

Årgång 2– Nr 2 – 2005

Didaktikens Forum



Lärarhögskolan i Stockholm
Box 34 103, 100 26 Stockholm

Didaktikens Forum
Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för undervisningsprocesser,
kommunikation och lärande
Box 34 103
S-100 26 Stockholm

Redaktionskommitté:

Lars Claeson, univ. lektor
Eva-Stina Källgården, univ. adjunkt
Iann Lundegård, doktorand
Gunilla Molloy, FD, univ. lektor
Hans Persson, FM univ. adjunkt
Annica Ragert, redaktör
Gull-Britt Larsson, redaktionssekreterare

Ansvarig utgivare: Anneli Liukko, prefekt, Lärarhögskolan i Stockholm

Prenumeration och beställningar via UKL

Box 34 103

SE-100 26 Stockholm

Telefon 08-737 56 68

Telefax: 08-737 98 99

http://www.lhs.se/ukl/forskning/didaktikens_forum

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

Portokostnader tillkommer

© Författarna och LHS

ISSN: 1652-2583

Omslag: Gull-Britt Larsson

Tryck: Intellecta Docusys, Sollentuna. www.docusys.com

Innehåll

Presentation av författarna	4
Introduktion	5
Den didaktiska forskningen inom svenskämnet – Intervju med Gun Malmgren <i>Av Gunilla Molloy</i>	6
Det är viktigt att lärare känner igen sig – Intervju med Gustaf Helldén <i>Av Iann Lundegård</i>	10
Berättelser i naturvetenskap – fiktion eller fakta? – Intervju med Agneta Boström <i>Av Annica Ragert</i>	16
En naturorienterad samlare – Intervju med Per-Olof Wickman <i>Av Annica Ragert</i>	20
Traditioner i bedömning av kunskap och kompetens i matematik – ett jämlikhetsperspektiv <i>Av Eva Norén</i>	22
En jämförelse av tre didaktiska verk <i>Av Siv Månsson</i>	30
Yrkesspråk och att skriva vetenskapligt <i>Av Lena Geijer</i>	43
Subjektiviteten och inläringens problematik <i>Av Kurt Tärnlund</i>	50

Presentation av författarna

Gun Malmgren är professor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Lunds universitet och var en av huvudtalarna vid didaktikkonferensen i Karlstad i mars 2005.

Gustav Helldén är professor i naturvetenskap, Högskolan i Kristianstad vill bedriva forskning inom några av de sektorer där Na-didaktiken inte varit så välutvecklad tidigare. Främst bland barn på grundskolans lägre stadier och inom förskolan.

Agneta Boström, doktorand vid Lärarhögskolan i Stockholm, hennes avhandling kommer att handla om narrativer (berättelser) i kemi-undervisningen, läs på hemsidan: www.chemistrynarratives.com

Per-Olof Wickman, professor i de naturvetenskapliga ämnenas didaktik, vetenskaplig ledare för doktorandgruppen i naturvetenskap (ND), mera information hittar du på hemsidan: www.lhs.se/ukl/forskning/nv-didaktik/

Eva Norén, universitetsadjunkt i matematikämnets didaktik med inriktning mot skolans tidigare år, undervisar, handleder examensarbeten och är forskarstuderande i didaktik. Är särskilt intresserad av minoritets elever och matematikundervisning ur första- och andraspråksinläraresperspektiv, liksom etnomatematik. Anställd på LHS och dess matematikavdelning sedan januari 2003.

Siv Månsson, undervisar på högstadiet i en grundskola på Gotland, hon har bl.a i sin uppsats på kandidatnivå ställt frågan: Blir skolämnet BILD alltmer akademiserat?

Lena Geijer, fil. dr, lektor, disputerade 2003 på avhandlingen *Samtal för samverkan* ett försök att förstå hur yrkesspråk utgör möjligheter och hinder i samtal med representanter för olika verksamhetsfält. Undervisar, handleder och examinerar i Civilingengörs/ Lärarprogrammet (KTH/LHS) och på grund- och gymnasienivå i lärarprogrammet samt deltar i projekt som 'Lärarens betydelse för lärandet' (KTH/LHS/Läraryrkesförbundet) 'Högskola och fält i ett skolutvecklingsprojektet Farsta' (Utbildningsförv. Sthlm./KK-stiftelsen/LHS).

Kurt Tärnlund, fil. dr i pedagogik, disputerade 2001: på avhandlingen *Existence and subjectivity; A Theme in the Philosophy of Education*. Han har ett närgånget intresse för den något svårbemästrade beskrivningen av 'erfarenhet/upplevelse' – som subjektivitetens kännetecken. Det vill säga att utveckla frågeställningar kring hur vi kan ange en diskurs som inte är godtycklig, utan rationell utifrån givna traditioner – och dessutom med en teoriaspekt som har 'praktiska' konsekvenser som mål.

Introduktion

Du håller nu i din hand andra numret av årgång 2 av tidskriften *Didaktikens Forum*! Det är ett blandat nummer som speglar didaktikens olika fält med frågor som berör många områden. Flera artiklar är intervjuer gjorda av våra redaktionsledamöter.

Första artikeln är en intervju med professor Gun Malmgren, Lund. Gunilla Molloy samtalade med Gun Malmgren i samband med den ämnesdidaktiska forskningskonferensen i Karlstad, 2005. Intervjun behandlar svenskämnets forskningsfrågor.

Följande artiklar är också intervjuer, men de berör de naturvetenskapliga ämnenas didaktik. Den första är en intervju med professor Gustav Helldén som gjordes av Iann Lundegård, vid hans besök på Lärarhögskolan i Stockholm. Annica Ragert, tidskriftens redaktör, har intervjuat Agneta Boström, doktorand i didaktik vid institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande hennes handledare professor Per-Olof Wickman.

Eva Norén skriver i sin artikel om bedömning av kunskap och kompetens i matematik ur ett jämlikhetsperspektiv. Bedöms elever från andra språkliga och kulturella grupper likadant som de svenska eleverna? Har de inte redan från början ett hinder i språket?

En av våra studenter, på kursen – *Didaktikens kunskapsområden*, fördjupningsnivå (41-60 p) –

har gjort en jämförelse av tre didaktiska verk. Detta är gjort som en hemskrivningsuppgift, Siv Månsson, Gotland beskriver här hur lärarens roll ändrats under årens lopp och hur olika forskare ser på lärarens uppgifter.

Ett exempel på hur man kan skriva vetenskapligt visar Lena Geijer i sin artikel, att kunskapsprocessen är bl.a. en interaktion och kommunikation mellan individ och omvärld. Detta kräver att man både gör själv, lyssnar och läser om hur andra gjort tidigare. Har använt fokusgruppsamtal över tid med dokumentation och konstaterat att ett vetenskapligt skrivande och dess värde blir centralt för att medvetandegöra och utveckla yrkesspråk.

I den avslutande artikeln har Kurt Tärnlund försökt hitta 'nöten innanför skalet' eller som han också uttrycker det, subjektiviteten och inlärningsproblematik, dvs. att hitta den kommunikation som lärare och elever iscensätter kring ett bestämt innehåll.

I det här numret har vi ingen presentation av en forskningsgrupp vid Lärarhögskolan, vilket vi hoppas kunna reparera i nästa nummer. Hela sköna sommaren kan ägnas åt skrivandet, så välkomna med artiklar, dead-line v. 37.

Stockholm i maj 2005

Redaktionen

Den didaktiska forskningen inom svenskämnet

Intervju med Gun Malmgren av Gunilla Molloy

Vad anser du är viktigast inom den svenskdidaktiska forskningen just nu?

– Att försöka beskriva vad som sker när det gäller svenska i ett mångkulturellt samhälle och ett mångkulturellt klassrum och då utifrån en bred kulturdefinition. Det vill säga att problematisera begreppet *mångkulturalitet* och gå tillbaka till ett gammalt, bredare kulturbegrepp som är kopplat till klass och kön. Det innebär också att man problematiserar hur man försöker skilja ut det mångkulturella från det svenska. Jag vill se samma process som när dialekterna gjorde uppror mot standardspråket och ställde krav på att få delta i offentligheten. Jag tycker att man skulle kunna se det mångkulturella utifrån ett sådant perspektiv också. Det råder ett normtänkande kring språket idag vilket innebär att det även finns avvikelser. Det är inte konstruktivt och det rimmar dåligt med retoriken kring det demokratiska, till mångstämmigheten och till att olikhet är en tillgång.

Jag tycker det är viktigt att diskutera kulturbegreppet och jag tillhör dem som tycker att det estetiska kulturbegreppet har en plats, och skall ha en plats i svenskämnet. Men man måste också se att det inte är statiskt. Förut såg man på det

estetiska som något man kunde ha, eller inte ha, vilket är utgångspunkten för det estetiska kulturbegreppet. Det antropologiska kulturbegreppet kommer man ju aldrig ifrån, vilket har med socialisation att göra och är mycket mer kopplat till samhälle, liv och omgivning. Kulturbegreppen är viktiga att hela tiden hålla vid liv och diskutera! Därför ser jag Kulturanalysen som en viktig del av svenskämnet med det vidgade textbegreppet som en naturlig utgångspunkt. Men det vidgade textbegreppet är inte heller en gång för alla givet, alltså inte helt oproblematiserat. Det finns alltid gränser och gränsdragningar att utforska och man får akta sig för att handla i de här dikotomierna med högt och lågt. Detta måste diskuteras mycket noggrant!

Det saknas helt enkelt konkreta beskrivningar av svenska i ett mångkulturellt samhälle. Vi har mängder med retorik och några framgångsrika exempel. Jag har precis nu en kurs som heter "Fokus på kulturell mångfald" för blivande gymnasielärare. Den har hamnat på den litteraturvetenskapliga institutionen vilket jag är glad för, för då kan vi arbeta med det vidgade textbegreppet och det vidgade bildbegreppet. Som kurslitteratur har

vi har bland annat *Skolan och de kulturella förändringarna* (Andersson m.fl.) och *Den mångkulturella skolan* (red. Hultinger & Wallentin) som är en mycket spännande bok. Jag tycker att den är lite rolig eftersom läraren och klassrummet lyfts fram väldigt tydligt och lärarna är oerhört entusiastiska. Men frågan är ju: Hur representativa är de här lärarna? Tillhör de den "visionära gruppen" som är viktig att ha som förebild? Vi behöver helt klart fler sådana beskrivningar tycker jag.

När du säger att du vill se fler konkreta beskrivningar av svenska i ett mångkulturellt samhälle, är det denna typen av forskning som du vill se? Och vad ser du då, ser du en klassrumsforskning, en aktionsforskning eller vad ser du för typ av forskning?

– Säkert både och. Då skulle kanske den nya ämneskonceptionen kunna växa fram. Ett ämne är ju inte en gång för alla givet, klassrum är kultur och klassrum skapar kultur.

Kan du beskriva den här nya ämneskonceptionen?

– Ja, jag vet inte hur den ser ut. Jag tror att den måste beskrivas som alla andra ämneskonceptioner har beskrivits, genom läromedelsanalys, beskrivningar av läromiljöer och klassrummet och vad som sker och skulle kunna ske i det rummet. Det är ju där som aktionsforskningsperspektivet skulle kunna komma in.

Hur ser du på lärarutbildningens roll i den här nya ämneskonceptionen?

– Jag tror att det på många sätt kommer att bli en mer problematiserande lärarutbildning, ärligt talat. Det betyder att man måste arbeta mycket mer med att byta perspektiv av lärarnas föreställningar om undervisning. Man måste titta mycket mer på vad det är för ämneskonceptioner som de för med sig in i utbildningen. Jag bad studenterna i kursen Svenskämnets historia, vilken ligger tidigt i utbildningen, att kort skriva vad "svenska" är för dem och vad de tycker att det skulle kunna bli. De skrev massor, jag fick en hel 'bibba' med texter! Min tanke är att senare konfrontera dem med vad de skrivit. Alla gav mig helt olika svar på vad svenska var för dem. Det är nästan så att man kan dela in svaren i olika ämneskonceptioner, där man kan se att studenterna faktiskt gjort sina val vilket säkerligen styr hur de tar till sig utbildningen. Jag kan se att de som har en mer fast, normerande språksyn, tar fasta på form- och strukturdiskussioner vilka de oftast får från lärarna på institutionen för nordiska språk, medan andra tar fasta på det estetiska.

Kan du se att de förhåller sig till den mångkulturella skolan i sitt ämnesdidaktiska tänkande?

– Ja, både och. För det beror mycket på den egna kulturella bakgrunden. Nu är vi mitt uppe i kursen och det betyder att jag inte kan analysera allt riktigt än, jag vet ju inte vad de kommer att göra i sitt specialstudium och det är först när deras rapporter kommer in som jag på allvar kan börja min

analys. Men redan nu är det påtagligt att gruppen är heterogen. De är mycket mer heterogena än våra vanliga litteraturstudenter. De litteraturstuderande har säkerligen en mer varierande personlig bakgrund men de verkar ändå vara mer homogena i sin kompetensprofil. Studenterna i kursen 'Svensk-ämnets historia' visar genom sin kompetens och sina frågor, att de är lika heterogena som en grupp elever ute i vilken skola som helst, skulle vara. Det tycker jag är lite intressant. Det får nog konsekvenser för deras val. I den här kursen kan de nämligen antingen gå ut på fältet och göra studier eller så kan de göra litteraturstudier med språklig eller litterär inriktning. Antagligen kommer de som kommer från en närbelägen arbetarstad, en småstad med storstadsproblem att välja att göra sina studier där de själva gått i skolan. De aviserar ganska tydligt att de är första generationens studenter.

Hur stor del av deras lärarutbildning är ämnesdidaktik?

– Det är en del av lärarutbildningen så till vida att de som läser i Malmö har möjlighet att läsa denna kurs som ett sidoämne.

Kan du säga något om svenska med didaktisk inriktning?

– Ja, där har vi en forskarutbildning i 'Svenska med didaktisk inriktning'. Den startades som ett samarbete mellan metodik- och ämnesinstitutionen vid lärarutbildningen i Malmö och två olika institutioner i Lund – den litteraturvetenskapliga

och den för nordiska språk. I Lund har det alltid funnits ett intresse för folkbildning och lärarutbildning, och flera av lärarna som undervisar och forskar vid de båda institutionerna har själva en bakgrund som gymnasielärare. De var oftast de som gick in och engagerade sig i lärarutbildningen medan institutionernas övriga forskare specialiserade sig smalare i ämnenas huvudfåra.

Forskarutbildningen i 'Svenska med didaktisk inriktning' kom i praktiken att bli nationell eftersom den var den enda i sitt slag och det kom sökande från hela landet. De lärare som hade väntat på en sådan här forskarutbildning kunde nu fritt söka sig till utbildningen, men det krävdes förutom lärarutbildning särskild behörighet även minst två års yrkeserfarenhet vilket skilde den från andra forskarutbildningar.

En riktigt god SmDi- utbildning (svenska med didaktisk inriktning) vilar på tre ben; ämneskulturen, lärarutbildningskulturen och skolan och praktiken. Och de som nu befinner sig inom SmDi har alla den förankringen på olika sätt. SmDi-utbildningen, med sina åtta avhandlingar på kort tid, är något att vara stolt över! Dessa avhandlingar pekar i många olika riktningar och är metodologiskt olika. Det finns möjlighet att välja en kulturanalytisk ingång och en mer mikroanalytisk som har textanalysen som någon form av central kompetens i utbildningen. Om man tänker sig en skola med med fokus på de kulturella förändringarna, där ämnet i sig inte är en gång för alla givet, utan där man ser ämnet mer som kultur och som

skapare av kultur, tycker jag att en sådan forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning blir ännu viktigare. Den textanalytiska kompetensen är en kompetens som kommer att behövas ännu mer eftersom samhället blir alltmer komplicerat. Gränsdragningen mellan skola och samhälle och

pedagogiska rum flyter ihop – vi ser pedagogiska processer ta form överallt i samhället. I de både ämneskulturerna litteraturvetenskap och nordiska språk har textanalysen alltid haft en stark ställning. Textanalysen som metod kan kanske mot bakgrund av de kulturella förändringarna i vårt samhälle nu kvalificera sig på nya fält.



”Det är viktigt att lärare känner igen sig”

Intervju med Gustav Helldén av Iann Lundegård



Vilka är de stora frågorna inom den naturvetenskapliga didaktiken i Sverige idag?

– En stor del av den forskning som bedrivs idag ägnas åt ungdomsskolan och de högre åldersgrupperna på grundskolan och gymnasiet. Där finns forskning som försöker besvara frågor om vad ett genomförande av en viss typ av undervisningssekvenser ger för resultat. Idag finns också ett allt större intresse av att studera vad som händer i själva lärprocessen, i de lärandemiljöer som finns i skolan. Den ämnesdidaktiska forskningen i Sverige karakteriseras av några olika perspektiv: Göteborgsgruppen, den kring Björn Andersson, lyfter ett perspektiv som utgår från en konstruktivistisk

tradition men, som senare också tagit intryck av det sociala samspelet mellan elever och mellan elever och lärare. Då har man även fört in vygotskijanska element i sin forskning. Ett annat perspektiv bedriver forskning utifrån en fenomenografisk ansats. Inom det har man just nu gjort en förnyad satsning med s.k. learning studies. Det initiativet innebär att man etablerar nätverk mellan lärare och jag tror att det initierats med stöd från Vetenskapsrådet. Ytterligare ett forskningsperspektiv kommer från en grupp i Stockholm. Här tittar man mer på vad som händer i undervisningssituationer, under lektioner och laborationer. De har ett intresse för vad som verkligen händer i autentiska miljöer, dvs. i klassrummen. I det här sammanhanget tror jag också att det betytt mycket att man fått hjälp av modern teknik. Idag kan vi använda enkla, lätta kameror och vi har en lättare digital inspelningsutrustning för ljud. På det viset stör vi mycket mindre och kan få andra, värdefulla empiriska data för vårt arbete än vad vi kunde tidigare. I Kristianstad där jag är verksam pågår det t.ex. för närvarande ett arbete, där vi tillsammans med Jan Schoultz och Glen Hultman,

gör studier av laborationer. Och trots att jag nu varit med några år så är jag verkligen imponerad av vad man kan få ut med hjälp av den tekniska utrustning man använder sig av idag. Det har verkligen underlättat det hela.

Vilka är de stora utmaningarna för svensk ämnesdidaktisk forskning i naturvetenskap?

– En av de stora frågorna tror jag handlar om att bedriva forskning inom några av de sektorer där Na-didaktiken inte varit så välutvecklad tidigare. Främst bland barn på grundskolans lägre stadier och inom förskolan, där finns det mycket att göra, men också på universitet och högskolor. Här tänker jag framförallt på forskningen inom lärarutbildningen.

Hur ska man gå till väga för att nå framgång inom de här områdena?

– Om vi börjar med barnen i de yngre åldrarna så har vår egen forskning i Kristianstad och även forskning på andra håll visat att barns erfarenheter från tidiga år har stor betydelse för den fortsatta utvecklingen av hur de ska komma att förstå naturvetenskap. I förlängningen handlar det här om att utveckla undervisningsstrategier som bygger på att skapa episoder i klassrummet eller i utemiljön som är rika på glädje och kreativitet. På det viset kan man tidigt väcka barnens nyfikenhet och lust vilket de senare kan ha stor glädje av.

Menar du att forskningen skulle kunna bidra till att formulera mer specifika undervisningssituationer?

– Nej, inte direkta undervisningssituationer. I förskolan talar man inte så mycket om begreppet undervisning. Istället pratar man om olika upplevelser i arbetet med naturvetenskapen, där barnen själva får uppleva det sköna och det vackra, -kreativitet helt enkelt. Sedan tror jag också att vi står inför en utmaning när det gäller att utveckla didaktiken på universitets- och högskolenivå. Till exempel så har det visat sig i den forskningsgenomgång vi gjort i Kristianstad att det är förhållandevis lite forskning som gjorts på just lärarutbildningen i naturvetenskap. Sådan forskning tror jag vi skulle vi behöva mer av!

Vad skulle den forskningen kunna handla om?

– Det kan gälla undervisningen som sådan om olika naturvetenskapliga moment, men också om själva lär- miljöerna. I Kristianstad har vi, i ett mindre projekt, tittat på lärarstuderandes syn på laborationer.

Där har det, inte så oväntat visat sig, att om vi ställs att undervisa, utan att ha fått problematisera det vi själva har blivit undervisade om så undervisar vi gärna som vi själva blivit undervisade.

Men menar du att själva lärarutbildningen ska vara objektet för forskningen?

– Ja och då kan det handla om lärarstuderandes sätt att uppfatta läromiljöer och hur de utför arbetet i läromiljöerna. Detta blir i synnerhet intressant nu när vi har det vi kallar VFU, verksamhetsförlagd undervisning. Då kan även handledaren delta i forskningsupplägget. Här tror jag finns en stor utmaning och ett stort, nytt, fält. På det viset skulle vi förhoppningsvis också kunna skapa en förnyelse av undervisningen.

Hur står sig svensk forskning kring naturvetenskapens didaktik i förhållande till internationell?

– Den svenska forskningen, är ju som genre ganska nyetablerad, får man väl lov att säga. Genom Björn Andersson fick vi vår första professur i de naturvetenskapliga ämnenas didaktik 1997. Sedan dess har det undan för undan tillkommit fler. Peter Fensham (Professor i science education vid Monash University i Melbourne) har listat några olika kriterier för vad som krävs för att man ska kunna definiera ett eget forskningsområde. Det första kriteriet innebär att man har en sorts akademi, att det finns lärosäten där man undervisar på området och att det finns s.k. senior researchers kopplade till dessa. I Sverige har det under de senaste tio åren skett en kraftfull uppbyggnad av sådana. Tidigare fanns Stockholm, Göteborg och Uppsala representerade och nu har dessa fungerat som innovationscentra. Idag finns forskningen på

det här området utspridd på ett flertal platser i landet. Inom vissa delar av den ämnesdidaktiska forskningen i naturvetenskap tror jag faktiskt att vi står oss ganska väl internationellt. Det andra kriteriet Fensham nämner är huruvida man är representerad i etablerade tidskrifter på området. I Kristinstad har vi gått igenom det material som har publicerats efter 1990 i de fyra stora tidskrifterna; *Science Education*, *Journal of Research in Science Teaching*, *Research in Science Education* och *International Journal of Science Education* och vi har funnit att där inte finns så väldigt många bidrag från svenska forskare. Men, vi är, som sagt, under uppbyggnad och vad man kan se är att under de senaste åren har andelen artiklar från svenska forskare ökat i tidskrifterna. Det tredje kriteriet som Peter Fensham talar om är att det finns ett forum där forskningsfrågor behandlas samt att forskningen finns representerad där det etablerats konferenser på området. Detta har också utvecklats i Sverige och vi står oss ganska väl om man ser till hur många forskare härifrån som deltar i ESERA- och under EARLI-, NARST- och AERA-konferenserna. Men, som sagt är forskningen i Sverige fortfarande under uppbyggnad.

Vilken svensk forskning på området har gjort sig mest känd internationellt?

– Pedagogisk forskning med en fenomenografisk ansats är proportionellt sett stor i Sverige och det är vi kända för. Hamnar du i en hiss på en konferens i USA och berättar att du är från Sverige, så har det hänt mig är det framför allt är Ference

Marton som kommer på tal, men också Ulf P. Lundgren. Och när det gäller Science Education är det framförallt Björn Andersson som efterfrågas. Han blev ju etablerad inom detta forskningsfält redan på 80-talet.

Vilken design har din egen forskning?

– Min forskning startade med att jag som intresserad lärare och lärarutbildare började följa elevernas lärande under en längre tid. Jag ville veta hur deras föreställningar om naturen utvecklas under tid. Det kunde handla om villkor för växande och nedbrytning i naturen och blommans roll. Sedan dess har de projekt som jag arbetar med en longitudinell design, vilket innebär att vill vi försöka följa och se hur lärandet tar form hos en människa under en räkka av år. Vad händer t.ex. med en intervention, en undervisningssekvens som kanske introduceras någon gång i åk 3? Vad händer med detta senare under livet? Kan man se detta och hur ser elevernas lärandevägar ut? Jag fick genom åren mer inspiration att arbeta med longitudinella studier bl.a. när jag var vid Cornell universitetet 1995 för samarbete med professor Joseph Novak. Han talade varmt för longitudinella studier. När jag träffade honom hade jag ju redan påbörjat min studie utan att jag direkt kallade den longitudinell. Sedan har jag, i mina olika projekt i Kristianstad, också fått mycket inspiration från Australien. Bl.a. från Dick White och Russel Tytler. Russel är mycket intresserad av den longitudinella designen och vad man kan få veta genom den. Där har vi ett gott samarbete.

Hur kan en svensk lärare dra nytta av den ämnesdidaktiska forskning inom naturvetenskap som pågår idag?

– Jag tror att han/hon kan stimuleras till att, på ett annat sätt än tidigare, förstå elevernas utgångsläge. En viktig del i det hela är det vi kallar metakognition. Det betyder dels att läraren får en chans att få syn på sin egen undervisning och sitt eget sätt att undervisa, men också att läraren kan hjälpa eleverna att få syn på sig själva och sin utveckling. Alltsedan PEEL-projektet i Australien har detta varit en central länk mellan forskningen och det praktiska arbetet i skolan.

Men om man ska vara lite självkritisk så tycker jag att vi inte är riktigt så duktiga på att implementera forskningsresultaten som vi borde vara. Vi borde kunna vara bättre på att nå ut till lärarna med det vi jobbar med. Vi borde också bli bättre på att involvera lärare i olika forskningsprojekt så att de känner igen sig när vi beskriver vad vi gör.

Tror du att alla forskare på området skulle skriva under på det?

– Nja, kanske, kanske inte. Det beror förstås på vem man frågar. Anledningen att jag har de här åsikterna är att jag varit lärare själv. I många forskningssammanhang och när jag tänker kring en forskningsfråga, kan jag se en årskurs femma, sju eller en gymnasieklass framför mig, som jag kanske hade en gång. Då försöker jag ställa mig frågan, ”vad hade detta betytt för den här klassen”. Jag tror att den stora utmaningen för den

här genren av forskning är just detta. Sedan kan det ju finnas intressanta saker inom mera vetenskaplig teoretisk forskning, men jag tror att den stora utmaningen för oss är att bli allt bättre på att implementera. Att beskriva vårt arbete så att lärarna kan känna igen sig. Jag har själv erfarenheter från de fortbildningskurser jag haft, att när läraren känner igen sig och får aha-upplevelser, ”– ja det var ju så som mina elever resonerade” eller, – ”det var kanske därför de inte riktigt förstod”, då blir de också intresserade. Därför är det viktigt att inte väva in forskningen i ett teoretiskt hölje, som inte är transparent för lärarna.

Så ett sätt att få ut forskningen till lärarna är att ligga närmare dem i själva forskningsprocessen?

– Ja, det här har jag även sett väldigt tydligt nu när jag och Olle Eskilsson bedriver våra studier i åk 8, i kemi. Där handlar vårt projekt om att skapa en kommunikation i klassrummet mellan eleverna som gör att de ökar sin förståelse i kemi. När vi arbetar tillsammans med lärarna och de är med och ser detta, då ser man verkligen att det händer något. Vi ser så tydligt att lärarna är intresserade och gärna tar upp det vi gör, inte på samma sätt som vi gör det, men de ser istället andra möjligheter. När vi har spelat in en sekvens av en lektion eller när vi har intervjuat elever kring en laboration och tar med den till läraren och spelar upp den och resonerar kring hur vi gjorde, då känner läraren igen sig. Då får vi ofta kommentaren, –

”ok!, det här är bra”. Ofta är det gångbart att på det här sättet möta lärarna med verkliga utsagor av elever och lärare. När eleverna i våra intervjuer beskriver växandet eller förbränningen av papper eller någonting liknande, så känner läraren igen det..., – ”så skrev han det också på en labbrapport för mig”.

Ett annat sätt att presentera forskningen är att skriva om den på ett lite mer åtkomligt sätt. Min bok ”Elevers tankar om ekologiska processer” är skriven på ett populärt sätt. Den är slutsåld nu, men fortfarande hör lärare och kursanordnare av sig och vill kopiera ur den. Den skrevs just på ett vis så att lärare skulle känna igen sig, i elevernas utsagor. Nu är boken tio år gammal och borde skrivas om en del, eftersom de teoretiska utgångspunkterna i den har utvecklats. Men, jag skrev boken tillsammans med en förskollärare och just det att jag lät flera förskollärare läsa mitt manus gjorde att de kunde känna igen sig. Ett vanligt missförstånd man ofta hör handlar ofta om att det som skrivs skulle behöva innehålla en massa tips som lärare kan använda t.ex. i övermorgon på någon av sina lektioner. Ibland anklagar vi lärare för att vara tipsinriktade. Jag tycker att man gott kan ge tips, men då med didaktiska utgångspunkter. Någonting som lärarna känner igen sig i och som också kan fungera som en utgångspunkt för undervisning.

Tack Gustav, är det något mer du vill tillägga?

– Ja, det som ligger mig varmt om hjärtat är ju det som händer i klassrumssituationen, i undervisningen. Men, det som sker bland elever och mellan elever och lärare är väldigt komplext. Därför tror jag att det är viktigt att inse att om vi ska kunna studera den komplexa verkligheten, behöver vi flera olika ansatser. Jag tycker att det är viktigt att vi som har olika teoretiska ansatser kan resonera med varandra öppet. Att se att de här olika ansatserna belyser olika saker i undervisningen. Självt har jag varit ganska individuellt orienterad och intresserad för hur enskilda elever uppfattar fenomen eller hur den enskilde läraren arbetar. Andra är mer intresserade av att se helheten i klassrummet eller kommunikationen mellan elever. Man har olika angreppspunkter.

Något jag skulle se fram emot var att vi läste och intresserade oss för varandras olika perspektiv och ansatser. Istället för att se det som att ”jaha, det här är inte min grej”. Detta tror jag skulle berika forskningen. Jag har resonerat mycket med t.ex. Dick White kring det här. Han är professor i Education vid Monash University i Melbourne och en internationellt mycket respekterad forskare. Dick White menar att många av de här teoretiska angreppssätten är komplementära. Ska man kunna konfronteras med hela den komplexa verklighet som finns i klassrummet, är det viktigt att se att man måste kunna möta den utifrån olika perspektiv, menar Dick White.

Annica Ragert

Berättelser i naturvetenskap – fiktion eller fakta?



Agneta Boström fick som liten ofta höra berättelser och själv har hon berättat många sagor för sin dotter. Kanske väcktes hennes intresse för berättelsens kraftfullhet redan då? Idag intresserar hon sig för hur berättelser kan skapa mening i det ibland abstrakta kemiämnet.

I slutet av april 2005 höll Agneta Boström en öppen föreläsning vid Lärarhögskolan. Hon pratade om berättelsernas betydelse i undervisningen av naturvetenskap. Till sin hjälp hade hon sin handledare Per-Olof Wickman. Agneta Boström har arbetat med tillämpad kemi i 21 år och som lärare sedan 1994. Idag delar hon sin tid mellan att vara lektor i kemididaktik vid Åsö vuxengymnasium

och att forska vid Lärarhögskolan i Stockholm. Hennes forskning handlar om berättelsens betydelse i klassrummet.

I sin licentiatexamen från 2003 visar hon, genom sex intervjuer med erfarna kemilärare, att dessa använder redskapet berättelser för att underlätta lärandet för eleverna. Agneta Boström ingår forskningsgruppen i naturvetenskapsämnenas didaktik vid institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande (UKL).

Det är inget nytt att använda berättelser i undervisningen, det har man gjort sedan urminnes tider. Men först en definition av ordet.

Vad är en berättelse?

- Den har händelser som redogörs för i en följd och följden skapar ett sammanhang.
- Det är en särskild form för att skapa mening, att göra något meningsfullt.
- Det är ett sätt att göra systematiska urval.
- Enkla subjekt predikat-meningar räcker. Ex: "Kungen dog. Prinsen grät". Läsarna fyller i själva betydelse och förstår ändå att prinsen grät för att kungen dog.

- Det gör inget om innehållet inte är sant..
- Berättelser skapar sammanhang och blir meningsfullt för människan.

Grundläggande krav på en berättelse

- Det ska finnas en handling: en början, en mitt och ett slut.
- Det ska finnas en viss spänning som kräver en upplösning.
- Innehållet måste vara specifikt och gärna illustreras i form av exempel.
- Berättelserna är belägna någonstans, någon gång.
- Mänskliga känslor och avsikter är avgörande.
- Det ges utrymme för sociala och kulturella sammanhang.

Hur kan då berättelser användas och göra undervisningen av naturvetenskap mer betydelsefull?

En berättelse kan levandegöra det som eleverna möter inom naturvetenskapen. Genom att väva in kunskapen i olika berättelser, alltså genom att levandegöra naturvetenskapliga fakta, blir det lättare för eleverna att ta in och komma ihåg kunskapen.

När Agneta Boström försökte ta reda på hur hennes kemilärarkollegor i gymnasieskolan skapar mening på kemilektionerna, intervjuade hon sex erfarna kemilärare, två gånger var. Hon upptäckte då att flera av lärarna använde berättandet som verktyg. Huvudfrågan var ”Hur skapar du mening i ditt ämne?”. Under den första intervjuomgången

lades fokus på lärarens bakgrund, lärarens syn på teoretisk respektive tillämpad kemi och lärarens syn på teori respektive praktik. Under intervjuomgång två kom det fram flera målande exempel på hur berättelser fyller en viktig funktion och är ett kraftfullt verktyg i undervisningen.

En klass skapade till exempel tillsammans med läraren en berättelse om chokladkakans väg från kakaobusken till miljöstationen när de när de skulle träna på stökiometrisk beräkningar och gaslagarna. När atomutbåten Kursk förliste var det en lärare som fick en klass engagerad i att räkna ut hur länge syret skulle räcka till besättningen under vattnet.

Alla barn och ungdomar förstår en berättelse. Det gäller att med inlevelse berätta en historia, om vad som helst egentligen. Det viktiga är att bygga upp en spänning och få eleverna engagerade. Då kan den abstrakta kemin bli begriplig för dem, och de kan ta till sig kunskapen på ett helt annat sätt än vid traditionell undervisning, förklarar Agneta Boström.

Slutsatser av intervjuerna

Oftast är det erfarna lärare som använder sig av berättelser för att underlätta lärandet i klassrummet. Det är lärare som fortfarande känner glädje i sitt arbete. Berättelser hjälper eleverna att lära sig, att vilja lära sig men också att förstå varför de ska lära sig. Många av lärarnas berättelser hänger ihop med deras egna livsberättelser. Agneta Boström delade in berättelserna i olika kategorier:

- Den stora berättelsen om hur allt hänger samman.
- Berättelsen om den omgivande naturen.
- Berättelser som rör vår vardag.
- Berättelser som rör vårt samhälle
- Berättelser om atomen och atomernas delar som agenter.
- Berättelser som rör hela världen.

Materialet som hon fick fram genom intervjuerna med de sex kemilärarna resulterade i en licentiatuppsats 2003.

De kopplades till några teoretiska begrepp. Några exempel på dessa var: Social konstruktivism, paradigmatis och narrativ kognition, lärares kunskapsbas och kunskapsfaser.

Elevernas upplevelser

Intervjuarbetet med lärarna väckte ännu fler frågor hos Agneta Boström. Hon ville veta vad eleverna tyckte om deras berättelser. Fem intervjuer med fem vuxna elever i en kvällskurs i kemi resulterade i fem elevberättelser där alla elever hade olika men personliga anledningar till att relatera kemien till deras eget vardagsliv. Här är tre av berättelserna.

Blänkande håll i motorcykeln

En kille, som egentligen inte verkade vara jätteintresserad av kemi, berättade om sin passion för motorcyklar. Han och hans vänner brukade träffas för att meka ihop och putsa motorcyklarna tills de glänste. För att även skruvarna skulle blänka använde de rostfria skruvar i lika blanka motor-

block av aluminium. Men det gick håll i aluminiumet! Efter genomgången kemikurs kunde killen antagligen stolt berätta för sina mekarkompisar varför det gått håll i aluminiumet.

Hungrig under Ramadan

En kvinnlig elev var intresserad av sin kropp och av kemi som rörde hennes hälsa. Maten spelade stor roll i hennes liv. Detta kopplade hon till sin irakiska familj där maten alltid varit en viktig familjetradition. Hennes farfar brukade som liten pojke gömma sig i källaren under fastan Ramadan för att äta i smyg. Det gjorde honom frisk och stark menar hela familjen.

Icke-kompatibla kylskåp

En elev arbetade med underhåll av kylskåp. Efter förbudet mot freon konverterades kylskåp och kylanläggningar till andra gaser. Detta påverkade det material som användes i de gamla kylskåpen, t.ex. metallen, limmet och smörjoljorna. Allt gammalt och nytt material är inte alltid kompatibelt.

Agneta Boströms generella slutsatser:

- Lärare och elever är långt ifrån blanka oskrivna blad när de möts i klassrummet.
- Alla bär på egna erfarenheter som kan beskrivas som deras livsberättelse.
- I klassrummet sker det möten mellan lärarens och elevernas livsberättelser. Dessa vävs samman med mötet med kemien och den naturvetenskapliga berättelsen.

Efter alla lärar- och elevintervjuer har Agneta Boström ställt nya frågor:

- Hur kan elevers erfarenhet utnyttjas i kemiundervisningen?
- Hur kan vi skapa mer utrymme för elever i kemins klassrum?
- Vad händer om traditionell undervisning baserad på begreppsutveckling och experiment kompletteras med berättelser?
- Är berättelser i kemi ett sätt att skapa mening och att göra eleverna mer involverade?

Agneta Boströms stora intervjuarbete är nu färdigt. Just nu pågår transkriptionen av de sista intervjuerna. I maj 2006 planerar hon att lägga fram sin doktorsavhandling. Hon avslutar föreläsningen med orden:

Jag vill få lärare att förstå att berättandet i undervisningen har ett värde. En vision är att föra in det som en del i lärarutbildningen. Att kunna berätta meningsfulla historier i klassrummet tycker jag visar på en yrkesprofessionalism. En del är födda talare men alla kan absolut träna upp sin förmåga. Men det tar tid och kräver en del erfarenhet att som lärare bygga upp sitt berättarkiv!

Vill du veta mer om Agneta Boströms forskning och berättelser? Läs mer på hennes hemsida www.chemistrynarratives.com



Annica Ragert

En naturorienterad samlare

Intervju med Per-Olof Wickman

Passionen för natur och biologi går som en röd tråd genom Per-Olof Wickmans liv. Den är en stark drivkraft och hjälper honom i hans strävan att göra naturvetenskapen i skolan engagerande och mer meningsfull.



Många elever upplever att naturvetenskapen i skolan är ointressant och svår att förstå och att den är ämnad plugghästarna. Det vill Per-Olof Wickman ändra på. Som forskningsledare vid Lärarhögskolan i Stockholm driver han idag flera projekt med syftet att göra undervisningen av naturvetenskapen lättillgängligare för eleverna.

– Naturvetenskapen kan ibland bli för akademisk med alla sina torra fakta. Den måste göras mer vardaglig och mänsklig. Elever och människor i allmänhet, måste förstå meningen med att ha grundläggande kunskaper i ämnet. De behövs bland annat för att kunna ta ställning i olika samhällsdebatter, som till exempel om miljövard, genetik eller kärnkraft.

Framtidens NO-lärare

”Hur ser ett innehåll ut som är meningsfullt för eleverna” är den viktigaste frågan som en bra NO-lärare bör ställa sig, tycker Per-Olof Wickman. Svaret på frågan får man genom att prata med och lyssna på eleverna och låta dem styra delar av undervisningens innehåll. Om läraren har djupa ämneskunskaper, ger det honom eller henne mod i klassrummet.

– Lärarhögskolan måste ge de blivande lärarna självförtroende nog att de vågar vara utan svar ibland. Den gamla synen, att läraren sitter inne på alla svar, gäller inte längre. Det är det viktigt att förmedla. Det är i mötet mellan elever och lärare som ett meningsfullt innehåll kan skapas.

Eleverna måste få utrymme att genom gruppdiskussioner och labbar och brainstorming tillsammans med läraren komma fram till olika lösningar, som alla är lika "sanna" – fast på olika sätt i olika sammanhang. Undervisningsmetoden spelar egentligen mindre roll, menar Per-Olof Wickman, så länge innehållet är meningsfullt för eleverna. En bra NO-lärare är också empatisk och inspirerar eleverna att vilja veta mer.

Sin egen inspiration hämtar han från det dagliga arbetet tillsammans med eleverna, lärarna och forskarna. Men den allra största inspirationskällan är nog skogen, träden för att inte tala om fjärilarna. Till dem känner han en stor kärlek. När Per-Olof Wickman får smyga likt en indian och fotografera fjärilar i naturen, mår han som allra bäst. Det är där han hör hemma, säger han.

– Ja, jag är en riktig naturfreak. Jag känner nog till varenda fjäril på varendaste blad ute i naturen. Han har ingen favoritfjäril. De är alla lika vackra, menar han.

Per-Olof Wickman är också en inbiten samlare. Genom åren har han samlat på en massa olika saker. Det är en helande hobby, tycker han.

– Men jag är ingen duktig samlare, utan ganska ostrukturerad. När jag tycker att världen blir för stökig sätter jag mig och sorterar lite finska frimärken.

Korta fakta

- Är professor i didaktik med inriktning mot naturvetenskap på institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande (UKL).
- Tycker inte att det nödvändigtvis behövs stora resurser för att göra undervisningen rolig och meningsfull.
- Vill få in lyssnandet på andra som en del i lärarprogrammet.
- Har jobbat som museilärare på Skansen.
- Gillar att samla på saker. Har t.ex. en stor samling Kalle Anka-tidningar hemma.



Eva Norén

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

Hur elevers kunskaper och kompetens i matematik kan och bör utvärderas och bedömas är en ständigt aktuell fråga för matematiklärare. Lärares uppfattning om och inställning till matematik spelar roll i bedömningen, liksom hur lärare själva blivit utsatta för bedömning under sin egen tid som elev. Jag har föreställningen att också lärares konstruktion av kunskap om lärande i matematik har betydelse för hur de utvärderar och bedömer.

I den här artikeln vill jag diskutera bedömning av kunskap och kompetens i matematik ur ett särskilt perspektiv, lärares bedömning av elevers kunskaper i matematik och möjlighet till jämlikhet. Diskussionen grundar sig på en artikel av Morgan & Watson, båda verksamma i Storbritannien (2002). De har var för sig genomfört studier där elever bedöms av sina lärare i dagliga klassrumssituationer, och med skriftliga matematikuppgifter som underlag. Deras utgångspunkt är, att bedömning av elevers kunskaper i matematik kan få långtgående konsekvenser för eleverna i framtiden. Som exempel kan nämnas vilka utbildningsvägar som kommer att stå öppna för dem. De menar att tra-

ditionella bedömningsförfaranden av matematik-kunskaper (i Storbritannien) har visat sig vara ojämlika och att det inte med säkerhet innebär att modernare metoder reducerar ojämlikhet. Artikeln tar upp förhållanden i ett annat land än Sverige, men jag ser infallsvinklarna som intressanta och utvecklingsbara även i en svensk skolkontext.

Faktorer som påverkar lärares bedömning av kunskaper och kompetens i matematik

Morgan & Watson påvisar bland annat hur elever från språkliga och kulturella minoriteter kan komma att missgynnas i bedömningsituationer. Eleverna känner inte till den kulturella kontext matematikuppgifterna hör hemma i. Uppgifterna kanske passar elever från en social klass eller kulturell grupp som alla inte hör hemma i. Självt är jag väl medveten om det språkliga underläge elever kan befinna sig i om bedömning görs enbart på svenska. Begränsad förståelse för elevers ursprung och språksituation i en majoritetens matematik-klassrum, begränsade delade erfarenheter, förvänt-

ningar och traditionella, stereotypa bedömningsuppgifter kan göra att elever inte tillåts visa upp sitt kunnande i matematik. Bland andra Barton, Fairhall & Trinick stöder uppfattningen att det finns samband mellan språk och olika språkliga och sociala matematikpraktiker. Adler & Setati menar att det är nödvändigt att flerspråkiga elever deltar i en matematisk diskurs där man talar om förståelse och begrepp snarare än hur man ”ska göra”, liksom en klassrumsdiskurs där de känner sig inkluderade och där kodväxling (flera språk talas) används, för att nå bra resultat i matematik. Det kan förväntas gälla också i bedömnings-situationer. Även Cooper & Dunne påtalar att vissa typer av uppgifter som ingår i matematiktester kan missgynna elever från vissa socialgrupper och gynna andra. Elever från olika sociala grupper använder sig av olika koder (Bernstein). Med *kod* menar Bernstein en sorts reglerande princip som styr språkets struktur, funktion och innehåll, gentemot de krav som ställs i en specifik situation. Bernstein använder sig av två kodbegrepp, begränsad och utvecklad kod. Cooper & Dunne hänvisar till Bernsteins undersökningar där det visade sig att elever från medelklasshem var mer benägna än elever från arbetarklasshem att kategorisera föremål utifrån kontextoberoende principer, vilket är kunskaper som värderas högt i matematik. Den avancerade abstrakta matematiken förutsätter kontextoberoende matematiska förmågor (bl.a. Irandoust).

Morgan & Watson refererar till Rapail's analys av matematiklärares bedömningspraktik och me-

nar att det finns en risk att lärare bedömer elevers liknande resultat i matematik olika utifrån de förväntningar och föreställningar om enskilda elever som lärare redan har. Jag tolkar det som att en matematiklärare med västerländsk medelklassbakgrund kan komma att missgynna exempelvis en elev som har sitt ursprung i en turkisk bondby i en bedömnings-situation. I värdering och bedömning av elevers matematikkunskaper talar Morgan & Watson om sex faktorer som kan påverka läraren:

1. Lärares personliga kunskaper i matematik och om läroplan och kursplan, inkluderat *affective aspects of their personal mathematics history*. Exempelvis kan en lärare som själv löser matematiska problem med informella metoder acceptera att elever gör detsamma.
2. Lärares uppfattningar om vad matematik är och hur man bäst bedömer kunskaper och kompetens i ämnet. Även om flera lärare använder samma bedömningsmetoder har det visat sig att de bedömer uppvisade kunskaper olika.
3. Lärares förväntningar på hur matematiska kunskaper kan kommuniceras. Lärare lägger inte samma vikt vid varierande sätt att kommunicera eller förstå matematik.
4. Lärares erfarenheter av och förväntningar på elever och undervisning i matematik generellt. Lärare ser olika på hur elever lär matematik och vad som utmärker en elev som är ”duktig” eller ”svag” i matematik.

5. Lärares erfarenhet och intryck av samt förväntningar på enskilda elever. Tidiga intryck av enskilda elever ses som betydelsefulla i bedömningsituationer liksom de intryck lärare samlar på sig över tid om enskilda elever. Dessa intryck *form a starting point for an ensuing cycle of interaction and interpretation*.
6. Lärares språkliga (lingvistiska) kompetens och kulturella bakgrund. När lärare och elever har olika bakgrund kan lärare värdera elevers gestaltning av kunskaper lägre. I detta sammanhang hänvisar Morgan & Watson till bland annat Bourdieu och det leder mina tankar till hans begrepp kulturellt kapital (1997) och innebär i min tolkning att lärarens kulturella kapital avgör hur läraren värderar och bedömer elevernas, troligen sker det omedvetet.

Tornberg, som visserligen skriver om språkundervisning, uttrycker att undervisning är historiskt och sociokulturellt betingad. Bedömning är en del av undervisningen vilket gör att den interkulturella undervisning Tornberg pläderar för skulle kunna överföras till att kunskap och kompetens i matematik borde bedömas av en interkulturellt medveten matematiklärare.

Med en interkulturellt medveten lärare menar jag en lärare som är medveten om den egna kultur- och språkbakgrunden och att majoritets- och minoritetsperspektiv samverkar och kompletterar varandra (Ladhenperä). Lärarens förståelse påverkar alltid sättet att bemöta och bedöma elever (Parszyk). Om läraren låter andra perspektiv än

det egna komma till tals kan bedömningen av minoritetslevers kompetens i matematik ske på mer jämlika villkor.

Morgan & Watson pekar på att det finns alltför lite forskning om bedömning utifrån lärarens/bedömarens aktiva konstruktion av kunskap om elevers kunskap och lärande i matematik eller uttryckt på ett annat sätt: den naturliga nödvändigheten av lärarens tolkning av olika fenomen i bedömningsakten. De sex faktorerna ovan samspelar antagligen på sätt vi ännu inte vet tillräckligt mycket om.

Hur lärare kan tolka elevers gestaltning av kunskaper i matematik

Morgan & Watson beskriver mekanismer som gör att lärares tolkning och identifiering av elevernas resurser kan leda till ojämlikhet. De har studerat kvalitéer i lärares informella, i den dagliga undervisningen, och formella bedömning i matematikklassrum. De har studerat och tolkat hur lärare bedömer genom att först fokusera vad lärarna säger till eleverna och vilka åtgärder de vidtar, för att därefter inrikta sig på vad lärarna berättar om elevernas kunskaper. En slutsats de drar, av bedömning i dagliga undervisningssituationer, är att flera faktorer påverkar bedömningen även sådana som har mycket lite att göra med matematisk förmåga. Ett exempel är att elever som är mycket verbala ofta bedöms som att de kan mer än tysta och tillbakadragna elever. De verbala och på andra sätt aktiva eleverna ”visar upp sig” även om innehållet i det de säger och gör inte är särskilt matematiskt.

Läraren/bedömaren verkar vara upptagen med att konstruera sin syn på någon annans (elevens) praktik och är inte alltid inriktad på innehållet i det eleven uppvisar. Det här är en situation bekant också i en svensk skolkontext med skolelever som talar andra förstaspråk än svenska. Lärare har ibland visat sig lyssna efter hur elever yttrar sig på korrekt svenska, dvs. på formen och inte på innehållet i det de framför (Jönsson).

I formella bedömningsituationer visar Morgan & Watsons studie att elevers skriftliga inlämningsuppgifter kunde bedömas från lägsta till högsta betyg av olika matematiklärare. Morgan & Watson intresserade sig mer för hur sådana skillnader kunde uppstå än skillnaderna i sig. De pekar på att lärare verkar läsa elevers matematiska texter med olika utgångspunkt, beroende av sina egna tidigare erfarenheter, kunskaper, uppfattningar och prioriteringar (se de sex punkterna i ovan). De texter som bedömdes mest likvärdigt var de som var mest konventionella. Här ser jag det som viktigt att reflektera över att uppfinningsrika lösningar och idérikedom värderas högt i kursplanen, både i England och i Sverige. I den svenska kursplanen ses självständighet och kreativitet som viktiga bedömningsgrunder Pettersson skriver:

Matematisk kompetens är så mycket mer än att behärska ett visst matematiskt innehåll och kunna utföra beräkningar. Det är också väsentligt att kunna kommunicera sin kunskap, att kunna presentera lösningar och resultat på olika sätt – med bild, tal, i skrift och med symboler. (Pettersson, 2004 s. 92)

Kan speciellt utformade uppgifter garantera jämlig bedömning?

Morgan & Watson (2002) resonerar kring att speciellt utformade uppgifter kan göra att lärare fokuserar aspekter av matematiskt kunnande mer än vad som visade sig när lärare bedömde kunskap och kompetens i vardagliga undervisnings-situationer och elevers skriftliga lösningar av matematiska problem. De framhåller dock att sådana kanske inte alls löser jämlikhetsproblem. Bedömningen grundar sig fortfarande på att lärare tolkar elevers aktiviteter samt deras muntliga och skriftliga lösningar av matematiska problem. Den tolkning läraren gör behöver inte stämma överens med enskilda elevers intentioner med att hantera ett matematiskt innehåll på det sätt de gör. Det är inte tillräckligt att försöka eliminera möjligheten av olikheter i bedömningen genom en likriktning i utformningen av uppgifterna. Vi kan inte riskera att matematikundervisningen standardiseras och att bedömning av kunskaper och kompetens i matematik likriktas så att elevers kreativitet dämpas. Om vi vill att eleverna ska fortsätta att lösa öppna problem, vilket läroplanerna förespråkar, argumenterar Morgan & Watson, måste vi låta eleverna bli medvetna om vilka bedömningskriterier vi använder oss av. Genom själv- och kamratvärdering kan bedömningen lärare gör kompletteras och utvidgas. Det är också nödvändigt att lärare emellan diskutera och utveckla former för bedömning. En professionell dialog behöver föras också för att öka lärares medvetenhet om på vilka

personliga grunder de bedömer (jfr de sex faktorerna ovan).

Björklund skriver att det som lärare *är oundgängligt att veta något om elevernas föreställningar och kunskaper inom olika områden*. Jag håller med henne men vill också hävda att lärare behöver veta något om sina egna föreställningar och uppfattningar om matematik och bedömning av kunskaper och kompetens i detsamma.

Något om habitus och bedömning

Bourdieu's begrepp *habitus* är enligt Broady ett sorts förkroppsligat symboliskt kapital som individen bär med sig, utan att kanske vara medveten om det själv, och med vars hjälp hon handlar, tänker och orienterar sig i den sociala världen. *Habitus* är rotat i individers socioekonomiska och kulturella bakgrund skriver Cooper & Dunne. De utgår i sitt resonemang från egna statistiska och analytiska studier där de har låtit elever från olika socialgrupper lösa matematiska problem. Problemen ingår i ett nationellt (England) testmaterial knutet till olika nyckelnivåer (key stages) i skolsystemet. Slutsatser de drar är att elever med arbetarklassbakgrund inte lyckas lösa problemen vare sig på samma sätt eller med lika stor framgång som andra elever. De betonar att en persons *habitus* sätter gränser inom vilka hon som aktör agerar. Med utgångspunkt i sådana resonemang redogör de för en bedömningsmodell av elevers kunskaper i matematik som tar hänsyn till några aspekter av bedömning och kulturbakgrund, *barnets kulturella koder/strategier* och *bedömarens upp-*

fattningar och kunskaper. De anser att frågan behövs belysas ytterligare och menar att både Bernsteins begrepp *kod* och Bourdieus begrepp *habitus* fångar problematiken. Det är intressant att elever med arbetarbakgrund, vilket också flera av våra minoritets elever har, verkar dra felaktiga slutsatser med utgångspunkt i vad lärarna förväntar sig vara matematiska vardagserfarenheter. Här kan lärares uppfattning om vad vardagskunskaper är spela stor roll. Jag vill i detta sammanhang tillägga att även lärares kunskaper om andraspråksinlärning och vad lärande på ett andraspråk kan innebära, liksom lärarens insikt om sin egen kulturella och sociala bakgrund har betydelse för bedömning och utvärdering av elevers kunskaper och kompetens i matematik. En slutsats jag drar är att hänsyn till faktorer beskrivna tidigare (se de sex punkterna) måste tas både i konstruktion av bedömningsunderlag, och senare i själva bedömningen av uppvisade kunskaper och kompetens. En viktig faktor vi inte kan bortse från, är att bedömning av elevers kunskaper och kompetens i matematik till stor del är präglade av bedömarens egen förståelse av vad matematik är och hur man lär matematik. Det har påtalats av flera forskare bland annat Cooney, Badger & Wilson. Jag svårt att tänka mig att det då inte skulle spela någon roll vilken social, kulturell och språklig bakgrund läraren och eleverna har.

Exempel på bedömning i tre sydafrikanska skolkontexter

Lubisi använder sig i en kvalitativ studie av Bernsteins teori om koder. Skolorna, där studien genomfördes 1998-1999, ligger i tre socioekonomiskt och kulturellt disparata områden. En privat elitskola för ca 250 kvinnliga elever i en till största delen vit förort. 25 procent av eleverna var svarta. Den andra skolan, med ca 700 elever, ligger i ett svart (100 procent) arbetarklassområde i utkanten av en storstad. Den tredje skolan med ca 1+200 elever finns i ett till mestadels vitt (20 procent svarta) medelklassområde i en storstadsförort. Från vardera skolan deltog två matematiklärare i studien. Cirka 120 matematiklektioner har observerats och informella intervjuer genomfördes i anslutning till lektionerna. Dokument som underlag för bedömning samlades in liksom elevarbeten av olika slag. Som exempel kan nämnas tredimensionella modeller byggda i projekt, affischer, pussel och spel producerade av elever. Materialet analyserades bland annat med hjälp av ett datorprogram (NUD*IST Vivo software).

I lärarnas omdömen och bedömningspraktik identifierades tre varianter av kriterier: *cognitive, apprenticing and socio-behavioural criteria*. Lubisi fann markanta skillnader mellan hur olika lärare betraktade matematisk förmåga. Olikskheterna var starkt knutna till hur lärarna uppfattade ämnet matematik. Uppfattningarna varierade alltifrån att se matematik som en sammansättning av flera ämnesområden till att matematik var användbart

för att få elever att följa vissa rutiner, alltså som ett verktyg att disciplinera elever med. Lärarna i de två stadsskolorna betraktade matematik som ett sätt att tänka. Så här uttrycker sig en av lärarna i en intervju:

I feel that especially with maths, they have to develop the disciplined way of thinking, and if their bodies are not disciplined, if they are not disciplined in the situation that's arising, they can't possibly be learning or doing any development.(Lubisi, 2005, s. 118)

Vad gäller elevers förmåga att själva uttrycka sig och förklara matematik betraktade samtliga lärare i studien det som ett viktigt kriterium för matematikframgång både när det rör sig om skriftlig och muntlig matematisk framställan. Logisk förmåga prioriterades högre av en del lärare än andra. I studien framkom att elevernas sociokulturella beteende värderades och bedömdes av lärarna även om det inte direkt har att göra med matematisk förmåga. Exempel på sådana bedömningskriterier är uppförande; hur eleverna uppträdde i klassrummet och deltog i aktiviteter, elevens förmåga att arbeta självständigt och prydlighet (neatness) i utförandet av skriftliga uppgifter.

Här framhåller Lubisi att elever för att bli bedömda som goda matematiker ofta måste ha lärt sig "spelets regler" och följa dem, vilket kan medföra att deras förevisande av kunskaper begränsas. Lärares samtliga bedömningskriterier är inte explicita. Lubisis slutsats är att:

Teachers who teach in schools located in different contexts emphasise different assessment criteria. (Lubisi, 2005, s. 128)

Lubisi påpekar också att elever inte ska behöva missgynnas med anledning av lärares personliga uppfattningar och skolans kontext. Lärare behöver bli medvetna om och reflektera kring sina implicita bedömningskriterier. Hans studie visar att det är av stor vikt att uppfattningar om vad matematik är och hur undervisning i matematik bör gå till är av stor vikt i bedömning av kunskaper och kompetens i matematik. Det stämmer överens med Morgans & Watsons sex punkter och deras undersökningar i England. Det finns risk för att lärare bedömer elevers liknande resultat i matematik olika utifrån de förväntningar och föreställningar om matematik, lärande i matematik och enskilda elever som lärare redan har.

Med den här artikel som underlag hävdar jag att det behöver finnas stort utrymme för ytterligare explorativa undersökningar och diskussioner om bedömning av kunskap och kompetens i varje matematiklärarutbildning.

Referenser

- Adler, J. & Setati, M. (2000) Between languages and discourses: language practices in primary multilingual mathematics classrooms in South Africa. I *Educational Studies in Mathematics*: 43: 243 - 269
- Barton, B., Fairhall, U. & Trinick, T. (1998) *Tikanga reo tatai*: issues in the development of a Maori mathematics register. I *For the Learning of Mathematics* 18 (1), 3-9
- Bernstein, B. (1977) *Class, codes and Control*, vol 3. Routledge & Kegan Paul, London
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis, London
- Broady, D. (1990) *Sociologi och Epistemologi*. HLS förlag, Stockholm
- Björklund, L. (2004) Pedagogisk bedömning och ämnesprovet i matematik. I *Att visa vad man kan. En samling artiklar om ämnesproven i år 5*. Skolverket, Stockholm
- Bourdieu, P. (1997) *Kultur och kritik*. Daidalos, Udevalla
- Cooney, T. J., Badger, E. & Wilson, M. R. (1993) Assessment, Understanding Mathematics, and Distinguishing Visions from Mirages. I *Assessment in the Mathematics Classroom*. 1993 Yearbook, National Council of Teachers of Mathematics, Virginia
- Cooper, D. & Dunne, M. (2000) *Assessing Children's Mathematical Knowledge. Social class, sex and problem-solving*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia
- Irandoost, S. (2004) *Matematik och modersmål*. Föreläsning i Göteborg på konferens arrangerad av Göteborg och Malmö Stad, april 2004

- Jönsson, E. (2001) Inlärarens kulturella och språkliga erfarenheter möter språkundervisningen. I *Språkboken*. Skolverket, Stockholm
- Lahdenperä, P. (1997) *Invandrarsvårigheter eller skolsvårigheter?* HLS förlag, Stockholm
- Lubisi, C. (2005) Teachers' assessment criteria in school mathematics. I *Researching Mathematics education in South Africa – perspectives, practices and possibilities*. Vithal R., Adler, J. & Keitler, C. (red). HSRC Publishers, Cape Town
- Morgan, C. & Watson, A. (2002) The interpretive Nature of teachers' Assessment of Students' Mathematics: Issues for Equity. I *Journal for Research in Mathematics education*. Volume 33, number 2, pp 78-107. National Council of Teachers of Mathematics, USA
- Parszyk, I-M. (1999) *En skola för andra, minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. HLS förlag, Stockholm
- Pettersson, A. (2004) Räkneförmåga och matematisk kompetens. I *Att visa vad man kan. En samling artiklar om ämnesproven i år 5*. Skolverket, Stockholm
- Skolverket (2000) *Kursplaner och betygskriterier*. Skolverket och Fritzes, Stockholm
- Tornberg, U. (2001) Interkulturalitet – en relation på gränsen mellan dåtid, nutid och framtid. I *Språkboken*. Skolverket, Stockholm
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998) *Investigating Formative Assessment. Teaching, Learning and assessment in the Classroom*. Open University Press, Maidenhead, Philadelphia.

Siv Månsson

En jämförelse av tre didaktiska verk

Life in Classrooms (1968, 1990) av Philip W Jackson, *Schoolteacher* (1975, 2002) av Dan C Lortie och *Läraren i det postmoderna samhället* (1998) av Andy Hargreaves.

Utgångspunkter för jämförelsen är följande frågeställningar:

- A Vad har respektive verk för centrala begrepp, argumentation etc.?
- B Hur förhåller sig verken till varandra?
- C Vad har du för invändningar mot verken?
- D Vad har verken för betydelse för dig?

Jag har valt dessa tre verk därför att de formulerar skolans problemområden på ett sätt som kommit att påverka många människors syn på skolan. De två äldsta är att anse som klassiker, de är flitigt citerade och har båda kommit ut i nytryck mer än 20 (30) år efter första utgåvan. Hargreaves bok fick 1995 pris som bästa bok av The American Association of Colleges for Teacher Education.

Jackson, Lortie och Hargreaves studerar skolan ur tre olika perspektiv. Jackson är psykolog och ser individernas klämda läge i en kultur som präglas av trängsel, bedömning och makt (*crowd, praise*

and power). Lortie studerar lärarna och läraryrket ut ett sociologiskt perspektiv och belyser vilken samhällspåverkan lärarna utsätts för och hur denna i sinom tid formar yrkesutövarna. Hargreaves redovisar egna och andra forskares tankar kring hur samhällets förändring under de senaste årtiondena förändrar läraryrket och lärarens roll i samhället och hans bok är ett regelrätt upprop till västvärldens lärare att bevaka sina positioner.

Om man bildligt/poetiskt (?) skall jämföra de tre författarnas verk kan man säga att Jackson står stadigt på klassrumsgolvet och tittar knappt ut genom fönstren, Lortie flyger ut och in genom klassrummen och över det kringliggande samhället och Hargreaves komprimerar tid och rum i sann postmodernistisk anda och tar ett satellitgrepp över både samhälle och skola.

Min uppfattning om vad författarna har att berätta om skolan är färgade av tre filter:

Det är mina personliga erfarenheter av att under 25 år ha undervisat i grundskolan, det är mitt intresse för lärarfackliga frågor under samma tid och det är den utveckling som skett på min skola och i mitt arbetslag under de senaste fem åren.

Jag koncentrerar min jämförelse till de områden som jag anser intressanta både för vad författarna har att säga i frågan och för att jag tycker de områdena är tänkvärda i skolsammanhang. Områdena är: *läraryrkets karaktär, lärares känslor/skuld/osäkerhet, lärares språk, individualism/kollegialitet, synen på tid, socialisation/status/makt, förändring/konservatism* och *framtid*.

Läraryrkets karaktär

Jackson använder fyra begrepp för att karaktärisera läraryrket (utifrån katederperspektiv): *immediacy* (omedelbarhet), *informality* (en informell hållning), *autonomy* (självbestämmanderätt) och *individuality* (individualitet). Dessa begrepp anser han utkristallisera sig när han sorterar i de intervjuer han gjort med ett ganska stort antal lärare (som alla ansetts vara mycket duktiga i sitt yrke).

Med *immediacy* avses läraryrkets här-och-nu-karaktär. Läraren måste vara alert, påpasslig, intuitiv och medveten om många saker samtidigt. Han/hon kan t.ex. aldrig helhjärtat ägna sig åt bara ett barn i klassrumssituationen.

Med *informality* avser Jackson lärares strävan att upprätta en varm och förtrolig relation till sina elever – samtidigt som hon/han måste kunna upprätthålla ordningen i klassrummet. Skolvardagen är omgärdad av regler och konventioner och den goda relationen mellan elever och lärare som lärare eftersträvar kan dock aldrig tulla på skolans ansvar, auktoritet eller traditioner.

Med *autonomy* menar han lärarens relation till sina överordnade. Lärare har stort behov av att få

arbeta efter egna bedömningar av vad just de nuvarande eleverna behöver. Lärare vill inte bli observerade eller kontrollerade av administration och chefer.

Med *individuality* menar han läraryrkets kluvenhet mellan att alltid arbeta med grupper av elever samtidigt som det är enskilda individer som skall bemötas, bedömas, handledas etc.

Jackson konstaterar också att lärarens arbete är tudelat även på ett annat vis: dels är det alla tankar läraren har kring sitt arbete, dels är det själva klassrumsarbetet. Han föreslår termerna *preactive* och *interactive* för att markera denna tudelning.

Det ”osynliga” i läraryrket är det få som förstår innan de ställs i lärarposition. Även Lortie skriver om detta i sammanhanget där han säger att lärarstudenter har en lång inskolningstid om man räknar med deras egen elevtid. Det må vara att de kan mycket om vad läraren gör i klassrummet men vad han/hon tänker om sitt arbete är förborgat hos läraren själv. Det går inte att observera och det är svårt att ”ringa in”. Det kommer senare i Jacksons slutkapitel att det är nödvändigt att lärares röster får höras i skoldebatten, att lärare skall forska i sin vardag och formulera sina yrkesrelaterade tankar, observationer, känslor m.m.

Det Jackson kallar *immediacy* är nära förknippat med det som Lortie kallar *presentism*. Det avser lärares här-och-nu-orientering, både i den dagliga verksamheten (lärare är ju så upptagna av praktiska ting ständigt!) och i vidare perspektiv när det gäller planering av sin egen yrkeskarriär. Lortie nöjer sig inte med att stanna i klassrummet. Lära-

res ansträngningar förblir obelönade, skriver han, och menar att detta leder till att lärare blir än mer hänvisade till sina elever. Det är hos dem han/hon har (den psykiska) belöningen att vänta – och hos föräldrarna till eleverna. Det är alltså inte nog med att klassrumsarbetet är så ockuperande att en lärare knappt har engagemang för något annat, klassrumsarbetet är också det enda som genererar någon sorts belöning för läraren. Klassrumsarbetet erbjuder dock ingenting av karriärmöjlighet så därför "blir läraren vid sin läst" och skaffar sig inga vidare vyer inom yrket. Lärarna blir här-och-nu-orienterade i flera dimensioner till förfång för deras status. Dessutom är de enligt Jackson här-och-nu-orienterade i en organisation som är framtidsorienterad vilket skapar ett sorts dubbelt fokus och kanske får lärarna att framstå som mer konservativa än de i verkligheten är.

Även Lortie har noterat hur viktig *självbestämmanderätten* är för lärarna. Det är också viktigt för lärarna att få lägga till en personlig touch i undervisningen. I det sammanhanget nämner lärarna i hans undersökning mycket av det som Jackson kallar *den dolda läroplanen*: att det finns moraliska aspekter på undervisning, att lärare skall sammanlänka barnet och skolan/samhället, att alla elever skall omfattas av lärarens ansträngningar.

Även Lortie kommer i sitt slutkapitel fram till att lärarnas röster måste höras i skoldebatten för det är bara de som vet hur man sammanjämkar alla krav på skolan som kommer från så många olika håll.

Hargreaves skriver att lärare, liksom många andra yrkesutövare, får allt fler och nya uppgifter medan alla de gamla tenderar att kvarstå. Han använder termen *intensifiering* som han hämtar från generella teorier om arbetsprocesser. Han citerar Larson:

intensifiering ...utgör en av de mest konkreta formerna av söndervittring av den välutbildade arbetskraftens privilegier.

Följderna för lärare är att de har mindre tid för avkoppling, mindre tid för egen uppdatering inom yrkesområdet, känner kronisk överbelastning, har mindre tid för förarbete och planering och en ständig känsla av tidsbrist i alla sammanhang. Detta leder till sämre kvalitet på undervisningen.

Att hantera tidsbristen/intensifieringen är svårt för lärare också för att de själva ofta förknippas en stor arbetsbörda med effektivitet och med professionalism.

En del av förklaringen till detta kan man finna i de diffusa definitioner och förväntningar som präglar läraryrket i de flesta skolsystem.

Hargreaves menar att *begreppet intensifiering förklarar många av de förändringar vi ser inom läraryrket, efter hand som tid och rum komprimeras i det postmoderna samhället.*

Hargreaves skriver att mycket av förändringsarbetet i skolans värld har handlat om att pådrevla lärare krav på resultat, dokumentation, produktivitet och effektivitet. Dessa krav fyller lärarens vardag och lämnar lite utrymme för den *omsorg och byggandet av personliga relationer vilka är några av läraryrkets grundstenar*, menar han.

Lärares känslor/osäkerhet/skuld

Jag tycker att alla tre författarna verkar ha svårt att hantera den svaga, mjuka, omhändertagande sidan av läraryrket. Jackson skriver med en viss förvåning om *a tender-minded romantic* hållning (intuition, optimism, förtjusning) från lärarens sida visavi barnen. Hargreaves kommer in på ett stickspår (han är inte den förste dock som benämner det *skuld* det lärare ofta känner i sitt jobb) om lärares känsla av skuld i arbetet. Han tangerar t.o.m. åsikten att skuldkänslor är något utmärkande för lärares personlighet. Även Jackson söker finna utmärkande generella drag hos lärare. Dock finns enligt Lortie inga belegg för att lärare skulle utmärkas av något gemensamt karaktärsdrag i sin personlighet men Lortie citerar vid ett tillfälle Waller som anser sig ha funnit att lärare utvecklar en något tillbakadragen personlighet.

Lortie är den som enligt min mening har sina idéer om lärares osäkerhet bäst underbyggda. (*Osäkerhet* är också ett mildare och vidare begrepp än *skuld* som Hargreaves använder i detta sammanhang och jag är medveten om att Hargreaves påstående sätter mig i försvarsställning medan jag sväljer Lorties förklaringar).

De frågor jag ställer mig när jag läser författarnas påståenden är

- 1) vad är det för känslor/beteenden/funktioner de försöker ringa in?
- 2) Varför verkar de så främmande inför dem?

Jackson beskriver (motvilligt) de viktiga emotionella funktioner som läraren har. Exempelvis när

tonåringen upplever att världen är emot henne/honom och ingen bryr sig, inte ens hon/han själv, då finns det alltid en som blir glad över framsteg och närvaro – läraren! Eller när konformiteten i skolan känns kvävande och när regler och traditioner trycker ner individen – då finns ”den mjuka läraren” där och mildrar tillvaron. Trots att han ser detta och kläcker dessa tankar känns det nästan som att han urskuldar sig för dem. Det han säger om lärarinnor känns inte riktigt politiskt korrekt i dagens läge och var det inte heller 1968, tror jag, eftersom han lägger uttalandena i en annans mun: Kvinnor är mer intuitiva, mer känsliga, mer moderliga och att bli småskollärlarinna verkar enligt intervjuerna inte alltför sällan vara ett substitut för egna barn.

Lortie påpekar mera sakligt att det är osäkert att undervisa. Fostran är en process över lång tid. Undervisningsmålen är ofta ogripbara, retoriken kring dem ställer omänskliga krav. Det finns inte bara intellektuella mål utan även affektiva och sociala dito vilket kräver mycket av lärare samtidigt som de har relativt liten tid för att möta elevernas individuella behov på olika områden. Lärare har inga färdiga modeller att efterlikna, kan aldrig vara helt säkra på om de *gjort rätt* eller om de *gjort allt* som går att göra i den aktuella situationen. För Lortie är det ganska självklart att lärare är osäkra i sin yrkesgärning och han försöker i sitt slutkapitel ge råd om hur man skall komma till rätta med det. Bl.a borde lärarna få hjälp med utvärdering, mer tid för reflektion och i utbildningen få lära sig mer om undervisningsteorier för att utveckla sitt språk.

När det gäller Hargreaves skulle jag vilja veta om originalets ord är skuld – *guilt*. Det är ett starkt ord som hos mig för tankarna till *brottslighet*. Han skriver att han vill koncentrera sig på de samhällsliga villkoren för lärare som genererar denna skuld-känsla. Men han psykologiserar kraftigt och talar om skuldfällor, depressiv och persekutorisk skuld, plikt och ångest. Jag tycker han skjuter lite över målet men han kanske bara vill ta i för att lägga tyngd bakom orden om att en förändring är nödvändig för lärarna, underförstått – om vi vill ha några lärare kvar.

Är det *det feminina* draget i läraryrket som ställer till problem för författarna? De omhändertagande, vårdande, bekräftande och med barnet (det ömtåliga, hjälplösa) samspelande delarna av läraryrket? Konstigt i så fall, tycker jag, det har inte varit något problem för flera stora manliga pedagoger – Comenius, Korczak, Makarenko och många, många fler. Att undervisa är att ta hand om, bygga relationer, skapa tillit, interagera med hela sin personlighet för att nå vissa mål. I de intervjuer Lortie gjort med lärare framkommer att ett av två kriterier som lärarna själva anser utmärka en expertlärare är förmågan att *skapa nära och varma relationer till sina elever*.

Även utifrån denna aspekt är det mycket viktigt att lärarnas röster görs hörda och att vi i denna patriarkala värld vågar ta strid för det svaga, trevande, växande. Eller är det så att det finns i forskningstraditionen om läraryrket vissa föreställningar som måste tas upp? En gång myntade begrepp

fordrar ny tolkning/bekräftelse? Forskaren visar att han/hon läst sina föregångare? Kan det vara så?

Lärares språk

Jackson är ohöjlt förvånad över hur enkelt lärare uttrycker sig. Han t.o.m. ifrågasätter om de som skall utveckla intellektet hos barn verkligen har den kunskap man tillskriver dem alt. den de borde ha. Ändå är det de mest välrenommerade lärarna han talat med.

Jackson tar upp fyra aspekter på lärarnas språk:

- a) lärare har en okomplicerad syn på orsakssammanhang
- b) lärare har ett intuitivt, snarare än rationellt handlande inför vad som händer i klassrummet
- c) lärarna har en envis och egensinnig attityd till alternativa undervisningsmetoder
- d) lärare har en begränsad vokabulär när det gäller abstrakta termer.

Han åberopar att hans kollega Dan Lortie upptäckt samma sak och 1966 skrivit en artikel i ämnet. Jacksons funderingar stannar dock i att det kanske ändå inte är så illa som det verkar med lärarnas språk och han verkar hoppas att om lärare får forska i sin egen vardag så kanske det bättrar sig.

Lortie är mycket bekymrad över att lärare uttrycker sig så (korkat) oprecist. Lärare arbetar i en akademisk kultur men använder inga vetenskapliga metoder eller tänkesätt i sitt arbete, skriver han. De observerar inte, jämför inte, drar inga slutsatser, testar inga hypoteser etc.

Hargreaves skriver inget om lärarnas språk. Hans recept mot skuld känslor i läraryrket är: mindre av byråkrati och resultatansvar och vaksamhet mot intensifieringen i yrket, mindre fokusering på skriftlig dokumentation och testresultat, mindre betoning på personlig omsorg och uppfostran och mera på pedagogiska mål (omsorgen bör omdefinieras så den får en etisk och social dimension), samt att de diffusa definitionerna av lärarnas uppdrag stramas upp och att man vinnlägger sig om att skapa en god kollegial miljö där de professionella normerna och gränserna utformas gemensamt.

Kanske skall man tolka hans hållning som att det är OK med det språk lärarna har. Det har ju ändå hänt en del på 30 år: den lärarforskning som Jackson och Lortie förespråkar är idag verklighet i ganska stor utsträckning.

Jag kan dock känna att det som lärare i många lägen är ett problem att inte ha en mer utvecklad yrkesvokabulär. Skriftliga omdömen om elever som behöver specialundervisning t.ex. är mödosamt att formulera. Likaså att formulera delmål i undervisningen, för att inte tala om när lärare tycker olika i undervisningssituationer; hur man motiverar sitt handlande och sin planering. Som lärare använder jag mig av ord och termer och begrepp från många olika områden – kanske kan det anses som en styrka i stället för en brist? Men då får vi formulera om kriterierna för professionalism – och det kanske låter sig göras?

Individualism/kollegialitet

Lortie slår fast att ett av de utmärkande dragen hos lärare och läraryrket är *individualism*.

Lärare är ensamma i sin gärning och vill vara det. De bevakar sin autonomi både gentemot överordnade och kollegor. En stor orsak till denna individualism anser han beror på att hur en lärare lyckas i sitt jobb i sin tur anses bero på hennes/hans personlighet, något som ju varje människa är ensam om.

Även om Lortie förespråkar ökad kollegialitet som ett nödtvång för att lärarna som yrkesgrupp skall kunna behålla några privilegier visar han på villkor som inte kan skapa något annat än en viss individualism: personlighet är en viktig beståndsdel i hur läraren lyckas, läraren är hänvisad till sin egen bedömning både vid problem och utvärdering av resultat, det finns ingen reell lärlingstid för lärare utan man går från att ha varit student med enbart ansvar för sig själv till att vara färdig lärare med alla krav det innebär över en natt, det finns inga manualer för rätt undervisning etc.

Jackson försöker få fram vilka lärare som är *masters* men att sätta fingret på vilka de är och vilka kunskaper de besitter är svårt. Det stannar någonstans vid att man talar om *gifted teachers*.

Även Hargreaves har ett kapitel som handlar om individualismen inom lärarkåren. Han menar att lärares individualitet finns inbyggd i yrkets karaktär och är nödvändig. Den bör omvärderas anser han för den är en förutsättning för en levande lärarkultur och tillåter/uppmanar lärare att tänka själva

vilket behövs för en gynnsam skolutveckling och fruktbart samarbete lärare emellan.

Om lärares individualism anses vara det stora problemet i skolans värld så anses dess förmodade motsats – lärarsamarbete – vara lösningen. Samarbete lärare emellan är ibland mycket givande för alla parter men långt ifrån alltid. Hargreaves redovisar grundligt, med stöd av olika forskare, olika typer av lärarsamarbete och konstaterar att en påtvingad kollegialitet alltid är av ondo och att den hindrar lärarna i deras utveckling, att de distraheras i sin yrkesutövning av den och att de t.o.m. förnedras av den. Hargreaves menar att en större medvetenhet om lärarsamarbete måste till i de högre nivåerna inom utbildningssystemet och att lärarna måste ges tilltron att själva ta ansvar för utveckling och implementering av både läroplan och undervisning.

Jag upplever denna omtolkning av lärarnas illa sedda individualism som det viktigaste i Hargreaves bok. Här kommer faktiskt en öppning som kan innebära något nytt inom skolvärlden. I Sverige har vi kommit långt i (delvis påtvingat) lärarsamarbete.

De flesta lärare i grundskolan ingår idag i någon form av lärararbetslag men samarbetet inom lagen kan se mycket olika ut.

Synen på tid

Jackson konstaterar att lärare är väldigt upptagna i klassrummet. De håller alla trådar i sin hand. De skall serva med material, undervisa och upprätthålla ordningen – samtidigt. Detta skapar vänt-

tider för eleverna. Det är en av de viktigaste lärdomarna i den dolda läroplanen – att lära sig att vänta på sin tur.

Lortie skriver just inget särskilt om tid i förhållande till läraryrket mer än att det är mycket lärare skall göra på den tid de har till förfogande och att de vill bestämma över sin tid själva i större utsträckning och att det är mer tid med eleverna som de vill prioritera.

Hargreaves har mycket att säga om tid. Kanske har tiden fått en annan kvalitet sedan 1975? Det är ju lite poängen i Hargreaves bok där han tar upp typiska drag i samhällsförändringen från modernism till postmodernism som han ser som särskilt viktiga för lärares arbete att synen på tid förändras. Inte bara för lärare.

Hans påståenden och antaganden om lärares syn på tid grundar sig på en stor undersökning i olika skolor i Ontario där tiden var en viktig beståndsdel i lärares upplevelse av sin yrkesvardag. Hargreaves menar att tiden är en central dimension i lärares arbete. Tiden reglerar arbetet i skolan. Tid för undervisning, tid för planering, raster, konferens-tid, olika mycket tid i schemat för olika aktiviteter visar på hög eller låg status för resp. ämnen/aktiviteter etc. Han menar också att vi ser olika på tid och upplever tid olika beroende på var i en organisation vi befinner oss och beroende på vilken typ av arbete vi utövar.

Hargreaves delar (med stöd av åtskilliga forskares tänkande) in tid i fyra olika dimensioner: teknisk-rationell tid som är den helt dominerande

synen på tid och som enkelt uttryckt alltid förutsätter att ju mera tid desto bättre arbete, mikropolitisk tid som kan ses som en spegling av maktfenomen inom skolvärlden dvs. högstatusämnen har mera schematid än lågstatusdito och universitetslärare och rektorer har mera egen fri tid inom arbetstiden än vad t.ex. förskollärare har, fenomenologisk tid som är den subjektivt upplevda tiden, t.ex. att tiden går fortare när vi gör något trevligt och engagerande och slutligen den sociopolitiska tiden vilken innebär att viss tidsuppfattning dominerar över annan och varför den gör det.

För att tränga djupare in i hur tiden styr lärares vardag och upplevelse av sitt yrke tar Hargreaves upp Edward Halls tabell över monokron resp. polykron tidsuppfattning.

Hargreaves pekar på hur den teknisk-rationella, objektiva och monokrona synen på tiden som är sprungen ur och anpassad till administrativa och producerande arbeten tenderar att framstå som den enda och rätta synen på tid. Han visar även på hur läraryrkets utövare med nödvändighet har en annan syn på tiden: den som Hall kallar polykron där man gör flera saker samtidigt, är orienterad mot människor och relationer, har en hög kontextmedvetenhet och där kvalitén på utfört arbete är viktigare än att en viss tidtabell hålls och att det råder en kamp mellan dessa olika synsätt på tid. Mycket av förändringsarbetet i skolans värld har handlat om att pådyvla lärare en administrativ syn på tid, hävdar Hargreaves: krav på resultat, dokumentation, produktion och effektivitet schema-

lägger lärarens vardag och lämnar lite utrymme för omsorg och byggandet av relationer.

Hargreaves förslag på hur man skall komma till rätta med denna kamp som är till klar nackdel för lärarna är att lärare får mer ansvar över hur deras tid skall användas och får anpassa tiden mera flexibelt, att lärarna får tillbaka sin tid både kvalitativt och kvantitativt, att de erkänns förmågan att använda tiden för det som har reell betydelse för deras arbete.

Socialisation/status/makt

”Lärare har aldrig vunnit kontroll över det praktikområde som de skött som experter” skriver Lortie. Samtidigt som läraryrket har prisats som samhällsligt mycket värdefullt har det klassats ned som ett lätt arbete samt alltid varit underbetalt, fortsätter han.

Lärare bestämmer inte över skolans mål utan är verktyg i styrande myndigheters tjänst. Lärare har en förhållandevis lång utbildning och lärare har samma uppgifter som yrkesgrupper med mycket högre status, ändå har läraryrket en relativt låg status och lärare anses inte professionella i gängse mening. Politiker, administratörer, forskare inom olika discipliner, föräldrar och journalister gör sina röster hörda i skoldebatten – sällan lärare. Lärare har svårt att uttala sig om väntade resultat eller utlova effektivitet och säkra metoder. Likaså har de svårt att sätta prislappar på vad de gör.

Den som skrivit mest om läraryrkets status i samhället är Lortie – det är det som är det centrala

i hans verk: hur lärare blir vad de är och varför. Han har tre begrepp som han anser förklarar läraryrkets etos: *konservatism*, *presentism* och *individualism* och han visar hur individer som väljer lärarbanan bär med sig drag av dessa och hur villkoren för läraryrket förstärker dragen. Det börjar redan innan lärarutbildningen; till läraryrket dras de individer som trivs i skolans värld och ofta bär de med sig en stark förebild av en favoritlärare som de vill efterlikna. Till yrket dras också de som vill lägga ner lite tid på sin yrkeskarriär dvs. ganska ointresserade män och kvinnor vars huvudsakliga projekt i livet är det egna hemmet och familjen, menar Lortie. Trots att lärare är en av de mest observerade yrkesgrupperna vet sällan deras elever hur mycket de arbetar och tänker på sitt arbete.

Under utbildningen till lärare, som oftast är mycket traditionell hållningen, får studenten varken kunskaper eller erfarenheter som förändrar hans/hennes redan formade syn på skolan och läraryrket, skriver Lortie. Lärares socialisation är alltså svag och här spelar lärarnas språkkultur också en viktig roll, enligt Lortie.

Efter utbildningen väntas studenten över en natt bli en fullfjädrad lärare och ges ett mycket stort ansvar. *Swim or sink* utmärker situationen, skriver Lortie, om att den nya läraren till stor del är utlämnad åt sig själv och sitt eget huvud. De ofta mödosamt gjorda erfarenheterna vill läraren sedan hålla fast vid och därav uppstår en naturlig konservatism som är till nackdel för både skolans och läraryrkets utveckling.

Lortie skriver också att lärares strävanden och förkovran inom yrket förblir obelönade. Lärare har sin enda belöning att hämta från eleverna och den är av psykologisk natur. Även Jackson skriver om lärares tillfredställelse när elever lyckas i arbetet. Lärares status i samhället består av att de offerar sig, de ger mer än de får, skriver Lortie. Lärare är hängivna och entusiastiska, styrda och underbetalda och därför tycker man synd om dem. Lärare har en moralisk position och status i samhället. Kunskaper och moral har alltid varit lika viktiga kriterier när det gäller lärare. I sista kapitlet skriver Lortie att läraryrkets status kommer att förändras radikalt när/om lärarna som grupp börjar bli krävande lönemässigt och delaktiga i utformandet av skolans organisation.

Hargreaves beskriver samhället som en maktkamp mellan de krav lärarna har (måste ställa) och politikernas, administratörernas m.fl. krav på vad lärarna skall åstadkomma.

Vems verklighet är det som skall få gälla? Hargreaves vill ge lärarna argument i den kampen. Han menar att under nuvarande betingelser får inte lärare göra det de är bra på, inte utveckla det de vill utveckla etc. Makten över hur skolan styrs ligger hos dem som inte undervisar.

Förändring/konservatism

Vill man göra det enkelt för sig kan man säga att Jackson beskriver skolan som i det närmaste totalt oföränderlig, att Lortie ”anklagas” lärarna för att

vara konservativa och att Hargreaves beskriver ett samhälle vars själva signum är föränderligheten – det postmoderna – och vad det innebär för lärarnas och skolans del. Det är inte fel att säga så men det är långt ifrån hela sanningen. Alla tre har mycket mer att säga om förändring och konservatism.

Jacksons perspektiv är från klassrumsgolvsnivå och hans påstående om *skolans oföränderlighet* (1968) bekräftas av Hargreaves när han citerar Sarason (1990) att de flesta reformförsöken av skolan har ur klassrums perspektiv misslyckats. I sitt tredje kapitel beskriver Jackson en nog så viktig förändring som skett i skolan i och med att synen på eleverna och på inläring ändrats sedan 1920-talet. Jacksons sista kapitel har titeln 'The Need for New Perspectives' och visar som titeln säger att en ny syn på skola och inläring behövs. Jacksons tes är att lärarnas röster måste höras i debatten. Psykologer och inlärningsforskare kan göra nya rön om människan men det är läraren som står mitt i klassrumsvardagen som vet vad som behöver ändras i skolan och hur man kan omsätta forskarnas rön i praktiken.

Lortie hävdar bestämt att den konservatism han fastslår vidhåftar läraryrket gäller lärarnas förhållande till själva yrket, fast i en not säger han att lärare tenderar att ha allmänt konservativa åsikter. Han visar grundligt hur de som vill bli lärare rekryteras ur grupper som trivts och trivs i det nuvarande skolsystemet. Det är vanligt att lärarkandidater har en stark förebild i en egen omtyckt lärare eller kommer från familjer där man av tra-

dition är lärare. Lortie påstår också att lärare är obenäpna att testa nymodigheter inom yrket pga. att ett misslyckande kan få sådana konsekvenser. Jag tycker Lortie på ett sätt som stämmer med mina erfarenheter påvisar lärarens utsatta läge i sitt yrke. Läraren är en sorts chef men står under administratörerna, läraren är en sorts skådespelare men skall sköta alla scenuppgifter själv samt i alla lägen bibehålla publikens uppmärksamhet samtidigt som han/hon skall få publiken att villigt utföra vissa bestämda arbetsuppgifter, läraren skall värdera och "diagnostisera" enskilda elever men tillerkänns inte läkarens/psykiatrikerens status. Dessutom finns inga säkra manualer för undervisning. En lärare är *self-made* och det är ofta ganska dyrköpta erfarenheter man fått genom åren.

Uppriktigt sagt började jag vid denna läsning allvarligt fundera på om det verkligen är möjligt att ha ett sådant arbete som lärarens. Uppenbarligen hade Jackson tänkt likaledes när han på fullt allvar ifrågasätter om lärarens främsta uppgift verkligen är att undervisa.

Hargreaves bok bygger vidare på mycket hos både Jackson och Lortie. Hos Hargreaves är *förändring* själva nyckelordet för det framtida läraryrket liksom det är det för det postmoderna samhälle som han anser har inträtt. Det är en förändrad värld och varje kapitel i hans bok tar upp olika aspekter på vad denna förändring innebär för lärarna. Han vill ge lärarna stöd och argument i det pressade läge han upplever att lärarkåren har.

Lösningar för lärarkets framtid

I Lorties sista kapitel skildrar han några olika framtidsscenarier som kommer att kräva (och premiera?) förändringsvilja hos lärarkåren om den vill behålla några privilegier alls. Det är inget mindre än en kulturrevolution som skall tvingas fram; lärarnas *konserveratism* måste bytas ut mot en lust att vara testpiloter för nytänkande, lärares *individualism* måste bytas mot samarbetsvilja och stark kollegialitet och lärarnas här-och-nu-orientering (*presentism*) måste bytas mot vilja och förmåga att delta i hur skolarbetet organiseras och styrs.

Även Hargreaves menar att lärare måste ta en mera aktiv del i organiserandet av arbetet i skolan och i formulerandet av skolans mål. Hargreaves använder ordet *omstrukturering* för den förändring han anser måste ske. En omstrukturering av skolan kan innebära nästan vad som helst av förändring inom skolvärlden, skriver Hargreaves. Omstrukturering är ett amöbalikt ord som med övertygande retorik kan gälla nästan vad som helst men kvintessensen i det är att alla skall komma till tals. Själva förändringen kan se mycket olika ut beroende på lokala variationer det är diskussionen som är det viktiga och lärarna måste delta mycket aktivt i den.

Sedan 1983 då Freema Elbaz' *Teacher Thinking* kom har lärarnas röster om sitt arbete alltmer uppmärksamats. Hargreaves ställer lärarnas subjektiva utsagor mot en pedagogisk vision om hur skolan skall vara. Vems vision är det som skall gälla? Frågar han. Alltför ofta tenderar visionen sättas av

rektor att efterlevas och uppnås av lärarna. Ansvaret för att bygga upp en vision borde vara kollektivt, säger han, men manar samtidigt till vaksamhet:

Att enbart betona visionen eller enbart betona rösterna är varken konstruktivt för omstruktureringen i allmänhet eller för utvecklingen av lärararbetet i synnerhet. En värld av röster utan visioner är en värld av pladder, där det inte är möjligt att göra en bedömning av rösterna, få dem i samklang eller förena dem.

På samma problematiserande vis ställer han sedan tillit till människor eller processer i fokus och kommer fram till att i denna nya osäkra postmodernistiska era så måste man hysa tillit *både* till människor *och* till processer och vara medveten om att båda förhållningssätten innebär stora risker.

Ett tredje spänningsförhållande när det gäller omstrukturering av skolor (i Sverige kallar vi det *skolutveckling*) går mellan struktur och kultur. I klartext handlar det om att utveckla skolorna inifrån eller reformera dem utifrån. Som en fjärde varningsskylt håller Hargreaves upp processer och målsättningar. Där skriver han att det är ett viktigt led i omstruktureringen av skolan att föra samman olika röster i skolan och i samhället men att frågor om skolan och dess innehåll måste föras in i en etisk diskurs och in i de ramar som skall gälla för skolan. Vilka är de övergripande värdena för skolan? För Hargreaves själv kommer jämlikhet, kvalitet, rättvisa, medbestämmande, omsorg om

andra och global medvetenhet högt på listan. Vi får aldrig glömma bort förändringarnas syfte och innehåll, varnar han.

Han avslutar sin bok med att vi heller aldrig får förlora upplevelsen av att ha gemensamma förpliktigande mål. Gemenskap får inte ersättas med kaos. De universella sanningarnas tid är förbi men vi får inte missa att de kontextuella består. Den viktigaste uppgiften för skolforskare bör vara att identifiera, kartlägga och beskriva ett spektrum av modeller för omstrukturering.

Lorties förslag hur lärarkåren skall möta framtiden går ut på att lärarna måste förändras. Lärarkulturen måste radikalt förändras. Från att ha varit konservativa, individualistiska och här-och-nu-orienterade måste de bli motsatsen. Det skall ske genom ändrade rekryteringsrutiner, ökad kollegialitet och ökat ansvar för skolornas organisering av undervisningen. Detta kommer att förändra samhällets syn på hur lärare är och skall vara och Lortie manar till försiktighet och klokhet under resans gång. Han har flera roliga förslag om bl.a. hur lärare skall stimuleras att våga prova nya undervisningsmetoder som jag tycker verkar spännande och genomförbara.

Jacksons främsta förslag för en förändring/förbättring av skolan och läraryrket är forskande lärare. För mig var det en nyhet att han skriver att den dolda läroplanen orsakar problem för både elever och LÄRARE. Det hade jag aldrig hört förut: att den dolda läroplanen skulle vara ett problem för lärarna. Tvärtom har de/vi utsetts till syn-

dabockar, de som utövar den förtryckande makten, de som borde veta bättre, de som borde göra om skolan så den blir friare för eleverna. Men min tidigare kontakt med begreppet *den dolda läroplanen* var på 1970-talet i en tidspräglad, dansk tappning. Denna fråga tangerar också lärarstudenternas suckan över att de inte får lära sig det de behöver när de kommer ut i skolorna. Det är den dolda läroplanen de inte får lära sig trots att de vet av egen erfarenhet att den existerar.

Alla dessa tre verk har gjort ett stort intryck på mig. Så stort att jag har haft svårt att sammanfatta dem därför att man vid en sammanfattning skär bort så många väsentligheter.

Att inte Jacksons och Lorties böcker är översatta till svenska är för mig en gåta. Vad kan det bero på? Var skoldebatten inte intresserad av dem när det begav sig? (De har ju några år på nacken). Konstigt i så fall – de är ännu aktuella och hänvisas till i många sammanhang.

Jackson och Lortie fokuserar på lärarnas brister, tycker jag, även om jag måste hålla med om att deras iakttagelser är sanna och deras slutsatser trovärdiga. Trots att jag varit lärare länge har deras påstående och argumentation givit mig aha-upplevelser.

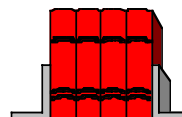
Jag tycker Hargreaves omtolkande av lärarnas individualism samt hans redovisning av de olika sätten att se på och uppleva tid är intressanta. Han bryter också forskningstraditionen (?) genom att inte nämna något om lärares dåliga språk. Det känns välgörande att han skriver att lärarna borde

få ägna mer tid åt att undervisa och mindre åt administrativa uppgifter och dokumentation och att man borde fokusera mindre på effektivitet och resultat i skolan.

Det känns naturligt i skolan i Sverige idag att lärarna skall vara med och bestämma över både arbetstid och arbetets organisering. Hargreaves omstrukturering är en medveten strävan i det avtal vi har. Lärarnas fackliga företrädare har läst dessa böcker grundligt tror jag, för många av de förslag som främst Lortie och Hargreaves har känner jag igen från den fackliga debatten och kraven. Hur lärarna skall orka alltfler nya arbetsuppgifter och samtidigt ska ha kvar alla sina gamla det lämnar de tre forskarna inga svar på och det ligger också utanför deras område.

Referenslitteratur

- Elbaz, F. (1993) *Teacher Thinking*, Croom Helm, London
- Hall, E. T. (1984) *The dance of life. Garden City, N. Y.*
- Hargreaves, A. (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur, Lund Originalalets titel: *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. (1994)
- Jackson, Ph. W. (1968, 1990) *Life in Classrooms. Teacher College Pres, N.Y.*
- Lortie, D. C. (1975, 2002) *Schoolteacher. The University of Chicago Pres, Chicago.*



Lena Geijer

Yrkesspråk och att skriva vetenskapligt

Avsikten med denna artikel var att beskriva en del av mitt avhandlingsarbete. Att läsa om hur det går till att skriva ett vetenskapligt eller akademiskt examensarbete är en sak, men att skriva ett eget, som i mitt fall ledde till en doktorsexamen, är något annat. Detta skrivande erbjuder utmaningar som måste övervinnas och kunskaps som skall erövas. Här ger jag min egen personliga beskrivning av några problem som jag fick brottas med. Jag kommer att beröra undersökningsfrågorna, tekniker, transkription av intervjuer och analysverktyg.

Vetenskapligt skrivande som kunskapsprocess

Att skriva vetenskapligt är en träning i att delta i det samtal som forskare bedriver skriftligt för att bättre förstå det man vill hävda och för att minnas hur man kan argumentera för sina ståndpunkter. Det påminner mig om Liedman (2003) som skriver att: "Kunskapens vägar är omvägar." Uttrycket kan spegla ett kollektivt fenomen, där människans samlade kunskapande över tid ser ut att ha gått sporadiskt till väga. Påståendet kan också tydas som det sätt på vilket varje enskild individ erövrar kunskap. Kunskap är med andra ord inte given på förhand.

Genom forskning kan man förmodligen inte komma fram till hur förståelse skapas men kognitionsforskning har visat att tillägnet av kunskap tar flera funktioner av mänskligt handlande i anspråk. Kunskapsprocessen kräver interaktion mellan individ och omvärld. Kommunikationen som sker i mänsklig interaktion kräver både att man gör själv, ser, lyssnar och läser om hur andra gjort tidigare.

Vetenskapligt skrivande handlar också om begreppslika innebörder, som bär på historiska sociala och kulturella konnotationer¹ som man kommer i kontakt med i skola och yrkeslivet. Den samlade kunskapen som man studerar i skolan och samspelet mellan andras och den egna förståelseprocessen kräver systematik och struktur (logik). Här kan tankeverktyg som lagrats i det vetenskapliga skrivandet vara till nytta för att man ska kunna göra bruk av de reflektioner och erfarenheter som yrkeslivets regler, rutiner och konventioner ger oss.

När man skriver vetenskapliga texter undersöker man ett problem som forskaren vill få kunskap om. Förhoppningsvis får man också de frå-

¹ Begreppet konnotation betyder sambandet mellan en term och dess egenskaper. Ordet stol konnoterar "fyra ben", "att sitta på". Jämför ordet denotation som betyder samtliga stolar som finns (Prismas Lilla Uppslagsbok).

gor besvarade som ställs i undersökningen och kanske kunde de ge upphov till nya. Vilka frågor som ställs och vilka svar man får samspekar med undersökningens (teoretiska) utgångspunkter och forskningsmetoder och -tekniker (Andersson 1995). Därför är det viktigt att noga undersöka vad som redan gjorts inom området och reda ut vilka teoretiska utgångspunkter som examensarbetet vilar på.

Forskningens resultat var en gång en muntlig retorisk konst som gick ut på att kunna disputera det ämne som mästaren företrädde och det till belåtenhet för vad samtidens lärde kunde identifiera som kunskap i ämnet (Durkheim, 1938, Kroksmark 2004). Idag är forskning något annat och framförallt handlar det om att skriva utifrån sina egna tankar om vad man vill undersöka.

Problembeskrivning

För var och en som ger sig in i att skriva ett akademiskt examensarbete/ uppsats är vägarna både lika och olika. Vid handledning och genomgång av struktur och formalia, möter jag ibland frågor från studenter som exempelvis: ”Jag förstår vad du menar men hur gör *jag då*?” Som handledare svarar jag: Vad vill du undersöka? Låt oss börja med vad du vill veta? Detta gör jag för att få dem jag handleder att börja beskriva det de vill undersöka, det de vill veta något mer om.

Min egen frågeställning växte fram inom ett projekt som jag deltog i (Geijer, 1998). I projektet skulle vi undersöka vilken kompetens som fanns inom en kommun för barn och ungdomar med

läs- och skrivsvårigheter/dyslexi (LoS/D), varför beskrivningen av undersökningens problem och undersökningsfrågorna kom att handla om detta. Problembeskrivningen handlade om att kommunens ledning ansåg att det fanns välutbildade personer inom vård, förskola och skola men brukarnas krav och skolans behov av stöd talade ett annat språk. Det fanns många missförstånd bland föräldrar och de yrkespersoner som hade till uppgift att hjälpa barn med LoS/D. I flera föreläsningar om LoS/D och i litteratur i ämnet som jag läste, togs problematiken upp men ur olika perspektiv. Jag blev nyfiken på hur olika yrkespersoner resonerar om problematiken LoS/D? Jag blev till exempel nyfiken på vilka olika begrepp de använder när de talar om dessa barn?

Att formulera en undersökningsfråga

En del av forskningsprocessen går ut på att formulera undersökningsfrågor. Kommunens utgångspunkt var att få svar på frågorna hur olika institutioner inom kommun och landsting arbetar med LoS/D-problematiken och vad man säger sig kunna om problemområdet?

Jag ville få veta hur professionella grupper inom vård-, förskole- och skolfältet uppfattade sin kompetens inom området LoS/D.

Jag formulerade därför följande undersökningsfrågor:

- Hur uppfattar representanterna för de olika yrkesgrupperna sin kompetens om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?

- På vilket sätt utgör de olika professionernas yrkespråk hinder respektive möjligheter för samverkan mellan representanterna för yrkesgrupperna?
- Hur kan deltagarnas kompetens inom LoS/D beskrivas?
- Sker några förändringar i respektive verksamhet, vilka i så fall?

En utgångspunkt som nästan alltid är nödvändig i sådana här sammanhang är att undersökningsfrågorna har en historia att de är historiskt formade. Att studera professionellas uppfattningar om LoS/D innebär med andra ord att studera de medverkandes yrkestraditioner, erfarenheter och förhållningssätt. För att förstå dessa är det viktigt att ha kunskap och erfarenheter om de traditioner som respektive yrkesgrupp tillhör och hur de uppfattade sin kompetens inom undersökningssområdet LoS/D.

Metoder och tekniker

Undersökningsfrågorna pekar ut vilka undersökningstekniker som kan komma ifråga. Vill man undersöka personers egna upplevelser av något, som i mitt fall, leder detta till att de medverkande ges möjlighet att ge sin syn på saken, de måste med andra ord få komma till tals med varandra. Jag fastnade för så kallade fokussamtal som är en insamlingsmetod som använts för att kartlägga uppfattningar om specifika problem i samhället. Det är en etablerad metod som vidareutvecklats av Morgan (1999) och Krueger & King (1998).

Tekniken utgår från gruppintervjuer med en så kallad moderator som presenterar ett problem för de medverkande att diskutera. Jag dokumenterade samtalen via ljudupptagning och/eller videospelning. Fokussamtal har använts inom sociologisk forskningstradition framför allt vid de tillfällen då det är lämpligt att höra flera delaktiga aktörers uppfattningar om ett problemområde.

Morgan (1999) menar att: "Focus groups have become an increasingly popular tool in applied social research especially in the health field" (a.a. s. 41). Tekniken användes för att samla in attityder och värderingar om komplexa problem, som uppstår i social interaktion. Hylander (1998) ser för- och nackdelar med fokusgrupper men menar att metoden ger en fylligare bild och en mer fördjupad förståelse om man som i mitt fall, behöver en "fördjupad förståelse" av undersökningens problem. Fokussamtal har använts för att samla in data av personer som har en gemensam erfarenhet av något. Frey och Fontana (1993) har skrivit om gruppintervju som kan jämföras med fokussamtal. De menar att gruppintervjun utgör ett unikt tillfälle att få fram skillnader och variationer i åsikter och attityder utan att intervjuaren styr. Morgan (1999) menar här att forskaren som moderator kan variera från styrande till icke styrande, vilket kan vara en poäng om man vill ha ett variationsrikt empiriskt material.

Bearbetning av empiri

För att få inblick i undersökningens problematik gjorde jag ett 40-tal enskilda intervjuer och därefter 15 fokussamtal som sträckte sig över tre år. I fokussamtalen deltog olika yrkesutövare som vårdpersonal, överläkare för barnkliniken, öron- och ögonläkare logoped, talpedagog, förskollärare och lärare i grundskolan som alla i sin yrkesutövning berördes av barns behov av att komma tillrätta med sina läs- och skrivsvårigheter (Geijer, 2003).

Empirin bearbetades i flera steg. Först transkriberades alla band. Sedan började en spännande period när jag läste utskriften. Dessa fick jag läsa i flera omgångar. Så småningom började jag se att de medverkande tog upp samma problematik, ett mönster började urskiljas. Efter upprepade avlyssningar och genomläsningar kunde avsnitt som varit en obegriplig pratmassa plötsligt framstå som begripliga.

Transkriptionerna

För att lättare kunna bearbeta inspelade intervjuer och fokussamtal skrevs dessa ut (transkriberades) med en förenklad metod, som är grundad i konversationsanalys (CA). Linell (1999) redovisar några generella krav som kan ställas på en transkriptionsmetod. Den skall vara praktisk och kunna genomföras med ordbehandlingsprogram. Den skall dock hålla sig till att vara transkription och inte bli helt skriftspråkmässig. Där begränsas kravet på läsbarhet trots att symboler och tecken som gör materialet svårläst undviks.

Det jag tog fasta på var den ambition som Linell (1999) beskriver som närhet till materialet. Den processen medförde att jag började urskilja linjer eller mönster i de medverkandes samtal som var början till provisoriska svar på undersökningsfrågorna.

När jag skrev ut samtalen följde jag en bastranskription, som Linell (1999) beskriver. Det betydde att jag inte lade ner alltför stor möda på enskilda ords detaljuttal, prosodiska² drag eller exakt mätning av pauser, för att ta några exempel. Detta var inte nödvändigt för att få svar på mina undersökningsfrågor.

När människor talar i grupp faller man ofta in i varandras tal, man hummar och gör sporadiska kommentarer. Detta utgör ett problem vid utskrift från band.

När det gällde att placera yttranden i följdordning valde jag den modell som Jefferson (se Sacks m.fl. 1974; Atkinson och Heritage 1984) utvecklat, där varje ny utsaga börjar på en egen rad utan punktering. För överlappning, pauser mm kan man använda olika tecken. För paus kan du till exempel använda (-), längre paus (—), överlappning // när en talare avbryter en annan —/, när du själv lägger in egen kommentar () och när du utelämnat överflödigt tal /.../ och så vidare.

² Begreppet prosodisk har med ljudläran att göra närmare bestämt språkljudens längd, styrka, tonhöjd och hörbarhet.

Analysverktyg

Som forskare måste jag klargöra det problem eller de problem som jag vill studera och med vilka frågeställningar som jag vill närma mig problematiken. För att göra detta behövde jag utveckla de begrepp med vars hjälp jag kunde studera och analysera det empiriska materialet.

För att kunna analysera utskrifterna behövs begrepp. Det var nu jag fick granska bakgrunden jag skrivit för att se vilka begrepp och teorier jag kunde använda för att analysera mönstren som blottades i empirin. Analysbegreppen har genererats ur såväl det teoretiska ramverket som det empiriska materialet.

Fokussamtalen har analyserats med avseende på *alteritet*, *intersubjektivitet*, *dialogicitet*, *mastery* och *appropriering* och med utgångspunkt från ovanstående undersökningsfrågor Dessutom har samtalen analyserats i relation till *yrkesspråk* och *professionell kompetens*.

Alteritet

Alteritet visar på olikheter i kommunikation. Det bygger på olikhet i uppfattningar, förhållningssätt, normer och värderingar mellan jaget och den andre. Om ingen av parterna i ett samtal tar den andres perspektiv, blir kommunikationen asymmetrisk, man förstår inte varandra eller vill inte förstå varandra. Detta analysbegrepp används för att undersöka olikheter i uppfattningar och värderingar.

Detta analysbegrepp används för att undersöka huruvida yrkesutövarna delar varandras världsbild, normer och värderingar.

Dialogicitet

Dialogicitet innebär att minst två röster är inblandade i ett yttrande. En speciell form av dialogicitet är återanvändningen av en annans yttrande/n, dvs. att vi ekar motpartens ord (Bachtin, 1986). Detta analysbegrepp används för att undersöka återanvändning av andras yttranden i gruppintervjuerna.

Mastery och appropriering

Mastery innebär att man på ett ytplan bemästrar vissa begrepp men ännu inte helt förstått innebörden av dem. Appropriering innebär att man införlivat begreppen i sin tankevärld (Wertsch, 1998).

Dessa analysbegrepp används för att undersöka spänningsfältet mellan bemästrande/behärskande och tillägnande. Tillägnande står för ytterligare dimensioner av normer, regler och värderingar.

Yrkesspråk

Yrkesspråk har analyserats utifrån nämnda begrepp för att få svar på vilken terminologi och de olika yrkesgruppernas diskussioner om LoS/D innehöll.

Intersubjektivitet

Intersubjektivitet innebär att dela fokus, världsbild och normer med kommunikationspartnern (Rommetveit, 1979) Intersubjektivitet betraktas

som en förutsättning för kommunikation, och kan också uppnås gradvis genom kommunikation och synsätt de olika yrkesgruppernas diskussioner om LoS/D innehöll.

Professionell kompetens

Professionell kompetens analyserades utifrån begreppen alteritet, intersubjektivitet, dialogicitet, mastery och appropriering, för att få svar på undersökningsfrågorna och hur de olika yrkesgrupperna skiljer sig åt beträffande den kompetens som fanns inom LoS/D.

Kort om vad jag kom fram till

Deltagarna talade mer eller mindre initierat om LoS/D-problematiken med hänsyn till olika aspekter av problemet, vilket jag också hade förväntat mig. Läkaren kunde uttrycka djup kunskap om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi utifrån personlighetsstörningar som barn uppvisar och som medför att barn också kan få problem med att lära sig läsa och skriva. Det visade sig att läkaren såg en skiljelinje mellan det som var friskt och sjukt (det patologiska) och han kunde inte tänka sig att befatta sig med det som inte beskrivs som sjukt. Logopeden kunde tänka sig att studera problemet som en funktion av talapparaten och talpedagogen och psykologen som aspekter av utveckling av social kompetens hos barnen. Vårdpersonalen var i sin tur enig om att pedagogisk förståelse för barnens utveckling fanns inom skolan och dess lärare. Lärarna i grundskolan och förskollärarna

ansåg sig osäkra på arbets- och ansvarsfördelning mellan sig och andra yrkesgrupper beträffande LoS/D. I analyserna framkom att förskolläraernas yrkesspråk inte innehöll termer som anknöt till LoS/D-problematiken. De och yrkesgrupperna från vårdområdet utvecklade däremot en ökad medvetenhet om sitt eget förhållningssätt till LoS/D. Från det att förskollärarna inte såg barnen som "presumptiva läsare" gjorde de gemensam sak med lärarna och talade om barns språkutveckling som en koppling till läs- och skrivträning. Både fokusamtalen och den därmed utarbetade dokumentationen ledde till förändringar av verksamhet och omorganisering av barns läs- och skrivundervisning.

Referenser

- Andersson, B-E. (1995) *Som man frågar får man svar*. Stockholm, Rabén Prisma.
- Atkinson, P. & Heritage, J. (1984) *Structures of Social Action. Studies in conversation analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bachtin, M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Ed. By C. Emerson & M. Holquist. Austin Univ. Of Texas Pr (University of Texas Press Salvic series 8).
- Durkheim, E. (1938) *The evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France / Émile Durkheim transl. by Peter Collins London : Routledge & Kegan, 1977*

- Frey, J. H. och Fontana, A. (1993) The group interview in social research. Morgan D. L. Ed. (1993) *Successful focusgroups. Advancing the state of the art.* Sage publications, Newbury Park.
- Geijer, L. (1998) *Yrkesroller och samspel vad avser insatser för barn och ungdomar med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. En didaktisk studie i kunskapsutnyttjande och samspel. Delrapport 1.* Stockholm, HLS.
- Geijer, L. (2003) *Samtal för samverkan. En studie av transprofessionell kommunikation och kompetensutveckling om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.* Stockholm, HLS förlag.
- Hylander, I. (1998) *A research method for qualitative data collection*, FOG-report no 42. Department of Education and Psychology, Linköpings University.
- Krokmark, T. (2004) *Den tidlösa pedagogiken.* Lund, Studentlitteratur.
- Krueger, R. A. & King, J. A. (1998) *Involving community members in focus groups.* London, Sage.
- Liedman, S-E.(2003) *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper.* Stockholm, Bonnier.
- Linell, P. (1999) *A dialogical conception of focus groups and social representations.* Linköping: Linköpings Universitet. Tema Kommunikation. (Arbetsrapporter från Tema K 1999:2).
- Morgan, D. (1999) *Planning focus groups.* London, Sage.
- Prismas *Lilla Uppslagsbok* (1981). Stockholm: Prisma.
- Rommetveit, R.(1979): *On the Architecture of Intersubjectivity.* In: *Studies of language, thought and verbal communication.* Ed. by R. Rommetveit & R. M. Blakar. London, Academic Press.
- Sacks et al (1974) *A simplest systematics for the organization of turntaking in conversation. I: Language 50.*
- Wertsch, J. (1998) *Mind as Action.* New York, Oxford University Press.



Kurt Tärnlund

Subjektiviteten och inlärningens problematik

Finns det en nöt innanför skalet?

Syftet med denna artikel är att försöka åstadkomma en orientering i en, enligt mitt tycke, aktuell problematik för didaktiska överväganden både i det fall vi tänker oss det som ”*den kommunikation som lärare och elever iscensätter kring ett bestämt innehåll*” (Selander 2004) såväl som överväganden som har att göra med undervisningens konst i största allmänhet eller som en övergripande teoretisk ansats: ”(P)edagogik som vetenskap både kan och bör omfatta sådana forskningsperspektiv som fångar upp barns situation och deras sätt att vara.” (Hartman 1999)

■

En person talar om för oss att hans eller hennes synfält plötsligt brutits upp i sekvenser eller segment – på samma sätt som sker i den fragmentariska estetik som odlas av vissa filmare i reklam, ofta i musikvideos, men även i vanlig spel- och tv-film. I denna estetik förefaller det som om ett vardagligt tids- och rums sammanhang kunde upplösas. Detta kan nu tänkas drabba en persons sedvanliga upplevelse av en fast enhet och 'världen'

rinner förbi som en oändlig serie av oregerliga 'snapshots.' Neurologen Oliver Sachs redogör i sin minnesteckning av Francis Crick (DNA-spiralens upptäckare) i marsnumret av *The New York Review of Books* (2005) för en diskussion som Sachs och Crick fört om det Sachs kallar ”cinematic vision” – ”serier av 'frusna' bilder istället för ett normalt enhetligt synfält” – ett symptom vid kraftig migrän som vissa av hans patienter drabbats av. Egentligen kan vi anta att denna 'upplevelse av världen' också borde drabba identitetsupplevelsen.

Den här faktiska fragmentiseringen eller uppbyggnaden av synfältet har skisserats i avsikt att bereda vägen för en tankegång, som gäller både den dramatiska och fragmentiserade naturen som vi väl lite till mans kan konstatera, när det gäller våra tankar respektive känslor. Denna fragmentisering – att en tankekedja plötsligt bryts av en annan, att vissa tankar bara blir sekundsnabba för att sedan försvinna; att en känsla oförmedlat kan avlösas av en annan, och att både tankar och känslor i föreställningsvärlden kan operera utanför det sedvanliga tids- och rumsbegreppet – allt detta har vi blivit

så vana vid att vi tar det för självklart. Denna självklarhet har utformats som vårt sedvanliga sätt att uppleva världen omkring oss – en enhet bortom de tillfälliga tankarna, de ombytliga känslolägena, och som utgör vår vardagsupplevelse.

Antagandet om tankens och känslans fragmentisering och om den sedvanliga upplevelsen följs nu av ett tredje antagande, som kan tänkas ha mer att tala för sig, eftersom det ger oss ett vidare sammanhang, bortom vår egna privata 'värld'. Det vi kallar för tankar, känslor, och allmänna föreställningar ingår, trots deras ofta fragmentariska, ombytliga, eller något tillfälliga karaktär tillsammans med vår vardagsupplevelse (en enhet av omvärld och själv) i en *betydelsesfär*, som vi blivit delaktiga i. Och vi delar denna betydelsesfär med andra. Om inte i första omgången med 'alla', så åtminstone med rätt många och inte så få. Med ett mer vidsträckt begrepp kunde vi tala om en intersubjektivitet.

Vi kan nu tala om tre företeelser. Den första en antaglig fragmentisering som karakteriserar tanke- och känslolivet och som illustrerades med 'synfältets' fragmentisering. I kontrast mot detta väcktes tanken om ett sedvanligt sätt att uppleva 'världen' med bestämda rums- och tidssammanhang och en slags enhet av själv och omvärld. I förbindelse med denna enhetsupplevelse uppammades tanken om en betydelsesfär inom vilken tankar, känslor och föreställningar erhåller mening långt vidare än den privata sfären.

Denna artikel är i förlängningen tänkt som en

del i försöket att klargöra ett projekt med rubriceringen 'verklighetstvånget'; dvs. som titel på ett arbete 'in progress'. Skissen tar formen av några få nedslag inom denna, nu aktuella, teoriaspekt.

II

I varje teoriansats kan vi förvänta oss att det när allt kommer omkring finns en uppfattning om 'hur världen ser ut'; således hur dess egenskaper, relationer och värden struktureras. Ibland kallas detta, med ett tvivelaktigt ryktes hela nimbus, för 'metafysik'. I kraft av ett mycket fräckt antagande skulle vi kunna säga att tendensen i de flesta teori-ansatser är att se detta ur ett 'objekt-perspektiv', snarare än ett 'subjekt-perspektiv' eller snarare 'subjektivitets-perspektiv'. Således är syftet att kontrastera en primär term ('objekt') mot en annan lika primär (subjektivitet).

Ett radikalt förslag vore att se problematiken avseende den sedvanliga, vardagliga upplevelsen med hjälp av triaden upplevelse/erfarenhet-språk-'verklighet'.

Vi kan väl lägga till att det därmed inte finns någon anledning att med dessa serier av antaganden se 'beteende-begreppet' som avskaffat, undanröjt eller obsolet, även om dess applikation många gånger förefaller tvivelaktigt; dvs. utan stringens och med en slags lånad auktorisation från ett strikt definierat beteende-begrepp, exempelvis som frekvens.

Inte heller betyder antagandet om en triad upplevelse/erfarenhet-språk-'verklighet' någon som

helst anslutning till en subjektivistisk idealism. Det enda vi uppnått är att vi kan tala om 'agenten'. Den som definieras av *upplevande/erfarenhet* och som *formulerar* (sig själv) i förhållande till *något*. Vi kunde också tillägga att det är utifrån detta som agenten handlar.

Det finns heller ingen anledning att förneka det 'kollektiva', det 'institutionaliserande' i vår kultur. Det är bara det att var och en väljer den åker som behövs plöjas upp. Jag har valt att försöka utröna vad som kan sägas om 'agenten' – vad som är giltigt att påstå om inläringssituationen, där både lärare, handledare, mentor å ena sidan och elev/studerande å den andra är 'agent'. Ett försiktighetsargument innebär att om det är möjligt att anta att vi kan tala om realitetsaspekter, vilka kan ha en avgörande roll i inläringssituationen och vilka vi kan finna fog för, så är det orimligt att inte redovisa detta.

III

Vi kan fråga oss varför vi önskar skaka om i olika former av argumenteringar. Svaret är väl att vi mer eller mindre medvetet startar i en eller annan observerad/upplevd anomali. Vi har blivit varse något vi inte förstår. Inte heller är vi helt tillfreds med de förklaringar vi hittills har fått. Vad jag argumenterar för är att vi kan anta, att det är något som inträffar i själva upplevandet 'innan', ett logiskt 'innan', det inverkar på 'handlingsnivå' och anomalin är upptäckten av en lucka, eller rämna i vår och andras förståelse av ett fenomen.

Vad är det för föreställning som behärskar oss när vi tror att en större grupp elever kan motiveras att 'skriva', när ingen av föräldrarna någonsin fattat pennan, eller ens på allvar diskuterat vare sig tidningar eller böcker på ett tillnärmelsevis argumenterande sätt och där eleven är bergsäker på att "Skriva... jag kommer aldrig att skriva nåt'."

Vad får *att skriva* för *realitetsstatus*. Visst, vi kan låtsas – vi skriver. Hur mycket av samhällets substans är en pseudo-substans. Kanhända att eleven X genomskådat bluffen – så frågan blir vem som presenterar denna bluff, denna pseudoexistens i första hand.

Jag pläderar *inte* för att elever *inte* ska motiveras, eller inspireras till alla slags stordåd. Vad jag pläderar för är att det föreligger en anomali eller flera former av anomalier, som kan diskuteras genom diverse antaganden om eller former av förståelse av 'agentens' (oavsett om det är frågan om elevens/elevs eller 'lärares/instruktörers/handledares') situation, sedd som subjektivitetens villkor (oavsett ålder – således som livsvärld – med ett ord ett slags absolut 'jämlikhetsvillkor' för var och en av oss) och om något som är 'realt' – eller eventuellt 'irreal' – i situationen.

Rent konkret innebär klassrummet/inläringssituationen att ett drama iscensätts. Läraren, kvinnlig eller manlig, har i detta perspektiv sin 'klass-tillhörighet'/statustillhörighet' och en stor del av sammansättningen av elever på en viss plats har eller har inte samma 'klasstillhörighet'/statustillhörighet'. Begreppen adjektiv eller likbent triangel har en annan och vidare innebörd för elev X

eller elevgruppen X_n än för elev Y respektive elevgrupp Y_n . Det här är egentligen trivia. Det borde vara allmängods och väcka till liv bestämda frågeställningar.

Är Bernsteins (1974) frågeställningar inte längre aktuella? ”Klasstrukturen påverkar arbetssätt och utbildningsroller och för familjer in i speciella förhållanden med varandra och genomtränger på djupet strukturen av livserfarenheter inom familjen”.

IV

Nöten ligger redan i våra händer. Att ’knäcka den’ innebär att åtminstone försöksvis ange några av de förhållanden som strukturerar triaden fragmentisering, sedvanlig och vardaglig upplevelse och betydelsfär i termer av vår andra triad – upplevelse/erfarenhet-språk-’verklighet’.

Låt oss till att börja med i detta avsnitt helt hastigt något närmare bekanta oss med Bernsteins och Hendersons (1974) resonemang. Rapporten avsåg att undersöka: ”(1) ursprunget till sociala klasskillnader i föräldrars lyhördhet för deras barns undervisning; (2) den språkliga utvecklingen för barn som var från fem år upp till sju år: och (3) influensen av mönster för kommunikation och kontroll inom familjen när det gällde (1) och (2).”

Resultatet visar att medelklassen i förhållande till arbetarklass lägger större tonvikt vid bruket av språk när det gäller att handha situationer inom den personliga sfären. Arbetarklass, relaterat till medelklass, lägger större vikt vid bruket av språk när det gäller

överföring av olika färdigheter. Emellertid visar det sig att medelklassen lägger större tonvikt vid på bruket av språk i sitt svar till påståendet: ’Visa dem hur saker och ting fungerar’, medan inom samma area arbetarklassen lägger större vikt vid bruket av språk som svar till påståendet ’Att lära dem vardagssysslor som att klä sig eller använda kniv och gaffel’.

Populationen i rapporten bestod av 312 mödrar från två olika områden ”en del från arbetarklassområde och den andra från ett medelklassområde”. Visst kan relevansen ifrågasättas. Varför bara mödrar etc.? Är inte de spår som uppstår i den undersökningen lika tydliga som *Högskoleverkets och Statistiska Centralbyråns rapport*. (2001) I rapporten visas hur nyblivna studerande vid universitet och högskolor varierar i val av utbildning med hänsyn till social variation; dvs. i termer av snedrekrytering. Det finns ingen neutral inläringssituation. Den är behäftad med problemområden som oftast sopas under mattan.

Om vi förbigår andra lika viktiga inslag i Bernsteins och hans forskargrups forskningsram och snarare tar fasta på att syftet med den socio-lingvistiska koden var att undersöka ”den sociala struktureringen av meningsförhållanden och deras skilda men relaterade kontexter för lingvistiska förverkliganden (Bernstein 1971) och tar fasta på frågeställningen huruvida ”bruket av språk... inom den personliga sfären” och ”bruket av språk när det gäller överföring av olika färdigheter” skulle ge fog för antagandet att vi kan tala om att något

är 'verkligt'/'real' inom en grupp på ett visst sätt eller något är verkligt/'real' för en annan grupp på ett helt annat sätt. Det som det är tal om är "bruket av språk" och de operationer som är förknippade med 'bruket'.

V

Det kan vara dags för en kortfattad bakgrundsinformation med avseende på den teoritradition i vilket det föregående är utformat, eller snarare projekterat. Denna tradition kan sägas utgöra angivelsen av en diskursiv tillgänglighet till 'subjektiviteten' – då väl att märka inte i den bemärkelsen att vi därför skulle tala om ett personlighetens godtycke – och med 'tillgänglighet' förstås snarare att en viss teoriaspekt öppnar möjligheter att undersöka vad vi kan tänka, säga och rekommendera inom en viss problematik.

Alltihop börjar – och startpunkter kan ju ibland tyckas mer eller mindre godtyckliga – med Franz Brentano (1838 - 1917) som angav tonen.

De psykiska fenomenen utmärks genom sin intentionalitet, dvs. deras riktadhet mot något (*Gerichtesein*). Detta ska förstås så att 'intentionalitet' är ett metabegrepp; dvs. vad som kan tänkas som begrepps innehåll för i, är medvetandets strukturering, inte en viss persons 'avsikt'/'intention'. (Lübke 1988)

Brentano hade några intressanta åhörare eller adepter, som senare skulle utmärka sig för eftervärlden – Alexius Meinong (1853 - 1920), Sigmund Freud (1856 - 1939) och Edmund Husserl

1859 – 1938). Meinong är intressant i detta sammanhang för sin teori om objektet (*Gegenstandstheorie*) och då i synnerhet teorin om icke-existerande objekt. Han tog sig före en bearbetning av inslag i Brentanos huvudverk *Psykologi från den empiriska ståndpunkten* (1874) där Brentano sökte finna "något karakteristika som skulle kunna särskilja mentala tillstånd, eller, som han kallade dem, 'psykiska fenomen' från alla andra typer av fenomen. Han trodde sig ha funnit detta i en egenskap 'som skolastiker under medeltiden kallade för den intentionala icke-existensen av ett objekt...' (Findlay 1963)

Min avsikt är att för enkelhetens skull ange några 'high-lights' för delar av diskussionen kring negativa existensutsagor, icke-existensen och det överkliga objektet, eftersom det är den springande punkten i min övergripande argumentation.

VI

Naturligtvis skulle vi för länge sedan ha konfronterat frågan: "Vad är negation?" Vi problematiserar exempelvis inte relationen mellan fiktiva objekt och pseudofakta. En viss politisk händelse kan ur den synpunkten ses som ett fiktivt objekt; dvs. det som sägs om den konstruerar 'det objekt det är för någon/några'. Inte heller är vi säkra på vad vi menar med adverbet 'nej' i vissa situationer, eller vad det retoriska uttryckt 'överklig' betyder vid dramatiska eller sublimes händelser/upplevelser, för att nu hyfsa ekvationen.

Frågeställningen 'negativa existensutsagor' togs

upp första gången, som ett uttryckligt filosofiskt problem (inom västerländsk filosofi, är det väl bäst att inflika) av Parmenides (född cirka 515). I en dikt redogör poeten för vad en gudinna anförtrott honom om ”sanningen om det verkliga”. (Guthrie 1965) I ett av sina yttranden hävdar hon ”(F)ör du kan inte känna till det som inte finns – det är omöjligt – inte heller förkunna det, för *det* är det-samma *det* som [både] kan tänkas och som existerar.” (min kurs.)

Platons försök att överskrida ”Parmenides problem med inte-varat”. (Pelletier 1990) i dialogen Sofisten (och dialogen Parmenides) hade, menar Pelletier, att göra med relationen ’naiv semantik’ och ’naturligt språk’ att göra.

Den tematiska fortgången innebär nu att via ’intentionalitet’, objektsföreställningar’ och Meinongs *Nichtwirkliche* nå fram till att uttrycka något om Jean-Paul Sartres förutsättningar för ’överkliga objekt’ och ’intet’. Valet av Sartre är, som jag ser det, relativt självklart eftersom han, såvitt mig är bekant, är den ende som på fullt allvar och på ett intressant sätt tagit sig före att undersöka negationens och de negativa existensutsagornas möjlighet.

Pelletier påpekar att flera försök gjorts i modern tid för att lösa frågan om negativa existensutsagor (*negative existentials*) – bland annat den realistiska semantikens program – eller den representerande semantiken (”representationalistic semantics”). Pelletier finner efter sin inledande orientering Platons ansats intressant, ur den synvinkeln att Pla-

tons metod är att ”konstruera ett ’filosofens språk’” för att beskriva verkligheten. ”Alla de gåtfullheter som Parmenides upptäckte berodde på hans försök att applicera en naiv semantik på vanligt språk snarare än på det (ontologiskt och mentalt korrekta) språket; dvs. på det filosofiska språket.”

Introduktionen avslutas av Pelletier med konstaterandet: ”Kanske kognitiv vetenskap såväl som filosofi är en serie fotnoter till Platon. Från Platons dialoger kan vi så se en lång historisk hiatus i diskussionen av negativa existensutsagor – fram till Hegel och 1800-talet.”

VII

Brentanos ansats, som led av en del svagheter, kan i första hand förklaras genom bristen på klarhet, då det gäller ’intentionaliteten’ (att medvetandet är riktat mot något), eftersom ”Brentanos uttryck är att objektet ’intentionellt inte existerar’” (Føllesdal, 1982). Om vi försöker klargöra denna uppfattning så ”möter man genast ett dilemma: å ena sida kan man försöka att uttryckligen ange att det är ett objekt där, men då blir problemet att om det är fallet, så måste detta objekt i så fall vara ett ganska urvattnat objekt.”

Husserl introducerade i motsats till Brentanos två storheter, subjektet och objektet, en tredje term; *noema* – ”för att redogöra för de mentala fenomenens riktadhet.” (Føllesdal, 1982) Något förenklat skulle vi kunna säga att *noema* är objektets realitet för medvetandet – inom en teoretisk ram där *noema* utgör en ideal analysfunktion. (Haglund 1997)

När vi tänker på en kentaur, så har vårt tänkande ett noema, men det har inget objekt [...] Emellertid på grund av sitt noema så är även en sådan akt riktad. Att vara riktad betyder helt enkelt att ha ett noema. (Føllesdal, 1982, s. 74)

Diskussionen rör icke-existerande objekt, exempelvis kentaurer. Den kan också röra sig om guldberg eller den kvadratiske cirkeln. Det kan verka förbryllande tills avsikten avslöjas: att finna en logik i vilket svårförståeliga fenomen, som objekt för det (intentionella) medvetandet kan förstås och förklaras; här tänker jag mig det i termer av alla positioner i triaden upplevande/erfarenhet-språk-’verklighet’.

Noema är ”en *intensional* entitet, en generalisering av begreppet mening ... och den noematiska meningen är det genom vilket medvetandet relaterar till objektet... noemata är abstrakta entiteter... och de blir kända endast genom fenomenologisk reflektionÖ” (Føllesdal, 1982)

Kohák (1978) har en elegant formel för ’noema’: Det vi talar om som noema är inte ett objekt utan objektets närvaro, så som det presenterar sig i upplevelse/erfarenhet. Strax innan har Kohák anmärkt: ”Poängen med intentionaliteten är inte att varje upplevelse/erfarenhet har ett objekt, utan att varje objekt är objekt för en upplevelse/erfarenhet. Sartre kan sägas fånga upp denna distinktion i sitt konstaterande:

(V)år teori om fenomenet har ersatt tingets realitet med fenomenets objektivitet. Verkligheten för den där kaffekoppen är att den *är* där och att den *inte är jag* [inte utgör någon som helst beståndsdel av mig]. (Sartre 1992)

Vad Sartre strävar efter, enligt min mening, är att klargöra en ’skillnad’ i upplevelsen/ erfarenheten – utan att ta till argumentet att kaffekoppen är oberoende av mig; dvs. upprätta en ny dualism. Ett sätt att tolka detta är att med ”fenomenets objektivitet” avser Sartre att påpeka att det är instansen av upplevande och erfarenhet – en av parterna i triaden upplevande/erfarenhet/språk/verklighet som bör poängteras. Således: ’varje objekt är objekt för en upplevelse/erfarenhet’ och är i så måtto fenomenet. Vidare kan vi förstå Sartre, när han diskuterar de negativa existensutsagorna, eller negationen, på så sätt att ’intet’ eller ’icke-varat’ är en diskussion kring ’fenomenet’ – som *upplevelse/erfarenhet*. Världen visar oss inga icke-vara’. Det är ’fenomenet’, dess upplevelse- och erfarenhetskategorier som det är tal om.

Vi får strax anledning att återkomma till poängen med detta.

Meinongs svårighet hade att göra med ett ’objekt-status’ som egentligen kan utredas och tydliggöras med några kommentarer av Zalta (1988) genom tillämpningen av en intensional logik. Hans tes är, att det fel filosofer begår när det gäller Meinong, är att de kräver av hans argumentation att den kan klargöras genom en logik för extension (omfång). Det vi kan tala om då, inom en

logik för extension, är det som karakteriseras av propositionella attityder i vilka satser exemplifieras, 'uppfylls' genom en hänvisning till att ett objekt (som kan vara en egenskap eller relation) har en konstaterbar existens, vars beskrivningsmässiga logik kan formaliseras. Utifrån den uppfattningen är formuleringar om 'objekt' som inte kan inordnas under extensionalitetens principen rent nonsens; dvs. de 'avhandlar' inget alls och vi är tillbaka i Parmenides problemkomplex. Tonvikten ligger på 'formaliseras'. Den vändning Zalta rekommenderar är att i vissa fall är en extensionslogik malplacerad. Den borde, i dessa fall ersättas av en intensional, men lika formaliserad logik. Det är, menar jag nu, tänkbart att efter vederbörlig omställning också formalisera Sartres påstående om 'tingets realitet' och 'fenomenets objektivitet' i en intensionell logik. Omställningen har då att göra med vad jag senare återkommer till som en radikal omsvängning.

Utan att göra saken alltför påfrestande och gå in på hela serien av distinktioner som Meinong inledningsvis gör, så förtjänar dock något argument vår omedelbara uppmärksamhet.

Han konstaterar att vi kan tala om en metafysik som kan tänkas omfatta alla ting: "(M)etafysik omfattar allt som existerar." Filosofer har ju sitt säregna sätt att formulera sig på, så vi må väl tillämpa ett för situationen lägligt tålamod. Det vi emellertid är benägna att göra, menar Meinong, är att – i vårt "livliga intresse för det som är verkligt som utgör en del av vår natur" så tenderar vi

att favorisera den överdrift som finner det icke-verkliga vara ett ingenting – eller mer precist, som finner att det icke-verkliga vara något för vilket vetenskap inte har något bruk alls eller åtminstone inget bruk av värde.

En avgörande distinktion är att ideala objekt kan sägas 'ha en viss tillvaro'/råda', vilket inte betyder att de existerar – och 'existera' kunde preciseras med 'att vara påtaglig och lokalisierbar i tid och rum'.

Det vara (*Sein*) som matematiken befattar sig med är aldrig existens (*Existenz*). I detta avseende överskrider aldrig matematiken [villkoret] att 'ha en viss tillvaro' [a: eng. *subsistence*; b: ty. *Bestand*] ... (Meinong 1960)

Det som för en del kan tyckas svårsmält är bruket av subjektformen av *verbet* 'att vara'; dvs. att någon företeelse helt enkelt 'tillskrivs' detta *vara* i den meningen att *vara* som begrepp ingår i en diskursiv process för att undersöka (språk)spelet kring det som 'är' respektive (språk)spelet kring det som inte är. En fråga vi kan ställa oss i didaktiskt hänseende – och ämnesteoritiskt antagligen helt korrekt – är om de distinktioner som Meinong (exempelvis) upprättar mellan *vara*, *existens* och '*ha en viss tillvaro*' också kunde appliceras inom matematikundervisningens, såväl som grammatikens didaktik. Således – återigen – har upplevelsen/erfarenheten uttryckt termer av intentionalitet, som ett medvetande/ en subjektivitet i en viss situation, något att göra med realitetsaspekter; i så

måtto att a) detta är reallt; b) detta är icke-reallt, *ipso facto* irrealit – för någon? Eller: Hur ska vi redogöra för ideala, abstrakta entiteter om vi inte är beredda att göra distinktioner som klarar ut 'realitetsstatus'. Vi kan då förslagsvis tala om skillnader mellan *påtagligheter*/objekt (äpplen) och *funktioner*/ideala objekt. I det sista fallet ingår begrepp som addition, subtraktion, multiplikation, division, bråkräkning etc. upp till de högre matematiska höjderna – och detsamma kunde mycket väl sägas om grammatikundervisning – och grunden är det som hela byggnaden står på. En alltför näsvis läsning innebär den triviala slutsatsen – trumma in det eller liknande. Poängen är mycket subtila distinktioner och då har vi ännu inte närmast oss skillnader i realitetsstatus för fiktiva händelser och gränsdragning mot historiska omständigheter.

Enligt Meinong så är existens och tillvaro två former av *vara* vars skillnad inte är möjlig att ange beskrivningsmässigt men omedelbart evident.

De svårigheter som föreligger i Meinongs projekt, kan, enligt Zalta (1988) lösas upp genom tillämpningen av en *intensional logik* som sysselsätter sig med egenskaper och relationer. *Intensionella entiteter* framträder bland annat där kraven på en stark extensionalitet misslyckas; således där satser formuleras i termer av "Det är nödvändigtvis så att alla och endast F [företeelser av ett visst slag] är [också] G".

Den vikt som Zalta tilldelar denna logik innebär att om vi använder en traditionell uppfattning

för extensionalitet så misslyckas vi att förklara och förstå företeelser som kräver intensionell logik. Det är så "fundamentalt att hela vårt sätt att behandla språket ser radikalt annorlunda ut."

Zalta (1988) anger också en avgörande skillnad mellan 'att uppfylla' och att 'bestämma genom en [lingvistisk] kod'. Vi kan alltså säga att något begrepp – säg begreppet 'giraff' – *uppfylls* (erhåller sin uppfyllelse) av existerande giraffer. Ordet 'giraff' ger oss en förväntan: Finns de? Och företeelsen, med sina långa halsar, tunna mular och vackra ögon 'uppfyller' denna förväntan.

I den intensionella logiken gör Ernst Mally ett tillägg, nämligen att "det finns en [logisk] region av abstrakta objekt som bestäms genom [lingvistisk] kod.

Det förefaller som om det funnes mycket att hämta ur Zaltas resonemang. Knutpunkten är begreppet intentionalitet.

Intentionalitet är den fascinerande egenskap som vissa kognitiva tillstånd och händelser har på grund av att vara *riktade på*, eller *handla om* något. Närhelst vi tänker, så tänker vi på något. Närhelst vi tror något så är det något vi tror på. Närhelst vi drömmer så är det något vi drömmer om. Detta är sant om varje episod i olika psykologiska fenomen som inlärning/att vi lär oss något, ("learning") att vi föreställer oss, önskar, beundrar, söker efter, upptäcker och minns något [...] En av de första saker som det är viktigt att observera när det gäller intensionella tillstånd är att de ofta kan

handla om icke-existerande objekt, falska påståenden och sådana sakernas tillstånd som helt enkelt inte gäller. Så exempelvis så kan någon dyrka Oden även om Oden inte existerar. Våra politiska ledare kan tro på påståendet att Sovjet bröt mot Salt II-överenskommelsen, även om detta påstående kan vara falskt. (Zalta 1988)

Det är i första omgången således tänkbart att, utifrån teoriernas intentionellitet som ett av flera utgångsbegrepp, möjligt att ange en teori a) för 'subjektiviteten' som intentionell, b) med objekt som existerar och objekt som inte existerar (och följsatser för intentionella tillstånd för ideala/abstrakta begrepp, hypotesgenerering för negativa existensutsagor etc.). I en andra omgång kan vi tänka oss att svänga perspektivet radikalt så att det handlar om upplevelse/erfarenhet (intensional kontext) och att 'realitet' respektive 'irrealitet' är något som förlänas 'verkligheten' i upplevelsen/erfarenheten och uttrycks 'språkligt' med följsatser i intensional logik för ideala/abstrakta begrepp, hypotesgenerering för negativa existensutsagor etc.

Således om vi återvänder till Sartres sats – "(V)är teori om fenomenet har ersatt tingets realitet med fenomenets objektivitet." – så står det utifrån Sartres synvinkel klart att koppen där på bordet har sin oomtvistliga verklighet, och att frågan uppstår: Hur upplever vi egentligen tillvaron; inte bara av 'kaffekoppar' (reella ting), utan också en tillvaro av 'abstrakta företeelser' – exempelvis vänskap, kärlek, gemenskap, demokrati och deras antiteser, något som kunde exemplifieras i *L'Être*

et le Néant med dess frihetsdiskussion och inslag av observationer kring förhållandet till den Andre, medmänniskan. Sartre lanserade själv en teori om det överkliga objektet – i estetisk bemärkelse. Bland de exempel Sartre då tar upp är 'bilden av den frånvarande Peter'. Det skulle vara fel, menar Sartre, att anta att det fanns två 'Peter' – "den verkliga på rue d'Ulm och den överklige som är korrelativet i min faktiska medvetenhet".

Denna frånvaro av Peter, som jag omedelbart kan konstatera, och som utgör den väsentliga strukturen i min bild [av honom], är precis den nyans som influerar bilden [av honom] helt och hållet, och det är detta vi betecknar som hans överklighet. (Sartre 1940/1972)

Det är oklart i vilken mån Sartres incitament till tanken, föreställningen eller antagandet om *det överkliga objektet* i *The Psychology of Imagination (L'Imaginaire, 1940)* eller *intet* i *Being and Nothingness (L'Être et le néant, 1943)* häftar i skuld till Brentano/Meinongs ansats om objektets icke-existens – om så skulle vara fallet, så saknas referenser. I *The Emotions an outline of a theory (Esquisse d'une théorie des émotions, 1939)* finns en hänvisning till den tyske psykologen Kurt Lewin. I övrigt lämnar Sartre inga källhänvisningar.

Vi skulle då, med ovanstående, kunna se ett förslag till förskjutning i diskursen från 'objektet' till 'subjektiviteten'; dvs. att det reala respektive irreala är egenskaper som *tilldelas* objektet (upplevelser/erfarenheter av skeenden, händelser, tillstånd etc.) i upplevelsen/ erfarenheten (fenomenets objekti-

vitet) med den påtagliga och i tid och rum lokalisierbara verkligheten som fond (objektets realitet). Vidare skulle begrepp som Sartre (1943) brukar, kunna förklaras och förstås. Begrepp som ”rien” ”néantisation”, ”néant” och ”négativités” skulle kunna översättas i termer av en intensional logik. Denna översättning av operatoren ’intet-’ [le néant] till egenskaper och tillstånd av irrealitet/overklighet, skulle då motsvaras av ett bestämt synsätt på eller som vi rentav återfinner i triaden upplevelse/erfarenhet-språk-’verklighet’ – eller, varför inte, upplevelsetriaden kompletterad med vad vi kan hålla för sant i relationstriaden ”personer – påståenden – och ’sätt’ att hålla något för sant.” (Zalta 1988)

VIII

Det är tre saker som den här artikeln handlat om. Den utgick från tankens/känslans fragmentisering inom en vardaglig erfarenhet, som i sig också grundas i en betydelsfär – där både reella (objektsföreställningar) och ideala (abstrakta, icke-existerande ”entiteter”) ingår. Både den vardagliga upplevelsen och betydelsfären, vilka ingår i subjektivitetens intersubjektivitet, behöver analyseras – bli föremål för reflektion – de kan inte godtas som absoluta entiteter, av den enkla anledningen att de ofta visar hän mot anomalier (sett utifrån en viss social/kulturell förväntan). Det sammanhang eller den klarhet som de skänker oss kan då analyseras i termer av intentionala tillstånd, där exempelvis Husserls *noema*, eller Sartres *fenomen*, kan utgöra replipunkter för analysen.

Till yttermera visso kan den fragmentisering som påtalats inledningsvis hänföras till den relativa obalans, eller snarare vacklande balans – en evolutionär förutsättning för flexibilitet – som det intentionella systemet (medvetandet, om man så vill) befinner sig i, eftersom ”objekt”, antingen vi talar om reella objekt (bord, stolar etc.), ideala/abstrakta objekt (vänskap, kärlek, demokrati, jämlikhet etc.), eller fiktiva, icke existerande objekt, utgör upplevelse/erfarenhetsinnehåll, där vi kan tala om irreala intentionella tillstånd. I en radikal omsvängning från ’objektsteori’ till ’subjektivitetsteori’ skulle vi kunna redogöra för de anomalier som kan observeras i inläringssituationen i termer av realitets-/verklighetsupplevelser respektive irrealitets/overklighetsupplevelser; dvs. i det senare fallet då en viss funktion eller struktur, antingen matematisk, grammatisk eller narrativ/beskrivande upplevs som irrell/overklig. Således att vi sätter möjliga resonemang i förhållande till en föreslagen triad av upplevelse/erfarenhet-språk-’verklighet’. Att begreppet ”verklighet” sätts inom citations-tecken innebär att det är *det* som är det kritiska begreppet. Det utsätts för möjliga reservationer, för upphävande av värde eller betydelse. Detta i så genomgripande omfattning att vi kan tala om att ett, inom en viss ram, *föreställt givet värde* av upplevelser eller beteenden, eller en, inom en viss ram, *föreställd given mening* av själv och andra, egentligen sammantagna är utsatta för en aktiv process av upplösning i sina gränsområden eller i kärnan av upplevelse/erfarenhet.

Det räcker då inte att tala om 'att ersätta en verklighet med en annan', eller att tala om 'olika tolkningar av verkligheten', vilken den nu än är. Kartoteken, listorna eller taxonomierna hjälper oss inte. Vi måste gräva djupare än så. Vi måste ställa oss på jämlik och jämställd fot inte bara med våra egna upplevelser/erfarenheter, även där de förefaller riskfyllda – i förhållande till den Andres komplexfyllda subjektivitet; dvs. så som subjektiviteten/agenten försöker överskrida, eller neutralisera den som 'egen tid'/' eget projekt'/' egen livsvärld'.

Syftet med artikeln var att ringa in en ansats som kan ha betydelse för hur vi ska se på den didaktiska situationen – eller hur den didaktiska situationen kan tänkas inrangeras i ett perspektiv för en möjlig filosofi för undervisning och utbildning, med hjälp av teoribegrepp, som är under utarbetning inom mitt projekt 'verklighetstvånget'. En önskan har också varit att rikta intresset mot andra former av tänkande. Teorirådsplan som jag mött – "Det där förefaller svårt" – är obefogad i ett så beaktansvärt läge som vi befinner oss i.

Litteratur

- Bernstein, B. (Ed.) (1974) *Class, codes and Control. Vol. One* 2nd ed. London, Henley och Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Findlay, J. N. (1963) *Meinong's Theory of Objects and Values*. Oxford: Clarendon Press.
- Føllesdal, D. (1982) Brentano and Husserl on Intentional Objects and Perception.
- Husserl, *Intentionality and Cognitive Science*. Red. Hubert L. Dreyfus och Harrison Hall. Cambridge, Massachusetts och London, England: The MIT Press.
- . (1982) *Husserl's Notion of Noema*.
- Husserl, *Intentionality and Cognitive Science*. Red. Hubert L. Dreyfus och Harrison Hall. Cambridge, Massachusetts och London, England: The MIT Press. (s. 73-80)
- Guthrie, W. K. C. (1965) *A History of Greek Philosophy, Vol II*. Cambridge: The Syndics of the Cambridge Press.
- Haglund, D. A. R. (1997) Intentionalitet som medvetandets väsen. I *Det fenomenologiska synsättet. I Fenomenologiska perspektiv. Studier i Husserls och Heideggers filosofi*. Red. Aleksander Orłowski och Hans Ruin. Stockholm: Thales. (s. 35-63)
- Hartman, S. (1999) *Om pedagogikämnets uppgift i lärarutbildningen. Installationsföreläsning vid Lärarhögskolan i Stockholm 20 maj 1999*. Stockholm: HLS Förlag.
- Henderson, D. (1974) *I Class, codes and Control. Vol. One* 2nd. Red. B. Bernstein. London, Henley och Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Lewin, K. (1935) *A dynamic theory of personality. Selected papers*. Övers. [fr. ty. till eng.] Donald K. Adams Ph.d. och Karl E. Zener Ph.d. New York & London: McGraw-Hill Book Company Inc.
- Kohák, Erazim (1978) *Idea & Experience*. Chicago och London: The University of Chicago Press.
- Meinong, A. (1960) *The Theory of Objects*. Övers. I. Levi, D. B. Terrell och Roderick M. Chisholm. *Realism and the Background of Phenomenology*. Red. och introduktion Roderick M. Chisholm. New York, London: The Free Press, Collier-Macmillan Limited. (s. 76-117)

- . (1988) *Über Gegenstandstheorie, Selbstdarstellung*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Pelletier, F. J. (1990) *Parmenides, Plato, and the Semantics of Not-Being*. Chicago och London: The University of Chicago Press.
- Sartre, J.-P. (1943) *L'Être et le néant*. Paris: Gallimard.
- . (1939/1948) *The Emotions an outline of a theory*. Övers. [fr. franska till engelska] Bernhard Frechtman. New York: Philosophical Library.
- . (1940/1972) *The Psychology of Imagination*. London: Methuen & Co LTD.
- . (1943/1992) *Being and Nothingness*. Övers. Hazel Barnes. New York: Washington Square Press.
- Selander, S. (2004) DidaktikDesign en forskningsgrupp vid LHS. I *Didaktikens Forum –3 – 2004*. Stockholm: Lärarhögskolan. (s. 50-53)
- Tärnlund, Kurt (2001) *Existence and subjectivity; A Theme in the Philosophy of Education*. Stockholm: HLS Förlag.
- Zalta, Edward, N. *Abstract objects; An Introduction to Axiomatic Metaphysics*. Dordrecht/Boston/Lancaster: D. Reidel Publishing Company.
- . (1988) *Intensional Logic and The Metaphysics of Intentionality*. Cambridge, Massachusetts; London, England: A Bradford Book; The MIT Press.

Uppslagsböcker, lexikon och ordböcker

Lübke, P. (Red.) (1988) *Vår tids filosofi*. Stockholm: Forum.

Rapporter

Universitet och högskolor. Grundutbildning: Social bakgrund bland högskolenybörjare 1998/99. Högskoleverket, Statistiska Centralbyrån.

Tidskrifter

Sacks, O. (2005) Remembering Francis Crick. *The New York Review of Books*. March 24: 34-36. ©2004, NYREV.

