



Vetenskapsrådet

RESULTATDIALOG 2012



RESULTATDIALOG 2012

RESULTATDIALOG 2012

Rapporten kan beställas på www.vr.se

VETENSKAPSRÅDET

101 38 Stockholm

© Vetenskapsrådet

ISBN 978-91-7307-213-7

Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet

Tryck: CM Gruppen AB, Bromma 2012

FÖRORD

Varje år startar mellan 30 och 40 projekt finansierade med forskningsmedel från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté (UVK). Drygt 100 projekt och forskarskolor är aktiva samtidigt och varje projekt pågår mellan tre och fyra år.

Denna rapport utgör underlag för konferensen Resultatdialog 2012. Konferensen ges i Vetenskapsrådets regi, och är ett forum för alla som är intresserade av utbildningsvetenskaplig forskning. Utbildningsvetenskap är ett tvärvetenskapligt forskningsområde och omfattar samtliga fakultetsområden och en rad olika discipliner. Den bredd och de olika perspektiv med vilka forskningen bedrivs bidrar till kunskap om utbildningssystem, undervisning, lärandeprocesser och kunskapsbildning.

Forskarna som medverkar i rapporten slutredovisar projekt som har haft forskningsmedel från UVK. Varje projekt har en huvudansvarig och i majoriteten av fallen är ett flertal forskare och doktorander involverade. I årets redovisning återfinns resultat från många av de åtta områden som hittills är kategoriserade av UVK:

- Utbildningshistoria
- Utbildningssystem (forskning om betygs- och urvalssystem, läroplans-teori, styrning och ledning, utbildningsekonomi, utbildningspolitik mm.)
- Värdefrågor (demokrati, etik- och moralfrågor, pedagogisk filosofi mm.)
- Individens och gruppens lärande (forskning om kunskapsutveckling, IKT, pedagogisk psykologi, utvecklingspsykologi, sociologiska studier mm.)
- Didaktik (både allmänna och ämnesspecifika didaktiska frågeställningar inkl. specialpedagogik)
- Professioner (lärares arbete och yrkesidentitet, lärarutbildning, skolledares arbete, karriärval och vägledning mm.)
- Effekstudier (forskning om reformers effekter, produktivitet, effektivitet)

För att ta del av projekt som helt eller delvis finansieras av UVK hänvisas till "Forskning vi stödjer" (www.vr.se). Där finns tematiska sammanställningar av pågående forskning. På webbplatsen www.vr.se/resultatdialog finns artiklarna i denna rapport samt sammanfattningar av de viktigaste forskningsresultaten från de projekt som presenteras vid årets Resultatdialog.

Utbildningsvetenskapliga kommittén vill med denna redovisning medverka till att sprida nya forskningsrön och främja kontakten mellan alla som arbetar med och är intresserade av utbildningsvetenskaplig forskning.

Stockholm i september 2012

Sigbrit Franke
Ordförande

Elisabet Nihlfors
Huvudsekreterare

PREFACE

Every year between 30 and 40 projects get underway with funding from the Swedish Research Council's Committee of Educational Sciences (UVK). More than 100 projects and graduate schools are active at the same time, and each project runs between three and four years.

This report provides a platform for the conference Findings Dialogue 2012 (Resultatdialog 2012). The conference is arranged under the aegis of the Swedish Research Council and is a forum for anyone who is interested in research in educational sciences. Educational sciences are a cross-disciplinary research field, comprising all faculty areas and several different disciplines. The breadth and variety of the perspectives applied in this research contribute knowledge about educational systems, teaching, learning processes, and knowledge formation.

Researchers participating in the report present the final accounts of projects that have received funding from the UVK. Each project is headed by a director, and in the majority of cases there are multiple researchers or doctoral students involved. This year's reports present outcomes from many of the eight areas that the UVK has categorized thus far:

- History of education
- Educational systems (research on grading and selection systems, curriculum theory, governance and leadership, economics of education, education policy, etc.)
- Value issues (democracy, ethical and moral issues, philosophy of education, etc.)
- Individual and group learning (research on the generation of knowledge, ICT, educational psychology, developmental psychology, sociological studies, etc.)
- Didactics (both general and subject-matter-specific didactic issues, incl. special education)
- Professions (work and professional identity of teachers, teacher education, work of school leaders, career choices and counselling)
- Impact studies (research on the impacts, productivity, efficacy of reforms)

To access projects that are fully or partially financed by UVK, please go to “Research supported” (www.vr.se). This site presents thematic summaries of ongoing research. The website www.vr.se/resultatdialog comprises the articles in this report, along with summaries of the most important research findings from the projects presented at this year’s Findings Dialogue.

With this report, the Committee of Educational Sciences wishes to help disseminate new research findings and promote contacts between those who work with and those who are interested in research in educational sciences.

Stockholm, September 2012

Sigbrit Franke
Chair

Elisabet Nihlfors
Secretary General

INNEHÅLL

”SKOLAN SUGER” ... ELLER? ATT GE RÖST ÅT BARNES OCH UNGDOMARS ERFARENHETER AV PSYKOSOCIAL HÄLSA I SIN LÄRANDEMILJÖ.....	9
DATORSPELANDE SOM ESTETISK PRAKTIK OCH INFORMELLT LÄRANDE.....	16
SPRÅK OCH IDENTITETER I SKOLMILJÖER.....	23
Flerspråkiga, mångkulturella kommunikativa undervisningspraktiker i början av 2000-talet	
EFFEKTER AV ETT FAMILJESTÖDS-PROGRAM FÖR ATT UTVECKLA BARNES ORDFÖRRÅD OCH SENARE LÄS- OCH SKRIVFÖRMÅGA.....	33
SPRINT-projektet vid Stockholms universitet	
ATT LÄRA SIG ”EMOTIONELL KOMPETENS”.....	40
Yrkespraktik, känslor och identitetsskapande	
ATT SKAPA MENING ÄR ATT LÄRA: DATORER OCH YNGRE BARNES TEXTANVÄNDNING.....	48
ÖVERSIKTER AV UTBILDNINGSVETENSKAPLIG KUNSKAP: FORMALISERING KONTRA OMDÖME.....	58
MUSIKFOLKHÖGSKOLANS UTBILDNINGSSIDELOGIER.....	63
SPRÅKEN, SKOLAN, SAMHÄLLET.....	68
NÄTVERK FÖR FORSKNING I SOCIALPEDAGOGIK.....	75
DIALOGEN SOM IDÉ OCH PRAKTIK.....	80
ATT HÄVDA, VÅRDA OCH UTVECKLA ETT REVIR.....	86
Ämnesföreningarna i biologi, historia och svenska och deras agerande för sina ämnen 1960–2010	
LÄRANDET I DEN VERKSAMHETSFÖRLAGDA DELEN AV LÄRARUTBILDNINGEN.....	93
Yrkeslärande, lärlingsprocesser och handledarskap	

THREE MODELS OF EXPLANATIONS OF SWEDISH STUDENTS' DECLINING RESULTS ON LARGE-SCALE SCIENCE STUDIES	100
KOMMUNIKATION, SOCIAL KOMPETENS OCH ARBETE MED SJÄLVET	107
Estetisk verksamhet i lärarutbildningskontext	
UNGA MIGRANTERS STUDIEBENÄGENHET	112
KUNSKAP I FÖRHANDLING: EUROPEISKA MUSLIMER MELLAN KONKURRERANDE VÄRLDSBILDER	119
VUXNAS VAL AV STUDIER – ATT VÄLJA UTBILDNING ELLER INTE	124
DELTAGANDE UNDER FÖRHANDLING: YRKESIDENTITET OCH PRODUKTION I GYMNASIESKOLANS MEDIEPROGRAM	131
LÄRANDETS POLITIK	136
Gestaltning av nordisk lärarutbildning i europeisk utbildningskontext	
METAFORIK OCH ANDRA FORMER AV FIGURATIVT SPRÅK I KOMMUNIKATION MELLAN BARN OCH LÄRARE I NATURORIENTERADE AKTIVITETER	141
MATEMATIKUTBILDNING I SVERIGE OCH FINLAND: ATT FÖRSTÅ OCH FÖRBÄTTRA KLASSRUMSUNDERVISNING	148
ENGELSKA PÅ KÖPET? IMPLICIT SPRÅKINLÄRNING I DEN PARALLELSPRÅKIGA HÖGSKOLAN	153
MENTALISERINGSUTVECKLING OCH LÄRANDE HOS DÖVA BARN MED DÖVA FÖRÄLDRAR	159
Barns strategier att uttrycka och förstå egna och andras intention, i åldern 0-2 år	
PEDAGOGIK FÖR ELEVER MED FÖRMÅGA OCH FALLENHET FÖR MATEMATIK I EN SKOLA FÖR ALLA	167

”SKOLAN SUGER” ... ELLER? ATT GE RÖST ÅT BARN OCH UNGDOMARS ERFARENHETER AV PSYKOSOCIAL HÄLSA I SIN LÄRANDEMILJÖ

Eva Alerby, *Luleå tekniska universitet, eva.alerby@ltu.se*

Ylva Backman, *Luleå tekniska universitet*

Ulrika Bergmark, *Luleå tekniska universitet*

Åsa Gardelli, *Luleå tekniska universitet*

Krister Hertting, *Luleå tekniska universitet*

Catrine Kostenius, *Luleå tekniska universitet*

Kerstin Öhrling, *Luleå tekniska universitet*

Hemsida: <http://www.ltu.se/research/subjects/Pedagogik/Forskningsprojekt/Skolan-suger-eller-1.67127>

Nyckelord: lärande, psykosocial hälsa, välbefinnande, livsvärld, fenomenologi, skrivna reflektioner, elevers röster, elevers och lärares erfarenheter, intervjuer, kvalitativa metoder, fotodokumentation, visuella berättelser

I dagens föränderliga samhälle är skolan en viktig arena för barns och ungdomars framtida liv och hälsa. Den svenska grundskolan är en av samhällets största arbetsplatser där drygt 1,5 miljoner barn och ungdomar genomgår utbildning. Skolan kan därmed betraktas som en viktig social arena under uppväxtåren. Vad som då blir intressant att närmare studera är hur de barn och unga som går i skolan upplever sin tid där, men även hur de skulle vilja att den var.

Inom ramen för projektet ”Skolan suger” ... eller? har vi synliggjort, problematiserat och diskuterat erfarenheter av psykosocial hälsa inom skolan, samt vilken inverkan detta kan ha på lärande. Mer specifikt har studiens syfte varit att genom empiriska studier belysa hur skolans psykosociala miljö upplevs och erfars av de barn och unga som vistas där, samt att studera aspekter som kan antas påverka den psykosociala miljön. I strävan efter att beforska psykosocial hälsa i skolan med utgångspunkt i elevers perspektiv har även lärare fått möjligheten att göra sina röster hörda vad gäller deras erfarenheter av elevernas psykosociala miljö i skolan.

Den vetenskapsteoretiska ansatsen för detta arbete utgår från en livsvärlds-fenomenologisk grund, och med utgångspunkt i detta utmejslades studiens ramverk och metoder. De empiriska delarna har genomförts vid skolor belägna i Norrbottens län. De deltagande eleverna och lärarna fanns och verkade framför allt inom grundskolans år 6–9, men studierna kom även att speglas mot elev- och lärargrupper inom skolans samtliga år.

De metoder vi har använt är inspirerade av *narrative inquiry* (se exempelvis Clandinin & Connelly, 2000), vilket konkret har inneburit att vi arbetat med: skriftliga reflekterande berättelser, observationer, visuella berättelser samt intervjuer i kombination med fotodokumentation.

Drygt 200 elever, fördelade på 11 klasser, har skriftligt reflekterat över såväl erfarenheter av det goda lärandet som visioner om den bästa lärandemiljön. Sammantaget har vi samlat in drygt 400 skriftliga reflektioner, vilka har analyserats och bearbetats samt publicerats i vetenskapliga tidskrifter och vid vetenskapliga konferenser (se t.ex. Alerby & Kostenius, 2011; Backman et al., 2011; 2012). Vidare har vi genomfört studier med mindre elevgrupper, då eleverna har intervjuats samt med hjälp av bild fått ge uttryck för sina erfarenheter. Även lärargrupper har skriftligt fått reflektera över de resultat som framkommit genom elevernas reflektioner.

I den första delstudien fick elever skriftligt reflektera över sina positiva erfarenheter av skolan genom att fortsätta skriva utifrån följande mening: "Nu ska jag berätta om en gång när jag hade det bra i skolan, det var...". Resultaten från denna studie visar att eleverna betonade aspekter såväl inom som utanför klassrummet. Utflykter och friluftsdagar var viktiga för att bygga och vidareutveckla såväl sociala relationer som lärande – att tillsammans få möjlighet att skapa goda relationer i en miljö utanför den vanliga skolmiljön. Dessutom diskuterade eleverna både formella och informella miljöer i skolan och menade att både sociala och strukturella villkor var viktiga för att må bra och lära sig. Att ha bra lärare var något som särskilt framhölls och samspelet mellan sociala relationer, lärande och välbefinnande var något som genomgående betonades av eleverna (Backman et al., 2011).

Samma elever fick även i skrift reflektera kring sina visioner om skolan – hur skolan ska bli den bästa platsen för lärande. Eleverna påtalade betydelsen av att kunna påverka såväl undervisningsformer som innehåll. Vidare framhöll eleverna å ena sidan grundläggande fysiska behov för välbefinnande, såsom nyttig mat, varma klassrum och sköna stolar och å andra sidan sociala behov, såsom ömsesidighet och respektfullt bemötande från lärare och klasskamrater. Att ha tillgodosett såväl de fysiska som de sociala behoven är, enligt eleverna, en förutsättning för att lärande ska ske (Backman et al., 2012).

Resultaten från elevernas skriftliga berättelser presenterades sedan för lärare och dessa uppmanades att skriva ner sina reflektioner med utgångspunkt

från elevernas berättelser. Lärarna betonade, i likhet med eleverna, bl.a. betydelsen av goda pedagogiska relationer, men pekade samtidigt på dilemman i det dagliga arbetet. De påtalade att förändringar i skolan har påverkat förutsättningarna för lärares arbete. Lärarna i studien uttryckte en frustration över det faktum att de är väl medvetna om betydelsen av, och ville fokusera på, goda pedagogiska relationer, men att de samtidigt har svårt att klara detta på grund av ramfaktorer av t.ex. ekonomisk, samhällelig och organisatorisk karaktär. Vidare menade lärarna i studien att de erfarenheter eleverna gav uttryck för är såväl värdefulla som grundläggande för att förstå hur goda pedagogiska relationer skapas och upprätthålls (Hertting & Gardelli, kommande).

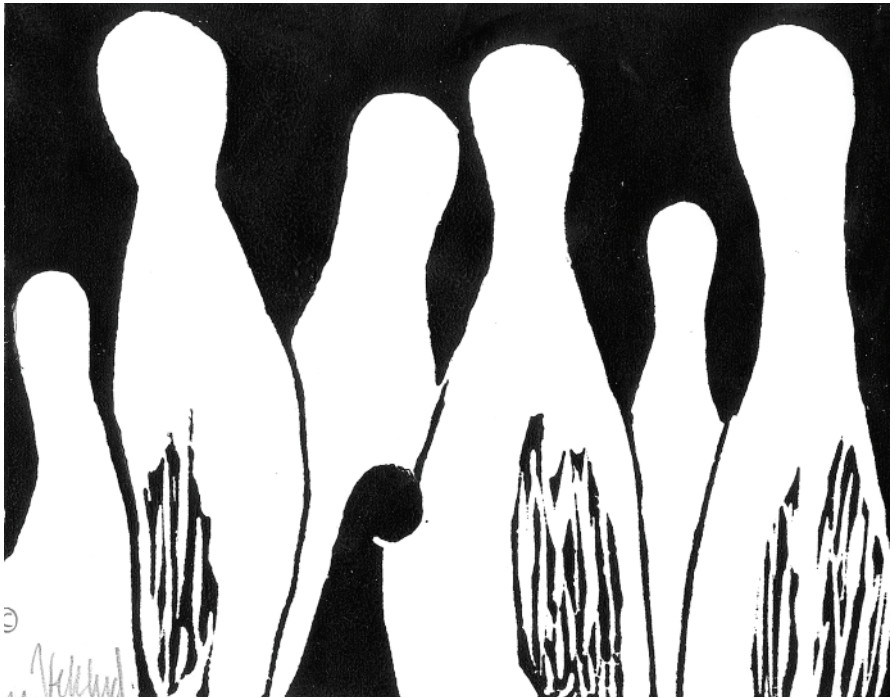
Elever fick även ge uttryck för positiva skolupplevelser genom visuella berättelser, då de gruppvis med hjälp av en digitalkamera fick ta bilder av sådant som de uppskattade i skolan. Bilderna redovisades i Powerpoint-presentationer då eleverna presenterade gruppens samlade bild av vad de uppskattar i skolan med avseende på lärande och välmående. När detta material analyserades framkom att eleverna betonade vikten av att: känna efter vad både kropp och själ behöver, ge varandra ömsesidigt stöd, en stöttande miljö samt använda varierande undervisningsformer. Ett exempel på ett fotografi taget av elever är det som visas i figur 1.



Figur 1. Detta fotografi exemplifierar elevernas erfarenheter av positiva skolupplevelser när det gäller vikten av att ge varandra ömsesidigt stöd.

Eleverna betonade även att de vill kunna påverka hur målen för undervisningen iscensätts, de förordade olika sätt att lära sig och de strävade efter att utvidga sin lärandemiljö (Bergmark & Kostenius, 2012).

Med ovanstående resultat som utgångspunkt (Backman et al., 2011, 2012) genomfördes en intervjustudie om elevers etiska resonemang rörande beteende i skolan. Resultaten indikerar en komplexitet bland elevernas etiska ställningstaganden och en mångfald av etiska perspektiv som visar på ett flertal olika spänningsfält. Vidare har elever, med hjälp av visuella berättelser i form av linoleumtryck, fått ge uttryck för erfarenheter av bemötande i skolan (Alerby & Bergmark, kommande; Bergmark & Alerby, 2010). Dessa elever uttrycker vikten av att bli respekterade av andra, samtidigt som de poängterar vikten av att själva respektera andra (se figur 2 & 3).



Figur 2. Detta linoleumtryck visar en ensam och utstött liten figur omringad av flera större som totalt ignorerar den lilla. Eleven som gjort detta linoleumtryck uttryckte följande i anslutning till bilden: "En liten figur är utstött och upplever sig själv som dålig och helt olik alla andra. Alla figurer saknar ansikten och de stora vita figurerna verkar strunta i den lilla. De suddiga partierna föreställer deras skadade själar".



Figur 3. Linoleumtrycket visar vikten av att vara överens och att hjälpa varandra, vilket eleven uttrycker på följande sätt: "Bilderna är positiv och symboliserar flera saker, till exempel en hjälpsam hand, välkommen och tack. Det är en viktig gest egentligen."

Slutsatser – "Skolan suger" ... eller?

Är det då så att "skolan suger"? Traditionellt sett brukar problemlösning genom kartläggning av problem och försök att hitta lösningar på dessa problem ses som en vanlig väg för att utveckla organisationer (Cooperrider & Whitney, 2005). I anslutning till diskussioner om elevers erfarenheter av psykosocial hälsa i skolan skulle detta innebära att fokus ligger mot att hantera negativa aspekter av psykosocial hälsa. I motsats till problemlösningens modellen finns det uppskattande eller salutogena hälsoperspektivet (Antonovsky, 2005; Cooperrider & Whitney, 2005), vilket istället fokuserar på positiva aspekter och friskfaktorer. Genom att beforska positiva aspekter, då de gäller elevers psykosociala hälsa och lärande, ges möjlighet till omtolkning av den ofta negativa bilden av skolan. Inom ramen för projektet har vi därför framför allt fokuserat på elevers positiva erfarenheter av lärande och psykosocial hälsa. Den nuvarande utmaningen blir, som vi ser det, att inkludera elever i processen att utveckla skolan och vi instämmer med Cook-Sather (2006) som framhåller vikten av att lyssna till elevernas röster. Detta bör vara ett pågående arbete i skolan, och en av våra slutsatser är att det behövs mer utrymme för elevers röster i såväl skola som i forskning.

Vidare vill vi poängtera att det stora flertalet elever som har fått komma till tals i detta forskningsprojekt har positiva erfarenheter av skolan som miljö för både lärande och välmående, samt att det framkommit många konstruktiva förbättringsidéer. Det gäller dock att inte slå sig till ro med detta, utan att istället fortsätta arbetet med att, tillsammans med elever, utveckla skolan till en plats där lärande och välmående går hand i hand. Kanske kan vi då en dag säga att: "Skolan äger!"

Referenser och litteraturtips

- Alerby, E. & Bergmark, U. (kommande). Skolan som etisk praktik – att ge röst åt elevers erfarenheter av bemötande. I R. Thornberg & E. Johansson (red.). *Värdepedagogik* (prel. titel). Stockholm: Liber.
- Alerby, E. & Hertting, K. (2001). A quite ordinary day in a quite ordinary classroom – Alfred Schutz's theory of the phenomenology of the social world in the world of school. *Encyclopedia. Journal of phenomenology and education*.
- Alerby, E. & Kostenius, C. (2011). *Silence for health and learning – a phenomenological reflection*. Paper presented at IHSRC conference, Oxford, UK, 27-29 July.
- Antonovsky, A. (2005) *Hälsans mysterium*. (Stockholm, Natur & Kultur).
- Backman, Y. (2010). *Psychosocial health and school improvement from a student perspective*. University of Oulu, Oulo, Finland, 25 of February..
- Backman, Y. (2010). *Knowledge and justification in education for democracy and active citizenship*. Paper presented at NERA's 38th Congress, Malmö, Sweden, 4 – 6 March, 2010.
- Backman, Y. (2011). *Students' ethical voices on psychosocial environment in school*. Paper presented at NERA's 39th Congress, Jyväskylä, Finland, 10-12 March.
- Backman, Y; Alerby, E; Bergmark, U; Gardelli, Å; Hertting, K; Kostenius, K & Öhring, K (2011). Learning Within and Beyond the Classroom: Students Voicing Their Positive Experiences of School. *Scandinavian Journal of Educational Research 2011, 1–16, iFirst Article*.
- Backman, Y; Alerby, E; Bergmark, U; Gardelli, Å; Hertting, K; Kostenius, K & Öhring, K (2012). Improvement of the school environment from a student perspective: Tensions and opportunities: *Education Inquiry, Vol 4, No 1, 35-51*.
- Bergmark, U. (2009). *Building an ethical learning community in schools*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Bergmark, U. (red.) (2010). *Den goda cirkeln. Värdefullt lärande i pedagogisk praktik*. Eskilstuna: Betydelsefullas förlag.
- Bergmark, U. & Alerby, E. (2010). *Ethical matters matter*. Presentation vid Nordisk förening för pedagogisk forskning (NPPF), Malmö, 11-13 mars.
- Bergmark, U. & Kostenius, C. (2009). *Appreciative based learning and research – amplifying the positive*. Presentation vid The European Conference on Educational Research (ECER) Wien, Österrike, 28-30 september.
- Bergmark, U. & Kostenius, C. (2009). 'Listen to me when I have something to say' – Students' participation in educational research for sustainable school improvement. *Improving Schools*.
- Bergmark, U. & Kostenius, C. (2011). *Uppskattningens kraft – lärande, etik och hälsa*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergmark, U. & Kostenius, C. (2011). *Appreciation as fuel for school improvement*. Paper presented at NERA's 39th Congress, Jyväskylä, Finland, 10-12 March.
- Bergmark, U. & Kostenius, C. (2012) Student visual narratives giving voice to positive learning experiences – a contribution to educational change. *Academic Leadership Journal, Open Access*.

- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Cooperrider, D. and Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: a positive revolution in change*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Gardelli, Å. & Hertting, K. (kommande). Teachers' reflections on students' stories about educational conditions – guidance for professional development?

Deltagande forskare

- Eva Alerby, professor och vetenskaplig ledare för projektet "Skolan suger" ... eller?, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet
- Ylva Backman, doktorand, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet
- Ulrika Bergmark, universitetslektor, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet
- Åsa Gardelli, biträdande professor, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet
- Krister Hertting, universitetslektor, Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet
- Catrine Kostenius, biträdande professor, Institutionen för hälsovetenskap, Luleå tekniska universitet
- Kestin Öhrling, professor, Institutionen för hälsovetenskap, Luleå tekniska universitet

DATORSPELANDE SOM ESTETISK PRAKTIK OCH INFORMELLT LÄRANDE

Karin Aronsson, *Stockholms universitet, karin.aronsson@buu.su.se*

Nyckelord: datorspelande, kamratsamspel, animeringar, performans, informellt lärande, deltagande, noob, spelexeges, GTF, professionellt seende

Sammanfattning

Projektet har dokumenterat datorspelande i hem- och fritidssammanhang (bl.a. internetcaféer), liksom i informella skolsammanhang. Vi har kunnat visa hur drivkraften inte bara är spelandet i sig, utan också *samspelet* med andra spelare. Barnen och ungdomarna själva "animerar" spelet genom exempelvis ljudimitationer och tillrop. Ibland deltar också bisittare och man gör ingående utvärderingar av spelet. Datorspel med kamrater ställer därför krav både på social inlevelse och på slutledningsförmåga och argumentationsteknik. För att förstå datorspelande måste vi därför känna till inte bara själva spelen utan också spelet kring spelen.

Några inledande ord

Tillsammans med åtskilliga andra forskare hyllar Gee (2007) datorspel i barns liv och pekar ut en serie utvecklingsmöjligheter. Men andra beklagar den roll nya media har fått i barns liv. Buckingham (2004) menar att den allmänna debatten pendlar mellan en överdrivet positiv och en överdrivet negativ syn på datorspelande, men att vi vet ganska lite om hur barns och ungdomars spelande faktiskt går till.

Detta kapitel är ett bidrag till forskning om vad barn och ungdomar faktiskt *gör* när de spelar datorspel i sällskap med jämnåriga. Det baseras på studier av barns och ungdomars samspel kring datorspel. Fokus är alltså inte bara på interaktionen mellan spelare och dator, utan också på samspelet mellan olika spelare. I linje med samtalsanalys (Sacks, 1992) är den teoretiska utgångspunkten att språkligt samspel kan ses som en typ av *handlande*.

Merparten arbeten utgår från videoinspelningar av sådant samspel, där någon medlem av vår forskargrupp har deltagit som observatör, utan att anmars ingripa i skeendet. Inspelningarna har gjorts i förskolemiljö (Björk-Willén, 2011; Björk-Willén & Aronsson, 2012), i hem- och skola (Aarsand, 2010;

2012; Aarsand & Aronsson, 2009a; 2009b) och på internetcaféer (Sjöblom, 2011). Vidare har ungdomar intervjuats om sitt datorspelande (Aarsand, 2012a; Ortiz de Gortare, Aronsson & Griffith, 2011). Men merparten arbeten baseras alltså på ett noggrant avlyssnande och detaljerade transkriptioner av videoband.

Projektet omfattar en serie arbeten och denna korta presentation ger några smakprov på våra fynd.

Professionellt seende och kamratsamspel kring datorn

Charles Goodwin (1994) har visat hur många professionella verksamheter handlar om att lära sig nya sätt att se på världen, att tillskansa sig ett *professionellt seende*. Seniora experter tränar exempelvis yngre medlemmar av sin profession både i hur man ska se och hur man ska prata om sin verksamhet; detta försiggår genom *illumineringar (highlighting)* där novisen får klart för sig vad som är centralt i en verksamhet. Detta förmedlas multimodalt av experter som illuminerar vad som ska begripas genom att påtala, visa och på olika sätt peka ut vad som är viktigt. I en serie analyser visar Sjöblom (2011a; b) att ungdomar på liknande sätt inskolar kamrater i nya spelvärldar. Mer erfarna spelare anpassar lyhört sina instruktioner till nybörjares kunskapsnivå.

Barns "animeringar" av datorspel

Flera av våra arbeten har visat att animeringar spelar roll för styrning av medspelarnas uppmärksamhet och därmed också för det informella lärandet. Animeringar syftar inom datorvärlden normalt på att datorspelen är designade på ett sådant sätt att man skapar rörelse och illusioner av "verklighet". I våra studier har vi kunnat visa att barn i alla åldrar (från förskolebarn till tonåringar på internetcaféer) faktiskt också själva "animerar" spelet (Aarsand & Aronsson, 2009a; Sjöblom & Aronsson, 2012a; b). Små barn visar exempelvis att de lever med i spelet genom att *prata*, inte bara med sina medspelare, utan genom att också tilltala spelfigurerna (som om de vore verkliga personer; Björk-Willén & Aronsson, 2012).

Andra sätt att animera spelet är exempelvis att imitera musiken, klappa i takt, nynna, plocka upp enskilda repliker från spelfigurerna eller växla språk till engelska. Barn och ungdomar utnyttjar då polyfoniska inslag (jfr Bakhtin, 1981) i själva spelet. När något dramatiskt eller viktigt händer ackompanjerar de spelet genom olika *tillrop* som "akta dej!", "wow!" eller "NO!" (*response cries*; Goffman, 1981; Aarsand & Aronsson, 2009a). Sådana tillrop blir viktiga instrument för att koordinera spelandet. Men det blir också en

typ av *performans* (Bauman & Briggs, 1990) som bidrar till spelets spänning och estetik. Ofta utformas samspelet som *kreativa improvisationer* (Duranti & Black, 2012; Sjöblom & Aronsson, 2012b) där både spelare, medspelare och bisittare engagerar sig i spontana animeringar av spelet. Animering blir en del av spelet kring datorspelet och en del av själva nöjet.

Bisittaren som deltagare

Både i hemmiljö och på internetcaféer är det vanligt att någon sitter i närheten av den som spelar och bistår på olika vis (Sjöblom, 2008; 2011a; Aarsand & Aronsson, 2009a). En sådan bisittare kan under spelet göra sig nyttig genom att varna för faror och genom tillrop leva sig in i motgångar och triumfer. En bisittare kan bli nästan lika delaktig i spelet som spelaren själv. Detta är sannolikt en av flera förklaringar till att ungdomar som har tillgång till ett spel i hemmet ändå väljer att gå till ett café för att spela samma spel. I linje med Lave & Wenger (1991) ser vi också hur spelarna genom informellt lärande avancerar från perifert till mer fullvärdigt deltagande i en *praktikgemenskap*. Animeringarna bidrar till tempo och dynamik i denna process.

”Noob” och andra spelaridentiteter

På internetcaféer har vi också kunnat analysera hur ungdomar i övre tonåren utvärderar spelare i samma lag. Två medspelare är beroende av varandras insatser. Datorspelande är en verksamhet där deltagarna utvärderar och betygsätter sina medspelares insatser för att laget ska förbättra sin ställning. Detta är något spelarna högljutt engagerar sig i (Sjöblom & Aronsson, 2012a; 2012b). När någon spelar dåligt kan en medspelare utbrista ”Du är en *noob*” eller klaga hos en förbipasserande att spelet går så dåligt för det är inte lätt att spela med ”en *noob*”.

”Noob” <- -> ”Imba”

Figur 1. Spontan betygsättning av spelare och medspelare

I så kallat *leet speak*, datorvärldens speciella jargong, står ”noob” för en hopplös nybörjare eller nolla. Det handlar alltså om en spelare som står lågt i spelhierarkin. Motsatsen är någon som är ”imba”. Detta en typ av spontan kategorisering som spelare inte sällan gör kring sitt eget spel ”Wow!” eller ”Såg du! Så imba!”.

Att spela oskickligt är alltså en aktivitet som är *bunden* (Sacks, 1992) till kategorin "noob", en lågstatusposition som man vill undvika. Spelet går ju ut på att vinna och det är viktigt att behålla sina medspelares aktning. Många spelare är redo att lära upp nya spelare, men man vill i onlinespel (som *World of Warcraft*) helst spela med någon som är jämnstark eller skickligare, eftersom man annars riskerar att bli besegrad av en starkare fiende. Genom att betygsätta någon som "noob" skapas informella hierarkier inom kamratgruppen. Dessa hierarkier är knutna till själva spelet, men kan nyanseras genom skicklig argumentation, om en spelare exempelvis kan visa att ett misslyckande bara berodde på yttre omständigheter, inte på oskicklighet.

Spelexeges och skuldfördelning

Under lugna perioder av själva spelet eller strax efter att spelet är slut händer det ofta att spelarna engagerar sig i långa utläggningar kring *varför* något gick snett och vems fel det var. Dessa kan utvecklas till något av en spelexeges eller ingående utredning (*game exegesis*; Sjöblom, 2012c) kring varför en viss spelfigur dog eller varför man inte kunde besegra fienden. Dessa diskussioner kan påminna om akademiska dispyter eller om gräl bland gamla makar: Vems var felet att något gick snett? Och varför gjorde man inte något åt det?

I sådana här dispyter vässar båda parterna sina argument och sitt försvar (Sjöblom, 2012c; Sjöblom & Aronsson, 2012b). Men här klarläggs inte bara skuldfrågan, båda spelarna lär sig samtidigt spelstrategier inför framtiden genom att teoretisera ("om du istället hade gjort x, skulle..."). Dispyterna blir därmed också ett led i att utveckla det professionella seendet, liksom ett led i att lära sig ta andras perspektiv (här: både medspelares och fiendens perspektiv på händelseförloppet). Det kan förstas svida att utsättas för kritik, men samtidigt får spelarna nästan en akademisk träning både i att teoretisera och i att ta emot och bemöta kritik. Men kritikern måste lära sig att väga sina ord, den som går alltför brutalt fram riskerar att medspelaren avbryter spelet.

Rollinlevelse

De kritiska diskussionerna kräver alltså perspektivtagande. Att spela datorspel är att gå in i digitala lekvärldar, att gå in i fantasivärldar. På flera sätt påminner datorspel om andra virtuella världar som sagor eller fantasilek. Aktörerna utvecklar sitt tänkande genom att fantisera kring olika utfall och kring andra rollperspektiv (Vygotsky, 1995). Hur mycket olika spelare investerar i spelet avgörs delvis genom själva samspelet. Men både tonåringar och mycket små barn kan välja mellan att satsa helhjärtat på spelet

eller att bara positionera sig som en lite distanserad publik (Aarsand, 2010b; 2012a; Aronsson, 2010; 2012; Björk-Willén & Aronsson, 2012; Ortiz de Gortare, Aronsson & Griffith, 2011). Men rollinlevelsen är ofta stor och riskerna betydande. Oskickligt spel leder kanske både till spelfigurernas död och till en svag position i den lokala spelhierarkin. Spelet övergår inte sällan i ömse-sidiga kraftmätningar mellan medspelare (*character contests*; Goffman, 1967; Sjöblom & Aronsson, 2012b). Men risktagandet bidrar samtidigt till spänning och engagemang.

Vi har intervjuat tonåringar om deras engagemang i spelet. Det visar sig att vissa ungdomar som spelar mycket datorspel också engagerar sig intensivt i spelet; de vittnar bland annat om hur de ibland kan få impulser i verkliga livet att fortsätta som i spelet, vad vi har kallat *game transfer phenomena* (GTF; Ortiz de Gortare, Aronsson & Griffith, 2011), en typ av fenomen som pekar på en försvagning av gränsen mellan fantasi och verklighet. Men ingen av ungdomarna har verkligen agerat som i spelet, även om flera alltså haft impulser och tankar kring att leva ut sina fantasier.

På basis av en serie fokusgruppsintervjuer har Aarsand (2012) samtidigt visat hur många ungdomar snarast orienterar sig mot att vara "vanliga" eller normala spelare, att inte placera in sig i gruppen "*hard core players*". Många talar om intensivt spelande som något som man höll på med "förr" eller när man var yngre.

Sammanfattande diskussion

Barns och ungdomars spelande involverar olika sociala praktiker, exempelvis instruktioner där medspelare instrueras i spelets regler och kritiska utredningar där spelet tolkas och kommenteras, liksom felsökning där någon ställs till ansvar för begångna fel. Kommentarer till spelet genom tillrop och andra animeringar är andra sätt att gemensamt skapa dynamik och spänning. Utifrån allt detta identifierar spelarna varandra som mer eller mindre kompetenta. Sådana informella hierarkier utgör en viktig del av den sociala ordningen i kamratgruppen. Men dessa hierarkier bestäms alltså inte bara utifrån spelet utan också utifrån spelarens förmåga att argumentera och försvara sig, alltså deras sätt att *prata om* spelandet. Skolan måste veta mer om dessa spel kring datorspelet för att bättre kunna utnyttja spelande för olika typer av informellt lärande.

Referenser

-
- Aarsand, P. (2010a) Young boys playing digital games: From console to the playground. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 38-55.

- Aarsand, P. (2010b) Playfulness in children's media usage. I U. Carlsson, (Red.) *Children and youth in the digital media culture. From a Nordic horizon*. Göteborg: Nordicom.
- Aarsand, P. (2012a) The ordinary player: Teenagers talk about digital games. *Journal of Youth Studies*, 1-17.
- Aarsand, P. (2012b/under tryckning) Spelande i familjen. I L. Aarsand & P. Aarsand (Red). *Familjeliv och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Aarsand, P. (2012c/under tryckning) Children's digital gaming culture. I D. Lemish *Handbook on children, adolescents and media*. London: Routledge
- Aarsand, P., & Aronsson, K. (2009a). Response cries and other gaming moves: Toward an intersubjectivity of gaming. *Journal of Pragmatics*, 41, 1557-1575.
- Aarsand, P., & Aronsson, K. (2009b). Computer gaming and territorial negotiations in family life. *Childhood*, 16, 497-517
- Aronsson, K. (2010). Learning through play. I E. Baker, P. Peterson, & B. McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier.
- Aronsson, K. (2012). Socialization through verbal play. I A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (Red.), *The Handbook of language socialization*. Malden: Wiley-Blackwells.
- Bakhtin, M. (1981) *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas.
- Bauman, R., & C. Briggs, C. (1990). Poetics and performance as critical perspectives on language and social life, *Annual Review of Anthropology*, 19, 59-88.
- Björk-Willén, P. (2011). Händelser vid datorn: Förskolebarns positioneringsarbete och datorspelets agens. *Barn*, 21, 75-92.
- Björk-Willén, P. & Aronsson, K. (2012 /insänt för review). Play immersion and preschoolers' animation of computer game characters.
- Buckingham, D. (2004) *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Oxford: Polity Press.
- Duranti, A. & Black, S. (2011). Language socialization and verbal improvisation. I A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.). *The handbook of language socialization* Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gee, J. P. (2007) *What video games have to teach us about learning and literacy*. N.Y.: Palgrave Macmillian.
- Goffman, E. (1967). *Interaction rituals: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 93, 606-633.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ortiz de Gortare, A., Aronsson, K. & Griffiths, M. D. (2011). Game transfer phenomena in video game playing: A qualitative interview study. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBL)*, 1 (3), 15-33.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell Publishers
- Sjöblom, B. (2008). Gaming as a situated collaborative practice. *Human IT*, 9(3), 128-165.

- Sjöblom, B. (2011a). *Gaming interaction: Conversations and competencies in Internet Cafés*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science. No 545 (avhandling)
- Sjöblom, B. (2012b/ insänt för review). Professional vision in co-located computer gaming.
- Sjöblom, B. (2012c / insänt för review). 'You suck!': Playing the blame game in collaborative gaming
- Sjöblom, B., & Aronsson, K. (2012a /under tryckning). Participant categorizations of gaming competence: 'Noob' and 'Imba' as learner identities. I J. Sefton-Green & O. Erstad (Red.), *Learning lives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sjöblom, B., & Aronsson, K. (2012b /under tryckning). Disputes, stakes, and game involvement: Facing death in computer gaming. I S. Danby & M. Theobald (Red.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people*: Emerald Books.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Kontaktuppgifter till forskarna:

karin.aronsson@buv.su.se
pal.aarsand@svt.ntnu.no
polly.bjork-willen@liu.se
angelica.ortizdegortare2010@my.ntu.ac.uk
bjorn.sjoblom@buv.su.se

SPRÅK OCH IDENTITETER I SKOLMILJÖER

Flerspråkiga, mångkulturella kommunikativa undervisningspraktiker i början av 2000-talet

Sangeeta Bagga-Gupta, Örebro universitet, sangeeta.bagga-gupta@oru.se

Nyckelord: språk, identiteter, marginalisering, intersektionalitet, exkludering, inkludering, didaktik, kommunikation, lärande, multimodalitet, komplexitet, tvärvetenskap, etnografi, högstadiet, kursplaner språk

Sammanfattning

Vad är språk (inklusive literacies) och identitet i skolan? Vilka språk och identiteter skapas, används, orienteras mot, marginaliseras etc. i dagens svenska skola och historiskt? Genom att föra samman traditionellt åtskilda forskningsfält och kunskapsområden utmanar resultatet från detta projekt den traditionella kategoriseringen av både språk och elevgrupper. Etnografiska studier av livet i olika typer av "språkskolor" och kursplaner sedan 60-talet har möjliggjort jämförande kartläggningar som har stor betydelse för diskussioner avseende lärande och likvärdighet å ena sidan och (om)organisering av skolan å den andra – för alla elever, oavsett om de anses tillhöra minoriteter (inklusive funktionshindrade) eller majoriteten.

Språkets identiteter och identitetens språk – ett projekt om komplexitet och gränser i utbildningspraktiker över tid och rum

Introduktion

I det poststrukturella sammanhanget anses språket vara människans *verktyg av alla verktyg* och tilldelas bl.a. en konstituerande, tillskrivande roll. Språket inte bara betecknar världen, det (re)konstituerar, (om)skapar, den. Det är en potent och synlig identitetsmarkör och med dess stöd får människan

tillgång till och möjlighet att navigera i sin sociala och fysiska värld. Språket skapar tillhörighet(er) och olika positioner. Med andra ord har språk både ett kommunikativt och ett symbolisk värde för individer och praktikgemenskaper. Detta innebär att språkbruket är väsentligt att beakta när det gäller identitetspositioner så som genus, etnicitet och funktionshinder, men även beteckningarna i sig på språkämnen över tid.

Skolan utgör, sedan 60-talet, en obligatorisk mötesplats "för alla". Samtidigt är den en arena där olikheter och likheter, bl.a. vad gäller mänskliga identiteter och språk, får utrymme att utspelas diskursivt, både i vardagshandlingar och organisatoriskt. Under senare tid har en rad frågor om den utökade mångfalden i skolan uppmärksamats. Mångfald avseende genus har utvidgats med mångfald avseende etnicitet, funktionshinder, klass, etc. Dock används t.ex. språk och social grupp fortfarande som ömsesidigt uteslutande kategorier. Man talar också t.ex. om *modersmål* eller *andraspråk* eller *svenskt teckenspråk* och kopplar dessa till olika specifika grupper.

Forskning som fokuserar en avgränsad lingvistisk kategori eller identitetskategori har visat sig ha begränsade möjligheter att belysa den komplexitet som kännetecknar dagens skola. De dominerande tendenserna i forskning om identitet resp. människans språkande förknippas med enfald (det normala) och mångfald (det andra) resp. enspråkighet (det normala och givna) och två- eller flerspråkighet (det andra och annorlunda).

Genom att sammanföra traditionellt åtskilda forskningsfält och kunskapsområden har projektet *Språk och identitet i skolmiljöer* utmanat den traditionella kategoriseringen av både språk och elevgrupper. Med utgångspunkt i lärande- och kommunikationsprocesser, knutna till sociala praktiker i olika ämnen (inklusive olika språkämnen), har användningen av språkliga resurser studerats. Vilka språk (inklusive literacies) och identiteter används, orienteras mot, marginaliseras etc. i dagens svenska skola och historiskt?

Projektet har intresserat sig för vardagskommunikativa praktiker och utbildningens makrodiskurser. Dess primära syften var att studera hur språkliga och kulturella resurser och identiteter *reflekteras i och förhandlas om* i olika typer av undervisning. I detta syfte fanns även en utmaning att beakta studieobjektets komplexitet och därmed skapa en forskningsdesign med potential att undvika ett återskapande av utfall från traditionellt åtskild språk- och identitetsforskning. Studierna av språk och identiteter i (1) olika språkskolor, (2) kursplaner för olika språk och under (3) olika lektioner, inklusive lektioner i språk, delvis över tidsliga och rumsliga gränser, har bidragit till kunskapstillskott som presenteras nedan.

Att utmana studieobjektets komplexitet – forskningsdesign

Inledningsvis avsåg projektet att fokusera olika typer av ”språkskolor” i syfte att empiriskt studera en-, två- och flerspråkighet resp. en- och mångfald. Forskningsdesignen inkluderade en fas där fyra typer av skolor skulle väljas, en enspråkig ”typisk” homogen skola, en med engelsk profil, dvs. engelsk-svenskspråkig skola, en specialskola, dvs. svenskt teckenspråk-svenskspråkig skola, och en s.k. mångkulturell skola. I samråd med dåvarande Specialskolmyndigheten (nu SPSM), dåvarande Myndigheten för skolutveckling, MSU, och företrädare för ett nationellt utbildningsföretag, International English Schools, valdes tre s.k. *good practice schools* ut som projektskolor. Däremot kunde varken MSU eller Skolverket identifiera någon typisk homogen enspråkig skola i Sverige.

Etnografiska studier av vardagslivet i resterande tre språkskolor innebar bl.a. studier av varje skolas självpresentation (t.ex. på hemsidor och i annat informationsmaterial), skolornas handlingsplaner och videospelningar i en till två högstadielklasser som följdes under två till fyra terminer. Data utvidgades i ett senare skede, bl.a. utifrån de preliminära jämförande resultaten, på två specifika sätt: (i) samtliga språkliga kursplaner sedan 60-talet för såväl grundskola som specialskola studerades, (ii) data (framför allt videospelningar från olika lektioner) från tre nya skolor inkluderades, nämligen en ny SPSM-specialskola, en ny mångkulturell skola och en skola med finsk profil, s.k. Sverigefinsk skola. En viktig, och kanske ovanlig, del av designen var att de aktiva forskarna i projektet dels själva är flerspråkiga, dels tillsammans har viktiga kompetenser i bl.a. svenska, engelska, svenskt teckenspråk, franska och finska. Detta möjliggjorde vissa typer av direkta etnografiska analyser, bl.a. på interaktionens mikronivåer, som inte kan göras när forskarna har en självbild av enspråkighet eller inte är erfarna användare av de språk som språkas (av deltagarna och i data).

Alternativa röster – kunskaper om komplexitet och gränser över tid och rum

En fortsatt segregering och marginalisering i *en skola för alla* har visat sig vara svår att hantera. Det saknas dock varken politisk eller professionell vilja att åstadkomma en inkluderande skola eller motverka en växande marginalisering i samhället. Det finns ett antal aspekter av projektets resultat som har relevans när det gäller dessa frågor.

För det första upprätthålls (åtminstone på högstadienivån) en klar åtskillnad mellan språkämnen och icke-språkliga ämnen. Språkliga ämnen anses fortfarande, för det mesta, vara det utrymme i skolan där elever förväntas lära sig ett visst språk. Det finns här ett viktigt undantag då skolor med en tvåspråkig inramning rymmer särskilda typer av kommunikativa praktiker i icke-språkliga ämnen. Detta möjliggör att eleverna exponeras för mer än

bara svenska under en betydande del av sin skolgång. Trots vetskap om att exponeringskvalitet och -kvantitet är betydelsefull för lärande av innehåll och för tillskrivning av identiteter, har denna typ av exponering sällan varit föremål för gemensam analytisk fokus tvärs över olika skolformer.

För den andra lyfter analyserna av språkanvändning fram en dimension av språkande som ofta betecknas som växling eller byte mellan olika, för det mesta talspråkiga, koder. Med fokus på meningsskapande och användning av ett inifrånperspektiv där också literacies fokuseras, har komplexiteten i språkande på olika interaktionsnivåer conceptualiserats i termer av *länkning* och inte växling. Detta begrepp relevantgör erfarna språkanvändares handlingar när olika språkliga variationer, resurser och modaliteter är i bruk. Dessa "belyser varandra" och är långt ifrån separata meningsbärande enheter. Detta innebär bl.a. risk för en kraftfull (och ideologisk) reduktionism om språkande (t.ex. under en lektion där talad svenska, skriftlig svenska, talad engelska, skriftlig engelska, kroppsspråk och gester används) bryts ner till växling mellan enskilda koder och modaliteter. Denna länkning och ömsesidiga belysning där meningsskapande är överordnad (från deltagarnas horisont) bekräftar tidigare resultat från klassrumsstudier från specialskolesammanhang. En viktig övergripande didaktisk fråga som väckts utifrån dessa typer av resultat från projektets olika skol- och språkmiljöer är om undervisningspraktiker, där komplexa företeelser som länkning förekommer, är mer gynnsamma för lärande än praktiker där en dikotomi upprätthålls mellan olika språk och ett mer utpräglat lingvistiskt perspektiv är verksamt?

För det tredje tycks traditionella identitetskategorier, speciellt etnicitet och funktionshinder, ha en betydelsefull roll när det gäller vilka språk elever erbjuds. Skolformen verkar, både i sig och över tid, avgöra vilka språk elever har tillgång till under sin utbildning, inte deras identitetpositioner. Detta är ett oväntat resultat. Av anledningar som inte är helt klara framstår 90-talet som intressant när det gäller hur språkämnerna diversifieras diskursivt. Från att tidigare ha haft en mer övergripande implicit *primär* och *sekundär* position skapas en tydlig hierarkisering av språkämnerna. Till exempel uppdelas svenska i (minst) tre olika språk under 90-talet, nämligen svenska (för enspråkiga majoritets elever), svenska som andraspråk (för vissa minoritets elever) och svenska som andraspråk för döva (för elever i specialskola). Att skolformen har en överordnad betydelse när det gäller vilka språk elever möter under skolgången har betydelse för flera viktiga frågor om bl.a. didaktik, men även för de olika identiteter eleverna erbjuds i och via de lärandemiljöer de ges möjligheter att delta i. Ett exempel på en fråga är vilka konsekvenser för lärande och identitetspositioneringar som uppstår när elever erbjuds läsa svenska, alternativt svenska som andra språk, alternativt svenska som andra språk för döva?

Alternativ forskning – fördjupad komplexitet och gränsöverskridanden

Resultaten från projektet har öppnat för ett kritiskt analytiskt-metodologiskt bidrag till representationer av data på mikronivå. Detta har uppenbarats inte minst då empirin från både tal- och teckenspråkiga miljöer har ingått i projektets databas och då det skrivna språkets roll aktivt beaktats i analysen. Kortfattat kan bidraget sägas lyfta fram den skrivna modalitetens *frånvaro*. Detta innebär en stor skillnad jämfört med nästan all interaktionsforskning i klassrum där samtalsanalytiska verktyg används. Därutöver har transkriptformat inspirerats av forskning från bl.a. traditioner inom *Literacy Studies* och *Deaf Studies*. Detta format bidrar med två viktiga dimensioner – den skrivna modaliteten och kroppsspråksorientering i tid och rum – som kompletterar samtalsanalytiska verktyg och vidgar det växande fält som betecknas multimodalitetsforskning.

Utfallet från projektet har också bidragit med ett antal nya analytiska begrepp och positioner. Av de sistnämnda kan särskilt framhållas framväxten av en ”tredje position”. Projektets fokus på framför allt tre övergripande områden, nämligen *lärande, språkande och identitet*, i vilka olika studieobjekt analyserats, har påvisat parallella dikotomier som präglat olika studieobjekt, ibland under längre tid. Här skapar en ”tredje position”, inspirerad från både ett postkolonialt perspektiv och områden inom *Deaf Studies*, möjligheter till alternativa perspektiv i forskning och organisering av undervisningspraktiker i skolan när det gäller literacy, tvåspråkighet, mångkulturalitet, etnicitet, m.m. En tredje position gör det också möjligt att överge de ibland starkt polariserade positioner som råder mellan lingvistiska och medicinska perspektiv, mellan tecknade språk och talade språk, mellan talade språk och skrivna språk, mellan enspråkighet och tvåspråkighet, mellan dövas och hörandes världar, och mellan svenskhet och annanhet.

Avslutande övergripande reflektioner

Resultaten från projektet har betydelse för flera olika kunskapsområden, inklusive diskussioner avseende lärande och likvärdighet å ena sidan och (om)organisering av skolan å den andra – för *alla* elever, oavsett om de anses tillhöra minoriteter (inklusive funktionshindrade) eller majoriteter. Integrering, inkludering, jämställdhet och likvärdighet konstituerar fundamentala demokratiska idéer i några av samhällets viktigaste institutioner: skola, lärarutbildning och forskning – särskilt inom det tvärvetenskapliga fältet utbildningsvetenskap. Hur gränsdragningar sker, inte minst för elever och ämnen på dessa arenor, spelar en viktig roll för identitetsskapande och har relevans för en didaktik som baseras på beteckningar av sociala positioner och ämne, dvs. hur människor och kunskaper (re)presenteras.

Som tema i projektet har *lärande* två viktiga och sammanflätade spår, *lärande om språk* och *lärande om identiteter*. Didaktiska frågor blir mer eller mindre undanskuffade när fokus läggs på enskilda språkliga ämnen, dvs. när strukturell lingvistik dominerar synen på lärandet av målspråket. Dessutom skapas (minst) ett A- och ett B-lag med olika typer av språk för olika elevkategorier. Medan forskning i enskilda språkämnen (och lärarutbildning i olika språkämnen) till viss grad kan vara berättigad, är dess nuvarande dominans problematisk och inte alltid relevant för att belysa didaktiska frågor eller den komplexitet som utmärker skolan som mötesplats.

Frågor om lärande och socialisation diskuteras antingen sällan eller på ett instrumentellt sätt när det gäller elever som av olika anledningar anses avvika från den typiska homogena normen. När så sker befästs identiteter i problematiska termer. Då är risken stor att didaktiken reduceras till frågor om metoder. En viktig slutsats från projektet är alltså att lärandefrågor, ur ett didaktiskt perspektiv, behöver ges en betydligt mer central plats i forskning, oavsett vilka språkämnen eller elevkategorier det gäller och inte minst utifrån särskilda och nya horisonter. Dessa skulle kunna konceptualiseras i termer av *flerspråksdidaktik*, *didaktik avseende specialpedagogik* och *didaktik avseende den andre*. Den traditionella gränsdragning som präglar didaktisk forskning bör alltså problematiseras.

Projektet har lyckats etablera ett antal forskningsaktiviteter utöver aktiv publicering i internationella och nationella sammanhang, inklusive vetenskaplig och populärvetenskaplig dialogisering. Dessa inkluderar: (i) fyra internationella workshoppar kring temana *Intersectionality*, *Re-thinking Bilingualism* och *Marginalization Processes*; (ii) två tvärvetenskapliga forskarutbildningskurser där Wikiversity använts som plattform; (iii) etablering av nya doktorandprojekt där empiriska studier av språk och identiteter idag bedrivs på mellanstadiet och vuxenutbildningsnivåer; (iv) samarbete mellan seniora forskare i VR-finansierade nätverk och projekt.

Publikationer 2006- (vetenskapliga & populärvetenskapliga):

Inskickad/under review:

Bagga-Gupta, S. & St John, S. Making complexities (in)visible. Empirically-derived contributions to the scholarly (re)presentations of social interactions.

St-John, O. & Cromdal, J. Crafting instructions collaboratively: Aspects of recipient design in classroom task instructions.

I tryck:

Bagga-Gupta, S. The Boundary-Turn. Relocating *language, identity and culture* through the epistemological lenses of *time, space and social interactions*. In Imtiaz Hasnain, Sangeeta Bagga-Gupta & Shailendra Mohan (Eds). *Alternative Voices. (Re)searching Language, Culture & Identity*. . . England: Cambridge Scholars Publishing.

Bagga-Gupta, S. A common *education-for-all* and *life-long* learning? Reflections on inclusion, equity and integration. Berit Hensen (Ed.), *Theory and methodology in international comparative classroom studies*. Volume 2. Kristiansand: Norwegian Academic Press – Høyskoleforlaget.

St-John, O. (kommande avhandling 2013). *Interilluminating Classrooms*. Education. Örebro University.

2012:

Bagga-Gupta, S. Privileging identity positions and multimodal communication in textual practices. Intersectionality and the (re)negotiation of boundaries. In Pitkänen-Huhta, A & Holm L (Eds.) *Literacy Practices in Transition: Perspectives from the Nordic countries*. Cleavland: Multilingual Matters, pp. 76-101.

Bagga-Gupta, S. Mediation and a Third Position in deaf research: Studies of Linguaging and Subject Positions. Paper in panel "Mediations and Functional Disabilities" at the Norwegian and Swedish Anthropology Conference on the theme "Mediation" – SANT-NAF. Stockholm University, Sweden.

Bagga-Gupta, S. What can we learn from a "Third-Position" in the Deaf Education area? A case study of Swedish Deaf Education. Invited keynote at the 8th Mexican national continuing education program. Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje. Mexico City, Mexico.

Bagga-Gupta, S. Challenging understandings of Bilingualism in the Language Sciences from the lens of research that focuses Social Practices. In Eva Hjörne, Geerdina van der Aalsvoort & Guida de Abreu (Eds.), *Learning, social interaction and diversity – exploring school practices*. s 85-102. Rotterdam: Sense.

Bagga-Gupta, S. Människans språk och identiteter – utmaningar och en tredje position. Huvudtalare. Utvecklingsarena – Forum för sektorsövergripande kunskapsutveckling. Örebro.

2011:

- Bagga-Gupta, S. The Bounday-Turn. Reflections on Language, Culture and Identity through the epistemological lenses of time, space and social interactions in the 21st century. Invited presentation at the European Expert Seminar. 'Cultural Education and Civil Society: How can languages contribute?' Leeuwarden/Ljouwert, Fryslân, The Netherlands.
- Bagga-Gupta, S. Gränsdragningar och Identiteter. *Pedagogiska magasinet*. Tema. En skola för (nästan) alla- 4. 52-57.
- Bagga-Gupta, S. Re-thinking human diversity & multilingualism in Europe. Critical reflections from empirical research on oral, written & signed communication. Invited keynote at the International conference on multilingualism in Europe. Budapest, Hungary.
- Bagga-Gupta, S. Critical empirically based reflections on development of biliteracy. Cross-cultural examples from hearing and deaf groups. Invited keynote at the Japanese conference on Development of Biliteracy. Keio University, Tokyo, Japan.
- Folvik Nilsson, A. It's all because you. Socialisationsprocesser med fokus på interaktion och literacy i skolkontext. D-uppsats. Pedagogik. Örebro universitet.
- St-John, O. & Bagga-Gupta, S. *Doing instructions*. Exploring instructions in multilingual classroom interaction. Paper at the 14th Biennial Conference of EARLI, European Association for Research on Learning and Instruction, Education for a Global Networked Society, Exeter, UK.

2010:

- Bagga-Gupta, S. Creating and (re)negotiating boundaries. Representations as mediation in visually oriented multilingual Swedish school settings. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 251-276.
- St-John, O. Bilingual lexical interillumination in the foreign language classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 199-218.
- Bagga-Gupta, S. (2010). Vadå interkulturellt? En sociohistorisk och tvärgeografisk blick på det som vi kallar kultur. *Att undervisa – Specialpedagogisk tidskrift*. 3, 15-18.
- Bagga-Gupta, S. & St-John, O. (2010). Making complexities invisible? Contributions to the representation of social interaction in scholarly writings. Paper at the biennial Earli joint-SIG Social Interaction, Learning and Diversity meeting: "Moving through Cultures of Learning", Utrecht, The Netherlands.
- St-John, O. & Bagga-Gupta, S. (2010). Orchestrating feedback: A study of teacher-student multimodal interaction in a language learning setting. Paper at the biennial Earli joint-SIG Social Interaction, Learning and Diversity meeting: "Moving through Cultures of Learning", Utrecht, The Netherlands.

2009:

- Bagga-Gupta, S. Communication-practices and identities inside and outside school arenas in Sweden. Languages, literacies and cultural practices in the 21st century. Presentation at the International symposium/workshop "Rethinking Bilingualism. Challenges of Multilingualism and Communication in classroom settings", Örebro, Sweden.
- Bagga-Gupta, S. Talk about bilingualism and Bilingual talk. Invited lecture. National in-service teacher education. Annual Day of the International English Schools in Sweden. Stockholm.
- St-John, O. Code alternation and alignment in an international school. The Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Bakhtin, Stockholm.

2008:

- Bagga-Gupta, S. Inclusion, communication and didactics: Education for all or education for "the Other". Invited keynote at the international workshop: Development towards the Inclusive School: Practices – Research – Capacity Building. Tuzla, Bosnia.
- Bagga-Gupta, S. Critical Explorations in Understanding Communication, Culture and Diversity. Senior researcher paper presented at EARLI's 1st Advanced Study Colloquium, Stellenbosch University, South Africa.
- St-John, O. Practice and Presence: Bilingual interaction and identities in an 'international' school setting presented at EARLI's 1st Advanced Study Colloquium, Stellenbosch University, South Africa.
- St-John, O. Bilingual speech and identity work in language education. LMS, Visby, Gotland.
- Bagga-Gupta, S. Conceptual and methodological points of departure & socio-historical reflections on "cultural diversity in Sweden". Understanding communication and identities in culturally diverse school settings in present day Sweden. Poster at the biennial EARLI (European Association of Research on Learning and Instruction) joint-SIG Social Interaction, Learning and Diversity conference, Gothenburg, Sweden.
- Bagga-Gupta, S., Allard, K, St-John, O & Nordmark, M. Understanding communication and identities in culturally diverse school settings in present day Sweden. Empirical explorations from 3 different language profile schools in present day Sweden. Paper at the biennial EARLI (European Association of Research on Learning and Instruction) joint-SIG Social Interaction, Learning and Diversity conference, Gothenburg, Sweden.

2007:

- Bagga-Gupta, S. Learning Communication and Identity in Swedish Special Schools. A socio-historical and interactional analysis. Paper at the 12th Biennial Conference of EARLI, European Association for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary.
- St-John, O. & Allard, K. Pilot study findings. Project Language and Identity in School Arenas. Poster at the 12th Biennial Conference of EARLI, European Association for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary.

Bagga-Gupta, S. Going beyond the Great Divide. Reflections from Deaf Studies, Örebro, Sweden. *Deaf Worlds. International Journal of Deaf Studies*. Special theme issue: The meaning and place of "Deaf Studies". 23(2 & 3), 69-87.

2006:

Bagga-Gupta, S. Languages and Identities in School Arenas. Communication-practices in plurilingual and multicultural settings at the beginning of the 21st century. Paper at the Symposium "Interactions in and discourses about diversity in educational settings in the new millennium II". 34th Congress of the Nordic Educational Research Association. Örebro.

Bagga-Gupta, S. Visuellt *eller* visuellt orienterad? Några forskningsrön om hur döva, hörselskadede & hörande kommunicerar i & utanför utbildningsarenor. Invited keynote presentation. Nationell utbildningskonferens om döv-hörselundervisning, Specialskolemyndigheten. Örebro.

EFFEKTER AV ETT FAMILJESTÖDS- PROGRAM FÖR ATT UTVECKLA BARN ORDFÖRRÅD OCH SENARE LÄS- OCH SKRIVFÖRMÅGA

SPRINT-projektet vid Stockholms universitet

Eva Berglund, *Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet*

Christine Cox Eriksson, *Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet*

Mårten Eriksson, *Högskolan i Gävle*

Francisco Lacerda, *Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet*

Ulrika Marklund, *Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet*

Mats Myrberg, *Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet,*

mats.myrberg@specped.su.se

Iris-Corinna Schwartz, *Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet*

Ulla Sundberg, *Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet*

Hemsida: <http://sprint.ling.su.se>

Nyckelord: ordförrådsutveckling, språkutveckling, tidig intervention, språkligt samspel föräldrar – barn, SECPI

Projektets bakgrund och syfte

Projektets övergripande syfte är att studera effekter av olika faktorer i barns språkliga uppväxtmiljö i hem, förskola och de tidiga skolåren på ordförrådsutveckling och senare läs- och skrivutveckling. Med hjälp av ett internetbaserat stödprogram riktat till föräldrar till barn i 18–30 månaders ålder vill vi experimentellt undersöka effekter av språklig input från föräldrar på barnens ordförrådsutveckling. I tillägg till detta vill vi systematisera empiri från systerprojekt i andra länder och tidigare forskningsresultat för att skapa en prediktiv modell av tidig språkutveckling och dess relation till senare läs- och skrivutveckling som är giltig även över lands-, språk- och kulturgränser. Projektets vetenskapliga syfte kan återföras på debatten om *nature or*

nurture i barns språkutveckling från mitten av 1960-talet med Skinner och Chomsky som centralgestalter, via 1980-talet med Bruner, Tomasello och Bates som förgrundsgestalter, till dagens livaktiga forskning med empiriska bidrag från många olika discipliner. En viktig utgångspunkt för projektets tillkomst är Betty Hart & Todd Risleys studie av barns ordförrådsutveckling från ett till tre års ålder i ett socialt utsatt område i Kansas City under 1980-talet (Hart & Risley, 1995).

Specifika forskningsfrågor är:

1. I vilken utsträckning kan föräldrars språkliga input förklara barnens ordförrådsutveckling från 18 till 36 månaders ålder?
2. Vilka effekter kan man se av en *Best practice*-intervention med informations- och utbildningsmaterial riktat till föräldrar?
3. Finns skillnader i effekt beroende på när interventionen sätts in (18 till 30 månader)?
4. I vilken utsträckning får interventionen effekter på ordförrådsutveckling på längre sikt, samt på läs- och skrivutveckling?
5. Hur samspelar hemmet som språklig uppväxtmiljö med förskolekarakteristika i utvecklingen av skriftspråkliga färdigheter och deras språkliga förelöpare?
6. Hur skiljer sig språk-, läs- och skrivutveckling enligt punkt 1–5 ovan mellan olika länder?

Design

Projektet tillämpar en *multiple baseline*-design med ett stort antal mätpunkter som beskriver såväl barnens utveckling som språkutvecklingsmiljön runt omkring dem. Likstora grupper bland familjerna deltar i projektets interventionsprogram (se nedan) när barnen är 18, 24 respektive 30 månader gamla. Ungefär sex månader efter interventionen inbjuds föräldrarna till ett ”boostermöte” där de får tillgång till ytterligare informations- och stimulansmaterial om barns språkutveckling. Utöver konventionell *multiple baseline* har vi också en kontrollgrupp som inte får del av interventionen.

Datainsamling

Projektets datainsamling omfattar en bakgrundsenkät som föräldrarna fyller i via projektets webbplats, föräldraskattningar av barnens ordförråd (svensk version av MacArthur Bates Communicative Development

Inventories – SECDI, Eriksson & Berglund, 1999) från 12 månaders ålder och fram till f.n. 36 månader, en ordlista som föräldrarna fyllt i när barnen är 15–16 månader gamla, samt audioinspelningar (totalt 1 100 timmar ljudinspelningar av språkligt samspel i vardagssituationer mellan barn och föräldrar) före, under och efter interventionen. Föräldrarna har också fått fylla i en ”kommunikationsbarometer” som ett effektmått av interventionen.

Över 600 stockholmsfamiljer har deltagit i vår datainsamling med ordförrådsskattningar med hjälp av SECDI över ett internetprotokoll på projektets webbplats. För nära 200 av dessa familjer har vi ljudinspelningar av språkliga samspelssituationer mellan barn och föräldrar samt ordförrådsskattningar upp till 30 månaders ålder. Föräldrarna har även fått tillgång till ett filmmaterial om barns språkutveckling (se nedan) via detta protokoll. Dessutom har projektet anordnat möten för att ta del av föräldrarnas erfarenheter vid flera tillfällen. I anslutning till dessa möten har föräldrarna fått ett texthäfte som producerats inom projektet med kompletterande information om barns språkutveckling (som också sänts per post till de föräldrar som inte deltagit i de kompletterande mötena). Projektets databas omfattar för närvarande ordförrådsskattningar för över 600 barn vid 12 månaders ålder, nära 400 vid 18 månaders ålder, och nära 250 vid 24 och 30 månaders ålder, 1 100 timmar ljudinspelningar, samt bakgrundsdata för varje familj omfattande föräldrars utbildningsnivå, språkförhållanden i hemmet, ev. läs- och skrivproblem i familjen, barnets födelsevikt och födelsetid i förhållande till förväntad, eventuella hörselproblem, och uppgifter om system (antal och ålder). I 111 familjer har en förälder ett annat modersmål än svenska.

Interventionsprogrammet

I samband med att barnen uppnått 18, 24 eller 30 månaders ålder inbjöds föräldrarna att delta i en intervention som föregicks av ett föräldramöte där audioinspelningstekniken presenterades och övades. Via internetprotokollet på projektets webbplats fick familjerna därefter tillgång till ett filmmaterial som projektet producerat med hjälp av enheten för medieproduktion vid Stockholms universitet. Filmmaterialet består av ett introducerande avsnitt (”Ordjakten”) och tre föreläsningar gemensamma för alla tre åldersgrupperna, samt videoexempel på illustrativa samspelssituationer kommenterade av projektets experter. Syftet med materialet är att öka föräldrarnas medvetenhet om språk och språkutveckling och inspirera till utvecklande samspelsmönster som utifrån befintlig forskning kan förväntas ge positiva

effekter på barnens språkutveckling. Som en kompletterande del av interventionen har också texthäften med information för de deltagande föräldrarna om barns språkutveckling producerats.

Resultat

Projektresultaten har presenterats i två artiklar inskickade till vetenskapliga tidskrifter, samt i form av posters och presentationer vid ett antal vetenskapliga konferenser och fortbildningsdagar och seminarier för lärare och allmänhet. De preliminära analyser som gjorts hittills visar på stora variationer i språklig input till barnen, såväl kvantitativt som kvalitativt. Variationerna i input samspelar också med barnens ordförrådsutveckling i förväntad riktning. Föräldrar till barn som ligger lägst (percentil 0–25) i SECDI vid 18 månaders ålder uppvisar signifikant färre antal positiva responser (*imitationer, kommentarer och bekräftelser*) på barns yttranden än föräldrar till barn som ligger strax över medianen (percentil 55–70). De senare ställde också fler frågor till barnen. Resultaten så långt säger dock inget om orsaksförhållanden. Är det så att man genom att påverka föräldrar att tillämpa det språkliga samspelsmönster som gäller i familjer där barnen ligger högre på SECDI-skalan kan påverka barnens ordförrådsutveckling? Kommande analyser av interventionens effekter förväntas belysa denna fråga.

Särskilda karakteristika i barnriktat tal (IDS – *Infant Directed Speech*) jämfört med vuxenriktat tal har varit föremål för en rad studier sedan 1960-talet. Föräldrars barnriktade tal visar sig ha särskilda egenskaper som inte återfinns i vuxenriktat tal (Kuhl et al. 1997; Sundberg & Lacerda 1999). Fler repetitioner, segmenterat tal, yttrandelängd, långsammare taltempo, modifierade turtagningsmönster med längre pauser och språkliga ”inbjudningar” till barnet är exempel på sådana specifika mönster. I SPRINT-projektet studeras skillnader i dessa mönster relaterat till barnens aktiva ordförråd vid 18 månaders ålder. Resultaten visar på systematiska skillnader mellan IDS för barn med större och mindre ordförråd. I gruppen med mindre ordförråd uppvisar föräldrarna längre pauser före respons på barns yttranden, medan föräldrarnas yttrandelängd inte skiljer sig åt mellan gruppen med större respektive mindre ordförråd. Den längre latensen i föräldrarespons på barns yttrande i gruppen med lägre ordförråd kan ses i relation till Tomasello & Farrars (1986) konstaterande att omedelbar respons på barns yttranden gynnar deras språkliga utveckling.

Sammanfattningsvis finns signifikanta skillnader inom grupperna barn med litet, typiskt och stort ordförråd:

- föräldrarna har längre yttranden än barnen (gäller samtliga grupper)

- föräldrarna har längre pauser innan de svarar en vuxen jämfört med när de svarar ett barn (gäller samtliga grupper)
- föräldrar till barn med litet eller typiskt ordförråd använder kortare yttranden när de svarar barn jämfört med när de svarar vuxen (sådana skillnader finns inte hos föräldrar till barn med stort ordförråd)

Mellan grupperna finns signifikanta skillnader i pauserna mellan barn- och föräldrayttranden, där pauserna är längre i gruppen med barn med litet ordförråd jämfört med barn med stort ordförråd och, dock inte signifikant, även längre i gruppen med barn med litet ordförråd jämfört med typiskt ordförråd.

Analyserna hittills visar också på en rad prediktiva samband i SECDI-skattningarna från 12 månaders ålder och framåt. Gester vid 12 månaders ålder predicerar aktivt ordförråd vid 18 månader. Ordförråd vid 24 månaders ålder prediceras bäst av ordförråd vid 18 månaders ålder ($r = 0,7$), medan föräldrars utbildningsnivå inte visar något signifikant samband med ordförrådsutveckling. Aktivt ordförråd vid mätningar från 18 till 36 månaders ålder visar ett positivt samband med grammatisk utveckling (yttrandelängd i morfem), starkare vid högre åldrar än lägre. Sambandet mellan passivt ordförråd och grammatisk förmåga är väsentligt mindre tydligt. För att ytterligare förstå detta resultat gjorde vi ett urval och en uppdelning av gesterna i enlighet med Sansavini et al. (2010) i *tom hand*-gester och *handlingar med objekt*. Resultatet tydde då (även det i enlighet med Sansavini et al., op. cit.) på att *tom hand*-gesterna hade ett starkare samband med det aktiva ordförrådet, medan *handlingar med objekt* hängde samman med det passiva ordförrådet. Det kan tolkas som att barnens tidiga *handlingar med objekt* ger föräldrarna en uppfattning om vad 12-månadersbarn förstår, medan klassiska *tom hand*-gester används för den aktiva kommunikationen. När vi studerade denna utveckling och jämförde barnen vid de olika åldrarna och deras respektive ordförråd och grammatik framgick ett samband som tydde på en "mognadsfaktor" som vi spekulerar kring troligen innebär en utveckling av minnesförmågorna hos barn. Alltså, när barn hade lika stort ordförråd men olika ålder, så tenderade de äldre barnen att kunna producera mer komplicerad syntax och grammatik.

Projektplan 2012-2017

SPRINT-projektets långsiktiga plan är att följa upp de barn och familjer som ingår i projektet fram tills barnen går i årskurs 3 i skolan, dvs. 2017. För närvarande pågår kompletterande datainsamling i form av en webbenkät till familjerna som rör barnomsorgshistoria, kontakter med hälso- och sjukvård samt fylligare bakgrundsinformation om barn och familj. Vidare sam-

lar vi in data från förskolor via en webbenkät plus registerinformation för att belysa förhållanden i förskolemiljön som kan påverka språkutveckling.

SPRINT är del i två internationella nätverk, varav ett omfattande de nordiska länderna och ett antal länder runtom i världen där projekt med liknande inriktning och ambition bedrivs. Vidare kommer vi att utnyttja normeringsstudier som genomförts i ett stort antal länder för ordförrådsinstrumentet vi använder i projektet. Detta instrument, CDI, finns nu normerat för över 60 språk. Skillnader mellan språk liksom skillnader mellan barnsomsorgs- och skolsystem, och kulturellt betingade skillnader av betydelse för barns språkutveckling är möjliga att belysa genom denna språkdatabank.

Vidare planerar vi datainsamling på förskolor för att bedöma barnens språk- och läsutveckling med instrument som så långt som möjligt anpassas för att överensstämma med dem som använts i internationella partnerprojekt.

Vi är nu på god väg att besvara projektets första forskningsfråga, nämligen i vilken utsträckning och hur föräldrars språkliga input kan förklara barnens ordförrådsutveckling från 18 till 36 månaders ålder.

Effekter av intervention analyseras för närvarande. Omfattande databearbetning krävs dock för att belysa effekter av interventionen på föräldrabeteende (SSD-analyser), som i sin tur förväntas medieras till barns ordförrådsutveckling. Detta gäller även frågan om det finns skillnader i effekt beroende på när interventionen sätts in (18 till 30 månader).

Fortsatt datainsamling krävs för att få svar på de tre sista forskningsfrågorna:

- I vilken utsträckning får interventionen effekter på ordförrådsutveckling på längre sikt, samt på läs- och skrivutveckling?
- Hur samspelar hemmet som språklig uppväxtmiljö med förskolekarakteristika i utvecklingen av skriftspråkliga färdigheter och deras språkliga förelöpare?
- Hur skiljer sig språk-, läs- och skrivutveckling enligt punkt 1–5 ovan mellan olika länder?

Från 2015 och framåt har vi underlag för att ge svar på de långsiktiga frågorna:

- Förskolekarakteristikans inverkan på språklig utveckling
- Kognitiva och språkliga utvecklingsindikatorer
- Läs- och skrivinlärning
- Jämförelser mellan länder

Referenser/förslag på litteratur för den intresserade:

- Ambridge, B & Lieven, E. (2011) *Child Language Acquisition, Contrasting Theoretical Approaches*, Cambridge : Cambridge University Press
- Bruner, J. (1981) The Social Context of Language Acquisition *Language & Communication*, Vol. 1, No. 2/3, sid. 155 -178.
- Eriksson, M. & Berglund, E. (1999) Swedish early communicative development inventories: Words an gestures. *First Language*, 19(55), sid 55-90
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995) *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. London: Paul Brooks
- Kuhl, P. K., Andruski, J. E., Chistovich, I. A., Chistovich, L. A., Kozhevnikova, E. V., Ryskina, V. L., Lacerda, F. (1997). Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science*, 277(5326), 684-686. doi: 10.1126/science.277.5326.684
- Research Methods in Child Language, A Practical Guide* (2012) Ed. Erika Hoff, Oxford: Wiley-Blackwell
- Sansavini, Alessandra; Bello, Arianna; Guarini, Annalisa; Savini, Silvia; Stefanini, Silvia; et al. (2010) Early development of gestures, object-related-actions, word comprehension and word production, and their relationships in Italian infants: A longitudinal study. *Gesture* vol 10, No 1 sid. 52-85.
- Sundberg, U., & Lacerda, F. (1999). Voice onset time in speech to infants and adults. *Phonetica*, 56(3-4), 186-199.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), sid. 1454-1463.

ATT LÄRA SIG "EMOTIONELL KOMPETENS"

Yrkespraktik, känslor och identitetsskapande

Boel Berner, *Tema Teknik och social förändring, Linköpings universitet,*
boel.berner@liu.se

Magnus Blondin, *Tema Teknik och social förändring, Linköpings universitet*

Jenny Gleisner, *Tema Teknik och social förändring, Linköpings universitet*

Nyckelord: emotionell kompetens, barnmorskor, brandmän, känsloregler, komplexa övningar, basgruppsamtal, genus, situerat lärande, yrkeskompetens, teknik, kulturella föreställningar

En yrkeskompetens innefattar inte bara kognitiv förmåga och teknisk eller hantverksmässig skicklighet. Att kunna behärska sina känslor men också att kunna visa rätt sorts känslor i arbetet är centrala komponenter i många yrken och arbetsuppgifter. Medicinsk personal ska visa empati, poliser utstråla auktoritet, flygvärdinnor en omtänksam vänlighet och brandmän måste vara modiga – oavsett hur de "verkligen" känner. I många yrken måste utövarna också kunna bemästra *andra* människors känslor. De ska kunna dämpa andras desperation, oro eller panik eller ge dem emotionellt stöd och rätt mått av hopp om tillfrisknande eller överlevnad. Sådan känslomässig förmåga är en komplex och motsägelsefull kompetens. Den är inte given utan måste utvecklas i formella utbildningar och yrkespraktik.

Projektets inriktning

I detta projekt undersöks hur individer lär sig "rätt" sorts känslor i utbildningen till ett par viktiga arbetsområden och hur "känslokompetens" definieras och utvecklas, uttrycks och sanktioneras. Fokus är på blivande barnmorskor och brandmän. Gemensamt för dessa yrken är att man där har att hantera såväl andra människor som en komplex teknik i situationer som kan innebära stark känslomässig anspänning. De är också valda för att de har olika könsmässig rekrytering och genusprägling. Vi är intresserade av

det "känslorarbete" som uppfattas som en del av den professionella kompetensen. Vilka implicita och explicita "känsloregler" finns inom yrkesgemenskapen? Hur formuleras och formas den emotionella kompetensen inom den formella utbildningen till barnmorska och brandman?

I båda studierna handlar det om att undersöka komplexa beteenden och resonemang som utvecklas i interaktion mellan studenter, mellan lärare och studenter och i situationer som involverar socialt samspel och interaktion med teknik. Vi har därför använt metoder som kan fånga nyanserna i situationer handlande, främst deltagande observation under en längre tid, men även intervjuer, enskilt eller i grupp. I delstudie 1 om barnmorskor fokuseras interaktioner och diskussioner i en inom utbildningen central pedagogisk verksamhet, nämligen studenternas *basgruppsamtal*. I fokus för delstudie 2 står en i brandmannautbildningen central pedagogisk verksamhet, nämligen *övningar i komplexa situationer*.

Teoretiska perspektiv

Vårt projekt har ett sociokulturellt angreppssätt, vilket innebär att vi ser upplevelser och uttryck för känslor som något som formas av inläring och regler i sociala och kulturella sammanhang. Känslor är situerade och förmedlar sociokulturella meddelanden; de är improvisationer (på mer allmänna teman), baserade på individers (och grupper) meningsfulla tolkning av situationer. Således ser vi känslor som något som inte bara händer inom individen utan något som även styrs av relationer till andra människor, till artefakter och situationer. Samtidigt hämtar vi från interaktionistisk forskning insikter om att känslor inte kan separeras helt från kroppsliga uttryck och individuella erfarenheter.

Från Hochschild (1983) hämtar vi begreppet *emotion rules*, känsloregler, för att beskriva de dominerande känslöförväntningar som finns i ett yrke eller en arbetsgemenskap. Vi undersöker hur dessa förmedlas till studenter och hur studenterna förstår, agerar på, resonerar kring och omtolkar reglerna. Att visa känslor ses ibland som något feminint medan män, lätt karikerat, anses vara bättre på rationellt tänkande och teknisk kompetens. Projektet problematiserar denna bild genom att visa på känsloreglernas komplexitet och hur känslor "görs" i olika situationer. Lärande är utifrån dessa synsätt en aktiv process där individer agerar medvetet och skapande i relation till *emotion rules*, andra människor och utbildningens ramverk. Studien fokuserar därför specifika lärandesituationer och vad som där sker, samt förändringar över tid. Eftersom fokus är på yrkesutbildningar är vi även intresserade av hur lärande och förmågor utformas i spänningsfältet mellan formell utbildning och arbetsliv.

Delstudie 1: Barnmorskestudenters lärande av emotionell kompetens

Vi möts i tidningspressen ofta av artiklar om den känslomässiga anspänning – av både glädje och sorg – som arbetet som barnmorska innebär. En forskare har beskrivit detta arbete som ett "emotionellt minfält". Barnmorskor ska lära sig hantera egna och blivande föräldrars känslor kring glädje, smärta och kroppslig närhet. Avancerad teknik är central för diagnos, övervakning och behandling. Blivande barnmorskor måste lära sig använda tekniken och bedöma dess signaler. De måste hantera de känslomässiga konsekvenser som svåra förlösningar eller ett handikapp hos barnet kan ha för blivande föräldrar. Lite förvånande är dock forskningen på området ytterst begränsad och känslors inläring i undervisningssituationer har knappast undersökts alls.

Material och metod

Delstudie 1 har utförts av Jenny Gleisner, doktorand vid tema Teknik och social förändring. Under ett års tid följde hon studenter på en barnmorskeutbildning i Sverige för att se hur de talade om känslor och hantering av känslor som en del av lärandet av yrket.

Barnmorskeutbildningen sträcker sig över tre terminer och består av både teoretisk och verksamhetsförlagd utbildning. I projektet följdes studenterna under den universitetsförlagda delen av utbildningen, och då framför allt under de delar som berörde graviditet och förlösning. En etnografisk metod användes, vilket innebar observationer av föreläsningar, seminarier, färdighetsträningar, basgruppsträffar, informella interaktioner under raster m.m. Dessutom utfördes intervjuer med lärare på utbildningen samt en gruppintervju med studenter. Studien innehåller även två kortare fältarbeten på en förlösningsavdelning.

Några resultat

Vi vill här lyfta fram en viktig aspekt (av många) av lärandet av emotionell kompetens, nämligen barnmorskestudenternas lärande av att bemöta smärta som god och normal.

Barnmorskeutbildningen i Sverige är en påbyggnadsutbildning som kräver sjuksköterskeexamen och ett års arbetslivserfarenhet. Barnmorskestudenter går därmed från att vara sjuksköterskor till att bli barnmorskor. Professionsväxlingen innebär en ny yrkesidentitet och nya förhållningssätt. Vi vill här ge ett exempel på vad professionsväxlingen kan innebära genom att lyfta fram hur studenternas förhållningssätt till smärta förändrades under utbildningen.

Känslohantering, *emotion management*, är centralt i många vårddyrken. Begreppet kommer från Arlie Russel Hochschild som hävdar att känslor kan

kontrolleras både av individen och av samhället. Vissa känslor förs fram som eftersträvansvärda och vissa känslor bör inte visas i exempelvis barnmorskans professionella förhållningssätt.

Tidigare forskning om smärta fokuserar till stor del på samband mellan smärta och lidande. Man har visat på de födande kvinnornas upplevelse av smärta samt på hur barnmorskor kan hjälpa kvinnor att hantera smärtan, med teknikens hjälp eller med alternativa metoder. Billie Hunter (2001) menar att barnmorskor genom erfarenhet lär sig att uthärda arbete med kvinnor som upplever stark smärta och på så sätt dölja sina egna känslor. Vi hävdar i motsats till Hunter att det inte handlar om att uthärda och dölja utan att *förändra* sitt förhållningssätt till smärta. Barnmorskestudenterna lärde sig under sin utbildning att se på smärta som god och normal.

Denna syn skiljer sig från sjuksköterskors perspektiv på smärta. För en sjuksköterska är patientens smärta något som ska botas eller lindras. Men de flesta kvinnor som barnmorskor möter i sitt arbete är inte sjuka och behöver därför inte botas. Det är normalt att vara gravid. Eftersom graviditet inte är en sjukdom utan naturlig och normal så ses även fysisk smärta under förlossningen som normal. Ur barnmorskeperspektiv ses smärtan också som produktiv och meningsfull då smärtan som orsakas av värkarbetet driver förlossningen framåt och leder till att barnet föds.

För att i sin yrkesroll kunna bemöta smärtan som patienter upplever på rätt sätt måste studenten lära sig hantera sina egna känslor inför smärta. Att förändra inställningen till smärta var en process som arbetades med i synnerhet under första och andra terminen av utbildningen. Studenterna lärde sig var smärtan sitter, vad den beror på, hur den kan upplevas av den födande kvinnan och hur smärtan kan hanteras. Man lärde sig även att relatera teknikens signaler till den födande kvinnans utsagor, till att förstå när smärtan inte var normal utan tecken på något besvärligt, samt att hantera kulturellt skiljaktiga uttryck för smärta bland kvinnorna. Studenterna arbetade även med att förstå sin egna känslor i relation till smärta; detta är en del av lärandeprocessen att bli barnmorska.

Även om Hochshilds perspektiv synliggör de krav som finns på känslor och känslouttryck inom yrken så finns en tendens i hennes arbete, liksom hos dem som byggt vidare på hennes teorier, att förutsätta att det går att skilja mellan vad en person känner och vad den uttrycker. Hunter skriver exempelvis att barnmorskor döljer sina känslor och istället uttrycker det som förväntas av dem. Vi menar att kroppsliga upplevelser av känslor och hur vi kommunicerar känslor är sammanflätade. Det finns även kulturella aspekter i hur man talar om smärta och i hur smärta uppfattas och uttrycks i olika etniska grupper och olika samhällen, något som vi även lyfter fram i studien.

Studien synliggör – utifrån utbildningens innehåll, studenternas berättelser från den verksamhetsförlagda utbildningen och i interaktionen i grupparbeterna – att lärandet till att bli barnmorska inte bara handlar om att få medicinska och praktiska kunskaper utan också om identifieringsprocesser och känslor. Det handlar om att *känna sig som en barnmorska* (identifikationsarbete) men också om att *känna som barnmorskor* (normer kring känslor).

Delstudie 2: Lärande av emotionell kompetens hos blivande brandmän

En schablonbild av brandmän är den av modiga män som rycker ut för att möta faror, släcka bränder och rädda människor i nöd. Yrket omges av en aura av heroisk maskulinitet. Vår studie, som utförts av doktoranden Magnus Blondin vid tema Teknik och social förändring, både bekräftar, problematiserar och kompletterar denna bild.

Studien undersöker hur blivande brandmän lär sig hantera sin rädsla inför olyckor och svåra situationer, undvika farligt risktagande, förstå andras agerande och lugna och stödja såväl varandra som drabbade. Även om detta är ett mycket teknisknära yrke, där kompetens att hantera komplexa risksituationer är viktig att lära sig, innehåller yrket också många starkt känslomässiga komponenter, länkade till tillit och empati. Här finns internationell forskning just kring vikten av att utveckla tillit och förtroendefulla relationer och känslor inom en yrkesgemenskap. Även yrkets inramning som en heroisk maskulin verksamhet har studerats utifrån hur det formar känslor inför och inom det egna arbetet. I Sverige har framför allt Ericson (2011) studerat operativa brandmäns nära relationer inom arbetslag och Göransson (2004) undersökt den utbildning som fanns före 2003. Ingen studie har dock undersökt hur lärandet av teknisk kompetens kopplas till lärande av emotionell kompetens inom den formella utbildningen till brandman.

Material och metod

Projektet har inneburit deltagande observationer under ett och ett halvt år av en och samma klass med blivande brandmän på en av Myndigheten för samhällsskydd och beredskaps, MSB:s, räddningsskolor. Den utbildning som studeras är den tvååriga eftergymnasiala yrkesutbildningen *Skydd Mot Olyckor*, SMO. Vi har under projekttiden insett att en central arena för lärande av emotionell kompetens i yrkesutbildningen till brandman är olika *övningssituationer*. Här finns luckor i tidigare forskning om lärande, både vad gäller iscensatta övningssituationer generellt och lärande av emotionell kompetens i övningssituationer specifikt. Observationer och intervjuer har gett mycket konkret material från "första parkett" kring händelser och fe-

nomen. Det empiriska materialet består alltså av fältanteckningar, ljudupptagningar, ett omfattande fotografiskt material från övningar och samtal med lärare och studenter samt dokument från fältet. Vi har även material från observationer under verksamhetsförlagd utbildning vid brandstationer samt från klassrumsundervisning.

Några resultat

Brandmäns arbete sker ofta under stor osäkerhet och tidspress. Det kan handla om trafikolyckor med fastklämda personer och risk för övertändning, om drunkningsolyckor, om brand i hus med rökutveckling, hetta och risk för explosioner. De blivande brandmännen (som i enstaka fall är kvinnor) övar ständigt på att förstå och hantera sin utrustning, liksom på att förbereda den och den egna kroppen inför uttryckningar. Man måste kunna lita på sin kropps förmåga, på arbetets materiella förutsättningar, liksom på att andra personer i laget vet vad de ska göra och har förberett sig mentalt och praktiskt. Likaså måste man lära sig att bemästra sin och andras rädsla i farofyllda och obehagliga situationer.

Agerandet under komplexa övningar visar hur blivande brandmäns framväxande yrkeskompetens är en sammansatt kompetens. Att exempelvis ta hand om en trafikolycka kräver inte *en* färdighet utan flera. Färdigheter och kunskap inbegriper sociala, kroppsliga, materiella och – visar vi – emotionella beståndsdelar. Blivande brandmän lär sig under övningar att lita till sig själva, kamrater och utrustning, och att hantera olika dimensioner av osäkerhet. De står, kan man säga, i ett syntetiskt, hybridlikt och till och med livsuppehållande förhållande till tekniken.

Många slags känslor uttrycktes hos blivande brandmän i övningar: rädsla, skam eller förlägenhet, skuld, stolthet, glädje, avund och kamratlig intimitet. Studenter som delar gemensamma upplevelser under övning får gemensamma referenser när de förhandlar om sin brandmannamässighet och vad som "är" otäcka, jobbiga eller svåra upplevelser. Studenternas delade (känslomässiga) erfarenheter är normaliserande i deras gemenskap med avseende på vilka känslor som tillåts i vilka situationer.

Många färdighetsövningar på räddningskolan kan betraktas som övningar i socialt samspel och lärande av normer för kollegialt beteende, för förutsägbarhet och tillit. Man kan se ett lärande av olika aktivitetsnivåer vid övning i olika arbetssituationer, som att kunna mobilisera *professionell aggressivitet* när explosivitet behövs, visa *lugn och eftertänksamhet* för att reda ut situationer där ett högt arbetstempo kan ställa till problem, eller *härda ut* då någon i väntan måste behålla fokus och sätta sig själv åt sidan.

De blivande brandmännen befinner sig i övningssituationer som är främmande för de flesta människor. Det är situationer där känslor är centrala

men inte alltid uppmärksammande eller erkända. De blivande brandmännen kan genom studien få perspektiv på hur känslor uppstår i ett samspel med andra människor, med utrustning och i övningarnas dynamik och omständigheter, och alltså inte bara handlar om individuella egenskaper och reaktioner.

Relevant litteratur

- Berner, B. (2008) Working Knowledge as Performance. *On the Practical Understanding of Machines, Work, Employment, and Society*, 22 (2): 319–336
- Berner, B. (2009) Learning Control: Sense-Making, CNC Machines, and Changes in Vocational Training for Industrial Work, *Vocations and Learning*, 2 (3): 177–194
- Berner, B. (2010) Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education, *Journal of Education and Work*, 23 (1): 27–42
- Blåka, G. (2006) Newcomers' learning of midwifery practice in a labour ward: a socio-cultural perspective, *Learning in Health and Social Care*, 5(1), 35–44
- Colley, H. et al (2003) Learning as Becoming in Vocational Education and Training: class, gender and the role of vocational habitus, *J. of Vocational Education and Training* 55(4), 471–497
- Ericson, M. (2011) *Nära inpå. Maskulinitet, intimitet och gemenskap i brandmäns arbetslag*. Göteborg Studies in Sociology No 48. University of Gothenburg
- Göransson, A. (2004) *Brandvägg – Ord och handling i en yrkesutbildning*, Malmö Studies in Educational Sciences no 17
- Hochschild, A. (1983) *The Managed Heart. Commercialization of Human Feelings*, Berkeley
- Hunter, B. (2001) Emotion work in midwifery: a review of current knowledge, *Journal of Advanced Nursing* 24(4), 436–444
- Kruse, C. (2007) Räddning, risk och identitet – en forskningsöversikt över brandmannayrket, Arbetsnotat 306, Tema Teknik och social förändring
- Myers, K.K. (2005) A Burning Desire. Assimilation into a Fire Department, *Management Communication Quarterly*, 18(3), 344–384
- Phillips, D. et al (2002) From personal reflection to social positioning: the development of a transformational model of professional education in midwifery, *Nursing Inquiry*, 9(4), 239–249
- Saunders, M. (2006) From 'organisms' to 'boundaries': the uneven development of theory narratives in education, learning and work connections, *J. of Education and Work*, 19 (1), 1–27
- Savage, J. (2004) Researching emotion: the need for coherence between focus, theory and methodology, *Nursing Inquiry*, 11(1), 25–34
- Strauss, A. et al (1985) *Social Organization of Medical Work*, University of Chicago Press
- Sturdy, A. (2003) Knowing the Unknowable? A Discussion of Methodological and Theoretical Issues in Emotion Research and Organizational Studies, *Organization*, 10(1), 81–105
- Tracy, S. J & Scott, C. (2006) Sexuality, Masculinity, and Taint Management Among Firefighters and Correctional Officers, *Management Communication Quarterly*, 20(1), 6–38

Zembylas, M. (2007) Theory and methodology in researching emotions in education, *Int. J. of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72

Konferenspapers inom projektet

Blondin, Magnus (2009) "We just wanna' be fire fighters", 4S, Washington DC

Gleisner, Jenny (2009a) "The Good and Normal Pain", Dimensions of Pain, Helsingfors

Gleisner, Jenny (2009b) "Embodied Knowledge and Knowledge about the Body", Bodies, (Im) Materialities Transgressing Bodies/Transgressive Embodiments, Uppsala

Gleisner, Jenny (2010) "Feeling Like a Midwife", Centrum för genusvetenskap, Uppsala

Gleisner, Jenny (2011) "Barnmorskestudenters lärande av närhet och distans", Broar och brott mellan biologi och det sociala, Ystad

ATT SKAPA MENING ÄR ATT LÄRA: DATORER OCH YNGRE BARN'S TEXTAN- VÄNDNING

Anders Björkqvall, *Stockholms universitet*, anders.bjorkqvall@nordiska.su.se
Charlotte Engblom, *Högskolan i Gävle*, cem@hig.se

Nyckelord: en till en-projekt, datorer, yngre barn, lärande, rekontextualisering, litteracitet, multimodalitet, populärkultur, semiotisk modalitet, bedömning av multimodala texter, sociosemiotisk etnografi

Sammanfattning

Yngre barn, i detta fall sju- och åtta-åringar, använder datorer både i skolan och hemma. I så kallade *en till en-projekt* har varje barn en dator i skolan, och huvuddelen av lärandeaktiviteterna är knutna till denna dator. Vi visar hur kopplingar mellan så kallade textaktiviteter hemma och i skolan och mellan självvalda och lärarinitierade aktiviteter i klassrummet kan ha underutnyttjad lärandepotential. Dessutom diskuterar vi principer för hur yngre barns multimodala datortexter kan bedömas.

Yngre barn använder datorer både hemma och i skolan. De sju- och åtta-åringar som deltagit i projektet *Skilda världar? Textaktiviteter hemma som resurs för lärande i skolan* använder dem för spelande och internetsurfande, men också för både skrivande, läsning och informationssökning på nätet. Barnen är med i så kallade en till en-projekt där varje barn har fått en personlig dator genom skolan eller deltar i undervisning där skrivande sker med datorn före pennan. Huvuddelen av undervisningen involverar datorer.

De frågor som projektet har försökt att besvara är knutna till användningen av datorerna i skolan och barnens intressen hemma. Mer specifikt har vi intresserat oss för de aktiviteter som barnen ägnar sig åt framför datorn när de själva får välja och relationen mellan självvalda och mer lärarstyrda aktiviteter i klassrummet. Med andra ord var vi intresserade av olika typer av *rekontextualiseringar* som skulle kunna vara gynnsamma för barnens utvecklande av *litteracitet*, dvs. deras förmåga att skapa, tolka och interagera genom texter, vid datorn. Med en sociokulturell syn är lärande alltid kontextualiserat och situerat. Det betyder att individer lär sig saker i specifika situationer och att detta sedan är utgångspunkten för fortsatt

lärande i andra situationer. Texthantering som sker utanför skolmiljön, eller vid självvalda aktiviteter i klassrummet, har alltså potential att utnyttjas i mer officiella lärandeaktiviteter i klassrummet.

Inom projektet satte vi likhetstecken mellan meningsskapande och lärande, och de texter som barnen skapade vid datorn behandlade vi som tecken på lärande. Det visade sig snart att dessa texter innehöll betydligt mer än skrift, och att aktiviteterna vid datorn var *multimodala*: bilder, färg och form användes på olika sätt. En central fråga för projektet blev alltså att se vilka andra sätt att skapa mening, utöver de rent språkliga, som barnen valde att arbeta med och hur man kan tolka användningen av dessa *semiotiska modaliteter*.

Vi följde totalt tio barn under knappt två år (de flesta följdes inte under hela tidsperioden), fyra pojkar och sex flickor som under projektiden var sju eller åtta år. Barnen kom från två olika skolor: en skola i en mindre stad och en i en förort till en storstad. Projektets intresse för litteracitetsutvecklande aktiviteter vid datorn både i och utanför skolmiljön krävde att vi kunde analysera just skapandet och till viss del tolkandet av texter, men också texterna i sig. Inom ramen för vad som kallas *sociosemiotisk etnografi* (se Björkqvall 2012a och Björkqvall & Engblom 2010a) har vi genomfört analyser av multimodala texter och andra artefakter (t.ex. bildsamlingar på barnens datorer), men kombinerat dessa med mer etnografiska studier, dels av användningen av artefakter och texter i olika kontexter, dels av de deltagande barnens vardagsliv i vidare bemärkelse.

I skolan och utanför

Frågan om rekontextualiseringar mellan hem- och skolmiljön är komplex, och Engblom (2011) diskuterar risken med att barnen i studien fungerar som ensamma bärare av litteracitetsaktiviteter mellan hem och skola. Det kan då vara svårt för barnen att lyfta fram sina egna erfarenheter och intressen i klassrumsmiljön. En följd av detta kan vara att barnens egna erfarenheter inte fullt ut kan utnyttjas som resurser för lärande i skolan.

Denna typ av problem lyfts också fram av Björkqvall & Engblom (2010b) som diskuterar både multimodalitet och flerspråkighet som utmärkande drag för det nutida samhällets texter, inte minst de som barn möter på internet genom datorer, telefoner och pekplattor, och beskriver dessa komponenter som viktiga för framgångsrikt deltagande i samhällets textmiljöer. Samtidigt finns det ibland en monomodal och enspråkig norm som tenderar att premieras i vissa skolmiljöer, vilket kan göra de textskapande aktiviteterna i skolan mindre varierade än många aktiviteter i hemmet. Detta är alltså ett argument för att finna former för att ytterligare kunna utnyttja

barnens egna erfarenheter av datorer och t.ex. populärkulturella texter som resurser snarare än hot.

Projektet visar på ett antal rekontextualiseringar mellan hem och skola där kunskaper, intressen, texter och bilder från hemmet tas med in i skol-sammanhanget. Björkqvall (2012a) redovisar hur rekontextualiseringar av barnens intresse för bilar respektive husdjur från hemmet kan tas med in i skolan som en läranderesurs, och hur datorerna då spelar en viktig roll. En av deltagarna i studien hade ett mycket utvecklat bil- och motorintresse, ett intresse som delades av flera av hans familjemedlemmar. Detta slog naturligtvis igenom i hans aktiviteter utanför skolan: de dataspel han spelade var bilspel, de affischer och tavlor som tapetserade hans väggar innehöll bilar (t.ex. från Disneyfilmen *Bilar*) och leksakerna var mestadels motorfordon. På liknande sätt hade en annan deltagare ett uttalat intresse för kaniner, vilket också syntes när hon t.ex. spelade spel i hemmiljön.

Hur kan då dessa intressen rekontextualiseras in i skolan, och vilken roll spelar datorn? Inom projektet har vi observerat att barnen fortsätter att vara aktiva vid datorn även efter att de slutfört de officiella, lärarstyrda, uppgifterna i klassrummet. En vanlig aktivitet är då att samla digitala bilder från internet och att sortera dem i olika mappar på den egna datorn; på så sätt blir de som tematiskt organiserade bildsamlingar. I figur 1 finns två av den bilintresserade pojken motorbildsamlingar (överst) och en av flickans kaninbildsamlingar (nederst).



Figur 1. Digitala bildsamlingar

Datorn blir en bärare av barnens egna intressen, mitt i klassrummet.

Men barnens bildsamlingar har också en potential att fungera som konkreta resurser för lärande i skolmiljön. I figur 2 finns bilder från ett bildspel som en flicka har skapat som en del av en (officiell) skoluppgift. I denna multimodala text spelar kaninbilderna en central roll för att illustrera hur

kaniner ser ut – för detta syfte fungerar ju bilder väldigt bra. I bildspelet låter sedan flickan inspelat tal få funktionen att bl.a. redogöra för vad kaminen äter. Bilder och tal får delvis olika roller i denna multimodala text, och flickan visar hur hon kan använda dem för att skapa en välfungerande multimodal text. Pojkens bildsamling har naturligtvis samma potential att fungera som resurs för textskapande vid datorn.



Figur 2. Bildspel om kaniner

Ett av projektets tydligaste resultat är alltså att om rekontextualiseringskedjan från hem till skola, och ibland till konkret textskapande i klassrummet, möjliggörs så finns det en hel del lärandepotential att utnyttja för litteracitetens utvecklande aktiviteter och datorerna kan spela en viktig roll i denna process.

Egen tid med datorn i klassrummet

En hel del tid i klassrummet går åt till annat än de officiella lärandeaktiviteter som leds eller instrueras av läraren. Inte minst gäller detta i klassrum med yngre barn som ska arbeta med datorer, och i synnerhet gäller det under introduktionsperioden då barnen fortfarande håller på att lära sig de grundläggande färdigheterna för att t.ex. spara dokument, skriva i ordbehandlingsprogram eller navigera på internet. I detta projekt intresserade vi oss för dessa perioder mellan officiella lärandeaktiviteter framför datorn och barnens självvalda, *inofficella* aktiviteter (se t.ex. Björkvall & Engblom 2010a). Det samlande av bilder som togs upp ovan är exempel på en sådan inofficiell klassrumsaktivitet. En annan är spelande av onlinespel på datorn (som ofta är mer än en inofficiell aktivitet: en av läraren förbjuden aktivitet). Utforskande av olika typer av program på datorn är intressant. I synnerhet var många av barnen lockade av att utforska programmet Photo Booth som fanns installerat på deras datorer. Detta är en typ av bildredigeringsprogram som är kopplat till datorns kamera och som möjliggör att bildernas färg, form, struktur och annat kan manipuleras utifrån olika mallar i programmet redan innan bilden tas.

I figur 3 illustreras hur en flicka använder programmet för att manipulera bilden av det egna ansiktet. Just vid detta tillfälle satt hon kvar efter att klasskamraterna gått för att äta.



Figur 3. Utforskande vid datorn

Det som sker i figur 3 kan alltså tolkas som en typ av utforskande av bilden som semiotisk modalitet: hur kan dess betydelser ändras genom att man förändrar den på olika sätt med hjälp av programmet? I exemplet i figur 3 förändras t.ex. i vilken grad bilden återger hur flickan ser ut i den naturalistiska verkligheten: det går nästan inte att känna igen henne. Bildens betydelser blir på så sätt t.ex. mer abstrakta, vilket möjliggör användning i flera andra sammanhang. Detta är också vad flickan tar fasta på. I en officiell uppgift låter hon den manipulerade bilden av henne själv representera något annat: en "alien", se figur 4.



Det här är en alian. Den bor på mars. mars är ett bra alian hem. Där bor många aliens. Den här alian heter Knövis. Knövis har en kompis som heter knövelina. Knövis freeldrar heter jonson och jonsolina

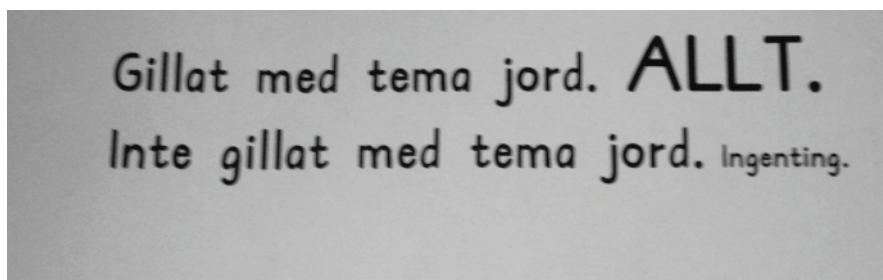
Figur 4. Bild i nytt sammanhang

I figur 4 har flickan utnyttjat det faktum att bilden inte längre bara föreställer henne själv, utan också något mer abstrakt. Utifrån principen ”man tager vad man haver för att skapa den betydelse man behöver” har Photo Booth-bilden använts för att illustrera hur utomjordingen ”Knövis” ser ut. Att det är just ”Knövis” berättas i skriften – det rör sig om en multimodal text där skrift och bild samspelar. Det är en text med ett tämligen avancerat visuellt meningsskapande, som till stor del utvecklats under inofficiella aktiviteter i klassrummet.

Ett annat exempel visar hur en deltagare väljer bort en lärariniterad aktivitet som innebär övning av digital tid genom flervalfrågor och musklickningar, och istället öppnar ett program som både utmanar hennes läs- och skrivförmåga och tillåter en mer kreativ användning av verbalspråket och datorns tangentbord. I denna sekvens överger barnet en övning och en användning av datorn som inte innebär så stor lärandepotential för henne (hon kommenterar t.ex. övningen med ironiska yttranden av typen ”okej det här är det mest svåraste tjugotvå och trettio”) för en annan som utmanar hennes förmågor. Hon läser med ganska stor svårighet skärmens text och får ljuda ut de ord hon skriver. Precis som vid samlandet av digitala motor- och kaninbilder har alltså inofficiella aktiviteter vid datorn potential att integrera lärarledda och självvalda aktiviteter, ofta på ett relativt rakt och motiverat sätt.

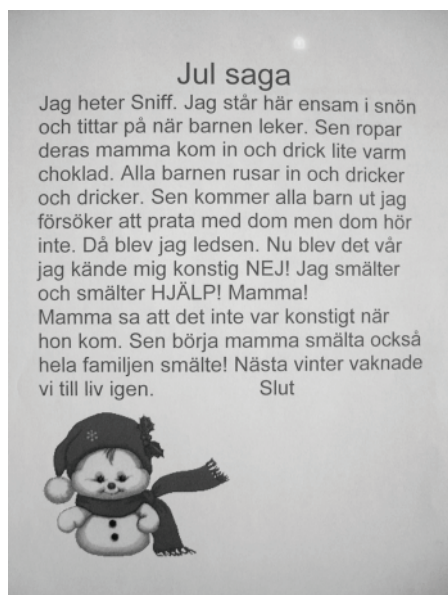
Multimodala resurser och bedömning

Det är inte bara användandet av bilder som gör barnens texter multimodala, utan även resurser knutna till skriften, t.ex. färg, storlek och typsnitt. Dessa resurser har betydelser utöver det innehållsliga. Till exempel används i texten i figur 5 grad (dvs. storlek) på bokstäver samt versaler för att argumentera övertygande, och för att förstärka innehållet i ord som ”ALLT” i kontrast till ”Ingenting” (Engblom inskickad 2012).



Figur 5. Storlek och versaler som resurs

Även färg är en viktig resurs. I figur 6 exemplifieras detta med en text som heter "Jul saga", med röd som dominerande färg på texten, men också med lite grönt ("Slut").



Figur 6. Färg som resurs

Färgerna gör att texten ser mycket julaktig ut, och den innehåller en bild på en snögubbe med röd luva. Men när man läser skriften visar det sig att innehållet är mer allmänt vinterorienterat och handlar om snögubben som smälter när våren kommer. I denna text uttrycks alltså vissa betydelser via skriftens färg och bild medan de språkliga delvis avviker, vilket skapar en lite märklig textuell helhet. Ett viktigt resultat är därför att bedömningskriterierna för barns texter måste anpassas till de multimodala texter som barnen faktiskt skapar vid datorn (Engblom 2012).

Medieutbildning i skolan

Inom projektet analyserades också Medierådets lärmaterial för medieundervisning i relation till klassrumsinteraktion om medieanvändning. Analysen visar att barnen har kunskap om många massmediefenomen, bl.a. från internet, som läraren har bristande kunskap om (Engblom u.u. 2013). En konsekvens är att klassrumsinteraktionen involverar elevernas erfarenheter

av populärkulturella texter utanför skolan, men också att användningen av dessa ifrågasätts utifrån t.ex. familjens ansvar. En slutsats är att det ibland är av vikt att lämna ansvarsfrågorna och låta undervisningen fungera som en förberedelse för framtiden, och inte bara som beskydd från faror med internet och (för mycket) populärkultur.

Rekontextualiseringar och metasemiotisk kunskap

Sammantaget visar projektets resultat att de metasemiotiska perspektiven tydligare behöver ingå i skolans undervisning och att det finns en outnyttjad potential för rekontextualiseringar mellan skolans och andra miljöers textaktiviteter. Projektet kommer att presenteras i en sammanhållen publikation under 2013 (Engblom & Björkqvall u.u.). Boken vänder sig till verkssamma lärare och till studenter inom lärarutbildningen.

Litteraturtips

- Björkqvall, A. (2012a). Artefaktens betydelsepotentialer: En presentation av den sociosemiotiska etnografien som teori och metod. I: T. Hestbæk Andersen & M. Boeriis (red.), *Nordisk socialsemiotik: Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. (University of Southern Denmark Studies in Linguistics. 22.) Odense: Syddansk Universitetsforlag. S. 59–88.
- Björkqvall, A. (2012b). Text- och resursorientering inom multimodalitetsforskningen: En teoretisk diskussion om förklaringsvärden. *Språk & stil*. 22:1. S. 135–161.
- Björkqvall, A. & Engblom, C. (2010a). Young children's exploration of semiotic resources during unofficial computer activities in the classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*. 10:3. S. 271–293.
- Björkqvall, A. & Engblom, C. (2010b). Flerspråkighet och multimodalitet som lärandepotential. I: N. Musk & Å. Wedin (red.), *Flerspråkighet, identitet och lärande: Skola i ett föränderligt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur. S. 193–214.
- Engblom, C. (2011). Skärmbaserad multimodal texthantering i årskurs 1 och i hemmet. Rekontextualiseringsprocesser och lärande. I: A.-C. Edlund & I. Mellenius (red.), *Svenskans beskrivning* 31. S. 93–102.
- Engblom, C. (2012). Yngre barns skärmbaserade texthantering: Multimodala texter och nya perspektiv på progression och bedömning. I: J. Magnusson, A. Malmbjer & D. Wojahn (red.), *Åttonde konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Språket, kroppen och rummet – Multimodala och digitala perspektiv på lärande*, Södertörns Högskola, 25–26 november 2010. S. 35–50.
- Engblom, C. (Inskickad 2012). Skrift och bild i texter skapade av yngre barn. I: Å. Wedin & C. Hedman (red.), *Flerspråklig utveckling och skriftspråsutveckling*. Lund: Studentlitteratur. Manus inskickat för bedömning i mars 2012.

- Engblom, C. (u.u. 2013). Kritisk medialiteracy och yngre barn. I: S. Bagga-Gupta, C. Liberg, R. Säljö & L. Östman (red.), *Perspektiv på literacy*. Manus accepterat för publicering i november 2011.
- Engblom, C. & Björkvall, A. (u.u.). *När språk och bilder samspelar – barns meningsskapande vid datorn*. Lund: Studentlitteratur. Planerat publiceringsdatum: hösten 2013.
- Medierådet. 2010. Småungar & medier – Lärarmaterial. Finns tillgänglig på: <http://www.mediekompass.se/lararmaterial/2188-smaungar-a-medier-laerarmaterial>.

ÖVERSIKTER AV UTBILDNINGSVETENSKAPLIG KUNSKAP: FORMALISERING KONTRA OMDÖME

Ingemar Bohlin, *Göteborgs universitet, ingemar.bohlin@sts.gu.se*

Nyckelord: systematiska översikter, metaanalys, evidensbaserad praktik, formalisering, professionellt omdöme, generaliserbarhet, kumulativitet, epistemologiska antaganden, vetenskapsteori, vetenskapssociologi

1992 lanserades evidensbaserad medicin som ett nytt paradigm för medicinsk praktik. Den grundläggande idén var att läkares kliniska beslut i så hög grad som möjligt ska bygga på resultaten från aktuella medicinska studier. Det nya konceptet fick snabbt fäste i Nordamerika och Storbritannien, och 20 år senare har stora förändringar ägt rum såväl i hälso- och sjukvård som i medicinsk forskning i många länder världen över. Systematiska översikter av forskningsresultat av relevans för kliniska frågor är av central betydelse i dessa förändringar. Den viktigaste organisation som utarbetar sådana översikter är det internationella Cochrane-nätverket; i Sverige fyller Statens beredning för medicinsk utvärdering motsvarande funktion.

Det nya medicinska konceptet utsträcktes snart till evidensbaserat beslutsfattande mer allmänt. Den s.k. evidensrörelsens spridning till nya verksamhetsfält är till stora delar en följd av att en klyfta mellan professionell praktik och relevant kunskap anses råda nära nog överallt, också i länder med en välutbildad arbetsstyrka. Inom utbildningssektorn har en sådan klyfta länge uppfattats som ett stort problem, vilket bl.a. olika förslag om hur lärarutbildningens forskningsanknytning ska kunna stärkas vittnar om. Redan 1996 formulerade en brittisk utbildningsforskare ambitionen att i skolvärlden bygga upp en evidensbaserad praktik enligt medicinsk modell, och särskilt i Storbritannien och USA fick idén ett starkt gensvar. År 2000 tilldelades en enhet vid University of London departementsmedel för att inleda ett program av systematiska översikter av utbildningsvetenskaplig kunskap. EPPI-Centre, som denna enhet heter, intar en ledande roll i försöken att anpassa det etablerade medicinska formatet för systematiska översikter till utbildningsområdets behov. Statligt finansierade organ för produktion av systematiska översikter av utbildningsvetenskap har även inrättats bl.a. i USA och Danmark, och i Norge pågår uppbyggnaden av ett Kunnskapssen-

ter för utdanning. En utredning föreslog år 2009 inrättandet av ett svenskt organ för samma ändamål, men inget sådant beslut har fattats.

Initiativen för produktion av systematiska översikter har mötts av hård kritik från delar av det utbildningsvetenskapliga samfundet. Syftet med projektet *Evidensbaserad pedagogik: Epistemologiska förutsättningar för evidensrörelsens expansion in i utbildningsvetenskap* har varit att analysera de argument som har anförts för och emot dessa initiativ. Epistemologiska antaganden, dvs. antaganden om hur vetenskaplig kunskap byggs upp, har varit centrala i kontroversen; olika argument om hur utbildningsvetenskaplig kunskap förhåller sig till de typer av fakta som genereras i medicin, naturvetenskap och socialantropologi återkommer ständigt. Projektets viktigaste resultat kan sammanfattas under tre rubriker. I vad som följer kommer jag först att diskutera argument mot systematiska översikter som jag anser vara illa genomtänkta, därefter ett argument som det finns skäl att ta på stort allvar. Mitt tredje tema gäller ur vilket vetenskapssociologiskt perspektiv det argument jag uppfattar som kritikernas viktigaste bäst låter sig förstås.

Generaliserbarhet och kumulativitet

Inom kvantitativ forskning värderas *generaliserbarhet* högt. Empiriska resultat vars giltighet sträcker sig långt bortom det material som har studerats eftersträvas alltid. Studier utformas på sätt som är avsedda att stärka vad som ofta kallas extern validitet, och särskilda procedurer används för att värdera i vilken mån olika studier uppfyller denna ambition. Inom den kvalitativa traditionen är hållningen till generaliserbarhet däremot långt ifrån entydig. De tillvägagångssätt kvantitativa forskare följer för att garantera och värdera extern validitet uppfattas ofta som uttryck för positivism – ett allmänt, sällan definierat skällsord för traditionella, fyrkantiga idéer om vad som är kännetecknande för vetenskaplighet. I kvantitativ samhällsvetenskap är anspråken på vetenskaplighet ofta starka, inte minst med avseende på generaliserbarhet. Företrädare för den kvalitativa traditionen har utvecklat flera olika strategier för att hantera motsvarande krav.

En strategi är att modifiera principen om generaliserbarhet med hjälp av begreppen överförbarhet eller naturaliserad generaliserbarhet. Ett radikalt alternativ till den strategin är att, med stöd i distinktionen mellan nomotetisk och idiografisk kunskap, göra gällande att kvantitativa metoder förmår fånga *lagbundna* fenomen och processer medan man med kvalitativa metoder studerar *unika* skeenden. Att ställa samma krav på generaliserbarhet för idiografisk kunskap som för nomotetisk är därför, enligt dem som följer denna strategi, att fullständigt missförstå den förras karaktär.

Idén om *kumulativitet* är nära besläktad med generaliserbarhet. Traditionellt har filosofer föreställt sig att vetenskaplig kunskap växer genom att data,

oberoende av alla teoretiska antaganden, ständigt fogas till tidigare observationer. Under det senaste halvsekle har denna föreställning övergivits. I modern vetenskapsteori råder konsensus om att data alltid bygger på teoretiska antaganden och att kunskap utvecklas genom en ständig konkurrens mellan olika skolbildningar. I detta ligger dock inte att kumulativitet är en illusion, för inom varje skolbildning utvecklas kunskap i hög grad på ett kumulativt sätt under det att teoretiska antaganden tenderar att förbli implicita.

Liksom generaliserbarhet avfärdas idén om kumulativitet ofta som positivistisk. Skulle båda principerna bygga på villfarelser vore det ett starkt argument mot ambitionen att sammanfatta forskningsresultat. Argumentet bygger dock på bristande vetenskapsteoretiska insikter. Även forskare som använder begreppet idiografisk kunskap för att slå ett slag för kvalitativa metoders särart sammanfattar ständigt egna och andras resultat. Rutiner och format för synteser av tidigare studier har vuxit fram organiskt inom alla vetenskapliga fält eftersom de fyller ett genuint behov; en ström av översikter presenteras i handböcker och tidskrifter, årsböcker och avhandlingar. Frågan är inte huruvida existerande kunskap bör eller inte bör syntetiseras, utan vilka metoder som är lämpligast för uppgiften.

Formalisering kontra omdöme

Formalisering av bedömningar betraktas i många sammanhang som ett avgörande kännetecken för vetenskapliga framsteg. Instrument och mjukvara med vars hjälp utrymmet för individuella bedömningar begränsas anses stärka resultatens objektivitet och upprepbarhet. Samma sak gäller inom de flesta övriga samhällsområden. Överallt utarbetas nya riktlinjer för att garantera olika verksamheters kvalitet; det må gälla snöröjning av cykelbanor, politikernas kontakter med det privata näringslivet eller vård i livets slutskede. Idén om evidensbaserad praktik ingår i samma allmänna mönster.

Kärnan i de nya format för översikter av forskningsresultat som har vuxit fram under de senaste årtiondena är likaså formalisering av bedömningar. Inom kvantitativ samhällsvetenskap rådde under 1970-talet ett starkt missnöje med den traditionella typen av översikter, som uppfattades som subjektiva och otillförlitliga. Metaanalys, en statistisk teknik för syntes av data från serier av närbesläktade studier, lanserades som ett vetenskapligt alternativ. Metoden etablerades snabbt och togs under 1980-talet i bruk av medicinare, som vidareutvecklade den till systematiska översikter. Detta är ett mer allmänt format, som kan tillämpas även där data som lämpar sig för avancerade statistiska beräkningar ej föreligger. Liksom metaanalys bygger formatet på att bedömningar som i den traditionella typen av översikter görs informellt i stället struktureras med hjälp av explicita kriterier.

De initiativ som under 2000-talet har tagits för att etablera systematiska översikter inom utbildningsvetenskap bygger alla på det dominerande medicinska formatet, även om man vid EPPI-Centre har gjort seriösa försök att anpassa metoden till utbildningsområdets behov. Kvalitativt orienterade forskare som anser att det medicinska formatet inte gör studier inom den egna traditionen rättvisa har utvecklat särskilda metoder för syntes av kvalitativa resultat. Det är viktigt att se att även dessa metoder innebär ett mått av formalisering. Bedömningar utan något stöd i kriterier eller principer är inget alternativ, vare sig i sammanfattningar av utbildningsvetenskaplig kunskap eller i vetenskaplig praktik inom något annat fält. Frågan är inte huruvida formalisering fyller en funktion, utan vilken art och grad av formalisering som är mest ändamålsenlig för en given uppgift.

I den mest intressanta kritik som har riktats mot systematiska översikter av utbildningsvetenskaplig kunskap står denna fråga i fokus. De brittiska forskarna Maggie MacLure och Martyn Hammersley har vältaligt och med skärpa hävdad att det finns en gräns för hur långt det är meningsfullt att driva formaliseringen av de procedurer som följs i utarbetandet av översikter. MacLure och Hammersley tycks inte ha några invändningar mot de metaanalyser av kvantitativ utbildningsvetenskap som har genomförts under decennier. Senare års initiativ för att etablera systematiska översikter som ett mer allmänt format, hävdar de dock utgör, en tvångströja för kreativt intellektuellt arbete. Argumentet förtjänar att tas på stort allvar.

Vetenskaps sociologiska perspektiv

Frågan om vid vilken punkt det blir kontraproduktivt att formalisera intellektuella procedurer har bäring långt bortom systematiska översikter, och vetenskaps sociologer har goda skäl att intressera sig för den. Etablerade teoretiska ansatser hjälper oss dock knappast att förstå ämnet. Inom *sociology of scientific knowledge* (SSK), en av de viktigaste skolbildningarna inom fältet, har ett stort antal fallstudier ägnats vetenskaplig praktik som brukar beskrivas som i utomordentligt hög grad styrd av regler, inom fysik och andra discipliner. Bakom den officiella bilden, visar fallstudierna, ges professionellt omdöme alltid ett avsevärt utrymme. Hur värdefullt detta perspektiv än är bidrar det inte till en förståelse av var en gräns skulle kunna dras mellan motiverade och kontraproduktiva försök att formalisera praktik. Samma sak gäller *aktörnätverksteori* (ANT), den ansats som idag dominerar vetenskapsstudier. ANT-forskare undersöker effekterna av att nya metoder och teknologier införs i olika former av praktik, såväl inom som utanför vetenskapssamfundet, men frågan om var en gräns bör dras saknar intresse även inom denna tradition.

I ett artikelmanus jag för närvarande arbetar med för en internationell

tidskrift, skisserar jag ett teoretiskt ramverk för förståelsen av den epistemologiska gräns Hammersley och MacLure postulerar. Det ramverk jag föreslår bygger på en kombination av relativt väl etablerade vetenskapssociologiska begrepp. De metoder som används när översikter utarbetas bör betraktas som teknologier. Vissa begrepp som utvecklats inom ANT, bl.a. *delegering* och *scripts*, kan hjälpa oss att förstå teknologin. Att formalisera beslutsprocesser innebär att delegera en del av de bedömningar som alltid måste göras till tekniska artefakter, som instruktioner eller mjukvara. I artefakterna är scripts som begränsar användarnas handlingsutrymme inbyggda.

En lika viktig del av det teoretiska ramverk jag presenterar bygger på en teori om handlingstyper som Harry Collins, ledande forskare inom SSK, har utarbetat tillsammans med filosofen Martin Kusch. Collins och Kusch hävdar att vissa mänskliga handlingar kan delegeras till maskiner, andra inte. Telefon-svarare, espressomaskiner och andra apparater gör saker vi inte skulle kunna uträtta utan dem, eller förenklar åtminstone våra liv tillräckligt mycket för att vi ska stå ut med deras egenheter. Vissa handlingar rymmer dock en social komponent som maskiner, om uttrycket tillåts, saknar handlag för. Collins och Kuschs främsta exempel är skrivandet av kärleksbrev. Deras poäng är att frågan om vilka handlingar som kan delegeras inte avgörs av designers eller ingenjörers uppfinningsrikedom, utan av vilka beteenden som är socialt acceptabla i vår kultur.

Mycket talar för att frågan om vilka bedömningar som kan delegeras till tekniska hjälpmedel i utarbetandet av översikter av utbildningsvetenskaplig kunskap på motsvarande sätt avgörs av i vilken mån teknikens användare är beredda att acceptera den. När metoder påtvingas aktörerna från högre ort är risken stor att resultaten blir otillfredsställande. När de växer fram på gräsrots-nivå, så som åtminstone delvis tycks ske med metoder för syntes av kvalitativa studier, är förutsättningarna för att de ska kunna fungera väl betydligt bättre.

De frågor detta projekt väcker är teoretiskt krävande, samtidigt som deras relevans för överväganden om hur professionell praktik bör utformas är uppenbar. Att tänka vidare i dessa banor innebär att skapa nya förutsättningar för möten mellan utbildningsvetenskapliga och vetenskapssociologiska idéer.

Vidare läsning

-
- Bohlin, Ingemar 2010. Systematiska översikter, vetenskaplig kumulativitet och evidensbaserad pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 15, 164–86.
- Bohlin, Ingemar, manus under arbete. Not Beyond this Point: Understanding Epistemological Barriers to the Synthesis of Educational Research
- Gough, David, Sandy Oliver & James Thomas 2012. *An Introduction to Systematic Reviews*. London: Sage.
- Thomas, Gary. & Richard Pring (eds.) 2004. *Evidence-Based Practice in Education*. Buckingham: Open University Press.

MUSIKFOLKHÖGSKOLANS UTBILDNINGSIDEOLOGIER

Sture Brändström (*projektledare*), Luleå tekniska universitet,
sture.brandstrom@ltu.se

Juvas Marianne Liljas, *Högskolan Dalarna*

Thomas von Wachenfeldt, *Luleå tekniska universitet*

Övriga medverkande:

Sten Dahlstedt, *Uppsala universitet*

Anna Larsson, *Umeå universitet*

Nyckelord: folkhögskola, musikpedagogik, folkmusik, ideologi, spelmansrörelse, Ingesund, Framnäs

I denna artikel redogörs för två delstudier i projektet *Musikfolkhögskolans utbildningsideologier*. Dels behandlas utbildningsideologier bland svenska folkmusiker under 1920-talet (von Wachenfeldt, Brändström & Liljas, 2012a) och dels ges en bild av hur undervisningen av folkmusiker kan gestalta sig i en samtidskontext (von Wachenfeldt, Brändström & Liljas, 2012b).

I projektet som helhet anknyts till ett ideologibegrepp som utvecklats av Sven-Erik Liedman. Han menar att det för varje tid finns två identifierbara grundformer av ideologi: manifesta och latenta (1997; 2006). Manifesta ideologier avser explicita och medvetet formulerade utsagor med ideologiskt innehåll som binder samman verklighetspåståenden, värderingar och normer. Latenta eller frusna ideologier är sådant som finns under ytan och som tas för givet av fältets aktörer.

Framväxten av folkmusikutbildningar

Idag finns vid ett flertal av Sveriges folkhögskolor möjlighet att bedriva studier inom musik. Detta grundlades vid Folkliga musikskolan i Ingesund under 1920-talet (Dahlstedt, 2012). Sin status som folkhögskola fick Ingesund 1952 och samma år grundades Framnäs folkhögskola. Att de båda folkhögskolorna vid sidan av sina allmänna linjer inrättade musiklinjer kom sig av ett behov av att utbilda musikinstruktörer till den framväxande folkbildningens musikcirkel (Brändström & Larsson, 2011; Larsson, 2007).

En diskussion om musikens bildande och förädlade inverkan på människor hade förts under 1900-talet och utmynnat i olika utredningar, som ofta kom till slutsatsen att man behövde leda in människor i vad som ansågs vara "rätt" musik – den västerländska klassiska musiken (Brändström, Söderman & Thorgersen, 2012). Den svenska folkmusiken hade dock ett visst inflytande vid Framnäs och Ingesund folkhögskolor. Ett av motiven bakom grundandet av Ingesund var att utbilda landsbygdens spelmän (Dahlstedt, 2012) och vid Framnäs folkhögskola anställdes som första musiklärare riksspelmannen Røjås Jonas Eriksson. Han var för övrigt utbildad vid Ingesund. Trots de folkmusikaliska grundförutsättningar som fanns vid musikfolkhögskolorna, tycks det inte ha lagts någon större vikt vid detta i undervisningen. Den klassiska musiken var förhärskande (Brändström, 2007).

Den första svenska utbildningen av folkmusikpedagoger inrättades vid Kungliga musikhögskolan i Stockholm 1977. Några år efteråt startades en folkmusiklinje vid Malungs folkhögskola. Idag har elva av Sveriges folkhögskolor och fyra av musikhögskolorna utbildning i folkmusik. Framnäs folkhögskolas folk- och världsmusikprofil som är aktuell in den andra delstudien startade 2009.

Utbildningsideologier inom svensk spelmansrörelse under 1920-talet

Källmaterialet i den första delstudien hämtades från tidskriften Hembygden, som var en tidskrift för folkmusik, folkdans, hemslöjd och andra kulturyttringar kopplade till landsbygden. Syftet var att undersöka vilka manifesta och latenta utbildningsideologier som återspeglades i artiklar från årgångarna 1923–1927. Mer specifikt var vi ute efter en förståelse av hur olika repertoarer värderades samt vad som kännetecknade lärare–elev-relationen och den pedagogiska kontexten.

Den värdering av spelmännens repertoarer som förs fram i Hembygden kan sammanfattas: Den musik som är gammal anses ha ett högt egenvärde och kan fungera som en motkraft mot tidens nivellerande, för att inte säga direkt hotande, tendenser. Äldre låttyper som polska, gånglåt och gammelvals lyfts undantagslöst fram som något exklusivt och äkta. De få gånger man stöter på modernare låttyper som polka, schottis eller hambo, behandlas de oftast i nedsättande ordalag. Den latenta ideologi som ligger till grund för vurmen för äldre repertoarer skulle kunna uttryckas i termer av antimodernitet. I detta ljus blir traderingen över generationer samt vem som varit en viss spelmans läromästare betydelsefull.

I flera artiklar berörs folkmusikens överföring från far till son eller mellan släktingar. Benämningen *spelmanssläkt* tycks vara ett vedertaget begrepp

och en sorts kvalitetsgarant. Anders Andersson, spelman från Västerljusta socken i Södermanland, berättar exempelvis med stolthet att både morfadern och morbrodern var hans läromästare. De var ”komna ur en gammal god spelmanssläkt”.

I många fall ägde undervisningen rum hemma hos lärjungen eller hos någon lokal spelman eller kantor, men även dansbanan, bröllopet eller militärföreläggningen tycks ha varit vanligt förekommande platser för utläring av låtar. Ett av exemplen beskriver hur Lasshans-Mårten från Färila i Hälsingland fick följa med spelmannen Lill-Hans på ett bröllop för att lyssna till de låtar han skulle lära sig. Mårten fortsatte sedan att följa Lill-Hans på flera bröllop, för att till slut få vara med på de enklare och ”lättfattigare” låtarna. Genom att delta i spelmännens praktik inför publik fostrades alltså nya generationer av spelmän, men det var heller inte ovanligt att spelmännen gick i lära hos en kantor, klockare eller organist. Den manifesta utbildningsideologi som förs fram i Hembygdens texter framhäver oreserverat mästare-lärlingskapet som eftersträvansvärt.

Bland Hembygdens skribenter tycks det florera en manifest ideologi som innebär att noter och formell skolning betraktas som något som riskerar att underminera det äkta i spelet. Å andra sidan finns det vissa skribenter som inser det praktiska i att kunna noter eller att få lära sig en ändamålsenlig teknik vid någon utbildningsinrättning. Möjligen var notförespråkarna och ivrarna för formell skolning en tystad minoritet som bara i begränsad omfattning fick göra sin röst hörd i Hembygden.

Dagens folkmusikundervisning

Ett övergripande syfte med den andra delstudien var att ge en bild av dagens undervisning av folkmusiker. Vi har genomfört en observationsstudie av en fiol- och en gitarrlektion vid Framnäs folkhögskolas folk- och världsmusikprofil och eftersökt gemensamma drag. En annan frågeställning var vilka skillnader i undervisningen som kunde identifieras mellan det traditionella folkmusikinstrumentet fiol och det mer nytillkomna instrumentet gitarr.

Både fiol- och gitarrlektionen präglas av en lättsam och vänskaplig stämning men med en tydlig rollfördelning mellan lärare och elev. Lärarna har en dominerande roll medan eleverna framför allt är aktiva genom att spela på sina instrument och genom att lyssna på sin lärare. Gemensamt för lektionerna är sättet att lära ut en låt gehörsvägen – inga noter används.

Instuderingen av ett nytt musikstycke inleds med att läraren spelar igenom hela låten för eleverna. Sedan följer detaljarbete som upptar ornamentering och variation av det musikaliska materialet. Lärarna för också tämligen utförliga resonemang om interpretation och uppförandep Praxis.

Genomgången av ett visst stycke avslutas med att lärare och elever spelar igenom det tillsammans några gånger.

En gemensam nämnare är lärarnas användning av komp- och stämspel på de partier som behärskas av eleverna. Vid ett flertal tillfällen tillfogar både fiol- och gitarrläraren en stämma eller ackompanjemang när de anser att eleverna är trygga i melodin, men återgår till melodispel på de partier som ännu inte helt behärskas av eleverna. Utmärkande för de båda lektionerna är också lärarnas användning av kroppen som ledsagare av musiken. De använder sig av ett tydligt kroppsuttryck och fotstamp för att markera musikens puls och karaktär.

Det finns alltså en hel del gemensamma drag mellan lektionerna, men vi har även identifierat vissa skillnader mellan fiol- och gitarrlektionen. På fiollektionen koncentreras arbetet främst på stråktekniska och för den svenska folkmusiken stiltypiska sätt att utföra rytmiska och melodiska figurer. Läraren visar på olika polskatraditioner och både äldre och nu levande spelmäns spelsätt används för att exemplifiera specifika spelstilar och låttaditioner. Det ägnas förhållandevis mycket tid åt diskussioner kring historisk uppförandep Praxis och olika provinsiella kännetecken.

Under gitarrlektionen läggs tyngdpunkten framför allt på olika komprytmer, ornamentik och harmoniseringar. Läraren ägnar sig inte i så stor utsträckning åt historiska återblickar. Det utspelar sig emellertid en kort diskussion om i vilken utsträckning gitarren kan räknas som ett äkta folkmusikinstrument, då det plötsligt uppstår en incident av teknisk art som orsakar ett högt fräsande ljud i stereoanläggningen. Detta sker då läraren och eleven övar in olika komprytmer i en polska efter Jonk-Jonas, en sedan länge avliden fiolspelman. Läraren menar då skämtsamt att upphovsmanen skulle ha invändningar mot att de framför hans polskor på gitarr. Möjligen kan detta tolkas som en spegling av latent underlägsenhetskänslor gentemot den i folkmusiksammanhang betydligt äldre och mer traditions-tyngda fiolen.

Latenta ideologier inom dagens utbildning av folkmusiker

Fiolläraren i observationsstudien synes vara i hög grad influerad av spelmansrörelsens idéarv. En historisk medvetenhet lyser exempelvis igenom i viljan att påvisa provinsiella skillnader i polskaspelet samt i de initierade resonemang som förs om äkthet och spelmansmässig uppförandep Praxis. Gitarrläraren har ett mindre återblickande förhållningssätt till folkmusiken. Det hänger till viss del ihop med att gitarren är yngre som folkmusikinstrument. Gitarrspelet har inte haft på långt när samma tid att hinna utveckla diversifierade traditioner och framförandep Praxis.

Utifrån den andra delstudiens två observerade lektioner är det förstås vanskligt att göra anspråk på generella slutsatser om hur dagens folkmusikalska utbildningar genomförs. Trots detta menar vi, utifrån vår samlade erfarenhet, att den andra delstudiens två lektionsexempel ger en relativt god inblick i hur folkmusiken vidareförs mellan generationer i en folkhögskolekontext. Den form av undervisning som bedrivs kan betraktas som en av de mest grundläggande i folkmusiksammanhang. Den har enkelt uttryckt sin grund i att läraren förebildar och eleverna lyssnar och härmar. En god del av den manifesta utbildningsideologi som framträdde i Hembygden kan sägas ha stelnat till frusen ideologi inom dagens utbildning av framtidens spelmän.

Referenser

- Brändström, S. (2007). Framväxten av musikpedagogiska ideal vid en folkhögskola: Rekrytering och studiemiljö. I Nielsen, F. V., Holgersen, S.-E. & Graabræk Nielsen, S. (red). *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 9*, 2007. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Brändström, S., Söderman, J. & Thorgersen, K. (2012). The double feature of musical folkbildung: Three Swedish examples. *British Journal of Music Education*, 29:1, 65-75.
- Brändström, S. & Larsson, A. (2011). A total institution within reach? Music education at Framnäs Folk High School in the 1950s and 60s. *The Finnish Journal of Music Education*, 14, 60-72.
- Dahlstedt, Sten (2012). *Folk, kultur och folklig musikkultur: Idéer bakom Folkliga musikkolan i Ingesund*. (under publicering)
- Hembygden (1923-1927). Stockholm: Svenska ungdomsringen för bygdekultur.
- Larsson, A. (2007). *Musik, bildning, utbildning: Ideal och praktik i folkbildningens musikpedagogiska utbildningar 1930-1978*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.
- Liedman, S.-E. (1997). *I skuggan av framtiden: Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Liedman, S.-E. (2006). *Stenarna i själen: Form och materia från antiken till idag*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- von Wachenfeldt, T., Brändström, S & Liljas, J. M. (2012a). Manifesta och latent ideologier om lärande inom svensk spelmansrörelse på 1920-talet. I Nielsen, F. V., Holgersen, S.-E. & Graabræk Nielsen, S. (red). *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 14*, 2012. Oslo: NMH-publikasjoner.
- von Wachenfeldt, T., Brändström, S & Liljas, J. M. (2012b). Folkmusikundervisning på fiol och gitarr: En observationsstudie vid Framnäs Folkhögskola. Inskickat för granskning till *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok*.

SPRÅKEN, SKOLAN, SAMHÄLLET

Mikael Börjesson, *Uppsala universitet*

Emil Bertilsson, *Uppsala universitet*

Josefine Krih, *Uppsala universitet*

Ida Lidegran, *Uppsala universitet*

Bo G. Ekelund, *Stockholms universitet*, bo.ekelund@english.su.se

Nyckelord: språkligt kapital, utbildningskapital, språkens kris, moderna språk, grundskola, gymnasium, högskola, språkval, språklärare, rekrytering, meritpoäng, språkens konjunkturer

Projektet *Språken, skolan, samhället* tar ett grepp om språkutbildningens och språktillägningens marknader i Sverige med fokus på globaliseringsdiskursens tid men också med en historisk överblick. I centrum står det språkliga kapitalets produktion och cirkulation både inom den formella skolan och på andra marknader. En utgångspunkt för vår forskning är den synbara "kris i språkfrågan" som satte avtryck i såväl debatt som officiell statistik kring millennieskiftet och framåt, och som måste förstås just mot bakgrunden av ett slags globaliseringsideologi. Under denna tid har det varit tätt mellan larmen om utbildningen i moderna språk i Sverige. Eleverna och studenterna vände språken ryggen. Kunskapsnivåerna sjönk och rekryteringen till språklärover utbildningen var svag. Situationen verkar paradoxal mot bakgrund av internationaliseringen av utbildningsväsende och yrkesliv. Den verkar också paradoxal mot bakgrund av den sedan länge etablerade konsensus som råder beträffande värdet av kunskaper i moderna språk. Företrädare för ekonomiska, kulturella, politiska och utbildningsmässiga intressen har inga problem med att enas kring synen på språkens betydelse för välfärdsstaten och exportlandet Sveriges dynamiska utveckling. Stöd ges dessutom på överstatlig nivå där EU länge engagerat sig för en förstärkning av språkinläringen inom unionen.

I det följande presenteras några generella resultat från våra undersökningar.

Språkens numerärer

Trots talet om språkens "kris" har de moderna språken, från 1960-talet och framåt, fått utökad utrymme i grundskolan. Engelskan har blivit ett obli-

gatoriskt inslag från år 1 samtidigt som B-språken har fått kraftigt utökad timtid och kompletterats med ytterligare ett språkval. I gymnasieskolan är bilden något mer komplex. Här har mängden språk som eleven läst varierat utifrån linje eller program och trenden det senaste decenniet har också varit att valfriheten vad gäller möjligheten att välja och välja bort kurser ökat, vilket inneburit att vissa elever av olika anledningar valt bort språkstudier för andra kurser.

Statistiken visar också att antalet elever som läser språk varierar för grundskolan och gymnasieskolan. Det faktiska antalet elever som läser ett språk i grundskolan har ökat över tid. I grundskolan är också den procentuella andelen av elever som slutar årskurs 9 med ett betyg i B-språk stabil från slutet av 1990-talet och framåt. Däremot är det väldigt få som väljer ytterligare ett språk. För gymnasieskolans del ser vi förvisso en viss nedgång vad gäller andelen elever med betyg i olika språkkurser, men sett till antalet elever är nedgången inte särskilt stor under perioden 1997 till 2009. Förändringarna är knappast så kraftiga att det finns underlag att tala om en "språkdöd" i skolan.

En mer påtaglig förändring har skett i relationerna mellan de moderna språken. De tidigare dominanterna tyska och franska har fått se sig tillbaka-trängda av framför allt spanskan. I grundskolan har spanskan ersatt tyskan som det vanligaste språkvalet, och det är framför allt tyskan som förlorat sina andelar. Grundskolans språkval får naturligtvis efterverkningar på gymnasieskolan. Spanskans framgång i grundskolan har inneburit att spanskan blivit det vanligaste fortsättningsspråket på gymnasieskolan.

Ytterligare en väsentlig förändring vad gäller språkstudier i gymnasieskolan är att dessa från och med höstterminen 2010 kan ge fördelar vid antagning till högre studier. Språken tillhör tillsammans med matematik de ämnen som kan generera så kallade *meritpoäng* till samtliga högre utbildningar. Principen är generellt sett enkel, ju mer språk desto högre meritpoäng. I praktiken är det dock något helt annat eftersom avancerade strategiska avvägningar måste göras utifrån var extra studieinsatser lönar sig mest i förhållande till egna förutsättningar och meritpoängssystemets uppbyggnad. Vad gäller språkstudier krävs dessutom tidiga investeringar i språk för att under gymnasiet hinna komma upp på de mest avancerade nivåerna. En konsekvens av det nya systemet är att språkligt kapital har kommit att bli en tydligare del av ett generellt utbildningskapital, där tidiga investeringar i språk kan ge utdelning i form av bättre betyg och större möjligheter att ta sig in på de mest eftertraktade högskoleutbildningarna.

Beträffande den högre utbildningen har totalt sett antalet studenter som läser någon form av språklig utbildning (renodlad språkutbildning som kurser i franska, engelska eller japanska), språklärover utbildning eller övriga

utbildningar med språkliga inslag (exempelvis civilingenjörsutbildningar och ekonomiska utbildningar med språkliga inriktningar) fördubblats från slutet av 1970-talet till slutet av 1990-talet. I och med att det totala antalet studenter ökat dramatiskt i den svenska högskolan under de senaste tre decennierna och framför allt under 1990-talet har de språkliga utbildningarna dock tappat i relativa andelar, från 10 procent i slutet av 1970-talet till 7 procent i mitten av 2000-talet, med den största skillnaden mellan 1992 (12 procent) och 2007 (7 procent). Utvecklingen skiljer sig för de olika typerna av språkutbildningar. Den största kategorin, renodlade språkutbildningar, tappar mest i andelar. Både språkläroverutbildningar och utbildningar med språklig inriktning var i slutet av 1970-talet förhållandevis marginella utbildningar, men ökade något under 1990-talet för att sedan sjunka tillbaka.

Sett till de enskilda språkens konjunkturen har inte samma omfattande förskjutningar skett i den högre utbildningen som i de lägre delarna av utbildningssystemet. Engelskan är under hela perioden det största enskilda språket och är ungefär tre gånger större än det näst största språket, franskan, som innehaft denna position med undantag för några år vid mitten av 1990-talet då tyskan var något större. Som i grund- och gymnasieskolan har spanskan gått framåt, dock inte på riktigt samma kraftfulla vis. I slutet av 1970-talet var tyskan dubbelt så stor som spanskan, och franskan var i sin tur en fjärdedel större än tyskan. Under 2000-talet har de tre språken blivit ungefär jämnstora och antalsmässigt etablerat sig på samma nivåer som franskan hade i slutet av 1970-talet. I relativa termer har dock de tre största språken tappat påtagligt under de tre senaste decennierna, så att engelskans, franskans och tyskans andelar har halverats, medan spanskan legat still på sin relativt låga ursprungsnivå. Samtidigt har övriga språk samma andel 2009 som 1977. I förhållande till de stora språken har de i Sverige benämnda "småspråken", som omfattar bland annat kinesiska, portugisiska och japanska, gått framåt. Tydligast gäller det kinesiskan som ökade från under 200 studenter 2001 till 800 studenter 2008. Med andra ord har språkerikedomen inom den svenska högskolan totalt sett ökat – fler språk läses av större grupper studenter – samtidigt som situationen för de traditionellt sett stora utbildningsspråken franskan och tyskan försämrats, framför allt i relativa termer.

Språkens rekrytering

En annan viktig observation är att språkstudier är en utbildningssatsning som förefaller viktigare bland grupper från högre sociala skikt, och särskilt elever från hem med stora utbildningstillgångar. En klart högre andel av eleverna från dessa grupper får ett betyg i språk från grundskolan samtidigt

som många fler fortsätter sina språkstudier i gymnasieskolan. Till denna skiljelinje kan läggas en tydlig könmässig och social hierarki mellan de olika språken. Bland språken är det särskilt franska som utmärker sig. Eleverna som läser franska kommer i högre utsträckning från hem med större tillgångar, och dessutom har eleverna själva i större utsträckning ett högre förvärvat utbildningskapital (som betyg från grundskolan), vid jämförelser med de andra språken. Dessa elever får även i större utsträckning ett högt slutbetyg när de slutar gymnasieskolan.

Det nya antagningssystemet till högskolan, där språkstudier ger meritpoäng och bättre chanser att ta sig in på eftersökta utbildningar, är något som framför allt de högre sociala skikten utnyttjar. Detta kan förklaras av att språkstudier alltid setts som viktiga bland de grupper som investerar mest i utbildning och att man med det nya systemet fått en direkt fördel av detta intresse när man konkurrerar om de mest eftertraktade högskoleplatserna. Dessutom finns det i dessa grupper en stor förtrogenhet med utbildningssystemet, vilket medför en beredskap att förändra sina utbildningsstrategier utifrån de möjligheter som ges.

Sociala skillnader mellan språken återfinns även i högskolan. När renovalade språkstudier och de språk som har störst antal studenter jämförs in-tar återigen franska en särställning gentemot engelska, tyska och spanska. Franska har en större andel studenter från övre medelklasshem och de lägsta andelarna från arbetarhem och lägre medelklasshem. Franskastudenterna har på samma vis lägst andel med föräldrar med låg utbildning samt högst andel med föräldrar med längre högskoleutbildning och forskarutbildning. Påfallande är också att grupper som investerar mycket i utbildning och som i stor utsträckning är beroende av utbildning för upprätthållande av sin sociala position, som läkare, universitetslärare och jurister, också utgör större andelar av studenterna i franska än vad de gör i de andra större språken. Dessutom särskiljer sig franska vad gäller studenternas egna tillgångar, med större andelar med höga gymnasiebetyg och lägre andelar med låga gymnasiebetyg samt högre andelar med höga poäng på högskoleprovet.

Den högre utbildningen erbjuder även studier i andra språk än de traditionellt sett stora utbildningsspråken och de som dominerar på de lägre nivåerna i utbildningssystemet. Dessa i det svenska utbildningssystemet "mindre" språken har kommit att få en allt viktigare roll och vi kan notera att de har en säregen social rekrytering. Både kinesiska och japanska (som tillsammans har lika många studenter som franska och som dessutom har rekryteringskurvor som pekar uppåt) har en majoritet manliga studenter, vilket är synnerligen ovanligt för språkstudier (i exempelvis franska och spanska är tre fjärdedelar kvinnor). Det är även bland studenter i japanska och kinesiska som vi finner de högsta andelarna studenter med riktigt höga

poäng på högskoleprovet och sett till de två högsta betygskategorierna ligger man i paritet med tyska och franska. Andelarna från övre medelklass och med längre högskoleutbildning ligger på samma nivå som för franska. Studenter från civilingenjörshem har sin högsta andel i japanska och bland barn till läkare toppar kinesiska. Det är uppenbart att det svenska högre språkstudielandskapet ritats om under de senaste åren, där franskan fått se sin position utmanas av de stora asiatiska språken. Med detta följer också en större spännvidd inom språkstudierna, där en tydlig manlig elitposition nu etablerats kring japanska och kinesiska som står i tydlig kontrast till en motsvarande kvinnlig position runt franskan. Detta går sannolikt också att tolka i termer av motsättningar mellan ekonomi och kultur.

Språk som intresse och kapital

Vi har ovan gjort en distinktion mellan renodlade högre språkutbildningar och utbildningar där språkstudier ingår som en del av en annan högskoleutbildning. I detta ligger en djupare åtskillnad i hur studenterna förhåller sig till språkstudier och språk. Bland de studenter som läser renodlade språkkurser och framför allt nu de program som i kölvattnet av Bologna-anpassningen etablerats inom humaniora och som helt byggs upp kring språkstudier finns vanligen en kraftfull uppslutning kring språkens värde i sig. Ofta byggs hela livsstilen upp runt de främmande språken med frekventa utlandsresor, läsning av litteratur och tidningar på språken i fråga (intresset begränsas sällan till bara ett främmande språk), etablering av vänskapsband, etc. Till detta ska också en mer generell dimension av livshållningen läggas, där många menar att språken bokstavligen öppnar upp helt nya världar för den som tillägnar sig dem fullt ut. Dessa typer av investeringar, som snarast kan liknas vid de investeringar blivande konstnärer gör i sin konst, står i bjärt kontrast till det allt vanligare förekommande fenomenet att språken ses som en additiv tillgång som läggs till andra kompetenser och fyller en funktion framför allt för att förbättra positionen på arbetsmarknaden.

Utifrån våra resultat tror vi att även om talet om språkens kris äger sin giltighet vad gäller vissa former av språkutbildningar och vissa enskilda språksituation (som tyskans ställning i grund- och gymnasieskolan) är andra förändringar av mer fundamental betydelse. Själva idén om vad språken fyller för funktion i utbildningssystemet (en förskjutning från ett allmänt värde i sig till mer instrumentella värden som meritpoängsgivande för individen och en stärkt position för landet i den globala kunskapsbaserade ekonomin) har förändrats, och därmed är det också andra grupper som satsar på språkstudier. Vad gäller det senare ser vi att språkutbildningar kommit att bli allt viktigare för de mest resursstarka grupperna i samhället. Det är här exem-

pelvis ingen slump att de mest avancerade språkkurserna i gymnasieskolan nästan uteslutande finns på de mest anrika och elitbetonande gymnasieskolorna i storstäderna Stockholm, Göteborg och Malmö och de två äldsta universitetsorterna i Sverige, Uppsala och Lund. Detta är gymnasieskolor som präglas av en extrem ansamling av tillgångar knutna till sin elev- och lärarrekytering, med stora andelar elever som har väldigt höga betyg från grundskolan och som kommer från hem med stora utbildningstillgångar, ekonomiska medel och övriga resurser, vilka undervisas av en erfaren lärarkår, där det faktiskt förekommer en och annan lektor.

Referenser

- Battail, J-F. (1990). *Svensk språkutbildning inför 1990-talet. Ett försök till utvärdering av projektet "Förnyelse av högskolans utbildning i moderna språk"*. Stockholm: UHÄ.
- Bernhardsson, P. (2010). Mästaren och marknaden: 1800-talets privata språkundervisning i Stockholm. *Praktiske Grunde . Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 4, 57-67.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Red. John B. Thompson. Cambridge: Harvard UP.
- Broadly, D., et al. (2000) Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier. *Välfärd och skola*, SOU 2000:39, Socialdepartementet, Stockholm, 5–133.
- Börjesson, M. & Bertilsson, E. (2010). Språkens numerärer: Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010. *Praktiske Grunde . Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 4, 15-39.
- Börjesson, M. (2004). *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala gruppers utbildningsstrategier – tendenser på nationell nivå 1997–2001*. Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, nr 32. Uppsala: Uppsala universitet.
- Börjesson, M. (2005). Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York. Uppsala: Department of Education.
- de Swaan, A. (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Cambridge: Polity.
- Ekelund, B.(2010). Språken, skolan, samhället: Ett temanummer om de moderna språken och deras marknad i Sverige. *Praktiske Grunde . Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 4, 5-13.
- Enkvist, I. (2005). *Trängd mellan politik och pedagogik*. Svensk språkutbildning efter 1990. Hedemora: Gidlunds.
- Högskoleverket. (2002). *Att vara eller inte vara? Frågan om småspråkens framtid i den svenska högskolan – ett regeringsuppdrag*. Stockholm: Högskoleverket.
- Josephson, O. & Jämtelid, K. (2004). Engelska som concernspråk, svenska som fikaspråk, arabiska som modersmål? Stockholm: Norstedts.
- Krigh, J. & Lidegran, I.(2010). Avancerade språkstudier som konkurrensfördel: Fallet engelska i gymnasieskolan. *Praktiske Grunde . Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 4, 41-56.

- Lidegran, I. (2006). *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*. Rapporter från forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, nr 34. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lidegran, I. (2009). *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Malmberg, P. (2002) *De moderna språken i grundskolan och gymnasieskolan från 1960 och framåt*. Stockholm: Skolverket.
- Många språk, en familj: språken i Europeiska unionen*. (2004) Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer.
- Nyhed, C., red. (1991). *Likt Ariadnes tråd. Om språkutbildning och samhällets förändringar*. Stockholm:Folkuniversitetet.
- Palme, M. (2008). *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Sörensen, C. (1999). *Språkvalet i grundskolan – en pilotundersökning*. Stockholm: Skolverket.
- Thorson, S., et al.(2003). *Språklig enfald eller mångfald...? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*. UFL-rapport Nr. 2003:06. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Winberg, O. (2010). Språkresor: Ackumulation av språkkapital eller konsumtion av upplevelser? *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 4, 69-87.

NÄTVERK FÖR FORSKNING I SOCIALPEDAGOGIK

Elisabet Cedersund, *Hälsohögskolan, Högskolan i Jönköping, ceel@hhj.hj.se*
Lisbeth Eriksson, *Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet, lisbeth.eriksson@liu.se*

Nyckelord: socialpedagogik, inklusion, integration, delaktighet, gemenskap

Hemsida: <http://hj.se/hhj/forskning/natverk/spnet.html>

Syftet med det socialpedagogiska nätverket SPnet har varit att utveckla och fördjupa samarbetet mellan forskare och forskargrupper som bedriver forskning med utgångspunkt i ett socialpedagogiskt tänkande och förhållningssätt. Då dessa forskare har sin hemvist på olika lärosäten och inom olika discipliner har vi arbetat för att erbjuda en gemensam socialpedagogisk plattform inom SPnet. Forskare från främst följande universitet och högskolor har deltagit i nätverkets aktiviteter den tid vi haft ekonomiskt stöd från Vetenskapsrådet (åren 2008–2010): Högskolan i Jönköping, Högskolan Väst, Göteborgs universitet, Linköpings universitet, Malmö högskola, Stockholms universitet, Umeå universitet.

Några av forskarna inom SPnet har även varit med om att starta och driva ett nordiskt nätverk inom NFPP/NERA (Nordic Educational Research Association). Detta har gjort att kontakterna med nordiska forskare – främst från Danmark och Finland – utvecklats ytterligare. Kontakter utanför Norden har också byggts upp under perioden, bl.a. med Tyskland, Estland och Polen. Vi har också noterat ett växande intresse för socialpedagogisk forskning i Storbritannien, USA, Japan samt på Irland (se Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009; Eriksson, 2006; Cameron, 2004).

Forskning inom det socialpedagogiska området är oftast mångdisciplinär och återfinns inom exempelvis pedagogik, pedagogiskt arbete, socialt arbete samt socialpolitik. Många olika kontexter för forskning har varit aktuella. Det har handlat om miljöer i invandrartäta förortsområden, om verksamheter för barn, ungdomar, äldre eller funktionshindrade, om verksamheter inom skolans ram riktad mot elever med speciella behov, om verksamheter drivna av offentliga eller privata aktörer eller via det civila samhällets organisationer.

Socialpedagogiken och samhällets förändringar

Socialpedagogisk forskning har under lång tid handlat om frågor relaterade till människors utanförskap och underordning med fokus på sociala och pedagogiska nödsituationer (Gustavsson, 2008; Madsen, 2001; Natorp, 1904). Nya sätt att ta sig an och genomföra forskning inom detta fält har växt fram efter hand. Nedan ges en summering av de teman som tagits upp i forskningen under senare år. Medlemmarna i SPnet har stått för viktiga bidrag inom många av de studier som redovisas.

Socialpedagogik som verksamhet och begrepp förändras över tid, vilket hör samman med den starka kopplingen mellan socialpedagogik, samhällets utveckling och den socialpolitiska situationen i samhället i stort. Socialpolitikens inriktning är avgörande för det sociala och det socialpedagogiska arbetets inriktning, omfattning och utförande. Politiken utvecklar samhället "utifrån" och pedagogiken "inifrån" (Hämäläinen, 2003). Båda strategierna främjar demokrati och sociala reformer. Socialpedagogiken följer således de allmänna tendenserna i samhället. Denna nära koppling mellan socialpolitik och socialpedagogik tydliggör också den strukturella dimension som finns inom socialpedagogik.

En ökad arbetslöshet och en nedrustning av välfärdssystemen utgör några av de förändringar i dagens samhälle som brukar nämnas. En annan dimension handlar om arbetsmarknadens förändrade villkor. Lönearbete är endast en form av anställning bland flera, men betraktas trots detta ofta som normgivande. Nya sätt att organisera arbetslivet får konsekvenser för människor som av olika anledningar riskerar att falla utanför samhällsgemenskapen. Parallellt med detta finns en ökad betoning på människors eget ansvar. Individerna ska själv initiera, motivera, planera och genomföra sitt lärande både i arbetslivet och i vardagen. Inom socialpedagogisk verksamhet försöker man svara upp till människors nya behov både relaterat till arbetslivet och till privatlivet. Med ett socialpedagogiskt perspektiv sätts fokus på lärandeprocesser på olika nivåer och i olika situationer, men det är processer med inslag av social tänkande. Härigenom kan socialpedagogiken beskrivas som en mellanform mellan socialt arbete och pedagogik. Lärande definieras i detta sammanhang som förändring och utveckling av människors personliga förutsättningar för att delta i arbetsliv och andra samhälleliga gemenskaper (Madsen, 2005). Lärandebegreppet utgår från antagandet att människor lär sig om livet genom att aktivt delta i detta. För socialpedagogiken är också det kollektiva lärandet viktigt. Utan gruppen och gemenskapen förblir människan i en svag position. Att skapa möjlighet för nya och många gånger alternativa gemenskaper för människor är en viktig uppgift inom socialpedagogiken (Eriksson, 2004).

Inom samhällsvetenskaplig forskning, inte minst inom pedagogik och

socialt arbete, har det under senare år skett ett perspektivskifte (Molin, Gustavsson & Hermansson, 2008). Idag finns tydligare fokus på *hur* olika företeelser såsom utanförskap, marginalisering och avvikelse konstrueras istället för att studera företeelsen som sådan. Detta är en viktig utgångspunkt och utgör en skiljelinje när det gäller hur forskningen inom området beskrivs. En annan skiljelinje som också blir synlig i forskningen rörande socialpedagogik är den mellan en teoretisk, begreppsutredande mer normativ diskurs kontra en mer verksamhetsinriktad professionsbaserad diskurs (Hämäläinen, 2003; Gustavsson, 2003; Eriksson, 2006). Viss forskning har främst fokuserat den teoretiska begreppsutredande aspekten av socialpedagogik (exempelvis Hämäläinen, 2003; Eriksson, 2006; Madsen, 2006). Annan forskning är mer filosofiskt orienterad och lyfter fram relationen mellan begrepp som bildning, fronesis och socialpedagogik som en utgångspunkt för förståelsen av begreppet socialpedagogik (Sting, 2004; Eriksson, 2006; Gustavsson, 2008). Mycket av den teoretiskt inriktade forskningen utförs i Tyskland, där det pågår en akademisk diskussion kring förståelsen av socialpedagogik (se exempelvis Sünker & Braches-Chyrek, 2009). Genom resorangering kring olika begrepp anger man på vilket sätt det är möjligt att tala om socialpedagogiken och dess innebörder (Eriksson, 2006).

I Danmark är forskningen kring socialpedagogisk praxis mer omfattande än i Sverige. De danska forskarna har bl.a. intresserat sig för behandlingsrelationen mellan socialpedagogen och klienten, vilken i ett danskt perspektiv ofta är ett barn eller en ungdom (t.ex. Bryderup, 2005). I den danska forskningen finns studier som knyter an till socialpedagogens förändrade roll i samhället. I dagens samhälle förväntas människor alltmer klara sig på egen hand, vilket påtalats ovan. Denna förväntan leder till att olika nätverk och självhjälpsgrupper uppstår i samhället, något som kan väcka frågor kring den socialpedagogiska professionens existensberättigande. Även i Sverige finns forskning som har ett mer verksamhets- och yrkesinriktat perspektiv (t.ex. Severinsson, 2010).

Den ovan beskrivna forskningen har framför allt haft inriktning på socialpedagogikens historia och kunskapsfält. På senare år har dock en hel del forskning bedrivits som kan beskrivas som forskning *i* socialpedagogik jämfört med den tidigare som handlar *om* socialpedagogik. Centrala delar av den svenska forskningen i socialpedagogik har redovisats via tre antologier. I den första av dessa antologier (Eriksson, Hermansson & Münger, 2004) återfinns dels ett socialpolitiskt, dels ett pedagogiskt perspektiv. Det socialpolitiska tar sitt avstamp i välfärdsstatens bakgrund, utveckling och framtid (Nygård, 2004). Den nära kopplingen mellan samhälle och individ innebär att ett socialpolitiskt, mer samhällsteoretiskt, perspektiv blir nödvändigt för att utveckla socialpedagogiken idag. Det pedagogiska perspektivet i antologin är

mer traditionellt och behandlar bl.a. företeelser som fostran, normalisering och kategorisering i en institutionell kontext.

I den andra antologin (Molin, Gustavsson & Hermansson, 2008) uttrycks att det viktigaste för socialpedagogiken är att studera de strukturer och processer på såväl individ- och gruppnivå som samhällelig nivå. De problemområden som tas upp rör ungdomars identitetskonstruktioner, etniska relationer i skola och samhälle, konstruktionen av funktionshindrade, delaktighet och utanförskap i verksamheter med syfte att förmedla arbete till människor som står utanför arbetsmarknaden. Avslutningsvis tas romernas situation i Sverige upp i relation till distinktionen mellan social och institutionell integration. Den tredje antologin (Eriksson & Winman, 2010) representerar också snarare forskning i än om socialpedagogik. Antologin ger en bild över socialpedagogisk bredd, men har en koncentration på hur samhälleliga förändringar påverkar enskilda människor, grupper och institutioner.

Referenser

- Bryderup, I. (2005) *Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år*. Århus: Forlaget Klim.
- Cameron, C. (2004) Social pedagogy and care: Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4 (2), pp. 133 - 151.
- Eriksson, L. (2004) Gemenskapen då och nu. I: Eriksson, L., Hermansson, H-E. & Münger, A-C. (red.) *Socialpedagogik och samhällsförståelse*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings. (sid. 71-105)
- Eriksson, L. (2006) "Socialpedagoger utan gränser" . En studie om socialpedagogiska innebörder. Linköping: SkapandeVetande.
- Eriksson, L., Hermansson, H-E. & Münger, A-C. (red.) (2004) *Socialpedagogik och samhällsförståelse*. Stokholm/Stehag: Brutus Östlings.
- Eriksson, L. & Winman, T. (eds.) (2010) *Learning to fly. Social pedagogy in a Contemporary Society*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, A. (2003) The role of theory in social pedagogy and disability research. In Gustavsson, A., Hermansson, H-E. & Hämläinen, J. (eds.) *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, A. (2008) Vår tids socialpedagogik. I Molin, M., Gustavsson, A. & Hermansson, H-E. (red.) (2008) *Meningsskapande och delaktighet*. Göteborg: Daidalos.
- Hämläinen, J. (2003) Developing social pedagogy as an academic discipline. In: Gustavsson, A., Hermansson, H-E. & Hämläinen, J. (eds.) *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Göteborg: Daidalos. (pp.133-152)
- Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (eds.) (2009) *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*, Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Madsen, B. (2001) *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Madsen, B. (2005) *Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Molin, M., Gustavsson, A. & Hermansson, H-E. (red.) (2008) *Meningsskapande och delaktighet*. Göteborg: Daidalos.
- Natorp, P. (1904) *Sozialpädagogik*. Stuttgart: Fromanns Verlag.
- Nygård, M. (2004) Från gemenskap till utanförskap - om de arbetslösa i den politiska diskursen. I: Eriksson, L., Hermansson, H-E. & Münger, A-C. (red.) *Socialpedagogik och samhällsförståelse*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings. (sid. 173-205)
- Severinsson, S. (2010) *Unga i normalitetens gränsland*. Linköping: Linköping Studies in Pedagogic Practices, no. 13.
- Sting, S. (2004) Dum eller klok? Sociala bildningsperspektiv i kunskapssamhället. I: Eriksson, L., Hermansson, H-E. & Münger, A-Ch. (red.) *Socialpedagogik och samhällsförståelse*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings. (sid. 55-70)
- Sünker, H. & Braches-Chyrek, R. (2009) Social Pedagogy in Germany. In: Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (eds.). (2009) *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*, Bremen: Europäischer Hochschulverlag. (pp.11-33)

DIALOGEN SOM IDÉ OCH PRAKTIK

Boel Englund, *Stockholms universitet*, boel.englund@edu.su.se

Birgitta Sandström, *Stockholms universitet*

Nyckelord: tankefigur, meningsskapande, dialog, dialogbegreppet, samtal, filosofi, Bachtin, Gadamer, Habermas, empiri, skola, vård, ickeinstrumentell, instrumentell

Dialog är ett honnörsord och dialog och samtal är vitt spridda företeelser i dagens arbetsliv. Det gör dialogen till en viktig ort för påverkan och lärande. Att undersöka hur dialoger gestaltar sig i verkligheten, granska föreställningarna bakom dialogen och försöka förstå fenomenet och den påverkan det står för är därför angeläget.

Samtidigt har tänkare som Michail Bachtin, Hans-Georg Gadamer och Martin Buber lyfts fram i ljuset och närapå blivit akademiska standardreferenser. Hos alla tre är det dialogen som utgör modell för förståelsen av människans sätt att vara i världen. Traditionshermeneutikern Gadamer talar om "det samtal som vi är" och menar att varje påstående måste förstås som svar på en fråga från någon annan. Enligt Bubers dialogiska princip framträder *jaget* endast i relation till ett *du*, och jag-du-relationer är möjliga inte bara mellan människor utan också i relation till företeelser kring oss. Han har fått viktiga efterföljare inom den filosofiska etiken. Bubers viktigaste verk kom till under 1920- och 1930-talet men det var under 1970- och 1980-talet som hans arbeten fick en renässans, och detsamma gäller för litteraturteoretikern och filosofen Michail Bachtins skrifter. Dialogen, eller åtminstone det dialogiska, står hos honom och hans efterföljare inom semiotiken modell för ett så grundläggande mänskligt fenomen som språket. Språket blir begripligt bara mot bakgrund av en oundviklig orientering mot den andre. Ännu ett exempel på tankefigurens genomslag är synen på kunskap. För att ta ett svenskt exempel: för att ett påstående ska kunna ses som kunskap måste den fråga som påståendet utgör ett svar på vara förstådd, och påståendet måste dessutom förstås just som svar på en fråga, menar Bengt Molander (1993).

Dialogen som modell och tankefigur återkommer inom pedagogisk teori, politisk teori, samhällsvetenskap och humaniora, både i Sverige och internationellt. Sist men inte minst är *dialog* alltså en framträdande metafor i det politiskt-administrativa språket.

Som modell för hur lärande går till har dialogen mycket långa anor. Startpunkten, åtminstone ur ett västerländskt perspektiv, är Platons dialoger och de sokratiska samtalen. Dialogen återfinns som didaktisk genre under medeltiden och fram till början av 1800-talet, och man skulle kunna dra ut linjen till det tidiga 1900-talets amerikanska och svenska reformpedagogik. Men det är från och med 1970-talet som den har fått fotfäste inom pedagogiskt tänkande och pedagogiska verksamheter. Ett av 1970-talets honnörsord för undervisningen var dialogpedagogik, då närmast med inspiration från Paulo Freires program för en medvetandegörande läs- och skrivundervisning. Kring millennieskiftet lyftes det deliberativa samtalet fram som modell för undervisning och skola.

Projektets utgångspunkter

Projektet har mot den bakgrunden granskat dialogen som idé och praktik ur ett kritiskt perspektiv. Hur ska vi förstå att dialogbegreppet har fått ett sådant genomslag? Vad står det för i skilda sammanhang? Vilka föreställningar är knutna till det, och hur förhåller sig verklighetens dialoger till idéerna om dialog?

Litteraturen kring å ena sidan dialogen och det dialogiska som idé, och å andra sidan verklighetens mer eller mindre dialogiska samtal är omfattande om man ser till de många områden som har inspirerats att diskutera eller undersöka sina studieobjekt ur ett dialogteoretiskt perspektiv. Värda att lyfta fram speciellt, på grund av det kritiska perspektivet, är emellertid lingvisten och antropologen Anna Wierzbickas studie av själva dialogbegreppet (Wierzbicka 2006) och lingvisten Per Linells inträngande presentation och diskussion av den dialogiska-interaktionistiska traditionen inom humanvetenskaperna (Linell 2009). Wierzbicka understryker att *dialog* i den aktuella betydelsen har en positiv värdering inskriven i själva ordet och menar att detta innebär att ordet förkroppsligar ett visst socialt ideal. Hennes hypotes är att ordet kom att användas i det kalla krigets kontext, alltså i första hand i en politisk och internationell kontext, men sedan har spritt sig till andra domäner. Studier av dialogen som praktik återfinns huvudsakligen inom områdena demokrati- och etikfrågor, dialogen som medel för lärande och som styrningsform.

Den tidigare forskningen och diskussionen har dock i stort sett saknat ett kritiskt perspektiv, och den har ägnats antingen idén eller praktiken, inte förhållandet mellan de två. Det är den luckan som projektet har velat fylla. En gemensam utgångspunkt är att dialogens stora plats säger något om dagens samhälle och kultur, och övergripande är synen på dialog som en tankefigur, det vill säga som ett särskilt tvingande sätt att skapa mening. Tanken att våra övertygelser och handlingar styrs av vissa föreställningar som

är mer centrala än andra, olika under olika tider, har begreppsliggjorts på många olika sätt. Den återfinns i diskursbegreppet, i paradigmbegreppet, i begrepp ur den narrativa traditionen och i Lyotards ”stora berättelser”. Tanken om vissa metaforer som rotmetaforer är ett annat exempel. Finlands-svensken Johan Asplund för sin del (1979, 1987, 1991) talar om *tankefigurer*. Gemensamt för alla konceptualiseringarna är att de försöker fånga och förstå vår drift att ge mening åt den värld vi lever i och samtidigt tendensen att se, tänka och handla som andra. I projektet är det med hjälp av Asplunds begrepp *tankefigur* vi har valt att tänka.

Fem delstudier

Fenomenet *dialog* ses i delstudierna genomgående i ett perspektiv av meningsskapande, och för att närma oss svar på frågor som dem ovan har vi använt oss av ett dubbelt perspektiv på meningsskapandet gällande *dialog* – å ena sidan ett historiskt och idéanalytiskt, å andra sidan ett empiriskt och nutida. Ett antal samtal/dialoger i samtidens svenska skol- och vårdverklighet undersöks med avseende på sina kännetecken. Forskningstraditioner som finns representerade är diskursanalys, Foucaultinspirerad och annan, en samtalsanalytisk tradition med fokus på institutionella samtal och svensk etnologisk tradition kring studiet av expressiv kultur.

I det allmänna medvetandet har ordet dialog konnotationer till något gott och önskvärt. Begreppet kan sägas ha en moralisk dimension, det talar om ett mjukare, mänskligare och icke-auktoritärt samhälle, och den dimensionen är antagligen aktuell inte bara i den politiska utan också den vetenskapliga diskursen. Både vård och skola, de två områden vars dialoger vi har granskat, är eminent mänskliga samhällsområden. De är också mycket vida. Skola, vård och omsorg rör och berör oss alla på ett eller annat sätt genom hela livet; ibland mycket påtagligt och nära, andra gånger mer avlägset och distanserat. Att frilägga hur det talas om skolan och studera vad som i praktiken sker säger något om vilka tanketraditioner, idéer och politiska viljor som influerar samhälleliga diskurser och hur de sedan tar sig uttryck i tanke och handling. Det ger oss möjlighet att kritiskt granska företeelser som vid första anblicken framstår som förgivettaget goda och oproblematiska, som till exempel att vi som medborgare, elever, föräldrar och lärare får vara delaktiga i skolans verksamhet. Skolan är studieobjekt i två av projektets delstudier. I den ena av dem studeras dialogens och samtalets spridningsmönster i utbildningspolitiska texter från 1970-talet och framåt (Birgitta Sandström). Det är alltså dialogen som idé och ideologi som undersöks. Den andra undersöker hur utvecklingssamtal i gymnasieskolan – som i styrdokument kallas dialoger – ter sig i praktiken (Robert Ohlsson).

Vården är i fokus i två delstudier. I en av dem undersöks det breda meningskapande som blir synligt i styrdokument för vården, men också de kollisioner mellan skilda sätt att förstå vårdverkligheten som anmälningar till hälso- och sjukvårdens ansvarsnämnd utgör (Helena Rehn). I den andra närgranskas dialogers konkreta former i allmänläkares praktik ur ett dialogteoretiskt perspektiv (Georg Drakos). En av utgångspunkterna är att olikheterna mellan den medicinska kunskapen om människokroppen och dess sjukdomar å ena sidan, och patientens erfarenheter att leva med sin friska eller sjuka kropp å den andra är ständigt närvarande i vårdens möten.

En femte delstudie undersöker vilka föreställningar som är knutna till begreppet *dialog* i en filosofisk diskurs (Boel Englund). Den fungerar som en bakgrund till de övriga delstudierna och har delvis skapat en tolkningsram för dem.

Sammanfattningsvis

Av våra studier av praktikens dialoger framgår bland annat att människor har tagit de politiskt-administrativa uppmaningarna till dialog ad notam; patienter förväntar sig t.ex. att bli bemötta som individer och att deras särskilda behov ska tillfredsställas. Om inte så går man vidare inom vårdsystemet och/eller protesterar på annat sätt. Samma studie belyser också de olika övergripande föreställningsvärldar som bildar den ram inom vilken dialoger ska förverkligas. Det förgivettagat goda och oproblematiska med dialog och samtal går att finna såväl i de analyserade utvecklingssamtalen som i analysen av utbildningspolitiska texter. Vad granskningen av praktikens dialoger framför allt visar är dock att de inte äger rum inom ramen för de jämlika, symmetriska relationer mellan deltagarna som det dialogiska idealet brukar förutsätta, och som ibland är en föreställning formulerad i mål och riktlinjer för samtalen. I studien av utvecklingssamtal framträder den asymmetriska relationen som ett resultat av analysen. I studien av läkar-patientsamtal ses asymmetrin mellan de två som ett nödvändigt och önskvärt förhållande, som skapar förutsättningar för såväl dialog som monolog – men det framgår tydligt att både vårdens och skolans dialoger, samtidigt som de har jämbördigt förtroliga inslag, är *instrument*. De är medel för att åstadkomma något, till exempel fostran. Analyserna av styrdokument från vård och skola visar mycket tydligt på samma instrumentella dimension i talet om dialog och kommunikation.

Detta ska då förstås i relation till de föreställningar som är förknippade med dialogbegreppet i en europeisk filosofisk diskurs under 1900-talet. Hos Hans-Georg Gadamer, Michail Bachtin och Jürgen Habermas finns till att börja med en etisk dimension knuten till begreppet. Dialogicitet och dia-

log står för något gott och moraliskt riktigt – såtillvida har alltså dialogens emotionella laddning i vardagsspråket en motsvarighet i det filosofiska tänkandet. Hos Bachtin är den etiska dimensionen förbunden med mänskligt ansvar, hos Gadamer med "gemenskap" och hos Habermas med ett förnuft som växer fram mellan människor och därför med rätta har en normativ kraft. Ser vi till Johan Asplunds skisser av vad som kännetecknar en tankefigur, kan det etiska elementet ses som ett viktigt aktivt element i dialogen som tankefigur, något som appellerar till oss och ger den kraft.

Andra gemensamma element kopplade till dialog och dialogicitet hos de tre filosoferna är föreställningarna om oavslutadhet, obestämbarhet, öppenhet och frihet, tillsammans med en icke-objektiverande syn på den andre. Frapperande är den föreställning om ett mänskligt jag som inte är identiskt med sig självt som tydligast kommer fram hos Michail Bachtin. Att jaget inte är identiskt med sig självt innebär förenklat uttryckt att det inte är enhetligt och i ett stycke. I det ingår också en mängd samtidigt närvarande "jagets andra". I Englunds studie tolkas detta som ett utmanande och en underminering av just det instrumentella förnuftet, som ju bygger på en absolut skillnad mellan ett enda, enhetligt, tänkande jag och allt annat (Descartes, "det cartesianska förnuftet"). Tillsammans med andra föreställningar ses detta i sin tur som en strävan hos tänkarna att lägga grunden för ett icke-instrumentellt förnuft, en strävan som när det gäller Habermas och hans arbete i dess helhet är uppenbar.

Det som tycks hända mellan idé och praktik är med andra ord att något som har grundats i det ickeinstrumentella och som bygger på idéer om öppenhet, frihet och icke-objektivering blir till något instrumentellt när det konkretiseras i samhälleliga praktiker. Den stora genomslagskraften hos *dialog* tycks kunna förklaras dels som en form av styrning som involverar den styrde och kanske är den enda möjliga idag, dels med hänvisning till den dragningskraft det goda och det ickeinstrumentella, parat med en föreställning om frihet, har i ett samhälle som har sett tidigare normer, ramar och beslutsordningar försvinna. Att vi har tilltro till dialogen som företeelse och tycks dras till *dialog* i alla dess former säger något om oss som är gott och bra, men poängen är – återigen – att vi inte bör anamma den och den påverkan den står för okritiskt. Diskussion, argumentation, debatt och till och med motstånd kan ibland vara fullgoda alternativ.

Referenser och litteraturtips

Asplund, Johan (1979). *Teorier om framtiden*. Stockholm, Liber.

Asplund, Johan (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg, Korpen.

Asplund, Johan (1991). *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Göteborg, Bokförlaget Korpen.

- Englund, Boel & Sandström, Birgitta (red.) (2012). *Dialogen som idé och praktik*. Stockholm, Carlssons.
- Linell, Per (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC, Information Age Publishing.
- Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg, Daidalos.
- Nikulin, Dmitri (2006). *On dialogue*. Lanham, MD, Lexington Books.
- Nikulin, Dmitri (2010). *Dialectic and dialogue*. Stanford, Stanford University Press.
- Wierzbicka, Anna (2006). The concept of 'dialogue' in cross-linguistic and cross-cultural perspective. *Discourse Studies*, Vol. 8, No. 5, 675-703.

ATT HÄVDA, VÅRDA OCH UTVECKLA ETT REVIR

Ämnesföreningarna i biologi, historia och svenska och deras agerande för sina ämnen 1960–2010

Jonas Hallström, *Linköpings universitet*

Bengt-Göran Martinsson, *Linköpings universitet*

Mats Sjöberg, *Linköpings universitet, mats.g.sjoberg@liu.se*

Nyckelord: ämnesföreningar, ämnesgränser, ämnesterritorier, lobbyism, undervisningsämnen, biologiämnet, historieämnet, svenskämnet, utbildningshistoria, utbildningssociologi

Den viktigaste uppgiften för varje ämnesförening är naturligtvis att hävda ämnets revir. Det var av detta skäl BF kom till och det är den uppgiften som fortfarande engagerar riksföreningen, liksom dess kretsar och enskilda medlemmar.

På detta sätt argumenterade Tore Donnér 1983 i samband med att Biologilärarnas förening firade sitt femtioårsjubileum. Uttalandet är knappast unikt, åtminstone inte dess andemening. Liknande tankar har uttryckts inom andra ämnesföreningar som är knutna till ungdomsskolans undervisningsämnen. För vart och ett av de klassiska skolämnena finns, sedan längre eller kortare tid, en sådan förening vars syften bland andra har varit att värna sitt ämnes status och att "hävda sitt revir". Deras argumentation och aktivitet har varit särskilt märkbar i samband med förändringar av skola och läroplaner och då de enskilda ämnenas plats och legitimitet har ifrågasatts. Här har både hotbilder målats upp och förmenta "fiender" konstruerats. Men i denna retorik återfinns också positiva visioner om ämnet, dess möjliga bildningsförmåga och betydelse för den växande generationens samhällsbygge.

Eftersom skolans innehåll i hög grad är ämnesorganiserat är dessa förenings agerande knappast uppseendeväckande eller märkligt. Hur ska vi förstå ämnesföreningarnas roll och betydelse? På vilka sätt har de agerat och försökt påverka skolans organisation och legitimera ämnenas ställning och innehåll? Vilka har "hoten" mot ämnena upplevts vara? Vilka påverkanskanaler har man försökt utnyttja? Det är i dessa övergripande frågeställ-

ningar som projektet har tagit sin utgångspunkt. Det gäller en studie av tre ämnesföreningar: Biologilärarnas förening (BF), Historielärarnas förening (HLF) och Svensklärlärföreningen (SLF). Vårt kunskapsintresse har inte rört organisationerna som sådana utan deras roll som meningsproducenter och aktörer i en samhällslig och skolpolitisk process.

Ämnesföreningarna och deras historia

Biologilärarnas förening

Många biologilärare kände att den nya läroverksstadgan 1933 var ett hårt slag mot biologiämnets ställning vid läroverken – vad Tore Donnér 50 år senare kallade ”1930-talets mord på biologin” – och man började planera en sammanslutning. Idén om en ämnesförening för biologi var inte ny, den hade diskuterats bland biologilärare tidigare, men nedskärningarna av naturvetenskapliga ämnen och matematik i den nya stadgan gjorde att man gick från ord till handling. Det är troligt att Modersmållärlärarnas förenings framgång i att hävda sina intressen i förarbetet till 1933 års läroverksstadga också inspirerade biologilärarna att organisera sig. Under våren 1933 togs sålunda initiativ till att bilda Biologilärarnas förening. Ett uppprop underskrivet av ett 30-tal framstående universitetsprofessorer, läroverkslärare med flera skickades runt och publicerades i viktiga tidskrifter. I juni 1933 bildades föreningen officiellt vid ett konstituerande möte och medlemsantalet kom snabbt att stiga till över 250 personer. Enligt stadgarna hade BF till uppgift ”att arbeta för främjandet av undervisningen i biologi och för förbättrandet av dess arbetsvillkor [...] samt för stärkandet av de biologiska vetenskapernas ställning inom svenskt kulturliv”.

Historielärarnas förening

Riksorganisationen för landets historielärare grundades i april 1942. I en inbjudan av den 14 mars 1942 inför bildandet konstaterade man att det bara var två av de högre skolornas läroämnen som inte hade en sådan organisation. Det ena ämnet var filosofi och det andra var historia. En riksorganisation ansågs nödvändig för ”höjandet av ämnets halt och dess representation utåt”. Att organisationsbildandet ägde rum vid just denna tidpunkt hade sin grund i den stora utredning som tillsatts ett par år tidigare – 1940 års Skolkommission – och utredningen befarades ”ge anledning till tävlan, kanske strid, om olika ämnens utrymme och ställning” i den framtida skola som utreddes. Dock hade det existerat ett antal lokala historielärlärföreningar innan riksorganisationens bildande. Sålunda hade redan 1933 två lokalföreningar bildats – en i Stockholm och en i Skåne. 1941 tillkom ytterligare en förening i Göteborg.

Svenskläraryöreningen

Ämnesföreningen för svenska heter sedan 1970 Svenskläraryöreningen. Innan dess hette den Modersmåsläraryöreningen och bildades 1912. Föreningens bildande motiverades av en diskussion av ämnesinnehåll. De som stod bakom föreningens bildande ansåg att det var läsningen av de enskilda litterära verken som skulle stå i undervisningens centrum. Ämnet skulle vara ett själsligt bildningsämne och inte ett färdighets- och orienteringsämne. Man ville därför inte att språkträning och litteraturhistorisk orientering skulle tillåtas få ett för stort inflytande över ämnet. Fokus för föreningens arbete och inriktning har växlat under åren, men återkommande teman är förhållandet mellan ämnets språkliga och litterära del och ämnets ansvar för förmedling av ett kulturarv respektive språkliga färdigheter. Man började 1917 ge ut en årsskrift (*Modersmåsläraryörens årskrift 1917–1969* och *Svenskläraryörens årskrift 1970–*). Från och med 1956 har föreningen också utgett en kvartalstidskrift. Mellan åren 1956 och 1969 hette tidskriften *Vårt modersmål* och från 1970 *Svenskläraryören*. Vid sidan av detta har föreningen också drivit en skriftserie, med utgivning av både facktexter och skönlitteratur.

Projektets utgångspunkter

Det teoretiska ramverk som har använts för att undersöka ämnesföreningarnas strävanden är primärt utbildnings- och vetenskaps sociologiskt. Teoretisk inspiration för dessa perspektiv har vi funnit hos bland andra Thomas Kuhn, Tony Becher, Paul Trowler och Thomas Gieryn.

Ett skolämne som territorium

I skolvardagen har ämnesföreträdarna till stor del att samarbeta med företrädare för andra ämnen, men också i viss mån att bevaka ämnets intressen. För en nationell ämnesförening är det senare en viktigare uppgift. Ett första problem som föresvävar ämnesföreträdare som kämpar för det egna ämnet är förhållandet till andra ämnen. Vad säger att svenska eller biologi ska vara störst på de andra ämnenas bekostnad? Ett hävdande av det egna ämnets oundgänglighet är också indirekt ett hävdande av andra ämnens relativa brist på oundgänglighet. Det är således en delikat fråga att hävda det egna ämnets förträfflighet och samtidigt behålla något sånär anständiga relationer med övriga ämnen. Balansgången kan resultera i formuleringar som denna från 1988:

Vi är naturligtvis medvetna om att alla ämnen vill ha mer tid på schemat, fler veckotimmar och stadietimmar. Ändå menar vi att svenska befinner sig i en särställning i detta fall genom att ämnets mål och innehåll är så centrala både för individen och för de mål läroplanen kallar övergripande.

Det kan också handla om mer offensiva formuleringar där det egna ämnets vikt framhävs, som exempelvis denna från BF:s arbete med att framhålla biologin inför läroplansrevisionen Lgr 69:

Undervisningen i förebyggande hälsovård och om samspelet i naturen borde nu, när timplanen ändå skall ändras, ges en rejäl plats på schemat. [...] Biologin har den dubbla uppgiften att ge kunskap om den levande naturen och grundlägga hälsofostran. Man borde utan vidare ge ämnet minst samma utrymme som historia och samhällskunskap tillsammans.

En utbildningspolitiskt mindre problematisk väg går genom utvidgning av ämnet till icke traditionella områden. Ett sådant territorium var yrkesutbildningarna, som genom Lgy 70 inleddes i gymnasiet. För dessa skapades inledningsvis ett enklare och mer färdighetsinriktat svenskämne.

Ett annat nytt territorium var den nya grundskolans hög- och mellanstadium. Högstadiets svenskämne bildades utifrån realskoleämnet, som varit en del av läroverket. Resursmässigt innebar detta en utökning genom att fler elever lades till dem som tidigare studerat på realskolan. Mellanstadiet var däremot okänd och ny terräng, men intresset var trots detta från SLF:s sida stort för att svenskämnet och Svenskläraryöreningen skulle återfinnas på skolans samtliga stadier.

En tredje väg för att expandera ämnet är att bli ett ämne med relevans för hela undervisningen, där andra ämnen skulle innehålla moment från exempelvis historia eller svenska. Eller varför inte allmänliggöra själva ämnet och låta det växa genom att det tar över moment från andra ämnen? Det finns således en principiell spänning mellan ämnets utbredning stadie- och stoffmässigt å ena sidan och ämnets tydlighet och identitet å den andra. Företrädarna för ämnet vill att det ska behålla sin storlek och även bli större med ökat antal timmar. Ämnets kärna eller identitet får däremot inte äventyras. Denna beskyddande inställning gäller inte enbart stoff och moment utan även arbetsformer och undervisningsupplägg som kräver samarbete med andra ämnen.

Man kan således tala om tre dimensioner av territoriell ämnesutbredning. Den första handlar om utbredning *i undervisningstid* i jämförelse med andra ämnen. Den andra rör utbredning inom olika *stadier och skolformer*. Den tredje rör ämnets *inhåll och gränser* gentemot andra ämnen.

Ett skolämnets gränser

När det gäller skolämnets gränser har gränsdragningen varierat genom historien beroende på vilka strategier som ansetts mest gångbara i den aktuella

historiska situationen. Ämnet samhällskunskap, som var nytt som enskilt ämne i Lgr 62, hade exempelvis biologilärarna en motsägelsefull inställning till i den bemärkelsen. I grundskolereformen konstruerade de delvis biologi som ett samhällsämne för att kunna få veckotimmar från samhällskunskapen, som de tyckte hade brett ut sig för mycket i timplanen. I gymnasie-reformen 1964, å andra sidan, hävdade de att samhällskunskapslärare inte gärna kunde undervisa i natur- och vattenvård eftersom dessa moment till sin essens var biologiska. Här konstruerades därmed biologi som icke-samhällskunskap. I det första fallet var gränsdragningsarbetet expansivt och gränserna öppnades upp mot samhällskunskapen; biologi sågs till och med som en del av denna. I det senare fallet drogs gränserna väldigt tydligt runt mer traditionella biologiska domäner eftersom lärarna i samhällskunskap hotade att invadera. I båda fallen var målet att expandera biologiämnets revir, territorium och gränser, i form av antal veckotimmar och i förlängningen också när det gällde själva innehållet.

Att verka för och påverka sin sak

Ämnesföreningarnas påverkansarbete är riktat både inåt – mot de egna medlemmarna – och utåt – mot det omgivande samhället. Med den terminologi vi använder består det inåtriktade arbetet i att *vårda* och *utveckla* ämnet, att både förvalta ett innehållsligt och didaktiskt arv och samtidigt utmana och förnya detta. Det handlar om att skapa en gemensam arena och plattform för ett idéutbyte. I sin utåtriktade verksamhet har föreningarna att *hävda* sitt ämne i samband med förändringar av till exempel läro- och kursplaner. Denna uppgift är ofta konfliktfylld och arbetet kan behöva bedrivas mot grupper både inom och utom skolan. Den problematik som ställs på dagordningen är ett ämnes status, identitet och/eller resurser – ja, i vissa fall ett ämnes existens över huvud taget. Frågorna handlar ytterst om inflytande, politik och makt. Här blir föreningarna inbegripna i ett utåtriktat försvars- eller påverkansarbete.

Ämnesföreningarna har i samband med förändringar av skolan inbjudits till ett formellt påverkansarbete. Genom remissväsendet har föreningarna haft möjligheter att påverka beslut om till exempel skolans organisation och/eller läroplaners innehåll. De har givits utrymme att få lämna sina synpunkter på förslag som en utredning presenterat. Denna påverkansform har dock minskat i betydelse sedan ett par decennier på grund av att kommittéväsendet har minskat i betydelse. De offentliga utredningarna har använts i allt mindre grad och de är också mindre omfattande än tidigare. Remissvaren från organisationer har tillmätts allt mindre betydelse. Istället för denna formella påverkansväg har andra mer informella och indirekta vägar ökat i

betydelse av det skälet att de har bedömts vara mer verkningsfulla. Sålunda har lobbying och opinionsbildning blivit allt vanligare redskap för påverkan. Pressmeddelanden och presskonferenser har vunnit i betydelse. Direkta upp- vaktningar av beslutsfattare har blivit vanligare liksom personliga kontakter med journalister och media. Genom att väcka opinion genom t.ex. upprop till allmänheten låter man andra påverka den politiska beslutsprocessen. Utöver ett mer aktivt opinionsbildande arbete har man förstått vikten av att anpassa budskapen till den målgrupp man avser att påverka. Genom att bygga allianser med andra (ämnes)föreningar ökar styrkan i agerandet. Föreningarna kan, och har, också insett betydelsen av att skapa allianser med resurs- och symbolstarka personer i akt att öka legitimiteten hos avsändaren: personer som har god vetenskaplig förankring och etablerad status inom ämnesområdet. Tanken bakom denna avsändarlegitimitet är att beslutsfattare tar olika intryck av påverkansförsöken beroende på varifrån dessa kommer.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det är svårt att göra jämförelser mellan föreningarna när det gäller den historiska utvecklingen eftersom ämnena som sådana är så olika. I likhet med mycket av den forskning som gjorts om skolämnen är det i vårt material också uppenbart att varje skolämne, och därmed också dess försvarare, har sin egen utvecklingshistoria. Däremot fanns när det gäller föreningarnas argument, strategier och arbetsmetoder betydande likheter, och ämnesföreningarna i vår studie arbetade dessutom tillsammans vid vissa speciella tillfällen. Här fanns det likheter när det gällde hur föreningarna diskursivt och i praktiken försökte expandera ämnens territorier vad gäller undervisningstid, stadier och skolformer samt ämnesinnehåll och gränser. Gränsdragningarna handlade ibland om att öppna upp gränser och betona likheter med andra ämnen, men i andra fall handlade de om att stänga gränserna och markera distans till andra ämnen. I många fall var föreningarnas aktiviteter lobbying av olika slag, för att "hävda sina revir", men i andra fall agerade man inåt för att vårda och utveckla det innehåll som ämnet skulle handla om.

Referenslista

- Tony Becher & Paul R. Trowler, *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*, 2. ed., Philadelphia, Pa., 2001
- Ole Elgström, "Hur historia blev ett kärnämne i den svenska gymnasieskolan", *Aktuellt om historia*, 2011:4.
- Mikael Hallenius, *Clio räddar världen. En analys av argumentationen för historieämnets ställning i det svenska skolsystemet i Historielärarnas Förenings Årsskrift, 1942-2004*, Umeå 2011.
- Mats Hellstenius, *Kampen om kärnämnet. Om argumentationen för, och synen på, historieundervisningen i gymnasieskolan*, Lund 2011.

- Edgar Jenkins, "The Association for Science Education and the Struggle to Establish a Policy for School Science in England and Wales, 1976-81", *History of Education* 1998, s 441-459.
- David Layton, *Interpreters of Science: A History of the Association for Science Education*, London 1984.
- Harry Lindholm, *Föreningarna för matematisk-naturvetenskaplig undervisning. Fortfbildning och skolpolitik 1933-1971*, Uppsala 1991.
- Daniel Lövhelm, *Att inteckna framtiden. Läroplansdebatter gällande naturvetenskap, matematik och teknik i svenska allmänna läroverk 1900-1965*, Uppsala 2006.
- Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och betydelse: om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*, Linköping, 1989
- Henrik Román *Skönheten och nyttan. Om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*, Uppsala 2006
- Karin Tarschys, *"Svenska språket och litteraturen": studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*, Stockholm, 1955

Publikationer från projektet

- Jonas Hallström, Bengt-Göran Martinsson & Mats Sjöberg, "Att vårda ett revir. Ämnesföreningarna i spänningsfältet mellan ämnesteoretisk förkovran och didaktisk utveckling", *Didaktikens forum* 2008:2, s 21-40.
- Jonas Hallström, "To Hold the Subject's Territory': the Swedish Association of Biology Teachers and Two Curricular Reforms, 1960-1965", *History of Education* 2010:2, s 239-259.
- Jonas Hallström, Bengt-Göran Martinsson & Mats Sjöberg, *Att hävda och vårda ett revir. Argument, strategier och arbetsmetoder för ämnesföreningarna i biologi, historia och svenska 1960-2010*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 2012.
- Bengt-Göran Martinsson, "Tilltal genom genrer. Svenskläraryrkegens tidskrift och årsskrift och det egna reviret", *Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Muntlighetens möjligheter - retorik, berättande, samtal*, Uppsala, 2009. s. 83-93.
- Bengt-Göran Martinsson, "Svenskämnets territorium i utbildningslandskapet. Svenskläraryrkegens argumentation för svenskämnets innehåll och plats i utbildning och samhälle 1960 - 2000", *Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Att bygga broar - kulturella, språkliga och mediala möten*, Malmö, 2010, s. 96-106.
- Bengt-Göran Martinsson, "Svenskläraryrkegens revir. En ämnesförenings mål och medel", *Svenskläraryrkegens årsskrift 2012*, Stockholm, 2012.

LÄRANDET I DEN VERKSAMHETS- FÖRLAGDA DELEN AV LÄRARUTBILDNINGEN

Yrkeslärande, lärlingsprocesser och handledarskap

Glenn Hultman, *Linköpings universitet, glenn.hultman@liu.se*

Jan Schoultz, *Linköpings universitet*

Ann-Sofi Wedin, *Linköpings universitet*

Per Lindqvist, *Linnéuniversitetet*

Ulla-Karin Nordäng, *Linnéuniversitetet*

Henrik Hegender, *Linnéuniversitetet*

Nyckelord: lärarutbildning, verksamhetsförlagd utbildning, yrkeskunnande, lärlingskap, lärande, designstudie, handledningssamtal (handledare –studerande), socialisation, interaktion, bedömning, mentorutbildning, överföringsprocesser, rites-of-passages

Förhållandet mellan teoretisk och praktisk kunskap är i lärarutbildningen, såväl som i många liknande utbildningar, en kontroversiell fråga¹. Teori och kunskap som grundas på forskning tillskrivs generellt ett högre värde i universitetsbaserade utbildningar än kontextuell och situationsbetingad kunskap. Dock ingår ett antal veckors verksamhetsförlagd utbildning (VFU) just för utvecklande av kunskap av den senare typen.

Forskningen har uppmärksammat praktikperiodens betydelse men den har inte analyserat vad studenterna lär sig under dessa praktikperioder.

Det som fokuseras i vårt projekt är handledning och bedömning under den verksamhetsförlagda delen i lärarutbildningen (VFU). Vi har ett intresse för vad som händer i samspelet mellan handledare och studerande och vi finner inga tydliga analyser av detta i tidigare studier. Med vår forskning vill vi ge ett bidrag till ett ökat kunnande om hur olika påverkansfaktorer influerar handlednings- och bedömningsprocesser, hur handledarna delger sitt yrkes-

¹ För referenser till tidigare forskning hänvisas till våra artiklar och de olika referenslistorna.

kunnande till de studerande samt hur de uppmärksammar deras utveckling under VFU:n.

Metoder, genomförande och analys

Den övergripande fråga vi ville studera i vårt projekt var om det var möjligt att öka kvaliteten i handledningen genom att, med hjälp av en handledarutbildning, uppmärksamma lärares "tysta" kunnande och professionalitet. Många menar att handledare måste medvetandegöras om sin egen praktiska yrkesteori för att den så starkt styr deras handlande i praktiken. Detta var något vi tog fasta på i utformandet av vår handledarutbildning, där ambitionen just var att handledarna skulle få syn på sin inneboende kunskap och hur de använder den i sitt dagliga arbete. Vi bygger vidare på det arbete vi genomförde under ett tidigare projekt som finansierats av Vetenskapsrådet (*Vad händer om man tänker tvärtom? – Att byta praktikuppgifter mot teoriuppgifter i lärarutbildningen*) där vi bland annat fokuserat frågor kring hur verksamma lärare tar sig an uppgiften att formulera sitt eget praktiska yrkeskunnande.

Handledarutbildningen bestod av tre delar och den kan förstås dels som ett designexperiment men även som ett utvecklingsprojekt. Den första var ett mejlutbyte där dilemman kring lärares yrkeskunnande presenterades och kommenterades, en variant av den s.k. Delphi-metoden (för utförlig beskrivning se Nordänger & Lindqvist 2012; se även Hultman, Wedin & Schoultz, 2012 och Wedin, Hultman & Schoultz, 2012). Del två utgjordes av en filminspelning av handledaren och ett påföljande samtal kring några utvalda sekvenser, där "tyst" yrkeskunnande kom till uttryck. Detta samtal kan liknas vid en *stimulated recall*-intervju (vilket innebär att man pratar om något båda upplevt och tittar på videon tillsammans). Det tredje steget bestod av tre dialogseminarier där handledarna fick i uppdrag att läsa forskningsbaserade texter kring lärares yrkeskunnande och skriva ned och diskutera sina reflektioner kring dem.

I en andra fas i projektet studerades VFU-perioden och vi granskade handledningen ur olika perspektiv. De metoder som användes var intervjuer före och efter praktikperioden och deltagande observationer under lektioner och framför allt under handledningssamtalen mellan handledare och studerande, vilka också spelades in och transkriberades.

Vad påverkar handledningen?

Vi konstaterar att handledning tycks vara mest influerad av individuella faktorer hos den studerande (Wedin, Hultman & Schoultz, 2012). Våra hand-

ledare gör en initial bedömning av den studerandes "nivå" för att kunna anpassa sin handledning utifrån denna. Detta tillvägagångssätt visar på respekt för den lärarstuderande som person. Även handledarens person tycks ha betydelse för handledningens utformning. De nämner att de har egna mål för sina adepter, som de via sin erfarenhet som lärare ser som viktiga i utvecklingen av yrkeskunnandet. De har även utvecklat egna, mer praktiska inslag i handledningen för att göra den så givande för den studerande som möjligt. Handledarna fungerar också som modeller för sina studerande när de medvetet demonstrerar något men även beträffande sitt mer vardagliga, oreflekterade agerande i klassrummet.

I områden med socioekonomisk och mångkulturell problematik tar brandkårsuttryckningar när det gäller problem av olika slag ofta över den rent pedagogiska/didaktiska diskussionen i handledningssituationerna, vilket ändrar innehållet i handledningen utan att den för den skull blir av sämre kvalitet. Handledarutbildningar av olika karaktär verkar också ha en viss påverkan, om än inte så stark som de personella faktorerna. Utbildningar vars syfte är att förse handledarna med konkreta verktyg att använda i handledningssituationen verkar ha störst genomslag.

Man skulle kunna karaktärisera vår handledarutbildning i termer av autenticitet. Med detta menas att den kan ligga olika nära den kontext som den vill påverka. Lärarutbildningens universitetsförlagda del kan sägas ha ett avstånd till praktiken i skolan vilket även gäller t.ex. en fortbildning av konventionell kurskaraktär. Vårt arbete syftade till att vara ett samarbetsprojekt med förhållandevis hög grad av autenticitet.

Några handledare hade svårare att ge konkreta exempel på effekter som relaterade till vår handledning. Men de exempel som kommer fram, i intervjuer och deltagande observationer (Hultman, 2012), är effekter i termer av att en av handledarna ökat sitt fokus på vissa aspekter av sin handledning eller att en handledare och studerande uppfattade projektets deltagande i handledarsamtalen som berikande, "den pedagogiska diskussionen fördjupades", "nivån höjdes ytterligare ett steg".

Vi vill förklara handledarutbildningens effekter i termer av både autenticitet och svårigheter att påverka en verksamhet som är så att säga "klistrad i kontext". Trots en hög grad av autenticitet så låg interventionen/handledarutbildningen utanför den omedelbara kärnan i lärarens/handledarens dagliga arbete (klassrummet), men när vi deltog i verksamheten så ökade kvaliteten i dialogen.

Även i de situationer där handledarna beskriver att deltagandet fått avsedda effekter (Nordäng & Lindqvist, 2012) kan vi inte riktigt avgöra hur utfallet i de praktiska (handlednings)situationerna blivit. Vi har inte, för dessa handledare, observerat effekterna av deras deltagande i projektet på annat sätt än genom deras egna uttalade uppfattningar. Men vi får ändå

intrycket att det är möjligt att åstadkomma en skärpt förmåga Styrningen av uppmärksamheten mot de praktiska och s.k. tysta delarna av det egna kunnandet ökar kvaliteten på handledning i VFU.

Utvecklingen av ett metaforiskt språk verkar ha hjälpt våra lärare att få syn på och sätta ord på det praktiska kunnandet, men enbart detta räcker inte för att verkligen utveckla deras praktiska skicklighet. Det krävs också en insikt i hur metaforer påverkar våra handlingar. Metaforer inlemmas, efter ett tag, i det vardagliga språkbruket och omvandlas till färdiga verktyg med vilka institutionen ”tänker och handlar”. Därför blir det, i utvecklingsarbete som behandlar artikulering av praktiskt yrkeskunnande, viktigt att studera *hur* komplexiteten reduceras via de bilder som används för att berätta om en erfarenhet samt vilka möjligheter att förstå en situation som ”öppnas upp” respektive ”stängs”. Avgörande för lärandepotentialen är att användaren själv förmås uppfatta sin beskrivning som metaforisk, dvs. om metaforen hålls ”levande” och kan utmanas av andra bilder.

Handledning, lärande och överföringen av yrkeskunnandet

Initialt iakttar handledaren den studerande noga och bildar sig ett helhetsintryck. Utifrån detta noteras sedan utvecklingen. Det rör alltifrån om och hur frågor ställs, hur bemötandet av eleverna går till och vilken säkerhet som utstrålas exempelvis via kroppsspråket och ökad självständighet.

Utvecklingen tycks gå från att den studerande utvecklar en social kompetens för att sedan lära sig hantera de didaktiska frågorna. En av våra handledare använder uttrycket ”den studerande går bredvid istället för efter” för att indikera att de mera fungerar som en ”riktig” lärare. Denna notering överensstämmer med en del av det som rapporterats från tidigare forskning som talar om samspelet i termer av ”at the elbows” och vi ser detta tydligt i de delar där vi deltar i samtalen mellan handledare och studerande (Hultman, 2012).

För att beskriva den socialisering som sker under VFU-perioden använder vi uttrycket ”situationens lärlingar” som betyder att lärarstuderanden ingår i en didaktisk triangel eller lärlingstriangel som innebär att man hamnar mitt i korsningen mellan lärarutbildningen, handledarens erfarenheter och den kontext som praktikskolan utgör.

Den egna personligt praktiska teorin användes som grund för reflektion och diskussion. En påtaglig utvecklingskedja är att de studerande, innan de kan erövra detta komplexa tänkande om didaktiken, går från en egocentring till en mer emotionell relation till eleverna där de skaffar sig en bredare repertoar (elevens hela situation) för att förstå förutsättningarna som råder i undervisningssituationen. Genom att skapa en relation och gå in i en dialog med elevgruppen kan man anpassa undervisningen till eleverna.

Mycket av detta lär sig de studerande själva genom att hantera situatio-

ner och lösa problem som de möter under VFU-perioden. Sedan förstärks och modifieras insikter via återkoppling från handledaren. Samspelet mellan den lärarstuderande och handledaren innebär ett lärande med inslag av korrigeringar och alternativa tolkningar (Hultman, Schoultz & Stolpe, 2011; Hultman, 2012).

I sitt samspel med den studerande blir det möjligt för handledaren att besvara den vanligaste frågan, "Hur gör du?". Den frågan besvaras inte enbart med hjälp av ett direkt svar utan svaret växer fram i samspelet och via handledarens kommentarer och i den informella dialogen under arbetsdagen. Här överför handledaren en del av förmågan att tolka och "se" saker i det komplexa klassrummet. Detta kan man uppfatta som en successiv formning, man lär sig steg för steg, och processen kantas och drivs av samtal, uppmärksammandet av positiva aspekter och en uppmuntran till att pröva och att göra.

I våra intervjuer och observationer upptäcker vi en ny aspekt av "handledning", nämligen att det så att säga finns två handledare som påverkar den studerande (Hultman, 2012), handledare och elever. Vi noterar att eleverna både påverkar direkt men även visar insikt i att tolka det som händer i klassrummet ur den studerandes synvinkel – en metainsikt hos eleverna.

Handledning idag tycks vara mer kontextuellt betingad jämfört med då Brusling (1987, se Hultman, Schoultz & Stolpe, 2011) gjorde sin studie. Men den är intressant nog även styrd av omgivningen: styrdokument, skolors ekonomiska situation, målformuleringskraven och lokaltillgången är sådant som kan noteras (Wedin, Schoultz & Hultman, 2012). Således är fokus inte enbart på de didaktiska/pedagogiska dimensionerna utan det finns även en tydlig framtoning av kontextuella faktorer.

Konsten att bedöma kvalitet i studerandes yrkeskunnande

I en av delstudierna riktas fokus mot bedömningssamtalen, dvs. de samtal som upprättas då universitetets lärarutbildare gör besök i verksamheten för att träffa handledare och lärarstudent i avsikt att skaffa underlag för en bedömning av lärarstudenternas kvaliteter. Vi frågar oss om handledarna med anledning av deltagandet i designexperimentet, dvs. vår handledarutbildning, tar fler och/eller andra initiativ i dessa jämfört med tidigare studerade bedömningssamtal (Hegender, Lindqvist & Nordäng, 2012).

Resultaten visar på spår av förändring. Vi kan till exempel se att handledarna direkt refererar till och använder begrepp som formulerats i de gemensamma seminarierna och att de beskriver hur de överfört och använder sig av de metoder som ingått i eller diskuterats under interventionerna i sin handledning. Resultaten från de analyserade bedömningssamtalen indikerar också att handledarna oftare berör och tar initiativ till att tolka och använda de bedömningskriterier som finns jämfört med tidigare studerade samtal. De

gör också försök att utmana och ifrågasätta de formellt skrivna kriterierna.

Man skulle kunna dra slutsatsen att de ökade initiativen kan betraktas som spår från designexperimentet. Vad som ytterligare talar för att spåren i bedömningsamtalen faktiskt handlar om en förändrad handledarroll är att handledarna själva i intervjuer som genomförts efter VFU-periodens slut uttrycker att de upplever att en förändring skett (Nordängers & Lindqvist, 2012). Ur handledarnas perspektiv verkar uppfattningar av förändring handla om att man ökat ansträngningarna vad gäller handledningen, man har "försökt ännu mer" och man har "skärpt till sig".

En utvecklad förmåga att uppmärksamma och formulera det egna praktiska kunnandet ger alltså, menar vi, yrkesverksamma handledare skarpare verktyg som kan användas för att diskutera yrkeslärande samt att lyfta fram, formulera och utmana kriterier för vad som kan anses vara godtagbar kvalitet hos en lärarstuderande under VFU.

Användning av formella kriterier för bedömning av praktiskt kunnande har i våra tidigare studier visat sig vara problematiskt. Det "tysta" och intuitiva kunnandet fångas inte av formella försök att artikulera detsamma. När dessa kommer på tal tystnar samtalen. Föreliggande studie indikerar dock att handledarna oftare berör och tar initiativ till att tolka och använda de bedömningskriterier som finns jämfört med tidigare studerade samtal. De gör också försök att utmana och ifrågasätta de formellt skrivna kriterierna. Möjligen har deltagandet i projektet väckt en (metaforisk) medvetenhet om det egna kunnandet som grund för kvalificerade beskrivningar, ett " eget " yrkesspråk? Ett elastiskt och målande språk som består av annat än definitioner och strikta klassificeringar och som inte uppfattas som en brist. Kanske har en sådan medvetenhet hjälpt lärarna att försöka hitta broar mellan de formella kriterierna, som akademien formulerat, och det praktiska kunnande de lärarstuderande förväntas utveckla, som praktikerna artikulerar via exempel och metaforer?

Med utgångspunkt i resultat från projektet har Linnéuniversitetet kompletterat de formella kriterierna för VFU i lärarutbildningen med framskrievandet av målande beskrivningar och reflekterande frågor kring vilket kunnande kriterierna syftar på (Nordängers & Lindqvist, 2012b). Utvecklingen av exempel och beskrivningar som tillägg till kriterier för bedömning av praktiskt kunnande har till stor del grundat sig i samtal med lärare som förts kring tolkningar av bedömningsunderlagen, på det språk som används i praktiken. Resultat från föreliggande studie pekar mot att en kvalificerad bedömningspraktik bör bygga på ständig utveckling av sådana "berättande" kompletteringar. Sådana måste samlas, diskuteras och förhandlas i nära samverkan med handledare från yrkesfältet och utifrån det erfarenhetsbaserade (praktiska) kunnandet och det språk som hanterar detta. Vi vill dock avråda från att

försöka behandla all yrkeskunskap som om den vore möjlig att formulera. En yrkesutbildning måste våga tillstå att hur exakta kriterier eller hur många målande beskrivningar vi än försöker formulera för det praktiska kunnandet i VFU så kan de *aldrig* explicitgöra alla dimensioner av yrkeskunnande. Ett frirum för ett erfarenhetsgrundat, professionellt tolkningsutrymme från såväl universitets- som skolkontexten måste följaktligen lämnas. Troligen är det samtalen runt kriterierna som står för den egentliga kvalitetshöjningen.

Referenser

- Hegender, Lindqvist & Nordängers. (2011). Sharpening the practical sight – a way of enhancing quality in student teaching. Paper presenterat vid *EERA-konferensen*, Berlin.
- Hegender, Lindqvist & Nordängers. (2012). *Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet? - bedömningsamtal under VFU*. Manuskript inskickat.
- Hultman. (2012). *Moulding teachers and apprenticeship. Interactions in mentor-student work during the practical part of teacher education*. Manus.
- Hultman, Schoultz & Stolpe. (2011). Samspelet lärarstudierande – handledare. Den verksamhetsförlagda utbildningen, *Pedagogiskt Forskning i Sverige*, Årg. 16 (2), 118-137.
- Hultman, Wedin & Schoultz. (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder.Handledning och överföring av yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift*, Vol. 22, No. 2, s. 335-358.
- Nordängers & Lindqvist. (2012). Att skärpa den praktiska blicken – handledares erfarenheter av försök att förstärka kvalitet i VFU genom att rikta uppmärksamheten mot det egna kunnandet. *Utbildning och Lärande*, 6(1), 80-97.
- Nordängers & Lindqvist. (2012). *Rediscovering teacher expertise as a tool for improving quality in student-teaching – experiences of a design experiment*. Manuskript inskickat.
- Nordängers & Lindqvist. (2012b). *Verksamhetsförlagd utbildning. Grundlärarutbildningen F-3. Guide för handledning och bedömning inom lärarutbildningen. Ett forskningsbaserat arbete med handledning*. Rapport. Linnéuniversitetet.
- Nordängers & Lindqvist. (2012). *Supervisors practical knowing as a base for mentoring*. Paper presenterat vid NFPF-konferensen, Köpenhamn.
- Wedin, Hultman & Schoultz. (2012). *Handledning i praktiken. Utveckling till lärare under den verksamhetsförlagda perioden inom lärarutbildningen*. Paper presenterat vid NFPF-konferensen, Köpenhamn.
- Wedin, Hultman & Schoultz. (2012). *Influens och konsistens. Om vad som påverkar handledningen under den verksamhetsförlagda perioden inom lärarutbildningen*. Manuskript inskickat.
- Wedin, Schoultz & Hultman. (2012). *Brusling idag. En analys, en replikation, av en tidigare studie om "handledning av praktikantlärare"*. Manus.

THREE MODELS OF EXPLANATIONS OF SWEDISH STUDENTS' DECLINING RESULTS ON LARGE-SCALE SCIENCE STUDIES

Anders Jakobsson, *Malmö högskola*, anders.jakobsson@mah.se

Nyckelord: large scale studies, science education, epistemology, student knowledge, PISA

When interpreting the performance of Swedish students in science from the perspective of large-scale studies, the national mean values of PISA and TIMSS tests over the last decade show a significant downward trend. Furthermore the TIMSS surveys (1995–2007) indicate that Sweden has experienced the most evident decline of all participating countries during this period. Additionally, the PISA tests in science show a similar, but not as drastic, development during the period from 2000 to 2009 (see Table 1) compared to the OECD mean value. The existing differences between the results of the two tests may be explained by the fact that they consist of different foci on the science area and assume different frameworks. The aim of the PISA studies is to assess the level of students' scientific literacy in relation to contemporary society, whereas the TIMSS tests are set out to evaluate students' knowledge from an international curriculum perspective (OECD 2003; 2007; Skolverket, 2008).

Year	2000	2003	2006	2009
Mean value: Sweden	512	506	503	495

Table 1: Mean value of students' performances on the PISA tests, 2000–2009.

According to the PISA result description (OECD, 2007), the Swedish results from 2000 and 2003 were significantly higher than the international mean value of all participating OECD countries, while the results from 2006 did

not diverge from the OECD mean at all. The results from 2009, however, show that the students' performances are significantly below the international mean value (OECD, 2010). Because it is not possible to find a statistical significant decline between two contiguous measurement occasions, the decline from 2000 to 2009 is obvious and unambiguous.

The question is how this descending trend may be understood or explained, as the data does not offer any simple causal explanation. Therefore, it is doubtful, from a research perspective, that any far-reaching conclusions can be drawn regarding the descending trend or tendency by considering only the national results from large-scale tests (e.g., Goldstein, 2004).

The relation between large-scale studies and science education research

Jakobsson, Säljö and Mäketalo (2009) argue that the results from surveys and tests of educational achievement play an increasingly important role in monitoring educational performance and in political discussions all over the world. The test results are used as indicators of institutional efficiency, as quality assurance measures, and as instruments through which politicians, school administrators, and teachers are held accountable (e.g., Brunner et al., 2007; OECD, 2003). At the same time, there is a discussion in the field of science education regarding the value of these kinds of tests, and several scholars have expressed critical opinions about the validity and reliability of the measurements. For example, Sjöberg (2007) and Bautier and Rayou (2007) argues that the tests do not constitute a valid representation of students' performances and knowledge at a national level and that it is hard to draw any conclusions from the results. Bottani and Vrignaud (2005) also argue that large-scale studies focus primarily on one-dimensional rankings between countries that mainly serve politics rather than science. In this context, it is important to consider that the original purpose of the surveys was to create international databases with which researchers could conduct meta- or re-analyses of the results (Lundgren, 2011).

The political impact, the controversial nature of the results, and the country rankings have encouraged researchers to carry out alternative research studies or re-analyses based on available PISA data. Many of these studies have used the data for analysis of factors behind the differences in the results between countries. In this context, Fensham (2009) suggests secondary analyses of students' responses using a contextual set of items as the unit of analysis. He argues that the differences could be useful for identifying topics or science content to which science teaching is already contributing or for which there is a need for improved teaching. Mortimore (2009) stressed

the importance of including longitudinal elements and trend analyses, and of refocusing on how schools and school systems could promote enhanced achievement and increase the equity of their educational outcomes.

Conclusions from the “Large-scale Studies and Students’ Achievement in Science” project

Between 2009 and 2012, we conducted the “Large-scale Studies and Students’ Achievement in Science” research project, which was funded by the Swedish Research Council (Dnr 2008-4717). The aim of the project was to deepen the understanding of the outcomes of large-scale international studies by investigating trends and tendencies concerning the achievements of Swedish and Danish compulsory students on large-scale science tests. The main research method has been to conduct re-analyses of existing data and to relate the findings to other studies within the field of education. We also carried out a pilot study in which small groups of students were engaged in discussing and solving PISA items with different content and level of difficulties.

The preliminary results of the analyses point to the existence of different explanatory models of the described trends. For example, the descending trend in the performance of Swedish students in science could be explained from an;

- A. Increased school- and knowledge segregation perspective
- B. An epistemological and content-related perspective
- C. How science discourse and language are constituted in a classroom perspective

(Jakobsson, et al, 2012; Davidsson, Jakobsson & Karlsson, in progress; Serder & Jakobsson, in progress).

Explanations from the perspective of the reinforced segregation of Swedish schools

As mentioned above, the declining trend of Swedish students’ performances in science over the last decade can be found through re-analysis of the PISA data (e.g., OECD, 2003, 2007, 2010). A more extensive analysis (Davidsson, Karlsson, Jakobsson, in progress) shows that it is primarily the descending achievement of low- and mid-ranged performers that confirms a main part of the national trend. This becomes explicit as the *between-school variance* shows a continuous increase since the start of the measurements. Further-

more, there was a dramatic change between 2006 and 2009, which means that the discrepancy in results between schools in science has trebled over a 10-year period (from 7.6% in 2000 to 24.8% in 2009). Compared to the other Nordic countries, Sweden currently shows the highest value of between-school variance (OECD 2010). This change also becomes noticeable when studying students' performances from the perspective of different percentiles (see Figure 1).

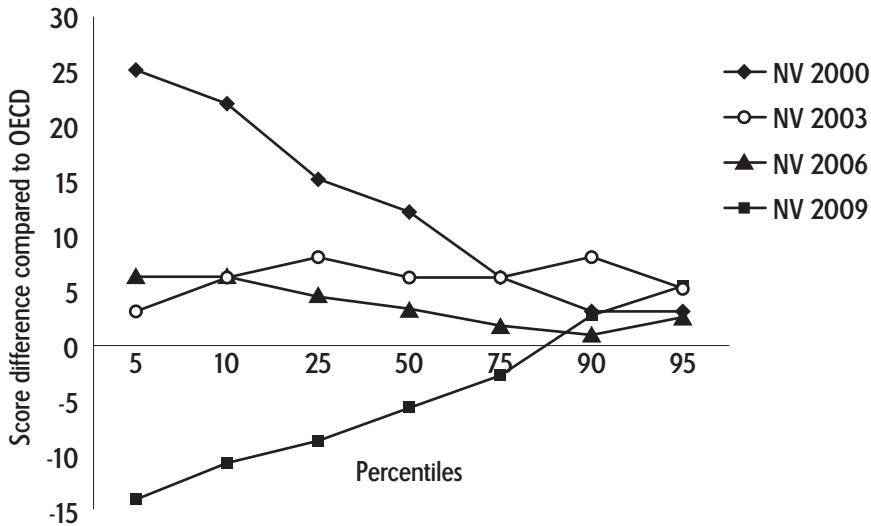


Fig 1. Percentile differences in science score between Sweden and OECD mean in PISA, 2000–2009.

The figure shows that the lowest 10% of achievers in Sweden acquired mean values in 2009 that were 30–40 points lower than in 2000, and that they currently acquire mean values 10–15 points lower than the OECD mean. However, the top 20% of achievers perform above the OECD mean value compared to the corresponding group in other countries in all four measurements.

Explanations related to an epistemological and content-related perspective

According to our analysis, the descending trend is significantly more complex than what is revealed by exploring only the statistical mean values and national result descriptions. For example, we have used Robert's (2007) des-

criptions of *curriculum emphases* as an analytic tool for categorizing the test items in order to distinguish possible content-related trends in the PISA material. The analysis (Jakobsson, et al, 2012) show a general descending trend in items focusing on the nature of science and how new scientific knowledge is generated. There exists a similar trend concerning the use of explanatory models to solve problems in different contexts and understand that scientific knowledge is built on models. On the other hand, there is an obvious upward trend regarding tasks that measure fact-based elementary or root knowledge. This means that the results show a discrepancy in students' epistemological understanding of school science, which becomes explicit when exploring their performances on different types of assignments or tasks. An important implication is that a too strong focus on fact-based knowledge in science instruction seems to disfavor the Swedish students' performances in science.

Explanations related to science language and discourse in a classroom perspective

Another indication of an explanatory model for the descending trend could be discerned in the data material from the pilot study when investigating students' use of science classroom language (Serder & Jakobsson, in progress). The preliminary analysis of the students' conversations when solving a selection of PISA items indicates an ambiguous and indistinct relation between the use of scientific and everyday language. The mastery of words and symbols in the test appeared to be crucial for getting the point of the items posed and for being able to discuss, solve, and find answers. The definition and meaning of scientific concepts and words such as *factor*, *reference*, *pattern*, and *substance* caused difficulty for many of the students. An additional complication is that several of these terms or expressions have different connotations or associations in different contexts and discourses (such as mathematics, science and everyday life). However, these conclusions are drawn from a study that is based on a relatively small selection of students and comprises only a few different PISA items. In order to draw more reliable and extensive conclusions, additional data collection is needed that is specifically designed to explore these issues. We have applied for funding in order to conduct such a data collection in the future.

Yore and Tregust (2006) argue that a three-language problem exists for most science learners that parallels mother tongue language learning and involves moving across discourse communities of their family, school, and science (home language, instructional language, science language). In this perspective, learning how to talk, write, and read science frequently requires

explicit language tasks to be embedded in order to connect classroom talk, informal personal experiences, everyday terms, and concrete experiences to the appropriation of knowledge and established science knowledge claims. According to Jakobsson and Davidsson (2012), learning and development are related to the process of acquiring the ability to behave, act, and talk as members of particular communities. This is explained by the processes of being socialized into a community or a discourse by appropriating the meaning of words, concepts, and actions in a specific context. An important implication is that science instruction in Sweden needs to re-focus on students understanding and development of a scientific language as well as to highlight the relation between scientific and everyday language.

Literature

- Bautier, E., & Rayou, P. (2007). What PISA really evaluates: literacy or students' universes of reference? *Journal of Educational Change*. 8 (1), 359–364.
- Brunner, M., Artelt, C., Strauss, S., & Baumert, J. (2007). Coaching for the PISA test. *Learning and Instruction*. 17 (2), 111–122.
- Davidsson, E., Karlsson, K.G & Jakobsson, A, (in progress). An analysis of the enhanced science knowledge segregation in Swedish schools from an international perspective. To be submitted to *Utbildning och Demokrati*.
- Goldstein, H. (2004). International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education*. 11 (3), 319–330.
- Fensham, P. (2009). Real World Contexts in PISA Science: Implications for Context-Based Science Education. *Journal of research in science teaching*. 46 (8), 884–896.
- Jakobsson, A. & Davidsson, E. (2012). Using sociocultural frameworks to understand the significance of interactions at science centers and museums. In E. Davidsson and A. Jakobsson (Eds.), *Understanding interactions at science centers and museums – Approaching sociocultural perspectives*. (pp. 3–21). Amsterdam: Sense Publisher.
- Jakobsson, A, Davidsson, E., Karlsson, K.G. & Oskarsson, M. (2012, submitted) Exploring Trends in Students' achievements in Science from the Perspective of Large-Scale Studies. *International Journal of Science education*.
- Jakobsson, A., Säljö, R., & Mäketalo, Å. (2009). Conceptions of Knowledge in Research on Students. Understanding of the Greenhouse Effect: Methodological Positions and their Consequences for Representations of Knowing, *Science Education*, 93 (6), 978–995.
- Lundgren, U.P. (2011). PISA as a political instrument – One history behind the formulating of the PISA programme. In M. Pereyra, H-G. Kotthoff and R. Cowen (Eds.) *PISA under examination – Changing knowledge, changing tests, and Changing schools* (pp.17–30). The Netherlands: Sense Publisher.
- OECD. (2003). *PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD Publications.

- OECD. (2007). *Executive summary PISA 2006: Science competencies for Tomorrow's world*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2010). *PISA results 2009. What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publications.
- Roberts, D. A. (2007). Linné Scientific Literacy Symposium Opening Re-marks. In C. Linder, C., L. Östman, & P-O. Wickman (Eds.), *Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transition* (pp. 9–17). Proceedings of the Linnaeus Tercentenary Symposium, Uppsala University. Uppsala: Geotryckeriet.
- Serder, M., & Jakobsson, A. (In progress). "Why bother so incredibly much?": A student perspective on PISA science studied in action. To be submitted to *Cultural studies in Science Education*.
- Sjøberg, S. (2007). PISA and "Real Life Challenges": Mission Impossible? In T. Hopmann, G. Brinek, & M. Retzl. (Eds). *PISA according to PISA: Does PISA keep what it promises?* (pp.203–224). Wien: LIT, 2007.
- Skolverket (2008). *TIMSS 2007. Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv. Rapport 323*, Stockholm: Skolverket.

KOMMUNIKATION, SOCIAL KOMPETENS OCH ARBETE MED SJÄLVET

Estetisk verksamhet i lärarutbildningskontext

Monica Lindgren, *Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet, monica.lindgren@hsm.gu.se*

Claes Ericsson, *Högskolan i Halmstad*

Nyckelord: lärarutbildning, estetisk verksamhet, identitet, kontext, diskurs, styrning, ideologi

Lärarutbildningsreformen från 1999 (SOU 1999:63) kan tolkas som ett diskursivt brott vad gäller estetisk verksamhet i lärarutbildningen. Här förs den estetiska kunskapen fram som ett angeläget område för alla lärare – oavsett ämne och skolform.¹ I relation till tidigare svenska utbildningspolitiska skrivningar kan detta ses som en förskjutning mot såväl en vidgad målgrupp som en bredare tolkning av estetisk verksamhet, en satsning som legitimeras med samhällets ökade krav på kreativt och flexibelt tänkande individer. I forskningsprojektet *Konstruktioner av estetiskt lärande inom lärarutbildningen* har denna lärarutbildnings estetiska verksamhet studerats i syfte att undersöka vilken kunskap, inom det estetiska området, som framställs som relevant för lärarprofessionen. Forskningsprojektet har en bakgrund i vår tidigare forskning om diskursiva gränsdragningar kring estetisk verksamhet i grundskolan (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007; Ericsson & Lindgren, 2010).

I studien medverkade verksamma lärarutbildare och lärarstuderande vid tio av landets lärarutbildningar i fokusgruppsamtal under år 2009. De lärosäten som valdes ut riktar sig företrädevis mot utbildning mot förskolan och grundskolans yngre åldrar, men i några fall även mot grundskolans högre årskurser. I syfte att få ett så brett empiriskt material som möjligt gjordes i övrigt urvalet utifrån lärarutbildningarnas storlek och geografis-

¹ Dock har de estetiska perspektiven i den nuvarande lärarutbildningen, (prop. 2009/10:89) med start hösten 2011, tonats ned betydligt.

ka placering, de medverkandes kön och utbildningsprofil samt kursutbud inom det estetiska området. När det gäller kursutbud eftersträvades olika typer av kurser med estetiskt fokus, såväl inom det allmänna utbildningsområdet som inom specialiseringar eller inriktningar. I analysen användes diskursanalys (Fairclough, 1995; Wetherell & Potter, 1992) i kombination med ett vidare samhällsvetenskapligt perspektiv (Foucault, 1974/2003; Ziehe, 1986).

Ett bredare estetiskt kunskapsbegrepp

Resultatet visar att ett bredare estetiskt kunskapsbegrepp dominerar över kunskapsformer specifika för de estetiska ämnenas uttryck. Inom ramen för framställningen av estetisk verksamhet som *kommunikativ kompetens* har de estetiska ämnenas innehåll förskjutits från att tidigare ha inriktats mot hantverksmässiga färdigheter i skilda estetiska uttrycksformer, till att mer fokusera på verbala och skriftspråkliga uttryck. I utsagorna uttrycks en strävan efter att komma bort från vad som framställs som ett förlegat sätt att förstå estetisk verksamhet. Det kan gälla en alternativ syn på bildämnet utifrån krav på visuell kunskap i ett medietekniskt samhälle, alternativt att utveckla en mer generell typ av estetisk kommunikativ kunskap där värdet av att konsumera estetiska aspekter förs fram. Vidare ses det som viktigt att de blivande lärarna får kunskap att språkligt formulera och motivera estetisk verksamhet i skolan. Vid flera lärosäten har musik, bild och rörelse transformerats till nya begrepp, vilket ses som en radikalisering av och en reaktion mot den estetik som traditionellt kopplats till skolans praktik. Diskursen om estetisk verksamhet som *praktiska färdigheter* är dock fortfarande verksam inom lärarutbildningen, men kan emellertid ses som en motdiskurs till den kommunikativa diskursen då den byggs upp av en motstridig retorik. Som kontrast till den kommunikativa diskursen, där språkliga begrepp ur ett mer akademiskt perspektiv uttrycks som väsentliga, förs det praktiska görandet här fram som kärnan i den estetiska verksamheten. Inom denna diskurs uttrycks en oro för att undervisningen alltmer kommit att inriktas mot teoretiska resonemang på bekostnad av praktiska hantverkskunskaper. Diskursen bärs upp med hjälp av dikotomin teori/praktik, där teori förstås som teoretiska litteraturstudier och praktik som musikaliskt utövande. Anmärkningsvärt är att det framför allt är konstruktioner kring musikaliskt lärande som upprätthåller denna diskurs. Aktiviteter i drama, och i bild, legitimeras inte lika starkt med hjälp av den praktiska färdighetsdiskursen. Här gör sig andra sätt att konstruera estetisk verksamhet i lärarutbildningen gällande, antingen som personlig terapi, social kompetens och ledarskap eller som ett forum för

relativisering av kvalitetsbegreppet vad gäller estetiskt uttryck. Utgångspunkten för estetisk verksamhet som *terapi och personlig utveckling* är att en lärare måste vara trygg i sig själv för att kunna fungera i en förskola eller skola. Detta framställs som ett primärt mål i lärarutbildningen, vilket måste uppnås innan utbildningen kan fokusera på barns lärande och retoriken syftar till att poängtera lärarstudenternas behov av en estetisk verksamhet där en terapeutisk dimension är betydelsefull. Även om utsagorna inte handlar om terapi med målet att frigöra sig från låsningar kopplade till läraryrket, så förs estetisk verksamhet fram som terapeutiskt verktyg i arbetet med den egna lärarrollen då de studerande ibland anses känna fruktan för delar av sitt kommande yrke. Det finns också utsagor med budskapet att ämneskunskaper kommer i andra hand, vilket bekräftar att det finns en hierarki beträffande de förmågor som framställs som viktiga att tillägna sig som lärare. *Social kompetens* och *ledarskap* är förmågor som tilldelas denna typ av överordnad funktion, vilken bygger på en föreställning om läraren som inte i första hand en förmedlare av ämneskunskaper utan snarare som en förmedlare av redskap för lärande. Denna diskurs, vilken etablerades under 1990-talet i takt med ett alltmer oöverskådligt informations- och kunskapsamhälle, minskade möjligheterna för lärare att inta en traditionell position som kunskapskälla (Ericsson, 2006). Slutligen framkommer ytterligare ett sätt att konstruera estetisk verksamhet i lärarutbildningen. Det centrala antagandet här är att en lärare med självkännedom är väl medveten om sin bristande förmåga att uttrycka sig estetiskt men ändå vågar göra det. Framträdande i detta sätt att framställa estetisk verksamhet i skola och förskola är *kvalitetsbegreppets relativisering*. Upplevelsen är subjektiv och uttrycket och kommunikationen det väsentliga. Därmed finns heller ingen utgångspunkt för bedömning av estetisk verksamhet. Om kvalitetsbegreppet subjektiveras, det vill säga om varje individ kan sätta upp egna kriterier för vad som kan betraktas som kvalitet, skapas också legitimitet för en lärare utan traditionella ämneskunskaper. En retorik som går ut på att lärarens funktion inte nödvändigtvis måste vara att förmedla kunskap, bygger också på det tidigare förda resonemanget om ett aktivt lärande subjekt i en dynamisk och ständigt föränderlig värld av kunskap, där förmedlingspedagogik (Gustavsson, 2003) har spelat ut sin roll och där istället läraren kan betraktas som en konstruktör av miljöer för lärande.

Kontextuella och ideologiska påverkansfaktorer

Vissa kontextspecifika faktorer kan antas ligga till grund för konstruktionen av lärarutbildningens estetiska verksamhet. Resurser kan ses som

en sådan. Avsikten med de estetiska kurserna är oftast inte är att ge lärarbehörighet i estetiska ämnen, utan snarare att de ska fungera som ett komplement i undervisningen. Detta faktum inverkar naturligtvis på hela synsättet kring estetisk verksamhet och även på resurstilldelningen, som kan antas vara för liten för att verksamheten ska kunna konstrueras kring det faktum att studenterna tillägnar sig ämnesspecifika kunskaper och färdigheter. En annan aspekt är att flera olika estetiska uttrycksformer är representerade inom en och samma kurs, vilket inte är oproblemiskt eftersom det inom var och en finns karakteristiska drag som i vissa avseenden kan vara inkompatibla. Även ideologiska faktorer kan antas påverka. Konstruktionen av estetisk verksamhet kan sägas ha rötter i föreställningen om ”det fritt skapande barnet”, en föreställning som under hela den moderna epoken med jämna mellanrum har framträtt i olika skepnader (Bendroth Karlsson, 1996). Det har då rört sig om olika alternativa pedagogiska strömningar där individens emancipation har varit i fokus. Denna utbildningsideologi har företrädesvis riktats mot yngre barn, eftersom ett antagande är att grunden för utveckling till en harmonisk, kreativ och emanciperad individ måste läggas så tidigt som möjligt. Föreställningen bygger också på alternativpedagogisk retorik som är ganska framträdande i diskussionen om skolan. Utgångspunkten är då att barnen kommer till skolan fyllda av kreativitet och fantasi, men att skolan genom sina instrumentella undervisningsformer successivt lägger sordin på dessa kvaliteter. I det empiriska materialet kommer denna diskurs till uttryck genom att lärare och lärarstudenter poängterar vikten av att inte intervensera och korrigera barnet i dess skapande. Slutligen kan diskursen om det ”fria skapandet” diskuteras i förhållande till det modernistiska konstnärliga avantgardet, där det fanns en ambition att tänja på gränser och utmana vedertagna föreställningar om tingens beskaffenhet. Det har även funnits en diskussion om detta i pedagogiska kretsar, bland annat exemplifierat av begrepp som den starka respektive svaga estetiken (Saar, 2005) och den *radikala* respektive *modesta* estetiken (Persson & Thavenius, 2003).

Avslutande kommentar

I konstruktionen av lärarutbildningens estetiska verksamhet kan vi konstatera att det gemensamma för de konkurrerande diskurser som framkommit är att de inte bygger på kunskapsformer specifika för de estetiska ämnenas uttryck utan snarare relaterar till en bredare typ av kunskapsbildning, något som inte kan ses som unikt för svensk utbildning. Internationell forskning visar att mål och innehåll i estetiskt pedagogiska sammanhang varierar (Eisner, 2002).

Referenser

- Bendroth Karlsson, M. (1996). *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Linköping: Linköpings universitet.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2011). The conditions for the establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5), 713-728.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Foucault, M. (1974/2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Gustavsson, B. (2003). *Vad är kunskap?* Stockholm: Skolverket
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioner i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2011). Arts Education in Swedish Teacher Training – What's at Stake? *Australian Journal of Teacher Education* 36(8).
- Persson, M. & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies. SOU 1999:63. *Att lära och leda. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wetherell & Potter (1992). *Mapping the language of racism*. New York: Oxford university press.
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom*. Om ovanliga läroprocesser. Stockholm: Norstedts.

UNGA MIGRANTERS STUDIEBENÄGENHET

Rapport från projektet Transnationella utbildningskarriärer: *Studieval, möjlighetshorisont och sociala nätverk för unga med utländsk anknytning*

Erik Olsson, CEIFO, Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet, erik.olsson@socant.su.se

Catarina Lundqvist, CEIFO, Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet

Alireza Behtoui, CEIFO, Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet

Nyckelord: unga med utländsk bakgrund, studiebenägenhet, utbildningskarriär, migration, etnicitet, social utsatthet, sociala nätverk, social inbäddning, socialt kapital, transnationella rum

Vi vet genom en mängd undersökningar att en utländsk härkomst är till nackdel för unga på den svenska arbetsmarknaden. Statistiken visar också att totalt sett studerar 25-åringar med utländsk bakgrund i mindre grad på högskolan än vad svenskfödda gör. Eftersom yrkes- och inkomstmöjligheter hänger ihop med utbildning borde då inte unga med invandrad bakgrund i högre grad försöka skaffa sig en bra utbildning?

Syftet med denna artikel är att belysa studiebenägenhet och studieval för unga med bosniskt, chilenskt och somaliskt ursprung. Valet har fallit på tre relativt stora flyktinggrupper som också varit etablerade i Sverige under ganska lång tid. Det visar sig emellertid att de som är födda i Bosnien studerar på högskolan i ungefär samma utsträckning som infödda svenskar gör (46 procent vid 25 års ålder). För dem som invandrat från Somalia är siffran 16 procent och från Chile 31 procent. Vi använder dessa skillnader som utgångspunkt för vår diskussion om studiebenägenhet och hur denna kan hänga samman med deras situation som migranter.

En lägre representation i högskolan är för den skull inte automatiskt ett tecken på ointresse för högre studier från de invandrades sida. Tvärtom, en hel del tyder på att det för invandrade är extra eftersträvansvärt att skaffa sig en bra utbildning. Likväl visar statistiken att det finns stora skillnader i studiebenägenhet mellan migranter, och att skillnaden är kopplad till ursprungsland. Vad hänger dessa skillnader samman med? För att få ett svar

på detta måste vi till att börja med nyansera vilka som räknas in i kategorin "studenter med utländsk bakgrund". Statistiken gör ingen skillnad på om vederbörande invandrat i vuxen ålder eller som barn. Personer födda i Sverige från invandrade familjer hamnar i en underkategori med tilläggsbeteckningen "med utrikesfödda föräldrar". Vilken betydelse för studiebenägenheten har det om individen är född i Sverige eller om denne har invandrat tidigt eller senare i livet? Generellt sett studerar medel- och överklassens barn vidare i högre grad än vad arbetarklassens barn gör. Men hur ser denna relation ut i samband med migration? För att svara på dessa frågor har vi i en kvantitativ delstudie undersökt hur såväl ålder vid migration som demografiska och socioekonomiska förutsättningar kan inverka på studiebenägenhet.

Genom statistik får vi emellertid inte några bra svar på frågor om hur omständigheterna kring migrationen präglat tillvaron senare i livet och vilka framtidsutsikter individerna ser framför sig. Hur har tillvaron i Sverige påverkat de ungas vilja och möjligheter till fortsatt utbildning? Vi vet att allt fler unga svenskar har reguljära kontakter med ett sammanhang av familj, släkt och vänner i det land som deras familj kommer ifrån. Vad betyder dessa kontakter i flera länder för de ungas liv och benägenhet att studera vidare? Vi har också i en etnografiskt inriktad delstudie undersökt den typen av frågor.

Vad hänger studiebenägenhet samman med?

I Behtoui och Olsson (kommande) analyserar vi skillnaderna mellan de olika kategorierna med hjälp av SCB:s longitudinella databas (LISA). I databasen finns detaljerade uppgifter om individers utbildningstidsnivå. Data visar att unga bosnier är bättre utbildade än vad referensgruppen "infödda svenskar med svenskfödda föräldrar" är. Chilenare och somalier har däremot en betydligt lägre utbildningsnivå. Som väntat uppvisar somalier och chilenare bättre resultat om de kommit till Sverige före tio års ålder jämfört med dem som kommit mellan sitt tionde och femtonde levnadsår. För bosnierna är siffrorna däremot något överraskande det omvända: de som kommit till Sverige efter tio års ålder har högre studienivå än sina jämnåriga "landsmän" som kommit tidigare i livet. Vår analys visade att vistelsetid och ålder vid invandring inte ensamt kan belysa skillnaderna.

Inte heller när vi tar hänsyn till övriga faktorer får vi något heltäckande svar. I korthet visar dock vår studie att chilenare och somalier blir mer "lika" infödda svenskar i samma ålder när man beaktar att de ofta har ensamstående och lågutbildade föräldrar och att deras föräldrar har en svagare ställning på den svenska arbetsmarknaden. Att de jämfört med referensgruppen tidigare skaffar sig partner och barn påverkar dessutom deras karriärmöjlig-

heter. När man tar hänsyn till dessa skillnader minskar också gapet mellan chilensare och infödda svenskar påtagligt samtidigt som bosnierna ökar sitt försprång. Fortfarande finns det dock stora skillnader mellan somalier och andra kategorier som den här studien inte kan belysa. Vi undersökte också sysselsättningsgrad och inkomst för dem som slutat studera och fann att bosnierna, som är betydligt bättre utbildade än svenskar i genomsnitt, inte har motsvarande framgång på arbetsmarknaden. Detta leder onekligen tankarna till diskriminering. Om det handlar om inflytandet av dessa och andra tidiga erfarenheter, hur påverkar det viljan att studera vidare och hur kan man senare i livet minska betydelsen av detta?

Den analys som gjorts i denna studie är emellertid begränsad till individen och familjens resurser. Det råder fortfarande oklarhet i om skillnaderna mellan länder beror på skilda uppväxt- och skolmiljöer eller något annat. Studienbenägenheten för unga med utländsk bakgrund kan också ha att göra med hur de som migranter har blivit bemötta av myndigheter, civilsamhällets organisationer och befolkningen i det nya landet. Det kan också ha samband med att bosnier och chilensare sedan länge etablerat sociala nätverk i Sverige, vilket somalierna däremot saknade i mitten av 1990-talet. Nätverken kan ha en viktig funktion framför allt när det gäller att slussa in nyinflyttade och hjälpa dem med bostad, information och hjälp i olika frågor i Sverige.

Varför ska jag studera?

I den etnografiskt inriktade delstudie som presenteras i Lundqvist och Olsson (2012) har vi framför allt undersökt hur unga bosnier och chilensare ser på sina karriärmöjligheter. Här fann vi en utbredd respekt för utbildningens värde som konkurrensmedel på en tuff arbetsmarknad. Unga vet att chanserna på arbetsmarknaden ökar avsevärt med en utbildning men också att det inte på något sätt är en garant för ett adekvat arbete. Flera menade också att en utbildning minskar riskerna för diskriminering. Dessutom nämnde många att de saknar tillgång till sociala nätverk som kan hjälpa dem in på den svenska arbetsmarknaden. Vår studie bekräftar därmed den bild som många redan fört fram om en kategori som ofta har en ekonomiskt och socialt ansträngd familjesituation och som ofta upplever diskriminering. När t.ex. endast ungefär en tredjedel av föräldrarna till de somaliska unga har något arbete förstår man också att de själva lågtaxerar sina möjligheter att lyckas.

Vår analys pekar på att utbildning ofta sker inom ramen för ett slags kompensatorisk strategi. Ett intressant inslag i denna kompensatoriska strategi är att det också är vanligt att ha en internationell arbetsmarknad i åtanke när man ska välja utbildning. På detta sätt breddar ungdomarna sina framtida orienteringsmöjligheter och undviker också att vara hänvisade till enbart

en svensk arbetsmarknad.

Denna positiva värdering av utbildning som ett konkurrensmedel och kompensatoriskt instrument speglar sannolikt den allmänna värderingen av utbildning i det svenska samhället. Men i intervjuerna framställs utbildning också i ljuset av en mer specifik förväntan som särskilt familjen och omgivningen ställer. De flesta av dem vi intervjuat besöker relativt ofta sina familjers ursprungsland för att träffa släkt och vänner. De håller ofta kontakten med dem genom internet och telefoni. I intervjuerna visar det sig att de unga ofta ser sig själva som en del av ett sammanhang som går bortom vardagen i det svenska bostadsområdet eller skolan. I sina besök i familjens hemland ställs de ofta inför frågor om sina förehavanden i Sverige. Ofta uttalas förväntningar på deras uppträdanden, vad de bör utbilda sig till och vilka yrken som är önskvärda. Intervjuerna förmedlar bilden av ett slags system av normer till vilket man måste förhålla sig och där det ibland också förekommer andra måttstockar för karriärer än dem som råder i Sverige.

Detta pekar på att det finns en transnationell dimension i de ungas föreställningar om sina möjligheter och var de kan finna ett bra liv. Genom kontakter med anhöriga, släkt och vänner i familjens ursprungsland men också andra länder och platser dit släkt och vänner flyttat bäddas de unga in i sociala nätverk med transnationella förgreningar. Närvaron av dessa nätverk märktes t.ex. när våra informanter försökte tala om för oss vilka förväntningar och krav som ställdes på dem från släkt och vänner "därhemma". Ett exempel på hur denna inbäddning kan se ut ges i nedanstående samtal mellan tre tjejer med bosnisk bakgrund.

Elvira: *Dom [syftar både på föräldrarna och deras släkt i Bosnien] tänker så här att, du är i ett främmande land och du kommer alltid att ses som en svartskalle. ...*

Biljana: *Och du har värsta möjligheterna i Sverige och /.../ dom säger att 'du i Sverige du har möjligheter men vi här i Bosnien vi har inga möjligheter, och vi vill verkligen plugga och du som har möjligheterna du vill kanske inte'. /.../*

Elvira: *Och dom vill att jag ska plugga här i Sverige för att vi betalar ingenting, egentligen så får vi allt gratis, böcker allt. Där måste man betala allt själv. Så då blir det så att 'varför ska du, alltså jag, förstöra för min egen del när man har möjligheten och allt. Du får egentligen din utbildning gratis och du får en bra position och blablabla... och ingen kan ta ifrån dig din utbildning och blablabla'. /.../*

Azita: *Släktingarna [i Bosnien] ger en skuldkänslor, kanske inte medvetet men genom deras tjat och att dom påpekar att man har det så bra för att man har kommit bort därifrån, då får man skuldkänslor för att man har slappat så mycket här. /.../*

Elvira: *Om man kollar ur deras synvinkel så verkar det som om man har tagit*

allting för givet.

Exemplet illustrerar tydligt vad vi kallar för inbäddning. Tjejerna är medvetna om de begränsade utbildningsmöjligheter som finns i Bosnien, vilka ställs i kontrast till de möjligheter som erbjuds i Sverige. Den transnationella inbäddningen blir märkbar då de svenska utbildningsmöjligheterna bedöms från en hemlandsposition och tjejerna kan se sitt eget agerande från "släktens synvinkel".

Våra studier understryker därmed vikten av att anlägga ett perspektiv som tar hänsyn till att dubbla anknytningar och nationsöverskridande sociala relationer sätter sin prägel på hur individer uppfattar sitt handlingsutrymme. De förväntningar som omgärdar unga i migrations-sammanhang ställer krav på individen att ta vara på möjligheterna och få framgång i livet. Vad som är kriterier på framgång ska emellertid ställas i relation till vad som anses vara framgångsrikt inom nätverket. Detta kan dessutom ta sig uttryck som en investering i det som anses vara nätverkets "hem". För att förstå strategier i sådana transnationella sammanhang som de unga ingår i måste man därför alltid relatera handlingsutrymmet till båda länderna. Nätverket får dessutom funktionen av ett socialt kapital. Genom nätverket får man information om och värdering av olika utbildningsmöjligheter och kontakter som sedan kan ge arbete. Dessutom kan nätverket ge tillgång till alternativa möjligheter utanför Sveriges gränser, t.ex. i familjens ursprungsland.

Sett som en kapitalform, i Bourdieus mening, kan utbildning omvandlas till ekonomiskt kapital när individen skaffat sig en efterfrågad examen. Men det kan också medföra ett socialt erkännande som blir en viktig pusselbit i förståelsen av de ungas situation. Individen investerar i utbildning både för att skaffa sig en bra inkomst (ekonomiskt kapital) och för att därigenom få ett prestigefullt yrke eller den status som en hög materiell standard kan föra med sig (symboliskt kapital). I detta ligger förhoppningar som i sin tur ger avtryck i de val som man faktiskt gör. Samtidigt som unga hanterar de sociala förväntningar som uppkommer i nätverken så innebär delaktighet i dessa sammanhang också en tillgång och resurs som kan vara bra att ha när många dörrar till det svenska samhället tycks vara stängda.

Sammanfattning

De två delstudierna kombinerar två olika angreppssätt för att belysa unga migranters val och resonemang kring sin utbildningskarriär. Studierna kan nyansera bilden av att unga med utländsk bakgrund är mindre studiebenägna än infödda svenskar, vilket statistiken vid en första anblick förmedlar. Det finns stora variationer inom kategorin unga med utländsk bakgrund. Våra analyser visar att en hel del av skillnaderna mellan invandrade och in-

födda svenskar försvinner när man gör adekvata jämförelser som bl.a. tar hänsyn till socioekonomiska förhållanden, tidig familjebildning m.m. Men i det bosniska fallet visar det sig också att de unga då får anmärkningsvärt hög utbildningsnivå jämfört med infödda. Utifrån vår kvantitativa delstudie kan man konstatera att de unga invandrade blir betydligt bättre utbildade än sina föräldrar. Man kan gissa att såvida de invandrade haft samma förutsättningar som infödda så skulle de också vara mer lika i studiebetende. Det finns samband i studiebenägenhet som i en bredare analys med säkerhet kan föras till att invandrade diskrimineras till en underordnad position på arbetsmarknaden. Inte minst gäller detta somalierna.

För att få en mer heltäckande bild av de ungas möjligheter för studier på högskolenivå så måste vi emellertid ta ett bredare grepp. Frågan om hur de som migranter bemöts av myndigheterna, civilsamhället och befolkningen i det nya landet är viktig. Man bör här också föra in frågan om nätverkens betydelse. De bosnier och chilener som kommit till Sverige från slutet av 1980-talet har haft möjligheter att knyta an till sociala nätverk i en annan utsträckning än vad somalier har haft. De somalier som kom till Sverige i början och mitten av 1990-talet hade inga förankringar i sociala nätverk i Sverige som kunde vara dem till hjälp i det svenska samhället utan har istället, som Osman (2012) diskuterar, förhoppningar om att lyckas i Storbritannien där det i allmänhet finns en mycket längre förankring. Att bosnierna är studiebenägna kan i så fall ses som en kombination av att de undgår en hel del av den diskriminering som drabbar framför allt somalierna och att de har relativt starka nätverk och resursstarka föräldrar som knuffar på dem i karriären.

För att förstå de olika sociala sammanhang som ungdomarna är del av så har vi i vår analys också talat om en inbäddning i transnationella sociala nätverk som influerar unga i deras utbildningsval. En upplevd underordnad position i Sverige blir ofta kompenserad genom utbildningsinvesteringar. Dessa ska dock också ska vinna erkännande och status i relation till ett sammanhang där inte bara den svenska arbetsmarknaden står i centrum, utan även nätverket av familj och släkt som omfattar såväl Sverige som ursprungslandet. För många erbjuder dessutom nätverket en vidare och gränsöverskridande möjlighetsstruktur som kan ge oss en mer nyanserad inblick i dessa ungas utbildningskarriärer.

Referenser och vidare läsning:

- Behtoui, Alireza och Olsson, Erik (kommande) "The 'In-Between' Generation: The Incorporation of Early-age Migrants from Bosnia-Herzegovina, Chile and Somalia in Sweden". Department of Social Anthropology, Stockholm University.
- Behtoui Alireza (2006). *Om de hade föräldrar födda på "rätt plats", om ungdomar med utländsk bakgrund i det svenska utbildningssystemet och på den svenska arbetsmarknaden*. Norrköping: Integrationsverket.
- Bourdieu, Pierre (1993) *Kultursociologiska texter: I urval av Donald Broady och Mikael Palme*. Stockholm: Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Knocke, Wuokko och Hertzberg, Fredrik (2000) *Mångfaldens barn söker sin plats. En studie om arbetsmarknadschanser för ungdomar med invandrabakgrund*. Stockholm: Svartvitts förlag.
- Levitt, Peggy och Waters, Mary, C (red) (2002) *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Rusell Sage Foundation.
- Lundqvist, Catarina (2010) *Möjligheternas horisont. Etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*. Linköping: Linköping Studies in Art and Science.
- Lundqvist, Catarina och Olsson Erik (2012) "Beyond a Swedish horizon. Young migrants in Sweden and their transnational prospects", i *Nordic Journal of Migration Research*, vol. 2, no. 2.
- Moldenhawer, Bolette (2005) "Transnational migrant communities and education strategies among Pakistani youngsters in Denmark", i *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 31, no. 1, pp. 51–78,
- Osman, Ali (2012) "In search of Green pastures: The onward immigration of Somali – Swedes to Britain", i *Nordic Journal of Migration Research*, vol. 2, nr. 2.
- Smith, Robert, C (2002) "Life course, generation, and social location as factors shaping second-generation transnational life", i *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. Peggy Levitt och Mary C Waters (red). New York: Rusell Sage Foundation.
- HSV & SCB (2010) *Utländsk bakgrund för studerande i högre utbildning 2008/09*. Statistiska meddelande UF 19 SM 1001. Stockholm: Högskoleverket.

KUNSKAP I FÖRHANDLING: EUROPEISKA MUSLIMER MELLAN KONKURRERANDE VÄRLDSBILDER

David Thurffjell, *Södertörns högskola*

Susanne Olsson, *Södertörns högskola*, susanne.olsson@sh.se

Anne Ross Solberg, *Södertörns högskola*

Nyckelord: islamisk kreationism, euroislam, salafism, minoritetsjuridik, globalisering, sekularisering, islamisering, helig auktoritet, tolkningskonflikter, kunskapstrender, Harun Yahya, Tariq Ramadan, Salih ibn al-Fawzan

Projektet rör islamisk idéproduktion i en västlig kontext och fokuserar olika nutida framväxande islamiska ideologier och gör en idémässig analys av dessa. Vidare syftar projektet till att vara en receptionsstudie bland muslimska ungdomar som diskuterar hur de förhåller sig till olika kunskaps-traditioner som de möter. De idétraditioner som framför allt är i fokus är islamisk kreationism, euroislam och salafitiska islamtolkningar.

Inledning

Människors världsbilder är resultat från förhandlingar på både sociala och individuella nivåer. I våra vardagsliv påverkas vi ständigt av ny information som bearbetas, medvetet eller omedvetet. Då vi gör det, skapar vi vårt eget sätt att vara i samhället, genom en kontinuerlig process av utvärdering och tolkning. I det senmoderna och globaliserade Europa av idag är detta särskilt tydligt, inte minst i urbana miljöer där människor av olika bakgrund och olika övertygelse lever tillsammans. Ny informationsteknologi har vidare bidragit till en större medvetenhet om andra livsåskådningar och livsstilar genom ett ökat flöde av information. Dessa olika aspekter bidrar till att göra alternativa världsbilder mer tillgängliga än tidigare. En stor mängd subkulturer växer fram i Europa idag.

På en samhälls- eller makronivå kan situationen beskrivas som en tävling mellan olika producenter av kunskap. Här är t.ex. skolan en sådan miljö som alla möter, men som inte är utmanad av andra som eftersträvar tolkningsauktoritet, t.ex. i religioners namn. En lärare är inte den enda källan till

kunskap som ungdomar idag möter och deras tal om etik och värderingar utmanas av andra perspektiv. Genom religiösa organisationer, skrifter och internet förser internationella och nationella religiösa organisationer, liksom fritänkare, alternativ som utmanar den världsbild som presenteras i offentliga skolmiljöer.

Tidigare forskning inom detta område har främst sysslat med att analysera skolböcker för att ta fram vilken bild av "den andre" som framträder. I vårt projekt ser vi detta tidigare forskningsresultat som en intressant utgångspunkt, men vi gör själva inte några analyser av skolböcker.

Projektet

Vi har arbetat med utgångspunkt i en diskussion om att det föreligger en global tolkningskonflikt som rör "helig auktoritet" som utmanar tidigare religiösa etablissemang. Vad en islamisk "ortodoxi" är kan ingen svara på idag utan att göra ett normativt uttalande inom denna konflikt, vilket problematiseras i projektet. Syftet med projektet är att dokumentera, beskriva och analysera alternativa läror hos tre muslimska kunskapstrender som har inflytande i Europa och fokusera på några av de mest centrala förespråkarna för respektive trend.

1. *Islamisk kreationism*. Fokus på turkiske Harun Yahya som är en världskänd muslimsk kreationist som är emot evolutionsläran. I hans namn massproduceras böcker som ifrågasätter evolutionen och de finns översatta bl.a. till engelska och svenska. Han har gjort flera försök att få in detta i skolors litteraturlistor och är ett namn som återropas bland ungdomar även i skolmiljöer. Doktorandens arbete fokuserar framför allt på denna rörelse.
2. *Salafitisk islamtolkning*. Salih ibn al-Fawzan är ett exempel på en konservativ uttolkare av religiösa källor som avvisar integration av muslimer i icke-muslimska länder. Han har vänt sig emot utvecklande av skolböcker och anser att illegitima västliga influenser inte skall få tillträde till skolmiljöer där muslimska ungdomar vistas. Här tas olika typer av salafism upp, nämligen så kallad Puritan, Politico och Jihadi.
3. *Euroislam*. Ett exempel är Tariq Ramadan som är en huvudaktör och den mest kände i Europa. Detta ses ofta som en liberal islamtolkning som menar att islam är universell och kan anpassas till samtliga lokala kontexter. Vidare säger han att islam accepterar europeiska konstitutioner och att muslimer ska engagera sig socialt och politiskt, men acceptera grundtan-ken att religion och politik skall vara separerade. Han är alltså för integration och kan ses som representant för den "minoritetsjuridik" som nu utvecklas (fiqh al-aqalliyat).

Materialet som produceras inom dessa tre trender beskrivs, analyseras och jämförs i separata studier.

Generell kontext

Projektet har utgått från det faktum att den muslimska befolkningen i Europa växer. Trots att sekulära ideologier dominerar det offentliga rummet och officiell politik och utbildning finns indikationer på att många ungdomar blir mer intresserade av vissa islamiska aspekter. Islam existerar därmed som en ideologi bland många andra, där vissa är starkt sekulära och även direkt fientliga mot religion i allmänhet och, vågar vi säga, islam i synnerhet. Trots att en mångfald olika tolkningar och livsstilar återfinns, verkar det också som att ett gap växer fram där många verkar anse att det finns en skillnad mellan "islam" och "västvärlden". Denna idé reproduceras i media och allmänna debatter av muslimer såväl som icke-muslimer. För många uppfattas detta som en sanning. Därför är det intressant, tycker vi, att inkludera detta som en grund för våra analyser. Det är också viktigt då många ungdomar lever med dessa föreställningar och måste förhandla kring dem. En ofta förekommande fråga är huruvida man kan vara t.ex. en svensk muslim, eller om man är muslim och svensk, och vad som skiljer dessa.

Vi hoppas att projektet skall bidra till en mer insiktsfull förståelse av de pågående tolkningskonflikter som pågår i Europa, med särskild fokus på muslimer i samhällen där sekulära värderingar dominerar. Mot bakgrund av att många muslimska ungdomar lever "i" dessa utmaningar och måste förhandla mellan dem är projektets teman intressanta att studera närmre. Idag talas det om en civilisationernas kamp vilket gör det intressant att se närmre på vad som sägs i de olika islamiska diskurserna och hur de mottas av ungdomar.

Litteratur

- Arentun, Åsa. 2006. En muslimsk familjeflicka, "som andra ungdomar" : identitet, social logik och verklighet bland flickor på en arabisk friskola. *Svensk religionshistorisk årsskrift*, 2004, 13 s. 9-29.
- Askling, Berit. 2006. *Utbildningsvetenskap: ett vetenskapsområde tar form*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Balagangadhara, S.N. 1994. *"The Heathen in his Blindness...": Asia, the West and the Dynamic of Religion*. Studies in the History of Religion. Leiden.
- Bell, Catherine. 1998. Performance. *Critical Terms for Religious Studies*. pp. 205-224. Mark C. Taylor (red). Chicago.

- Daun, Holger and Geoffrey Walford (eds.). 2004. *Educational Strategies among Muslims in the Context of Globalization: some National Case Studies*. Leiden.
- Eickelman, Dale F. and Piscatori, James. 1996. *Muslim Politics*. Princeton.
- Gellner, Ernest (1992) 2001. *Postmodernism, Reason and Religion*. London.
- Giddens, Anthony 1991. *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford.
- Gustafsson, Kristina. 2004. *Muslimsk skola, svenska villkor: konflikt, identitet & förhandling*. Umeå: Boréa.
- Gustafsson, Kristina. 2006. Muslimska friskola i Jönköping: ett möte mellan skilda ideal. Inte bara Jesus. *Småländska kulturbilder*, 2006, s. 105-120.
- Hovdelien, Olav. 2002. Muslimer og KRL – hva er problemet?. *Bedre skole* 1: 2002, s. 89-94.
- Härenstam, Kjell. 1993. Skolboks-islam: analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences.
- Karlsson, Ingmar. 2007. *Europa och Turken: Beträktelser kring en komplicerad relation*. Stockholm.
- Kingston, Paul 2001. Reflections on Religion, Modernization, and Violence in the Islamic Middle East. *Method and Theory in the Study of Religion*, vol. 13, no. 3, pp. 293-309.
- Larsen, Lena. 1996. Å være muslim i norsk skole. Et overordnet perspektiv. *Schola* 4: 1996.
- Lincoln, Bruce 1999. *Thesis on Method. The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion: a Reader*, pp. 395-398. *Controversies in the Study of Religion*, vol. 1. Red. R.T. McCutcheon. London.
- Lincoln, Bruce. 2005. *Theses on method. Method and Theory in the Study of Religion* 17, pp. 8-10.
- Lindberg, Owe. 2006. Utbildningsvetenskap – Europeiska nedslag. *Utbildningsvetenskap: ett kunskapsområde under formering*, pp. 126-152. Ed. by Bengt Sandin and Roger Säljö. Stockholm.
- Mamdani, Mahmood. 2004. *Good Muslim, Bad Muslim: America, the Cold War, and the Roots of Terror*. CODESRIA Book Series. New York.
- McCutcheon, Russel T. (Red.) 1999. *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion: a Reader*. *Controversies in the Study of Religion*, vol. 1. London.
- McCutcheon, Russel T. 2001. *Critics Not Caretakers: Redefining the Public Study of Religion*. Albany.
- Muslims in the European Union: discrimination and Islamophobia*. European monitoring centre on racism and xenophobia, 2006.
- National Curriculum of the United Kingdom. 1999.
- Nielsen, Jörgen. 2004. *Muslims in Western Europe*. Edinburgh.
- Objectives and strategies in education*. 2002. Ministry of national education, Republic of Turkey.
- Olsson, Susanne. 2006. Tankar om religionsvetenskap i Sverige idag. *Föreningen lärare i religionskunskap Årsbok 2006: Religion, politik och globalisering – religionsdidaktiska perspektiv*, pp. 63-77. Ed. by Bodil Liljefors Persson and Johanna Gustafsson Lundberg. Malmö.

- Olsson, Susanne. 2007. *Euro-Arab Dialogue and the Other: Some Critical Comments on Textbook Analyses and Production*. Paper presented at the 9th Nordic Conference on Religious Education, NCRE. Stavanger, Norway, 5-9 June, 2007.
- Opsal, Jan and Inger Lise Skauge. 1996. *Muslimske elever i norsk skole*. Oslo.
- Otterbeck, Jonas. 2005. What is Reasonable to Demand? Islam in Swedish Textbooks. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 31, no 4, July 2005, pp. 795-812. London.
- Otterbeck, Jonas and Pieter Bevelander. 2006. *Islamofobi: en studie av begreppet, ungdomars attityder och unga muslimers utsatthet*. Forum för Levande Historia. Stockholm
- Said, Edward W. 1978. *Orientalism*. London.
- Sandin, Bengt and Roger Säljö. 2006. *Utbildningsvetenskap. Utbildningsvetenskap: ett kunskapsområde under formering*, pp. 7-25. Ed. by Bengt Sandin and Roger Säljö. Stockholm.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1988. Can the subaltern speak? *Marism and the interpretation of culture*. Red. Cary Nelson and Lawrence Grossberg, pp. 271-313. Illinois.
- Smith, Jonathan Z. (1978) 1993. *Map is not Territory: Studies in the History of Religions*. Chicago & London.
- Starrett, Gregory. 1998. *Putting Islam to Work: Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt*. Comparative Studies on Muslim Societies, vol. 25. Berkeley, Los Angeles and London.
- Säljö, Roger. 2005. *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm.
- von Brömssen, Kerstin. 2003. *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Gothenburg.
- Westerlund, David and Ingvar Svanberg (red). 1999. *Blågul islam? Muslimer i Sverige*. Nora.
- Zia, Rukhsana (ed). 2006. *Globalization, modernization, and Education in Muslim countries*. New York.
- Østberg, Sissel. 1998. *Pakistani Children in Oslo: Islamic Nurture in a Secular Context*. Oslo.
- Østberg, Sissel. 2003. *Muslim i Norge: Religion og Hverdagsliv blant Unge Norsk-Pakistenerne*. Oslo

VUXNAS VAL AV STUDIER – ATT VÄLJA UTBILDNING ELLER INTE

Sam Paldanius, *Linköpings universitet, sam.paldanius@liu.se,*
sam.paldanius@oru.se

Song-ee Ahn, *Linköpings universitet, song.ee.ahn@liu.se*

Per Andersson, *Linköpings universitet, per.andersson@liu.se*

Nyckelord: vuxenutbildning, lärande i arbete, utbytesstudier, 25:4, Bourdieu, studiemotivation, övervägande, studieintresse, förväntningsmodell, COR-modell

Introduktion

Detta projekt lyfter fram centrala vuxenpedagogiska forskningsfrågor: Vilka vuxna väljer att studera? Vilka väljer att inte studera? Varför? Frågorna har diskuterats i relation till rekrytering till utbildning, men de har även en djupare dimension som rör social selektion och reproduktion av sociala grupper positioner i samhällen. Två ambitioner står i förgrunden. Den första är att empiriskt studera vilka subjektiva och objektiva villkor som föranleder vuxna i olika livssituationer att välja eller avstå från olika utbildningsalternativ. Projektets andra ambition är teoretisk: att söka överskrida befintliga teories sätt att framställa problematiken. En utgångspunkt för projektet är Bourdieus begreppsapparat. Projektet består av tre delstudier. I en studeras inställningen till utbildning hos arbetande på två olika arbetsplatser via intervjudata. I en annan analyseras utfallet av den s.k. 25:4-behörigheten med hjälp av registerdata och enkäter. I en tredje studie studeras via enkäter och intervjudata hur högskolestuderande valt inför möjligheten att delta i utbytesprogram. Delstudierna fokuserar således vuxna i skilda positioner, som ställs inför i formell mening "generösa" möjligheter till studier: Vem väljer då vad och av vilka skäl?

Kortutbildade arbetare och vuxenstudier

I ett delprojekt undersöker vi hur studieintresse/-ointresse och faktiskt deltagande i vuxenstudier ser ut bland kortutbildade lönearbetare i två olika företag. Företagen är ett tvätteriföretag i en liten kommun och landstingstädning i en storstad. Med vuxenstudier avses kortkurser,

kompetensutvecklingsfjänsatser, studiecirklar, komvux och högre utbildning. Datamaterialet till studien samlades in 2009–2010 och består av deltagande observationer av arbetsprocesserna i företagen samt olika typer av intervjuer (totalt 50 st.). Medelåldern bland de intervjuade var 44 år. Nio av tio har treårig gymnasieutbildning eller lägre.

Det faktiska deltagandet i studier och utbildningsinsatser inom tvätten är mycket lågt. Arbetet i företaget är organiserat omkring en produktionslina som sträcker sig från mottagandet av kunders tvätt, sortering, tvätt och mangling till färdigförpackade vagnar redo för leverans tillbaka till kunderna. De flesta arbetare jobbar i mindre arbetslag som har hand om en sektion, t.ex. sortering, tvätt eller mangling. Det låga faktiska deltagandet i utbildning förklaras primärt av ett mycket litet utbud inom företaget samt ett mycket litet behov från arbetarnas sida. Den enda delen i linan som har återkommande utbildningsinsatser är tvättsektionen. När nya tvättkemikalier introduceras brukar de som dagligen arbetar med tvättmedel anmäla sig.

I städföretaget är det faktiska deltagandet i utbildningsinsatser större och det hänger primärt samman med en obligatorisk utbildning för alla anställda. Satsningen är en del i kvalitetsarbetet för sjukhusstädning. De har också återkommande korta utbildningar om nya produkter och arbetsrutiner i smittstädning. Arbetsuppgifterna inbegriper ett riskmoment då också städningen kan påverka patienters hälsa och tillfrisknande. I städarnas vardag finns också akutstädning mot smittspridning som en mycket påtaglig och oroande del.

I resultaten om *studieintresse* framkommer att intresset ser diametralt olika ut mellan företagen. Studieintresset är mycket litet i tvätten och tämligen högt i städföretaget. Inom tvätten finns ett visst studieintresse hos framförallt unga och nyanställda. De ser inte tvätten som sin framtida arbetsgivare utan kan tänka sig att utbilda sig, de vet bara inte till vad. Inom städföretaget är studieintresset tämligen stort och i huvudsak rör det intresse för att utbilda sig till omsorgsyrken inom landstinget. Aktiviteter i linje med studieintresset är t.ex. att en anställd läser flera kvällskurser för att kvalificera sig till högskolestudier och att en ung anställd har börjat delta i kurser för att kunna engagera sig i organisationens fackliga arbete.

De kortutbildade industriarbetarna visar en tydlig samstämmighet i rationella resonemang om utbildning. Påtagligt är att de flesta anställda använder mycket lite information i övervägandet av möjligheten att delta i studier. Övervägandeprocessen betecknas av bortprioritering, onyttan och osäkerhet. Det är tämligen ovanligt med dåliga erfarenheter från tidigare utbildning men intervjuerna visar att främlingskap inför nutida utbildning är vanligt, speciellt i tvätten. Med främlingskap avses en doxa där utbildning för vuxna inte ingår, okunskap om värdet av utbildning och osäker-

hetsfaktorer knutna till utbildningspositionen. Främlingskapet emanerar främst från långvarig bortavaro från utbildning, litet eller inget behov av utbildning i livssituationen och arbetslivet, liten studievana och liten studiebenägenhet i familj och vänskrets. De viktigaste förklaringarna till lågt studieintresse i tvätten är att företaget finns på en liten ort med ett mycket begränsat utbud av arbetstillfällen (med låga kvalifikationskrav), att arbetarnas familjer har liten utbildningsfjtradition samt att arbetsuppgifterna har mycket begränsade möjligheter till egeninitierad förändring. Ortens begränsade arbetsmarknad innebär en viss spontan orientering hos de flesta anställda, en fältrationalitet som prioriterar fast anställning och att hålla fast vid anställningen. Att överväga att lämna sin yrkesposition för utbildning är för de flesta anställda otänkbart.

I städföretaget har personalen motsvarande låg utbildningsnivå och utbildningstradition men ett väsentligen större utbildningsintresse. Det relativt stora studieintresset i stället hänger sannolikt samman med arbetsmiljöns strukturer. Arbetets utförande inkluderar stor handlingsfrihet, samspel med andra yrkesgrupper och en viss vana vid återkommande utbildningsinsatser. Bland seniora städare finns värden och vanor som krockar med nya organisatoriska initiativ. Sjukhusets beställar-/utförarsystem inkräktar på erfarna städarens egen förmåga att bedöma och städa på bästa sätt för vårdpersonalen.

En jämförande analys för att få fram varför de två företagens studieintresse ser så olika ut lyfter fram lokalisering till en storstad/liten ort, användning av planerad kompetens-utveckling/ingen kompetensutveckling, stor/liten handlingsfrihet i arbetet samt att de i städ arbetar i anslutning till andra yrkesgrupper och de i tvätten i huvudsak möter arbetare av samma kategori.

25:4 och vuxnas val att studera

En viktig faktor för studieval är vilka vägar som står öppna. I valet att söka till högskolan är därför behörigheten central. Ett alternativ för vuxna är möjligheten att bli behörig baserat på kompetens utvecklad genom arbetslivs- och livserfarenhet. På 1970-talet infördes 25:4-systemet som gav allmän behörighet om man var minst 25 år och hade 4 års arbetslivserfarenhet. (Vissa kompletterande krav har ställts, som betyg i svenska och engelska på gymnasienivå.) Denna reform, tillsammans med högskoleprovet, gav vuxna nya möjligheter i urvalet till högskolan. 2008 avskaffades möjligheten att kvalificera sig för 25:4-behörighet, och 2011 upphörde möjligheten att åberopa den i ansökan. Numera är det ”reell kompetens” som kan åberopas och bedömas för att ge motsvarande möjlighet. Vår delstudie om betydelsen av

25:4 för vuxnas val att studera utgår från ansökningar inför hösten 2008, det sista tillfället när systemet var fullt i bruk, samt registerdata och uppföljande enkäter med ett urval av sökande med 25:4-behörighet.

En av sex sökande hade 25:4-behörighet, dock ofta kombinerat med annan behörighet. 2,7 procent hade endast 25:4-behörighet registrerad. Det kan låta som en marginell grupp men handlar om 7 682 individer bland totalt närmare 289 000 sökande. De utbildningar dessa sökte var i större utsträckning än i gruppen med "traditionell" behörighet kortare kurser på deltid och distans. Äldre sökande blev dessutom antagna till sina val i större utsträckning än yngre. Detta ska dock inte tolkas som att de avsiktligt sökte kurser där det var lättare att bli antagen, utan man måste se på de möjlighetsstrukturer som livssituationen med arbete, familj, ekonomi etc. innebär.

I den uppföljande enkäten efter drygt tre år angav knappt hälften att 25:4 haft avgörande betydelse i studievallet. Närmare 90 procent blev antagna direkt, till sitt förstahandsval, vilket visar att behörigheten var central – urvalet innebar inte någon hög tröskel. Mer än 90 procent påbörjade studierna de antagits till. Drygt hälften hade slutfört vid enkättillfället, ytterligare 25 procent hade ännu inte slutfört och 9 procent hade avbrutit. De dominerande motiven för valet att studera var relaterade till arbetet – att få arbete eller att öka möjligheterna inom arbetslivet – men intresset för ämnet och innehållet angavs också som viktigt. Bland andra motiv för valet av en viss utbildning framträdde möjligheten att kombinera studier med familjeliv, vilket pekar på betydelsen av den sociala situationen.

Valen av kortare deltidskurser, ofta på distans, där man dessutom blir antagen i hög grad, indikerar också att kurserna kan fungera som fortbildning för yrkesverksamma, då deltagande i sådana kurser kan kombineras med arbete. Samtidigt tyder 25:4-gruppens bakgrund på att 25:4 kan ha bidragit till att vidga tillträdet till högre utbildning för icke-traditionella grupper av befolkningen. Båda dessa aspekter ligger i linje med de ursprungliga intentionerna med reformen.

Att delta eller inte delta i utbytesstudier

Behovet av internationella utbildningserfarenheter betonas och antalet deltagare i högskolans utbytesprogram ökar. Dock kan man observera att deltagarna urskiljer sig från andra studenter vad gäller socioekonomisk bakgrund, kön och utbildningsprogram. Delstudien fokuserar på frågan om vad som ligger bakom studenters val att delta eller inte delta i utbytesstudier och hur man kan förstå skillnader i antal utbytesstudenter mellan olika program.

Delstudien omfattar en enkätstudie och en uppföljande intervjustudie. Fyra program ingår i urvalet: juridikprogrammet och fil.kand. i ekonomi

(överrepresenterade grupper bland utbytesstudenter) samt högskoleingenjör i maskinteknik och lärarprogrammet (underrepresenterade grupper).

86 procent av de som sökt utlandsstudier kommer från programmen för juridik och ekonomi. Resultaten från enkät- och intervjustudien visar på betydande skillnader i institutionella praktiker mellan programmen. Det skiljer mellan programmen när det gäller studenters upplevelser av lärosätets positiva inställning till utbytesstudier. Medan ca 36 procent av juridik- och ekonomistudenterna instämmer i påståendet att det finns information om utbytesstudier, är det bara 4 procent av maskinteknik- och lärarstudenterna som gör det. Den sistnämnda gruppen studenter upplever också svårigheter att hitta relevanta kurser på utländska värduiversitet. Organisering av studierna i programmen är en annan viktig aspekt. När det finns utrymme för valbara kurser inom utbildningen, som på ekonomiprogrammet, är det lättare för studenter att organisera en utbytestermin.

Det finns skillnader i studenters uppfattning om utbytesstudiers värde relaterat till framtida arbete. Studenter på alla program tror att deras framtida arbete kommer att ha någon form av internationell karaktär, som arbete med utländska kollegor, på främmande språk och där förståelse för andra kulturer är av vikt. Det finns dock en tydlig skillnad i studenters uppfattning om huruvida utbytesstudier gör det lättare för dem att få jobb och stärker deras kompetens. Juridik- och ekonomistudenter värderar utbytesstudiers meritvärde högre än andra. De uppger att de ofta får höra positiva kommentarer om utbytesstudier från framtida arbetsgivare. Detta gör inte studenter på maskinteknik- och lärarprogrammen.

Dessa skillnader i institutionella praktiker och feedback från arbetsgivarna verkar bidra till studenternas upplevda närhet eller distans till utbytesstudier. Diskursen om internationell utbildning, som uttrycks i policydokument, praktiseras på ekonomi- och juridikprogrammen, medan de andra programmen i studien präglas av skillnaden mellan diskurs och praktik. Programmen i studien producerar olika verkligheter, meningar och valmöjligheter till utbytesstudier.

Avslutning

De likheter och skillnader som de empiriska delstudierna uppenbarar är mycket intressanta i relation till tidigare forskning och modeller, speciellt när de analyseras med olika empiriskt laddade begrepp som doxa och social distans. Doxa hjälper oss att förstå vilka värden och strukturer informanterna förutsätter i sitt övervägande om sin livs- och arbetssituation respektive utbildning. Begreppet social distans beskriver skillnad uttryckt som distans mellan faktiska och föreställda eller önskade sociala positioner.

Ett exempel på olika social distans från delstudie ett är skillnader mellan städare och undersköterska/sjuksköterska respektive tvätterianställda och den enda högutbildade positionen i företaget, chefen. I tvätten är umgänget med chefen mycket begränsat. Städarnas distans till sjuksköterskepositionen är inte så stor eftersom de träffas dagligen på sjukhuset. Utan regelbundna möten ökar främlingskapet inför dessa yrkespositioner och därmed ökar sannolikt den sociala distansen till utbildning. När det föreligger en kort social distans så blir utbildning ett begripligt medel för att kvalificera sig till den önskade positionen. Kontexten bidrar med meningsresurser till överväganden. Traditionellt i forskningsområdet brukar den här typen av skillnader analyseras med utgångspunkt från barriärer och hur barriärer kan övervinnas. I det här fallet kan barriär förstås som den lokala kulturens doxa. Resultatbilderna i tvättföretaget pekar på starka lokala förkroppsligade handlingsvanor som positionerar utbildning på ett visst sätt i de kortutbildades övervägandeprocesser. En utmaning till tidigare modeller är att studieintresse och ointresse för studier i hög grad bör förstås som en handlingsvana emanerande ur en given kontext. Som ett bidrag till en modell kan resultaten från den lilla orten bära generaliserbarhet till svårigheter att rekrytera kortutbildade till vuxenstudier i svensk landsbygd (t.ex. bruksanda). Skillnaden mellan företagen antyder att intermittenta utbildningsinsatser kopplade till arbetets utförande kan påverka "kortutbildade arbetares doxa" till större intresse för deltagande i studier.

Omkring utfallet för 25:4 noteras att den icke-traditionella studentgruppen väljer kortare kurser på deltid, förhållandevis ofta på distans, när de erbjuds en möjlighet att söka på behörighetskvoten 25:4. Reformen 25:4 förefaller lockat dem som är relativt nära (har kort social distans till) högskolan i sin planering för framtiden. Detta indikeras av att de flesta påbörjar och få avbryter studierna. Förväntningar och uppfattade möjligheter i arbetslivet kan bidra till att minska distansen till att välja studier. Samtidigt är resultaten svårtolkade. Väljer denna grupp deltids- och distansstudier därför att de inte vill ta steget till högskolan fullt ut, och prioriterar annat i linje med deras livsmönster? Eller är det just förekomsten av den typen av studiemöjligheter som minskar distansen och möjliggör utbildning? Vi ska inte heller glömma den stora grupp vuxna som objektivt sett har haft nära till högskolestudier, genom att de uppfyllde kraven på ålder och arbetslivserfarenhet enligt 25:4, men som ändå inte valde att söka till högskolan. Här var den sociala distansen större, och eventuella överväganden ledde till valet att inte studera. I denna grupp återfinns flera av de anställda på företagen.

Resultaten från delstudien om utbytesstudier visar att institutioners legitimering och engagemang bidrar starkt till studerandes val av utbytesstudier. En institutionell doxa som bidrar till studenters handlingsberedskap leder

till hög sannolikhet för deltagande i utbytesstudier. Att studenterna sökte till respektive program är inte heller en slump. Det rör sig om medvetna överväganden och målbilder där utbytesstudier blir en del av utbildningsmålen. Inom juridik och ekonomi samspelar studenternas bakgrund, studerandepositioner och institutionens praktik mycket väl för att uppmuntra och förenkla utbytesstudier medan det hos maskinteknik och lärarprogram finns ett rimligt samspel mellan positioner och institutionella strukturer för utbildningens mål men utbytesstudier betraktas som främmande eller som ett pliktskyldigt erbjudande. En fråga för framtiden: Kan skillnaden mellan institutionella praktiker för studenters val av utbytesstudier förklaras av särskilda ortodoxa institutionskulturer som reproducerar mönster till sina studenter eller kanske studerandes och arbetsmarknadens påtryckningar som anpassar institutionernas praktik efter sina behov?

Analyserna omkring den sista fasen i projektet, resultatens implikationer för befintliga modeller i forskningsområdet, fortsätter under resten av 2012.

DELTAGANDE UNDER FÖRHANDLING: YRKESIDENTITET OCH PRODUKTION I GYMNASIESKOLANS MEDIEPROGRAM

Daniel Persson Thunqvist, *Linköpings universitet, daniel.persson.thunqvist@liu.se*
Bodil Axelsson, *Linköpings universitet*

Nyckelord: yrkesidentitet, identitet, lärande, yrkeslärande, yrkesutbildning, gymnasium, sociokulturell teori, situerat perspektiv, medieprogrammet, produktion

Sammanfattning

Tidigare kunskap visar att gymnasieskolan ofta har problem att närma sig arbetslivet. Samtidigt har svensk gymnasial yrkesutbildning under årtionden, till skillnad från många andra länder, balanserat flera, ibland svårförenliga, samhällsuppdrag såsom allmänutbildning, yrkesutbildning, medborgerlig fostran och långsiktigt lärande (t.ex. Lundahl m.fl., 2010). I ljuset av sådana spänningförhållanden har detta projekt utforskat elevers förhållande till yrkesidentiteter och yrkeskunskaper i gymnasieskolans medieprogram. Programmet skulle utveckla elevers kunskaper både som en förberedelse för yrkesverksamheter inom medieområdet och inom högre utbildning.

Projektets resultat baseras på fältarbete (2008–2009) i två gymnasieskolor. Kurser i medieproduktion utgjorde ett nav i programmets yrkesinriktning. Det empiriska materialet omfattar observationer av kurser i radioproduktion, tv-produktion, filmproduktion, multimedia/exponering och videoinspelningar av elever och yrkeslärare samt informella intervjuer. Intervjuer genomfördes även med avgångseleverna (sista terminen) och visade hur de tillskrev yrkesutbildningen betydelse i ett sammanhang av framtida yrkesroller och karriärmöjligheter. Forskningsstrategin att kombinera intervjuer, observationer och videoinspelningar resulterade i en mångdimensionell bild av en komplex skolidentitet. Skolans medieproduktioner gav eleverna riktiga tillfällen till kreativt skapande och att uttrycka sig själva genom olika medieteknologier. Produktionsarbetet genomkorsades av expressiva, sociala och kulturella, inklusive genusrelaterade, identitetsaspekter samt populärkultur. Genom kurserna riktades eleverna mot särskilda yrken och yrkeskrav samtidigt som de måste förhålla sig till osäkra karriärmöjligheter inom

dessa yrken efter utbildningen. I den senaste gymnasiereformen anfördes svårigheter för medieprogrammets elever att etablera sig inom medieområdet som ett skäl till att lägga ned programmet. Kurser i medieproduktion integrerades istället i samhällsvetenskapliga programmet.

Projektet har inte syftat till att utvärdera medieprogrammet. Istället tillför projektet mer generell kunskap om hur spänningar mellan skola och yrkesliv manifesteras, hanteras och förhandlas i samspelet mellan yrkeslärare och elever i skolbaserad yrkesträning (jfr Berner, 2010). Studiens resultat tydliggör vidare yrkeslärarnas roll. De axlar ansvaret som bärare av professionell yrkeskunskap och förmedlar mellan "skolans värld" och "yrkeslivets värld", dvs. de olika kunskapskrav som skolan och det särskilda yrket ställer. De varierande sätt varmed lärarna hanterar multipla roller och positioner samt spänningar mellan olika utbildningstraditioner har implikationer för utvecklandet av elevers yrkeskunskaper.

Situerat yrkeslärande: Det förhandlade deltagandet

Härnäst exemplifieras studier av specifika produktionskurser som utgör bidrag till sociokulturell och praxisorienterad forskning om yrkeslärande. Att som nykomling bli del av ett yrke innebär i väsentlig mening att gradvis lära sig de sociala, kognitiva och kommunikativa förmågor som krävs för att delta i mera komplexa aktiviteter inom en yrkesgemenskap. Centrala begrepp som *legitimt perifert deltagande* och *praxisgemenskap* har utvecklats för att fånga denna rörelse från novis till yrkesidentitet och expertis (se t.ex. Lave & Wenger, 1991). I den internationella teoretiska diskussionen har behov identifierats att mer än tidigare utforska situerat lärande i heterogena lärandemiljöer samt att synliggöra hur institutionella förhållanden och maktrelationer influerar olika former av deltagande. Baserat på vår forskning har vi argumenterat för det fruktbara i att inkorporera en modell som vi benämner "förhandlat deltagande" i ett situerat perspektiv på lärande (t.ex. Persson Thunqvist & Axelsson, 2012). Termen åsyftar förhandling och kamp gällande premisserna för deltagande. Genom att tillämpa och vidareutveckla detta koncept i empiriska studier har vi systematiskt uppmärksammat institutionell komplexitet och också konfliktbetonade aspekter i undervisning och lärandepraktiker. En skolbaserade yrkesutbildning som medieprogrammet kan karakteriseras som en hybrid och mångsidig praxisgemenskap. Yrkesocialisationen är inte enbart riktad mot att utveckla bestämda yrkesidentiteter. Det handlar också om att bli en framgångsrik elev. Elever börjar som nykomlingar den första terminen och lämnar programmet som etablerade elever/studenter den sista terminen.

Analyserna av materialet från de två gymnasieskolorna visar på två skilda sätt att genomföra yrkesträning och medieproduktion. I en av skolorna dominerade skolcentrerad pedagogik. I den andra skolan präglades yrkesträningen mera genomgripande av pedagogik med ursprung i lärlingskap och arbetsplatsinriktat lärande. Dessa skilda sätt att organisera yrkesutbildning främjade olika slags yrkeslärande och premisser för formandet av en yrkesidentitet.

Arbetsliknande förhållanden i skolan

Vår första studie om förhandlat deltagande fokuserade projektorganiserade kurser där lärare och elever, ibland på uppdrag av externa uppdragsgivare, genomförde produktioner för en publik utanför skolan. Eftersom den arbetsplatsförlagda yrkesträningen (APU) var relativt begränsad strävade yrkeslärarna efter att rekonstruera arbetslivets krav i skolan. I projektet Radio Z förberedde, producerade och sände eleverna radioprogram. De var instruerade att följa samma produktionsrutiner som i en mindre lokal radiostation. I projektet *konstinstallation* samarbetade eleverna och yrkesläraren med att utforma en konstutställning som en del i en professionell utställning på ett regionalt museum. Projekten innebar samverkan med professionella inom de olika yrkesfälten i olika moment av produktionerna.

Studien visade på två aspekter av förhandlat deltagande; en som innebar explicita förhandlingar om premisserna för deltagandet i projekten och en som manifesterade sig i elevernas och lärarnas sätt att söka kompromisser i de konkurrerande krav som följde av att produktionsarbetet på en gång var organiserat som skola, lärlingskap och arbete. Det förhandlade deltagandet hade sin grund i olika slags spänningar. Somliga motsättningar var inbyggda i skolans sätt att fungera och i projektens pedagogiska design. Skolans formella maktrelationer mellan elever och lärare och skolmässiga former av social kontroll och betygsorientering präglade också produktionsarbetet. Andra dynamiska spänningar var utvecklingsrelaterade, dvs. kopplade till olika faser i utbildningen. Genom utbildningen hade eleverna tidigare lärt sig att genomföra samt att bli bedömda för sina medieproduktioner på ett individbaserat och skolanpassat sätt. Att etablera professionellt relevanta sätt att arbeta och samarbeta i produktionsprojekten innebar exempelvis att både elever och lärare måste försöka arbeta sig ut ur institutionaliserade roller och bryta mot många invanda skolrutiner. En tredje spänning gällde makten och kontrollen över projekten i samverkan mellan skolan och arbetslivet. När exempelvis projekten skulle slutföras inför en publik i samarbete med professionella aktualiserades förhandlingar om kriterierna för kvaliteten i radioprogrammen och konstutställningen samt gällande publikens förväntade reaktioner. Därtill hade eleverna sina intressen och preferenser för vad de ville få ut av produktionerna vilka måste adresseras och förhandlas för att de skulle engagera sig frivilligt i lärarnas projekt.

Filmproduktion som skoluppgift

Film och teknik har traditionellt varit ett manligt område, men i skolbaserad filmproduktion kan premisserna se annorlunda ut: kanske möjliggör skolan att kvinnliga elever kan vara drivande i filmprojekt på sätt som utmanar etablerade genusordningar i filmbranschen? Ytterligare aspekter av förhandlat deltagande framkom i vår studie om kursen i filmproduktion. I den aktuella skolan strävade yrkeslärarna inte efter att skapa arbetsliknande förhållanden. Filmproduktionen inramades istället som en skoluppgift. Grupper av elever producerade 15 minuter film: de förberedde ett manuskript, filmade, agerade, redigerade och visade filmen i skolans filmfestival. Yrkesorienteringen visade sig i hur läraren tillämpade professionell yrkeskunskap i bl.a. lektioner och instruktioner samt i hur eleverna under sina uppträdanden orienterade sig mot vardagskunskaper om filmarbete, inkluderande förställningar om hierarkier mellan olika yrkeskategorier i filmproduktion.

Analysen av detta fältarbete fokuserade på hur eleverna förhandlade sitt deltagande inom studentgruppen med särskild fokus på genusrelationer. Med utgångspunkt i Carrie Paechters forskning undersökte vi hur genus framställdes genom arbetet med filmproduktion och hur multipla former av identiteter utvecklades inom lokala och situerade makt/kunskap-relationer sammanflätade med vidare koncept gällande maskulinitet och femininitet (Paechter, 2002a,b; 2007). I studien framkommer hur tre elevgrupper närmade sig och löste uppgiften att producera film på skilda sätt. En grupp delade arbetet mellan sig för att lösa uppgiften med minsta möjliga ansträngning. En annan mixad grupp av tjejer och killar strävade efter att ha så roligt som möjligt samtidigt som de var orienterade mot att få bästa möjliga betyg. I en tredje mixad elevgrupp tog en kvinnlig elev positionen som ledare; hon formulerade idén för manuskriptet, styrde arbetet och tog kommandot och kontrollen över kameran. Hon positionerade de övriga deltagarna, inklusive läraren, som redskap för att lösa uppgiften. Killarna presterade i individuella uppgifter men iscensatte rollen som "dåliga elever" i filmprojektet. Med grund i analyserna argumenterar vi för att skolkontexten möjliggör för eleverna att överskrida särskilda genusrelaterade hierarkier som existerar inom filmindustrin.

Referenser och förslag till vidare läsning

- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 1 (February), pp. 27-42.
- Fuller, A., Unwin, L., Felstead, A., Jewson, N., Konstantinos, K. (2007). Creating and using knowledge: an analysis of the differentiated nature of workplace learning environments. *British Educational Journal* Vol. 33 (5), pp. 743-759.

- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leander, K.-M. (2002). Polycontextual Construction Zones: Mapping the Expansion of Schooled Space and Identity. *Mind, Culture, and Activity*, 9(3), 211-237.
- Lundahl, L. Erixon Arreman, I. Lundström, U. (2010). Setting things right?: Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education* (1), 49-62.
- Gutiérrez, K.-D., Baquedano-López, P., Tejeda, C. (1999). Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. *Mind, Culture, and Activity*, 6 (4), pp. 286-303.
- De Haan, M. (2005). The Authoring of School: Between the Official and Unofficial Discourse. *Culture & Psychology*, 11 (3), pp. 267-285.
- Pachter, Carrie (2007): *Being boys, being girls: learning masculinities and femininities*, Maidenhead : Open University Press.
- Pachter, Carrie (2003a): "Masculinities and femininities as communities of practice", *Women's Studies International Forum*, 26:1, 69-77.
- Pachter, Carrie (2003b): "Learning masculinities and femininities: power/knowledge and legitimate peripheral participation", *Women's Studies International Forum*, 26: 6, 541-552.
- Persson Thunqvist, D. Axelsson, B. 2012. "Now It's Not School, It's for Real!: Negotiated Participation in Media Vocational Training. In: *Mind, Culture and Activity*, 19: 29-50.

Gestaltning av nordisk lärarutbildning i europeisk utbildningskontext

Kenneth Petersson, *Linköpings universitet, kenneth.petersson@liu.se*

Ulf Olsson, *Stockholms universitet*

Nyckelord: styrning, styrningsmentalitet, Europa, europeisk utbildningspolitik, lärandemål, lärandets politik, jämförelsepolitik, nordisk lärarutbildning, öppen samordning, Bolognaprocessen

Förutsättningarna för styrning av de nordiska lärarutbildningarna har förändrats under de senaste årtiondena i stor utsträckning genom Maastrichtfördraget (1992), Bolognaprocessen och formeringen av European High Education Arena (EHEA). Även om Bolognaprocessen formellt sett inte är ett initiativ av EU har processen till fullo integrerats i den europeiska unionens utbildningspolitik och opererar därmed som ett viktigt instrument i hela integrationsprocessen (Olsson, Petersson & Krejsler, 2012). Enligt exempelvis European University Association (EUA) kan högre utbildning leverera exakt vad unionen behöver nämligen "Smart People for Smart Growth" (EUA, 2011). I detta sammanhang ses "improving the quality of Teacher Education" som ett viktigt mål (COM 2007, 3).

Ett uttryck för den förändrade styrningen är att utvecklingen av program, kurser, examensbeskrivningar och lärandemål (*learning outcomes*) under de senaste åren blivit en del av implementeringen av Bolognaprocessen och därmed en del av formeringen av EHEA (Stocktaking, 2009; TemaNord, 2009). I Sverige infördes Bolognaprocessens lärandemål år 2007 (SFS, 2006), i Danmark år 2009 (Bekendtgørelse, 2009) och i Norge år 2011 (Rammeplan, 2010). I Finland kommer det att dröja ytterligare några år (Åbo Akademi, 2012). De nordiska ländernas lärarutbildningar bidrar alltså till att forma ett transnationellt europeiskt utbildningspolitiskt rum där utbildningar föreställs kunna jämföras, reformeras och moderniseras (Lawn & Grek, 2012). Den transnationella styrningen, eller jämförandets politik, som opererar inom det utbildningspolitiska rummet sker exempelvis genom fastställande av tidplaner och etappmål som de europeiska länderna successivt kommer

överens om och genom gemensam regelbunden uppföljning och utvärderingar av dessa. De transnationella, nationella och lokala nivåerna samordnas och styrs genom respektive lands Bologna-promotionsgrupp som exempelvis arrangerar olika konferenser dit universiteten inbjuds för att ta del av och diskutera processens olika steg; vad som sker på europeisk och nationell nivå och vad som förväntas ske på lokal nivå (Stocktaking, 2009). På den lokala nivån, i detta fall nordiska lärarutbildningar, skapas nätverk och grupper i syfte att främja och lösa uppgifter på denna nivå (Lärcentrum, 2009). Dessa regelbundenheter, nätverk, nätverk av nätverk, relationer, policyer, planer, möten och andra delar kan sammantaget ses som ett dispositiv eller apparat för styrning.

Den transnationella styrningen av lärarutbildningen har alltså radikaliserats under de senaste årtiondena eftersom utbildningsområdet innan fördraget i Maastricht hade betraktats som enbart en nationell angelägenhet.

"[...] a European policy for teacher education would not be possible because that policy is at the heart of a nation's cultural identity and a 'key component of a nation's process of self renewal.'" (Gwyn, 1979 in Lawn & Grek, 2012, s. 38).

Detta innebar dock inte att internationella, europeiska styrningsimpulser helt saknades tidigare. Särskilt efter andra världskriget etablerades olika nationella, europeiska och internationella nätverk för forskning och policyutveckling inom utbildningsområdet (Lawn & Grek, 2012). Ett exempel är the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) där forskare, utbildningspolitiker och pedagoger från olika europeiska länders utbildningsområden hade möjlighet att mötas. Enligt Landsheere (n.d) möjliggjorde IEA jämförelse och därmed "new insights into the determinants of educational outcomes, serving as a basis for the improvement of the quality of education" (ibid, s. 1). Landsheere menar att själva deltagande i projekt kopplade till IEA i sig innebar ett slags intervention eftersom det "contributes to alerting educators and researchers to problems they have previously not been aware of" (ibid. s. 10). Man kan med andra ord säga att styrningsprocesser i form av jämförandets politik opererade på den europeiska utbildningsarenan långt innan tillkomsten av Maastrichtfördraget, men att förutsättningarna för styrning ändrades drastiskt genom fördraget i Maastricht då utbildningsområdet skrevs in som en viktig del i den fortsatta europeiska ekonomiska, sociala och kulturella integrationsprocessen.

"The Community shall contribute to the development of quality education by encouraging co-operation between Member States and, if necessary, by supporting and supplementing their action" (article 26).

Enligt Maastrichtfördraget blev ett viktigt mål med samarbetet mellan de "autonoma" europeiska nationernas utbildningssystem att stärka "the European dimension in education" (article 26). Det handlar alltså om att en ny styrningsrationalitet sätts på spel på den europeiska utbildningsarenan inklusive de nordiska lärarutbildningarna. En rationalitet som iscensätts med än större kraft genom Lissabonprocessen där utbildningens betydelse betonas för att Europa ska, som det heter, kunna bli den mest konkurrenskraftiga och dynamiska kunskapsbaserade ekonomi i världen (Lawn & Grek, 2012).

Europa som styrning. Exemplet utbildningspolitik och lärarutbildning

Utbildning, utbildningspolitik och lärande har, som antytts ovan, mer och mer blivit en angelägenhet i anslutning till EU:s politiska utrymmesfält. Som en del av denna process finner vi inbäddade mönster av processer för hur vi ska styras och styra oss själva, så väl vad gäller nationer som individer. En samtida europeisk utbildningspolitik, som kan illustreras genom exempelvis Bologna-processen, diskussioner kring högre utbildning och om det så kallade *kunskapssamhället* och det *lärande samhället*, eftersträvar att uppnå ett specifikt sätt i fråga om inflytande vad gäller styrning av exempelvis nordisk lärarutbildning.

Unionens satsningar på strategier ifråga om livslångt lärande, europeisk högre utbildning och Bologna-processen är, som tidigare illustrerats, exempel på pågående EU-politiska projekt som kan betraktas som byggstenar för ett i det närmaste gemensamt "sånghäfte", bestående av en kör av europeiska medlemsstater som får i uppdrag att skola och omskola sig i att sjunga i stämmor. När exempelvis det nordiska lärarutbildningssystemet i varierande omfattning reproducerar dessa byggstenar, dvs. Bologna-processen i termer av betygsgradering, kvalitetsvärderingssystem och metoder att mäta lärandemål o.s.v., blir detta en arbetsarena för tillverkning, inte enbart för nationella utbildningsmätt, utan även för själva konstruktionen av en gemenskap i namn av Europa (Pettersson, Kenneth, Ulf Olsson & John B. Krejsler (2011), Olsson, Pettersson, Krejsler, 2012). I princip innebär detta att nordiska lärarutbildningar bidrar med utvecklingen av en slags genomskinlighet, harmonisering, ömsesidigt erkännande och förtroende nationerna emellan, något som är väsentligt för en föreställning om en gemenskap (Stocktaking, 2009). Det byggs här en infrastruktur för gemenskap likvärdig den som opererar inom ramen för andra europeiska infrastrukturer, såsom arbetsmarknad, miljöpolitiska åtaganden, säkerhetsfrågor o.s.v.

Vidare, när det gäller utveckling av utbildningsprogram med specifika lärandemål i åtanke, så formuleras inte dessa endast i termer av förväntade resultat av olika kurser och program, utan här handlar det också om konstruktion av föreställningar av samtidens europeiska identiteter i termer av kunskap, förmåga, kompetens o.s.v. Det som skrivs in är frågan om vad som förväntas av en europeisk medborgare som mer eller mindre kodifieras som en livslång lärare.

Utifrån ett teoretiskt ramverk är det möjligt att öka förståelsen av samtida europeiska styrningsscheman och i en kontext av nordiska sammanhang. Genom en tämligen nyskapad europeisk utbildningspolitik har också styrningen avancerats (Walter & Haahr, 2004). Bolognaprocessen och diskussionerna kring högre utbildning kan bilda en fond för förståelsen av detta avancemang. Undan för undan har t.ex. Bolognaprocessen kommit att utgöra ett exempel på en så kallad "mjukare" styrningsprincip, och visat sig vara tämligen effektiv ifråga om att styra och påverka enskilda nationer, individer och EU i sin helhet. Ett exempel på detta är den så kallade *öppna samordningsmetoden* (Krejsler, Olsson, Petersson (forthcoming), eller *the Open Method of Coordination* (OMC). OMC kan betraktas som ett öppet fönster som tillåter, bortom den juridiska horisonten, att avsöka varje medlemsstats befintliga engagemang och mål i förhållande till EU-formulerade strategiska mål, exempelvis när det gäller livslångt lärande, internationell mobilitet, betygsgraderingssystem, autonomireformer o.s.v. OMC är ett exempel på nutida styrningsförfaranden att få saker och ting utträttade i situationer som i annat fall måste inrymmas inom den juridisk-politiska sfären. OMC är inte i juridisk mening beslutfattande, men genom själva sin aktivitet och energi, som ett slags "lärandeprocess", tar den sikte på att engagera stater i näst intill konferensliknande situationer, att "lära av varandra" och således åstadkomma något via denna *peer pressure*-process. Medlemsstaterna bjuds således in, mer eller mindre för att delta på en "konferens", för att diskutera målbestämmelser, indikatorer, tidsschema o.s.v. Allt detta under mottot om att det handlar om ett lärande, ömsesidig förståelse, *best practise* o.s.v., i syfte att nå vissa specifika mål.

Bolognaprocessen har kommit att bli en del i denna form av styrningsrationalitet. OMC innebär en rad procedurer som möjliggör mätningar och jämförelser medlemsstaterna emellan ifråga om gemensamma anvisningar, indikatorer, mått, beräkningar, tidsscheman, målbestämmelser o.s.v. Detta är alltså teknologier som vi delar gemensamt när vi upprättar kursplaner, konstruerar kurser, gör program o.s.v. Rätt och slätt: teknologier för hur vi är och hur vi förväntas bli.

Referenser

- Bekendtgørelse (2009). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124492&rg=15#K10>
- Bologna Process. Stocktaking Report 2009. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf [Accessed 2 September 2011]
- Krejsler, J. B., Olsson, U., Petersson, K. (forthcoming). "Caught between peer pressure and self-interest – The Bologna stocktaking process and the national education policy.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.
- Olsson, U., Petersson, K. & Krejsler, J. (forthcoming). "On community as a governmental technology." In Barry M. Franklin & Miguel A. Pereyra (eds.) *System of Reason and the Politics of Schooling. Alternatives Studies on School Reform and Science of Education*. London: Routledge.
- Petersson, K., Olsson, U. & Krejsler, J. (2011) "Youth making us fit: on Europe as operator of political technologies". In *European Research Journal*. Vol. 10(1), pp. 1-10.
- Rammeplan (2010) http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunnskolelærerutdanningene.pdf [Access 3 maj, 2012]
- Lärcentret, 2009. *Kurs- och undervisningsplanering vid Åbo Akademi — praktisk handbok*. Åbo: Åbo Akademi.
- SFS (2006). Högskoleförordningen.
- TemaNord (2009). *Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser*. Köpenhamn: Nordiskt ministerråd.
- Åbo Akademi (2012). Hemsida. <https://www.abo.fi/student/allmanpedagogik> [Access 3 maj, 2012]

METAFORIK OCH ANDRA FORMER AV FIGURATIVT SPRÅK I KOMMUNIKATION MELLAN BARN OCH LÄRARE I NATURORIENTERADE AKTIVITETER

Niklas Pramling, Göteborgs universitet, niklas.pramling@ped.gu.se

Nyckelord: antropomorfism, barn, figurativt tal, kommunikation, metaforik, naturvetenskap

Inledning

I denna text presenterar jag den forskning jag bedrivit inom ramen för min tjänst som forskarassistent vid Vetenskapsrådet (2008–2011). Projektet, *Metaphors we Learn by: Children's Understanding of Science*, har syftat till att studera metaforik och annat figurativt språkbruk i yngre barns lärande av grundläggande naturkunskap.

En vanlig strategi när individer (barn såväl som vuxna) ställs inför något som är svårbegripligt eller nytt är att tala om och begripa sig på det nya i termer av något mer bekant. Ett sätt att studera denna grundläggande princip i lärande är att analysera hur metaforik används som resurs för att "överbrygga klyftan" mellan det bekanta och det ännu obekanta. En enkel definition av en metafor är att något förstås och erfars i termer av något annat (Lakoff & Johnson, 1980). En metafor verkar genom att en företeelse kan förstås i relation till något annat som den inte bokstavligt talat kan vara. Alternativt kan vi säga att metafor är den process genom vilken vi gör vårt främsta redskap för lärande, dvs. vårt språk (Säljö, 2005) funktionellt för att tala om en föränderlig värld av erfarenheter och observationer. Denna grundläggande princip för kommunikation och meningsskapande kan observeras på en individuell likväl som på en kollektiv, vetenskaplig kunskapsbildande nivå (Keller, 1995, 2002; Pramling, 2006a, 2009, 2011; Pramling & Säljö, 2011). Denna strategi blir dock speciellt framträdande vid försök att begripa sig på mer abstrakta former av kunskap såsom naturvetenskaplig kunskap. Ett exempel på detta är barn som ställs inför utmaningen att försöka förstå ozonlagret och då talar om detta i termer av "ett lakan" (Cameron, 2002). Ett annat exempel är forskare i genetik som förklarar sitt expertisområde i termer av "kod", "bokstäver" och "översättning" (Knudsen, 2003; Pramling & Säljö, 2007).

Skilda perspektiv på metaforik

Studiet av metaforer har en lång tradition som går tillbaka till antikens Grekland och Aristoteles. Under lång tid betraktades dock metaforer som en fråga om poetisk utsmyckning eller retorik. Sedan Lakoff och Johnson publicerade sin klassiska studie, *Metaphors we Live by* 1980 har metaforiskt språkbruk dock fått förnyat intresse inom en rad olika vetenskaper och discipliner såsom lingvistik, psykologi och pedagogik. Denna senare forskning har visat hur metaforik (och annan form av figurativt tal) fyller viktiga funktioner i mänskliga samtal och meningsskapande. I en nutida handbok i utvecklingspsykologi skriver t.ex. Stephen von Tetzchner (2005, s. 345):

Den roll metaforer har i språket gör att förståelsen och användningen av metaforer är språkets viktigaste utvecklingsaspekt hos skolbarn och ungdomar. Att förstå ett ord i både bokstavlig och överförd betydelse är en förmåga som just har tagit sin början vid 5–6-årsåldern och som tycks få en utvecklingsspurts i ungdomsåldern.

Flera saker är värda att notera i relation till detta citat. För det första ses figurativt språkbruk som centralt för barns språkutveckling i stort. För det andra görs en distinktion mellan "förståelsen och användningen av metaforer", som jag menar är problematisk och som handlar om vad som tas som indikator på någons förmåga. Tidigare forskning om barn och "figurativ/metaforisk förmåga" (Knowles & Moon, 2006) var i huvudsak baserad på laboratorieundersökningar där barnen ställdes inför problemet att förklara logiken hos metaforiska yttranden som forskaren presenterade för dem. Det har dock rests mycket kritik mot sådan forskning både utifrån vad för situation (med sammanhangslösa yttranden) som studeras och utifrån vad som tas som indikator på barnets förmåga (Cameron, 2003; Pramling, 2006a). Att ta barnets förklaring av en metafor som indikator på hans eller hennes förståelse sammanblandar två olika former av kunskap. Vad som krävs av barnet är en avancerad metakunskap. Som en följd av bl.a. denna kritik mot tidigare forskning valde jag istället att studera metaforik i vardagliga samtal mellan lärare och barn då de arbetar med något tema. Metaforik ses därför i min studie som språk i användning snarare än som något i sig för barnet att förklara (ett intellektuellt problem att lösa). För det tredje ses metaforisk förmåga som en relativt sent utvecklad språklig förmåga hos barn. Också detta finner jag problematiskt, både utifrån den forskning som nedan rapporteras men även andra studier (se t.ex. Cameron, 2003; Jakobson & Wickman, 2007; Pramling & Pramling Samuelsson, 2010). Även inom utvecklingspsykologisk teoribildning framställs således figurativt språkbruk som centralt för barnets utveckling. Medan detta delas av forskning inom pedagogik, som är en relativt distinkt tradition visavi utvecklingspsykologi,

kan flera av de saker som jag finner problematiska i citat ovan hänföras just till olika kunskapstraditioner och i detta fall skillnaden mellan utvecklingspsykologi å ena sidan och utvecklingspedagogik å den andra.

Med senare års ökade intresse i flera forskningsperspektiv för att förstå metaforik och dess betydelse i lärande (t.ex. Knowles & Moon, 2006) har det också utvecklats nya principer för att analysera detta språkbruk (Cameron, 2003; Goatly, 1997; Pramling, 2006a). Dock är empiriska studier av metaforiskt språkbruk i lärande och undervisning i pedagogiska verksamheter för yngre barn få. Det här rapporterade projektet ger därför i många stycken grundläggande bidrag till ett sådant framväxande forskningsfält.

Sammanfattningsvis finns det således starka skäl till att mer ingående och systematiskt studera hur metaforik och annan form av figurativt tal används i kommunikation mellan lärare och barn/elever, inte minst vad gäller grundläggande naturkunskap. I min doktorsavhandling som lade grunden för detta projekt studerade jag metaforik i lärande och kunskapsbildning (Pramling, 2006a), till exempel i popularisering av vetenskaplig kunskap för en intresserad allmänhet. Det här rapporterade projektet fortsätter detta intresse för metaforik och lärande men fokuserar institutionellt lärande i förskola och grundskola.

Under projektets gång har jag med en videokamera följt och dokumenterat naturorienterade aktiviteter med barn/elever i förskola, förskoleklass och grundskolans första år. Barnen som deltar i studien är i huvudsak ca 3–8 år. När jag samlat in data har jag följt arbetet med olika teman över flera tillfällen, från introduktion till avslut. Till skillnad från ett tillvägagångssätt där man studerar enstaka tillfällen, tillåter detta förfarande mig att följa barnens lärande över tid och se hur metaforer och andra former av figurativt språk förs in, tas upp och förs vidare i samtal mellan lärare–barn och barn–barn. All videodata har transkriberats till text. Analysen sker sen på samtalsutdrag ur dessa texter. Vid analysen fokuserar jag på tillfällen där något talas om i termer av något annat (för principer för identifiering och analys av figurativt tal, se Pramling, 2006a). För de forskningsfrågor jag ställt i arbetet, se nästa stycke i anslutning till resultaten.

1. Bruket av figurativt tal i naturorienterade aktiviteter

Det övergripande intresset för projektet är, som jag redan nämnt, att undersöka figurativt tal då barn/elever och lärare kommunicerar om naturliga fenomen. Exempel på sådana innehåll kan vara att hos barnen utveckla en förståelse för jord, människokroppen, vulkaner eller djur i en miljö (ekologi). I projektet har jag bl.a. ställt följande frågor: (1) Används figu-

rativt tal i dessa grundläggande naturvetenskapliga aktiviteter? Och i så fall, (2) vad är repertoaren av figurativt tal i dessa aktiviteter, (3) används det enbart språkligt utsmyckande eller fyller det andra funktioner, i så fall vilka, och (4) hur hanteras sådant tal i interaktionen mellan barn/elever och lärare?

Studien visar ett flertal saker:

- 1) Att lärare såväl som barn, redan i förskoleåldern, använder olika former av figurativt tal när de talar om naturliga fenomen (grundläggande naturkunskap).
- 2) Att en rik uppsättning kommunikativa redskap av figurativ art används i samtal mellan lärare och barn redan i dessa tidiga åldrar, vilket i sig är intressant. I mina empiriska material förekommer användningen av analogier, liknelser och gestikulära och verbala metaforer, inklusive animistiska och antropomorfiska sådana.
- 3) Det figurativa språkbruket används för att utföra en mängd olika handlingar. Dessa inkluderar att beskriva hur något ser ut och hur det skiljer sig från något annat, förklara och visualisera abstrakta företeelser, att förklara andra ord och för att kanske avdramatisera potentiellt hotfulla fynd (såsom döda djur).
- 4) En del av dessa talhandlingar kommer upp för förhandling mellan läraren och barnen, medan konversationen i andra fall fortgår utan att den figurativa naturen av yttrandena kommenteras. (Pramling, 2010)

Att metaforik används i lärande av naturkunskap har tidigare visats för äldre barn i skolan av bland annat Cameron (2003) och Jakobson och Wickman (2007). Att denna form av språkbruk är central också i sådana aktiviteter med yngre barn i förskolan har däremot inte tidigare systematiskt studerats och visats. I ljuset av det andra resultatet, att en rik uppsättning olika former av figurativa redskap används i dessa situationer, framstår det inte som meningsfullt att betrakta figurativt tal som enbart utsmycknad eller som en språklig avvikelse. Istället framstår metafor (här förstått som samlingsbeteckning över dessa former av språkbruk) som ett "multifunktionellt redskap", dvs. barn/elever och lärare gör många saker med detta språkliga redskap. Speciellt fruktbara framstår de situationer då ett figurativt språkbruk kommer upp för förhandling mellan lärare och barn, dvs. då man tvingas metakommunicera om hur man talar och hur detta är avsett att förstås. Samtidigt implicerar de situationer där användningen av ett metaforiskt språkbruk fortgår mellan lärare och barn utan att tematiseras att barnen tillägnar sig sitt språks konventioner inklusive dess "förkroppsligade" metaforer genom att delta i sociala praktiker där detta språk brukas (jfr. Tomasello, 1999).

2. Att mänskliggöra det omänskliga

En av de former av metaforik som tilldragit sig mest intresse i detta arbete är vad som kallas antropomorfism, vilket betyder att man talar om något icke-mänskligt i mänskliga termer (dvs. som om det vore mänskligt). Några exempel på sådant tal är att säga att "datorn funderar" när vi upplever att det tar lång tid för den att processa information eller att säga att "marknaden hade vaknat på fel sida idag". Närliggande antropomorfism är animism, vilket innebär att tala om något icke-levande som om det vore levande. Genom att analysera kommunikation mellan lärare och barn i förskolan över ett längre temaarbete kunde min medarbetare och jag visa på en rad intressanta fynd. Antropomorfism har för övrigt länge intresserat forskare i psykologi såsom Jean Piaget, Susan Carey och andra. Historiskt har denna typ av språkbruk tillskrivits barn och deras intellektuella omognad (t.ex. Piaget, 1926/1951). Mot bakgrund av denna forskning undersöktes i det här rapporterade projektet bl.a. följande frågor: (1) Kan man identifiera någon systematik i användningen av sådant tal? (2) Introduceras detta tal av barn och/eller lärare? (3) Hur svaras denna typ av talhandlingar på av samtalspartnerna (barn/lärare)?

Resultaten visar bl.a. att:

- 1) Denna form av tal i huvudsak används för att tala om djur (deras livsbe-
tingelser, utseende och beteende).
- 2) Av totalt 128 yttranden av denna art som identifierades i empirin kom 24
från barnen och 104 från lärarna.
- 3) Ibland svarade barnen på motsvarande sätt, dvs. inom den av läraren eta-
blerade kommunikativa ramen att tala i dessa termer, men ibland mot-
satte sig och förundrades redan dessa barn i ålder 4–6 år då läraren talade
på detta vis. (Thulin & Pramling, 2009)

Denna forskning ger en radikalt annorlunda bild jämfört med den etablerade där barn tillskrivits detta tal som ett uttryck för deras omognad. Här visar det sig alltså istället vara lärarna som i huvudsak står för detta språkbruk. Man kan följaktligen argumentera för att barnen lär sig även denna sorts språkbruk som de lär sig andra former av språk, genom samvaro med andra som pratar på detta sätt (jfr. Rigney & Callanan, 2011). Inte minst ger denna forskning en bild av barnens förmåga som överstiger hur de i den tidigare forskningen skildrats. En förklaring till denna annorlunda bild kan vara att till skillnad mot det som varit traditionellt i forskningen, där man som jag redan nämnt studerat hur barn resonerar då de ställs inför vissa typer av problem i en experimentsituation, studerades i det härvarande projektet hur barnen resonerade tillsammans med andra i vardagliga aktiviteter som de är bekanta med i sin förskola. Det finns inget neutralt sätt att studera någons

förmågor (se Pramling, 2006b och Schoultz, Säljö & Wyndhamn, 2001, för vidare diskussion), beroende på hur vi designar våra studier får vi olika bilder av i detta fall barns förmågor.

Avslutande ord

Ett metaforiskt (figurativt) yttrande skapar samtidigt en relation av likhet och skillnad, det nya relateras till något tidigare men samtidigt skapas något nytt. Sett på detta sätt är metaforer och andra former av figurativt tal grundläggande redskap för lärande och förståelse. Detta är ett understuderat område till vilket den här rapporterade forskningen lagt en grund. Måhända är denna förmåga också underbetonad i verksamheten med yngre barn, som bl.a. handlar om att lära sig lära (Pramling, 1990).

Det här rapporterade arbetet utgör en väsentlig del av ett sakta framväxande forskningsfält som handlar om barns lärande och figurativt språk i naturalistiska aktiviteter i förskole- och tidiga skolåldern. Arbetet har inte bara genererat ny empirisk kunskap för detta område utan också visat hur detta kan studeras på andra sätt än hur forskningen traditionellt studerat barns "figurativa kompetens" (Knowles & Moon, 2006). Som jag redan berört är dessa två saker (dvs. empiriska resultat och studiernas tillvägagångssätt) intimt relaterade till varandra. Om vi vill studera barns lärande och kunskande är det viktigt att designa studier där de kan komma till sin rätt som kunnande, snarare än görs inkompetenta genom att försättas i obekanta och sammanhangslösa situationer de saknar tidigare erfarenhet av. I det här rapporterade projektet har figurativt språkbruk studerats som en pedagogiskt relevant fråga i den dagliga verksamheten i förskolan och tidiga skolår.

Referenser

- Cameron, L. (2002). Metaphors in the learning of science: A discourse focus. *British Educational Research Journal*, 28(5), 673-688.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Goatly, A. (1997). *The language of metaphors*. London: Routledge.
- Jakobson, B., & Wickman, P.-O. (2007). Transformation through language use: Children's spontaneous metaphors in elementary school science. *Science & Education*, 16, 267-289.
- Keller, E. F. (1995). *Refiguring life: Metaphors of twentieth-century biology*. New York: Columbia University Press.
- Keller, E. F. (2002). *Making sense of life: Explaining biological development with models, metaphors, and machines*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Knowles, M., & Moon, R. (2006). *Introducing metaphor*. London: Routledge.
- Knudsen, S. (2003). Scientific metaphors going public. *Journal of Pragmatics*, 35(8), 1247-1263.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Piaget, J. (1951). *The child's conception of the world* (J. Tomlinson & A. Tomlinson, Övers.). Savage, MD: Littlefield Adams. (Originalverk publicerat 1926).
- Pramling, I. (1990). *Learning to learn: A study of Swedish preschool children*. New York: Springer.
- Pramling, N. (2006a). *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 238). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, N. (2006b). 'The clouds are alive because they fly in the air as if they were birds': A re-analysis of what children say and mean in clinical interviews in the work of Jean Piaget. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 453-466.
- Pramling, N. (2009). The role of metaphor in Darwin and the implications for teaching evolution. *Science Education*, 93(3), 535-547.
- Pramling, N. (2010). Unearthing metaphors: Figurativeness in teacher-child talk about soil and related matters. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 57-64.
- Pramling, N. (2011). Possibilities as limitations: A study of the scientific uptake and moulding of G. A. Miller's metaphor of chunk. *Theory & Psychology*, 21(3), 277-297.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2008). The prosaics of figurative language in preschool: Some observations and suggestions for research. In R. Evans & D. Jones (Eds.), *Metacognitive approaches to developing oracy: Developing speaking and listening with young children* (pp. 139-149). New York: Routledge.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2010). Evolving activities and semiotic mediation in teacher-child interaction around simple objects. *Educational & Child Psychology*, 27(4), 22-30.
- Pramling, N., & Säljö, R. (2007). Scientific knowledge, popularization, and the use of metaphors: Modern genetics in popular science magazines. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 275-295.
- Pramling, N., & Säljö, R. (2011). Metaforik för minne och lärande. I R. Säljö (Red.), *Lärande och minnande som social praktik* (s. 42-63). Stockholm: Norstedts.
- Rigney, J. C., & Callanan, M. A. (2011). Patterns in parent-child conversations about animals at a marine science center. *Cognitive Development*, 26(2), 155-171.
- Schoultz, J., Säljö, R., & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly talk: Discourse, artifacts, and children's understanding of elementary astronomy. *Human Development*, 44, 103-118.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- von Tetzchner, S. (2005). *Utvecklingspsykologi. Barn- och ungdomsåren* (I. Lindelöf, Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Thulin, S., & Pramling, N. (2009). Anthropomorphically speaking: On communication between teachers and children in early childhood biology education. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 137-150.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MATEMATIKUTBILDNING I SVERIGE OCH FINLAND: ATT FÖRSTÅ OCH FÖRBÄTTRA KLASSRUMSUNDERVISNING

Andreas Ryve, *Mälardalens högskola, andreas.ryve@mdh.se*

Nyckelord: Finland, klassrumsundervisning, lärarutbildning, matematik, matematikkunskaper, Sverige, matematiklärarkunskap

Svenska elevers resultat på internationella matematiktest har försämrats både i förhållande till tidigare år och i förhållande till andra länder. Vad kan det bero på och vad ska vi göra åt saken? Åtgärder för att vända trenden inkluderar nya pedagogiska metoder där bland annat utematematik och matematikverkstäder har fått stort utrymme men hittills ser vi inget generellt trendbrott i resultaten. Svarar inte dessa åtgärder mot de verkliga problemen? I debatten om orsaker spekuleras kring aspekter som lärarkompetens, undervisningsmetoder, läroboksstyrning, klasstorlek, disciplinåtgärder, normer i samhället o.s.v. men vi verkar ha märkbart svårt att få grepp om orsaker till de försämrade resultaten och vidare vad dessa orsaker kräver för åtgärder.

Ett sätt att närma sig problematiken är att studera matematikutbildning i andra länder som lyckas bättre. Finland är ett mycket intressant land dels beroende på att deras resultat är mycket bra på de internationella testerna och att Finland, i ett globalt perspektiv, är kulturellt och strukturellt likt Sverige. På flera sätt är speciellt den finska lärarutbildningen intressant och skiljer sig från den svenska gällande söktryck och organisation av den verksamhetsförlagda undervisningen. I Finland genomförs delar av undervisningspraktiken i praktikskolor som är nära kopplade till lärosäten medan skolor och lärosäten i Sverige typiskt inte har ett sådant ingående samarbete. Ett av projektets fokus är att studera hur lärarutbildare i Sverige och Finland resonerar kring lärarutbildningarna i matematik och vilka möjligheter dessa ger lärarstudenter att utveckla relevanta kompetenser för att leda produktiv matematikundervisning. På en generell nivå visar studien hur de finska lärarutbildarna tecknar en bild av lärarutbildningen som en rik miljö där praktik och forskning möts och där studenterna ges rikligt med möjligheter att öva på och reflektera över aspekter av hög relevans för läraryrket. Speciellt lyfter

de fram praktikperioderna inom lärarutbildningen som mycket produktiva vilket står i tydlig kontrast till svenska lärarutbildare som i stor utsträckning porträtterar praktikperioderna som administrativt komplicerade och av låg relevans för lärarstudenterna (Ryve, Hemmi, Börjesson 2011). Låt mig belysa detta med ett par illustrativa citat från fokusgruppsintervjuer.

En finsk lärarutbildare talar om forskning inom lärarutbildning och kopplar detta till praktiken inom universitetspraktikskolor:

Finland: Att få den här forskningen rikta sig mot, vi har här en alldeles underbar fungerande människolaboratorium där man kan studera dessa företeelser och problem i klassrummen, om elever, lärande, undervisning. Det finns inga gränser när man bara har öppnat det för ögonen.

En svensk lärarutbildare reflekterar över lärarutbildningen i stort utifrån information från studenter:

Sverige: Dom kanske går sin sista termin här och talar om i utvärdering att det var första gången som någon krävde att de skulle ställa sig inför klassen och hålla en undervisnings-situation, man har aldrig undervisat under hela utbildningen, det säger rätt mycket.

Det är intressant att notera att just undervisning för och tillsammans i helklass är något som den svenska lärarutbildaren lyfter som något som i liten utsträckning tränas på i den svenska lärarutbildningen. Interventionsstudier (Alexander 2004, Mercer, Littleton 2007), teoretiska härledningar (Wertsch 2007) och internationella jämförande studier av klassrumsundervisning i matematik (Hiebert et al. 2003) tyder alla på att elever och studenter behöver skolas in i sätt att tänka på och tala om matematik. I praktiken betyder det typiskt att läraren behöver förklara och diskutera matematik tillsammans med sina elever och Ryve, Hemmi, Börjesson (2011) indikerar att lärarstudenter får lite utbildning i det. Denna hypotes stärks ytterligare av en delstudie i projektet (Hemmi, Ryve 2012) där fokusgrupper av lärarutbildare från Sverige och Finland resonerar kring vad effektiv undervisning är. På ett ytligt plan berör lärarutbildarna i de båda länderna i stort sett likande aspekter såsom flexibilitet, målinriktning, att utgå från elevers kunskaper och kopplingar till vardagsexempel vid diskussion kring effektiv undervisning i matematik. Den stora skillnaden mellan länderna framkommer dock vid en djupare analys av underliggande diskurser. Vid tal om effektiv undervisning utgår svenska lärarutbildare ifrån en implicit bild av att en lärare diskuterar med en elev medan det i Finland finns ett implicit grundantagande om att läraren planerar och genomför lektioner där helklassundervisning utgör ett centralt moment. Detta resultat är i sig speciellt intressant i förhållande till

utvärderingar av svenska matematikklassrum (t.ex. Skolinspektionen 2009) där just brist på produktiva helklassdiskussioner lyfts fram som en orsak till svenska elevers försämrade matematikkunskaper. Resultaten i denna studie stärker alltså bilden av att helklassundervisning i matematik är något som i liten utsträckning konstituerar praktik och diskurs inom matematikutbildning i Sverige.

Utifrån resultaten ovan verkar det rimligt att anta att ökande helklassundervisning kommer att gynna elevers utveckling av matematikkunskaper. Jag skulle vidare vilja påstå att matematikdidaktisk forskning har en relativt klar bild över karaktären på produktiv matematikundervisning i relation till de matematiska förmågor som elever ska utveckla. Vidare har forskningsfältet en god uppfattning om vilka faktorer som påverkar denna matematikundervisning, såsom läroböcker, normer, matematiklärarkunskap, typer av matematiska uppgifter och problem, formativ bedömning o.s.v. Dock har det matematikdidaktiska forskningsfältet färre resultat och riktlinjer för att förstå hur forskare, lärare, rektorer, matematikutvecklare, verksamhetschefer och lärarutbildare ska samarbeta för att implementera och etablera forskningsresultat om produktiv matematikundervisning i klassrummet. Inom projektet har jag börjat undersöka detta område med ett speciellt fokus på hur lärarutbildningar och fortbildningsprojekt med lärare i matematik kan stödja lärare i att utveckla kunskap och rutiner för att genomföra och reflektera kring produktiv matematikundervisning. Ryve, Nilsson, Mason (2011) visar hur lärarutbildare på olika sätt skapar möjligheter för lärarstudenter att utveckla matematiklärarkunskap kring problemlösning och att undervisa matematik genom problemlösning. Studien visar hur precisitets språkbruk kring undervisning genom problemlösning, skapande av explicita variationsmönster och kommunikativa strategier såsom repetition, pauser och betoningar är av betydelse för att lärarstudenter och lärare ska kunna fördjupa sig i aspekter av relevans för utvecklandet av produktiv matematikundervisning. Studien visar t.ex. att en mycket skicklig lärarutbildare i matematik till stora delar misslyckas med att introducera och diskutera viktiga distinktioner kring undervisning i matematik. Studien argumenterar för att detta inte beror på lärarutbildarens attityd, studenternas inställning eller kursens strukturella karaktär utan är kopplat till lärarutbildarens kunskaper kring begreppsapparaten för att explicit kunna resonera kring frågor om hur lärare kan undervisa matematik med hjälp av rika problem. Från ett sådant perspektiv blir kedjan elevers matematikkunskap–matematiklärarkunskap–matematiklärarutbildningskunskap intressant och vidare forskning behövs kring matematiklärarutbildarkunskap.

Idén att undervisa matematik genom problemlösning kan kort beskrivas så att lärare och elever funderar över, löser och analyserar ett utmanande

matematiskt problem. Problemet ska ge möjlighet att diskutera viktiga matematiska idéer, olika strategier och matematiska representationsformer. En mycket viktig aspekt av att undervisa matematik genom problemlösning är att läraren i helklass och utifrån olika elevers lösningar och analyserar, jämför och diskuterar de matematiska idéerna, strategierna och representationsformerna. Ryve, Larsson, Nilsson (2011) och Larsson, Ryve (under utgivning) studerar hur läraren agerar under sådana helklassdiskussioner. Av speciellt intresse är att förstå hur läraren kan balansera mellan att introducera och klargöra viktiga matematiska aspekter under helklassdiskussioner och samtidigt bygga på elevernas förslag. Vikten av att bygga vidare på elevernas förslag och uppmuntra dem att i helklass presentera och diskutera sina sätt att lösa de matematiska problemen är inte enbart kopplat till att behålla och uppmuntra elever att vara uppmärksamma under lektionen utan också att förmågan att uttrycka sig muntligt utgör ett mål i svenska styrdokument. Studierna visar att balansen är mycket svårt att uppnå, ett exempel är hur en lärare i helklassdiskussionen konstruerar en tabell på tavlan vilket hjälper till att strukturera och tydliggöra det matematiska innehållet men samtidigt hämmar läraren i att bygga vidare på och fördjupa sig i elevernas sätt att resonera och lösa problem (Ryve, Larsson, Nilsson 2011). Larsson, Ryve (under utgivning) fortsätter att studera fenomenet kring balansen mellan matematik och deltagande och jämför lektioner där läraren och eleverna lyckas etablera olika typer av matematiska praktiker i helklassdiskussionerna med lektioner där endast ett fåtal matematiska praktiker etableras. Studien indikerar att svårigheten på det matematiska problemet i sig samt komplexiteten i att undervisa problem tenderar att påverka den matematik som diskuteras i helklassen och elevernas engagemang i klassrumsdiskussionen. Mer precist, upp till en viss nivå lyckas lärare utnyttja komplexiteten i problemet för att lyfta fram många olika delar av matematik men när denna nivå överskrids visar studien att läraren inte utnyttjar denna komplexitet för att etablera flera matematiska praktiker.

Avslutningsvis konstaterar jag att projektet har bidragit till resultat kring hur svenska och finska matematiklärarutbildare resonerar kring verksamhetsförlagd utbildning, hur lärarutbildare skapar förutsättningar för lärarstudenter att utveckla kunskaper för att leda produktiva helklassdiskussioner i matematik och förståelse för vilka faktorer som påverkar hur lärare i klassrum balanserar mellan att etablera viktig matematik och stimulera elevernas deltagande i helklassdiskussioner. Förutom de empiriska resultaten skulle jag vilja nämna att projektet också teoretiskt bidragit till att utveckla analytiska approacher för konceptualisering och analysering av klassrumsinteraktioner (Nilsson, Ryve 2010, 2012; Ryve 2008, 2011; Ryve, Nilsson, Pettersson, 2012).

Referenser

- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge, UK: Dialogos.
- Hemmi, K., & Ryve, A. (2012). Ascribing qualities to effective mathematics teaching: Views of Finnish and Swedish teacher educators. Manuskrift inskickat för publicering
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K.B., Hollingsworth, H., Jacobs, J., Chiu, A.M.-Y., Wearne, D., Smith, M., Kersting, N., Manaster, A., Tseng, E., Etterbeek, W., Manaster, C., Gonzales, P. och Stigler, J. (2003) *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC: U.S. Department of Education National Center for Education Statistics.
- Larsson, M., & Ryve, A. (under utgivning). Balancing on the edge of competency-oriented versus procedural-oriented practices: Orchestrating whole-class discussions of complex mathematical problems, *Mathematics Education Research Journal*
- Mercer, N. och Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*, London, UK: Routledge.
- Nilsson, P. och Ryve, A. (2010). Focal event, contextualization, and effective communication in the mathematics classroom, *Educational Studies in Mathematics* 74: 241-258.
- Nilsson, P. och Ryve, A. (2012). The nature and role of common ground in the learning of mathematics in small-group discussions, Manuskrift inskickat för publicering
- Ryve, A., Nilsson, P. och Mason, J. (2011). Establishing mathematics for teaching within classroom interactions in teacher education, *Educational Studies in Mathematics*. Advance online publication. doi: 10.1007/s10649-011-9371-9
- Ryve, A., Larsson, M. och Nilsson, P. (2011). Analyzing content and participation in classroom discourse: Dimensions of variation, mediating tools, and teacher knowledge. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Advance online publication. doi: 10.1080/00313831.2011.628689
- Ryve, A., Hemmi, K. och Börjesson, M. (2011). Discourses about school-based mathematics teacher education in Finland and Sweden, *Scandinavian Journal of Educational Research*. Advance online publication. doi:10.1080/00313831.2011.623178
- Ryve, A. (2011). Discourse research in mathematics education: A critical evaluation of 108 journal articles, *Journal for Research in Mathematics Education* 42:167-198.
- Ryve, A. (2008). Analyzing mathematical classroom discourse. Initiating elaborations on the usefulness of the dialogical approach, *Nordic Studies in Mathematics Education* 13:7-30
- Skolinspektionen. (2009). *Undervisningen i matematik – utbildningens innehåll och ändamålsenlighet*. Granskningsrapport. Stockholm: Skolinspektionen
www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/Matte/granskningsrapport-matematik.pdf?epslanguage=sv
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole och J. V. Wertsch (Redaktörer), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (sid 178-192), Cambridge: Cambridge University Press.

ENGELSKA PÅ KÖPET? IMPLICIT SPRÅKINLÄRNING I DEN PARALLELSPRÅKIGA HÖGSKOLAN

Philip Shaw, *Stockholms universitet, philip.shaw@english.su.se*

Aileen Irvine, *Edinburgh University*

Hans Malmström, *Chalmers tekniska högskola, Kungliga tekniska högskolan*

Špela Mežek, *Stockholms universitet*

Diane Pecorari, *Linnéuniversitetet*

Hemsida: <http://www.english.su.se/research/research-projects/2.9741>

Nyckelord: engelska; högskolestudier; implicit lärande; ordinarie lärande; parallellspråkighet, undervisningsmetod, lärandemål

Inledning

Runt om i världen och i många sammanhang får engelskan en större och större roll. Detta gäller inte minst inom universitetsvärlden där både forskare, lärare och studenter i allt större utsträckning förväntas kunna utföra uppgifter på engelska. Detta gäller även i icke engelskspråkiga länder, och för nästan alla ämnen. När engelskan används tillsammans med ett lokalt språk uppstår en parallellspråkig miljö. En sådan miljö förekommer till viss del eftersom alternativ tycks saknas; i ett land som t.ex. Sverige med en relativt liten befolkning kan det vara oekonomiskt att producera kursböcker på svenska, så böcker på engelska blir ett naturligt alternativ.

Men engelska upplevs ofta inte bara som nödvändig utan även som ett önskvärt inslag i en utbildning. För många är det en självklarhet att kontakt med engelska leder till det som kallas för *implicit inläring* helt naturligt; läser man ett ämne på engelska så tar man till sig ämnet – och får engelska på köpet. Om de allra flesta studenter kommer att ha nytta av engelska i sina karriärer¹, varför inte "utsätta" dem för (fack)engelska redan under studietiden?

¹ Lärare har olika uppfattningar om engelskans roll. Vi tar ingen principiell ställning till huruvida kunskaper i engelska skall vara ett lärandemål i högskolestudier. Vår utgångspunkt är att i de fallen där det är ett mål, ska inläringen vara så effektiv som möjligt.

Vi vet dock från tidigare forskning att engelskans inblandning i undervisning (när det är ett främmande språk för lärare och/eller studenter) har ett visst pris. Föreläsningar upplevs som mindre givande (Klaassen, 2001) och det tar dessutom mer tid att täcka samma innehåll (Hincks, 2010). Att läsa engelsk ku-rslitteratur tar också mer tid (Shaw & McMillion, 2008) och studier på engelska kan leda till sämre studieresultat (Airey, 2009). Men är det värt att ha element av högskolestudier på engelska ändå, trots dessa nackdelar? Kanske, men bara om de positiva effekterna kan förverkligas, annars så har man bara fått nackdelarna.

Trots att många påstår att exponering för engelska ger positiva effekter har det hittills inte funnits bevis. Vårt projekt hade två mål: 1) att undersöka om implicit språkinläring verkligen sker under de omständigheter som finns i den svenska högskolan, och 2) att se hur lärare och studenter kan maximera de positiva effekterna.

För att belysa dessa frågor genomförde vi studier från två olika perspektiv. Den första fasen var en kartläggning av engelska i den parallellspråkiga miljön: vad har lärare för mål vad gäller inlärande av engelska? Hur når de dessa mål? Hur kan lärare och studenter påverka möjligheterna till implicit språkinläring? I en andra experimentell fas genomförde vi tester för att se vilka undervisningsmetoder som fungerar bäst för att stödja implicit språkinläring. Här fokuserade vi på det specifika inslaget av engelska som oftast förekommer i svenska högskolor, engelskspråkiga kursböcker på kurser med svenska som undervisningsspråk. Våra resultat har lett till en tydligare bild över den svenska högskolan som parallellspråkig miljö, och rekommendationer till lärare samt studenter som jobbar i den miljön.

Fas 1

Vår första fas var en naturalistisk undersökning av den parallellspråkiga miljön. Den bestod av fem studier vars resultat har beskrivits i sex vetenskapliga artiklar.

Studie A

Vad har lärare för mål vad gäller utvecklingen av studenters kunskaper i engelska? Är det viktigt att studenter behärskar (fack)engelska? Är vissa kunskaper viktigare än andra? För att svara på dessa frågor gick vi ut med en enkätundersökning till i princip alla lärare på samtliga svenska högskolor; 3 526 av dessa (uppskattningsvis 21 %) svarade på enkäten. En majoritet tycker att det är bra om studenter kommer i kontakt med engelska under sin utbildning, och cirka hälften planerar undervisning så att studenterna får den kontakten. Men väldigt få – 13 procent – uppger att kontakt med engelska

är ett formellt lärandemål i kursplanen. Detta är inte idealiskt; en grundläggande pedagogisk princip är att det ska finnas en röd tråd som knyter ihop lärandemål, undervisning och examination. Att formalisera och synliggöra målen gör det mer sannolikt att de verkligen uppnås. De flesta tyckte att kunskaper om ämnesorienterad terminologi var viktigare än allmän engelsk ordkunskap. Den viktigaste färdigheten var att kunna läsa på engelska. Att kunna kommunicera muntligt kom på andra plats, och att kunna skriva på tredje plats. Skillnader mellan olika discipliner fanns (Pecorari, Shaw, Irvine & Malmström, 2011a).

Studie B

När ett okänt ord påträffas i ett kommunikativt sammanhang går det ofta att förstå dess betydelse, om det inte finns alltför många andra okända ord. För att studenterna ska kunna ha bra förutsättningar för att lära sig nya termer från kursboken ska de alltså känna till de flesta ord som förekommer i den. Rent praktiskt innebär det att de måste kunna både det allmänna lexikonet och en del ord som är mer sällsynta i vardagsspråk men vanliga i akademiskt tal och skrift. Vi testade studenters ordförråd och det visade sig att studenter med engelska på den nivå som ger högskolebehörighet men med ett annat första språk än engelska hade betydligt lägre kunskap, även om dessa basala ord (Irvine, Malmström, Pecorari & Shaw, submitted).

Studie C

För att kursböcker på engelska ska kunna leda till inläring av engelska måste studenterna läsa dem. Vi undersökte studenters läsvanor och åsikter och uppfattningar kring läsandet med en enkät som besvarades av 1 226 studenter. Frågorna i enkäten handlade dels om kursböcker i allmänhet och dels om kursböcker på engelska.

Studenter menar att kursböcker bidrar till lärande, men att andra resurser, såsom föreläsningar och föreläsningssanteckningar, är ännu viktigare och de väljer ofta bort kursboken om föreläsningen täcker innehållet på ett tillfredställande sätt. Enkäten besvarades i samband med ett undervisningspass och bara 25 procent av studenterna svarade att de hade läst i kursboken inför det passet (Pecorari, Shaw, Irvine & Malmström, forthcoming a).

Studenter har en blandad inställning till kursböcker på engelska. En minoritet (13 %) föredrar kursböcker på engelska, medan 44 procent *inte* vill ha dem, och en nästan lika stor grupp (42 %) säger att det inte spelar någon roll eller beror på kursen. Studenter ser både fördelar och nackdelar; en stor majoritet menar att det leder till att de lär sig ord och terminologi på engelska, men ca hälften säger att de förstår mindre. Tendensen att försöka komma undan läsning är större med engelska kursböcker, och en betydande minoritet upplever

dem som demoraliserande och opedagogiska och uttrycker en stark känslomässig reaktion emot dem (Pecorari, Shaw, Malmström & Irvine, 2011b).

Studie C visar alltså att många studenter inte får särskilt mycket kontakt med akademisk text, och att valet av en kursbok på engelska lätt kan leda till att kontakten minskas ännu mer. Valet av en kursbok på engelska skapar inte automatiskt de nödvändiga förutsättningarna för implicit lärande.

Studie D

Att läsa är en naturlig del av högskolestudier, men många studenter undviker läsandet. Kan lärare styra studenternas attityder, och därmed deras beteende? Hänvisningar till en text gör studenter medvetna om att texten finns, och kanske mer angelägna att läsa den. Om läraren problematiserar information i texten, så inser studenterna att lärande handlar om mer än neutrala faktakunskaper. Vi analyserade transkriptioner av föreläsningar på brittiska och amerikanska universitet för att se hur, och hur ofta, lärare hänvisar till olika texter. I snitt hänvisade lärare till andra texter, antingen kursboken eller andra material som studenter kunde ha fördel av att läsa, en gång var tionde minut, men i de allra flesta fallen berättade läraren om vad som stod i texten. Att ifrågasätta innehållet, relatera en text till en annan, eller på annat sätt problematisera kursinnehåll visavi lästexter var en sällan förekommande strategi (Shaw, Irvine, Malmström & Pecorari, 2010).

Studie E

Om lärare har som informellt mål att studenterna ska lära sig fackterminologi på engelska, men exponering för skriftlig engelska är begränsad, då kan det tänkas vara viktigt att lärare betonar termer under föreläsningar. Vi analyserade föreläsningar på svenska i kurser där kursboken var på engelska, och kontrollerade dels på vilket språk nya begrepp togs upp, dels hur de presenterades. Analysen visar att lärare oftast betonar nya termer på något sätt, men att ett begränsat antal strategier används för detta syfte, och att termer på engelska förekommer ganska sällan. Även i klassrummet finns det alltså relativt litet stöd för implicit lärande av fackengelska (Malmström, Mežek, Pecorari, Irvine & Shaw, submitted).

Fas 2

Fas 1 ledde till en tydligare bild över hur situationen ser ut nu. Men hur borde den se ut? Vilka omständigheter ger bäst stöd till implicit lärande? För att undersöka denna fråga gjordes ett experiment. Studenter ($n = 418$) fick läsa en kursbokliknande text på engelska och lyssna på en föreläsning på svenska där tekniska termer från ämnet retorik presenterades. Termerna förekom i

lästexten, eller i föreläsningen, eller i båda sammanhangen. I olika varianter av föreläsningen presenterades termer på svenska, på engelska, eller på båda språken. Vissa ord presenterades med relativt liten uppmärksamhet, medan andra betonades med längre förklaringar och flera illustrationer.

Den sista etappen av denna fas pågår i skrivande stund men de preliminära resultaten är bland annat att:

- Den största effekten visades för de ord som förekom både i lästexten och i föreläsningen. En student som läser kursboken har mycket större chans att lära sig nya ord (Shaw, Irvine, Malmström, Mežek & Pecorari, 2011).
- Termer som både lästes och hördes under föreläsningen lärdes bäst. På andra plats kom ord som fanns bara i lästexten och på tredje plats ord som fanns bara i föreläsningen (Pecorari, Shaw, Irvine, Malmström, & Mežek, 2012).
- De betonade orden lärdes bäst (Pecorari et al., 2012).
- Vissa ord var enklare att lära sig. Vad det beror på är dock osäkert, eftersom tidigare forskning om ordinläring har berört väldigt annorlunda sammanhang och typ av ordförråd (Pecorari et al., 2012).
- Svenska tekniska termer har antingen latinskt eller grekiskt ursprung som återspeglar den engelska termen, eller germanskt ursprung som skiljer sig från engelskan men är mer transparent vad gäller betydelse. Ett exempel är en term som betyder att blanda ihop olika språk: *catachresis* på engelska, och på svenska *katakres* eller *sammanblandning*. Studenter som fick lyssna på det engelskliknande ordet (den så kallade *cognate form*) under föreläsningen hade enklast att lära sig den engelska termen. Den allra bästa effekten gavs dock när ordet presenterades på engelska under föreläsningen (Shaw et al., 2011).

Slutsatser

Projektet har visat att stort intresse för att främja studenters inläring av engelska under högskolestudier finns, men att optimala förutsättningar för detta saknas. Resultaten leder till följande rekommendationer:

- Då läsande ger positiv effekt borde studenter se kursboken som ett komplement till undervisning, inte en ersättning.
- Lärare borde uppmuntra bra läsvanor. Ett sätt att göra detta är att förklara fördelarna, bland annat att det leder till förbättrade språkkunskaper.
- En andel studenter anser att deras kunskaper i engelska inte räcker till att kunna läsa en kursbok, och behöver stöd.
- Lärare som har inläring av engelska som ett informellt mål i sin undervisning bör formalisera och synliggöra det.

- Vad gäller ämnesspecifika termer, bör lärare som vill att studenter tar till sig termer även på engelska presentera dem under föreläsningarna. Extra uppmärksamhet i form av t.ex. förklaringar leder till bättre ordinläring.

Projektets resultat belyser bara implicit språkinläring och inte den minst lika viktiga frågan om lärande av kursinnehåll. Projektet förutsätter inte heller att förbättrade kunskaper i engelska är ett självklart mål för alla högskolelärare och studenter. Men för många är det så, och vår övergripande slutsats är att man inte bör ta för givet att ordinläringen sker automatiskt, om inte bra förutsättningar skapas medvetet. Implicit språkinläring kräver noggrann förberedelse.

Referenser

- Airey, J. (2009). *Science, language & literacy*. Uppsala Universitet.
- Hincks, R. (2010). Speaking rate and information content in English lingua franca oral presentations. *English for Specific Purposes*, 29, 4–18.
- Irvine, A., Malmström, H., Pecorari, D. & Shaw, P. (submitted). Academic and subject-specific vocabulary knowledge in higher education: A comparison of L1 and L2 students.
- Klaassen, R. G. (2001). *The International university curriculum*. (PhD). Technische Universiteit Delft, Delft.
- Malmström, H., Mežek, S., Pecorari, D., Irvine, A. & Shaw, P. (submitted). Pathways to acquiring second-language academic and disciplinary discourse: Exposure to technical terminology in the parallell-language classroom.
- Pecorari, D., Shaw, P., Irvine, A., Malmström, H., & Mežek, Š. (2012, April). Incidental language learning in the Swedish parallell language university. Presented at CALPIU, Roskilde, Denmark.
- Pecorari, D., Shaw, P., Irvine, A., & Malmström, H. (2011a). English for academic purposes at Swedish universities. *Ibérica*, 22, 55–78.
- Pecorari, D., Shaw, P., Malmström, H., & Irvine, A. (2011b). English Textbooks in Parallell-Language Tertiary Education. *TESOL Quarterly*, 45, 313–333.
- Pecorari, D., Shaw, P., Irvine, A., & Malmström, H. (forthcoming a). Reading in tertiary education. *Quality in Higher Education*.
- Shaw, P., & McMillion, A. (2008). Proficiency effects and compensation in advanced second-language reading. *Nordic Journal of English Studies*, 7(3), 123–143.
- Shaw, P., Irvine, A., Malmström, H., & Pecorari, D. (2010). Intertextual Episodes in Lectures. *Hermes Journal of Language and Communication Studies*, 45, 115–128.
- Shaw, P., Irvine, A., Malmström, H., Mežek, Š., & Pecorari, D. (2011, September). Conditions for vocabulary acquisition in multimodal and multilingual environments. Presented at the European Association for Second Language Acquisition (EuroSLA), Stockholm.

MENTALISERINGSUTVECKLING OCH LÄRANDE HOS DÖVA BARN MED DÖVA FÖRÄLDRAR

Barns strategier att uttrycka och förstå egna och andras intention, i åldern 0–2 år

Kerstin Watson-Falkman, *Göteborgs universitet*, kerstin.falkman@psy.gu.se
Carin Roos, *Karlstads universitet*, carin.roos@kau.se

Övriga medverkande i projektet:
Emelie Cramér-Wolrath, *Stockholms universitet*
Karin Strid, *Göteborgs universitet*

Nyckelord: döv, intention, intersubjektivitet, kommunikation, lärande, mentalisering, social kognition, teckenspråk, tidig utveckling, visuell miljö

Syftet med projektet har varit att ur ett longitudinellt perspektiv studera den tidiga interaktionen mellan döva barn och döva föräldrar under de två första levnadsåren. Studien har sitt fokus på den tidiga sociala kognitionen med utgångspunkt i barnets kommunikativa strategier och dess betydelse för barnets lärande.

Bakgrund

Typiskt för människan som art är vår grundläggande drivkraft att kommunicera med andra, en drivkraft som är tydlig redan från födseln då barnet kommunicerar med hjälp av blickar, leenden och enkla läten. För att en mer komplex kommunikation ska kunna komma till stånd behöver vi emellertid också en förmåga att förstå att man själv och andra har ett tanke- och ett känsloliv som styr vårt beteende. Detta brukar kallas för *mentaliseringsförmåga* och innefattar också förmågan att ta andras perspektiv och en förståelse för att människor alltid handlar utifrån sina egna uppfattningar om en situation oavsett om denna uppfattning stämmer med verklighe-

ten eller inte. Denna förmåga uppvisar barn med typisk utveckling vid ca fyra års ålder. Idag tyder aktuell forskning på att mentaliseringsförmågan har sin grund i den tidiga sociala och kommunikativa interaktionen mellan föräldrar och barn (Astonington & Baird, 2005; Carpendale & Lewis, 2004; Meins & Fernyhough, 1999; Meins, Fernyhough, Wainwright, Gupta, Fradley and Tuckey, 2002). Stöd för detta har förts fram bl.a. inom forskningen kring mentalisering hos döva barn (Peterson & Siegal, 1995; Falkman, Roos & Hjelmquist, 2007). Tidigare forskning på området visar en kraftig försening av mentaliseringsförmågan hos döva barn till hörande föräldrar. En möjlig förklaring till detta kan vara en brist i den tidiga kommunikativa utvecklingen hos dessa barn som inte har ett gemensamt sätt att kommunicera med sina föräldrar från födseln. Svenska förhållanden är unika då döva barn, relativt sett, får teckenspråk tidigt och har uppvisat en mindre kraftig försening än de barn som inte fått teckenspråk tidigt (Falkman, Roos & Hjelmquist, 2007). Döva barn till döva föräldrar kan förväntas ha en naturlig och mycket tidig teckenspråkig kommunikation med sina föräldrar, och har inte heller uppvisat någon försenad mentaliseringsutveckling (Peterson & Siegal, 1995).

I en döv miljö kräver allt mänskligt samspel närvaro och visuell kontakt. Visuellt turtagande är nödvändigt och taktill kontakt viktig i initiativ till samspel och kommunikation. Vi vet idag en hel del om tidiga kommunikativa strategier i den sociala interaktionen mellan föräldrar och typiskt utvecklade hörande barn och vi vet också att tidig interaktion är viktig för de hörande barnens mentaliseringsprocesser (Carpendale & Lewis, 2004; Meins & Fernyhough, 1999; Meins, Fernyhough, Wainwright, Gupta, Fradley & Tuckey, 2002). Vad vi däremot inte vet är vilka strategier döva föräldrar med döva barn använder i tidig visuell, teckenspråkig interaktion eller hur barnets tidiga tecken på social kognition syns i interaktionen med föräldrarna. Detta projekt använder en socialkonstruktivistisk plattform (Berger & Luckmann, 1979; Wenneberg, 2001) för att beskriva döva barns interaktion som en språklig, social och kulturell process, där barnets tillägnande av mentaliseringsförmågan kan ses som beroende av de möjligheter och de begränsningar som erbjuds vad gäller socialt samspel och interaktion.

Då det så vitt vi vet inte föreligger någon tidigare forskning på området är detta projekt att betrakta som varande av grundforskningskaraktär. Vår förhoppning är dock att resultaten från projektet också kommer att kunna ha mer direkta pedagogiska implikationer för tidig habilitering och undervisning av döva förskolebarn och för stödinsatser till föräldrar med döva barn före och under förskoleåren. Idag finns ingen forskning kring den tidigaste interaktionen och det tidiga lärandet, trots att vi nu genom hörselscreening under barnets första levnadsveckor mycket tidigt kan diag-

nosticera hörselnedsättningar. Familjer hänvisas idag i stort sett enbart till medicinska och tekniska stödåtgärder. Detta är givetvis att betrakta som en mycket otillfredsställande situation vilket påpekats av framför allt brukarorganisationerna.

Genomförande

Undersökningsgruppen utgjordes av tolv döva barn mellan noll och två år gamla, åtta flickor och fyra pojkar. Inget av barnen har någon för oss känd tilläggsdiagnos. Samtliga barn i gruppen har döva föräldrar. Gruppen döva barn till döva föräldrar är i Sverige mycket liten och vi räknar med att vi har fått med i stort sett hela den totala populationen i projektet baserat på resultatet från en förstudie till projektet där bl.a. antalet döva barn till döva föräldrar kartlades genom en enkät som skickades ut till samtliga hörcentraller i Sverige (Roos, 2009). Barnen är dock spridda över tid, födda från sent 2007 till första halvåret 2010.

För att få möjlighet att studera de tidiga kommunikativa strategierna hos de döva barnen har vi dels tittat på naturliga samspelesituationer mellan barn och föräldrar och dels använt oss av mer strukturerade samspelesituationer. Studien genomfördes med andra ord som en observationsstudie där det också ingår analys av mer specifika faktorer i den tidiga sociala kognitionen med utgångspunkt i ett psykologiskt testmaterial kallat *Early Social Communication Scale* (ESCS) (Mundy, Delgado, Block, Venezia, Hogan & Seibert, 2003). Exempel på sådana specifika faktorer som ansetts vara tidiga förelöpare till senare mentaliseringsutveckling är gemensam uppmärksamhet, turtagning och social imitation.

Data har samlats in vid regelbundna intervall ca tio gånger per år och barn under barnets första två levnadsår. Plats för datainsamlingen har varit barnets trygga hemmiljö. Detta har varit en förutsättning för att studien ska kunna genomföras, men ett problem har varit att deltagarna i studien är spridda över hela landet, vilket gjort att mycket tid i projektet har gått till resor för datainsamlingen.

Kompletterande intervjuer med föräldrarna har också skett vid flera tillfällen under datainsamlingsperioden och vi har även genomfört en intervju med varje föräldrapar vid det sista besöket när barnet fyllt två år.

The Early Social-Communication Scales (ESCS)

Tidiga kognitiva och kommunikativa förmågor som har ansetts vara förelöpare till senare mentaliseringsförmåga testades med det så kallade *Early Social-Communication Scale* (ESCS) (Mundy et al. 2003). ESCS utgörs av en filmad strukturerad leksituation där barnet och försöksledaren sitter mitt emot varandra vid ett bord och leker med en uppsättning leksaker specifikt

utvalda för att uppmuntra social interaktion. Testet tar ca 15–25 minuter att administrera och kan användas med barn mellan 8–30 månader. ESCS mäter beteenden som initieras av barnet såväl som beteenden som sker i respons till något som försöksledaren gör.

Observation av naturliga samspelessituationer

Ca sex gånger per år har varje barn som deltagit i studien filmats i naturliga samspelessituationer i hemmiljön med en eller bägge föräldrar. Dessa situationer utgörs t.ex. av tid på skötbordet, matsituationer, lek på golvet etc. Det är helt och hållet föräldrar och barn som fått styra innehållet i dessa situationer. Vi har observerat det som råkat pågå under den tid vårt besök har varat.

Intervjuer med föräldrar och frågelogg

För att få med så mycket bakgrundsinformation som möjligt har vi även regelbundet bett föräldrarna besvara frågor i en s.k. frågelogg. Dessa frågor var

1. Vilka tecken kan ditt barn förstå nu?
2. Vilka tecken kan ditt barn själv teckna nu?
3. Hur gör ditt barn för att fånga din blick?
4. Hur gör ditt barn när det visar vad det vill?
5. Vad leker ditt barn helst just nu?

Utöver frågeloggen genomfördes även fördjupade, semistrukturerade intervjuer med föräldrarna då barnen var 12 respektive 24 månader gamla. Dessa intervjuer utgår från det specifika i en döv familj med fokus på den egna berättelsen. Frågorna har sin utgångspunkt i våra forskningsfrågor. Exempel på frågeställningar som togs upp i intervjuerna är:

1. Berätta om sådant som gör att du förstår vad ditt barn vill!
2. Hur tror du det går till när ditt barn lär sig att förstå vad du och andra vill?
3. Vad tror du är specifikt i en döv familj för att samtal ska fungera bra?

Preliminära resultat från studien

Eftersom datainsamlingsfasen tagit så mycket av projektets tid i anspråk och analys av studiens data fortfarande pågår har vi ännu inte möjlighet att presentera en fullständig analys. Därmed är det också givetvis fortfarande för tidigt att dra några slutsatser av det material vi samlat in, men vad vi däremot kan säga är att barnens sociala interaktion med sina föräldrar verkar vara ändamålsenlig och fungera väl. Den visar på en utveckling av

barnens kommunikativa kompetens som så här långt i analysen verkar tyda på en väl fungerande språklig förmåga som bygger på visuell och manuell kommunikation. Vi kan också, utifrån både filmade sekvenser och genom frågeloggar och intervjuer, se att barnen lär sig sina första tecken och aktivt börjar använda dem under första levnadsåret, vilket verkar överensstämma med den beskrivning som Bergman (2012) gör om små döva barns tidiga språkutveckling.

Höga förväntningar på barnen

Ytterligare en observation så här långt är att föräldrarna tidigt i barnens liv verkar ha förväntningar på barnen som kompetenta att lära sig nya saker och som kompetenta kommunikatörer i linje med vad man brukar förvänta sig av barn i åldern noll till två år. Föräldrarnas förväntningar på sina barn verkar stämma väl med de beskrivna kategorier som Meins och Fernyhough (2010) formulerat.

Föräldrarna känsliga för barnens initiativ

Vi kan utifrån de filmade sekvenserna av naturligt samspel se att föräldrarna är mycket uppmärksamma på barnens mimik. De reagerar snabbt på barnets rörelser. Barnen tycks få föräldrarna aktiva genom ögonkontakt (styr med ögonen, blickriktning) mycket tidigt i sin utveckling. Detta utvecklas över tid till att barnet också använder andra strategier för att få sina föräldrars uppmärksamhet, vilket föräldrarna uppvisar känslighet för och svarar barnet. På samma sätt visar barnen också tydligt när de inte vill samtala. En strategi som barnen använder för att bryta kommunikationen är att de vänder sig bort, vilket bryter ögonkontakt eller gemensam uppmärksamhet.

Kontaktskapande strategier visuellt-manuellt

Föräldrarna är ofta envisa i sitt kontaktskapande. De tar upprepade gånger med fingertopparna på barnets axel, rygg eller arm, men tar aldrig tag i barnets huvud och vänder barnets ansikte mot sig. Det sker bara innan barnet självt kan styra sitt huvud. De nio strategier sammanfattade av Loots och Devisé (2003) som beskriver föräldrars beteenden för att stimulera interaktionen tycks i huvudsak överensstämma med vår analys hittills. Dessa beteenden är: 1) *tapping* dvs. att med fingertopparna röra vid barnet, 2) placera barnet så det kan se den som vill ta kontakt, 3) vrida barnets huvud när det är mycket litet, 4) lägga handen på barnets bröstorg för att känna barnets vokaliseringar, 5) kittlas eller påkalla uppmärksamhet på annat taktilt sätt, 6) *molding* dvs. forma barnets hand till tecken, 7) teckna taktilt på barnets kropp, 8) flytta objekt eller tecken till barnets visuella fält, 9) vänta tills barnet tittar upp innan man börjar teckna. De beteenden som tycks över-

ensstämma med våra resultat är alla de ovan beskrivna utom kategori 4, dvs. att känna på barnets bröstorg om det vokaliserar. Så vitt vi vet finns dock inte strategier för så små barn som under 18 månader hittills beskrivna i litteraturen, vilket gör våra resultat extra intressanta. Ett undantag är dock Cramér-Wolrath (2011) som har genomfört en longitudinell fallstudie där uppmärksamhetsuttryck av såväl ett dövt föräldrapar som deras tvillingars, en döv och en hörande, har beskrivits från 10 till 40 månaders ålder. Studien fokuserar hur initiering av kommunikation i föräldrarnas användning i förhållande till barnens tillägnande förändras över tid och i relation till tvillingarnas olika hörselstatus. Utifrån de data som vi hittills hunnit analysera tycks mimik och intensiv ögonkontakt samt pekningar karakterisera de yngsta barnens strategier, medan de äldre barnen väntar in ögonkontakt och sedan uttrycker sig verbalt, dvs. med teckenspråk.

Intersubjektivitet

Vidare så visar en preliminär analys av beteenden som tyder på en utveckling av intersubjektivitet enligt definition av Loots, Devisée och Jaquet (2005) för döva dyader på en överensstämmelse med resultaten från Loots et al. Barnen tycks utveckla intersubjektivitet i en visuell miljö med teckenspråk som första språk. Vad gäller beteendemönster som barn och föräldrar uppvisar är detta inte tidigare rapporterat för så små döva barn som under 18 månader. Vår studie bidrar därmed med viktig kunskap inom området. Även om en slutgiltig analys ännu inte är genomförd så verkar det också som att vi kan sluta oss till att vi i stort sett ser samma beteenden hos föräldrarna som redan tidigare beskrivits för dyader med något äldre barn (för en översikt se Loots, Devisée & Jaquet, 2005) och för barnets del verkar det som om de har gemensamma beteendemönster i samma ålderskohorter vilket i nuläget indikerar en ganska stabil och robust utveckling.

Gemensam uppmärksamhet

Utvecklingen av gemensam uppmärksamhet följer en specifik ordning för barn med typisk utveckling (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998). Man skiljer inom denna utveckling på beteenden som syftar till att styra eller följa andras uppmärksamhet samt på beteenden som barnen använder för att dela en upplevelse med andra eller att få någon att agera som barnet vill. Barnen i studien är tidigt mycket bra på att skapa situationer där de har gemensam uppmärksamhet med testledaren. De använder gester och blickar för att samspela och kommunicera, vilket också stämmer väl med de inspelade sekvenserna av naturligt samspel som gjorts. Analyser av ESCS-resultaten visar preliminärt att utvecklingsstegen för gemensam uppmärksamhet hos döva barn till döva föräldrar inte skiljer sig från den utveckling

vi ser hos typiskt utvecklade barn. Däremot ser vi att vissa gester är mindre frekventa, vilket kan bero på att de gester som typiskt utvecklade barn använder i kombination med det talade språket hos döva barn utvecklas till tecken som ingår i svenskt teckenspråk.

Sammanfattning

Den aktuella studien är unik i det avseendet att den ur ett longitudinellt perspektiv följer en grupp barn som inte tidigare studerats med fokus på den tidiga sociala kognitionen och med utgångspunkt i barnets kommunikativa strategier och dess betydelse för barnets lärande och senare mentaliseringsutveckling. Det är ett mycket omfattande material som samlats in och analysen av det är ännu preliminär. Det vi sammanfattningsvis kan säga så här långt är att de döva barn till döva föräldrar som deltagit i studien visar på en utveckling som till stor del följer den för hörande barn. Detta gäller både språklig och kommunikativ utveckling så väl som utvecklingen av andra, mer specifika kognitiva förmågor som anses vara förelöpare till senare mentaliseringsutveckling, t.ex. förmåga till gemensam uppmärksamhet.

Förutom de preliminära resultat som vi angett ovan så planerar vi också att närmare analysera hur föräldrarna medierar lärandet i de situationer som analyserats utifrån förmåga till intersubjektivitet. Vidare planerar vi en analys av lärandesituationer med gemensam uppmärksamhet utan ögonkontakt. Här vill vi bl.a. titta på hur föräldrar och barn visar varandra att samspel pågår trots att de inte ser varandras ansikten samt hur detta möjliggörs.

En viktig aspekt av det aktuella projektet har varit att kunna utveckla och förbättra det tidiga psykologiska, pedagogiska och sociala stödet till hörande föräldrar med döva barn och vi kommer därför även att göra en noggrann analys av föräldra-barninteraktionen i relation till möjliga pedagogiska implikationer för föräldrastöd under den allra första tiden. Detta kommer vi att sammanfatta i en eller flera rapporter på svenska riktade till hörselvården och till föräldrar med döva barn.

Referenser

- Astington, J.W., & Baird, J. S. (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford University Press
- Berger, P.L., & Luckman, T. (1979). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. (2:a upplagan) Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Bergman, B. (2012). *Barns tidiga teckenspråksutveckling*. (FOT-rapport XXII). Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

- Carpendale, I. M., & Lewis, C. (2004). Constructing a theory of mind; The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79-96.
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 63(4).
- Cramér-Wolrath, E. (2012). Attention interchanges at story-time: A case study from a deaf twin pair acquiring Swedish Sign Language in their deaf family, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 141-162
- Falkman, K.W., Roos, C. & Hjelmquist, E. (2007). Menatizing skills of non-native early signers: A longitudinal perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 178-197.
- Loots, G., & Devisé, I. (2003). An intersubjective development perspective on interaction between deaf and hearing mothers and their deaf infants. *American Annals of the Deaf*, 148, 23-35.
- Loots, G., Devisé, I., & Jacquet, W. (2005). The impact of visual communication on the intersubjective Development of early parent-child interaction with 18- to 24-month-old deaf toddlers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 4, p.357-375.
- Meins, E., & Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14, 363-380.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73, 1715-1726.
- Meins, E., & Fernyhough, C. (2010). *Mind-Mindedness Coding Manual. Version 2.0*. Unpublished manuscript, Durham University, Durham, UK.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *A manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. University of Miami.
- Peterson, C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459-474.
- Roos, C. (2009). *Fakta om döva barn?* (Avrapportering av förstudie till Sveriges Dövas Riksförbund). Karlstad: Karlstad universitet, Avdelningen för Utbildningsvetenskap.
- Wenneberg, S.B. (2001). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Stockholm: Liber.

PEDAGOGIK FÖR ELEVER MED FÖRMÅGA OCH FALLENHET FÖR MATEMATIK I EN SKOLA FÖR ALLA

Inger Wistedt, *Stockholms universitet och Linnéuniversitetet (projektledare)*,

Inger Wistedt, inger.wistedt@mnd.su.se

Samuel Bengmark, *Göteborgs universitet*

Thomas Biro, *Högskolan i Jönköping*

Thomas Dahl, *Högskolan i Kristianstad*

Linda Mattsson, *Göteborgs universitet*

Marcelo Milrad, *Linnéuniversitetet*

Eva Pettersson, *Blekinge tekniska högskola*

Daniel Spikol, *Malmö högskola*

samt magister- och lärarstuderande

Hemsida: www.giftedmath.se

Nyckelord: matematikundervisning, matematiska förmågor, elevgrupperingar, mentorer, spetsutbildningar, acceleration, berikning, problemlösning, interaktiva redskap, klassrumsnormer

Inledning

Forskning om undervisning för elever med förmåga och fallenhet för matematik är ny i Sverige. Av tradition har svenska och nordiska forskare främst studerat elever som har svårigheter i ämnet (se t.ex. Engström 1999). I internationell forskning är emellertid området väletablerat och böcker som presenterar den internationella forskningen har nyligen översatts till svenska (Mönks & Ypenburg 2009, Ziegler 2010). Forskningen följer två huvudlinjer: en psykologisk linje med rötter i intelligensmätningar där fokus läggs på diagnoser av talang och personlighetsdrag hos särbegåvade individer och en mer utpräglat pedagogisk linje där diskussioner förs om hur särbegåvade elever bäst tas om hand i skolan och där begrepp som *integrering vs differentiering* samt *berikning vs acceleration* har en framträdande plats (Tomlinson 2004). Vilken pedagogisk praktik passar elever med särskild begåvning i något avseende? Bör de få fördjupa sig inom områden som de jämnåriga behandlar integrerade i vanliga klasser eller mår de bäst av att få fortsätta i

egen takt och möta utmaningar som motsvarar deras utvecklingsnivå i särskilda grupper eller skolor? Resultaten från forskningen är motsägande och förespråkare för de olika ståndpunkterna kan finna stöd i studier som genomförts (Brody 2004). Matematikämnet förekommer ibland som exempel i dessa studier, men sällan står ämnet i fokus. Begreppen *acceleration* respektive *berikning* antyder också att det finns en undervisningsordning som inte ifrågasätts, en kurs som tas för given och som eleven ska igenom antingen i högre tempo än kamraterna (*acceleration*) eller med djupdykningar inom andra kunskapsområden (*berikning*). Det engelska ordet för kursplan, *curriculum*, betyder också ursprungligen kapplöpningsbana! I projektet utmanar vi den bilden av skolmatematiken.

Projektets syfte och utgångspunkter

I stället för att söka efter svagheter och tillkortakommanden hos elever, och för den delen också hos deras lärare, har vi valt att se till deras potential och talang. Projektets syfte har varit att undersöka hur matematiska förmågor kommer till uttryck, kommuniceras och värderas i skolans praktik på olika stadier inom ungdomsskolan och hur den pedagogiska praktiken kan utvecklas för att passa elever med fallenhet för ämnet.

Med ett sådant syfte har vi tvingats konfrontera en mångfald myter om vad som karakteriserar matematisk förmåga som något exklusivt, en gåva förunnad ett fåtal. Elever med fallenhet för matematik är ingen exklusiv grupp; de är inte ens att betrakta som en grupp. De är precis lika olika sinsemellan som andra barn. Vissa är brett begåvade, andra har fallenhet för något speciellt område, t.ex. matematik (Bloom, 1985, Winner 1999, Ziegler, 2010, Pettersson, 2011), de har olika bakgrund och intressen och de är fler än många idag föreställer sig. Det är bland annat bristen på kunskap om variationen i förmågornas uttryck som gör att vi lätt uppfattar dessa elever som en särskild grupp, begränsad i antal och homogen till sin karaktär.

Vad innebär det då mer specifikt att ha fallenhet för matematik eller *matematisk förmåga*? Definitionen hämtar vi från den ryske forskaren V. A. Krutetskii (1976), som i en longitudinell studie (1955–1966) följde barn och vuxna med exceptionell matematisk talang. Han beskriver matematisk förmåga som dynamisk och föränderlig, en potential som vi utvecklar i en matematisk verksamhet. Förmåga är med andra ord alltid *förmåga till en definierad aktivitet*. Den matematiska förmågan existerar alltså bara i en matematisk aktivitet och utvecklas i den. *Förmåga är vidare ett dynamiskt begrepp*. Framgång i en aktivitet beror på *ett komplex av förmågor* vilket betyder att svaghet i en viss förmåga kan kompenseras av styrka i andra förmågor inom vida gränser. Framgång i matematik beror alltså på mer än en separat

förmåga. De förmågor som Krutetskii urskiljer och som tillsammans och i olika konstellationer är centrala för matematisk verksamhet är:

- förmåga att **formalisera** ett matematiskt material, att skilja mellan form och innehåll och att operera med formella strukturer av relationer och samband,
- förmåga att **generalisera** matematiskt material, att upptäcka vad som är viktigt och välja bort det som är irrelevant och att se vad som är gemensamt i det som ytligt sett är lika eller olika,
- förmåga att **operera med siffror och andra symboler**,
- förmåga till **sekventiellt, logiskt resonerande**,
- förmåga till **flexibelt tänkande**, dvs. förmåga att skifta tankegång eller att vända på ett resonemang,
- förmåga att **minnas matematisk information**, vilket inte är ett minne för enskildheter utan ett generaliserande minne för relationer, typiska drag, argumentationstyper, bevis, principer o.s.v.,
- och slutligen en mer generell förmåga som kan beskrivas som **fallenhet eller intresse för matematik**. (ibid, s. 350).

Andra förmågor kan också ingå men gör det inte alltid, t.ex. snabbhet i tanken, beräkningsförmåga och minne för symboler och formler, där vi kan notera att sådana mindre centrala förmågor är de som ofta skattas högst i dagens skola vilket framgår av de lärarenkäter som samlats och analyserats inom vårt projekt (Pettersson 2008, 2011, Mattsson, 2010).

Med en mer dynamisk definition blir *förmågor* något vi utvecklar när vi ägnar oss åt en aktivitet, vilket betyder att termen *gifted education*, som är den engelska benämningen på vårt forskningsområde, "försvenskad" kan läsas som en utsaga om undervisningen: begåvad undervisning. Det gäller att i skola, i hem och på fritiden hitta uppgifter och aktiviteter som stimulerar till matematisk aktivitet, dvs. att utveckla en pedagogik som lyfter fram elevers talanger.

Krutetskii's dynamiska definition av begreppet matematisk förmåga har också vissa metodiska implikationer. Matematiska förmågor måste studeras i en aktivitet där de har möjlighet att uttryckas och utvecklas. Vill vi förstå hur matematiska förmågor visar sig hos skolelever måste vi studera dem i verksamheter där förmågorna tas i bruk.

Resultat

I projektet har vi studerat hur elever med särskilt intresse för matematik möter ämnet i skolan och vad skolan gör för dem (Pettersson 2008 2011, Dahl & Biro 2009, Mattsson & Bengmark 2011, Wistedt & Raman 2010) och vi har

också studerat hur en kreativ behandling av ämnet kan stimulera elevers matematiska intresse (Dahl 2011, Pettersson 2008, 2010). Det är väl känt att skolans undervisning ofta präglas av läroböckernas bild av ämnet (se t.ex. Skolverket 2003, 2008). Vi har utmanat den bilden genom att undersöka hur elever kan använda interaktiva, mobila redskap för kreativ, samarbetsinriktad problemlösning (Spikol 2010) och hur skolundervisningen kan berikas med alternativa övningar där syftet är att lyfta fram och utveckla matematiska förmågor hos eleverna (Dahl 2012, Pettersson 2011). Vi har också undersökt särskilda satsningar för elever med utpräglad matematisk fallenhet, som t.ex. införande av s.k. "spetsutbildningar" på gymnasiet (Mattsson 2010, Mattsson & Bengmark 2011), riksrekryterande utbildningar som sedan 2012 även erbjuds elever i skolår 7–9.

Givetvis kan vi inte i en kort essä ge rättvisa åt alla de resultat som kommit ur projektet. På vår hemsida www.giftedmath.se finns de flesta projekttexter att hämta via länkar och även uppsatser skrivna av lärarstuderande. Men låt oss ge några glimtar från projektet som kan inspirera till vidare läsning.

De yngre barnens situation

Matematik är ett kunskapsområde som barn tidigt kan visa intresse för. Många barn lär sig räkna, mäta, bedöma avstånd och identifiera geometriska former m.m. långt innan de börjar skolan. Tidigt stöd är nödvändigt för att ge alla barn möjligheter att utveckla sina förmågor och den internationella litteraturen på området visar entydigt hur viktig den sociala miljön är för utveckling av förmågor (se t.ex. Bloom 1985, Winner 1999). Hemmiljön har förstås stor betydelse för barnets utveckling, men om vi helt förlitar oss på hemmiljön får vi lätt ett segregerat samhälle – ett samhälle där barn som har mindre goda uppväxtvillkor får sämre möjligheter att utveckla sina förmågor.

De yngsta barnens skolgång är emellertid något som i hög grad berör barnens föräldrar. Många oroar sig för barnets skolgång, här i två exempel ur brev från föräldrar som kontaktat projektet: *"Veckans matte gjorde hon alltid veckans första lektion. Resten av timmarna läste hon Harry Potter, när hon hade tröttnat på kluringarna [...] Vi är livrädda för att hon ska tröttna på matte och skolan. Har insett att det inte är lätt att vara förälder..."* och: *"Hur går man i dialog med pedagogerna om hans behov? Jag känner det oerhört svårt att ta upp det utan att man ses som en förälder som vill drilla sitt barn till excellens."* (Pettersson & Wistedt, 2011, s. 36). Även lärare oroar sig och efterfrågar stöd från kollegor och skolläda: *"Jag är ingen mattemänniska. Tittade efter i mina examenspapper från lärarutbildningen, tidigarelärare 1-7 med inriktning svenska/SO och jag hade totalt fem poäng i matematik."* (Pettersson 2011, s. 140). I

många fall saknar skolledningen kunskap om hur elever med särskilda behov på grund av särskilda förmågor bör bemötas och vilka rättigheter de har till extra stöd (Pettersson 2011, s. 222–226), dvs. det saknas genomtänkta och av skolledningen sanktionerade handlingsplaner som kan utgöra stöd för barn, föräldrar och lärare i deras beslutsfattande. Det händer då att barn far illa under de första skolåren: *"Under sina förskoleår blev han ofta kallad 'professorn' och liknande, vilket gjorde honom ledsen och fick honom att vantrivas"*, skriver t.ex. en förälder i ett brev.

I projektet har vi följt barn som i tidig ålder visat fallenhet för matematik i syfte att undersöka vilket bemötande de får i skolan och hur deras intresse utvecklas under de första skolåren (Pettersson, 2008, 2011, Mellroth 2009). Vi har sett många goda exempel på hur skolor kan utveckla pedagogiken för att möta barnens behov av extra stöd. En lösning är att skapa s.k. "klustringar" där barn från olika klasser vid vissa tillfällen samlas och ges berikande uppgifter och där de får träffa kamrater som delar deras intressen (ibid, s.140–141). En annan lösning är att ge barnen individuellt stöd i form av en "mentor" som träffar barnet under någon eller några timmar i veckan (Mellroth 2009, Pettersson 2011). Viktigt är emellertid att sådant stöd varar så länge eleven behöver det och inte plötsligt rycks undan av ekonomiska eller administrativa skäl, något vi tyvärr sett exempel på i projektet.

De något äldre barnen

En vanlig åtgärd för elever som visar särskild fallenhet för matematik är att snabba upp inlärningstakten, vilket ofta betyder att eleven får fortsätta framåt i läroboken, en lösning som inte är självklart positiv för eleven om den inte kompletteras med berikande övningar. Att räkna vidare i bok efter bok ger t.ex. inte den språkliga stimulans som eleven behöver och särbehandlingen kan också socialt isolera eleven från kamraterna i klassen. En annan vanlig åtgärd är att eleverna får arbeta med svårare uppgifter inom det område som klassen för tillfället behandlar, en lösning som underlättar för läraren att hålla samman klassen men som inte självklart stimulerar en elev som redan behärskar kunskapsområdet. I enkäter till lärare utgör emellertid dessa två alternativ nära 80 procent av svaren från 149 lärare som besvarade frågor om vad de gör för att stimulera elever med särskild fallenhet för matematik (Pettersson 2011, s. 219).

Men det finns andra lösningar, dels *organisatoriska lösningar* som de vi tidigare tagit upp: att t.ex. gruppera elever inom eller mellan klasser inom en årskurs eller över årskursgränser med hänsyn till deras behov av extra stimulans, dels *pedagogiska lösningar* som innebär att läraren ibland bryter den läroboksstyrda undervisningen och låter eleverna arbeta med labora-

tiva och problemlösande övningar där de i grupper får arbeta med rika matematiska problem (Hagland, Hedrén & Taflin 2005, Pettersson 2011, Dahl 2012) eller problem hämtade från *Kängurutävlingen* (ncm.gu.se/node/1525). Viktigt är också att läraren funderar över de sociala normerna som råder i klassrummet när ämnet studeras. Om lärare förväntar sig att det ska vara tyst i klassrummet när elever arbetar med matematik kan livliga diskussioner elever emellan uppfattas som ett normbrott. Matematikundervisning förutsätter emellertid normer som specifikt gynnar kunskapsbildningen i ämnet matematik: som uppmuntrar elever att söka efter *olika lösningar till ett problem*, att fundera över vad som utgör en *alternativ lösning* eller en *effektivare lösning* till problemet och som ställer krav på dem att *argumentera för sina lösningsförslag* (Cobb, Wood, Yackel & McNeal 1992). I vår studie har vi sett att sådana normer ibland uppfattas som brott mot de sociala normer som gäller mer generellt för skolundervisning och som även sägs dominera matematikundervisningen i vårt land: normer som t.ex. att var och en bör arbeta enskilt med uppgifterna i läromedlet och att *ett* korrekt svar ges i facit (Skolverket 2003, 2008, se även Pettersson 2011, s. 238-241). Här kan den digitala tekniken bidra till att utveckla undervisningsnormerna och skapa utrymme för matematiska diskussioner mellan elever, och mellan elever och lärare (Spikol 2011), som t.ex. då elever diskuterar och värderar olika lösningsförslag till en uppgift som samtidigt projiceras på en interaktiv skrivtavla. Digitala pennor kan också göra det möjligt för elever att oberoende av tid och rum arbeta gemensamt med en uppgift och utbyta lösningsförslag (se <http://vimeo.com/25135098> och sök på "LiveScribe" för en demonstrationsfilm).

De äldre eleverna

Under den tid projektet pågick introducerades s.k. "spetsutbildningar" på gymnasiet (se Skolverket 2010). I en delstudie inom projektet studeras dessa spetsutbildningar (Mattsson 2010; Mattsson & Bengmark 2011). Vilka elever söker sig till de riksrekryterande utbildningarna och hur karakteriserar och benämner lärarna som arbetar i dessa utbildningar elever som har särskild fallenhet för matematik? Hur är utbildningarna organiserade och hur är det med jämställdheten i spetsutbildningarna? Vi vet av tidigare studier att det oftare är män än kvinnor som väljer att utveckla sitt intresse för matematik, särskilt när det gäller högre studier i ämnet. Kan spetsutbildningarna bidra till att utjämna sådana könsskillnader eller bidrar de snarare till att konservera dem? Och hur är det med den sociala jämlikheten? Har elever som kommer från hem där föräldrarna har låg utbildning samma tillgång till satsningen som elever med högutbildade föräldrar och hur väl represen-

terade är elever med utländsk bakgrund i dessa spetsutskottningar? Vissa delresultat finns presenterade i artiklar (Mattsson 2010, Mattson & Bengmark 2011) som sammanlagda kommer att läggas fram i en avhandling hösten 2012. Ytterligare studier pågår som kan berika vår syn på hur vi i vårt land tar hand om barn och unga med särskild fallenhet för matematik. Vi kommer regelbundet att uppdatera vår hemsida www.giftedmath.se med nya inlägg i diskussionen om pedagogik för elever med fallenhet för matematik i en skola för alla.

Referenser och tips för vidare läsning

- Bloom, B. (1985). *Developing Talent In Young People*. New York: Ballantine Books.
- Brody, L. E. (2004). *Grouping and Acceleration Practices in Gifted Education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & McNeal, B. (1992). Characteristics of Classroom Mathematics Traditions: An Interactional Analysis. *American Educational Research Journal*, Vol. 29 No. 3, 573-604.
- Dahl, T. (2012). *Problemlösning kan avslöja matematiska förmågor. Att upptäcka matematiska förmågor i en matematisk aktivitet*. Linnéuniversitetet (licentiatavhandling).
- Engström, A. (1999). *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik: en introduktion*. Örebro universitet: Pedagogiska institutionen.
- Hagland, K. H., Hedrén, R., & Taflin, E. (2005). *Rika matematiska problem - inspiration till variation*. Malmö: Liber.
- Krutetskii, V. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mattsson, L. (2010). Head teachers' conception of gifted students in mathematics in Swedish upper secondary school. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 15(3), 3-22.
- Mattsson, L. & Bengmark, S. (2011). On Track to Gifted Education in Mathematics in Sweden. In B. Sriraman & K. Hwa Lee (Eds.), *The Elements of Creativity and Giftedness in Mathematics*, (pp. 81-102). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mellroth, E., (2009). *Hur man kan identifiera och stimulera barns matematiska förmågor*. Växjö Universitet (magisteruppsats).
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2009). *Att se och möta begåvade barn*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Pettersson, E. (2008). *Hur matematiska förmågor uttrycks och tas om hand i en pedagogisk praktik*. Växjö Universitet (licentiatavhandling).
- Pettersson, E. (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor*. Växjö: Linnéuniversitetet (doktorsavhandling).
- Pettersson, E. & Wistedt, I. (2011). Barn som är bra på matematik. I B. Bergius, G. Emanuelsson, L. Emanuelsson & R. Ryding (red.), *Matematik – ett grundämne. Nämnaren tema 8* (s. 35-42). Göteborg: Nationellt Centrum för matematikutbildning (NCM).

- Skolverket. (2003). *Lusten att lära - med fokus på matematik. Rapport nr. 221*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *TIMSS 2007. Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv, rapport 3 23*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Utvärdering av försöksverksamhet med riksrekryterande gymnasial spetsutbildning. Redovisning av uppdrag avseende omfattning och utvärdering av försöksverksamheten med riksrekryterande gymnasial spetsutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Spikol, D. (2010). *A design toolkit for emerging learning landscapes supported by ubiquitous computing*. Växjö: Linnæus University. Doctoral thesis.
- Tomlinson, C. (2004). *Differentiation for Gifted and Talented Students*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Ziegler, A. (2010). *Högt begåvade barn*. Stockholm: Norstedts.
- Winner, E. (1999). *Begåvade barn*. Jönköping: Brain Books AB.
- Wistedt, I. & Raman, M. (2011). Quality and Equity in Mathematics Education: A Swedish Perspective. In B. Atweh, M. Graven, W. Secada & P. Valero (eds.), *Mapping Equity and Quality in Mathematics Education* (pp. 339-347). The Netherlands: Springer.

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté (UVK) arrangerar årligen konferensen Resultatdialog med syftet att sprida kunskap om aktuell forskning och att skapa en mötesplats för de som är intresserade av utbildningsvetenskaplig forskning. De forskare som medverkar slutredovisar projekt som haft forskningsmedel från UVK. Till denna rapport har forskarna bidragit med populärvetenskapliga artiklar som främst beskriver forskningsprojektens resultat. Artiklarna i rapporten visar bredden av den forskning som bedrivs med stöd av UVK vid svenska universitet och högskolor. Årets projekt finns även redovisade på Vetenskapsrådets webbplats: www.vr.se/resultatdialog.

För mer information om pågående och avslutade forskningsprojekt inom det utbildningsvetenskapliga området – se www.vr.se/forskningsvistodjer.



Västra Järnvägsgatan 3 | Box 1035 | 101 38 Stockholm | Tel 08-546 44 000 | vetenskapsradet@vr.se | www.vr.se

Vetenskapsrådet har en ledande roll för att utveckla svensk forskning av högsta vetenskapliga kvalitet och bidrar därmed till samhällets utveckling. Utöver finansiering av forskning är myndigheten rådgivare till regeringen i forskningsrelaterade frågor och deltar aktivt i debatten för att skapa förståelse för den långsiktiga nyttan av forskningen.

ISSN 1651-7350

ISBN 978-91-7307-213-7
