

T
idskrift

*för lärarutbildning
och forskning*

*Journal of
Research in Teacher Education*

nr 3 2007





Tidskrift

för lärarutbildning och forskning



Nr 3/2007

Årgång 14

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

Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 3 2007 årgång 14

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.

Ansvarig utgivare: Dekanus Björn Åstrand

Redaktör: Docent Gun-Marie Frånberg, 090/786 62 05,

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

Bildredaktör: Fil. Dr Eva Skåreus

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

Redaktionskommitté:

Docent Håkan Andersson, Pedagogiska institutionen

Professor Åsa Bergenheim, Institutionen för historiska studier

Professor Per-Olof Erixon, Institutionen för estetiska ämnen

Professor Johan Lithner, Matematiska institutionen

Fil. Dr 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, Institutionen för interaktiva medier och lärande, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

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

Omslagsbild: Öresund 2007, foto Eva Skåreus

Illustratör: Eva Skåreus

Original och tryck: Print & Media, Umeå universitet, 2007:2003697

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 + moms och porto (dubbelnummer 80 kronor + moms och porto) och kan beställas från Lärarutbildningens kansli, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ. Helårsprenumeration kostar 140 kronor + moms och 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

Galina Nilsson & Elena Luchinskaya

Problembaserat lärande i högskolematematik. En studie av högskolestuderandes kunskapsutveckling i matematik på datavetenskapligt program 13

Eva Nyström

Reconceptualising gender and science education: from biology and difference to language and fluidity 23

Kathleen Quinlivan

Twist and Shout! Working with Teachers towards affirming Sexual Diversity in a New Zealand Girl's Secondary School 41

Britt-Marie Styrke

Estetik – kropp – genus i relation till dans och dansutbildning 71

Hugo Vanheeswijck

Limitations and Possibilities of Catholic Education in a Multicultural World 81

DEBATT 95

RECENSION 104

BOKANMÄLNINGAR 108

FÖRFATTARE I DETTA NUMMER 109

FÖRFATTARVÄGLEDNING 110

FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER 112



Redaktionellt

I väntan på Utbildningsvetenskapliga kommitténs beslut om 2007 års tilldelning av forskningsmedel kan vi nu presentera nummer 3 av *Tidskriften för lärarutbildning och forskning*. Numret innehåller artiklar med olika innehåll som emanerar från skiftande metodologiska och teoretiska utgångspunkter. I den första artikeln, *Problembaserat lärande i högskolematematik; En studie av högskolestuderandes kunskapsutveckling i matematik på datavetenskapligt program*, redovisar Galina Nilsson och Elena Luchinskaya en studie som belyser hur problembaserat lärande (PBL) i kombination med traditionella undervisningsmetoder kan bidra till kunskapsutvecklingen i matematik på högskolenivå. Författarna hävdar att de förändringar inom högskoleväsendet som Bolognaprocessen inneburit ställer andra krav på såväl lärare som studerande.

Den studie som redovisas i artikeln genomfördes år 2005 vid Högskolan Väst. Förutom att undersöka hur PBL påverkar studieresultaten i

matematik, diskuteras också begreppet studieresultat i förhållande till fördjupad förståelse i ämnet matematik. De studerande som ingick i studien delades in i två grupper där den ena hade inslag av PBL. En enkätstudie genomfördes som syftade till att ta reda på de studerandes egna reflektioner. Resultatredovisningen bygger även på tentamensresultaten. Författarna menar att PBL kan bidra till ökad förståelse i högskolematematik och att metoden därför kan utgöra en alternativ undervisningsmetod.

Eva Nyström är författare till artikeln, *Reconceptualising gender and science education: from biology and difference to language and fluidity*, som söker klarlägga hur naturvetenskap, utbildning i naturvetenskap och genusforskning hänger ihop. Syftet med artikeln är att bidra till diskussionen om jämställdhet i samhället och på vilket sätt det kan relateras till lärare och utbildning i naturvetenskap.

Nyström utgår ifrån ett genealogiskt perspektiv genom att undersöka för-givet-tagna sanningar och objekt i forskning om naturvetenskap. Hon spårar det moderna klassrummet bakåt till äldre vetenskapliga praktiker. Analysen visar att könade mönster och praktiker fortlever och reproduceras. Den visar också att vetenskapliga begrepp och genus, liksom till exempel ras och sexualitet, reproduceras i praktiken på olika sätt. Det faktum att de är flytande och instabila innebär dock att de är möjliga att utmana.

I studien som redovisas i artikeln dras slutsatsen att trots att senare forskning går längre än att räkna huvuden eller mäta könsskillnader, behövs mer forskning om utbildning i naturvetenskap, som lägger större vikt vid kritisk analys.

Artikeln, *Twist and shout! Working with Teachers towards Affirming Sexual Diversity in a New Zealand Girls' Secondary School*, presenterar en studie om de utmaningar och begränsningar som uppstår vid arbetet med att bekräfta sexuell variation i grundskolekontext. Genom att avslöja den dynamik som uppstod vid en sammankomst med lärare, belyser författaren Kathleen Quinlivan vilka utmaningar och spänningar, men också den betydelse som förståelsen av komplexiteten som finns inbäddad i dessa frågor, har. Mötet med lärarna som beskrivs i artikeln

är en del av ett större aktionsforskningsprojekt på en flickskola i Nya Zeeland.

Det författaren särskilt intresserar sig för är att genom teoretiska och metodologiska resonemang blottlägga och problematisera den diskursiva, heterosexuella normaliseringsprocessen. Hon menar att de motsättningar som kom idagen i denna studie har sin förklaring i den heteronormativa skolkulturen.

Nästa artikel, *Estetik – kropp – genus i relation till dans och dansutbildning*, är författad av Britt-Marie Styrke. Hon inleder sin artikel med att konstatera att dans som konstnärligt ämne inom den obligatoriska skolan har en förhållandevis kort historia; vissa inslag kan dateras till sent 1960-tal. Från slutet av 1980-talet initierades en större nationell satsning, Dans i skolan, vilken ur ett danspedagogiskt perspektiv beskrivits som ett första steg ut på ett nytt arbetsfält. En något längre historia har danspedagogutbildningen. Den utbildar idag lärare som har bildningsförbunden, grundskolan och gymnasieskolans estetiska program som sina huvudsakliga arbetsplatser.

Artikeln diskuterar etableringsprocessen av dansutbildningen från år 1964 när den efter år av förberedelser inrättades vid Kungliga Musikaliska Akademien. 1970 övergick utbild-

ningen till Statens Dansskola och 1978 till dagens Danshögskola. Denna etableringsprocess kan utifrån Bourdieus teorier beskrivas som en kamp för erkännande både som yrkesområde och som utbildning. Som kvinnodominerat yrke blir både frågor om kön/genus liksom andra maktrelaterade faktorer relevanta att synliggöra.

Hugo Vanheeswijck, författaren till artikeln *Limitations and Possibilities of Catholic Education in a Multicultural World*, reflekterar inledningsvis om hur vi som människor idag ska förhålla oss till den Andre, "främlingen", i en globaliserad värld. Vanheeswijcks forskning problematiserar hur den kristna livsuppfattningen, utmanad av skilda världsuppfattningar, gestaltar sig och utvecklas i katolska skolor. I artikeln presenteras begränsningar och möjligheter för dialog som ett pedagogiskt begrepp. Följaktligen har Vanheeswijck utgått från Mikhail Bakhtins filosofi och hans begrepp dialogism, som integrerar "motsatser" som individuell och social, teori och action, etik och estetik.

Vanheeswijck har lång erfarenhet av att arbeta med multikulturella frågor och har i sin verksamhet ofta ställts inför frågor som har sin grund i olika livs- och världsuppfattningar. I artikeln utgår han från ett antropologiskt, filosofiskt,

filologiskt och religionsvetenskapligt perspektiv inom ett kulturfilosofiskt forskningsfält.

Detta nummer av tidskriften avslutas med en recension, några bokanmälningar och ett debattinlägg. Joakim Lindgren, Umeå universitet, har läst *Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag* av Kennert Orlenius & Airi Bigsten. Lindgren har en del invändningar till innehållet, men hävdar avslutningsvis att boken är en "genomgående klok och sympatisk bok som rymmer en ödmjukhet inför läraryrkets och den pedagogiska praktikens komplexitet." Den inställningen är något, menar han, som ibland saknas inom detta område. Boken innehåller flera exempel på vardagliga pedagogiska situationer som utgångspunkt för diskussionen.

Till redaktionen för Tidskrift för lärarutbildning och forskning inkommer ibland nya böcker med aktuellt och angeläget innehåll för utbildnings- och undervisningsintresserade läsare. De böcker som anmäls här kommer att recenseras vid ett senare tillfälle. Tre nya böcker anmäls i detta nummer. Det är Sten Arevik och Ove Hartzell Att göra tänkande synligt. En bok om begreppsbasead undervisning, Marie Carlson m fl. Education in 'Multicultural' Societies. Turkish and Swedish Perspectives samt Ann-Catrine Edlund m. fl. Språk och kön.

Slutligen publiceras ett debattinlägg om *Läs- och skrivlärande*. Inlägget söker visa på nödvändigheten av fortsatta diskussioner kring införandet av vad skribenten, Carin Jonsson, Umeå universitet, bedömer som ett framtida grundutbildningsämne inom lärarutbildningen. Hon utgår i sitt inlägg bland annat från det engelska begreppet ”literacy” som trots att det inte är helt tillfredställande, ändå är användbart i debatten.

Redaktören välkomnar en debatt om detta ämne, men välkomnar också debattinlägg om för läsekretsen angelägna och aktuella frågor som behöver ventileras och diskuteras.

Gun-Marie Frånberg
Redaktör





Problembaserat lärande i högskolematematik

En studie av högskolestuderandes kunskapsutveckling
i matematik på datavetenskapligt program

Galina Nilsson & Elena Luchinskaya

Abstract

Matematikämnet utgör en grundpelare för studerande på det datavetenskapliga programmet. Förändringen inom högskoleväsendet till följd av Bologna-processen ställer dessutom krav på såväl pedagoger som studerande.

I den här artikeln belyser vi hur problembaserat lärande i kombination med traditionella undervisningsmetoder kan bidra till kunskapsutvecklingen i matematik på högskolenivå.

Vi har genomfört en studie på Högskolan Väst under två månaders tid år 2005. Syftet var att undersöka hur problembaserat lärande (PBL) påverkar högskolestuderandes studieresultat i matematik. Vidare var tanken att diskutera begreppet studieresultat i förhållande till fördjupad förståelse i ämnet matematik. Inverkan av problembaserat lärande som undervisningsmetod belyses därför utifrån ett pedagogiskt perspektiv.

Ett antal studerande på det datavetenskapliga programmet som ingick i studien delades in i två grupper. Föreläsningarna skedde på ett traditionellt vis för båda grupperna men seminarieövningarna hade för den ena gruppen inslag av PBL. Våra resultat baserades sedan på enkätundersökningar av studerandes egna reflektioner samt även på tentamensresultat.

Det är viktigt att förhålla sig kritiskt till våra resultat. Det är omöjligt att dra generella slutsatser om problembaserat lärande i matematikundervisning utifrån vår studie. Däremot påvisar studerandes reflektioner och studieresultat att problembaserat lära kan bidra till ökad förståelse i högskolematematik och därmed vara en alternativ undervisningsmetod.

Introduktion

År 1999 skrev 29 länder under Bolognadeklarationen. Sverige var ett av dem. Målet var

bland annat att skapa det så kallade European Higher Education Area, ett forum vars syfte är att främja studerandes rörlighet samt sträva efter en gemensam struktur inom Europas utbildningssystem. Från och med den första januari 2003 får varje studerande som tar examen inom grundläggande högskoleutbildning en validering av examensbeviset. För högskolor och universitet i Sverige (EU) innebär Bologna-processen dessutom förenlighet av utbildningsstrukturer, planer, undervisning och högskolestuderandes praktik.

Den svenska regeringen skrev under Bologna-deklarationen. Regeringen har också vidtagit åtgärder vad gäller främjandet av det livslånga lärandet och tillgång till högre utbildning. Under de sista tio åren har stora förändringar skett inom utbildningssystemet. Man utarbetar utbildningsprogram som är baserade på output, det vill säga i det här fallet studenternas utbildningsresultat.

En sådan förändring kräver anpassning till nya modeller och undervisningsmetoder. Den traditionella utbildningsmodellen, katederundervisning, med läraren i centrum, ställs mot den nya modellen där fokus flyttas över till den studerande. Det traditionella kvalifikationssystemet får ge plats åt ett nytt som sätter fokus på

studerandes uppnåendemål och förvärvande av kompetens i olika steg.

Studieresultat

Den föreläsningbaserade undervisningen tillgodoser inte allas behov. Många studerande arbetar exempelvis samtidigt som de bedriver studier på högskolenivå. Till följd av detta ökar studerandes behov av alternativa undervisningsätt. Därmed flyttar man fokus från undervisningens innehåll till studieresultat.

Begreppet studieresultat har använts i samband med undervisningsprocessen och undervisningen på högskolenivå. Men det är först nyligen som begreppet resultat blev jämförbart med uppnåendemålen i olika utbildningsfaser. Tidigare var sådana begrepp som antal undervisningstimmar och resursfördelning viktigare än resultat och kompetens.

Det viktiga är vad studerande har lärt sig när de avslutar sin utbildning. Den som undervisar på högskolenivå har alltid en tydlig bild av det som skall läras ut till studerande. Det tankesättet speglas i vad som förmedlas och på vilket sätt det förmedlades, samt hur man bedömer elevernas prestationer.

Moon (2002) belyser i sitt arbete att när en utbildningsprocess är baserad på studieresultat har högskoleläraren möjlighet att välja bland olika undervisningsmetoder. Emellertid, menar Moon, skall man som studerande vara målinriktad, med studieresultat som mål. Vid utvecklingen av studieplan bör därför hänsyn tas till hur studieresultatet förhåller sig till den valda undervisningsmetodiken och kunskapsbedömningen. Ett sådant resonemang tillåter pedagoger att utarbeta ett system för högskolelevernas kunskapsbedömning med hjälp av olika kunskapstester.

Problembaserat lärande

Vid tillämpningen av olika undervisningsmetoder, såsom grupparbete, diskussioner, kritiskt tänkande, problembaserat lärande (PBL), verklighetsanknutna problem (Case) tillåts studerande att ta en aktiv, inkluderande roll i utbildningsprocessen. Dessutom utvecklar studerande färdigheter och kompetenser som är nödvändiga i det praktiska arbetet.

I den här undersökningen ville vi titta på PBL. Begreppet lärande får i och med det här synsättet större betydelse än själva inläringen.

PBL är ett aktuellt ämne för högskoleutbildningar idag. Med rötter inom vetenskaper som filosofi

och psykologi utgöt PBL såväl en undervisningsmetod som ett förhållandesätt till kunskap och lärande. I det här arbetssättet hamnar studenten i fokus. Studerande blir, enligt Hård av Segerstad (2000) mer aktiva och ansvarstagande. Följderna blir att samarbetet kring en specifik utbildningsuppgift styr lärprocessen.

I PBL brukar man lösa verklighetsanknutna problem eller fall genom diskussioner och läsning i mindre grupper. Ur lärarens perspektiv innebär det en omprövning av lärarrollen. Det finns olika arbetsformer inom PBL som beskrivs vid flera tillfällen i referenslitteraturen.

Litteraturstudie

Det finns en omfattande mängd litteratur som tar upp fördelar med och tillämpning av problembaserat lärande inom olika utbildningsområden. Exempelvis skriver Angela Andersson (1999) att:

”PBL kan för den ytlige betraktaren se ut att vara en metod, ett sätt att ordna undervisningen i basgrupper istället för klasser och att kalla läraren för handledare. Men problembaserat lärande är ett sätt att förhålla sig till kunskaper och lärande, ett sätt som mycket väl stämmer med de mål som finns formulerade i de svenska läroplanen”.

Det är ytterst viktigt att studerande lär sig förhålla sig till ämnet, för att se målet och meningen med sina studier i matematikundervisningen på högskolenivå.

Intresset för PBL har stadigt ökat alltsedan synsättet och metodiken introducerades 1986, konstateras det av Lars Ove Dahlgren (1986), som är verksam vid Linköpings universitet. I sin artikel ger han en bakgrund till PBL med utgångspunkt i den samtida pedagogiska forskningen om lärande. Man går från undervisning till lärande, och prioriterar att sätta studenternas lärande i fokus.

Det problembaserade lärandets grunder bygger på en stark tro på individens förmåga att ta ansvar för det egna lärandet.

Undervisningsvärdet av PBL på högskolenivå bygger mestadels på principen att elevcentrerad undervisning måste komma i första hand för att lärandeprocessen ska vara så effektivt som möjligt.

Denna princip kan genomföras på ett antal olika sätt. PBL metoden ger studerande möjligheten att aktivt engagera sig i inlärningsprocessen. Den uppmanar i sin tur studerande att arbeta konstruktivt med sina idéer. PBL stimulerar

kunskapskonstruktion bland kursdeltagare och utvecklar självriktad inläring.

Det sociokulturella perspektivet löper som en röd tråd genom det problembaserade lärandet. Samspelet mellan individ och kollektiv är en viktig ingrediens i det som Säljö (2000) refererar till som kunskapskonstruktion. Arbete kring ett problem i grupp bygger på samspel mellan ett antal individer. PBL kan tyckas vara ett modernt påfund, men Dahlgren (2001) påpekar att det först kom till användning för cirka trettio år sedan.

Undervisning kan med andra ord ses som en socialt konstruerad process som bygger på aktörernas förhandlingar och konstruktioner av verksamheten ifråga. Undervisningen är också, i allra högsta grad, en konstruktion av deltagarna själva i den konkreta interaktionen dem emellan. Därför är det viktigt att belysa PBL och dra paralleller till det traditionella undervisnings sättet i högskoleundervisningen.

Matematik och individualisering

Individualisering är en viktig faktor som spelar in vid problembaserat lärande. I den traditionella matematikundervisningen är det lätt hänt att läraren lägger nivån på mittfältet av elevernas färdigheter. Det är, enligt Malmer (1992), det största

problemet med individualiseringen inom ämnet matematik. Men det är inte säkert att hastighet, material och intresse ligger på samma nivå för alla elever, eller ens majoriteten av dem.

Paul Ramsden "Learning to Teach in Higher Education", en av världens mest populära böcker om undervisning på högskolenivå, beskriver dagens högskolesituation, där han bland annat tar upp problematiken i att grundutbildningen har växande elevantal och minskade anslag. De viktigaste principer som effektiviserar lärande är, enligt honom, användbara föreläsningar som fungerar introducerande till varje nytt avsnitt (e.g Ramsden 2003).

Ramsden påpekar också vikten av textval, det vill säga att det är viktigt att välja passande sätt att presentera problemet. Avsikten är att uppmuntra studerande att utveckla kritiskt tänkande i analys av text och visuellt material.

Metod och genomförande

En studie genomfördes av oss på Högskolan Väst under två månaders tid år 2005, i vilken 40 elever under första året på datavetenskapligt program ingick. Den aktuella kursen i matematik, problemlösning i matematik för datavetare, är fortfarande en befintlig och högst relevant kurs för studerandes framtida studier

i årskurs två och tre, bland annat i ämnet projektmanagement.

Varje nytt avsnitt introducerades med föreläsningar, som var utformade på det traditionella viset: den elevpassiva katederundervisningen. Föreläsningen var traditionell och välplanerad, men saknade utrymme för utvecklingar. Stoffet i kursen stod i centrum och undervisningsmaterial dominerade.

Däremot genomfördes seminarier i form av övningar som varade fyra timmar i veckan på ett annorlunda sätt än vanligt. De studerande samarbetade kring verklighetsförankrade matematiska problem i respektive basgrupper om fyra personer.

Tillämpningen av varierande undervisningsmetoder påverkar i allra högsta grad pedagogens roll i utbildningsprocessen.

Det blev som väntat en annorlunda situation för läraren – istället för att lösa uppgifter och fånga elevernas intresse fick hon ta sig an rollen som handledare. Handledaren kom inte med färdiga lösningar utan uppmuntrade diskussioner samt gav studerande en möjlighet att hitta egna lösningar vilket bidrog till utveckling av reflektionstänkande under arbetet med PBL.

Eleverna lämnade alla lösta uppgifter skriftligt. Vår ursprungliga tanke var att dela upp elever under övningar i två grupper, den ena som skulle delta i PBL och den andra, kontrollgruppen, skulle ha traditionell undervisning. När man tillkännagav detta och förklarade för samtliga elever att de skulle delta i en studie, ville alla vara med i PBL-gruppen.

För att bedöma resultatet använde vi följande metoder:

1. Enkätstudie, där eleverna fick besvara ett antal frågor om deras intryck av PBL. Enkäterna besvarades frivilligt och anonymt.
2. Lärande som en förändring av förståelse (Ramsden, 1992). För att mäta denna förändring av förståelse var de två sista tillämpningsuppgifterna på tentamen fördjupningsfrågor kring begrepp som de studerande hade arbetat med under kursens gång.

I enkäten behandlades följande frågor:

- Vilket betyg skulle du ge dina prestationer?
- Fick du mer inflytande i ditt eget lärande?
- Fungerade arbetet i gruppen bra?
- Tycker du att förståelse förändrades?
- Tyckte du att handledarens roll förändrades?
- Fick du lära dig mycket med hjälp av PBL?

Resultat

Enkäten besvarades av 34 studerande, där de flesta (över 80 %) gav sina prestationer det högsta betyget. Ungefär 90 % ansåg att de fick mer inflytande i sitt eget lärande med hjälp av PBL. 85 % tyckte att arbetet i gruppen fungerade bra, en del gav en skriftlig kommentar där de visade uppskattning för samarbetet.

PBL omfattar inte enbart studerandes egen inläring utan även samspelet i den aktuella gruppen. För de studerandes del skapar PBL en god lärandemiljö, där det finns utrymme för reflektioner och samspel mellan studerande.

Ett problem som tycktes ha uppstått, och det visade fråga tre i enkäten, var att studerande tyvärr inte ansåg alla lika delaktiga och aktiva i gruppen. Däremot framkom det att dessa individer ändå var mer aktiva än i vanliga undervisningssituationer.

Förmågan till förståelse sätts i centrum tack vare PBL. Våra resultat visade att så inte var fallet för 40 % av de studerande. De ansåg att förståelsen var oförändrad. Däremot tyckte drygt 80 % att pedagogens roll förändrades avsevärt.

På sista frågan, om man ansåg att man fick lära sig mycket med hjälp av PBL svarade hela

98 % att så var fallet. Många påpekade att de utvecklade sina tankar med hjälp av muntlig redovisning.

Tentamensresultat

Tillämpning av varierande metoder påverkar i allra högsta grad pedagogens roll i utbildningsprocessen. Pedagogerna kommer inte med färdiga lösningar utan uppmuntrar diskussioner samt ger studerande en möjlighet att hitta individuella lösningar och bidrar till utveckling av reflektionstänkande under problemanalysen.

När det gäller lärande som en förändring av förståelse tittade vi på de studerandes tentamensresultat efter den genomförda studien. En av uppgifterna var en tillämpningsuppgift på rekursiva samband. Studerande skulle bestämma ordningsnummer på ett element som ingick i talföljden. De flesta klarade uppgiften och svarade att det var en aritmetisk talföljd. De fick dessutom fram formeln för såväl differensen som för summan.

Den andra uppgiften handlade om att skriva den allmänna lösningen till ett rekursivt samband samt tillämpa det i ett verklighetsbaserat problem i företagsekonomi den inför kommande läsperiod. För att härleda slutsatsen eller svara på frågorna i boolesk algebra. De flesta

studerande visade förståelse för vilken typ av färdigheter som krävdes för att lösa uppgiften. Vi ansåg att PBL metoden förbättrade insikten och förståelsen samt förstärkte självförtroendet för de studerande. Studerande såg en klar återkoppling till praktiska situationer som kommer att vänta dem i det kommande yrket.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar våra resultat att PBL metoden var givande och fick bra respons hos de högskolestuderande. Tentamensresultaten förbättrades avsevärt jämfört med föregående år, trots sämre förkunskaper bland de studerande vid kursens start.

Som undervisande pedagog ser man en förändring av lärarrollen, då man måste formulera uppnåendemål för varje uppgift. Dessutom fick man som handledare mer stimulerande uppgifter när man kunde organisera och planera arbetsuppgifterna på ett annorlunda sätt. Jag anser att man kan uppnå ett bra mellanläge med hjälp av problembaserat lärande, där alla på något sätt får bidra till gruppens lösning på ett särskilt problem.

PBL-metoden fungerade mycket väl på Datavetenskapliga programmet, där vi hade 40 elever som var indelade i basgrupper under övnings-

tillfällena. Ett genomförande av en mer omfattande studie, exempelvis för en grupp bestående av 60-70 studerande på Maskingenjörsprogrammet på Högskolan Väst, skulle kräva en resursperson.

Reflektion

Vår studie från Högskolan Väst belyser värdet av elevernas förmåga till självbedömning och kritiskt tänkande. Medan svårigheten ligger i att mäta förbättringen vad gäller problemlösning, stärker denna studie tron på att PBL är en undervisningsmetod såväl som ett förhållningsätt som leder till förbättrade studieresultat och ökad motivation till fortsatta studier.

Undersökningen har varit givande för oss som pedagoger och för våra studenter. I framtiden skulle man kunna följa upp med liknande studier av PBL ur ett genusperspektiv samt det interkulturella perspektivet. Något som också är intressant är bedömning och kvalitetssäkring av tentamen i matematik på Datavetenskapliga program.

Den stora frågan är om man som handledare är i behov av nya strategier för tillämpning av problembaserat lärande. Undersökningen visar med andra ord att PBL bidrog till förbättrade studieresultat och kunskapsutveckling.

Vi vill påpeka att vår studie omfattar förstaårsstuderande på grundnivå, som ännu inte har utvecklat samma förmåga att söka information, redovisa muntligt, tänka kritiskt och arbeta i grupp som studerande på exempelvis avancerad nivå. På grundnivån är kursplaner mer koncentrerade och fokuserade på vad som är viktigt att kunna inför nästa kurs. Det är därför viktigt att ge eleverna grundläggande kunskaper under föreläsningarna som de kan använda sig av under arbetet med PBL.

Referenser

Litteratur

- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*, (Vol. 3.) Towards a theory of educational transmission. London: Routledge and Kegan Paul.
- Malmer G (1992). *Matematik: ett glädjeämne*. Solna: Eklunds förlag AB
- Moon, J. (2002). *The module and programme development handbook*. London: Kogan Page.
- Ramsden Paul (2003). *Learning to Teach in Higher education* (2nd ed). New York: Routledge Falmer

Artiklar

- Abrandt, M., Castensson, R. & Dahlgren, L.O. (1998). PBL from the teacher's perspective. Conceptions of the tutor's role within problem based learning. *Higher Education*, 36: 437-447.
- Dahlgren, M (2003). PBL through the looking glass: Comparing applications in computer engineering, psychology and physiotherapy *International Journal of Engineering Education*, 19 (5),672-681.

Elektroniska resurser

1. The Bologna Declaration of 19 June 1999
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
2. Lisbon Recognition Convention, The Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-CoE/970411Lisbon_con_165.pdf
3. Andersson, A (1999) PBL på Fria Gymnasieskolan i Haninge. ITIS
<http://www.itis.gov.se/studiematerial/kopia/pdf/292.pdf>

4. Dahlgren L O, (1998) Problembaserat lärande/Idé, praktik och effekter.
<http://www.itis.gov.se/studiematerial/kopia/pdf/282.pdf>
5. Government bill 2004/09:162 "New world – New university" ("Ny värld – ny högskola")
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/04/63/20/c709b01f.pdf>
6. Bologna Process. National Report for Sweden 2005-2007-06-07
<http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/SwedenNationalReport.doc>
7. Adam, S. (2004) Using learning outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing "learning outcomes" at local, national and international levels. Seminar "Using learning outcomes", Edinburgh, UK, 1-2 July 2004
http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams.pdf
8. Hård af Segerstad H, (Ed.). (2000) Problembaserat lärande
<http://www.hu.liu.se/content/1/c6/03/66/45/PBL%20informationsskrift%20svartvit.pdf>
9. Nilsson, C (1995) Handledare i problembaserad inläring: Aktiv eller passiv?
<http://sus.slu.se/documents/rapporter/Rapport22.pdf>





Reconceptualising gender and science education:

from biology and difference to language and fluidity

Eva Nyström

Abstract:

This article explores the intersections of science, science education, gender- and feminist research in an attempt to provide an insight in how these areas are linked. The aim is to contribute to the discussion of equality in society and, specifically, how it relates to teacher and science education. The article takes a genealogical perspective (Foucault, 1984) by exploring taken-for-granted 'truths' and 'objects' in science education research and tracing modern classroom practices back to older scientific practices. The analysis shows that gendered patterns and practices continue to reproduce, but also that notions of science, and gender, and 'race', sexuality etc. are reproduced in practices in different ways, are fluid and unstable, and therefore are challengeable. The study concludes that despite recent research which goes further than the conventional 'counting heads' or 'measuring sex differences', more studies of gender in science education are needed, which place a greater emphasis on critical analysis.

Introduction

Gender issues at university level have become increasingly important in Sweden, both in terms of subject content and teaching methods (or pedagogy). This is to some extent, due to governmental intentions of raising equality in the Swedish society. Recent government policies have, for example, prioritized gender as a subject of study as well as an issue to be incorporated within higher education practices; and allocated responsibility for these issues to the Swedish National Agency for Higher Education (Prop. 2005/06:155). Additionally, the National Graduate School of Gender Studies which was created in 2002, is currently supporting approximately 40 doctoral students, studying different subject and located in different universities in Sweden with the aim of strengthening gender perspectives within the higher education (SOU, 2005:66). Attempting to integrate gender issues and perspectives into teaching and research however offers a sub-

stantial challenge, since it requires the fusion of gender studies and a range of disciplinary fields. In the case of teacher education, this means taking into consideration gender issues in many different fields. Teachers of science subjects, for example, need to know about gender issues in relation to science itself (i.e. physics, chemistry, biology, and so on), as well as in relation to science education (the teaching of science).

This article aims to provide support for the above by bringing together and synthesizing the wider literature and discussion relating to science, science education, gender- and feminist studies. To do this, studies from 1980 to the present (with an emphasis on the 1990s onwards) are reviewed in addition to feminist research on science practices both historical and contemporary. Because of the extent of the literature covering this period, this cannot be a complete review of research and literature: rather, examples have been selected to provide readers with an understanding of different how the fields intersect. A genealogical approach (Foucault, 1984) is adopted which aims both to illuminate early practices, ideas, beliefs, and taken-for-granted 'truths' about science, gender, sexuality, 'race', and so on, and explore the consequences these have for science education and schooling today. Further, an aim of this study is to trace in history why a practice is understood

and 'made' the way it is today. Also, genealogy is a form of analysis where the purpose is to understand how an 'object' is 'made' (see Beronius, 1991 for further interpretations of how Foucault's notion of genealogy can be used). Thus, instead of looking on a practice as a response to an object, the aim is to understand how a practice constructs the object it acts on. What emerges from the study is that different practices and notions in science education stem from, and to some extent are structured by, components from earlier practices and understandings. Other using a similar theoretical framework are for example Larsson (2001) studying the construction of 'manliness' and 'womanliness' in sport and sports related research, and Widding (2006) examining how discourses of the past are active today in students' identity construction.

The article first explores research on science practices in historical times. This is followed by reviews of more recent research on – differences, differences through and in language and cultures; and school science practices.

Historical perspectives on biological differences

Studies of biological differences between men and women, and between people of different 'race' originated in Europe in the seventeenth

and continued into the nineteenth century (Schiebinger, 1989). A feminist analysis of this research highlights the ways in which biological differences, and scientific readings of female, and non-whites were interpreted as evidence of ‘naturally’ inferiority to European (white) men (Schiebinger, 1989). During this period, women were excluded from education, from science and other intellectual pursuits.

In the late nineteenth century, Darwinian theories became popular, and have since been interpreted and used in different scientific disciplines and politics (Hamberg, 2000). These range from the early Social Darwinists, who provided a biological defence of prevailing social hierarchies of Victorian society, to 1970s Darwinism updated as socio-biology. By the late 1990s, Darwinian theory changed once more to what was termed ‘evolutionary psychology’, a particularly Anglo-American phenomenon, much criticized by Rose and Rose and others for it claims to universalism, that is aiming to incorporate all aspects of human behavior, culture and society, on the basis of a perception of human nature as evolutionary (Rose & Rose, 2001).

Biological differences have continued to be used in research to explain sex differences in achievement, and attitudes and interests in, for

example, science subjects (e.g. seen in Benbow & Stanley, 1980; de Lacoste-Utamsing & Holloway, 1982; Levander, 1990; Rasmussen, 1995). Explanations of this kind aim, for example, to show how boys and girls are educated and socialized into their ‘natural’ roles as men and women (Weiner, 2001). However, critical readings of such research suggests that biology cannot be used as a single cause to explain difference (e.g. by Bleier, 1984; Fausto-Sterling, 1985/1992, 2000; Hamberg, 2000; Hubbard, 1990; Kimball, 1994).

Making science male and women special

Feminist scholars have tended to focus on academic women’s circumstances and lives, and their exclusion from science, for example, in highlighting the impact of the professionalization of science at the end of the nineteenth century. These studies are of women in past times, and include, for example, individual biographical accounts and institution histories relating to the origins of modern science in Europe (Schiebinger, 1989), as well as narratives of women scientists’ lives and struggles at the end of the nineteenth and beginning of twentieth centuries (Benckert & Staberg, 1992). Other studies focus on North American women’s battles to gain access to higher science education (Rossiter, 1982/1992), and how men

have sought to exclude women from elite scientific institutions (Rose, 1994). Rossiter (1995) notes the invisibility of women scientists in America, while Benckert and Staberg (2000) shed light on the distinctive career patterns of Swedish women physicists and chemists from the 1950s and onwards. More recent research focuses on the higher attrition rate of female biology and chemistry graduate students in North America (Ferreira, 2003), the exclusion of women scientists from powerful networks in science, and the numerous obstacles to their attempts to develop professional networks (Davies, 2001).

This body of research highlights three important points. The first is that science is a fluid practice shaped by social and cultural forces and a specific historical context. Thus gender and science boundaries are negotiated at universities and scientific academies, and remain under continuous shaping and construction. Studies of the nature, and history of science (see for example Akerson, Abd-El-Khalick & Lederman, 2000) are therefore of particular relevance to science education and school science, as well as those which examine the relationship between, and shaping of, science and gender in terms of historical, social and cultural context. In fact, demands have been made for more critical studies of gender, science/technology and education

that problematize both science and gender, all too often treated as unproblematic (Baker, 2002; Henwood and Miller, 2001).

A second point, drawn from the historical research presented above, is that science has been constructed as a male arena, involving men-only. However, as Schiebinger (1989) shows, the exclusion of women has been also influenced by social class (and ethnicity) to the extent that some women were able to study and work in science, though often heavily dependent on the goodwill of husband, father or brother.

Third, women working in science are revealed by the analysis as constructed as special, or extraordinary. For instance, Schiebinger (1989) discusses the 'special', important and different contributions that women have made to science, including science's priorities and methods from which they were excluded. It is debatable, however, whether emphasizing women as special is a useful strategy for opening up the science arena more generally for women, since this might instead strengthen existing biases against women. Nevertheless, ideas about women and men as different and complementary continue to be a strong theme in gender research and, as shown in next section, are echoed in research focusing on differences.

Measuring differences in science education

International comparisons of student performance in science subjects have been highly influential on the development of gender studies of science education: for example, the international comparative studies of different school subjects carried out by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, (IEA from the end of the 1950s focusing primarily on curriculum issues and student performance. The first IEA study of science subjects (First Science Study, or FISS, 1970) which reported sex differences in achievement to the advantage of boys, especially in physics, was taken as a starting point for Kelly's research (1978) on sex differences in school science. While previous studies had examined the structural, psychological and social obstacles to girls' and women's take up of science, Kelly was the first to focus on social roles and socialization in science education. A shift in understanding of sex differences in science occurred at this time, away from focus on 'natural' biological differences as immutable towards socialisation theories which recognise the possibility of change (Yates, 1990).

During later decades, sex differences research was reviewed in a number of studies; indicating a high level of complexity, as well as the identi-

fication of general patterns. The latter include boys' general domination of classroom interaction, teachers' asking girls fewer, and less interesting and challenging questions, boys tending to overestimate, and girls to underestimate their abilities, boys developing more confidence while girls' confidence diminishes throughout the school years, and girls' general better performance in language subjects compared to boys who tend to be more successful in science (Kelly, 1988; Thorne, 1997; Wernersson, 1977, 1988, 1991; Wernersson & Ve, 1997; Öhrn, 2002). In the Swedish context teachers also tend to award girls higher final grades even where girls and boys perform at the same level (Reuterberg & Svensson, 2000; Wernersson, 1977, 1988).

Studies of Swedish upper secondary schools, (16 – 18 years) show similar patterns to that for younger students. They suggest that young men prefer more authoritarian teaching, while young women favour group work and discussion. Meanwhile, differences in achievement between secondary boys and girls remain small, though there is evidence of a stable gender advantage for boys in science subjects, and that girls' attitudes towards science are more negative than their male peers. Additionally, boys tend to prefer physics to biology, and girls, biology to physics (Wernersson, 1991).

A meta-evaluation of the IEA studies between 1964 and 1992 was carried out by Brusselmans-Dehairs & Henry (1997) and may be summarized as follows; although sex differences in achievement exist, the differences across studies are much greater than sex differences within the studies. Sex differences in ability and achievement are seen therefore as mainly due to societal and cultural influences, rather than biology.

Students' interests and attitudes have also been an object for international comparative studies e.g. 2nd International Science Study in 1983 [SISS] and 3rd International Mathematics and Science Study in 1995 [TIMMS]). They echo the findings of the earlier studies, for example, that Swedish secondary school girls and boys who choose to take science have different attitudes towards biology, chemistry and physics. As in the case of Sweden, girls generally prefer biology and chemistry to physics, and boys prefer physics to chemistry and biology. Additionally, students' perceptions of success in school science draw on stereotypes of girls working harder, and boys being more 'naturally' talented. These findings reflect the continuing influence of earlier beliefs of male superiority in science on today's young people.

Patterns of achievement show similarities and differences between countries. For example, examination results in mathematics and physics show significant differences between Swedish boys and girls in two out of four categories of mathematics, and in four out of five categories in physics, all to the advantage of boys (Skolverket 1996:114, 1998:145). Similar patterns can be seen in other countries such as England and Wales (Preece, Skinner, & Riall, 1999), Northern America (Jones, Howe, & Rua, 2000), and Australia (Dawson, 2000). However, in yet other studies girls are shown to have a more positive attitude towards science than boys with fewer sex differences overall (e.g. Greenfield, 1998; in Hawaii).

There has been a proliferation of research studies of sex differences in recent years, which aim to identify differences between boys and girls, often from different cultures and social backgrounds (Nyström, forthcoming). Typical examples of these are as follows:

- boys' and girls' attitude-achievement relationship towards science (Mattern & Schau, 2002)
- boys' and girls' approach towards science as a hands-on activity (Heard, Divall & Johnson, 2000)

- gender differences in subject choice (van Langen, Rekers Mombarg & Dekkers, 2006)
- achievement tests for boys and girls (Zohar & Sela, 2003) or different cultural groups (Lawrenz, Huffman & Welch, 2001)
- studies of outcome differences by ethnic status (Epstein Jayaratne, Thomas & Trautmann, 2003)
- instruments to measure difference between groups, in e.g., gender attitudes towards chemistry (Salta & Tzougraki, 2004).

Thus research into sex differences as above suggests that there are different starting positions of different social groups, inequalities exist between them, and that sex differences and patterns are not fixed, nor static, but are fluid and therefore alterable. Moreover, sex differences in achievement *across* have been found to be much greater than sex differences *within* comparative research studies, and this is also precisely what tests and grades measure. Further, the huge numbers of studies about sex differences which repeatedly replicate and produce much the same findings and forms of knowledge seem wasteful of resources and not particularly helpful to classroom practitioners. This form of research also implies that concepts of gender and ethnicity are unproblematic such that differences are

cemented rather than changed or eliminated. In other words such concepts are produced as stable categories, thus running the risk of reproducing long-standing stereotypes rather than generating change.

The influence of language

How values, cultural norms, and language are applied to science has also been of considerable interest to researchers; for example, the extent to which language contributes to, and shapes the development of science, or what it means to use or share a scientific language, or to be a member of a particular language community. As Keller writes:

It is by now a near truism that all data presuppose interpretation. And if an interpretation is to be meaningful – if the data are to be “intelligible” to more than one person – it must be embedded in a community of common practices, shared conceptions of the meaning of terms and their relation to and interaction with the “objects” to which these terms point. In science as elsewhere, interpretation requires the sharing of a common language (Keller, 2001:136).

Thus research on language has highlighted how it produces gender symbolism, metaphors

and ideas about masculinity and femininity in relation to science. Language and gender symbolism are seen to underpin the ongoing social construction and reconstruction of gender, and as central to understanding of the relationship between science and gender (Harding, 1986; Schiebinger, 1989). Concepts, metaphors, and images in science, and how they guide thoughts and actions are addressed respectively by Merchant (1980/1994), and Keller (1985, 1992). In exploring the origin of science, Merchant (1980/1994) shows how the image of the planet earth shifted during the sixteenth- and seventeenth centuries, from organism or the life-giving mother, towards the machine which could be handled by men (sic). The metaphor of machine helped to reduce obstacles to the exploitation and control of the planet. Likewise Keller (1985, 1992) argues that cultural and linguistic frames shape what we claim to know about the natural world. She uses the concept of 'atomic individualism' taken from evolutionary theory to show how language can introduce metaphors of atomization and individualization into biology. In such ways, language impersonalizes nature as free of social and cultural interpretations.

The analysis of language in science textbooks, films and other school science materials has also been a popular target of investigation

(Sjøberg, 2000). In the Swedish context von Wright (1999) shows how gender is symbolically produced in physics text books, and how power inequalities are reproduced through, for example, marginalizing women scientists or constructing Western science as more 'true' than other forms of knowledge. Von Wright (1999) includes examples of how greater inclusivity in textbooks might help develop greater equity more generally in science education. In parallel, Snyder and Broadway (2004) are critical of biology textbooks which do not address sexualities outside the heterosexual norm; and suggest that the development of new ways of knowing and understanding difference in science classrooms will provide possibilities for practice which encourage broader perspectives on both sexuality and gender.

Finally in this section, studies of popular science media such as wild-life programs suggest that nature (Ganetz, 2004), and 'new genetics' (Åsberg, 2005) do not exist in a cultural vacuum; rather they are situated and interpreted in historical, cultural and social contexts. Both Ganetz, (2004) and Åsberg (2005) highlight the reproduction of gender patterns, and ethnic and sexual stereotypes in these media, particularly important because they are often used in school science lessons.

Creating knowledge in science communities

New insights have also been sought concerning what it means to be a scientist in different cultural contexts (Traweek, 1988) and disciplines (Thomas, 1990). This body of mainly feminist research has enhanced understanding of how science societies create knowledge and the extent to which scientists and their students are encouraged to understand the world in a particular 'right' way. Thus the successful scientist is characterized differently in different cultural contexts, rarely coinciding with the same culture's way of being female (Traweek, 1988). Likewise, university subjects are assigned specific attributes. For example, physics is seen as certain, hard, and competitive, while languages are seen as uncertain, vague, and soft. At the same time, women are shown to be marginalized in academic environments, independent of group size and discipline. For example, the relatively few women studying physics at English universities are not perceived as having anything new or interesting to offer, while the relatively few men studying English literature are welcomed and perceived much more positively (Thomas, 1990).

Inclusive teaching

Having identified the 'problem' of sex differences in science education, in the 1970s and

1980s, focus switched to finding explanations and solutions. For example, it was suggested that the differential take up of science was due to asymmetric power relations and the reproduction of the gendered labor market in schools (Kelly, 1981; Spender, 1982). For others, the main problem was the male-defined nature of science itself (see e.g. Haraway, 1988; Harding, 1986; Hubbard, 1990; Keller, 1992). Thus, exploring the historical development of science and its outcomes in research terms, was seen as a means of generating new perspectives on and for school science; particularly in making science more girl-friendly and gender-inclusive (Harding, 1986; Hildebrand, 1989; Lie & Sjøberg, 1984; Smail, 1984). In contrast, Gilbert and Calvert (2003) found in their study that women scientists neither acknowledge the influence of strong female role models nor of 'girl-friendly' curricula as important in their decisions to specialise in science.

A recent shift in strategy focuses on motivating girls and young women by changing science itself and how it is taught. This shift includes developing more inclusive and equal forms of teaching (Buck, Mast, Ehlers & Franklin, 2005), for instance, in the case of Fusco and Calabrese (2001) who propose a critical, inclusive science education which draws together the

ideas of critical feminist and multicultural science educators about the nature and purpose of performance assessment in science education. Other studies focus on revisions to laboratory instructions and course materials (Bianchini, Whitney, Breton & Hilton-Brown, 2002), and development of language-based activities specifically designed for students of different abilities (Rivard, 2004). Others are more pessimistic about achieving greater inclusivity, because it is scientists who currently set the agenda in the sense that the norms of science teaching derive from the norms of science – and gender /equity is rarely a concern of science (Lederman, 2003). The benefits of single-sex schooling as opposed to co-education, has also attracted attention. It is argued, for example, that teachers are better able to avoid sexual and other forms of harassment in the single-sex classroom (Parker & Rennie, 2002).

Fluid perspectives

Science educators themselves have also drawn on the ideas of critical feminist- and post-structural perspectives of the 1980s onwards, which emphasise the changeability and fluidity of science and science education; for example, Brickhouse (2001) views scientific knowledge as culturally situated and reflective of ideologies and social borders. Hildebrand (1998) challenges the

rules of scientific writing by the use of poetry, while Richmond, Howes, Kurth and Hazelwood (1998) focus on replacing conventional scientific content with gender-, culturally-sensitive and other alternative interpretations. For a more critical understanding of science education as a discourse and practice, three-levels of reading and interpretation of science curricula are proposed by Gilbert (2001) for school students. The first reading develops a surface understanding of the text, the second provides the reader with a framework of general theories, assumptions and concepts, while the third involves deconstruction of "...the assumptions and metaphors which lie beneath the text, and then explore ways in which the text could be read otherwise." (Gilbert, 2001:301).

Analysis of student 'talk' shows the importance of gender and ethnicity in the production or rejection of scientific identities, and that wider inclusivity requires a reconfiguration of school science curriculum (Hughes, 2001). Others point to the need to think differently about women and men, femininity and masculinity, and science itself, since it is dangerous to assume that actual men and 'masculinity' or actual women and 'femininity' are identical (Gilbert & Calvert, 2003). Also emphasized is the importance of including a variety of soci-

ocultural identities such as 'race', ethnicity, and social class in science curricula in order to increase understanding of and participation in science (Brickhouse, Lowery & Schultz, 2000; Brickhouse & Potter, 2001). It is argued that in the science classroom, modern Western science need to be acknowledged as but one of many potential sciences, such as 'indigenous science', which interprets how the world works from a particular cultural perspective (Snively & Corsiglia, 2001). The inclusion of what might be termed multicultural science which incorporates both modern and indigenous science in mainstream science education is one preferred strategy (Stanley & Brickhouse, 1994), while others are more interested in indigenous knowledge being regarded as a different kind of knowledge which should be valued on its own merits. All these studies offer in various ways, a robust critique of the practices of modern science and 'the Standard Account' (Cobern & Loving, 2001).

Conclusions

The main aim of this article has been to bring together, and provide an overview of literature at the intersection between science, science education, gender- and feminist studies. It is hoped also to contribute to the ongoing discussion about equality issues in society and, spe-

cifically, in relation to teacher education and science education. The article aspires to provide new insights into 'doing' science, gender, and other cultural notions. It is suggested that research which contains feminist- and gender perspectives provides different yet productive insights into the fields both of science and science education. However, what is also evident is the need for critical studies which investigate how science is shaped by specific social, cultural and historical contexts, and what meaning this has for general scientific enquiry. Such studies, it is hoped, will forge links with teachers and influence their practice by challenging so-called objective school science as portrayed in text books, films, and other school material, and the maintenance of the idea of science as neutral and untainted by gender or other social influences and constructions.

A genealogical approach has been used in order to trace and visualize the ease with which values, beliefs and interpretations are taken for granted and made 'true' in a range of different science practices. There is a risk of the reproduction of patterns of inequality where gender or ethnicity are used uncritically (i.e. without analysis of power relations) in research on, e.g. student achievements or different approaches to science. The large number of studies focusing

on sex/gender differences and on developing 'girl-friendly' science may thus be interpreted as an echo of historical practices where women were produced and historically designated as different from, and complementary and inferior to, men.

It is also important to address the different starting positions of different groups of learners, in particular where the educational needs of different social groups are not met, or where opportunities to succeed academically are limited. However, care needs to be taken to avoid focusing *only* on the under-representation and/or segregation of one group as opposed to another e.g. women as opposed to men, or *only* on the need for greater representation of women in science and technology education and employment, since such discourses merely reduce the field to sex difference, binaries or polarities where experiences of women and men are universalized and essentialised (Henwood and Miller, 2001). To avoid this, it has been necessary to problematize the stability of gender categories, and at the same time focus more on the *processes* through which differences are produced. This wider and more critical perspective will, it is hoped, open up the possibilities of more complex analyses where fixed, gender categories can be challenged, and new interpretations

developed such as how ethnicity, 'race' and other social signifiers transform the borders of gender understandings and practices. This in turn will create new developments in science education curriculum and teaching, which it is further hoped, will attract a more diverse student population to science both as an object of study and a career pathway.

References

- Akerson, V., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. (2000). Influence of a reflective activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 295-317.
- Baker, D. (2002). Where is gender and equity in science education? *Journal of Research in Science Teaching*, 39(8), 659-663.
- Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1980). Sex Differences in Mathematical Ability: Fact or Artefact? *Science*, 210(4475), 1262-1264.
- Benckert, S., & Staberg, E-M. (1992). *Forskning med förhinder*. [Prevented from research]. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Benckert, S., & Staberg, E-M. (2000). *Val, villkor och värderingar. Samtal med kvinnliga fysiker och kemister*. [Choices, conditions and values. Conversations with female physicists and chemists]. Umeå universitet: Kvinnovetenskapligt forum. Rapportserie No. 9.
- Berlusconi, M. (1991). *Genealogi och sociologi: Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*. [Genealogy and sociology. Nietzsche, Foucault and social analysis]. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Bianchini, J., Whitney, D., Breton, T., & Hilton-Brown, B. (2002). Toward Inclusive Science Education: University Scientists' Views of Students, Instructional Practices, and the Nature of Science. *Science Education*, 86(1), 42-78.
- Bleier, R. (1984). *Science and Gender. A Critique of Biology and Its Theories on Women*. New York: Pergamon Press.
- Brickhouse, N. W. (2001). Embodying Science: A Feminist Perspective on Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 282-295.
- Brickhouse, N. W., Lowery, P., & Schultz, K. (2000). What Kind of Girl does Science? The Construction of School Science Identities. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(5), 441-458.
- Brickhouse, N. W., & Potter, J. T. (2001). Young Women's Scientific Identity Formation in an Urban Context. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 965-980.
- Brusselmans-Dehairs, C., & Henry, G. F. (1997). Part 1. Evidence from the studies carried out by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 1964-92. In C. Brusselmans-Dehairs, G. F. Henry, M. Beller & N. Gafni (Eds.), *Gender differences in learning achievement: evidence from cross-national surveys* (pp. 9-40). Educational studies and Documents 65. Paris: UNESCO.
- Buck, G., Mast, C., Ehlers, N., & Franklin, E. (2005). Preparing teachers to create a mainstream science classroom conducive to the needs of English-language learners: A feminist action research project. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(9), 1013-1031.
- Cobern, W. W., & Loving, C. C. (2001). Defining "Science" in a Multicultural World: Implications for Science Education. *Science Education*, 85(1), 50-67.
- Davies, K. S. (2001). "Peripheral and Subversive": Women Making Connections and Challenging the Boundaries of the Science Community. *Science Education*, 85(4), 368-409.
- Dawson, C. (2000). Upper primary boys' and girls' interests in science: have they changed since 1980? *International Journal of Science Education*, 22(6), 557-570.
- Epstein Jayaratne, T., Thomas, N.G., & Trautmann, M. (2003). Intervention program to keep girls in the science pipeline: Outcome differences by ethnic status. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(4), 393-414.
- Fausto-Sterling, A. (1985/1992). *Myths of Gender. Biological Theories About Women and Men*. New York: Basic Books.
- Ferreria, M. M. (2003). Gender issues related to graduate student attrition in two science departments. *International Journal of Science Education*, 25(8), 969-989.

- Foucault, M. (1984). Nietzsche, Genealogy, History. In P. Rainbow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 76-100). New York: Pantheon Books.
- Fusco, D., & Calabrese Barton, A. (2001). Representing Students Achievements in Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 337-354.
- Ganetz, H. (2004). Skogens konung och djurens konung i TV. Natur, kultur och genus i naturfilm. [The king of the forest and the king of all animals on TV. Nature, culture and gender in nature documentaries]. *Nordicom Information. Medie- och kommunikationsforskning i Norden*, 26(1), 3-16.
- Gilbert, J. (2001). Science and its 'Other': looking underneath 'women' and 'science' for new directions in research on gender and science education. *Gender and Education*, 13(3), 291-305.
- Gilbert, J., & Calvert, S. (2003). Challenging accepted wisdom: looking at the gender and science education question through a different lens. *International Journal of Science Education*, 25(7), 861-878.
- Greenfield, T. A. (1998). Gender- and Grade-Level Differences in Science Interest and Participation. *Science Education*, 81(3), 259-276.
- Hamberg, K. (2000). Könet i hjärnan. En kritisk granskning av jakten på den biologiska könsskillnaden. [The sex in the brain. A critical examination of the pursuit of biological sex differences]. *Läkartidningen*, 97(45), 5130-5136.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harding, J. (1986). The making of a Scientist? In J. Harding (Ed.), *Perspectives on Gender and Science* (pp. 159-167). London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Heard, P. F., Divall, S. A., & Johnson, S. D. (2000). Can 'ears-on' help hands-on science learning for girls and boys? *International Journal of Science Education*, 22(11), 1133-1146.
- Henwood, F., & Miller, K. (2001). Boxed in or coming out? On the treatment of science, technology and gender in educational research. *Gender and Education*, 13(3), 237-242.
- Hildebrand, G. (1989). Creating a gender-inclusive science education. *The Australian Science Teachers Journal*, 35(3), 7-16.
- Hildebrand, G. (1998). Disrupting hegemonic writing practices in school science: Contesting the right way to write. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(4), 345-362.
- Hubbard, R. (1990). *The Politics of Women's Biology*. New Brunswick and London: Rutgers University Press.
- Hughes, G. (2001). Exploring the Availability of Student Scientist Identities within Curriculum Discourse: an anti-essentialist approach to gender-inclusive science. *Gender and Education*, 13(3), 275-290.
- Jones, M. G., Howe, A., & Rua, M. J. (2000). Gender Differences in Students' Experiences, Interests, and Attitudes toward Science and Scientists. *Science Education*, 84(2), 180-192.
- Keller, E. F. (1985). *Reflections on Gender and Science*. New Haven and London: Yale University Press.
- Keller, E. F. (1992). *Secrets of Life Secrets of Death. Essays on Language, Gender and Science*. New York and London: Routledge.
- Keller, E. F. (2001). Gender and Science. An Update. In M. Wyer, M. Barbercheck, D. Geisman, H. Ö. Öztürk & M. Wayne (Eds.), *Women, Science, and Technology. A Reader in Feminist Science Studies* (pp. 132-141). New York & London: Routledge.

- Kelly, A. (1978). *Girls and Science. An International Study of Sex Differences in School Science Achievement*. University of Manchester and Institute of International Education, University of Stockholm. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kelly, A. (1981). *The missing half. Girls and science education*. Manchester: Manchester University Press.
- Kelly, A. (1988). Gender and Difference in teacher – pupil interactions: a meta-analytical review. *Research in Education*, 39, 1-23.
- Kimball, M. (1994). Bara en myt att flickor är sämre i matematik. [Just a myth that girls are poorer in mathematics]. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 15(4), 40-53.
- de La Coste-Utamsing, C., & Holloway, R. (1982). Sexual Dimorphism in the Human Corpus Callosum. *Science*, 216(4553), 1431-1432.
- van Langen, A., Rekers Mombarg, L. & Dekkers, H. (2006). Sex related Differences in the Determinants and Process of Science and Mathematic Choice in Pre university Education. *International Journal of Science Education*, 28(1), 71-94.
- Larsson, H. (2001). *Iscensättningen av kön i idrott. En nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan*. [Enacting sex in athletics. A modern history of the male and female athlete]. Studies in Educational Sciences 43. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Lawrenz, F., Huffman, D., & Welch, W. (2001). The science achievement of various subgroups on alternative assessment formats. *Science Education*, 85(3), 279-290.
- Lederman, M. (2003). Gender/InEquity in Science Education: A Response. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(6), 604-606.
- Levander, S. (1990). Tar skolan hänsyn till könsskillnader? [Does the school consider gender differences?]. *Nämnanaren*, 17(2), 11-17.
- Lie, S., & Sjøberg, S. (1984). "Myke" jenter i "harde" fag? Om realfag och likestilling. [‘Many’ girls going for ‘hard’ science?]. Oslo, Bergen, Stavanger, TromsØ: Universitetsforlaget.
- Mattern, N., & Schau, C. (2002). Gender differences in science attitude-achievement relationships over time among white middle-school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(4), 324-340.
- Merchant, C. (1980/1994). *Naturens död. Kvinnan, ekologin och den vetenskapliga revolutionen*. [The death of nature. The woman, ecology and the scientific revolution]. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium AB.
- Nyström, E. (forthcoming). Gender and Equity in Science Education: a survey of selected journals (2000-5). Submitted to: *Journal of Research in Science Teaching*.
- Parker, L. H., & Rennie, L. J. (2002). Teachers’ implementation of gender-inclusive instructional strategies in single-sex science classrooms. *International Journal of Science Education*, 24(9), 881-897.
- Preece, P. F. W., Skinner, N. C., & Riall, R. A. H. (1999). The gender gap and discriminating power in the National Curriculum Key Stage three science assessments in England and Wales. *International Journal of Science Education*, 21(9), 979-987.
- Rasmussen, M. (1995). Hur olika är vi egentligen? Manligt och kvinnligt under mikroskopet. [How different are we really? Male and female under the microscope]. *Tvårsnitt*, 17(3), 31-41.
- Reuterberg, S-E., & Svensson, A. (2000). *Köns- och socialgruppskillnader i matematik – orsaker och konsekvenser*. [Sex and social group related differences in mathematics – causes and consequences]. IPD-rapport Nr. 2000:20. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

- Richmond, G., Howes, E., Kurth, L., & Hazelwood, C. (1998). Connections and critique: Feminist pedagogy and science teacher education. *Journal of Research of Science Teaching*, 35(8), 897-918.
- Rivard, L. P. (2004). Are language-based activities in science effective for all students, including low achievers? *Science Education*, 88(3), 420-442.
- Regeringens Proposition (2006). *Prop.2005/06:155*.
- Rose, H. (1994). *Love, power and knowledge. Towards a feminist transformation of the sciences*. Cambridge: Polity Press.
- Rose H., & Rose, S. (Eds.) (2001). *Alas Poor Darwin. Arguments Against Evolutionary Psychology*. London: Vintage.
- Rossiter, M. (1982/1992). *Women Scientists in America – Struggles and Strategies to 1940*. Baltimore and London: John Hopkins University Press.
- Rossiter, M. (1995). *Before affirmative action 1940 – 1972. Women Scientists in America*. Baltimore and London: John Hopkins University Press.
- Salta, K., & Tzougraki, C. (2004). Attitudes towards chemistry among 11th grade students in high schools in Greece. *Science Education*, 88(4), 535-547.
- Schiebinger, L. (1989). *The Mind Has No Sex? Women in the Origins of Modern Science*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Sjöberg, S. (2000). Kjønn og naturvitenskapens kroppsspråk. [The body language of sex and natural science]. *Nordisk Pedagogik*, 20(2), 80-89.
- Skolverket (1996). *TIMSS svenska 13-åringars kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. [TIMSS Swedish 13-year olds knowledge in mathematics and natural science in an international perspective]. Skolverkets rapport nr 145. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1998). *TIMSS Kunskaper i matematik och naturvetenskap hos svenska elever i gymnasieskolans avgångsklasser*. [TIMSS Swedish high schools students' knowledge in mathematics and natural science at graduation]. Stockholm: Liber.
- Smail, B. (1984). *Girl-Friendly Science: Avoiding Sex Bias in the Curriculum*. Harlow: Longman for the School Council.
- Snively, G., & Corsiglia, J. (2001). Discovering Indigenous Science: Implications for Science Education. *Science Education*, 85(1), 6-34.
- Snyder, V. L., & Broadway, F. S. (2004). Queering High School Biology Textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 617-636.
- SOU 2005:66 *Makt att forma samhället och sitt eget liv: jämställdhetspolitiken mot nya mål: slutbetänkande / av Jämställdhetspolitiska utredningen*. [Power to mould society and one's own life]. Stockholm: Fritzes
- Spender, D. (1982). *Invisible women: the schooling scandal*. London: Writer and Readers.
- Stanley, W. B., & Brickhouse, N. W. (1994). Multiculturalism, Universalism, and Science Education. *Science Education*, 78(?), 387-398.
- Thomas, K. (1990). *Gender and subjects in the higher education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Thorne, B. (1997). Children and Gender. Constructions of Difference. In M. M. Gergen & S. N. Davis (Eds.), *Toward a New Psychology of Gender* (pp. 185-201). New York and London: Routledge.
- Traweek, S. (1988). *Beamtimes and Lifetimes. The World of High Energy Physicists*. Cambridge and Massachusetts: Harvard University Press.
- Weiner, G. (2001). *Submission on the Hong Kong Secondary School Allocation System*. Research Report.

- Wernersson, I. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. [Gender differentiation in the compulsory school]. Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 22. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. (1988). *Olika kön, samma skola* (F 89:1 / Vad säger forskningen?). [Different sexes, same school]. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, I. (1991). *Könsskillnader i gymnasieskolan* (F 91:2 / Vad säger forskningen?). [Gender differences in high school]. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, I., & Vé, H. (1997). Research on gender and Education in the Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4), 295-317.
- Widding, U. (2006). *Identitetsskapande i studentföreningen: Köns- och klasskonstruktioner i massuniversitet*. [Identity Construction in the Students' Society: Formations of Gender and Class in a Mass University]. Doktorsavhandling. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- von Wright, M. (1999). *Genus och text. När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?* [Gender and text. When is it possible to talk about equality in physics textbooks?]. Stockholm: Skolverket.
- Yates, L. (1990). *Theory/practice dilemmas. Gender, knowledge and education*. Victoria: Deakin University.
- Zohar, A., & Sela, D. (2003). Her physics, his physics: Gender issues in Israeli advanced placement physics classes. *International Journal of Science Education*, 25(2), 245-268.
- Åsberg, C. (2005). *Genetiska föreställningar: mellan genus och gener i populär/vetenskapens visuella kulturer*. [Genetic conceptions: between gender and genes in visual cultures of popular science]. Doktorsavhandling. Linköping studies in arts and science; 303. Linköping: Linköpings universitet.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. [Changing gender patterns? – an outline of knowledge about youngsters in schools]. Skolverket. Stockholm: Liber.



Twist and Shout!

Working with Teachers towards affirming Sexual Diversity in a New Zealand Girl's Secondary School

Kathleen Quinlivan

Picture this... It is 8.30 am in a lecture theatre in a New Zealand Girl's Secondary School on a freezing cold mid August morning in 1997 in a large New Zealand town. Today is Teacher Only Day, one of only two or three days during the year that teachers have to focus on their curriculum areas. Overnight it has been snowing and it has been difficult for several staff to get here because of snow on the hill roads where they live. That means that several people are arriving late and our starting time will be delayed.

At very short notice, the group of teachers that was working with me as a researcher to affirm sexual diversity within the school found out that the research project could have an hour to work with staff on sexual diversity issues from 8.30 am to 9.30 am. We had been requesting time to work with staff on the research project for some time with no success and were feeling pretty frustrated. Finally though, here was an opportunity. Sylvie, the school counsellor, and a key supporter of the project in the

school had prepared for the session hurriedly. We both felt nervous as the staff drifted in to the lecture theatre. The thought of working with sixty or so staff was a daunting prospect. I couldn't believe it was in a lecture theatre, it was so un conducive to the interactive deconstructive approach to the workshop that we had planned. An hour seemed to be such an inadequate amount of time to begin to explore such a complex and loaded topic as sexual diversity. However, at the same time, I felt wired, it had been so difficult to get an opportunity to work with the staff, and if this was all there was then I was determined to get as much achieved as possible. In retrospect that was a mistake. Before the workshop a colleague had told Sylvie that the staff were grumbling about the 'homophobia' one already and what a waste of time it would be. So, all the ingredients were present that morning for things to go wrong, and, with a few exceptions, that's mostly how it was to pan out.

(Fieldnotes, August, 1997)

Introduction

This paper explores the challenges and constraints involved in working toward affirming sexual diversity in secondary school contexts through unpacking the dynamics that emerged in a professional development session with teachers which was part of a wider participatory action research project within a decile 6 urban state single sex girls school, in a New Zealand Girl's Secondary School.¹

I want to begin by outlining some of the tensions that arose in the research project which led up to the moment that I have described.

Over time, and for a range of intertwined theoretical and methodological reasons, the participatory action research project to affirm sexual diversity in a New Zealand Girl's Secondary School became increasingly challenging, and I began to recognise the importance of understanding the wide range of complexities and tensions that emerge for schools and researchers engaging in work to affirm sexual diversity.

In the process of gaining theoretical 'width' I have become increasingly interested in the possibilities inherent in laying bare and problematising the discursive normalisation of heterosexuality, rather than in framing lesbian and gay

students as a disadvantaged group of 'at risk' individuals who require reparation within an equity framework due to their perceived deficit or personal problem (Fine, 1991; Fraser, 1997). In the first phase the study, it emerged that the process of labeling queer students within a deficit framework at Takahē High School ran the risk of reinforcing the normality of heterosexuality within schooling contexts by taking attention away from the fact that the 'problem' was not the individual student but the heteronormative culture of the school Quinlivan (2002b).

While on one hand the approach allowed the school to provide support to individual students from counselling staff, it also enabled the school to 'contain' and safely manage the issues faced by lesbian, gay and bisexual youth through being seen to meet the needs of individuals. These actions ensured that the school's position in the marketplace was not jeopardised.

Over the course of the research project I became more interested in exploring ways of working in schools which could provide a framework within which the discursive meanings that circulate about sexuality and gender could be explored and destabilised. Fraser (1997) would describe this development as a transformative rather than an affirmative approach for achiev-

ing social justice. Looking back, I can see that the tension between these two ways of viewing sexuality and affecting change underscored the study. Whereas the affirmative action model could facilitate (some) structural factors to shift, it held the problem of leaving the deeper meanings which circulate about sexualities and genders intact. The transformative model was strategic but did not address creating structural change.

At the same time, my increasing interest in feminist post structuralist and queer theoretical frameworks was influencing the ways in which I understood and analysed the initial student data I had gathered in a New Zealand Girl's Secondary School. Rather than just framing lesbian and gay students as fixed as an oppressed abnormal 'other' within a binary framework (Sedgwick, 1990), I became increasingly interested in understanding, explicating and interrupting the process through which meanings of sexuality and gender were intertwined, and in exploring how the two constructs were in a constant state of production and contestation (Butler, 1990; 1993; Davies, 1995, 1996; Renew, 1996, Quinlivan, 2000b; Town, 1999). In sessions I had with students at in a New Zealand Girl's Secondary School it appeared that the conceptual frameworks for understanding sexualities

and pedagogies which I began to draw on had the potential to destabilise the normality of heterosexuality (Quinlivan, 2000c). Increasingly I became interested in Foucault's (1988) notion of sexuality as 'becoming', rather than as arrival.

Pinning down queer theory and activism is no easy task. Its multiple meanings as well as the ways in which it intersects with post-structural conceptual frameworks mean that queer theories and practices work against, rather than with, definition. Sedgwick (1994a) notes that one of the Latin derivations of queer is 'torquere'-to twist. The notion of twisting and perhaps stretching sexual categories hints at some of the widening analytical and pedagogical potential of queer concepts, and also, as I show shortly, how squirmingly uncomfortable the process of interrogating heteronormalising discourses in functionalist schooling contexts can be.

The emphasis on paying attention to difference in constructing identities and an interest in framing identity as open to conflicting and multiple meanings situates queer theory within wider post-structural theoretical contexts which understand identity as provisional and contingent. Jagose (1996) suggests that the emphasis on the rational and autonomous self, emerges

from within Enlightenment paradigms that privilege those constructions. Destabilisation of identity categories does not mean however that identity categories disappear altogether, rather that they are rendered permanently open and contestable (Seidman 1996).

One way of addressing the complexities of identity is to have an understanding of the meanings through which identities are constituted.

Foucault's (1980) notion of normalisation as a form of social control has been utilised by queer theorists. The operation of heteronormative discourses for example, explores the discursive construction of the normality of heterosexuality and the corresponding abnormality of same sex desire, and also how these discourses have been enacted and resisted as forms of social control within in social, political and economic spheres. Warner's (1993) concept of heteronormativity frames the normalising discourses of heterosexuality, rather than the 'abnormality' of same sex desire as the issue which needs to be addressed. This process provides a different focus for framing same sex desire from the previous humanist psychological discourses of homophobia and heterosexism. As Britzman (1998) suggests, the concept of heteronormativity provides a political critique of the production of normalcy and

its sexualisation as heterosexuality. The field of analysis for queer theorists is the production of cultural meanings, in particular linguistic and discursive structures. Same sex desire is framed as a construction arising in the cultural politics of knowledge, rather than personal identity in a quest for equal rights. The heterosexual/homosexual binary is understood as a category of knowledge, as a way of defining and categorising people desires, behaviour and social relations (Seidman, 1995). Understanding how the heterosexual/homosexual binary operates as a discursive construction to normalise heterosexuality and abnormalise same sex desire helps in understanding how individuals and institutions are constituted. As a tool of analysis, Seidman suggests that this deconstructive process shifts issues of homosexuality from the margin to the centre.

Deconstructive methods also include understanding the ways in which a range of identity vectors intersect with sexual identity in order to create finer grained and more specific understandings of what sexual identities mean in relation to identity categories such as ethnicity, gender, and class. Butler's work (1990, 1993) explores the role that compulsory heterosexuality plays in fixing gender norms. She draws on and expands Foucauldian frameworks that

understand sexuality as a historical and social construction, rather than a biological inevitability. In *Gender Trouble* (1990), Butler understands gender as a series of reiterations, or performative acts which produce the illusion of an inner gendered self, rather than an essential core that forms itself into an internalised self-concept through social conditioning and observation. The reiterative acts are modelled on the dominant images and discourses of what it means to be a man or a woman. They call us into being and our reproductions operate at a symbolic and concrete level through the body. It is in this situation of constraint and threat that gender norms are inscribed.

An important part of the discursive process through which meanings of gender are reiterated concerns the role which hegemonic constructions of heterosexuality play in stabilising gendered norms. Butler sees that compulsory heterosexuality is essential for the production of a coherent gender and emphasises the pivotal nature of the intersections between the discursive production of gender and sexuality. She suggests that the reproduction of heteronormativity is gender's ultimate purpose, and through its discourses, gender is made intelligible. In this way compulsory heterosexuality and the production of gendered identities are intimately, symboli-

cally, materially and ideologically linked. Butler (1990) called the interlocking process through which bodies, genders and desires are naturalised the heterosexual matrix.

Analytical tools such as Butler's (1993) notion of performativity and the role that the heterosexual matrix plays in the process, proved helpful in rendering the complexities of the discursive construction of sexualities, and exploring how intersections of gender and sexuality operated to reinforce normative constructions of gender and legitimate heterosexuality for students in a New Zealand Girl's Secondary School. Because the performative process of enacting gender and sexuality is always under construction, opportunities constantly arise for the making of 'gender trouble', or destabilising gender constructions. Making explicit the processes through which understandings of gender and sexuality are constructed discursively also has the potential, in classrooms particularly, to create a venue within which the constructions can be contested and destabilised (Quinlivan, 2002c). Understanding the process can reveal the transparency of the tropes and simultaneously provide a venue to create new understandings of sexual and gendered difference (Davies, 1995, 1996; Morgan, 1997).

While these theoretical and conceptual developments proceeded, and I began to think about how these approaches could inform working within Kereru Girls' College, it was becoming clear that the idea of developing a school-wide model of change was increasingly unfeasible due to a wide range of structural, ideological, epistemological and micro and macro contextual constraints which emerged as part of the action research process within the school. Understanding and documenting the constraints which emerged, and exploring the discursive construction of sexualities appeared more possible than the almost overwhelming challenges inherent in developing a school wide model of change.

Butler's (1993) theory of performativity has also been useful as a way of working through a major dilemma/ conflict/shift in a New Zealand Girl's Secondary School in terms of thinking about how change happens. Butler's (1993) theory of performativity emphasised the extent to which reiterations of understandings about sexuality and gender can be seen to be fragile, fragmented and at risk, and in need of constant maintenance and repetition to ensure their survival. According to Butler (1993), the theory of performativity is simultaneously able: "... to invoke the category, and hence, provisionally to open the category as a site of permanent politi-

cal contest" (p. 222). Rather than see change happening within a linear, positivist framework, change can be strategic. So every time a construction of gender or sexuality was articulated through the research process, simultaneously, the opportunity to explore and subvert that understanding arose.

The concept of discourse analysis is a post-structural tool that also proved helpful in exploring the assumptions which underpinned the binary constructions which framed same sex desire as abnormal in relation to the assumed normality of heterosexuality. Opportunities for analysing discourses provide an opportunity to hold those understandings up to the light, to examine them and to enter into some dialogue about the constructions which underpinned them (Butler, 1993).

Through an analysis of discursive practices it is possible to identify the discourses which produce understandings of sexuality and gender (amongst other constructions) and to position yourself differently in relation to them. Lewis (1993) suggests that understanding can be drawn on to undertake political intervention directed towards social change. Exploring what discourse analysis offers as a pedagogical tool is one of the strategies that I suggest holds

some potential in interrogating and widening constructions of sexuality and gender. However in order to deconstruct discourses and to place them under erasure, you first have to examine the discourses and the contexts within which they operate and how they shift and change.

Davies (1995, 1996) suggests that deconstruction and discourse analysis may be a helpful teaching and a learning tool that could be applied in classrooms by both teachers and students. She suggests that along with discourse analysis, deconstruction can make discursive processes and their lived effects on people apparent. This process can allow students' agency to position themselves in relation to those understandings and destabilise them.

I found these notions exciting and thought provoking, and was dying for the opportunity to try them out. What I failed to take into account was the effect that drawing on these theoretical and pedagogical tools would have working with teachers within the rational/functionalist cultures of schools.

The jump from using queer theoretical frameworks as analytical tools, to trying them out as learning and teaching tools in order to widen representations of sexuality within secondary

school contexts is paradoxically both a small footstep and a wide leap. Working towards proliferating identities, rather than closing them down as Britzman (1995b) suggests, creates both possibilities and also tensions. At first glance taking queer analysis into working with students and teachers appears disarmingly simple, in that the learning environments become a site of analysis for exploring the discursive construction of compulsory heterosexuality and the complexities of multiple sexual identities. However, I discovered that undertaking such work within the context of secondary schools poses big epistemological, ideological and structural constraints ... that is the next part of the story.

"Hit it Louise!"²: The Teacher Only Day Professional Development Workshop in a New Zealand Girl's Secondary School

Like Thelma and Louise driving over the cliff, working with queer and post-structural pedagogies involves both teachers and schools moving into unknown territory. Enacting queer pedagogies in secondary schools is a big jump and a dangerous and risky one because it involves destabilising and up-ending the politics of knowledge.

Calling into question the normality of heterosexuality involves taking risks for both teachers and schools because it interferes in the process of knowledge production and unsettles the legitimacy of compulsory heterosexuality. While queer theoretical frameworks such as discourse analysis and deconstruction hold some interesting opportunities to widen representations of sexuality, interrogating constructions of sexuality and gender within the functionalist culture of Kereru Girls' College was an uncomfortable and at times a painful process for both the school and for me as a researcher. In hindsight however, I can see that I learnt a great deal more about the complexities of school cultures, school reform, and the contested ideological battleground of schooling from failure, than I would have from success. Over time I was able to put aside my deep investment in being a successful teacher and researcher. Failure provided me with deeper and richer understandings of the contested nature of schooling. Increasingly learning from failure as Britzman (1998) suggests, can be something valuable to explore:

... pedagogy might provoke the strange study of where feelings break down, take a detour, reverse their content, betray understanding, and hence study where affective meanings become

anxious, ambivalent and aggressive (Britzman (1998, p. 84).

In addition to the epistemological and ideological constraints that I have described, there were also pervasive structural constraints that emerged in terms of finding time to work with the staff. My field notes show how frustrating I was finding this:

*Elizabeth, a Senior Manager, and I talked about what the formats for staff meetings would be from now until the end of the year. They included sessions on Managing Student Behaviour and on setting up professional accountability systems within the school. There were two hours given to departments on Teacher only day ... They have all been mapped out and none of them is for the research project which really **** me off, I feel like tearing my hair out. She did say that in the last session, towards 1998 they could spare about 20 minutes. I said that for change to occur there has to be a time component involved but what do you do when there is no time!!!!!! ... This is so frustrating (Field notes, June 1997).*

I was keen to find a way to work with staff which drew on some of the post-structural and queer

pedagogical approaches that had provided some opportunities for exploring the discursive construction of sexuality and gender with the students in a member check (Quinlivan, 2003). To that end, we incorporated a deconstruction exercise which encouraged teachers to consider creating venues within their classrooms and working spheres to enable the discursive construction of sexuality to be explored. The planning for the workshop drew upon Sear's (1992b) suggestions, which advocate integrating the participants' attitudes and feelings with what they do and say, and carefully attending to the participants' roles. We did this by encouraging the teachers to make connections between how they understood their roles and the aims of the research project. Then we developed scenarios for discussion which were based on actual incidents which had happened in the school, that had been gathered as research data. Teachers were asked to discuss the scenarios through identifying their thoughts feelings and responses to particular situations (see Appendix).

As part of the wider participatory action research project within the school, I met regularly with a group of teachers, who became known as the planning group. They volunteered to work with me to provide feedback and oversee the project within the school. Despite the time pressure,

Sylvie, the school counsellor and member of the planning group, and I took the opportunity to run our approaches past the planning group beforehand. They were less sure about how those approaches would work. An extract from the research journal of Linda, a Health teacher and planning group member, shows that while she acknowledges the ideas behind the planned workshops were well intended, and that many staff will gain something from the session, she anticipates, and has already heard, resistance from staff. Linda's feedback identifies ideological constraints such as her colleagues' beliefs that addressing issues of sexual diversity is not their role, and that they consider knowledge of technology and issues such as ethnicity are more pressing than the claims of a minority of lesbian and bisexual students. She also pointed to the structural constraints of lack of time in the session to address complex issues, and her worries about colleagues feeling overloaded:

*Preparation For Teacher Only Day (TOD):
Why The Deconstructing Exercise Won't
Work*

– Teachers do not perceive this as important.

They do not want to know about this

*– TOD is an extra day in the year so a lot of
teachers will be anti this to start with*

– ... In one hour it's going to be a real rush

- *(I've already heard) teacher resistance: "What are we doing this for?", "Bloody waste of time".*
- *Really good but it's such a minimum number of students*
- *What about technology, race etc*
- But I'm sure 50% will get a lot out of this (Linda's Journal 21/8/97).*

Briony, another planning group member, also pointed out that the Teacher only day is starting earlier than usual with the sexual diversity workshop. She had heard some disquiet amongst the staff about the development of anti-bullying initiatives. In addition, because of the short notice, the new bullying policy and procedures that a group of students and Sylvie and I had been developing had not been read by many staff:

This is an extra workday for us, not a contact necessary workday. Half the staff is willing to come in a day earlier at the beginning of the year and work one day longer at the end in order to have a student-free day at school. The bullying session and the programme beginning at 8.30 am, is in itself controversial. The bullying policy went into pigeonholes too late to process before presentation, most would have missed receiving it before the session (Briony's Journal, planning group member, 1997).

We talked through these issues at the planning group meeting and while the workshop plan was not changed that much, we agreed that the constraints that teachers were being placed under to participate in the project needed to be made explicit and acknowledged, especially the connection between the project and the teachers' role. Planning group members chose not to be involved in the session and agreed to spread themselves around the groups and participate as staff members. It was decided that I would facilitate the first session on sexual diversity. Sylvie would facilitate the second session on the development of procedures and policies to deal with bullying.

The snow and the late start of the workshop combined with working within a tight frame, meant that Sylvie and I were pretty tense. Ironically I realised later that I had succumbed to the most pervasive structural constraint that is a daily reality for teachers: not having enough time! Talking to Elizabeth, a senior manager, in a later interview, I recognised that trying to achieve so much in an hour wasn't a good idea:

There were a whole lot of factors that came together in that last staff session ... my panic, I thought, right here's an opening, I'm just going to go for it, I mean how many things

*can you squeeze in a short period of time?
that was obviously not a good idea... (Kathleen
talking to Elizabeth, Senior Manager,
Interview, 1998).*

The nervousness and tension both Sylvie and I were feeling came across to staff as if we were directorial. Given that this was a teacher only day when teachers expected to have more of a relaxed day, and the inclusion of the session was a last minute addition, this was understandably not received well by the staff. Briony, a planning group member noted in her journal:

RESPONSES TO TOD MEETING

*Observations of other staff- Opening words-
"We're starting 5 minutes late", went down
like lead*

*– some mutterings about how does the same
sex relationship- lesbian and gay issue fit-
ted in with the expected written schedule
for TOD?...*

*– Comments heard included; "As teachers this
is not for us to deal with. We teach without
bias and refer these issues to people trained
to deal with it".*

*"We know this already, we've done this... why
are we spending time on this again?" (Briony,
planning group member Journal, 1997).*

However, Briony's observations reveal more than these contextual constraints. The overheard comments of the staff show deep ideological disjunctures that suggest that many teachers in a New Zealand Girl's Secondary School did not see addressing issues of sexual diversity as part of their role as classroom teachers. As Epstein & Johnson (1998), Fine (1991) and Silin (1995) suggest, issues such as sexuality were seen as personal problems that were seen to be the province of the counsellor and guidance networks. These feelings were confirmed by direct written feedback received from several staff:

I am not interested in students' sexual orientation, and this subject has no place in my classroom (Anonymous written feedback from second staff session, 1997).

As I mentioned earlier, I think there are implications for constructing what are framed as personal issues as the province of the guidance counselling network in school. As Fine (1991) suggested, framing lesbian, gay and bisexual students as in need of counselling results in social issues being constructed as students' personal and psychological problems. Gabrielle, a Year 12 heterosexual student, explained that being seen to have a problem puts students off going to counsellors:

... people just said to us that they don't go and talk to the counsellors about (bullying) 'cos it's (seen) like I've got a problem, it's my problem that I'm an individual and this isn't supposed to be my problem and I've gotta deal with it kind of thing and going to the counsellors got those connotations of, I've got a problem... it shouldn't be [lesbian and bisexual students] that have to go to counselling (Gabrielle, Year 12, heterosexual student, Interview, 1996).

Some staff also expressed concern about the consequences of teachers being seen to condone and legitimate same sex desire. As one teacher anonymously enquired of me early on in this project: "Is it okay to talk about this stuff?" Another teacher suggested that in addressing the issue of sexual diversity there could be the risk that students and parents would constitute teachers as 'promoting and even recruiting' for what they allude to as a deviant form of sexual expression:

There is the fear than any response might be misinterpreted or misunderstood by the students and parents and you could get into trouble (Anonymous written feedback from staff Teacher Only Day session, 1997).

When I explored this issue further, the lack of ownership that many staff felt in relation to the research project in the school was indicative of more than ideological disjunctures. It also related to the balkanised structural features of the school (Hargreaves, 1994) where subject departments operated in isolation from each other, and in many cases were unaware of decisions that had been made by their colleagues. As Helen explains, the decision to participate in the research project was made by the guidance committee who did not consult with the wider school community:

The decision was made at a meeting of the guidance network ... the Principal was very keen, some people expressed reservations ... along the lines of what would be required to do, not really the topic itself ... they weren't completely clear about what was to be expected of them ... the meeting in general supported it ... I don't think it was taken to the whole staff first because that is not the usual practice. The appropriate committee usually discusses requests/issues and makes the decision. No, I don't think it had any bearing on the way that the project developed as the process followed normal procedure for the staff (Helen, counsellor and Health teacher, Interview, 1998).

Teachers saw themselves as unbiased and as 'already having done this' as Briony explained, and this was symptomatic of the fact that many of the staff saw the school as a warm and friendly environment where issues of sexual diversity weren't a problem. As Felicity, the Principal, suggested:

... probably because they (the staff) feel the school is a warm, open and friendly place that they feel that we don't need it as much as other things, and I think that's probably why it's hard for the staff to see it as a problem. To be honest I don't think a lot of people saw it as a problem here ... An individual student's experience, I mean there's so many of them, they are going to be different, they may not all see the school as warm, open and friendly at all (Felicity, Principal, Interview 1998).

However there were disjunctures between what the staff felt and what lesbian and bisexual students experienced within the school. The notion of Kereru Girls' College as a warm and inviting school stood in stark contrast to several incidents involving staff both inside and outside the classroom. Margaret a gay Year 13 student recounted a classroom incident where a teacher drew on stereotyped representations of girls as bitchy and catty in order to indicate her knowledge that

two of her students had been in a relationship with another young woman:

In Physics one day, it was the day that Heidi shifted my desk and I'm sure that somehow (our teacher) she knew because she kind of walked in and looked at me and looked at Heidi and then kind of made a hissing noise, like a cat fight kind of thing. She kind of like did it jokingly but I'm sure that somehow she knew (that I had just started a relationship with her ex girlfriend) (Margaret, Year 13 gay student, Kereru Girls' College, Interview 1998).

Melissa a lesbian Year 13 student told me that she had heard second hand that another staff member had drawn on nineteenth century models of sexual deviance to frame lesbians as male in order to ridicule Melissa's sexuality:

... one day when I had finished school and Margaret was sitting her exams and I was going to sit in the common room and wait for her to finish and Margaret's Mum said that a teacher came in to her and said, "Oh look the boyfriend's here", implying me when I walked in. And I just think that's really rude, I couldn't care less ... a teacher said that anyway, or someone in the office. ... Margaret's

Mum refuses to tell ... I didn't really care because I was leaving anyway but if it had been a year ago it would have really depressed me. ... I couldn't believe it, it was really pathetic, not even Year 13 students would have said that (Melissa, lesbian Year 13 student, Kereru Girls' College, Interview, 1998).

Kenway and Willis (1997) note the extent to which gender reform is highly disruptive of the social and therefore the power arrangements in schools. They suggest that gender reform is threatening to schools in ways in which other social justice reforms are not, because teachers face the possible unravelling and remaking of aspects of their personal and professional worlds. They also note the high degree of emotionality that is generated when gender reformers undertake work with teachers and expect people to change as a result. If as Kenway and Willis suggest, deep psychic sensitivities are engaged within the process of gender reform, I think that this is even more the case when issues of sexuality and same sex desire are engaged with in schools, particularly with teachers (Kumashiro, 2000). Several emotional responses emerged from the workshop which raise a number of different issues. One teacher told me that she felt angry that given all the structural and workload constraints involved in her role, she didn't

appreciate being constituted as ill-informed and bigoted:

I feel very angry that when I have so much work to do and so little time to do it in that I have to spend time being treated as though I'm an ignorant and intolerant child (Anonymous written feedback from second staff session, 1997).

The feelings of anger which were expressed by a several staff provide an indication of the extent to which as Britzman (1998) suggests, learning about 'dangerous knowledge' such as a same sex desire with teachers who have an investment in their status as 'expert knowers' will inevitably involve conflict and crisis. However over the course of the study I realised how ill-equipped both I as a researcher, and the staff were to acknowledge or interrogate any of the uncomfortable feelings, within the context of the rational and functionalist cultures of schools (Kenway & Willis, 1997).

The workload engendered by the macro educational constraints of major educational curriculum restructuring, little teacher development to support change, and reform fatigue, contributed towards teachers feeling angry about having yet another issue to consider. These tensions

emerged in the professional development session. As Felicity, the Principal explained:

... Not that I think necessarily that this project was going to massively increase people's workload but because so many things are happening all at once, unit standards assessment, new curriculum in this, new curriculum in that, performance management systems, all of those things had to be discussed and introduced and put in place and people do get to the stage when they think they can't cope with one single more thing (Felicity, Principal, Kereru Girls' College, Interview, 1998).

With these pressures, social justice and equity issues tend to fall off the agenda and can be perceived as more of a luxury than a necessity (Gordon, 1993; Kenway & Willis, 1997). Interestingly however, social issues do not disappear totally within schools. Mac an Ghaill (1994b) describes the way in which teachers and school communities often feel pulled between notions of fault and obligation in terms of addressing issues of gender and sexual diversity:

... there is a real tension here for the gender and/or sexual majority, between not feeling guilty, and not taking responsibility both for the cultural investments one has in oppres-

sion and the privileges that are ascribed to you and that you take up as part of a dominant group (p. 179).

Kenway and Willis (1997) identified this tension in gender reform issues, noting that it most commonly manifested itself in the way that gender reformers in schools felt unable to criticise their colleagues. I sensed this amongst several members of the planning group at Kereru Girls' College, and it was exacerbated by the fact that they were young and inexperienced teachers who perhaps felt vulnerable in relation to their older colleagues. The tension between fault and obligation identified by Kenway and Willis and Mac an Ghaill (1994b) is perhaps what the Principal, Felicity, is wrestling with when she questions the extent to which sexual diversity was seen by the staff as an issue which needed to be addressed within the school and the discomfort she felt challenging her colleagues to address the issue:

...well actually is there an issue and what is the issue? Is it the culture in the school or that people chose for whatever reason personally to behave the way we are? Are we really as open and inclusive as we think we are? ... If (people) don't (see this as an issue), well then I haven't got a right to force them to (Felic-

ity, Principal, Kereru Girls' College, Interview, 1998).

Hey (1997) suggests that problematising the way that the school treats students places researchers in difficult positions when working in schools. Rogers (1994) notes that being framed as obsessive and eccentric goes with the territory of a researcher undertaking work on sexuality, and she goes on to suggest that these concerns are magnified working in a schooling context where discourses of education and youth collide with traditional constructs of predatory lesbian, man hater, corrupting gay man and child abuser. Notions of 'promotion and recruitment' continued to arise throughout the project, especially in relation to the role that I played as a researcher. These discourses reinforced the 'otherness' of same sex desire and proved to be a disabling factor in terms of undertaking the project in the school.

In addition to being seen as promoting and recruiting I was also constructed as proselytising and pushy. I experienced first hand what it meant to be constructed as a fanatic who was seen as imposing meanings on others (Flax, 1993). Both Spender (1988) and Kenway and Willis, (1997) suggest that when you are dealing with 'difficult knowledge' (Britzman, 1998),

what often happens is that talking even a little is perceived as talking too much. Some staff during the teacher session felt as if I was pressuring them to think in particular ways. As Linda explains:

... I don't think that anybody likes to be told and I think that might've been a bit of a problem. Some staff felt like they were being pressured and told and thought, I don't want this and I don't like this... if it's too much and too pushy then staff will just click off straight away. I can think of one example where staff were just pushed and I could just see that they were switching off, and I think that's not a good way to go in. I think you have to go in with a slow approach because ... people take a lot of time to change their ideas and attitudes if they ever change them, and I don't think some ever will (Linda, Interview, 1998).

While some staff felt pressured to move too quickly, others wanted to go further, and as Elizabeth suggests felt angry at being 'accused' of something that they saw themselves as not doing:

And I think that there might have been a bit of a feeling that to satisfy where you wanted to come from in the research we sort of had

to be backwards to be back there where actually we were sort of up here and we needed to go further. That's why it went a wee bit flat with the staff, they sort of felt, the implication of being accused of something we are not doing ... (Elizabeth, Senior Manager, Interview, 1998).

At the end of the session I felt as if I had been 'thrown to the lions', as one of the planning group described it, and felt thoroughly mauled. Like the teachers, I, too, had an emotional response to what had happened.

Destabilising Heteronormativity: The Art Of The Possible

Kenway and Willis (1997) draw attention to the deep psychic and emotional investment in gendered constructions which emerged within the gender reform work they undertook in Australian schools. If that is the case for gender, then I suggest that it would be even more so for sexuality. The intense discomfort many teachers in the second case study school experienced in discussing sexuality (and same sex desire in particular) lead me to believe that it can still be a deeply taboo subject, and as such a fraught and difficult area for schools to have to engage with (Epstein & Johnson, 1998).

My experience working with students at Kereru Girls' College indicated that queer and post-structural pedagogical tools held some promise in terms of working towards widening representations of sexual diversity. However, a session with teachers on deconstruction and discourse analysis proved more problematic because it called into question the roles of teachers and schooling.

Concerns such as these are understandable because the pedagogical approaches I am advocating raise questions about what 'ways of knowing' are legitimated in schools, and what happens when these knowledges are destabilised and unfamiliar and dangerous 'ways of knowing' are introduced. Davies (1995) draws attention to the ways in which post-structural tools require teachers to give away some of the key aspects of their role within rational/humanist conceptual frameworks. For example processes such as deconstruction challenge the role of teachers as experts and the notion of the teacher as the 'authoritative knower'. Laying bare the construction of discourses involves a critical examination of constructs and meanings, and also the creation of a venue within which new understandings can emerge. This process can be challenging in that it requires teachers to examine their own attitudes and be positioned as learners in what

could be quite an uncomfortable way, especially if they see themselves as experts with knowledge to impart to their students.

Davies suggests that strategies such as deconstruction can pose a profound challenge to teacher authority and this challenge requires a rethinking of the traditional teacher role of transmission (Davies, 1995). Britzman (2000) suggests that engaging with 'dangerous knowledge' involves schools and teachers taking big risks. In order to account for the complexities of sexuality, it is necessary for teachers to move beyond the rational and humanist frameworks in which they were largely trained. This is a big ask.

So Warner's (1993) suggestion that studying the operation of heteronormative discourses could open a space within which representations of same sex desire which move beyond assimilationist and deviant representations could emerge has some unsettling implications within schools. The process involves questioning and interrogating what could be considered to be some of the most fundamental coding categories that have been historically and socially produced in order to make sense of ourselves and our world.

Working with queer and post-structural pedagogies can be an uncomfortable process that

induces high levels of emotionality. These responses featured both in the students and staff sessions at Kereru Girls' College. The high level of emotionality needs to be expected and acknowledged as part of the research process (Kenway & Willis, 1997).

Another problem which arises working with queer frameworks is to do with the language. While the ideas that lie behind post-structural tools are of great interest to me, the philosophical language that they are couched in can be very obtuse and inaccessible (Apple, 1995; Dilley, 1999). I usually counter this comment by saying that complex issues such as sexuality need complex thinking and language to explain them. However, the difficulties that I have experienced when reading some of the theory do mean I have a certain sympathy with these complaints. The resistance that I have experienced from teachers to post-structural concepts and what is seen to be academic and 'pointy-headed' language illustrates these problems. As Dilley (1999) acknowledges, inaccessible language and deliberately slippery concepts are problematic because taking action requires accessible language:

(The) language gap often prevents lay-people-even queer activists from understanding queer

theory... big concepts require big words and if you do not understand these words, you cannot understand the concept. The theory as an emancipatory tool, of course, requires such understanding... how can one utilise queer theory if one cannot even define it, let alone explain it to non-academics? (p. 467-468).

While this problem can be negotiated by using examples and explaining concepts in less complex language, that process in itself can be challenging.

There is also the difficulty of engaging with this intensely theoretical and intellectual work within the functionalist world of schools (Skrtec, 1995). I know from my own experience that schools are sites where pragmatism and rationality mostly rule and survival skills, efficiency and control are often the most highly prized *modus operandi*. As I found out working with the staff at Kereru Girls' College, intellectual and analytical work such as deconstruction and discourse analysis can appear at the most time consuming and pedantic, and at the worst indulgent, irrelevant and threatening to the ways in which teachers understand their roles. However, I suggest that discarding ideas simply because they are couched in language that appears inaccessible is not sufficient. I think the possibilities

of understanding and widening the representations of sexuality and gender which are currently available, and, in the process, providing a venue to actively create new ways of being are worth the effort of thinking of communicating the concepts and ideas in less obfuscating ways.

For these reasons, connecting queer and post-structural concepts to lived realities needs to form an important part of working with queer and post-structural pedagogical approaches (Apple, 1995; Morgan, 1997). Sometimes the complexity of the language and the intellectual allure of the ideas can prevent this connection from being made. At some points in the research process, my increasing interest in the discursive construction of sexuality and in affirming sexuality more widely meant that I was in danger of losing touch with the reason that I began this work in the process; the lived reality of what school is like for many lesbian, gay and bisexual students.

The constraints which emerged as a result of the staff professional development session provided a fuller understanding of what it means for a school to undertake research on issues of sexual diversity. The session had created a venue where issues such as sexuality and schooling could be explored. Both the session and the wider pres-

ence of the project in the school did disrupt some heteronormative practices at Kereru Girls' College, and created the possibility for new understandings and practices to emerge.

At the most basic level the session and the presence of the project in the school raised issues of sexual diversity, which had been mostly invisible at the school up to that point. Felicity, the Principal suggests:

I certainly think that it's made people aware of the issue and made people discuss an issue which I don't think they thought was an issue (Felicity, Interview, 1998).

Raising the awareness of staff about issues of sexual diversity was seen to be necessary, especially by the students I interviewed. Margaret suggested to me that without the staff session, the invisibility which characterises female same sex desire in schools (Fine, 1992a), would be perpetuated:

I think it was needed because I think without it everyone would have just gone on pretending that it wasn't there and trying to hide it ... I think the teachers don't see a lot of what goes on at lunch time or what goes on at interval ... they only really see what's in the class-

room... I think that if people aren't made to talk about (it) and be educated, they're just going to pretend that it's not happening anyway... (Margaret, Year 13 gay student, Interview, 1998).

However as Kenway & Willis (1997) suggest, Felicity recognised that raising awareness in this way doesn't necessarily lead to teachers altering their behaviour:

... whether they've effectively done that from there on since, they certainly had the intention of changing, and in a way it might almost be easier to change things about what you say, and your attitudes in one sense in the classroom, than to change your whole teaching practice (Felicity, Principal, Interview, 1998).

Despite these limitations, several teachers indicated a willingness to try deconstruction as a strategy to work towards affirming sexual diversity when working with students on the day. One teacher came up to me after the session and said that she really enjoyed the session and that the use of analytical tools such as deconstruction was a current development in her curriculum area and it was useful to see how it could be applied more widely. Another

teacher provided positive written feedback on the merits of the strategy:

Deconstruction (exercise) modelled was excellent (I think it has merit and would like to try it) (Anonymous written feedback from teacher session, 1997).

As I envisaged, members of the planning group were already predisposed to support the session. Briony shows in her journal entry her thoughtful engagement with the material and strategies and the self-reflexive way that she was able to connect the issue of sexual diversity to wider ideological discourses around sexuality and schooling and the role of teachers:

Valid and well thought out approach to presenting big issues in a limited time. Really interested in seeing the deconstruction process. The workshop for me: (the) deconstruction model was excellent; ... reminded of public vs private dilemma of schools and the teacher; I need to revisit my own personal definition of my role. It's important to keep the definition flexible to accommodate self and community changes (didn't see this willingness to be flexible in some of my colleagues) (Briony's Planning group Journal, 1997).

Both in the written feedback and verbally, I heard that the staff enjoyed the way in which they were provided with the opportunity during the session to share their responses to particular scenarios together and the ways in which the exercise provided the opportunity for reflection and discussion. As Felicity indicated:

dealing with things in those little groups people seemed to find very positive, and I had heard afterwards that they'd found those things really useful for them to reflect on what they did and how they'd react ... (Felicity, Interview, 1998).

I also got to hear how some shifts occurred within teachers' classroom practice. Margaret, a gay identified Year 13 student, recounted the attempt that one of her classroom teachers made to widen representations of sexual diversity in the classroom. Mrs Smith (Nellie) had participated in the first interviews and contributed occasionally to the planning group for the research project within the school. This event was notable for Margaret because it was such a rare event:

... I remember in English, it was very near the beginning of the year with Mrs Smith (Nellie) and ... we had to describe our ideal man and

then after she said that she said, 'Or woman if you prefer' it was really sweet how she said that but that was really the only thing that was ever said I think, that was really about it. I've always liked her as a teacher. I felt that I've always got on well with her ... she was nice, I liked her a lot. She would have been the most likely to be accepting, but it was hard to tell with the others because it was never likely to be bought up, so I never talked about it with them (Margaret, gay Year 13 student, Interview, 1998).

Elizabeth, a Senior Manager, also saw that approaches such as discourse analysis and deconstruction would be useful in exploring the issues which lay behind incidents of verbal harassment of lesbian students which it was her task to deal with:

...Until you've grabbed them, pulled them in and said, 'Lets talk about this' and that in itself is a positive ... I used to tear my hair and I actually thought this is a darn good opportunity... it's one that's handed to me on a plate ... a teachable moment ... so it's not a negative, it's a positive ... (Elizabeth, Interview, 1998).

Despite her earlier resistance, Elizabeth also acknowledged that approaches to affirm sexual

diversity that interrogate the normality of heterosexuality have the potential of addressing a wide range of differences in society more generally:

But you've broken new ground... I can remember saying to you ... this is actually all about difference and I was particularly thinking about racial difference ... (Elizabeth, Interview, 1998).

I realised later that as a researcher, I needed to understand and document the complex issues that had arisen as a result of the presence of the project in the school. I also wanted to understand the extent to which the culture of the school played a role in both constraining and enabling the process (Thonemann, 1999). Using a Foucauldian genealogical model provides me with a framework for doing this. It allows me to document the power dynamics and how they operate in schools to normalise heterosexuality, and how those discourses can be challenged and destabilised (Redman, 1994; Mac an Ghaill, 1994a).

Perhaps most importantly a Foucauldian genealogical model also provides me with a model of understanding power that could lead to a more strategic and contingent approach to change. In

Foucauldian terms power circulates, therefore opportunities will always arise to destabilise heteronormative constructions of sexuality. As I recognised that developing a school based model of change wasn't feasible, increasingly I framed the project as an interruption and a challenge to the dominant heteronormative culture of the school. Framing the project in that light was one way to see the process of the research project through, and to understand all of the dynamics that come into play when the heterosexual hegemony is interrupted within a school.

However I was also aware that exploring the discursive construction of compulsory heterosexuality and the challenges and difficulties schools face undertaking this work can make it easy to lose sight of the material realities which face lesbian, gay and bisexual youth in schools (Ussher, 1997a). I suggest that an approach which takes into account an understanding of both the material and discursive production of heterosexuality, (Apple, 1996; Ussher, 1997a; Walkerdine, 1997), along with an understanding of the challenges and tensions which face schools that undertake work to affirm sexual diversity and gender in the current climate (Hargreaves, 1994; Kenway & Willis, 1997; Thonemann, 1999), may provide some necessary directions for further research in this area.

Eyes Wide Open: An Informed Action Approach

Working within schools to affirm sexual diversity is a complex and challenging undertaking. It needs to take into account an understanding of the cultural context of the school, as well as an understanding of the epistemological, ideological, structural and macro contextual constraints which make the prospect of addressing issues of sexual diversity 'dangerous knowledge' for schools to engage with. Crisis and high degrees of emotionality will need to be expected and accepted as part of the process.

However at the same time, because discourses are always under construction, meanings can shift and change can happen. Queer and feminist post-structural pedagogical approaches provide some, albeit challenging, pedagogical opportunities to explore the discursive construction of sexuality. However, I would suggest that it is also important to link discursive constructions to material realities. This approach is one that I am calling informed action.

Providing venues within classrooms to engage students with the complexities of gender and sexuality in a thoughtful and considered (yet more risky) way has the potential to extend people's thinking beyond binary frameworks and

open up, rather than shut down possibilities to think about sexual difference 'differently'. Perhaps it also has the potential of enabling sexual diversity to be understood as something that could be seen as rich and interesting rather than threatening and fear-filled.

References

- Apple, M. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. Buckingham, England: Open University Press.
- Britzman, D. (1995a). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45, 151-165.
- Britzman, D. (1995b). What is this thing called love? *Taboo: Journal of Culture and Education*, 1, 65-93.
- Britzman, D. (1998). *Lost subjects, contested objects: Towards a psychoanalytic inquiry of learning*. New York: State University of New York Press.
- Britzman, D. (2000). Precocious education. In S. Talburt & S. Steinberg (Eds.), *Thinking queer: Sexuality, culture and education* (pp. 33-59). New York: Peter Lang Publishing.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'*. New York: Routledge.
- Caputo, J. (Ed.). (1997). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Davies, B. (1995). *Poststructuralist theory and classroom practice*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Dilley, P. (1999). *Queer theory: Under construction*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12, 457-472.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham, England: Open University Press.
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school*. New York: State University of New York Press.
- Fine, M. (1992a). Sexuality, schooling and adolescent females: The missing discourse of desire. In M. Fine (Ed.), *Disruptive voices: The possibilities of feminist*

Twist and Shout! Working with Teachers Towards Affirming Sexual Diversity in a New Zealand Girl's Secondary School

- research (pp. 31-59). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Fine, M. (1994a). *Working the hyphens reinventing the self and other in qualitative research*. In N. Denzin & S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 70-82). London: Sage Publications.
- Flax, J. (1993). *Disputed subjects: Essays on psychoanalysis*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1988). Truth, power, self: An interview with Michel Foucault (October 25th, 1982). In R. Martin (Ed.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality. Vol.1*. New York: Vintage.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition* (pp. 11-39). New York: Routledge.
- Gordon, L. (1993). *A study of the boards of trustees in Canterbury schools*. University Of Canterbury, Christchurch, New Zealand: Educational Policy Research Unit.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the post-modern age*. New York: Teachers College Press.
- Hey, V. (1997). *The company she keeps: An ethnography of girls friendships*. Buckingham, England: Open University Press.
- Jagose, A. (1996). *Queer Theory*. Dunedin, New Zealand: University of Otago Press.
- Jarman, D. (Producer). (1990). *The garden*. [Film]. London: Basilisk Productions.
- Kenway, J., & Willis, S. (1997). *Answering back: Girls, boys and feminism in schools*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70, (1), 25-53.
- Lewis, M. (1993). *Without a word: Teaching beyond women's silence*. New York: Routledge.
- Mac an Ghaill, M. (1994a). (In)visibility: sexuality, race and masculinity in the school context. In D. Epstein (Ed.), *Challenging lesbian and gay inequalities in education* (pp. 152-176). Bristol, England. Open University Press.
- Mac an Ghaill, M. (1994b). *The making of men: Men, masculinities and schooling*. Buckingham, England: Open University Press.
- Morgan, W. (1997). 'Clothes wear out, clothing doesn't': Realising past and future in today's critical literacy curriculum. *English In Aotearoa*, 31, 12-23.
- Quinlivan, K. (1994). *Ten lesbian students reflect on their secondary school experiences*. Unpublished master's thesis, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.
- Quinlivan, K. (2002a). So Far So Queer?: Some Ins And Outs Of Working With Secondary School Students On Issues Of Sexual Diversity. In *Queer In New Zealand*. Ed. Lynne Alice and Lynne Star. Palmerston North: Dunmore Press.
- Quinlivan, K. (2002b). *On dangerous ground: working towards affirming sexual diversity in Two new Zealand secondary schools*, Unpublished doctoral dissertation, Canterbury University, Christchurch, New Zealand.
- Redman, P. (1994). Shifting ground: Rethinking sexuality education. In D. Epstein (Ed.), *Challenging lesbian and gay inequalities in education* (pp. 131- 151). Bristol, England: Open University Press.
- Renew, S. (1996). Acting like a girl: lesbian challenges to constructions of gender and schooling. In L. Laskey & C. Beavis (Eds.), *Schooling and sexualities: Teaching for a positive sexuality* (pp. 151-160). Geelong, Victoria: Deakin University Press.

- Rich, A. (1993). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. In H. Abelove, M. Barale, & D. Halperin (Eds.), *The lesbian and gay studies reader* (pp. 227-254). New York: Routledge.
- Rogers, M. (1994). Growing up lesbian: The role of the school. In D. Epstein (Ed.), *Challenging lesbian and gay inequalities in education* (pp. 31-48). Bristol, England: Open University Press.
- Sears, J. (1992b). The impact of culture and ideology on the construction of gender and sexual identities: Developing a critically based sexuality curriculum. In J. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum: The policies and practices of sexuality education* (pp. 139-156). New York: Teachers College Press.
- Sears, J. (1997). Thinking critically/intervening effectively about heterosexism and homophobia: A twenty-five-year research retrospective. In J. Sears & W. Williams (Eds.), *Overcoming heterosexism and homophobia: Strategies that work* (pp. 13-48). New York: Columbia University Press.
- Sedgwick, E. (1994a). Queer and now. In E. Sedgwick (Ed.), *Tendencies* (pp. 1-20). Durham: Duke University Press.
- Seidman, S. (1995). Deconstructing queer theory: or the undertheorisation of the social and the ethical. In L. Nicholson & S. Seidman (Eds.), *Social postmodernism: Beyond identity politics* (pp. 116-141). Cambridge, MA: Blackwell.
- Seidman, S. (1996). Introduction. In S. Seidman, (Ed.), *Queer theory/sociology* (pp. 1-29). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Silin, J. (1995). *Sex, death and the education of children: Our passion for ignorance in the age of AIDS*. New York: Teachers College Press.
- Skrtric, T. (1995). Special education and student disability as organisational pathologies: Toward a metatheory of school organisation and change. In T. Skrtic (Ed.), *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity* (pp. 190-232). New York: Teachers College Press.
- Spender, D. (1998). *Learning to lose: Sexism and education*. London: Women's Press.
- Thonemann, A. (1999). *Enabling and disabling conditions for teaching against homophobia*. Paper Presented At New Zealand and Australian Associations of Research In Education Conference, Melbourne, Australia.
- Town, S.J.H. (1999). Queer(y)ing masculinities: Faggots, fairies and the first fifteen. In H. Campbell & R. Law (Eds.), *Masculinities in New Zealand*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Ussher, J. (1997a). Framing the sexual 'other': The regulation of lesbian and gay sexuality. In J. Ussher (Ed.), *Body talk. The material and discursive regulation of sexuality, madness and reproduction* (pp. 131-158). London: Routledge
- Walkerdine, V. (1997). *Daddy's girl: Young girls and popular culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warner, M. (1993). Introduction. In M. Warner, (Ed.), *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory* (pp. vii-xxxi). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Appendix

*Staff professional development session
Kereru Girl's College 1998: Strategies to
enable teachers to respect student's sexual
diversity*

- What's this got to do with us?
Brainstorm and record ideas 10 mins
- Recap on research undertaken with lesbian
and bisexual students and your recommen-
dations about teacher education 5 mins
- What can teachers do about it
Situation exercises on cards.
 - Teachers in groups are presented with situa-
tion cards.
 - Decide in groups what they would Think,
Feel, Do in this situation.
 - Report back to the rest of the staff describing
the situation and plan of action. 20 mins

Common Experiences Facing Lesbian, Gay And Bisexual Students In Schools

Please read each scenario carefully by yourself
and note down what you think, what you feel
and what you would do in each circumstance.
Then discuss your response as a group.

Scenario One

You are teaching and the subject of homosexu-
ality comes up as part of your curriculum con-

tent. As you write it on the board, students
start laughing and snickering. You can see sev-
eral students in the class feel uncomfortable
and blush.

Scenario Two

You are out on duty at lunchtime and you hear
a group of students call another student, 'lesso'
as the walk past the group.

Scenario Three

You are teaching in class one day and towards
the end of the lesson you overhear a group of
students discussing whether or not two students
they know are having a sexual relationship. They
ask you what you think about that.

Scenario Four

A teacher in the school is getting a hard time
from a class you also teach because they pre-
sume she has same sex relationships and they
find this difficult to cope with. She has said
nothing to you.

Scenario Five

A parent contacts you as Head of Level to
inform you that her child is being verbally and
physically harassed on the school bus by other
students who have found out that her mother
is a lesbian.

Scenario Six

A student who you have taught for a number of years is falling behind with her work and you are concerned about her lack of progress. You talk to her one day after class and it emerges that she has been struggling with questioning her sexuality, is feeling very isolated from her peers and unsafe in her classes.

Scenario Seven

A colleague in the staffroom remarks that, "It's all very well meeting the needs of lesbian and bisexual students in class but what is going to happen when you get parents ringing up the school to complain?"

Scenario Eight

In class one day the issue of homosexuality has arisen. One student comments that she thinks the reason people can't handle diverse sexualities are that they are insecure about their own sexuality. Another student replies that accepting homosexuality goes against her Christian beliefs.

Scenario Nine

At a parent teacher evening the mother of a student who you have taught for a number of years says she is concerned and doesn't know who to talk to about an issue facing her sixth

form daughter. You encourage her to continue and she tells you that her daughter has started a same sex relationship with another student at the school and while she thought she was always a liberal person, she can't handle this happening to her own child. Her husband is not coping at all and has withdrawn from his daughter as a result. She wonders if her daughter perhaps picked the idea up from a Health class where same sex relationships were being talked about as if they were normal.

Scenario Ten

There is a rumour going around the school that you are a lesbian. In one of your classes you overhear students egging each other on to ask you if the rumour is true. After asking them if they would like to share their conversation with the rest of the class, one brave soul asks you if it's true what people are saying about you.

Group Deconstruction Exercise 20 Mins

Please read each scenario carefully by yourself and note down what you think, what you feel and what you would do in each circumstance. Then discuss your response as a group.

Scenario One- For Admin, Dean, H.O.L

A parent rings up the school and expresses her concern at the way she feels the school is promot-

ing homosexuality by suggesting to students in Year 12 Health Ed that thinking that you may be lesbian or bisexual is perfectly acceptable.

Scenario One- For classroom teachers

You are showing a video to students and at one point an effeminate guy talks on it. One of the students in the class comments that he looks like a real faggot, she and a group of students laugh.

Think...

- What are the underlying and taken for granted assumptions behind what is being said?
- What do the words mean? how can they be interpreted?
- how do the different roles of people in these situations (parent, teacher, student) affect how the situation is dealt with?
- How could you deal with the situations by deconstructing the assumptions behind the situation
- What would be the benefits of using this strategy to enable students to respect sexual diversity?



I ögonvrån, Salzburg 2007



Estetik – kropp – genus

i relation till dans och dansutbildning

Britt-Marie Styrke

Inledning

Dans som konstnärligt ämne inom den obligatoriska skolan har en förhållandevis kort historia, vissa inslag kan dateras till 1960-talets senare hälft. Från slutet av 1980-talet initierades en större nationell satsning, *Dans i skolan*, vilken ur ett danspedagogiskt perspektiv beskrivits som ”ett första steg ut på det nya arbetsfältet”.¹ En något längre historia har den danspedagogutbildning som idag utbildar lärare med bildningsförbunden, grundskolan och gymnasieskolans estetiska program som sina huvudsakliga arbetsplatser.

Danspedagogutbildningens första anhalt var den pedagogiska sektionen inom Koreografiska Institutet vid Kungliga Musikaliska Akademien. Efter år av förberedande arbete kunde den inrättas 1964.² Den utbildningen övergick 1970 till Statens Dansskola och 1978 till dagens Danshögskola. En betydande del i utbildningens etableringsprocess visade sig vara kampen

för erkännande, både av yrkesområdet i sig och av själva utbildningen. Då yrket är kvinnodominerat blir såväl frågor om kön/genus som andra maktrelaterade faktorer relevanta att synliggöra. Följande text har därför, i anslutning till Bourdieu, närmast som syfte att kort diskutera aspekterna estetik, kropp och genus i relation till det konstnärliga dansområdet.³

Ideal

Den relativt konstanta bilden av ”ballerinan” som särskilt den romantiska baletten under 1800-talet förmedlade, kan sägas ha strävat bort ifrån det kroppsligt sinnliga. Som idealtyp kunde ballerinan, trots yrkets fysiska krav och hårda disciplinering, betraktas som en änglak sylfid, kysk och ouppnåelig, långt från en jordnära verklighet. Kroppsligheten tycktes i dansandet övergå till en högre form, en transcendent icke-fysisk form. ”[...] att forma en strävan bort och ut, ett svävande i tyngdlös rymd”, som Birgit Cullberg skriver i *Baletten*

och vi.⁴ Sceniska attribut kunde som hjälpmedel förstärka bilden – tyllkjol, tåskor, vingar, himmelsk dekor mm. Litteratur- och dansvetaren Cecilia Olsson menar att dansösen samtidigt, socialt placerad utanför scenen, var ett tillgängligt objekt. ”[Hon] var både madonna och hora, den outgrundliga gåtan, en idealiserad symbol”.⁵ Idealbilden objektifierade och tycktes fånga dansösen i en förutbestämd position, vilket sannolikt krympte hennes utrymme som aktiv konstnär och agerande subjekt. Samtidigt var även synen på den manliga dansen i viss mån problematisk. Den manlige dansaren var inte önskad om han inte, undantagsvis, hade ett feminint rörelsespråk:

En manlig dansare bedömdes således utifrån sina kvinnliga kvaliteter. Dessa kvinnliga kvaliteter var ett ideal att eftersträva i dansen, men stred samtidigt mot den nya mansbilden. [---] kvinnlighet kom helt enkelt att bli balettens ideologi, den normerande estetiska maximen [...].⁶

Dansforskaren Ramsey Burt lyfter fram liknande resonemang – svårigheten med den manliga dansaren på scenen över huvudtaget under 1800-talet. Burt markerar att man såg en skillnad mellan aktiviteten att dansa, som socialt utövande, och dansen som uppträdande, att betrakta. Då det

förra inte tycks ha varit något problem, hade de fördomar som kom till uttryck istället att göra med den manliga kroppen i sig vilken inte skulle betraktas eller förekomma på en scen.⁷ Vid sekelskiftet 1900 var det dock dags att förändra bilden av den manliga dansaren, ”mansdansen skulle maskuliniseras”.⁸ Med det fick både den manliga kroppen och manligheten allt större plats på scenen. Från att ha varit en hjälpreda för den kvinnliga virtuoserna i 1800-talets romantiska baletter fick den manlige dansaren en alltmer framträdande position under 1900-talet.

Trots den manlige dansarens framryckning menar Burt att den moderna dansen under 1900-talets första hälft kom att domineras av kvinnor. I den dansformen kunde många utvecklas på ett sätt som inte var möjligt inom den traditionella baletten. Burt räknar upp en rad tyska och amerikanska danskonstnärer, namn som Ruth St Denis, Isadora Duncan, Doris Humphrey, Martha Graham och Mary Wigman. Som samtidigt verksamma manliga dansutövare nämner han bland andra Rudolf Laban och Ted Shawn. De kvinnliga pedagogerna i svensk miljö tycks på liknande sätt funnit konstnärliga och yrkesmässiga möjligheter i de fria uttrycksformerna, vilket reser frågor om på vilket sätt de kunde inta positioner och agera i förhållande till manliga kollegor.

Positionering

I ett nutida perspektiv visar Burt på de privilegier manliga danskonstnärer ofta fått i förhållande till kvinnliga. Utifrån den manliga danskonstnärens ställning som exklusiv, i meningen tillhörande en liten, eftersökt grupp, har det framför allt rört sig om möjligheter till arbete och högre befattningar. Burt har ställt sig frågan hur kvinnliga danskonstnärers position skulle kunna stärkas samtidigt som negativa attityder emot den manliga dansen förändras.⁹ En liknande diskussion kring könsrelaterade maktfrågor för Susan W Stinson i artikeln *The Hidden Curriculum of Gender in danceeducation*. Minoriteten män inom dansområdet är enligt Stinson överrepresenterade både vad gäller maktpositioner och utmärkelser.¹⁰ Frågan är dock komplex och enstaka mäns positioner inom området utesluter inte att även kvinnliga aktörer, utifrån varierade former av kapital, har och har haft möjlighet att erhålla betydelsefulla positioner inom det rum av möjligheter som var dansens. Pierre Bourdieu beskriver rummet av möjligheter som "[...] ett system av olika ställningstaganden utifrån vilket alla måste positionera sig"¹¹ Rummet av möjligheter kan ses som ett rörelserum för konstnärliga värden och specifika stilar, presenterade i och genom tidens konst.

I sina texter synar Bourdieu hierarkier och dominansförhållanden som dem mellan män, mellan män och kvinnor, liksom mellan doxa och heterodoxa. Förhållanden som innefattar kvinnors underordning har Bourdieu mer specifikt utforskat i *Den manliga dominansen*. Här tar han fasta på det symboliska våldet som ett system där makt reproduceras genom varierade former av dominansförhållanden: "kvinnornas dispositioner är en följd av inkorporeringen av en *negativ fördom* mot det kvinnliga som är instiftat i tingens ordning, och de kan därför bara ständigt bekräfta denna fördom".¹² Litteraturvetare Toril Moi diskuterar, och delvis kritiserar, Bourdieus uppmaning till kamp emot det symboliska våldet. Hon menar att diskussionen kommer väl sent, särskilt i förhållande till de senaste decenniernas feministiska arbete som bearbetat just kvinnors underordning. Vad hon med hjälp av Bourdieu dock särskilt lyfter fram, är hur genus kan fungera med varierad styrka i skilda kontexter:

a Bourdieuan perspective also assumes that gender is always a socially variable entity, one which carries different amounts of symbolic capital in different contexts. Insofar as gender never appears in a 'pure' field of its own, there is no such thing as pure 'gender capital'. The capital at stake is always the symbolic

*capital relevant for the specific field under examination.*¹³

Det är inte självklart att kön alltid slår igenom i en given situation. I sin analys pekar Moi på betydelsen av olika kapitalformer, ett stort mått av symboliskt kapital kan exempelvis minska betydelsen av könstillhörighet och skynda på olika former av erkännande.

Vilka möjligheter fanns för 1940-talets svenska danspedagoger att finna positioner att agera och verka utifrån? Enligt Bourdieu bygger ett områdes eller fälts dynamik på att det utspelas en *strid* om positioner och erkännande. Pedagogerna besatt i många fall vad jag vill beteckna som ett starkt symboliskt kapital i form av dansutbildning, danstekniskt kunnande, konstnärliga och/eller pedagogiska kunskaper m fl. Dessa kunde vara mycket verksamma i ett danssammanhang men mindre så i andra. En analys av det symboliska kapitalets betydelse, skulle kunna peka på de möjliga positioner som det gick att verka utifrån. Med hänvisning till Moi ser jag det som troligt att det symboliska kapitalet i vissa fall kunde få ett tydligare genomslag än exempelvis kön eller klass. Även andra dispositioner som kulturellt kapital och den genre man var skolad i, skulle kunnat samverka i arbetet för positioner och erkännande.

Genuskoder

Då det gäller genuskoder inom dansområdet är dagens situation allt annat än entydig. Likt ett flertal genusteoretiker menar Ramsey Burt att maskuliniteten som sådan är konstruerad och instabil innefattande ”contradictory aspects”.¹⁴ En av dessa aspekter är att dagens västerländska scendans ofta förknippas med femininitet. Dansaren konstrueras som omanlig med feminint kodat rörelsematerial. För att motverka den synen menar Burt att det inte sällan produceras extremt manliga koreografier av machokarakter vilket kan betyda rörelser med stor tyngd, kraftiga kickar, fall, hård rörelsekaraktär etc. Samtidigt har arbetet med den postmoderna dansen på ett fragmentiserande sätt försökt förändra manligt och kvinnligt på scenen, suddat ut och ifrågasätta vedertagen könsuppdelning. Cecilia Olsson exemplifierar med acceptansen av 1960- och 70-talens icke-muskulösa dansare, till nästa årtiondes muskulösa kvinnliga dansare. Ett annat av Olssons exempel är den tyska koreografen Pina Bauch föreställningar under 1980-talet. Bauch arbetade gärna med korta scener där ’könsrollerna’ byttes, exempelvis genom att manliga dansare var klädda i bättre begagnade klänningar.¹⁵ Som jag ser det uppvisar detta omkastade könsperspektiv ingen egentlig förändring annat än rollernas eventuella förstärkning. Olsson påpekar också

att det är ett grepp som inte längre fungerar då dagens genusbestämningar är instabila och föränderliga och förhållandet mellan subjekt och objekt inte nödvändigtvis behöver vara kopplat till kön.

Inom den nutida genren förändras, omformas och öppnas möjligheter för en utmaning av rådande syn på kön/genus. Det gör den i viss mån genusöverskridande vilket ytterligare kan belysas med det teoretiska angreppssätt som Britt-Marie Thurén anlägger i sin diskussion i *Om styrka, räckvidd och hierarki*. Utgångspunkten är det processuella begreppet *genusifiering*. ”Genusifieringen i ett givet fall kan vara mer eller mindre *stark*, mer eller mindre *utbredd* och mer eller mindre *hierarkisk*”.¹⁶ Det kan exempelvis undersökas genom frågor som med vilken styrka könsskillnader poängteras och hur stora hinder som finns för att bryta mot rådande könsnormer.

Inom dansområdet, pendlande mellan stabilitet och förändring, skulle balett respektive nutida dans med en vid tolkning av begreppen kunna sägas representera två ytterligheter med varierad styrka, räckvidd och hierarki. I förhållande till *styrka* reproducerar teatrarnas balettrepertoarer i många fall fortfarande relativt stereotypa köns-mönster. Rollerna och berättelserna i exempelvis

de romantiska baletterna (som fortfarande sätts upp på världens scener) är ofta starkt genuskodade. Däremot bryter inte sällan dagens koreografer av moderna baletter mot den mer traditionella repertoaren. Den nutida dansen arbetar överlag med mera könsneutrala yttringar även om också dessa kan variera. I jämförelse med den nutida dansen har, enligt min mening, baletten en del genusrelaterade problem att brottas med samtidigt som ett visst utsuddande av genregränserna mellan just balett och nutida dans pågått en längre tid.

Förhållanden som gäller *räckvidden* är det svårare att säga något om. Som jag uppfattar Thuréns begrepp innefattar räckvidden bland annat frågor om arbetsdelning, men den kan även gälla symboler, kläder och kropps-dynamik vilket exempelvis skulle kunna relateras till balettens åtskilda rörelsesätt för män respektive kvinnor. Också kostymval förstärker eller försvagar dessa skillnader. Den nutida dansen har, som nämnts, ett förhållningssätt som främjar och utmanar rådande normer, även om grepp med ombytta ’könsroller’ ibland förstärker snarare än förminskar könsskillnaderna. Vad gäller *hierarki* så ser den ut att i viss mån vara oberoende av stilar och genrer. Arbetsmöjligheter, utrymme, makt, prestige tycks i högre grad tillfalla manliga utövare, även om hierarkierna framstår som

svagare inom den utominstitutionella dansens mer utjämnade strukturer.

Ett inte alltför långsökt antagande är att det sätt på vilket genus konstrueras, upprätthålls eller utmanas får genomslag både på scenen, inom utbildningar, i sättet att undervisa och i förlängningen också i synen på och upplevelsen av kroppen.

Kroppen utifrån – ett objekt...

Kroppen är möjlig att betrakta ifrån en mängd utgångspunkter, relaterad till såväl sig själv som till sin omgivning. Sociologen Anthony Giddens diskuterar vår tids konsumtionskultur med vidhängande konsekvenser för upplevelsen av just kroppen och självet. De senaste decenniernas omfattande forskning inom fältet har även vidgat synen på kroppen i relation till varierande träningsformer, däribland dans. För att studera dans och kropp kan sociologen Arthur W. Frank kategorisering av kroppen vara en användbar modell. Han gör bland annat en indelning i: den *disciplinerade*, den *speglande* och den *kommunikativa* kroppen. I sin diskussion ser han dansen som ett tydligt uttryck för den kommunikativa kroppen, en kropp som står i relation till en yttre mottagare. Samtidigt är dansens träning och disciplinering ett uttryck för en inneslutethet som står nära det Frank benämner som

den disciplinerade kroppen.¹⁷ Då det gäller den speglande kroppen skulle den i ett vidare perspektiv även kunna tolkas som en spegling av en allmänt exponerad idealkropp.

Om kroppen i förhållande till träning och utseende har psykologen Thomas Johansson i *Den skulpterade kroppen* påpekat att den tränande individen, i det här fallet den manlige kroppsbyggaren, inte sällan upplever svårigheter att uppnå det som framstår som en ideal kropp. Med 'mediabildens' kropp för ögonen har man förhoppningar om snabba resultat. Inom kropps-kulturens ram menar Johansson att såväl kropp som kön, identitet och livsideal kan konstrueras.¹⁸ Liknande tankar om kropp och konstruktion som förändringsprojekt förs fram också på andra håll.

Resonemangen kan inte direkt överföras till dansens disciplineringsprocess då mål och medel inte är desamma. Däremot kan de tydliggöra den ofta kvinnliga danselevens försök att nå det som uppfattas som en perfekt danskropp. I dansens mästarlära-tradition förutsätts en tyst dialog mellan elev och lärare. Eleven får bekräftelse utifrån, genom lärarens blick, kommentarer och tillrättalägganden. Danspedagogen har av tradition stått för koderna till det vi kan kalla den 'estetiska grammatiken' där korrigeringar

görs för att nå en mer eller mindre ideal helhet. Kroppen eller prestationen kan alltid förbättras. För danseleven öppnas i första hand möjligheten att genom träning konstruera sin kropp som medel för dansen. Samtidigt kan träningen för vissa även bli ett mål i sig. För att återknyta till Franks kategorisering skulle elevens 'dansande kropp' (kommunikativ och disciplinerad), i konstnärligt syfte formas i dansstudions slutna rum. Den (speglade) 'idealkroppen' skulle istället stå i relation till en mer offentligt exponerad kroppsetetik. Genom begreppen framträder för mig både skillnaden och sammansmältningen mellan kroppen som medel för ett konstnärligt uttryck och kroppen/dansträningen som ett mål i sig, som ett egenvärde.

Kroppen inifrån – ett subjekt

Ett annat sätt att se på kropp och träning är i relation till tyst kunskap. På senare tid har stort intresse riktats mot danskunskapens tysta dimension som på så vis förknippats med begreppet *tyst kunskap*. Att erkänna tyst kunskap som en specifik kunskapsform har betydelse i förståelsen av estetiskt - praktiska verksamheter. Inom den tysta kunskapen kan såväl en mål/objektsrelaterad som en mer process/subjektsrelaterad syn på kunskap infogas.¹⁹ Som nämns dominerar en härmande tradition, mästarlära eller mimesis, inom dansundervisning. I den

traditionen betraktas kroppen som ett objekt för inhämtande av ett visst mått av danskunnande. Kroppen kan dock inte entydigt betraktas som objekt eller instrument, vilket allt oftare diskuteras inom dansområdet. Ett annat synsätt är det fenomenologiska där kroppen kan förstås som ett subjekt och dansen som en inifrån kommande erfarenhet.

För dansforskare har fenomenologin blivit ett av flera möjliga sätt att närma sig dansen och kroppen. I tradition från bland andra Merleau Ponty har denna sida utforskats av bland andra dansforskaren Sondra Horton Fraleigh. Hon menar att dansens estetiska värde erhålls genom att dansen går utöver det närvarande jaget (dansaren) för att uppgå i den övergripande intentionen. Enligt Horton Fraleigh bör den dansande kroppen varken betraktas som objekt eller instrument – kroppen ska istället urskiljas från andra instrument, ett tillstånd där kropp och tanke kan sammansmälta till en helhet. Hon menar att kroppen är dansen liksom dansaren är dansen – ett förkroppsligande som utesluter yttlig prestation eller ändamålsenlighet utanför dansen själv.²⁰ Som objekt kan kroppen bara bli *känd*, som subjekt är den *levd*. Möjligheten att 'vara i dansen' beskrivs ofta i samband med den nutida dansen, mer sällan i anslutning till den klassiska dansen där just en tydligare disci-

plinering och prestation av nödvändighet står i fokus. Väl inövad utesluter dock ingen dansform möjligheten av ett uppgående i rörelsen.

Reflekterande praktiker

Som tidigare nämnts har ett mer reflexivt förhållningssätt till dans och kropp under 1900-talet efterhand gett utrymme för alternativa stilar och danspraktiker. Trots det tycks den klassiska tekniken och mästarlärans förevisande och korrigerande kultur ligga som ett filter över dansens träningspraktik, något som jag menar kan diskuteras i relation till idéer om och viljan att konstruera en ideal kropp. I likhet med tidigare resonemang menar Susan Stinson att kroppen i ett danssammanhang inte bara är viktig som verktyg för dansen utan också som en presentation av kroppen i sig. Den blir ständigt utsatt för en värderande blick, inte skild ifrån samhällets ”gender stereotypes”.²¹ Under en danslektion är kritik och bedömning av kroppen en inbyggd komponent, där den formbara danskroppen, objektet, ofta mäts mot svåruppnåeliga kroppsliga och estetiska ideal.

Hur kan då pedagogen förhålla sig till såväl mästarlära som uppskrivade och orealistiska mediabilder? I texten, *Toward transformative teachers*, reflekterar Sherry Shapiro över möjligheten att undvika reproduktion av dans- och

kroppsstereotyper. Hon pekar på betydelsen av en danspedagogs arbetssätt och förmåga att reflektera över sina möjligheter att förändra värderingar som ofta ligger inbyggda i dansundervisnings- och dansutbildningssituationen. En grundläggande fråga menar hon vara hur man som pedagog uppfattar sin egen danskropp. Frågan kan tyckas självklar, men med den lyfter hon fram aspekter på kroppen som objektifierat instrument i syfte att förverkliga dansen. Shapiro menar att pedagogen, i sin historiskt situerade position, har både makt och möjlighet att ändra riktning, att behandla kroppen ”as a site for critical reflection [...]”.²² Med det tycks hon mena att danspedagogen genom ett reflexivt och kritiskt förhållningssätt kan synliggöra både sin egen och elevens ’danskropp’ som mänsklig, i bästa fall frikopplad ifrån uppställda idealbilder.

Fotnoter

- ¹ *Dans i skolan*, Danshögskolan (Stockholm, 1990), 5.
- ² Utbildningens formering åren 1939-1970, är ämnet för mitt pågående avhandlingsarbete.
- ³ Föreliggande text är en omarbetning av ett paper till konferensen Post Present Future: From Women's Studies to Post-Gender Research, 14–17 June 2007.
- ⁴ Birgit Cullberg, *Baletten och vi* (Malmö, 1952), 16.
- ⁵ Cecilia Olsson, "Rörelsens kön: Kvinnligt och manligt i scendansen vid tre sekelskiften", i *Sekelskiften och kön*, red. Anita Göransson (Stockholm, 2000), 186.
- ⁶ Olsson, 189.
- ⁷ Ramsey Burt, *The Male dancer* (London/N.Y., 1995), 10ff.
- ⁸ Olsson., 194.
- ⁹ Burt, 2.
- ¹⁰ Susan W. Stinson, "The Hidden Curriculum of Gender in Dance Education", i *Journal of Dance Education*, 2005, 54.
- ¹¹ Pierre Bourdieu, *Konstens regler*, 294.
- ¹² Bourdieu, *Den manliga dominansen*, 46.
- ¹³ Toril Moi, "Appropriating Bourdieu", i *What is a woman* (Oxford, 1999), 291.
- ¹⁴ Burt, 9.
- ¹⁵ Olsson, 202f.
- ¹⁶ Britt-Marie Thurén, "Om styrka, räckvidd och hierarki, samt andra genusteoretiska begrepp," i *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1996:3-4.
- ¹⁷ Arthur W. Frank, "For a sociology of the Body", i *The Body: Social Process and Cultural Theory*, ed. Mike Featherstone, Mike Hepworth, Bryan S. Turner (London, 1991), 53ff.
- ¹⁸ Thomas Johansson, *Den skulpterade kroppen: Gymkultur, friskvård och estetik* (Stockholm, 1997), 177ff.
- ¹⁹ Diskussion om produkt/process, se ex Bernt Gustavsson, *Vad är kunskap?* (Stockholm, 2002).
- ²⁰ Sondra Horton Fraleigh, *Dance and the lived body* (Pittsburg, 1987), passim.
- ²¹ Susan W. Stinson, "The Hidden Curriculum of Gender in Dance Education", *Journal of Dance Education*, 2005, 55.
- ²² Shapiro, Sherry B., "Toward transformative teachers", i *Dance, power and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*, (1998), 9ff.





Limitations and Possibilities of Catholic Education in a Multicultural World

Hugo Vanheeswijck

Abstract

In a globalising world the question is raised how to act in front of the other, the stranger...another religious identity, another worldview.

The aim of my research-project is to examine the way how the Christian view on life is given shape in Catholic schools, challenged by a diversity of world-views.

In the first part of this paper the limits and possibilities of dialogue as a pedagogical concept will be presented. Subsequently the philosophy developed by the Russian thinker Mikhail Bakhtin is explored. In his notion of dialogism the oppositions between 'individual and social', 'theory and action', 'ethics and aesthetics' are integrated.

Because of my experience for almost twenty years in education-institutions – schooldirector in the multicultural community of Genk

(Belgian – Limburg) – and my training in anthropology, philology, philosophy and religion-science, this research-topic will be viewed and reviewed upon through multi-disciplinary spectacles with the background of cultural philosophy.

“Truth is not to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction” (Bakhtin, M.M. 1984, 110)

In research and practice of intercultural pedagogy, the idea of dialogue is a central concept. Referring to Taylor, Freire and Burbules among others, we will present in the first part the limits and possibilities of dialogue as a philosophical and pedagogical project. Subsequently we want to explore the philosophy developed by the Russian thinker Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895–1975). The central idea of this

second part of the paper is his original linguistic philosophical notion of dialogism, in which the oppositions between 'individual and social', 'rational and non-rational', 'theory and action', 'ethics and aesthetics' are integrated. According to Bakhtin, it is the Russian author Dostojevski who brought about a 'Copernican revolution' in literature by creating a new genre: the 'polyphonic' novel in which the author engages himself in the dialogue and becomes a 'personage' among "...a plurality of consciousnesses, with equal rights and each with its own world". In other words, the polyphonic novel makes it possible to have a representation in which the other is not imprisoned in the image. **This non-objectivizing relationship to the other is the core of 'dialogism'. Being is an opened process. Connections precede the constituted 'I'.**

A simple question as 'Who are you?' can be answered by giving a name, by mentioning a profession, gender or nationality. The answer will surely depend on the context – the relationship towards the questioner and his or her prior level of knowledge – and your ability to read the situation etc. But who is 'the real you'? An answer can point to the physical person who grows older and changes, but who maintains a sense of self through the operation of memory and maintenance of relationships. A response

can also be that "a real me" does not exist, as my identity is continually being constructed through the experience of living in and interacting with the world.

Part I: The limits of dialogue

Nowadays hardly anyone has a bad word to say against dialogue. Looking at pedagogical approaches – both theoretical as well as practical – a broad range of orientations aim at an interactive process of dialogue in the common pursuit of knowledge and understanding. Hitherto traditional theories of education focussed on the forming of the independent subject as a sovereign individual learner. Educational conceptions, likewise educational processes, have evolved from value- and truth-transfer by one individual (educator) to another (learner) towards interactional processes. A widely spread conception is that the purpose of learning with and through dialogue promotes social justice and communication across differences and as a consequence serves democracy, freedom of speech, human rights and all sort of liberties.

"We seem to be living in an era in which for many "dialogue" has become the foundation of last resort in an antifoundational world. The thoroughgoing proceduralism of placing trust in processes of interpersonal communi-

cation has proven to be compatible with a wide range of otherwise quite different social and political stances. Dialogue represents...a form of constructivist teaching and learning.”
(Burbules N., 2000, 2)

What’s the meaning of ‘identity’, ‘self’, ‘otherness’? Which role can intercultural and interreligious communication play facing the changes in European societies and in the world? The understanding among people has to do with differences and similarities that can be racial, political, social, cultural or in the field of religion and belief. As human beings were described as “meaning makers” by the German sociologist Max Weber it’s fundamental when studying societies to take into account that meaning is imposed on the environment, on others, and this to order, to classify and to regulate. Making meaning: one of the fundamental concepts in the religious anthropology of Charles Taylor.

Taylor and dialogue

The philosophical anthropology of Charles Taylor – the Canadian philosopher and key figure in contemporary debates about the self and modernity – involves two complementary tasks: the transcendental – not to be confused with the ‘religious’ meaning of transcendent – and the historical task. In Taylor’s opinion the

identity of the self is to be constituted by the relation. He describes this as the ‘dialogical’ structure of identity, a transcendental condition of human subjectivity. For Taylor, a self, exists in ‘webs of interlocution’ with significant others. Those webs can be denied but never entirely escaped from. Taylor defines a significant other as the one who is essential for the individual’s full self-realization.

”It is simply the idea that the imagined location of identity has to be something negotiated in the present by citizens themselves, rather than something merely received or inherited from the past. The challenge is to create new loci of identity through interaction with others...”(Smith 2002.168) This ‘sharing identity space’ is ‘the aspiration to participate as recipient and donor in some larger life’ (Taylor 1970.110)

Taylor’s central idea is that human beings need a deep-seated contact with some significant surrounding. The ‘larger life’ can be formed by a tradition, a nation, the family, a (divine) kingdom. The individual receives from this larger life a sense of purpose, fulfilment and power. On the other hand the citizen also attributes to the larger life by, for instance, sacrificing and worshipping.. To be in contact with a larger life

implies a sense of participation in it and in turn the citizen feels empowered.

"After noting the ways in which this sense of participating in a larger life endangers democracy, Taylor maintains that some sense of identification with a wider community is none the less essential for a democracy... Collective self-management – which is the defining characteristic of democracy – requires a sense of collective identification. (Smith 2002. 190-191)

Different cultures with their distinct standards cause problems within the life of the individual, conflicts between individuals who share cultures and clashes between cultures themselves. The core of all this is a conflict about the goals and desires that have to be pursued in life. For Taylor 'being' has to do with both a quest for identity as a search for meaning as well as with a sense of belonging.

Indeed, the limits and possibilities of dialogue in contexts of diversity of life-worlds and life-philosophies has become one of the central, maybe even the most central issue in contemporary philosophy, anthropology and educational theory and practice.

Dialogical or relational paradigm

This 'dialogical' conception generates hermeneutic views which tend to emphasize dialogue as a fundamental condition of intersubjective understanding. Hans-Georg Gadamer writes about "the fusing of horizons" and in the religious philosophy of Buber this view is expressed in the I-Thou relation. This relational avenue towards understanding and agreement stands in contrast to the objectivist view of convergence around the truth and necessarily broadens the existing epistemological horizons to include forms of knowledge associated with various human concerns. When writing about 'Relational knowledge' Peter Park puts it as follows:

"Interpretive knowledge, when applied to human situations, has the potential for bringing people together in empathy and making it possible for them to know one another as human beings affectively, as well as cognitively, which constitutes relational knowledge. (Park, 2001: 84)

As a consequence of the idea that creating knowledge is also a practical affair, the starting points of interreligious learning are the questions and concerns that are issues in the lifeworlds of people in practice. Partners in interreligious learning will become the co-authors of narra-

tives expressing the transformation both of other religious life-worlds as well as the dynamic life-philosophies of their own.

«Since the beginning of civilizations, tribal peoples have gathered together, perhaps around a fire, to retell stories of important events: wars, changes in leadership, or natural disasters. The group would hear a multifaceted tale with one directed purpose. Its members have thus reexperienced an event together and learned its meaning collectively. Indeed, the group has created this meaning together» (Kleiner & Roth, 1997)

The continuous search for reformulating the paradigms of the quest for identity within community – in my research a Catholic school community – will be based on the model of 'dialogue'.

"...It is not enough to broaden the curriculum and include different religions, cultures, texts...one should also bring them into a fruitful dialogue... It encourages a dialogue between cultures... It challenges the falsehood of Eurocentric history, brings out its complexity and plural narratives, and it also fosters social cohesion by enabling students to accept, enjoy and cope with diversity..." (Parekh 2000. 224, 229-230)

As Paulo Freire puts it:

"The starting point ... must be present, existential, concrete situation, reflecting the aspirations of the people as a problem which challenges them and requires a response – not just at an intellectual level, but at a level of action." (Freire, 1970:85)

The writings of Paulo Freire have indeed inspired an entire generation of critical educators who have engaged themselves in a dialogical, committed pedagogy. Yet, a critical theory of education has emerged and directs our attention towards forms of dialogue that emphasize on criticality and inclusivity but at the same time may also be subtle ways of co-opting and normalizing.

"In some accounts, Freirean dialogue is regarded as a practice with intrinsic critical and emancipatory potential; but many authors, notably some feminists, do not find space within it for critique and emancipation on their terms..." (Burbules, 2000, 4)

Not only on a theoretical level the ideal of dialogue is criticized. In a more striking way the goal of fostering dialogue is questioned by the sociological empirical reality herself. On the second

of november 2004 the outspoken filmmaker Theo Van Gogh was shot and stabbed to death in broad daylight on an Amsterdam street. One of his recent films was a controversial attack on Muslim violence against women, the alleged reason for his murder by a Dutch Muslim. As a backlash, streets were filled with angry anti-Muslim protesters, an Islamic school was bombed, another burned to the ground. More than a dozen mosques and churches were set ablaze. The Dutch started to question their age-old reputation for liberal attitudes, freedom of religion and speech. Even Amsterdam, the tolerant and multicultural city had changed into a divided community of 'us and them', throwing accusations at each other. Once more cultural and religious identities were exploited for political ends. And when differences regarding political issues and collective choices become coloured by cultural and religious considerations, the opposing positions become irrational and emotive. The situation escapes the confines of democratic debate and both hatred as well as violence occur. In short: the ideals of emancipating one another through liberatory pedagogy, interreligious and -cultural learning are confronted with limitations and aggressive antagonism.

"Liberals maintain that it is only the extreme right for whom the presence of Muslims and

Islam in Europe represents a potential cultural disaster, and that right-wing xenophobia is rooted in the romantic nativism it espouses, and consequently in its rejection of the West's universalist principles. But I begin elsewhere. I focus not on liberal opposition to right-wing intolerance or dismay at the closedmindedness of immigrants but with a larger question. How can contemporary European practices and discourses represent a culturally diverse society of which Muslim migrants... are now part? (Talal Asad, 2002, 210)

This question we will take as a point of departure for the second part. Stating it sharply: even interactional pedagogics have to be questioned about the (non-)existence of hidden agendas as well as the unconscious intention of searching to achieve a project, containing the truth and the human values. On a more fundamental level these questions concern cultural and religious identity vis a vis modernity, the construction of the subject, and the limitations and possibilities of intersubjective dialogue.

"We do not just use language; language uses us. As Bakhtin argued, the nature of discourse is that the language we encounter already has a history; the words that we speak have been spoken by others before us... As a result, what

we speak always means more than we mean to say; the language that we use carries with it implications, connotations, and consequences that we can only partly intend.-A dialogue is not simply a momentary engagement between two or more people; it is a discursive relation situated against the background of previous relations involving them... (Burbules 2000, 9)

Part II: Bakhtin and dialogism

Whoever we are, we do not exist as isolated individuals, but we are members of social groups. Individuals belong to a family, a village, a parish, a political constituency... People belong to linguistic and ethnic groups. They may identify with a religious, professional or lifestyle community. Each group will have certain membership rules, boundaries. Whether we are talking about a football-team, an occupation, a Rotary service-club, a church...there will be criteria that define who is in and who is out. Anthropologists study boundaries in order to discover the – often not formulated – rules that characterise a particular collective. To become an 'active citizen' of this country you have to follow a compulsory 'naturalization-course'. Someone who wants to participate in the New Age community has to wear dreadlocks. To become a roman-catholic you have to

be baptised. A Muslim has to declare in front of witnesses that there is one God, Allah, and that Muhammad is his Prophet.

Coming back to the topic of this paper – inter-religious learning – it is evident that boundaries can be maintained as well as transformed. The ideas of Mikhail Bakhtin are labeled as 'a philosophy, crossing borders'.

Dialogism and epistemology

Writing about authors as Dostojevsky and Rabelais gives Bakhtin the opportunity to write a **history of cultural and ideological transformations**. He uses these authors to picture a whole age. In this perspective you can qualify Bakhtin rather as a "philosophical anthropologist" than as a literary sociologist or critical linguist. He seeks to lay open the nature of human consciousness under particular cultural, religious and historical conditions.

"... Bakhtin stressed that the self never coincides with itself, and he never 'coincided' with any group or ideological position... In many ways he is close to Kenneth Burke... One parallel is their emphasis on what Burke called "perspective by incongruity", the ability to see the identity of a thing not as a lonely isolate from all categories but as a contrasting vari-

able of all other categories which might, under different conditions, fill the same position in existence..." (Clark&Holquist 1984.3,7)

We will use the concepts, mentioned by Bakhtin, to start answering the following questions: How to cope with multiple philosophies and promote interreligious learning by using 'dialogism' both as a method as well as a source of inspiration?

"Dialogism, which is neither dialogue nor dialectics, is a philosophy of communication that maps the discursive territory of difference. Bakhtinian dialogism conceptualizes the self as constructed through language so as to be and to transform social interaction... There is no attempt to divide the process from the product, the production of dialogue from its effect; instead... This research hereby creates a holistic knowledge that can account for the individual's historical uniqueness, including his/her body and personal past, and for the collective memory of his/her community" (Hajdukowski-Ahmed 1998. 644-649)

More profound questions have to be put on the forum of intercultural as well as interreligious dialogue and interreligious learning:

Is dialogue 'ueberhaupt' possible? Can people understand each other? What are the characteristics of the process of identity-building and what's the meaning of individual versus interactional being?

The ideas of Bakhtin can be presented as another theory within this evolution. In this part of the paper we will try to argue that Bakhtin changes the agenda of argumentation by introducing a new vocabulary, a new way of communicating...at the end changing the subject in terms of identity. Following Bakhtin means re-articulating and evaluating fundamental ideas and action-programmes from the perspective of dialogue in order to discuss among others the question whether interreligious learning has to be achieved on the sociological-empirical level through an open attitude based on charity or on – what we would like to call – the principle of ontological-existential connection, that can't be ignored, nor neglected.

"...I would like to emphasize once more that the first connectedness of the whole of reality conceived of as a web of encounters... is not a dangerous and threatening chaos that has to be overcome by identity affirmation... It has the character of an in-between, a gap... pregnant of new possibilities..." (Haers, J. 2002.14-15)

Aesthetics rather than ethics

Back to Bakhtin and dialogism. An ambivalence about the way the human subject is constructed underlies Bakhtin's work. As a consequence his philosophy of human activities is twofold. He proclaims a radical reorientation of moral values by emphasizing a pure personal experience – *Erleb-nis*—as starting point for a construction of values around it in the spirit of Neokantianism and Husserl. Opposite to (moral) theories and concepts – claims of truth – that are general, life is singular and unique. According to the orthodox-christian Bakhtin, norms and theories give an 'imaginary alibi' for moral activity. In opposition to this a person has to break in a radical way with the (his) past and make a new begin. In this project, a religious moment can be discovered, after all Cicero derived the word religion from the verb '**relegere**', which means to reread or restart, to recollect in order to restart. The key term in the eyes of Bakhtin is responsibility or even better 'answerability'. According to Bakhtin a person could – throughout his activity – connect concepts and life. Instead of general norms or theories it is an unique moral deed that can (ethically) revitalize culture. Terms and concepts illustrating this principle are 'authorship', 'pure nature of laughter', and 'autonomous voice'...The idea of the restart of culture is the

most characteristic concept of 'being a person' or 'having a personality'.

But on the other hand this responsibility for restarting culture doesn't only mean restarting by himself but also has to do with a restart in front of others: an intercultural responsibility. Bakhtin proclaimed the creation and contemplation of an external image of other persons as an access to one's inner essence. In this perspective he refers to Christian tradition in which he welcomed the theological and artistic invention of creating and contemplating an external image of other persons that gives access to this inner essence. For Bakhtin aesthetic seeing is a way of loving the other. The author loves his personage – even if it is an evil hero – by focusing attention on him. But writing – creating a personage – isn't only an activity of the self towards the other but also gives allowance to the self's experience of itself. This very Russian Orthodox conception is elaborated in ideas of aesthetic culture, dialogics, the carnival laughter, the voice of the other, loving contemplation. Here we recognize the other – more Christian – etymological derivation of religion. **Religare** means to tie up, to relate, to connect or in a more specific sense: to relate human beings to God and to each other.

In the perspective of this paper on interreligious learning we leave aside Bakhtin's own beliefs and prefer to characterise his religious philosophical position by two ideas. First one has to mention Bakhtin's radical critique of immanence as a view in which human beings reduce God to something in our world. Bakhtin writes about Being as a unique, unrepeatable event which can either be claimed as the truth nor fixated in a general concept. Activity- whether it is writing a novel, creating art, building a social society...- cannot be founded on God's essence because according to Bakhtin, there is no general principle nor conceptional blueprint that allows such grounding.

Nevertheless human beings can participate in this Being through activity. This we can define as Bakhtin's pneumatology, the second characteristic of his position concerning religious ideas and their socializing power. According to Bakhtin this view on the presence of God in the world is more important than his critique of immanence. Contemplating the works of among others Bernard of Clairvaux, Francis of Assisi, Giotto and Dante..., Bakhtin formulates the presence of God as His love of the other. This Love makes it possible for a human being to love one another. Anton Simons formulates Bakhtin's pneumatology as follows:

“Unique to Bakhtin’s pneumatological moment is not only the relationship to the other made possible by God’s relationship to us, but also a clear emphasis on God’s grace and love for us, at the expense of his justice and severity...This idea inspires Bakhtin to link God’s creation to aesthetic, artistic activity rather than to ethical activity. The latter is much more ‘negative’: to act ethically we must refuse something in this world if we are to change it, whereas to act aesthetically implies a positive, active evaluation of what exists through which the existing reality can change....” (Simons, A. 2000 p. 363)

For Bakhtin, Christianity is a crossroad in the history of ethics and aesthetics because it includes the relationship to the other in people's relationship to themselves..He clarifies this view of Christianity by contrasting Christianity to two other traditions – **let's call this interreligious learning** – Judaism and the (non-Christian variation of) Neoplatonism. The ethics of the last mentioned philosophy of life is purely based on self-experience

“Neoplatonism is the purest and the most consistently prosecuted axiological comprehension of man and the world on the basis of pure selfexperience: the universe, God, other peo-

ple, all are no more than I-for-myself. Their own judgement about themselves is the most competent and the final judgement. The other has no voice here. As for the fact that they are also an I-for-the-other, it is fortuitous and unessential and engenders no valuation that is new in principle” (M.M. Bakhtin, 1990 p. 55)

Instead Bakhtin is inspired by Judaism to stress the fundamental role of the other in self-experience and makes him choose to concentrate more on the relationship to the other in artistic representation:

”An author creates, but he sees his own creating only in the object to which he is giving form, that is, he sees only the emerging product of creation” (M.M. Bakhtin 1990, p 6)

In other words the experience of the self – my identity – is realised through the other ‘s eye.

The infinity of dialogue

In Bakhtin’s view, real dialogue is a never ending process. Neither has dialogue to do with a kind of communication that results from following prescribed patterns, nor is dialogue the definition of a situation in which various speakers alternate and patiently allow one another

to speak and in which truth and meaning are given.

On the contrary, at the moment of dialogue meaning and value time and again arise as new and unrepeatable. By the term ‘dialogue’ Bakhtin refers to the possibility of sharing in a (‘the’) transcendent truth by letting the other speak without turning him into an object and with respect to the infinite character of a dialogue that doesn’t end up in a monologue. Important is: *speaking with the other*. Dialogue has to do with a non-objectivizing relationship to meaning, truth and last but not least the other.

In opposition to day-to-day conversation in which dialogue is an instrument of an (practical) end, Bakhtin changes this relationship by making dialogue the aim of everyday activity. Dialogue conceived in this way is infinite, this means that dialogue can’t be finished. Again Anton Simons:

“First, by ‘infinity of dialogue’ Bakhtin means the inability to end the dialogue. Dialogue implies that an irreducible difference between the voices continues to exist. This difference is not something negative, as is a conversation of last imperfection. Dialogue, the lack of a

definitive last word, is itself 'the last word' ...a dialogue, that is, a communication in which the truth is spoken in such a way that it is not fixed in an image but continues to transcend the image" (Simons, Anton, 2000. p.366-367)

Back to the first part of our paper. Dialogue will always be confronted with limitations and even antagonism in daily reality. Enlightenment and modernity with liberality and subjectivity are confronted with otherness and strangeness. Yet dialogism – although not the ultimate solution – time and time again offers perspective and describes being as an open endedness.

Bakhtin refers to 'catharsis' when writing about the infinity of dialogue. Yet, different from the tragedies with their moments of catharsis, it is a dialogue that opens human beings to the last word as something not yet spoken, but still – always – in the future.

"Nothing conclusive has yet taken place in the world, the ultimate word of the world and about the world has not yet been spoken, the world is open and free, everything is still in the future and will always be in the future" (M.M. Bakhtin. 1984 p.166)

Dialogical construction of identity

Coming back to the theme of this paper. In a situation that religion has become a private matter and people feel less connected with tradition and churches, religious education clearly needs a new approach to address the pluralized and multi-religious reality...

"...It is also necessary to avoid the pitfalls of an individualistic charity. As it has been insisted in recent years, the neighbour is not only a person viewed individually. The term refers also to a person considered in the fabric of social relationships, to a person situated in economic, social, cultural and racial coordinates. It likewise refers to the exploited class, the dominated people, the marginated... As a sacramental community, the Church should signify in its own internal structure the salvation whose fulfillment it announces. Its organization ought to serve this task..." (Gutiérrez: 1988. 116)

Infinite dialogical intersubjectivity as a non objectivizing relationship to meaning, religion, truth and last but not least to the other, forms both the central idea as well as the method to study intercultural processes and interreligious learning. The starting point is a fundamental and founding connectivity. An 'I' is, as it were,

being involved from the beginning in connections and conversations. The self is connected with the whole out of which it is empowered to become an I, that will be continuously changed and re-shaped within its encounters. As we have seen in the philosophical anthropology of Bakhtin our being as dialogical relatedness – **my non-alibi in being** – precedes all forms of religious learning. We have to act!

Bibliography

- Bakhtin, M.M.**, 'Author and Hero in Aesthetic Activity' in *Art and Answerability: Early Philosophical Essays*, trans. V. Liapunov, University of Texas Press-Austin, 1990.
- Bakhtin, M.M.**, *Problems of Dostoevsky's Poetics*, trans. C. Emerson, University of Minnesota Press-Minneapolis, 1984.
- Burbules, N.C.** *The Limits of Dialogue as a critical Pedagogy*. Published in *Revolutionary Pedagogies*, Peter Trifonas, ed. (Routledge 2000)
- Clark, Katerina and Michael Holquist**, Mikhail Bakhtin, Harvard University Press-Cambridge, Massachusetts, and London, 1984.
- Freire, P.** *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder. 1970.
- Gutiérrez, Gustavo A** *Theology of Liberation*, 15th Anniversary edition Maryknoll, N.Y.: Orbis, p.116, p.147 1988
- Hadjukowski-Ahmed, Maroussia**, 'Bakhtin without borders: Participatory Action Research in Social Sciences', in *Bakhtin/"Bakhtin": Studies in the archive and Beyond*, Special issue editor: Peter Hitchcock, Duke University Press, 1998.
- Haers, Jacques**, DEFENSOR VINCULI ET CONVERSATIONIS. Connectedness and conversation as a challenge to theology, Faculty of Theology-K.U.Leuven, 2002.
- Kleiner, Art & George Roth** How to make experience your company's best teacher; in: *Harvard Business Review*, (pp.173-177) September-October 1997.
- Parekh, Bikhu**, RETHINKING MULTICULTURALISM. *Cultural Diversity and Political Theory*, Palgrave-New York, 2000.
- Park, Peter**, Knowledge and Participatory Research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *HANDBOOK OF ACTION RESEARCH: Participative inquiry and practice* (pp.81-90). London: Sage Publications. 2001.

Simons, Anton, 'THE AUTHOR'S SILENCE. Transcendence and representation in Mikhail Bakhtin.' in *Flight of the gods: Philosophical Perspectives on Negative Theology*, eds. Ilse N. Bulhof and Laurens ten Kate, Fordham UP- New York, 2000.

Smith, Nicholas H., CHARLES TAYLOR. *Meaning, Morals and Modernity*, Polity Press-Cambridge, 2002.

Talal Asad, *Muslims and European Identity: Can Europe Represent Islam?*, in: Anthony Pagden (ed.), *The Idea of Europe: From Antiquity to the European Union*, Cambridge 2002, pp. 209-227.

Taylor, Charles, *The Pattern of Politics*, Mc Clelland and Stewart-Toronto, 1970.

Carin Jonsson

Läs- och skrivlärande – ett potentiellt grundutbildningsämne?

Detta inlägg bygger delvis på en tidigare analys av läs- och skrivområdet. I studien, "Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling", problematiserar och prövar jag vedertagna föreställningar och förgivettaganden inom det aktuella området. (Jonsson, 2006) Syftet med härvarande text är att visa på nödvändigheten av fortsatta diskussioner kring införandet av vad jag bedömer som ett framtida grundutbildningsämne inom lärarutbildning. Via ett antal frågeställningar vill jag försöka visa på potentialen i just variationen av val av studieobjekt och fokus i den forskning som har gjorts och framledes kommer att bedrivas inom "literacy". Det engelska begreppet "literacy" är i sammanhanget inte helt tillfredställande, men det är ett giltigt begrepp vi har att tillgå för att inte tvingas in i redan auktoriserade inmutningar.

Den preliminära avgränsningen av begreppet "literacy" som en kärna för ett grundutbildningsämne blir:

The ability to read and write; a synthesis of language, context, and thinking that shapes meaning. (Winch et al., 2006, p. 569)

Resultatet i min avhandling visar att klasslärarens skicklighet inom kunskapsområdet läs- och skrivlärande och undervisning, primärt uttrycks i termer av social och personlig kompetens. Lärarnas ämnesmässiga och disciplinära tillhörighet bedöms vara svag. Den enskilda läraren anses undvika eller sakna förmåga, att i vetenskaplig mening förhålla sig prövande till den egna verksamheten vad gäller läs- och skrivundervisning och den kunskap som i realiteten impregnerar denna.

Ovanstående sagda styrker indirekt delar av förslagen angående en förändrad lärarutbildning. (Dir.2007:103) I kommitténs direktiv

tydliggörs behovet av att lärare som undervisar i de tidigare skolåren tillägnar sig fördjupade kunskaper i och om läs- och skrivlärande och undervisning. Rimliga frågor att i sammanhanget ställa till kommittén, och till oss själva, blir: Vad är ämnet som ska fördjupas? Vilka kunskaper har vi om vilka kunskaper som ska fördjupas i samband med läs- och skrivlärande och undervisning?

Idag är det många intressenter inom olika ämnes- och kunskapsområden och discipliner som redan befinner sig inom, eller känner sig manade att kliva in på, läs- och skrivfältet. Vilka kunskaper kommer ur ett framåtriktat perspektiv att genereras? Som jag förstår saken, måste svaret bli, det beror på vad *ämnet är* som ska fördjupas.

Låt oss titta lite bredvid och inrikta oss på det specialpedagogiska kunskapsområdet. Ett antal svenska seniora forskare har under 2007, på uppdrag av Vetenskapsrådet, sammanställt två gedigna kunskapsöversikter kring begreppen specialpedagogik respektive dyslexi. (VR 5:2007, 2:2007) Som disputerad inom pedagogiskt arbete och mer specifikt ämneskunskap inom läs- och skrivfältet har jag gjort en parallell läsning av de två rapporterna. Innehållet i materialet styrker indirekt mitt avhandlings-

resultat att läs- respektive skrivfältet avspeglar två skilda kunskapsdiskurser. Kunskap kring läsning, läsprocesser och läsutveckling har ett starkt fäste i en specialpedagogisk kunskaps- och forskningstradition. Frågor som behandlar läsning, läsinlärning och läsundervisning tenderar att silas genom ett raster av förklaringar kring lässvårigheter, specifika lässvårigheter och dyslexi. Av detta följer att kunskapsområdet läs- och skrivlärande och undervisning får en stark slagsida mot genetiska, neurologiska och medicinska förklaringar kring vad läsning är och hur läsundervisningen ska bedrivas för att den enskilda eleven ska uppnå en rimlig nivå av förväntade studieresultat. Barns skrivande behandlas endast parentetiskt, vilket i sig får tolkas som att skrivforskning har vag förankring inom rådande läsdiskurs. (Jonsson, 2006)

Inom nämnda diskurs har forskare visat ett starkt intresse för att reda ut samband mellan fonologisk medvetenhet och brister i läsförmåga. (VR, 2:2007) I Mats Myrbergs sammanfattning av den aktuella kunskapsöversikten kring det specialpedagogiska området med inriktning mot specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, skriver författaren:

Today neuroscientists, linguists, cognitive psychologists, researchers in special education en-

gage in a fruitful cooperation schemes across scientific discipline boarders /.../ Even if we continue to make good progress in our knowledge of the neurological and genetic base for dyslexia, the fact that reading and writing are cultural phenomena remains” (VR 2:2007, s. 99).

Detta citat utgör ett illustrativt exempel på vilka kunskaper som har hög prioritet bland svenska läsforskare med intresse för såväl specialpedagogiska som pedagogiska frågor. I översikten, ”Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna”, Vetenskapsrådets rapportserie 2007, framgår att pedagogiska frågor tenderar att behandlas utifrån allmängiltiga principer i termer av prevention och intervention, där olika aspekter av normalitet och avvikelse står i fokus i samspelet mellan individ och omgivning. (VR 5:2007). Bengt Persson, en av författarna i rapporten förklarar att det specialpedagogiska kunskapsområdet visserligen har rötter i den pedagogiska disciplinen, men den specifika uppgiften handlar snarast om att stötta pedagogiken då variationen av elevers olikheter medför att den *vanliga* (min kursivering) pedagogiken inte räcker till. (VR 5:2007, s. 58). Huvudpoängen i resonemanget blir, som Eva Björck-Åkesson förklarar, att det generella handlar om pedagogik,

det specifika, avser *annorlunda* (min kursivering) specialpedagogiska insatser för optimal utveckling. (VR 2007, s. 91.). Minst två omedelbara problem synliggörs med detta. Det ena handlar om att identifiera avgränsningarna mellan allmän- och specialpedagogik. Det andra handlar om pedagogikämnet relaterat till andra kunskapsområden. När specialpedagogiken som forskningsområde diskuteras i den aktuella rapporten, varnar Claes Nilholm för psykologisk reduktionism och menar i princip att specialpedagogiska frågeställningar kan inkluderas i pedagogiken. Han skriver: ”I vandrigen från psykologi/medicin, över sociologi, till mer renodlade pedagogiska frågor har delar av sällskapet aldrig lämnat ursprunget och andra har stannat på vägen”. (VR 5:2007, s. 112). Jerry Rosenqvist förklarar, i samma rapport, att grunden till motsättningar inom det specialpedagogiska området handlar om avgränsningsproblem och normativa utgångspunkter med hänvisning till politiska beslut. Betoningen av det speciella syftar till att visa på det generella i specialpedagogiken för att kunna göra en avgränsning gentemot pedagogiken. (VR 5:2007, s. 37 ff)

Det får anses vara klarlagt att specialpedagogiken och dess hantering av läsinlärning står i beroendeställning till såväl psykologiska som medicinska traditioner (VR 5:2007, s. 37, s.

69, s. 87 ff.). Men var finns allmänpedagogiken med inriktning mot "literacy"?

Jag återgår till Myrbergs citat här ovan. Å ena sidan åberopar författaren det goda samarbetet mellan företrädare för neurovetenskap, lingvistik, kognitiv psykologi och forskare inom specialpedagogik. Å andra sidan förklarar han att vi inte får glömma bort att läsande och skrivande samtidigt är uttryck för kulturella fenomen. På det sätt som presentationen görs framgår det inte vad det verkligen är, som inte får glömmas bort. Det framgår heller inte vilka vetenskaper som kan tänkas vara involverade i frågor som tangerar kunskapsområden med specifikt intresse för kulturella fenomen som en viktig aspekt av skriftspråkstillägnet.

Jag menar att vid utformandet av läs- och skrivlärande som ett grundutbildningsämne blir det ofrånkomligt att problematisera vad som avses med såväl specifikt och generellt som vanligt och annorlunda med hänsyn till elevers olikheter i samband med läsning och skrivning som ett kulturellt fenomen.

Som ett första försök till utmejsling av en kärna i läs- och skrivlärande som ett tvärvetenskapligt grundutbildningsämne, anser jag det vara relevant att, med hänvisning till Myrbergs

"summary" här ovan, försöka besvara min inledningsvis ställda fråga: Vilka kunskaper har vi om vilka kunskaper som ska fördjupas i samband med läs- och skrivlärande och undervisning?

I kommittédirektiven för en ny lärarutbildning framgår att lärare som undervisar i de tidigare skolåren behöver en bred och relevant ämnesmässig och pedagogisk kompetens. Särskilt framhålls betydelsen av att förskollärare och lärare i de tidiga skolåren har djupa kunskaper i barns språkutveckling, liksom kunskaper om läs- och skrivinlärning. Vidare framhålls att samtliga inriktningar inom lärarutbildning ska ge läraren insikt om specialpedagogik. (Dir. 2007:103)

Min erfarenhet är att i diskussioner som har att göra med barns skriftspråkstillägg tenderar argumenten att genomsyras av en skepsis som handlar om kvaliteten på undervisningen, inte sällan med fokus på vilka kunskaper och vilka forskningsrön som ska ges företräde, inte minst med hänsyn till elever med behov av särskilt stöd i läsning och skrivning. Beträffande läs- och skrivfältet har diskussionerna en grundton som handlar om att komma tillrätta med diskrepansen mellan rätten till ett skriftspråk och det faktum att elever lämnar skolan med allvarliga brister i skriftspråkskompetens.

Jag tycker mig ha funnit belägg för att varken effektivitet, struktur och kontroll, eller hopplöshet av metodiska program där russen plockas ur kakan, kan fullt ut förklara vad som krävs för en god- läs- och skrivundervisning. (Jonsson, 2006) Lösningen att ha såväl breda som djupa handlingsteoretiska kunskaper om språk, läroprocesser och läsmetodiska strategier transformerade i didaktiska val får idag stöd från aktuell forskning. (Jonsson, 2006) Det argumenteras inte längre öppet om enskilda metoders överlägsenhet, vare sig bland forskare eller bland praktiker. Caroline Liberg, som idag får anses vara en auktoritet inom läs- och skrivfältet, lyfter fram fördelarna med så kallade ”balanserade läsprogram” där barnen tränas och utvecklas med fokus på såväl innehålls- som formaspekter. (Liberg, 2004).

Metodfrågan innefattar en gemensam och basal utgångspunkt uttryckt i såväl nationell som internationell läsforskning: Barnet måste kunna distansera sig från språkets innehållssida, tala om språket, för att förstå de principer som är grundläggande för skriven text. I frågan om hur detta går till, eller ska gå till i termer av lärande och undervisning, så splittras bilden på nytt. Jag avser exempelvis principer som handlar om del och helhet, enkelhet och komplexitet, turordning och parallellitet i förhållande till barnet

och dess drivkrafter för lärande. (Jonsson, 2006) Den omdiskuterade frågan om helhet eller del, analytiskt eller syntetiskt kan med detta sägas ha omformulerats. Från att handla om vilken färdighet som ska tränas på bekostnad av en annan har fokus förflyttats till att handla om vilka färdigheter och insikter som blir särskilt viktiga att framhålla när vi utgår från att det är viktigt att barnet verkligen *har* ett språk för att just kunna tala om språket. (Nyström, 2002, Jonsson, 2006)

Det samförstånd som kan läsas in här ovan kan vidare förstås med hänvisning till den väl förankrade ambitionen att förklara att konsensus äntligen uppnåtts inom läsfältet. Vilka tänkbara bakomliggande processer har föregått en sådan insikt? Konsensusidén kring läsning lanserades av Anita Hjalme i avhandlingen ”Kan man bli klok på läsedebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers.” (Hjalme 1999). Hjalme visar, med hänvisning till amerikansk och svensk forskning, att kontroversen förändras när metodfrågan inte längre blivit intressant att diskutera. Författaren ser redan i början av 90-talet tydliga tendenser till att diskussionerna kring läsmetodiska strategier övergår till att handla om specialpedagogiska ställningstaganden kring läsinlärning och läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Fyra år senare, i Skolverksrapporten ”Att skapa konsen-

sus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter”, ges konsensusidén en delvis annorlunda framtoning än den som framfördes av Hjalme, och som primärt handlade om den polariserade pedagogiska debatten kring syntetiska eller analytiska läsmetoder. (Skolverket, 2003) Genom rapporten kommer konsensusidén kring läsning att lanseras främst som en specialpedagogisk angelägenhet i syfte att framhålla det samförstånd som anses råda mellan forskare och praktiker. I rapporten sammanförs forskarröster med intervjuinslag från verksamma pedagoger i skolan. Översikten, ”Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och beprövad erfarenhet” publicerades samma år. (Myndigheten för skolutveckling, 2003) Den senare rapporten hade sitt ursprung i regeringsuppdraget att skriva fram identifierade och preciserade möjligheter till en god undervisning och en gynnsam läs- och skrivutveckling för det enskilda barnet. I den tidigare publicerade rapporten finns, menar jag, en implicit grundidé om konsensus som i stora delar avspeglar innehållet i konsensusrapporten. Samförståndet uttrycks med hänvisning till en kunskapsproduktion som präglas av det starka inflytandet från vetenskapliga discipliner vilka primärt inte har att hantera pedagogiska och didaktiska frågor, men av tradition likväl gör det. Som en följd av uppdragets karaktär blir det ofrånkomligt att

framförda konsensusidéer, såsom de uttrycks i rapporterna, både speglar vilken kunskap som har vetenskaplig dignitet inom området och samtidigt har skolpolitisk förankring.

Ur vetenskapligt perspektiv kan idén om övergripande konsensus, baserad på etablerade sanningar, verka såväl produktivt som kontraproduktivt. En rimlig möjlighet kan vara att konsensus i sig förbedar ett vetenskapligt skifte. Det vill säga, forskningsföreträdare är, med hänvisning till den ”kunskapsplattform” som identifierats redan på väg mot något nytt, eller åtminstone annorlunda. En annan möjlighet är att företrädare för den ”plattform” som definierats förhåller sig kategoriskt kallsinniga till att svar omprövas och nya frågor ställs. Eller som Christer Fritzell uttrycker saken:

Den konsensus som uppnås blir till synes mer övertygande, ju mer de aktuella tillfälligheterna och reella förutsättningarna får komma till uttryck. Ju mer den makt att styra utfallet tillåter den utan makt att framföra sina åsikter, desto tydligare tycks det som att var och en fått bidra till uppkommen enighet. Att denna redan baseras på de strukturellt givna villkoren försvinner ur sikte om inte också dessa villkor i grunden kan ifrågasättas. (Fritzell, 2003, s. 4.)

När jag i olika sammanhang tillfrågats om mitt forskningsintresse har jag ofta mött den spontana kommentaren – ”Jaha, du skriver om läs- och skrivsvårigheter och dyslexi”. Jag måste då tillstå att mitt kompetensområde inte ligger inom det specialpedagogiska området i termer av sträng disciplinär tillhörighet och vetenskaplig kompetens. Talar jag däremot i termer av social och personlig kompetens grundad i praktisk yrkeserfarenhet och Pedagogiskt arbete blir svaret genast mer komplicerat. Jag menar att ingen lärare, lärarutbildare eller läs- och skrivforskare kan negligera det faktum att vi på ett eller annat sätt har att förhålla oss till specialpedagogiken som kunskapsområde oavsett studieobjekt och teoretiska perspektiv. Som forskare i Pedagogiskt arbete har jag insett värdet av- och problemen med disciplinära avgränsningar när specialpedagogisk kunskap ska relateras till den pedagogiska praktiken. Jag hävdar att lärare inom lärarutbildningskurser där läs- och skrivfältet behandlas måste ha kunskap om det generella för att förstå det specifika och vice versa. I klartext innebär det att den ena handen, måste veta vad den andra gör. Den blivande klassläraren och specialläraren/specialpedagogen måste erbjudas möjligheter att under sin utbildning, bli förtrogen med att pröva teoretiska perspektiv och i förlängningen argumentera för sina handlingar inför såväl allmän- som ämnesspecifika,

gemensamma och särskiljande pedagogiska problem. Allt för att undvika slutlig fixering grundad i slentrianmässig begreppsanvändning och vetenskaplig undergivenhet oavsett vi talar om lärande och undervisning på individuell-, verksamhets- eller systemnivå.

Ann Ahlberg har funnit att vid en läsning av styrdokumentet för skolan framstår specialpedagogik som i princip giltigt för alla elever, inte endast elever i behov av särskilt stöd. (VR 5:2007, s. 79) Björck-Åkesson menar att formuleringen ”elever i behov av särskilt stöd”, skapar i sig nödvändigheten av det särskilt pedagogiska, med andra ord specialpedagogiken, för att förebygga risksituationer med långtgående konsekvenser för individen i skola och senare utbildningssammanhang. (VR, 5:2007, s. 86).

Jag utgår från att språket påverkar vårt sätt att tänka och agera. Språket kan i den meningen sägas både möjliggöra och begränsa vetandet. Användningen av språket i kombination med andra kulturella ”praktiker” har betydelse för vad som händer med barnet som samhällsvarsel och kulturell individ. Med utgångspunkt i min kunskapsöversikt kring läs- och skrivfältet tycker jag mig ha belägg för att hävda att skolan som undervisningskontext bidrar till en socialisering genom såväl funktionell som kulturell

anpassning under inflytande av aktörernas, såväl lärarnas som elevernas, individuella preferenser och den räckvidd av situationer i vilka individerna kan och tillåts agera. I den meningen skulle man kunna hävda att den som undervisar och den som blir undervisad, genom olika medierade förebilder, självständigt idémässigt och i konkret handling bearbetar och omskapar sina egna "efterbilder", föreställningar. Dessa kan i sin tur i mötet med andra antingen accepteras eller förkastas som just förebilder. (Jonsson, 2006). Prövar vi ovanstående resonemang på forskarsamhälle och etablerade sanningar, kan effekten bli att det som under en viss tid uppfattas som "bredvid" riskerar att hamna utanför de kategorier av perspektiv och kunnande som upprättats. (Ahlberg, 2007, s. 73). Denna tröghet är i sig inte problematisk, den borgar också för uppfyllande av krav på försiktighet, noggrannhet och valida forskningsresultat.

Med detta återkommer jag till direktiven för en ny lärarutbildning och kraven på djupa ämneskunskaper och pedagogisk skicklighet. Vad är ämnet? Vilken är den identifierbara kärna ur vilken "literacy" som ett grundutbildningsämne och verksamhetsområde kan växa fram och formuleras? Jag tänker mig läs- och skrivlärande, "literacy", som ett tvärvetenskapligt grundutbildningsämne. Ämnet omfattar då

ett kunskapsområde som visserligen är avgränsat men samtidigt bredare än en disciplin. Jag utgår från att utformningen av kunskapsområdet "literacy" kräver interdisciplinära möten och en öppenhet inför systemiska angreppssätt, där olika teoretiska perspektiv och relationer mellan dessa åberopas. Med detta kan den blivande läraren erbjudas kunskaper att förhålla sig till och i pedagogisk handling pröva med hänvisning till ett brett och djupt spektra av samvarierande aspekter på läs- och skrivlärande och undervisning. Allt för att kunna ställa sig den av Ahlberg initierade frågan: Hur är kunskapen beskaffad? (Ahlberg, 5:2007) "Literacy" som ett grundutbildningsämne äger med detta potentialen att kunna utvecklas till en gemensam handflata av teoretiska perspektiv utan att tappa kontakten med det didaktiska uppdragets fem "varföringar": Vad? Vem? Hur? Var? När?

Referenser

- Hjälme, A. (1999) *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. (akademisk avhandling). Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik.
- Fritzell, Ch. (2004). *Kritisk teori och pedagogisk praktik: Kort handledning i att undvika det kritiska*, <http://www.iped.vxu.se/publikation/personal/c-fritzell/Kritisk-teori.htm>, 2004-01-21.
- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. (akademisk avhandling i Pedagogiskt arbete). Umeå: Umeå universitet.
- Liberg, C. (2004). *Läs- och skrivinläring i Uppsala kommun baserad på kvalitetsredovisning 2003*. Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning, www.uppsala.se/templates/standardpage6569.aspx, 2004-09-02.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). I Frykholm C.U.(red.), *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och beprövad erfarenhet*, www.skolutveckling.se/publikationer, 2003-12-03. Alt. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm:Liber (2007).
- Nyström, I. (2002) *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. (Akademisk avhandling i Pedagogik). Växjö:Växjö universitet.
- Regeringen (2007), Kommittédirektiv. Dir 2007:103.*En ny lärarutbildning*. <http://www.regering...>
- Skolverket (2003). Myrberg, M. (red.), *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* (Rapport från ”konsensusprojektet”). Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande. <http://www.skolverket.se>, 2003-09-05.
- Vetenskapsrådets Rapportserie 2:2007. Myrberg, M. *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. <http://www.cm.se/w...>,
- Vetenskapsrådets Rapportserie 5:2007. Nilhom, C., Björck-Åkesson, E. (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. <http://www.vr.se/do...>
- Winch, G., Johnston R., March, P. et al (2006) (3:rd Ed.) *Literacy. Reading and Writing and Children’s Literature*. Oxford: University Press.

Joakim Lindgren

Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag

Stockholm: Runa

Kennert Orlenius & Airi Bigsten

Filosofen Ludwig Wittgenstein var skeptisk till etikens kunskapsanspråk. I ”En föreläsning om etik” skriver han: ”Etiken kan – så länge som den härrör från begäret att säga någonting om den yttersta meningen om livet, det absoluta goda, det absolut värdefulla – inte vara en vetenskap. Vad den säger lägger överhuvudtaget ingenting meningsfullt till vår kunskap. Men den påvisar en tendens i det mänskliga tänkandet som jag personligen inte kan låta bli att djupt respektera, och jag skulle inte för mitt liv förlöjliga den” (Wittgenstein 2001, s. 30).

Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag av Kennert Orlenius och Airi Bigsten har inga anspråk på att säga någonting om den yttersta meningen med livet eller någonting i den stilen. Även om deras perspektiv är nära

knutet till skolans värdegrund, som kan tolkas som en absolut moralisk viljeyttring, rör de sig främst inom den deskriptiva etiken. De är vad man skulle kunna kalla antropologer inom skolområdets etik. De vill synliggöra och bidra till förståelse av den moraliska dimension som all pedagogisk verksamhet rymmer. ”Vår utgångspunkt”, skriver de, ”är att lärararbetet är ett moraliskt projekt. Genom sina handlingar förmedlar och gestaltar lärare varje dag moral i sin verksamhet, direkt eller indirekt. Den moraliska dimensionen är inbäddad i undervisningen och utgör inte enbart en biprodukt eller aspekt. (...) Praktiken är full av underliggande värden som utgör grunden för lärares handlingar, värden som förmedlas och gestaltas och får avgörande betydelse för det uppväxande släktet, nu och deras framtid (sic!). Därför kan man tala om den värdefulla praktiken i dubbel betydelse” (s. 7). Författarna hoppas i förlängningen kunna vara stöd åt pedagoger i arbetet med att förverkliga och legitimera sitt yrkesetiska uppdrag som det formuleras i styrdokument och riktlin-

jer. En förutsättning för detta, menar de, är att pedagoger upptäcker och förmår verbalisera praktiken. Språket – begreppen, modellerna och teorierna – är redskapet för detta. Tillägandet av ett eget språk skapar möjligheter för att kunna kritiskt granska det egna pedagogiska arbetet och därmed möjligheter för en fortsatt professionell yrkesetisk utveckling. Författarna vill också bistå läraren i att förklara och legitimera sina mål och handlingar utåt. Kraven på detta har ökat som en konsekvens av att skolan och läraren blivit indragna i en allomfattande utvärderingskultur där elever, föräldrar, politiker och andra mäter, bedömer, ställer krav och utkräver ansvar på ett sätt som den traditionella yrkesrollen inte förmår hantera. Som författarna framhåller är lärarrollen av tradition handlingsinriktad och baserad på en tyst kunskap som framförallt visar sig i handlingar.

Jag har några mindre invändningar mot boken. En detalj som stör mig är att Orlenius (som är ansvarig för huvuddelen av boken) lutar sig mot John Dewey när han vill problematisera att lärares uppmärksamhet alltför ofta inriktar sig på elevernas moraliska liv som en ”vaksamhet över misstag som rör anpassning till skolans regler och rutiner” (s. 105). Deweys egen övervakning och förföljelse av ”oamerikanska” invandrargrupper under 1910-talet var faktiskt så över-

tygande att amerikanska underrättelsetjänsten, vilka han hade nära samarbete med, faktiskt erbjöd honom en fast tjänst! Där kan man verkligen tala om vaksamhet över människors moraliska liv... John Dewey var en briljant filosof och hans moraliska defekter ska inte hindra oss att gå i dialog med honom – men hans ord i denna typ av frågor ekar för alltid tomma.

Jag reser också några frågetecken inför Orlenius diagnos av samhällsutvecklingen vilken kopplas till förändrade ”förutsättningar för individens lärande och identitet” (s. 87). Utgångspunkten i boken är att samhället utvecklats från ett religiöst och kommunitaristiskt jordbrukssamhälle, via ett liberalt industrisamhälle till ett nuvarande postmodernt (värderelativistiskt) kunskaps- och kommunikationssamhälle. Själva huvudpoängen, att struktur och tradition, kollektivism och auktoritet ersatts av flexibilitet och förändring, individualism och autonomi torde väl vara ganska allmänt accepterad. Men samtidigt gör bokens schematiska översikt alltför mycket våld på dynamiken i samhällsutvecklingen och dess sammanflätning med etiska och moraliska frågor. Till exempel är ju dagens unga (märkligt nog) mer religiösa än sina föräldrar och mor- och farföräldrar! Samhällets socialiserande effekt på värde- och normförskjutning måste alltså rymma någon form av

religiös dynamik som i sin tur borde ha viss inverkan på de frågor som boken diskuterar. Re-traditionaliseringen inom särskilt social- och arbetsmarknadspolitiken (men också utbildningspolitiken) med ökad betoning på plikt och ansvar skär också rakt i genom Orlenius modell för samhällsstrukturrell förändring. Det finns heller inte något empiriskt stöd för att yngre generationer skulle vara hedonister utan tanke på framtiden. Tvärtom pekar de flesta empiriska studier på att den traditionella framtidsorienterade arbetsmoralen framgångsrikt reproduceras. Problemet tycks egentligen vara det motsatta, nämligen att en central konflikt i unga människors liv, med Tomas Ziehes ord, växer ”ur lidandet under allt det som de ska klara av i sina liv” (Ziehe 2000, s 85). Märkligt nog diskuterar boken faktiskt hur skolan i växande grad präglas av prestationsfixering, individuell konkurrensmentalitet och ökande stress (som tenderar att motverka förverkligandet av värdegrundsmålen). Detta harmonierar inte med bilden av unga som bekymmerslösa livsnjutare.

Vidare är de kommunitaristiska värdegemenskaper, som i boken placeras på historiens soptipp, snarast att betrakta som ett utmärkande drag för vår tid; religiösa- och etniska grupper, bögar, jämställdhets- och miljörelsen; alla driver de sina egna agendor och alla utgör de olika former

av moraliska gemenskaper och projekt. Inom den politiska filosofin är det just denna komplicerade situation som utgör utgångspunkt för diskussionen. Det är s.a.s. den samtidiga närvaron och konflikten mellan normsystem i dagens samhälle som är pedagogens kanske största utmaning. Orlenius känner givetvis också till detta. Tyvärr kommunicerar texten inte riktigt detta. Kanske visar dessa invändningar främst på en ”risk” med att kombinera en relativt nära och komplex beskrivning av skolans moraliska problem med denna form av idealtypiska och schematiska översikt. Kombinationen inbjuder helt enkelt den misstänksamme läsaren att söka efter motsättningar och paradoxer.

I boken förekommer också en intressant analys av själva det kunskapsområde som den är en del av och som i vissa fall benämns med den i mina ögon olyckliga termen värdepedagogik. Diskussionen kring denna term kunde med fördel ha relaterats till bokens huvudbudskap; *allt pedagogiskt arbete är moraliskt*. Termen i fråga signalerar nämligen ett föråldrat idémässigt släktskap med kantianska distinktioner liknande den mellan fakta och värden och därmed en slags tro på att det finns en viss punkt där pedagogiken blir specifikt moralisk. Den främsta invändningen som Orlenius framhåller mot termen värdepedagogik är att framväxten av

”bindestrecks pedagogik” skapar inflation i det pedagogiska kunskapsfältet. Det är i och för sig riktigt, men det viktiga i detta sammanhang är snarast att det finns en uppenbar skillnad i relationer mellan moderdisciplinen pedagogik och å ena sidan värde-pedagogik och å andra sidan t. ex. idrotts-pedagogik, vård-pedagogik och vuxen-pedagogik. Denna skillnad kan förstås utifrån Russel och Whiteheads (1910) teori om logiska nivåer. Helt kort innebär denna teori att det måste finnas en logisk åtskillnad mellan klassen och de medlemmar som ingår i klassen – ingen klass kan samtidigt vara medlem i sin egen klass. All pedagogik, liksom alla varianter av bindestrecks pedagogiker, har en moralisk dimension, men de fokuserar inte alla idrott, vård eller vuxna människor. Av den anledningen kan man motivera olika former av inriktning, men inte en värdepedagogisk sådan. Värdepedagogik är en tautologi.

Invändningarna till trots är *Den värdefulla praktiken* en genomgående klok och sympatisk bok som rymmer en ödmjukhet inför läraryrkets och den pedagogiska praktiken komplexitet. Detta är något som ibland saknas i texter inom detta område. På andra håll kan man finna en närmast naiv utopisk tro på att det goda argumentet eller den goda talsituationen ska kunna lösa meningsskiljaktigheter och konflikter som

i praktiken helt enkelt är olösliga och måste få vara det. I *Den värdefulla praktiken* finns ingen metod med stort M och författarna förhåller sig inte normativa till den läsande pedagogen utan erbjuder varken mer eller mindre än ”redskap för tänkandet om svåra frågor” (s. 58). Den ideale (och givetvis ouppnåelige) läraren som framträder i boken följer inget enskilt moralfilosofiskt perspektiv utan är en reflexiv och lyhörd eklektiker. Orlenius skriver att pedagogen ska ”kunna se och identifiera komplexiteten, att ha redskap för att dels handla på ett ansvarigt sätt, dels för att resonera med sig själv och andra utifrån vilka grunder och principer man kan eller bör agera ...” (s. 100). I boken används ett antal komplicerade vardagliga pedagogiska situationer som utgångspunkt för att diskutera detta. Det är bara att hoppas att många pedagoger vill vara med i denna diskussion.

Litteratur:

- Russel, Bertrand & Whitehead, Alfred North (1910). *Principia Mathematica*. Cambridge: University press
- Wittgenstein, Ludwig (2001). En föreläsning om etik i Backström, Joel & Torrkulla, Göran (red.), *Moralfilosofiska essäer*. Stockholm: Thales
- Ziehe, Thomas (2000) *Adjö till 70-talet i Bjerg, Jens (red.), Pedagogik. En grundbok*. Stockholm: Liber

Till redaktionen för Tidskrift för lärarutbildning och forskning har ett antal böcker inkommit. Böckerna kommer att recenseras i ett senare nummer av tidskriften.

Begreppsbaserad undervisning

Boken *Att göra tänkande synligt. En bok om begreppsbaserad undervisning* är enligt Gerd Arfwedsons efterord ”att förstå som ett pionjärarbete inom ämnesdidaktisk forskning i samhällsorienterande ämnen”. Boken är författad av Sten Arevik och Ove Hartzell, lärare och lärarutbildare i samhällsorienterande ämnen vid Lärarhögskolan i Stockholm. Författarna vill peka på möjligheter när det gäller lärares medvetna hantering av begreppsbaserad kunskap i undervisning.

Undervisning i multikulturella samhällen

Antologin *Education in 'Multicultural' Societies. Turkish and Swedish Perspectives* innehåller artiklar som författats av forskare från Turkiet och Sverige. Förutom inledningskapitlet som författats av två av redaktörerna, Marie Carlsson och Annika Rabo, innehåller antologin 13 kapitel som indelats i tre underteman: Challenges in ”Multicultural” Education, Educational Institutions and Identity Formations och Strategies for Empowerment. Artiklarna belyser på

olika sätt komplexiteten i sociala och kulturella praktiker. Klyftan mellan policyfrågor och det sätt på vilka dessa förverkligas i utbildningssammanhang behandlas. Avslutningsvis redogörs för det svenska och turkiska utbildningssystemet.

Språk och kön

Ann-Catrine Edlund, Eva Ersson och Karin Milles är redaktörer för en nyutkommen bok, *Språk och kön* på Norstedts Akademiska Förlag. Som titeln anger handlar den om språk- och könsforskning. Den är tänkt att användas som lärobok inom lärarutbildning, i språkvetenskap, journalistik med flera ämnen. Innehållet har en klar struktur och presentationen är pedagogisk. I första delen diskuteras vad språk är, vad kön är och vad feministisk språkvetenskap är. I del två riktas fokus på olika språkgemenskap och i den tredje och sista delen uppmärksammar författarna till exempel språklig sexism och språkvåld.

Gun-Marie Frånberg

Redaktör

Författare i detta nummer

Carin Jonsson, Fil. Dr, universitetslektor,
Institutionen för svenska och samhällsveten-
skapliga ämnen, Umeå universitet
carin.jonsson@educ.umu.se

Elena Luchinskaya, Fil. Dr, Faculty of
Health, Psychology & Social Care, Institute
of Education, Manchester Metropolitan
University, UK
e.luchinskaya@mmu.ac.uk

Galina Nilsson, Fil. Dr, adjunkt, Institutio-
nen för teknik, matematik och datavetenskap
(TMD), Högskolan Väst
Galina.Nilsson@hv.se

Eva Nyström, Fil. Dr, universitetslektor,
Institutionen för barn- och ungdoms-
pedagogik, specialpedagogik och vägledning,
BUSV, Umeå universitet
Eva.nystrom@educ.umu.se

Kathleen Quinlivan, Ph. D, Lecturer,
School of Educational Studies and Human
Development, College of Education,
University of Canterbury, Private Bag 4800,
Christchurch, New Zealand
kathleen.quinlivan@canterbury.ac.nz

Britt-Marie Styrke, doktorand i idéhistoria,
Institutionen för historiska studier,
Umeå universitet
britt-marie.styrke@histstud.umu.se

Hugo Vanheeswijck, Ph. D researcher,
Intercultural Pedagogics at UNISA
(Pretoria South-Africa) Advisor at the
Curriculum division (Entiteit Curriculum),
formerly known as Department of Educatio-
nal Development in the Flemish Ministry of
Education in Belgium.
hugo.vanheeswijck@ond.vlaanderen.be

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 an 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. Artikelns ska sändas till redaktören i en elektronisk version.
2. Artikelns 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 artikelns ska finnas på en sida och omfatta cirka 150 ord.
4. Fotnoter ska undvikas. Nödvändiga noter ska numreras i texten och placeras i slutet av artikelns.
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:

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

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

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

Innehåll i nummer 3–4/2003

Sandra Acker and Gaby Weiner: Traditions and Transitions in Teacher Education: Thematic overview

Guðrun Kristinsdóttir and M. Allyson Macdonald: Learning to Teach in Iceland 1940–1962: Transitions in society and teacher education. Part 1

M. Allyson Macdonald and Gudrun 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: Mobbning – 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 läraryrket

Innehåll i nummer 1-2 2005

Tomas Bergqvist

IT och lärande – i skola och läraryrket

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 Gedjensen, Else Søndergaard, Jane Buus Sørensen

När moderniteten i läraryrket möter verkligheten

Ylva Hård af Segerstad och Sylvana Sofkova Hashemi

Skrivandet, nya media och skrivstöd hos grundskoleelever

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 SWED-KID

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. Steinkuehler:

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

Biographies

Notes on the submission of manuscripts

Innehåll i nummer 4 2005

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: Exemplets och traditionens makt

Agneta Linné

Lärlarinnor, pedagogiskt arbete och modernitet
En narrativ analys

Innehåll i nummer 1 2006

Lovisa Bergdahl

Om gemensamma värden i ett pluralistiskt samhälle
– Lärarutbildarens syn på och arbete med gemensamma värden i den nya lärarutbildningen

Elza Dunkels

The Digital Native as a Student
– Implications for teacher Education

Maria Elmér & Hans Albin Larsson

Demokratiutbildningen i lärarutbildningen
– Några jämförelser och tolkningar

Bodil Halvars-Franzén

Med fokus på lärares yrkesetik i den nya lärarutbildningen

Gun-Marie Frånberg

Lärarstudenters uppfattning om värdegrunden i lärarutbildningen

Margareta Havung

”Du, som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus”

– Om jämställdhet och genus i nya lärarutbildningen

Britta Jonsson

Lärarstudenters värderingar och kvaliteter

Innehåll i nummer 2–3 2006

Hans Thorbjörnsson

Swedish educational sloyd – an international success

Kajsa Borg

What is sloyd? A question of legitimacy and identity

Lars Lindström

The multiple uses of portfolio assessment

Mia Porko-Hudd

Three teaching materials in sloyd – An analysis of the makers’ thoughts behind the visible surface

Viveca Lindberg

Contexts for craft and design within Swedish vocational education: Implications for the content

Bent Illum

Learning in practice – practical wisdom – the dialogue of the process

Ragnar Ohlsson

A Practical Mind as an Intellectual Virtue

Kirsten Klebo & Bodil Svaboe

Design and Digital Textile in higher Education:

The Impact of Digital Technology on Printed Textile and Surface Design

Marléne Johansson

The work in the classroom for sloyd

Innehåll i nummer 4 2006

Peter Bergström, Carina Granberg,

Pär Segerbrant, Dag Österlund

Kursutvärderingar för kursutveckling

Steven Ekholm

Ungdomars läsvanor och läsintressen

Rapport från ett läsprojekt

Kath Green

Problematic Issues in Action Research:

Personal reflections as a researcher, doctoral student and supervisor

Kerstin Munck

Mångfald, text och värdegrund

Ett ämnesdidaktiskt perspektiv: svenskämnet

Joakim Samuelsson

Lärarstudenters emotioner för skolmatematik

Innehåll i nummer 1 2007

Lena Fejan Ljunghill

Till skolan, med kärlek och vrede

Diane J Grayson

The Making of a Science Teacher

Ference Marton and Lo Mun Ling

Learning from "The Learning Study"

Per-Olof Erixon

Från språk och litteratur till multimodalitet och design
i det pedagogiska arbetet

Per Lindqvist och Ulla Karin Nordäng

Lärande i riskzonen? – konturer av ett obrukat forsknings-
fält

Christer Stensmo

Etnografiska fältnotiser i en vfu-period inom lärarutbild-
ningen

Innehåll i nummer 2 2007

David Andrew

Learners and artist-teachers as multimodal agents in
schools

Andrew Clegg

Creative Processes in technology Education;

Namibian Solutions to Namibian Problems

Liesl van der Merwe

Assessment in the Learning Area Arts and Culture:

A South African perspective

Hetta Potgeiter

The "I" in multicultural music education

Kajsa Borg

Assessment for Learning Creative Subjects

Per-Olof Erixon

From Written Text to Design. Poetry for the media society

Hans Örtegren

Formative Evaluation of Projects in Art Pedagogy

Tidskrift

för lärarutbildning och forskning

INNEHÅLL

Redaktionellt

Galina Nilson & Elena Luchinskaya

Problembaserat lärande i högskolematematik. En studie av högskolestuderandes kunskapsutveckling i matematik på datavetenskapligt program

Eva Nyström

Reconceptualising gender and science education: from biology and difference to language and fluidity

Kathleen Quinlivan

Twist and Shout! Working with Teachers towards affirming Sexual Diversity in a New Zealand Girls' Secondary School

Britt-Marie Stryke

Estetik – kropp – genus i relation till dans och dansutbildning

Hugo Vanheeswijck

Limitations and Possibilities of Catholic Education in a Multicultural World

Debatt

Recension

Bokanmälningar

Författare

Författarvägledning

Föregående års nummer



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION