmgren

Prologue

Our contact with Louise M. Rosenblatt's theories goes back to the seventies. We gained the opportunity to meet her when we participated in the NCTE-conference in Denver in November 1999. At that conference Louise Rosenblatt was awarded *Recipient of the 1999 Outstanding Educator in the English Language Arts Award*.

It was a late session that was held in one of those premises, which seem to be hidden under every big American hotel. The speaker was the well-known theorist Robert Scholes. Just before Mr Scholes was about to start his speech the door was opened carefully in the rear by Louise Rosenblatt. With powerful steps, she quickly walked to the front of the room and was soon found sitting just in front of Mr Scholes. Together with the rest of the audience she listened very carefully to what Mr Scholes had to say. But when the audience gave Mr Scholes a big round of applause at the end of his lec-

ture we all noticed that Louise Rosenblatt was not as satisfied about all details of Mr Scholes' contribution.

When the applause died down, she rose from her chair and stepped forward towards Mr. Scholes, who took a step aside and gave space to her. In a very short while Louise Rosenblatt was in the middle of her own speech, in which she theorized about and criticized Mr Scholes' work from a variety of perspectives. According to her view, Mr Scholes' view of literature in general, and reader's relation to literature specifically, could be questioned.

This episode had a strong impact on both of us and gave us a glimpse of the power and engagement that had carried Louise Rosenblatt through her whole life. It was a real experience to hear, and later on, meet this woman, who started to teach as a teacher when our own parents were small children and who published a

reader-oriented theory long before anybody else i.e. *Literature as Exploration* (1938).

Through our contact with Professor Robert Probst, we also gained the opportunity to say a few words to the great woman, and from this short contact, developed the idea of a Swedish conference dedicated to Rosenblatt's theories and an extended interview with her.

The conference took place in October 2002, dedicated to Louise Rosenblatt's theories. Even if Louise Rosenblatt eventually decided not to travel to Sweden, we were happy to welcome Robert Probst, as the keynote speaker at the conference.

Louise Rosenblatt was committed to the conference and sent a special "greeting", which later was published in the special issue of the journal that was published containing the conference proceedings. The conference coincided with the publication of the first translation into Swedish of Rosenblatt's book *Literature as Exploration*. She was happy with the translation as well as the conference and sent us her "appreciation" as follows:

I wish to express my appreciation to those who have cooperated in bringing about the translation of my book into Swedish. Some years

ago, I typed some signs on a page, and, miraculously, others who spoke English were able to share my thoughts. Now, Swedish people who know the English linguistic sign-system have chosen Swedish signs that they feel best correspond to my thoughts. Every translation is an interpretation, the product of the transaction between the translator and the signs on the page. (Journal of Research in Teacher Education, 4/2002-1/2003, p 19, <http://www.educ.umu.se/presentation/publikationer/lof/2002.html#2002>)

When *Literature as Exploration* was finally translated into Swedish it was a big event not only for us but also for teachers of literature and researchers that had studied her texts in English. Due to the Swedish translation, Louise Rosenblatt's ideas have been spread throughout different conferences and courses not only in Sweden but also in the other Scandinavian countries, i.e. Denmark, Norway, Finland and Iceland. The first edition was quickly sold out, and a second edition published.

Her theories have captured Scandinavian audiences and have been interpreted and transformed in many different ways. In books, research reports and articles that have been inspired by Louise Rosenblatt, her ambition to

create understanding of the act of “transaction” that takes place between text and reader is of major importance. Her emphasis on the reciprocal nature of the act of reading as an active and unique event that takes place every time one reads, has inspired empirical research within the classroom. In Sweden and the other Scandinavian countries, she has been an optimistic model for young students and researchers within the field of literature on teaching, culture, art and language.

She also has come to play an important role within the wider field of educational policy. The idea that has been basic to all education - the struggle for democratic values - has played a major role in the Swedish post war educational policy since 1946.

When we met Louise Rosenblatt in Princeton in April 2001 she was as convinced as ever that the most important thing was the struggle for democracy. In the interview she repeated many times that what had ruled her own intellectual activity was that schooling and education were of greatest importance in the struggle for a democratic society.

That attitude characterizes her view of literature. This connection with educational policy

may explain why her theories about transaction were noticed quite late by the literary establishment in Sweden, despite the fact that she has fought for the idea that literature should be of importance to all groups in society.

During recent years, however, things have changed, and a growing interest is noticeable within Swedish educational research in “polyphony”, “dialogic” and “deliberative” conversation. At the same time, the notion of the reader’s part in the reading act has changed towards a more democratic perception, due to cultural changes in society as a whole.

Louise Rosenblatt stresses in the interview that the impetus that drove her to develop and explain her theories is her conviction about how important literature is in a democratic society. She was convinced that, like the 1930s, democracy was also under threat at the beginning of the 21st century - from the undemocratic powers grasped by different groups in society. Everywhere and at different levels she noticed an ideological struggle over the aims of education. She was convinced that school had become an arena for this ideological struggle. Issues such as how to teach children to write and read as well as issues about how to distribute research-resources are political issues at all levels, not

only in the USA, but also in Sweden and the rest of Scandinavia.

Louise Rosenblatt emphasises that literature has a major role to play in the educational system. She stresses that literature helps the reader to develop her or his ability to imagine and therefore emotionally engage in other people's lives, and as a consequence also understand the world from different perspectives. The ability to engage and change perspective is basic and necessary in a democratic society.

In a democratic society, she argues, we should raise ourselves above narrow and egoistical interests to create visions for justice and see how poli-

tical decisions may affect people. School plays a major role in this struggle. Louise Rosenblatt's last words in the interview are:

And it is that kind of building, critical spirit, of the ability to think, to think for oneself, to test things on one's own past experience, and to test one's own experience against the ideas of others. It is that kind of world that it seems to me it is possible for schools to seek to achieve and therefore educators, teachers, administrators should not give in, but should seek to be the carriers of those higher ideals.

Louise Rosenblatt's ideals are worth working very hard for.

The interview

We had an intensive dialogue by e-mail about different things before everything was settled for the interview. In April 2001, we had the opportunity of conducting it at her home in Princeton. At that time she was full of energy

and told us that she had already had a discussion with her doctor about her coming trip to Sweden and the conference. She was eager to participate and referred to a trip to Sweden many years previously.



Gun Malmgren, Per-Olof Erixon and Louise M. Rosenblatt, Princeton, USA, April 25, 2001.

Louise M Rosenblatt (LMR): I am delighted to have you here today and to know that my books are going to be translated into Swedish. I have very warm memories from my own visit to Sweden some years ago. I look forward to seeing *Literature and Exploration* in Swedish translation.

Q: *How do you look upon the position literature holds today in our society compared with the 1930s when your first book was published?*

LMR: How do I look upon literature today as against its position in the 1930's? Well, I suppose that in the 1930s democracy was threate-

ned by the growth of fascism and Nazism. I was very much aware of that so when I was working on the problems of human relations in society I thought very much of the question concerning how literature and reading, and literature especially, might serve the cause of democracy. That was what motivated my thinking about literature in those days and about its position. I was thinking of it in terms of its relationship to the education of people in a democracy. And in those days the important thing of course was that the whole way of teaching was focused on what was considered to be the content of the text. So to the problem how we come to make meaning out of a text became very central to my thinking and was very much a part of my thinking as I taught literature at Columbia University. Now when you think of the relationship of that time to this from the point of view of the political situation, I think democracy is again being threatened by all sorts of changes going on in the American society, and about the changes going on globally. In this time the problem is as I see it that democracy is being threatened from within by the failure of people of education and people in society, in general, to recognize that education is no longer simply a matter of educating an elite with a more or less literate mass of people carrying on the daily work of the society. No, we are trying to educate all the children and to

keep them in the schools until a rather advanced age. When I started out almost a century ago, just going to the first few grades was considered sufficient. Now we say we want to take all the children and, of course, that means that we should be thinking again of what does that imply about teaching. Unfortunately, it seems that in many places, ways of thinking about society, ways of thinking about education have not kept up with the tremendous changes in the actual world around us. Now, of course, I have stated in very general terms what the changes are and I have spoken of changes in the whole century so we would have to see your question really against that broader framework. Because in the course of these years there has only been a change of the make up of the democratic society, but there have been changes in the way of thinking about science, about relationship of the individual to the world to the universe and changes in the whole understanding of psychological processes. And all of these things are involved also in my thinking about literature.

Q: You spoke of changes in ways of thinking. Can you elaborate on that?

LMR: Well, the whole Newtonian way of thinking about the world and about human beings being separate from nature, separate and dis-

tinct, was a perfectly good way of handling the problems in physics and in general. This way of thinking was then carried over to research and thinking about other kinds of relationships. But after the whole Einsteinium change in the way of thinking about the atomic, subatomic world, it became apparent that the Newtonian way of thinking of an interaction between human beings and nature was not appropriate, because in the interaction or the relationship between organic creatures, human beings and nature, one cannot control all the factors in the way that you can when you carry on a physical experiment. This of course became apparent to people so that we had the atomic scientists recognizing that the observer is part of what he observes. That if you change the frameworks within which you are interpreting things you are going to see something different. And so the whole idea of transaction emerged and it was John Dewey who in 1949 suggested that the term “transaction” should be used when we are talking about organic living entities relating themselves to an environment. Dewey pointed out that it was a term that he used instead of experience that we were living with this constant interplay with our environment and that therefore we should speak of the transaction between human beings and their environment. I saw that was a perfect way of expressing my

understanding of the relationship between the reader and the text. The word transaction, of course, often is associated with the idea of business. But it is not because it is business that it is transaction, the business is a transaction. In another word, if you have a buyer that implies a seller. And if you have a seller that implies a buyer. And that makes it a transaction. So that the same thing goes on when we talk about college nowadays, we are very much aware of the extent to which human beings are constantly drawing upon their environment, but they are also constantly affecting it. And it is that constant interplay, between the reader and the text that I particularly wanted to emphasize, which I discovered in my discussion of the reading of literary works. And that it was because of this, the fact that you do not have a static reader and static text. You have a reader who changes as the text is emerging in front of him or her. And you have a text that is constantly being interpreted because, what the reader brings to the text and, of course, that is where changes and ideas about language became so important.

Q: *Do you agree that your thinking was very much a part of modern science?*

LRM: Yes, modern science and the thinking of the Russian psychologist Vygotsky. Vygot-

sky for instance pointed it out. Vygotsky was very aware of and impressed by the fact that the language is a social creation. But at the same time he also pointed out that the meaning of any sign for any individual depends on what that particular individual brings to that sign. What experience, both in language and in life, the reader has had that can enable that reader to make a meaning with that sign. So it is that which you also place into transactional approach that I have been stressing so much and that I continue to stress. And actually the newer psychologists are starting to talk very much, I discovered, in what I would consider triadic terms. C.S Peirce particularly stressed that approach to language. Perhaps later I can mention how that differs from what the constructionists say about language. And so it is that the changes in ways of thinking about human beings, the ways of thinking about the relationships of human beings, relationships to the environment, about the relationships to one another take on a whole different way of construction when you realize that there is this process going on. I suppose I am thinking also constantly in terms of how these things affected my own thinking about reading. Another influence that certainly reflects changing views was the increasing understanding of human psychology that William James certainly initiated with his emphasis of stream

of consciousness. What I found was that most people were not aware of, sufficiently, the fact that James did not just say it was a stream of consciousness: He said it was a choosing activity that the transaction with the environment is constantly producing a kind of stream of elements, items in consciousness and that it is the attention, what he call selective attention, that determines what we select out, what we pay attention to and what, therefore, our consciousness is aware of. The things that are not at the center of our attention tend to be pushed into the background or the periphery. So that any thinking, any consciousness, any awareness, has all sorts of elements. The psychologists and philosophers particularly pointed out to us that this means that there are always both cognitive and effective elements, even when we think we are most analytic, most rational, and most impersonal. There is still an awareness of the self; there is a feeling that is surrounding that awareness. And just the times when we are most emotional there is still a cognitive element, because we are emotional about something and that is the cognitive part. So it is always a matter of degree of attention. And there again, of course, on the one hand you come to what I feel to be transaction and on the other hand what I call the aesthetic-efferent continuum, which emerges out of that awareness.

Q: *How would you describe the connection between the modern novel and your theory, for example Ulysses?*

LMR: Well, what I think it reflects is the understanding that James Joyce and Virginia Woolf also, and others had what they understood consciousness to mean and what they understood stream consciousness to mean. I think they were also somewhat influenced by Freud's view of the importance of the unconscious, so to speak. What, of course, I am talking about namely is the center of awareness and the surroundings, what both James Joyce and Virginia Woolf gave us is not really a stream of consciousness. What they are giving us is an illusion of a stream of consciousness. There is already present a great deal of selectivity in what they are presenting. So that I would say they illustrate the point of selective attention that there is a stream of awareness where one of the things that comes to mind is paid attention, which does not mean that other feelings floating in a periphery of any actual human experience are not allowed.

If it is a selective process, what is guiding that selection? Because as soon you are selecting you are choosing in terms of some guiding thing. That is the point at which we become aware of what I especially speak of as the efferent

aesthetic or aesthetic-efferent continuum. In other words, this is one of the things I have to say before I get to the aesthetic-efferent continuum. When we are talking about these major concepts that have been influencing the whole question of dualism, of dualistic thinking, is very important in contemporary thinking and contemporary philosophy, and certainly was extremely important in terms of our thinking about the whole area of literary theory. Most people are still very much dominated of a dualistic way of thinking. That was true for many years. It was accepted in thinking about the natural world and about man's relation to the natural world that these were two separate either/ors and that most thinking was in terms of the either/or. But when you stop thinking, for instance, take that it is as clear as the difference between night and day. That seems to imply some sort of either/or. But actually, we have times when, we call them dawn, we call them twilight, when it is very hard to know if is this day or night.

What is this when we are going through a transition as the actual day and night are polar categories? There is a continuum and the question is, what is the proportion of light and against what is the proportion of darkness, let's say, in what we call daylight, twilight and night. It is a

question of portion, of changing ratios and so is a continuous possibility and, at any point in the day, we can be at some stage of this continuum between the pole of what we would call complete day and the pole that we would call a complete night. And there is always a point in between. So is the same with reading. We talk about all the different, I think, oppositions, information, poetry, literary and nonliterary fiction, all kinds of oppositions. The assumptions being that there are always actually these polar categories. And in any one of them there is a whole gradation. That is very important. But it is very difficult to get people to change themselves and to get them to work to change their habit of either/or thinking and to start to think in terms of a continuum. This is something that I am very much involved in. I do think it is one of the aspects of my own thinking that I think I have made a contribution for people who really pay attention and try to get themselves as I have tried over the years more and more to think in terms of polar categories rather than either/ors. It is very important, because when, for instance, the deconstructionists say that there is no absolute meaning to any text. The swing then has to assume that this means that anything goes. This is not necessarily so. And again, maybe, another point we discuss what differences there are between that view of validity and reading

and the one that says anything goes. I think those are about the major ways of thinking that I particularly stress.

Q: *What can be expected in the future if you look upon technology? Does literature have any role in that society?*

LMR: All of these things that we have been talking about have been accompanied by tremendous changes in technology of communication and the whole question of the future of literature applies, of course, also in those terms to what extent is the book, per se, to what extent are we eliminating the whole use of printed literature and communication in terms of these newer means of communication, the technological processes. Well, of course Mark Twain's often repeated remark when they published the erroneous news of his death was that the news was greatly exaggerated. And I think that was also true about the death of the book. I think I. A. Richards has said that the book is a very wonderful machine for thinking, and I think it is still of use that you can hold it, you can go back and read and so on.

Of course it is true they are trying technologically to replace those book-like features in the newer technology. However, I have a feeling

that Mark Twain's remark certainly implies that we already see these efforts, we see how often people print out everything from their technologies. At least I have found myself doing that but that perhaps because I am so dependent on the printed word. But I have a feeling we are maybe foreseeing the death of the book too soon.

However, I would not be very pessimistic if the whole way of technology of reading should change. Technology communication could change. Because the things I have been talking about are much more basic and would imply that I can not see my theory would have been much more different whether the meaning is being derived through one technological means or another. It is only a tool and, as we say about science, it is how you use it that is important. And, of course, that is the point at which my theory and my whole view of democracy enters.

So it is a question then as I see it: What is going to happen to the societies? What are the values in societies? If we have a more emphasis on the mechanical or the material on fashion and industrial methods and less and less emphasis on human values on the value of the individual. What is the point? I would then start to be pessimistic. It is not a question of the technology, rather it is a question of what are the values that

are being communicated and are being developed through the communication process that would enable people to use these new techniques constructively and for the improvement of life and the attainment of each individual follower's possible fulfillment. So it is then always a question of optimism or pessimism in terms of these broader views rather than the narrower ones.

Q: *What is your opinion about the post-modern rhetoric assertion that the difference between the media culture on the one hand and the canon literature on the other has been wiped out in our modern society?*

LMR: I think again we are encountering dualistic thinking, because it is clear that there are many elements in what is called "canon", for instance, in any one society that represent a kind of line calling on the past, works that are no longer very important or meaningful to people living in the present day world. On the other hand, I think it is just as absurd to say that we should just hold on to the canon because it has been so helpful to us in the past and it is just as absurd to reject that canon and say that, well this is an old author and we should just start afresh instead of reading that.

I think that I have already suggested that in other aspects of our culture we need to be discriminating and, just as we have to recognize that what is important to us today may be somewhat different in the future as new aspects may be drawn from different ethnic and social areas of the world. Basically the question should always be: What is that we should discriminate between what is relevant and important, that is to say what is necessary to retain of the past and what is necessary to add to it in order to help us adjust us to new aspects and new elements in our society and in our culture. And that would mean, of course, the criterion of democratic respect for different cultures, democratic freedom of the individual to make the choices and of any social group to decide on what is indeed relevant at this time. This is a matter of selection of building on the past, what is good in the past and what we can build on as a way of becoming more fulfilled and hopefully human in the future.

Q: *If we talk about teaching literature, is there a gap between a teacher's ability to select a starting point for students' perspectives and the ambition to guide students to a literary experience? In other words, could the distance between a student and a text/poem be too wide in order to overcome?*

LMR: As I understand the question, I see no contradiction between starting were the student is and, I mean in other words, we always have to recognize that whatever relationship the student is able to create with the text is for that student and that moment the meaning of the text. It may not be what the teacher has made of the text. But this is what the student is bringing, the student's past experience of language and life offers, what the student draws from that to make meaning out of that text. That is where the teacher starts. Now, the teacher may have as the ultimate goal a very competent reader of literary text. How do you bring a particular student from that particular point nearer this ultimate goal? How do you give him the right answer, it is not the matter of producing the right product. The question is: What is the process that we can start that ultimately enables the individual to grow in competence and subsequently be more proficient in dealing with texts that are given so that understanding is deepened. That is not a contradiction rather it is a process that we have to start.

In other words yes, we may want the individual to analyze the technique, we may want the individual to recognize the different metaphors, we may want the individual to be able to ultimately produce the theme, but this should always be

the individual's interpretation of the work that has been produced, and what has been experienced by that individual. And as I see it, this has been true not only of the literary so-called literary works and of the informative work of the scientific reports, which state that we have to start with the student. When you speak of the gap between what the students bring and what the author might have hoped the reader would bring. That may be a very great gap. It may be that the text is not a very good beginning. In other words, that is where the teacher's selection of text becomes very important. It is selecting, not in terms of the ultimate need, but what is the work that the individual can most fully enter into, given what you know of that individual's past experience. That is, I feel, the beginning of real education. To build on that is why it is not simply experience, but there is what we help people to do, or make.

Now, I have, of course, mentioned earlier that the purpose is to select what the text stimulates, you have to have a purpose and that purpose has to be something that we help the individual to become aware of. We may, for instance, I think I have said, might start reading a text and part of the way through it realize that somehow, it is not coherent as you have really been reading with the wrong purpose. It is not an informa-

tive work, rather it is satiric work, and so you go back and re-read and you re-organize and you synthesize what you have brought to that work before and you start to understand what it takes to make it possible for you to create a coherent set of ideas. All of this is inherent in our teaching processes: We are trying to develop habits, linguistic and psychological, and these are the things that enable the individual to grow and to become better and better readers. Now, that, of course, means that we may have certain conceptions of what constitutes a good teacher. That again is something that has to be considered. Is a good reader somebody who agrees with you or is a good reader, someone who draws on past experience to create a connotative meaning that is not in contradiction to the text?

Q: *And now you are again raising the question about literary validity.*

LMR: Yes, because it is so often stressed that it is the idea that, somehow, the correct meaning has to be derived, and so the whole question of how do you assess, how do you decide that something is valid or not. Actually, whatever the individual experience is in reading Hamlet, let's say, that it is Hamlet for that person at that time. And the important thing would be that the teacher should not try to impose a particular

interpretation of what it is that enables us to say that some interpretations are better than others? The deconstructionists seem to feel that there is no way of doing that. At least they open the flood gates for any type of interpretation and of any way of building on a text.

Now, I have stressed that after all we have, if we look at the way we intended to think about reading, we have tended to stress on the one hand a sort of thing that a scientist wants. The importance of impersonality of interpretation that can be that which everyone can agree on because there can be evidence that everybody can share as opposed to the feeling that everybody, let's say, in listening to music has different associations and different feelings that this is true also of much lyric poetry and that we just have to recognize that there are these different ways of looking at what we are living through. That is where I have said that there is where the selectivity comes in, if you know whether you are reading for one purpose you are selective in a different way than you would be if you are reading for another purpose.

I am reminded of the time when I was asked to cooperate in a study of Shakespeare's metaphors. The idea was that I was to read Shakespeare's plays and I was to categorize metaphors, nature,

science, medicine, law and so on, what sort of metaphors about dogs and the like. Well, the idea was that this might give us insights into Shakespeare's way of thinking about things and develop some ideas about his biography, his personality. I felt I could not do that, because that was a way of reading that I did not want to impose on Shakespeare's plays, as I was not ready to do that kind of analysis. I wanted to read those plays and live through the experiences. That meant that I had to approach that text with a different point of view. To study and analyze the metaphors I would have to have a set of categories in my mind and would be sorting out the metaphors. I would not be paying attention to what that particular metaphor meant to me, to feel and to think. I wanted to read in that personal way, to look at my own experience as I was reading it and not to push aside all those personal things and pay attention only to the categories.

These are two ways. To begin with I had to know which way I was planning to read. That is the thing I am trying to get at. When we help youngsters through the kinds of questions that we give them, things we say before they read and things we say after they read that create an atmosphere of acceptance of what they themselves contribute, that is a very different thing

from creating an atmosphere that says: Read this so that you can answer certain kinds of questions. My favorite illustration, of course, was the workbook that my son brought home when he was in the 3rd grade. I looked across the table and I saw there was a poem finally in that book. That is fine, I thought. He was getting a lot of poetry at home, but I thought of all those other kids certainly who ought to have some poems. I went over and looked over his shoulder and it said: What fact does this poem teach you? Those children were being told to read something called a poem but you read the poem in the same way you read a telephone directory to get the information because you have to answer a question that is factual. Those children, how would they read? How many cows are there standing in that pool rather than what does that scene make me feel like? The teacher who told the youngster, as one did, well, I want you to give me your personal experience.

Of course I will have a five-minute text to begin with just to check if the book has been read. Well, that was enough to influence the way of reading. I call it the efferent way of reading. Looking for things what is she going to ask us rather than what sort of experience does this give me. It is the latter that creates an atmosphere that enables the youngster to know the purpose,

there is no reason why one should not get a fact or two from a literary work. But that should not be the main reason to begin with. Later you may analyze it; you may want to analyze the kinds of metaphors used. But that should come after that first experience.

On the other hand, if you are reading a scientific work, then you would not pay attention. My favorite illustration of that point is the wave metaphors. At the scientific efferent at the other side of a scale, we have the wave metaphor. You read about that and there is the wave theory of light. Well, you should not be thinking about what it feels like to swim through a wave, or see a wave falling, because that has nothing to do with the kind of wave that physics sets up for its definition. This is a kind of undulation, I suppose. But certainly, there is a wave theory, and you know the kind of factual material that that term wave represents. But you push aside as irrelevant any personal responses to wave. On the other hand, when Shakespeare says in one of his sonnets, "like as the waves make to the pebbled shore, so do our minutes hasten to their end" it is not about information, it is the feeling that we get as we think of the inevitability of a wave moving to the shore, the inevitability of our minute going to the end. The time we get to end is a very mortal kind of finish that we are feeling.

In 1943, I think it was Ann Lindbergh's book, *The Wave of the Future*, in which she said fascism is the wave of the future, "it is loose over us and it can not be fought, it will be falling over us, and it can not be fought". The idea here is the inevitability process and the only thing we have is helplessness in front of it. Now, there is a very powerful image and from a literary point of view there is a very effective piece of writing. But this was not a literary work in that sense; it was a work of political propaganda, of political theory. And the question would be that it is a very powerful image, but what are the facts that are presented, what are the evidence that are presented?

If it is that kind of reading we do, then we will not be paying attention to the facts and we need to play down our response to the metaphor. And it is really because of that middle area that I make such a fuss about the whole thing in my theory. Because, for me, the important thing is that people should learn how to handle their feelings when they are reading. When do you pay attention to your feelings, when do you look critically, past the emotional aspect, and seek the analytic and the cognitive aspects that are more important? So that is why, from the point of view of democracy, I see literature as not just literature. It is true that I talk about literature,

because literature was being neglected in those days. The whole aesthetic way of reading was being neglected. Some people say, well, it is called a tragedy, why would you not know what it is beginning with. Well, that text is called a tragedy because we think the author meant it to be read aesthetically. But we can still, as I meant with my point of the analysis of the metaphors, read Shakespeare's Hamlet efferently. So the question of how you read is not the same thing as what the author's intention may be. Now here again we come to validity.

One of the most important criteria that is offered most frequently is what was the author's intention. The trouble is, and some people say that only what the author intended is the meaning. But the question is what did the author intend? Even if the author says he intended this to be a tragedy, but if you read it and the only thing you do is laugh then the author has not succeeded in his intention. In other words: Even if the author has a particular intention, the question is to whether the text permits the reader to realize that effect, to produce that effect.

Still, you go back to the text and you have to see your relationship to it. One of my illustrations only for me is: Milton said that he wrote the *Paradise Lost* to justify the ways of God to men.

And then we read Satan and the inscription to the rebellion. Practically, everybody comes out of that passage sympathizing with Satan. Milton had been a Satan revolutionary against unjust authority. It is what you get in that passage. Now whatever his aim might have been he wrote a text that may not fulfill his intention, but to fulfill another, which is very powerful.

The question of intention, stated or implied, if arrived at by external research still does not change the fact that the individualism always makes the meaning and the whole question of interpretation in terms of that meaning. That is why the visual text, almost any of these wonderful illustrations of different poems, where there are a great many different interpretations of the same poem, all sorts of arguments, because even those that refer to images presented in other poems, have so many interpretations. So always you go back to what kind of evidence you would accept and to what extent you discover differences in interpretation reflect differences in your own assumptions about the world values. Those are the things that you are discussing rather than simply the work in itself as an object aesthetic. These experiences generate these kinds of discussion. I feel that they are so important in the classroom.

Q: *So when you criticize the structuralist it is because the focus, as you see it, is on form?*

LMR: My own view, of course, is that whatever view of the world the individual brings to the text evidently is reflected in that individual's view. I see the structuralist as emphasizing the structure, and ignoring, the qualitative aspect. To me that is a very narrow approach. But it is one way of looking at the world. I find it interesting, but I find it lacking these values. And all I can do is point that out. And do not think I should suppress, but I think I should try to make people aware that that they should not be accepted dogmatically, somehow, the one way, the only way of looking, the major way. I think the deconstructionists have really taken over from them and sort of even amplified that kind of approach that is, though the deconstructionist, I mean what Derrida, for instance, mixes up efferent and all kinds of things in discussing the same text. He is merely pointing out the different possibilities. There is no reason he does not seem to realize that after all, that which he does not want to be bothered with, the facts that you have to work out, are my criteria for what is more important and what is less important.

What is my purpose in doing this? I think he is mostly concerned with knocking down old ways and is not concerned with replacing them, which I think is unfortunate. What I feel, and here again I feel the pragmatism philosophy is important. Dewey says: There is no absolute truth, there is no absolutely correct meaning, there is no absolutely scientific interpretation, because new facts may come along and science is constantly revising. But, at any time, I can see what is warrantable. What can I say at this time is that based on the best evidence that I know and that is what I feel. We can also say about validity, which I keep on coming back to. So many times students do jump to the conclusion that all you have to do is just have a personal response and it does not matter what it is. That's it.

Instead of that, saying, there are criteria for assessing whether a particular interpretation is sounder or less sound. And you have to decide what kind of criteria you accept. And that is the point which teachers have to be constantly developing a sense of responsibility toward the text. That is why I speak of responsibility toward text. That is a very different thing from Iser saying that it is deterministic. I do not say that. I only say that is what we have to look at, because that is what we are talking about, this

particular text and not some other one. But if you wanted to read that text in a very peculiar way that is your privilege, but I do not have to accept it.

Q: *Nowadays, we discuss how much traditional literary education teachers in Swedish need in order to meet the modern young people in school today. How do you look upon this problem between content and time?*

LMR: As I understand your question it has to do with what we used to call training in literature that is what should be read in history, example of works from different periods and having a kind of general knowledge of that kind. Obviously, a simple answer to the question is that the wider the teacher's experience of literary works the better. But we know how limited time is so the question is: Given the limited time we have with our teachers, how do we prepare them to meet the needs of our contemporary young people. And, of course, the question should be divided somewhat in terms of at what level we are talking about the student; because I think that it was something that we said about the progression over time.

I think I'll take it in two sections. One: The problem with the old way of training teachers

was that everybody was being subjected to the kind of thing that was needed for that perspective. English major as we call it: students who were going on and specializing in English and in literature. But actually, most of the students were not going to be specialists. They should be given a different kind of training from the sort of emphasis that was made for them to create prospective English teachers. The problem that emerges from that is that literature was looked upon as a body of knowledge rather than as a kind of a collection of text that gave opportunity for a certain kind of experience. And, it is that a lack in the traditional method that I think we have first of all to face. It is more important, particularly as I see it, in the early years when children are just developing their linguistic habits and their habits of thinking to help them to develop what I have been talking about as these different ways of handling what their relationship with the text brings to mind, when they should be concerned with it, analytically, and when they should be concerned with it affectively and experience-wise.

So it is that kind of thing we want particularly to emphasize for the prospective teacher. To know what kind of habits the teacher is going to help the young people to develop. So it is more important that the prospective teachers of very

young people have a particularly good knowledge of children's literature. And, although their knowledge of adult literature that may not be as extensive as it would have been under the old emphasize, nevertheless, if they have this particular way of approaching literature, they can share with the youngsters the fact that every piece of reading is a kind of puzzle. You do not have to make it appear that you do not know everything. You can be a fellow reader. So what I feel is important to develop in the early years in the prospective teacher is their willingness to be able to join with the youngsters. This is what I think I see! What do you see in it? But that does not mean that this way necessarily fits better. So you develop habits of reading in this way that are producing greater and greater competence.

If you see that kind of habit is developed early in the youngster, then as they go on, obviously, you want to have people teaching them who themselves have had enough training in how to analyze their experience. You start to understand what the effect of their kinds of technical strategies do for their experiencing literary work. And so we start again as regards to what is the traditional way of looking at literature, what are the conventions of literature that maybe we understand literary conventions better so we

recognize what children already know. “Once upon a time”, that means a story, not a factual thing. But it is that kind of acquisition literary techniques that when we read a work we sometimes point out. So that students can then pay attention to those elements later.

The same with the development of the theme. One can start to do that early. But it has to be noticed that something is imposed, something that grows out of the experience. This was the thing to do when I was teaching first-year students at Harvard University and I went in, and I said I am having trouble interpreting this poem. And so we started doing it together. This is the way to teach. Not to come in and say: What does this mean and to say yes or no, my reading is better. I just sort of fell in to this. And I think that it worked in college, because these students, I find, that even when teachers come in to do PhDs, who are often very insecure, because they have developed the idea that only the specialists can really interpret a work.

We should realize that the text exists there for all of us to have whatever experience that is meaningful. And then obviously one should have the experience maybe to want to read a critic to see what the critic wrote about the text. So then you start to become aware of aspects

of the text that you had not been aware of. But that comes after this original, always working from your own original experience. And criticizing and revising give new insights. If that process is communicated to the teacher then I think these other things can follow, because the teacher learns along with the students. They do not have to adopt it all in advance. It is not a body of knowledge to absorb, it is a way of experiencing. So you can always add to that, you can always broaden your experience and you can do it along with your students.

I found it very interesting to assign poems that I had not read when we would discuss them together. I found it much more interesting than to go in and already had made up my mind. I think this is much better. I left Harvard and went to New York University School of Education after 20 years, because it was a school of education that had both so-called content and methodology pedagogy courses. So I was able to develop from the first year and college post secondary year through the doctoral program, a program in which courses were taught in literature or in writing and they were illustrating what the students were getting in their pedagogy courses. They were getting the theoretical background for what must be a whole program. Only the graduate program survived

for the usual political, internal politics in the university. But, that is the ideal for TE (Teacher Education) as I see it. In the traditional one they start an overview of English literature and then have special periods.

But in my program we started with something called “literature and human values” and it was this specific way of reading that I was developing. They would have courses in each of the fields, the novel, etc., and they will be reading and inquiring into these conventions and backgrounds; and only after they had learned of these ways of handling their responses to the novel text or to whatever poems. The final year they were given an overview course in English and American literature. Regarding the question of knowledge and content and knowledge and experience, obviously the more knowledge you have the better, but let us not treat literature as if it is a body of knowledge. Because that is the real problem.

Q: *In light of your extensive teaching experience, could you comment on the teacher's dilemma of making assessments and giving grades?*

LMR: That is a very difficult and complex question. I suppose, basically, the important thing to

realize is that we have to be very careful about grades because they can dominate and create a method of teaching that suppresses reflection in teaching. In this country (USA) at this time we are having a very lively controversy about standardized testing, because of the federal government's desire for accountability for its funds, which is a perfectly honorable kind of desire, but nevertheless this is being met by the use of standardized tests, which do not really test what should be taught but only what can be tested. That is not the same thing and, for instance, in the question of reading it means that we are testing for decoding but not for how to make meaning of signs. And the same problems hold all the way through.

The question then is then how can we grade? One of the great problems, of course, is that times; I do not think there it always impossible to use standardized tests, but to recognize that they can never be complete. That you always have to think in terms of what are the broader aims of what our teaching is, and particularly in this matter of language and literature, writing and reading. The important thing is to recognize that there are aspects of these activities that can not be measured in numbers and that have to be described after being evident in various other ways. So that we have case studies, journals, we

have various kinds of projects and all of these things have to be taken into consideration. It is true that this is often spoken of as objective, but in the long run they often find that the teacher's judgment is the best predictor of a child or a student's future achievement.

And it is that kind of thinking that we can talk about if you want to start to talk about of what are the actual criteria that you, for instance, would apply to all of these other methods of assessing. Obviously, I would also say, you have to recognize you are trying to see what a student's ability is, not only make meaning, but think critically about it. Recognize problems and then to see and work out different solutions from the problems. This is the way to synthesize different kinds of understandings. These are kinds of articulation skills. All of these are things that teachers can observe, can check and leave records about, and that we have to learn more and more of that to fall back on systematically uses of these other methods, in addition to the standardized tests.

Q: *Is it possible today to teach literature in our heterogeneous society ?*

LMR: You speak of heterogeneous society, which I suppose suggests the whole multiculti-

tural sort of situation. Streaming suggests differences in ability and capacity. Those are different problems presented to the school. And I think they need very much to be met. I think it is possible to meet them. I can suggest some things that for instance just in my own experience seems to me to be relevant. So far as the heterogeneous, multicultural situation in our various societies is concerned it seems to me that it is very important to recognize again what I spoke at some earlier point as cultural pluralism rather than multiculturalism.

Because, in the multiculturalist approach the emphasis on diversity is so great that it almost becomes impossible to teach diversified groups, because it is not enough to give one or two Spanish books, one or two Asiatic backgrounds, that is the need of the ethnic background nor the general American English, Swedish or whatever the national culture might be and dealt with adequately I think in that kind of situation. It is only, it seems to me, if we recognize that when a child becomes a member of society, not only does that child bring an ethnic background, but that child also acquires a new ethnic background. In other words: children need to be helped to recognize that for instance it is not only the Italian boy that can feel proud about Dante

we all can feel Dante as an invaluable part of our experience at some point.

So, it is that kind of help in looking at these differences that I think might possibly help us to handle, otherwise I think it is going to come to a very difficult situation. The whole demand in the USA for signs to be set up in so many different languages. All of these things represent a kind of ethnic backwardness. That we have to show that this is not what we mean by diversity. We mean pluralism, diversity that feeds into and make something better. The Dean of the New School for Social Research, speaking of cultural pluralism was objecting to the melting pot, the idea that everything is going to be mixed into some American stew. But instead of that he suggested that we should use an image of an orchestra, in which each instrument contributes and there is this orchestration. And John Dewey said that it is very good if what is produced is a symphony. And it is their idea. I also think that the image Ellison uses in the *Invisible Man* is very good. Somewhere in his writings, he says: Democracy is like a jazz band. Each one is carrying on his own improvisation but somehow they are also blending together. And it is that kind of idea, diversity and of cultural pluralism that we need to develop. That will help us solve that problem.

Here again I think the point we were making about starting with the child's own ability is very important. But I do not see any reason that it means that those children should be singled out. I think we call it tracking, that is what I recall years ago working helping to set up a bibliography. The whole idea was, we were taking, let's say, family relationships and we would see, let's say in the 3rd grade. There would be a number of books for different levels of reading ability relevant to about that stage. They would all have to do, in one way or another with family relations. There could be a discussion in the classroom of these different works. Each indicating that what that particular book that was read contributed. And it is that kind of principle that I think is what needed throughout in trying to solve all these new problems that arise. How do we positively use what the newcomers bring, but at the same time help them to see themselves as construction part of our American or Swedish democratic culture.

Q: *As you see it, should the school be a milieu that is contiguous to society or in the midst of society?*

LMR: I think that it is unrealistic to think about the school as being somehow apart from society. Because we are always in the midst of society and

the school particularly reflects that society. Now it is certainly true that at various times people have hoped that the schools would be a means of affecting their environment, affecting society. Some people perhaps felt that the schools could do more than seems possible, because as I say, the school is a part of and is meeting the pressures of society. So the schools, I must admit, can not be seen as being the the only one to do the job of building toward a better society. But I do believe that, although we are in the midst of society, we can attempt to serve the highest ideals of that society. For instance, this is the wonderful thing about the changes that came about in this past century where society has come to recognize and to accept its responsibility toward the happiness and the welfare and the health of every citizen and of every child. That ideal is far from being achieved or affected, but that is what society has come to recognize. And it is a wonderful improvement. I have to recognize that there has been tremendous progress in this century. Therefore, it is possible to hope that schools can contribute to further progress. If we seek to serve those highest ideals that are often not fully brought to actuality, but that are not nevertheless denied. So that even those who are trying at this very time to, I believe, threaten the public schools in the US, nevertheless are using certain slogans that reflect these higher

ideals. What we have to do is to constantly build up critical attitudes so that people can analyze what is being offered them and decide whether or not they are acceptable.

And it is that kind of building, critical spirit, of the ability to think, to think for oneself, to test things on one's own past experience, and to test one's own experience against the ideas of others. It is that kind of world that it seems to me it is possible for schools to seek to achieve and therefore educators, teachers, administrators should not give in, but should seek to be the carriers of those higher ideals.

Louise M. Rosenblatt died February 8, 2005, one hundred years of age.



Louise M. Rosenblatt outside her house in Princeton, after our interview.

|

Historiens didaktiska bruk

Exemplets och traditionens makt

Daniel Lindmark

Abstract

Med hjälp av historiska exempel som lyfter fram centrala problem i religionsundervisningen på 1700-talet och 1800-talet vill författaren demonstrera huvuddragen i historieundervisningens utveckling från narrativa till analytiska metoder under 1900-talet. Exemplet belyser problem med bl.a. fikionalisering inom den narrativa metoden (den religiösa exempelberättelsen) och fragmetarisering inom den analytiska metoden (den kateketiska metoden tillämpad på biblisk historia). Författaren efterlyser forskning om de arbetssätt som används inom historieundervisning idag, exempelvis forskande lärande.

Med ett exempel om religionsundervisningens identitetskapande funktion inom en enskild grupp på 1900-talet (Missionsällskapet Bibeltrogna Vänner) demonstrerar artikeln även den historiedidaktiska forskningens förskjutning av intresset från metoder inom skolundervisningen till historiebruk och historiemedvetande i en vidare samhällelig ram. Författaren pläderar här för forskning om hur historiemedvetande konstrueras såväl inom som utom skolan, liksom för utveckling av redskap för att hantera olika gruppers historiesyn och olika elevers historiemedvetande i det mångkulturella klassrummet.

Historien är ständigt närvarande i våra liv. I vårt historiemedvetande vävs det förflutna samman med nuet och framtiden. Både som enskilda individer och som familjer, grupper och nationer använder vi vår förståelse av historien för att orientera oss i nuet och hitta vägar framåt.

Ett nyfött barn är inget oskrivet blad. Dess historia är i viss mening redan skriven. Redan som nyfödd ingår varje individ i ett sammanhang där familj och släkt bildar band bakåt i historien. Men barnets historia meddelas inte fullständig och ocensurerad. I stället presenteras den styckevis och i bestämda syften. Vissa saker förtigs därför att de bedöms som oviktiga eller besvärande, medan andra saker lyfts fram i den berättelse som knyter samman barnet med släktens olika trådar. I grunden är det inte annorlunda när barnet i skolan möter den större historien, den nationella och globala. Även då är historien ett urval som tjänar bestämda syften.

Och ändå skriver varje individ sin egen historia, om och om igen. I takt med att vi gör nya erfarenheter omtolkar vi det förflutna i en ny förståelse av oss själva och den väg vi väljer att gå. Ibland kan omtolkningarna bli radikala. Vid livskriser kan vi tvingas att omvärdera vår bild av det förflutna. Helt plötsligt ser vi vårt liv i ett nytt ljus, och vi formulerar en ny berättelse om oss själva.

Berättelser om livskriser har sin särskilda form. Oavsett om berättelserna handlar om politiska eller religiösa omvändelser, homosexuella komma-ut-upplevelser, eller andra omvälvande händelser som sätter spår i vår identitet, är det möjligt att iakttä ett gemensamt mönster. Individens livshistoria beskrivs i polariserande ordalag, där nuet kontrasteras mot det förflutna. Efter att ha levt ett förljuget liv i en falsk och hämmande verklighetsuppfattning har individen genom en kris nått fram till en sann förståelse av tillvaron och sin plats däri. Från att ha styrts av konventioner och andras förväntningar har individen blivit herre över sitt liv genom att hitta sitt autentiska jag, sin egentliga bestämelse. Följden av denna nya identitet blir ofta att gamla sammanhang abrupt byts ut mot nya, där individen hittar en djupare tillhörighet. I en radiodokumentär nyligen beskrev en kvinna sin skilsmässa på följande sätt:

Då levde jag utifrån ett liv som – när man tittar tillbaks i backspeglarna – var styrt väldigt mycket från andra människor, där man uppförde sig på ett speciellt sätt som andra människor förväntade sig att man skulle göra [...]. Det var ju så jag trodde att livet skulle vara: vovve, villa och – Volvo [...]. Det absolut bästa – och även om det var tufft just då [...] – så fick jag till mig så otroligt mycket: jag fick en unik möjlighet. Jag fick börja om från scratch, starta om livet igen, och fylla det med glädjen, med saker och ting som var viktigt för mig och gå in i ett liv som är mitt [...]. Frihet, med stort F.¹

Hur sanna sådana här berättelser än må vara för de individer som beskriver sina mest genomgripande upplevelser av befrielse, kan samma berättelser ändå bli falska och förtryckande när de upphöjs till allmängiltig norm. Det gäller särskilt när formens anspråk på autenticitet utnyttjas för att ge legitimitet åt ett givet ideologiskt innehåll. Som ett exempel på sådant didaktisk bruk av historien ska jag nu ägna några ord åt den religiösa exempelberättelsen.

Den religiösa exempelberättelsen och den fikionaliserande narrativa metoden²

Den religiösa exempelberättelsen var en genre som utvecklades snabbt på 1700-talet, framförallt i puritanska och pietistiska miljöer, men berättelserna översattes och kom till användning långt utanför de sammanhang där de kom till. I barnberättelser, omvändelseberättelser och dödsbäddsberättelser förde genren vidare traditionen från helgonlegender och medeltida exempelsamlingar. Det nya var att berättelserna med hjälp av billig folklig läsning kunde sprida en ny kristendomssyn med individuell omvändelse och etisk livsföring.

De religiösa exempelberättelserna syftade till att framställa efterföljansvärda exempel. Förebildligheten byggde på att läsaren skulle kunna identifiera sig med huvudpersonen och imitera det beskrivna livsmönstret. Därför måste framställningen vara trovärdig, och trovärdigheten byggde i sin tur på berättelsernas autenticitet, som framhävdes med uttryck som ”en sannfärdig berättelse”, ”en verklig händelse” osv.

Samfundet Pro Fide et Christianismo bildades 1771 för att råda bot på kristendomens förfall och sedernas fördärv. Skolundervisning och litteraturutgivning var de huvudsakliga verksam-

hetsgrenarna. Redan första året gav man ut en samling utländska religiösa exempelberättelser i svensk översättning, där man i förordet efterlyste inhemska svenska exempel. Kyrkoherden i Piteå, Theophilus Gran, var en av dem som hörsammade uppmaningen. År 1773 skickade han in ett långt manuskript som innehöll ett antal berättelser om namngivna individer från Jokkmokks församling, där han hade varit komminister och skolmästare på 1760-talet. Kapitlet ”En lappdrängs omvändelse” ger unika inblickar i det pedagogiska arbetet i sameskolan,³ men det enda som trycktes var kapitlet om Elsa Larsdotter, en sameflicka som skrevs in i skolan i februari 1764 och efter en tids sjukdom avled i juli samma år. En analys av innehållet visar att Elsa uppvisar de drag som oftast utmärker barn i religiösa exempelberättelser: religiös brådmognad, djupa kristendoms-kunskaper, känsligt samvete, lydnad mot föräldrar, omsorg om kamraters andliga väl osv. Dödsbädden domineras av längtan till Gud; barnet bär tåligt sitt lidande och tröstar de anhöriga. Tryggt och lugnt somnar barnet in i döden, och de anhöriga gläder sig åt den saliga hädanfärden.

Trots att berättelsen om Elsa trycktes, var den ändå så problematisk att utgivarna försåg den med ett förord som var lika långt som själva berättelsen, där man framförde argument till

försvar för berättelsens, författarens och huvudpersonens trovärdighet. Problemet var att Elsa hade religiösa visioner på sin dödsbädd, och man ville inte att dessa skulle kunna misstänkas häröra ur okunnigt religiöst svärmeri eller kvardröjande samisk religion. Därför hade man anledning att betona Elsas stora kristendomskunskaper. Redan i manuskriptet hade författaren Gran uppgraderat betygs katalogens uppgifter om Elsas katekeskunskaper, och när traktaten sedan kom i tryck var Elsa nästan fullärd.⁴

Även om det alltså fanns speciella skäl att revidera texten, bör förbättringen av verkligheten betraktas i ljuset av genren och dess krav. För att fromma barn skulle vara goda förebilder måste de ha goda kunskaper. Berättelsernas förebildlighet och trovärdighet byggde visserligen i grunden på deras autenticitet, men ibland kom idealen i konflikt med varandra, och då var det autenticiteten som fick stryka på foten. Innehållet anpassades helt enkelt efter formen, och i berättelsen om Elsa skedde detta bevisligen på ytterligare en punkt. Enligt författaren Gran hade Elsa en äldre syster som ett år tidigare med beröm hade lämnat skolan och med sin läsning och sång där hemma väckt Elsas intresse för boken. Men i ett protokoll från en inspektion i skolan i februari 1762 hittar vi följande notering om systemen:

thenna flicka begerde Scholmästaren at få slippa, berättade sig med henne ei winna thet påsyftade ändamål eller kunna uträtta thet Han önskar, emedan hon ei allenast är af trögt minne och begrepp utan lägger sig siuk under mästa delen af läsningstiderna, tå Han ei kan weta huru wida Hennes siukdom san är emedan then består merendels i en jämn sömn. såsom otjänlig at wara wid Scholan blef Hon [där]för afskedat (Anderzén, 1999:228).

Att författaren även på den här punkten har anpassat verkligheten efter den litterära genrens krav är uppenbart. I den fromma genren exempelberättelser för barn passade det naturligtvis bra med en äldre syster som nyligen med goda vitsord lämnat skolan och i hemmet fört det kristna budskapet vidare.

För oss visar exemplet ”Elsa Larsdotter” hur den berättande metoden i sina pedagogiska ambitioner kan förvränga historien så att gränsen mellan fakta och fiktion suddas ut.

*Den bibliska historien och den fragmentariserande analytiska metoden*⁵

Den religiösa exempelberättelsen representerar ett försök att komplettera och förstärka den religionsundervisning som normalt inskränkte sig till katekesläsning. Den bibliska historien var ett annat komplement som fick allt fler förespråkare under 1800-talets lopp. Katekesundervisningen var ifrågasatt redan under 1700-talet, och kritikerna menade att barnen lärde sig att mekaniskt rabbla långa stycken utan att förstå innebörden. Om den abstrakta, tematiskt disponerade katekesen inte skulle ersättas helt av andra läromedel, måste den föregås av ordentlig läsundervisning, förståendeträning och biblisk historia.

Men också den bibliska historien kunde dras in i den undervisningstradition med frågor och svar som utmärkte katekesläsningen. Metoden var ett slags koncentrisk trestegspedagogik, där grundläggande texter som buden, trosbekännelsen och fader vår utvecklades i allt mer detaljerade frågor och svar, från ABC-boken, via Luthers lilla katekes till katekesutvecklingen. Under folkskolans första tid utkom dessutom ett antal lärarhandledningar som bröt ner lärostoffet i ännu mindre kunskapsfragment, och folkskoleinspektörernas rapporter visar att eleverna fick lära sig också dessa frågor och svar utantill. Det framstår som

något av en historiens ironi att den bibliska historien, som var avsedd att rädda religionsundervisningen från utanläsningens raseri, behandlades med samma kateketiska metod som den skulle ersätta. I en handledning för undervisningen i biblisk historia från 1843 visar lärarinnan Gustava Röhl på tio sidor hur man bör undervisa om Johannes Döparen, närmare bestämt en enda bibelvers: ”Och Johannes var klädd med Kamelahår, och med en lädergjording om sina länder; och åt gräshoppor och wildhoning.”⁶ En inledande ”Ordagrann Catechetisk öfning” demonstrerar metodens förträfflighet:

Fråga: Hwilken war klädd med Kamelahår?

– Swar: Johannes.

Fr.: Till hwad nyttjades Kamelahåren? –

Sw.: Till kläder.

Fr.: Med hwad för slags hår war Johannes klädd? – Sw.: Kamelahår.

Fr.: Kamela hwad? – Sw.: Hår.

Efter lika detaljerade frågor kring Johannes läderbälte riktas intresset mot Johannes kostvanor.

Fr.: Hwilken åt wildhoning och gräshoppor?

Sw.: Johannes.

Fr.: Hwad gjorde Johannes med gräshoppor och wildhoning? Sw.: Han åt.

Fr.: Hwilken åt gräshoppor? Sw.: Johannes.

Fr.: Hwad åt Johannes mer än gräshoppor?

Sw.: Wildhonung.

Fr.: Hwilken åt wildhonung? Sw.: Johannes.

Fr.: Hwad för slags honung åt Johannes?

Sw.: Wild.

Fr.: Wild hwad? Sw.: Honung.

I citatet framstår metoden som rent parodisk, men förslaget var allvarligt menat och stod inte heller isolerat i sin samtid. Visserligen var det den kateketiska undervisningstraditionen som utövade sin makt, men den förstärktes också av växelundervisningsmetoden som i folkskolestadgan 1842 rekommenderades till allmänt bruk. Genom att använda duktiga elever som hjälplärare, s.k. monitörer, kunde en enda lärare ansvara för många elever. Eftersom undervisningen byggde på ett delegationssystem, där den direkta undervisningen genomfördes av monitörer utan djupare ämneskunskaper, måste läromedlen få en entydig utformning med en fixerad uppsättning frågor och svar. Ideologiskt representerade metoden utilitarismens atomistiska kunskapsyn där ”varje enskilt kunskapsobjekt var ett ’faktum’ i sig [...] utan sammanhang med andra begrepp”. Detta innebar att ”inläringen upplöstes i vissa enkla, primära element, förenimmelser, och att högre tänkande bestod

av sammansatta sådana element” (Pettersson, 1992:275–276).

Med viss övertydlighet visar exemplet ”kamelhår” att en analytisk och sönderdelande metod riskerar att resultera i fragmentarisering av kunskaperna.

*Narrativ och analytisk historieundervisning under 1900-talet*⁷

Mina två exempel om Elsa Larsdotter och Johannes Döparen handlar om religionsundervisningens dilemma. Samtidigt representerar de historieundervisningens två poler, även om de framför allt demonstrerar avigsidorna med de berättande respektive de analytiska metoderna. Under 1900-talet blev den narrativa eller berättande historieundervisningen misskrediterad genom att berättelserna under seklets första hälft bars upp av nationalistiska ideologier som sedan förkastades. I försöken att skapa en mer värderingsfri historieundervisning tillgreps den logisk-analytiska metoden, som förvandlade historien till ett antal fristående händelseräckor. Även om berättandet fick en renässans bland historiedidaktiker på 1980-talet, har de analytiska och tematiska ansatserna fortsatt att dominera, inte minst därför att historieforskningen har behållit den inriktningen.

De problem med historiens didaktiska bruk som exemplen visar är aktuella än i dag. Det behövs forskning som belyser undervisningstraditionen inom historieämnet. Exemplet ”Elsa Larsdotter” demonstrerar hur metoden i sig kan påverka innehållet, medan exemplet ”kamelahår”, förutom risken för fragmentarisering, vill visa att varje metod vilar på ett ideologiskt fundament, även om det inte alltid är så tydligt uttalat. Det är den didaktiska forskningens uppgift att granska de arbetssätt som används idag, t.ex. forskande lärande. Vilken ideologi kommer till uttryck i sådana arbetssätt, vilken typ av kunskap prioriteras, och vilka konsekvenser får de för elevernas lärande och historiemedvetande? Och när de elevaktiva arbetsformerna i framtiden ersätts av lärarnas berättande eller något annat arbetssätt, är det viktigt att det finns systematisk kunskap om vad ett sådant arbetssätt innebär.

*Bibeltrogna Vänner och enskilda gruppers historiemedvetande*⁸

Debatten om religionsundervisningen var intensiv under 1800-talets senare del, och striden mellan katekesen och den bibliska historien gick in i en ny fas, när statliga pedagogiska anvisningar år 1864 fastslog att katekesundervisningen skulle föregås av biblisk historia,

som omedelbart fick ett rejält uppsving, tydligt avläsbart i skolstatistiken.

Kampen mot den själlösa utanläsningen av katekesen kom nu att föras med hjälp av begreppen induktiv och deduktiv metod. Den traditionella katekesundervisningen tillämpade en deduktiv metod, som innebar att nya satser härleddes ur katekesens sammanfattning av den lutherska tron. Den induktiva metoden tog i stället sin utgångspunkt i bibelberättelser, vars innehåll man sammanfattade i satser som sedan utvecklades i katekesen.

Det skulle dock dröja ända till 1919, innan Lilla katekesen upphörde att vara obligatorisk lärobok i folkskolan. Kristendomsundervisningen skulle nu bygga på Jesu enkla lära i evangeliets berättelser. En av katekesens försvarare var Missionsällskapet Bibeltrogna Vänner, en konservativ, lågkyrklig organisation som hade bildats 1911 genom en utbrytning ur Evangeliska Fosterlands-Stiftelsen (EFS). 1900-talet igenom har såväl katekesen som den religiösa exempelberättelsen ingått i sällskaps litterära arsenal. Berättelser har traderats i predikoexemplets form och förts vidare till nya generationer, inte minst via söndagsskoltidningen.

Varje organisation utvecklar sin verklighetsuppfattning och sin historiesyn. Bibeltrogna Vänner framträdde som en antimodern rörelse i försvar för en traditionell bibelsyn mot den moderna bibelvetenskapens och liberalteologins nytolkningar. Sällskapet representerade lekfolkets protest mot kyrka och prästerskap och samtidigt var det provinsens uppror mot huvudstaden, lantbrukarnas avståndstagande från den nya medelklassen och dess sekulariserade kultur. Det antimoderna draget byggde på den pietistiska historiesynen om ett ständigt pågående förfall inom den officiella kyrkan. För Bibeltrogna Vänner var guldåldern placerad i 1800-talet, när Carl Olof Rosenius och den nyevangeliska väckelsen vitaliserade det religiösa livet.

Det historiemedvetande som utvecklades inom sällskapet byggde på tre årtal med stark symbolisk laddning: 1911 när de bibeltrogna utslöts ur EFS, 1919 när katekesen försvann ur folkskolan, och 1958 när Svenska kyrkans prästämbete öppnades för kvinnor, dvs. tre exempel på det fortgående förfallet inom den svenska kristenheten. Mot det förmenta förfallet kontrasterade en självbild som framhävde rättsinligheten hos kvarlevan av Guds Israel i Norden. Historiesynen var nämligen djupt förankrad i den gammaltestamentliga världsbilden med en gud som strider för sitt folk mot dess hedniska fiender.

Polariseringen mellan gudsfolket och dess fiender tog sig uttryck i ständiga markeringar av gränsen mellan guds och världens barn. Ett antal livsstilsmarkörer som förbjöd alkohol, dans, TV, bio, populärmusik osv. bidrog till att minska samröret med den moderna, sekulariserade världen utanför den egna gruppen. Här fyllde de religiösa exempelberättelserna en viktig funktion genom att förstärka den polariserade världsbilden och bekräfta att valet av livsstil var det riktiga. Även om Guds barn vid en yttlig jämförelse med världens barn kunde framstå som förlorare, stod de ändå alltid som vinnare i det långa loppet. Ty den gudomliga tideräkningen sträckte sig bortom tidens gräns och gjorde evigheten till en viktig komponent i de troendes historiemedvetande.

Från metod till historiemedvetande

I mitt tredje och sista exempel har jag antytt den religiösa exempelberättelsens funktion i den traditionalistiska religiösa miljö som jag själv växte upp i. Och intressant nog uppvisade min egen berättelse om uppbrottet ur den miljön samma struktur som de omvändelseberättelser jag tog avstånd ifrån, bara med den skillnaden att polerna var omvända – ungefär som i den skilsmäsoberättelse jag inledningsvis refererade till.

Härmed har jag fullföljt det religionsdidaktiska spåret från Elsa Larsdotters dödsbädd och Johannes Döparens kamelahår. Samtidigt har jag demonstrerat historiedidaktikens utveckling från undervisningsmetodik med narrativa och analytiska metoder till historiebruk och historiemedvetande. Historiedidaktik handlar nämligen inte bara om vad vi ska undervisa om, hur vi ska göra det och *varför*. Den nya historiedidaktiken handlar också i hög grad om historiemedvetande.

Skolundervisningen syftar till att skapa ett historiemedvetande hos eleverna, men skolan är inte är den enda aktören. Exemplet Bibeltrogna Vänner visar hur ett speciellt historiemedvetande kan utvecklas och odlas inom enskilda grupper. Idag har vi elever i skolan som har ett historiemedvetande som är nära förbundet med deras etniska och religiösa identitet. På en diskussions-sajt på Internet skriver Tamar om folkmordet på upp till två miljoner armenier 1915–18:

Jag förmodar att ni [dvs. övriga svenskar] inte är så pålästa om vad som hände armenierna och andra kristna, assyrier och greker, i det historiska hemlandet [A]rmenien dvs. östra [T]urkiet efter allt jag läst här.

Som [...] född i Sverige skäms [jag] över att folk är så omedvetna om vad som händer, det [e]nda ni verkar tro på är det ni läser i DN och om andra världskriget i svenska skolor, eftersom det är det [e]nda som verkar viktigt nu för tiden...⁹

Citatet visar inte bara hur levande och aktuell historien kan vara, utan också hur historien används för att bygga upp en identitet i opposition mot den övriga världen, här i form av en nationell ideologi. I ett av de många svaren på Tamars inlägg noterar Martin: ”du är armenier och då har du rätt och alla andra har fel, särskilt svenskar och andra som inte är armenier”. Att behandla kontroversiella frågor som folkmordet på armenierna är en stor historiedidaktisk utmaning för skolan i det mångkulturella samhället. Den svenska historieundervisningen har av tradition haft ett enhetligt nationellt perspektiv och har inte ansett sig behöva ta hänsyn till olika gruppers historiesyn eller olika elevers historiemedvetande. Det ankommer på den historiedidaktiska forskningen att undersöka hur historiemedvetande konstrueras inom och utom skolan, liksom att utveckla redskap för att hantera mångkulturalitet i historieundervisningen.

Avslutning

Det anförda inlägget av Tamar pekar slutligen på ett faktiskt problem med fokuseringen på förintelsen i den svenska skolan. Risken är att andra folkmord och andra historiska problem hamnar i skymundan. Förintelsen upphöjs till mytologisk nivå och blir till en exempelberättelse om kampen mellan gott och ont, där det inte finns utrymme för några nyanser. Filmen ”Der Untergang” som handlar om Hitlers tolv sista dagar är just nu föremål för intensiv debatt, där många ifrågasätter lämpligheten i att skildra Hitler med mänskliga drag. Uppenbarligen kräver det moraliska bruket av historien att de goda och de dåliga exemplen blir entydigt framställda.

Om historien reduceras till en exempelsamling som ska fungera som allmängiltiga moraliska korrektiv, riskerar historien att bli förljugen. Mina exempel har visat att historien blir både selektiv och friserad när det ideologiska och moraliska historiebruket tar över. Men om historiska fakta inte placeras in i någon större berättelse, blir historien likt Johannes Döparens kamelahår utan sammanhang och därmed ganska poänglös.

Detta är dilemmat med historiens didaktiska bruk.

Referenser

- Anderzén, S. (utg.) (1998) *Jockmock 1749–1775: Ämbetsberättelser, visitationsprotokoll och andra berättelser med anknytning tillskolmästaren och kyrkoherden Jonas Hollsten*. Umeå: Urkunden 17.
- Gran, Th. (1773) Några samlade tecken och bewis på Christendomens tilväxt uti Luleå Lappmarck och Jockmocks Församling. I Lindmark, 1999a:39–114.
- Gran, Th. (1775) *Guds Lof Af Barnas och Spena-Barnas mun, Fierde Stycket, Innehållande Lap-Flickan Elsa Lars Dotters Upbyggeliga dödssäng och saliga död*. Stockholm.
- Karlegård, Ch. och Karlsson, K.-G. (1997) *Historiedidaktik*. Lund.
- Karlsson, K.-G. och Zander, U. (2004) *Historien är nu: Introduktion till historiedidaktiken*. Lund.
- Lindmark, D. (1993) Kunskapskraven i den framväxande folkskolan: Linjer i folkskolans integration 1842–1871. I E. Johansson och S.G. Nordström (red.), *Utbildningshistoria 1992*. Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria 170, 77–116.
- Lindmark, D. (1995) Väckelsebiografin, den fromma berättelsen och verklighetsfiktionen: Struktur och funktion i två av väckelsens litterära genrer. I: D. Lindmark, *Uppfostran, undervisning, upplysning: Linjer i svensk folkundervisning före folkskolan*. Umeå: Alphabetaria: Album Religionum Umense 5, 109–150.
- Lindmark, D. (red.) (1999a) *Berättelser från Jockmökk: 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 bewis*, Samfundet Pro Fide et Christianismo och den religiösa exempelberättelsen. I Lindmark, 1999a:155–200.

- Lindmark, D. (1999c) Guds Sion i Norden: Missionsällskapet Bibeltrogna Vänner och kyrkofrågan 1945–1961. Uppsats presenterad vid *Folkkyrkorna och väckelserörelserna i Norden 1945–1960*, nordisk konferens i Uppsala, 30–31 augusti 1999.
- 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.), *Confessionalsanctity (c. 1550–c. 1800)*. Mainz: Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz, Beiheft 51, 219–241.
- Lindmark, D. (2004) Utbildning och kolonialism: Svensk skolundervisning i Sápmi på 1700-talet. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 3–4/2004, 13–31.
- Petterson, L. (1992) *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham: Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis: Studia Historica Upsaliensis 168.
- [Röhl, G.] (1843) *Några Hänvisningar om Sättet att undervisa barn, att rätt läsa, förstå, draga lärdomar af, göra tillämpningar på, och kunna bedja utur den Heliga Skrift. Till begagnande i Familje-lifvet och i Skolor*. Fahlun.

Fotnoter

- Artikeln utgör författarens installationsföreläsning som hölls den 30 oktober 2004, när han installerades som professor i historia med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet vid Fakulteten för lärarutbildning vid Umeå universitet.
- ¹ Programmet ”Blomgrens vardag” sändes i Sveriges radio, program 1, den 23 oktober kl. 14.03. Transkriberingen har skett i efterhand från Internet: <http://www.sr.se>, P1, Dokumentärredaktionen.
 - ² Detta avsnitt bygger på forskning som tidigare presenterats i Lindmark 1999b och 2003.
 - ³ Denna berättelse behandlas ur postkolonialt perspektiv i Lindmark 2004.
 - ⁴ Visitationsprotokollet från februari 1765 uppger att Elsa (vars riktiga namn var Gunil) ”läste någorlunda rent innan til i *Psalm boken*, följde de andra efter i sången och hade lärt utan till A.b.c boken och 2^{de} hufvudstycken i *Luterii cateches*” (Anderzén 1998, 234). Gran hävdar dock i sin berättelse att Elsa redan vid ankomsten till skolan skulle ha haft dessa kunskaper i ABC-boken och Lilla katekesen. Under fyra månader vid skolan skulle Elsa enligt Gran inte bara ha lärt sig Luthers lilla katekes och Högströms kristendomsfrågor på samiska utantill, utan också ha avverkat första huvudstycket i Svebilus katekesutveckling och tillägnat sig ett antal psalmer (Gran, 1773:72–73). I den tryckta versionen uppgav utgivarna att Elsa behärskade tre huvudstycken i Svebilus katekesutveckling (Gran, 1775:2).
 - ⁵ Detta avsnitt bygger på forskning som tidigare presenterats i Lindmark 1993.
 - ⁶ Citatet är hämtat från Markus 1:6 i 1703 års bibelöversättning, den kyrkobibel som gällde fram till 1917. I Bibelen 2000 lyder citatet på följande sätt: ”Johannes var klädd i kamelhår och hade ett läderbälte om livet, och han levde av gräshoppor och vildhonung.”

⁷ Om den historiedidaktiska utvecklingen i stort, se Karlegård och Karlsson 1997 resp. Karlsson och Zander 2004.

⁸ De två första styckena i detta avsnitt bygger på Lindmark 1993. En preliminär analys av Missionssällskapet Bibeltrogna Vänner, som sedan 2005 går under namnet Evangelisk Luthersk Mission – Bibeltrogna Vänner, föreligger i Lindmark 1999c. Exempelberättelsernas funktion inom religiösa grupper analyseras i Lindmark 1995.

⁹ "Skalman.nu Forum" är ett diskussionsforum för historieintresserade: <http://www.forum.skalman.nu>. Inlägget är daterat den 30 mars 2004, och citerat gjordes den 22 oktober 2004. Detsamma gäller för det inlägg från signaturen Martin som citeras nedan.

Lektioner.

Innehållsbehandling över stycket 53

position: I Huru flickan finner svulsten, och hur
ärdar hon sig, tills hon blir återställd. II. Huru svulsten
sin verksamhet mot den lilla flickan.

beredning. Vi ska i dag läsa en berättelse,
handlar om en liten flicka hjälps en
svulst som har denna sedan varit
svulstens verksamhet mot den lilla flickan.

dförkl: Huru. Sjöbomsamman?
frågades: Det vi först få höra talen
den som var besvärlig hon sig? Var
Med fick hon höra under
blammor? Var hördes

var, och vad gjorde
med fick hon höra
lilla svulsten, med
var hjälps. Huru
ing för att svulsten
lästa, huru det

Lärarinnor, pedagogiskt arbete och modernitet

En narrativ analys

Agneta Linné

”Samhällsvetenskapens uppgift är att studera historiska och biografiska problemställningar och att försöka finna de brännpunkter där dessa möts i samhällsstrukturen” hävdar C. Wright Mills (1959/1971, s. 158) i sitt klassiska program för samhällsvetenskaplig forskning.¹ I den här texten tecknar jag konturerna av två kvinnors liv, båda bemärkta lärarinnor och skolledare årtiondena kring sekelskiftet 1900. Jag prövar att forma en berättelse som gestaltar biografi och historia i modernitetens svenska samhälle – med fokus på pedagogiskt arbete.²

Symboliska tillgångar, strategier, liv

Ett sorgetåg drar fram över Kungsholmen. Det startar i utkanten av stadsdelens stenhusbebyggelse, på Kronobergets slutning. Den öppna katafalken gungar till lite i Hantverkargatsbacken och vinden tar tag i den ena hästens schabrak. Kistan är prydd med röda rosor och vita liljor. När processionen nått Kungsholms-torg stannar en och annan förbipasserande till.

Några äldre herrar tar av sig huvudbonaden i vördnad för den döda. Kanske undrar någon vem som består en så ståtlig sista färd. Sakta tar sig den smyckade katafalken med de schabrakklädda hästarna vidare mot Kungsholms kyrka, nu åter uppför. Efter katafalken följer en lång rad sörjande i procession. Pastor primarius, huvudstadens motsvarighet till stiftsstadens biskop, går i täten. De sörjande ser ut att representera olika samhällsklasser. Många är kvinnor.

Den gula kyrkan i karolinsk barock är smyckad med vita och röda gladiolus, levande ljus och gröna växter. Orgeln spelar Chopins sorgmarsch. Violinsolo och sång följer. Två präster förrättar altartjänst – pastor primarius och en släkting till den döda, komminister i Katarina. Den dödas minne hyllas av en rad talare. Vid kransnedläggelsen talar sju kvinnor och fyra män. Bland dem finns en vaktmästare, en kontraktsprost, några fruar och frökvar, en direktör, en notarie och en prostinna. Blomstergården

är synnerligen riklig. Jordfästningen avslutas med att kistan bärs ut till tonerna av Wagners Pilgrimskör och förs till Norra kyrkogården för gravsättning. Där fortsätter hyllningarna; några på vers.

Processionen uppifrån Kronoberget hade föregåtts av en högtidlighet i sorgehuset, ledd av pastor primarius. Huset på Polhemsgatan var emellertid inte ett stenhus vilket som helst. Det tillhörde en av den döda bildad stiftelse, hade byggts och finansierats av henne själv och beboddes av bildade, yngre, självförsörjande, ensamstående damer med fast anställning i intellektuellt arbete och låga löner. Var och en hade sitt eget enkelrum med billig årshyra och obligatoriskt middagsmål. I en lite större lägenhet i huset bodde även den döda.

Året var 1937, närmare bestämt slutet av juli. Begravningskostnaden uppgick till den i tiden oerhörda summan av 16 000 kr.

Vem var hon då, kvinnan som iscensatt sin sista färd på detta storartade vis? Hon föddes 1855 i Stockholm och växte upp hos sin mor på Söder. Det berättas att hon hade svåra barndomsupplevelser. När hon skulle avsluta sin skolgång i Adolf Fredriks norra folkskola – i en klass vars lärarinna var känd för att skola in blivande folk-

skollärarinnor – antecknades ”Fadren okänd” bredvid hennes namn i inskrivningsboken. Vid sin död efterlämnade hon ett ansenligt aktiekapital bestående av idel lönsamma investeringar, det mesta i stora svenska industri- och bankföretag. En och annan utländsk investering fanns också med. Boets behållning uppgick till 806 000 kr.

Huset för ensamstående bildade kvinnor på Polhemsgatan var inte det enda hon låtit uppföra. Där fanns ett liknande hus alldeles intill, på Jaktvarvsplan, och ett i Atlasområdet, på Völundsgatan. Hon hade också låtit bygga ett vilohem för mindre bemedlade kvinnor av bildad medelklass. Hon hade bildat en hjälpfond för sjuka kvinnor; framför allt skulle de få hjälp till självhjälp. Att låta sig försörjas utan att själv bjuda till var något hon starkt ogillade. Tillsammans med alla aktieposterna och övriga tillgångar, som hon testamenterade till den stiftelse hon inrättat tio år före sin död, och som förvaltade de olika husen, uppgick hennes samlade donationer till den ansenliga summan av 1,4 miljoner kronor.

Den dödas namn var Alma Detthow. Hennes huvudsakliga gärning var skolföreståndarinnans. Hon kallade sig rektor – långt innan denna vördnadsbjudande titel tillkom fler än

någon enstaka kvinna. Hon hade grundat sin egen flickskola, Detthowska skolan, redan 1896. Tidvis hade till skolan varit knutet ett privat lärarinneseminarium. I hennes skola prövades åtskilligt som för tiden var nytt och progressivt. Hennes eftermäle talar om utmärkta chefsegenskaper, att hon var framsynt, begåvad och viljekraftig. Det påtalas dock att hon styrde sin skola diktatoriskt, men att man där ofta arbetade med glädje, eftersom de flesta erkände hennes duglighet, energi och praktiska idéer. Åtta år före sin död hade hon av Konungen hedrats med utmärkelsen *Illis quorum meruere labores* av åttonde storleken.

En vinterdag sex år senare en annan jordfästning. Den äger rum i det nyligen uppförda Heliga Korsets kapell i vad som långt senare skulle komma att bli ett av Sveriges så kallade världsarv: den nya Skogskyrkogården i en av huvudstadens södra förorter. Gudstjänstlokalen smyckad med en stor muralmålning av Sven Erixon, X-et kallad. Ett skepp vid horisonten i fokus, blått hav, människor. Utanför ingången en expressiv skulpturgrupp symboliserande uppståndelsen, där människor sträcker sig mot ljuset och rymden i pelarsalens öppning. Strikt klassicistisk form kontrasterar mot människo-

gestalternas förvridna kroppar och skräckfyllda uttryck.

Vid denna katafalk paraderar tre unga kvinnor med florbehängd fana. Blomsterdekorationerna är överväldigande. Bland de närvarande märks generaldirektören för ett av landets större ämbetsverk, en biskop, flera rektorer, professorer och företrädare för många samhällliga institutioner. Efter den inledande orgelmusiken sjunger en kör av unga kvinnor en hymn av Mozart.

Otaliga är de talare som vill bringa den döda en sista hälsning. De representerar i stort sett alla befintliga institutioner och organisationer på de pedagogiska och socialpolitiska områdena i landet. Den dödas namn är för alltid förbundet med den moderna samhällsutvecklingens historia, säger representanten för Fredrika-Bremer-förbundet. En märkeskvinna inom svenskt skolväsen, säger den som efterträtt den döda i hennes ämbete. En av förgrundsgestalterna i svensk folkundervisning har gått bort, hade Skolöverstyrelsens generaldirektör skrivit några dagar tidigare på Svenska Dagbladets kultursida. Dödsfallet hade noterats på tidningens förstasida.³ När kistan sänks till eldbegängelse sjunger de unga kvinnorna i kören *Tonernas vågor* av Beethoven.

Året var 1943. Jordfästningen ägnas en tvåspaltare med bild på nyhetsplats i Svenska Dagbladet och en tvåspaltig, rubriksatt artikel i Dagens Nyheter.

Denna kvinna efterlämnar ingen större förmögenhet. Hon bebor en tvårummare i ett funkishus på det nybyggda Gärdet; av lösöret är hennes värdefullaste ägodel boksamlingen. Före sin pensionering har hon emellertid bebott en representativ tjänstebostad på Söder, på tomten till det statliga läroverk där hon varit rektor sedan 1919. Hon var då en av två kvinnor som hade rätten att bära rektorstiteln. Hon hade av Konungen blivit utnämnd till rektor för ett av landets få folkskoleseminarier för kvinnliga studerande.

Den dödas namn var Anna Sörensen. Hon föddes 1875 i Göteborg, dotter till en fotograf. Hon utbildade sig till folkskollärare efter gymnasiestudier i flickskola och studentexamen som privatist. I sin första anställning i en landsbygds-skola fick hon en klass om 125 elever att ansvara för. Hon lyckas slutföra studier till filosofie kandidatexamen parallellt med sitt lärararbete och kom så småningom att genomgå provår vid Stockholms folkskoleseminarium. Steg för steg tar hon allt större plats i en pedagogisk offentlighet. Hon utses gång efter annan till statlig

kommittéledamot, skriver läroböcker, blir en av den akademiska kvinnorörelsens pilotfall när det gäller att pröva om lagarna skulle tillåta en kvinna att bli rektor för högre läroverk – folkskoleseminarium. Väl där, som rektor vid Stockholms folkskoleseminarium, anlitas hon för – eller tar på sig – än fler offentliga uppdrag. Hon skriver seminariets historia till dess hundraårsjubileum och utarbetar en av volymerna i standardverket *Svenska Folkskolans Historia*. Hennes erkännande i samtiden är mycket stort. Också hon hedras av Konungen med utmärkel-sen *Illis quorum meruere laboris*.

Hur kan nu det ovanstående tolkas – och vad är det jag gjort?

Min berättelse om de båda kvinnornas liv inleds med scener som fångar deras sista färd. Scenerna har fiktiva inslag. I formuleringen av dem har jag haft hjälp av min förtrogenhet med Kungsholmens topografi, med Skogskyrkogården som begravningsplats, med Stockholms geografi och historia. Jag har baserat min narrativa analys på ett antal källor av olika karaktär. Källorna utgör alla dokument från tiden. Det handlar om de stora stockholmstidningarnas texter om de båda jordfästningarna, som bägge skildrades

i rubriksatta artiklar. Det handlar också om samma tidningars eftermälen av kvinnorna. Därutöver har jag studerat arkivmaterial som betyg, fullmakter i samband med tjänstetillsättning, bouppteckningar. Från de sistnämnda har jag fått vetskap om vilka föremål som fanns i kvinnornas hem och vilka ekonomiska tillgångar kvinnorna disponerade. Jag har också brukat biografier och studerat kvinnornas författarskap.⁴

Min första analys av dessa dokument utformades som så kallade kapitalbeskrivningar, dvs. sammanställningar av kvinnornas tillgångar, kategoriserade efter en modell vi utvecklat inom forskningsprojektet *Formering för offentlighet: en kollektivbiografi över stockholmskvinnor 1880–1920*.⁵ Här framträder i kondenserat skick drygt 90 kvinnors sociala, kulturella, politiska, organisatoriska, pedagogiska, filantropiska, religiösa och ekonomiska kapital. Syftet är att analysera ett antal pionjärvinnors vägar att ta det offentliga i bruk och bidra till dess omvandling. I projektet prövar vi både att skapa övergripande mönster som gäller för större grupper av kvinnor och att teckna bilder av enskilda liv.⁶

En betydande del av kvinnorna utgörs just av pionjärer på det pedagogiska arbetets område. Det handlar om skolgrundare, flickskoleföre-

ståndarinnor, seminarielärarinnor, de första kvinnor som i Sverige förvärvade rätten att inneha tjänst som rektor eller lektor, eller akademiskt bildade kvinnor som gått provår men som länge förgäves kämpade för tillträde till läroverkslärartjänst.⁷

Detta är det sammanhang i vilket min berättelse situeras. För första gången prövar jag nu att låta berättelsen inkludera också fiktiva inslag. Om att använda ett sådant berättargrepp i biografisk forskning skriver Jan Bärmark och Ingemar Nilsson i inledningen till sin biografi över Poul Bjerre:

Hela Bjerres livsvärld existerar fortfarande: det är bara han själv som är borta. Vi har bott i hans hus, suttit vid hans arbetsbord, sovit i hans säng, läst hans brev, träffat hans vänner (några av dem) och försökt tänka hans tankar. Vi har också på olika sätt försökt lära känna hans föräldrar, hans bror och hans hustru. På några punkter har vi redovisat dessa försök att leva oss in i livsvärldar [...] genom att i vår biografi spränga in halvt fiktiva partier.⁸

I den tolkning som krävdes för att få en sammanhangens inre logik att framträda, tillämpade de en forskningsstrategi i spänningsfältet

mellan försoningens och misstankens hermeneutik. Först försoningen: genom en process som erinrade om en socialantropologs arbete sökte de nå ett 'inifrånperspektiv' och lära känna samhällets vanor och värderingar genom att leva med människorna i deras vardag – och här tillät de sig att även utnyttja fiktionen. Men inte vilken fiktion som helst. Det tillagda skulle mycket väl kunna vara möjligt. Den noggranna empiriska kartläggningen, kontextualiseringen, bilden av tidens idéer hade lagt grunden. Sedan, när förståelsen inte räckte till, sattes fokus på motsägelserna, ifrågasättandet, misstanken. Och en annan bild av den store Poul Bjerre trädde fram.

Paul Ricoeur skriver om att berätta historia, om spår, om skulden till det förflytna och om det ansvar det innebär att tolka spåren efter det frånvarande, det som varit:

Genom dokumentet och källkritiken är historikern underkastad det som en gång har hänt. Han står i skuld till det förflytna, en tacksamhetskulld gentemot de döda, en skuld han aldrig kan komma ifrån. Härigenom är han allas vår representant inför minnet. Det är just denna övertygelse som kommer till uttryck i begreppet spår. I sin egenskap av något efterlämnat och tolkat representerar

spåret det förflytna. Men inte i betydelsen att det förflytna framträder i vår föreställning ("Vorstellung"), utan i betydelsen att spåret träder i stället för ("Vertretung") det förflytna, det frånvarande förflytna i den historiska diskursen.⁹

Spåren träder i stället för det som skett – och forskaren är allas vår representant inför minnet. Att välja en tolkningsstrategi där möjlighet kan skapas att delta i det som var, att teckna scener som de möjligen kunde ha tett sig i betraktarens öga, kan vara ett sätt att lösa in denna skuld gentemot det förflytna och de döda. Det kan vara ett sätt att skapa *gemensam mening*.

I en forskningsprocess som denna har vi också snabbt blivit varse att trådarna och sammanflätningarna är många mellan dåtidens människor och platser och nutidens. Till synes tillfälliga mötespunkter i tid och rum träder gång efter annan fram mellan forskaren och det beforskade. Lika betydelsefullt är att spåren lever kvar i form av materiella och symboliska rum. Byggnader, parker, gator och mötesplatser ger berättelsen stoff och hjälper oss tolka spåren. Om inte annat så *här* finner vi något som binder samman, en berättelse över tid, något som står kvar.

Härmed kan forskaren hjälpa oss att levandegöra en annan tids människor, skriva in dem i vår tid – och därmed också i framtiden. Jag tolkar till exempel Per-Johan Ödmans ingång till pedagogikhistorien som starkt präglad av ett sådant anspråk. Läsaren blir djupt delaktig i hur det kan ha känts att leva som barnhusbarn i 1700-talets Stockholm, ständigt utsatt för den immanenta pedagogik som låg i det systematiska godtyckets styrningsprincip.¹⁰ Läsaren skakas nära nog lika starkt som författaren av det *spår* som domarens darriga originalsignatur utgör under dödsdomen över en kvinna i 1600-talets trolldomsprocess.¹¹ Berättelsen kan i denna form bidra till att vi får syn på den andres ansikte, att vi kan se vad som är gemensamt över tid och rum – men också vad som är specifikt.

Men vem är berättaren och vad innebär begreppet narrativ identitet i exemplet ovan?

Berättelse, narrativ fantasi och skapande av gemensam mening

I en mening är det forskaren, författaren till den här texten, som är berättare, och som skrivit historien om de båda jordfästningarna och de båda kvinnorna, om än med stöd av en hel del källmaterial. I en annan mening vill jag emellertid hävda att de båda föregångskvinnorna själva iscensatt sina berättelser. Deras eftermälen, och

de symboliska uttrycken i jordfästningarna, kan sägas gestalta två olika narrativa identiteter.

Paul Ricoeur reflekterar i en annan text, en essä med den provocerande titeln *Life in quest of narrative* (1991), över människors subjektivitet som narrativ identitet och vad skönlitterära berättelser kan betyda som del i människoblivandet. Genom berättelsen skapas självet som en helhet – dock icke som substantiell utan som narrativ karaktär. I ljuset av vår kulturs stora berättelser återskapar och omformar vi vår identitet, blir vi berättare och hjältar i vår egen historia. Samtidigt som en tydlig åtskillnad finns mellan liv och text. Och även genom de handlingar och symboler som en jordfästning omfattar uttrycks en narrativ identitet.

Our life, when then embraced in a single glance, appears to us as the field of a constructive activity, borrowed from narrative understanding, by which we attempt to discover and not simply to impose from outside the narrative identity which constitutes us. [...] we learn to become the narrator and the hero of our own story, without actually becoming the author of our own life.¹²

Ett liknande resonemang för Jerome Bruner, när han lyfter fram berättelsens roll för menings- skapande och människoblivande – och där han menar att gränsen mellan ett nu och en framtid luckras upp:

*I believe that the ways of telling and the ways of conceptualizing that go with them become so habitual that they finally become recipes for structuring experience itself, for laying down routes into memory, for not only guiding the life narrative up to the present but directing it into the future. I have argued that a life as led is inseparable from a life as told – or more bluntly, a life is not "how it was" but how it is interpreted and reinterpreted, told and retold [...]*¹³

Historikern och biografiskrivaren tolkar och berättar – blir den som sätter ord på den narrativa identiteten hos den biograferade. En första ingång i min tolkning skulle kunna vara att fokusera på berättelsen som väg att se det gemensamma, de fundamentala villkoren i att vara kvinna i förra seklets början. För att tolka Martha C. Nussbaum (1997) lite fritt, att bruka narrativ fantasi som redskap att levandegöra den yrkesverksamma kvinnan och det för kvinnor gemensamma. Att på det sättet, via textens narrativa öppning, bädda för gemensamma gil-

tighetsanspråk mellan mig som berättare och textens läsare. Låt oss pröva den vägen.

De båda kvinnorna hade vandrat långa vägar för att nå det erkännande de fick i det offentliga. De kom från ekonomiskt och kulturellt blygsamma förhållanden. Deras möjligheter till högre utbildning var begränsade – som kvinnor ägde de inte ens tillträde till studier vid statligt högre allmänt läroverk. De hade båda utbildat sig vid folkskolläraryrkesseminarium. Deras första anställningar hade varit lärarinna i folkskola och de hade hela sina liv varit verksamma på det pedagogiska området. De hade också båda arbetat med utbildning av lärarinnor. De hade båda förlänats det symboliska erkännandet att tilldelas konungens medalj *Illis quorum*. Deras jordfästningar var ståtliga och berättade om två identiteter som hade besegrat kvinnoförtryck, fattigdom, okunskap, att väntas vistas i skymundan.

Den narrativa identiteten kan med andra ord skrivas fram som hjälteskildring av två kvinnor som gick från att vara obemärkta till att ta en stor plats i det offentliga rummet. Tolkningen ses här som en väg till försoning, till att skapa inkännande, bli del i en berättelse om det gemensamma. Här finns likheter med att vara kvinna idag. Berättelserna – och

berättaren – har en grundläggande gemensam utgångspunkt.

Samtidigt finns uppfostringsprojektet där under ytan: se bara, det var – och är – ändå möjligt för kvinnor att ta sig ut, fram och upp. Någonstans lurar det rätta svaret, den sanna tolkningen, det slutna rummet. Likväl finns inget oskuldens öga:

My life as a student of mind has taught me one incontrovertible lesson. Mind is never free of precommitment. There is no innocent eye, nor is there one that penetrates aboriginal reality. There are instead hypotheses, versions, expected scenarios. Our precommitment about the nature of a life is that it is a story, some narrative however incoherently put together. Perhaps we can say one other thing: any story one may tell about anything is better understood by considering other possible ways in which it can be told.¹⁴

Låt oss i stället pröva en annan väg – att se skillnad. De båda kvinnorna brukar olika strategier för att skapa ett utrymme i offentligheten och bidra till omformandet av detta offentliga rum. De sätter skilda slags tillgångar i rörelse. Sam-

mantaget visar de *olika* sätt att utnyttja rummet av möjligheter. De två jordfästningarna gestaltar olika former av symboliskt kapital och speglar två tydligt skilda positioner i ett socialt fält. Olika narrativa identiteter iscensätts.

Skolgrundaren Alma Detthow förvärvade under sitt liv ett avsevärt ekonomiskt kapital som hon förmerade och använde som donationer till nytta för ensamstående, bildade kvinnor ur den lägre medelklassen. Hennes jordfästning speglar detta – talarna, de påkostade arrangemangen, referenserna bakåt i tiden. Alma Detthow brukade sitt kollegiala nätverk av folkskollärare som ett socialt kapital. Hon tillämpade entreprenörskapets och det privata frirummets strategi. Hennes skola växte och blev framgångsrik. Hon kunde uppbåda tillgångar just i egenskap av stark och skicklig skolledare. Som filantrop iscensatte hon en berättelse där den anständiga, ensamstående, bildade men fattiga kvinnan från lägre medelklass gavs ett rum för sig själv – med Alma Detthow som trygg men samtidigt sträng moder och uppfostrarinna.

Anna Sörensens berättelse är en historia om det moderna. Hennes narrativa identitet gestaltar det tidiga 1900-talets stora berättelse om en skola för alla med det goda barnet i centrum. Hon har också själv skrivit dess historia.¹⁵ Anna

Sörensen uttrycker en pragmatisk hållning i den för tiden emblematiska frågan om religionstolkning och kristendomsundervisning. Hennes identitet är pionjärskapets och föregångskvinnan som rektor för statligt läroverk. Hon iscensätter skoletablissemangets och det socialpedagogiska territoriets behov av en kvinnlig förespråkare. Hennes jordfästning symboliserar det nya – kremering, tillika kapell och viloplats laddade med modernitetens konst. Själv är hon bärare av ett intellektuellt kapital och har nått sina positioner steg för steg med hjälp av en rad strategiska kompromisser.¹⁶

Att växla horisont

Nästa steg i en tolkning kan vara att pröva en främlingskapets eller misstankens horisont. Och att då sätta i verket hela den kunskap och de teoretiska perspektiv som forskaren – berättaren – besitter. Det blev i biografen över Poul Bjerre nödvändigt att gå bortom det i texterna uttalade för att fylla igen luckor eller förklara motsägelser:

Den hermeneutiska tolkningsprocessen kan ta formen av en dialog och detta gäller i särskild grad biografen. Dialogen med Bjerre har inneburit att vi kontinuerligt konfronterat Bjerres idéer och värderingar med våra egna. Vi konfronterar också Bjerres syn på sin

samtid med den bild vi själva gjort oss genom studier av den. Hela tiden växlar vi mellan ett nutidsinriktat och ett historiskt inriktat medvetande.¹⁷

I den dialog som författarna beskriver överskreds således det enskilda, partikulära levnadsödet.

I exemplet med Alma Detthow och Anna Sörensen har jag som forskare tillgång till en rad teoretiska redskap. Några av dem har vi pekat ut redan i den ansökan som föregick projektet: vi skulle ta avstamp i Pierre Bourdieus perspektiv och bruka begrepp som kapital, habitus och fält – eller positioner, dispositioner, möjlighetsrum och strategi. Vi ville undersöka vilken betydelse kvinnors nätverk hade i spelet om offentligheten och om deras nätverksskapande bidrog till förflyttningar av positioner och omgestaltning av sociala fält.¹⁸ Redan har vi kunnat säga en del om detta. Men det är en annan historia.

I bilden av de båda kvinnorna som barnets respektive kvinnans 'räddare' och modernitetens banerförare har jag snuddat vid ett mer kritiskt perspektiv, där det snarare handlar om att vända blicken mot de båda kvinnornas identiteter som bidrag att producera en ny diskursens ordning, en förskjutning i det normala – en inkludering av den goda kvinnan eller det goda barnet som

samtidigt bar en exkludering av det orena, osedliga, patologiska eller abnorma.

Hans-Georg Gadamer framhåller i sin diskussion av polariteten mellan förtrogenhet och främlingskap att texten representerar en historisk situation, inte sin upphovsman. Och därmed blir *spåret* till något utöver sig självt:

Varje tid måste förstå en traderad text på eget vis, ty texten tillhör en helhetlig tradition, som tiden har sakligt intresse av för att försöka förstå sig själv. Textens verkliga innebörd, sådan den talar till tolkaren, är nämligen inte beroende av de tillfälligheter, som författaren och hans ursprungliga publik representerar. Texten sammanfaller i alla händelser inte med dem, ty den är alltid tillika bestämd av tolkarens historiska situation och därmed av historiens objektiva förlopp i dess helhet. [...] Textens mening överskrider alltid, och inte bara tillfälligtvis, upphovsmannen. Därför är förståelse aldrig bara ett reproduktivt utan alltid också ett produktivt förhållningssätt.¹⁹

Kan det vara mot bakgrund av ett dylikt verkningshistoriskt perspektiv som berättelser – också med fiktiva inslag – väl fyller sin plats i den biografiska, rent av i den kollektivbiografiska, genren.

På detta sätt tror jag också man kan säga att uppfostringsprojektet överskrids. Horisonten öppnas. Att bruka narrativ fantasi för att därigenom försätta sig i en annans situation betyder inte att man lever sig in i den andra som ensam, avskild individ, eller att man lägger sin egen tolkning över den andra, utan innebär en ingång till en högre gemenskap, som övervinner både den egna och den andras enskildhet. Och då blir de kritiska, teoretiska tolkningsredskapen *tillika* en väg att skapa gemensam mening:

Människans historiska rörelse utmärks av att tillvaron saknar omedelbar positionsbestämning och därför aldrig befinner sig i någon verkligt slutet horisont. Horisonten är snarare något som vi vandrar in i och som vandrar vidare med oss. För den rörlige förskjuts horisonterna. Också det förgångnas horisont, som traditionen öppnar för allt mänskligt liv, är alltid i rörelse. Det är inte det historiska medvetandet, som sätter den omslutande horisonten i rörelse, utan historismen gör rörelsen medveten om sig själv.

Om vårt historiska medvetande försätter sig i historiska horisonter, så betyder det inte att man förflyttar sig till främmande världar, som är bortkopplade från våra egna. Snarare

re bildar dessa världar tillsammans den enda horisonten, den stora och immanent rörliga, den som omfattar vårt självmedvetandes historiska djup bortom samtidens gränser.²⁰

Genom att betrakta narrativ identitet som bildningsprocess bidrar vi i ett gemensamt meningsskapande, i meningsproduktion, i konstruktion av självet och dess plats i världen – mellan det specifika och det gemensamma. Förståelse kan då ta form i en verkningshistorisk process. Berättelsen kan bli det språk med vars hjälp denna process gestaltas, och det kritiska tolkningsperspektivet kan bidra till att synliggöra paradoxer, dubbla innebörder, historiens mångfasetterade karaktär.

Pedagogiskt arbete – avslutande reflektioner

Vad har nu det ovan sagda med pedagogiskt arbete att göra? En analys av kvinnors vägar att ta det offentliga i bruk kan knappast undgå att förhålla sig till pedagogiskt arbete. Skolor och seminarier har erbjudit viktiga mötesplatser för kvinnor, inte minst genom att utgöra några av de få arenor som fanns för förvärvsarbete utanför hemmet. Samtidigt ter sig det pedagogiska arbetet egenartat osynligt i historien till såväl innehåll som institutionell inramning.

Ett antal lärarinnor kom emellertid att bli högst aktiva i tidens pedagogiska debatt. Några av dem grundade skolor där de prövade för tiden radikala arbetsmetoder.²¹ Inte minst intressant är hur kvinnor i detta publika samtal bidrog till att fabricera det moderna barnet och den moderna pedagogiken. Att teckna några av dessa lärarinnors liv och pedagogiska arbete ser jag som ett led i ansvaret att synliggöra det obemärkta, att lösa in något av den skuld Paul Ricoeur talar om i citatet ovan.

Vi har också kunnat se att ett antal omdispositioner skedde inom det pedagogiska området under perioden kring förra sekelskiftet. Både rummet av positioner och rummet av ställningstaganden förändrades. Detta hängde starkt samman med ändrade relationer mellan det statliga och det icke-statliga, mellan det privata och det offentliga, mellan elitskola, folkundervisning och kvinnoutbildning. Dessa olika delar av det pedagogiska rummet formade ett spänningsfält. Kvinnorna tog olika vägar och nyttjade olika strategier genom detta fält. De bidrog samtidigt till att fältet skiftade gestalt och att positioner och möjlighetsrum förändrades.

Det pedagogiska arbetets arena var emellertid inte autonom. Inte minst kring förra sekelskiftet var gränserna flytande mellan pedagogik,

religion, filantropi och kulturliv, och många av pionjärvinnorna engagerade sig på flera av dessa verksamhetsfält samtidigt. Ett värnande om barnet och den goda moralen kunde exempelvis leda till engagemang i sådant som filantropiskt arbete, litteraturfrågor, filmcensur, internationellt fredsarbete – och pedagogik. Offentligheten var inte något fast formerat. Och kanske var det just genom att överskrida det vi idag betraktar som gränser mellan skilda sfärer, som kvinnorna ökade sina möjligheter att ta det offentliga rummet i bruk.

Hur två synnerligen framstående kvinnliga pionjärer på det pedagogiska arbetets område gestaltade sina liv – och bidrog att forma det offentliga – har den här artikeln handlat om.

Källor och litteratur

Otryckta källor

- Goteborgs universitet, Kvinnohistoriska samlingarna:
Akademiskt bildade kvinnors förening (ABKF) arkiv.
Stockholms Stadsarkiv (SSA):
Anna Sörensens arkiv.
Bouppteckning Alma Fredrika Matilda Detthow, 30 mars–20 juli 1938.
Bouppteckning Anna Elisabeth Sörensen, 15 april 1943.
Linné, Agneta: Kapitalbeskrivningar över Alma Detthow och Anna Sörensen [opublicerat].

Tryckta källor och litteratur

- Ambjörnsson, Ronny; Ringby, Per & Åkerman, Sune (red) (1997) *Att skriva människan. Essäer om biograf som livshistoria och vetenskaplig genre*. Stockholm: Carlssons.
- Bourdieu, Pierre (1995) *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (1999) *Den manliga dominansen*. (Övers. Boel Englund) Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (2000) *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Broady, Donald (2002) Nätverk och fält. I Håkan Gunnariussen (red) *Sociala nätverk och fält*, s. 49–72. Opuscula Historica Upsaliensia, 28. Uppsala universitet.
- Broady, Donald; Englund, Boel; Heyman, Ingrid; Linné, Agneta; Skog-Östlin, Kerstin; Trotzig, Eva & Ullman, Annika (1999) *Formering för offentlighet: en kollektivbiografi över stockholmskvinnor 1880–1920*. Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning/SEC.
- Bruner, Jerome (1987) Life as Narrative. *Social Research*, 54 (1), 11–32.

- Bärmark, Jan & Nilsson, Ingemar (1983) *Poul Bjerre. "Människosonen"*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Chamberlayne, Prue; Bornat, Joanna & Wengraf, Tom (ed) (2000) *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge.
- Dagens Nyheter* 3 februari 1943, 10 februari 1943.
- Fraser, Nancy (1992) Rethinking the public sphere. I Craig Calhoun (ed) *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge, Mass & London: MIT Press.
- Fraser, Nancy (2003) *Den radikala fantasin. Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, Hans-Georg (1997) *Sanning och metod i urval*. Urval, inledning och översättning Arne Melberg. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (1984) *Borgerlig offentlighet. Kategorierna "privat" och "offentligt" i det moderna samhället*. Lund: Arkiv.
- Habermas, Jürgen (1992) Further reflections on the public sphere. I Craig Calhoun (ed) *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge, Mass & London: MIT Press.
- Liedman, Sven-Eric (1991) *Att förändra världen – men med måtta. Det svenska 1800-talet speglat i C A Agardhs och C J Boströms liv och verk*. Stockholm: Bokförlaget A/Arbetarkultur.
- Linné, Agneta (2003) Tid, rum, berättelse. En historia om pedagogik och lärarutbildning. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(1), 9–38.
- Linné, Agneta (2004) Female teachers, modernity and public space. I *Liv, banor, strategier*. Antropos, 6. Lärarhögskolan i Stockholm, Kulturvetenskapliga forskningsgruppen.
- Linné, Agneta & Skog-Östlin, Kerstin (2001) Flickskola och seminarium som nätverk, bildningsväg och verksamhetsfält. I Ingrid Heyman & Eva Trotzig (red) *Formering för offentlighet*. Meddelanden från Forum för pedagogisk historia, 4. Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning/SEC.
- Mills, C. Wright (1959/1971) *Den sociologiska visionen*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Nussbaum, Martha C. (1997) *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- Possing, Birgitte (1992) *Viljens styrke. Natalie Zahle: en biografi om dannelse, kön og magtfuldkommenhed*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Ricoeur, Paul (1991) Life in quest of narrative. I David Wood (ed) *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*. London & New York: Routledge.
- Ricoeur, Paul (1993) Den berättade tiden. I Paul Ricoeur: *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*, red. Peter Kemp & Bengt Kristensson. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Skog-Östlin, Kerstin (2005) *Att bryta ny mark. Kvinnors bruk av läroverkslärarutbildning omkring 1900*. Rapporter från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, 11. <http://www.diva-portal.org/oru/>.
- Spetze, Gudrun (1994) Detthowska skolan 1896–1933. En flickskola i tiden med låga avgifter. I *Utbildningshistoria 1994*, s. 107–131. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria. ÅSU, 176.
- Svensk Uppslagsbok*, andra uppl.
- Svenska Dagbladet* 16 juli 1937, 28 juli 1937, 3 februari 1943, 10 februari 1943.
- Svenska Män och Kvinnor*.
- Svenskt Biografiskt Lexikon*.
- Sörensen, Anna (1942) *Det svenska folkundervisningsväsendet 1860–1900. Svenska folkskolans historia III*. Stockholm: Bonniers.

Ullman, Annika (2004) *Stiftarinnegenerationen. Med fokus på Sofi Almquist, Anna Sandström och Anna Ahlström*. Stockholm: Stockholmia Förlag.

Ödman, Per-Johan (1995) *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedts.

Ödman, Per-Johan & Hayen, Mats (2004) *Främlingar i vardagen. Liv och pedagogik vid Stora Barnhuset i Stockholm på 1700-talet*. Stockholm: Stockholmia Förlag.

Fotnoter

- ¹ Den biografiska traditionen i historisk och samhällsvetenskaplig forskning har upplevt en renässans på senare år. Se de olika artiklarna i Ambjörnsson, Ringby & Åkerman 1997 jämte till exempel Liedman 1991, Possing 1992, Chamberlaine et al. 2000.
- ² Artikeln är utarbetad inom projektet *Formering för offentlighet*, som finansieras av Riksbankens Jubileumsfond, se Broady m.fl. 1999.
- ³ Dvs. på sidan 3, eftersom sidorna 1–2 i SvD upptogs av annonser.
- ⁴ Vad gäller Alma Detthow: om begravningen se *Svenska Dagbladet* 28 juli 1937 ”Alma Detthow vigd till griftero”; om barndom, föräldrar och skolgång se Spetze 1994; om begravningskostnad och boets tillgångar se SSA, Bouppteckning Alma Fredrika Matilda Detthow 30 mars–20 juli 1938; om stiftelser, livsverk och eftermäle se *Svenska Dagbladet* 16 juli 1937, *Svenskt Biografiskt Lexikon*, bd 11, *Svenska Män och Kvinnor*, bd 2, *Svensk Uppslagsbok*, bd 7. Vad gäller Anna Sörensen: om begravningen se *Dagens Nyheter* 10 februari 1943 ”Rektor Anna Sörensen vigd till den sista vilan”, *Svenska Dagbladet* 10 februari 1943 ”Anna Sörensens sista färd”; om utbildning och anställningar se SSA, Anna Sörensens arkiv; om livsverk och eftermäle se *Svenska Dagbladet* 3 februari 1943, Linné & Skog-Östlin 2001, *Svenska Män och Kvinnor*, bd 7; om boets tillgångar, se SSA, Bouppteckning Anna Elisabeth Sörensen 15 april 1943. Se vidare Linné, opublic.
- ⁵ Broady m.fl. 1999.
- ⁶ Projektet tar avstamp i Pierre Bourdieus teoretiska perspektiv och prövar vissa av hans grundläggande begrepp som tolkningsredskap; se t.ex. Bourdieu 1995, 1999, 2000. En annan inspirationskälla är Jürgen Habermas analys av modernitetens offentlighet och den kritiska diskussion som utvecklats i anslutning här till; Habermas 1984, 1992, Frazer 1992, 2003.

- ⁷ Se Ullman 2004 om kvinnliga skolgrundare och Skog-Östlin 2005 om kvinnliga läroverkslärare.
- ⁸ Bärmark & Nilsson 1983, s. 19.
- ⁹ Ricoeur 1993, s. 221 f.
- ¹⁰ Ödman & Hayen 2004.
- ¹¹ Ödman, muntlig information; för skildringen av trolldomsprocesserna, se Ödman 1995 del I, kap. 6.
- ¹² Ricoeur 1991, s. 32. Jfr Linné 2003, där jag diskuterar frågor om tid, historia och narrativ identitet.
- ¹³ Bruner 1987, s. 31.
- ¹⁴ Bruner 1987, s. 32.
- ¹⁵ Sörensen 1942.
- ¹⁶ För en något utförligare analys av de båda kvinnornas strategier, se Linné 2004.
- ¹⁷ Bärmark & Nilsson 1983, s. 21 f.
- ¹⁸ Se Broady m.fl. 1999, Broady 2002, Linné 2003.
- ¹⁹ Gadamer 1997, s. 143.
- ²⁰ Gadamer 1997, s. 152.
- ²¹ Betydande skolgrundare och reformpedagoger var t.ex. Anna Sandström, Anna Whitlock och Alma Detthow; synnerligen aktiva i den pedagogiska debatten var Anna Sandström och Anna Sörensen.

Recension



Birgitta Sandström: *När olikhet föder likhet. Hur ämnesövergripande kunskapsområden formas och tar plats i skolans praktik.* Lund: Studentlitteratur, 2005

När olikhet föder likhet (135 s.) är en rapportering av ett forskningsprojekt som genomfördes 2001–2002 och var finansierat av Skolverket/Myndigheten för skolutveckling. Projektet tog sin utgångspunkt i en nationell granskning av den decentraliserade skolans arbete med undervisning kopplad till ämnesövergripande frågor som jämställdhet, sexualitet och samlevnad, hälsa, mobbning etc. (Skolverket 2000). Denna granskning visade på stora kvalitetskillnader mellan och inom skolor samt på en vilshenhet hos skolpersonalen som bl.a. innebar att arbetet bedrevs kortsiktigt i form av akuta insatser mot mobbning, våld eller nya drogvanor bland eleverna. Granskningen visade också att det bland lärare fanns motstridiga uppfattningar om huruvida skolans ämnen överhuvudtaget var möjliga att förena med ämnesövergripande

frågor. Särskilt bland lärare inom naturvetenskapliga ämnen ansågs skolämnen bestå av en fast kärna som inte inkluderade ämnesövergripande perspektiv.

Det övergripande syftet med det projekt som rapporteras i *När olikhet föder likhet* var att problematisera hur skolpersonal och elever talar om ämnesövergripande kunskapsområden liksom hur strategier för ämnesintegration beskrivs. Enligt Birgitta Sandström kan hennes bok läsas på tre olika sätt: ”Som ett försök att lyfta fram komplexiteten av föreställningar, händelser, strider och sätt att leda och organisera verksamheten som påverkar hur ämnesövergripande kunskapsområden får plats, status och innehåll i skolans värld. Eller som en beskrivning av hur rektorer, lärare och elever anpassar sig utifrån dominerande normer och utbildningspolitiska intentioner. Eller också kan man läsa boken som en skildring av vilka förmågor lärare och elever idag bör erövra för att passa en målstyrd skola.” Jag tror att det är viktigt att läsaren håller samt-

liga läsarter i minnet samtidigt – att läsaren så att säga förhåller sig *ämnesevergripande*. För det är – och här är författaren och jag är antagligen överens – en bok om makt och styrning, som griper in i samtliga ovanstående läsarters problematiker.

När olikhet föder likhet är skriven i den kritiska tradition som utgår från den franske tänkaren Michel Foucault. Det är en utmärkt, aktuell och viktig bok som visar vad man skulle kunna kalla den progressiva pedagogikens janusansikte. Som del i den foucaultska traditionen riktar boken uppmärksamheten mot ett närmast symbiotiskt förhållande mellan å ena sidan progressiva pedagogiska idéer och praktiker och andra sidan det moderna kapitalistiska samhällets utveckling. Andra har före Sandström visat på utmärkande drag i denna symbios; t.ex. hur progressiva kommunitära idéer, om att öppna skolan mot närsamhället och ta tillvara de lokala aktörernas kraft och förmåga, matchar politiska ideal om att krympa statens utgifter. Man har pekat på hur denna symbios på olika sätt bidrar till att omdefiniera eller otydliggöra traditionella relationer mellan inblandade aktörer, mellan det allmänna och privata, mellan arbete och fritid, mellan stat och marknad, mellan höger och vänster; allt i en anda av delaktighet och konsensus (Jmf. Franklin, Bloch & Popkewitz

2003). Detta kan inom parentes sägas vara utmärkande drag i snart sagt all framgångsrik reformistisk postpolitik¹ i västvärlden. Ett annat exempel på denna symbios går att finna i Sandströms bok (även om hon själv inte i första hand gör en analys i termer av ett symbiotiskt förhållande enligt ovan). Det gäller det sätt på vilket progressiva idéer om lärande, vilka etablerar förföriskt intima och allomfattande relationer mellan barn och pedagog, svarar mot det moderna samhällets behov(?) av effektiv övervakning och kontroll. Sandströms bok visar också på ett annat exempel; individualiseringen, i vilken progressiva idéer om betydelsen av att utgå från det enskilda barnet kan kopplas samman med politiska krav på individuellt ansvar (och skuld). Den kanske överskuggande tendensen med detta symbiotiska förhållande är hur det skapar och/eller möjliggör nya former av s.k. mjuk, decentrerad, positiv eller liberal makt under löften om t.ex. *samtal*, *medskapande*, *öppenhet* och *delaktighet*. Det är denna sista tendens som jag uppfattar som bokens huvudtema och det är också just dessa ord som är dominerande i det sätt den skolpersonal som intervjuas i boken talar om arbetet med ämnesevergripande kunskapsområden.

Det bestående intrycket av Sandströms bok blir därför att progressiva idéer om hur skolans

arbete bäst ska organiseras riskerar att slå över i sin motsats. Det är också denna dialektik som bokens titel anspelar på – olikhet föder likhet. Via intervjuer med elever, lärare och skolledare i tre F9-skolor och tre gymnasieskolor med geografisk och demografisk spridning beskrivs en process där en majoritet av aktörerna (de progressiva) verkar för ett kollektivt samförstånd som resulterar i likformighet när det gäller hur ämnesövergripande undervisning ska organiseras.

Men Sandström beskriver också diskontinuiteter i denna process. En grundläggande konflikt i de undersökta skolorna gäller den ovan nämnda frågan om kunskapens form – är skolans ämnen föränderliga eller avgränsade och fasta? Denna strid mellan, vad författaren kallar, ”samarbetsoptimister” och ”kritiska traditionalister” kommer till uttryck i frågor om ämnesövergripande arbetssätt kontra ämnesfokusering och arbetslag kontra ämneslag.

Vinnare i den pågående striden är alltså företrädarna för de progressiva idéerna (samarbetsoptimisterna) som verkar för att sätta eleverna i centrum och uppmärksamma de förmågor och kvalitéer dessa ska utveckla (på bekostnad av kurs- och ämnestänkande). Denna grupp är allra mest dominerande bland skolaktörer som

arbetar i förskola eller med yrkesförberedande gymnasieprogram. Detta kan, som Sandström påpekar, förstås mot bakgrund av att skolans tradition särskilt påbjudit fostran och omformande av små barn och av arbetarklassungdomar.

Fast egentligen, skriver Sandström, gäller striden inte kunskapens form utan något helt annat. Det är i stället den i grunden progressiva tanken om barnet i centrum eller ”barnens bästa” som skolaktörerna samfällt har för ögonen. Tyvärr ägnas inte detta intressanta förhållande särskilt mycket uppmärksamhet. Utifrån Stephen J. Balls (2003) Foucault-inspirerade tankar om *performativity* skulle man t.ex. kunna prova tanken att det faktiskt är den nya styrningen som reglerar den situation där denna typ av strider internaliseras av de inblandade som just frågor om övertygelse, omsorg, ansvar och kärlek i relation till sig själva som etiska subjekt och till andra (elever och kollegor) vilka man har förpliktelser gentemot. Detta istället för att de inblandade lyfter blicken för att identifiera situationens ramfaktorer. I denna tolkning framträder ytterligare en dimension i den nya styrningen – man skulle faktiskt kunna se det som att den på detta sätt omfamnar hela den strid som utspelas! Och enligt Sandström innebär utvecklingen faktiskt en anpassning som står i samklang med dominerande normer och

utbildningspolitiska intentioner. För även om det handlar om en strid understryks det i boken att samtliga inblandade aktörer ”vill framstå som både lydiga inför de nya krav som ställs och villiga till förändring”.

Vad är det då som gör anpassningen till denna förändring möjlig? Precis som Sandström skriver är begreppet styrningsmentalitet (Foucault) användbart för att ”klarlägga relationerna mellan individernas självreglering och aktuella politiska budskap”. I boken handlar styrningsmentalitet främst om de praktiska handlingar som är kopplade till progressiva pedagogiska honnörord som ”vikänsla”, ”samtal” och ”delaktighet” vars janusansikte stavas konformitet, kontroll och makt. Denna moderna form av maktutövning har som Sandström skriver ett ”positivt och livsbejakande ansikte”. I alla fall så länge konsensus inte är hotat. Då har den plötsligt mycket skarpa gränser som inte får överträdas. Eller som en intervjuad rektor säger i boken som, vad jag uppfattar vara, en omedveten parafras till president George Bush: ”Antigen så tar du konceptet som det är, och är med och utvecklar det, eller så ska du inte vara med.” Just denna åtskiljande eller uteslutande dynamik framstår i boken som en ful ankunge i det progressiva svanboet. En historisk tillbakablick skulle dock kunna ha visat att den

finns stöd hos en ”svensk” progressiv pedagogisk portalfigur som John Dewey för vilken krav på anpassning till sammanhangets sociala utveckling alltid utgjorde ett effektivt medel att säkra det övergripande målet; utveckling (growth) (Jmf Karier 1977, Popkewitz 1987, Simich & Tilman 2004).

Progressiv är också tanken om ”det öppna och samtalsvänliga klimatets” betydelse för lärandet. Sandström visar hur genomgripande konsekvenser de utbildningspolitiska intentionerna om vikten av kommunikation och samspel fått i skolan. Vid en skola beskrivs vad som för mig nästan framstår som en Orwellsk dystopi i progressiv pedagogisk tappning. Enligt denna skolas rektor är *all personal*; städpersonal, vaktmästare, matbESPisningspersonal, rektor och lärare, oavbrutet pedagoger med ansvar för att barnen i varje enskilt ögonblick befinner sig i en lärande situation. Eftersom föräldrar, anhöriga och barnen själva ska ingå i denna superintegrande övervakningsproc..., förlåt, pedagogiska process upphör denna lärande hållning inte heller vid skoldagens slut. Men barnen då, vad tycker de? Jo, de flesta uppskattar vad de uppfattar vara en nära relation till Storebro..., förlåt, till de vuxna. Detta exempel visar på kraften i samtalsdiskursen som i den öppna styrningens friutrymme på en gång skapar och parasiterar

på, vad författaren kallar, individernas ”vilja till självbespeglning”. Denna vilja, som finns hos både vuxna och barn, hänger bl.a. samman med den individualism som präglar vårt samhälle i stort och som, med Sandströms ord, ”skapar energi och kreativitet men också stress och en ständig känsla av att inte räcka till”.

Vad är det då för förmågor som eleverna behöver erövra i den nya målstyrda skolan? Ja, Sandström menar att det framförallt är elever med förmågan att vara ansvarsfulla, öppna (synliga), reflekterande och kunna kommunicera förtroendefullt med lärarna, dvs. förmågor som av hävd odlas i studievana hem och givetvis förutsätter att man behärskar det svenska språket. För att komplettera Sandströms text, och åter knyta an till John Dewey, så kan det sägas att oförmågan att inse eller intressera sig för hur olika sociala grupper förmår (eller överhuvudtaget vill) delta i denna typ av ”neutrala” reformprojekt är en central och problematisk del i det progressiva idéarbetet (Simich & Tilman 2004).

Under läsningen av *När olikhet föder likhet* kom jag upprepade gånger att tänka på Daniel Kallós drygt 30 år gamla *Den nya pedagogiken. En analys av den s.k. dialogpedagogiken* (1978). I bägge böckerna står samtalet som en ny samförståndsskapande pedagogisk metod i centrum

för analysen.² I bägge böckerna uppmärksammas metodens koppling till organisatoriska förändringar i termer av t.ex. arbetslag. I bägge böckerna frågar sig författarna hur den nya pedagogiken fungerar i relation till olika elever (som en fråga om å ena sidan utanförskap eller avvikelser (2005) och å andra sidan arbetarklass eller förtryckta (1978)).

En annan likhet är att bägge författarna, om än i olika utsträckning, refererar till Basil Bernstein. Kallós gör detta betydligt mer ingående och fäster bl.a. uppmärksamhet vid Bernsteins teori om en (för barnen) ny osynlig pedagogik som idag kanske är mer aktuell än någonsin. En tanke hos Bernstein, som Kallós utreder grundligt, är att den osynliga pedagogiken bygger på en historiskt situerad hierarkisk koalition mellan forskare och praktiker där de förra tillhandahåller redskapen (ideologisk legitimitet) som ger de senare symbolisk kontroll och ökad professionell status. Jag undrar verkligen hur en analys av detta möjliga förhållande skulle se ut i dag.

Sammanfattningsvis är *När olikhet föder likhet* en bok för alla som är intresserade av hur skolan förhåller sig till kunskap som en process mellan elever, lärare, rektorer, skolors mentalitet och skolans politiska styrning. Boken är också ett

intressant tidsdokument som berör frågor om makt i en välvillig, progressiv och demokratisk institutions utveckling. För på sätt och vis är vi alla anhängare av de progressiva idéerna. Denna bok kan hjälpa oss att reflektera över relationen mellan vad vi vill och vilka medel vi använder. Boken har därför en del att säga om inte bara skolan utan faktiskt även om vår egen samtid.

Joakim Lindgren, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Referenser:

- Ball, S. J.** (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18 (2), 215–228.
- Franklin, B. M., Bloch, M. N. & Popkewitz, T. S.** (2003) *Educational partnerships and the state. The paradoxes of governing schools, children and families.* New York: Palgrave MaxMillan.
- Kallós, D.** (1978) *Den nya pedagogiken. En analys av den sk dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Karier, C.** (1977) "Making the World Safe for Democracy: An Historical Critique of John Dewey's Pragmatic Liberal Philosophy in the Warfare State," *Educational Theory*, 27, 1, s. 12–47.
- Mouffe, C.** (2005) *On the political.* London: Routledge.
- Popkewitz, T. S.** (1987) *The formation of the school subjects. The struggle for creating an American institution.* Philadelphia: The Falmer press.
- Simich, J. L. & Tilman, R.** (2004) *Radicalism vs. Liberalism: C. Wright Mills' critique of John Dewey's ideas* In C. Wright Mills. Vol 1. London: Sage publications.
- Skolverket (2000): Rapport 180 *Nationella kvalitetsgranskningar 1999 av skolors arbete med mobbning och annan kränkande behandling; undervisning om sexualitet och samlevnad samt tobak, alkohol och narkotika.*

Fotnoter

- ¹ Begreppet postpolitik refererar till en politisk tidsanda som domineras av idéer om konfliktfri politik representerade av t.ex. Tony Blair, Bill Clinton och Gerhard Schröder som företrädare för den tredje (eller enda) vägens politik (Mouffe 2005).
- ² En intressant skillnad är att Kallós kritiserade en slags assimilering av den kritiska potentialen i bl. a. Freires frigörande pedagogik, dvs. att den svenska tolkningen av Freire innebar en anpassning till det kapitalistiska samhällets utvecklingsbehov genom ett förment tal om "barn" med gemensamma intressen som helt bortsåg från Freires klass- och maktanalys (Kallós 1978). De progressiva och Dewey-inspirerade idéer som visar sig i När olikhet föder likhet har på sätt och vis assimileringens logik latent utan att detta uppmärksammas av Sandström. En kritisk läsning av Dewey visar att han s.a.s. erbjuder en teori som inte behöver anpassas till samhällets utvecklingsbehov eftersom den – inspirerad av Darwin – själv hyllar utveckling genom anpassning och detta utan att ställa frågor om klass och makt. Det är därför som Dewey i en mening *alltid* kommer att vara en reformpedagog för vår tid.

Författare i detta nummer

Håkan Andersson, docent i pedagogik vid Pedagogiska institutionen. Arbetar som studierektor och forskar om bedömnings- och betygsfrågor i den kommunala skolan och i högskolan.

hakan.andersson@pedag.umu.se

Sylvia Benckert, docent i fysikdidaktik, Institutionen för fysik, Umeå universitet

sylvia.benckert@physics.umu.se

Lena Boström, Fil. Dr, Högskolan för Lärande och Kommunikation, Högskolan i Jönköping

lena.g.bostrom@telia.com

Per-Olof Erixon, professor i pedagogiskt arbete, Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet

per-olof.erixon@educ.umu.se

Tomas Kroksmark, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan för Lärande och Kommunikation, Högskolan i Jönköping

tomas.kroksmark@hkl.hj.se

Daniel Lindmark, professor i historia med inriktning mot lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet, Institutionen för historiska studier, Umeå universitet

daniel.lindmark@historia.umu.se

Agneta Linné, professor i pedagogik med inriktning mot didaktik, Pedagogiska institutionen, Örebro universitet

agneta.linne@pi.oru.se

Gun Malmgren, professor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning, Litteraturvetenskapliga institutionen, Lunds universitet

gun.malmgren@litt.lu.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 Marnér: Kreativitet – i fenomenografiskt, konstvetenskapligt och semiotiskt perspektiv
Tommy Strandberg: Kreativitet och musik
Liisa Ängquist: Dans, rörelse och kreativitet
Anders Marnér: Kreativitet och bildundervisning
Kerstin Hägg: Seeding for Change in Educational Praxis
Peter Emsheimer: Lärarstudenten som subjekt och objekt
Kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildningen
Brodow, B. , Nilsson, N-E. och Ullström, S-O.:
Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken.
Mads Hermansen: Lärarens universum

Innehåll i nummer 4 /2000:

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

Innehåll i nummer 1 /2001:

Märta Tikkanen: det bidde en tumme...
Disparata synpunkter på 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 ochausalitet i lärobokstexter
Konferensrapport ”Du och naturvetenskapen”
Nationellt centrum

Innehåll i nummer 3/2001

Sara Lidman: ...brevid ämnet ...och dock!
Lydia Williams: Understanding the Holocaust? Fiction in Education
Anita Malmqvist: När orden inte räcker till.
Anders Marnér: Vetenskap och beprövad erfarenhet – kollision eller möte?
Monika Ringborg: Platon och hans pedagogik
Hans Åbl (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 Skårens: 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 litteraturpædagogik

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 slöjdamnet

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?

Innehåll i nummer 3-4/2004

Daniel Lindmark: Utbildning och kolonialism

Anders Marnér: 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

Innehåll i nummer 1-2 2005

Tomas Bergqvist

IT och lärande – i skola och lärarutbildning

Jonas Carlquist

Att spela en roll. Om datorspel och dess användare

Elza Dunkels

Nätkulturer – vad gör barn och unga på Internet?

Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon

Genrer och intermedialitet i litteratur- och

skrivundervisning

– teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser

AnnBritt Enochsson

Ett annat sätt att umgås – yngre tonåringar i virtuella

gemenskaper

Anders Gedionsen, Else Søndergaard, Jane Buus Sørensen

När moderniteten i läroredaktionen möder

verkligheten

Ylva Hård af Segerstad och Sylvana Sofkova Hashemi

Skrivandet, nya media och skrivstöd hos

grundskolelever

Patrik Hernwall

Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro

– om villkoren för inträdet i cybersamhället

Bertil Roos

Examination och det lärande samhället

Eva Skåreus

Du sköna nya värld

Innehåll i nummer 3 2005

Christina Segerholm

Productive Internationalization in Higher Education

One Example

Charlotta Edström

Is there more than just symbolic statements?

Alan J. Hackbarth

An Examination of Methods for Analyzing Teacher Classroom Questioning Practices

Camilla Hällgren

Nobody and everybody has the responsibility – responses to the Swedish antiracist website SWEDKID

Brad W. Kose

Professional Development for Social Justice: Rethinking the “End in Mind”

Mary J. Leonard

Examining Tensions in a “Design for Science” Activity System

J. Ola Lindberg and Anders D. Olofsson

Phronesis – on teachers’ knowing in practice

Constance A. Steinkuebler

The New Third Place: Massively Multiplayer Online Gaming in American Youth Culture

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 A4 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:

Inbjudan till konferens om Handledning i pedagogiskt arbete

Den **16–17 oktober 2006** anordnas en nordisk konferens om Handledning i pedagogiskt arbete på Högskolan för Lärande och Kommunikation (HLK) i Jönköping. Konferensen syftar till kunskapsutbyte och diskussion kring olika former av handledning, såsom uppsatshandledning, praktikhandledning och handledning av yrkesverksamma. Inbjudna talare utgörs av Nordens främsta forskare och företrädare inom handledningsområdet.

Den första dagens inledningstalare är professor **Edward Pajak** från USA. Han är en av redaktörerna för den mest omfattande översikt gällande handledningsforskning som gjorts i USA. Inledningstalare dag två är professor Gunnar Handal, Norge, som har haft ett dominerande inflytande över nordisk handledningstradition.

Bland övriga talare märks **Ann Ahlberg, Mikael Alexandersson, Christer Brusling, Tomas Kroksmark, Sven Persson, Kaare Skagen, Liv Sundli** och **Kari Söndenå**.

Konferensen har ett begränsat antal platser.

Se vidare konferensens hemsida www.hlk.hj.se/handledningskonferens

Eller kontakta Helena Thyr Embretsen: helena.thyr-embretsen@hlk.hj.se

Tidskrift

för lärarutbildning och forskning

INNEHÅLL

Redaktionellt

Artiklar

Håkan Andersson

Bedömning ur ett elevperspektiv:
– erfarenheter från ett försök med timplanlös undervisning

Sylvia Benckert

Varför väljer inte flickorna fysik?

Lena Boström & Tomas Kroksmark

Learnings and Strategies

Per-Olof Erixon & Gun Malmgren

Literature as Exploration
Interview with Louise M Rosenblatt (1904–2005)
– Princeton, NJ, USA, April 25, 2001

Daniel Lindmark

Historiens didaktiska bruk: Exempels och traditionens makt

Agneta Linné

Lärarinnor, pedagogiskt arbete och modernitet
En narrativ analys



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION