

**Årgång 3–Nr 2–2006**

# 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  
Iann Lundegård, doktorand  
Gunilla Molloy, FD, univ. lektor  
Eva Norén, doktorand  
Hans Persson, FM, univ. adjunkt  
Annica Ragert, redaktör  
Gull-Britt Larsson, redaktionssekreterare

Ansvarig utgivare: Anneli Liukko, FD, 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/>

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, [www.docusys.com](http://www.docusys.com)

# Innehåll

Presentation av artikelförfattarna	4
Introduktion	5
Regnbågsförälder på förskolan <i>Lisa Gannå</i>	7
Galja tittar i en modetidning och Boris Petrovitj är journalist: Kön och heteronormativitet i ryskläromedel för gymnasiet <i>Fredrik Mandelin</i>	10
Förebilder <i>Peter Emsheimer</i>	28
Bokrecension: <i>Didactica 10</i> <i>Eva Norén &amp; Anna Nilsson</i>	43
Forskarskolan estetiska läroprocesser <i>Staffan Selander</i>	45
Att möjliggöra och bedöma barns skriftspråkstillägnan – ett sociokulturellt perspektiv <i>Diana Berthén &amp; Inger Eriksson</i>	53
Rapport från den tredje internationella etnomatematikkonferensen, ICEm 3, Auckland, Nya Zeeland <i>Eva Norén</i>	75

## Presentation av artikelförfattarna

*Lisa Gannå*, universitetsadjunkt vid institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, avdelningen för språkens didaktik. Lisa undervisar i svenskämnets didaktik.

*Fredrik Mandelin* är utbildad gymnasielärare i svenska, historia och ryska men för närvarande arbetar han inte som lärare. Fredrik tycker att genusaspekter är ett av många intressanta strukturella perspektiv man kan lägga på utbildning. Artikeln skrev han utifrån det läromedel han använde i ryska i sin undervisning.

*Peter Emsheimer*, fil. dr., universitetslektor, som forskare fokuserar han på människors tankar och lärande i de små sammanhangen. Genom att leda handledningsgrupper bestående av aktiva lärare tycker han sig få inblickar i så väl deras elevers lärande som lärarnas eget tänkande kring elevernas lärande.

*Eva Norén* universitetsadjunkt vid institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, på matematikavdelningen, där hon arbetar mest med frågor rörande matematikämnets

didaktik med inriktning mot skolans tidigare år, undervisar, handleder examensarbeten är också forskarstuderande i didaktik. Hon är särskilt intresserad av minoritetslever och matematikundervisning ur första- och andraspråkläroarspektiv liksom etnomatematik. Eva ingår i redaktionskommittén för tidskriften.

*Diana Berthén* är fil. mag. i specialpedagogik och doktorand i pedagogik vid Karlstad universitet. Hennes forskning är fokuserad på frågor om barn med komplicerad inlärning.

*Inger Eriksson* är fil. dr. och lektor i pedagogik med inriktning mot lärande och läroplansteori vid Lärarhögskolan i Stockholm. Hennes forskning är inriktad mot klassrumspraktiker och lärarens arbete.

# Introduktion

Årets andra nummer av *Didaktikens Forum* kommer ganska snart efter det att har hållits en rikskonferens i ämnesdidaktik i Kristianstad. Jag var själv med på konferensen och en av behållningarna jag har från den är diskussionerna i de tvärvetenskapliga grupper vi presenterade papers inom. Att få didaktiska frågor belysta från olika ämnes- och tvärvetenskapliga håll är både lärorikt och betydelsefullt.

På samma sätt tycker jag att detta nummer av tidskriften belyser flera av didaktikens frågor, såväl allmänt som ämnesmässigt. Till att börja med innehåller numret två artiklar med genus i fokus. Den första är skriven av Lisa Gannå och baserar sig på den föreläsning hon höll på Genusdagen här på LLärrarhögskolan i Stockholm tidigare i år. Frågor om vilka normer och attityder som reproduceras och accepteras som normala i förskola, skola och undervisning behöver lyftas fram i många sammanhang, här är ett. I artikeln, *Regnbågsförälder på förskolan*, belyser författaren hur man som homosexuell förälder kan bemötas i förskolan.

Den andra artikeln med genusperspektiv, av Fredrik Mandelin, utbildad gymnasielärare, baseras på hans av JämO prisbelönta uppsats *Galja tittar i en modetidning och Boris Petrovitj är jour-*

*nalist – kön och heteronormativitet i ryskläromedel för gymnasiet*. Hur förmedlas bilder av kvinnor respektive män i läromedel i ryska språket och hur bidrar det till att stärka en heterosexuell norm?

Peter Emsheimers artikel lyfter fram frågan om vad vi egentligen vill att studenterna ska åstadkomma med sina examensarbeten. Handlar det om att reproducera och härma en viss genre eller handlar det om att självständigt undersöka ett intressant problem? Är det produkten eller processen som är mest betydelsefull och hur handleder vi egentligen?

Gerhard Arfwedson har skrivit en ny bok om examensarbeten i lärarutbildningen, (*Didactica 10*). Den recenserar av Anna Nilsson och Eva Norén, som menar att boken kan vara användbar som kurslitteratur redan tidigt i utbildningen.

I artikeln *Forskarskolan – estetiska lärprocesser* redogör Staffan Selander för forskarskolans tillkomst och beskriver några av projekten inom ramen för denna. En av författarna till den första avhandlingen i forskarskolan, Jane Meckbach vid GIH, var förresten en av plenartalarna på den ämnesdidaktiska konferensen i Kristianstad. Som ett resultat av forskarskolans arbete kommer senare i år en antologi, vilken artikeln kan ge en försmak av.

Från idrott till skriftspråkande – i ett sociokulturellt perspektiv. Diana Berthén vid Karlstad universitet och Inger Eriksson på institutionen för samhälle, kultur och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm, har skrivit nästa artikel och beskriver två kunskapstraditioner inom den internationella läsforskningen. De redogör framförallt för den tradition man kallar *whole language* vari skriftspråkstilläggnan ses som en helhet. Undervisningsformen har utvecklats på Nya Zeeland.

Sista inslaget i detta nummer rapporterar Eva Norén från en internationell etnomatematikkonferens på Nya Zeeland. Med det hoppas vi att trådarna i numret knyts ihop – även etnomatematiken ifrågasätter vilka normer och attityder som utvecklas – inom matematikundervisning.

Stockholm i maj 2006

*Eva Norén*

## *Didaktikens Forum*

Nästa nummer, det sista av årgång 3, planerar vi ska komma ut v. 40 och därför har vi satt manusstopp v.34. Vi har som ambition att belysa examensarbeten ur olika synvinklar och tar gärna emot artiklar inom detta område. Ta kontakt med någon i redaktionen om du har någon artikel på gång. På sidan 2 kan se vilka redaktionsledamöterna är.

Manuskript bör inte överstiga 20 A-4 sidor eller 40 000 tecken. Manuskriptet sänds till redaktionssekreteraren via e-post ([gull-britt.larsson@lhs.se](mailto:gull-britt.larsson@lhs.se)) eller via post under nedanstående adress. Om artikeln godkänns som bidrag sänds den som Word-fil, se mall i årgång 1, nr 3 eller [www.lhs.se/forskning/didaktikens\\_forum/](http://www.lhs.se/forskning/didaktikens_forum/)

Inget arvode utgår för publicerat material, förutom 5 exemplar av det nummer som artikeln publiceras i och en helårsprenumeration.

Gull-Britt Larsson

UKL

Box 34 103

100 26 Stockholm

Lisa Gannå

## Regnbågsförälder på förskolan

Temat för lärarhögskolans genusedag var i år *Makt, normer och sexuell läggning* med underrubrikerna ”Vad är heteronormativitet och hur yttrar den sig i skolan?” Hur kan jag göra för att vidga normen och inkludera alla slags familjebildningar och genusuttryck?” Eftersom jag blev ombedd att tala, fick jag möjlighet att tydligare formulera några tankar som vuxit fram under de senaste två åren då min dotter gått i förskolan.

I vår första kontakt med förskolan var jag och min fru lättade och uppfyllda av tacksamhet för att alla – föräldrar, barn och personal – var väldigt avspända och trevliga mot oss och vår dotter. Om vår annorlunda familjebildning någon gång kommenterats så har det varit i positiv bemärkelse. ”Tänk vilken tur du har som har *två mammor!*” Barnen nickar imponerade. Mammor är ju liksom bättre, per automatik. Mer omhändertagande, ansvarstagande och liksom mer närvarande, eller?

Skämt å sido: Samtidigt som jag till en början glatt tagit emot sådana tecken på bekräftelse så anar jag att det förmodligen är lite svårare för två pappor att få lika stor medvind som vi hade.

Alla homofamiljer ser inte likadana ut. En del barn till homosexuella lever med sina biologiska föräldrar, andra kommer aldrig att få reda på vem en av deras biologiska föräldrar är. Ytterligare andra kommer att känna till vilka som är deras biologiska föräldrar, men bara leva med en av personerna i fråga. De här existentiella förutsättningar delar de med många barn till heterosexuella föräldrar som t.ex. adopterade barn och de barn som kommer till med hjälp av donerad sperma och, äggdonation. Det finns alltså minst lika många varianter på homofamiljer som heterofamiljer idag. – Ensamstående homoföräldrar, samkönade par som fått barn med en okänd donator, samkönade plus en känd donator, tre eller fyra aktiva föräldrar.

En del menar att hur bra barn till homosexuella kommer att hantera sitt annorlundaskap till största delen beror på i vilken utsträckning barnets föräldrar känner sig tillfreds med hur barnet kommit till. Men är det verkligen så enkelt undrar jag?

Jag tror att föräldrarnas förmåga att acceptera sina egna beslut och konsekvenserna av dem är

avgörande för barnens självbild, men sedan kan vi inte förneka att samhällets värderingar och den nära omgivningens förhållningssätt också kommer att spela in i hur lätt det blir för de barn som inte uppfyller familjenormen mamma-pappa-barn, att acceptera sina egna existentiella livsvillkor.

Hur hanterar då skolan och förskolan alla dessa varianter av familjer? Vilken möjlighet har de så kallade regnbågsbarnen att få sina erfarenheter och relationer speglade eller bekräftade?

I vilken mån får deras kusiner, halvsyskon och kamrater möjlighet att genom andra få bekräftat att det finns många olika sätt att bilda familj?

Svaret är – Inte alls.

Det krävs att vi tillsammans börjar hjälpas åt att omformulera den fortfarande ganska begränsade synen på vad en familj är och anpassar den tillverklighetens mångfald. Det är en nödvändighet om förskola och skola i framtiden ska vara beredd att hjälpa *alla* barn att skapa en positiv bild av sig själva.

En fråga som homosexuella föräldrar oundvikligen ställer sig när de gjort sig med barn är:

”Vad ska vi säga till barnen?” Vårt *och* andras. Den frågan är min som förälder, men menar jag, är redan idag aktuell och nödvändig för fler och fler personer som arbetar inom skolans värld.

Vi säger saker till barnen på många olika sätt; bland annat genom motiv och tema i våra sånger, lekar, sagor, berättelser och bilder. Genom de berättelser vi omger oss med, och skapar tillsammans med barnen, för vi osökt vidare uppfatt-

ningar om vad som är tänkbart och önskvärt. Vissa av barnen kommer att känna sig mer bekräftade än andra beroende på hur väl deras erfarenheter överensstämmer med de motiv skolan väljer att introducera. De barn som blir mindre bekräftade kommer kanske att anpassa sina tankar och känslor inför sin egen familj efter omgivningens tystnad. För berättelser kan göra att vi förstår oss själva och andra, de kan stärka eller försvaga vår självbild beroende på.

Några av er kanske redan har undersökt marknaden och kommit fram till att det inte just finns några berättelser om barn till homosexuella. Och de som finns handlar ju till största delen om föräldrarna och inte om barnen. Så jag undrar: är ni beredda att skapa alldagliga berättelser om dessa barn också? Göra om en saga lite grand någon gång? Det kan väl inte vara så svårt.

Tänk er att ni arbetar på förskolan, eller i grundskolan för den delen. Tänk er att ni skulle få för er att berätta en helt alldaglig historia om en huvudperson som har två föräldrar av samma kön, t.ex. två pappor, utan att göra en grej av det. Eller berätta historien om det lilla trollet med två mammor? Eller med fyra föräldrar? Låt oss undersöka hur svårt det skulle vara. Hur skulle era tankar löpa:

- Vad kommer föräldrarna tycka?
- Kan det kanske uppfattas som homopropaganda?
- Det kanske uppfattas som om jag vill så ett frö av onormalt beteende i de oskyldiga barnens medvetande?



- Hur ska jag hantera barnens reaktioner?
- Kommer mina kollegor tro att jag är homosexuell?

Känns det tungt? Känns det svårt? Känn på tyngden av det som kallas ”Normen” en stund.

Det är nämligen den tyngden som kommer att vila på regnbågsbarnens axlar på skolgården när de ska förklara sig, i värsta fall försvara sig, inför barn som inte fått veta att familjer kan se ut på många olika sätt.

Det kommer en dag då min dotter kommer att möta andra barn som vägrar acceptera hennes familj som ett faktum. Och då undrar jag: Hur ska hon svara det barn som försöker övertyga henne om att hon omöjligt kan ha två mammor, för alla har *en* mamma och *en* pappa och det är det *enda* man kan ha? Hur ska min dotter kunna förklara

för andra barn om sin familj om de inte känner till att de finns? Hur ska barn förstå att familjer kan se olika ut när de inte fått reda på att de är möjliga? Om ingen har berättat det för dem?

Så vad jag vill säga är att det som homoförälder är trevligt att känna sig accepterad och precis som alla andra i förskolan, men för barnens skull krävs det mer än trevligt bemötande.

Det krävs personal som har mod att gå emot normen, tillräckligt mått av fantasi för att sätta sig in i alla barns situation och initiativförmåga att skapa nya berättelser. Att den begränsade familjenormen fortlever beror inte främst på de människor som inte accepterar och tolererar avsteg från den konventionella familjebildningen utan på att vi andra självmant alltför ofta anpassar oss efter den utan att ens undersöka om det finns människor i vår omgivning som vill begränsa oss.

*Fredrik Mandelin*

## Galja tittar i en modetidning och Boris Petrovitj är journalist: Kön och heteronormativitet i ryskläromedel för gymnasiet

Frågan om jämställdhet i den svenska skolan är ingenting nytt; redan i den första läroplanen för grundskolan, Lgr 62 (*Läroplan för grundskolan*, 1962), talas det om hur skolan ska bidra till att skapa och utveckla ”demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper” och i princip lika länge har forskning genomförts som visar på att läromedlen i skolan inte svarar upp mot dessa målsättningar. Mycket vatten har emellertid runnit under broarna sedan dess, och jag har därför valt att utifrån en delvis ny utgångspunkt göra en undersökning om hur det står till med jämställdheten i ett läromedel av idag, när vi flyttat oss från det tidiga 1960-talets könsrollsfråga till det tidiga 2000-talets ”gender mainstreaming”.

Min egen bakgrund som rysklärare på gymnasiet gör att det läromedel som jag valt att undersöka är det som hittills huvudsakligen används i ryskämnet på gymnasiet. En undersökning av ryskläromedel passar samtidigt både in i, och kompletterar, den svenska forskningen på området.

### **Teoretiska utgångspunkter och en tänkbar invändning**

#### ***Feminism***

Jag har gjort min undersökning med en feministisk utgångspunkt. Feministisk forskning har som huvudsyfte att såväl undersöka som problematisera förhållandet mellan kön och makt i samhället. Feministisk forskning har som regel en stark koppling till den politiska kvinnorörelsen, som har som mål att förändra könsmaktsordningen i samhället, eftersom man gör analysen att det finns en strukturell mansmakt i samhället. Samtidigt som min undersökning har ambitionen att vara feministisk forskning, finns det också i den en ambition att lämna ett bidrag till en långsiktig förändring av könsmaktsordningen i samhället, genom att undersöka på vilket sätt den tar sig uttryck i ett läromedel för gymnasieskolan av idag.

## **Kön som en social konstruktion**

För att definiera ett vetenskapligt förhållningssätt för denna undersökning måste vi emellertid gå några steg längre än till att bara nöja oss med en definition av feminismen i allmänhet och feministisk forskning. I äldre läromedelsundersökningar lyfter man gärna fram det man kallar ”könsrollsfrågan” och talar om ett ”likaberättigande mellan könen” i demokratins namn eller om vikten av läromedel som även utgår från flickors erfarenheter och sätt att tänka. Feministisk forskning intar dock ett mer problematiserat förhållningssätt till frågor om könsroller eller genus, det senare ett så centralt begrepp att det fått ge namn åt hela forskningsfältet genusforskning.

Ett anläggande av ett genusperspektiv, som i min undersökning, innebär ett teoretiserande av kön som en social konstruktion; vilka vi ser oss själva som. Hur vi agerar beror på vår egen föreställning om vårt kön, precis som andras behandling av oss, beror på deras uppfattning om vårt och deras eget kön. Den amerikanska professorn Sandra Harding kallar denna uppfattning för *individuellt kön*. Nyckelord här är *föreställning* och *uppfattning* om kön. En av mina utgångspunkter har varit att den könsroll, eller det genus som styr våra handlingar är något som är socialt konstruerat genom yttre påverkan på individen, och inte något biologiskt inprogrammerat.

Till den socialt konstruerade dikotomi som könsrollerna är, kopplas ofta andra motsatspar. Med paret manligt och kvinnligt förknippas till exempel ofta svag och stark, offentligt och pri-

vat eller subjekt och objekt. Harding benämner detta fenomen *symboliskt kön*. Oftast anses den egenskap som förknippas med det manliga mer värd och belönas i samhället som helhet, även om olika subkulturer med lägre status kan grunda sig på kvinnligt relaterade egenskaper.

Den tredje dimensionen av kön som Harding lyfter fram i det som hon kallar könsmaktsrelationer, är *strukturellt kön*. Med strukturellt kön avses en arbetsdelning där männen i större utsträckning besitter positioner som ger makt och status.

## **Queerteori och heteronormativitet**

Queerteori är ett relativt nytt och därför expansivt och svärfångat teoriområde; den amerikanska forskaren Patrick Dilley jämför det till exempel med grundämnet kvicksilver i en artikel som syftar till en introduktion och överblick. Utan att göra anspråk på att tränga allt för djupt in i denna teoribildning, har jag ändå använt mig av den queerteoretiska utgångspunkten att även sexuell identitet är socialt konstruerad. En central tanke i queerteori är också att det i samhället finns en tydlig norm som definierar vad som är normalt vad gäller sexuella och andra mellanmänskliga relationer, och att det som inte passar in i normen betecknas som onormalt och obegripligt. Heterosexualiteten som norm upprätthålls enligt queerteori av heteronormativitet, som definieras som allt det i vårt samhälle som bidrar till att just heterosexualitet och heterosexuella relationer framstår som det normala och självklara. Queerteori

som analys- och förklaringsmodell kan tillämpas på de flesta eller kanske alla andra aspekter av samhällslivet, men jag har begränsat mig till tankarna kring heteronormativitet.

### ***En tänkbar invändning***

Mot de ovanstående utgångspunkterna för undersökningen, kan man naturligtvis göra invändningen ”men tänk om det är så att skillnaderna mellan kvinnor och män inte alls beror på social påverkan utan på biologiska skillnader”. Gränsdragningen mellan biologi och socialisation är naturligtvis svår att dra knivskarp med någon sorts trovärdighet i behåll. Däremot torde det vara få som ansluter sig till en rent biologisk determinism i den betydelsen att allt vi gör skulle bero på vår biologi – de allra flesta tror nog att yttre intryck kan påverka oss i vår bild av oss själva och omgivningen något en smula, i alla fall. Så oavsett var man väljer att dra gränsen, om man väljer att som jag betrakta det mesta som socialisering, eller om man vill se det mesta som ett resultat av vår biologi, lär man hålla med om att det finns ett utrymme, stort eller litet, för social påverkan, och att detta kan vara värt att undersöka.

### **Syfte och frågeställning**

Syftet med undersökningen har varit att undersöka vilken bild av kvinnor respektive män som förmedlas i det läromedel som under de senaste åren använts i undervisningen i ryska som främmande språk i den svenska gymnasieskolan. Där-

utöver har syftet också varit att undersöka om läromedlet bidrar till heteronormativiteten, och i så fall hur.

Jag har brutit ner syftet i ett antal frågeställningar:

- För det första: Vilka yrken har kvinnor respektive män och vad ägnar de sig åt i läromedelstexterna? Denna fråga avser att undersöka den dimension av könsmaktsordningen som kallas strukturellt kön.
- För det andra: I vilken sorts aktivitet skildras kvinnor respektive män? Avsikten är här att undersöka såväl vilka konkreta aktiviteter som genomförs, som inom vilken social sfär man skildras (privatliv eller yrkesutövning).
- För det tredje: Skildras ettdera könet som övervägande aktivt eller passivt? Finns det könsskillnader när det gäller vem som agerar i texterna, för handlingen framåt eller är textens centrum och subjekt? Dessa den andra och tredje punkten i frågeställningen syftar till att undersöka det symboliska könet i läromedlet.
- För att behandla syftets andra del om heteronormativiteten har jag dessutom ställt frågan om vilka samlivsformer och typer av sexuella relationer som skildras i läromedlet.

Att försöka skilja ut det individuella könet hos läromedlets skapade figurer från det symboliska kön som präglar läromedlet har inte förefallit

görligt. Det vore att ha höga förväntningar och sannolikt även dra väl stora växlar på den litterära nivån hos ett nybörjarläromedel i ett främmande språk.

## Forskningsläge

Forskningen kring könsroller i läromedel är omfattande. Från 1960-talet och framåt har ett otal undersökningar genomförts, såväl i Sverige som utomlands. Vad Sverige beträffar, kan Ingrid Fredrikssons undersökning *Könsroller i läroböcker* från 1969 nämnas, där hon även återknyter till en mindre studie genomförd 1963. I den omfattande undersökningen 1969 konstaterar hon att det utvärderade materialet, läroböcker i samhällskunskap för mellanstadiet och högstadiet, ”knappt innehåller något som kan tänkas engagera eleverna, så att de verkligen ifrågasätter de traditionella könsrollerna och upplever spänningen mellan hur det [- -] borde vara och hur det är i verkligheten.”

Tjugotalet år senare kommer en undersökning av könsrollerna i grundskolans läroböcker i främmande språk fram till ungefär motsvarande slutsatser. Läromedelsnämnden vid Statens Institut för Läromedelsinformation, som beställt och publicerat undersökningen, konstaterar att de undersökta böckerna ”stimulerar knappt till diskussioner om jämställdhet”. I denna rapport anmärker även läromedelsnämnden på att böckernas exempel bara tycks innehålla exempel som konstruerats utifrån ”någon sorts medelmedbor-

gare i det främmande landet, som nästan inte existerar” och att aktuella problem i den engelsk-, tysk- respektive franskspråkiga världen i princip inte behandlas alls.

Beträffande läroböcker i naturorienterande ämnen för grundskolan genomfördes i slutet av 1980-talet en studie där författarna redan med rubriken ställde frågan om huruvida böckerna riktade sig mer till pojkar än till flickor, och svaret blev avslutningsvis ett klart ”ja”. I undersökningen ingick frågor om i vilken utsträckning flickor eller kvinnor avbildas eller nämns i exempel, i vilka situationer det sker och vilken bild av kvinnor som förmedlas. Man försökte även angripa frågan från ett annat håll genom att undersöka vilka delar av ämnet läroböckerna valt att presentera, liksom vilken bild de gav av naturvetare.

Bilden av läroböcker i fysik för grundskolans högre årskurser och gymnasiets A-kurs fördjupades väsentligt i huvudrapporten från projektet ”Jämställdhet i läromedel”, författad av Moira von Wright. Begreppen ”genus” och ”kön” problematiseras med en tydlig förankring i genusvetenskaplig forskning. Utifrån ett stort frågebatteri sorterat i de fyra huvudområdena allmänna genusaspekter, eleven och texten, kunskap och vetande samt språkbruk och stereotyper blir slutsatsen att läroböckerna i fysik reproducerar orättvisor genom att värdera det som traditionellt tillskrivs manligt genus högre än det som traditionellt tillskrivs kvinnligt. De flesta av de undersökta läromedlen ger, skriver von Wright, ”ett intryck av att författarna inte kunnat drömma om att fy-

sik kan ha något med jämställdhet att göra”, och relevantare än den vanliga frågan om hur man ska få flickor intresserade av fysik anser hon vara frågan om hur man ska få fysiken intresserad av kvinnliga perspektiv och genus.

Den internationella forskningen på området är naturligtvis än mer omfattande, och i detta sammanhang ges inte möjlighet att mer än snudda vid den. När det gäller läroböcker i främmande språk, kan emellertid nämnas den stora kvantitativa studie av aktuella läromedel i engelska som främmande språk som redovisas av Catherine Kitetu vid Egerton University i Kenya tillsammans med Martha A Jones vid University of Nottingham, Storbritannien och Jane Sunderland vid Lancaster University, Storbritannien. Genom att undersöka bland annat antalet kvinnliga respektive manliga karaktärer, vilket kön som initierar dialoger och hur många ord som i dialogerna yttras av kvinnor respektive män, kommer man fram till att situationen i det undersökta materialet är god, men att det finns risk för att mer subtila uttryck för bristande jämställdhet inte låter sig undersökas med den valda kvantitativa metoden.

En likaledes kvantitativ ansats, även denna med ett relativt oproblematiserat förhållande till kön och genus, har genomförts av läroböcker i ryska som främmande språk, av en grupp under ledning av Benjamin Rifkin vid University of Wisconsin-Madison i USA. Efter ett inledande metodologiskt resonemang, väljs ett stort antal kriterier, på basis av vilka en undersökning av de valda läromedlen görs. Utifrån undersökningens

resultat konstaterar man att ryskläroböckerna på senare år blivit mer jämställda, men att det, tvärt emot en av de inledande hypoteserna, inte går att utifrån undersökningsresultaten belägga något samband mellan medverkan av kvinnliga författare och en mer jämställd text. Intressant nog överger forskargruppen den kvantitativa analysen till förmån för en kvalitativ studie, eftersom man finner att uppenbart ojämsställda texter inte nödvändigtvis låter sig fångas av de uppställda kriterierna. Som en av slutsatserna väljer man i stället att lyfta fram det faktum att forskningsprojektet självt visade på vikten av att kombinera olika metoder för att undersöka jämställdheten i ett läromedel, eftersom man konstaterar att bristande jämställdhet kan ta sig många olika uttryck.

## Material, metod och avgränsningar

Föremålet för min undersökning är textböckerna till Birgitta Wikströms läromedel *Raz, dva, tri*, del ett och två. Jag har valt att exkludera arbetsböckerna (då de inte avviker från eller nyanserar resultaten från undersökningen), lärarhandledningarna och kassetterna. Den tredje textboken har inte heller undersökts. Detta för att undersökningen inte skulle svälla ut och bli mer omfattande än vad som ryms inom de givna ramarna för min undersökning.

Läromedlet ges ut av Almqvist & Wiksells förlag som ingår i Liberkoncernen. I princip har *Raz, dva, tri* varit det läromedel som används för rysk-

undervisning på svenska gymnasieskolor fram till idag, och även om det funnits ett antal alternativ, t.ex. Erik Fälts uppdaterade gymnasieläromedel *Trojka – Da*, nu utgivet på det lilla förlaget Scripta textproduktion i Uppsala efter att tidigare ha varit föregångaren till *Raz, dva, tri* på Almqvist & Wiksell, eller något av de läromedel som inte tagits fram främst för det svenska gymnasiet, som Natur och Kulturs multimediamaterial *Ruslan*, Folkuniversitetets *Ryska 1* av Jurij Levin, något självstudiematerial eller Birgitte Hertz och Hanne Leervads *Møde i Petersborg* som används på en del universitets nybörjarkurser.

Alla dessa är svårtillgängligare eller mindre anpassade till just gymnasiekurserna i ryska. Under våren 2006 har Liber presenterat ett nytt läromedel, *Mozjno*, liksom mycket annat i det svenska utbudet av ryskläromedel en översättning av ett finskt original. Kortare än ungefär 15 år är inte omsättningstiden när det gäller läromedel i ett av gymnasieskolans minsta främmande språk.

## Bilden av kvinnor och män

### Yrken

I läromedlet finns 35 män och 30 kvinnor med yrken redovisade. I detta har även ungdomar med en uttalad yrkesambition eller i pågående yrkesutbildning räknats med, liksom i ett fall en kvinnlig pensionär som tidigare varit ingenjör räknats som såväl pensionär som ingenjör.

Männens yrkessfärer är i huvudsak den konstnärliga (femton personer med yrkena poet, för-

fattare, kompositör, konstnär, musiker, regissör och journalist finns representerade) och den kvalificerat tekniskt-naturvetenskapliga (elva personer med yrkena ingenjör, fysiker, biolog, arkitekt och geolog finns representerade). I övrigt finns en man vardera med yrkena läkare (en svensk på besök), idrottslärare, advokat, chaufför, pensionär, elektriker, pilot samt en husbonde med tjänare i en folksaga.

Kvinnornas yrkesval är överlag jämnare spridda, men flest återfinns inom det som i svensk politisk debatt sammanfattas som ”vård, skola och omsorg”, i form av totalt nio personer med yrkena sjuksköterska (bland annat en svensk sådan som åtföljer den svenska läkaren), grundskolelärare, läkare, lärarutbildare och psykiater. Inom tekniska och naturvetenskapliga yrken finns tre ingenjörer, två arkitekter och en geolog. Kvinnorna är påfallande mycket mindre representerade än männen inom det konstnärliga området med två författare och en tv-hallåa, medan de är klart fler inom serviceyrkena (två expediter, en guide, en flygvärdinna och en bibliotekarie). Därutöver finns bland kvinnorna två pensionärer, två ekonomer, en sekreterare, en montör och en textilarbetare.

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att flickor och pojkar väljer yrke efter kön även i ryskläromedlets värld, där männen antingen är verksamma som stora genier eller inom naturvetenskap och teknik, medan kvinnorna tar hand om de mjuka yrkena, där man arbetar med andra människor. Den enda manliga läraren i lä-

romedlet är typiskt nog idrottslärare, och dessutom före detta Europamästare, oklart i vilken idrott. Egentligen är det bara mamman till en av personerna i texterna som tydligt bryter sig in på en traditionellt manlig domän när det gäller yrkesval genom att vara montör på en fabrik.

### **Aktiviteter**

När det gäller vilken sorts aktiviteter som utförs av respektive kön, förefaller den första textbokens inledande kapitel inte göra någon märkbar skillnad mellan kvinnor och män. Med de torftiga resurser som står till buds såväl vad gäller ordförord som grammatiska kunskaper, får de stackars personer som haft oturen att befolka denna del av läromedlet helt enkelt finna sig i att genomföra de få saker som den språkliga nivån medger. Såväl kvinnor som män, eller oftare, flickor som pojkar, får tjata på om vad klockan är eller vem som är syskon till vem, gå på bio eller lydigt gå hem. Möjligheterna är små. En bild säger dock mer än tusen glosor, och redan i de tio första kapitlen får vi se fem olika kvinnor som sysslar med matlagning, servering eller diskning, medan de män som finns med på samma illustrationer äter, ser på tv eller läser tidningen.

Redan i stycke tio i den första textboken börjar det emellertid hända saker även i texterna. Här sitter två kvinnliga grundskollärare hemma hos den ena av dem och roar sig med att titta på hennes släktfoton. Dottern Lena kommer hem och får hjälp av mamma att hitta sin halsduk innan hon tar en promenad, varefter sonen Fedja mel-

lanlandar i hemmet på väg till bion. Hans mamma undrar när han kommer hem igen. Någon pappa syns inte till, annat än i fotoalbumet. Här etableras ett könsstereotypt mönster där kvinnan ensam är ansvarig för släkt, hem och familj, ett mönster som sedan går igen och varieras i hela läromedlet, närmast i kapitlet efter, där ”mamma” (som i likhet med många av läromedlets andra mammor inte har något namn – hon har ju den enda viktiga kvaliteten att vara sina barns mor) hjälper sina två döttrar att packa inför resan till mormor/farmor i Novgorod. Givetvis vill flickorna ha med sig så mycket kläder att de behöver en större resväska, trots att de inte ska vara borta så länge. I detta kapitel bor såväl pappa som resten av familjen i Moskva, men far avhåller sig från att blanda sig i sina barns resförberedelser.

Bara på ett ställe i det undersökta materialet finns exempel på en pappa som tar del i ett gemensamt ansvar för hem, familj och släkt. I övrigt är det kvinnor som köper kläder åt sina döttrar, säger till att det är läggdags, eller deltar i möten på skolan. Att det här är ett faktum som inte behöver diskuteras, får vi veta redan i realiatexten på svenska i första textbokens kapitel åtta, som har rubriken ”Kvinnor och barn”, men som handlar om födelsetal, familjestorlek, varubrist, köer och trångboddhet, som om allt detta vore saker som inte alls angick männen. Lustigt nog sker sedan något av det omvända i den andra textbokens kapitel tre, där det i realiatexten med rubriken ”Bostäder” påpekas att det mesta av ansvaret och arbetet när det gäller hushållet ligger



hos kvinnorna, och man får även litteraturtips om böcker som behandlar kvinnors liv i Sovjet. I båda fallen handlar det dock om att knyta kvinnan till hemmet och den privata sfären, och om inte mammorna kan, är det självklart döttrarna som får ta över.

Till hemmet får vi även räkna klädinköp. Bortsett från Pavel, som köper en mössa, och då väljer den billiga trots att han konstaterar att den dyra är bättre, är klädinköpen inkluderade i den kvinnliga domänen; Lena och Galja tittar på kofter, Valja och Ljuda på blusar, Anja och Natasja på kjolar, Ljusa övertalar mamma att få en ny kappa, Olga och Lena diskuterar inköp av en ny klänning till nyår, och som grädden på moset kommer första textbokens sista stycke med den betecknande titeln "Galja tittar i en modetidning".

Om hemmet, familjen och släkten efter denna genomgång av samtliga i läromedlet förekommande texter i ämnet, kan konstateras vara ett tämligen strikt kvinnligt område, finns det då något motsvarande område som är männens ensak, förutom att se på tv eller läsa tidningen när deras fruar utför hushållsarbete? Ja, den domän som är reserverad för männen i *Raz dva tri* är idrotten. Med något enstaka undantag lämnas sportfältet fritt åt pojkarna och männen: Kolja spelar volleyboll liksom hans pappa och lillebror, vilka också spelar fotboll. Själv håller Kolja också på med basket. "Vilken sportig familj" utbrister den intervjuande reportern, i stället för att fråga vilka idrottsgrenar mamman utövar. I Sasjas musikaliska familj spelar mamma däremot piano.

Idrotten i textböckerna är så enkönad att man misstänker att kvinnornas alla omklädningsrum strukits av planministeriet. Misstanken stärks ytterligare av att man i realiatexten om sport talar om "idrottsmän [min kursivering] från det dåvarande Sovjetunionen" samt av att man räknar upp inte mindre än åtta idrottsgrenar som påstås vara populära hos ryska ungdomar, utan att för den skull ta med vare sig konstakning eller gymnastik, klassiska sovjetiska och ryska paradgrenar inom damidrott. När till sist en idrottande kvinna omnämns, påpekas det för enda gången i läromedlet vilken idrottsgren personen ifråga *inte* tycker om (och alltså sannolikt inte heller är bra på), och att hon dessutom blir en före detta idrottare; nu har hon helt dragit sig tillbaka till moderskapet, hemmet och den privata sfären, får man förmoda.

När man åker någonstans i det obligatoriska transportmedelskapitlet, är det pojkarna som åker till stadion för att se på fotboll ("grabbar", "vårt lag spelar"), medan flickorna, lite sedesamt och som i en novell av Tjechov, åker till teatern, baletten eller biblioteket.

Det kanske tydligaste exemplet på hur kvinnan kopplas till den privata sfären och mannen till den offentliga, är två kapitel i slutet av den andra textboken. En journalist från Moskva, Boris Petrovitj, befinner sig i Sankt Petersburg och besöker sin vän, Sergej Andrejevitj. Boris, Sergej och den senares son Vanja sitter och pratar om miljöförstöring och Boris berättar om reportageresor han gjort, med andra ord ett tydligt, utåt-

riktat intresse med koppling till en offentlig sfärs samhällsdebatt. Finns det då ingen kvinna med i detta sammanhang, undrar man? Jo, det andra av kapitlen som handlar om vännernas möte inleds med att "När Boris Petrovitj kom till sina vänner hade Sergej Andrejevitjs fru lagat en god middag." Sedan har hon gjort sitt i den berättelsen.

Även om det är blandade grupper, kan det ena könet dominera. Verksamheten att sitta på kafé och prata, verkar vara övervägande kvinnlig; åtta flickor mot fyra pojkar deltar. Att prata om sig själv och sina intressen med en journalist, det vill säga sätta sig själv i centrum gentemot en utomstående på någon form av offentlig arena, verkar snarare vara något för pojkarna, som utgör tre av fyra personer i den grupp som intervjuas, medan fem av sex personer som shopper på varuhuset GUM är flickor. När tekniken tar över, och det handlar om olika transportmedel, är fyra av sex personer pojkar.

Också det som görs av båda könen kan göras med olika inriktning eller resultat. Som konstaterats ovan nyttjar flickor och pojkar kollektivtrafiken för att ta sig till olika utflyktsmål, och i kompisgänget som intervjuas av en journalist tycker visserligen både Vera och Andrej om att läsa böcker, men bara Vera nämner att hon ibland läser högt för sin lillebror.

Visserligen är Pavel den ende pojken som köper ett klädesplagg i de båda textböckerna, men han är också den enda av ungdomarna som väljer det billiga plagget före det bättre, dyrare. I alla de övriga klädköpsammanhangen, där det är flickor

som köper kläder, konstaterar man först att man tycker om plagget, att det verkligen klär en och att det är vackert, innan man konstaterar att det inte är dyrt och slår till.

Den offentliga sfär som utgörs av yrkesutövandet finns märkligt nog över huvud taget knappt skildrad i läromedlet, trots att över 60 personer redovisas som innehavare av olika yrken. Det är inte utan att tankarna går till det gamla sovjetiska uttrycket "staten låtsas betala oss, och vi låtsas arbeta", för det utförs i princip inget arbete någonstans i boken; en svensk läkare och en svensk sjuksköterska träffar sina motsvarigheter under ett studiebesök på en vårdcentral i Moskva, en journalist intervjuar några ungdomar om deras fritidsintressen (egentligen bara en variant av de eviga fråge-svar-dialoger som läromedlet svämmar över av) och tre expediter visar i några korthuggna repliker sin sovjetiskt minimalistiska inställning till service och marknadsföring av de egna varorna.

### ***Aktivitet eller passivitet?***

Att delta i kulturevenemang av olika slag eller gå på kafé och restauranger är, som tidigare konstaterats, en återkommande höjdpunkt i dessa ryskläromedlets välartade ungdomars tillvaro, men vem är det som tar initiativet? Ja, den första som kommer med en framstöt till någon annan är faktiskt flickan Galja, som stöter på Vasia på stan. Hon är på väg till en musikföreläsning på klubben, och undrar om Vasia möjligen vill följa med. Han är emellertid på väg till en Chagall-

utställning på museet och tackar nej. Bättre lycka har Aljosja när han i en påföljande dialog bjuder Masja på restaurang, när Vera är upptagen.

I kapitlet med den talande rubriken ”Jag har en extra biljett”, bjuds det friskt till höger och vänster. Gossen Vanja vill bjuda Koljas syster Nadja på balett, Aleksej föreslår att han, Tanja och Nadja ska gå på cirkus, Andrej har skaffat biljetter till Tjechovs ”Tre systrar” till sig själv och Sasja, Petja bjuder Volodja på bio, och Petja har biljetter till fotbollsmatchen så att det räcker åt både honom, Jura och Vasia. Det man först slås av är denna övervikt av pojkar som kultur- och idrotts-evenemangskonsumenter, och det andra anmärkningsvärda förhållandet är att samtliga tre flickor (Nadja, Tanja och en Nadja igen) som figurerar i texten, gör det i egenskap av objekt för pojkars generositet. Samma mönster återkommer i följande kapitel, där pojken Misja ringer upp Nadja för att bjuda henne på teater och Boris och Vasilij beslutar sig för att gå på balett eftersom flickorna vill gå, dock utan att de senare bjuder pojkarna på några biljetter. Som en sista bekräftelse pratar Petja och Kolja om att bjuda Katja och Tanja på balett i kapitlet ”Telefonsamtal”.

Förutom dessa exempel på manlig ridderlighet och kvinnligt väntande i elfenbenstornet, finns ett antal ytterligare exempel på att mannen tar den aktiva rollen i relationer. I läromedlets sista exempel tar man Tjechov till hjälp för att presentera, när inledningen till hans kanske mest berömda novell, ”Damen med hunden”, återges. I korthet har huvudpersonen Gurov så tråkigt

under sin semester i Jalta, att han beslutar sig för att lära känna den mystiska damen med hunden som anlant till staden. Hon är helt passiv och han skrider till verket, eftersom han gift sig tidigt och hunnit tröttna på sin fru för länge sedan. Nu kan man kanske inte anklaga Tjechov för att han i egenskap av stor författare skildrar människors moraliska dilemman och tillkortakommanden, eller läromedlet för att trycka en text av en av världens främsta novellister, men det vore oneligen klädsamt att inte bara kombinera en text som skildrar hur en man tar initiativet till att bedra sin fru med en realitext om Svarta havet och Krim, utan faktiskt hellre gripa möjligheten att, när eleverna språkligt och mognadsmässigt befinner sig i slutet av sin gymnasiekurs, problematisera texten utöver de femton banala innehållsfrågor som finns i arbetsboken.

Ett motsvarande fenomen finns för övrigt i Pusjkins dikt ”Ja vas lubil”, finns tolkad till svenska bland annat av Lars Erik Blomqvist i antologin *Rysk dikt* (1989) med titeln ”Jag höll er kär” i samma stycke, där det manliga författarjaget i sann romantisk anda väljer att inte uppvakta sitt hjärtas dam vidare, eftersom han inte vill oroa henne. Vad damen ifråga anser om en eventuell framtida relation, framgår inte av dikten.

Emellertid är det som vi sett även smärre författare än Pusjkin och Tjechov som får utrymme för att skildra liknande kopplingar av dikotomin aktiv-passiv till dikotomin manligt-kvinnligt; redan i första textbokens stycke tretton blir tre av fyra dialoger (alla mellan enbart flickor) avbrutna av

pojkar som kommer med frågan ”Vad pratar ni om?”, ett av detta styckes stora nummer.

Även något mer subtila varianter av samma fenomen existerar: Vera och Andrej tycker som vi tidigare konstaterat båda om att läsa. Skillnaden dem emellan är emellertid att medan Veras familj alltid har många böcker, tidningar och tidskrifter hemma, och alla läser mycket, påpekas det att Andrej ofta besöker biblioteket. Vera tycks alltså ha fått sin läslust till skänks, medan Andrej förefaller ha fått kämpa sig till sin litterära bildning. När en annan Andrej får veta att Zjenjas svenska brevvän Lena har en väninna, ber han Zjenja skriva om detta till Lena. Flickorna sitter och väntar på att pojkarna ska ta initiativet. För övrigt var det Zjenja som fick Lenas adress och således skickade första brevet till henne och föreslog brevväxling, kan man förmoda.

Dock finns en avvikelse från mönstret av de passiva kvinnorna och aktiva männen i relationerna, och det är i en putslustig text ur *Literaturnaja Gazeta*, på sovjettiden en ansedd tidning. En man kommer hem till sin fru och tycker sig märka att allt inte är i sin ordning, varför han frågar ut henne om vad hon gjort och inte gjort, och därvid avslöjar sina orimligt höga krav på hennes hushållsarbete. Det visar sig att hon under eftermiddagen gått in på folkbokföringsbyrån och skilt sig från honom samt gift sig med en annan man. Hela den eventuella komiska poängen i texten bygger emellertid på mannens löjliga beteende, varför det faktum att kvinnan här tagit initiativet snarast är att betrakta som ett tydligt

undantagsfall i motsats till alla de andra normala, trovärdiga människorna. Kvinnor tar initiativ i sagorna, männen i verkligheten, blir lärdomen.

Även när det gäller andra saker än initiativ till relationer mellan män och kvinnor kan man spåra ett mönster liknande det i relationerna: Aleksej vill köpa en ny kamera (och således ägna sig åt fotografering), medan Tanja och Katja i samma stycke vill att familjen ska köpa en ny tv (eftersom de gillar det passiva tv-tittandet, faller det tämligen osökt läsaren in). Men så pratar också Aleksej med sin pappa, och Tanja och Katja bara med sin mormor/ farmor, som också på flera punkter ifrågasätter sina barnbarns resonemang.

I anslutning till motsatsparet aktiv-passiv kan vi göra en notering när det gäller självförtroendeblygsamhet och dess koppling till manligt-kvinnligt. Irina får av Boris veta att Dima tycker att hon är vacker och klok, men hon slår ifrån sig med att det inte är sant. När Boris sedan framhärdat och själv instämmer i omdömet, anklagar hon honom för att aldrig vara allvarlig. Irina är kort sagt ett dygdemönster när det gäller ödmjukhet. Detsamma kan knappast sägas om Jura i samma kapitel, som när han frågar flickorna vad de säger om honom (självklart har han dessförinnan avbrutit deras samtal genom att undra vad de pratar om), och får till svar att Katja tycker att han dansar utmärkt, helt enkelt håller med: ”Självklart, jag dansar utmärkt!” I hans fall verkar risken för självutplåning vara mer avlägsen, men så är han ju också pojke.

### **Subjekt eller objekt?**

Att vara gift med någon betydelsefull man, eller möjligen mor till honom, tycks vara kvinnornas lott genom historien, åtminstone när historieforskningen tittar tillbaka på den, eller vi betraktar världen av idag. Åtminstone i detta perspektiv tycks det undersökta ryskläromedlet skriva in sig i historien om världslitteraturen; kvinnorna får även i *Raz dva tri* ofta vara birolls innehavare eller rundningsmärken på den stora scen där männen spelar.

Redan tidigt i denna undersökning konstaterade vi att mammorna saknade namn. I de två textböckernas dialoger deltar totalt tio mammor med repliker, och i inte mindre än åtta av fallen kallas de just för ”mamma”. Fyra olika pappor tar sig som jämförelse tid att delta i en dialog, men det är bara två av dem som behöver finna sig i att reduceras till bara ”pappa”; de andra får ha ett namn också. Det förefaller alltså som om mammorna objektifieras i större utsträckning än papporna på så vis att de får sin främsta identitet i sitt moderskap.

Nästan anstötlig känns denna tendens när den enda författare vars familj vi får någon närmare information om, är Anna Achmatovas, en av två kvinnliga författare som presenteras i textböckernas realitexter. Vi får veta att denna Sovjettidens kanske största poet, lärde känna sin förste make, ”den blivande skalden N. Gumiljov” (en verklig andraplansfigur i jämförelse, åtminstone vad poesin beträffar) under studie-

tiden, att han senare avrättades, att hennes son tillbringade femton år i läger och att hennes diktsvit ”Rekviem” är ”en djupt gripande diktsvit om Stalintidens offer, om *hennes och andra mödrars* [min kursivering] väntan och sorg”. Även om den andra kvinnliga författaren som presenteras, Marina Tsvetajeva, får vi veta att hon ”gifte sig och genomlevde *med sina barn* [min kursivering] revolutionen” och att när hon tog sitt liv 1941 hade ”Hennes man och hennes dotter [...] båda arresterats.” Den som tror att vi får veta något om Pasternaks, Tjechovs, Vysotskijs, Okudzjovas, Tjajkovskijs, Sjostakovitjs, Bloks, Mandelstams, Brodskys, Dovlatovs, Pusjkins eller Turgenevs fruar och barn (till exempel huruvida de existerat) kan ju räcka upp en hand.

Allra tydligast visar sig fenomenet i kapitlet ”Mamma är sjuk” i den andra textbokens senare del. I inledningen beskrivs en kvinna som är hemma från arbetet och vilar sig (men inte mer än att hon hinner skriva brev och vykort till släkt och vänner – som kvinna har hon ju ansvar för familjen och de sociala relationerna) eftersom hon har feber, hosta och snuva. På eftermiddagen kommer hennes dotter hem och tar ansvar för modern genom att gå ut och köpa frimärken och handla mat (också det en exklusivt kvinnlig verksamhet i ryskläromedlets värld). Det intressanta är att trots att kvinnan är styckets huvudperson, presenteras hon bara som ”Galjas mamma”, och vi kan alltså utgå från att det som gör henne intressant är att hon är mamma till styckets bifigur.

Även på andra håll i läromedlet får kvinnor rollen av attribut till någon annan, och det signaleras därmed att de inte är intressanta i sig själv, utan i egenskap av sin relation till denna andra. Exempel på sådana formuleringar är ”Pjotr Sergejevitj och hans fru” som båda är pensionärer, och om onkel Sasja får vi veta att han är journalist och arbetar på tidskriften Ogonjok, medan hans fru presenteras som ”ingenjör”. Värt att notera är att motsatsen, att en man presenteras som attribut till en kvinna, alls inte förekommer i läromedlet; ingenstans finns en mening av typen ”Vera Sergejevna och hennes man”.

## Kvinnan i läromedlet

Hur ser alltså den typiska kvinnan ut i det undersökta läromedlet? Hon är en grundskollärare men främst mamma, och med visst bistånd av sina döttrar utför hon i princip allt hushållsarbete. Om hon har tid efter disken ser hon gärna på en film, men om övriga intressen vet vi inte mycket – kanske spelar hon något instrument. Innan hon bildar familj och blir mamma, tycker hon om att drömma om och handla vackra kläder tillsammans med andra flickor, men omsorgen om hem och familj finns där redan från unga år. Efter avslutat yrkesliv tar hon gärna hand om sina älskade barnbarn.

Familjebildandet tar med all sannolikhet sin början genom att hennes blivande man tar initiativ till att bjuda ut henne på restaurang eller på ett trevligt kulturevenemang. Vi har aldrig sett

något som tyder på att hon själv skulle vara benägen att ta några egna initiativ, särskilt inte när det gäller kärleksrelationer. Möjligen kan hon gå på någon fotbollsmatch, men bara om någon kille som hon är intresserad av spelar. I övrigt har hon inget intresse för idrott.

Att hon inte tar initiativ till att bjuda ut någon trevlig kille kanske hänger ihop med att hon verkar ha lite dåligt självförtroende. Då gör det henne kanske inte så mycket att hon emellanåt mest blir ett komplement till sin man.

## Mannen i läromedlet

Läromedlets typiske man har antingen ett kreativt och skapande yrke, som författare eller journalist, eller en gedigen ingenjörsexamen. Förmodligen jobbar han mycket, för han har sällan tid att vara hemma och umgås med sina barn, men vill de ha råd i någon verkligt viktig fråga, som till exempel ett kameraköp, står han givetvis till förfogande. Han ser sin hustru som en naturlig del av sin tillvaro.

Väl i hemmet tycker han om ett parti schack eller att läsa tidningen en stund, medan hans fru och döttrar lagar kvällsmat, städar eller diskar. Ända sedan han som liten pojke spelade fotboll med grabbarna i parken har han haft ett stort intresse för idrott, men han är givetvis även aktiv och samhällsengagerad i övrigt, till exempel i miljöfrågor. Köper han någon gång kläder, väljer han hellre ett billigt plagg än ett bra. Förmodligen har han ingen aning om vad en liter mjölk kostar.

Att det var han som tog initiativet till den första träffen med sin blivande fru tycker han inte är så konstigt; han har alltid varit bra på att dra igång saker, och självförtroendet har det aldrig varit något problem med. Det händer att han får besök av eller brev från sina kvinnliga släktingar som bor i andra städer, men själv väljer han hellre att besöka någon gammal vän när han befinner sig på tjänsteresa. Hans fru håller ju så god ordning på och kontakt med bådas släktingar.

## Läromedlet och heteronormativiteten

Hela läromedlet är en grandios, 58 kapitel lång, uppvisning i heteronormativitet. Släktskapsorden och därmed relationerna torde vara den oftast återkommande kategorin glosor i de två textböckernas oändliga tröskande i familjelivets alla aspekter, vinklar och vrår. Överallt finns det en mamma och ett barn. Ibland nämns även pappa, mor- och farföräldrar; ingen beskrivs som fränskild, ingen verkar drömma om något annat än en präktig, heterosexuell kärnfamilj efter svenskt mönster, trots att det i en realiatext påpekas att det är vanligt att flera generationer bor tillsammans. Förgäves letar man efter onkel Sasjas pojkvän, Veras två mammor eller åtminstone livet i en vanlig rysk flerfamiljslägenhet.

Alla andra samlevnadsformer än kärnfamiljen är alltså helt uteslutna, och alla andra former av sexuella relationer än den mellan en kvinna och en man likaså. Det är till att vara mer än måttligt

subtil om man ska lyckas läsa in något sexuellt i Nadezjda Petrovnas och Galina Sergejevas samtal om litteratur eller Sergejs och Zjenjas samtal om framtida yrkesval.

Utöver de enahanda exempel på samlevnadsformer som presenteras, bidrar också läromedlets personer genom sättet de beskrivs och sitt agerande till att befästa heterosexualiteten. Det ovan konstaterade faktumet att mammor och i viss mån pappor benämns just "mamma" respektive "pappa" i texterna, etablerar självklart deras kärnfamiljsstatus. I de sippt sedesamma funderingar ungdomar i textböckerna trots allt har kring relationer, intresserar de sig enbart för det motsatta könet: Irina frågar Boris vad Dima tycker om henne och Vanja undrar på balkongen efter fotbollsmatchen vad Natasja tycker om honom. Umgås man i andra konstellationer är det enbart fråga om det som kärnfullt fastställs i och med rubriken till kapitel 19 i textbok 2: "Vänskap", något annat ska man inte inbilla sig. För att inte riskera att det uppstår ens en misstanke om något annat, får de två pojkarna som sitter ensamma och pratar över en kopp te prata om, just det, flickor.

Även om de för läromedlet specialskrivna texterna visar upp en bedövande konformitet på detta område, ser ju lyckligtvis verkligheten anorlunda ut. Men när möjliga exempel på andra sätt att organisera sitt liv och sina relationer närmar sig i realiatexterna om olika ryska berömdheter, väljer man att inte ta upp detta heller. Om Tjajkovskij får vi veta att "Hans musik präglades

ofta av ett djupt personligt engagemang”, medan ingenting sägs om hans misslyckade äktenskap och självmordsförsök till följd av hans socialt oacceptabla homosexualitet. Att det faktum att Turgenev ”bodde långa tider i Frankrike” till stor del berodde på att hans kärlek till den gifta operasångaren Pauline Viardot fick honom att följa hennes familj runt Europa i ett förhållande vars natur är omtvistat, liksom att han livet igenom förblev ogift lämnas vi likaså i okunskap om. Om Blok sägs att hans ”poesi kritiserades länge som ’dekadent’” men det antyds inget om hans syn på konstens strävande mot skönhet som något amoraliskt och denna livssyns resultat i form av ett havererat äktenskap byggt på ett ménage à trois med poetkollegan Belyj. Nej, i Ryssland ingår vi alla i lyckliga kärnfamiljer, och att dessa inte saknar intresse även när det gäller berömdheterna, kan man konstatera genom att läsa om Anna Achmatovas liv och dikt i realiatexten om henne. Men det är klart att hon är ju kvinna.

## Summering och slutsatser

Om vi så summerar undersökningen, genom att knyta an till de inledningsvis uppställda frågorna och syftet, och försöker ge ett svar på frågan om vilken bild av kvinnor respektive män som förmedlas i det läromedel som idag används i undervisningen i ryska som främmande språk i den svenska gymnasieskolan, känns de könsroller som avbildas deprimerande nattståndna.

När det gäller yrkena, som i och för sig med nå-

got undantag inte skildras under utövande, kan vi konstatera att kvinnor i huvudsak är verksamma inom sektorn vård och skola, medan männen i huvudsak skildras som innehavare av kreativa konstnärsyrken eller kvalificerade naturvetenskapliga och tekniska yrken. Läromedlet skildrar alltså det strukturella könet på ett synnerligen traditionellt sätt.

Vidare kan vi konstatera att kvinnans huvudsakliga verksamhetsområde skildras som den lilla världen i form av hem och familj, vilket också ger henne en framträdande roll i det moras av scener i och kring hemmet som hela läromedlet utgör. För att över huvud taget få med männen, vars plats övervägande skildras som det offentliga livet, tvingas man till ibland en smula krystade konstruktioner där man sitter hemma eller på kafé och pratar om idrott eller miljöförstöring.

Kvinnor skildras som passiva i högre grad än män, och medverkar också oftare i texten i egenkap av objekt eller attribut till någon man. Även när kvinnor förekommer som textens subjekt, framhålls ofta även deras roll i familjen, vilket inte sker i alls samma utsträckning när det gäller män.

Vi kan alltså konstatera att även det symboliska könet är genomgående traditionellt skildrat. Till dikotomin manligt-kvinnligt kopplas i läromedlet tydligt dikotomierna offentligt-privat, aktiv-passiv och subjekt-objekt.

Bidrar läromedlet till heteronormativiteten då? Svaret är ”ja”, absolut. Det enda som kräver någon sorts studie för att upptäckas i samman-



hanget, är hur det görs. Alla andra former av förhållanden än det mellan kvinna och man har uteslutits ur läromedlet, liksom alla andra samlingsformer än kärnfamiljen, även i de fall där realiatexterna om kända ryssar gett uppenbara möjligheter att faktiskt visa på alternativ. Ibland finns visserligen ingen pappa med i skildringen, ett exempel är i ett av de sista kaptlen i andra textboken, som handlar om en mormor som tar hand om sin lille sonson. Den enda kvinna som är frånskild är den anonyma kvinnan med den orimligt krävande maken, men hon gifter redan samma dag om sig med en annan man; att leva ensam går ju inte för sig.

Om man tittar på den bild av män, kvinnor och deras relationer som tonar fram i läromedlet, kan man bara säga: Välkommen till 50-talet, decenniet av bigotteri och förnekande! Och det överensstämmer kanske väl med det halvsekels språkliga eftersläpning som brukar vara ett minimum i läroböcker i främmande språk.

När man talar om epoker, är det å andra sidan intressant att notera att läromedlet skrevs i en brytningstid i början av 90-talet, med Sovjetunionens sönderfall och allmän osäkerhet. Medan man i de äldre ryskläromedlen från 60- och 70-talen kunde tala om rymdfärder, kolchozbesök, första maj-parader och annat exotiskt, har frågetecknen kring framtiden i början av 90-talet gjort att författaren retirerat till att beskriva det som uppfattats som tidlöst, nämligen en tillrättalagd medelklassvardag i storstaden och kvinnans begränsning till den privata sfären, sannolikt med ambitionen

att läromedlet skulle åldras med värdighet i en föränderlig tid. Möjligen har det bidragit till att göra läromedlet extra könsrollskonserverande, men det är talande för situationen när det gäller läromedel i främmande språk, att det främst är en flytt av handlingen till sammanhang utanför familjen som gör att man kan hoppas på en modernare syn på kvinnor och män. Ett fasthållande vid tron på att genusfrågor skulle vara något som språkläroboksförfattare uppmärksammar, riskerar nog att göra den troende besviken. Att läromedlen på något sätt skulle utmana heteronormativiteten gör man sannolikt bäst i att glömma, oavsett om de är skrivna idag eller i början av 90-talet.

Ett tänkbart motargument mot den kritik av läromedlet jag framfört, skulle kunna vara: Men ska då inte läroböcker i främmande språk spegla målspråkslandets kultur, värderingar och vardag? På denna fråga vill jag svara på två sätt: För det första: Det gör den inte. Och för det andra: Nej, det ska den inte heller.

Om vi börjar med min första invändning, som gäller påståendets implicita antagande att läromedlet i fråga skulle skildra rysk vardag, kan jag efter denna undersökning inte se någon som helst avvikelse från det som konstateras i den snart 20 år gamla rapporten från Statens institut för läromedelsinformation. Jag har visserligen citerat uttalandet en gång redan i inledningen, men det äger, bortsett från det uppenbara syftningsfelet, såvitt jag kan se lika stor giltighet i förhållande till min undersökning som till den där det en gång gjordes: Man ”finner det anmärkningsvärt

att böckerna så ensidigt tar exempel från någon sorts medelmedborgare i det främmande landet, som nästan inte existerar”.

Skulle det vara så att läromedlet faktiskt har en ambition att skildra vardagen i Ryssland, och inte bara kväva eleverna under ett tjockt lager Sörgårdsidyll, har jag några förslag på tilläggs-kapitel i familjealbumet: ”Pappa kommer hem och är full”, ”Mamma skiljer sig”, ”Min syster är prostituerad sprutnarkoman”, ”På besök vid farfars massgrav”, ”Onkel Vanja våldtar i Tjetjenien”, ”Morfar säljer kärnvapen” och ”Mamma blir arbetslös”. Sedan kan man ju tänka sig att någon gång låta några pittoreska arbetare figurera i boken – de finns faktiskt i verkligheten i Ryssland idag, eller varför inte någon bonde? Varför blir det aldrig strömavbrott, varför stängs aldrig värmen och varmvattnet av mitt i vintern, varför hämtar ingen vatten i kvartersbrunnen, varför har ingen problem med ekonomin och, mest obegripligt av allt för den som varit i Ryssland, varför mutas ingen enda statstjänsteman?

Och, för att gå över till min andra invändning, även om vi rent hypotetiskt antog att läromedlet någorlunda rättvisande avspeglade Rysslands kultur, värderingar och vardag, vore inte heller det lämpligt. Även i de delar där rysk vardag och kultur skiljer sig från svensk, måste de svenska eleverna få möjlighet att uttrycka sig; när de träffar någon ryksktalande, kan väl inte tanken med den kommunikativa kompetens de ska ha utvecklat vara, att de ska berätta om ryska familjer och ryska seder. En svensk medborgare som talar med

en rysk, kommer väl mer sannolikt att ha behov av att kunna berätta om sin egen vardag än om den ryska. Sett ur det perspektivet är det egentligen ointressant om det förekommer till exempel lesbiska familjebildningar i Ryssland eller inte, så länge det förekommer i Sverige.

Slutligen kan vi dessutom konstatera att det egentligen på ett plan är ointressant hur det ser ut vare sig i Sverige eller i Ryssland. Så länge skolan ska ”gestalta och förmedla” ”individens frihet och integritet”, ”jämsliddhet mellan kvinnor och män” och ”låta varje enskild elev finna sin unika egenart” och om ”intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser”, kan man inte ha ett läromedel som förmedlar otidsenliga könsroller och heteronormativitet. Läromedlen är en del av skolans överföring av värderingar till eleverna, eller som Christine Gilljam, utvecklingsdirektör hos HomO, uttrycker saken: ”Eftersom böckerna tillhandahålls av skolan så kan eleverna inte uppfatta texterna som annat än sanktionerade av skolan och då kan de inte förmedla ett budskap som går på tvärs mot styrdokumentet. Problemet med undervisningen i ryska, precis som med undervisningen i de allra flesta av skolans ämnen, är att man som lärare tror att man står neutral och inte tar ställning alls vad gäller könsroller och sexuell läggning, samtidigt som man använder ett läromedel som när det gäller tolerans, vidsynthet och öppenhet för nya könsrollsmönster och samlevnadsformer, lika gärna kunde ha skrivits av lektor Caligula i filmen *Hets*.

## Litteratur

- Beckius, C, 1987. *Granskningsrapport om könsroller i grundskolans läroböcker i engelska, tyska och franska*, Statens Institut för Läromedelsinformati- ons rapport 1987:2, Stockholm.
- Benckert, S och Staberg, E-M, 1988. *Riktat sig läroböckerna i NO-ämnena mer till pojkar än till flickor?*, Skolöverstyrelsens rapport 1988:11, Stockholm.
- Bristol, E, 1992. "Turn of a century: modernism 1895-1925" i *The Cambridge History of Russian Literature*, Moser, C (red), Cambridge.
- Dilley, P, 1999 "Queer theory: under construction" i *Qualitative Studies in Education*, volym 12, nr 5.
- Elgklou, L, 1992. *Tsarernas Ryssland*, Höganäs.
- Fredriksson, I, 1969 *Könsroller i läroböcker: En undersökning utförd år 1968 av Ingrid Fredriksson på uppdrag av Arbetsmarknadens Kvinnoämnd*, Stockholm.
- Gilljam, C, 2004 "Tystnadens tyranni – om lärarens och skolans roll som normsättare för barn och ungdom", i Olsson, A-C och C (red) *I den akademiska garderoben*, Stockholm.
- Jeffner, S, 1998 *Liksom våldtäkt, typ...*, Stockholm (diss)
- Jones, M A, Kitetu, C och Sunderland, J, 1997 "Discourse Roles, Gender and Language Textbook Dialogues: who learns what from John and Sally?" i *Gender and Education*, volym 9, nr 4.
- Kulick, D, 2004 "Queerteori, performativitet och heteronormativitet – några grundläggande begrepp" i Olsson, A-C och C (red) *I den akademiska garderoben*, Stockholm.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpo-94* Stockholm 1994.
- Läroplan för grundskolan Lgr-62*, Skolöverstyrelsens skriftserie nr 60, Stockholm 1962.
- Moser, C (red) 1992 *The Cambridge History of Russian Literature*, Cambridge.
- Nordenstam, K, 2003 *Genusperspektiv på språk*, Stockholm.
- Olsson, A-C och C (red), 2004 *I den akademiska garderoben*, Stockholm.
- Peace, R, 1992 "The nineteenth century: the natural school and its aftermath, 1840-55" i *The Cambridge History of Russian Literature*, Moser, C (red), Cambridge.
- Rifkin, B, 1998 "Gender Representation in Foreign Language Textbooks: A Case Study of Textbooks of Russian", i *The Modern Language Journal*, volym 82, nr 2.
- Rudy, K, "Queer Theory and Feminism" i *Women's Studies*, volym 29 2000.
- Staberg, E-M, 1992 *Olika världar skilda värderingar: Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*, Umeå (diss).
- Wikström, B, 1992 *Raz dva tri 1*, Stockholm.
- Wikström, B, 1993 *Raz dva tri 2*, Stockholm.
- von Wright, M, 1998 *Genus och text: När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?*, huvudrapport från projektet Jämställdhet i läromedel, Stockholm.

*Peter Emsheimer*

## Förebilder

Denna artikel syftar till att påvisa en del problem i samband med studenters examensarbeten som handlar om att dessa ofta brister i sammanhållning, att insamlad material inte bearbetas i särskilt hög utsträckning och att angivna teorier och metoder inte tillämpas. I ett studium av litteratur på området – forskningsöversikter om handledning, litteratur för handledare och handböcker för studenter – söker jag svar på frågan om vad i denna litteratur och de diskurser den är uttryck för bidrar till eller motverkar dessa tendenser. Hur bidrar litteraturen till att studenter verkligen gör forskningsarbeten (även om små) och hur handledarna kan befrämja dessa forskningsarbeten? Litteraturgenomgången pekar på en hög grad av textfokusering på bekostnad av att fokusera på att stödja studenternas forskning.

Se även ”Fokus på textproduktion på bekostnad av forskningsuppgiften” [www1.lhs.se/~petems/dok/handledningsfokus.pdf](http://www1.lhs.se/~petems/dok/handledningsfokus.pdf)

### **Hur är det?**

Det finns de som ifrågasätter kvaliteten i studenternas examensarbeten. De arbeten som skulle utgöra en hörnsten för en högre akademisk kvalitet i högskoleutbildningen och bädda för såväl Forsknings- och utvecklingsarbete (FoU) i skolan

samt fortsatt forskning efter avslutad lärarutbildning.

Jag har själv genomfört några studier kring kvaliteten i examensarbeten för den särskilda lärarutbildningen – för yrkesverksamma lärare utan examen (SÄL) (Emsheimer 2004; Emsheimer 2005). I den första granskningen av nitton arbeten fann jag bland annat.

- Uppsatserna uppfyller i huvudsak formella krav i fråga om rubriker, syfte, frågeställning och angivande av referenser.
- Många använder begreppet ”teoretisk referensram” men beskriver i stället tidigare forskning och teorier kring det undersökta området.
- Angivna referenser används i liten utsträckning i den egna utredningen och är lösryckta från övriga delar av uppsatsen.
- Insamlade data – materialet – bearbetas i låg grad och inte heller när exempelvis hermeneutisk metod anges som referensram tolkas materialet.
- De flesta arbeten uppvisar god läsbarhet och ett inträngande studium av ett ämnesområde.

De skisserade karaktärsdragen förefaller mig att i stort sett gälla även dessa arbeten.

## Hur tänker dom?

För att fördjupa förståelsen för vad som egentligen händer när lärarstudenter arbetar med examensarbetet genomförde jag hösten 2004 en intervjustudie under pågående arbete. I den studien illustrerades en del av de problem som kan tänkas ligga bakom kvaliteten i arbetena.

När jag ringer Beatrice (en av mina Ip), en student som bedriver examensarbete, för att fråga henne om hon vill delta i en intervju säger hon omedelbart att hon inte är en lämplig intervju-person eftersom hon inte alls är intresserad av forskning och aldrig mer kommer att bedriva forskning. Uppsatsen arbetar hon med enbart av tvång. Hon ställer ändå motvilligt upp för intervju.

Jag skriver om – vi skriver om hur man kan använda ... med eleverna. Hur man genom detta kan tränga in i olika värderingsfrågor osv. Vi valde det för att vi ville skriva om någonting som vi kunde göra, som var givande för oss i lärararbetet medan vi skriver uppsatsen och någonting som vi kan använda sedan i framtiden. Att vi lär oss en metod som ligger oss nära i arbetet. Vi har sett att det behövs att det behövs arbetas kring sådana frågor eftersom det har blivit ganska hårt klimat. Jag tror det är viktigt att man jobbar kring det.

Beatrice argumenterar för varför detta *inte är forskning*.

... men nu när vi skriver den här C-uppsatsen då **lär** ju vi oss. Vi försöker utarbeta en metod som vi kan använda sedan. För vi gör det ju nu. För nu undersöker vi och vi gör det medan vi jobbar i verksamheten som pågår, men vår avsikt är att kunna använda den här sen också när den här uppsatsen är klar. Vi vill få med oss ett verktyg som vi kan använda när det är klart så att det inte bara blir ett papper som ligger.

I det fortsatta samtalet redogör Beatrice för hur hon och hennes två kollegor systematiskt varierar tillämpningen av de metoder de prövar och registrerar vilket utfall dessa olika variationer får hos eleverna. Så kommer vi in på frågan om varför hon inte vill skriva en C-uppsats fastän hon har gått in i detta arbete med stort engagemang.

Det som kan uppfattas som en dubbelhet hos Beatrice kan även tolkas som att hon inte ser närheten mellan FoU och forskning, utan ser dem som två vitt skilda verksamheter. Hon har hört om FoU-motivet för examensarbeten.

... det har jag hört men inte i anknytning till uppsatsen. *För när vi läste vetenskapsteori då var det just vetenskapsteori vi läste*, ja hur man gör – hur man skriver. För C-uppsatsen – inte att tänka på problem i sin egen verksamhet.

Vetenskapsteori och metoder uppfattas som något skilt ifrån att göra ett systematiskt FoU-arbete.

**”Det flöt så bra – det var så likt och bra – och så klämmer hon till med det där då”**

Olle arbetar med en frågeställning om elevers möjligheter att kommunicera i klassrummet och har stött på en motsägelse i sitt material.

Olle: Jag kom på mig själv häromdagen faktiskt – man försöker vara objektiv, men på något sätt känns det som – det är lite svårt att inte bli färgad av det – att man styr resultaten i den riktning man – svaren man får – det var bara häromdagen jag kom på mig själv: på en förskola berättade dom att dom hade blivit bättre på den här metoden och allt sånt där. Och sen klämde hon till med: ”Ändå tycker jag att barnen får för få tillfällen att tala.” Då blev jag lite ställd – hur sjutton – jag måste ändå ta med det – dom jobbar så här, dom jobbar väldigt mycket och ändå så upplever hon att det blir för lite. Och då måste jag ta med det i diskussionen.

... jag, ska ju ta med det, men som – det flöt så bra tyckte jag – det var så *likt* (utsagorna var lika varandra/PE) och bra – och så klämmer hon till med det där då. Det är intressant, men det stör mönstret lite grand. Dom flesta har ju svarat ganska lika faktiskt och så funderar jag på varför det. Är det så här? Är man ärlig i sina svar, t.ex. Man blir lite fundersam.

Skillnaderna han stött på stör honom av flera skäl, bland annat för att han inte vet vad han ska göra av dem, dvs hur de ska inlemmas i materialet och inte bara bli en liten bit utan sammanhang som sticker ut för sig själv.

Egentligen tror han inte att lärarna arbetar så mycket med den undersökta pedagogiska metoden som de uppger och han vet inte hur han ska hantera sina egna trosuppfattningar. Har hans egna föreställningar någon plats i ett vetenskapligt arbete? Han funderar kring hur han skulle kunna få reda på hur det egentligen ligger till och tänker sig att han hade kunnat göra observationer, för han vet inte hur han skulle ställa frågan för att få veta.

I uppsatsens analysdel ligger fokus framför allt på *retoriken* – vad lärarna uppger att de gör och han återkommer till den avvikande läraren med en fundering över huruvida de andra pedagogerna verkligen gör som de säger och att de tillfällen vid vilka de andra pedagogerna uppger att de använder metoden visserligen är väl valda men relativt sällan förekommande.

Exemplet illustrerar minst tre problem

- hur hantera en skillnad?
- hur ställa frågan för att få fram vad som faktiskt sker i stället för att avlyssna en retorik?
- hur hantera egna uppfattningar, föreställningar, förförståelse i relation till ett vetenskapligt arbete?

Detta är frågor Olle inte fått svar på vare sig i kursen i vetenskapsteori eller i handledningen.

Med min inledningsvis presenterade sammanfattning av kvaliteterna i examensarbetena och med dessa två exempel har jag sökt illustrera några centrala problem.

- Det är inte så lätt att göra ett examensarbete.
- Studenternas föreställningar om *forskning* är lite annorlunda än de många av oss som arbetar med forskning har (eller är de verkligen det?).
- De saknar många gånger metoder för att bearbeta sitt material.
- Det finns en diskrepans mellan den *formella framställningen* – som ofta är hygglig – och de innehållsliga kvaliteterna – *utvecklingen och besvarandet av forskningsfrågan*.

Hur ska vi förstå dessa problem i sitt sammanhang?

## Akademiska diskurser

Det hade varit möjligt att göra intervjuer med handledare för att söka problemen i handledningen – och säkerligen hade man kunnat finna en del material den vägen. Men det kanske inte är så intressant att konstatera att handledarna brister i fråga om vetenskaplighet, att många kanske inte är tillräckligt vetenskapligt kvalificerade eller att de har för kort tid att handleda – eller vad man nu kunnat finna på det området.

I stället riktades sökarljuset på hur diskussionerna går i akademien. Jag har läst ett stort antal texter om uppsatser, examensarbeten, doktorsavhandlingar och forskarhandledning.

Den granskade litteraturen har tre innehåll:

1. Översikter och studier av handledningsverksamhet och hur denna uppfattas av handledare.
2. Coachinglitteratur – dvs. litteratur för handledare som syftar till att öka förståelsen för handledningsarbetet.
3. Manualer för uppsatsarbetare dvs. med studenter som målgrupp och som en hjälpreda att klara av uppsatsskrivandet

Den granskade litteraturen har valts utifrån något så när representativa och tydliga exempel från studenternas kurslitteraturlistor. Vidare har en sammanställning gjorts av litteraturlistorna i forskarhandledningskurserna vid sex Universitetspedagogiska Centra (UPC).

En initial fråga är om det är möjligt att finna någon form av kongruens mellan denna typ av litteratur på området och vad som visar sig i studenternas examensarbeten.

## Undersökningar och utredningar om handledning

År 2003 genomfördes ”Den första nordiska forskarhandledningskonferensen” i Umeå. Konferensrapporten ”innehåller några deltagares reflexioner och tankar kring forskarhandledning ur olika perspektiv och med nya utgångspunkter”. I en uppsats ”En dynamisk modell för handledning” resonerar Barbro Grevholm, Lars-Erik Persson och Peter Wall kring vad som krävs i forskar-

handledning. Under rubriken *Vad menar vi med effektiv handledning* utvecklar de sitt resonemang kring själva handledningen och definierar effektiv handledning som...? (s. 47-48). De tar bland handledarens uppgifter främst fram:

studierna avslutas inom avsedd tid med en avhandling av god kvalitet, den nyblivna doktorn vill och kan fortsätta som forskare, kan formulera forskningsfrågor, kan söka medel, kan planera en studie, har ett internationellt nätverk, känner till för området viktiga organisationer, konferenser och tidskrifter samt har medverkat på olika sätt i sådana (s. 47)

Ovanstående punkter markerar främst författarnas inställning till vad som ska bli *effekten av* god handledning. Därefter följer ett antal punkter som ger uttryck för synen på handledarens uppgifter.

Alla dessa punkter är viktiga. Om vi ska leta efter vad dessa experter efter sin konferens slår fast som skulle kunna vara Olle till hjälp i hur han ska hantera motsägelsen i sitt material, så sägs i dessa punkter inte mycket om de handledarens uppgifter som kan gå in i Olles frågeställningar.

Bergenheim (2001) genomförde en intervjuundersökning med tjugoåtta doktorandhandledare vid Umeå universitet för ”att ur ett handledarperspektiv identifiera viktiga områden där utveckling eller förändring bör ske för att kvaliteten i forskarutbildningen skall höjas” (s. 6). En av de frågor som ställdes var vad handledaren ser som sina viktigaste uppgifter.

På första plats	Granska och diskutera texter
På andra plats	Stödja, peppa och uppmuntra
På tredje plats	Varabollplankoch vetenskapsligsamtalspartner, lära ut hantverket – teoretiskt och praktiskt, driva på arbetet
På fjärde plats	Vara tillgänglig, hjälpa till att formulera projekt och ringa in ämne, söka pengar, hjälpa till att strukturera och prioritera, introducera doktoranden i vetenskapssamhället, nationellt och internationellt
På femte plats	Förmedla ett vetenskapligt förhållningssätt, vara mentor, utgöra en social kontakt, diskutera livet efter disputationen (s. 17)

Vilka av dessa av handledarna prioriterade uppgifter skulle kunna hjälpa Olle när bland annat att ”förmedla vetenskapligt förhållningssätt” hamnar på femte och sista plats. Vad de i stället framför allt betonar är att granska texter. Detta ses som en viktig del av att utveckla ”vetenskaplighet”.

... i sin yttersta förlängning betyder det att man är en aktiv engagerad läsare av den här vetenskapliga texten. Det tror jag är det absolut viktigaste. Det är det det går ut på, att visa detta intresse ... Det här är helt avgörande. Den här texten. (s. 18)

Och det här med texten är viktigt och går igen i



många handledares samtal om problem i handledningen och även i denna undersökning. De säger att textgranskning utgör en viktig del av att utveckla vetenskaplighet. Hur det blir med den saken beror bland annat på hur denna textgranskning går till. Om den präglas av kritiska diskussioner, resonemang om vad olika datainsamlingsmetoder kan föra med sig för utfallet och vilket syftet är att applicera andras teorier, hur man kan förhålla sig kritiskt till teorierna och sist men inte minst om vad man i slutänden gör av sitt material.

Men om, anta att dom gör nånting som är väldigt bråttom med. Då kan det hända att jag skriver ihop det och säger ”det här måste vi bli kvitt nu, annars kommer du på efterkälken”. ... Jag ser det också då som en utbildning, jag måste göra det. Då säger jag så här ”du får skriva ihop det här” och det brukar ta en fruktansvärd tid för det mesta för det är väl knöligt som bara den. Och sedan när dom lämnar in det här, då kommenterar jag den. Så då brukar jag börja med att kommentera den bara i kanten. Och så lämnar ut den och så får jag in den igen och så är det fortfarande inte bra då. Det brukar bli en 7-8 gånger. Och i slutet så gör jag så att ”OK” säger jag ”nu tar jag den”. Och sedan sätter jag mig själv vid datorn och grejar till och så får dom se sedan hur det blir när det är slut sedan. Jag tror att det är banne mig det enda sättet som jag tycker att det kan funka på. (aa s 18)

Detta intervjuutdrag talar inte i den kritiska rikt-

ningen, utan textgranskningen verkar utgöra en kontroll av framställningen, att denna blir korrekt inför omvärlden. Textgranskning kan alltså även handla om och kanske rentav främst om själva framställningen och den yttre dräkten.

Betoning på *texten* framträder tydligt hos Persson (1999) i *Vetenskaplig handledning*. Med denna titel ges intrycket att det sannerligen kommer att handla om vetenskaplighet och bland annat skriver denne.

En annan vanföreställning som Sternberg noterat (och som jag själv upptäckt utgör ett betydande problem när examensarbeten skall skrivas i framförallt lärarutbildningen) är, att det ofta anses viktigare *vad* man säger än *hur* man säger det. Medan detta förvisso kan vara sant i grundskolan som en aspekt av utvecklingsprocessen, är detta inte tillämpligt i ett vetenskapligt arbete på högskolor och universitet. En viktig anledning till detta är det faktum att vetenskapligt genererad kunskap, oavsett var i världen den produceras, måste kunna jämföras med annan eller liknande kunskap inom disciplinen. (s. 15)

Därmed har Persson placerat in skrivandet i ett sammanhang. Trots att han senare i sin text hävdar att det ena inte kan skiljas från det andra har han ändå poängterat formens betydelse och hans argument är att vetenskapligt grundad kunskap måste kunna jämföras internationellt och denna jämförelse underlättas om man följer vedertagna riktlinjer för ”hur man kommunicerar resultat”.

Olle hade ett problem med sin avvikande observation. Förutom att han inte visste hur han skulle hantera det forskningsmässigt så visste han heller inte hur han skulle ”placera in det i texten”. Skulle kunskap om internationella riktlinjer kunna bidra till hans förståelse av detta – att han finner en metod för att skriva bort denna avvikelse? Kanske, men det skulle inte lösa hans forskningsproblem om hur man ska tolka denna avvikelse.

### **Var utövas forskningen?**

En del av dem som förespråkar betydelsen av skrivandet och texten argumenterar i huvudsak på två linjer

- att text och innehåll är oskiljaktiga,
- att arbetet med texten utgör forskningen – ”att forska är att skriva” – dvs. att i bearbetandet av texten blottas ett antal forskningsfrågor.

Det kan vara sant att arbetet med texten ställer den skrivande inför ett antal problem han/hon måste lösa och som det finns anledning att begrunda närmare. Samtidigt – vad handlar forskningen om och i vilket sammanhang genomförs den? Med dessa frågor en markering att även om en del av bearbetandet av utfallet sker i skrivprocessen så är allt inte text och det finns frågor som måste avgöras i ett levande sammanhang utanför skrivkammaren.

Handledning diskuteras och utövas sannolikt mer eller mindre olika sätt inom olika discipliner. En iakttagelse av Leif Lindberg (2005) pekar mot att när handledningen avser tekniskt naturveten-

skapligt arbete är den nära förknippad med ett laboratorium.

För det tredje tycks det finnas en skiljelinje mellan tekniker och naturvetare å ena sidan och humanister och samhällsvetare å den andra. De förra handleder oftare, de vistas mera tillsammans med doktoranderna, ofta i anslutning till projekt och laboratoriefaciliteter, de senare träffar doktoranderna mer sällan, kanske en gång i månaden och då, inte ovanligt, med en skriven text som handledningsunderlag. Detta kan ju ses som skillnader i själva forskningsarbetet och att handledningsuppläggning och handledningsintensitet underordnas forskningsarbetet förefaller i och för sig rimligt. (s. 41)

Lindbergs iakttagelse kan förstås som att i den tekniskt-naturvetenskapliga sfären ligger större fokus på *forskningen* (även om detta inte vore hans avsikt) samtidigt som detta gemensamma forskande/utforskande ibland inte upplevs som handledning. Kan det innebära mer fokus på just att utveckla forskarkompetensen hos doktoranden i den tekniskt-naturvetenskapliga sfären? Om handledare och handledd *arbetar* i ett gemensamt forskningsprojekt så bör de rimligtvis också gemensamt avhandla frågorna om hur forskningsfrågan kan besvaras.

Om vi återgår till Perssons (m.fl.) betoning av textproduktionen så kan man fråga sig var det ”laboratorium” finns inom den humanistisk-samhällsvetenskapliga sfären. Kanske avsaknaden av fokus på detta – dvs. det levande sammanhanget

i vilket forskningen genomförs – utgör en del av kraftigt övertikt åt textfokuseringen? Är humanister och beteendevetare helt utan laboratorium?

## Vad kan handledarna lära sig av coachinglitteraturen?

Om Olle skulle behöva bättre hjälp med sin forskningsfråga så kan man fråga sig vilken hjälp hans handledare kan få i coachinglitteraturen. Vad läser man i denna?

En yttring av den kontextlöshet som har beskrivits ovan är att *inga forskningsmysterier* presenteras i coachinglitteraturen. En ingång till om man skriver om forskarhandledning skulle ju kunna vara att presentera ett mysterium som dykt upp i forskningen och hur handledaren bidrar till att den handledde kan nysta upp detta mysterium.

En motsvarighet finns i litteraturen om praktikhandledning i lärarutbildning där inga elever förekommer texterna. Handledningsverksamheten diskuteras fritt från kontexten – de elever, de klasser, de utbildningsuppgifter den handledde står inför finns inte representerade, utan behandlas som inre frågor: tänkande och tänkande om tänkande. Ytterst sällan – knappast alls – tas sådana situationer fram som man kan bli förundrad över och som kräver en djupare reflektion för att finna svar.

Det betyder att handledaren inte får någon vägledning för hur ett handledningssamtal eller en handledningsrelation ska formas för att komma åt de mysterier levande sammanhang ställer oss

inför – vare sig i litteraturen om forskarhandledning eller om praktikhandledning.

**En motpol** till den ”laboratorielösa” handledningen i det humanistisk-samhällsvetenskapliga fältet utgörs av *teorier om handledning i psykosocialt arbete*. I sådan litteratur förekommer klienter och när handledningen diskuteras så är det inte ovanligt med modeller som inkluderar klienten:

Klienten – terapeuten/socialarbetaren – handledaren och i vissa fall också ett fält ovanför denna. Teorierna bygger många gånger på systemteoretiska antaganden som mycket kortfattat kan sammanfattas som:

- system är dynamiska,
- alla delar i ett system påverkar alla andra delar,
- det handlar inte om att söka orsak-verkan-förklaringar utan *växelspel*.

Med en sådan syn på sammanhang bör heller inte handledning diskuteras utan en diskussion om det sammanhang och i vilken överväganden rörande *alla aktörer* handledningen inbegriper ingår. I sådan handledningsteori- och praktik ingår till och med exempel på där klienten deltar i handledningsdiskussionen. Därigenom kommer den handleddes problem inte betraktas enbart som återspeglings av dennes oförmåga eller oerfarenhet utan som en problematik genererad av situationens komplexitet – även denna ett slags forskningsfråga.

Med risk för tjatighet återgår jag till Olle som försöker få fatt i en problematik om elevers muntliga kommunikation. Han förstår inte en av sina

intervjupersoners utsagor jämfört med övriga Ip. Denna problematik kan bland annat förstås utifrån ett antal ”bör” som råder i skolan – som exempelvis att eleverna ska komma till orda i klassrummet – och som intervjupersonerna kanske anpassar sina utsagor till. Diskussionen med Olle bör inte främst handla om hur han ska skriva om detta, var i texten han ska placera avvikelser utan hur diskrepansen kan förstås i ett sådant sammanhang.

Men så är inte litteraturen för handledarna upplagd. I sina huvuddrag kan litteraturen kortfattat beskrivas som

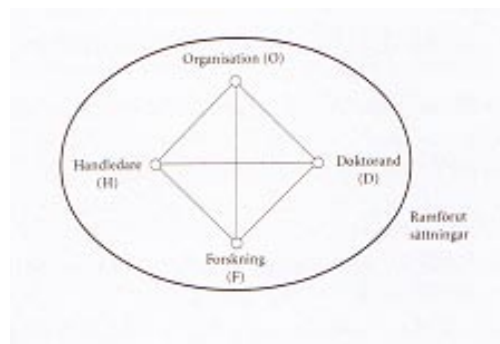
- en del om organisationen i sammanhanget (exv examensarbetets eller forskningens organisation, högskolelag etc.),
- en del om de psykologiska relationerna och hur man skapar/återskapar en god relation och uppmuntrar den handledde.
- en del om textproduktionen.

### **En strukturell modell**

Lindén (1998) diskuterar handledning inom olika verksamheter med inriktning på att utveckla förståelse för de processer och den kunskap handledaren ska utveckla för sin kompetens som handledare. Diskussionen fokuseras mer på olika typer av handledarens metakunskap än på handledningens praktik.

Lindén synliggör olika inriktningar i en strukturell modell för handledning. I psykoterapihandledning och handledning i lärarutbildning finns tre personer: klienten/eleven, terapeuten/

läraren och handledaren. I forskarhandledningen finns endast två personer och forskningsprojektet placeras av Lindén på den tredje partens plats.



Ur Lindén (1998) s. 38

Lindén rubricerar ”doktorandinriktad handledning” som en handledning som fokuserar på doktoranden (D) och dennes individuella egenskaper.

Konkreta färdigheter och personliga egenskaper som självständighet, kritiskt tänkande, förmåga att hantera motgångar och att ge och ta kritik utgör målet. ... Forskningsprojektet är instrumentet i strävan att uppnå målet, inte det primära målet.

I *produktorienterad handledning* ses ”doktorsproduktionen” som en biprodukt medan det är den av handledaren drivna forskningsprocessen och utfallet av densamma som är i fokus. Fokus på F och Lindén anser att den medför föreskrivande handledning. Den processorienterade handledningen betonar helhetsperspektivet och alla delar i modellen (**H,D,F**) är involverade.

**F** kan förstås som produkt. **F** skulle också kunna förstås som Forskning. I denna modell som syftar till att allsidigt beskriva olika relationer finns ändå inget hörn för forskningen och de komplexa resonemangen om hur en forskningsfråga ska nystas upp.

## Text

Exempel på en programmatisk textorientering utgörs av en text av Dysthe (1999) som resonerar kring avvägningen mellan frihet och styrning i handledningsprocessen av texter. Bland annat kommenteras vissa företeelser i tiden som för mot högre grad av styrning i handledningsprocessen. Texten utgör utgångspunkten för framställningen och det argumenteras inte *varför* det är texten som är i fokus.

In earlier times the ideal was that the supervisor should be reticent and not take a too active role. Nowadays the time frames tend to be more rigid and the supervisor is frequently expected to make demands on the student and be in control to a degree which was unheard of before. This also involves much closer textual involvement and more feedback. "This is why the balance between directing the student and giving freedom is more difficult than earlier." (TCR). There is obviously a conflict between the academic ideal of fostering critical and independent thinkers and the accountability movement with its push for finishing master thesis within the set time frames.

... We have seen that the question of freedom versus control and direction on the one hand has to do with the supervisors and what kind of identities they want to foster and what are in reality fostered through the different supervision models and feedback practices. ... ultimately it also has to do with the university's definition of quality of process as well as product.

Mot vilka ideal och för vilka syften är forskarutbildningen riktad? "Vad är det för identiteter som handledarna vill fostra" om man antar att de inte hänger fritt i luften utan ingår i ett sammanhang. Dysthes "sammanhang" handlar om universitetens definitioner av såväl processer som produkter. De ideal som diskuteras i handledningslitteraturen utgör då rimligtvis återspeglningar av dessa mål. Om tiden för handledning och tiden fram till ett färdigt arbete har förkortats så behöver det inte nödvändigtvis leda till en hårdare styrning och inriktning på texten.

Fokuseringen på texten – med eller utan tidsbrist – med inriktning på produkt och framställning – är inte av naturen given utan vald.

En annan viktig del av litteraturen handlar om de personliga relationerna och hur handledaren ska uppmuntra, skapa goda relationer och reparera skador på relationerna. Då bör man ha i minnet att olika typer av undersökningar bland doktorander visar att det förekommer relationsstörningar i många fall. I *Doktorandspegeln* (2003) anser hälften av doktoranderna att handledaren brister i intresse för projektet, konstruktiv kritik

och teori- och metoddiskussion. Därav skulle man kunna dra slutsatsen att avsnitten om det psykologiska spelet i coachinglitteraturen verkligen är nödvändig.

Ett sätt att förstå fokuseringen på text och relationer kan vara att det på den punkten föreligger stora brister. Texten måste bli bättre och måste fram på kortare tid. Relationerna är svåra och behöver förbättras för att handledare och handledska stå ut med varandra.

Alternativt kan denna fokusering förstås som *kompensatorisk*. När handledarna saknar metoder för eller i litteraturen inte finner förebilder för en handledning som går in i forskningsarbetet och bidrar till att avtäckta en komplicerad forskningsfråga – då måste man kompensera med en hårdare styrning av texten och bättre metoder för att lösa relationsproblem uppkomna kanske beroende på en för hård styrning av texten.

## Manualerna

En annan källa till förebilder för i första hand studenterna men även handledarna utgörs av de många manualerna för uppsatsarbeten. Listan kan göras lång över sådana texter:

- Rapporten och uppsatser.
- Examensarbetet i lärarutbildningen.
- Ett vetenskapligt förhållningssätt i uppsatser och arbeten.

...

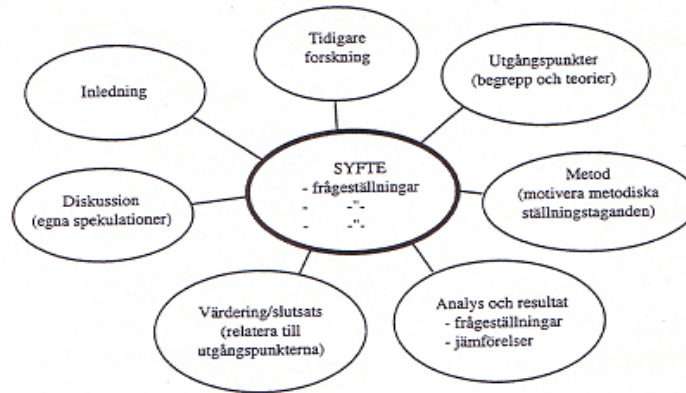
Vem som helst kan gå in i bibliotekets ”hylla” för Ae – Bokväsen – och se vad som finns där och vad innehållen fokuserar på.

Oavsett titel är vetenskapligt eller akribi så handlar denna litteratur främst om textens yttre inramning. Det studenterna kan lära sig genom att läsa dessa är hur uppsatsen ska ställas upp, viktiga rubriker, referenssystem etc. I den mån frågor om forskningsfrågan behandlas så är det mycket översiktligt och rör enbart materialinsamling – **inte** hur insamlade data ska bearbetas och omvandlas till kunskap.

Här ska bara ett exempel ges – ett häfte som ändå i någon mån försöker fånga det vetenskapliga temat.

Berge & Hult (1999) ger anvisningar ”för att kunna användas både av studenter och handledare i det gemensamma arbetet med uppsatser och examensarbeten”. Syftet är att ge en översiktlig förståelse för detta arbete. Rapporten kan bäst sammanfattas med hjälp av en figur författarna presenterar. (s. 4)

Stor tonvikt läggs vid ”Syfte och frågeställningar” och olika typer av problem med formulering av sådana redovisas. En hel del av texten berör sådant som kan karaktäriseras som koden för vetenskapliga texter. Under rubriken *metod* diskuteras hur studenten kan gå tillväga.



Figur 1. Det vetenskapliga arbetets olika delar. <sup>4</sup>

När studenten har definierat syftet kommer detta att vägleda undersökningens uppläggning och val av metoder för datainsamling. Det är svårt att ge generella direktiv för lämpliga metoder. Om studenten vill ta reda på vilka olika uppfattningar om en företeelse människor har kan intervjuer vara en lämplig metod, eftersom det då är möjligt att följa upp och utveckla resonemangen. Nackdelen är att man inte kan genomföra alltför många intervjuer då metoden är tidskrävande. En enkätstudie är lämplig om man vill fånga in ett stort antal människors synpunkter på frågor med färdiga svarsalternativ. Nackdelen är att de färdiga svarsalternativen inte ger en djupare förståelse för hur människor resonerar. Det är dock inte alltid människors utsagor stämmer överens med deras faktiska handlande. Om studenten vill veta hur människor verkligen agerar är olika typer av observationer att föredra. Stu-

denten bör noga fundera igenom fördelar och nackdelar med olika metoder för datainsamling. En huvudregel är att problemet skall styra metodvalet och inte tvärtom.

Denna del av metodbeskrivningen avser *datainsamling*. Efter metodavsnittet – datainsamling – följer en rubrik ”Analys och resultat”. I detta avsnitt diskuteras hur materialet bearbetas.

#### **Analys och resultat**

I denna fas av arbetet är det de olika frågeställningarna under syftet som bearbetas. Analysprocessen kan med fördel delas upp i två steg. Det första omfattar bearbetning och analys av kvalitativ och/eller kvantitativ empiri. Den kvalitativa analysen resulterar oftast i att det empiriska materialet kan beskrivas med hjälp av ett antal kvalitativa kategorier. Dessa kategorier kan vara resultatet av den egna analysprocessen,

men studenten kan även använda sig av andra forskares kategorier. Den kvantitativa analysen presenteras ofta i form av tabeller och/eller figurer. Det andra steget i analysprocessen innebär att jämförelser mellan olika delresultat görs. Det kan t ex vara jämförelser av resultat från olika undersökningsgrupper, frågeställningar, undersökningsmetoder mm. (s. 18)

I instruktionen för bearbetning utgör den första delen hur materialet ska redovisas för att möjliggöra en senare bearbetning. I den andra delen sägs ”jämförelser” och därutöver ingenting. I den fortsatta framställningen kommenteras vad handledaren ska göra när studenten upplever frustration över allt material. Varvid några rader följer som berör den relationella delen. Under rubriken ”*Värdering slutsats/diskussion*” följer ett antal bland studenter vanligt förekommande misstag, såsom exempelvis att blanda samman vad informanterna sagt och vad som faktiskt sker i deras klassrum (och denna diskussion hade möjligtvis kunnat uppmärksamma Olle på ett av hans problem). Avslutningsvis konstateras.

Behovet av en PM som denna växte fram i samtal bland handledare inom lärarutbildningen om vad ett vetenskapligt förhållningssätt innebär i såväl handledningen av studentens forskningsprocess som i den slutgiltiga produkten, examensarbetet. Vi har här diskuterat frågor som dyker upp i handledningen av studenter och tyngdpunkten har legat på produkten mer än på studentens forskningsprocess. Det innebär dock inte att vi anser att processen är mindre viktig. (s. 25)

Studenternas frustration kan sannolikt handla om *mängden och överblickbarheten av data* och vilket stöd är då centralt – psykologiskt eller metoder för att ta itu med dessa data.

## Diskussion

Min fråga har bland annat rört hur man kan förstå de utfall i kvaliteter som jag själv och många andra funnit i examensarbetena. Det räcker inte att förklara detta med studenternas begränsade förståelse för vetenskaplighet. Det är en utbildningsinstitutions sak att arrangera en utbildning som möter studenternas kvaliteter. Gerrevall (1992) diskuterar relationen mellan process- och produktinriktning och finner bland annat

Handledningens karaktär har visat sig väsentlig för hur genomförandet ska gestalta sig. Här har skilts mellan en processororienterad och en produktorienterad handledning. Benämningarna hänför sig till vad som huvudsakligen fokuserats vid handledningen. En processororienterad handledning har varit fokuserad på att ge den studerande möjlighet att under processen pröva och utveckla de aspekter av kompetensen som ses som väsentliga, medan en produktorienterad handledning varit fokuserad på resultatet av det självständiga arbetet. En processororienterad handledning har i allmänhet visat sig gynnsam för det självständiga arbetet.

De diskurser som redovisats och den praktik som utvecklas utifrån dessa ger studenterna inget stöd för att utveckla sina tankar och sina metoder



för att bearbeta insamlad material – det som bland annat Olle hade problem med. I stället förses de och deras handledare genom litteraturen med förebilder som fokuserar på de yttre – och inte nog med att de fokuserar på den yttre framställningen utan att bidra till utredningen av forskningsfrågan – i flera texter argumenteras dessutom för att det innehållsliga är oviktigt jämfört med den yttre framställningen.

Orientering mot text och relationer. I den mån forskningsfrågans utredning kommenteras så gäller det närmast undantagslöst *insamlandet av data* – inte något om bearbetning av data. Det finns givetvis djupare litteratur om den vetenskapliga gärningen – dels de stora: Habermas, Gadamer, Kuhn etc. Så finns också en form av mellanlitteratur som faktiskt fokuserar på dels det vetenskapliga arbetet utan huvudsaklig uppmärksamhet åt texten och som dessutom ger exempel på hur data kan bearbetas. I en del av manualerna hänvisas till sådana texter, men det verkar som om uppsatsförfattarna inte använder dem – eller möjligtvis gör referenser till dem men inte använder deras metoder i sin egen uppsats. Därmed blir de exempel på tomma referenser.

En viktig fråga är vad dessa tendenser står för. En handledare uppgav en gång i en diskussion om man har kort om tid måste man koncentrera sig på framställningen. Det är samma argument som Dysthe har i det tidigare citerade stycket – även om Dysthes argumentation är mer sofistikerad.

När man har ont om resurser visas vad som är prioriterat. Att då prioritera framställningen och

hårdare styrning mot en viss produkt visar vad som anses viktigt och centralt. Är det detta som avses med att utveckla studenters (oavsett nivå) kritiska tänkande?

Det kan finnas andra tankefigurer. En utgörs av idén om att först lär man sig det elementära om uppsatsens form – och så småningom lär man sig hur detta ska fyllas med innehåll – en annan gång, senare och på högre nivå. Den tankefiguren påminner om idén om syntetisk läsinläring. Först lära sig varje del för sig, bokstäverna, utan sammanhang och *därefter* sätta dem samman i större enheter.

Ytterligare en tankefigur kan vara att den studerande först ska rätta in sig i en viss diskurs och läras vad som är viktigt och rimligt. Därefter och inom den ram som denna diskurs tillhandahåller är det tillåtet med vissa variationer – inomdiskursliga variationer. En sådan tankefigur sätter upp mycket bestämda gränser för utvecklingen av studerandes kritiska tänkande. Kritiskt tänkande – ja, men kritiskt tänkande med ansvar.

Sist Maria, en av mina intervjupersoner

... Så tror jag att jag har fastnat mycket vid formen i att skriva en c-uppsats. På många sätt ger formen ett bra stöd, men vad gäller att utgå ifrån ett teoretiskt perspektiv så kräver detta egentligen att man är väldigt bra påläst om de olika teorierna. Risken är ... att man bestämmer sig för ett teoretiskt perspektiv utan kunskap om alternativen och kanske därför blir låst och tappar förmågan att se förutsättningslöst på problemet som man studerar. Är helt enkelt ute på hal is.

...

Armarna känns som låsta vid sidorna och jag har svårt att komma loss och tycka att det är riktigt kul att skriva.

Handledaren måste ta ställning till

- I vilken akademisk tradition han/hon placerar in sig med avseende på betoning på form och innehåll; forskningsarbete och dess representation?
- Hur bidrar han/hon bäst till en kvalificerad hantering av en forskningsfråga – från insamlande av data till bearbetning och diskussion av dess utfall?
- Hur låser han/hon upp Marias armar för att frigöra hennes och hennes kamraters kritiska tänkande?
- Hur tar han/hon vara på en sådan kraft som Beatrice visade och visar att detta är forskning?

## Referenser

”Den första nordiska forskarhandledningskonferensen” 13-15 maj 2003 i Umeå, Konferensrapport; Skriftserie från Universitetspedagogiskt centrum 2004:2

Berge, B-M & Hult, A. (1999), *Ett vetenskapligt förhållningssätt* I uppsatser och arbeten, Undervisningsserien från Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet, nr 17/1999, Umeå

Bergenheim, Å. (2001) ”Inspirationskälla, föredöme, tränare och kollega – Forskarhandledarens visioner och verklighet.” Universitetspedagogiskt centrum, Umeå.

Bernler, G. & Johnsson, L. (1985), *Handledning i psykosocialt arbete*, Natur och Kultur, Stockholm.

Dysthe, O. (1999) Paper at the 27th Annual Congress of the Nordic Society for Educational Research (NFPF), March 11- 14. 1999. Supervision on the basis of text: balancing freedom and direction through respect for the student.

Emsheimer, P (2004), *Vetenskaplighet i examensarbeten*, [www.lhs.se/~petems/dok/examensarbete.pdf](http://www.lhs.se/~petems/dok/examensarbete.pdf)

Emsheimer, P. (2005), *Likheter skillnader och bearbetande*, [www.lhs.se/~petems/dok/likheter.pdf](http://www.lhs.se/~petems/dok/likheter.pdf).

Lindberg, L. (2005) i *Forskarhandledning i förändring – Växjö*, 2005.

Gerrevall, P. (1992), *Högskolestuderandes erfarenheter av självständigt arbete*. Pedagogiska Institutionen vid Lunds Universitet.

Hagström, E. (2005), *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*, Örebro Studies in Education, Örebro

Lindén, J. (1998), *Handledning av doktorander*, Nya Doxa, Falun.

*Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, Lpo 94 • Lpf 94, Utbildningsdepartementet, Stockholm.

*Eva Norén & Anna Nilsson*

## **Bokrecension: *Didactica 10***

Vi har läst och diskuterat Gerhard Arfwedsons nya bok ”Didaktiska examensarbeten i lärarutbildningen för förskola, grundskola, fritidshem, gymnasium, etc.” (*Didactica 10*). Vi är båda lärarutbildare i matematikdidaktik. Eva har handlett ett tjugotal examensarbeten och undervisar på en fördjupningsspecialisering där studenterna läser 5 poäng vetenskapsteori och metod i anslutning till matematikdidaktiska frågeställningar. Anna har skrivit ett examensarbete i sin lärarutbildning och är i startgroparna för att börja med en egen c-uppsats. Vi väljer att utgå från bädas perspektiv i den här recensionen av boken.

Av titeln framgår att Arfwedson tänker sig att boken ska kunna användas i lärarutbildningar. Arfwedson vill ge studenter möjlighet att överblicka och välja forskningsfrågor för sina examensarbeten. Eva uppfattar boken som relevant i examensarbetskurser såväl inom det allmänna utbildningsområdet som inom olika fördjupningsspecialiseringar, just för att den behandlar didaktiska forskningsfrågor. Anna tycker att boken går bra att använda under hela lärarutbildningen för att förbereda studenterna inför examensarbetet och andra rapporter som ska skrivas. På så sätt

skulle de didaktiska frågeställningarna kunna lyftas fram tidigt i lärarutbildningen. Examensarbetet skulle också kunna bli en process där frågeställningen växer fram över en längre tid. Anna säger: ”När jag skrev mitt examensarbete kändes det för mig som att det bara kom helt ”pangbom” ... jag var inte alls insatt i att formulera en didaktisk frågeställning. Så här i efterhand känns det som att jag skulle kunnat få ut mycket mer av mitt skrivande om jag fått arbeta mer med det under en längre period”.

### **Bokens innehåll**

I boken ingår tolv berättelser eller fallbeskrivningar, vilka kan användas som diskussionsunderlag under seminarier och ge både handledare och studenter något att tillsammans fundera över. Dessa är insprängda i kapitlen och tar upp de tankegångar kring examensarbeten i lärarutbildningar som Arfwedson presenterar i den övriga texten. Berättelserna lyfter det innehåll som i många andra metodböcker ofta uppfattas som tungläst. Olika delar i examensarbetsprocessen problematiseras i dessa berättelser, som exempel

kan nämnas förföreställningar, professionella perspektiv, medelvärden och generaliseringar. Arfwedson jämför Piaget med Vygotskij och i en annan berättelse ges exempel på hur man kan träna intervjuteknik innan man gör riktiga intervjuer. Berättelserna är verklighetsanknutna, vilket gör det lätt att ta till sig texten. För studenter, som ofta har liten eller ingen lärarerfarenhet alls, kan exemplen ge något att referera till.

Arfwedson ger en bakgrund till hur forskning kring didaktiska problem kan utföras och förklarar, genomgående personligt och kortfattat, vetenskapliga termer och begrepp såsom positivism, hermeneutik, sociala konstruktioner och postmodernism. Han presenterar även några metoder som kan vara lämpliga att använda i ett examensarbete: intervjuer, urvalsenkät, pedagogisk dokumentation, aktionsforskning och textanalys. Kapitelrubrikerna i boken är talande: *Vad kan man forska om som lärare? Vad är en teori? Hur skriver man?*

Arfwedson återkommer till hur komparativa undersökningar, analys av olikheter, är bra i skolforskningssammanhang. Jämförelser av skillnader och likheter mellan skolor, i syfte att visa på variationer, leder i förlängningen till något positivt för elever. I samma anda betonar han att didaktiska frågeställningar och problem är komplexa och kontextbundna och att det därför inte går att finna en generell lösning. Ett exempel på en sådan didaktisk fråga är ”Hur lär elever?” Som oerfaren lärarstudent letar man kanske efter ett universellt giltigt svar på sin frågeställning.

I sitt samspråk med läsaren utgår Arfwedson från arbetsprocessen och menar att det akademiska perspektivet fått stå tillbaka. Det uppfattar vi som att det egentligen är examensarbetet som slutprodukt som fått stå tillbaka, kanske inte det akademiska perspektivet och man kan här fundera på vad Arfwedson menar med det akademiska perspektivet. Han knyter tydligt examensarbetet till frågeställningar som har med förskolans och skolans professionella verksamhet att göra, och argumenterar för att i vidare mening kan examensarbetet vara en inkörsport till att bygga upp lärares forskning kring sin egen yrkesverksamhet.

Boken kan underlätta för den som är nybörjare och ska genomföra sitt examensarbete. Genom att kalla detta för pilotstudie avdramatiserar Arfwedson arbetet eftersom det innebär att man senare, som verksam lärare med mer erfarenhet, kan bygga på studien. Arfwedson talar också om studenters dubbla erfarenhetsbrist, de är inte välbekanta med sin blivande yrkesroll och inte heller har de tidigare provat vetenskapligt arbete.

Boken är en av många böcker om examensarbeten som kommit under senare år. Den kan fylla en viktig funktion när den används som diskussionsunderlag på seminarier i ”examensarbetsprocessen”. På samma sätt som Arfwedson betonar arbetsprocessen kan användningen, särskilt av berättelserna i boken, på ett lättförståeligt sätt, betona den process det innebär att genomföra sitt examensarbete.

Staffan Selander

## Forskarskolan estetiska lärprocesser

Forskarskolan ”Estetiska lärprocesser – kunskapens gestalter” har varit aktiv 2002-2006. Idén om en forskarskola startade egentligen långt tidigare med diskussioner om samverkan mellan LHS, KTH och några av fackhögskolorna med konstnärlig inriktning, som Konstfack och Kungl. Musikhögskolan. Idén från allra första början var att vi skulle samverka, på något sätt, i Stockholmsområdet kring frågor av relevans för lärarutbildning i vid mening. Vi diskuterade att anordna en magisterutbildning, kanske samverka kring seminarier eller enstaka kurser. Efterhand som detta arbete framskred formulerades en gemensam minimi-plattform, som alltmer kom att inriktas mot olika sätt att gestalta kunskaper. Den estetiska dimensionen fick därmed allt större betydelse, men då tyckte representanterna från KTH att det hela ledde alltför långt bort från KTH:s tekniska kärnområden. Kvar fanns då LHS och de konstnärliga fackhögskolorna. Det skulle dock visa sig att KTH så småningom kom in igen.

I samband med att Vetenskapsrådet utlyste forskarskolor kom gruppen att ta initiativ till en forskarskola med inriktning mot just estetik, gestaltning och lärande, i gränsområdet mellan

vetenskap och konstnärligt arbete. De medverkande institutionerna, förutom LHS, blev Danshögskolan, Dramatiska Institutet, Idrottshögskolan, Konstfack, Kungl. Musikhögskolan samt Pedagogiska inst. vid Stockholms universitet och InteractiveInstitute. Efter drygt ett år tillkom nya institutioner som ett stöd för några av doktoranderna: Musikvetenskap (SU), Filmvetenskap (SU), Inst. för idé- och lärdomshistoria (GU) samt Computer Science and Communication (dåvarande NADA, KTH).

### Doktorandernas forskningsprojekt

Tre avhandlingar har nu producerats inom ramen för forskarskolan, och fler kommer under våren respektive hösten 2006. Den första avhandlingen skrevs av Suzanne Lundvall – tillsammans med Jane Meckbach – vid GIH (då Idrottshögskolan) och fick titeln *Ett ämne i rörelse. Gymnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen vid Gymnastiska Centralinstitutet/ Gymnastik- och idrottshögskolan under åren 1944 till 1992* (2003). Författarna tog bl.a. upp aspekter som gymnastik och

estetik, kulturen i kroppen och kultur som symbolisk kommunikation, gestaltning, rörelsepresentation och estetisk reflexivitet. I avhandlingen studeras det skrivna, det talade och det kroppsligt gestaltade. I materialet ingick därför även en analys av filmer från olika uppvisningar vid GIH (från åren 1949, -53, -63, -70) och av samgymnastikens gestaltning (under 1985).

I den andra avhandlingen, också den vid GIH, studerade Åsa Bäckström *Spår – om brädsporskultur, informella lärprocesser och identitet* (2005). I denna lyfter Bäckström fram relationen mellan ungdomskultur och idrottskultur. Hon analyserar bl.a. genusrelationer, förhållandet mellan spontanidrott och organiserad idrott och vad som kan sägas styra en subkulturs popularitet. Platsens (stadsrummets) och kroppens estetik lyftes fram, liksom brädspors utveckling, dess sociologi och ekonomi som en del av konsumtionssamhället, samt det mediautbud som har funnits kring brädsporerna (åren 1975-2000). Med hjälp av etnografisk ansats kartlades brädsporsutövarnas frihetsideal och identitetsmarkeringar. De olika delarna syntetiserades sedan i relation till pedagogisk forskning och kulturteori.

Jin Moens avhandling (2006) *KinAesthetic Movement Interaction. Designing for the Pleasure of Motion* lades under våren -06 fram vid KTH (i samarbete med Interactive Institute). Jin har studerat gränssnittet människa-dator och hur upplevelser av dans och rörelser påverkar designen av nya, interaktiva artefakter. Designprocessen omfattar såväl upplevelser, behov och samverkan

som problemlösning och teknisk/estetisk utformning. Design rymmer såväl estetiska processer som lärandeprocesser.

Under året kommer även tre andra avhandlingar att presenteras (titlarna här är preliminära). Den första, som läggs fram 10 juni, är Fredrik Lindstrands (LHS) avhandling *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Han har studerat hur ungdomar, inom ramen för skolans undervisning respektive Film Stockholms verksamhet, har gestaltat sin upplevelse av världen. Han har följt deras filmskapande och undersökt såväl själva tillblivelseprocessen som de kulturella koder som återskapats i filmerna. Samhällets förändring i riktning mot mediasamhälle, konsumtionssamhälle och en större kulturellt mångfald utgör en utgångspunkt för arbetet. Det är därför betydelsefullt, menar Lindstrand, att på nytt ställa frågor om kultur, makt, kommunikation och lärande. De teoretiska utgångspunkterna finns i multimodal teori och kommunikationsanalys. Avhandlingen fokuserar de resurser som ungdomar använder sig av i sina estetiska praktiker, hur de skapar mening, hur de väljer och väljer bort uttrycksformer m.m. Också här ligger studiens grund i en visuell etnografisk ansats (videofilmning) och deltagande observation.

Cecilia Andersson (Konstfack/LHS) analyserar i sin avhandling *Rådjur och raketer. Gatukonst som estetisk produktion och kreativ praktik i det offentliga rummet* den verksamhet som på engelska kallas ”street art”. Hon fokuserar det offentliga

rummets estetik, nya kreativa praktiker, symbolisk representation och samtidsuppfattningar om konst. Men hon följer även, utifrån en etnografisk ansats, själva skapandeprocessens kroppslighet och estetik i relation till genus, identitet och makt.

Tobias Pontara (KMH/SU) har i *Brev från den autonoma musikens värld* bl.a. analyserat olika historiska och filosofiska föreställningar om autonom musik. Men han analyserar även ett empiriskt material, närmare bestämt hur den musikaliska och estetiska diskursen i ett antal CD-texter (med Johannes Brahms musik) gestaltas. CD-skivan ses som en kulturell text i vilken djupt rotade föreställningar om den västerländska instrumentala konstmusikens värde och natur kommer till uttryck. Men den betraktas också som en 'kulturell aktör', då den är ett medium för reproduktion av ideal och ideologier som är knutna till dessa.

Per Zetterfalk (DI/SU) har i sitt arbete, med titeln *Inter Esse – Observation, skapande, reflektion i den konstnärliga arbetsprocessen*, följt utvecklingen och utformningen av tre olika produktioner. Dels har Per följt och filmat Lars Noréns regi av pjäsen *Kyla*, från första till sista repetitionen. Han har också följt inspelningarna av Sveriges Televisions nya dokusåpa *Riket*, samt reflekterat över skrivandet av *Kall*, ett eget manus till en TV-produktion. En central aspekt rör: "Hur står den personliga frågan till traditionen?"

Ingvar Arnekleiv (Danshögskolan/LHS) har följt en koreograf och en dansare (dansgruppen E.L.D) från idé, genom repetitionerna fram till

premiär. Charlotta Lång (SU) har studerat barn-teater och den unga publikens reaktioner och uppfattningar om teatern. Båda dessa studier kommer att presenteras längre fram.

Förutom avhandlingar har forskarskolan, både handledare och doktorander, publicerat artiklar, hållit föreläsningar och deltagit i olika seminarier. Som ett resultat av forskarskolans arbete kommer även en antologi – *Estetiska lärprocesser* – att sammanställas av Karin Becker och Staffan Selander.

### ***Så här formulerades de deltagande institutionernas intresse från början***

Det kan också vara intressant att visa hur forskarskolans inriktning blev i förhållande till de behov av forskningsutveckling som de deltagande institutionerna formulerade från början:

#### ***Danshögskolan***

Det finns ett stort behov av forskning inom dansområdet, det gäller såväl traditionell forskning som konstnärligt utvecklingsarbete. DH har fem olika utbildningar. Den största danspedagogutbildningen, som hösten 2000 utökas till en fyraårig utbildning innefattande examensarbete på C-nivå. Inom danspedagogutbildningen är intresset stort, både bland lärare och studenter, för såväl ämnesdidaktisk forskning som pedagogiskt utvecklingsarbete. DH är emellertid en liten högskola, som saknar egen forskarutbildning och följaktligen inte heller har någon egen forskning. DH hoppas därför mycket på samarbetet för en gemensam forskarskola, som fokuserar samverkan mellan olika kunskapsom-

råden med inriktning mot lärarprofessionen.

### *Dramatiska institutet*

Medierna använder estetikens uttrycksformer och fångar fantasin när de ställer frågor, gör påståenden och bidrar till att bygga kunskap. En ny sorts läro- eller kunskapsprocess har vuxit fram. Det mest utmärkande för denna process är den upplevelsedimension som mediernas estetiska uttrycksmedel tillför. Skolan och utbildningssamhället i stort måste samexistera och samspela med denna komplexa utveckling. Det betyder ett nytt krav på skolan som den ensam har svårt att möta. Samhällsutvecklingen och dagens skolsituation gör det därför angeläget att utveckla gränsöverskridande kunskapsutveckling i samspelet mellan kognition, emotion och lärande.

### *Idrottshögskolan*

Idrottshögskolan har som ett av sina högst prioriterade forskningsprojekt en flervetenskaplig studie kallad *Idrott och hälsa under skolåren*. Skolprojektet kommer i första hand att löpa under tre år. Fokus kommer att läggas på ämnesdidaktiska frågeställningar kring idrott och hälsa såsom: Vilket är ämnets centrala innehåll? Vilka möjligheter, hinder och utmaningar ser elever och lärare i undervisningen och i ämnets utveckling? Därtill kommer en kartläggning av elevernas fysiska status, hälsomässiga tillstånd och fritidsvanor att göras. I projektet medverkar de fem professorer som knutits till IH från Karolinska Institutet, Stockholms universitet och Lärarhögskolan i Stockholm, vilket borgar för kvalitet och ett brett angreppssätt. Vetenskaplig ledare för studien är Lars-Magnus Engström,

professor i idrottspedagogik. Samtidigt som IH har en god forskningsanknytning inom flera ämnesområden, är andra mindre väl utvecklade, som t.ex. ämnesområdena idrottslära och didaktik. Genom skolprojektets ämnesdidaktiska inriktning är avsikten att möjliggöra för högskoleadjunkter att antas som doktorander och därigenom stärka forskningsanknytningen inom de utpekade områdena. Sedan ett par år tillbaka utvecklas även profilmrådet *Kropp, idrott och genus* vid IH, vilket är ett forskningsfält med tydlig koppling till ovan nämnda forskningsprojekt och till pedagogiskt arbete. IH bedömer att det finns handledarresurser tillgängliga för att tillgodose en forskarskolas behov. Utöver detta kan tilläggas att det finns en intressegemenskap med Musikhögskolan och Danshögskolan i form av det ämnesmässiga släktskap som föreligger. Idag är detta samarbete sparsamt utvecklat, men har en tydlig utvecklingspotential.

### *Interaktiva Institutet*

Interaktiva Institutet är ett tvärvetenskapligt forskningsinstitut inom digitala medier som arbetar med att forska kring och utveckla idékoncept och prototyper för nya digitala produkter och tjänster. Idag är ca 130 forskare verksamma vid nio forskningsstudior i Stockholm, Malmö, Göteborg, Umeå och Piteå. Inom Interaktiva Institutet finns Lärandestudion Explore i Stockholm, en ny studio som forskar kring miljöer, metoder och verktyg för lärande med hjälp av interaktiva medier. Lärandestudion arbetar med att söka överbrygga tillämpningsklyftan mellan forskare och praktiker genom att knyta samman lärandeforskning och kunskapsutveckling från



högskolor och näringsliv. Huvudtema för forskningen är utformning av interaktiva medier och miljöer för livslångt lärande, med genomgående fokus på gränssnitt, pedagogik och motivation.

### *Konstfack*

Bildpedagogik är i dag ett etablerat begrepp i forsknings- och utvecklingssammanhang, men har ännu inte etablerats som forskningsdisciplin inom högskolan. Institutionen för bildpedagogik (BI) vid Konstfack har under de senaste tjugo åren lagt en grund som möjliggör en sådan utveckling. Sedan 1980-talets början har institutionen lagt ned ett omfattande arbete i syfte att förbättra utbildningens forskningsanknytning och vetenskapliga grund. I detta arbete har samarbetet mellan Konstfack och Lärarhögskolan i Stockholm haft stor betydelse för att utveckla en forskningsverksamhet där bildforskning och pedagogisk-didaktisk forskning går hand i hand. En professur i bildpedagogik inrättades 1990 på Konstfack och innehas sedan januari 1997 av Karin Becker, docent i masskommunikationsforskning och med bildanalys som huvudområde för sin forskning. Becker är också universitetslektor vid Institutionen för journalistik, medier och kommunikation (JMK) vid Stockholms universitet och har lett olika forskningsprojekt inom etnologi och medie- och kommunikationsvetenskap.

### *Kungliga Musikhögskolan*

KMH har idag forskarutbildning och forskning inom det musikpedagogiska ämnesområdet, formellt under Stockholms universitet. Det finns dock ett starkt behov av att även etablera dessa verksamheter inom de rent konstnärliga

områdena, och därför har högskolestyrelsen beslutat om framtagning av en mer övergripande FoU-policy samt uppbyggnad av en för denna adekvat organisation med erforderlig bemanning. I den kvartssekelgamla verksamheten med konstnärligt utvecklingsarbete (KU) har särskilda ämnesområden som uppförandep Praxis, musik & media, musikpedagogik, etc. visat sig ha en stor potential för forskning och forskarutbildning såväl utifrån ämnets konstitution som utifrån kompetensen hos ämnesansvariga lärare. Bidragande orsak härtill är det mycket mångfacetterade ämnesutbudet som KMH genom sin position som landets största musikhögskola har som kunskapsbas. KU-verksamheten är väl dokumenterad och har bl.a. därigenom väckt intresse på andra högskolor. Den konstnärliga högskolans brist på öronmärkta medel och bl.a. därigenom begränsade möjligheter att själv utforma sin kunskapsutveckling har emellertid hittills bromsat en optimal utveckling av denna potential. I arbetet med att realisera dessa sina goda förutsättningar riktar KMH sitt intresse mot olika presumtiva samarbetspartners, vilket utgör bakgrunden till det ovan presenterade samarbetet med de andra högskolorna.

### *Lärarhögskolan i Stockholm*

LHS är en egen myndighet och den enda fristående lärarutbildningen i landet med ca 11 000 studenter i olika utbildningar. Utbildningen inom olika ämnesområden sker i nära samarbete med Stockholms universitet, och forskarutbildningen ligger formellt under den Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden. Under de senaste åren har en kraftig omstrukturering av organisationen ge-

nomförts, och LHS är på väg att utvecklas till en i vid mening specialhögskola för pedagogik, didaktik och lärande. LHS har en gedigen bas i pedagogisk forskning och forskarutbildning och har under de senaste åren även satsat på didaktik. Två professorer i didaktik är tillsatta och en är under tillsättning. SLOC – *Stockholm Library of Curriculum Studies* är en didaktisk forskningsrapportserie med ett nordiskt, didaktiskt/ämnesdidaktiskt redaktionsråd. Biblioteket och de olika institutionerna utvecklar ett ”learning center” som både ska stödja studenterna och utgöra en miljö för utvecklings- och forskningsarbete. I samarbete med Kungl. Musikhögskolan ges nu en kurs i forskarutbildningen om olika aspekter på kunskap. Forskning inom ämnesdidaktiska områden med estetisk inriktning har sedan flera år bedrivits på Nordisk basis, och under flera år har ett nära samarbete utvecklats mellan Konstfack och LHS rörande bildpedagogik.

### *Stockholms universitet*

Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet har en lång tradition av forskning och utbildning med anknytning till konstnärlig gestaltning inom områden som Musik och barns utveckling, Dans som pedagogisk och terapeutisk metod, Barnkultur, Media och lärande. I samarbete med Danshögskolan har Pedagogiska institutionen genomfört en forskningsförberedande kurs. En av Danshögskolans nuvarande professorer har disputerat vid pedagogiska institutionen och en dansterapeut beräknas lägga fram sin avhandling här om några år. Inom ramen för institutionens utbildningsprogram med inriktning mot multimediala byggs för närvarande ett

forskningsområde upp i skärningspunkten mellan lärande-bildgestaltning-teknik. Inom ramen för institutionens sambete med Freie Universität i Tyskland pågår bl.a. ett utbyte med ett nyinrättat Center of Excellence i Berlin på området ”Culture and the Performative” under ledning av professor Cristoph Wulf. Avsikten är också att så snart som möjligt knyta andra institutioner vid Stockholms universitet till den planerade forskarskolan: Litteraturvetenskap, konstvetenskap, Musikvetenskap, Filmvetenskap, Teatervetenskap och Centrum för barnkultur.

### **Forskar skolans uppläggning**

En studieplan för forskarskolan arbetades fram gemensamt, och den fastställdes sedan vid LHS. Studieplanen omfattade bl.a. gemensamma kurser och regelbundet återkommande doktorandseminarier (c:a var tredje vecka). Forskar skolans arrangerade även varje termin ett internat: Foresta HT 2001, Chalmers VT 2002, LHS HT 2002, Mariefred VT 2003, Hasseludden HT 2003, Vår Gård VT 2004, Bologna VT 2005 samt två hel-dagsseminarier i Stockholm HT 2005.

Vid seminarier och internat diskuterades metod och teorifrågor, läskurser och avhandlingsprojekt. Även externt inbjudna föreläsare har deltagit vid dessa tillfällen: Följande personer har medverkat som föreläsare (förutom handledarna): Sven Andersson (Chalmers), Birgit Altams (Freie Universität, Berlin), Gunnar Bucht (KMH), Christina Caprioli (CCAP), Sten Dahlstedt (Södertörns högskola), Katja Grillner (Arkitektur, KTH),

Bernt Gustavsson (ÖU), Sven-Ove Hansson (KTH), Bengt Kristensson Uggla (EFI), Sven-Erik Liedman (GU), Eva Lilja (Danshögskolan), Lars Lindström (LHS), Bengt Olsson (Musikhögskolan Göteborg), Bertil Rolf (Högskolan i Karlskrona-Ronneby), Kent Sjöström (Teaterhögskolan, Malmö), Marja Solia-Wadman (Företagsekonomi, SU), Bertil Sundin (KMH) och Helena Wulff (SU).

Ett avslutande seminarium med Vetenskapsrådet/utbildningsvetenskapliga kommittén genomfördes också den 27 februari i år, där våra olika erfarenheter diskuterades.

### ***Handledargrupp och Styrgrupp***

Vi inrättade en gemensam styrgrupp för de övergripande, strategiska och administrativa frågorna samt en handledargrupp. Handledarna träffades två gånger per termin för att diskutera kurser, handledning, seminarier och internat, doktorandernas progression m.m. Styrgruppen träffades en gång per termin och bestod av Staffan Selander (LHS), Erna Grönlund (Danshögskolan), Gudrun Zachrisson (DI), Per Nilsson (IHS), Karin Becker (Konstfack), Clas Pehrsson (KMH), Inger Wistedt (SU) och Isaac Benyamin (II). Eva Insulander (LHS) har varit anställd som administrativ samordnare och sekreterare.

### ***Vilka är lärdomarna?***

Först och främst är det uppenbart att Vetenskapsrådet har varit lyhörd för det nya fältet estetiska lärprocesser, och dessutom sett behovet av att

stödja uppbyggnaden av forskning vid de konstnärliga högskolorna. Att detta inte har varit en enkel resa, även om färdriktningen varit utstakad, har dock varit uppenbart.

Vi började entusiastiskt med stor öppenhet – forskarskolan har möjlighet att skapa något nytt. Flera doktoranders ångest ökade markant – finns det inget forskningsfält? Vilken roll har vi? Glädjen över att ha blivit antagen förbyttes i oro. Det uppstod ett behov av gemenskap och mycken tid gick i början åt att diskutera om det var möjligt att ordna en gemensam lokal för doktoranderna.

Vi var också tidigt ute med kontakter med andra institutioner och motsvarande verksamheter: Freie Universität i Berlin och forskarskolan vid GU (Musikhögskolan, Konsthantverk m.fl.). Men detta landade inte och antagligen var vi för tidigt ute då våra doktorander inte kände att de kunde bidra med så mycket ännu.

Doktorander hade också väldigt olika erfarenheter av hur värdinstitutionen tog hand om situationen. Medan några doktorander snabbt inordnades i en forskningsmiljö, fann sig andra placerade i något perifert källarutrymme eller motsvarande. Medan några fick datorer ordnade direkt fick andra påbörja förhandlingar med sina institutioners ekonomienheter.

Vi hade gemensamma kurser och seminarier (inklusive internat). Sakta men säkert fick doktoranderna syn på sitt eget projekt och det blev mer intressant än den gemensamma frågan om lokal och liknande. En ny fas inträdde med fokus på den egna forskningen.

Den tredje fasen kan karakteriseras av att vissa började bli klara med manus, två doktorerade ganska tidigt (beroende på att de redan hade kommit långt i sin utbildning innan de blev antagna). Nu ökade en ny slags ångest – räcker jag till, räcker mitt manus till? Och – vad ska jag göra sen? Vem vill ha min kompetens?

De deltagande institutionerna genomgick också en parallell process i olika faser. I början var det mycket strul med den ekonomiska uppgörelsen – Är vi missgynnade? Får vi för lite? Är OH-kostnaden fördelad rättvist? Det var inte heller helt lätt för institutioner som aldrig haft forskning att erbjuda bra sammanhang. Och: ”Är vi egentligen intresserad av ’vetenskaplig’ forskning nu när vi håller på att utveckla ’konstnärlig forskning?’”

En annan fråga som efterhand uppstod var tillhörigheten. De flesta doktoranderna antogs vid LHS, därför att de övriga högskolorna inte hade någon forskarutbildning. Alla doktorander kände sig dock inte bekväma med detta, man kände sig inte hemma i didaktik eller pedagogik, varken ämnesmässigt eller statusmässigt, kanske man kan tillägga. Institutionerna – genom den gemensamma ledningsgruppen – fick nu påbörja förhandlingar med andra institutioner – så kom Filmvetenskap (SU) och Idéhistoria och vetenskapsteori (GU) och att kopplas till DI-projektet, Musikvetenskap till KMH-projektet och KTH till Interactive Institute. Egentligen var det ju tänkt så från början, men det tog tid att få ordning på tillhörighet, ansvar, ekonomifördelning etc.

Den tredje fasen för de medverkande institutio-

nerna uppstod, naturligt nog, när forskarskolan börjar gå in på slutvarvet: Vad fick vi ut av det? Vad betyder det för oss? Ska vi ha kvar den här personen? Vad vill vi med forskning – Hur bygger vi upp forskning? Den fasen är inte avslutad och kanske också ett skäl till att vi har samlats idag – vad innebär ett ansvarstagande, långsiktigt, för en forskarskola?

Avhandlingarna som kommer känns gedigna, spännande och gränsöverskridande. Det innebär att alla som varit inblandade har lärt sig något nytt – ur kaoset växte en ny ordning fram (för att nu travestera Norén) – likt förhållandena i det Wien som i början av förra århundradet ur kaos fick personer som Freud, Carnap, Neurath och Wittgenstein att blomma ut, liksom Kraus, Brecht, Grosz, Musil, Canetti och andra. Canetti har väl beskrivit detta Wien i sin bok *Facklan i örat*. Han växte upp i ett bostadshotell med bisarra generaler, prilliga mostrar, neurotiska mödrar, mötte nydanande teater, nya politiska formationer, vilda strejker, upplopp och skarpladdad eld mot demonstranter – i ett österrikiskt-ungerskt kejsardöme vars förstelnade traditioner bröts mot industrisamhällets nya samhällsformationer. Forskarskolan har varit vårt ”Wien”. Nu kvarstår att förvalta och utveckla de insikter och landvinningar som forskarskolan bidragit med.

*Diana Berthén & Inger Eriksson*

## **Att möjliggöra och bedöma barns skriftspråkstillägnan – ett sociokulturellt perspektiv**

I den här artikeln använder vi begreppet sociokulturellt perspektiv med utgångspunkt i den ryske psykologen Lev Vygotskijs arbeten. En av grundprinciperna i ett sociokulturellt perspektiv är att människan tillägnar sig kompetenser (kunskaper/förmågor) genom att delta i olika verksamheter. Kunskaperna är integrerade i dessa verksamheter och genom deltagande – i samspel med andra verksamma – kan vi tillägna oss detta kunnande. Detta grundantagande motiverar också att vi i detta kapitel väljer att tala om skriftspråkstillägnan i stället för att tala om läs- och skrivinlärning. Genom ordvalet vill vi markera att vi skriver inom ramen för en speciell kunskapstradition. I Sverige är två framträdande uttolkare av Vygotskijs arbeten Gunilla Lindkvist och Roger Säljö. Idag ställs allt högre krav på vår förmåga att kunna läsa och skriva. Skolan är samhällets viktigaste medel för att kunna hålla en hög nivå på medborgarnas skriftspråkliga kompetenser.

Det är således av central betydelse att nyutbildade lärare har gedigna kunskaper om hur barn lär sig läsa och skriva. Lika centralt är att lärare är insatta i att det finns olika kunskapstraditioner som behandlar och studerar vad som underlättar och möjliggör för barn och ungdomar att bli kompetenta skriftspråkare.

Lärare i förskolan och grundskolans lägre årskurser har ett speciellt ansvar för att skapa möjligheter för barn att bli läsande och skrivande. Det är lätt att få en uppfattning om att det i huvudsak är lärare i grundskolans tidiga årskurser som behöver kunna hjälpa barn till ett funktionellt läsande och skrivande. Detta skapar en bild av att lära sig att läsa och skriva handlar om att lära sig bemästra en grundläggande teknik – att knäcka koden. Läsandet och skrivandet ses då som något man lär sig under skolans första år – och om problem tillstöter senare så är det speciallärares ansvar. Vi vill istället hävda att de krav som idag

ställs på individernas skriftspråkliga kompetenser är helt andra än vad en automatiserad lästeknik erbjuder. Dagens krav förutsätter att vi klarar av att skapa mening i många olika textbundna verksamheter och budskapet i en text ligger inte på ett enkelt sätt dold i de enskilda orden eller i kombinationen av vissa ord. Inom olika ämnen och i olika sammanhang har helt olika texttyper (genrer) utvecklats som var för sig kräver olika slags läsande. För att skolan ska klara av att svara mot krav av detta slag förutsätts ett skolsystem – från förskolan till gymnasieskolan – som på ett mångsidigt och kunnigt sätt kontinuerligt lotsar barnen och ungdomarna in i allt mer avancerade skriftspråkliga verksamheter. Man kan anta att en förutsättning för att blivande lärare ska kunna utveckla en kritisk hållning till, och ett intresse för läs- och skrivforskningen, är att de i sin utbildning möter olika kunskapstraditioner. Utifrån en kritiskt reflekterad hållning kan en nyutbildad lärare lättare utveckla sin professionella kunskapsbas. Vi avser att beskriva hur läs- och skrivundervisning är utformad inom en kunskapstradition som kan ses som ett alternativ till den i Sverige dominerande traditionen.

### ***Två kunskapstraditioner***

När det gäller den internationella läsforskningen kan åtminstone två kunskapstraditioner urskiljas. Den ena benämns vanligen "phonics" eller "code-emphasis"/"skills-emphasis". Den andra traditionen benämns "whole language". Både "phonics" och "whole language" är begrepp som

saknar vedertagen översättning till svenska. Även i svensk läsforskning benämns de två lästraditionererna med de engelska begreppen.

### ***Phonics***

Den första kunskapstraditionen ser läsning och skrivning som en kognitiv process där relationen mellan två av språkets former – talet och skriften – eller mera precist fonemet (ljudet) och grafemet (bokstaven) ses som central. Målet med läsinlärningen är att barnet ska – knäcka koden – för denna relation. Medan talspråket ses som naturligt uppfattas skriftspråket som "onaturligt" och därmed inte så lätt för barn i allmänhet att lära sig och speciellt svårt för en del barn. I arbetet med att lära barn läsa och skriva har lärare, inom denna tradition, historiskt använt i huvudsak två metodiska spår. I Sverige benämns dessa spår vanligen, det analytiska och det syntetiska. Inom det analytiska spåret har undervisningsmetoderna utgått från helheter som ord och/eller satser. Denna helhet har därefter delats upp i mindre delar, t.ex. bokstäver och ljud. Undervisningsmetoder inom det syntetiska spåret utgår från att barnets kännedom om de enskilda bokstäverna/ljuden och relationen dem emellan är en förutsättning för läsinlärningen och först när barnet behärskar de enskilda delarna kan läsinlärningen – sammanfogning av delar till helheter – påbörjas. Yrkesverksamma lärare har sällan arbetat renodlat utgående från något av dessa metodiska spår. Vilket spår som dominerat har varierat över tid. Det förefaller som vi just nu är inne i en period då

förespråkare för båda dessa spår strävar efter vad som benämns balanserade läsinlärningsprogram. Vidare ser det ut som om flertalet läsforskare inom denna kunskapstradition också är eniga om att små barns fonologiska medvetenhet (medvetenhet om olika ljud) utgör en nödvändig förutsättning för att motverka problem i barns läs- och skrivutveckling. Sammanfattningsvis kan man säga att inbyggt i denna kunskapstradition med sina två spår (som idag ofta kombineras) finns ett antagande om att barnen först behöver lära sig behärska olika grundelement i läs- och skrivprocessen för att därefter lära sig bruka dem i olika läs- och skrivuppgifter.

### *Whole language*

Läsforskare inom denna tradition motsätter sig inte tanken om att det finns en relation mellan det talade och det skrivna språket men hävdar att den relationen endast är en av flera aspekter som finns invävda i läsandet och skrivandet. Framförallt ses läsande och skrivande som en meningsbärande kommunikativ process, dvs. vi läser för att ta del av andras tankar och budskap och skriver för att vi har något vi vill minnas eller ett budskap vi vill förmedla.

Whole language-traditionen har i Sverige inte fått något egentligt genomslag. En del har valt att beskriva LTG (läsning på talets grund) som en metod som bygger på principerna inom whole language-traditionen. Anita Hjärme (1999) granskar i sin avhandling den svenska läsdebatten och säger att den ursprungliga LTG-metoden, med

utgångspunkt i att barnen ska lära sig relationen mellan ljud och bokstav tidigt i läsinlärningen, måste förstås som en ljudmetod. Däremot finns det idag flera aktiva personer inom LTG-föreningen som, inspirerade av metoderna från Nya Zeeland, driver utveckling i linje med whole language-traditionen.

Det är mot en sådan bakgrund artikeln har utformats. Syftet är att diskutera principer för skriftspråkstillägnan och bedömning av elevers skriftspråkstillägnan utifrån whole language-traditionen och sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande. Genom att lyfta fram en i Sverige mindre etablerad kunskapstradition, vill vi bidra till en mer nyanserad diskussion om vad det är för kunnande lärare behöver utveckla inom detta område.

Vi har delat upp artikeln i tre avsnitt. I det första redogör vi för några av de grundläggande principerna inom whole language-traditionen om hur barn blir kompetenta skriftspråksanvändare. I det andra avsnittet presenteras vad som utgör fokus för en whole language-baserad undervisning så som den har utvecklats på Nya Zeeland med Marie Clay som en av förgrundsgestalterna. Det tredje och sista avsnittet handlar om bedömningens funktion.

### **Whole language**

Idag förknippas whole language inte enbart med skriftspråkstillägnan. Istället har denna tradition allt mer utvecklats till en pedagogisk filosofi gil-

tig för alla ämnen genom att betona deltagande i ”hela” verksamheter. Läromedel i traditionell mening framstår som främmande och onaturliga och därmed problematiska för barnens lärande. I detta avsnitt använder vi whole language traditionen så som den utformats framför allt i relation till Marie Clays forskning om barns skriftspråkstillägna. Ett grundantagande inom whole language-traditionen är att skriftspråkligt kunnande är bundet till dem som använder och utvecklar skriftspråket i dagliga verksamheter. Ett annat är att vi använder skriftspråket för att kunna hantera och förstå vår omvärld. Det är i den dagliga användningen kunskapen tar form och får mening och det är också i sådana situationer man kan bedöma hur någon behärskar skriftspråket. Detta innebär att det som utgör en kompetent skriftspråksanvändning i en situation inte nödvändigtvis fungerar bra i en annan. Huvudidén är att vi alltid läser och skriver i något speciellt syfte och i relation till någon konkret verksamhet.

Läsandet och skrivandet ses således inte som teknikaliteter som kan tränas fritt från de sammanhang där de ingår. I den meningen framstår det inom denna kunskapstradition som problematiskt att t.ex. träna bokstäver och ljud som från läsandet skilda kunskaper. Sådana kompetenser uppfattas istället och utvecklas när man använder och producerar text i olika autentiska sammanhang. Läsandet uppfattas inom whole language-traditionen som ett redskap för att kunna ta del av någon annans budskap. Skrivandet fungerar på motsvarande sätt som ett redskap

som vi använder för att förmedla och bevara ett budskap (till oss själva eller till andra). Läsandet har därmed en funktion som ligger bortom texten. Skönlitterära texter tar med läsaren till andra världar och facktexter informerar läsaren. Vi skriver för att minnas, för att förmedla känslor, erfarenheter och andra budskap osv. Skriftspråket möjliggör för oss att kommunicera utan att den vi kommunicerar med är närvarande när budskapet produceras. Skriften gör det även möjligt för oss att återvända till och reflektera över redan formulerade tankar.

Beroende på vad läsandet och skrivandet syftar till behöver man behärska olika strategier (olika sätt att tillägna sig/förmedla budskap). Att vara kunnig skriftspråkare innebär att man kan läsa och skriva på ett sådant sätt som den aktuella situationen kräver. Skriftspråket har utvecklats under lång tid, vilket samtidigt har medfört att allt fler genrer med olika syften och skilda regler och konventioner (överenskommelser) har utvecklats

Så har t.ex. regler för hur ord stavas och meningar konstruerats fått allt striktare form. Det tog lång tid innan vi inom det svenska språket utvecklade gemensamma regler t.ex. för hur olika ord skulle stavas. Walter Ong (1990) skriver mycket intressant om läsandets och skrivandets utveckling i sin bok *Muntlig och skriftlig kultur*. Meningen är beroende av vad det är för slags text och i vilket syfte texten har skrivits. Samma text kan – på ordnivå – ha helt olika innebörd beroende på om den t.ex. ingår i en lagtext eller i en roman.



Inom whole language-traditionen ser man inte skriftspråket som något som onaturligt (svårt) för människan att lära sig, snarare ser man stora likheter med hur ett barn tillägnar sig det talade språket i samspel med omgivningen. Det är genom att delta i kommunikativa situationer med andra (kompetenta talare), som barnet börjar tala och samtidigt tillägnar sig de olika regler och konventioner som vi utvecklat över tid. Det lilla barnet deltar i flera olika kommunikativa situationer kopplade till t.ex. maten, leken, samlingen på dagis, sagostunder förmaningar o.s.v. (jfr även Heath, 1983). Barnet behöver inte medvetandegöras om vilka konventionerna är utan tillägnar sig dem indirekt genom de vuxnas vägledning och förebild. De vuxna vägleder – oftast omedvetet – det lilla barnet till ett allt mer ”korrekt” talspråk. Inom whole language-traditionen utgår man från att barn tillägnar sig skriftspråket på ett liknande sätt. Skriftspråkstillägnan kan förenklat beskrivas som en process där vi gradvis blir mer och mer kunniga i att använda skriftspråket i vanligt förekommande situationer genom att använda det tillsammans med mer kompetenta skriftspråkare. Den kanadensiska läsforskare Frank Smith säger att barns läsutveckling kan ses som att barnen går ”in i de läskunnigas förening”. I början behöver man hjälp för att ”göra rätt” men efterhand kan man delta allt mera självständigt.

### **Marie Clays forskning**

Läsforskaren Marie Clay från Nya Zeeland, som bygger sin forskning utifrån Vygotskijs teorier

om lärande, är en förgrundsgestalt när det gäller barns skriftspråkliga utveckling inom whole language-traditionen. Hon har i sin forskning visat att barn långt innan de börjar skolan har påbörjat sin utveckling till kompetenta skriftspråksanvändare – i olika utsträckning och på olika sätt. Barn deltar dagligen i många olika aktiviteter där text av olika slag ingår. I dagens samhälle utgör sagor vanliga inslag för många barn hemma och på dagis. Dagens informations- och mediateknik har dessutom skapat helt nya textmiljöer som också små barn deltar i. I detta avsnitt har vi valt att lägga störst vikt vid läsning även om framväxten och tillägnandet av skrivandet sker i en parallell process av likartat slag som läsandet och som i många avseenden kan jämföras med hur tillägnandet av läsandet sker enligt Marie Clay. Det tidiga skrivandet stöder den framväxande läskompetensen.

För att beteckna det riktigt tidiga skriftspråkstillägnandet använder Clay begreppet *emerging literacy* vilket på svenska kan översättas med framväxande skriftspråkighet. Barnet skiljer ännu inte mellan bilder och text men förstår att en bok innehåller en specifik berättelse. Innehållet i budskapet, ”texten”, utläses helt från illustrationerna men barnet klarar ofta att identifiera återkommande ord med en viss layout (s.k. ordbilder – dvs. orden ”läses” som vilka andra bilder som helst). Ett annat exempel är att barnen säger att de skrivit sitt namn när de formar (det vi ser som) krumelurer med pennan. Barnen betar sig således så som de uppfattar att läsare och skrivare gör vilket antyder att barnen uppfattar läsande

och skrivande som något man (som vuxen) gör och att det har en funktion. Sådan framväxande skriftspråkighet uppmuntras och stöds ofta av vuxna som därmed (medvetet eller omedvetet) fungerar som modell och/eller vägledare för barnen.

När barnet blir mer och mer förtroget med skriftspråket utvecklas mer förfinade kompetenser att hantera det. Exempelvis börjar barnet urskilja skillnaden mellan text och bild och identifiera olika aspekter i skriftspråkskonventionen som t.ex. läsriktning. Barnet utvecklar och prövar också många nya strategier för att komma åt texten och dess innehåll. Under denna fas ökar barnets förmåga att dra nytta av de kunskaper barnet har om skrift (t.ex. olika visuella signaler som ordgestalter, hur ordet börjar/slutar osv.) och berättelsestruktur som kan vara till hjälp för att förutsäga textens innehåll och budskap. Barnet utvecklar en allt större skicklighet i att integrera de olika strategierna då de läser. Enligt Clay kan barnets skriftspråkstilläggnan under denna fas beskrivas som *early literacy* vilket anger att barnet nu kan betraktas som en *tidig skriftspråkare*. Det är av central betydelse att inte blanda samman beteckningen *tidig skriftspråkare*, (*tidig läsare* eller *tidig skrivare*) med barnets ålder. Beteckningen signalerar enbart att det handlar om att kunna läsa men att läsuppgifterna ännu är mycket krävande för barnet och att den vuxnes vägledning är av största betydelse för att läsutvecklingen inte ska avstanna.

När barnet sedan klarar av att läsa nästan allt

skriftspråkligt material som finns i klassrummet med litet eller inget lärarstöd har barnet nått en nivå på läsandet som Clay kallar *självständigt läsande*. Barnet klarar då med lätthet åldersrelevanta och vanligt förekommande texter. Barnet integrerar på ett smidigt sätt många olika strategier, sådana som den skickliga läsaren behärskar, för att göra förutsägelser om vad texten handlar om och på det sättet underlätta för sig själv att ta del av textens budskap. Detta beskrivs som att barnet utan en vuxens vägledning lätt växlar mellan olika strategier för att bibehålla det meningsbärande innehållet också i längre mer komplexa läsuppgifter. John Smith och Warwick Elley gör en jämförelse med att köra bil. När vi tränar för körkort riktar vi en mycket stor del av vår uppmärksamhet på att byta växlar men så småningom anpassar vi växlar efter det som trafiksituationen kräver utan att ens tänka på att vi växlar

Enligt *whole language*-traditionens synsätt lär sig barn således inte att läsa enbart genom planerade undervisningsaktiviteter i förskola/skola utan alla textmiljöer och alla former av avsiktlig eller oavsiktlig vägledning som vuxna ger fungerar som ett stöd för *tidig skriftspråkstilläggnan*. Detta innebär också att när barnen börjar skolan har de i olika grad påbörjat sin utveckling till läsare/skrivare. Inom den grupp barn som börjar skolan kan det således finnas barn med framväxande skriftspråkighet, de som är *tidiga läsare* och de som läser *självständigt*. Clay visar med sin forskning att skriftspråkstilläggnan är en process som gradvis utvecklar barnets kompetenser och

att vissa skeden i denna process är mer kritiska än andra. Det hon särskilt pekar på är att övergångarna från framväxande till tidig skriftspråklighet och från tidig skriftspråklighet till självständig läsning måste förstås som kvalitativa förändringar som kan vara kritiska för barnets fortsatta skriftspråksutveckling.

En del barn kan få svårigheter i övergångarna. Exempel på detta kan vara att barnet i övergången från framväxande till tidig skriftspråklighet inte greppar att textläsning sker på andra premisser än bildläsning. Barnet fortsätter att läsa satser och ord som bilder och förstår inte att skriftkonventionen bestämmer att ord organiseras i en viss ordning och att ordet består av bokstäver som organiseras i samma ordningsföljd – från vänster till höger. Ett annat exempel är när den tidiga läsaren favoriserar en strategi att angripa texten med och inte vidgar sin repertoar av strategier. Det är mycket svårare för barnet att komma vidare i en text som bjuder på utmaningar i form av t.ex. nya ord eller ett okänt innehåll om barnet enbart har en strategi att lösa sin läsuppgift med.

### **Att möjliggöra skriftspråkstillägnan med hjälp av olika undervisningstekniker**

I detta avsnitt ska vi, utifrån Clays sociokulturellt grundade forskning om hur man arbetar i skolorna på Nya Zeeland, beskriva några punkter av betydelse för hur man i skolan kan underlätta barns skriftspråkstillägnan (hämtat från Smith

& Elleys bok *How children learn to read*). Undervisningen på Nya Zeeland fokuserar under hela skoltiden barnens språkutveckling. Språket är ur ett vygotskianskt perspektiv vägen till ett utvecklat intellekt. Barnen behöver med dessa utgångspunkter möta en undervisning som utmanar och utvecklar barnets språkliga färdigheter (och därmed intellektuella färdigheter) från det familjära, vardagsanknutna språk barnet talar då det börjar skolan till ett avancerat språk i olika ämnesspecifika genrer i slutet av skolan. I arbetet med att utveckla barnens språkliga kompetens är behärskandet av skriften som språkligt redskap ett centralt mål under hela skoltiden.

Under de första åren handlar det om att tillägna sig detta redskap. Undervisningen i de lägre klasserna planeras och organiseras för att göra det möjligt för barnen att erövra den skriftspråkliga världen och samtidigt ständigt känna sig som kompetenta deltagare i läsande och skrivande. För att skapa så goda förutsättningar som möjligt utgår undervisningen från ett grundkoncept som handlar om att göra barnen förtrogna med en första litteraturgenre – *berättelsen* (the story concept). Valet av denna genre motiveras med att barnen är vana med den muntliga berättelsen från familjen och daghemmet. Skolmyndigheterna på Nya Zeeland tillhandahåller specialutformade böcker för undervisningen – Ready to Read books. Huvudstommen i detta undervisningsmaterial är den så kallade *storboken* med tillhörande *småbok*. Storboken är utformad för den delade läsningen (se nedan) medan klassuppsättningen

av småboken (exakt samma text som i storboken men med normal textstorlek) är avsedd för den självständiga läsningen (se nedan). Storbok-småbok finns med olika svårighetsgrad – för att vara utmanande för barnen oavsett hur de läser. För att intressera barnen, och samtidigt göra det så enkelt som möjligt för dem att kunna göra förutsägelser om vad texten handlar om, bygger böckerna på berättelsekonceptet. Det språk som används ligger därmed nära den talspråkliga form barnen är bekant med. Innehållet i berättelserna är nära knuten till barnens kultur och närmaste miljö.

I de flesta skolor på Nya Zeeland använder man flera s.k. "high-interest"-metoder ( $\approx$  meningsskapande undervisningstekniker) som visat sig underlätta för barnen att bli engagerade läsare och skrivare. Tre undervisningstekniker – *delad läsning* (shared reading), *vägledad tyst läsning* (guided silent reading), *självständig läsning* (independent reading) – utgör basen för det dagliga läsarbetet igenom hela skolan – först i syfte att ge barnen möjlighet att utvecklas till självständiga läsare och sedan som undervisningstekniker för kunskapstillägnet inom olika skolämnen. Det är också dessa tre undervisningstekniker som är speciella för den så kallade nyzeeländska modellen. Alla tre bygger på Vygotskijs syn på lärandet som en kollektiv process där man lär i samspel med varandra i autentiska meningsfulla situationer och därmed tillägnar sig olika konventioner och strategier. På Nya Zeeland används alltså dessa undervisningstekniker genom hela skolsystemet,

i början för att lära barnen läsa och vartefter barnen blir självständiga läsare används tekniken som stöd för elevernas kunskapsutveckling inom olika ämnen. Detta betyder att läraren oavsett årskurs med denna teknik inom ämnen som t.ex. kemi hjälper eleverna att utforska de ämnesmässigt relevanta innebörderna. På detta sätt kan läraren ta ansvar för att eleverna lär sig läsa ämnesspecifika texter på sätt som svarar mot ämnets karaktär och arbetssätt.

### *Delad läsning*

Denna metod utvecklades på 1970-talet på Nya Zeeland och används allmänt som en undervisningsstrategi för yngre barn. I relation till denna metod har de så kallade storböckerna utformats. Metoden förutsätter att läraren introducerar en bok för klassen eller en mindre grupp barn genom att läsa den för barnen. För att alla ska kunna läsa tillsammans måste boken vara så stor att alla barn i klassen kan följa med texten då läraren med sitt finger markerar läsriktning (en viktig aspekt för barnen att lära sig). Den valda boken läses flera gånger under en period och vartefter barnen blir mer förtrogna med texten överlämnar läraren efterhand ansvar för läsningen till barnen. Läraren behöver dock alltid vara beredd att stöda barnens läsning, genom att ställa frågor som hjälper barnen att skapa och upprätta meningen i budskapet, så att barnen hela tiden upplever sig som kompetenta läsare.

För barn som ännu inte läser självständigt är det väsentligt att bearbeta en och samma text tills barnen behärskar textens budskap och dess grafis-

ka (textmässiga) framställning. Det huvudsakliga syftet med delad läsning är att barnen ska kunna uppleva glädje med att läsa och att kunna dela läsoplevelsen med andra. Indirekt lär sig barnen de konventioner som är kännetecknande för texten och för hur man gör när man läser. Under delad läsning ställer läraren frågor och visar på visuella signaler (t.ex. hur ordet ser ut i början/slutet) för att hjälpa barnen att bilda sig en uppfattning om vad berättelsen handlar om (det som Clay kallar meningsskapande problemlösning). Under dessa samtal kan barnen också lära sig nya ord samt relationer mellan tal och text och mellan text och bild (skillnaden mellan text och bild). Vad enskilda barn lär sig är beroende på hur vana de är och vad de har sin uppmärksamhet riktad mot.

Den delade läsningen stöds av samtalet om textens innebörd och berättelsens handling. Vad samtalen handlar om bestäms främst av vad barnen tar upp. Vartefter barnen utvecklas från att vara i en framväxande fas och/eller tidiga läsare till mera bekväma läsare kan läraren välja att ibland rikta barnens uppmärksamhet mot olika specifika konventioner i texten. Likaså kan olika aktiviteter skapas i relation till den lästa texten för att öka barnens intresse för innehållet och tolkningen av budskapet. I skolorna på Nya Zeeland ingår delad läsning som en daglig rutin och ges stort tidsmässigt utrymme. I klasser där flera barn läser med bekvämlighet och är väl förtrogna med idén med delad läsning kan dessa ges möjlighet att vidga sin kompetens genom att ansvara för delad läsning med en mindre grupp barn.

### *Vägledt tyst läsning*

Denna undervisningsteknik används i Nya Zeeland för alla barn i alla åldrar genom hela grundskolan. Syftet är dels att barnen ska uppleva att läsning handlar om att greppa författarens budskap och dels att leda barnen vidare i allt mer krävande texter. För barn vars läsutveckling ännu är i en framväxande fas syftar den vägleda tysta läsningen framför allt till att hjälpa barnen att fånga budskapet i olika texter. Grundidén är att en lärare och en grupp barn kollektivt tillägnar sig budskapet i en text genom att kombinera tyst läsning med diskussioner kring olika lästa stycken. Varje lektion följer samma grundmönster: läraren introducerar texten och först därefter läser alla tyst. Det lästa diskuteras för en gemensam tolkning. Introduktionen, som är av avgörande betydelse för hur väl denna teknik fungerar, sker kollektivt och byggs upp av frågor om vad barnen tror att texten handlar om, vad de känner till från tidigare, hur det kommer att gå, vad är det för slags berättelse osv. Med sådana introducerande frågor och diskussioner kan läraren medvetandegöra hur man kan få en uppfattning om vad texten handlar om (t.ex. titel, illustrationer, författare, genre). De introducerande diskussionerna är av särskilt betydelsefulla för hur väl barnen lyckas med läsningen. När läraren har försäkrat sig om att barnen har en tydlig bild av vad texten handlar om läser alla tyst ett avsnitt/stycke. Läraren vägleder sedan barnen genom den lästa texten genom att ställa frågor som barnen kan besvara genom att hänvisa till texten och/eller genom att

läsa upp ett avsnitt ur texten. Vilken text man läser är beroende av de mål läraren har med sessionen. Hur mycket man läser under en session är beroende av hur vana läsare barnen är och hur förtrogena de är med den aktuella texten. Om det handlar om omfattade textavsnitt som avbryts av många och kanske långa diskussioner kan barnen behöva hjälp med att hålla budskapet i fokus med hjälp av sammanfattande frågor.

Välfungerade pass präglas av vidgade diskussioner kring textens budskap. Att åstadkomma en tolkning av textens budskap blir på detta sätt en kollektiv problemlösningsprocess där mer erfarna läsare hjälper de som är mindre erfarna. Diskussionerna kan vid behov handla om skriftspråkets koder och normer, stavning och liknande, under förutsättning att det inte riskerar barnens meningsskapande läsande. Vilka elever som ingår i gruppen kan variera från gång till gång. Urvalet kan bygga på en gemensam uppgift, gemensamma intressen, vänskap eller skriftspråklig erfarenhet. Texterna som läses måste i något avseende vara meningsfulla för alla barn i gruppen. Vägledt tyst läsning kan vid behov genomföras med ett enskilt barn. Även vägledt tyst läsning kan kompletteras med olika uppföljande aktiviteter för att hjälpa barnen att upprätthålla och fördjupa innebörden av det lästa.

### *Självständig läsning*

Marie Clay betonar att alla barn bör uppmuntras och få tid för daglig ostörd läsning (ensamma eller med kamrater). Självständig läsning förutsät-

ter tillgång till böcker av olika slag att välja bland – både sådana texter barnen läst många gånger förr och nya, för det enskilda barnet *lagom* utmanande texter. Den självständiga läsningen ska ske i en atmosfär av avkoppling och inte kombineras med uppföljning från lärarens sida. På Nya Zeeland är det vanligt med pass under dagen då ”hela skolan läser”. Sådana rutiner förekommer också i en del skolor hos oss. Under sådana pass är det endast läsning som gäller – allt annat får stå åt sidan. Lärare, kökspersonal, vaktmästare och kuratorer som dagligen läser fungerar som förebild för barnen – en del barn växer upp i hemmiljöer där de sällan eller aldrig ser vuxna läsa engagerat och regelbundet. För att sådana pass ska fungera krävs att alla har något att läsa när passet börjar.

För barn som ännu är i en framväxande skriftspråklig fas och för de tidiga läsarna kompletteras metoderna med tre andra undervisningstekniker: *vidgning av språkerfarenheterna* (language experience), *högläsning* och *skrivande*. Dessa tre tekniker är inte unika för Nya Zeeland utan förekommer också i våra svenska skolklasser – möjligen inte lika systematiskt tillämpade.

### *Vidgning av språkerfarenheter*

Dessa aktiviteter tar sin utgångspunkt i *barnens* egna erfarenheter som de fått i klassen, på skolgården, i skogen, från studiebesök osv. Det kan också vara något barnen har ett starkt minne av från tidigare. I kollektiva diskussioner hjälper läraren barnen att uttrycka sina erfarenheter språkligt. Barnen får hjälp att utvidga sitt talade språk

och att dokumentera den berättelse de skapar. Barnen berättar och läraren skriver ner barnens berättelse. Denna dokumentation av berättelsen gör det möjligt för barnen att läsa den vid ett annat tillfälle och/eller att låta någon annan läsa det de skrivit. Barnen uppmanas också att rita eller på annat sätt gestalta berättelsen. Hela processen omfattar upplevelser – muntlig kollektiv framställning – skriven framställning – läsande – gestaltande – och att låta andra läsa texten. Barnen ges möjlighet att erfara hur samma berättelse kan finnas i olika former. Genom att berättelsen är skriftligt dokumenterad kan barnet ta hem den och läsa upp den för någon annan och/eller att låta någon annan som inte varit med i klassen läsa texten. Därigenom skapas förutsättningar för att inse textens funktion som förmedlare av ett budskap. Utifrån barnets aktuella behov och intresse kan barnet utveckla kunskap om ord, ljud-bokstav relationen, stavning, syntax och interpunktion. Denna metod används i många länder idag som en central metod för att lotsa in barnen i skriftspråket med avseende på både läsande och skrivande.

### *Högläsning*

I de nya zeeländska skolorna utgör högläsning ett regelbundet och omfattande inslag för att introducera barnen till olika texter. Den högläsning läraren bedriver i undervisningssyfte har flera syften. Läraren fungerar som modell för hur man genom intonation och pauser kan följa textens uppbyggnad och struktur. Barnen kan introdu-

ceras till olika genrer. Högläsningen kan användas som rekreation men kan också användas som underlag för olika uppgifter barnen arbetar med. Genom högläsning kan barn få tillträde till och upplevelser av texter som är textmässigt mer avancerade än vad de självständigt och/eller i delad läsning kan ta del av. Högläsning ställer höga krav på den som läser. Skickliga högläsare anses bidra till att sprida en positiv inställning till litteratur och läsning.

### *Produktivt skrivande*

Att skriva är något annat än att läsa även om båda processerna ömsesidigt bygger upp det vi i dag avser med skriftspråklighet. Medan läsning handlar om att förstå någon annans budskap skriver vi för att någon annan ska kunna ta del av vårt budskap. Att producera text kräver till viss del andra kompetenser av barnet än vad läsandet gör. Texten produceras linjärt, dvs. orden måste placeras i en följd från vänster till höger enligt vedertagna regler och i princip behövs varje bokstav i orden. För att underlätta för mottagaren behöver den text som produceras i rätt hög utsträckning följa vedertagna konventioner om stavning och interpunktion. Att producera text förutsätter någon form av läsning medan läsning inte med nödvändighet förutsätter att medvetenheten riktas mot formaliteter som t.ex. stavning av enskilda ord. Den som skriver mycket tränar således i någon mening alltid läsning medan den som läser mycket inte på samma sätt tränar skriftproduktion.

På Nya Zeeland utgör barnens skrivande ett

viktigt inslag för att träna deras läskompetenser. Många gånger väljer barn att skriva – eller producera något de uppfattar som skrift – för att skapa budskap och berättelser. Att vägleda barn in i skriftliga aktiviteter kan öka möjligheterna för att barnen ska bli vana läsare. Skrivande kan underlätta för barnen att uppfatta relationen mellan ljud och bokstäver, att urskilja ords början och slut samt uppfatta betydelsen av interpunktion och andra textmässiga konventioner och koder. När man vill introducera barnen till produktivt skrivande kan delat skrivande, väglett skrivande, modellskrivning samt självständigt skrivande utformas i likhet med ovan presenterade tekniker för barns läsande. Undervisningen organiseras i syfte att ge barnen den hjälp de behöver för att lyckas producera de texter de vill. Vidare framstår det som betydelsefullt att varje producerad text har en mottagare. Synen på skrivandet som en kollektiv process kan betyda såväl en gemensamt producerad text som att få hjälp av andra att utveckla sin egen text.

## Lärares bedömningskunskap

Idag handlar lärares bedömningsarbete inte bara om frågor som berör prov och betygssättning. Ett ökat fokus riktas mot det dagliga bedömningsarbetet lärare utför i klassen (det som idag omtalas som pedagogisk bedömning). Astrid Pettersson vid Lärarhögskolan i Stockholm betonar behovet av att utveckla strategier för pedagogisk bedömning för att kunna ta ”bedömning i lä-

randets tjänst”. Med ingående kunskap om vad som ska bedömas och med välutvecklade bedömningsstrategier kan lärare justera undervisningens utformning och därmed förbättra förutsättningarna för elevernas lärande. Detta sätt att se på bedömning stämmer väl överens med de idag allt vanligare sociokulturella perspektiven på lärande – där det inte handlar om att bedöma kunskaper som eleven har eller inte har utan där bedömningen snarare handlar om i vilka situationer och med vilka redskap eleverna klarar sig och var eventuella problem uppstår. Med sociokulturella perspektiv som grund frågar man sig t.ex. vad det innebär att vara kunnig i en viss situation och hur man kan se att någon är på väg att utveckla sådant kunnande. För att kunna utveckla undervisningen är det även viktigt att lärare reflektera över vad barnen kan och vad de inte kan lära sig i en konkret undervisning. Som lärare behöver man även kunna beakta vad som stödjer och/eller försvårar elevernas lärande i ett specifikt ämne eller kunskapsområde. Pedagogisk bedömning är således både nödvändig och krävande om den ska kunna fungera som stöd för elevernas kunskapsutveckling i önskvärd riktning.

Att organisera lämpliga aktiviteter utgör således endast en aspekt av lärararbetet. En annan minst lika viktig aspekt handlar om att bedöma barnets kunskapsutveckling och att utifrån denna anpassa undervisningsaktiviteterna. Med Vygotskijs betoning på att lärande bör riktas mot det barnen klarar av med stöd av andra för att de så småningom ska kunna göra det själv är det centralt att ha



kunskap om barnens aktuella kompetenser. Om man har en detaljerad kunskap om vilka skriftspråkliga miljöer barnen har erfarenhet av, hur de gör och varför de gör som de gör när de arbetar med text, vad de uppfattar att man gör när man läser och skriver, så kan man lättare forma aktiviteterna. Mycket av bedömningsarbetet syftar således till att kunna erbjuda lämpliga aktiviteter. Lärare som möter en ny grupp elever behöver inledningsvis först informera sig om i vilken fas av skriftspråkstillägnan barnen befinner sig i – framväxande, tidig eller självständig (läser med bekvämlighet). Vidare behöver läraren kontinuerligt bedöma hur barnens skriftspråkstillägnan utvecklas. Det är genom sådana kontinuerliga bedömningar läraren tidigt kan upptäcka om ett barn håller på att fastna eller har fastnat i någon läs- och /eller skrivstrategi och därmed riskerar att inte gå framåt i skriftspråkstillägnan på ett optimalt sätt. Att ett barn har fastnat i någon lässtrategi och kanske väljer att t.ex. ljuda alla ord även de ord som han/hon med olika förutsägelsestrategier borde kunna sluta sig till. I detta avsnitt ska vi först diskutera vilka kunskaper lärare behöver ha för att kunna bedöma barnens aktuella kompetenser. Därefter ska vi kortfattat presentera exempel på två olika bedömningsmetoder som är vanliga på Nya Zeeland.

Grunden för bedömningsarbetet utgörs framför allt av ingående kunskaper om barns språkutveckling, skillnader och likheter i talspråkliga och skriftspråkliga konventioner och läskompetenser. Vart och ett av dessa kunskapsområden är mycket

komplext och den översiktliga beskrivning som ges här utgår i huvudsak från Clays bok *Becoming literate* och Smith och Elleys bok *How children learn to read*.

### **Språkutveckling**

Barns språkutveckling kan ses som en process där flera olika delkompetenser utvecklas i relation till de olika språkliga situationer barnen deltar i. Barnen tillägnar sig successivt ett allt mer komplext talspråk för att i vuxen ålder relativt väl behärska det komplexa språksystemet. Varje språk kan sägas bestå av ett bestämt antal ljud med regler för hur dessa ljud får kombineras till ord (fonologiska regler), en begränsad uppsättning ord med regler för hur dessa ord får böjas (morfologiska regler) och kombineras (syntaktiska regler) samt regler och överenskommelser för hur orden får användas (pragmatiska regler) och vilka innebörder som är möjliga att tillskriva orden (semantiska regler).

Även om språkutvecklingen vanligen sker i relation till alla ovanstående aspekter kan en aspekt vara mindre utvecklad jämfört med andra. Inom traditionell läsundervisning betonar man ofta vikten av att bedöma hur barnen behärskar grammatik och hur deras fonologiska medvetenhet är utvecklad och deras ordkännedom (vanligen omtalat som ordförråd eller begreppskunskap). Inom whole language-traditionen är det lika viktigt (ibland viktigare – mening går före korrekthet) att kunna bedöma barnets kompetens att välja ord och uttryck i specifika situationen på

ett vedertaget sätt (pragmatik) och med relevant innebörd (semantik). Det är genom att behärska språket semantiskt och pragmatiskt (vilket i sig förutsätter en viss ordkänedom) som budskap kan förmedlas – dvs. som vi i första hand gör oss förstådda. För att bedöma barnens aktuella språkutveckling behöver läraren skapa olika situationer där var och en av dessa aspekter kan framträda och observeras (se vidare nedan). De kollektiva diskussionerna som utgör viktigt inslag i alla lässtimulerande metoder kan sedan riktas mot att stärka utvecklingen i relation till någon och/eller några aspekter.

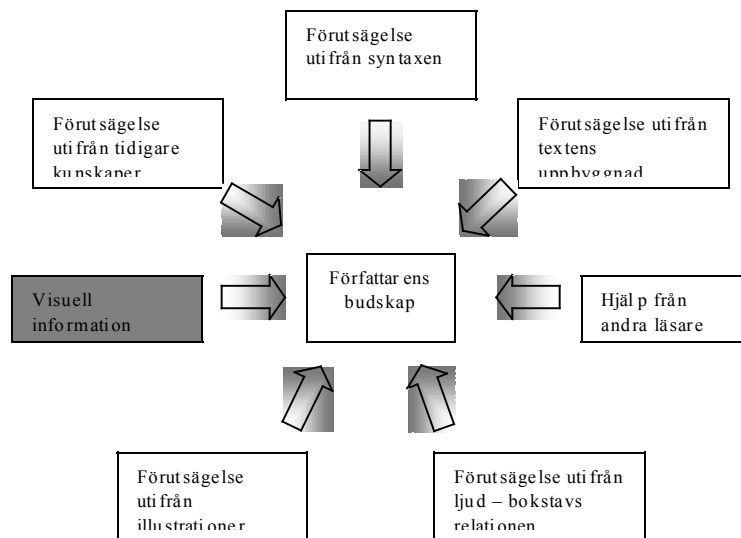
#### *Talspråkliga och skriftspråkliga konventioner*

För att bedöma huruvida och i vilken utsträckning barnen uppfattar skillnader mellan talat språk och skrivet språk och huruvida de uppfattar skillnader mellan illustrationer och text behövs också observationer av hur barnen talar om, förstår och använder texter av olika slag. Samtal med barnen, t.ex. om vad man gör när man läser, kan ge sådan information. Exempel på vad läraren behöver uppmärksamma är barnets uppfattning av skriftspråkliga konventioner som t.ex. att läsning sker i en viss riktning (från vänster till höger) till skillnad mot bilder som avläses utan någon riktning; att texten flyter från en rad till en annan uppifrån och ner (texten är seriell och hierarkisk); att skiljetecken som punkt signalerar något till läsaren. Beroende på barnens kompetenser gällande skriftspråkliga konventioner kan läraren, i samband med olika kollektiva undervisningsak-

tiviteter, hjälpa barnen att uppmärksamma det som de ännu inte är speciellt medvetna om.

#### *Läskompetenser*

För att kunna bedöma hur barnens läskompetenser utvecklas måste man ha kunskap om vilka strategier – signaler och ledtrådar – vana läsare använder. Här bör man vara medveten om att den som läser med bekvämlighet använder olika strategier utifrån läsuppgiftens art. Detta sker mer eller mindre medvetet. Då läsaren möter problem och innebörden gäcker kan även en mycket rutinerad läsare behöva stanna upp i texten, ljuda eller läsa om. Den som är bekväm läsare gör förutsägelser om innebörden i texten bl.a. genom att utnyttja tidigare kunskaper, illustrationer, språkets och textens uppbyggnad (grammatik). Vidare använder läsaren kunskap om relationen mellan bokstäver och ljud. Läsaren kan också ta hjälp av andra läsare. Vilka strategier som tas i bruk är beroende av hur välkänd texten är och hur van läsaren är. Genom systematiska observationer som *running records* (se nästa sida) kan läraren urskilja vilka strategier barnen använder vid läsning av olika texter.



Figur 1. Illustration

Bilden är hämtad från Smith och Elley (1997 sid. 86 – fritt översatt). Visuell information (ordens grafiska form) är gråmarkerad eftersom det är en grundläggande men inte tillräcklig förutsättning för läsning. Om det är mörkt kan vi inte läsa, däremot innebär det inte att vi kan läsa (tolka budskap) bara för att vi visuellt kan uttyda ett ord.

På Nya Zeeland används flera olika bedömningsredskap och bedömningsarbetet bygger både på informella (under pågående aktiviteter) och formella (som en särskild aktivitet) systematiska observationer.

*De informella observationerna* genomförs under det pågående arbetet. För att läraren ska få ett underlag som möjliggör välgrundade bedömningar behöver de informella observationerna genomföras regelbundet. Genom att observera barnen under sessioner med vägledt tyst läsning och när de läser för sig själva kan lärarna göra uppskattningar av barnens läsande (och skrivande). Observationerna kan fokusera t.ex.: Vilka böcker

väljer barnen och hur gör de sina val. Hur använder de texten när de diskuterar och vad ur böckerna väljer de att diskutera. Vidare kan barnen observeras under högläsningen – hur följer de med, vad tar de upp till diskussion osv. För att fungera som ett effektivt redskap för läraren behöver de vardagliga observationerna göras med viss systematik, dvs. uppmärksamheten behöver riktas mot bestämda aspekter. Vidare behöver läraren ha ett system för att veta att alla barn observeras i relation till den valda aspekten. Observationerna behöver dokumenteras som grund för en säker bedömning. Som observatör bör man vara vaksam mot övertolkningar och stereotypa beskrivningar av barnens beteende.

*Running records* vilket betyder fortlöpande protokoll (i fortsättningen förkortat RR) är ett relativt enkelt system för att följa barnens läsutveckling. Med hjälp av RR kan man bedöma textens svårighetsgrad i relation till läsarens kompetens. Därmed fungerar RR som ett redskap för att bedöma vilka texter barnen behärskar och vilka de kan möta som utmanar barnet utan att barnet hamnar i en lässituation där han/hon känner sig inkompetent. Vidare används RR för att analysera de strategier barnen föredrar att använda för att lösa läsuppgiften. RR kan bättre än många andra metoder hjälpa läraren att bedöma hur barnet tar hjälp av olika ledtrådar för att skapa mening, exempelvis hur de tar hjälp av i texten förekommande bekanta ordgestalter, ljud/bokstavsrelationer, bilder osv. RR genomförs återkommande och individuellt med varje barn. När barnen blir allt säkrare läsare kan intervallet mellan bedömningarna förlängas.

Testet bygger på att barnet läser en text (ca 100-150 ord) från den bok barnet vid testtillfället läser i. På en kopia av det valda textavsnittet markerar läraren med en bock varje korrekt läst ord. Med en annan typ av markör noterar läraren eventuella ord som eleverna läser fel och samtidigt skriver läraren ordet exakt så som eleven läser det. Läraren iakttar noggrant ifall barnet upplever att något i läsuppgiften blir svårt att förstå. Med hjälp av olika tecken markerar läraren de strategier barnet använder för att lösa läsproblemet t.ex. omtag, ersätter ett ord med ett annat, trassel med läsriktningen, självkorrigeringar och

pauser och eventuella andra tillvägagångssätt. Då barnet har läst klart får han/hon berätta för läraren vad boken handlar om. Barnets resultat kan sedan poängsättas efter en formel – normalt bedömer man andelen korrekt lästa ord, proportionerna mellan själv rättning och fel, proportionen semantiskt acceptabla ”fälläsningar” och andra fälläsningar. Inom whole language traditionen bedöms barnet som självständig läsare trots att det gör semantiska översättningar av en del ord, t.ex. om det i texten står: ”Det står en katt på vägen” och barnet läser ”det står en kisse på vägen”. Barnet ”översätter” katt till kisse som utgör den benämning barnet är van vid. Vidare bedöms hur många fällästa ord barnet har rättat dvs. andelen själv rättade ord. Med hjälp av den sammantagna uträkningen kan bokens svårighetsgrad bestämmas. Om barnet har mindre än ca 90% rätt lästa, själv rättade eller semantiskt rimliga ord är boken troligen för svår. *Running records* kan således utöver att ge en detaljerad bild av barnets lässtrategier också användas för att bedöma böckernas svårighetsgrad. Vid delad läsning ska böcker ha en andel rätt lästa ord som ligger mellan 90-95%. Böcker där andelen rätt lästa ord överstiger 95% är lämpliga för självständig läsning (se nedan).

Marie Clay betonar att även mer traditionellt utformade standardiserade tester som t.ex. prövar barnens förmåga att kombinera ljud med bokstäver och bokstavskombinationer kan ge värdefull information – inte för att sådana kompetenser ska övas separat utan för att få en förståelse av vad barnen kan. Clay har också utvecklat ett test

för barn inom nybörjarundervisningen som innehåller sex deltest: barnens förmåga att identifiera ord, hur de läser utvalda ord från kända texter, barnens uppfattning om text, vilka ord barnen kan skriva under 10 minuter, korta meningar som diktamen och running record. Det centrala är att använda testen för att se hur barnen skapar mening och använder texter i kommunikativa syften. Testen ska hjälpa läraren att få en bild av vad barnen behärskar, vad de håller på att lära sig och om de eventuellt låser sig vid en enstaka lässtrategi.

Det är således utifrån kunskap om vad som kännetecknar olika faser i barnens skriftspråkstillägna som läraren genom observationer kan bedöma var barnen befinner sig i tillägnaandet av skriftspråksfärdigheten och iscensätta aktiviteter som hjälper dem att utveckla sitt läsande från faser av framväxande till tidig skriftspråkighet och från tidig skriftspråkighet till självständig. Övergångarna sker gradvis och kan vara olika i olika textsituationer. Ett barn kan t.ex. läsa med bekvämlighet när det handlar om berättelser de själva producerat medan de ännu främst kan betraktas som tidiga läsare när de möter en ny texttyp.

### **Val av litteratur**

Klassrum som ger förutsättningar för ständiga och varierande läs- och skrivaktiviteter behöver inte se ut på speciella sätt eller vara möblerade efter någon speciell ordning. Däremot behövs tillgång till varierande barnlitteratur – både sådan som de ännu mycket ovana läsarna känner sig

förtrogna med och sådana som de mera rutinerade läsarna kan få utbyte av. På Nya Zeeland finns som nämnts ett förlagsproducerat undervisningsmaterial som är uppbyggt för att svara mot nybörjarundervisningens behov. Eftersom det inte på samma sätt finns lämpligt läsmaterial i Sverige behöver lärare använda annan barnlitteratur. Många lärare utvecklar utifrån sina erfarenheter kompetens att välja just sådan litteratur som barnen lockas och stimuleras av. Som nyutbildad lärare bör man vara medveten om att man behöver föra systematiska anteckningar för att ska kunna ta tillvara sådana erfarenheter. Nedan presenteras några hållpunkter för att underlätta valet av litteratur:

*språk* – texternas språkliga uppbyggnad behöver ligga nära det talade språk barnen är förtrogna med. När barnen sedan blir mer vana läsare kan texterna vara mer varierande och omfatta ett mer avancerat skriftspråk.

*innehåll* – litteraturen ska ha ett för barnet intressant innehåll, detta innebär att innehållet i den litteratur som väljs måste fånga barnets intresse. Vad barn tycker om att läsa kan variera beroende av aktuella trender, kön, boendeort, föräldrarnas bakgrund osv. Innehållet ska vara anpassat till barnens ålder och erfarenheter. Det betyder att barn som är mycket ovana läsare kanske klarar av enkla sagoböcker MEN dessa är inte åldersrelevanta. Litteratur som upplevs som barnslig kan upplevas kränkande för barnet och därmed skapa en negativ inställning till läsandet.

*illustrationerna* – barn som är i en framväxande fas och barn som är tidiga läsare hämtar mycket stöd från illustrationerna för att skapa mening. För att detta ska fungera krävs att illustrationerna är relaterade till texterna.

*konventioner* – speciellt barn som är mycket ovana läsare är betjänta av litteratur som följer de dominerande skriftspråkliga konventionerna. Idag förekommer barnböcker där nästan alla skriftspråkliga konventioner är satta ur spel. Det kan handla om att texten enbart är skriven med versaler, att meningarna är skrivna i en spalt uppifrån och ned eller att texten ska läsas ”fel väg” osv. Sådan layout är enbart möjlig att greppa för den som redan tillägnat sig de dominerande konventionerna.

*svårighetsgrad* – För att texten ska vara tillräckligt lättillgänglig men ändå utmanande ska barnen utan svårigheter i aktiviteter som delad läsning kunna läsa minst 90% av texten. För självständig läsning ska minst 95% av texten med lätthet kunna läsas (och orden vara innehållsligt bekanta). Läsningen ska inte störas av att man måste stanna upp och t.ex. ljuda för att uttolka enskilda ord. Det betyder att barnet måste kunna identifiera de flesta orden utan ansträngning och veta vad de betyder. Detta gäller även för vuxna – om texten till största del består av nya ord blir vår läsning långsam och osäker. Vad som gör att en text upplevs som lättillgänglig är främst beroende av barnens läserfarenheter. En text är inte lätt för att orden är korta, även korta ord kan vara

svåra för nybörjare om ordet och/eller sammanhanget är obekant. På motsvarande sätt kan ett barn som ”kan allt” om dinosaurier och som i många textsituationer framstår som en tidig läsare framstå som en självständig läsare när han/hon möter olika dinosauriers namn i text.

## Avslutande kommentarer

Vi har försökt beskriva det centrala i den läs- och skrivundervisning som dominerar många av skolorna på Nya Zeeland. Om man besöker ett svenskt klassrum kan man lätt få en känsla av att skillnaderna inte är speciellt stora. Vi vill dock påstå att det finns skillnader som kan vara av avgörande betydelse. Whole language-taritionen och de undervisningstekniker som utvecklats i relation till den traditionen (framför allt på Nya Zeeland) bygger på en under många år utvecklad och systematiserad kunskap om hur barn blir bekväma skriftspråksanvändare och i relation till det har olika undervisningstekniker utvecklats. Utifrån denna kunskap har principer utvecklats för att vägleda lärarnas arbete. En av principerna handlar om att skapa en undervisning där barnen med stor frihet men med varsam guidning (och modellering) utvecklar sina olika läs- skrivstrategier. Detta innebär att barnen t.ex. för den självständiga läsningen förefaller få välja böcker fritt. Granskar man klassens bibliotek så är det dock uppbyggt för att barnen endast ska kunna välja böcker de klarar av på egen hand. Böcker de

ännu inte helt behärskar ska de under nybörjarundervisningen möta tillsammans med kompetenta läsare. Det som ser ut som att barnen väljer fritt är således böcker som på förhand granskats och bedömts av läraren, vilket inte är det samma som att gå till biblioteket och låta barnen välja litteratur själva. Att helt på egen hand välja böcker för självständig läsning överlämnas till barnens ansvar först när de läser säkert.

På samma sätt vet vi att högläsning i någon form förekommer mer eller mindre regelbundet i de flesta klasser i den svenska skolan, även i de högre årskurserna. Det som är speciellt för undervisningen på Nya Zeeland är syftet med högläsningen. Där väljs högläsningen utifrån de mål läraren har för barnens aktuella språkutveckling. Detta innebär att valet av litteratur (texttyp och innehåll) sker i relation till de övriga aktiviteterna i klassen. Vi kan också se att det finns stora likheter mellan LTG (läsning på talets grund) och de aktiviteter som på Nya Zeeland benämns vidgning av språkerfarenheterna. I de svenska klasser där lärarna arbetar utifrån (eller inspirerat av) LTG finns centrala inslag av aktiviteter där barn och lärare tillsammans och utifrån gemensamma erfarenheter bygger en text, som därefter används som textmaterial för fortsatt bearbetning under en kortare eller längre period.

Av den presentation vi gett här kan man få en bild av att lärare på Nya Zeeland aldrig hamnar i situationer där en del barn får problem med sitt läsande och skrivande – så är det förstås inte. Nya Zeeland klarar sig dock bra vid internationell

jämförelse vilket medfört att den nya zeeländska modellen fått stor uppmärksamhet i olika länder som brottas med svaga resultat. På Nya Zeeland har man genom forskning och beprövad erfarenhet visat att det går att bygga miljöer och aktiviteter som möjliggör och underlättar barnens skriftspråkstillägna. Där har man också systematiskt arbetat för att alla lärare ska utveckla sin kompetens att bedöma hur utvecklingen fortskri-der för att kunna bedöma om något barn ser ut att inte komma vidare i sin läsutveckling. Trots detta medvetna program möter lärare ibland barn som får problem med sitt läsande och skrivande och som därför behöver extra insatser. Vad det är som kan förklara att sådana problem uppstår råder det inte enighet om bland läsforskarna inom whole language traditionen. Många gånger förefaller svårigheterna hänga samman med barnens tidigare läserfarenheter. Ibland bedöms ett barn ha svårigheter för att de övriga barnen är mer avancerade som grupp betraktat. Läsforskare inom denna tradition betonar vikten av att utveckla undervisningsstrategierna, istället för att etikettera barnen. Med en mångsidig och systematisk undervisning och bedömning av barnens (även de äldre barnens) läs- och skrivutveckling kan många problem förebyggas eller avvärjas på ett tidigt stadium. Strävan ska vara att förebygga att problem uppstår. Det är mer konstruktivt att tala om barn som behöver support för att klara av att läsa de texter de behöver för sina uppgifter. Ett exempel på extra insatser som utvecklats på Nya Zeeland utgörs av reading recovery. Clay har

utvecklat denna individuell undervisningsstrategi för barn som inte gör framsteg i sin utveckling på ett förväntat sätt. För att bedömas ha nytta av sådan undervisning krävs ett mycket ingående underlag. Insatserna är intensiva och kortvariga. För att få rätten att undervisa med metoden krävs en specialutbildning av lärarna. En beskrivning av denna metod ligger dock utanför syftet med detta kapitel. Intresserade läsare hänvisas till bland annat till följande webbsidor [www.readingrecovery.ac.nz/](http://www.readingrecovery.ac.nz/) och [www.umaine.edu/cfl/](http://www.umaine.edu/cfl/) Det är förstås inte bara den tidiga skriftspråkstillägnan som kan ge upphov till problem. Både barn och ungdomar (och vuxna) som i de lägre årskurserna behärskat sina läs- och skrivuppgifter kan under senare årskurser (i gymnasieskolan / högskolan) inom ett eller flera ämnen ställas inför läs- och skrivuppgifter som skapar problem. Som lärare kan man underlätta genom att använda de kollektiva undervisningsteknikerna – delad läsning och vägledad tyst läsning.

Vi vill också betona att det inom whole language – precis som inom andra traditioner – finns olika uttolkningar. En av dessa uttolkningar kan beskrivas som grundad i antaganden om att individen själv (genom aktivitet och med stöd av sin omvärld) konstruerar sina kunskaper. Detta tankesätt benämns ofta som individkonstruktivistiskt och framställs som ett annat perspektiv på lärande jämfört med ett sociokulturellt perspektiv. Jean Piaget framställs ofta som den forskare som haft störst betydelse för utvecklingen av ett individkonstruktivistiskt tänkande. Utifrån en sådan

uttolkning är det vanligt att man bl.a. betonar barnets egen aktivitet och dess intresse och lägger mindre vikt vid lärarledda vägledning. Sådana uttolkningar kan leda till ett synsätt där lärare tror att det räcker att skapa en rik skriftspråklig miljö, inbjuda till olika slags skriftspråkliga aktiviteter och uppmuntra skriftspråksanvändning för att barnen ska lära sig läsa/skriva. Den uttolkningen av whole language som Clay utvecklat på Nya Zeeland bygger på Vygotskijs teorier om lärande och kan snarast beskrivas som ett sociokulturellt perspektiv på skriftspråkstillägnan. I linje med whole language-traditionen kan vi konstatera att rika skriftspråkliga miljöer och inbjudan till skriftspråkliga aktiviteter är viktiga – men de är inte tillräckliga för att skriftspråkstillägnan ska säkerställas för alla barn.

Vi har här försökt beskriva huvuddragen i det som kännetecknar läsundervisning inom whole language-traditionen – en kunskapstradition som inte är dominerande i Sverige. Vi hoppas att vi med detta inlägg bidra till att diskussionerna om skriftspråkstillägnan i högre utsträckning än idag kan föras utgående från olika kunskapstraditioner. Det vi velat betona är vikten av att se läsning och skrivning som sociala verksamheter som man blir skickligare i att utöva ju mer man läser och skriver, och att vuxna (mera erfarna läsare) kan fungera som modeller och vägleda nybörjarna till att bli självständiga läsare. Vi har också försökt lyfta vad det är för typ av kunskaper och tekniker lärare behöver utveckla för att förebygga att barn och ungdomar får problem med sitt läsande och



skrivande. Vi har också, även om det inte varit kapitlets huvudsyfte, försökt visa att de undervisningstekniker som utifrån whole language-traditionen utvecklats på Nya Zeeland inte enbart handlar om små barns skriftspråkstillägna. I princip är processerna de samma när det gäller att lotsa ungdomar/vuxna till, ett för textgenrens meningsskapande läsande, som det är för de barn som påbörjar sin läsutveckling. För att vilja delta i läsandets och skrivandets klubb, som Smith kallar det, krävs att läsaren hela tiden får känna sig kompetenta och delaktiga och att verksamheten upplevs som meningsfull. Läsning är en meningskapande teknologi som utvecklats under lång tid och som alltjämt utvecklas – t.ex. i och med att ny kommunikationsteknik införs

## Litteratur

- Brew, Margit (1998). *Den leksamma skolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. (andra uppl.)
- Brown, Ann. L. & al. (1993). Distributed expertise in the classroom. Ingår i G. Salomon & al. (Red.) *Distributed cognitions: psychological considerations*. s. 188-228. New York: Cambridge University Press.
- Clay, Marie M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland: Heinemann Education.
- Ellmin, Birgitta & Roger (1997). *Nya Zeelands skola*. Sockholm: Liber.
- Gee, Paul (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gipps, C. (2001). Sociocultural perspectives on assessment. Ingår i G. Claxton & G. Wells (Eds.), *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives of the future of education* (s. 73 - 83). Oxford: Blackwell Publishers.
- Heath Shirley B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and in classrooms*. Cambridge Univ. Press.
- Helleve, Ingrid (2003). Samspel med data? *Nordisk pedagogik*. Vol 23 nr 3 s. 161-170.
- Hjälme, Anita (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av pedagogisk kontrovers*. Stockholm: Ekelunds Förlag AB.
- Holdaway, D. (1979) *The foundations of literacy*. Auckland: Ashton Scholastic.
- Lave, Jane & Wenger, Etienne (1993). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindqvist, Gunilla (Red.) (1999). Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet. Lund: Studentlitteratur.
- Längsjö, Eva & Nilsson, Ingrid (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheterna för skolutveckling (2003). *Att läsa och skriva*. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet.
- Myrberg, Mats (Red.) (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från konsensusprojektet. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
- Ong, Walther (1990). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos.

- Ozanne, Beatrice (1996). *Running Records – en metod att systematiskt följa barns läsutveckling*. Specialpedagogisk bulletin nr 5. Göteborgs universitet.
- Pettersson, A. (2003). Bedömning och betygsättning. Ingår i Skolverket: *Baskunnande i matematik* (s. 60-75). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Smith, Frank (1986). *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag. (Original 1978 & 1985)
- Smith, John & Elley, Warwick (1997). *How children learn to read. Insights from the New Zealand experience*. Katonah & New York: Richard C. Owen Publishers Inc.
- Säljö, Roger (1997). Tal, skrift och sociokulturell dynamik: Skriftspråk som kitt och differentierande mekanism i det komplexa samhället. Ingår i: *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. SOU 1997:108 Utbildningsdepartementet. (s. 341-368)
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderberg, Ragnhild (Red) (1997). *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Truedsson, Lars (1994). *Rum för lärande. En studie av skickliga lärares arbete*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution.
- von Tetzchner, Stephen, m.fl. (1988). *Barns språk*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

*Eva Norén*

## **Rapport från den tredje internationella etnomatematikkonferensen, ICEm 3, Auckland, Nya Zeeland**

Under sex dagar i februari träffades 75 etnomatematiker från bland annat Canada, Sydafrika, USA, Filippinerna, Tonga, Brasilien, Grekland, Israel, Danmark, Norge, Australien, Israel, Tyskland, Fiji, Sverige, Australien och Nya Zeeland förstås! Konferenser av detta slag hålls vart fjärde år, däremellan har den internationella etnomatematikgruppen diskussionsseminarier under ICME, International Conference on Mathematics Education, som också hålls vart fjärde. På så sätt möts etnomatematikerna minst vartannat år.

Etnomatematik är ett jämförelsevis nytt forsknings- och teorifält inspirerat av D'Ambrosio (1997). D'Ambrosio ser etnomatematik som problemorienterad matematik praktiserad av kulturellt identifierbara grupper. Man försöker helt enkelt lösa matematiska problem i den vardag man lever i. Matematiken är inbäddad människors kulturella praktiker. Wistedt et al (1992) beskriver att "etnomatematik, vuxit fram, där forskare studerat den matematik som utvecklats inom ramen för en bestämd och avgränsad social

praktik, t.ex. inom en yrkeskår, inom en folkstam eller inom ramen för en vardaglig syssla" (s. 16). Resultat av forskning med fokus på etnomatematiska frågeställningar används för att utveckla och förbättra undervisning i matematik men också för att förstå kunskapens natur i olika kulturer (D'Ambrosio 1997).

Etnomatematik är också ett matematikdidaktiskt synsätt där man lägger vikt vid hur den kulturella, sociala och politiska situationen påverkar matematikens utveckling och undervisningen i matematik (D'Ambrosio 1997). Beroende på vilken kultur man lever i använder man matematiken på olika sätt och etnomatematiken koncentrerar sig på att förstå och i undervisning utnyttja de matematiska kunskaper olika kulturer och sociala praktiker förfogar över. Det innebär också att man i matematikundervisning bör tillvarata elevens erfarenheter i vardagen. Idag kan de handla om allt från lekar och kojbygge till dataspel och skateboardåkning.

För mig är etnomatematik ett mångsidigt begrepp som handlar om matematik erfaren i vardagen av både ”små och stora”, på olika platser (länder, kulturer, socioekonomiska ...) men också i olika tider. Om matematik ses som en mänsklig konstruktion (vilket hävdas i vår kursplan i matematik) kan man inte bortse från vare sig tids- eller kulturperspektivet som jag ser det. Inom etnomatematiken ifrågasätts följaktligen den västerländska föreställningen av hur matematiken växt fram (Joseph 1997).

Bill Barton, docent vid universitetet i Auckland, stod för värdskapet tillsammans med sina kollegor. Barton skrev i början på 90-talet en avhandling om etnomatematik och har medverkat till att det numera, i det Nya Zeeländska skolsystemet, finns en kursplan i matematik på maori och att en stor del av undervisningen sker på maori. Han har samarbetat med Nationellt Centrum för Matematikutbildning och bland annat publicerat artikeln *Mathematical Discourse in Different Languages* (2004) i en bok utgiven av NCM. I boken finns också en artikel av Kay Owens publicerad, även hon bidrog med innehåll i konferensen.

Konferensen öppnades med ett *Powhiri* välkomnande i ett *Waipapa Marae* (maorihus) inom universitetsområdet. På traditionellt sätt hälsar man genom att pannor och näsor möts i en ”hungi”. Genom ceremonin blev vi en del av det nya zeeländska folket. Senare under dagen visade tre deltagare från Alaska exempel på praktisk matematik, bland annat i sedvanliga klädesplagg.

D’Ambrosio, som ibland kallas etnomatematikens ”fader” eftersom han startade den etnomatematiska rörelsen på den tredje internationella matematikkonferensen för 40 år sedan, inspirerade oss alla med stor ödmjukhet till att reflektera över matematik i relation till begrepp som demokrati och alla människors lika värde. Han varnade också för att begränsa etnomatematiken till en matematik *mustique* och att exotisera eller etnifiera matematiken. D’Ambrosio har stor respekt för människors olikheter och menar att om vi i västvärlden släpper in minoritets elever ”genom dörren” måste vi också se till att de känner sig trygga och bekväma i inlärningsituationer när de väl befinner sig där. Nyckeln till elevernas skolframgång är att vi uppmuntrar dem och deras självkänsla, ser till deras resurser och inte vad vi uppfattar som ”brister” i kunskaper. Carmen Domite, från Brasilien liksom D’Ambrosio, talade om ”elevdiskursen” och sa: *the students’ previous knowledge becomes a source of dignity and self-esteem and an integrative force in the classroom situation*. Hon sa sig vara inspirerad av Dewey och om hon läst detsamma som jag betyder det att kontinuiteten mellan ens tidigare erfarenheter, nuet och framtiden måste hållas obruten (Dewey 1934/80). Domite talade också om att vi som lärare kan förbereda oss på att undervisa elever med olika bakgrund och då inte glömma att olikheter också betyder elever med olika sociala och ekonomiska bakgrunder. Vi måste helt enkelt räkna med olikheterna.

Shirley, professor i matematik från Baltimore, argumenterade för att ett etnomatematiskt innehåll i undervisningen även kan användas till att vidga majoritetselevernas perspektiv och erfarenheter. Vad som är "mainstream" idag kommer givetvis att förändras, särskilt i ljuset av globalisering och migration. Även Mosimege från Sydafrika talade för flera perspektiv i den traditionella västerländska matematikundervisningen.

Karl Horsthemke, som är filosof från Sydafrika, har jag träffat tidigare på University of Witwatersrand i Johannesburg. Först var jag en aning förvånad att han dök upp på en konferens om matematik men blev genast klokare under hans seminarium. Han pekade på att det i hans hemland finns politiska och sociala poänger med att betona etnomatematik i undervisningen, men ställde även frågor som: *Finns det olika sorters tid? Är det så att begreppet area är universellt men tankar om area är kulturbundet? Kan det vara så att kunskap uppstår/konstrueras i särskilda perspektiv och då kanske gäller bara inom dessa?* I så fall finns det ingen generell kunskap och kunskapen är giltig endast lokalt. Jag uppfattade dessa epistemologiska frågor som inspirerande och relevanta i sammanhanget. Liksom D'Ambrosio varnade han för en etnifiering av matematiken. Hans slutpoäng där han kallade, vad vi uppfattar som, *the west* för *the north* ger extra uppmärksamhet åt att vad som är "sant" inte är det, olika utgångspunkter bidrar till olika uppfattningar.

Jag hade, tillsammans med Irene Rönnerberg och Lennart Rönnerberg, ett seminarium kring

ett projekt i Stockholms Kompetensfonds regi: *Matematikundervisning på Modersmål*. Irene och Lennart är projektledare och jag är utvärderare. Enligt andras utsago klarade vi oss bra och fick relevanta frågor att besvara. Meany och Trinick hade ett seminarium inom samma tema, de diskuterade språkets och den kulturella kontextens betydelse för matematiken och lyfte fram en resonerande tanke om det kan kallas etnomatematik när undervisningen endast är en språklig anpassning. De hävdade bland annat att ett kulturellt sammanhang förlorar mycket på att beskrivas och behandlas på ett främmande språk. Med utgångspunkt i denna argumentering menar de att etnomatematik måste vara en symbios av språkligt och kulturellt sammanhang.

Beggs, från värduniversitetet, var såväl allvarsam som provokativ: *Min uppgift är att provocera och få er att tänka*. Han pratade om practical knowing som – HOW and WHEN och abstract knowing som – WHAT and WHY. Han jämförde också träning med praktik och med förståelse. Beggs använde ordet *inclusivness* som för mig är detsamma som D'Ambrosios resonemang om öppna dörrar och att känna sig bekväm inför dem. Diagnostisk eller formativ bedömning handlar endast om bra undervisning, det är självklart. Inför elevernas livslånga lärande är deras självbedömning viktigast. Enligt honom är det en paradox idag att matematik används mer och mer medan färre och färre behöver matematik. Beggs seminarium uppmanade också till självreflektion. Medvetenheten om de egna kulturellt

färgade glasögonen är inte ovidkommande. Det finns ju också svensk etnicitet!

Onstad, från Norge med 15 års boende i Nigeria bakom sig, ställde flera intressanta frågor i sitt seminarium. Han funderade bland annat över om vi kan ett begrepp utan att ha ett namn för det. Han ställde frågan i relation till om de nigerianska kvinnorna som vävde avancerade symmetriska mönster inte skulle känna till begreppet symmetri bara för att de inte har ett namn för det. Sedan frågade han sig om de nigerianska kvinnorna uppfattade symmetri på samma sätt som han själv. Han gav en rad andra exempel, hur pojkar bygger små leksaksbilar av gamla plåtburkar, bilens båda sidor är kongruenta, har de då begreppsuppfattning om detta fenomen men inte ord? Vad vet *de* om kongruens och räta vinklar? Hur användbar är *deras* begreppsuppfattning i matematikundervisningen? Här kommer Onstad till en av konferensens kärnpunkter tycker jag, har barnen begreppen men inte orden? Det kan inte handla om att bara namnge! Just den frågan är ofta diskuterad i sammanhang där elever som talar andra språk än svenska undervisas i skolämnen på svenska.

Den här rapporten skulle kunna bli längre, flera intressanta och spännande seminarier hölls och många kontakter för framtiden knöts men jag väljer ändå att avsluta här med några rader från D'Ambrosios avslutning av konferensen.

ETHNO - culture

MATHEMA- explaining, understanding

TICS- arts, technical

⇒

**ETHNOMATHEMATICS**

## Litteratur

- Barton, B. (2004) *Mathematical Discourse in Different Languages*, i (editors) Clarke, Clarke, Emanuelsson, Johansson, Lambdin, Lester, Wallby & Wallby, *International Perspectives on Learning and Teaching Mathematics*. Göteborg University: National Center for Mathematics Education.
- D'Ambrosio, U. (1985/1997) *Ethnomatematics and its Place in the History and Pedagogy of Mathematics*, i (editors) Powell & Frankenstein, *Ethnomatematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education*. Albany: State University of New York Press
- Dewey, J. (1934/80) *Art as experience*. New York: Perigee books
- Joseph, G. G. (1985/97) *Foundations of Eurocentrism in Mathematics*, i (editors) Powell & Frankenstein, *Ethnomatematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education*. Albany: State University of New York Press
- Wistedt, I. m.fl. (1992). *Att vardagsanknyta skolmatematiken*. Stockholms Universitet: Pedagogiska Institutionen