

Årgång 5—Nr 3—2008

Didaktikens Forum



Didaktikens Forum

Stockholms universitet

Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning
mot matematik och naturvetenskap (UMN)

Campus Konradsberg

S-106 91 Stockholm

Redaktionskommitté:

Iann Lundegård, FD, univ. lektor

Gunilla Molloy, FD, univ. lektor

Eva Norén, doktorand

Niclas Runebou, FM, univ. adjunkt

Annica Ragert, redaktör

Ylva Ståhle, FD, univ. lektor

Gull-Britt Larsson, redaktionssekreterare

Ansvarig utgivare: Torbjörn Tambour, docent, Stockholms universitet

Prenumeration och beställningar via UMN

Box 34 103

SE-100 26 Stockholm

Telefon 08-737 56 68

Telefax: 08-737 98 99

<http://www.umn.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=9029&a=33805>

Prenumerationspris: 300:-/helår (3 nr/år), lösnummer: 125:- (exkl. moms)

Portokostnader tillkommer

© Författarna och SU

ISSN: 1652-2583

Omslag: Gull-Britt Larsson

Tryck: Intellecta Infolog, www.intellecta.com

Innehåll

Presentation av artikelförfattarna	4
Introduktion	5
Konstruera genom att kontrastera <i>Hans Örtengren</i>	25
Språket i skolans ämnen i ett genrepedagogiskt perspektiv <i>Gun Hägerfelth</i>	37
Litteratursamtal i grundskolan <i>Michael Tengberg</i>	48
Ämnesprofessionalitet under omförhandling: exemplet historielärarna kring 1940-1965 <i>Johan Samuelsson</i>	59
Om skolans religionsundervisning, synen på eleven och de didaktiska frågorna – några reflektioner <i>Sven Hartman</i>	72
Människa, djur och natur i religionsämnet <i>Maria Jansdotter Samuelsson</i>	85
<i>Didaktikens Forum</i> årgång 1-5	93

Presentation av artikelförfattarna

Hans Örtegren, universitetslektor i Bild vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, lärarutbildningen, disputerade i konstvetenskap på ämnet *Konst med konst som motiv* om konstparafraser under 1900-talet. Han undervisar främst i metodik, didaktik och konsteori.

Veronica Bjurulf har disputerat i pedagogiskt arbete på avhandlingen *Teknikämnets gestaltningar: En studie av lärares arbete med skolämnet teknik*. Studien bygger på intervjuer med lärare och på observationer av deras undervisningspraktik. Veronica har tio års erfarenhet av undervisning i grundskolan samt erfarenheter av undervisning i lärarutbildningen på Karlstads universitet och Stockholms universitet.

Gun Hägerfelth, universitetslektor vid enheten för Språk, Kultur och Medier (KSM) vid lärarutbildningen, Malmö högskola. Hennes forskning riktar sig mot flerspråkiga barns och ungdomars språkutveckling och lärande i olika skolämnen.

Sven Hartman, professor i pedagogik vid Stockholms universitet. Han har initierat utgivning av den amerikanske filosofen John Dewey och den polske pedagogen Janusz Korczak och kommenterat deras texter. Hans huvudsakliga forskningsområden har varit studier av barns tankevärldar, religionspedagogik och pedagogikhistoria.

Michael Tengberg är doktorand vid Forskarskolan i utbildningsvetenskap på Göteborgs universitet och tillhör Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion. Han arbetar med en avhandling om skolans litteratursamtal. Tengberg undervisar också i litteraturvetenskap på Karlstads universitet.

Johan Samuelsson, universitetslektor vid Karlstads universitet, avdelningen för politiska och historiska studier.

Maria Jansdotter Samuelsson, är utbildad 4-9 lärare i SO-ämnena, och verksam som lektor i religionsvetenskap vid Karlstads universitet. Hon medverkar regelbundet i lärarutbildningen, och undervisar bl.a i religionsdidaktiska moment. Hon har tidigare medverkat med artikeln "Vad har växthuseffekten med livsåskådning att göra" i *Religion och Liv. Föreningen Lärare i religionskunskap Årsbok 2007*, samt är tillsammans med Kenneth Nordgren redaktör för boken *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups, 2008

Introduktion

Ur led är tiden kunde man kanske säga, detta är nummer 3 av årgång 5, den skulle ha kommit ut före årsskiftet 2008-2009, men omständigheter har gjort att vi har blivit försenade.

I detta nummer presenteras resterande papers från den ämnesdidaktiska konferensen, vilken hölls i Stockholm våren 2008, med temat: Ämnesdidaktik: kunskapssyn-kanon-bedömning.

Bild och religion var de ämnen vars forskningsområden speciellt behandlades i key-notes, därför var det ett stort nöje att vi även fick in papers som hade dessa som tema.

Första artikeln är av *Hans Örtegren*, han redogör för ett forskningsprojekt vilket han har genomfört vid Nordiska Akvarellmuseet i Skärhamn, Tjörn. Det är en pågående konstpedagogisk verksamhet som är riktad till ungdomar ur ett *retoriskt* och *praktiskt* perspektiv. Frågor om visuell produktion och presentation bland ungdomar diskuteras i relation till kunskapsproduktion, skolans mål beträffande kompetenser inom det visuella fältet jämförs med miljöer ungdomar möter utanför skolan.

*Veronica Bjurulf*s artikel behandlar ämnet teknik som är ett förhållandevis ungt ämne i den svenska grundskolan, det infördes i Lgr80. Hon har undersökt hur ämnet teknik gestaltas i grund-

skolans senare år (7-9). Det som undersökts är vilka variationsmönster som framträder när lärare arbetar med ämnesinnehållet i teknik, delvis beroende på förutsättningar i deras skola och även den egna utbildningen. Det som framkommer är förutsättningarna varierar från skola till skola. Vill ni läsa mera om detta så hänvisar vi till Veronicas avhandling: *Teknikämnets gestaltningar: En studie av lärares arbete med skolämnet teknik*.

Gun Hägerfeldt behandlar i sin artikel genrepdagogen. Hur kan elever utveckla ett ämnesadekvat språk? Vilken pedagogik leder till en sådan utveckling, och vilken roll har den undervisande läraren i sammanhanget? Genrepdagogen erbjuder ett sätt att tänka kring dessa frågor, vilket har till syfte att göra elever medvetna om språket inom skolans ämnen. I artikeln finns både ris och ros, kanske har genrepdagogen inte funnit sin plats i den svenska skolan ännu?

Det här med att läsa litterära texter är något speciellt, detta har *Michael Tengberg* gjort en studie på. Artikeln bygger på arbetet i hans avhandling. Litteraturläsning står för något kvalitativt anorlunda än att läsa texter av andra slag, såsom tidningsartiklar, lärobokstexter eller sakorienterade skoluppsatser. Det handlar om hur samtal om

litterära texter i grundskolans senare år kan skapa förutsättningar för lärande i form av utvecklad textreception och utvecklad förmåga att läsa litterär text.

Ämnet historia och historielärarnas professionsutbildning har genomgått många genomgripande reformer under årtionden. *Johan Samuelsson* tar i sin artikel upp exempel kring 1940-1965. En rad centrala villkor för ämnet och lärarna förändrades under den här tiden.

Två artiklar som rör religionsämnet avslutar det här numret, först är det *Sven Hartman* som reflekterar kring skolans religionsundervisning, synen på eleven och didaktiken. Hur stor vikt religionsundervisningen har getts i den tidiga folkskolan, hur samhällsförändringen och den växande sekulariseringen kräver upprepade förändringar. I artikeln belyses läroplansutvecklingen för religionsundervisningen i den obligatoriska skolan utifrån de gängse didaktiska grundfrågorna.

Maria Jansdotter Samuelssons artikel har en annan inriktning kanske mer baserad på värdegrund och livsåskådning. En skolanpassning av religionsvetenskap som akademisk disciplin. Eleverna bör inom ramen för religionsundervisningen få tillgång till det symboliska, litterärt eller poetiskt hållna språkbruk som utvecklats inom olika livsåskådningstraditioner. Detta kan utgöra en resurs för den livstolkning som eleverna skall få hjälp att utveckla, och det kan bidra till ungdomars existentiella mognad.

I dagsläget ser det mörkt ut för Didaktikens Forum, detta är kanske sista numret av tidskriften. Det ekonomiska läget är, som det mesta i samhället just nu, något prekärt. Tidskriften fick tidigare bidrag från grund- och forskningsnämnden vid dåvarande Lärarhögskolan. Vi har inte tillräckligt med prenumeranter, som gör att man kan fortsätta utgivningen. Vissa kontakter har tagits och eventuellt kan tidskriften komma ut som nättidskrift, men det är många frågor som måste lösas innan dess.

Jag som redaktionssekreterare tackar för mig, det har varit ett nöje att arbeta med Didaktikens Forum, utvecklande och spännande. Kontakter med författare och redaktion har gett mig många trevliga stunder. Samtidigt som tidskriften kanske avslutas går jag i pension, vilket nog kan ses som ett sammanträffande.

Stockholm i februari 2009

Gull-Britt Larsson
Redaktionssekreterare

Hans Örtegren

Samtidskonst och lärande

Sammanfattning

Hur kan skolan använda sig av konstinstitutioner och av samtidskonst som del i undervisningen? Nordiska Akvarellmuseets pedagogiska verksamhet riktad mot unga belyses i denna artikel. Frågor om visuell produktion och presentation bland ungdomar diskuteras i relation till kunskapsproduktion. Det sker i termer av syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion. Skolans mål beträffande kompetenser inom det visuella fältet jämförs med miljöer ungdomar möter utanför skolan.

Vid studiet av Nordiska Akvarellmuseets pedagogik mot skolungdom används såväl intervjuer i form av antecknade samtal som av bandade intervjuer. Därutöver har observationer skett, med tyngdpunkt på deltagande observationer vid visningar, workshops och seminarier.

Intrycket av elevers och lärares reaktioner på besök, visningar och projekt kan sammanfattas med orden "inkluderande men exklusivt". Det framgår tydligt att personal, guider och inhyrda konstnärer uppfattas av de besökande värna om att ha en inkluderande hållning. Tre slag av pedagogiska strategier uppmärksammas. Konstorientering anknyts till de strategier som är inriktade mot

upplysning / bildning, och ett intresse för konsten förutsätts hos betraktaren. Den strategi som har en mer emancipativ ansats kan kallas relationsorientering och förutsätter elevernas långsiktiga deltagande. En tredje strategi är främst inriktade mot synliggörande och upplevelse och benämns Upplevelseorientering. Här eftersträvas vid skolbesök att anknyta direkt till elevernas vardagliga erfarenhetssfär.

De pedagogiska strategier som skolor erbjuds för att utnyttja institutioners resurser inom den samtida visuella kulturen kommenteras i en avslutande diskussion. En tänkbar slutsats är att såväl skolor som museer som väljer att samverka, finner former som tydligt ger win-win- effekter som uppfattas av båda parter. För att gynna detta måste nog även en kulturpolitisk bro byggas så att viss del av konstinstitutionernas arbete, oavsett om de gäller skolor eller museer, erbjuds resurser för samverkan. Det bör då kanske ske så att varje part känner sig "sedd". Motsvarande ambitioner tycks ske i de kulturpolitiska samordningar som sker lokalt på Tjörn mellan olika kommunala organisationer, skolan och Akvarellmuseet.

Bakgrund

Vad vet vi egentligen om det konstpedagogiska arbetet som bedrivs på våra museer? I en översikt över nordisk forskning på området framgick att de studier som gjorts var få och gjorda med främst dokumenterande och sällan analyserande inslag (Illeris 2004).

Föreliggande artikel redogör för en studie som presenterar och analyserar konstpedagogisk verksamhet riktad till unga brukare. Det ingår i ett större nordiskt projekt kallat *Konst som läranderesurs*. Målet är att genomföra en komparativ undersökning av några utvalda konstmuseers pedagogiska praktik med avseende på museernas konstpedagogiska kompetens samt att inringa problemområden och möjlig konstpedagogisk utveckling i de olika nordiska länderna. Långsiktigt syftar projektet att skapa ett empiriskt grundat underlag för samordnade insatser för att stärka pedagogisk reflektion och praktik. Teoretiskt vilar projektet på en utbildningssociologisk och konstpedagogisk grund där institutionellt organiserad konstpedagogik och konstförmedling står i fokus för analysen.

Två områden av konstpedagogisk verksamhet riktad till unga studeras särskilt. Ett är att få en inblick i den utformning som konstpedagogiskt arbete har vid museer och se detta i relation till övrig verksamhet. Samverkansformer med skolan i relation till lärande om och genom konsten beaktas särskilt. Till det hör även att relatera till jämförelser av konstpedagogik visavi skolor och

erfarenheter av genomförande av skolprojekt. Det exemplifieras med studier av Nordiska Akvarellmuseets konstpedagogiska projekt som behandlas i denna artikel.

Nordiska Akvarellmuseet är beläget vid havet i utkanten av samhället Skärhamn på ön Tjörn några mil norr om Göteborg. Museet invigdes år 2000, drivs av en stiftelse och har bl.a. som mål att visa och främja främst nordisk akvarellkonst. Under flera år har museet medverkat inom projekt och som koordinator för projekt (främst de s.k. *Kontinuuaprojekten*) med konstpedagogiskt fokus på samverkan mellan skolor och konstinstitutioner. Redovisningar har skett av olika skolprojekt, främst i Sverige, men även i andra delar av våra nordiska länder. Det faktum att museet både har ett nordiskt uppdrag och avser att ha en regional förankring ger en särskild orsak att analysera dess verksamhet.

Syfte

Syftet med den här studien är att granska Nordiska Akvarellmuseet i Skärhamns pågående konstpedagogiska verksamhet riktad till ungdomar ur ett *retoriskt* och *praktiskt* perspektiv. Det som studeras är såväl vad som kan iakttas av vad företrädare för verksamheten säger sig vilja göra och jämföra med bedriven praktik. Särskilt avses att belysa de *pedagogiska strategier* som används, samt hur dessa kan kopplas till arbete för *social inklusion* av ungdomar. Vidare studeras den *syn på lärande* som kan avläsas via museets konstpedagogiska verksamhet

riktad till ungdomar. Följande frågeställningar kan urskiljas:

Vilka pedagogiska strategier kan avläsas av den konstpedagogiska verksamheten riktad till ungdomar?

Hur förhåller sig den konstpedagogiska verksamheten riktad till ungdomar till arbete för social inklusion?

Vilka synsätt på lärande och på museets pedagogiska roll framträder i den konstpedagogiska verksamheten?

Teori

Det empiriskt insamlade materialet kan relateras och bearbetas till vilka faktiska verksamheter som noteras (praktik) och till de sätt på vilka verksamheterna motiveras (retorik).

Med *praktik* avses att de positioner som står till buds inom ramen för museets faktiska verksamhet studeras. Vilka alternativ väljs och praktiseras? Här kommer att anknytas till Pierre Bourdieus sociologiska begreppsapparat (Bourdieu 1993), för att studera hur de olika aktörernas positioner kan förstås. I studien separeras olika aktörer ut för att på så vis kunna studera de olika positioner som intas och vilken praxis som kan kopplas samman med dessa positioner.

Med *retorik* avses att analysera begrepp och tecken som används för att beskriva museets pedagogiska verksamhet. Vilka visuella koder utnyttjas? Här ansluts till en kultursemiotisk begreppsapparat (Marner & Örtengren 2003). Vilka betydelser favoriseras av sändare och mottagare i olika kom-

munikativa processer inom det konstpedagogiska arbetet? Fokus ligger på hur museets verksamhet kan studeras i relation till ungdomar utifrån följande tre kompetensområden: *Pedagogiska strategier*, *Social inklusion* och *Syn på lärande*.

1. *Pedagogiska strategier*. Vad görs för att öppna museet mot omvärlden? Hur definieras "förmedling" och "pedagogik" på museet? Har museet en speciell profil/styrka i relation till samhället och "brukarna"? Vilken pedagogisk verksamhet bedrivs och vilken strategi kan avläsas? Vilka mål kan avläsas?
2. *Social inklusion*. Är det ett formulerat insatsområde? Hur länkas det till ungdomsgrupp och till mångfald?
3. *Syn på lärande*. Har museet en explicit formulering av och uppfattning om läroprocesser?

Metod

För att studera ett museum där ett flertal aspekter kan särskiljas har en gruppering skett i olika nivåer (Aure & Hauge, 1996). Efter att varje nivå undersökts, görs en analys med hänsyn till de olika nivåerna sammantaget. I förevarande delundersökning består det samlade materialet på en s.k. *Ideologisk Nivå* av Nordiska Akvarellmuseets verksamhet; organisationsöversikt; kvalitativa forskningsintervjuer med ledningen. På en *Formal nivå* beskrivs museets arkitektoniska uppbyggnad och disponering av lokaler kommenteras. Informationsmaterial som åtföljer till samlingar, samt ett par av de tillfälliga utställningarna. Utvalda

delar av museets hemsida som förknippas med pedagogisk verksamhet riktad mot främst barn och skola. *Medarbetarnivån* baseras på kvalitativa forskningsintervjuer och samtalsanteckningar med medarbetare som främst arbetar med konstpedagogik.

På en s.k. *Operativ nivå* sker deltagande observationer från visning, verksamhet i verkstad och möten. Inom *Brukarens erfarna nivå* görs observationer och reflektioner av konstpedagogiska projekt som avrapporterats. Av utrymmesskäl förkortas genomgången av det empiriska materialet och främst slutsatser presenteras. Den nivågruppering som gjorts avser täcka in alla de som medverkar i det konstpedagogiska arbetet, från chef till målgruppen ungdomar mellan 12 och 20 år. Forskarnas material om konstpedagogiskt arbete rör således såväl besökarnas upplevelser om hur förmedlingen fungerar, som interna synpunkter på vad som är viktig verksamhet att förmedla och hur det kan utvecklas. Den föregivna konstpedagogiska verksamheten (retorik) jämförs med den faktiska verksamheten (praktik).

Pedagogiska strategier särskilt riktad till unga behandlas genom att studera olika aspekter av de erbjudanden som riktas till ungdomar. Arbetet med att åstadkomma *social inklusion* kort blir redogjord för. Olika stadier av social inklusion diskuteras av Helene Illeris utifrån Gram Blacks skrift *The Engaging Museum*. Där urskiljs tre steg på vägen mot social inkludering, där det första är att utveckla organisationen och tillgängligheten. Det andra avser att skapa relevanta sätt att nå

besökarna. Det tredje steget är att utgöra en aktiv del i sociala förändringsprocesser. (Black, 2005: 52). Den *syn på lärande* som sammanhänger med valda metoder diskuteras bland annat i relation till hur och på vilka vis ungdomar tar aktiv del i lärandesituationer. Museets sätt att nå en målgrupp och på vilka villkor det sker kopplas även samman med de semiotiska begreppen mottagarorientering respektive sändarorientering.

Nordiska Akvarellmuseet studeras främst genom dess arbete med konstpedagogiska projekt i samverkan mot skolor och för sitt engagemang i projekt som omfattar även seminarier om nordisk konstpedagogik (*Kontinua 1-3*). Därför sker fokus såväl på denna roll, som på museets praxis i sitt konstpedagogiska arbete. I den följande uppdelning som görs efter olika nivåer av verksamheten redovisas observationer, samtal och intervjuer. Till viss del kommenteras iakttagelser, men i huvudsak förs resonemang om de olika nivåerna i en summerande konklusion.

Ideologisk nivå

Den ideologiska nivån kan sägas beskriva hur man från museet utåt beskriver sin egen verksamhet. Nordiska akvarellsällskapet har ambitionen att bli ett viktigt museum som räknas i Europa. Det ska vara en unik mötesplats för konst, människor och natur. Museet arbetar på tvärs med konstpedagogik, och ett nav i en utveckling av regionen i flera hänseenden, bl. a. kulturpolitiskt.

I museets ledning ingår fyra personer, Benita

Nilsson, Kjerstin Reinli, Bera Nordal och Lena Eriksson. De som intervjuats är Benita Nilsson, som har huvudansvaret för strategiska frågor för utvecklandet av Nordiska Akvarellmuseet och Lena Eriksson som är konstpedagogiskt ansvarig.

En del av det utåtriktade arbetet är att nå ut till närområdets skolor. Rapporter från mer tillfälligt anställda pedagoger vittnar enligt Lena Eriksson också om att dessa uppmärksammat att en del elevgrupper rör sig vant i huset och tar ogenerat del i arbetet. Andra skolgrupper får bearbetas mer på sikt och har inte samma möjlighet att boka in sig så att det fungerar med transporter och tider. Bland de lärare och lärarlag som genom åren varit verksamma deltagare i konstpedagogiska projekt, har flera fortsatt i nya engagemang. Eriksson berättar om ett nytt projekt som har som mål att arbeta med språkutveckling i vid mening, och där uttrycksformer som bild också hör hemma.

Benita Nilsson summerar att verksamhetens pedagogik vilar på att låta barnen få utvecklas genom att stimuleras att tänka själva. Som ett övergripande organisatoriskt mål med Nordiska Akvarellmuseets verksamhet i relation till skolan, vill hon verka för integrering av flera olika kulturområden. Hon har tagit initiativ till att lokalt samla skola, fritid, kultur, musikskolan m.fl., för att resonera om samverkansmöjligheter både på museet och inom organisationerna. Målet är att ta fram årsplaneringar som knyter ihop vissa verksamhetsgrenar och tydligare kan fästa fast Nordiska Akvarellmuseets verksamhet i kommunen. Rent kulturpolitiskt skulle Benita Nils-

son önska att skolan i gemen tog än mer seriöst på sin roll att ta del av och att samverka inom kulturområdet.

Visionsdokument och ”mission” för museet omarbetas och nyligen har en ny strategi utvecklats. Visionen för Nordiska Akvarellmuseet är att bli ”Europas mest nyskapande museum”. Det innebär att man vill utveckla sin nisch som karakteriseras av ”en unik mötesplats med konsten, människorna och naturen”. När man rekryterar personal för arbetet med barn och unga, är man noga med att en aktiv roll tillförsäkras de deltagande. Lena Eriksson tillfogar att det är viktigt att teoretiskt förankra målsättningen med konstpedagogisk verksamhet, så att det finns en koppling till konstvärlden. Kännedom om hantverket är således länkat till ambitionen att fundera kring olika betydelser av konstnärlig verksamhet.

Lena Eriksson har även ett övergripande ansvar för all ”konstbildning”, dvs. ett pedagogiskt ansvar för utställningarna tillsammans med skolverksamhet, kursverksamhet, lov- och helgprogram och utvecklingsprojekt som *Kontinua*. Pedagogiken är inskriven som en viktig del av verksamheten poängterar Lena, men menar att man ändå alltid får argumentera för sin del i verksamheten. Hon upplever likväl en positiv intention att det ska vara en stark pedagogisk verksamhet och betonar att kärnverksamheten ändå är utställningsverksamheten.

Konstbildning och pedagogik är viktig, och om detta råder konsensus. Om den ekonomiska situationen skulle försämrats skulle förstås budget-

fördelningen mellan pedagogik och utställningar utsätts för en prövning, spekulerar Eriksson. Hon framhäver samtidigt att utan utställningar skulle pedagogiken inte ha något att arbeta med. Centralt för flera projekt är ledorden konst och lärande. Ambitionen att vara ett centrum för konst och lärande, ger energi åt hela verksamheten anser Eriksson.

Eriksson uppfattar museets roll att förutom att husera konst också utgöra ett besöksmål som plats, som ett privilegium. Sommarturister mm som besöker museet, kan naturligtvis ge krockar man inte får på museer där publiken mer aktivt kommer för att de är intresserade av konst, menar hon. I sin roll som pedagogisk ledare betonar hon att man kan lära om konst, seende, perception, vilket i sig kan sägas ha en praktisk nytta. Utöver detta är det en tillgång och ett ansvar man har på museet att ge nycklar till att "tända glorian" för att genom konsten förstå vår plats i en vidare mening.

På bilden kommenterar och diskuterar Lena Eriksson genomförda projekt som skett i samverkan med skolor och som givits beteckningen "Kontinuaprojekt". Projektens tematik varit givande och att få människor att arbeta ihop har varit spännande. Eriksson betonar även värdet av strategiska framtidsdiskussioner med t.ex. Myndigheten för skolutveckling. Hon ser en vilja att faktiskt driva skolpolitik, formulera tankar om vikten av ett arbetssätt som inkluderar konst och skapande.



Bild 1: Från Museets hemsida ser vi Lena Eriksson i samtal med elever.

Lena Eriksson uppfattar sammanfattningsvis att museets roll är att utveckla konstpedagogiken, inte att ha ambitionen att själva förändra i skolan. Man vill dock bidra till att öppna skolan för sig som institution. I detta arbete är bl.a. workshop-begreppet och hur man kan arbeta med detta inom museet en viktig del.



Bild 2: Från Museets hemsida visas bilder om samarbetet med skolverksamhet.

Medarbetarnivå

Det pedagogiska arbetet organiseras av Lena Eriksson och hennes medarbetare har genom åren bland annat bestått av två konstnärer som arbetat med konstpedagogik på halvtid. En av dessa är Anne Pira. För utarbetande av pedagogiskt material i form av filmade inslag har sedan några år Petra Johansson knutits. I samband med särskilda kurser, med viss visningsverksamhet och i enskilda utställningsprojekt inhyrs tillfälligt anställda med kompetens för respektive verksamhet.

Mina samtal med Anne Pira, konstnär och anställd som konstpedagog sedan flera år vid Akvarellmuseet, har skett dels under *Kontinuaseminariet II*, dels vid andra tidpunkter vid mina besök på Akvarellmuseet, senast i Göteborg hösten 2006. Pira beskriver bland annat de arbetsuppgifter hon haft i uppläggning, och genomförande av konstpedagogiska workshops för grupper, såväl inom skolans ram som i aktiviteter riktade till vuxengrupper. I arbetet ingår även att i uppsökande form bereda möjligheter inte minst för Tjörns kommuns skolor att ta del av utställningar med olika programinslag som knyter an konstpedagogiskt.

Anne Piras profession som konstnär och arbete med eget bildskapande, gör att hon ser på pedagogrollen också med konstnärsrollens blick. Därmed uppfattar jag det som att hon tydliggör de dilemmen som kan uppstå när publiken skall beredas tillgänglighet till olika konstnärers utställningar. Som konstnär har hon lätt att kritiskt reflektera över de risker man måste vara medveten om när man arbetar pedagogiskt utifrån konstutställningar. Pira tydliggör även det faktum att konstnärliga processer, om man skall medverka i dem, tar tid och kräver mycket. Jag uppfattar även att Pira med detta också inbegriper frågor om huruvida konstnärer som kår i stort, skall tjänstgöra också som pedagogiska supporters för t.ex. skolverksamhet. Hennes position förefaller vara att hävda konstnärens frihet att inte förutsättas inta denna position, men naturligtvis kunna vara en möjlig arbetsform vid sidan av ett konstnärskap, för dem som är intresserade av pedagogiska frågor.

Petra Johansson har bland annat arbetat halvtid vid Akvarellmuseet, där delar av arbetet innefattat produktion av filmer i samband med nya utställningar. Hon har som bakgrund bl.a. utbildning till TV-producent. Hon menar att film och rörlig bild kan användas för att berätta på

ett mångfacetterat vis. De konstnärsporträtt hon producerar ska ge publiken en djupare förståelse av ett konstnärskap.

Det har funnits rätt mycket tråkig film, inte minst på det pedagogiska området, menar Johansson. Människor är numera medievana och kräver kvalitet. Det ställer högre krav idag än tidigare vid produktioner. Petra Johansson hävdar också betydelsen av det rum i vilket man tar till sig filmer om utställningen. Hon berättar att man talat om att ha soffor för bekvämlighetens skull en trappa upp, i det rum där filmer ofta introduceras. Johansson påpekar även att det är en process att arbeta fram var filmerna kan visas. Först de senaste åren har man enats om att vissa filmer kan få visas i direkt anslutning till en utställning, exemplifierar hon. Hon anser även att det förekommer ett betydande pedagogiskt arbete vid Akvarellmuseet, men att hennes egen kompetens inte är pedagogens utan filmskaparens.

Medarbetarna jag talat med är båda klara över att deras främsta kvalifikationer som yrkeskvinnor är konstnär respektive filmmakare. Samtidigt är deras huvudsakliga roll inom ramen för tjänstgöringen vid museet att arbeta fram konstpedagogiskt material på grundval av sin respektive professionella kompetens. Anne Piras påpekande tolkar jag som att konstnärsrollen ger kännedom om att konstens komplexitet inte kan ersättas av pedagogiska ”förklaringar”. Medvetenheten om detta dilemma kan dock skapa förutsättningar för möten där konsten inte omvandlas till pedagogik. Motsvarande resonemang och ambition framgår av filmmediets

roll för Petra Johansson. Här finns dock också en intressant möjlig kollision av intressen, nämligen huruvida filmer om utställare kan visas i utställningen. Det faktum att det blivit vanligare att inom en del av utställningsrummet låta publiken ta del av introduktionsfilm, kan tolkas som att konst och pedagogik kan samsas om utrymmet.

Operativ nivå

Grundskolor på Tjörn bokar ibland in visning och verkstad i samband med utställningar. Gymnasieskolan i Skärhamn har ett samarbete i en kurs som till dels ges på museet. Akvarellmuseet har stått värd för flera projekt med konstpedagogisk profil riktad mot skolor. Bland de skolor som medverkat har flera lokal anknytning. Samtal har skett med flera lärare i samband med de *Kontinua*-seminarier där de medverkat. Här nedan redovisas observationer och synpunkter från möten med grupper och med lokalt förankrade aktörer.

Lena Eriksson är som nämnts både konstpedagog och pedagogisk ledare vid Nordiska Akvarellmuseet. Vid ett skolbesök av en klass från Häggvalls skola på Tjörn, genomförde hon en kombinerad visning och verkstad med utgångspunkt i en utställning med Tony Craggs arbeten, främst akvareller, men även ett par större skulpturer. Eleverna och deras lärare samlades i verkstadsrummet och Lena introducerade en uppgift som genomfördes med hjälp av akvarellfärger i grundfärgerna. Eleverna skulle använda fantasin för att föreställa sig och måla en bild av en levande varelse som de

aldrig tidigare sett, de fick välja mellan att varelsen skulle ge ett hårt intryck eller ett mjukt uttryck.

Efter att ha arbetat med detta resonerade Lena med eleverna om de bilder de framställt och det gavs tillfälle till att fundera kring varför vi karaktäriserar somt som mjukt och annat som hårt, samt hur sådana konventioner skapas. Lena introducerade sedan Tony Craggs utställning, där eleverna lätt kunde se hur konstnären bearbetat egenhändiga formationer i en myriad av möjliga kombinationer och upprepningar. Hon gav eleverna möjlighet att i mindre grupper välja ut och presentera vissa verk som kan tolkas i termer av framtid, respektive forntid. Intressanta redovisningar följde.

Eleverna fick sedan även bearbeta sina intryck genom att modellera en byggnad från en annan planet, först en och en och sedan i små grupper. Som material användes byggelement av porös potatisstärkelse som när de fuktades med en wett-extrasa blev klubbiga och kunde sammanfogas. Byggbitarna var centimetersmå cylinderbitar i grått eller rödbrunt och tanken var att elevernas enskilda byggen efter hand skulle ingå i en gemensam stor byggnation i tre dimensioner skapad av elevarbeten på temat ”byggnad från annan planet”.

Uppgiften tilltalade eleverna som med svårighet såg sig nödgade att avrunda arbetet innan de riktigt hunnit framställa sina alster.

Samma eftermiddag genomfördes en lektion som ingick i en gymnasiekurs vid ortens närmaste Gymnasieskola. Detta var en del som ingick i elevernas obligatoriska kurs i estetisk verksamhet. Kursen genomfördes i samarbete mellan museet

och skolan där läraren Maria Johanessens ledde eleverna i digitala bildberättelser. På museet arbetar Lena Eriksson med eleverna i bl.a. akvarellteknik, men även med samtal kring utställningar och konstvideo.

Den 4:e oktober 2007 fick jag tillfälle att samtala med lärare Ulla Väntinnen vid en av de fokusskolor som Nordiska Akvarellmuseet samverkar med, Blekets skola, några kilometer från Skärhamn. Ulla är lärare i matematik och naturorienterande ämnen. Hon har bland annat tillsammans med Stina Landström, bildlärare, deltagit i det treåriga *Kontinua*-projekt som Akvarellmuseet varit projektledare för. Projektet avslutades 2005, men sedan dess har skolan fortsatt att i klasser inom arbetslaget genomföra utställningsprojekt. Bland annat genomfördes 2006 en utställning på temat ”Nanoteknik” i ett samarbete mellan främst ämnen bild och naturvetenskap.

Ett temaarbete har även genomförts om mediciner och genteknologi, som sedan presenterades på museet *Universeum* i Göteborg. Ulla Väntinnen beskriver arbetena som tidskrävande men oerhört stimulerande för eleverna. Det ger dem möjligheter att se nya dimensioner av lärande genom dessa arbetsformer. Dessa årligen återkommande tematiska arbetsområdena sker för närvarande inom ett av skolans arbetslag, och är mer en frukt av detta lagarbete, än en gemensam policy vid skolan.

Väntinnen påpekar också att problem lätt kan uppstå i samverkan utanför skolan, det kan avse transportkostnader, besök med kort varsel etc. När ägandet av projektet i *Kontinua* finns utanför

skolan, blir det också svårare att få möjligheter att bruka resurserna på ett för skolan mest ekonomiskt vis. Väntinnen ser hellre att man, i kommande samarbetsprojekt mellan en institution som Akvarellmuseet och skolor, fördelar medlen mellan de ingående parterna.

Vid ett möte på Akvarellmuseet i Skärhamn den 22:e augusti 2007 diskuterades samarbetsmöjligheter inom Tjörns Kommun avseende kulturaktiviteter riktade till barn och unga. En arbetsgrupp med representanter från musikskolan/skolan i kommunen, från kultur- och fritidsförvaltningen samt från Nordiska akvarellmuseet hade bildats efter beslut i kommunalfullmäktige (2006-12-14). Genom att få tillfälle att följa detta möte, fick jag som observatör möjlighet att se prov på det pågående arbetet med att integrera verksamheter inom i detta fall olika aktörer inom kulturområdet i Tjörns kommun.

Det smakprov på aktiviteter riktade till klasser i åk 7 - 9 respektive gymnasiet som ovan redovisas åsyftar att visa att det vid museet bl.a. förekommer beredskap att ta emot grupper för visning, eller visning och verkstad. Men det finns därutöver en mer reglerad verksamhet som inbegriper upprepade träffar i kombination med t.ex. gymnasiekurser. Vidare finns en tydlig ambition att planera tillsammans med omgivande institutioner som arbetar med skola och kultur. En näraliggande slutsats är att om en verksamhet som den Nordiska Akvarellmuseet bedriver, får möjlighet att etablera långsiktiga mål och metoder att samverka med skola och kulturskola, ökar möjligheterna att den

pedagogiska verksamheten vid museet får en tydlig roll i kommunens policy.

Samtalet om erfarenheter av *Kontinua*projekt sett ur ett skolperspektiv visar dock att det kan finnas många sätt att bygga upp samverkansprojekt på, av vilka just frågan om vilka som står i centrum och vilka som befinner sig i periferin i olika samarbeten bör beaktas.

Brukares erfarna nivå

Ett treårigt projekt med inriktning på samverkan mellan konstinstitutioner, konstnärer och skola genomfördes och dokumenterades i en skrift av Astrid Hasselrot (Hasselrot, 2003). I ett nytt utvecklingsprojekt bibehölls och fördjupades det fokus på samverkansformer mellan dessa parter vilket resulterade i projekten *Kontinua I, II, och III*. Det senaste projektet (Kontinua 3) avrundades och hölls på Nordiska Akvarellmuseet hösten 2006.

I det första projektet (Kontinua 1, 2004) var fokus hur skola och konstmuseum kan samarbeta i vardagen. Museet som resurs för skolan togs upp, både skolan som "granne med museet" och att se museet som dialogpart för skolan. Skolor från Källekärr och Skärhamn på Tjörn deltog. I det andra Kontinua (2005) ställdes frågan hur konstbilden och samtidskonsten kan vara grund för ämnesintegration i skolan. Ett flertal skolor från Mölndals och Tjörns kommun deltog. I det avslutande rapporterade projektet Kontinua 3 (2007) ställs frågorna: Förstå dig själv – hur kan konst och kultur stärka skolans arbete med

värdegrundsfrågor och elever i svårigheter? Under de tre seminarierna har samlats lärare, museifolk och forskare med intresse för att ta del av och dela med sig av erfarenheter av arbete med skola och konstinstitutioner.

Vid varje seminarium har det rapporterats från de projekt som Nordiska akvarellmuseet genomfört i förbindelse med Tjörns och Mölndals kommuner. Därutöver har företrädare för forskning och utveckling av konstpedagogik deltagit från olika skolor och institutioner runt om i Sverige, men även från Danmark, Norge och Finland. Vid vart och ett av seminarierna har lärarlag presenterat sitt arbete och kommenterat sina erfarenheter. Tre skrifter har publicerats med material från seminarierna, den senaste år 2007.

Samverkansprojekt kan involvera och involverar ofta konstnärer, men behöver ingalunda göra det. I de projekt där Nordiska akvarellmuseet och skolor i Mölndal och på Tjörn ingått, har man valt att ha med konstnärer som rådgivare i projekten. I andra projekt som redovisats från skolor och konstinstitutioner främst i Sverige, men även från andra nordiska länder, har stor variation förekommit i projektupplägg. Men det gemensamma i dessa fall har varit att konstinstitutionen åtminstone är med och förmedlar en kontakt, eller är med och samverkar under någon fas av skolas projekt.

Beträffande konstinstitutionens roll som inspiratör är själva det faktum att institutionen existerar och har något att erbjuda ett grundvillkor. Frågan avser kanske snarare på vilka vis institutionen aktivt verkar för att lärare och elever får hjälp och

möjligheter att på ett pedagogiskt vis ta del av den verksamhet och de utställningar som arrangeras. Här kan man i de projekt som genomförts vid Tjörns kommun och i skolor inom Mölndals rektorsområde Åby, se att ett samarbete på en övergripande nivå med projektformulering att gälla på lång sikt, skapar möjligheter för skolor att känna sig särskilt välkomna att ta del av de utställningar som visas vid konstinstitutionen.

Frågor om hur museer erbjuder specialskräddade visningar och workshops för att ge deltagande lärare och elever fortbildning i arbete med kreativa läroprocesser är komplexa. I *Kontinuuaprojekten* har lärarfortbildning byggts in, och man kan även påstå att redovisningarna i av projekten är en del av denna fortbildning. I den meningen kan jag tolka det så att projekten vad gäller elevernas närkontakt med konstinstitutioner är begränsad, under det att lärare och flera av de deltagande konstnärerna haft ett stort ömsesidigt utbyte av seminarierna.

Konstinstitutioner kan ta en aktiv plats för cirkulation av arbeten som görs av elever och av deras lärare i samband med projekt med utgångspunkt i kreativa läroprocesser. Av naturliga skäl kan inte denna exponering bli mer än ett begränsat urval i tid och plats, för att inte äventyra konstinstitutionens huvudsakliga funktion i att visa konst av professionella konstnärer. Det finns flera skäl till att konstinstitutioner värnar om "sin" plats och hänvisar "amatörer" att söka andra scener för exponering. Det är bland annat sådana faktorer som kan vara av intresse att studera också och inte minst när det gäller våra stora statliga samtidsmu-

seers sätt att erbjuda de unga en plats, ett forum eller en virtuell miljö att kommunicera sina bilder och tankar i.

Det som är av särskilt intresse inom de tre utvecklingsprojekt som benämns *Kontinua* 1 – 3, är att de tre seminarierna redovisat delprojekt och bidragit med erfarenheter av allehanda konkreta sätt att bedriva konstpedagogiskt arbete i vid mening. En gemensam nämnare i skolutvecklingsprojekten i Mölndal och på skolor i Tjörns kommun har varit att låta konstnärer gå in i skolans verksamhet och förstärka arbetet som rådgivare åt lärarna.

Diskussion

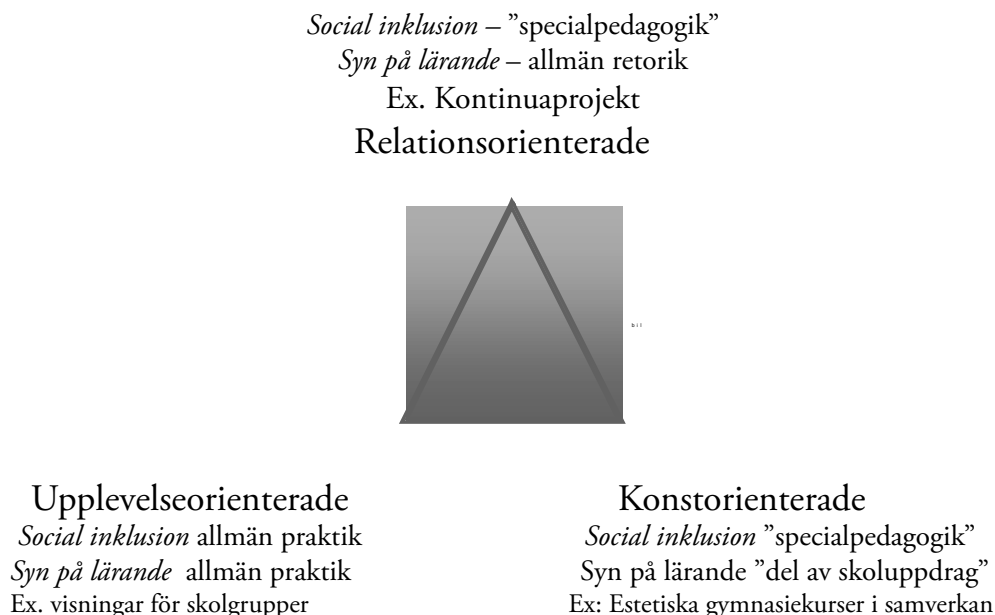
Av det som kan avläsas gällande Nordiska Akvarellmuseets konstpedagogiska arbete framstår tydligt att en drivande kraft varit kompetensen att sammanföra kultur, skola och myndigheter till gemensamma satsningar i projekten. Det framgår även att under första projektfasen vaskas frågeställningar fram som kommer att ges ytterligare fördjupad belysning i nästkommande projekt. En tydligare överblick över mål och medel att bearbeta skolans arbetsområden med riktade kulturprojekt blir den gemensamma nämnaren.

Samtidigt kan jag skönja att vissa slag av ”vatentäta skott” präglar såväl skolornas organisation visavi sin omvärld, som konstinstitutioner som Nordiska Akvarellmuseet. Det är till dels naturligt att från skolors sida konstatera att transportproblem till och från museer, schemasvärigheter etcetera, kan sätta käppar i hjulet för aktivt deltagande

utanför skolans väggar. Det är även troligt att museernas värnande av att vara en utställningsplats för den högt rankade professionella konsten, kan komma i konflikt med att upplåta utrymmen för produktioner med skolelever som deltagare. Det är även enkelt att konstatera att deltagande konstnärer måste omdefiniera sina roller för att finna positioner där deras professionella kompetens som konstnärer kan samverka med skolans behov av stöd i arbetet med kreativa läroprocesser inom skiftande teman och i olika åldrar.

Även om allt detta sker inom de projekt som hänvisas till i samarbetet mellan skolor från Tjörns Kommun och från Mölndals rektorsområde visavi konstnärer och Akvarellmuseet, så framstår det som angeläget att de rollerna kan utvecklas än mer. Inte minst framstår behovet av att varje institution och dess aktörer synar om hur ämnesövergripande och rollöverskridande arbete tas om hand och utvecklas inom den egna organisationen. Här kan också anknytas till de olika kompetensområdena som urskiljts; *pedagogiska strategier*, *social inklusion* och *syn på lärande*. I följande figur visas pedagogiska strategier som kan förknippas olika arbetsformer som erbjuds elever i möte med museets pedagogiska verksamhet.

Fig. 1 Pedagogiska strategier och utbud till ungdomar



Figur 1 illustrerar tre i vissa fall kompletterande och i vissa fall kontrasterande hållningar. De kan tillämpas på såväl olika förekomster av *pedagogiska strategier*. *Konstorientering* anknyts till de strategier som är inriktade mot upplysning/bildning. Den konstorienterade strategin bygger mer på att sätta själva konstverken i centrum och betona deras betydelse i ett inomkonstnärligt perspektiv. De som har en mer emancipativ ansats här ovan kan närmast jämföras med *Relationsorientering*. Den relationsorienterade strategin eftersträvar en mer varaktig och långsiktig egenaktivitet för besökaren. En tredje strategi är främst inriktade mot synliggörande och upplevelse och kallas här ovan också

för *Upplevelseorientering*. Upplevelseorientering uppfattas i vid bemärkelse som en strävan att beröra betraktaren och ge betraktaren en personlig upplevelse av sitt museibesök.

Med ”specialpedagogik” menas här att pedagogen vinnlägger sig om att se till särskilda behov hos de lärande och ta hänsyn till särskilda preferenser beträffande undervisningsformer och undervisningsinnehåll utifrån t.ex. elevers erfarenheter, motivation, föredragna former för tillägnelse av kunskap etc. Med ”allmän praktik” avses den vanligaste formen av praktiserad pedagogik till elevgrupper – där uppdraget är främst att väcka intresse för den visade konsten, inte att särskilt fo-

kusera på konstvetenskap eller konstbegrepp. Med ”allmän retorik” avses vanlig beskriven syn på vad lärande innefattar. Med ”del i skoluppdrag” avses särskilt fokus på explicita kunskapsbehov inom konstområdet som ansluter till delar av kursplaner som särskilt efterfrågas inför visningar/workshops och material som erbjuds via hemsidor.

Pedagogiska strategier

Det framstår klart att Nordiska akvarellmuseet under de år som museet verkat har haft en tydlig inriktning att på olika vis bygga upp en konstpedagogisk verksamhet, inte minst riktad mot regionens skolor. Genom att å ena sidan själva aktivt bidra med projekt där skolor arbetar med museets utställningar som en viktig inspirationskälla, och å den andra att inom olika projekt bjuda in till seminarier om museipedagogik, syresätts regionala projekt med nationella och nordiska utblickar.

Museets profilering via hemsidan och avspeglad i dess retorik är att vara en betydelsefull och konstnärligt sätt viktig mötesplats. Det framstår dels genom det material som tagits fram för att marknadsföra museet utåt, dels i de val som gjorts i de byggnationer som ingår. En viss exklusivitet och avskildhet kan anas, bland annat i arkitekturen, ateljébyggnaderna och den eleganta restauranten. Samtidigt visas många inbjudande sidor av verksamheten upp för att förmedla att man vill visa fram såväl konsten, som naturen och mänskliga mötestillfällen.

Fokus i de refererade projekten där Akvarellmuseet varit part har legat på lärarfortbildning

utförd av konsultkonstnärer och i de uppföljande seminarier man sammankallat till. Därutöver har olika aktörer från skolor i Tjörns kommun och i Mölndals kommun i vissa faser haft konsultkonstnärer knutna till projekt de arbetat med. Idén har varit att lärarlag driver projekten, men att de får back-up i form av fortbildning och viss stöttning i genomförandefasen. Det faller utanför den här studiens ram att granska enskilda projekt, eller ha underlag för vilken respons arbetssättet haft för de olika involverade parterna. Däremot kan konstateras att en relativt sammanhållen grundidé genomförts i sinsemellan skiftande projekt under flera års tid.

Visst sker ett ömsesidigt givande och tagande mellan elever, lärare, konstnärer och pedagogiska samordnare på Akvarellmuseet, men huvudintrycket av projekten är ändå att de erbjuds skolorna, snarare än att de efterfrågas av skolorna. Det ligger i projektägandets villkor för att få finansiering av delar av dylika projekt, att en part har utverkat en strategi. Men det kan för framtida projekt ses som angeläget att inte minst de till museet knutna regionens skolor själva söker samverkansformer mot museet. I det sammanhanget kan den kompetens som kan behöva tillskjutas en skola, eller ett arbetslag, vara mer öppen och utgå från skolans formulerade behov, respektive museets stabs kompetens.

Social inklusion

Inte minst i intervjun med Lena Eriksson, pedagogisk ledare vid Akvarellmuseet, framgår att man

noterat risken att museets verksamhet kan uppfattas som exklusiv och fjärma den lokala potentiella publiken. I syfte att informera om och göra museet mer tillgängligt har vidtagits en rad olika åtgärder. Ett sätt är att genom att aktivt satsa på skolornas samverkan, nå föräldrar också via deras barn. Ett annat är att erbjuda museets rum för konserter och aktiviteter som även går utanför gängse konstvisning. Ett mer basalt steg som tagits är att vinnlägga sig om att olika förmedlingar av en utställning ökar möjligheterna för ett flertal att få relevanta och intressanta ingångar till utställningar. I det sammanhanget kan främst nämnas den konsekventa satsningen på introduktionsfilmer.

En strukturellt sätt sammanvävd strategi karaktäriserar Akvarellmuseet som part i det regionalpolitiska arbetet. Där söks samverkansformer mellan skolornas långsiktiga lokala arbetsplaner, kursplaner för olika program, samt samverkan mot kulturskolan och mot andra kommunala organisationer och förvaltningar. I dessa försök kan skolan ses som en ytterst väsentlig samverkanspart, men det hindrar inte att i många fall brister samverkan genom praktiska svårigheter.

Syn på lärande

Lena Eriksson betonar i en intervju att hon ser lärande i olika perspektiv. Ett sådant är den mer omedelbara praktiska nyttan man kan få rent kunskapsmässigt genom att ta del av en utställning eller informeras, bearbeta denna. Ett annat perspektiv öppnar för mer övergripande frågor om konstens verkningsgrad, där konsten kan erbjuda

möten men kanske inte förutspå dem. Den mer handgripliga kunskapen kan man planera in och formulera mål för, den andra förutsätter inte sällan en öppen och engagerad betraktare som lägger energi i sitt möte med en utställning.

Formulerat på så vis kan en konstpedagogisk ambition förstås som att vilja erbjuda möjligheter att underlätta för båda dessa slag av lärande eller insikter via de utställningsproduktioner man visar. Dock kan jag notera att det kan finnas fler vägar att såväl locka besökare till museet som att inbjuda besökare väl där, till att fördjupa sitt engagemang och sitt lärande. Ett sådant perspektiv som inte tydligt framkommer i intervjuer eller i rapporter och beskrivningar av pedagogiska verksamheter vid museet, är att ofta erbjuda de besökande en aktiv plats eller att lämna ett tydligt spår av sitt besök. Det kan ske genom kommentarer via nätet, via virtuella rum, eller i direkt relation till skola, via utställningar där delar återfinns inom museet.

Det är svårt för museer att få publik att aktiveras handgripligt genom synligt deltagande. Men det kan vara en ambition som eftersträvas om man vill hävda att lärande gynnas av såväl process, produkt som presentation av det innehåll som bearbetas. Att notera är att termen "Konstbildning" (Art Education) används för att beskriva museets ambition på det pedagogiska området. "Konstbildning" uppfattar jag som ett sätt att skilja ut sig från ett begrepp som undervisning och lärande som ju konnoterar skola, samt att "höja ribban". Hur detta nu än tas emot, så framgår att museets konstpedagogiska retorik, även när man klart vänder sig till

skolans personal och elever, gärna markerar skillnaden mellan skola och konstinstitution. Kanske är det också så att först genom markeringen av denna skillnad, vill man tydliggöra att man har något annat och kanske därmed extra eftertraktansvärt att erbjuda skolorna och deras elever?

Avslutande kommentar

Konstprojekt som startats av skolor och av museer i samverkan med konstnärer, har vissa gemensamma drag. Det råder en konsensus om att ”konst” är viktigt och att det lärande det medför för de aktörer som åsyftas, oftast elever och lärare – har mycket att tillföra. Det förhållningssättet karaktäriserar seminarier av det slag som *Kontinua* är ett prov på och lite provocerande kan väl sägas att seminarierna är riktade till de redan invigda och införstådda.

Samtidigt noteras tydligt att olika deltagare spelar helt olika roller i de konstpedagogiska projekten, och dessa roller synes vara relativt stabila. Läraren vill kanske att man ska lära ut vissa saker på museet, som läraren vill att eleverna skall veta. Konstnären vill inte lära ut exakt det som kanske skolan bestämt skall behandlas. Kort sagt kan intressekonflikter uppstå trots den gemensamma övertygelsen att det är ”viktigt” med konst i lärandesammanhang.

Bristen på åtgärder mot ”kulturkrockar” mellan de olika miljöerna framskymtar i dokumentation, deltagande observationer och samtal. Såväl i det konstpedagogiska lokala arbetet mot omgivande skolor, som i mer övergripande projekt och re-

dovisningar av dessa poängteras snarare det goda samarbetet. Ett skäl, som kan sägas genomsyra inte minst de statliga museerna (se Aure, Illeris, resp. Örtegren) är att det skulle kunna förefalla kulturpolitiskt inkorrekt att deklarera eller framhålla dylika skiljaktigheter. Man samverkar ju för att upphäva dem och för att just åstadkomma tillgänglighet.

Kanske är det ändå just därför av intresse att i kommande forskning än mer granska de olika ingående institutionernas egna roller via studier av deras praxis visavi sin tänkta och faktiska publik. Det faktum att de inom museet pedagogiska representanterna med viss enfase hävdar att de är sekunda i relation till den egentliga verksamheten – att visa konst, är helt i logik med det huvuduppdrag museerna definierar sin verksamhet utifrån. Det förefaller även som att det kulturella kapital som krävs för att etableras och framstå som en aktiv konstinstitution mer handlar om att skapa ”credit” hos företrädare för konstvärlden, än att nå ett erkännande för sina långt drivna konstpedagogiska insatser inom utbildningsvärlden.

Detta är inte att förundras över, men kan naturligtvis spela viss roll i huruvida de ej alltför konstintresserade inom skolvärlden är beredda att anta utmaningen att söka kunskap via museerna utan att uppleva att de accepterar en ”underordning”. En tänkbar slutsats är att såväl skolor som museer som väljer att samverka, finner former som tydligt ger win-win-effekter som uppfattas av båda parter. För att gynna detta måste nog även en kulturpolitisk bro byggas så att viss del av konstin-

stitutionernas arbete, oavsett om de gäller skolor eller museer, erbjuder resurser för just samverkan. Det bör då kanske ske så att varje part känner sig "sedd". Motsvarande ambitioner tycker jag mig se i de kulturpolitiska samordningar som sker lokalt på Tjörn mellan olika kommunala organisationer, skolan därstädes och Akvarellmuseet.

Litteratur:

- Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003), *Kultur och estetik i skolan*, Rapporter om utbildning 9/2003, Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Aure, V. & Hauge, J. (1996): *Pilotgallerier för barn og unge: Kunstformidling på tvers*. Rapport RF – 96/277. Rogalandforskning.
- Black, G. (2005): *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitor Involvement*. London, Routledge.
- Bourdieu, P. (1993:) *The Field of Cultural Production*, Cambridge: Polity Press.
- Dodd, J & Sandell, R, (Eds) *Including museums – perspectives on museums, galleries and social inclusion*. RCMG (Research Centre for Museums and Galleries), 2001.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J. with Cusworth, L., White, R. and Paola, R. (2000), *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*, National Foundation for Educational Research: The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire SL1 2DQ.
- Hasselrot, A. (2004) *Pedagogen och penseldraget: idébok till lärare, konstnärer och konstinstitutioner om det skapande samarbetets möjligheter*. Nordiska Akvarellmuseet (2005).
- Illeris, H. (2004): *Konstpaedagogisk forskning og formidling i Norden 1995-2004*. Nordiska Akvarellmuseet.
- Kress, G. (2000): "Representation, lärande och subjektivitet: ett socialsemiotiskt perspektiv," i Bjerg, Jens (ed.), *Pedagogik – en grundbok*, Stockholm: Liber.
- Kress, G. och van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Arnold.
- Illeris, H. (2007): *Paedagogik og undervisning på Statens Museum for Kunst*, Institut for paedagogisk antropologi, DPU.
- Larsen, L. & Hjort, K. (2003): *Att skabe sig selv – evaluering af project "Samtiskunst og Unge" for Egmont fonden*, Institut for Uddannelseforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Lindgren, M. (2006): *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*, Göteborg: Göteborgs universitet Konstnärliga fakulteten.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2005): "Bildämnet i en kulturskola för alla" i Skolverket: *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003 Nuläge och framåtblickar*, Stockholm: Skolverket.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2005): "Behövs grundskolans ämnen? Highlights från forskarkonferensen 9-10 februari 2005" i Skolverket: *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar*, Stockholm: Skolverket
- Marner, A. & Örtegren, H. (2006): *Evaluation of the International Fantasy Design Project*, Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet
- Nordiska Akvarellmuseet (2005): *Hur kan skola och konstmuseum samarbeta i vardagen?*
- Seminarium I, KONTINUA

- Nordiska Akvarellmuseet (2005): *Hur kan konstbilden, samtidskonsten likväl som äldre tiders bilder användas som grund i ämnesintegrering?* Seminarium II, KONTINUA
- Nordiska Akvarellmuseet (2006): *Hur kan konst och kultur stärka skolans arbete med värdegrundsfrågor och elever i svårigheter?* Seminarium III, KONTINUA
- Sandberg, E-L. (ed) (2007): *Give me 5, Ett modellskapande konstprojekt med konstnärer i skolan*, Västra Götalandsregionen, konst- och kulturutveckling.
- Skolverket (2002) *Redovisning av Skolverkets förslag till fortsatta insatser för området kultur i skolan* Dnr 2002:1048.
- Örtegren, H. (2004): *Behövs konstpedagogiken? En utvärdering av konstpedagogiskt seminarium*, Kulturrådet, Stockholm.
- Örtegren, H. (2004): *Konstpedagogiskt Utvecklingsprojekt i Gävleborgs län vid Länsmuseum Gävleborg 2001 – 2004*, Rapport – länsmuseum Gävleborg 2004:05.

- Örtegren, H. (2005): ”Mediernas kultur behövs i skolan”, i *Datorn i Utbildningen*, nr 1, 2005.
- Örtegren, H. (2007): *Formative Evaluation of Projects in Art Pedagogy*, i: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 2, 2007, Umeå Universitet.

Intervjuer

Bandande intervjuer har genomförts med Benita Nilsson och Lena Eriksson (2008-01-31), Lena Eriksson (2007-05-18), Petra Johansson (2007-10-04). Intervjuer som upptagits anteckningar har förts med Ulla Vänttinen (2007-10-04), Anne Pira (2007-05-18). Samtal med Benita Nilsson, Lena Eriksson och Anne Pira har även skett i samband med deltagande observationer under år 2005 – 2007.

Veronica Bjurulf

Konstruera genom att kontrastera

En studie av hur fem lärare arbetar med ämnesinnehållet i teknik i den svenska grundskolans senare år

Artikeln presenterar resultat från en empiriskt grundad didaktisk studie i pedagogiskt arbete om ämnet teknik i den svenska grundskolan.¹ Syftet med studien är att undersöka hur lärare i grundskolans senare år arbetar med ämnesinnehållet i teknik. Fem lärare observerades då de undervisade ett arbetsområde i teknik. Datamaterialet har analyserats med hjälp av variationsteorin. I arbetet med ett konstruktionsinriktat ämnesinnehåll påvisade lärarna bättre eller sämre alternativ, genom att kontrastera två aspekter. Konsekvenserna av att göra på det ena eller det andra viset undersöktes dock inte. De lärare, i denna studie, som är utbildade i Ma-NO verkar vara mer begränsade än läraren som är utbildad i trä- och metallslöjd, vad gäller att använda variation i arbetet med ämnesinnehållet i ämnet teknik. Utbildningsbakgrunden verkar således ha betydelse för hur lärare förmår skapa en gynnsam lärandemiljö för eleverna.

Inledning

Teknikämnet är ett relativt ungt ämne i den svenska grundskolans styrdokument. Det blev ett obligatoriskt ämne i och med läroplanen Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1980) och fick en egen kursplan i den nu gällande läroplanen, Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994). Att ämnet saknar en längre tradition kan förklara att det inte finns någon självklar ämneskärna att bygga undervisningen på (Hagberg & Hultén, 2005). Ämnets korta tradition innebär vidare att en del av de lärare som undervisar i ämnet i dag inte har någon erfarenhet av teknikundervisning från sin egen skolgång och därmed varken något ämnesinnehåll eller någon lärare att relatera till. Till detta kan tilläggas att en stor del av grundskolans lärarkår endast har lite eller ingen utbildning alls i teknik (Bjurulf, 2005; Teknikföretagen, 2005). Dessa fakta har väckt frågor om hur teknikämnet kan gestaltas i olika lärares klassrum och vad elever erbjuds att lära i ämnet.

Tidigare forskning om teknikämnet i den svenska grundskolan handlar om ämnets införande i Lgr80 (Andersson, 1988; Elgström & Riis, 1990; Lindblad, 1994), barns möte med och uppfattningar

¹ Studien ingick i ett pågående avhandlingsarbete som resulterade i en avhandling med titeln *Teknikämnets gestaltningar: En studie av lärares arbete med skolämnet teknik*, se <http://urn.kb.se/resolve?urn:nbn:kau.diva=2729>

av begreppet teknik (Sjögren, 1997; Skogh, 2001), hur lärare, elever och lärarstudenter ser på innehåll och uppläggning av utbildning i teknik (Mattsson, 2002) samt datoranvändande i skolan (Almqvist, 2005; Kilbring, 2008; Segolsson, 2006). Hur ämnet gestaltas utifrån hur lärare organiserar undervisningen och hur de arbetar med ämnesinnehållet är tämligen outforskat. Den undersökning som min egen studie ligger närmast är Blomdahls (2007). Hon studerade lärare som undervisade elever i år 1-3 respektive år 4 och därför är det viktigt att också undersöka hur ämnet teknik kan gestaltas i grundskolans senare år (7-9).

Syftet med denna artikel är att presentera resultat från en studie som undersöker hur lärare i grundskolans senare år arbetar med ämnesinnehållet i teknik. Det som undersöks är vilka variationsmönster som framträder när lärare arbetar med ämnesinnehållet i teknik.

Variationsteorin

Den här studien tar sin utgångspunkt i fenomenologins epistemologi och livsvärldssontologi (Bengtsson, 2005). Enligt fenomenologin finns det bara en verklig värld, människans livsvärld, men beroende på våra positioner, perspektiv och erfarenheter uppfattar vi fenomen i denna värld på olika vis (ibid.). Med denna utgångspunkt grundas studiens empiriska analyser i variationsteorin, som fokuserar på hur lärare arbetar med ämnesinnehållet och vad elever därigenom erbjuds att lära.

Variationsteorin är en undervisnings- och lärandeteori som har utvecklats från fenomenografin

(Marton, 1981). Intresset för variation har löpt som en röd tråd genom den fenomenografiska utvecklingen och ur fenomenografin har variationsteorin vuxit fram.

Tidigare variationsteoretiska studier (se t.ex. Rovio-Johansson, 1999; Runesson, 1999; Vikström, 2005) visar att man, genom att studera hur olika lärare arbetar med samma ämnesinnehåll, kan få kunskaper om hur elever förstår ett lärandeobjekt samt hur undervisning kan utvecklas. Detta är viktigt, men det är också viktigt att studera hur lärare arbetar med olika lärandeobjekt inom ett och samma skolämne för att få kunskap om hur ämnet gestaltas och därmed kunna utveckla undervisningen och ämnet på en mer generell nivå – vilket denna studie är ett exempel på. I det följande redogörs de av variationsteorins begrepp som är av betydelse för denna studie.

Urskiljning, variation och samtidighet

Begreppen *urskiljning*, *variation* och *samtidighet* utgör kärnan i variationsteorin (Marton & Booth, 1997). För att kunna urskilja en aspekt av ett fenomen krävs en variation av aspekten och det finns ingen variation utan samtidighet och ingen samtidighet utan urskiljning. Begreppen är logiskt relaterade och av vikt vid erfandet av bestämda aspekter av ett fenomen (Marton & Pang, 1999). De aspekter av ett fenomen som samtidigt urskiljs påverkar den mening som tilldelas fenomenet. Det betyder att olika personer som urskiljer olika aspekter av ett och samma fenomen kan tilldela fenomenet olika mening. För att förstå vad som är

möjligt att lära (och inte lära) i en undervisnings-situation bör man alltså uppmärksamma vilka aspekter av lärandeobjektet som varierar och vilka som är invarianta eller konstanta (Marton, Runeson, & Tsui, 2004).

Lärandeobjekt

Inom variationsteorin delas lärandeobjektet upp i det av läraren *avsedda lärandeobjektet*, det *manifesta lärandeobjektet* som är det de studerande möter i undervisningen gällande det specifika lärandeobjektet samt resultatet av lärandet ur ett studerandeperspektiv, dvs. *det levda lärandeobjektet* (Marton et al, 2004). I den här undersökningen är det de *avsedda* och *manifesta* lärandeobjekten som är i fokus.

Kritiska aspekter

Skillnader mellan hur ett fenomen upplevs, reflekterar skillnader mellan vilka kritiska aspekter som urskiljs och fokuseras samtidigt (Marton & Booth, 1997). En kritisk aspekt är en variabel som uppfattas variera med avseende på det specifika lärandeobjektet. De kritiska aspekterna varierar med lärandeobjektet och måste urskiljas för varje enskilt sådant (Marton et al., 2004). I denna studie undersöks vilka kritiska aspekter som framträder med avseende på hur läraren arbetar med ämnesinnehållet i teknik.

Variationsmönster

Olika typer av variationsmönster har vuxit fram empiriskt i senare års variationsteoretiska studier.

Marton och Tsui (2004) har identifierat de fyra variationsmönstren *kontrastering*, *generalisering*, *separation* och *fusion*:

Kontrastering innebär att ett värde på en av lärandeobjektets aspekter jämförs med ett eller flera andra värden på samma aspekt.

Generalisering innebär att det unika värdet av lärandeobjektet är invariant medan dess framträdandeformer varierar.

Separation betyder att man systematiskt lyfter fram en aspekt i taget av lärandeobjektet som varieras medan övriga aspekter är invarianta, för att den specifika aspekten ska kunna urskiljas.

Fusion innebär att alla kritiska aspekter av ett lärandeobjekt fokuseras samtidigt.

I den här artikeln redovisas vilka variationsmönster som framträder när fem lärare undervisar i ämnet teknik och vilka olika förmågor som därigenom blir möjliga att utveckla.

Metod och genomförande

Urval och datainsamling

I studien ingår fem lärare som undervisar i teknik i grundskolans senare år (7-9). Jag kallar dem för Gustav, Marie, Alfred, Alva och John. Gustav är förutom i teknik också utbildad i trä- och metallslöjd. Övriga fyra lärare är utbildade i matematik och olika kombinationer av NO-ämnena. Lärarna

valdes utifrån en enkätundersökning där 99 lärare svarade på frågor om teknikundervisning.² Avsikten med urvalet var att maximera sannolikheten att finna lärare med olika förståelser av skolämnet teknik. Mitt antagande var att lärare som skiljer sig åt i förståelse av ett ämne också arbetar med detta på olika vis. Ett arbetsområde hos var och en av de fem lärarna observerades och dokumenterades genom video- och ljudinspelning. De observerade arbetsområdena är: *Händig hemma* (år 9 hos Gustav), *Väderkvarnar* (år 9 hos Marie), *Högtalare* (år 8 hos Alfred) och *Transport* (år 7 hos Alva) och *Transporter* (år 7 hos John).

I tabell 1 ges en översikt av när i tiden som observationerna genomfördes, samt den sammanlagda lektionstiden för varje lärare, både i antal och timmar.

Sammantaget består det empiriska materialet av cirka 50 timmar video- och ljudupptagning, vilket resulterade i 432 sidor i transkriberad form. Transkriptionerna genomfördes i direkt anslutning till datainsamlingen.

Tabell 1 All data i tabellen avser år 2004. Siffrorna anger antalet observerade lektioner för varje månad och tiden anges i timmar.

	Augusti	September	Oktober	November	December	Antal	Tid
Gustav	1	3	3	2	1	10	13,3
Marie		11	2			13	13
Alfred				4		4	3,7
Alva				4	6,5	10,5	10,5
John				9	1	10	10
Totalt:						48	50,5

² För en sammanställning av enkätundersökningen se Bjurulf (2005) .

Analysmetod

Under en och samma lektion kunde det arbetas med ett flertal arbetsuppgifter samtidigt i lektionssalarna, varför en inledande grovkodning var nödvändig. Datamaterialet analyserades därför genom att transkriptionerna kodades arbetsuppgift för arbetsuppgift. Efter den inledande kodningen analyserades varje enskild arbetsuppgift med hjälp av följande frågor:

- 1) Vilka var de kritiska aspekterna, utifrån lärarens fokus?
- 2) Vilka variationsmönster framträdde i undervisningen?

Avgörande för denna del av analysen var att finna undervisningsutsnitt³ där läraren tydligt arbetade med att förmedla särskilda kunskaper och färdigheter. Det var till exempel när läraren sade eller visade någonting i såväl helklassgenomgång, för en grupp elever eller för en enskild elev.

Resultat

I det följande presenteras de variationsmönster som framträdde på de observerade lektionerna utifrån hur lärarna arbetade med ämnesinnehållet. De lektionsutdrag som presenteras i resultatdelen är valda för att de illustrerar de olika variationsmönstren, även om de inte inbegriper samtliga lärare. I utdragen benämns lärarna med de fingerade namn som tidigare nämnts, medan

³ Ett utsnitt består av en eller flera avgränsade delar av den observerade lektionsföljden. Det kan vara en del av en lektion men också delar av olika lektioner då ett och samma ämnesinnehåll behandlas.

eleverna benämns som "Elev". Dubbelparentes, (()), i utdragen betyder att det är min kommentar.

Variationsmönster⁴

Kontrastering

Det variationsmönster som främst framträdde i den observerade undervisningspraktiken var *kontrastering*, genom att lärarna jämförde olika aspekter. Det var vanligt att två aspekter jämfördes, där den ena bidrog till att framhålla fördelen med den andra. Kontrastering framträdde i alla de observerade lärarnas undervisningspraktiker. Till exempel visade Alfred att wellpapp som vänds med "kanalerna" i lodrät riktning blir mer hållbar än om "kanalerna" vänds vågrätt:

Alfred: ((håller upp wellpapp i luften)) Den är väldigt stark och så wellpappen, men den är väldigt lätt att böja åt ett håll. Så här, den är ganska så vek så. ((vickar på wellpappen fram och tillbaka)) Så ett tips är att ni gör som Max. Att ni låter den stå upp så här. ((drar pekfingeret uppifrån och ned i lodrät riktning på wellpappen)) Att ni gör den långa så att de här, vad ska vi säga, kanalerna i wellpappen att de blir stående så här. Annars är det lätt att den viker sig däråt. (Lektion 1)

I exemplet var materialet konstant men dess riktning varierade. Beroende på riktningen blir wellpappen mer eller mindre stabil.

⁴ I föreliggande studie framträdde inte variationsmönstret separation över huvud taget.

I ett annat exempel visar Gustav en gammal elledning där en glödlampa är fastmonterad:

Gustav: När mitt hus var nytt 1904, då kunde elledningar se ut på det här sättet. ((håller upp och visar en elledning med stor glödlampa))

Eva: 1904?

Gustav: Ja. För ungefär 100 år sedan.

Sebastian: Det var typ vårt förra hus.

Gustav: Ja.

Elev: Är den där 100 år?

Gustav: Ungefär tippar jag på, med tanke på...

Elev: Funkar den där fortfarande?

Gustav: Nej, jag vågar inte sätta i kontakten. För det är lite skador lite här och där på den, så jag vågar inte. Den här glödlampan, det är alltså normal skruvgänga här. ((skruvar ur glödlampan ur hållaren)) Den här lampan hittade jag ute i mitt uthus när jag köpte huset. Den låg där, den var inte förstörd ens. Ni har sett det är rätt så stor tråd inuti och kupan är lite större också. Här finns det alltså, det här är koltråd inuti istället för idag är det volframtråd inuti, ((går runt och visar alla på nära håll)) som gör att det blir som gör att lampan lyser.

Katja: Det är ju värsta långa.

Gustav: Ja, koltråden höll inte så länge som volframtråden gör idag. Men den här har tydligen hållit då. Jag vet inte om den har använts ens. Jag vet inte.

Elev: Sätt i kontakten.

Gustav: Nej, det vill jag inte för då går den säkert åt pipsvängen. (Lektion 2)

Genom att påpeka för eleverna att glödtråden i en 100 år gammal glödlampa var av kol istället

för volfram, som den är idag, framhålls materialet som en kritisk aspekt när det gäller glödlampors brinntid. Funktionen att åstadkomma ljus är konstant, men glödtråden kan vara av olika material. Att man övergav användandet av koltråd förklarar läraren med att "koltråden höll inte så länge som volframtråden gör idag", det vill säga att en utveckling till det bättre har skett med avseende på lampans brinntid. I ett variationsteoretiskt perspektiv innebär detta att läraren kontrasterar två material. På så vis uppmärksammas eleverna på att ett och samma problem kan lösas på olika vis.

Då variationsmönstret kontrastering framträdde i de observerade undervisningspraktikerna påvisade lärarna skillnader mellan olika aspekter av lärandeobjekten, men den faktiska konsekvensen av att använda den ena aspekten istället för den andra blev inte föremål för mer specifika undersökningar i undervisningen.

Generalisering

När det gäller generalisering framträdde det variationsmönstret främst när arbetsuppgifterna handlade om att göra ritningar. Genom att visa ett exempel på ett elektriskt föremål uppmärksammade till exempel Gustav eleverna på att elektriska föremål i deras omgivning kan ha samma funktion men olika utseende:

Gustav: Det här är ju en strömbrytare. ((tar en strömbrytare från katedern och håller upp den i luften)) Ni har ju olika varianter hemma. Det finns ju dubbla strömbrytare också. Det här är

en variant som fanns på, tippas på sjuttioalet någon gång. ((knäpper strömbrytarknappen upp och ned)) Åttio kanske, tidigt, men ni har, en del har modernare strömbrytare. En del har äldre också kanske. Hemma i mitt hus har jag en sådan här som jag vrider på, ((gör en vridrörelse med handen)) en del, den är från tjugotalet någon gång den. (Lektion 2)

Genom att visa på en variation av olika variabler med avseende på utformning (enkel knapp -dubbel knapp, modern -äldre, knapp -vred) fick den variant av strömbrytare Gustav visade symbolisera andra typer av strömbrytare där funktionen är densamma, det vill säga att tända och släcka ljuset.

I Johns undervisning framträdde variationsmönstret generalisering när de arbetade med att definiera begreppet teknik. Han frågade eleverna vad de tänkte på när de hörde ordet teknik och skrev deras svar på whiteboarden:

Vad är teknik?

Motorer

Batterier

Datorer

Gummisnoddar

Lego

(Lektion 1)

En av eleverna sade att "allt är teknik" och då menade John att det han skrivit på tavlan var "exempel" på teknik. Senare under lektionen sade en annan elev att teknik betyder att man bygger saker:

Johannes: Man bygger ihop saker. Hur det fungerar.

John: Så att teknik är alltså att kunna tillverka någonting med en tanke på att man ska använda det till något speciellt syfte. Man hade definitionen att människan kunde göra verktyg. Sedan upptäckte man att det faktiskt fanns djur som kunde gör verktyg. Schimpanser, när de skulle få mat så tog de stenar och knackade sönder nötter med, de använde sig av pinnar som de spottade på så stoppade de ner dem i termitstackar då fastnade termiterna på. De tyckte om det. Och då fanns det användningen av verktyg då var man tvungen att döpa om det här till att människan kan göra verktyg. Och då är det precis som du säger att teknik är att man gör någonting som man ska använda på ett bestämt sätt. Vi kan väl skriva det då. Ni har fått anteckningsböcker. Jag delade ut det. (Lektion 1)

Utdraget visar att John definierade begreppet teknik som tillverkning av artefakter och att artefakterna ska användas "på ett bestämt sätt". Ytterligare en bit in på lektionen skrev John följande definition på tavlan, som eleverna skrev av i sina skrivböcker:

En förklaring:

Man medvetet tillverkar och använder ett föremål (ett redskap) i ett bestämt syfte. (Lektion 1)

Därefter återkom han till elevernas exempel som stod kvar på whiteboarden och sade att de alla är saker man använder för ett bestämt syfte. Genom att använda de exempel på artefakter som eleverna föreslagit förklarade John innebörden av begreppet teknik som just artefakter. När eleverna hade

skrivit av förklaringen på tavlan placerade John olika köksredskap på katedern. Han höll upp en sak i taget och eleverna talade om vad det var. Det var bland annat en glasskopa, en äppelurkärnare och en potatisskalare. Då eleverna identifierat alla köksredskapen upprepade John sin definition av begreppet teknik:

John: Men det är viktigt att komma ihåg att allt som vi gör som vi använder i ett speciellt syfte, det har med teknik att göra. (Lektion 1)

Med hjälp av den skriftliga definitionen av teknik och elevernas exempel gjorde John det möjligt för eleverna att se artefakter som en kritisk aspekt vid definitionen av begreppet teknik. De köksredskap han visade utgjorde exempel på artefakter, och därmed teknik, enligt den definition som redan presenterats, nämligen föremål som är tänkta att användas i ett bestämt syfte. Variationsmönstret generalisering framträder i Johns sätt att försöka få eleverna att förstå innebörden av begreppet teknik. Begreppet hålls konstant, men exemplen i form av artefakter varierar. I och med detta uppmärksammas eleverna på att teknik finns runt omkring dem i deras vardag. De tränas därmed på att kunna urskilja teknik i omgivningen, där teknik har betydelsen föremål tillverkade av människor tänkta att användas i ett bestämt syfte.

Fusion

Variationsmönstret fusion framträdde i praktiska arbetsuppgifter då läraren samtidigt visade på flera kritiska aspekter som var avgörande för att få en

konstruktion att fungera.

Gustav visade en elmotor som eleverna skulle använda till vindkraftverksmodeller. Den skulle fungera som en generator som alstrade energi och få en lampa att lysa när en propeller drev runt den. Propellern skulle eleverna själva tillverka, och i utdraget som följer diskuterar han tillverkningen med några elever:

Gustav: Nika ha fyrastycken blad också, på den här fläkten. Har ni sett på vindkraftverken hur de ser ut?

Elev: De har väl bara tre.

Gustav: Mmm, de flesta har tre har de faktiskt. Men ni kan ha upp till fyra om ni vill. Och det är bra om de är rätt så stora då så de får bra tag i vinden. Jag har tunn plast också men det går bra med den här pappen ((håller upp en papp som han visat tidigare under lektionen)) också vilket som ni tycker är bäst. (Lektion 6)

Antalet propellerblad framträder som en kritisk aspekt som har att göra med hur väl propellern kommer att rotera. Ytterligare kritiska aspekter som läraren visade på, som också har inverkan på propellerns rotation, var storleken på propellerbladen och vilket material den kan tillverkas av. Ytans storlek varierades implicit genom uttalandet att "det är bra om de är rätt så stora" och de material Gustav föreslog för tillverkningen var plast och papp. Utdraget visar att läraren gjorde det möjligt att erfara tre kritiska aspekter simultant: antalet propellerblad, propellerbladens storlek och valet av material. Det variationsmönster som framträdde var således fusion, då han presente-

rade alla aspekterna samtidigt. Arbetsuppgiften gav eleverna övning i att kunna värdera och testa funktionalitet, då läraren gjort dem observanta på tre kritiska aspekter som har betydelse för hur väl en propeller kommer att snurra.

Precis som när det gällde kontrastering påpekade läraren aspekter som hade betydelse för funktionen, men faktiska skillnader i resultat undersöktes inte. Inte heller diskuterades relationen mellan aspekterna, det vill säga hur, eller om de var avhängiga varandra. Till exempel lyfte Gustav fram storlek, material och antal propellerblad som kritiska aspekter när eleverna skulle bygga modeller av vindkraftverk. Han gjorde det möjligt för eleverna att se att dessa tre aspekter hade betydelse för om propellern skulle kunna drivas runt av vinden. Huruvida materialvalet spelade någon roll för hur många propellerblad som var lämpligt att göra, med avseende på propellerns vikt, var ingenting som diskuterades. Inte heller om val av material påverkade storleken på propellerbladen med avseende på vikten.

Diskussion

De fem lärare som ingår i studien valdes utifrån kriteriet att de skulle skilja sig åt så mycket som möjligt vad gäller förståelsen av skolämnet teknik och därmed antogs att deras undervisning skulle skilja sig åt. Trots detta urvalsförfarande visar resultatet att ett lektionsinnehåll bestående av praktiska arbetsuppgifter varit framträdande i undervisningen. Hur de arbetade med innehållet

skiljde sig dock åt. Studien visar att lärarens utbildning kan vara en faktor som har betydelse för hur lärare arbetar med ämnesinnehållet. Drygt hälften av utsnittet som analyserades med variationsteorins begrepp kom nämligen från slöjdlärarens undervisning. Det var också i hans undervisning som alla de variationsmönster som framträdde i denna studie fanns representerade. Resultatet indikerar således att Ma-NO-lärarna i denna studie verkar vara mer begränsade jämfört med slöjdläraren när de undervisar i teknik, så till vida att de inte är lika kreativa i att använda variation i den praktiska hanteringen av lärandeobjekten. Detta är ett viktigt resultat mot bakgrund av tidigare studier som visat att lärare som förmår behandla lärandeobjektet på flera olika vis erbjuder eleverna en rikhaltigare lärandemiljö (Marton & Runeson, 2002). En rikare flora av variationsmönster skapar en gynnsammare lärandemiljö för eleverna. Lärarna i denna studie undervisade inte enligt ett variationsteoretiskt perspektiv, vilket kan förklara att de inte använde variationen mer systematiskt i undervisningen. Andra skäl kan vara att de inte hann, att det var dyrt med material med mera. Men eftersom variationsmönster, vad gäller hur lärarna arbetar med ämnesinnehållet, framträder i den observerade undervisningen visar undersökningen på en potential som skulle kunna användas för att erbjuda elever bättre lärandemöjligheter. Detta mot bakgrund av att tidigare studier visat positiva resultat beträffande elevers prestationer då variationsmönster medvetet används i undervisning (Marton et al., 2004). Resultatet av denna

studie pekar därför på vikten av att genomföra en studie där tekniklektioner designas, inom oförändrade institutionella ramar, utifrån variationsteorin. Vilka lärandemöjligheter kan eleverna därmed erbjudas?

Mot bakgrund av denna studies resultat, sett ur ett variationsteoretiskt perspektiv, blir frågan om teknicklärare utbildning intressant att fundera vidare kring. Hur bör utbildningen för grundskolans teknicklärare se ut? Frågan blir än mer relevant mot beaktan av vilka förmågor eleverna ska erbjudas att utveckla och vad som kan anses vara önskvärda kunskaper att förvärva i grundskolans teknikämne. Enligt denna studies resultat, och ur ett variations-teoretiskt perspektiv, bör lärare få möjlighet till utbildning i att systematiskt använda variation och invarians för erbjuda elever bättre lärandemöjligheter i fråga om avsedda lärandeobjekt.

Tillgången till material var en begränsande faktor hos flera av lärarna i den här studien. Det kostar pengar att göra fel om det innebär att material förbrukas och inte kan återanvändas. Det var därför förståeligt att kontrastering var det variationsmönster som var det absolut mest framträdande. Genom kontrastering påvisades bättre eller sämre alternativ, så att eleverna fick vetskap om vilket alternativ de skulle välja för att lyckas med sin konstruktionsuppgift. För att fördjupa elevers förståelse av till exempel tekniska principer kan ett alternativ vara att erbjuda eleverna möjligheter att erfara konsekvenserna av olika tillvägagångssätt och användning av olika material. För att hålla kostnaderna nere kan detta kan åstadkommas ge-

nom systematisk användning av variation i undervisningen och praktiskt lösas på så vis att eleverna arbetar i grupper med olika material. En jämförelse mellan olika gruppers arbeten där olika tillvägagångssätt och olika material används till en och samma uppgift möjliggör erfandet av variation på en kollektiv nivå. Här spelar tid för reflektion och diskussioner av analyserande karaktär en stor roll för att hjälpa eleverna att urskilja olika kritiska aspekter av lärandeobjekten. I annat fall riskerar teknik att bli ett ”göra-ämne”, där de praktiska arbetsuppgifterna blir en ”lek och variation” och eleverna ges därmed inte chansen till ett holistiskt lärande i teknik (Kilbrink, 2008 s.80).

Avslutningsvis

Min förhoppning är att denna studie väcker tankar om vilken betydelse lärarens olika val har för vad elever erbjuds lära och att lärarens olika val hänger samman med den egna utbildningen och erfarenheten av det aktuella skolämnet.

Referenser

- Andersson, Y. (1988). *Teknikämnet på grundskolans mellanstadium* (Linköping studies in education, nr. 24). Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.) *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.

- Bjurulf, V. (2005). *En levande tradition: Teknik i år 7, 8 och 9*. Kap. 1(1), 43-58.
- Blomdahl, E. (2007). *Teknik i skolan: En studie av teknikundervisning för yngre skolbarn* (Studies in educational sciences, nr. 99). Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Elgström, O. & Riis, U. (1990). *Läroplansprocesser och förhandlingsdynamik: Exemplet obligatorisk teknik i grundskolan* (Linköping studies in arts and science, nr. 52). Linköping: Linköpings universitet.
- Hagberg, J. & Hultén, M. (2005). *Skolans undervisning och elevers lärande i teknik: Svensk forskning i internationell kontext* (Vetenskapsrådets rapportserie, nr. 6). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kilbrink, N. (2008). *Legorobotar i skolan: Elevers uppfattningar av lärandeobjekt och problemlösningstrategier* (Karlstad University studies, nr. 7). Licentiatavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna: Samhället och skolans utveckling: Utforskningar och analyser av lärarledd verksamhet*. Stockholm: HLS förlag.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1992). På spaning efter medvetandets pedagogik. *Forskning om utbildning*, 19(4), 28-40.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marton, F. & Pang, M. F. (1999). *Two Faces of Variation*. Paper presented at the 8th European Conference for Learning and Instruction. Gothenburg, Sweden. Retrieved 11 August, 2004, from <http://www.pedgu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/fmpmf.pdf>
- Marton, F. & Runesson, U. (2002). The object of learning and the space of variation. I F. Marton & P. Morris (Red.), *What matters?: Discovering critical conditions of classroom learning* (s. 19-37). (Göteborg studies in educational sciences, nr. 181). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Marton, F., Runesson, U. & Tsui, A. B. M. (2004). The space of learning. I F. Marton & A. B. M. Tsui (Red.), *Classroom discourse and the space of learning* (s. 3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marton, F. & Tsui, A. B. M. (Red.). (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mattsson, G. (2002). *Teknik i ting och tanke: Skolämnet teknik i lärarutbildning och skola* (IPDrapporter, nr. 01). Licentiatavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rovio-Johansson, A. (1999). *Being good at teaching: Exploring different ways of handling the same subject in higher education* (Göteborg studies in educational sciences, no. 140). Dissertation, Göteborg: Göteborgs university.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik: Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll* (Göteborg studies in educational sciences, nr. 129). Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sjögren, J. (1997). *Teknik: Genomskinlig eller svart låda?* (Linköping studies in arts and science, nr. 154). Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Skogh, I. (2001). *Teknikens värld – flickors värld: En studie av yngre flickors möte med teknik i hem och skola* (Studies in educational sciences, nr. 44). Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.

- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Teknikföretagen. (2005). *Alla barn har rätt till teknikundervisning!: En rapport om teknikämnet i dagens grundskola*. Stockholm: Teknikföretagen.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolormerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vikström, A. (2005). *Ett frö för lärande: En variationsteoretisk studie av undervisning och lärande i grundskolans biologi* (Luleå tekniska universitet, nr. 14). Doktorsavhandling, Luleå: Luleå tekniska universitet.

Gun Hägerfelth

Språket i skolans ämnen i ett genrepedagogiskt perspektiv

Inledning

Samstämmiga, internationella forskningsresultat visar att alltför många elever har svårt att uppnå de mål som ställs för undervisningen i olika skolämnen. Lärandeprocesser i sig inbegriper andra aspekter och förmågor än språkliga, såsom kognitiva förutsättningar, en god läromiljö, motiverade elever, etc. Men förmågan att använda språkliga resurser på ett för de olika skolämnena adekvat sätt är ändå central i lärandeprocesser typiska för skolans olika ämnen. Denna förmåga avgör också vanligen hur elever bedöms av sin lärare. Med tanke på den elevsammansättning vi har i många svenska klassrum idag, finns det all anledning att på nytt uppmärksamma språkfrågan som en fråga som angår alla lärare, oavsett vilket ämne de är utbildade för att undervisa i.

I Sverige har en del forskare under de senaste decennierna menat att elever utvecklar sitt språk och lär sig olika skolämnen bäst om de får använda språket på olika sätt, alltså utan att de explicit medvetandegörs om det ämnesrelaterade språkets typdrag. Många ämneslärare intresserar sig för språkets betydelse för kunskapsutveckling och lärande, och de säger sig arbeta aktivt med språket

i sina ämnesklassrum. Erfarenheten visar att detta språkarbete i andra skolämnena än svenska huvudsakligen består av ordförklaringar av olika slag. De abstrakta och tekniska ord som kännetecknar olika skolämnen är mest iögonenfallande, så det är inget konstigt med denna typ av språklig fokusering som intresserade ämnelärare gör. Få ämneslärare har emellertid tillräckliga kunskaper om hur det egna ämnet är konstruerat språkligt, vilka språkmönster som kännetecknar det och vad som vållar eleverna problem i deras lärande ur ett språkligt perspektiv. Språkligt orienterad skolforskning som SFL (systemisk funktionell lingvistik, *en språkbeskrivning som bygger på tanken att språkanvändning och social situation hänger samman*) har dock tydligt visat att det krävs mycket mer än kunskaper om ords betydelser för att alla elever ska förstå och själv på ett adekvat sätt kunna konstruera sådana ämnesrelaterade texter.

Men vad säger då denna språkligt orienterade skolforskning om hur elever kan utveckla ett ämnesadekvat språk? Vilken pedagogik leder till en sådan utveckling, och vilken roll har den undervisande läraren i sammanhanget? Genrepedagogiken erbjuder ett sätt att tänka kring dessa frågor.

Syftet med denna text är att diskutera dessa frågor. SFL och genrepedagogik utgör de centrala begreppen härvidlag. För att förstå SFL och genrepedagogiken vill jag inleda punkt 1 med att diskutera ansvarsfrågan när det gäller elevers språkutveckling och sedan diskutera hur man kan tänka om sambandet mellan språk och lärande på ett nytt sätt (SFL). Därefter berör jag kort barns språkliga möten med skolans textvärldar samt vilka allmänna språkkrav som skolan ställer. Under punkt 2 definieras begreppet genre, genrepedagogiskt tänkande konkretiseras, och likaså hur genrepedagogiken kan användas i klassrummet. Under punkt 3 beskriver jag genrepedagogisk internationell forskning ytterst kortfattat, samt vad som händer kring dessa frågor på svensk mark just nu. Även den kritik som kan riktats mot genrepedagogiken berörs. Slutligen diskuterar jag hur man på olika sätt kan tänka kring en anpassning av denna språkpedagogik för svenska klassrum.

1. Elevers möten med skolans textvärldar

Traditionellt har lärare ansett att ansvaret för elevers språkutveckling i skolan ligger hos svensklärare eller lärare i svenska som andraspråk, även om styrdokumentet antyder annat. Om man däremot betraktar språket som vårt viktigaste redskap för meningsskapande överhuvudtaget, och kopplar detta till skolans olika ämnen, så kommer saken i en annan dager. Då blir språket det nav som det mesta av elevers lärande rör sig kring. Ämne

och språk hör tätt samman, och konstituerar varandra: utan språk inget ämne, utan ämne inget språk. Om vi betraktar skolämnena som olika sätt att tala, läsa, skriva och tänka om människan och hennes omvärld, är det lättare att tänka även annan ämnesundervisning än svenska som ett i hög grad språkligt projekt. För att aktivt kunna använda språket i olika sammanhang, inta ett kritiskt förhållningssätt och kanske t.o.m. bidra till förändring av dessa olika perspektiv som skol-språket skapar, behövs redskap som medierar mellan individen och omvärlden. Vi kan inte skapa mening eller kommunicera det vi tänker direkt, utan behöver någon form av förmedlande redskap från tanke och språk. Verbalspråk och andra semiotiska uttrycksmedel utgör sådana redskap, och verbalspråket ses fortfarande som det mest betydelsefulla i skolsammanhang.

Vid skolstart kan alla barn, som vuxit upp i miljöer där språk används, klara sig utmärkt i de språksituationer de deltar i, oavsett vilken kultur, vilket eller vilka språk det handlar om. De är alla kompetenta språkbrukare. Det de har gemensamt när de börjar skolan är att de språkvanor de tillägnat sig huvudsakligen hör vardagslivet till. Skolans språkuppgift är att lära eleverna att röra sig från det vardagsnära språket mot de språk som skolans ämnen kräver (hädanefter kallat *skolspråk*), språk som på olika sätt avviker från det språk de flesta barn känner sig hemma i. I skolan behöver elever lära sig att läsa, lyssna, tala, skriva och tänka i olika ämnen, för att förstå sig själv, andra och världen. Men det handlar inte om att elever i skolan en-

bart ska arbeta med skolspråket från början. Det skulle bli för abstrakt och inte leda till önskvärd språk- och kunskapsutveckling. I såväl skolämnet svenska som t.ex. i naturkunskap, behöver elever ömsom diskutera ämnesfrågor i par och grupp på ett mer informellt och utforskande sätt, ömsom behöver de kunna presentera ett ämnesinnehåll individuellt och mer formellt muntligt eller skriftligt (se t.ex. Gibbons, 2002). En önskvärd språk- och kunskapsutveckling kan beskrivas som en rörelse längs ett kontinuum mellan det vardagsnära och det mer abstrakta skolspråket. Elever behöver lära sig att röra sig språkligt mellan det subjektiva och det objektiva, från vardagsverklighetens här och nu och mot en alltmer abstrakt och distanserad skolämneshetsverksamhet.

Skolan ska ju vara en skola för alla elever, oavsett kön, etnisk och språklig bakgrund, föräldrarnas utbildning, m.m. Resultatet av ett forskningsprojekt i Australien, genomfört av forskarna Jim Martin och Joan Rothery 1996, som gick ut på att analysera hundratals autentiska elevtexter, visade tydligt att alla elever inte har tillgång till det språk, som skolans ämnen kräver. Alldeles för många elever hade bara ett vardagsnära språk att tillgå, oavsett vilket skolämne det rörde sig om. Detta i sin tur resulterade i att många elever inte nådde upp till skolans mål. Resultatet av projektet blev startskottet för genrepdagagogikens framväxt. Språkforskare i gemen är idag överens om att de barn som mest behöver hjälp med skolspråket är de som inte har möjlighet att utanför skolan röra sig i miljöer som erbjuder olika typer av språklig

input (se t.ex. Hägerfelth, 2004, Johns 2002, Schleppegrell, 2004). Ofta handlar det om elever från socioekonomiskt svaga miljöer, såväl elever med svenska som sitt första- respektive andraspråk. En av de slutsatser som drogs av projektet var också att tiden för att lära sig skolspråket är för knapp för att elever, i synnerhet elever med ett annat förstaspråk än målspråket, ska ha möjlighet att komma ikapp sina «förstaspråkskamrater» och hinna tillägna sig skolspråket på samma sätt som de tillägnar sig språk utanför skolan. I en skola för alla måste målet vara att alla elever får möjligheter att utvidga sin språkliga repertoar i olika skolämnena. Tanken bakom genrepdagagogiken bygger därför på att elever behöver explicit undervisning och träning i att använda det språk som skapar ämnet (se t.ex. Feez, 2002). Genrepdagagogiken erbjuder ett språkligt mer strukturerat och målinriktat sätt att tänka kring och arbeta med ämnesundervisning.

2 Genrepdagagogiken

Begreppet genre inlånades i slutet av 1700-talet från franskans genre (via latinets *genus*) som betyder 'slag, sort, kategori' (NE, 2000). I samma källa definieras genre enligt följande: «typ av (konstnärlig) framställning som kännetecknas av en viss uppsättning stildrag eller innehållsliga faktorer». Som exempel ges här bl.a. barnboksgenren och deckargenren. Detta är den gängse benämningen i den litteraturvetenskapliga tradition vi är vana vid när vi talar om fiktionslitteratur som romaner, noveller, dramer, etc. Inom genrepdagagogiken an-

vänds begreppet på en mer övergripande nivå om skolans texter i olika skolämnen, och inbegriper därför också faktatexter. Det finns en omfattande debatt om begreppet genre och hur detta begrepp tolkats och tolkas i olika sammanhang, men den debatten skulle föra för långt i detta sammanhang.

Den definition av begreppet som används inom genrepedagogiken är att *genre är en strukturerad, målinriktad, meningsskapande social process (Polias, 2008 : muntlig kommunikation)*. I olika skolämnen finns det alltså ett explicit mål (formulerat i styrdokumentet) att arbeta mot. Genrer har ett socialt syfte (att informera, återberätta, beskriva, övertyga, förklara, definiera, etc.) och de skapar olika typer av mening med hjälp av ämnesspecifika begrepp och relationerna mellan dessa. För att begreppen ska få en mening fogas de i sin tur samman i specifika textuella mönster, olika för olika skolämnen beroende på ämnenas olika syften och mål.

För att nå målet behöver eleverna alltså tillgång till de språkliga redskap som ämnet kräver. Nedan följer ett konkret exempel på vad som kan avses med sådana redskap, här i form av ett kort avsnitt ur en lärobok i biologi. I denna beskrivs en del av vattnets kretslopp på följande sätt:

[...]Vattnet återvänder till jordytan i form av regn, snö eller hagel. En del av nederbörden som når marken samlas i ytvatten i t.ex. sjöar och floder. Annat vatten tränger ner i marken och blir grundvatten. Både ytvattnet och grundvattnet rinner förr eller senare ut i haven. [...] (Henriksson, 2000:90)

Generella och abstrakta begrepp som *nederbörd*, *ytvatten* och *grundvatten* hör till skolämnet. *Nederbörd* innefattar både *regn*, *snö* och *hagel*, och utgör alltså en mer generell term, som inte ingår i ungdomars vardagsvokabulär. *Återvänder* är ovanligare än *kommer tillbaka*, och ordet kan vara svårt att förstå för många elever. *Åter* är heller inget ord som tillhör vardagsspråket. Förstår man inte ordet direkt, hjälper inte heller strategin att lösa upp sammansatta ord här. Det gäller sedan för elever att här förstå hur begreppet *nederbörd* förhåller sig till de mer konkreta begreppen *regn*, *snö* och *hagel*. Då kan det hjälpa att känna till satsers informationsstruktur, dvs. hur man strukturerar innehållet avseende känd och ny information. Känd information placeras i normalfallet först i satsen, i s.k. temaposition, medan ny eller okänd information placeras mot slutet av satsen. Här presenteras de konkreta begreppen först som ny information i slutet av en sats. I påföljande mening har de konkreta begreppen i detta fall ersatts med ett mer abstrakt begrepp, *nederbörd*, placerat i början därför att det underförstått utgör tidigare presenterad information. Här behöver elever hjälp att förstå denna procedur. För att vinna utrymme har författaren här infört ett samlingsbegrepp för de konkreta begreppen och samtidigt definierat begreppet *nederbörd*, genom att välja denna placering i satsen, där redan känd information normalt placeras. Senare utbyts begreppet *nederbörd* mot *vatten*, här genom en språklig manipulation som antyds av begreppen *en del* (*nederbörd*) och *annat* (*vatten*). Ett annat sätt att skapa relationer mellan

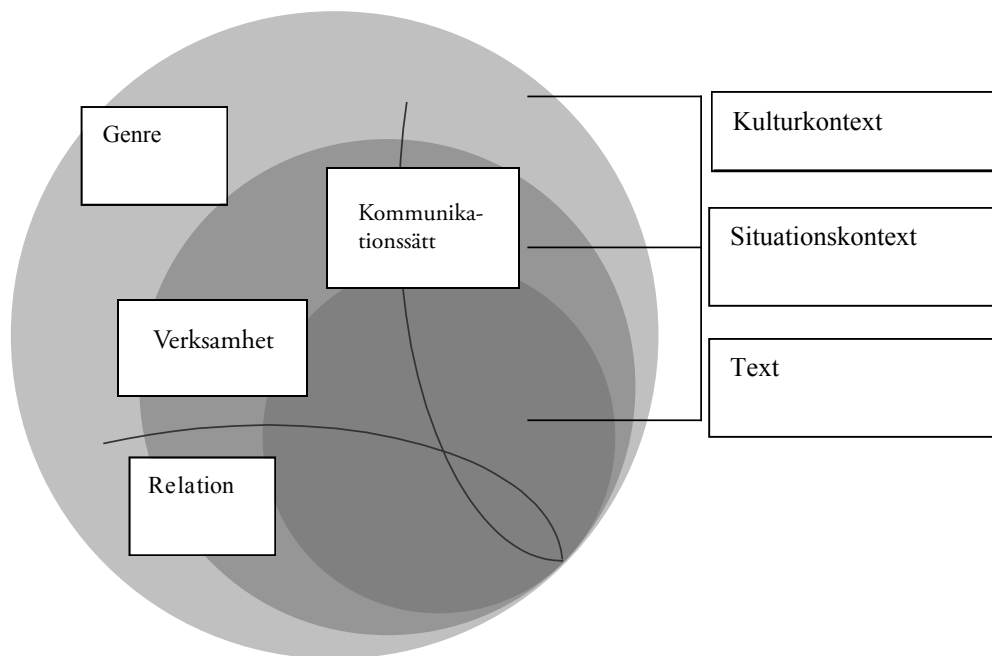
begrepp bygger på ett *del - helhetssamband*, vilket utnyttjas senare i texten när det talas om *en del vatten – ytvatten* och *annat vatten – grundvatten* som senare kombineras till en helhet genom en sammanlänkande *både och - konstruktion*. Eleverna behöver dessutom veta vilka processer (verb) som är adekvata att använda för att beskriva processen eller förloppet, och hur de konstrueras. Materiella processer kallas sådana som uttrycker att något händer eller sker, här t.ex. *återvänder, når, tränger ner, samlas* etc. Att skriva *kommer* och *finns* t.ex., motsvarar inte målet för naturvetenskapens språk – att objektivt och så exakt som möjligt beskriva fenomen och processer i naturen. Det är alltså inte så

enkelt att lära sig behärska den naturvetenskapliga diskursen som att t.ex. kunna definiera begreppet *nederbörd*. Språkets meningsskapande funktion är långt mer komplicerad än så.

2.1 En genrepedagogisk modell

För att förstå genrepedagogikens sätt att tolka genrer och meningsskapande, behöver man sätta in varje text i en större kontext. En modell kan vara ett stöd för begripligheten, t.ex. så som den framställs nedan i figur 1 (de svenska översättningarna av begreppen är anpassade efter Holmberg & Karlsson, 2006)

Figur 1. En genrepedagogisk modell av språk i kontext (efter Dare & Polias, 2004:65)



Genrepedagogiken har sina rötter i Hallidays systemiskt funktionella grammatik (Hallidy 1994) och detta är en förenklad omtolkning av Hallidays språkmodell. I korthet kan modellen i figur 1 förklaras på följande sätt.

Vi skapar mening i form av texter genom de språkval vi gör den innersta cirkeln, *text*. Dessa språkval är beroende av vad vi talar om (verksamhet), vem texten riktar sig till (relation) och i vilken situation vi gör det (kommunikationssätt). Den generella och övergripnade termen som styr språkvalen är *situationskontexten*. Begreppet innebär vad som ska avhandlas under lektionen (verksamhet), vem som ska tala, läsa, skriva, lyssna etc. (relation) och vem eller vilka (relation) som deltar i den verksamheten (är det pararbete, grupparbete, lärarledd föreläsning etc.). I naturkunskapsämnet skapas speciala typer av mening, i samhällskunskap andra, osv. Då är vi inne i en *kulturkontext*, där vissa genrer är mer typiska än i andra. Att beskriva i naturvetenskapen är något annat än att beskriva i humaniora; att klassificera är mera typiskt i naturvetenskap än i humaniora, etc. De val vi gör eller har möjlighet att göra fyller samtidigt motsvarande *metafunktioner* som avslöjar vilka vi är och hur vi betraktar världen i förhållande till mottagaren av vårt budskap. Dessa återfinns inte i figur 1, men är viktiga att känna till då det språk vi använder inte är något neutralt medium. Det har betydelse om jag i textcirkeln väljer ordet *inbördeskriget* eller *frihetskriget* när jag talar om vinterkriget i Finland; eller om jag talar om *ligister*, *snorungar* eller *ungdomar* när jag talar

om eller till en grupp killar i tonåren. Genom det språkval jag gör avslöjar jag alltså samtidigt vem jag är och hur jag förhåller mig till mina medmänniskor, samt från vilket perspektiv jag ser samhället, dvs. min ideologiska ståndpunkt. Att lära sig skolans olika genrer handlar därför också om att medvetandegöra elever om dessa metafunktioner. I detta sammanhang kan man förenklat säga att språk är makt, och att den som behärskar ämnesspråket också får tillgång till den makt som en sådan expertkunskap medför.

Ett konkret exempel följer. Låt oss säga att det handlar om ämnet naturkunskap år 1 på gymnasiet. Styrdokumentet reglerar vilka mål (genrer) eleverna ska nå avseende språk och innehåll. Det handlar om att elever ska lära sig ämnesinnehållet och samtidigt också hantera språket på ett ämnesadekvat sätt. Beroende på om eleverna t.ex. i naturorienterande eller naturvetenskapliga ämnen ska kategorisera, förklara eller beskriva, så ställer dessa olika genrer olika krav på språket för att kunna skapa det innehåll som krävs. Här kommer de didaktiska frågorna vad (*verksamhet*), vem (*relation*) och på vilket sätt (*kommunikationssätt*) in. Dessa avgör vilka språkval som är lämpliga att göra. Vad är det eleverna ska konstruera? En förklaring av ett kretslopp i naturen eller en kategorisering av organismer i havet? För vem ska de göra detta – för en kamrat eller läraren eller någon utomstående? På vilket sätt ska det ske – muntligt eller skriftligt? Beroende på svaren, gäller det att hitta lämpliga språkliga redskap. Det gör man i den innersta cirkeln som kallas för *texten*. Här finns

de språkliga resurserna för meningsskapandet i olika kontexter. Den konstitueras av lexikogrammatiken, med fonetik, ordförråd och grammatik. Här finner vi individens språkpotential, det som avgör vilka möjliga val en individ har för att nå vissa syften i specifika sociala sammanhang. En elev som enbart förfogar över en uppsättning vardags-språkliga resurser i denna 'innersta cirkeln' har inte särskilt många valmöjligheter, vilket i sin tur innebär att eleven inte kan röra sig språkligt på sätt som eleven avkrävs, behöver eller önskar. Det är här lärarens språkliga roll blir tydlig och viktig: att hjälpa eleverna att bygga upp den språkliga potential, som varje skolämne kräver. Elever som väl känner till de adekvata språkvalen kan i sin tur också förhålla sig kritiska och kreativa till ämnet.

2.2 Hur kan man arbeta med genrepedagogik i sitt ämnesklassrum?

Flera av de forskare som varit och är involverade i genrepedagogiskt tänkande talar gärna om *teaching and learning cycle*, en cirkel som utgör ett stöd för hur det pedagogiska arbetet kan struktureras i klassrummet. Olika forskare är olika rigida i sitt sätt att använda denna cirkel. Det finns också flera olika modeller av denna cirkel (se t.ex. Dare & Polias, 2004; Hedeboe & Polias, 2008). Enkelt uttryckt kan den indelas i fyra olika sektorer, som tillsammans svarar mot t.ex. ett undervisningsavsnitt i ämnet. I den första sektorn återfinns förberedelsearbetet, med koppling till elevernas förkunskaper och ett gemensamt arbete med att skapa ämnesinnehållet. Läraren, som känner eleverna och vet

vad de redan kan, reglerar arbetet med att bygga upp innehållet i temat på olika sätt. Ibland behövs tydliga genomgångar av hur den eller de genrer man ska lära sig att skapa är uppbyggda och vilka ord, begrepp och konstruktioner som innehållet kräver. Läraren bör känna till sådant som vilka processer och vilka deltagare (subjekt/objekt) som krävs för den genre det gäller. Det kan också gälla frågan om *grammatiska metaforer* (kort innebär sådana att verb omvandlas till substantiv av olika skäl, t.ex. när uttrycket *arter bildas* omvandlas till substantivet *artbildning* i en efterföljande sats) och hur de konstrueras eller dekonstrueras, hur genren struktureras så att innehållet hänger samman genom olika delar t.ex. genom sambandssignaler av olika slag.

Därefter följer en sektor som handlar om konkret textarbete, där man går igenom modelltexter tillsammans i helklass, under lärarens ledning. I nästa sektor ska eleverna i par eller grupper konstruera en liknande text. Slutligen förväntas den enskilda individen på egen hand kunna skapa en självständig text, med ett innehåll som passar det tema klassen arbetar med. I alla dessa faser varvas lyssnande med läsning, samtal och olika typer av reflekterande skrivande. Respons och diskussioner är återkommande inslag.

Tanken är alltså inte att man som lärare enbart ska arbeta med att explicitgöra språk- och genremönster, men däremot betonas att elever *också* behöver få explicit språklig vägledning i detta arbete, där genrepedagogiken är satt i meningsfulla sammanhang. Den som är bäst lämpad att

göra detta är naturligtvis ämnesläraren och inte svenskläraren.

Bra och konkreta exempel på hur man kan använda genrepedagogiken i meningsfulla sammanhang finns t.ex. hos Macken-Horarik (2004) med ett tema om människans fortplantning, för grundskolans senare år, samt hos Derewianka (2004) om arbete med bergarter, för grundskolans tidigare år. Också hos Lorentzen & Smidt (red.) (2008) och hos Maagerø & Tønnessen (red.) (2006) finns exempel på hur man kan arbeta i denna anda med skrivande och läsning.

3 Genrepedagogiken internationellt och nationellt

Genrepedagogiken har nu använts i Australien ända sen 1980-talets slut. Forskare och verksamma lärare gick samman i stora, långsiktiga projekt som finansierades med statliga medel, där de bl.a. samlade på sig mycket autentiskt klassrumsmaterial i form av olika typer av elevproducerade texter, som sedan analyserade på olika sätt, i synnerhet för ta reda på vilka typer av texter som användes i klassrummen. Utifrån detta samarbete kunde forskare och lärare tillsammans och var för sig urskilja det som nu kan kallas skolspråket eller skolans basgenrer i olika skolämnen. Både i New South Wales och i South Australia har genrepedagogiken implementerats på olika sätt, såväl i klassrummens textsamtal och textproducerande som i statliga styrdokument bl.a. som utgångspunkt för bedömning av elevers behärskning av skolspråk.

Genrepedagogiken har också idag företrädare i USA, bland andra genom Jay Lemke (fr.o.m.1990) och Mary Schleppegrell (2005, 2008).

Också i Sverige börjar ett sådant tänkande kring språk att göra sig gällande i olika pedagogiska sammanhang. Några avhandlingar har tangerat frågor som handlar om språkets roll i elevers lärande i olika skolämnen (bl.a. af Geijerstam, 2006; Hägerfelth, 2004 och Wikström Folkeryd, 2006), och det pågår avhandlingsarbeten såväl i Malmö och Göteborg som i Stockholm. Den systemiskt funktionella grammatiken har också fått sina förespråkare i Norden och Sverige med Berge, Coppock & Maagerøs *Å skape mening med Språk* (1998), Eva Maagerøs bok *Språket som mening* (2005), Holmberg & Karlssons bok *Grammatik med betydelse* (2006), och Hedeboe & Polias *Genrebyrå* (2008). Ett par välbesökta konferenser har anordnats kring dessa frågor i Sverige, med inbjudna forskande företrädare för detta synsätt från både Australien, USA och Holland.

Hösten 2007 påbörjades en svensk, rikstäckande kompetensutvecklingskurs i genrepedagogik för verksamma lärare. De erfarenheter man kan dra av kursen är att det återstår mycket arbete utifrån genrepedagogiskt tänkande i svenska klassrum, men att det verkar finnas ett stort behov och intresse för pedagogiken från lärare på fältet.

3.1 Kritik mot genrepedagogiken

En kritik som riktats mot genrepedagogiken är risken för ett alltför statiskt modelltänkande som kan leda till att texten och dess konstruktion står i

centrum utan didaktisk koppling till kontext och deltagare. Hos Herzberg (2006) lyfts dessutom det negativa fram med att de modelltexter som ofta används inom genrepdagogiken är konstruerade exempel, därför att det är svårt att hitta exempel på typiska autentiska texter som följer givna mönster. Det krävs att det finns 'stabla genrekategorier' säger hon. Samtidigt menar Herzberg, utifrån resultatet av ett stort forskningsprojekt om elevers skrivande i Norge, att det är nödvändigt att skolan tar på sig ansvaret att lära elever handskas med andra texter än berättande.

Kritiken mot genrepdagogiken har bemötts med olika motargument, främst sådana som att alltför många elever missgynnas av en den pedagogik som bygger på att man lär sig språket enbart genom att använda det, eller att skriva expressivt, för att uttrycka tankar och känslor, utan explicit undervisning om språk. Elevers läskunnighet har blivit sämre med åren i många länder (se t.ex. PISA, PIRLS eller TIMSS, senast hösten 2008), vilket med språket i fokus har tolkats så att eleverna inte får tillräckligt mycket hjälp att läsa och tolka texter. Många menar också att Vygotskij tolkats alltför generöst när man tror att elever kan stötta varandra till förståelse av svåra texter och lösning av svåra problem.

3.2 Hur kan vi gå vidare med genrepdagogiken i den svenska skolan?

Jag menar att man inte ska kasta ut barnet med badvattnet, utan tänka vidare. Vi behöver, som

nämnts, få explicit kännedom också om svenska elevers genreförmåga, och vi behöver ta reda på om det finns sådana stabla skolgenrer i Sverige, och vad som i så fall kännetecknar dem. Det är till exempel inte givet att genrer konstrueras likadant i olika kulturer och på olika språk.

Men samtidigt menar jag att vi behöver fundera över vad man idag kan mena med språk och språkliga resurser. Genrepdagogiken har länge ägnat verbalspråket all uppmärksamhet, men frågan är om man inte måste se språk i en vidare semiotisk mening, som olika meningsskapande resurser. Då behöver de verbala resurserna kompletteras med kunskaper i och undervisning om olika typer av språkliga uttryckssätt och hur de kan fungera och befrukta varandra genom förstärkning av budskap när de används var för sig eller tillsammans, multimodalt. Jag tänker särskilt på olika visuella uttrycksformer, som är vanligt förekommande i textsammanhang idag, särskilt i läroböcker och andra läromedel, närmare bestämt i form av modeller, bilder, tabeller och diagram. Mycket av denna kunskap om olika språkliga uttrycksmedel, hur de används och vilken lärandepotential de har, är huvudsakligen omedveten kunskap bland såväl lärare som elever, t.ex. när det gäller visuella uttrycksformers funktion i läromedel (se bland annat Hägerfelth, 2007). En hel del forskare har uppmärksammat frågan och undersökt språket som sammansatt av olika meningsskapande uttrycksmedel. Så tolkar t.ex. Kress & van Leeuwen (1996) visuella uttrycksmedel med samma språkliga redskap som genrepdagogiken.

Vad som skulle behövas hos oss är framför allt aktionsforskningsprojekt där lärare och språkforskare tillsammans arbetar för att ta reda på, beskriva och ur språkligt hänseende diskutera de skolämnena som svenska elever förväntas behärska på olika stadier i det svenska skolsystemet. Arbetsgången i ett sådant projekt skulle starta med möten mellan en grupp språkligt intresserade ämneslärare och forskare insatta i SFL och genrepedagogik. Här tas de konkreta språkfrågor upp som lärarna känner behov av att få diskutera, samtidigt som diskussionerna också styrs in mot frågor som rör lärarnas uppfattning elevers lärande, om konkreta läromedelstexter och deras användning i undervisningen. Därefter följer forskaren ett antal undervisningspass, för observationsanteckningar och gör eventuellt videoupptagningar av ett antal undervisningssekvenser. I nära anslutning till undervisningen diskuterar sedan undervisande lärare och forskare tillsammans de observationer eller de videoupptagningar som gjorts, med utgångspunkt i konkreta språkfrågor. Utifrån resultatet av dessa diskussioner följer en serie språkföreläsningar kombinerade med konkreta arbetsuppgifter med utgångspunkt i den språksyn som genrepedagogiken bygger på och de resultat som framkommit genom den gemensamma aktionsforskningen. Frågor om vad svenska elever behöver i sitt språkligt ämnesmässiga bagage samt vilken pedagogik som lämpar sig för svenska klassrum utprövas, diskuteras och utvärderas under en längre period, så att forskaren och läraren tillsammans kan följa elevers kunskaps- och språkutveckling för att ta

reda på om en sådan mer strukturerad och explicit språkundervisning har den effekt som internationell forskning hävdar.

För att möjliggöra sådana projekt krävs emellertid forskningssmedel också för sådan mer praxisorienterad forskning som här antyds, vilket hittills visat sig vara mycket svårt att få. Praxisnära skolforskning har åtminstone inte ännu den status som den rimligtvis borde ha, med tanke på de stora språkliga problem som den svenska skolan dras med, särskilt tydligt i internationella jämförelser. Andra möjligheter finns naturligtvis i de kompetensutvecklingsprojekt som redan påbörjats, men om vi enbart ägnar oss åt sådana kommer vi inte lika långt i vårt tänkande som vi skulle kunna nå genom längre forskningsbaserade samarbetsprojekt.

Referenser

- Berge, K. L., Coppock, P. & Maagerø, E. (1998): *Å skape mening med språk*. Oslo. LNU/Cappelen Forlag.
- Dare, B., & Polias, J. (2004): *Language and Literacy: Classroom applications of functional grammar*. Teacher development Course. Government of South Australia. Dept. of Education and Children's Services. Hindmarsh. South Australia. DECS Publ.
- Derewianka, B. (2004): Exploring how texts work. I: Dare & Polias: *Language and Literacy: Participant handbook*. Modul 2. The State of South Australia. Dept. of Education and Children's Services. Hindmarsh. DECS Publ. pp.81-99.

- Feez, S (2001): Heritage and Innovation in Second Language Education. I: Johns, Ann, M. *Genre in the Classroom. Multiple perspectives*. London. Lawrence Erlbaum. p. 43-73.
- af Geijerstam, Å. (2006): *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Akademisk avhandling. Uppsala universitet.
- Gibbons, P. (2002): *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren, Stockholm. Översättning från engelskan av Inger Samuelsson.
- Halliday, M. A. K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. London. Arnold Hodder.
- Hedeböe, B & Polias, J (2008): *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm. Hallgren & Fallgren.
- Herzberg, F. (2006): Genreskrivning under senare skolor: att berätta räcker inte. I: Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket!* Lund. Studentlitteratur. s. 295-319.
- Holmberg, P & Karlsson, A-M (2006): *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Ord och stil 37. Stockholm. Hallgren & Fallgren.
- Hägerfelth, G. (2004): *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Akademisk avhandling. Malmö Studies in Educational Sciences No. 11. Lärarutbildningen.
- Hägerfelth, G. (2007): Science students' opinions about their language skills, literacy practises and learning strategies. I: Hall, N & Kumpulainen, K (eds.): *Journal of the European teacher Education Network (JETEN)*. Volume 3. 2007. s. 91-103.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996): *Reading images: The grammar of visual design*. London. Routledge.
- Lemke, J. (1990): *Talking science. Language learning and values*. Norwood. Ablex Publishing Co.
- Lorentzen, R. & Smidt, J. (red.) (2008): *Å skriva i alle fag*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2005): *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (red.) (2006): *Å lese i alla fag*. Oslo. Universitetsforlaget
- Macken-Horarik, M (2001): Something to Shoot For: A systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School Science. I: Johns, A. M: *Genre in the Classroom. Multiple perspectives*. pp.17-43.
- Schleppegrell, M. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. London. Laurence Erlbaum.
- Schleppegrell, M. (2008): *Language in mathematics teaching and learning: A research review*. (artikel under utgivning)
- Wiksten Folkeryd, J. (2006): *Writing with an attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Akademisk avhandling. ACTA UNIVERSITATIS UPPSALIENSIS. Studia linguistica Uppsaliensia 5.
- Övrigt:**
- Henriksson, A. (2002): *Biologi*. Malmö. Gleerups Utbildning.
- Nationalencyklopedins ordbok* (NE), (2000) utgiven av Språkdata, Göteborg, och Bokförlaget Bra Böcker Ab. Höganäs.
- NE (www.ne.se.support.mah.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=160165, 2008-06-10)

Michael Tengberg

Litteratursamtal i grundskolan

Den här artikeln handlar om studier av litteratursamtal som arbetsform i grundskolans senare årskurser. Att samtala om litterära texter i skolan kan ses som ett sätt att bearbeta den litterära läsningen och som ett sätt att utveckla elevers förståelse och behållning av texten i vid mening. Artikeln handlar därför också om den litterära kompetensen, vilket syftar på individens möjlighet att läsa litteratur på specifikt litterära villkor. En bärande tanke i det följande resonemanget är således att det här med att läsa litterära texter är något speciellt – en handling som kräver en speciell förmåga – och att litteraturläsning således står för något kvalitativt annorlunda än att läsa texter av andra slag, såsom tidningsartiklar, lärobokstexter eller sakorienterade skoluppsatser. Samtidigt är det problematiskt eller rentav omöjligt att dra definitiva gränser mellan litterära och andra textgenrer, vilket implicerar att läsarens läsning bidrar till litterariteten. I min kommande avhandling ”Litteratursamtal i grundskolan” undersöks om och på vilket sätt den här förmågan eller kunskapen kan stimuleras och utvecklas i lärarledda diskussioner om texter som läses inom ramen för svenskundervisningen.

Som en förberedelse för avhandlingsstudien

genomfördes under våren 2007 en pilotstudie (Tengberg under utgivning). Förutom den karaktäristiska rollen som prövning av projektets teori- och metodarsenal, är syfte och frågeställning desamma för pilotstudien som för avhandlingen i stort.¹ Den här artikeln handlar i första hand om några av utgångspunkterna för att bedriva forskning med litteratursamtalet som studieobjekt. Dessa utgångspunkter gäller därför i stor utsträckning både pilotstudien och avhandlingsstudien. Därefter diskuteras också några aspekter av representativitet och generaliserbarhet i anslutning till den analysmetod som jag kommer att använda i avhandlingen. I slutet av artikeln beskriver jag proceduren för datainsamling i pilotstudien respektive avhandlingsstudien och jag ger också en summerande beskrivning av pilotstudiens resultat och diskuterar några eventuella didaktiska konsekvenser.

Syfte

Avhandlingsarbetet ”Litteratursamtal i grundskolan” syftar till att beskriva och förklara hur samtal om litterära texter i grundskolans senare år kan skapa förutsättningar för lärande i form av utveck-

lad textreception och utvecklad förmåga att läsa litterär text som just litterär text. Studien undersöker därför s.k. *texttolkande samtal* (Hultin 2006), dvs. samtal som har som särskilt syfte att beröra och utveckla hur eleverna förstått eller tolkat den lästa texten. I analysen tas begrepp som *läsararter* (Riffaterre 1979/1993; Stierle 1980 m.fl.) och *lässtrategier* (utifrån Torells 2002 kompetensbegrepp) till hjälp för att försöka förstå hur samtalen orienterar deltagarna mot olika förhållningssätt till texten och till läsningen av den. Med läsarter syftas här på teoretiska abstraktioner av sätt att läsa texten eller sätt att förhålla sig till textens olika existensformer. Lässtrategier däremot handlar om hur läsaren konkret och empiriskt *gör* för att förstå sig på och uttala sig om texten. Användningen av de båda begreppen kan ses som ett sätt att analytiskt operationalisera den litterära kompetensen.

Några utgångspunkter för studien

Tal om litteratursamtal

När det gäller själva bakgrunden till varför jag kommit att uppfatta frågan om litteratursamtals funktion som särskilt intressant, så spelar det förekommande *talet om litteratursamtal* en viktig roll. I svensk litteraturredidaktisk forskning, i debatten om skolämnet svenska liksom i lärarutbildningens kurser har det under ett tio- eller femtontal år talats allt flitigare om litteratursamtal (eller ibland och något mer generellt ”dialogiska läroprocesser”) som en särskilt användbar eller förtjänstfull arbetsform i skolans litteraturundervisning (Svensson

1988; Molloy 2002; Wolf 2002; Bergöö 2005; Olin-Scheller 2006; Schmidl 2008).² Huruvida detta är en trend eller en uppfattning som i en eller annan mening alltid funnits kan säkert diskuteras. Iakttagelsen från min sida är förstås delvis en personlig reflektion och följer av ett riktat intresse för frågan om hur litteraturundervisningen kan eller bör se ut.

Samtidigt är det ett faktum att intresset för samtalet som arbetsform i skolan och som social och meningsskapande process har blivit särskilt påtagligt de senaste två decennierna. Begrepp som ”flerstämmighet” och ”deliberativa samtal” har i svensk/nordisk pedagogisk forskning spelat en framträdande roll både på ett ämnesövergripande plan (Dysthe 1996, 2003; Englund 2000, 2005) och riktat mot litteraturundervisningen specifikt (Molloy 2002; Hultin 2006). Nyläsningar av dialogteoretiska och språkfilosofiska storheter som Bakhtin, Volosinov och Vygotskij har delvis markerat riktlinjen för dessa studier. En sådan teoretisk grund förbinder också dessa studier till bredare internationella trender i pedagogisk forskning. Där talas t.ex. om en *social*, en *lingvistisk* och en *interaktionell vändning* (Erickson 2006; Lindwall 2008) under de senaste decennierna, dvs. studier som i huvudsak betonar språkets och de kommunikativa processernas fundamentala roll för individens och för gruppens lärande. Forskning om klassrumsinteraktion och en accentuering av lärandets situerade natur spelar likaså en allt större roll. Vid sidan av den socialkonstruktivistiska jordmånen för dessa studier finns bland de svenska/nordiska

samtalsorienterade studierna också en bakgrund i kritisk teoribildning med emancipatoriska syften. Det talas t.ex. om att samtalandet skall realisera en ”demokratisk potential” i klassrummet. Med dialog som processmål och med en inflytelserik teori om lärande som ett socialt och språkligt tilläggande har samtalsmetoden i skolan alltså kommit att bli ett allt populärare studieobjekt.

Detta är gott och väl, men det säger inte så mycket om litteratursamtalens möjlighet att också bidra till utvecklingen av mer ämnesspecifika mål, såsom särskilda insikter om litteratur och litteraturläsning. Den litteraturredidaktiska forskningen exponerar återkommande litteraturundervisningens dilemman. Somliga är nya, andra gamla och välkända. Lösningen på dessa dilemman stavas inte sällan fler samtal om texten, eller mer av ”dialogiska läroprocesser”.³ Det är möjligen rätt tänkt, men problemet är att det saknas empirisk grund för de lärandekvaliteter som litteratursamtalet gärna förknippas med. Fyra större svenska studier ägnar sig helt eller delvis åt att studera litteratursamtalet som fenomen (Elmfeldt 1997; Eriksson 2002; Thorson 2005; Hultin 2006). Ingen av dessa har dock som huvudsakligt mål att belägga vad eleverna kan tänkas lära sig genom att delta i dylika samtal. Det är det därför tänkt att min studie skall försöka ge ett svar på.

I amerikansk forskning finns det däremot ett antal forskargrupper som ägnat en rad studier åt att försöka förklara litteratursamtalets potential att utveckla elever som läsare. Det handlar dels om studier som med hjälp av kvantitativa mått på

turtagning, på andel yttranden som eleverna står för, på särskilda frågekonstruktioner eller särskilda kategorier av elevinlägg försöker skilja på bra och dåliga samtalsmetoder (Marshall, Smagorinsky & Smith 1995; Chinn & Anderson 1998; Chinn, Anderson & Waggoner 2001; Almasi, Flahavan & Arya 2001; Wilkinson 2007). Men det finns också några studier som koncentrerar sig på kvalitativa aspekter och som gör utförliga analyser på både strukturell och innehållslig nivå (Roberts & Langer 1991; Parsons 2004). Ofta är dock den receptionsteoretiska förankringen svag och forskarna diskuterar sällan vilken roll den litterära texten spelar för elevernas reception och för samtalets utveckling. Vilket leder mig in på nästa avsnitt, som handlar just om texten.

Texten också en aktör

En utgångspunkt som blivit viktig i min studie är nämligen att lyfta fram textens funktion i läsakten. Enligt Wolfgang Iser (1978) förbereds den litterära läsningen redan i de strukturer och strategier som texten använder sig av. Texten utpekar med olika medel ett antal sociala, historiska och ideologiska referensramar samtidigt som den gör bruk av litterära konventioner och verkningsmedel. Men det måste till en läsare för att sätta sådana referenser och litterära tilltal i spel. Texten utgör en potential och är ofullständig; dess mening och betydelse realiseras först i läsarens läsning.

För att förstå mötet mellan text och läsare räcker det emellertid inte att fråga *vem* som läser utan också *vad* som läses. Det är ingen överdrift att

påstå att socialisationsteoretiska perspektiv på litteraturläsningen intagit en särställning inom svensk litteraturdidaktisk forskning de senaste två eller tre decennierna.⁴ Frågan om textens aktiva roll har hamnat i skuggan och det har också frågan om litteraturläsning som en särskild förmåga eller kompetens gjort.⁵ Istället har läsarens personlighet och livserfarenheter setts som avgörande för hur mötet mellan text och läsare utfaller. De socialisationsteoretiska perspektiven är naturligtvis inte oväsentliga, men de är redan tämligen välrepresenterade i den befintliga forskningen och de visar på *en* aspekt av litteraturläsandet. I min studie får den sociala processen och läsandets sociala situationer representeras av själva samtalet. Genom att dessutom lyfta in ett dubbelt receptionsperspektiv (Thorson 2005), där både text och läsare ses som aktiva parter i interaktion med varandra, kan en annan aspekt framträda. Rimligen kommer det också att utmynnas i didaktiska överväganden av ett annat slag.

Detaljanalys nödvändig

En tredje utgångspunkt handlar om själva analysmetoden och om vad det är som egentligen skall studeras. Ett videoinspelat samtal på ca fyrtiofem minuter omvandlas efter mödosamt arbete till mellan tio och femton tättskrivna A4-sidor av dialogtext. Ambitionen här är att på djupet förstå vilka mekanismer i ett sådant samtal som orienterar deltagarna mot olika förhållningssätt till texten och till litteraturläsning i allmänhet. Det innebär bl.a. att följa hur olika yttranden plockas upp av

samtalsdeltagarna och blir till underlag för utvecklade insikter om text och textläsning. Då räcker det följaktligen med ett eller ett par inspelade samtal för att fylla en hel avhandling. En sådan analys kan låta både detaljer och helhetsperspektiv träda fram, vilket fyller en viktig vetenskaplig funktion. Roberts & Langer (1991) liksom Thorson (2005) har genomfört studier av det slaget. Samtidigt är det väsentligt att nå bortom några av fallstudiens naturliga begränsningar för att få möjlighet att göra jämförelser mellan flera olika samtal kring samma text, studera hur flera olika lärare tar sig an samma text i diskussioner med sina respektive klasser liksom att göra jämförelser mellan grupp- och helklassamtal. För det behövs ett större antal samtal.

Ett större urval leder till att analysen måste göra avkall antingen på detaljnivå eller på helhetsnivå, och i mitt fall har valet fallit på att göra det senare. Om det är samtalets mekanismer som står i fokus för undersökningen kommer man inte långt med ytliga och sammanfattande kommentarer av en större mängd analysenheter. Det skulle också skapa problem med de studerade fallens representativitet och med studiens möjlighet till generaliserbarhet. Istället är det enskilda funktioner i samtalen som måste lyftas fram, funktioner som på olika grunder kan antas ha en särskild betydelse för vilka förhållningssätt som eleverna kommer att utveckla till texten och till läsningen av texten.

Sådana grunder utgörs naturligtvis av teoretiska argument, men det handlar också om kopplingar till befintlig empirisk litteraturdidaktisk forskning

och dess utsagor om de kritiska aspekterna av att utveckla den litterära kompetensen. En betydande roll spelar också en lång rad både före detta och nuvarande lärarkollegors berättelser i olika sammanhang om vad de uppfattar som betydelsefullt i undervisningen, liksom min egen erfarenhet både av att delta i och att leda samtal av det här slaget. Om dessa funktioner skall förstås i sitt sammanhang och om elevernas handlingar och yttranden skall kunna förstås som deras egna tolkningar av och orienteringar mot vad kamraterna och läraren säger och hur de agerar, så kan sekvenserna i transkripten inte studeras som exempel på en vagt sammanhängande helhet. Tvärtom bör de förstås som detaljerat återgivna exempel på en mångbottnad och många gånger ganska motsägelsefull helhet.

Det har således framstått som mest relevant i relation till mitt forskningssyfte att samla in data från ett större antal samtal och välja ut exempel på funktioner som återkommer eller som förefaller vara särskilt betydelsefulla i sina specifika sammanhang.

Detta talar naturligtvis inte emot det allmänna behovet av fler djupanalyser av enskilda litteratursamtal eller av översiktliga analyser gjorda på en större mängd samtal. I mitt analysarbete reflekterar urvalet en ambition att beskriva och förklara mekanismer i samtalen snarare än att ge sammanfattande intryck av samtalet/samtalen som helhet. Först därigenom blir det möjligt att argumentera för varför vissa sekvenser eller funktioner kan förstås som signifikanta för samtalandets möjlighet

att bidra till utvecklad reception av texten och utvecklad litterär kompetens.

Representativitet, generaliserbarhet: Att välja empiri

De resultat kategorier (funktioner) som jag diskuterar är alltså inte representativa för vad som sker i alla litteratursamtal, varken i Sverige, på den studerade skolan eller ens i den studerade lärarens olika samtal. Faktum är att funktionerna inte ens behöver vara representativa för vad som sker i det enskilda, inspelade samtal som ett exemplifierande excerpt är hämtat från. Det vore snarare ett undantag om så vore fallet. Det vill säga, dessa funktioner är inte representativa i *kvantitativ* bemärkelse. Något numeriskt mått på vad som är representativt på den här komplexitetsnivån är knappast heller möjligt att framställa. För att räkna på betydelsebärande enheter måste komplexa sammanhang reduceras och kodas om till enkla och förutbestämda kategorier. Ett sådant förfarande bedömer jag skulle föra mig ganska långt från möjligheten att faktiskt besvara själva forskningsfrågan (se ovan under rubriken Syfte).

Jag har alltså valt att studera funktioner som i både ett teoretiskt perspektiv och ett professionsperspektiv betraktas som angelägna för att belägga hur samtalet möjliggör olika sätt för eleverna att förstå och förhålla sig till den litterära texten. Urvalets representativitet och studiens möjligheter till generaliserbarhet, eller överförbarhet, bygger således inte på hur ofta en viss funktion upp-

träder i samtalen, utan på styrkan i de teoretiskt och empiriskt grundade argument som beskriver funktionens betydelse.

Samtidigt realiserar urvalet ett påtagligt mått av forskarsubjektivitet, eftersom en annan forskare, givet samma teoretiska och erfarenhetsbaserade argument, troligen skulle valt andra sekvenser för att exemplifiera principerna. Genom det urvalet impliceras också en annan bild av helheten. S.k. kvalitativ forskning, som studerar ett fåtal sekvenser ur ett betydligt större material, riskerar därmed bli "anekdotisk" (Silverman 1993). Det partikulära får representera helheten i fler avseenden än vad forskaren tänkt sig. Ett sätt att möta ett sådant hot torde vara att regelmässigt klargöra på vilka grunder olika sekvenser valts ut liksom att återkommande diskutera representativitetens gränser.

Datainsamling

I pilotstudien studeras en åttondeklass som tillsammans med sin lärare läser och diskuterar romanen *Vinterviken* av Mats Wahl (1993). Samtalen genomförs i halvklassgrupper under två olika skeden av elevernas läsning. De fyra samtalen har spelats in på video och transkriberats helt eller delvis. Analysen utgår både från videomaterialet och från transkripten och lägger särskild vikt de teoretiska begreppen läsararter och lässtrategier såsom analytiska redskap. (Se definition av dessa två begrepp ovan under rubriken Syfte.)

Några revideringar av metoden föreligger inför

kommande datainsamling. En konkret erfarenhet från arbetet med pilotstudien är att en romantext blir problematisk av flera skäl i ett empirisk-didaktiskt sammanhang. En klass måste ges åtminstone ett par veckor för att hinna läsa in texten. Därmed kommer eleverna troligen ha läst färdigt boken vid olika tillfällen (några kommer inte att ha läst färdigt den alls medan andra läst ut den snabbt och hunnit glömma en del vid tidpunkten för samtalet). Ett annat skäl är att romanen är lång också för forskaren. En analys som vill inkludera hur texten genom sin struktur och sitt unika tilltal förbereder läsningen använder med fördel en kortare text, t.ex. en novell. Det blir också lättare att exempelvis be eleverna skriftligen kommentera texten som helhet om den är kort och kan läsas vid en sittning.

I avhandlingsstudien ingår fyra lärare och tio klasser (fem åttor och fem nior). För att kunna urskilja vilken roll iscensättningen av texten i klassrummet och lärarnas strategier i samtalet spelar låter jag alla klasser läsa samma text. Samtliga följer också ett likartat upplägg med läsning och omläsning av texten, samtal och individuella skriftliga kommentarer vid två olika skeden. Några av samtalen förs i helklass och några i mindre grupper. Därmed blir det möjligt att göra några jämförelser både mellan olika didaktiska strategier i förhållande till en och samma text och mellan samtal i olika stora grupper. Genom de skriftliga kommentarerna hoppas jag också kunna belägga såväl skillnader mellan elevläsarnas initiala reaktioner och deras tankar om texten efter samtalet

som konkreta exempel på vilka förhållningssätt till texten som samtalen uppmuntrar.

Den teoretiska begreppsapparat som analysarbetet baserar sig på utvidgas i viss mån i avhandlingsstudien. Hur samtalet prioriterar eller uppmuntrar olika förhållningssätt till texten liksom hur detta hanteras av eleverna är fortfarande två centrala frågeställningar. Men de teoretiska definitioner som används för att beskriva exempelvis samtalets läsarter kommer att utvecklas ännu mer i avhandlingen och inkludera fler aspekter och nyanser än i pilotstudien.

Tre aktörer som bidrar till att möjliggöra lärande

I pilotstudien skiljer jag på tre olika kategorier av deltagare och beskriver hur dessa på olika sätt uppmuntrar till eller prioriterar särskilda förhållningssätt till text och läsning. De tre kategorierna (läraren, texten och eleverna) studeras utifrån funktioner som de fyller i samtalet och som kan antas ha betydelse för vilket slags lärande som möjliggörs. Särskilt viktigt har det varit att studera vilka läsarter som prioriteras av i tur och ordning läraren, texten och eleverna i olika sekvenser av samtalen. Likaså har jag försökt beskriva vilka lässtrategier som eleverna tillämpar, eller annorlunda uttryckt vilken slags litterär kompetens (Torell 2002) de gör bruk av.

Studien visar bl.a. att lärarens frågekonstruktioner ofta blir normerande för de läsarter eleverna ger uttryck för i samtalet. Genom att peka ut re-

ferentialiteter och särskilda områden eller aspekter som eleverna förväntas uppmärksamma i texten sätter läraren därmed sin prägel på det möjliga lärandet. I några av de inspelade samtalen spelar t.ex. en *mimetisk* läsart (Riffaterre 1979/1993) en framträdande roll i lärarens didaktiska gestaltning. Den mimetiska läsarten uppmärksammar textens handlingsplan till förmån för dess betydelseplan. En tonvikt på frågor om textens händelseförlopp och karaktärernas plats i berättelsen gör att samtalet sällan kommer att handla om vad det hela kan betyda. Efter ett av de inspelade samtalen utpekar läraren själv detta som något hon velat göra annorlunda.

Eleverna uppvisar i några skeden en tendens till att ifrågasätta texten utifrån en *framställningsmedveten* (Elmfeldt 1997) reception. Det betyder att de urskiljer texten såsom en författarens konstruktion och förhåller sig kritiskt till denna. Däremot behöver de mer vägledning för att också utveckla detta till en tolkande och *kritisk läsart* (Eco 1979), i vilken läsaren kommer till medvetande om den betydelse som han eller hon själv spelar för rekonstruktionen av texten. En didaktisk reflektion berör alltså frågan om hur läraren kan lotsa eleverna vidare från detta första lovande steg.

Textens *ogrammatiskheter* (Riffaterre 1990), dvs. textställen som av olika skäl framstår som underliga och bromsar upp det spontana läsandet, blir särskilt uppmärksammade i samtalen. De ter sig svårbegripliga för eleverna och blottlägger därigenom väsentliga litteraturdidaktiska utmaningar. I brist på förståelse för dessa textställens litterära

funktioner avvisar eleverna här texten. Flera upplever dem som ”jobbiga” eller ”onödiga” och även om läraren i ett av samtalen gör en ansats till att diskutera de här textställena såsom funktionella sett till romanens berättarform så förblir de ett hinder i elevernas betydelsebildningsprocess. Här finns det anledning att fundera över hur ett didaktiskt välgrundat stöd för eleverna kan se ut inom ramen för litteratursamtalet.

Slutligen uppmärksammar pilotstudien också i några skeden en tämligen skarp polarisering mellan några av pojkarna och några av flickorna. Diskussionen berör i det här skedet textens genuspraktiker och splittringen i samtalsgruppen går att förstå både som en social och som en receptionsgrundad effekt. För läraren blir textens såväl som samtalets genuspraktik därför både en etisk och en receptionsteoretisk fråga.

Flera litteraturredidaktiska utmaningar, av både teoretisk och praktisk art, blottläggs alltså i pilotstudien. Till de teoretiska kan t.ex. nämnas att bruket av andra läsartsteoretiska begrepp sätter ett nytt fokus på elevernas interaktion med texten. I den svenska och nordiska litteraturredidaktiska forskningen har Louise Rosenblatts *effärenta* (konceptuella) och *estetiska* (genomlevande) läsarter (Rosenblatt 1978) utgjort en i det närmaste stående grund för receptionsanalyser. Men det finns alltså andra teoretiska redskap som är värda att ta i didaktiskt bruk. De alternativa läsartsbegreppen kan också visa på intressanta aspekter av elevers läsning och av litteraturundervisningen, aspekter som inte framträder genom Rosenblatts begrepp.

Till de praktiska utmaningarna hör frågor om hur ett samtalsbaserat stöd kan se ut för välgrundade utmaningar av elevers textförståelse och lässtrategier. Studien kan anses fylla sin didaktiska relevans i den mån den bidrar till att utveckla ett kritiskt reflekterande och ett teoretiskt och empiriskt grundat förhållningssätt till samtal om litterära texter i skolan.

Litteraturlista

- Almasi, Janice F., O'Flahavan, John F. & Arya, Poonam (2001): A Comparative Analysis of Student and Teacher Development in More and Less Proficient Discussions of Literature. *Reading Research Quarterly*. Vol. 36, No. 2. International Reading Association. S. 96–120.
- Arfwedsson, Gerd (2006): *Litteraturredidaktik från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bergöö, Kerstin (2005): *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö studies in educational sciences No. 20. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Chambers, Aidan (1993/2002): *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Chinn, Clark A. & Anderson, Richard (1998): The Structure of Discussions that Promote Reasoning. *Teachers College Record*, 100, 315–368.
- Chinn, Clark A., Anderson, Richard C. & Waggoner, Martha (2001): Patterns of Discourse in Two Kinds of Literature Discussions. *Reading Research Quarterly*. Vol. 36, No. 4, 378–411.

- Culler, Jonathan (1975/1993): Litterär kompetens. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.). *Modern litteraturteori: från rysk formalism till dekonstruktion, del 2*. Lund: Studentlitteratur. S. 96–116.
- Eco, Umberto (1979): *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dysthe, Olga (1996): *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (red.) (2003): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmfeldt, Johan (1997): *Läsningens röster: om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Erickson, Frederic (2006): Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. I Green, Judith L., Camili, Gregory & Elmore, Patricia B. (red.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 177–205.
- Eriksson, Katarina (2002): *Life and Fiction: On Intertextuality in Pupils' Booktalk*. Linköping Studies in Arts and Science, No. 251. Linköping.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2005): Det goda samtalets potentialer. I *Utbildningsvetenskap 2005 – Resultatdialog och framåtblick*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 13:2005. S. 44–49.
- Ewald, Annette (2007): *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö studies in educational sciences No. 29. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Hultin, Eva (2006): *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning*. Örebro Studies in Education. Örebro.
- Iser, Wolfgang (1978): *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Langer, Judith (1995): *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Columbia University: Teachers College Press.
- Lindwall, Oskar (2008): *Lab Work in Science Education: Instruction, Inscription, and the Practical Achievement of Understanding*. Linköping Studies in Arts and Science, No. 426. Linköping.
- Malmgren, Lars-Göran (1986): *Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1997): *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Marshall, James, Smagorinsky, Peter & Smith, Michael (1995): *The Language of Interpretation: Patterns of Discourse in Discussions of Literature*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Molloy, Gunilla (2002): *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Olin-Scheller, Christina (2006): *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad University Studies 2006:67. Karlstad.
- Parsons, Linda T. (2004): *Fourth Graders as Co-Researchers of Their Engaged Aesthetic Reading Experiences*. The Ohio State University.
- Riffaterre, Michael (1978/1993): Det referentiella felslutet. I Entzenberg, C. & Hansson, C. (red.). *Modern litteraturteori: från rysk formalism till dekonstruktion, del 2*. Lund: Studentlitteratur. S. 141–160.

- Riffaterre, Michael (1990): *Fictional Truth*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Roberts, Doralyn & Langer, Judith (1991): Supporting the Process of Literary Understanding: Analysis of a Classroom Discussion. Center on Literature Teaching and Learning. *Report Series* 2.15.
- Rosenblatt, Louise (1978): *The Reader, The Text, The Poem*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Schmidl, Helen (2008): *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.
- Silverman, David (1993): *Interpreting Qualitative Data: Methods For Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Stierle, Karlheinz (1980): The Reading of Fictional Texts. I Suleiman, Susan & Crosman, Inge (red.). *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*. New Jersey: Princeton University Press. S. 83–105.
- Svensson, Cai (1988): *Att ge mening åt skönlitteratur: om barns och ungdoms utveckling till läsare*. Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation.
- Tengberg, Michael (2008): Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal – en pilotstudie. *Didaktikens Forum*, nr 3, årg. 5, Stockholm.
- Thorson, Staffan (2005): *Den dubbla receptionen: om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Skriftserien n:o 46. Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet.
- Torell, Örjan (2002): *Hur gör man en litteraturläsare: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Institutionen för Humaniora. Rapport nr 12.
- Wahl, Mats (1993): *Vinterviken*. BonnierCarlsen.
- Wilkinson, Ian A.G. (2007): Developing a Conceptual Framework for Classroom Discussions about Text. Conferencepaper at 12th EARLI Biennial Conference for Research on Learning Instruction in Budapest 28/8–1/9 2007.
- Wolf, Lars (2002): *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Noter

- ¹ Några av resultaten från pilotstudien kommer att användas som analytiska hypoteser i avhandlingsstudien, men det empiriska materialet från pilotstudien ingår inte explicit i avhandlingsstudien. Däremot hör de båda studierna ihop som två faser i ett och samma forskningsprojekt. Datainsamling till avhandlingsstudien genomfördes under hösten 2008.
- ² Två utländska böcker om litteraturundervisning, som troligen bidragit mycket till svenska forskares övertygelse om litteratursamtalens värde, är Aidan Chambers *Böcker inom oss* (1993) och Judith Langers *Envisioning Literature* (1995).
- ³ Se t.ex. avhandlingar av Olin-Scheller (2006) och Ewald (2007). En utförligare diskussion ges i Helen Schmidls (2008) avhandling, som egentligen inte handlar om litteratursamtal, men där samtal ingår som ett sätt att samla in empiri om elevernas reception av ett antal lästa romaner. Schmidl radar upp en mängd problem som präglar de samtal hon observerar. De är ofta "förhållningsrika" (s. 313), lärarna hastar vidare när de egentligen borde stanna upp och utveckla ett resonemang, antingen är samtalen faktacentrerade eller så ges eleverna alltför stort utrymme att styra samtalets inriktning, vilket resulterar i att man lämnar texten för att stället ge sig ut i elevernas privata erfarenheter. Eleverna bygger, enligt Schmidl, inte vidare på varandras yttranden och många av dem förefaller "lida brist på textanalytiska redskap" (s. 317). Trots detta tycks hon inte ge upp tanken på att samtalander skulle kunna fylla en viktig funktion. Att diskutera texter innebär, hävdar hon – dock utan att särskilt ingående ha studerat saken hävdar jag – att eleverna kan "hjälpa varandra i det fortsatta skapandet av föreställningsvärldar" (s. 320). Hon konstaterar också att det är en stor utmaning för lärare att kunna stimulera elever i deras litteraturläsande och utifrån deras specifika förutsättningar,

liksom att på samma gång arbeta både individcentrerat och dialogiskt. "Kanske skulle", skriver hon sen, "boksamtal av den form jag nämnde i kapitel I, så kallade *deliberativa samtal*, kunna vara en fungerande modell." (s. 322) Att hålla fast vid idén om litteratursamtalet som en värdefull metod på det här sättet är föga unikt för Schmidls avhandling. Kanske är det också både logiskt och didaktiskt rätt tänkt, men ur ett vetenskapligt perspektiv är det i någon mening problematiskt att studie efter studie visar hur samtalen i klassrummen antingen fallerar eller uteblir, samtidigt som man unisont fortsätter att hävda hur värdefulla samtalen *kan vara*.

- ⁴ Pedagogiska gruppens studier har präglat och präglar fortfarande forskningen om litteraturundervisning i Sverige. Deras perspektiv och metod (erfarenhetspedagogiken) lägger i första hand vikt vid läsningen som en social och psykologisk process. Läsarens socialisation och identitet lyfts fram som avgörande för att förstå läsakten och läsningens effekter (se t.ex. Malmgren 1986, 1997). Se också Arwefson (2006) för en utförlig diskussion om PG:s verksamhet.
- ⁵ Torell (2002) diskuterar problematiken med att bortse från att litteraturläsning också är en förmåga som kan tränas och utvecklas. Med utgångspunkt i ett baktrinskt perspektiv på den dialogiska relationen mellan en läsare och ett främmande subjekt i texten försöker han utveckla en modell för den litterära kompetensen, som bl.a. går bortom Cullers (1975/1993) definition.

Johan Samuelsson

Ämnesprofessionalitet under omförhandling: exemplet historielärarna kring 1940-1965

1. Skolreform, ämneskonferenser och profession

I ett historiskt perspektiv är yrkesgrupper inget som enkelt fixeras. Deras status, självuppfattning och uppdrag är föränderliga. Yrkens förändring kan ses som en ständigt pågående kamp där professioner utvecklas och förändras beroende på en rad faktorer. Det går att se dessa processer som ett slags kollektiva mobiliseringsprojekt, där intresseföreningar, politiska beslut och strukturella förändringar samverkar.¹ I föreliggande artikel behandlas historielärarnas professionaliseringsprocess under efterkrigstidens omstöpning av skolan. Vid periodens ingång på 1940-talet hade ämnet historia med samhällslära en relativt starkt ställning på schemat och läroverkslärarna var fortfarande en högstatusgrupp som utbildade de blivande eliterna. Det fanns också en markant skillnad mellan skolformerna i parallellskolsystemet. Vid utgången av undersökningsperioden hade en enhetlig grundskola genomförts, gymnasiet tänktes bli en skolform för flertalet ungdomar och tanken om en mer sammanhållen lärarutbildning hade

sjösatts. Historieämnet hade också fått mindre utrymme på schemat och examinationssystemet hade förändrats i och med censorsystemets slopande. Avskaffandet av censorerna innebar också att banden mellan läroverkslärarna/gymnasielärarna (liksom eleverna) och akademien försvagades då censorerna vanligtvis var universitetsanställda professorer. En rad centrala villkor för ämnet och lärarna hade således förändrats. Som tidigare studier visat är det framförallt i samband med reformer som ämnen och professioners ställning och innehåll omförhandlas, vilket gör perioden relevant att studera.²

Artikeln har två ingångar, den ena rör en traditionell professionsteoretisk ingång. Den andra ingången knyter an till den reformforskningstradition som med en diskursteoretisk ansats ser hur texter kring skolans olika aspekter i hög grad bidrar till formandet av lärare och ämnen.

Perioden 1940-1965 är bara till viss del utforskad när det gäller skolämnet historia. Historikern Hans-Albin Larsson beskriver perioden som en tid då ämnet historia kom att försämrat sin ställning. Inte minst förklaras detta med framväxten av äm-

¹ Goodson (1995), s. 160ff. För svenska exempel se t.ex. Florin (1987) och Persson (2008), s. 400ff.

² Goodson (1995), se t.ex. s. 190ff.

net samhällskunskap som så att säga tog tid från historien.³ Pedagogen Tomas Englund har visat hur radikala skolreformatorer ansåg att historia *med samhällslära* som ämnet hette fram till mitten av 1960-talet, inte kunde fungera som ett modernt demokratifostrande ämne. Samhällskunskapsämnet fick istället detta uppdrag. De debattörer som ifrågasatte klyvningen av ämnet betonade i stället vikten av att lägga ett historiskt perspektiv på samtidens demokratiska institutioner.⁴ Källmaterialet som tidigare använts när detta område studerats har i hög grad varit statliga utredningar och politiska utspel. Ett centralt källmaterial som hittills inte studerats närmare är det föreningsmaterial Historielärarnas förening (HLF) har producerat.⁵ I HLF:s tidskrift publicerades historielärarnas perspektiv, vanligtvis genom remisser eller skrivelser till SÖ. Flertalet av reformperiodens centrala aspekter dryftades här. T.ex. belystes frågor om differentiering i en enhetlig grundskola, betyg, studentexamen, censorskapat, nationella prov och grupparbete. Ytterligare ett källmaterial som inte använts tidigare är ämneskonferensprotokollen. För respektive ämne fördes ämnesvisa konferenser undersökningsperioden. Protokollen skickades in till Skolöverstyrelsen. Ämneskonferenserna hade också rollen som remissinstans. Detta material ger en chans att komma närmare professionen och professionsutövarnas syn på förändringarna av

såväl ämnet historia som deras egen yrkesroll.

Det övergripande syftet med artikeln är att belysa lärarnas professionaliseringsprocesser under efterkrigstidens reformeringar av skolan och hur dessa samverkade med utvecklingen av ämnet historia. Huvudintresset ligger på perioden omkring 1940-1965. Perioden sträcker sig från presentationen av skolkommissionens betänkande fram till införandet av grundskolan och det nya gymnasiet. En mindre utvikning av tiden närmast efter reformerna kommer att göras avslutningsvis. Denna del har närmast epilogisk karaktär.

Professionaliseringsprocesser

Även om historieämnet fick mindre utrymme på schemat var perioden central för historielärarnas professionaliseringsprocess. I ett utbildningssociologiskt perspektiv iscensätts dessa processer när lärarkåren i olika sammanhang och former driver specifika intressefrågor. Det kan exempelvis vara fråga om behörighet, löner och inflytandefrågor. Detta kan ske i form av debattartiklar, skrivelser och remissvar.⁶ I professionsstudier har intresset generellt legat på hur kontrollen av yrket kopplats samman med utvecklandet av specifika kunskaper och viljan att få monopol på utövandet av skråunik kunskap. Denna strävan efter kunskapsmonopol har bidragit till avgränsningar gentemot andra yrkesgrupper. Naturligtvis är utbildning en viktig del, men även att staten officiellt sanktionerat

³ Se t.ex. Larsson (2001).

⁴ Englund (1986), s. 400ff. Jfr också med Larsson (2001).

⁵ Dock finns ett pågående forskningsprojekt i Linköping där Mats Sjöberg studerar HLF. Sjöberg intresserar sig för en senare period och har andra frågeställningar.

⁶ Jag utgår här från Goodson (2003) och hans distinktion mellan "professionalism" och "professionalization", det sistnämnda ser jag som själva professionaliseringsprocesserna. Se s. 125ff.

lärarnas gärningar spelar in här. I sammanhanget brukar man tala om stängningsstrategier vilket innebär att obehöriga inte får utöva yrket.⁷

Ämne och profession

Utgångspunkt för analysen av ämnesutvecklingen, liksom till viss del professionsutvecklingen, tas i teorier om reformer och styrdokument, där forskare som Ball med en diskursorienterad syn analyserar skolreformer. Ball analyserar hur skolan och "texter" som produceras i samband med reformer bidrar till förändringar. Framförallt har han studerat policydokument som staten producerat genom t.ex. utredningar, kursplaneförslag och läroplaner som format skolan, eller snarare försökt forma den. Vilka texter/dokument som lärare i praktiken följer är inte självklart och en rad normhävare, kunskapsproducenter och traditioner inverkar på ämnesinnehåll.⁸ Man bör inte heller se ämnen som fixa och färdiga storheter, utan de bör betraktas som något som ständigt omförhandlas och rekonstrueras. Här sker vanligtvis en intrikat samverkan inte minst mellan universitetsämnets företrädare och lärarkåren. I exemplet med läroverkslärarna i historia var detta tydligt på flera sätt. I sina studier insocialiserades man i ämnets akademiska tradi-

tioner, flera av föreningens ledande företrädare var professorer i historia och det var också dessa som i sitt remissarbete i föreningens namn hade synpunkter på de blivande läroplanerna i historia. Många aktörer medverkar i processen kring att formulera ett ämne, men självfallet är staten en av de mest inflytelserika aktörerna.⁹ Artikeln kommer att visa hur maktrelationerna mellan stat, akademi och lärarkår förändrades under perioden.

Jag kommer att belysa hur ämnesföreningen, HLF, via en omfattande textproduktion utvecklade förståelsen av vad "ämnet" historia är/var och vad som utmärkte just historielärarens unika kunskaper. Dessa texter kan ses som ett slags alternativa kursplaner i ämnet. Detta är inget unikt för just HLF, utan kan ses som ett mer eller mindre självklart grunduppdrag för ämnesföreningar.¹⁰

De teman som ska belysas närmare är *lärarutbildning* och *bedömningsfrågor*. Under perioden som studeras kom HLF och ämneskonferenserna vid landets läroverk vid ett antal tillfällen att yttra sig om vad de blivande kollegornas utbildning och examen. Detta blir också ett exempel på hur kåren vill avgränsa och stänga yrket för obehöriga. Just examination och utbildning är, vilket nämnts ovan, en av de centrala aspekter som professionsforskare kopplar samman med bestämmandet av yrkesutövandet.¹¹ I samband med att utbildning-

⁷ Se här t.ex. Collins (1990), Murphy (1990) Se även bidragen i *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap* (red. Selander) I Sverige har professionalisering av lärarkåren behandlats av bland andra Christina Florin. Hon har visat hur staten och folkskolans lärarkår samspelade i lärarkårens professionsutveckling, se Florin (1987).

⁸ Ball (2000), s. 1830 ff. Se också *Samverkande styrning: Om läroplaner som styrinstrument* (2001).

⁹ Se Goodson (1995) och hans analys av geografiämnets utveckling. För ett svenskt exempel, se Löwheim, (2006). Löwheim ser bl a på de naturvetenskapliga ämnenas utveckling under 1900-talet.

¹⁰ Se Goodson (1995).

¹¹ Collins (1990), för lärarprofessionen specifikt se Goodson (1995), s. 28.

ens innehåll diskuterades, lyftes också innehållet i ämnet fram. Bedömning och examina är också centrala professionsmarkörer och dessa aspekter hänger till viss del samman med tillträdet till yrket. Rätten att bedöma kan ses som en skråunik kunskap. Bedömning i linje med denna ståndpunkt kan bara få genomföras av behöriga skråmedlemmar.¹² Den period som studeras innebar, vilket redan nämnts, en markant förändring gällande just bedömning. Ett nytt betygssystem infördes och studentexamen upphörde. Artikeln kommer först att behandla föreningens agerande för att sedan presentera läroverkslärarnas remissarbete på läroverksnivå.

2. Föreningen och skolreformerna

1942 bildades HLF som en riksorganisation. Bildandet, var enligt grundarna själva, ett resultat av att kommande skolkommision skulle innebära att *som förr i liknande fall, ge anledning till tävlan, kanske strid, om olika ämnens utrymme och ställning*.¹³ För historielärarna var det en avgörande fråga vem som skulle undervisa eleverna i medborgarkunskap. Skulle det ske i ämnet Historia med samhällslära, eller skulle ett nytt ämne, Samhällskunskap, ansvara för detta? Föreningsbildandet bör även ses i ljuset av hur staten förhöll sig till fackliga organisationer och intresseföreningar. Under mellankrigstiden utvecklades en praxis där intresseorganisationer kunde överlägga med staten när olika

delar av samhället skulle reformeras.¹⁴ I artikeln betraktas föreningen som ett språkrör för lärarna. Dock är det svårt att veta i vilken utsträckning föreningen "egentligen" representerade lärarna i historia. En invändning som kan göras är föreningens tunga förankring bland universitetshistoriker. Hela perioden innehade professorer i historia ordförandeposten i föreningen; 1942-1946 professor Nils Ahnlund, 1947-1953 professor Sven Grauers, 1954-1959 professor Torvald Höjer och 1960-professor Sten Carlsson. Föreningen företrädde alltså också i hög grad det akademiska ämnet historia. Även lokalföreningarna hade en tung akademisk förankring där exempelvis historiker som Curt Weibull, Arthur Atman, Hugo Valentin och Gottfrid Carlsson innehade ordförandeposter i olika lokalföreningar. Ordförandenas betydelse för ämnet historia visas också i det faktum att flertalet av dem var censorer.¹⁵ Dessutom torde flertalet, om än kanske inte alla, läroverkslärare läst historia på universitetsinstitutioner där ledande medlemmar i HLF var verksamma. Till detta ska läggas att Sten Carlssons universitetslärobok i historia under många år var ett standardverk i historia. Den överväldigande dominans kretsen kring HLF hade över skolämnet historia kom att utmanas under efterkrigstidens reformarbete.

Jämte föreningsbildandet och det remissarbete föreningen bedrev måste också deras mera publika och offentliga verksamhet kort uppmärksammas.

¹⁴ Åmark (1989).

¹⁵ Se här SÖ, L-avdelningen F1bb V 10 och dokumentet "listor över censorer". Valentin, Grauers, Atman, Höjer och Carlsson var alla censorer.

¹² Se Lundahl (2006).

¹³ HLFÅ (1942), s. 3

Framförallt var införandet av de s.k. Historikerdagarna viktigt. Mötena hölls i Stockholm 1942, Göteborg 1946, Malmö 1950, Uppsala, (vid det Nordiska historieläarmötet 1955) Linköping 1958 och Karlstad 1962. Runt 100-talet personer deltog vid respektive möte. Ett antal namnkunniga historiker och statsvetare fungerade ofta som huvudtalare. Under undersökningsperioden 1942-1965 höll t.ex. Gottfrid Carlsson, Herbert Tingsten, Sven Grauers, Hugo Valentin, Nils Ahnlund, Curt Weibull och Arthur Montgomery föredrag. Läroverkslärarna hade också en viktig roll. De kom genom olika föredrag och diskussionsinlägg att delta aktivt i kongresserna. Även den statliga skolbyråkratin var representerad då såväl generaldirektörer som undervisningsråd deltog i mötena. Konferenserna blev alltså en mötesplats för akademi, profession och byråkrati. Ämnets ställning och roll i skolan fick också utrymme i den mediala debatten och de stora dagstidningarna hade nyhetsartiklar, debattartiklar och ledarstick där ämnet kommenterades.¹⁶ Visserligen var de opinionsbildande aspekterna viktiga, men konferenserna hade även andra funktioner. Generellt kan ämnesföreningar ses som en social sammanlutning där medlemmarna socialiseras in i ämnet och konferenserna bör också ses som en del i ett sådant ämnesprojekt.¹⁷

¹⁶ Se SvD 1942-08-14, SvD 1942-08-15, SvD 1946-08-17, SvD 1950-08-10 och DN 1942-08-15, DN 1942-08-14, DN 1942-08-15 och DN 1950-08-08.

¹⁷ Se Arfwedson & Arfwedson (1995), s. 225ff.

2.2 Examina

Som nämndes ovan är ett centralt inslag i professionaliseringsprocesser kontrollen över vem som ska få utöva yrket. Genom olika strategier strävar professionen efter att stänga yrket för icke-behöriga. Ett aktuellt exempel är frågan om lärarauktorisering, men i ett historiskt perspektiv är frågan inte ny.

I en mening går det att betrakta historielärarnas motstånd mot inrättandet av det nya ämnet samhällskunskap som ett slags stängningsstrategi, vars kanske huvudsakliga avsikt var att få behålla undervisningstid.

Lärarexamen

Ett återkommande tema för HLF var inriktningen på lärarutbildningen, och vilken behörighet som skulle krävas för historielärarexamen. Den examensform som gällde för undersökningsperioden hade sina rötter i sent 1800-tal. Behörighetsgivande examen var en fil.mag. De blivande lärarna läste sina ämnen på universitetens ämnesinstitutioner. Dessutom ingick en mindre kurs i pedagogikens historia. Efter färdiga ämnesstudier gjorde aspiranten ett års provtjänstgöring på utvalda läroverk under handledning. I Skolkommissionens betänkande 1948 presenterades inriktningen för framtidens lärarutbildning och de blivande lärarhögskolorna. En avgörande skillnad i förhållande till de rådande förhållandena var att en form av gemensamt praktiskt pedagogiskt år föreslogs. Detta år skulle läsas av alla lärare oavsett vilket stadium man undervisade på. Men fortfarande tänktes

de ämnesspecifika momenten läsas separat. När HLF diskuterade förändringar av skolväsendet, var föreningen också tvungen att förhålla sig till själva lärarutbildningen.¹⁸

1947 ombads föreningen av 1945 års universitetsberedning att yttra sig om innehållet i en lärarexamen. HLF påpekade att en grund var att utbildningen skulle ge historielärarna förutsättning *att giva den lugna och objektiva medborgarfostran som bör vara ett oeftergivligt krav i en demokratisk stat och i ett folkstyrt samhälle*.¹⁹ Centrala aspekter av utbildningen borde vara vetenskaplig skolning och kunskap i att göra självständiga undersökningar. Även om kunskapsstoff var viktigt angavs det vetenskapliga och kritiska förhållningssättet som det som borde stå i centrum för utbildningen. Härvidlag var det viktigt med god orientering i källor och hjälpmedel så att läraren fick förutsättningar att utbilda läroverksstudenter i självständiga arbeten. Styrelsen skrev vidare *"att vid studier för betyget "med beröm godkänd" i ämbetsexamen inlärandet av stora översiktsarbeten av typen "Sveriges historia till våra dagar" bör undvikas"*.²⁰ Det var viktigt, ansåg föreningen, att vad som kallades metodiska anvisningar gavs till den blivande läraren. Metodundervisningen kunde exempelvis innehålla följande delar; nyttjandet av museer och minnesmärken, källkritik och analys av tidningar. En central stridsfråga kring examina gällde behörighetskraven på de lärare som tänktes

bedriva den omfattande försöksverksamhet som initierades i och med förändringar av skolan. HLF såg här att en statsvetenskaplig examen inte borde vara behörighetsgrundande för undervisning i samhällskunskap, vilket SÖ och det Statsvetenskapliga intresseförbundet ansåg. I skrivelser till såväl samtliga professorer i statskunskap som till SÖ påpekades det ytterst olämpliga i detta. Orsaken var, skrev styrelsen, att en statsvetenskaplig examen ingalunda gav någon lärarkompetens. En brist var också frånvaron av historia i denna examen, påpekade föreningen. Föreningen förnekade inte att undervisning i samhällskunskap krävde speciella yrkeskunskaper, men det var en examen med både historia och samhällskunskap som borde vara examenskravet.²¹

HLF ombads yttra sig över en skrivelse från SÖ där en uppdelning mellan ämnena föreslogs 1955. Föreningen var visserligen skeptisk till uppdelning, men skrev i sitt svar:

*Styrelsen [vill] också understryka, att vare sig samhällskunskap i framtiden blir ett självständigt ämne på skolschemat eller ej, måste det uppställas som ett oeftergivligt villkor, att undervisningen handhaves endast av lärare med akademisk utbildning i historia.*²² Ett krav som också framfördes var att lärare utbildade med examen i historia också under en övergångsperiod skulle äga behörighet att söka tjänster där det självständiga ämnet samhällskunskap ingick.²³

¹⁸ SOU 1948:27, s. 350ff.

¹⁹ HLFÅ 1947, s. 4.

²⁰ HLFÅ 1947, s. 5.

²¹ HLFÅ 1949, s. 4ff.

²² HLFÅ 1955.

²³ HLFÅ 1959. Se också HLFÅ 1961, där frågan behandlades.

Frågan om examen kom också att innebära en diskussion om andra historiska deldiscipliners ställning, exempelvis var föreningen skeptisk till att en licentiatexamen i ekonomisk historia skulle ge behörighet för lektorstjänst. HLF ansåg vidare att de ekonomisk-historiska inslagen skulle ingå i samhällskunskapen och inte vanlig historia.²⁴

2.3 Former för inflytande

När universitetsberedningen lämnat sitt betänkande där lärarutbildningen också behandlades, (SOU 1949:54) lyftes frågan om behovet av att lärosätena samverkade genom akademiska konferenser. Här skulle självfallet också representanter för läroverkslärarna ges ekonomiska förutsättningar att delta, vilket inte föreslogs i betänkandet.

Föreningen var också kritisk till att endast folkskollärare deltagit i arbetet med utformandet av historieundervisningen på folkskolan. I framtida statliga utredningar borde även ämneslärarna bjudas in. HLF påpekade i ett yttrande att i och med införandet av en gemensam grundskola var detta också en angelägenhet för läroverkslärarna. HLF förordade gemensamma ämneskonferenser där samtliga lärarkategorier deltog.²⁵ Föreningen kom också i linje med detta att själva bjuda folkskollärare när en alternativ kursplan skulle tas fram som ett svar på den s.k. realskoleutredningen. I arbetsgruppen ingick förutom ämneslärare också folkskollärarinnan Britta Nilsson. Arbetsgruppen poängterade just att föreningen till skillnad från

SÖ hade ordnat så att folkskollärare och ämneslärare hade samverkat i framtagandet av en alternativ kursplan.²⁶

En strategi var att föreslå samverkan med den ”konkurrerande” Föreningen lärare i samhällskunskap genom en skrift; *Meddelande för lärare i historia och samhällskunskap*. I tidskriften, föreslog HLF, skulle en redaktion bestående av representanter från HLF, FLS och SÖ ansvara för innehållet. HLF:s förslag fick också till viss del effekt då SÖ började med specialnummer av *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* med teman kring undervisning i samhällskunskap. I redaktionen samarbetade HLF:s representant Gunnar Ander med representanter från FLS. Även i publikationen *FLS-nytt* hade HLF en viktig roll då den redigerades av styrelsemedlemmen Hjalmar Sellberg.²⁷

Som vi sett ovan hade HLF kritiska synpunkter på att föreningen inte hade fått delta i diskussionerna kring omvandlingen av ämnet under 1940-talet. Dock kom föreningen efterhand att inkluderas i utredningsväsendet. I 1960 års gymnasieutredning ingick styrelsemedlem Gunnar Ander i arbetsgruppen för orienteringsämnen.²⁸

2.4 Kontrollen över kontrollen: bedömning och examination

Utövandet av bedömning kan vara nära sammankopplat med professionsfrågor. Inte minst är detta aktuellt i utredningen om en lärarlegitimation.

²⁴ HLFÅ 1960 och 1965.

²⁵ HLFÅ 1954.

²⁶ HLFÅ 1955.

²⁷ HLFÅ 1960.

²⁸ Se SOU 1963:42.

Här föreslås betygssättning vara en del av en exklusiv skråkunskap som endast lärare med examen ska få utföra. Bedömning handlar också, som vi ska se, om kunskapssyn inom ämnet och därmed inkluderas i frågan om bedömning också frågan om kontroll och autonomi i/över yrket. Den undersökningsperiod som behandlas innebar att bedömningssystemen ändrades då censorerna avskaffades och det relativa betygssystemet infördes.

Censorerna och studentexamen

I systemet med externa censorer hade läroverken sedan 1862 haft en utomstående kunskapsbedömning. Censorernas funktion var att övervaka den muntliga delen av studentexamen och det var han (med få undantag var det manliga censorer) som godkände eller underkände studenten. Censorerna hämtades från universiteten och därmed blev examen både en avgångsexamen från läroverken och ett slags inträdesprov till universiteten. Censorsverksamheten fyllde också andra funktioner; den blev en slags garant för upprätthållandet av en likvärdig kunskapsnivå. I detta sammanhang är det vidare viktigt att påpeka att kontakten mellan lärare och universitet upprätthölls genom censorsinstitutionen. Detta var också något som statsmakterna poängterade under tidigt 1940-tal.²⁹ När institutionen började ifrågasättas var utgångspunkten dels grundade i att man såg studentexamen som alltför negativ för inläringen, dels låg också demografiska frågor bakom ifrågasättandet, då antalet censorer med tanke på ökade elevkullar

skulle bli alltför stort. Skolinspektörer och nationella prov sågs som ett sätt att ersätta censorerna.³⁰ Samtidigt, om man ser till hur lärare socialiserades in i ett ämne, går det att se förändringen som ett led i försvagningen av universitetens inflytande på skolämnen.³¹

Ett själlöst minnesplugg

När HLF 1951 avgav ett yttrande till SÖ avseende förslaget till ett provisoriskt gymnasium argumenterades enligt en tankefigur som återkom vid andra tillfällen och som rörde kontrollen över yrket och lärarens autonomi; externa skrivningar och test skulle innebära negativa pedagogiska konsekvenser. HLF skrev:

[F]ramförallt vill styrelsen betona, vilka menliga följder detta förslag sannolikt skulle komma att få för historieundervisningen själv i rent pedagogiskt hänseende. Det kan befaras att själlöst minnesplugg tar överhand i undervisningen. Historien kommer att bli ett förhatligt 'pluggämne' i st. f att den nu har möjlighet att vara ett intresseväckande och rikt nyanserat orienteringsämne. Eftersom examensskrivningar måste förberedas, kommer historieundervisningen sannolikt rätt långt ned i gymnasiet att präglas av provskrivningar, varigenom ämnet mer och mer förskjutes från det som enligt styrelsen uppfattning är det väsentliga, nämligen den personliga kontakten mellan lärare och elev. Läraren tvingas också att i sin undervisning ta hänsyn till den [typ] av prov, som visar

³⁰ Se här SOU 1963:42, s. 582ff och SOU 1937:45. Se även skolkommissionens betänkande där frågan också berördes.

³¹ Jmfr här med Arfwedson & Arfwedsons (1995), s. 225ff, resonemang om ämnen som ett slags sociala system som upprätthålls genom kommunikativa nätverk. Censorskapet och då i praktiken professorers besök på läroverken kan ses som en del i ett sådant nätverk.

²⁹ Se SOU 1940:9, s. 323ff.

*sig vanlig i examensskrivningar, och mister härigenom alltmer möjligheten att lägga upp undervisningen efter självständiga linjer. ---Det måste vara varje enskild historielärares rätt att fritt få bedriva sin undervisning utan påtryckning från överordnade myndigheter. Skulle förslaget om skrivningar i historia med samhällslära gå igenom, kan detta så småningom komma att medföra en centraldirigering av undervisningen av undervisningens innehåll.*³²

Här förenades tanken om den fria yrkesutövaren med en syn på hur undervisningen i historia borde bedrivas. Kunskapskontrollen skulle istället fortsätta att ske genom censorerna. Styrelsen påpekade vikten av att censorerna *äro fackmän på området*.³³

I ett yttrande 1956 återkom tanken om risken med det "själlösa inpluggandet av fakta" inför studentexamen. Träning i vad HLF kallade "historisk förståelse" och "historisk syn" var viktigt. Dessa färdigheter kunde nås om studenten fick träna i att resonera, granska källor och göra iakttagelser av bilder. En förutsättning var därför att censor och undervisande lärare i förväg kunde diskutera upplägget av det muntliga förhöret.³⁴

I sitt remissvar till gymnasieutredning förhöll sig föreningen åter negativ till externa nationella prov. Dock bejakade föreningen förslaget till en ny relativ betygsskala, som man ansåg skulle ha sju och inte som i grundskolan fem steg. Bedömningen skulle generellt ske genom en rad olika kontrollformer och föreningen förordade t.ex. förhör

muntligt i grupp och individuellt. Av stor vikt var här förmågan att peka ut större sammanhang.³⁵

3. Läroverkslärarna

Utgångspunkten i artikeln är visserligen att HLF representerade historielärarna på läroverken. Men historielärarnas syn på reformerna framkommer också de ämneskonferensprotokoll som fördes under perioden. Underlaget utgörs här av fyra läroverk (Karlstad, Sunne, Kristinehamn och Filipstad) och deras ämnesprotokoll förda omkring 1940-1965. När SÖ lämnade ut förslag på reformeringar av ämnet historia fick ämneskonferenserna möjlighet att agera remissinstans och två av de fyra nämnda läroverken lämnade remissvar.

I svaren återkom ett antal teman som känns igen från HLF. Samhällskunskapen fick inte brytas loss från historien, och den viktigaste orsaken till detta var att förståelsen för samtidens samhälle kraftigt beskars om "det förflutna löskopplas från nuet". Remissvaren påpekade också att undervisningen i samhällskunskap inte fick ta tidsutrymme från historia. Ett viktigt argument som framfördes härvid var frågan om stoffträngseln.

Det finns inget i materialet som visar att lärarna var kritiska till samhällskunskapen som sådan, grundfrågan var snarare hur undervisningen skulle organiseras och vem som skulle ha behörighet att undervisa. Här reproducerades tankar som låg nära HLF:s hållning. Lärarna från Kristinehamn hävdade t.ex. bestämt att det var historielärarna som

³² HLFÅ 1951, s. 7.

³³ HLFÅ 1951, s. 8.

³⁴ HLFÅ 1956, s. 4f.

³⁵ HLFÅ 1963, s. 11.

skulle undervisa i det nya ämnet samhällskunskap. Citat nedan belyser denna inställning:

1. Konferensen hade att avge remissyttrande över Förslag till åtgärder att göra samhällskunskap till ett självständigt läroämne i gymnasiet m.m---
3. Konferensen gjorde följande uttalande:

Förslag till timplaner

Konferensen ställer sig positiv till förslaget att låta samhällskunskap utgöra särskilt läroämne på det allmänna gymnasiet.

Samma lärare bör så långt som möjligt undervisa samma avdelning i båda ämnena. Gemensamma konferenser för båda ämnena anses nödvändiga.

Konferensen anser, att under övergångsperioden stor hänsyn måste tas till de redan utbildade lärarna, som ej har formell kompetens att undervisa i det nya ämnet samhällskunskap på gymnasiet.³⁶

En form av övergångsdispens ansågs vara betydelsefullt. Det var vidare viktigt med fortbildning i t.ex. statskunskap och lärarna föreslog att B-avdrag och korrespondensstudier var rimliga fortbildningsalternativ.³⁷

³⁶ Läroverksarkivet; från Kristinehamn AV:2. *Protokoll för vid ämneskonferensen i Kristinehamn* 1959-12-04.

³⁷ Sammanfattningen bygger på Läroverksarkiven och ämnesprotokollen från Karlstad AV:2, Filipstad AV:2 och Kristinehamn AV:2. De skrivelser som särskilt har studerats är *Protokoll för vid ämneskonferens i Karlstad 1957-10-09*, *Protokoll för vid*

Inledningsvis konstaterades att reformer har en tendens att sätta i gång processer som utvecklar skola och ämnen, vilket är självklart. På ämnesnivå var det framförallt konkreta förändringar av ämnet historia som startade dessa processer. Exempelvis finns inget i materialet som rör principer kring differentiering av elever, lärarutbildningens innehåll eller betygsfrågan. Men det är nog snarare ett tecken på hur lärarna uppfattade ämneskonferensens uppgift. Här var det ämnesspecifika frågor som behandlades och inte övergripande skolreformsfrågor.

4. Monopolsträvanden och ämnesutveckling

Professioners utveckling kan ses som en ständigt pågående kamp där yrket utvecklas och förändras beroende på en rad faktorer. I exemplet med historielärarna är det tydligt att reformerna satte igång ett slags kollektiva mobiliseringsprojekt där intresseföreningen HLF bildades just som ett svar på påbörjade reformer. Även om ämnet rent tidsmässigt fick en svagare ställning, skapades ändå arenor för lärarna som inte tidigare funnits, föreningen och de återkommande konferenserna exempelvis.³⁸ Men även ämneskonferenserna från lokal läroverksmiljö visar att reformerna verkade mobiliserande för kåren. Lärarna lämnade t.ex. själva remissvar till SÖ angående skapandet av

ämneskonferensen i Kristinehamn 1959-12-04 och *Protokoll för vid ämneskonferensen i Filipstad* 1955-06-05.

³⁸ Jmf med Goodson (1995, s. 160ff och Persson (2008), s. 377ff

ämnet samhällskunskap. Visst blev föreningen en agent som drev medlemmarnas intresse gentemot staten, men även konferenserna hade en snarlik roll.

Ur ett professionsteoretiskt perspektiv bör några aspekter lyftas fram gällande HLF och ämneskonferenserna. Framförallt var frågan om vem som skulle få utöva yrket central.³⁹ En viktig del var frågan om lärarexamen. Föreningen strävade efter att en examen med statskunskap inte skulle ge behörighet för undervisning. Frågan om examen bör också förstås som ett sätt för HLF att definiera lärarnas kunskapsutveckling, då rena innehållsfrågor lyftes fram i olika sammanhang. Behovet av att exkludera och definiera innehållet i lärarutbildning innebar också att själva ämnet historia formades. Här blev professionens strävan efter monopol på kunskap ett led i ämnesutvecklingen.

Huruvida föreningens definition av ämnet historia i praktisk lärargärning slog igenom är svårt att här uttala sig om. Några teman som uppfattades som ämnets kärna framträdde. Ett tema kretsade kring ämnets roll som ett verktyg för fostran av ett objektivet källkritiskt förhållningssätt. Detta uppfattades som en viktig komponent i den demokratiska medborgarfostran. Det vetenskapliga perspektivet var också viktigt och inte minst det självständiga arbetet betonades vid olika tillfällen. HLF vände sig vidare mot att ämnet skulle vara ett "pluggämne" där stora stoffmängder pluggades in. Snarare skulle ämnet vara ett intresseväckande och nyanserat orienteringsämne. Målet med undervis-

ningen borde vara att eleverna skulle erhålla "historisk förståelse" och "historisk syn". Att reformer och de processer de sätter igång bör ses som ett led i såväl professionsutveckling som ämnesutveckling är uppenbart. Den omfattande mängd texter kring ämnet som producerades under perioden bör, om man ansluter sig till Balls syn på reformer, ses som ett led i ämnesutvecklingen.⁴⁰

...epilog: eller vad hände sen

Vad som måste betecknas som en av de största reformerna i svensk skolhistoria var i princip genomförd 1965. HLF var synnerligen aktiva under reformperioden, och även på läroverksnivå var synpunkterna på reformerna omfattande i det material som studerats. Hur agerade då HLF och lärarna efter 1965? Det går att få en inblick i lärarnas syn på det nya gymnasiet i olika källmaterial. Fortfarande lämnade HLF synpunkter på ämnet och dess utveckling, men inte i samma omfattning. Trots att nya reformer var på ingång, t.ex. Lgy 70 och att målsättningen med ämnet historia flitigt utredes i det s.k. MUT-projektet var intresset relativt ringa inom HLF för dessa frågor.⁴¹ Men även om föreningens verksamhet blev mindre fokuserad på reformer, var i hög grad historielärare engagerade i reformarbetet. I exempelvis den arbetsgrupp som skulle utforma målbestämningar i historia för grundskolan och gymnasiet ingick historielärare. Dock var dessa inte, så vitt jag kunnat utröna,

⁴⁰ Se Ball (2000), s. 1830 ff.

⁴¹ Se här HLFÅ 1966-1975, synpunkter fanns på pågående reformering, men t.ex. omnämndes överhuvudtaget inte MUT-projektet i föreningens tidskrift.

³⁹ Jmfr här t.ex. med Collins (1990) och Murphy (1990).

medlemmar i HLFs styrelse.⁴² Historielärarna hade alltså alltjämt inflytande över formulerandet av ämnet, men arkivmaterialet pekar mot att andra arenor användes.

En för ämnet och HLF betydande företeelse var censorssystemet. När det avskaffades 1965 innebar det också att bandet mellan formell kontroll av elevernas kunskaper i historia och HLF bröts. Att vara censor i historia och medlem/ordförande i HLF var en vanlig kombination. För att garantera kunskapsnivån infördes en normrelaterad betygsskala och gymnasieinspektörer. Detta innebar för ämnet historia en markant förändring. Tidigare hade universitetsanställda professorer i historia utgjort en normativ läroplan i historia. De återkommande besöken från professorerna/censorerna torde också ha utgjort en viktig länk i lärarnas kontinuerliga socialisering in i universitetsämnet historia. Nu blev det i stället SÖ-anställda gymnasieinspektörer som kontrollerade om läroplanen i historia efterlevdes, därmed upphörde en av lärarnas återkommande kontakter med akademien. Vad innebar då detta i praktiken? Efter en översiktlig genomgång av ämneskonferensprotokoll med anledning av gymnasieinspektör Ingvar Anderssons besök kan några utvecklingslinjer skönjas. Elevernas ämneskunskaper var inte i fokus. Snarare var det frågor om grupparbeten, ämnessamverkan, arbete med beting och fördelning av betyg som utreddes vid inspektionen. Man kan säga

att frågeställningar kopplat till universitetsdisciplinerna pedagogik och psykologi dominerade inspektionen.⁴³ Härmed försvagades den tidigare kopplingen mellan universitetsämnet historia och skolämnet historia. Samtidigt försökte staten via inspektörerna starkare binda undervisningen i historia till pedagogiken. Definitionen av professionens kunskapsbas förändrades härmed, via statens försorg.⁴⁴

Litteratur

- Arfwedson, G & Arfwedson G (1995), *Didaktik för lärare*. Stockholm.
- Ball, SJ (2004), "What is policy? Texts trajectories and toolboxes" i Ball, SJ (ed.) *Sociology of education*.
- Collins, R. (1990), "Changing conceptions in the sociology of professions" i Torstendahl & Burrage (red.), *The formation of professions*. London
- Englund, T (1986), *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala.
- Florin, Christina (1987), *Kampen om katedern*. Stockholm.
- Goodson, Ivor (1996), *The Making of Curriculum*. London.
- Goodson, Ivor (2003), *Professional knowledge, professional lives*. Philadelphia.
- Larsson, HA (2001), *Barnet kastades ut med badvattnet*. Bromma.
- Löwheim, Daniel (2006) *Att inteckna framtiden*. Uppsala.
- Persson, S (2008), *Lärarkets uppkomst och förändring*. Göteborg.

⁴² Se här SÖ, S-avd F1A V11 och V12 dokumenten *MUT-gruppen i historia*, daterat 1975-06-15 och *Upprövningsmaterial i historia årkurs 1*, daterat 1975-05-05.

⁴³ Se här SÖ AVD UA/UY Insända protokoll EIII C V3, se t.ex. Protokoll från Göteborgs högre samskola, dat. 1969-04-15.

⁴⁴ Jmför också med Arfwedson & Arfwedson (1995), s. 225ff.

Samverkande styrning: Om läroplaner som styrinstrument (2001). Stockholm.

Selander, S. (red.) (1989), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap*. Lund

SOU 1940:9, *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar*. Stockholm.

SOU 1948:27, *1946 års skolkommissions betänkande*. Stockholm.

SOU 1952:33, *Den första lärarhögskolan*. Stockholm.

SOU 1963:42, *Ett nytt gymnasium*. Stockholm.

Åmark, K (1989), "Öppna karteller och sociala inläggningar" i Staffan Selander (red.) *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap*. Lund.

Källförteckning

Otryckta källor

Värmlands arkiv

Läroverkssamlingen

Karlstad A5:2

Filipstad A5:2

Kristinehamn A5:2

Sunne A5:2

Riksarkivet

SÖ, AVD UA/UY Insända protokoll EIII C V3

SÖ, L-avdelningen F1bb V 10

Tryckta källor

HLFÅ, *Historielärarnas Förenings Årsskrift* 1942-1971.

Dagstidningar

Dagens Nyheter, 1942-08-15, 1942-08-14, 1942-08-15 och 1950-08-08.

Svenska Dagbladet, 1942-08-14, 1942-08-15, 1946-08-17 och 1950-08-10

Sven Hartman

Om skolans religionsundervisning, synen på eleven och de didaktiska frågorna – några reflektioner

Inledning

Under hela 1900-talet debatterades skolans religionsundervisning grundligt. Snart sagt varje förändring av skolans undervisning i ämnet följdes av riksdagsdebatter, kungauppvaktningar, namninsamlingar eller utspel från olika intressegrupperingar. Detta visar dels hur stor vikt religionsundervisningen hade givits i den tidiga folkskolan, dels hur samhällsförändringen och den växande sekulariseringen krävde upprepade förändringar. I den här artikeln ska jag belysa läroplansutvecklingen för religionsundervisningen i den obligatoriska skolan utifrån de gängse didaktiska grundfrågorna. Denna artikel utgår dels från en presentation som gjordes vid den rikskonferens som ordnades av Nätverket för ämnesdidaktik i Stockholm 22 maj 2008, dels från delar av en tidigare text ”Hur religionsämnet formades” som ingår i Allmén m.fl. (2000) *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*.

Didaktik brukar ofta, kanske alltför ofta, beskrivas som den reflektion och de svar som för-

anleds av frågorna om undervisningens ”vad, hur och varför”, tre frågor som var och en behandlar grundläggande undervisningsaspekter. (Dahlgren 1990)

1. Selektionsfrågan gäller *vad* som ska utgöra undervisningens innehåll inom respektive kunskaps- och färdighetsområde. Detta är kanske den fråga som brukar dominera det ämnesdidaktiska perspektivet.
2. Kommunikationsfrågan gäller *hur* innehållet i undervisningen ska presenteras, kommuniceras och bearbetas.
3. Legitimitetsfrågan gäller *varför* ett visst kunskaps- eller färdighetsområde ska vara representerat i undervisningen och *varför* detta innehåll ska kommuniceras på ett visst sätt. Till dessa grundfrågor fogar man ibland ytterligare en, den didaktiska identitetsfrågan: Vad kännetecknar ett visst kunskaps- och färdighetsområde?

För min egen del ser jag gärna att man till dessa frågor fogar ytterligare en som är viktig för den som är intresserad av att anlägga elevperspektiv på didaktiken.

4. *För vem* ska undervisningen ges. Vilken är den enskilde elevens och elevgruppens förutsättningar för att närma sig och ta till sig lärostoff och undervisning? Denna fråga är omistlig om man hävdar att också elevperspektiven är viktiga inom ämnesdidaktiken. I en dialogisk pedagogik har denna fråga också sin omvändning: *Av vem* ges undervisningen i fråga? Under vissa skeden i skolhistorien har denna delfråga varit viktig.

Skolans religionsundervisning har i olika måldokument givits växlande didaktiska identiteter. En inträngande förståelse av dessa växlingar kräver belysning från flera olika perspektiv. Det sätt som man i praktiken besvarat frågorna om religionsundervisningens *vad*, *hur* och *vem* bör förstås ur flera motiverande *varför*-perspektiv.

Några vändpunkter

Jag tycker mig kunna se fem vändpunkter i den förändringsprocess som religionsämnet, under olika beteckningar, genomgick under 1900-talet (Hartman 2000):

Den första inträffade årtiondena före 1883 års normalplan när man successivt avvecklade det gamla undervisningssystemet som byggde på hemmens undervisningsplikt. Hemundervisningen

avtog i omfattning och folkskolan växte sig stark på grundvalen av *barnens skolplikt*.

En andra vändpunkt kom med 1919 års undervisningsplan för folkskolan. Under inflytande från liberala och socialdemokratiska krafter bröt man med den gamla folkskolans formaliserade arbetssätt till förmån för en mer aktiverande och barnnära undervisning. Det är signifikativt att Luthers lilla katekes försvann ur skolan i detta sammanhang, åtminstone på papperet. Därmed bröts också traditionen att folkskolan skulle stå för en religionsundervisning som var konfessionellt bunden till Svenska kyrkan. Fridtjuf Berg, folkskolläraren, liberalen, ecclesiastikministern var kanske den som mer än någon annan beredde marken för denna förändring av skolans religionsundervisning. Han lanserade en ny typ av argument, ett psykologiskt argument, i debatten om religionsundervisningen. Han menade att katekesen, med sin formella och kondenserade framställning med färdiga frågor och svar, av psykologiska skäl var helt olämplig som läromedel för barn. (Algotsson 1975, s. 158)

En tredje vändpunkt kom 1962 när man i grundskolan framförde ett omdebatterat, svårtolkat och även misstolkat krav på objektivitet i det nya ämnet kristendomskunskap. Det innebar att man nu föranstaltade om en undervisning *om* kristendom och religion; men undervisningen skulle också för första gången behandla de rörelser som hade ifrågasatt de ”religiösa sanningarna”. Objektivitetskravet skulle för lång tid färga och ibland rent av lamslå den didaktiska utvecklingen på området.

En fjärde vändpunkt skulle jag vilja förlägga till 1970-talet. Öppningen gavs genom några formuleringar i 1969 års läroplan för grundskolan. Då övergick man från en stoffcentrerad undervisning och öppnade för en mer elevcentrerad. Detta gällde i synnerhet högstadiet och motiverades genom empiriska studier av ungdomars livsfrågor. Livsfrågeorienteringen spelade en stor roll i denna profilmförändring och den kom senare att bli fullt genomförd i Lgr 80. Där fick livsfrågepedagogiken sitt stora genomslag, inte bara i religionskunskap utan i alla orienteringsämnen, även i de naturvetenskapliga momenten.

Möjligen kan man säga att en femte vändpunkt kom med 1990-talets skolreformer. Skolväsendets kommunalisering, övergången från regelstyrning till målstyrning, det ökade utrymmet för friskolor och nedtoningen av livsfrågepedagogiken efter Lpo94 har skapat nya förutsättningar för religionsundervisningen. Samtidigt har dessa förändringar medfört att sakernas läge när det gäller religionskunskapen, och även andra ämnen, är oklarare än tidigare. Vad som faktiskt sker när man arbetar med religion i klassrummen är svårt att veta. Denna otydlighet kan möjligen vara en postmodern lösning av det som tidigare var skolans nästintill olösliga dilemma: hur ska man undervisa i religionskunskap inom ett obligatoriskt enhets-skolesystem i en tid av snabbt ökande mångfald i samhället? Den spontana framväxten inom lokala skolor av ett nytt ämne med beteckningen *livskunskap*, tror jag kan ses som ett exempel på den nya situationen.

De flesta av dessa förändringar gällde mest religionsundervisningens *Vad*-aspekt. Diskussionen om *hur-aspekten* har skiftat från tid till annan. I korthet kan den didaktiska ansatsen sägas ha pendlat mellan stoffcentrering och elevcentrering. Under de första hundra åren var stoffcentreringen det normala förhållningssättet. Det var Luthers lilla katekes, med olika utläggningar, som stod i centrum. Därmed var också den didaktiska hur-frågan definierad. Katekesmetodikens dominans ledde till en överspridning till övrigt skolarbete. Det mesta blev till ett allmänt exercerande med fasta frågor och svar och mycket utantillpluggande, vilket präglade den gamla folkskolan. Arbetspedagogik och senare den så kallade aktivitetspedagogiken beredde marken för ett nya arbetsformer. Efter grundskolereformen 1962 börjar ett mer elevcentrerat arbetssätt göra sig gällande. Detta formulerades mer explicit i Lgr 69 och kulminerade i Lgr 80. Detta för oss vidare till frågan om det funnits plats för elevernas perspektiv i svensk religionspedagogik.

Elevperspektivet i grundskolans läroplaner

1968 blev jag anställd som forskningsassistent på pedagogiska institutionen vid Lärarhögskolan i Stockholm. Arbetet där präglades då av en föreställning om att skolan skulle gå in i ett skede med en ständigt pågående läroplansutveckling. Ett av de projekt som startats under dessa förtecken var *UMRe-projektet*, vilket uttyddes *Undervisningsme-*

todik – religionskunskap. Detta var det första SÖ-finansierade forskningsprojektet som inriktades gentemot mellanstadiet undervisning. Ingemar Fägerlind var projektledare och Gordon Westling var undervisningsmetodisk expert, som det hette på den tiden. Det var hans expertis som utgjorde projektets bas. Min uppgift var att försöka fånga ett elevperspektiv på mellanstadiet religionsundervisning och skriva fram det. (Hartman 1971)

Grundskolereformen hade inneburit att man förde samman tidigare parallella skolformer. I grundskolans uppbyggnad kunde man se tydliga spår efter det tidigare utbildningssystemet. Likaså i läroplanen Lgr 62. Det detaljerade sättet att föreskriva undervisningens innehåll var främst inspirerat av realskolan. Arbetssättet enligt modell MAKIS – motivation, aktivitet, konkretion, individualisering samarbete, kom från den progressiva traditionen som odlats av vissa progressiva lärare i folkskolan och som förvaltats och vidareutvecklats av bland andra Jon Naeslund vid Lärarhögskolan. (Hartman 2005) Möjligen kan man säga att de didaktiska frågorna om vad, hur och för vem parallellställdes i denna läroplan. Olika didaktiska aspekter hade inte integrerats med varandra; helheten innehöll oförenliga storheter.

Min minnesbild av mitt första möte med denna läroplan är fortfarande tydlig. Jag hade just avslutat ett par års studier vid teologiska fakulteten i Uppsala och fann att kursplanen för grundskolans kristendomskunskap i stort sett bestod av en hårt nedkokad version av den tre terminer långa teologiska översiktskursen; det var en föga aptitlig

buljongtärning man serverade eleverna. Vilka konsekvenser detta fick för elevernas attityder gentemot ämnet kristendom blev så småningom tydligt genom en stort upplagd attitydundersökning som vi inom UMRe-projektet genomförde på mellanstadiet.

Kristendomskunskapen visade sig vara mellanstadiet i särklass mest impopulära ämne. Intresset sjönk med stigande ålder. Troende elever var mindre negativa än icke troende. Eleverna uppskattade inte heller det arbetssätt som tillämpades i kristendomskunskapen. Å andra sidan uttryckte eleverna ett stort intresse för livsfrågor. Störst var intresset för några frågor om rymden, livets uppkomst, lidandet i världen, ensamhet och kamratrelationer. (Hartman 1971)

Vi tolkade situationen så att undervisningen i kristendomskunskap efter Lgr62 hade ägnats åt frågor och lärostoff som eleverna inte var intresserade av, samtidigt som eleverna själva uttryckte starkt intresse för olika slags livsfrågor som uppenbarligen inte behandlats i kristendomskunskapen och inte heller i andra ämnen. Enligt Christina Osbecks plenarföreläsning (2008) var detta ett mönster som skulle stå sig flera årtionden framåt. UMRe-projektets två metodiker formulerade sig litet försiktigt på följande sätt:

Det är möjligt att det låga intresset till en del hör samman med valet av undervisningsstoff. Det är inte heller otroligt att det låga intresset också kan hänga samman med att undervisningen alltför ofta har haft sin tyngdpunkt i stoffets yttre skeende. Eleverna

får då arbeta med stoffet på ett tämligen ytligt sätt. Stoffets inre dvs. det som gäller eleven själv blir då alltför svårt att upptäcka. Risken för att eleven då upplever undervisningen som ointressant och meningslös är stor.

(Westling & Pettersson, 1972)

Det skulle senare visa sig att Umre-projektets kanske viktigaste bidrag var att genom läromedel ge exempel på hur man kan arbeta på ett elevcentrerat sätt i religionskunskap. Dessa läromedel trycktes aldrig i några större utgåvor. Men den underliggande didaktiska analysen sammanfattades i en särskild rapport. (Westling, Pettersson a.a.) Jag tror att man kan säga att den fick genomslag i den kommande utvecklingen såväl i läroplaner som i läromedel. Framförallt är det elevperspektivet, eller för-vem-frågan som lyfts fram i projektets arbete och publikationer.

Kanske är det fråga om ett *underskattande* av elevens möjligheter och intresse för att ge sig i kast med stoffets grundläggande problematik. ...Den undervisningsmetodik som har utvecklats inom projektet präglas av övertygelsen om att även mellanstadieelever har förmågan att intressera sig för och leva sig in i frågeställningar, som förekommer inom skilda ideologier och livsåskådningar. Det gäller givetvis att anpassa presentationen av lärostoffet till elevernas sätt att tänka, men denna strävan får inte medföra att man underskattar eleverna.../det är/ fullt möjligt att i olika sammanhang ta sin utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter, frågor och

funderingar, när det gäller undervisning om religioner och livsåskådningar.

Ur: *Vad funderar barn på.* (Hartman, Pettersson & Westling, 1973)

Detta skrevs innan det didaktiska språket hade återinträtt i skolforskningen. Med dagens språkbruk skulle man kanske kunna uttrycka saken så att UMRe-projektet satte fingret på vikten att koppla samman de olika ämnesdidaktiska perspektiven med varandra. Undervisningsuppgiften, och vad-frågan, blir omöjlig att lösa om man inte samtidigt väger in hur-frågan och för-vem-frågan. Gordon Westlings bidrag var att tillsammans med Sten Pettersson utarbeta och pröva arbetssätt och läromedel som skulle göra detta möjligt. Deras arbete kom att bli mönsterbildande och står sig gott än i dag. (Westling & Pettersson, 1973)

Projektets viktigaste bidrag var att genom läromedel för ett antal studieområden visa hur man skulle kunna gestalta några grundläggande undervisningsprinciper för religionsundervisningen på mellanstadiet. Man formulerade sju principer:

- inriktning mot ämnets struktur
- förankring i elevernas erfarenhet
- individrelaterad undervisning
- meningsfull aktivitet
- anpassning och flexibilitet
- helhet och kontinuitet
- värdering

Genom en grundlig utvärdering av det ganska omfattande undervisningsmaterialet visades att projektet hade lyckats bryta den det vanliga ne-

gativa i elevintresset för religionsundervisningen. I projektet var man medveten om att försöksmaterial ofta kan ha nyhetens behag och få positiva omdömen just för att det är ett försök. Men det var mer de underliggande principerna som utvärderingen inriktades mot, och de hade alltså fungerat anmärkningsvärt väl. De sju principerna förenar en grundläggande respekt för undervisningsstoffets speciella karaktär och mening med respekt för elevernas förutsättningar och erfarenhetsgrund. De didaktiska frågorna om undervisningens vad, hur och för vem ställdes inte i motsatsställning till varandra utan fick på ett medvetet sätt interagera inom ramen för projektets olika undervisningsmaterial.

Religion=livsfrågor?

I Lgr 69 fick skolans religionsundervisning en ny beteckning, *religionskunskap*. Trots detta är den inte särskilt olik sin föregångare när det gäller själva uppläggningsen. Några formuleringar här och var har ändrats, men huvudlinjerna är desamma. Objektivitetskravet fick samma formulering, men i debatten gavs det uttolkningen ”med engagemang och saktighet”. (Ronnås & Svärd 1970) Läraren fick alltså vara engagerad i sin undervisning och påverka sina elever – som om något annat skulle ha varit möjligt. Men det viktiga var hur det skedde.

De utförliga direktiven om stoffurval och stoffsekvensering hade en något mindre omfattning i Lgr 69. Läraren gavs större möjligheter att själv

lägga upp arbetet. Det fanns också en allmän tendens till minskad bundenhet vid stoffet och ökad elevcentrering. Denna tendens var inte lika uttalad ifråga om religionskunskapen som för andra ämnen, men ändå fanns det en öppning mot ett nytt arbetssätt vilket framgick av följande anvisningar:

Fundamentala livsfrågor av personlig och social natur upplevs starkt av barn och ungdom ... Det är angeläget att sådana för dem väsentliga frågor av livsåskådningsmässig och etisk art blir föremål för ett allsidigt studium ... Med denna utgångspunkt bör undervisningen ge inblick i nutidens livsåskådningsmässiga och etiska grundfrågor och aktualisera frågor angående fakta och värderingar. Lgr 69, s. 176

Formuleringen ”upplevs starkt av barn och ungdom” grundades dels på skriften *Tonåringen* och livsfrågorna och i andra hand på UMRe-projektet, som omfattade mellanstadiebarnen. Orden ”med denna utgångspunkt” angav något av ett nytt synsätt. Elevernas egna livsfrågor kunde föras in som en naturlig startpunkt i religionskunskapen, något som varit UMRe-projektets speciella kännetecken. Detta slags livsfrågeansats skulle i nästa läroplan komma att bli en huvudingrediens i ämnet.

Man kan kanske säga att de som ansvarade för anvisningarna i Lgr69, främst ämneskonsulenten på Skolöverstyrelsen John Ronnås och lunda-teologen Harry Aronson, gjorde en ”Fridtjuf”. I likhet med Fridtjuf Berg 70 år tidigare, lyckades man införa stora förändringar i sättet att betrakta

religionsämnets vad- och hur-frågor, genom att starkt betona för-vem-frågan med stöd av barn- och ungdomspsykologiska undersökningar, främst genom boken *Tonåringen och livsfrågorna* (Ronnäs med fl., 1968). Den följdes senare av en liknande undersökning *Tonåringen och livet* (1980).

Lgr 80 innebar kanske höjdpunkten för det vi kan kalla "livsfrågepedagogiken". Läroplanen benämner ämnet med den långa rubriken "*Människans frågor inför livet och tillvaron; religionskunskap*". Kursplanens anvisningar visar att elevcentreringen nu har accentuerats. Elevernas livsfrågor har gjorts till utgångspunkt för studiet, och det traditionella lärostoffet betraktas närmast som ett medel i arbetet med livsfrågorna. Greppet är likartat på alla grundskolans stadier. Det finns en variation i livsfrågeexemplen och i angivandet av stoffet, men i övrigt är uppläggningsen densamma:

Livsfrågor, tro och etik: Hur olika etiska uppfattningar styr våra handlingar och våra ställningstaganden till olika livsfrågor, t ex om rätt och orätt, gott och ont, synen på människan och tillvaron. Betydelsen av religiös tro när man på olika sätt i livet tar ställning till livsfrågor. De aktuella livsfrågorna kan vara av typen ... [här anges olika livsfrågor för olika stadier].

Undervisningen skall utgå från och anknyta till elevernas egna erfarenheter, aktuella händelser och företeelser och behandla aktuella personer i nutiden. I undervisningen ingår också studier av ... [här anges ett ungefärligt stoffurval för olika stadier]. *Lgr 80, s. 127*

I denna läroplan ges stor frihet till läraren att

tillsammans med klassen planera undervisningen. Religionsämnets integrering med övriga ämnen förutsätts på ett mer uttalat sätt än tidigare.

Lgr 80 markerar en övergång från de tidigare läroplanerna, som beskrivit religion och livsåskådning som sociala och kulturella *fenomen* i historien och omvärlden, till en ämnesbeskrivning som i stället betonar religionernas och livsåskådningens *funktion* för den enskilde, vilket gjorde för-vem-frågan central. Detta sker främst genom att man angivit människans livsfrågor som utgångspunkten för undervisningen i ämnet. (Hartman 2000)

Den förändring som ämnesområdet genomgick i grundskolans tre första läroplaner innebar inte bara något av ett undervisningsmetodiskt paradigmskifte – från en stoffcentrerad till en elevcentrerad grundmodell, från ett vad-perspektiv till ett för-vem-perspektiv – det innebar också att nya förhållningssätt introducerades och nya sätt att gruppera ämnesstoffet.

Livsfrågepedagogik

I och med 1990-talet förändrades sättet att skriva läroplaner. I överensstämmelse med internationell praxis låter man läroplanerna innehålla korta anvisningar om mål och innehåll för undervisningen, men inga detaljerade anvisningar om hur man ska arbeta. Lpo94 är uppbyggd enligt dessa principer.

Viktigare än förändringarna i sättet att skriva läroplaner var ändå den radikala förändringen av hela skolans styrsystem som påbörjades genom beslutet om skolans kommunalisering 1989. Den

reella makten över skolan och kontrollen av dess verksamhet har fått nya former. Detta bestämmer också förutsättningarna för såväl läroplanstolkning som arbetet med lokala planer.

Mycket av otydligheten i sättet att beskriva religionskunskapen i Lgr 80 arbetades enligt min mening bort i det *kursplaneförslag* som fanns med i *Skola för bildning*. Genom att föra in begreppet *livstolkning* i målskrivningen som en motpol till elevernas egna frågor gavs ämnet en struktur, som både anger utgångspunkten (tros- och livsåskådningsfrågor), och ett mål att sträva efter (att utveckla en egen livstolkning). Det ämne-teoretiskt oklara begreppet "livsfrågor" ersattes med flera uttryck som tros- och livsåskådningsfrågor, frågor om livets mening och frågor om personlig identitet. Till denna struktur knöts sedan grundläggande kunskaper om religioner och livsåskådningar.

Bara några månader efter att detta kursplaneförslag hade presenterats i *Skola för bildning*, kom ytterligare en utredning med förslag till kursplaner, SOU 1993:2. Där fanns ett helt nytt kursplaneförslag för religionskunskapen. Det präglades av ett annat synsätt. Här var det inte för-vem-frågan och elevens livstolkningsprocess som stod i centrum utan skolans samhällsuppdrag att *förmedla kunskaper* till den uppväxande generationen. Detta ordval var iögonfallande och utgjorde en i det närmaste provokativ kursändring jämfört med 1970- och 80-talens styrdokument. Det antyder ett pedagogiskt synsätt där kunskaper ses som förutsättningen för elevens reflektion, inte tvärtom. I det första förslaget var turordningen den omvända,

vilket visar att kunskapssynen i de två förslagen var mycket olika. Återigen var det religion och livsåskådning som företeelser eller fenomen som skulle studeras. Religionernas funktion för den enskilde och den enskildes möjlighet att forma en egen livsåskådning gavs liten plats. Det nya förslaget uppvisade därigenom flera gemensamma drag med Lgr 62 och med målskrivningar som till och med ligger längre tillbaka i tiden än så.

Dessa inslag i kursplaneförslaget debatterades intensivt. Brådskan var stor eftersom politikerna ville avsluta processen före riksdagsvalet hösten 1994. Texten i kursplaneförslaget reviderades emellertid inför kursplanebeslutet. En del av de mest iögonfallande uttrycken för en förmedlingspedagogisk modell tonades ned, men det synsätt som hade formulerats i *Skola för bildning* övergavs till förmån för det senare kursplaneförslaget. Läsaren uppmanas att själv jämföra de olika textförslagen med den version som slutligen fastlades i Lpo94. En noggrann läsning av dessa dokument avslöjar skillnader i synsätt mellan läroplansexpertis och politiska intressen. Den visar på olikheter mellan olika sätt att se på religionsundervisnings didaktik, där det ena synsättet sätter för-vem-frågan och funktionen före vad-frågan och lärostoffets essentiella egenskaper; i det andra synsättet råder det motsatta förhållandet. Jag för min del saknade den balans mellan de olika didaktiska frågorna som en gång eftersträvades i UMRe-projektet.

På mer än trettio års håll kan jag kanske våga mig på att värdera det projektets bidrag till religionsundervisningens didaktik: Knappast något annat

projekt inom detta fält har varit så väl genomarbetat och så noggrant utvärderat. Med dagens terminologi skulle projektet betecknas som i hög grad *praxisnära*. Projektet utarbetade ett försöksmaterial omfattande ett tiotal olika studieområden med lärarhandledning och elevmaterial, som alla användes i flera försöksklasser. Allt blev sedan blev föremål för en grundlig utvärdering där både klasslärare och elever deltog. Utvärderingen visade att projektet i sin försöksverksamhet lyckats lösa upp den läsning som man i projektets inledningsskede iakttagit inom ämnesområdet; en läsning som bestod i ett högt elevintresse för livsfrågor och ett mycket lågt intresse för skolans religionsundervisning, det ämne där man kunde förvänta sig att just livsfrågor skulle stå i centrum. Projektet noterade genomgående positiva omdömen, från både lärare och elever, om de försöksmaterial och arbetsgångar som tagits fram inom projektet.

Vidare kan man säga att projektet arbetade anmärkningsvärt *målrelaterat*. Försöksmaterialen utgick läroplanens mål- och riktlinjer med noggrant angivna mål för olika delar av försöksmaterialet. Denna målformulering grundades på ämnesdidaktiska analyser som omfattade identifiering av såväl centrala begrepp som lärostoffets kärna och periferi. Det gällde att inrikta elevernas arbete och försöksmaterialet på det som ur ämnets synpunkt kunde anses vara centralt. På grundval av sådana ämnesteoretiska förutsättningsanalyser utformades försöksmaterialen, lärarhandledningarna och utvärderingen.

Sett med dagens ögon var projektet ovanligt

omfattande. Det hade också en bred ansats som kombinerade arbetet med olika slags problem på det vi i dag skulle kalla det didaktiska fältet; empiriska elevundersökningar fogades till ämnesteoretisk stoffanalys och ett kvalificerat undervisningsmetodiskt utvecklingsarbete. UMReprojektet representerade enligt min mening ett intressant försök att låta de didaktiska frågorna om religionsundervisningens vad, hur och för vem, stå bredvid varandra på ett jämbördigt sätt, under inbördes inflytande. Den didaktiska varför-frågan kom därför att belysas på ett ovanligt intressant sätt i projektet.

För eftervärlden kom kanske inte projektets bidrag att bli så synligt som man kunde förvänta sig. Berodde det kanske på att ett arbete på grundskolans mellanstadium inte syntes så intressant och relevant för ämnets företrädare? Det viktigaste och mest långsiktiga inflytandet tror jag projektet fick genom att det på flera nivåer tydliggjorde hur den livsfrågepedagogik som lanserades i läroplanerna (Lgr69 och Lgr80) kunde förstås och implementeras.

Den ämnesteoretiska grunden

Det är troligt att livsfrågeorienteringen i skolans religionsundervisning delvis kan förstås utifrån de teologiska och filosofiska strömningar som nådde den svenska debatten under 1960-talet och tiden därefter. Inflytandet gjorde sig gällande genom att man mer betonade religionernas livstolkande och existentiella betydelse, alltså ett nytt sätt att närma sig den didaktiska vad-frågan. Religionernas

historia och dogmatik stod inte i centrum som tidigare, utan det var deras betydelse för enskilda människor som ställdes i fokus. Detta synsätt ledde till att andra begrepp och företeelser blev viktiga i undervisningen. Detta medförde i sin tur ämnes-teoretiska problem som knappast blivit utredda i läroplanerna eller anslutande texter.

Förmodligen innebar både denna nya ämnesinriktningen och de friare och mer integrerade arbetsformerna att på sätt och vis göra religionsämnet otydligare än det varit tidigare. Ämnets identitet var inte i första hand knuten till ett lärostoff utan till elevernas eget engagemang, inte till lärostoffet utan till funktionen. Enligt min mening åtföljdes inte omläggningen av en tillräcklig begreppslig klarhet i läroplanen. Man angav livsfrågorna som startpunkt, men läroplanen sade inte mycket om vart man skulle sträva. Oklarheten bestod bl.a. i att man blandade samman de olika didaktiska frågorna vad, hur, varför och för vem. Ämnesområdet definierades av en undervisningsmetod – livsfrågecentreringen – och metoden beskrevs i sin tur genom att man angav de psykologiska förutsättningarna för den: förekomsten av livsfrågor hos barn och ungdomar. Styrdokumentens egen motivering för området var alltså inte längre ämnes-teoretisk, inte heller didaktisk, utan barn- och ungdomspsykologisk.

I dag visar den europeiska forskningen i religionspedagogik/didaktik på två huvudlinjer; en teologisk/religionsvetenskaplig och en pedagogiskt orienterad inriktning; men teologer och religionsvetare återfinns inom bägge lägren. (Skeie, 1998)

- (a) Den första linjen lägger vikten vid urvals- och tolkningsaspekten i det ämnesdidaktiska arbetet, alltså vid vad-frågan i första hand. Man eftersträvar en *essentiell* bestämning av religionsbegreppet, ämnesområdet och dess förmedling. Religiösa urkunder ses som primära i urval och legitimeringsfrågorna
- (b) Den andra linjen utgår från en *kontextuell* förståelse av fältet: Hur ser religionen eller livsåskådningen ut omsatt i praktiken, hos den enskilde i lokalsamhället och i olika klassrum, i synnerhet med tanke på kulturell och religiös mångfald. Robert Jackson och hans internationella forskningsnätverk är i dag den mest framträdande företrädaren för denna forskningsinriktning, som kanske kan sägas balansera vad- och för-vem-frågorna gentemot varandra. (Jackson, 2004) En debatt mellan företrädare mellan den första och andra linjen har just initierats. (Jackson, 2008; Wright, 2008)
- (c) En tredje linje tar fasta på enskilda elevernas förutsättningar för en *existentiell* förståelse av traditioner på livsåskådningsområdet. Det var denna linje som introducerades av John Rønnås och Harry Aronson i 1970-talets läroplansdebatt. Den har sitt ursprung i dansk etik och kontinental livsfilosofi. (Böwadt, 2007) Den didaktiska tillämpningen består i att man identifierar en problemgemenskap mellan livsåskådningstraditioner, kulturyttringar och barns- och ungdomars livsfrågor. (Hartman & Torstenson-Ed, 2007) Den enskildes bildnings-process eller personliga utveckling ställs i centrum.

Den tredje linjen har ofta använts för att modifiera de två förstnämnda positionerna. (Så här i efter-

hand tycker jag man kan säga att UMRe-projektet valde denna linje.) Denna tredje linje har ofta blivit ett sätt att vitalisera och levandegöra urkundsrelaterat lärostoff, men också att kringgå objektivitetsproblematiken och överbrygga kulturskillnader i klassrummet.

En tidstypisk företeelse?

Den nya ämnesbeteckningen *livskunskap* förekommer i dag i lokala skolsammanhang. Syftet med detta ämne – som ibland också betecknas som levnadslära – beskrivs i termer som lätt kan relateras till begreppet medborgarbildning men också till det jag tidigare kallade livsfrågepedagogiken. Ämnet har ännu inte legitimerats i läroplanstexter, men någonting lär vara på gång i samband med de nya planerna för gymnasieskolan. Det är därför hög tid att området granskas genom ämnesdidaktisk forskning.

Tre inslag har på senare tid förändrat förutsättningarna för skolans undervisning om värdefrågor och religion: a. Den snabbt ökande etniska och kulturella *mångfalden* i skolan tillsammans med religionernas återkomst i ungdomskulturen (Brömsen, 2003); b. Satsningen på skolans *värdegrund* i undervisning och skolvardag och den omfattande diskursen i anslutning till detta fenomen (Colnerud & Thornberg, (2003); c. Det nya skolämnet livskunskap som lanserats i många skolor. Dessa tre fenomen är högst påtagliga i skolans vardag. Både kommunala skolor och friskolor skyltar med – vad som kallas – *det nya ämnet livskunskap* när

skolornas särskilda profil skall beskrivas. Om man synar dessa presentationer närmare ser man att variationsmängden av vad som kan ingå i detta ämne är stor. Det handlar om personlighetsutveckling, ökad förståelse för viktiga livsfrågor, etikettsregler, sex- och samlevnad, drogprevention, jämställdhet, etik och moral. Skolornas hemsidor utlovar dessutom annorlunda arbetsformer. Det är lätt att se anknytningspunkter till 1970- och 80-talens utvecklingstendenser i skolans religionsundervisning. Då var det många gånger ett sätt att komma runt objektivitetsproblematiken. I dag verkar det vara fråga om ett sätt att närma sig skolans mångfaldsproblematik.

Begreppet 'livskunskap' framstår som ett samlingsbegrepp för delområden som å ena sidan är *centrala* i relation till skolans värdegrund och en ofta ifrågasatt normutveckling bland barn och unga. Innehållsligt behandlas alltså frågor som man menar rustar den unga medborgaren inför livet som vuxen. Å andra sidan framstår ämnets frågor som *marginella* i jämförelse med andra traditionella skolämnena. (Jag lånar här en iakttagelse av min kollega Kirsten Grönlien-Zetterqvist.)

När begreppet 'livskunskap' brukas i skolmiljön tenderar det att efter hand få ytterligare betydelser. Det kan omfatta nya områden och bidra till att skolan förmår ta upp aktuella frågeställningar från unga människors liv, men begreppsligt riskerar ämnesområdet att bli lika svagt underbyggt som en gång livsfrågepedagogiska greppen på 1970-talet. En ny tid behöver ett nytt UMRe-projekt.

Litteratur

- Algotsson (1975). *Från katekestvång till religionsfrihet. Debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*. Uppsala: Statsvetenskaplig Föreningen i Uppsala nr 70.
- Almén, E., Furenhed, R., Hartman, S.G., Skogar, B. Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik. Linköping: Linköpings universitet: *Skapande vetande* nr 37
- Brunstad, P. O. (1998). Ungdom och livstolkning. En studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger. *KIFO Perspektiv nr. 3*. Trondheim: Tapir.
- Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs studies in educational sciences 201.
- Böwadt, P.R. (2007). *Livets pädagogik? En kritik af livsfilosofien og dens pädagogisering*. Köbenhavn: Gyldendalske Boghandel.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. (2003). *Värdepädagogik i internationell belysning*. Stockholm, Statens skolverk : Fritze.
- Dahlgren, LO. (1990). "Undervisningen och det meningsfulla lärandet". *Skapande Vetande*, nr 16. Lärarutbildningen vid Universitetet i Linköping.
- Dahlin, B.(2004). *Om undran inför livet. Barn och livsfrågor i ett mångkulturellt samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, U. & Odencrants, J. (1980). *Livsfrågor och attityder hos barn i åldrarna 9-13 år*. Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Rapport 13/80.
- Hartman, S.G., (1971). *Eleverna och skolans religionsundervisning. En intresseundersökning på grundskolans mellanstadium*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Pedagogiska institutionen.
- Hartman, S.G., Pettersson, S. & Westling, G. (1973). "Vad funderar barn på? Ett försök att inventera mellanstadieelevers tankar och frågor inför tillvaron och omvärlden." Skolöverstyrelsens rapportserie *Utbildningsforskning*, 1973:3.
- Hartman, S.G. (1986). *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartman, S.G. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartman, S.G. (2000). *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Stockholm: Natur och Kultur
- Heimbrock, H-G. (2001). 'Beyond globalism and relativism: religious education, plurality and life-world orientation', in H-G. Heimbrock, C. Scheilke and P Schreiner (eds) *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Münster: Lit Verlag.
- Jackson, R.(1997). *Religious education. An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (ed.) (2003). *International perspectives on citizenship, education and religious diversity* London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. (2008). *Contextual religious education and the interpretive approach*. London: Routledge Falmer.
- Jeffner, A. (1988) *Livsåskådningar i Sverige. Inledande projektpresentation och översiktlig resultatredovisning* Uppsala universitet: Tros- och livsåskådningsvetenskap.

- Lgr 69* (Läroplan för grundskolan 1969)
- Lgr 80* (Läroplan för grundskolan 1980)
- Nipkow, KE. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt*. I. *Moralpädagogik im Pluralismus*; II. *Religionspädagogik im Pluralismus*. Tonåringen och livsfrågorna. Elevattityder och undervisningen i livsåskådning och etik på grundskolans högstadium. (Red. J. Ronnås) SÖ-förlaget.Skolöverstyrelsen.1969.
- Osbeck, C. (2008). Religionsdidaktikens framväxt och utveckling i Sverige. *Didaktikens Forum*, nr 2, årg.5, Stockholms universitet.
- Ronnås, J. & Svärd, S. (1970). (red.). *Med engagemang och saklighet*. Stockholm: Frikyrkliga studieförbundet
- Ronnås, J. (1968). *Tonåringen och livsfrågorna. Undersökning och diskussion kring tonåringen och livsfrågorna*. Stockholm: SÖ. Liber UtbildningsFörlaget.
- Ronnås, J. (1980) *Tonåringen och livet. Undersökning och diskussion kring tonåringen och livsfrågorna*. Stockholm: SÖ. Liber UtbildningsFörlaget.
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*, avhandling. Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet
- Selander, SÅ. (1994). Livstolkning. Om religion, livsåskådning och etik i skolan i ett didaktiskt perspektiv. *Rapporter om utbildning* Nr 3. Lund: Lunds universitet. Lärarhögskolan i Malmö.
- Selander, SÅ. (2000). Livstolkning – trostolkning – tydning. Grundbegrepp i en personlighetsutvecklande religionsdidaktisk modell. I E. Birkedal, H. Hegstad, G. Skeie (red): *Forskning og fundering. Religion og religiøsitet i skole, kirke og samfunn*. Festskrift till Ole Gunnar Winsnes
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Trondheim: Norges teknisk-naturvetenskaplige universitet.
- SOU 1992:94 s.237
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköping: Linköping, Univ., Inst. för beteendevetenskap.
- Westling, G. & Pettersson, S. (1972). *Barn och religionskunskap: en bok om barn och undervisning med utgångspunkt från arbetet i religionskunskap på grundskolans mellanstadium*. Stockholm : Esselte studium.
- Wright, A. (2004). *Religion, education and post-modernity*. London:RoutledgeFalmer.
- Wright, A. (2008). *Contextual religious education and the actuality of religions*. London:RoutledgeFalmer.

Maria Jansdotter Samuelsson

Människa, djur och natur i religionsämnet. Behovet av ett livstydande språk och risken för värdegrundskonflikt

Varifrån kommer jag och vart är jag på väg, är, om de formuleras så, frågor som elever kan förmodas ha svårt att relatera till. Som livsfrågor betraktade ter de sig väl abstrakta. Men vad de i grund och botten är ett uttryck för är ju frågor om människosläktets plats också i det stora sammanhang som utgörs av det globala ekosystemet. Att ha en levande reflektion kring sådana frågor är en dimension som inte bör underskattas varken när det handlar om att kunna skapa ett sammanhang i tillvaron, eller att fungera som en ansvarstagande samhällsmedborgare.

I och med att frågorna vinklas på det sättet, öppnar sig det vidsträckta fält som handlar om natursyn, djurrätt och miljöetik, vilket väl kan motiveras som fält i religionsundervisningen. När det gäller grundskolan uttrycks det i Lpo 94 att religionskunskapsämnet skall öka elevers medvetenhet om etiska frågeställningar av olika slag, och därigenom skapa en handlingsberedskap bland annat inför miljöfrågor. Lpf 94 framhåller att kritisk reflektion kring till exempel omvärlds- och överlevnadsfrågor skall ha en central plats i ämnet.

Kanske idag mer än någonsin tidigare, alldeles oavsett läroplanernas intentioner, men i ljuset av de alltmer uppenbara klimatförändringarna, och deras potentiella konsekvenser för både människors och djurs livsbetingelser och fortsatta existens, borde betydelsen av livsfrågor och livsåskådningsperspektiv som inte bara rör människans tillvaro och intressen i mera snäv bemärkelse vara uppenbar.

Logos och mythos i religionsundervisningen

Undervisningen i religionskunskap bör, om man beaktar målskrivningar och betygskriterier, generellt innefatta två olika dimensioner. Så är fallet i Sverige såväl som i t.ex Storbritannien. (Hammond, 2002) Å ena sidan bör eleverna lära sig att analysera, identifiera och jämföra innehåll och uttryck för olika livsåskådningar. Här bör eleverna bibringas förståelse för att en livsåskådning oavsett om den är religiös eller sekulär, innehåller en världsbild, där människans relation till natu-

ren utgör en aspekt. Olika miljöetiska perspektiv baserade på värderingar kring människa, djur och natur tillhör också denna dimension. Detta kan beskrivas som en skolanpassning av religionsvetenskap som akademisk disciplin. Man lär sig med Grimmits terminologi (1973, 1987) så att säga *om* livsåskådningar.

Å andra sidan bör eleverna inom ramen för religionsundervisningen få tillgång det symboliska, litterärt eller poetiskt hållna språkbruk som utvecklats inom olika livsåskådningstraditioner. Detta kan utgöra en resurs för den livstolkning som eleverna skall få hjälp att utveckla, och det kan bidra till ungdomars existentiella mognad. Man lär sig så att säga, med Grimmits terminologi, *av* en livsåskådning. (1973, 1987)

Att lära sig såväl *om* som *av* livsåskådning kan alltså med utgångspunkt i styrdokumentet motiveras, men det är också en väl etablerad religionsdidaktisk ståndpunkt, utvecklad av till exempel Grimmitt. Ett annat sätt att uttrycka samma förhållande kan vara att religionsundervisningen bör rymma en växelverkan mellan mythos och logos, vilket den danske didaktikern Carl Frederik Wiwe argumenterat för. Logos i undervisningen är för Wiwe att tillhandahålla nyckelbegrepp, kategorier och kontextuella fakta som behövs för att kunna analysera och jämföra innehåll i och uttryck för olika livsåskådningar. (Andersen, 2006) Som jag uppfattar det kan logos användas både för att öka kännedomen om olika livsåskådningar och därmed fostra tolerans, men även för att mera på djupet analysera och jämföra innehållet i olika

livsåskådningar, för att också få möjlighet att kritiskt varsebli och pröva både sin egen och andras positioner. (Vardy, 2002) Där finns också bryggan över till mythos menar jag. Mythos är den motsatta dimensionen, där eleven kommer i kontakt med existentiellt angelägna frågor som de gestaltas i myt, litteratur eller kanske konst eller musik. I bästa fall öppnas här dörrar till djupare reflektion kring livsfrågor. (Andersen, 2006) Bland svenska religionsdidaktiker har inte minst Björn Skogar argumenterat för betydelsen av det livstydande språket i religionsundervisningen. Till skillnad från när språket används som redskap för analys och jämförelse, ger det livstydande språket möjligheter till existentiell mognad. Med utgångspunkt i bl.a Gadamers hermeneutik diskuterar Skogar språkets möjligheter att ge kunskap och erfarenhet i djupare bemärkelse än att ge fakta eller information. Språket kan drabba som erfarenhet, det sker ett tillägnande. När språket fungerar på det sättet förflyttas läsaren eller åhöraren delvis utanför sig själv, av medkänsla, rörelse eller hänfördhet, och ett perspektivbyte kommer till stånd. (Skogar 2005) Genom sådana erfarenheter mognar reflektionen kring livsfrågor, vilket borde tala för mythos, eller det livstydande språkets självklara plats i undervisningen i avsikt att följa läroplanernas intentioner.

Att lära *av* en livsåskådning innebär inte att undervisningen skall vara normativ i den bemärkelsen att det handlar om att öva in eleverna i en viss trostillhörighet. Det är för det första inte rimligt i ett samhälle som rymmer en livsåskåd-

ningsmässig pluralism, och är heller inte möjligt med den konfessionsfria religionsundervisning som det förefaller råda stor enighet om i Sverige. Däremot kan läroplanens intentioner om att bidra till elevens existentiella mognad, tänkas vila på en kunskapsfilosofisk realistisk ståndpunkt, som i detta fall som en sanning utgår från att människan är något mer än sina materiella behov. Som regel utgår sådana sanningsanspråk från någon tänkt högre ordning, som regel gudomlig eller filosofisk. Med religiöst språkbruk skulle man kunna säga att människan är kropp och ande i förening, och att båda måste vårdas för att utvecklas på bästa sätt. Men en sådan människosyn kan motiveras också utifrån icke-religiösa system. Hursomhelt, i denna djupare bemärkelse är förstås läroplanen i så fall starkt normativ. (Vardy, 2002) Om nu läroplanens människosyn förespråkar också immateriella värden som viktiga för människovärdet, är det viktigt att vara medveten om att detta inte självklart är något som ingår i elevers livshållning. Aktuell svensk forskning tyder på att konsumtion spelar en meningsskapande roll i unga människors liv, kanske mer idag än tidigare. (Bromander, 2008) Samtidigt så har det senaste decenniet kunnat vittna om många ungdomars engagemang i t.ex djurrättsorganisationer och organisationer för global rättvisa, såsom Attack, ett faktum som kan peka i en annan riktning vad gäller ungdomars värderingar.

Oavsett vad som gäller för unga idag, gäller för religionsundervisningen att medelst innehållet i livsåskådningsrelevanta texter och eventuellt an-

nat material, ge eleven möjlighet att påbörja en reflektion kring aspekter av den mer eller mindre gemensamma värdegrund som enligt läroplanen främst förvaltats av västerländsk humanism och kristen tradition, men där också andra sekulära och religiösa livsåskådningar spelar en roll. Bland annat Grimmitt hävdar att denna värdegrund kan rymma en kritik mot uteslutande materiella värderingar, det finns något som är större än materiellt välstånd och bekvämlighet. (Böwadt, 2005) Det kan vara rätten till liv, frihet och självförverkligande, och i förlängningen vilka rättigheter individer eller grupper har att förverkliga dessa värden om det sker på bekostnad av andra människors möjligheter nu eller i framtiden. Men det materiella välståndet kan också problematiseras utifrån temat människans roll i relation till natur och djur. Med vilken rätt konsumerar vi och exploaterar vi den icke-mänskliga delen av våra omgivningar?

Mythos i ett post-religiöst samhälle

Vad skall då utgöra det mythos som eleverna får möta i undervisningen? Heliga texter från olika traditioner erbjuder helt klart ett ganska rikhaltigt material som har att göra med människans relation till naturen att göra. Om vi inledningsvis fokuserar den kristna traditionen och bibeltexterna, har de visserligen fått klä skott för mycket kritik om att förvalta en hård antropocentrisk tradition. Det fysiska har systematiskt underordnats det andliga, liksom djur och natur systematiskt har underordnats det mänskliga, och getts ett i huvudsak instrumentellt värde. Inte minst har de senaste de-

cenniernas utveckling av ett internationellt kritiskt och konstruktivt ekoteologiskt forskningsfält etablerats som ett resultat av denna kritik. (Gottlieb 2006) Men det finns också en hel del exempel på hur människan uppmanas till ett respektfullt och varsamt ansvarstagande för djurens och naturens fortlevnad och välbefinnande. Skapelseberättelserna kan tolkas positivt i denna bemärkelse. Ett annat exempel är jubelårstraditionen i 3.Mos., vilken handlar lika mycket om ekologiskt ansvarstagande som om socialt ansvarstagande. När det gäller föreställningarna om människa och natur i andra världsreligioner så finns nog en vanlig uppfattning som går ut på att hinduisk och buddhistisk tradition företräder en mer holistisk syn, där människa och natur i högre utsträckning är integrerade. I Indien har t.ex funnits en livskraftig miljöreligion med hinduiska förtecken, men i huvudsak bygger idealen på den kunskap om balansen i ekosystemet som utvecklats inom ramen för en traditionell icke urbaniserad livsstil. Buddhistisk tradition förvaltar otvivelaktigt en princip som ställer sig kritisk till obegränsat materiellt ägande. Går vi till hinduiska och buddhistiska textsamlingar finns inslag som kan tolkas som holistiskt inriktade, men det går också att finna sådant som går i en annan riktning. (Chapple/Tucker, 2000) I skenet från den globala miljökrisen börjar uppmärksamheten på de religiösa tolkningsramarna för människa och natur också att stärkas inom samtliga världsreligioner, inte bara inom den västerländska kristna traditionen. (Taylor, 2006)

Ett större potentiellt hinder för att införliva

mythos i form av bibelberättelser och annat text- eller traditionsmaterial i religionsundervisningen än att det skulle saknas stoff, utgörs av att få elever i vårt senmoderna samhälle har tillgång till de symboliska universum som traditionella religioner upprätthåller. Den nyligen publicerade s.k. Enköpingsstudien (Ahlstrand/Gunner, 2008) visar att en majoritet av de drygt 1000 informanterna inte ser sig som religiösa eller troende, medan en ännu större majoritet mycket sällan eller aldrig läser religiösa texter. Knappt hälften av ungdomarna är konfirmerade, och det är också bland ungdomar avsaknaden av religiösa yttringar är som mest markant (Bromander, 2008). De stora berättelserna är slut, och även om behovet av immateriella värden i tillvaron finns kvar under ytan, är det ett faktum att berättelsen om människan och det gudomliga eller andliga numera är fragmentariserad och individualiserad. Här utmärker sig svenskar internationellt genom att i mycket hög utsträckning omfatta värderingar som bejakar individens frihet till subjektivt grundade val, samtidigt som auktoriteter och dogmer av olika slag starkt ifrågasätts (Willander, 2008). På grundval av faktorerna ovan är det nog inte att gå för långt om man konstaterar att det inte finns något självklart livstydande språk som elever är bekanta med idag. Jag tror det är rimligt att konstatera att de bibliska berättelserna i hög utsträckning gjorts urarva när det gäller dess betydelse som förmedlare av ett livstydande språk. De flesta elever idag kan sannolikt inte identifiera sig själva som en del av detta. Liknande problem uppstår förstås när det

gäller andra religioners traditioner och tradering. Ur didaktisk synvinkel fungerar därför sannolikt berättelse- och traditionsmaterial från världsreligionerna inte särskilt väl när det gäller målet att få eleverna att lära sig av en livsåskådning.

Men inte bara myter och berättelser från de stora traditionerna är möjliga att använda för att komma åt det livstydande språket. För att hitta ett språk får vi nog idag i första hand leta bland skönlitterära essäer, romaner, lyrik och liknande. Dessa utgör i sig förstås inga livsåskådningssystem, vare sig sekulära eller religiösa, profana eller andliga. Men de aktualiserar livsfrågor, och aspekter av livsåskådningssystem, liksom de också ger öppningar för svar och stimulerar till vidare reflektion genom sin förmåga att beröra och gripa tag i läsaren. Också film kan förstås komma ifråga för detta syfte. Låt oss återvända till vårt exempel, att med en växelverkan av mythos och logos undervisa om natursyn och miljöetik inom ramen för religionsämnet.

Rolf Edbergs essäer är ett exempel på den typ av texter som kan gestalta livsfrågor kopplade till natur och miljö. Det är texter som berör, och som kan skapa en empatisk förståelse för temat. (Edberg, 2005) Filmforskaren och religionsvetaren Tomas Axelsson har argumenterat för filmens pedagogiska fördelar när det gäller att stimulera till reflektion kring klimatfrågan, och lyfter fram den svenska dokumentärfilmen *The Planet* (2006) samt Al Gores bekanta *En obekväm sanning* (2006). En poäng enligt Axelsson är att dessa filmer inbegriper poetisk skönhet som berör åskådaren emotionellt.

(Axelsson, 2008) I det resonemang som förts i denna text, är det just sådant som är mythos uppgift att tillföra religionsundervisningen.

Öppnar mythos dörrar som värdegrunden stänger?

Låt oss knyta åter till den normativitet som läroplanens värdegrund är ett uttryck för. Ovan har jag, mest i förbigående, nämnt den normativa människosyn som läroplanen räknar med. Det är en rimlig tolkning att läroplanen förutsätter att människovärdet kräver något utöver att få de materiella behoven, och det snäva egenintresset tillgodosett. Huruvida detta är en uppfattning som elever idag undantagslöst omfattar, kan diskuteras. Men om så inte är, är knappast fallet att läroplanens människosyn kommer att omprövas. Det skulle inte ligga i linje med arvet från någon etablerad livsåskådningstradition, sekulär eller religiös. Det är lätt att föreställa sig de ödesdiga konsekvenser som skulle kunna bli fallet om människan reducerades till ett utbytbar objekt där konsumtion och personlig marknadsföring är det meningsskapande i tillvaron, och där egenvärdet kanske modifierats i riktning mot ett mera instrumentellt värde.

En annan dimension av läroplanens normativitet, är karaktären av de immateriella värden som är mer eller mindre tydligt uttryckta i styrdokumentet. Det finns en underliggande problematik i ambitionen att lära av det livstydande språk som kan tillhandahållas av myter, poesi, litteratur och

konst. Allt rimmar inte med det som förespråkas i läroplanens värdegrund. Vi kan säga att det kanske inte spelar någon roll, så länge syftet är att stimulera en reflektion. Men om eleverna så småningom utvecklar ståndpunkter som inte längre harmonierar med det läroplanen föreskriver och ger uttryck för det i undervisningssammanhang?

Låt oss stanna vid uppfattningen om människan som bärare av ett egenvärde. Vad handlar detta värde om, och i vilken utsträckning är det unikt för människan? Är det rimligt att elever får ge uttryck åt uppfattningar som hävdar djurs moraliska signifikans, och deras lika rätt till liv och frihet? Är det rimligt att omfatta värderingar som hävdar systemens och arternas betydelse framför de enskilda individerna- också när det gäller arten människa? Kan också sådana perspektiv sägas harmoniera med läroplanens värdegrund?

Jag skall konkretisera med en spänning som är kopplad till vårt exempel – natursyn och miljöetik. Läroplanen talar om hållbar utveckling – det kan i sig tolkas på flera sätt, men som regel handlar det om en uppfattning om människan i centrum, med rätt att bruka, men inte förbruka. Avvikande uppfattningar kan vara av två olika slag, i huvudsak. Att människan har mer ohämmad rätt att exploatera- eller ett ifrågasättande av grundantagandet att människan är i centrum. Den förra uppfattningen kan vi i det här sammanhanget lämna därhän, men den andra, som uttrycks av till exempel Rolf Edberg och som ifrågasätter människan som skapelsens krona, eller som ett självklart centrum för etiken?

Men en etik som endast omfattar människans inbördes förhållanden, är endast halv. En verklig morallära måste inbegripa allt annat i skapelsen. Ser man saken så; hur mycket har vi inte att sona!

Betraktar vi vår egen tillvaro under stjärnornas synvinkel kommer väl hela den jordiska livssfären att te sig som en enda organism, där människan endast existerar i relation till luft och vatten och mikrober och plantor och djur i en integrerad livsstrukturen struktur som är dynamisk föränderlighet, process och flöde. (Edberg, 2005:149)

Professorn i praktisk filosofi, Torbjörn Tännsjö, (2006) menar att det finns en uppenbar problematik med den svenska skolans ambition att förmedla en viss värdegrund. Om målet är engagerade och ifrågasättande elever, så kan en gemensam värdegrund i värsta fall ha en hämmande inverkan på reflektionen. Om vi skall ta värdegrunden på allvar, borde det innebära att elever som tar ställning för veganism bryter mot de värderingar som skolan skall vila på. Veganism förutsätter en uppfattning om djurs egenvärde, och deras rätt till liv och frihet. Man kan uttrycka det som att den moraliskt signifikanta gruppen, alltså den grupp som kan behandlas moraliskt sett rätt eller fel, vanligen och enligt läroplanen i första hand bestående av människor, vidgas till att också inkludera djur i detta fall. Veganism förutsätter att även djur har ett egenvärde, med rätt till liv och frihet.

Frågan är om det är förenligt med tanken på människans egenvärde att vidga detta till att också innefatta djur, och vilka djur isåfall. Filosofen Peter

Singer menar att egenvärdet hos människor och djur är betingat av kriterier för bl.a medvetandeni-
va och rationalitet. Går detta sätt att resonera ihop
med det skolans värdegrund förespråkar? Och hur
blir det i relation till de ekofilosofiskt inspirerade
livsåskådningar som betonar egenvärdet hos arter
och system mer än hos de enskilda företrädarna
för dessa, också när det gäller arten människa?
(Stenmark 2000) Karaktären på det dilemma
som uppstår är känt; är till exempel egenvärdet
hos en frisk schimpans att betrakta som högre än
egenvärdet hos en dement person?

Det kan vara så att den natursyn och det miljö-
etiska förhållningssätt som kan kombineras med
skolans värdegrund faktiskt är av ett speciellt slag.
Det bygger på människans speciella ansvar, men
också speciella värde i relation till djur och natur.
Människan skall agera trädgårdsmästare, för att
på bästa sätt förvalta naturens resurser, kanske
främst i solidaritet med kommande generationers
behov av att leva ett tillfredsställande liv i fråga
om tillgång på jord, luft och vatten. Detta är det
förhållningssätt som återfinns i kristen tradition,
såväl som i andra religiösa traditioner, och det
utesluter kanske inte ett egenvärde också hos natur
och djur, men det betonas inte heller. Människan
står i vilket fall i centrum. Detta förhållningsätt är
också det vanliga i miljöpolitiska beslut nationellt
och internationellt. (Stenmark, 2000)

Problemet kvarstår dock. Jag, liksom Tännsjö,
ser en uppenbar spänning, som nog är oundviklig
om vi i religionsundervisningen skall ta på allvar
att ämnet inte bara skall handla om information

och jämförande fakta. Skolans värdegrund förut-
sätter en människosyn som betraktar människan
som något mer än sina materiella behov, och med
ett egenvärde. Det är ett normativt ställningsta-
gande av som inte bör omförhandlas. Men om
religionsämnet skall stimulera till reflektion kring
livsfrågor, där frågor om människa och natur måste
förutsättas höra till de centrala, måste vi också
inse att dessa frågor genom mythos kan besvaras
på sätt som kan tänkas kollidera med aspekter av
värdegrunden, om dessa inte tillåter ett vidare
tolkningsutrymme. Är normativiteten vad gäller
människans egenvärde förhandlingsbar såtillvida
att egenvärdet kan expandera till att också gälla
arter och system generellt eller individuella före-
trädare för andra arter än människan?

Litteraturlista

- Ahlstrand, Kajsa & Gunner, Göran (red.) *Guds när-
maste stad. En studie om religionernas betydelse i ett
svenskt samhälle i början av 2000-talet*. Stockholm:
Verbum.
- Andersen, Kirsten M. (2006). "Narrativ undervisning"
i Buchardt, Mette, (red.) *Religionsdidaktik*. Köpen-
hamn: Gyldendal
- Axelsson, Tomas (2008). "Apokalyptisk film och
samhällsklimat- den filmiska undergångens attrak-
tionskraft som gestaltning och samtidskommentar" i
*Apocalypse Now. Fakta, ideologi och domedagsscenarior
i klimatförändringarnas kölvatten*. Årsbok 2007.
Årgång 39. Malmö: Föreningen lärare i religions-
kunskap.

- Bromander, Jonas (2008) "Enköpingsstudien: en religionssociologisk analys" i Ahlstrand, Kajsa & Gunner, Göran (red.) *Guds närmaste stad. En studie om religionernas betydelse i ett svenskt samhälle i början av 2000-talet*. Stockholm: Verbum.
- Böwadt, Pia Rose (2006). "Livsfilosofisk og eksistentiel undervisning" i Buchardt, Mette, (red.) *Religionsdidaktik*. Köpenhamn: Gyldendal
- Chapple, Christopher Key & Tucker, Mary Evelyn, (eds.) (2000) *Hinduism and Ecology. The Intersection of Earth, Sky and Water*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Edberg, Rolf (2005). *Av samma stoff som stjärnor*. Karlstad: Edbergsstiftelsen.
- Gottlieb, Roger S. (ed.) (2006). *The Oxford Handbook of Religion and Ecology*. Oxford: Oxford University Press.
- Grimmitt, Michael (1973). *What can I do in RE?* Great Waking: Mayhew-Mc Crimmon.
- Grimmitt, Michael (1987). *Religious Education and Human Development: The relationship between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Great Waking: Mc Crimmon.
- Hammond, John (2002). "Embodying the Spirit: realising RE's potential in the spiritual dimension of the curriculum". i Broadbent, Lynne & Brown, Alan, (eds.) *Issues in Religious Education*. London/New York: Routledge Falmer.
- Läroplan för den frivilliga skolan (Lpf 94) (1994). Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för den obligatoriska skolan (Lpo 94) (1994). Stockholm: Skolverket.
- Skogar, Björn (2005). *Bildning och religion. En lärarutbildares perspektiv*. Höskoleverkets rapportserie 2005:29 R. Stockholm: Höskoleverket.
- Stenmark, Mikael (2000). *Miljöetik och miljövard*. Lund: Studentlitteratur.
- Taylor, Bron (2006). "Religion and Environmentalism in America and beyond" i Gottlieb, Roger S. (ed.) *The Oxford Handbook of Religion and Ecology*. Oxford: Oxford University Press.
- Tännsjö, Torbjörn (2006). "Avskaffa skolans värdegrund" Brännpunkt 12 maj 2006. *Svenska Dagbladet*.
- Vardy, Peter (2002). "I Religious Education and ethical and moral debate a contradiction?" i Broadbent, Lynne & Brown, Alan, (eds.) *Issues in Religious Education*. London/New York: Routledge Falmer.
- Willander, Erika (2008). "Avslappnad och berörd. Synen på hälsa och andlighet bland hälsofrämjande företag i Enköping" i Ahlstrand, Kajsa & Gunner, Göran (red.) *Guds närmaste stad. En studie om religionernas betydelse i ett svenskt samhälle i början av 2000-talet*. Stockholm: Verbum.

***Didaktikens Forum* årgång 1-5**

Årg 1-1

När blir erfarenhet beprövad?

Bengt-Olov Molander

VFU som TEMA:

Hur fungerar VFU? – Intervju med Sune Bengts

Annica Ragert

Två år med VFU – och vad betyder det egentligen?

Peter Emsheimer

Det kan bara bli bättre

Kersti Hansell

Reflektioner från mina första lektioner

Maria Brendler Lindqvist

Debatt: Och kejsaren var naken...

Sten Arevik, Anders Elling och Ove Hartzell

*** **

Vad kan man egentligen begära? – Läromedels-
texter om islam

Jonas Otterbeck

Islam och fördomarna i Väst – Intervju med
Christer Hedin

Annica Ragert

Årg 1-2

I brist på beprövad erfarenhet – på spaning efter
vetenskaplig grund

Svend Pedersen, B-O Molander

och *Lotta Lager-Nyqvist*

Naturstråk

Iann Lundgaard

NO-biennette på Lärarhögskolan i Stockholm

Hans Persson

Bedömning av kunskap och kompetens – En forsk-
ningsgrupp vid Lärarhögskolan i Stockholm

Astrid Pettersson

Årg 1-3

Hur gymnasieläroböcker i historia framställer
historia och hur dessa framställningar förändrats
sedan 1950-talet

Kristofer Sjöblom

Hur skapas en kvalificerad läromiljö för historie-
medvetande?

Per-Arne Karlsson

Vygotskij, Dewey och Piaget: språk-tanke, inlä-
ring-lärrarroller

Ingrid Primander

Lärarstudent med flexibel blick – om partnerområde och examensarbete

Laila Niklasson

Varför behövs en IT-satsning i lärarutbildningen?

Ulla Karlsson & Lars-Erik Bjessmo

DidaktikDesign – en forskningsgrupp vid LHS

Staffan Selander

Årg 2-1

En lärande organisation? Examensarbetet som katalysator för ”goda möten” mellan skola och högskola?

Per-Arne Karlsson

Examensarbete i samarbete – något om att skriva tillsammans

Anna-Lena Rostvall & Tore West

Vägen till läraryrket – Intervju med Staffan Selander

Annica Ragert

En plats i det digitala rummet – Intervju med Eva Svärde-Åberg

Annica Ragert

Gymnasieelevers syn på derivata

Bengt Hedlund

Om den högre utbildningens utveckling

Lars-Erik Bjessmo

Centrum för lärandet om hållbar utveckling

Thomas Krigsman & Iann Lundegård

Forskning om gestaltande ämnen – En forskningsgrupp vid Lärarhögskolan i Stockholm

Lars Lindström

Årg 2-2

Den didaktiska forskningen inom svenskämnet

– Intervju med Gun Malmgren

Gunilla Molloy

Det är viktigt att lärare känner igen sig –

Intervju med Gustaf Helldén

Iann Lundegård

Berättelser i naturvetenskap – fiktion eller fakta?

– Intervju med Agneta Boström

Annica Ragert

En naturorienterad samlare – Intervju med Per-Olof Wickman

Annica Ragert

Traditioner i bedömning av kunskap och kompetens i matematik – ett jämlikhetsperspektiv

Eva Norén

En jämförelse av tre didaktiska verk

Siv Månsson

Yrkesspråk och att skriva vetenskapligt

Lena Geijer

Subjektiviteten och inläringens problematik

Kurt Tärnlund

Årg 2-3

Att värdera kreativitet

Lars Lindström

Kartan och terrängen Didaktikens två ansikten
– som tradition och kritisk vetenskap

Anna-Lena Rostvall & Tore West

Vad betyder begreppet: matematikdidaktik i teori
och praktik för dig?

Eva-Stina Källgården

Hur kan elevers kritiska tänkande tränas i natur-
vetenskapliga ämnen

Åsa Julin Tegelman

Värderingar kring etnicitet

Sara Carlsson & Linn Karlsson

Årg 3-1

Att lyfta matematiken – ett uppdrag med läran-
deteoretiska konsekvenser?

Anna Palmer

NTA, skolan och näringslivet –
exemplet Oskarshamn

Bengt Karlsson

Undervisningens mål: Slöjd ur ett lärar-elevper-
spektiv

Ingrid Lindell och Eva Lena Pettersson

Den nationella forskarskolan i naturvetenskaper-
nas och teknikens didaktik (FontD)

Helge Strömdahl

Svend Pedersen Lecture Award

Per-Olof Wickman

Science Education as a cultural entity: teaching-
metaphors and the emergence of environmental
spirituality

Joan Solomon

Konferensrapport från SmDi 61

Gunilla Molloy

Årg 3-2

Regnbågsförälder på förskolan

Lisa Gannå

Galja tittar i en modetidning och Boris Petrovitj
är journalist: Kön och heteronormativitet i rysk-
läromedel för gymnasiet

Fredrik Mandelin

Förebilder

Peter Emsheimer

Bokrecension: *Didactica 10*

Av *Eva Norén & Anna Nilsson*

Forskarskolan estetiska lärprocesser

Av *Staffan Selander*

Att möjliggöra och bedöma barns skriftspråkstill-
ägna – ett sociokulturellt perspektiv

Diana Berthén & Inger Eriksson

Rapport från den tredje internationella etnoma-
tematikkonferensen, ICEm 3, Auckland, Nya
Zeeland

Årg 4-1

Bolognaprocessen – vad innebär den?

Agneta Bronäs

Lärarprogrammets anpassning till Bolognasystemet

Rector *Ingrid Carlgrens* blogg 18 januari 2007

En didaktik nära praktiken – intervju med Ingrid Carlgren

Fredrika Fredmark

Lärarhögskolan som en resurs för skolutveckling

Erik Nilsson

De första skälvande minuterna...

Britt-Ingrid Stellan

Elevers läsförmåga och behovet av kompetensutveckling

Per Fröjd

Extramuralt lärande i lärarutbildningen

Jesús Piguera

Årg 4-2

Praktisk estetik och estetisk praktik

Kent Hägglund

Glimtar ur en bildlärares liv

Anna-Lena Auden

Ett inlägg i utvecklingen av det konstnärligt/estetiska kunskapsfältet i framtidens lärarutbildning

Agneta Mälargård-Malmberg

Musik som medel – Musik som mål

Sylvia Andersson

Musikämnet i lärarutbildningen

– en tillbakablick

Martin Wikmark

Musik – för alla?

Matz Willford

Ett slöjdföremål har både form och funktion

Hans Persson

Pedagogisk slöjd ett bildningsmedel

Ulf Åman

Teknik som skolämne

Eva Blomdahl

Teknik i förskolan och skolan
ur ett lärarutbildningsperspektiv

Eva Björkholm

Barns bilder av teknik

Inga-Britt Skogh

Teknikämnet i undervisningen

Magdalena Stare

Diesterweg visade vägen

Lars Lindström

Årg 4-3

Hon var med från början – Anneli Liukko

Annica Ragert

Hur förbättra samspelet mellan produktion och konsumtion av ämnesdidaktisk forskning? Hur kan utbytet mellan akademi och skola bli effektivt?

Per-Arne Karlsson

Var kommer framtidsfrågorna in när regeringen satsar fortbildningsmiljarder på lärarlyftet?

Iann Lundegård, Carl Lindberg och Anna Wikström

Vem äger framtidens frågor? – tankar kring en studentdriven kurs om lärande i hållbar utveckling

Emilie Moberg & Maria Almlöv

Det vetenskapliga samtalet

Lisbeth Danelius & Lisa Gannå

Fusk, plagiat eller textnärhet

Erik Lidbaum

Didaktikens hämsko

Kurt Tärnlund

Svend Pedersen Lecture Award

Per-Olof Wickman

Knowing Science and Becoming Scientifically Literate: Perspectives on Studying School Science Classrooms

Douglas A. Roberts

Årg 5-1

Bedömning på högskolan ur ett studentperspektiv – kvalitetssäkring, studentinflytande och likvärdig bedömning

Sirppa-Liisa Björkman & Barbro Westlund

Mellan tradition och förändring – examination och examinationsformer vid LHS

Jannis Garefalakis

Interaktiva examinationsformer

Lars-Erik Bjessmo & Ulla Karlsson

Matematiken syns

Kerstin Larsson & Kicki Skog

Biologin i Piagets tidiga arbeten

Sisela Björnson

Svend Pedersen Lecture Award

Per-Olof Wickman

Constructivism, inquiry and the formative use of assessment in primary school science education

Wynne Harlen

Årg 5-2

Religionsdidaktikens framväxt och utveckling i Sverige

Christina Osbeck

Att vårda ett revir. Ämnesföreningarna i spänningsfältet mellan ämnesteoritisk förkovran och didaktisk utveckling

Jonas Hallström, Bengt-Göran Martinsson & Mats Sjöberg

Genusvävar i praktiken

Birgitta Fagrell & Pia Agné

Ny faglighed – en forlængelse af samfundsfagsdidaktikken?

Torben Spanget Christensen

Didaktikens Forum årgång 1-5

Artiklarna kommer att succesivt publiceras i pdf-format på hemsidan

<http://www.umn.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=9029&a=33805>

Trollkarl eller mugglare? Tolkningssamfundet inom ett nytt medielandskap

Christina Olin-Scheller

Ämnesdidaktik som undervisningskonst. Funderingar utifrån några aristoteliska begrepp

Agneta Bronäs & Niclas Runebom

Årg 5-2

Konstruera genom att kontrastera

Hans Östergren

Språket i skolans ämnen i ett genrepdagagogiskt perspektiv

Gun Hägerfelth

Litteratursamtal i grundskolan

Michael Tengberg

Ämnesprofessionalitet under omförhandling: exemplet historielärarna kring 1940-1965

Johan Samuelsson

Om skolans religionsundervisning, synen på eleven och de didaktiska frågorna – några reflektioner

Sven Hartman

Människa, djur och natur i religionsämnet

Maria Jansdotter Samuelsson