

T
idskrift

*för lärarutbildning
och forskning*

*Journal of
Research in Teacher Education*

nr 4 2006





Tidskrift

för lärarutbildning och forskning



Nr 4/2006

Årgång 13

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

Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 4 2006 årgång 13

Tidskrift för lärarutbildning och forskning (fd *Lärarutbildning och forskning i Umeå*) ges ut av Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet. Syftet med tidskriften är att skapa ett forum för lärarutbildare och andra didaktiskt intresserade, att ge information och bidra till debatt om frågor som gäller lärarutbildning och forskning. I detta avseende är tidskriften att betrakta som en direkt fortsättning på tidskriften *Lärarutbildning och forskning i Umeå*. Tidskriften välkomnar även manuskript från personer utanför Umeå universitet.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning beräknas utkomma med fyra nummer per år.

Ansvarig utgivare: Dekanus Björn Åstrand

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

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

Bildredaktör: Doktorand Eva Skåreus

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

Redaktionskommitté:

Docent Håkan Andersson, Pedagogiska institutionen

Professor Åsa Bergenheim, Institutionen för historiska studier

Professor Per-Olof Erixon, Institutionen för estetiska ämnen

Professor Johan Lithner, Matematiska institutionen

Doktorand Eva Skåreus, Institutionen för estetiska ämnen

Universitetsadjunkt Ingela Valfridsson, Institutionen för moderna språk

Professor Gaby Weiner, Pedagogiskt arbete

Redaktionens adress:

Tidskrift för lärarutbildning och forskning. Gun-Marie Frånberg, Institutionen för interaktiva medier och lärande, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

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

Illustratör: Tobias Höök

Original: Print & Media, Umeå universitet

Tryckeri: Print & Media, 2006:2002458

Tekniska upplysningar till författarna:

Tidskrift för lärarutbildning och forskning framställs och redigeras ur allmänt förekommande Mac- och PC-program. Sänd in manuskript på diskett eller som e-postbilaga.

Distribution: Lösnummer kostar 50 kronor + moms och porto (dubbelnummer 80 kronor + moms och porto) och kan beställas från Lärarutbildningens kansli, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ. Helårsprenumeration kostar 140 kronor + moms och porto.

Pg 1 56 13 – 3, ange *Tidskrift för lärarutbildning och forskning i Umeå*, konto 600001400, samt avsändare.

Använd gärna det förtryckta inbetalningskortet.

Tidskriften distribueras gratis till institutioner inom lärarutbildningen i Umeå.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning är från och med nr 1/1999 utlagd som elektronisk tidskrift på den hemsida som Fakultetsnämnden för lärarutbildning i Umeå har:

<http://www.educ.umu.se>. Förbehåll mot detta måste göras av författaren före publicering.

© författarna, illustratörer

Innehåll

REDAKTIONELLT	7
----------------------------	---

ARTIKLAR

<i>Peter Bergström, Carina Granberg, Pär Segerbrant, Dag Österlund</i> Kursutvärderingar för kursutveckling.....	10
<i>Steven Ekholm</i> Ungdomars läsvanor och läsintressen Rapport från ett läsprojekt.....	33
<i>Kath Green</i> Problematic Issues in Action Research: Personal reflections as a researcher, doctoral student and supervisor	41
<i>Kerstin Munck</i> Mångfald, text och värdegrund Ett ämnesdidaktiskt perspektiv: svenskämnet	69
<i>Joakim Samuelson</i> Lärarstudenters emotioner för skolmatematik.....	87
Författare	106
Författarvägledning	107
Föregående års nummer	108



Redaktionellt

Detta nummer av Tidskrift för lärarutbildning och forskning har inget speciellt tema utan innehåller texter med olika inriktningar och olika fokus. Två artiklar handlar om litteraturläsning i skolan, något som känns aktuellt inte minst med tanke på den diskussion om behovet av en svensk litteraturkanon som förts under senare tid. En artikel om undervisning i matematik, visar på att de blivande lärarna besitter andra slags förkunskaper än tidigare, något som får betydelse för deras egen undervisning. Kvalitetsaspekter på universitetsundervisning är en fråga som ständigt behöver hållas levande. Artikeln som behandlar kursvärderingar tar fasta på arbetet med kursutveckling på institutionsnivå. Aktionsforskningens betydelse i pedagogisk verksamhet diskuteras i en av artiklarna.

I den inledande artikeln, *Kursvärdering för kursutveckling*, redovisar Peter Bergström, Carina Granberg, Pär Segerbrant och Dag Österlund en studie som syftar till att undersöka hur kurs-

utvärderingar kan användas för att förbättra kvalitetsarbete och kursutveckling i universitetsundervisning.

I studien framkommer att lärare genomför utvärderingar med syftet att utveckla sina kurser, men de efterlyser relevanta strategier för hur detta arbete ska genomföras. Lärarnas utvärderings- och kvalitetsarbete ligger inte i linje med deras egna ambitioner eller de ovanifrån ställda kraven på utvärderingsarbetet.

Resultat av studien visar också på brister gällande studentinflytande, återkoppling, publicering och lagring. Studien synliggör det frirum där institutionens lärare ges möjlighet att med gemensamma mål vidareutveckla sina kursutvärderingar för att förverkliga både de egna och universitetets ambitioner.

I nästa artikel, *Ungdomars läsvanor och läsin-tressen*, redovisar Steven Ekholm ett läsprojekt

som syftar till att skapa och sprida en litteraturmetodik som utgår från gymnasieelevers läsintresse. Läsprojektet påbörjades genom att författaren, då gymnasielärare, uppmanades att skapa en valbar 60 poängskurs om fantasylitteratur. Tanken var att fånga upp den grupp av goda läsare i skolan som inte riktigt fick utrymme, eller förståelse, för sitt starka intresse för fantasygenren. Att elever många gånger besitter djupa och värdefulla kunskaper som de inte får utrymme att diskutera och utveckla i den svenska skolan är tyvärr inget ovanligt, menar Ekholm. Detta var och är fortfarande särskilt vanligt förekommande inom gymnasieskolan där ”de lokala kursplanernas diktatur”, och som det också visat sig rädslan och okunskapen bland lärarkåren när det gäller ungdomskultur i allmänhet och populärlitteraturen i synnerhet, traditionellt varit starkare.

Litteraturkursen blev populär hos dessa elever som kände att det även fanns ett offentligt forum för deras starka läsintresse. Kursen blev också populär hos elever som bedömts vara svaga läsare i den ordinarie svenskundervisningen. Intresset för genren hos de sistnämnda eleverna visade sig bli starkare och de läste, många gånger till sina lärares stora förvåning, de böcker som de förväntades läsa och mer därtill.

Sammanfattningsvis konstaterar Ekholm att lusten, motivationen och det personliga intresset spelar en avgörande roll för hur framgångsrik elevens läsutveckling blir under skoltiden. Skolan både skapar läsare och får elever att sluta läsa böcker. Det senare är naturligtvis oerhört tragiskt och ett stort misslyckande, menar Ekholm. Problematiken med nitiska svensk-lärare, som i sin iver att sätta ”rätt” böcker i händerna på sina elever, skapar frustration och hårda attityder mot bokläsningen som sådan, något som måste belysas och diskuteras i än högre grad än tidigare.

I den tredje artikeln, *Problematic Issues in Action Research: Personal reflections as a researcher, doctoral student and supervisor*, diskuterar Kath Green flera olika aspekter av aktionsforskning som hon mött som forskarstuderande, forskare och handledare. Hon ställer bland annat frågor om aktionsforskningens natur i professionell praktik.

Green har ett passionerat men samtidigt kritiskt förhållningssätt till aktionsforskningen som hon menar har försett henne med redskap för forskning men också för utveckling av praktiken: som lärare, som universitetslektor och som handledare för forskarstuderande.

Det som gjort den praxisnära forskningen så utmanande och spännande är att aktionsforskning har bidragit till att återerövra hennes känsla för professionalism. Aktionsforskningen har gett henne förtroendet att arbeta utifrån den egna agendan och därigenom kunnat undvika att andras uppfattningar har styrt henne i lika hög grad. Och, menar Green, i det utbildningsklimat som råder i UK är detta något som verkligen behövs.

Kerstin Muncks artikel, *Mångfald, text och värdegrund*, pekar på några ämnesdidaktiska möjligheter som erbjuds inom skolämnet svenska när det gäller värdegrundsfrågor. Hon illustrerar den svenska mångfaldsskolans komplexitet med exempel ur romanen *Ett öga rött*. För att förstå innebörden av "mångfald" behöver vi lägga ett intersektionalitetsperspektiv på mångfaldsbegreppet, hävdar hon.

Genom att använda ett vidgat textbegrepp inkluderas i svensklärares uppdrag också arbetet med nya teknologier och medier. Elevers egna texter kan vara ingångar till alla typer av medierade berättelser. I de flesta medier förekommer berättelser som kan tas till vara för etiska diskussioner i klassrummet. Berättelser engagerar våra känslor, därför att de är konkreta exempel som vi kan dra generella slutsatser av och återföra på våra egna liv.

Munck menar att den datormedierade kommunikationens dominans över skriftkulturen gör mötet mellan elevtext och boktext till en särskild angelägenhet, där s.k. kortskrivande kring abstrakta begrepp kan öppna för frågor kring värdegrund och för vidare läsning av skönlitteratur. Olika medier arbetar och fungerar på olika sätt. Att framhålla ett medium framför ett annat i kraft av dess unicitet vore begränsande. Men helt klart är att vi behöver mer receptions-teoretisk forskning för att kunna se och förstå vilka unika kvalitéer olika medier besitter.

I den avslutande artikeln, *Lärarstudenters emotioner för skolmatematik*, pekar Joakim Samuelsson på att lärarstudenter med inriktning mot de tidigare skolåren idag har andra förkunskaper än vad som var fallet för tio år sedan. Förkunskapskraven för att studera till lärare i matematik inom ett lärarprogram har minskat, men samtidigt har allt fler studenter insett värdet av att ha utbildning i såväl läsinläring som grundläggande matematikinläring när de ska arbeta med barn i de tidigare årskurserna. För att kunna utmana den nya kategorin lärarstudenter och påverka deras känslor inför matematik behöver dessa beskrivas och analyseras, hävdar han.

Studien visar på att lärarstudenternas uppfattningar om sin egen förmåga och hur matematik-

undervisning ska bedrivas kan vara begränsande för hur de senare bedriver undervisning. Såväl innehåll som arbetsformer i lärarutbildningen måste möta dessa studenter utifrån deras kunskaps- och utbildningsnivå.

Med detta nummer sätter vi punkt för utgivningsåret 2006.

Gun-Marie Frånberg
Redaktör

Illustratörens kommentar

Vare sig det gäller lärarutbildning, forskning inom området eller att arbeta som lärare så kommer alltid människan att vara i fokus, ung som gammal. En människa som ständigt strävar framåt, mot överlevnad, utveckling och kunskap. Dörren är en symbol ur människans perspektiv för hindret, möjligheten och nyfikenheten. Att öppna eller stänga en dörr är lätt, men det krävs så oerhört mycket mer för att förstå meningen med det.

Tobias Höök





Kursutvärderingar för kursutveckling

Peter Bergström, Carina Granberg, Pär Segerbrant, Dag Österlund

Abstract

Denna studie genomfördes under vårterminen 2005 vid en universitetsinstitution och syftar till att undersöka hur kursutvärderingar kan användas för att förbättra kvalitetsarbete och kursutveckling.

I studien framkom att lärare regelbundet genomför kursutvärderingar med syftet att utveckla sina kurser, men att de efterlyser gemensamma strategier för hur arbetet ska genomföras. Lärarnas utvärderings- och kvalitetsarbete svarar därför inte upp mot vare sig deras egna ambitioner eller de ovanifrån ställda kraven på utvärderingsarbete.

Studien visar på vissa brister gällande studieinflytande, systematisk återkoppling, publicering och lagring. Vid tidpunkten för undersökningen genomfördes inte arbetet med kursutvärderingar som ett kollektivt ansvar och inte heller som det inläringstillfälle som det enligt universitetets riktlinjer ska göra.

Inledning

I denna artikel kommer ett kvalitetsarbete om kursutvärderingar vid en institution inom lärarutbildningen vid Umeå universitet att presenteras. Institutionen bildades 2002 och är verksam inom ämnet IT och lärande. Den huvudsakliga målgruppen för institutionens kurser är lärarstudier vid campus samt verksamma lärare som fortbildar sig med stöd av distansutbildning. Institutionen har en ung personal i förhållande till andra institutioner vid lärarutbildningen i Umeå. Medelåldern ligger i spannet 30–39 år.

De flesta organisationer kräver någon form av styrning. Styrningen utgörs av olika dokument och riktlinjer från staten och ledningen i organisationen. Ehn (1982) beskriver att i en kultur kan det finnas flera delkulturer. För universitetet mot samhället råder en kultur för hur samhället uppfattar universitet och vi som arbetar här. Denna kultur har skapats genom att vi

för den med oss i generationer. Den studerade institutionen skulle här utgöra en delkultur till universitetet där institutionen har sitt sätt att i detta fall arbeta med kursutvärderingar. Det finns uttryck för strukturer för hur ledningen vill att institutionen och lärarna ska arbeta med kursutvärderingar. Det anges särskilda områden så som den studerandes lärande och utveckling av läraren till hur institutionen ska genomföra, ta till vara och lagra kursutvärderingarna. Utveckling av institutionens utbildningsverksamhet kan dock inte ske utan hänsyn till de anvisningar som givits av myndigheter och universitetsledning. Det är därför viktigt att lärarna är väl förtrogna med och arbetar för att uppfylla dessa krav.

Institutionens kursutveckling sker i dag utifrån olika aktörers, rollinnehavares perspektiv: studerande, kursansvariga, kollegor, fakultet m fl. Inriktningen på kursernas utveckling styrs av för oss mer eller mindre synliga faktorer som studentreaktioner, trender, aktuell forskning, ny teknik, yttre influenser, av statsmakten fattade beslut mm. En av de inre krafterna som har potential att vara ett synligt och kraftfullt verktyg för kursutveckling är institutionens egna kursutvärderingar, som kan ligga till grund för en kvalitetsutveckling ur ett studentperspektiv. Kursutvärderingar ingår redan

i dag som ett naturligt inslag i institutionens kurser, men används verktyget på bästa sätt? Är utvärderingsarbetet av en sådan kvalitet att det ger kursutvecklingsarbetet det stöd som det behöver?

Syfte

Syftet med arbetet är att undersöka hur den institution som är föremål för studien kan arbeta med kursutvärderingar för att förbättra kvalitetsarbete och kursutveckling.

För att uppnå syftet med arbetet behöver vi kartlägga institutionens nuvarande utvärderingskultur samt den aktuella roll- och ansvarsfördelningen. Vi ämnar därför söka svar på följande frågeställningar:

Hur kan utvärderingskulturen beskrivas vid institutionen?

Hur förhåller sig institutionens utvecklingsarbete mot de krav på genomförande och kvalitet som finns formulerade för universitetets kursverksamhet?

Vilka möjliga utvecklingsaktiviteter, för kursutvärderingar mot kvalitetsarbete, kan formuleras?

Metod

Datainsamling har skett genom enkätundersökning samt granskning av styrdokument. Enkäten delades ut till samtliga lärare vid institutionen och besvarades anonymt via webbformulär. Frågorna syftade till att kartlägga hur kursutvärderingar genomförs vid institutionen, vilken roll utvärderingarna ges i arbetet med kursutveckling och hur återkoppling till studerande och ledning sker.

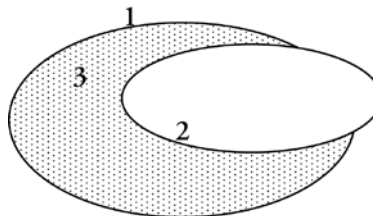
De styrdokument som valts ut för granskning beskriver de regler universitet och högskolor har att följa gällande hantering av utvärderingar på både nationell och lokal nivå.

Analysen av det empiriska materialet har genomförts med hjälp av fyra metoder, frirumsmodellen (Berg, 2003), dokumentanalys, kulturanalys (Ehn, 1982) och rollbegreppsanalys (Granström, 2003). Med hjälp av Bergs frirumsmodell har frirummet mellan institutionens utvärderingskultur och det yttre styrande ramverket synliggjorts. Frirummet definierar både behov av och möjligheter till att utveckla arbetet med utvärderingar. Genom att använda Granströms rollbegreppsanalys har vi därefter undersökt möjliga vägar för arbetet med kursutvärderingar för kvalitetsarbete.

Frirumsmodellen

Berg (2003, s 74f) beskriver hur en organisations komplexitet och den yttre styrningen inte alltid är synliga för dem som är en del av verksamheten. För att synliggöra de begränsningar som påverkar utvecklingen förespråkar Berg den så kallade frirumsmodellen, (Figur 1) som syftar till att synliggöra:

1. De yttre gränserna, som består av styrdokument, ledning och uppdrag, klarläggs genom dokumentanalys.
2. Organisationens inre gränser, som utgörs av kultur och tradition kartläggs med hjälp av kulturanalys.
3. Mellan dessa gränser ligger det outnyttjade frirummet i vilket Berg menar utveckling kan ske. Det är även möjligt att det invanda kulturmönstret når utanför de yttre ramarna.



Figur 1. Bergs Frirumsmodell där den grå ytan (3) markerar frirummet mellan de styrande dokumenten (1) och den rådande kulturen (2).

Genom att kartlägga frirummet får vi ett utrymme i vilket vi kan bedriva ett kvalitetsarbete där lärarna strävar efter att erövra det tillgängliga friutrymmet genom att förändra kulturmönster och skapa nya traditioner för ökad kvalitet inom ramarna för styrande beslut.

Dokumentanalys

För att studera de yttre gränserna i Bergs beskrivna frirumsmodell använder vi dokumentanalys med bäring på vårt utvecklingsområde. *”Frirumsmodellen utgår från att den komplexa och därmed mångtydiga explicita styrningen av och i skolan är liktydig med yttre gränser för en av stat och samhälle sanktionerad skolverksamhet”* (Berg, 2003, s 74–77).

Dokumentanalysen som metod innebär att styrdokument skrivs om för att lättare kunna analyseras, tolkas och jämföras på olika nivåer. Analysen syftar till att tolka den rimliga innebörden i det som inte finns explicit uttryckt, att med andra ord läsa mellan raderna (Berg, 2003).

De styrdokument om kursutvärderingar som ”styr” verksamheten på universitet och högskolor, redovisas i hierarkisk ordningsföljd. Syftet med detta är att se hur styrdokument förändras och blir mer detaljerade ju närmare de lokala nivåerna de beskriver.

Kulturanalys

Den metod som valts för kulturanalys har beskrivits av Ehn (Ehn & Löfgren, 1982, s 12f). Ehn definierar begreppet kultur som ett kollektivt medvetande, som utgörs av våra gemensamma kunskaper, värderingar, erfarenheter och tankemönster. Ehn beskriver också svårigheten att få syn på den kultur som man själv är en del och behovet av att i en kulturanalys kunna ”ta sig ur den” för att problematisera det okända. Ehn argumenterar för handgrepp som perspektivering, kontrastering och dramatisering som möjliga tillvägagångssätt för att synliggöra en kultur i vilken forskaren själv är delaktig. Dessa tekniker har använts för att både synliggöra det gemensamma som utgör vår ”kultur” och det som skiljer oss åt som individer.

Rollbegreppsanalys

Granström (2003) beskriver hur de perspektiv avseende roller och arbetsrelationer som man väljer att anlägga på kvalitets- och utvecklingsarbetet är högst avgörande för vilka fenomen som observeras och vilka aktiviteter som kommer att behandlas. Granström skriver:

”Ökad medvetenhet om hur roller skapas och upprätthålls är nödvändig för att värna om elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling.” (s 179)

Granström visar vidare på skillnader i rollbegrepp och skiljer på strukturella roller, interaktionistiska och systemiska roller.

Strukturella roller är de roller som kommer av våra yrken; yrkesroller. De kan sägas vara positionsbestämda och är individanknutna och avhängiga individens plats i organisationens struktur.

Med interaktionistiska roller menas de roller som skapas i möten mellan människor vari kan inräknas många olika maktförhållanden. Interaktionistiska roller är därmed knutna till individer i en social situation.

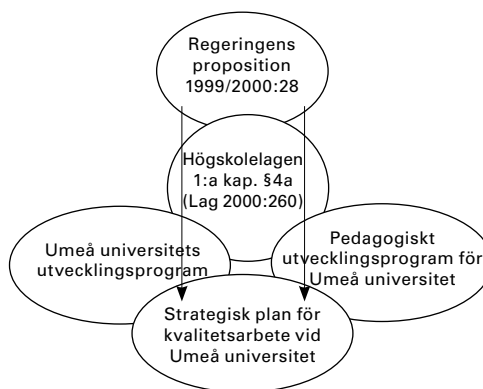
Den tredje av dessa rollbegrepp: systemiska roller, beskriver hur organisationen och individerna som ingår i organisationen hanterar situationer och samverkar mot verksamhetens mål. De systemiska rollerna är därigenom bundna till de funktioner som medlemmarna i en organisation tar för att stödja verksamheten.

I denna artikel undersöks möjliga utvecklingsvägar för arbete med kursutvärderingar vid institutionen utifrån de tre rollbegreppen.

Resultat

Dokumentanalys

De styrdokument som ligger till grund för studiens dokumentanalys är Regeringens proposition 1999/2000:28, Högskolelagen §4a, Umeå universitets utvecklingsprogram, Pedagogiskt handlingsprogram för Umeå universitet samt Strategisk plan för kvalitetsarbete vid Umeå universitet. Alla dessa dokument beskriver på olika nivåer hur kursutvärderingar bör användas vid universitet och högskola.



Figur 2. Ovanstående figur visar styrdokumenterna från nationell- till lokal nivå.

I den översta cirkeln finns regeringens proposition 1999/2000:28¹ Här beskrivs tankarna bakom förslagen, skälen för regeringens för-

slag och bedömning, remissinstansernas yttrande samt regeringens bedömning. Under huvudrubriken Förstärkt studentinflytande på högskolan och i underrubriken Deltagande och engagemang som förutsättningar för studentinflytandet beskrivs och sammanfattas i de delar av regeringens proposition som berör kursutvärderingar för kursutveckling (SOU, 1999/2000:28).

Regeringens bedömning, är att utvärderingar bör vara obligatoriska inom högskolan. Genom kursvärderingarna bör berörda studenter alltid ges tillfälle att framföra sina erfarenheter och synpunkter, vilket är en tydlig demokratispekt. Angående kvalitetsaspekten står det i skrivningen att Högskolan bör genomföra sammanställningar av resultaten av kursvärderingar och att besluten om åtgärder bör vara tillgängliga för studenterna. Kursutvärderingar bör utgöra en grund för kvalitetsarbete och bör därför vara obligatoriska inom högskolan. Alla studenter ska vara delaktiga i utvärderingen och informeras om uppföljningen och dess resultat och på så sätt kunna dra fördelar för sina studier och egen utveckling.

På lokal nivå konkretiseras förslagen enligt styrdokument på nationell nivå med ansvarsfördelning och regler samt med tillägg för planer

och uppföljning på lokal nivå. Regeringens proposition tolkar vi så att den inte bara anger förslag till beslut utan även de bakomliggande tankarna och resonemangen. Detta märks tydligt i de lokala styrdokumenten där dessa tankar blir till regler för kvalitetsarbetet på universitetet. Vad som saknas är riktlinjer eller anvisningar för vad kursutvärderingar bör mäta.

Nästa cirkel i figuren symboliserar Högskolelagens skrivning i 1:a kap. §4a² om utvärderingar på högskolorna och som varje högskola har att följa. I den skrivningen har propositionens övergripande tankar formulerats som en lag (Lag 2000:260).

På Umeå universitet finns propositionens tankar kring kursutvärdering beskrivna i tre dokument. (se figur) Dels Umeå universitets utvecklingsprogram 1998–2002³ som beskriver universitetets versioner fram till år 2010 och ett Pedagogiskt handlingsprogram för Umeå universitet⁴, där ambitioner, riktlinjer och en treårsplan finns formulerat samt universitetsstyrelsens strategiska plan för kvalitetsarbete vid Umeå universitet (2001)⁵. I det senare är regler för kursutvärdering tydligast framskrivna. Detta förhållande beskrivs med de lodräta pilarna i figuren, där propositionens bakomliggande tankar och resonemang blir synliggjorda som regler på lokal

nivå. (Universitetsstyrelsen, 2003) Både demokrati- och medinflytande aspekter framstår tydligt i detta handlingsprogram och dess åtgärdsförslag. I detta dokument finns många punkter som beslutats på lokal nivå och som inte finns beskrivna i Högskolelagen 1:a kap. §4. För institutioner i allmänhet beskriver styrdokumentet den yttre gränsen i Bergs frirumsmodell.

Den yttre gränsen

Den yttre gränsen, dvs. styrdokumentens riktlinjer för institutionernas utvärderingsarbete kan sammanfattas i följande punkter:

- alla kurser och utbildningsprogram ska utvärderas systematiskt och regelbundet.
- utvärderingarna ska planeras, genomföras och följas upp i samarbete med studenterna
- resultaten ska sparas under minst sex år
- utvärdering ska genomföras som en del i lärandeprocessen
- utvärderingarnas fokus ska vara på de studerandes lärande
- utvärderingarna ska utgöra grund för kurs- och programutveckling samt pedagogiskt förnyelsearbete
- en sammanfattande beskrivning av uppnådda resultat från kursvärderingar presenteras på institutionens webbplats samt även en förteckning över tidigare genomförda utvärderingar.

- en mer genomgripande utvärdering av hela verksamheten ska ske vart sjätte år.
- dessa genomgripande utvärderingar ska baseras på självvärderingar och externa kollegiebedömningar
- resultaten från dessa genomgripande utvärderingar ska sammanställas i en rapport och utmynna i ett konkret åtgärdsprogram.
- Ansvariga för att detta kommer till stånd är kursgivande institution där (prefekt) är ansvarig för att undervisande lärare genomför kursutvärdering. (Universitetsstyrelsen, 2001).

Kulturanalys

Vad betyder fenomenet ”utvärdering” för institutionens lärare? Hur genomförs, analyseras, tillvaratas och publiceras resultaten, och med vilket syfte? Hur kan man beskriva kursutvärderingar som kulturyttring?

Lärarna har skriftligt i öppna frågor fått beskriva sitt eget sätt att arbeta med utvärderingar, hur kursutvärderingar uppfattas och vilka utvecklingsmöjligheter var och en kan se i fråga om utvärderingsarbete. Enkäterna besvarades av 12 lärare (80 %) och det empiriska materialet har sammanställts och därefter analyserats med hjälp av kulturanalys (Ehn, 1982).

Genom att analysera materialet med hjälp av Ehns begrepp perspektivering framträder uppfattningen att kursutvärderingar bör ses som ett kursutvecklingsverktyg. Här uttrycks även tankar om utvärdering som ”lugnande medel” där hänvisning till en kommande utvärdering blir ett sätt att lugna upprörda studenter, eller som ”botgörelse” där en kurs som under genomförandet får negativ kritik utvärderas extra grundligt. Det finns också uppfattningar om utvärderingar som ett sätt att försäkra sig om studentinflytande, en ren nöjdhetsundersökning eller enbart som kursavslutande ritual, en plikt.

Vid analysen av materialet framgår att utvärderingens syfte, kursutveckling, i huvudsak är inriktat på objektet, själva kursen, med mycket lite fokus på läraren. Få lärarna uttrycker möjligheten att använda konstruktiv kritik från en kurs som ett lärtillfälle för att förändra sina metoder eller sin lärarroll. Ingen upplever sig ha ett tydligt genusperspektiv på sina utvärderingar.

Med hjälp av kontrastering (Ehn, 1982) kan man ta reda på vad utvärdering ”inte är”. Kursutvärderingar är, bland annat, inte obligatoriska för våra studenter. Detta ger en antydning om hur utvärderingar uppfattas. Det som i universitetsvärlden betraktas som lärtillfällen är i regel

obligatoriska, varför kursutvärdering, som mer ses som ett erbjudande, inte heller uppfattas och genomförs som en lärande aktivitet.

Hur medvetna är lärarna om sin egen utvärderingskultur, i vilken grad är den verbaliserad och t ex möjlig att överföra till nyanställda? Hur beskriver lärarna kulturen, dvs gemensamma värderingar, kunskaper, erfarenheter och sammanhållande tankemönster kring kursutvärderingar? Vad är den minsta gemensamma nämnaren i utvärderingskulturen och hur mycket sker på det individuella planet? Med hjälp av dramatisering (Ehn, 1982) har lärarna beskrivit hur var och en skulle introducera institutionens sätt att kursutvärdera för en tänkt nyanställd lärare. Här framkommer med all tydlighet hur olika lärarna genomför, bearbetar och använder kursutvärderingar. Lärarna har använt kvalitativa eller kvantitativa frågeställningar alternativt en blandning av dessa. Utvärderingarna genomförs med hjälp av pappersenkäter, excell-blad eller webbformulär av olika slag. Lagring, återkoppling, publicering samt överföring till näste kursansvarig sker inte rutinmässigt utan på den enskilde lärarens initiativ. Bearbetning, analys och kursutveckling genom utvärderingarna sker i huvudsak på individnivå där några få gruppaktiviteter som kursutvecklingsgrupper nämns. Det framträder heller ingen tydlig rollfördelning

i vårt utvärderingsarbete. Ansvarsfördelningen är otydlig där t ex överföring av utvärderingar mellan olika kursansvariga sker genom enskilda initiativtagare istället för av en ansvarig rollinnehavare.

Den inre gränsen

Institutionens utvärderingskultur kan kort beskrivas med att kursutvärderingar genomförs vid respektive kursavslut med syftet att förbättra kommande kurser och att var och en har friheten att genomföra, bearbeta, återkoppla och lagra resultaten på sitt eget sätt. Lärarna ser kursutvärderingar i huvudsak som utvecklingsverktyg, även om det har andra mindre uttalade användningsområden som att bemöta missnöjda studenter och tillmötesgå önskemål om studentinflytande. I utvärderingskulturen är ”kursen” det objekt som ska utvecklas. Utvärderingar ses sällan som ett tillfälle till lärande för vare sig kursdeltagare eller lärare utan uppfattas mer som en nöjdhetsundersökning.

Det finns dock tydliga önskemål om förbättringar gällande utvärderingsarbetet. Drygt 80 % av lärarna frågar efter gemensamma riktlinjer för utvärderingsarbetet. De efterlyser ett väl fungerande utvärderingsverktyg och rutiner för dokumentering, lagring, publicering och överföring till kursansvarig och ledning. Lärarna

uttrycker även ett behov av en gemensam hållning till utvärderingar, en samsyn kring vad som ska efterfrågas, hur resultatet ska analyseras för att kunna utgöra ett redskap för kursutveckling. Ett mer kollektivt ansvar, med tydlig rollfördelning, resursfördelning i form av t ex tid i bemanning och formaliserade mål för utvärderingar och kursutveckling efterlyses.

Analys av frirummet – plats för utvecklingsarbete

Efter att ha synliggjort de yttre och inre gränserna blir det möjligt att analysera vilka utvecklingsmöjligheter som finns i frirummet. Det frirum som har fokuserats rör utvärdering av kurser, varvid den yttre gränsens sju första punkter behandlas. Institutionens tillkortakommanden ses här som utvecklingsmöjligheter och har kategoriserats utifrån styrdokumentens direktiv: Rutiner, Gemensamt ansvar och Lärande.

Rutiner

I den strategiska planen för kvalitetsarbete vid Umeå universitet (2001) formuleras direktiv där institutionen ska utarbeta rutiner för systematiskt, regelbundet genomförda utvärderingar. Här anges också att utvärderingarnas resultat ska sparas i minst sex år. Vidare formuleras i handlingsplanen (2003) krav på att institutionens kvalitetsarbetet, där utvärderingar utgör

en del skall finnas tillgängligt på institutionens hemsida. Inget av dessa krav på rutiner för kursutvärderingar lever institutionen upp till ht 2004. Frirummet är med andra ord stort men styrdokumentens mål för utvecklingsarbetet är tydligt och sammanfaller väl med lärarnas uttryckliga önskemål om gemensamma och tydliga rutiner för utvärderingsarbetet.

Gemensamt ansvar

I handlingsprogrammet uttrycks att ansvaret för utvärderings- och utvecklingsarbetet ska delas mellan lärare och studerande. Arbetet ska planeras, genomföras och följas upp i samarbete med de studerande. Institutionerna ansvarar därmed för att integrera utvärderings- och utvecklingsarbetet i undervisningen.

Institutionens kursutvärderingar genomförs på kursansvariges initiativ, analysen görs sällan i lärargruppen och aldrig tillsammans med kursdeltagare. På grund av tidsbrist upplever sig många lärare tvingade att utveckla kursen medan kursen pågår istället för att göra detta innan kursstart. Målen att dela utvecklingsansvar med kollegor och studerande uppnås alltså inte.

Frirummet rymmer möjlighet att hitta kollegiala samarbetsformer för arbetet kring strategier och

rutiner för kursutvärderingar. I ramen för samarbetet ryms även samtal om utvärderingsresultat, utvecklingsmöjligheter och erfarenhetsutbytet. Delat ansvar med de studerande är tydligt framskrivet i styrdokumentet. Här är rummet för utveckling stort och studerandes intresseförening UmPe är en viktig samarbetspart.

Lärande

Styrdokumentet beskriver ett av utvärderingarnas huvudsyften som att utgöra underlag för kurs- och programutveckling samt pedagogisk förnyelse. Syftet gällande kurs och programutveckling sammanfaller väl med lärarnas sätt att genomföra utvärderingar. Syftet att genom utvärderingar söka pedagogisk förnyelse uttrycks dock inte av lärarna.

I de utifrån regeringspropositionen framskrivna riktlinjerna i Umeå universitets Pedagogiska handlingsprogram (2001) återfinns Sherps (2003) uppfattning att ”utvärderingar ska vara en del av lärandeprocessen”. En process där både lärare och studerande ska ha möjlighet till utveckling. Enligt riktlinjerna ska också utvärderingsfokus utgöras av de studerandes lärande i relation till kursens mål.

Kulturen på institutionen färgas än så länge inte av dessa anvisningar. Det finns ingen gemensam

tradition att betrakta utvärdering vare sig som ett tillfälle till pedagogisk kompetensutveckling för lärare eller ett lärtillfälle för kursdeltagarna. Fokus ligger i allmänhet inte på de studerandes lärande utan frågorna riktar sig till att undersöka i vilken grad kursens olika delar har uppfattats som tillfredställande utifrån kursplaner och kursupplägg. Här finns utrymme för att genomföra och bearbeta utvärderingar så att de kan vara en del av den gemensamma och individuella kompetensutvecklingen bland lärarna. För kursdeltagarna måste utvärderingen, även om den utformas för att innehålla lärande aktiviteter, ses som ett erbjudande till ett icke-examinerande lärande då utvärderingen i sig inte är obligatorisk och dessutom anonym.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att institutionen har relativt stort frirum där utveckling av institutionens utvärderingsarbete kan rymmas. Det krävs en kulturförändring för att frirummet ska krympa och för att de inre och yttre gränserna ska närma sig varandra. Lärarna behöver gemensamma arbetsformer för att tillsammans, utvärdera och utveckla både sig själva, de studerande och kurserna.

Att förändra en institutions utvärderingskultur är ett omfattande arbete och måste genomföras gemensamt men processen måste dock initie-

ras och ledas och här ligger ansvaret ytterst hos institutionsledningen. (Universitetsstyrelsen, 2001)

Rollbegrepp och kursutvärderingar

Genom att betrakta institutionens verksamhet utifrån de strukturella, interaktionistiska och systemiska roller, som vi identifierar enligt Granström (2003), urskiljer vi möjliga handlingsalternativ för att angripa det beskrivna problemområdet. Vi börjar med att identifiera möjliga roller i de olika perspektiven och försöker se på vilka sätt intressenternas aktiviteter kan förändras utifrån dem.

Utveckling utifrån strukturellt perspektiv

När vi analyserar institutionens kursutvärderingar utifrån strukturella roller finner vi följande roller med bäring på utvecklingsarbetet:

- Kursansvarig
- Medverkande lärare
- Övrigt lärarkollegium
- Studierektor
- Studenter som läst kursen senast
- Studenter som läst kursen tidigare
- Studenter som avser att läsa kursen
- Studentrepresentanter

De uppgifter som förknippas med dessa roller är traditionella och inte överraskande. T ex så har studenter som läst kursen senast en roll att fylla i kursutvärderingar och kursansvarigs roll är att utforma kursutvärderingen, dela ut och samla in den, sammanställa resultatet och föra det vidare. Hur olika aktörers roller uppfattas behandlas i andra avsnitt i artikeln men i följande avsnitt vill vi ta upp några utvalda aktiviteter som vi ser som möjliga att utveckla.

Utformning

När det gäller utformning av kursutvärderingarna så har det tidigare på institutionen enbart varit förknippat med rollen som kursansvarig, möjligtvis med viss koppling till rollen som medverkande lärare för enstaka moment. Studenterna har alltså inte haft någon roll i utformningen av kursutvärderingarna.

För att få en bättre koppling mellan kursutvärderingar och rollen som medverkande lärare bör varje kursavsnitt utvärderas enskilt. Det är därför rimligt att varje medverkande lärare, som en förberedelse till kursen – alternativt som del av kursutveckling – bidrar med förslag på hur dennes kursmoment ska utvärderas bl a med avseende på mål, genomförande, kurslitteratur och stödfunktioner.

Eftersom resultatet av kursutvärderingen är viktigt för studenterna och resultatet naturligtvis kan påverkas av vilka frågor man ställer och hur man ställer dem bör det ingå i rollen som student att vara med vid utformningen av kursutvärderingarna. Det torde emellertid vara olämpligt att studenterna deltar i utformningen om de läst kursen nyligt, tidigare eller avser att läsa kursen då det finns behov av att kunna sammanställa kursutvärderingarna på ett jämförbart sätt. För att uppnå konsekvens över tiden är det därför naturligt att den roll som bör delta i utformning av kursutvärderingar är studentrepresentanter.

Studerandeföreningen UmPe6 (UmePedagogerna) har gjort ett förslag till en mall för hur kursutvärderingar ska utformas och med ovanstående resonemang bör det vara önskvärt att institutionen ser hur lärarna kan använda denna mall för alla kursutvärderingar.

Genomförande

Det tillhör den traditionella rollen som kursansvarig att dela ut och samla in kursutvärderingar. I rollen som student som avslutar sitt deltagande i kursen ingår det att svara på utvärderingens frågor. När vi reflekterar över genomförandet av kursutvärderingar ur perspektivet strukturella roller så väcks följande frågor:

- Går det att utveckla och standardisera genomförandet?
- Vilka krav kan man ställa på studenternas deltagande i kursutvärderingen?
- Finns det skäl och möjlighet att utveckla rollen för tidigare studenter i detta avseende?

Frågan om det går att utveckla och standardisera genomförandet motiveras bl a av att det finns ett stort behov av att effektivisera universitetslärares arbete och av att kunna samordna utvärderingsarbetet för att möjliggöra jämförelser och liknande. En naturlig utvecklingsriktning vore att använda samma frågeformulär till samtliga kursers utvärderingar och distribuera och samla in dem via den grupprogramvara⁷ som används vid institutionen: FirstClass (FC). Det kan även finnas skäl att studera om användningen av en renodlad webbapplikation är att föredra då den eventuellt kan nå fler avnämare t ex om man vill be om kursutvärderingar från tidigare terminers studenter.

En frågeställning som bör behandlas är vid vilken svarsfrekvens man kan anse att kursutvärdering är gjord; hur många procent ska svara innan man anser att enkäten är kvalitets-säkrad? Det bör också utredas vilka metoder som är lämpliga och möjliga för att nå önskad svarsfrekvens.

En intressant frågeställning är om det finns skäl och möjlighet att utveckla rollen för tidigare studenter i detta avseende och låta dem fylla i kursutvärderingar när de kommit ut i yrkeslivet och fått perspektiv på kursen som yrkesverksamma lärare. Ett sätt att göra detta är att organisera referensgrupper av tidigare elever som känner ansvar för att svara på enkäter om sina tidigare studier.

Sammanställning

Eftersom sammanställning av kursutvärderingar har varit knutet till rollen som kursansvarig och formerna för redovisningen av denna sammanställning varit oklar har det varit svårt att strukturera arbetet med kursutvärderingar och få god överblick. Institutionen bör därför utveckla ett gemensamt sätt att sammanställa kursutvärderingar på.

Vi tror att en möjlig utvecklingsväg är att kursansvarig tillsammans med medverkande lärare tar fram en sammanställning där studenternas och alla inblandade lärares åsikter skrivs ned och en mindre, mer sammanfattande, sammanställning där de viktigaste åsikterna, positiva och negativa, tas upp samt möjliga förändringsåtgärder.

Checklista med ansvarsfördelning

I ett strukturellt rollperspektiv torde det vara mycket viktigt att alla roller är tydligt definierade. Det är också det vanligaste sättet att kvalitetssäkra verksamheter på. Vi tror därför att institutionen bör utforma en checklista över varje aktivitet som ska göras runt kursutvärderingar och kursutveckling med ansvarsfördelning och relativ tidplan.

Utveckling utifrån interaktionistiskt perspektiv

I detta avsnitt vill vi fokusera på kvalitetsarbete av institutionens kurser genom kursutveckling ur ett interaktionistiskt rollperspektiv. Därigenom kommer olika roller för diskussion och gemensam reflektion att behandlas.

Diskussionsseminarier

Något som till viss del redan brukas är kursansvarigs och medverkande lärares diskussion efter genomförd kurs. Sådana diskussioner är uppskattade och det finns skäl att se om man kan genomföra sådana diskussioner regelbundet efter varje kurs.

Institutionen har många lärare med erfarenhet av handledande samtal och man kan undersöka om kollegial handledning kan vara ett stöd för reflektion i praktiken.

I vår webbenkätundersökning framkom önskemål om att få diskutera kursutvärderingsresultat med fler kollegor än studierektor och medverkande lärare. Skäl som angavs var dels att få fler personers respons och stöd för kursutveckling, dels att fler än de medverkande lärarna på så sätt skulle få inblick i kursen och själva dra lärdomar av kursutvärderingen. Det vore därför naturligt att starta en serie diskussionsseminarier som kunde utformas så att man varje gång lyfte upp en eller ett par kursers utvärderingar som man diskuterar. Diskussionsseminarier bör vara regelbundet återkommande och man kan tänka sig ett sammanfattande seminarium i slutet av varje termin då samtliga kurser diskuteras ur ett mer sammanhållet perspektiv. Ett sådant seminarium bör vara mer omfattande och kanske omfatta en halv eller till och med en hel dag.

En idé som kommit fram är att man organiserar mindre grupper – en slags virtuella arbetslag – för diskussion om kursutvärderingar mot kursutveckling.

Studentmedverkan

En brist i institutionens arbete med kursutvärderingar för kursutveckling som uppmärksammas är att kommunikationen mellan lärare och studenter är enkelriktad på så sätt att

studenterna efter kursen får ge sina synpunkter på hur kursen bör utvecklas och när de börjar en kurs får de ta del av vilka synpunkter som givits tidigare och vilka åtgärder som vidtagits. Det ligger i sakens natur att det är svårt för studenterna att delta i kursutvecklingen kontinuerligt men där skulle det vara önskvärt att öka samarbetet med studerandeföreningen UmPe som kan stå för kontinuitet åt studenternas vägnar. Samarbetet bör omfatta utformning av kursutvärdering och framtagande av mall för återkoppling.

Återkoppling

För att studenterna ska förstå nyttan med att delta aktivt i kursutvärderingarna och för att kursutvärderingar ska kunna användas effektivt som ett verktyg för kursutveckling är det viktigt att få en återkoppling av dess resultat. Man bör därför se till att publicera en kort sammanfattning av utvärderingarna med förslag på kursutvecklingsåtgärder. Dessutom bör man inleda kurserna med en diskussion av föregående års kursutvärdering, inklusive de åtgärder som är vidtagna, vid kursstart.

Insikt om för- och nackdelar med kurser kan vara svåra att till fullo inse i direkt anslutning till kurserna. Därför är det viktigt att som en del av utvärderingarna ha kontakt med gamla

studenter. Detta kan göras genom både större enkätundersökningar och enkäter och intervjuer med referensgrupper som kan vara grupper av studenter som speciellt vidtalats om att delta i sådana aktiviteter. En viktig fördel av detta är också att institutionen får en möjlighet att fånga upp problemställningar från fältet.

Utveckling utifrån systemiskt perspektiv

För att fånga upp åsikter och idéer om kursutvärderingar för kursutveckling ur ett systemiskt perspektiv ställde vi enkätfrågan:

Vad är syftet med kursutveckling och vilka funktioner behövs för att nå det syftet?

Som svar på vad kursutvecklingen syftar till gavs olika formuleringar om kvalitetsarbete. Några svar uttrycker olika aspekter av intern kurskvalitet, t ex *"tekniska och pedagogiska förbättringar"* och *"lärariska kurser"* medan andra kopplar syftet till extern kurskvalitet som t ex *"fler sökande"*, *"bättre genomströmning"* och *"studenter med förmåga att möta verkligheten"*.

När det gäller vilka funktioner som behövs för att förbättra arbetet med kursutvärderingar för kursutveckling så är det stor samstämmighet om att det förutom ökade resurser (framförallt tid) behövs struktur. Man önskar regler och sam-

stämmighet i hur institutionen ska arbeta med kursutvärderingar i framtiden.

I ett systemiskt perspektiv, då varje deltagare ska ha kompetens och vilja att utföra de funktioner som behövs för verksamheten är det naturligt att arbeta med frågan: ”Vad är verksamhetens mål?” och gemensamt reflektera om hur det förhåller sig till ”Hur förändras detta mål?” och ”Vad är våra roller i verksamheten?”. Vi tror att institutionen kontinuerligt behöver arbeta med en plan för kursutveckling för att ta fram, förstå och känna delaktighet i dessa centrala frågor. Speciellt tydligt blir detta behov om man ser på processen som teoriinriktad utvärdering där man bör arbeta fram en samstämmig teoretisk ram – en förenklad teori – för hur utvärderingar ska tolkas och vad som är kvalitet i verksamheten (Holmlund, 2004).

För att uppnå en systemiskt väl fungerande verksamhet behöver man ha väl fungerande arbetsgrupper. Det är också viktigt i kvalitetsutveckling att alla gruppmedlemmar förstår sin betydelse för gruppen och verksamheten (Holmlund, 2004). Därför bör arbetet med grupp-utveckling fortsätta varvid institutionen kan ha stor nytta av den kunskap som erhållits via deltagande i kurser som *Utveckling av Grupp och Ledare* (UGL)⁸. Text kan man inleda försök

med feedbackövningar för lärare respektive studenter om kurser. Också seminarier om kurser och kursutveckling bör erbjuda intressanta utvecklingsmöjligheter. Bland annat bör de sammanfattningar av kursutvärderingar med kommentarer som görs lämna ett rikt material för diskussion.

Osäkerheten i hur man som deltagare i utvecklingsverksamheten ska arbeta med kursutvärderingar visar hur viktigt det är att forma en rimligt fast struktur för att ha en plattform för utveckling. Om man inte har något fast att ”ta spjörn mot” kan man heller inte nå någon ”hävstångseffekt” för utvecklingsarbetet. Därför kan den checklista, som tidigare nämnts som förslag, ses också med funktionellt perspektiv. Den kan hjälpa lärarna att arbeta med frågor som ”Vad krävs av oss?” och ”Vart vill vi?”.

Diskussion

Kulturanalysen indikerar att det finns brister i hur institutionen arbetar i den egna organisationen med kursutvärderingar. Det finns flera olika synsätt för hur kursutvärderingar ska användas och vilken funktion de fyller. De mönster som kan utläsas ur kulturanalysen är att kursutvärderingar tjänar sitt syfte som kursutvecklingsverktyg för kursen utan hänsyn till den personliga utvecklingen

av läraren som pedagog. Ett annat mönster är hur friheten ger sig till uttryck i resultaten i form av att många lärare har olika förfarande med kursutvärderingar. Detta menar vi även i viss mån speglar lärarnas värderingar och tankemönster när de beskriver hur de arbetar med kursutvärderingar.

Det kollektiva medvetandet (Ehn, 1982) är otydligt och behöver synliggöras eftersom de gemensamma kunskaperna som finns vid institutionen för många är obekanta. Materialet i studien är en källa för utveckling av frirummet där institutionens lärare kan skapa sig en förståelse för vilka olika synsätt som finns. Den beskrivna utvärderingskulturen ger uttryck för värderingar, erfarenheter och tankemönster som finns vid institutionen. Det är troligt att dessa är främmande för många lärare eftersom arbetet till stor del är individuellt. Resultaten i denna studie gör dock inte anspråk på att ge en fullständig analys av alla spektrum av kursutvärderingar och hur de faller ut. Metoden ger inte heller en fullständig bild av de värderingar, erfarenheter och tankemönster som finns. För att få ett bättre resultat skulle intervjuer med stor sannolikhet ha varit ett gott komplement till enkäten.

Om vi överför dessa tankar på institutionens kursutvärderingsarbete, så tror vi att

genomförandet av utvärderingar för många redan är en del av vardagsarbetet. Men sker detta utifrån en medvetenhet om de riktlinjer vi har att följa? Vi känner inte till om institutionens utvärderingsarbete är att betrakta som en medveten kollektiv handling med ett gemensamt syfte, och vi ser heller inte i vilken utsträckning institutionen använder utvärderingar som ett tillfälle till lärande. Institutionen har med andra ord ingen tydlig bild av utvärderingskulturen och kan därigenom heller inte utforma metoder att kvalitetssäkra sina kursutvärderingar.

Frirumsmodellen är den modell som används för att hjälpa institutionen att komma vidare i arbetet. Resultatet visar på ett stöd hos lärarna att arbeta vidare med detta. I kulturanalysen framgår det att 10 av 12 svarande anser att det behövs en förändring i arbetet med kursutvärderingar. Detta kan betecknas som om det i en övervägande majoritet finns en vilja att förändra arbetet med kursutvärderingar. Detta kan uppfattas som om det finns en möjlig grund att förankra detta hos samtliga lärare för att institutionen ska få den delaktighet som krävs för ett lyckat utvecklingsarbete.

Hultman(2001) beskriver en förändring av hela organisationen genom att ta små steg framåt. I den studerade institutionens fall strävar de

inte efter att förändra hela organisationen utan arbetet med en specifik del i sin organisation. Gemensamt är att lärarna vid institutionen kommer att behöva ifrågasätta sina grundmönster för hur de arbetar med kursutvärderingar. Ett sådant mönster kan vara hur lärarna samarbetar. Holmlund (2004) beskriver det individuella arbetet hos lärare. I det studerade materialet beskrivs en liknande problematik där alla gör på olika sätt.

Referenser

- Berg, G.** (2003). Upptäck och erövra frirummet – skolutveckling ett eget ansvar. In G. Berg & H.-Å. Scherp (Eds.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Ehn, B., & Löfgren, O.** (1982). *Kulturanalys*. Malmö: Gleerups förlag.
- Granström, K.** (2003). Förändring av roller och arbetsrelationer. In G. Berg & H.-Å. Scherp (Eds.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Holmlund, K.** (2004). Utvärdering som en del av ett förändrat samhällsuppdrag. In K. Holmlund (Ed.), *Vad har kvalitet med skolan att göra?* (pp. 187–216). Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G.** (2001). Vitala organisationer – Lärdomar från 40 års forskning om förändringsdynamik och skolutveckling (Vol. 38). Linköping: *Skapande vetande*.
- Scherp, H.-Å.** (2003). Skolutvecklingsprocessens komplexitet – En avslutande kommentar. In G. Berg & H.-Å. Scherp (Eds.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- SOU.** (1999/2000:28). Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan. Utbildningsdepartementet.
- Universitetsstyrelsen.** (2001). Strategisk plan för kvalitetsarbete vid Umeå universitet.
- Universitetsstyrelsen.** (2003). Pedagogiskt handlingsprogram för Umeå universitet.

Noter

- ¹ http://www.evaluat.lu.se/overutv/Underlag/p19992000_28.pdf
- ² http://web2.hsv.se/publikationer/lagar_regler/hogskolelagen.shtml
- ³ http://www.umu.se/umu/policy/utveckl_program.pdf#search=%22Ume%C3%A5%20universitets%20utvecklingsprogram%201998-2002%20%22
- ⁴ http://www.upc.umu.se/verksamhet/ped_konf_03/Pedagogiskthandlingsprogram_03.pdf
- ⁵ <http://www.umu.se/planering/kvalitet/Dokument/Strategisk%20plan.pdf>
- ⁶ Se <http://www.educ.umu.se/-umpe/sektionen.php> för mer information om UmPe.
- ⁷ Programvaran definieras ofta som ett s k Learning Management system (LMS) då det är speciellt utvecklad för gruppkommunikation i lärmiljöer.
- ⁸ Enligt <http://www.farnlycke.se/ugl/> (2005-01-19): "UGL, Utveckling av Grupp och Ledare har sitt ursprung från Försvarsmakten där den introducerades i början på 1980-talet. Idag har UGL-kursen en given plats i försvarets ledarskapsutbildning. Privata näringslivet har upptäckt fördelarna med personlig utveckling och många företag skickar sin personal på UGL-kurser. Detta är enligt EU:s riktlinjer Human Resource, mjukvara. Det övergripande målet för UGL-kursen är att göra deltagarna effektivare som ledare, utbildare och gruppmedlem."





Ungdomars läsvanor och läsintressen

Rapport från ett läsprojekt

Steven Ekholm

Introduktion

Bakgrunden till läsprojektet 2004 är mitt snart 10-åriga arbete med att skapa och sprida en litteraturmetodik som utgår från elevens eget läsintresse. Detta arbete har till dags dato resulterat i en rad läromedel inom området och en flerårig och omfattande lärarfortbildningsverksamhet över hela landet. Själv arbetade jag som gymnasielärare i Örnsköldsvik mellan 1996–2000. Tiden efter det har jag i egen regi i huvudsak ägnat åt läromedelförfattande, föreläsningar och lärarfortbildningsverksamhet.

Det hela startade dock som nyanställd gymnasielärare (1996) när jag fick skolledningens förtroende att starta upp en valbar 60p-kurs i fantasylitteratur. Tanken var att fånga upp den grupp av goda läsare i skolan som inte riktigt fick utrymme, eller förståelse för sitt starka intresse för fantasygenren. Att elever många gånger besitter djupa och värdefulla kunskaper som de inte får utrymme att diskutera och utveckla

i den svenska skolan är tyvärr inget ovanligt. Detta var och är fortfarande särskilt vanligt förekommande på gymnasierna där ”de lokala kursplanernas diktatur” och som det också har visat sig rädslan och okunskapen bland lärarkåren när det gäller ungdomskultur i allmänhet och populärlitteraturen i synnerhet, traditionellt varit starkare. Grundskolan har varit och är fortfarande, enligt min mening, mer pragmatisk i denna fråga och generellt mer öppen för att prova nya vägar och metoder.

Litteraturkursen blev populär hos elever som kände att det äntligen fanns ett offentligt forum för deras starka läsintresse, men den blev också populär hos de elever som var svaga läsare i den ordinarie svenskundervisningen. Intresset för genren hos dessa elever visade sig dock vara starkare och de läste, många gånger till sina egna lärares stora förvåning de böcker som de förväntades läsa och mer därtill.

Sammanfattningsvis kan man säga att under dessa år bekräftades mina teorier kring lustens, motivationens och det personliga intressets avgörande roll för hur framgångsrik elevens läsutveckling blir under skoltiden. Skolan både skapar läsare och får elever att sluta läsa böcker. Det senare är naturligtvis oerhört tragiskt och ett stort misslyckande. Problematiken med nitiska svensklärare som i sin iver att sätta ”rätt” böcker i händerna på sina elever, de facto skapar frustration och hårda attityder mot bokläsningen som sådan måste belysas och diskuteras i än högre grad än tidigare.

På nyåret 2004 kontaktade jag skolutvecklingsenheten i kommunen med en förfrågan om att få leda ett pilotprojekt med två klasser, en gymnasieklass och en högstadielklass, för att se om det på relativt kort tid gick att öka läsintresset genom en ny metodik, samt att även rent kvantitativt kunna öka läsmängden om eleverna fick välja helt efter sin nivå och sitt intresse. Jag fick ett positiv svar, och jag gick sålunda vidare till två skolor i kommunen. På dessa skolor fick jag kontakt med två lärare som var villiga att fråga sina elever om de var intresserade att vara med på detta pilotprojekt under våren 2004. Båda dessa lärare och deras elever ställde gärna upp på detta. Sagt och gjort.

Ganska kort efter projektets igångsättande tvingades dock den ena läraren avbryta sin del av projektet. Fokus lades därför i fortsättningen på skola två. Arbetet pågick under våren och avslutades och utvärderades i maj 2004.

Metodiken

Den metodik jag har arbetat fram bygger delvis på Aidan Chambers berömda böcker om **boksamtalet**. Där lägger han fokus på den läsande eleven och inte den ”allvetande” läraren. Det demokratiska boksamtalet handlar om att fokus flyttas från läraren som på förhand sitter inne med svaret/”den viktiga, betygsgivande kunskapen”, och där elevens egentliga uppdrag är att komma på vad läraren vill åt snarare än att presentera sina egna tankar – till eleven och dennes egna tankar under läsningen. Dessa tankar skall sedan vara utgångspunkt för boksamtalet. Jag kallar detta för det demokratiska boksamtalet, där läraren är aktiv som bollplank men inte som facitmaskin.

Boksamtalen kan ske individuellt, men också med fördel i grupp. Dessa kallas då enklast **seminarium**. Grupper om möjligt inte fler än 10–15 elever sitter i en cirkel eller oval i ett konferens- eller klassrum. De får ha med sig allt material som de kan tänkas ha nytta av när de talar om sin läsning. Läraren fungerar som katalysator

för samtalen, där de andra eleverna uppmuntras att reflektera kring varandras läsning och delta i de följande diskussionerna.

Som stöd för sina presentationer och sina tankar, skriver eleverna **läsloggböcker** under tiden de läser. Dessa personliga och eklektiska anteckningsböcker är inga inlämningsarbeten, men de ska kunna visas upp. Dessa blir ganska snabbt ett starkt stöd för minnet och en stor fördel vid de återkommande boksamtalen.

Läraren kan med fördel också använda sig av **läsportfolio**. Detta innebär att läraren som lyssnar till bokpresentationerna för korta anteckningar på ett blad för varje enskild elev, där tid, bokens titel och författare finns upptagna. Läraren kan på så sätt enkelt se elevernas läsprogression, vilka titlar eleven helst väljer och liknande information. Läraren kan på dessa blad vid behov föra enkla anteckningar och på så sätt själv kunna återkoppla till något eleven sagt om boken vid ett tidigare tillfälle. Detta blir lärarens loggboksystem för det aktiva samtalet. Eleven för loggbok över sin läsning och läraren över boksamtalen. Läsportfolion kan naturligtvis också med fördel användas om det finns flera lärare i arbetslaget som deltar i seminarierna. Eleverna behöver därmed inte börja om för varje ny lärare som leder seminariet.

Denna grundmetodik, med seminarier, loggböcker och läsportfolio fungerar till alla typer av litteraturområden, tematisk läsning såväl som litteraturhistorisk. Men särskilt framgångsrik är den när det gäller populärlitteraturen, dvs 95% av böckerna som väljs när elever får välja helt fritt. Till populärlitteraturens genrer räknar jag bl a, fantasy, skräck, science fiction, deckare, kärlek, maskrosbarn, klassiska äventyr, spänningsromaner och sport.

Populärlitteraturen eller genrelitteraturens fördelar är flera. Varje genre har sina egna **gemensamma nämnare**, nycklar till genren, som är utmärkta utgångspunkter för litteratursamtalen.

Jag har i mitt läromedelsförfattande tagit fasta just på de genreutmärkande dragen för dessa olika genrer. Detta för att kunna ge både lärare och elever verktyg, eller ett **”gemensamt språk”** för sina boksamtal. Kan läraren grunderna för vad som kännetecknar en genre och sedan förmedlar denna kunskap till sina elever kommer samtalen snabbt bort från meningslösa innehållsreferat och istället leder det fram till mer av analys, jämförelser och även kritik, det som faktiskt är läroplanens och kursplanens grundambitioner med läsningen i skolan. Detta leder också till att läraren kan (och bör) släppa kontrollbehovet men behålla initiativet.

Upplägg och arbetsfördelning

Ett av målen med projektet var att detta nya arbetssätt inte skulle innebära merarbete för samarbetslärarna. Dessutom skulle i princip vilken lärare som helst kunna leda dessa seminarier utan att vara djupare insatt eller särskilt intresserad i genrelitteraturen som sådan. Det hade naturligtvis varit meningslöst med ett projekt som bara fungerade när en specialistresurs var närvarande.

Tanken var alltså att jag som resurs inte skulle ersätta lärarnas arbete utan endast sätta igång en process som sedan skulle kunna vara självgående. Den större delen av tiden under projektet hade klasslärarna hand om processen utan stöd.

Projektet inleddes med en noggrann genomgång av arbetssättet (med loggböcker och seminarier) flera inledande föreläsningar om de olika poplitt-genrernas mest kännetecknande drag och historia.

Sedan satte eleverna igång att läsa de böcker de själva valt. Under lästiden så hade jag och lärarna veckovisa seminarier, alltså inte endast då böckerna var färdiglästa. Detta frigjorde tid både för de som läste långsamt eller ville läsa tjocka böcker samt även för de som läste snabbt, eller kanske läste kortare böcker. Alla talade lika

ofta i seminarierna, men vissa talade istället om flera olika böcker under projekttiden.

Rent konkret besökte jag klassen en gång per vecka under våren för att leda/delta i seminarierna. Efter att projektet satts igång, delade vi alltid upp klasserna så att de två lärarna ledde egna seminarier.

Seminarierna delades upp så att alla elever som läste en bok i en viss genre, exempelvis kärlek, fanns med i samma seminariegrupp, så att de fick bättre förutsättningar att kunna engagera sig i de allmänna samtalen och diskussionerna som rörde just den genren. Vilde de senare välja en bok i en annan genre, så flyttade de enkelt vidare till den gruppen.

Elevernas läsning – några resultat

Innan projektet inleddes gjordes en enkätundersökning om elevernas läsvanor. Det visade sig att:

60% av killarna i klassen inte hade läst en bok de sex månader som föregick projektet. Men bland tjejerna hade mer än 50% läst två eller fler böcker vid sidan av skolarbetet.

Endast 20% av killarna läste överhuvudtaget böcker vid sidan av skolarbetet.

80% av killarna uppger läsning som något tråkigt och jobbigt, och idrottsträning som orsaker till att de läser så lite som de gör.

Närmare 30% av tjejerna menade att betungande skolarbete var orsaken till att de läste så pass lite som de gjorde.

Man kan kortfattat säga att denna grova statistik ändå är hyggligt representativ för en åk 8 idag. Killar läser betydligt mindre än tjejerna i samma ålder. Killarna är mer intresse- och luststyrda inför att läsa. Träning och andra fritidssysselsättningar går före bokläsande. Tjejerna är generellt mer ambitiösa och skolorienterade. Ingen kille uppgav exempelvis betungande skolarbete som orsak till att de läste så lite som de uppgav.

Man kan säga att det fanns två tydliga huvudspår av läsare i denna klass inför projektet. De som ville läsa mer men inte upplevde att de hade tid eller ork, bland annat på grund av skolarbetet, samt den grupp som inte orkade läsa alls eller tyckte det var något tråkigt.

Ambitionen med projektet var därför initialt att se om det gick att bemöta dessa två behov. Vi ville fånga upp intressena och hitta lämplig litteratur för de som såg läsning som något tråkigt,

och samt att kunna integrera hemläsningen med skolarbetet.

I enkätundersökningen frågade vi även efter elevernas favoritgenre.

Tjejerna uppgav Skräck (35%) Kärlek (20%), Fantasy, Sport, Deckare (15% vardera).

Killarna uppgav Sport (50%), Fantasy (40%) och Science fiction (10%).

Under projektet valde eleverna böcker från följande genrer:

Tjejerna: Fantasy, Skräck, Thrillers, Kärlek, Deckare, Maskrosbarn/Biografier.

Killarna: Fantasy, Sport, Skräck, Thrillers.

Några sammanfattande resultat av läsprojektet

- Alla elever läste minst en bok under projektets gång.
- De flesta eleverna läste två eller flera böcker.
- Varje elev presenterade sin läsning i seminarieform.
- 80% av killarna och 95% av tjejerna upplevde boksamtalet/seminariet som ett bra sätt att redovisa sin läsning/arbete med litteratur.

- Lika många av eleverna (80% + 95%) ville även fortsätta att arbeta på detta sätt. Mer än 95% av samtliga böcker som eleverna valde själva var genrelitteratur.

Projektet upplevdes både av mig och min samarbetslärare som ett mycket framgångsrikt sätt att komma åt en del av läsproblematiken i den svenska skolan. Kvantitativt ökade läsningen markant hos de deltagande eleverna. Alla elever kunde tillgodogöra sig metoden (loggbok + seminarium) och använda sig av den vid boksamtalen. Nästan samtliga elever upplevde att detta var ett roligt sätt att arbeta med böcker och ville gärna fortsätta på detta sätt.

Den kvalitativa aspekten, att träna och skärpa elevernas förmåga att analysera och diskutera det de läser, blev särskilt påtaglig. Tack vare genremetodiken, kunde kvalitativa boksamtal/diskussioner äga rum utifrån elevernas egna läsintressen och nivåer. Här var loggboken ett särskilt bra stöd för minnet och för fördjupningsmöjligheterna.

Slutligen

Att vända en negativ lästrend är alltså helt klart möjligt, det har detta läsprojekt tydligt visat. Men detta arbete behöver både tid och en konsekvent metod. Punktinsatser lönar sig dåligt.

Att öka bokläsandet och den kritiska förmågan att analysera och diskutera litteratur är en viktig process som behöver längre tid än som i detta fall, ett par tre månader. En enskild lärare står också ganska ensam i ett liknande projekt om de övriga lärarna i arbetslaget eller skolenheten inte är insatta eller deltar på olika sätt.

Jag föreslår därför att kommuner tar ett stort samlat helhetsgrepp kring dessa frågor, där hela skolenheter/kommuner diskuterar och tar gemensamma beslut om hur bokläsningen kan göras än mer intressant och elevfokuserad.

Lärarna behöver stöd, inspiration och nya metoder för att komma igång med detta arbete. Lärarna behöver också ett forum för att diskutera sina erfarenheter inom detta område – ett slags kommunalt metodikseminarium där elevers läsintresse och lärares metoder står i centrum.





Problematic Issues in Action Research:

**Personal reflections as a researcher, doctoral
student and supervisor.**

Kath Green

In this paper I discuss a variety of issues in action research that have arisen over many years in my role as a researcher, PhD student, and supervisor. I will recount some very particular incidents which have illuminated research issues for me and I will raise some questions about the nature of action research within professional practice.

My starting point is as a passionate though critical advocate of action research which has provided me with the means of researching and developing my practice first as a teacher in inner-city primary schools, then as a university lecturer and currently as an Education Adviser for postgraduate medical education.

What makes researching my own practice so challenging and exciting is the way action research has supported me in re-claiming my sense of professionalism, in having the confidence to work to my own agenda rather than being con-

stantly tossed on the sea of other people's agendas. Within the current educational climate in the UK that is indeed a rare luxury.

Action research has enabled me to research my practice as an educator in the everyday messy world of practice itself – in what Donald Schön refers to as 'the swampy lowlands' (Schön 1983).

With reference to the action research literature, I have a strong personal commitment to critical and emancipatory forms of action research. In my view, the fundamentals of researching my own practice have always involved:

- the questioning of assumptions
- the clarification of values
- the discovery of the mis-matches between espoused values and practice
- the understanding of the wider social context in which I work

In their influential work "Becoming Critical" (1986), Carr and Kemmis identify three dimensions of improvement within action research:

"firstly, the improvement of practice; secondly, the improvement of the understanding of the practice by its practitioners, and thirdly, the improvement of the situation in which the practice takes place" (ibid p 165)

Carr and Kemmis question the purposes of educational research quoting Gauthier's view that:

"practical problems are problems about what to do.... their solution is only found in doing something" (Gauthier 1963 quoted in Carr and Kemmis 1986)

They further argue that:

"the testing ground for educational research is not its theoretical sophistication or its ability to conform to criteria derived from social sciences, but rather its capacity to resolve educational problems and improve educational practice." (Carr and Kemmis 1986 page 109)

It seems to me that good action research, far from making teachers' lives easier, nearly always

makes teachers lives harder due to the need to cope with the increasing layers of complexity that are uncovered in the action research process. It is not a means of providing simple solutions to complex problems but much more the means of recognising and understanding the complexity of the day-to-day problems we face as practitioners.

In this paper I will seek to problematise action research at various stages in the research process by saying something, albeit briefly, about the following:

- what counts as improvement when researching educational practice?
- starting points for practitioner research
- defining the research question
- the process of data gathering
- how we analyse our data
- the problematic nature of 'The Literature Review'
- problematising basic concepts
- the contribution of personal journals and autobiographical explorations
- what we mean by 'findings'
- how we engage in writing up processes
- criteria for judgement – How do we want our work to be judged?

Researching educational practice – what counts as improvement?

In my view, far too much current research adopts a fairly ‘value free’ notion of improvement – typified by the ‘what works’ culture of much government thinking in the UK. When I talk of the ‘value free’ notion of improvement, my concern is that improvement is often narrowly defined in terms of efficient and effective. Sadly, efficient and effective are not always related to wider concepts of what it means to be educated or what it means to act as a professional but are all too often defined in terms of narrow educational aims that are rarely themselves subjected to critical scrutiny. Higher scores in national tests all too easily become ends in themselves. Some time ago, I expressed my concern in my journal:

*So, if I train you to be a really effective and efficient torturer I might argue that I've improved by practice
but have I educated you?
Have I really improved my practice as an educator?*

Surely, at the heart of action research lies the struggle to improve my practice as an educator and that will inevitably be values driven.

(Unpublished personal journal)

Starting points for practitioner research

So how do we decide what we might research when we are about to embark on the research process?

- Do we choose something that is easy to research?
- Do we choose something where data is easy to collect?
or
- Do we focus on what we feel is most worth-while?

My experience of marking and examining post-graduate practitioner research over the years leads me to believe that these researchers would be greatly supported in their choice of a research focus if they had to give more serious thought to the justification for their choice of research focus. This, in itself, might dissuade people from focusing on aspects of their practice which, whilst seemingly straightforward in terms of data collection, fail to engage their intellectual vitality and professional enthusiasm.

Having often heard practitioners being discouraged from researching something on the grounds that it is too complicated, I am tempted to respond ‘But, teaching is complicated’.

In researching educational practice we are often faced with highly complex sites of practice which do not always lend themselves to a narrowing of that broad focus.

Some practitioner researchers begin with a 'problem' but, of course, what constitutes a teaching 'problem' is itself problematic. Altrichter and Posch (1989) have argued that teaching problems are themselves identified as a result of particular ideologies and social frames and these need to be explored rather than treated as unproblematic.

Kincheloe argued that researchers need:

“to explore the origins of problems, the assumptions which move us to define some situations as problems and others as not problems, or the source of authority which guides us in our formulation of criteria for judging which problems merit our research time.” (Kincheloe 1991 p 117)

These important areas of research practice do not always receive the attention they merit in traditional research methods courses. Indeed, there are times when I suspect very little attention has been paid to the question “what is worth researching?” whereas the question “what data

is straightforward to collect?” would appear to influence the research agenda rather more.

How broad/focused should the starting point be?

The starting points for my own research have ranged from the very specific to the extremely vague and, as time has gone on, I am not sure how much that matters in action research. What matters much more is whether the focus has the potential for some worthwhile development of practice.

One very specific starting point for my own work arose from a chance remark overheard in my primary classroom many years ago. Indeed, if I had to choose the one thing that has made the greatest difference to my development as a teacher over the years it would be the three words spoken by a seven year old child to another child in my class – so much of my later professional development stemmed from this tiny incident.

I had spent many hours and days building up the confidence of Jason, a young and struggling writer in my class, by trying to take his work seriously, engaging him in conversation about his ideas and praising him for his

efforts. I remember one particular day when he was really delighted with a piece of writing he had just completed and which we discussed at length before he returned proudly to his place. As he passed by another child's desk still proudly holding up his piece for all to see the other child just leaned across and said casually 'Your writing's crap' thus, in three words, managing to undo all my previous efforts. (Unpublished personal journal)

This single, tiny incident made me realise that the task of creating a good learning environment was not one that I, as the teacher, could undertake alone but required the support and understanding of the whole community of learners. I have often wondered if any researcher or inspector, armed with an observation schedule, would have realised the potential significance of that remark. I think not. And yet, for me, it led to a major professional development focus on learner/learner interactions in education over an extended period of many years. It marked the point where I turned from thinking I could create a supportive learning environment entirely on my own to a point where I realised that I could only be successful if I succeeded in making this a joint endeavour by developing the inter-personal skills of every learner in my class.

By contrast, when I embarked on my PhD study my starting point was seriously vague. All I knew, was that I wanted to research my practice as a supervisor of action research projects at undergraduate and postgraduate levels. I wanted to do it because it was the least examined area of my practice – it really was as vague as that.

Then, there are certain starting points for action research that I have kept returning to in a variety of different contexts. The following brief story illustrates the origin of one such starting point.

My youngest child started school as a typical five-year-old who had spent the previous months and years asking what seemed to be hundreds of questions from dawn till dusk on a daily basis.

Within days of starting school this approach to finding out about the world changed quite dramatically. She came home from school each day and continued to ask me questions.

But this was something different.

Now, when she asked about how plants grow or where rain came from she made it clear that she no longer wanted to engage in con-

versation. She asked a question, listened to my answer and then merely told me whether I was 'right' or 'wrong'.

Before starting school, she used to ask me hundreds of questions because she wanted to know but now suddenly, almost overnight, she asked me things she already knew to test my knowledge. Now where did she get that idea from?

What, I wondered, caused this sudden change in behaviour? What was it about her new environment that made her learn so quickly that it was those who already knew who were supposed to ask questions and those who didn't know were supposed to provide the answers. Why were the learner's questions now given so little space?

Since that day, I have been fascinated to note, in almost any teaching context, who is asking the questions and why. Are questions being asked because someone genuinely wants to know or are they merely being asked to 'test' the knowledge of others? Which of the questions heard in any teaching context stem from genuine curiosity?

In more recent times, this interest was re-ignited in my work as an Education Adviser for post-graduate medical education. I spend much of my time visiting hospitals and watching NHS consultants teach on ward rounds, in theatre, in clinics etc. A great deal of this 'teaching' consists of a barrage of questions aimed at a rather fearful looking group of students or postgraduate doctors and is followed merely by the teacher's acknowledgement that the answer was correct or by the provision of the correct answer.

Defining the Research Question

I turn, now, to a consideration of the importance of 'The Research Question' so beloved of PhD research application forms. The major focus of my PhD research project was to explore the process of research supervision with a view to improving my practice as a supervisor. I began, like many action researchers before me, with a very broad and somewhat unfocused research question:

- How do I improve my practice as a supervisor of action research projects?

In the process of the inquiry other, more focused, research questions emerged. It would, however, have been somewhat dishonest to tidy up that whole process and write the thesis as

if these more focused questions provided the starting point for my inquiry. Indeed, I would want to argue that the search for better questions lies at the heart of all good action research. Finding better questions is part of the outcome of action research rather than its pre-requisite starting point.

Some of the additional research questions which emerged as a result of further exploration of my practice as a supervisor were:

- What is the body of literature in which my work is to be located?
- Why is its identification problematic?
- How does my understanding of my own personal biography impact on my understanding of my role as a supervisor?
- How do I articulate and live out my personal values in my supervisory practice?
- In what ways does my understanding of my own processes as a learner and as a researcher raise fundamental issues about the nature of action research and the processes of educational research in general?
- What is it that is 'generalisable' or 'transferable' in action research studies?
- What do I mean by a 'claim to knowledge'? What counts as a 'claim to knowledge' in the field of action research?

Not only does the action research process lead to the constant generation of new research questions but, sometimes, the change in the research question is so dramatic that the candidate goes on to research something that was not identified at all at the start of the process. An overly restricted view of the importance of the initial research question might prevent the candidate from following up more worthwhile avenues of exploration.

Does the research question need to be tightly focused?

One undergraduate student came along to the first tutorial for his action research project having identified a 'problem' of constantly having to cope with a queue of children needing his help. He began with the view that the issue he was exploring was fundamentally about classroom management. It was as if 'the queue of children' had become a bit of an irritant and he needed to do something about it.

However, during the development of his project his view of the central focus of his work shifted quite dramatically. In exploring the 'problem' of what to do about the queue he began by examining why children were in the queue. He then used this evidence to ask himself some much

more searching questions about his classroom practice than how to 'manage' the queue.

- Why did children need to come to him every time they couldn't spell a word?
- Why were they continually coming to ask him if a piece of work was finished?
- What did these and other questions say about his practice?

The big question that emerged for him was,

- Why were the children so dependent on him?

He moved from trying to find organisational ways of 'getting rid of the queue' to questioning why children lacked any sense of engagement with their writing, why they always needed him to say when a piece of writing was finished, why they needed 'targets' in terms of how much they should write etc. This, again, led him to a more detailed examination of his beliefs about children's writing and to an exploration of what it was about children's writing that he wanted to value. It led, ultimately, to a radically different approach to many aspects of his teaching.

Another student began with a series of classroom management problems one of which was the 'problem' of too many of his 5yr olds want-

ing to go to the toilet at the same time. He could, at a superficial level have stayed with the notion of 'problem solving' and introduced elaborate systems for controlling the number of children at the toilet at one time. Or, he could have called in the school nurse to investigate whether the children had a serious bladder problem. However, by taking a broader view he rejected these in favour of exploring a much more complex issue, namely, why the children found the toilet more interesting than the curriculum he was providing! Rather than developing management procedures for dealing with the toilet visiting, he concentrated on thinking much more seriously about the curriculum he was providing, focusing on arousing curiosity, encouraging sustained activity and real intellectual engagement. The toilet problem rapidly disappeared.

So, the 'research question' is quite problematic in action research because the research process itself is very likely to change the nature of the questions being asked throughout the study. Indeed, it is often a 'problem generating' process rather than a 'problem solving' process and one important outcome of any action research process is this generation of further and more complex research questions.

The process of data gathering

One of the issues to bear in mind in action research is that it is not, of itself, a 'research method'. When we consider what kind of data we need to gather we need to re-visit our sense of 'worthwhileness' and gather data that might best illuminate those aspects of our practice that we are researching. This is very different from gathering the data that is easiest to collect or least problematic to analyse. In my view, our decisions should not be based on the desire to collect armfuls of data like some kind of researcher's 'comfort blanket'!

In looking through the medical education journals I was struck by how many research projects use surveys as their chosen method and how many of those surveys are conducted with medical undergraduates. What is so often missing from many of these studies is any illumination of the actual processes of education. Could it be that research aims have become more firmly linked with rate of research production rather than usefulness of the research outcomes?

Data analysis and interpretation

This is a hugely complex area and it worries me to see so much effort being put into creating sets of 'how to do it' rules of data analysis. Sometimes, the aim seems to be to create sets of rules

so that almost anyone could analyse our data. But, surely, one of the cornerstones of action research is that the practitioners themselves are analysing their own data in the light of their knowledge of the learning context. In my view, much is gained when intelligent and knowing practitioners respond to data in an intelligent and personal way revealing what surprises them, what makes them more curious etc.

Computer programs dealing with qualitative data may provide some support for the categorising of data and certainly these can aid finding specific 'chunks' of data again. But I do not think that any programme can replace an intelligent person interacting with and just thinking about their data and what it might mean. Once researchers start boxing it all away in neat little packages there is a real danger that the desire to count will take over and attention will only be paid to things that have arisen many times or events that occur over and over again.

The 'rules' manuals often pay scant attention to what we might learn from the one-off comments that are so often picked up by the practitioner but may well go unnoticed by the unfamiliar visitor to our educational environments. Let me explore this issue with a brief extract from my own PhD thesis:

- *What counts as significant in the analysis of data?*

In any analysis of data, it seems to me that the question ‘What counts as significant?’, lies at the heart of the researcher’s practice. There is much advice available in the research methods literature on the variety of techniques that can be used to analyse various sorts of data. I was, however, somewhat surprised to find how much advice on the analysis of qualitative data seemed to move towards putting qualitative data into the sort of frameworks that would be used in more quantitative analysis. The process of categorising data into manageable ‘chunks’ so that each ‘chunk’ could then be put into defined categories followed by the process of counting instances of those categories seemed a regular feature of the advice given. Whilst this approach may indeed have its uses, it seems to me that, in the very process of chopping up data into ‘manageable chunks’, we may be in danger of losing the qualitative heart of the data that we have so painstakingly collected.

I came to this inquiry with some experience of, and some concerns about, the analysis of qualitative data. I had previously, in my work on student diaries in mathematics education

(Green 1993), reviewed diary transcripts with a view to carefully coding ‘chunks’ of transcript according to particular categories. These categories largely emerged in relation to the number of times particular issues were mentioned in the various diary transcripts.

Likewise, when I interviewed women returners to primary teaching about their career breaks (Green 1994), I looked for categories in which the data could be coded and then went on to sort the data into manageable chunks according to those categories.

.....

It was, however, during my work on student diaries that an issue emerged that was to deeply affect my thinking on the analysis of qualitative data. This involved a consideration of those comments in the diary data that had most effect on my own thinking. I remember clearly that the comment that had most effect on my thinking, both in terms of understanding the student perspective on my teaching and in terms of effecting the most radical change in my teaching, was a single comment made by a single student.

At the end of an introductory session on investigational maths, (which had generally been very well received by the students), she wrote:

Today provided me with an introduction to teaching maths by getting me to think in a mathematical way. It also gave me some ideas to use for myself in schools.

This seemed fairly positive but then she went on to conclude her brief remarks with the comment:

I didn't learn much, but this didn't matter.

Now this simple sentence actually provided me with more food for thought than anything else that I analysed. She had admitted that the session had got her 'to think in a mathematical way' which was certainly my intention. She had also acknowledged that she had gained 'ideas to use for myself in schools'. Why then, I wondered, did she so confidently assert that 'I didn't learn much'.

At a statistical level, the comment could be viewed as insignificant in that it relates to only one student and to only one instance of this issue. However, at a personal level it had a tremendous effect on my thinking. It raised the question: What was this student's view of learning? Perhaps she considered learning to involve gaining factual information, or learn-

ing the rules of maths or learning the 'correct' way to teach maths.

Whatever her conception of learning might have been, it certainly differed dramatically from mine. And yet, the course I was teaching at the time was focused on how children learn mathematics and on how student teachers understand the ways in which their own teaching actually does, or does not, promote children's learning. It seemed possible, then, that participants on a course which focused on learning did not actually share a common understanding of what is meant by learning. The outcome of my analysis of this one brief comment resulted in me using the comment (anonymously, as agreed) as a stimulus for a later group discussion on what we all meant by 'learning'. I realised that I could no longer assume a shared understanding of what is meant by learning.

The problematic nature of 'The Literature Review'

It seems to me that, all too often, the literature review becomes a traditional hoop to jump through which is sometimes treated as a mere chore or an 'add on'. Perhaps the most depressing aspect of reading some literature reviews can be the feeling of an almost total lack of engage-

ment with the literature in any intellectual sense. It does not always read as though it has provided an intellectual resource for the inquiry. Recent improvements in I.T. resources do not seem to have led to improvements in the quality of literature reviews. In fact, it has become all too easy for people writing up their research to provide endless references to literature with little evidence that it has actually been read!

Just look through an issue of any educational research journal and note how many times people, when they use a particular concept (autonomy, autobiography etc.) go on to provide a long list of names and dates of published articles with no indication of what they learned from them. Sometimes the listed authors hold radically contrasting views but this may not even be indicated in the text. What is the point of this? It is what we might term the ‘sand-bagging’ approach to literature review often completed at the start (or at the end) with no evidence that it has influenced the direction of the study or has entered the brain of the researcher.

In my own PhD study, I decided I wanted to make the notion of a ‘field of literature’ somewhat problematic. (for more detailed discussion see Green 1999)

- Why do we often act as if the field of literature is pre-defined within some neat boundary?

It seems to me that many action research studies benefit from a constant engagement with literature at all stages of the research project (not a separate section labelled the literature review). Literature, particularly in action research, is often important at every stage of a research project. It is not something you do and tick off the list. This is particularly the case when doing something where the research questions may change dramatically during the course of the research and new issues may constantly emerge.

What counts as relevant in relation to literature?

When thinking about this question, it was the notion of what might best inform the inquiry that I saw as problematic and open to debate.

At the time, I wrote

‘When I reflect on the literature that has really made a difference to my thinking, I am reminded about some of the ways in which I became aware of its existence. ... the literature that has most deeply affected my thinking

has rarely appeared as a result of my many systematic searches in the library. Interestingly, some of it I have merely stumbled across while browsing in the library or while trying to locate something else.

.....

Indeed, many of the references to literature that I have found most influential have originated from chance conversations with colleagues and friends as well as the more officially framed conversations with supervisors. I am constantly struck by how little of the literature that has affected me deeply has come from my systematic approaches to finding it.

.....

In using action research to develop my practice I am often searching for new ways of looking at the familiar. My everyday practice can become so routinised, so familiar that it becomes difficult for me to see it with new eyes. I often need to step outside it and look from a different angle in order to gain fresh insights. Likewise with the literature : in order to find fresh ways of looking I need to step outside the familiar explanations, the familiar body of literature, and view my practice from a different perspective.

• So what might be a different way of locating the literature and justifying my choices?

My central argument is that the justifications for my choice of literature can only come after the literature has been read and has made its contribution to the development of my thinking. (Green 1999 p110-111)

Could it be, I wondered, 'that the qualities of openness, the willingness to engage with the unfamiliar, the friendships across subject boundaries are all more important than the systematic skills required for the traditional library search?' (ibid p122)

My Personal Responses to 'The Literature'

My very personal responses to 'the literature' are contained within my journals where notes and comments on my reading were entered chronologically along with personal reflections on other aspects of the research. There was a constant weaving between notes on books/articles and reflections on events, discussions etc. Sometimes my journals show that I read half a book and then 'opted out' for a while as I explored ideas raised, made connections with my practice or, indeed, got involved in reading an article mentioned in that original text.

I may then take up the threads of that text again, some days or weeks later, bringing to it a whole range of new understandings. This constant weaving in and out of the literature was the means by which I established a real sense of the literature that had ‘made a difference’ to my thinking.

My accounts of these exploratory journeys provided me with a rich source of evidence of the way in which a particular range of thinkers impacted on my inquiry throughout its conception and progress. One of the issues that particularly struck me was that the order in which things were read was itself problematic. The texts read towards the end of my PhD study were read by a self with very different insights to the one who wrote the notes on earlier readings. How, indeed, could it be otherwise?

Problematizing basic concepts

It seems a pity that, in the UK, students are now unlikely to meet much philosophy in their teacher education courses. Yet, one of the most important aspects of any research process should surely be the exploration, definition and problematising of various key terms. In the UK we have a wealth of research that speaks of ‘improvement’ in practice without even a nod to the problematic nature of this term. Defining

what counts as ‘improvement’ should be a vital part of any educational research process.

Let me take one example of the difficulties that arise when terms are seen as unproblematic. This comes from the largely ‘value free’ area of research on ‘on task’ behaviour so beloved by researchers who like to attend to the surface features of education rather than its inherent purposes.

I have seen work which purports to research ‘off task’ behaviour without any mention of the nature of the task.

- How on earth do you judge whether a child is ‘on’ or ‘off task’?
- How do you decide whether it is more educational to be ‘on’ or ‘off task’?
- Is an increase in ‘on task’ behaviour necessarily a sign of better practice as a teacher?
- How could we know without knowing something about the task itself and something about the nature of the possible ‘off task’ behaviour?

I once saw a whole class of five-year-olds colouring in a picture of a dragon because they were ‘learning about hot’ followed, one week later, by watching the same children colour-

ing in a picture of Jack Frost because they were now 'learning about cold'. I would argue that almost any 'off task' behaviour would have been more educational than doing the task. So, being 'on task' is only a good thing if the task in question is worth being on – if it has educational value.

Indeed, it could be argued that by focusing on one aspect of practice – namely, improving the rate of 'on task' behaviour – we may even be tempted to ensure this improvement by setting a task which is less educationally worthwhile, which requires less intellectual engagement on the part of the children but which may well lead to increased 'on task' behaviour. This also raises the further problematic issue as to what might count as 'on task' behaviour.

The following fictional account (see Note 1) of two students reflections, created from a variety of classroom experiences, may illustrate this point further.

Two students are both observing a group of children engaged in a piece of imaginative writing when they both notice one child who, at regular intervals, just sits staring out of the window often for several minutes at a time.

One student, on noticing this behaviour, is concerned about the amount of time the child spends 'on task'. She thinks to herself that this child is obviously quite lazy and makes a mental note to herself to watch her carefully in the future. Her concern about the child's obvious 'laziness' leads her to observe her more closely in order to find out just how much time she wastes during the rest of the session.

She quickly designs a simple observational grid where she can record the amount of time spent 'off task' during the remainder of the session. She concludes that the child spent more time 'off task' than 'on task' during that session and writes this 'neutral' observation into her school log.

On reflection later, she wonders whether a move to the other side of the classroom, away from the distractions of the world outside the window might help the child stay 'on task' or whether calling out the child's name each time she stares out of the window would help to prevent her from 'wasting time'.

The second student noted that the child looked very thoughtful when staring out of the window and that this seemed to be followed by bursts of energy and concentration in terms

of the writing produced immediately after each one of these staring out of the window episodes. She, therefore, assumes that the staring out of the window is related to the need to think.

The second student decided to look more carefully at what the child did during the rest of the session and made detailed descriptions of her behaviour for the rest of that time. She found that these 'staring out of the window' episodes were indeed related to thinking time as they were often followed by the introduction of some new line of thinking into the child's writing. She decided that it would be particularly important for her not to speak to the child either during, or immediately after, one of these staring episodes as they were clearly a time of productive contemplation.

In these two differing interpretations we can see how, by focusing on the surface features of the behaviour of these children we can concentrate our efforts on improving the 'on task' behaviour as defined by some simplistic definition of what counts as being 'on' and 'off' task. By broadening our gaze to take account of the whole picture and reflecting on the quality of education going on we allow ourselves to see things we might otherwise fail to see, things

which challenge our views of what it means to be 'on task'. In any claim to have improved educational practice we surely need to be able to say in what way the changed practice is more educationally worthwhile for the children / students we teach.

My Personal Professional Journal

"Writing, like life itself, is a voyage of discovery"

(Henry Miller)

Another important aspect of data collection during my own PhD study was the development of my personal research journals where I reflected on my own learning, and responded in a personal way to my reading of the literature. These journals filled eleven volumes and contained some 180,000 words, tracing the development of my own thinking during the course of my inquiry.

In her practical and thoughtful book "Writing to Grow", Mary Louise Holly (1989) argues that in journal writing

- we question ourselves
- we make explicit the implicit
- we develop an educational archive for ourselves

- we explore multiple realities which only time and different perspectives make possible
- we find new ways of coming to know ourselves and our profession

Teaching is an extremely complex activity. We need to understand the students we teach, the context in which we teach them and ourselves as teachers as we bring to that context our own particular life histories. In my view, keeping a professional journal can be an important resource in developing that understanding.

As Frank Smith so neatly expressed,

“We do not think and then write, at least not without putting an unnecessary handicap on ourselves. We find out what we think when we write, and in the process put thinking to work – and increase its possibilities”
(Smith 1982)

This is what I think Holly means when she talks about journals ‘introducing the writer to the writer’.

On a personal level, I found there were many connections between issues arising from the keeping of a professional journal and those arising from the experience of listening to myself in taped tutorials with my supervisor. Listening to

myself in the role of the learner often provided me with an opportunity to hear myself thinking and, in the process, to get to know myself better. It also supported me in uncovering and challenging some of the assumptions on which some of my thinking has been based.

Autobiography: Understanding My Personal History

Throughout the period of my engagement with my own PhD study, I was struck by the importance of my personal biography in relation to my work. In trying to understand myself as I was then, I was forced to look back and to attempt to trace the origins of some of my own beliefs. Time and time again, issues that I had been dealing with in the context of my research made me uncover and examine some of the earlier and major influences on my development as a person. In looking at this aspect of my work I had to grapple with some of the central ideas in autobiographical work.

- How do I come to understand myself?
- What are the processes by which I review my life to date and pick out significant incidents?
- What makes a life event ‘significant’ ?
- Why choose some events and not others?

In my work with students I have been similarly struck by the way in which their understanding of themselves as teachers has been bound up with their understanding of their own pasts and of the origins of their current beliefs and values. As part of my PhD studies, I focused on my own attempts to uncover and understand my own personal history in the belief that this deepening understanding of my own contingent self had been central to my ability to support students as they try to understand themselves better.

In this process of coming to understand myself, I engaged with some of the issues in the literature of autobiography. As a young teacher, I read Peter Abbs' *Autobiography in Education* in which he argued that teacher education needed to incorporate 'a reflective study of identity and personal values' which, at that time, sat in contrast to the more objective approaches of much of the social sciences of the day. A major and more recent contribution to my own thinking in this area was Mark Freeman's stimulating book *Rewriting the Self: History, Memory and Narrative*. In this, he defines 'rewriting the self' as

"the process by which one's past and indeed oneself is figured anew through interpretation."(Freeman 1993 p3–4)

seeing *explanation* and *understanding* as different 'moments' in the process of making sense of the human world.

My reading of this text led me, in turn, to some of the writings of Paul Ricoeur in an edited collection of his essays entitled *Paul Ricoeur: Hermeneutics and the Human Sciences* (Ricoeur 1981). These texts have raised important issues for me not only in relation to understanding my own biography but also in the connections I found between my understanding of action research and Ricoeur's notion of '*meaningful action considered as text*'. It seems to me that, in analysing our practice as teachers, we try to set out a description of our practice, or an actual transcript, in order that we might view our practice as a text to be critiqued. We create a certain distance between our teacher selves and our researcher selves and this supports us in examining our own practice in greater depth.

Of course, these texts of our lives are deeply problematic in that they will inevitably be recollections of experience. The starting point for our interpretative work

'will not be lives as such but the words used to speak them.' (ibid p 7)

This raises the whole question as to what extent these recollections might be regarded as ‘mere fictions’ resulting in a consequent belief that we, too, are ultimately fictions. Freeman suggests that, if we question the very notion of a ‘true past’ there to be discovered we would then, as Derrida would argue, concentrate on the study of the multiple texts of our lives rather than constantly worrying about what exists outside those texts.

Freeman goes on to raise the question that, if both our lives and the stories we tell about them are socially constructed to the extent that we cannot ‘step beyond the discursive order inherent in one’s own culture’ then how will we ever be able to do anything new. He argues for the need to both understand and rewrite ourselves, reminding us of Bakhtin’s powerful words,

‘The better a person understands the degree to which he is externally determined, the closer he comes to understanding and exercising his real freedom.’ (Bakhtin 1986 quoted in Freeman 1993 p 24)

These words certainly resonate with my attempts to understand my own biography in that it has largely been through gaining a fuller understanding of the extent to which I was socially

constructed that I have been able to free myself to make, at least to some extent, free choices about how I really want to be.

What do we mean by ‘findings’?

I well remember the occasion when my supervisor suggested I might like to meet up with two other Ph.D. students to discuss our ‘Most important finding’. My initial reaction was one of panic and confusion and my journal entry at the time reads as follows:

When Damian first mentioned that this was to be the topic at our joint meeting with Stephen, my initial reaction was something like

“That could be a problem. I don’t think I’ve really got any findings!”

I suppose what I really mean is that I’m not really happy with the use of the word ‘finding’ as a way of summarising the outcomes of my research.

In relation to action research, ‘finding’, for me implies neat solutions. It’s an attempt to objectify what we do, to give people what they want in terms of neat solutions.

I think it probably gets to the heart of my concerns about my work in that I know I will never be able to sum up what I've done with a tidy statement about findings. Will that make my work unacceptable? I hope not, but at the same time, I'm far from confident.

In a sense, my finding is about how interconnected and complicated everything is. How you can't separate teachers' biographies and their own understanding of those biographies from what they do with children in classrooms nor, in turn, from the unique biographies of all those individual children whom they teach.

So what is my most important finding?

That it's all much more complicated than I thought (and I don't think I started with a 'simple solution' approach) Not much of an answer after several years work, is it?

If you asked how has my work affected my thinking, my practice, my understanding of myself, my relationships with students, my attempts to redesign courses etc. then I think I could give a fuller answer.

So maybe it's the question that's problematic. I haven't really got 'findings' I didn't really set out to get 'findings'

But maybe what I need to do is think further about the questions I would like you to ask.

In reflecting back on this journal entry later, I think that much of the concern I expressed then had its roots in the differing interpretations of the word 'findings' within a range of research traditions. For me, the word 'findings' has a very positivist ring about it. It implies that knowledge is out there waiting to be 'found' rather than being painstakingly 'constructed' by the knower. In this case, perhaps the replacing of the phrase 'Most important findings' with 'Most important insights' would have received a less negative response from me.

Questions of judgement

In making judgements about written projects in my role as supervisor, (and practice in higher education always involves making judgements), I want to value genuine engagement with the issues, honesty in reporting them and improvement in *educational* practice in terms of *worthwhileness* for those being taught. Some issues that arise are:

- How does the researcher want his/her work to be judged?
- Could criteria be negotiated?
- Is action research likely to be judged within the language of a different research paradigm?
- Could criteria emerge from process of marking?

For me, the practice of making judgements is a highly problematic one. How do we judge the worth of an action research report? I said at the start of this paper that I believed that:

The fundamentals of action research involve the questioning of assumptions, the clarification of values, the discovery of the mismatches between espoused values and practice and the understanding of the wider social context in which I work.

This being the case, each of these would need to be represented in the final report. I think the case needs to be made that any improvement in practice is judged as improvement in terms of the ‘worthwhileness’ of the educational experience for those being taught. Indeed, it is this last issue that has been a central feature in my work with colleagues on developing our practice as assessors of student projects. In the

early stages of our work we had developed lists of criteria for making judgements but only later did we add one that required the student to say in what way their changed practice had led to more worthwhile educational experiences for those being taught.

I am not suggesting that, in incorporating this criterion, we somehow made the process of making judgements more straightforward as the judgement as to what counts as ‘worthwhile’ is itself extremely problematic. We had at least ensured, however, that students were required to address this issue rather than assuming that any description of ‘changed’ practice would fulfil the course requirements. It also meant that in doing this they would return to their own conception of education and personal values rather than being tempted down the ‘technical rational’ root of what might count as improved practice (e.g. more time on task, less queuing etc.).

In thinking about the issue of making judgements, I have come to the view that one of the great problems with much qualitative research lies in the constant need to seek its justification within someone else’s language game and in relation to someone else’s definition of suitable criteria in terms of what counts as new knowl-

edge. It seems to me that, within the positivist research paradigm, a 'claim to knowledge' is relatively unproblematic. The researcher needs to show what has been 'discovered' that is new, that was not known before.

Qualitative research in general and action research in particular, however, seem very different. This difference may account for the difficulties that seem to be experienced by many candidates in relation to getting Action Research Ph.D. proposals through institutional registration procedures. It would seem that these procedures often demand tight definitions of 'the research problem' in a field where defining the research problem is actually part of the process of the research rather than its pre-defined starting point.

In relation to making judgements about the quality of finished work, maybe we should cease constructing more and more complex lists of criteria and instead, as Lyotard (1991) suggests, allow the criteria of judgement to 'emerge' from the process of marking. In this way examiners would engage in the process of constructing criteria to defend their decisions after the judgement has been made and this could include criteria that the examiner had not previously considered. I recognise, however, that this sits

uneasily with equal opportunities commitments in terms of the student's 'right to know'.

In the current climate I am not at all sure that the ever lengthening lists of marking criteria are actually there either to support student learning or to ensure fairness in the process of marking. Indeed, my personal view is that these lengthy lists are often not actually used in the process of marking and are there more to defend tutors' decisions to external examiners or to give a somewhat spurious impression that the judgements made then, are somehow, both objective and fair.

Many people appear to think that long lists of criteria make the process of marking both easier for the examiner and fairer for the student. But, however long the list of criteria, the examiner still needs to engage in the process of making a judgement albeit, now, for each of the listed criteria in turn. Perhaps we should worry less about constructing criteria by which to mark and devote more of our energy into sharing examples of the ways in which we actually make particular judgements.

Certainly, the meetings that have engaged me most on issues of making judgements have not been those where we construct lists of crite-

ria but those where we come together to share our perceptions of what constitutes, say, a first class level of analysis or what constitutes a fail. Again, it is the location of judgements in particular instances that is more fruitful than generalised discussion about the criteria by which these judgements might be made.

Lyotard's *Postmodernism Explained to Children* (1992) with its emphasis on trying to approach things 'with the mind of a child' free from pre-judgements led me to further reading of his work. His writing with reference to criteria for making judgements in *The Inhuman* (1991) was influential in making me move from a concentration on trying to create criteria towards a focus which was more concerned with examining the actual processes of making judgements. This, in turn, led to me moving away from encouraging endless staff discussions about the creation of more and more detailed lists of criteria and, instead, to organising a staff development event to look at the way in which we actually make judgements and the creation of time in which staff can share the judgements they have made and discuss how and why they made them.

And finally...

There are many insights that I gained during the process of my own PhD inquiry and these have made a significant contribution to my understanding and confidence about my own practice both as a supervisor and teacher in higher education and as an educational researcher. In response to the use of literature in action research, I am convinced of the need to 'construct' a field of literature around the site of practice and to feel confident about responding to that literature in a personal way and encourage my students to do the same. I have experienced the connections between understanding myself as a person through the exploration of my personal biography and understanding myself as a teacher in my current teaching environments. As a result of this process I feel more confident about supporting students in understanding themselves as people as a way of exploring some of the value dimensions of their own practice.

The exploration of values within very particular instances of practice has been crucial both in supporting students in articulating their personal values and in developing their practice within that value framework. My experience as a learner trying to understand my own development with the support of my journal writing

gave me the experiences and insights that have led to a more confident approach to supporting students' use of journals. Likewise, the powerful experience of being listened to with sensitivity and of having my ideas taken seriously moved my inquiry forward and taught me important lessons for my work with students.

Finally, I learned at first hand that when I explore one aspect of my practice with commitment and enthusiasm I enter an ever-growing world of intellectual challenge and excitement which inevitably affects all other aspects of my practice. It is the strong conviction that this is always the case that was, perhaps, my most significant finding and one which makes my continuing practice as a action researcher forever problematic yet continually worthwhile and intellectually engaging.

Acknowledgements

Earlier versions of this paper were presented at an Action Research Course for doctoral students, at the University of Umeå, Sweden on 13th February 2004 and, previously, at a day conference for research students at the University of East Anglia on 1st March 2003.

My thanks go to the staff and students present on these two occasions for their interest and engaging comments. Special thanks to Gaby Weiner at Umeå and Sue Cox at UEA and for their kind invitations.

Correspondence

Kath Green, Education Adviser, Kent, Surrey and Sussex Postgraduate Deanery, Postgraduate Medical and Dental Education, 7, Bermondsey Street, London SE1 2DD, United Kingdom. (kgreen@kssdeanery.ac.uk)

Notes

This fictionalised account was created in order to support students in addressing the problematic nature of ‘on-task’ behaviour. The events described have occurred in classrooms on separate occasions but have been re-written as a fictionalised account in order to highlight the issues involved. There is a growing literature relating to the use of fictionalised accounts see, for example, Bolton 1994, Rowland et al 1990, Rowland 1991, Convery 1993). In some of these cases, fictionalised accounts are written and then ‘deconstructed’ to identify a range of emerging issues (e.g. Convery 1993). The fictionalised account described here has been used as a text for students to ‘deconstruct’ in order to examine the complex web of issues that surround what many of them believe to be a non-problematic issue.

References

- Abbs, P. (1974) *Autobiography in Education*, London, Heinemann Educational Books
- Altrichter, H. & Posch, P. (1989) “Does the “grounded theory” approach offer a guiding paradigm for teacher research?” *Cambridge Journal of Education*, 19,1, pp21–31
- Bolton, G. (1994) “Stories at Work. Fictional-Critical Writing as a Means of Professional Development” *British Educational Research Journal*, Vol. 20. No. 1 pp 55–68
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical* Lewes, Falmer Press
- Convery, A. (1993) “Developing Fictional Writing as a Means of Stimulating Teacher Reflection: a case study” *Educational Action Research* Vol. 1 No 1 pp135–151
- Freeman, M. (1993) *Rewriting the Self: History, Memory and Narrative* London, Routledge
- Kincheloe, J. L. (1991) *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* London, The Falmer Press
- Green, K. (1993) “Diary Writing in a Mathematics Education Class” in: Plummer, G. and Edwards, G. (Eds.) *Dimensions of Action Research: People, Practice and Power* Bournemouth, Hyde Publications
- Green, K. (1994) “Celebrating Experience” in: Galloway, S. and Morrison, M. *The Supply Story* London, Falmer Press
- Green, K. (1999) ‘Defining the Field of Literature in Action Research: a personal approach’ *Educational Action Research* Vol. 7 Number 1, pp 105–123
- Holly, M.L. (1989) *Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal* Portsmouth New Hampshire, Heinemann
- Kincheloe, J. L. (1991) *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* London, The Falmer Press

- Lyotard, J.-F.** (1991) *The Inhuman: reflections on time* (trans. by Bennington, G. and Bowlby, R.) Cambridge, Polity Press
- Ricouer, P.** (1981) *Hermeneutics and the Human Sciences* Cambridge, Cambridge University Press (Edited and translated by Thompson, J.B.)
- Rowland, G., Rowland, S. & Winter, R.** (1990) "Writing fiction as inquiry into professional practice", *Journal of Curriculum Studies*, 20, pp 291–293
- Rowland, S.** (1991) "The Power of Silence: an enquiry through fictional writing" *British Educational Research Journal* Vol. 17, No. 2
- Schön, D. A.** (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* New York, Basic Books
- Smith, F.** (1982) (3rd edition) *Writing and the Writer*, New York, Holt Rhinehart and Winston





Mångfald, text och värdegrund

Ett ämnesdidaktiskt perspektiv: svenskämnet

Kerstin Munck

Abstract

I den här artikeln lyfter jag fram några ämnesdidaktiska möjligheter som erbjuds inom skolämnet svenska när det gäller värdegrundsfrågor. Med exempel ur romanen *Ett öga rött* illustrerar jag den svenska mångfaldsskolans komplexitet. För att förstå innebörden av ”mångfald” behöver vi lägga ett intersektionalitetsperspektiv på mångfaldsbegreppet. I mångfaldsskolan trängs en mångfald av texter. Med ett vidgat textbegrepp inkluderas i svensklärares uppdrag också arbete med nya teknologier och medier. Elevers egna texter kan vara ingångar till alla typer av medierade berättelser. I de flesta medier förekommer berättelser som kan tas till vara för etiska diskussioner i klassrummet. Berättelser engagerar våra känslor, därför att de är konkreta exempel som vi kan dra generella slutsatser av och återföra på våra egna liv. Den datormedierade kommunikationens dominans över skriftkulturen gör mötet mellan elevtext och boktext till en särskild angelägenhet, där s.k. kortskri-

vande kring abstrakta begrepp kan öppna för frågor kring värdegrund och för vidare läsning av skönlitteratur. Olika medier arbetar och fungerar på olika sätt. Att hävda ett medium framför ett annat i kraft av dess unicitet vore begränsande. Men helt klart är att vi behöver mer receptionsteoretisk forskning för att kunna se och förstå vilka unika kvalitéer olika medier besitter.

Inledning

De inledande värdegrundskapitlen i läroplanerna (*Lpo 94*, *Lpf94*, *Lpfö 98*) fastslår vikten av att skolan tar till vara sin sociala och kulturella mångfald. Syftet med min artikel är att visa på ämnesdidaktiska möjligheter inom skolämnet svenska när det gäller värdegrundsfrågor. Som en bakgrund fokuserar jag först den svenska mångfaldsskolan och läroplanerna samt för in det intersektionella perspektivet på mångfaldsbegreppet. Därefter behandlar jag svenskämnet, dess utmaningar och möjligheter.

Den svenska mångfaldsskolan

Mångfaldsskolan kan illustreras med en sida ur Jonas Hassen Khemiris *Ett öga rött*, där eleverna i en högstadieskola skockas kring elevskåpen första dagen efter sommarlovet (Khemiri 2004:14–16). Vi får här en inblick i makt och mångfald ur ett elevperspektiv, när eleven Halim iakttar och kategoriserar elever, lärare och annan skolpersonal: den eritreanska vaktmästaren, den från Korea adopterade specialläraren, den vita klassföreståndaren med svensk medelklassbakgrund, bildläraren som enligt Halims sätt att se är ”fett böig” och överklass-eleven med sommarstuga i Sandhamn. Berättaren Halim har arabiskt ursprung med föräldrar från Marocko. Denna bild av den svenska mångfaldsskolan är förmodligen ganska representativ – även om det finns rektorsområden med mer homogen sammansättning. En relativt konstant mångfald för samtliga skolor gäller åtminstone kön, generation och sexualitet. I fråga om klass, religion och etnicitet är variationerna större – mellan bostadsområden och regioner.

När Halim i Jonas Hassen Khemiris *Ett öga rött* närmar sig skolan på terminens första dag ser han ”skolan torna sig som värsta borg uppe på kullen” (2004:14). Det är en hotfull plats, som han måste besegra. I världslitteraturen finns det gott om unga män (för det är oftast just män)

som står öga mot öga mot ett samhälle och dess institutioner, som ska besegras. I svensk litteratur är kanske det mest berömda exemplet öppningsscenen i August Strindbergs *Röda rummet*, där Arvid Falk från sin utsiktspost i trädgården vid Mosebacke betraktar staden Stockholm. Strindberg skriver:

och då han lutade sig öfver barrieren och såg ner på staden under sina fötter, var det som om han betraktade en fiende; hans näsborrar vidgades, hans ögon flammade och han lyfte sin knutna hand, som om han velat utmana den stackars staden eller hota den. (Strindberg 1879:5)

För Halim är situationen (ung man som utmanar maktens institutioner) identisk med Arvid Falks och samtidigt helt omvänd. Arvid Falk ser staden ”under sina fötter”, medan Halim ”såg skolan torna sig som värsta borg uppe på kullen”. Halims utfall mot skolan som institution manifesteras framför allt i att han målar sina *tags* på skolans toalettväggar, förstör juiceapparaten i skolmatsalen eller fryser ut specialläraren Alex med ilska blickar. Halim agerar ur ett underläge, som han tillskriver sin identitet som den Andre i det svenska samhället. För denna känsla skaffar han sig bränsle utanför skolan, i mötet med den kanske fundamentalistiska kvinnan

Dalanda och i medkänslan med i synnerhet familjens vän Nourdine, invandrare med skådespelarbakgrund som det verkar hopplöst för att få en roll på en svensk teaterscen.

Det som gör Halims skoltillvaro så förvirrande är det som Gunnar Berg skulle kalla ”dilemman mellan [...] skolan som institution och skolor som organisationer”, det vill säga i vardagsarbetet förmår skolledningen inte att omsätta de manifesta uppdragen i konkreta handlingar, än mindre ta till vara det frirum som finns i maktförhållandet mellan institutionens styrning och den aktuella skolkulturens ledning för att på så vis ”till elevers bästa *upptäcka* och *erövra* det tillgängliga (outnyttjade) frirummet” (Berg 2003:31). Jag ska ge två exempel från romanen *Ett öga rött*. Vi befinner oss i 2000-talets svenska skola, och den process som påbörjades under 1990-talet är nu i det närmaste fullbordad: centralt utformade detaljregler har ersatts av ramregler. Samhällets marknadstänkande ersätter det före detta folkhemmets statliga fördelningspolitik (jfr Berg 2003:24).

Halim kallas till ett möte med rektor, kurator och klassföreståndaren Carin och får veta att hans hemspråksundervisning har drabbats av skolans nedskärningar. Halim känner ett kaos inom sig och frågar förgäves flera gånger: ”Vem

har bestämt? Vem har bestämt?” (Khemiri 2004:20). I kontrast till detta möte ställs skolans satsning på elevdemokrati. Halim placeras i ”Matrådet”, där han får vara med om oändliga diskussioner och omröstning om vilken sorts hårt bröd, som i fortsättningen ska serveras i skolmatsalen (Khemiri 2004:102–105). Å ena sidan, således, punktvis fostran i demokratiskt beslutsfattande (i matrådet), å andra sidan brutalt berövad hemspråksundervisningen med vad den inneburit av kulturarv och identitet för Halim. Det här är naturligtvis *skolans uppdrag* och *skolors arbete* i skönlitteraturens smärtsamt ironiska skrattspegel, men jag är inte så säker på att exemplen befinner sig alltför långt från den verkliga skolvardagen. Alla som arbetar i skolan kan nog känna igen något av detta. Del 3 i Gunnar Bergs *Att förstå skolan*, ”Från skolan som institution till skolor som organisationer” visar på möjligheter för skolans aktörer (ledning, personal, elever) att ta till vara ”frirummet” mellan institution och organisationer. När så inte sker, är det inte underligt om elever känner som Halim, när han närmar sig skolan efter sommarlovet: han såg den ”torna sig som värsta borg uppe på kullen”.

I *Lpfö 98* (kap. 1: ”Förskolans värdegrund och uppdrag”) konstateras: ”Den växande rörligheten över nationsgränserna skapar en kulturell

mångfald i förskolan, som ger barnen möjligheter att grundlägga respekt och aktning för varje människa oavsett bakgrund.” Men om den växande rörligheten över nationsgränserna inte motsvaras av en växande rörlighet mellan till exempel bostadsområden, hur går det då med den kulturella mångfalden? Samma fråga kan ställas till de inledande värdegrundskapitlen i *Lpo 94* och *Lpf 94*, som båda slår fast att ”[s]kolan är en social och kulturell mötesplats”. Det finns rektorsområden i vårt land där barnen representerar 90 olika modersmål och det finns andra med språkligt, klassmässigt och kulturellt nära nog homogen sammansättning. Den svenska skolan är på ett övergripande plan en ”mångfaldsskola”, medan enskilda skolor kan differentiera i hög grad, beroende på faktorer som bostadssegregation, regionala skillnader och inte minst genom uppkomsten av s.k. friskolor, där till exempel en kategori som religion kan renodlas. Emellertid kvarstår ju styrdokumentens uppdragsformuleringar om skolan som en ”social och kulturell mötesplats”. Här blir det skolläringens uppgift att uppmana och inspirera lärarna att konkretisera. Att skapa ”en social och kulturell mötesplats” i en homogen respektive heterogen skolmiljö stöter på olika typer av svårigheter, som ett gott ledarskap har till uppgift att överbrygga.

”Mångfald” ur ett intersektionellt perspektiv

Vad förstår vi då med begreppet ”mångfald”? Rimligen bör mångfaldsbegreppet omfatta kön, klass, etnicitet, religion, sexualitet, ålder och kropp. ”Kropp” som mångfaldskategori är kanske särskilt viktig att uppmärksamma i skol-sammanhang, där varje avvikelse från den normanpassade kroppen i värsta fall kan ge upphov till mobbning, det må handla om en kropp som är ”för smal” eller ”för tjock”, som plågas av eksem eller tics eller sitter i rullstol. Individer bygger upp sina identiteter utifrån flera av dessa kategorier: kön, klass, etnicitet etc. Dessa samverkar och korsar varandra i olika maktstrukturer. Användbart i detta sammanhang och för att få syn på vad som förstärker eller försvagar makt och/eller jämlikhet är ett så kallat intersektionalitetsperspektiv, som under 1990-talet börjat dyka upp inom forskning kring etnicitet och genus (se t.ex. Young 1997; de los Reyes m.fl. 2002; Lykke 2003; de los Reyes & Mulinari 2005). Engelska ”to intersect” betyder ”skära, korsa, genomkorsa” och ”intersektionalitet” som begrepp tar fasta på att olika kategorier är förknippade med olika maktpositioner, och att dessa genomkorsar varandra mer eller mindre tydligt, mer eller mindre förutbestämt. I skolans värld finns mängder av kategorier som korsar varandra, förstärker eller destabiliserar

individens makt och inflytande. De kan ligga som dolda, mystifierande underströmmar eller vara tydligt blottlagda.

Det framstår som synnerligen angeläget för skolorna att arbeta med mångfaldsfrågor och föra in det intersektionella perspektivet. Bland alla kategorier som korsar varandra och strider om olika maktpositioner – så som intersektionalitetsforskning visat – är sexuell preferens fortfarande den mest dolda och samtidigt mest utsatta kategorin. Den skolforskning i vårt land som hittills bedrivits kring ungdomars könskonstruktioner har främst skett bland etnologer och socialantropologer, t.ex. Anna Sofia Lundgren, *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan* (2000) och Fanny Ambjörnsson, *I en klass för sig* (2004). Det är därför glädjande att Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté har gett ett större forskningsbidrag till projektet ”Den självklara heteronormativiteten – Skolan som plats för sexualitets- och könskonstruktion”. Projektet leds av Eva Reimers, Linköpings universitet (2004–2006).

Pedagogiskt arbete äger således rum i möten mellan en mångfald av identiteter. Detta är i och för sig inte något nytt. Det nya är vår ökade medvetenhet om mångfalden, dess synliggörande och läroplanernas tydliga uppdrag till oss att respektera och ta mångfalden till vara,

inte minst när det gäller värdegrundsfrågor. I det följande diskuterar jag hur detta kan göras inom skolämnet svenska.

Svenskämnet, mediet och budskapet

Till svensklärares utmaningar hör inte bara mötet med en mångfald av identiteter i klassrummet utan också uppdraget att arbeta med en mångfald av texter. Till ”mångfaldsskolans texter” hör hela det breda utbud av texter som genom skolans undervisning möter eleverna inom, på och utanför klassrummets väggar: läromedel, elevproducerad text, skönlitteratur och dagstidningar etc. Medieutveckling och medieundervisning ägnas ett stort avsnitt i *Skola för bildning* (SOU 1992:94), något som så småningom fått ett tydligare genomslag i kursplanerna för svenska, skriver Elisabeth Lindmark (2003:7–10). Hon konstaterar: ”När kursplanen för grundskolan reviderades 2000 fördes ett *vidgat textbegrepp* in på samma sätt som i gymnasieskolans kursplan” (Lindmark 2003:9). Att arbeta med ett vidgat textbegrepp innebär att man som svensklärare bör hämta sina texter från alla typer av medier, förutom den skrivna och tryckta texten också från bild, film, TV, radio, video, DVD samt från hela det väldiga utbud som genereras av IKT (informations- och kommunikationstekniken).

De tre läroplanerna (*Lpfö 98, Lpo 94, Lpf 94*) inleder samtliga med ett kapitel om skolans värdegrund i vilket ingår ett särskilt avsnitt rubricerat ”Förståelse och medmänsklighet”. I *Lpo 94* betonas här vikten av att utveckla förmågan ”att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar”. Hur väljer och arbetar vi med texter bland barn och ungdomar utan att bli didaktiskt moraliserande? Barns och ungdomars behov av att föra samtal om etiska frågor är det naturligtvis även skolans uppgift att möta. Här erbjuds svenskläraren oavsett om han eller hon arbetar inom en timplanelös eller en mer traditionellt organiserad skola stora möjligheter just genom det mångfasetterade textutbudet.

Berättelser som väcker värdegrundsfrågor och som kan tas till vara för etiska diskussioner i klassrummet finns inom alla medier. Längre har skriftkulturens berättelser (i romaner och noveller) dominerat (Thavenius 1999:156–159). Åtminstone sedan 1980-talet har dock film och video börjat få en någorlunda etablerad plats inom traditionella skolämnen som svenska, bild och samhällskunskap. *Svenskläraryrskriftens årskrift* hade i mitten av 1980-talet som tema ”Drama, film och bild”, även om detta den gången var ganska försiktigt vinklat (*SLÅ* 1985). Svårare har det varit för informations- teknologins ”texter” att inlemmas i skolarbetet

(Andersson 1999:23–41). Lärare som inte själva vuxit upp i den nya mediekulturen och som kommer från äldre lärarutbildningar känner sig naturligt nog inte helt bekväma med utbudet inom IKT. Samtidigt som vi vet att våra elever tillbringar mycket tid som konsument av till exempel datorspel är det inte självklart om och hur vi anknyter till detta i vår undervisning. Men om eleverna ska kunna utveckla vad som numera går under samlingsnamnet *critical literacy*, kan vi lika lite osynliggöra datorspelen i klassrummet som annat inom IKT. *Critical literacy* innefattar medvetenhet om att olika medier arbetar och fungerar på olika sätt och genom *critical literacy* utvecklas ”ett mer analytiskt närmande till litteratur och film, liksom till språkanvändning och medieanvändning” (jfr Erixon och Elmfeldt 2005:54 samt Carmen Luke 2002:72–74).

När vi tar in datorspel i klassrummet (reellt eller i samtal) bör vi dock vara medvetna om, att det inte är självklart att skolelever accepterar att skolan inkorporerar verksamheter som elever ägnar sig åt på fritiden. Christina Chaib har visat hur många ungdomar som ägnar sig åt teater på fritiden inte alls vill ha teaterarbetet infört som skolarbete. De motiverade sitt ställningstagande med att ”teatern har en positiv klang medan mycket i skolan handlar om

stress, prov och konkurrens” (Chaib 1996:251). Per-Olof Erixons undersökning av ungdomars diktskrivande bekräftar en liknande inställning hos många av hans informanter: ungdomarna upprättar en gräns ”mellan det man kan göra privat och det man kan göra i skolan” (Erixon 2004:14–15, 292). Emellertid får denna misstänksamhet mot skolmiljön från elevernas sida inte hindra ett seriöst arbete även med datorspel i klassrummet eller i skolans datasal. Hur kan vi annars utveckla *critical literacy*?

Men det är inte bara eleverna själva som är misstänkamma mot att se sin ”ungdomskultur” inkluderad på skolschemat. Inte minst vi lärare kan känna oss skeptiska mot att avsätta tid för det vi ser som ungdomskulturens senaste yttringar. Ny teknik möter alltid misstro, det är numera en väletablerad sanning. Kanske kan man jämföra med videoteknikens barndom, då videorullar av typen ”Motorsågsmassakern” skämde ut ett helt teknikområde och därför ställde många skeptiska till den nya tekniken. Att förväntningarna på videorullarna länge inspirerades av ”Motorsågsmassakern” fick jag bekräftat en gång i början av 1980-talet, då vi hade inbrott i videoteket som vi just börjat bygga upp på den gymnasieskola där jag då arbetade. Den enda kassett som försvann ur det tämligen klassikerdominerade förrådet var

Strindbergs *Dödsdansen*. Jag finner det mycket sannolikt att även datorspel kommer att breddas högst påtagligt både vad gäller speltyper och genrer. I anslutning till Janet Murrays *Hamlet on the Holodeck* (1997) menar Jonas Carlquist att ”datorspelen, som de ser ut idag, har svårt att skapa tragedier. Att spela ett spel med olyckligt slut är komplicerat” (Carlquist 2005:37). Men morgondagens datorspel kommer kanske trots allt att även inkludera tragedier.

Sett i perspektiv av en ständigt pågående remediering, där bok blir film, film blir bok, myt blir spel etc. vore det ju underligt om inte datorspelsmakarna skulle vidga sin repertoar och även skapa tragedier (jfr Elmfeldt och Erixon 2005:62–63). Som jag ser det finns det anledning att spekulera vidare kring frågan om tragedins eventuella intåg bland datorspelen, eftersom en sådan utveckling onekligen skulle öka deras didaktiska sprängkraft. När det gäller så kallade labyrintiska hypertexter finns möjligheten redan. Janet Murray skissar en elektronisk berättelse om en fiktiv ung man, självmördaren Rob: hans miljö, hans vänner och hans bakgrund skulle kunna konstrueras för att ge läsaren olika förståelser av ett tragiskt händelseförlopp att interagera med (Murray 1997:175–180). Härifrån, menar jag, är steget inte långt till *Hamlet* som hypertext eller någon helt ny typ av cyber-

drama. Janet Murray ser nyfiket och optimistiskt på de nya teknologiernas möjligheter, när hon konstaterar: "[N]arrative beauty is independent of medium" (Murray 1997:273). Shakespeares tragedi behandlar en av ungdomstidens bittraste frågor, frågan om självmord, en utväg som Hamlet avvisar redan i sin första monolog (Akt I:2) och sedan i den berömda monologen i tredje akten (III:1). Suicidalitetsforskaren Jan Beskow har utrett frågan om språkets roll för att förebygga självmord. "Ett välutvecklat och ordrikt språk är en förutsättning för att kunna ta till sig och förstå ett komplicerat liv och ett komplicerat samhälle", skriver han i *Suicidalitetens språk* (Beskow m.fl. 2005:28). Beskow har visat att suicidalitetens språk är tabubelagt och därför dysfunktionellt, vilket kan leda till en slutlig och fruktansvärd kroppslig handling (Beskow m.fl. 2005:77). Om vi tillåter oss att överföra resonemanget på en diktad gestalt, blir det slående hur Hamlets (d.v.s. Shakespeares) språk förlöser honom så att han lämnar tanken på självmord. Dramats tragiska slut har andra ingredienser, där styvfadern kungens maktbegär, intriger och svek dominerar. Som läs- eller speldrama lika väl som labyrintisk hypertext kan Hamlets problematik fortsätta att engagera unga människor. Dramats faktiska självmord begås av Ofelia, som i fjärde akten förlorar sitt språk och övergår till ett tragiskt men obscent

lallande. Också hennes problematik har alla förutsättningar att engagera, inte minst ur ett genusperspektiv – oavsett medium.

Det är viktigt att framhålla att "datorspel" lätt blir en ofantligt svepande beteckning för ett fält som rymmer vitt skilda genrer eller speltyper, mer eller mindre sofistikerade tekniker och självklart också öppnar för mer eller mindre avancerade valsituationer och ställningstaganden hos spelaren eller "läsaren" (jfr Carlquist 2005:23–39). Eftersom marknaden hittills dominerats av USA-konstruerade spel, vet vi ännu inte hur helt andra värdegrunder eller moralkoder skulle kunna förmedlas via datorspel. Vitala delar av datorspelens struktur – labyrint, rhizom (< grek. rot, rotsystem), spärrvillkor – (jfr Carlquist 2005:27–29) kan återföras på såväl urgammal muntlig myt som på skriftkulturens kanoniserade litteratur, varför en inbjudan till remediering tycks ligga i öppen dag. Ett exempel på en kanoniserad litterär text inom skriftkulturen, som med sina frekventa spärrvillkor och sin bisarra rhizomstruktur borde kunna locka djärva speldesigners, är förstas Kafkas trilogi *Processen*, *Slottet* och *Amerika*. Den första delen, *Processen*, har redan tidigare remedierats till bland annat film och balettforeställning. Det speciella som förmedlas genom Kafkas språk, det unika i den skönlitterära texten, gick då för-

lorat. Men varje nytt medium arbetar på sina villkor och vinner i bästa fall något annat, det som är dess särart. *Processen* som datorspel eller hypertext kommer också att fungera väsensskilt från ursprungstexten. Därför kan det aldrig bli frågan om ett antingen – eller, när vi väljer bland olika medier.

Redan 1987 skapade Michael Joyce den elektroniska romanen *afternoon, a story*, en diskettburen så kallad hyperroman (Gunder 1999:39–63; Gunder 2004:51–153; Svedjedal 2000:57–62). Hyperromanen läses direkt på skärm och läsaren interagerar genom att klicka sina val i olika situationer och påverkar på så vis händelseutvecklingen i romanen. För 2000-talets skolungdomar är *afternoon* redan obsolet; idag finns elektronisk litteratur som använder mediets alla möjligheter där ljud, bild, film, textcollage, musik etc. samverkar. Naturligtvis skapas hela tiden nya datorspel, hypertexter och elektronisk litteratur i olika former och med mer eller mindre tydliga anknytningar till mänsklighetens samlade kapital av myter och berättelser. Jonas Thente har kallat datorrollspel för ”framtidens roman” och kan – lite tillspetsat – tänka sig att spelet *Morrowind* ”om tusen år kommer att betraktas på samma sätt som vi i dag betraktar *Iliaden*” (Thente 2002). Jonas Carlquist har gett exempel på nyskapande dator-

spel under 2000-talet, där moraliska konflikter gestaltas (Carlquist 2005:36). I Sverige verkar den ideella föreningen Svenska Datorspelinstitutet (SDSI) för mediets utveckling.¹

Vi kan inte hävda att just den med bokstäver och på papper tryckta skönlitteraturen har en ”etisk potential”. Några av vår tids värsta bödlar har varit ivriga poesiläsare och ibland själva poeter. Vi blir inte bättre människor av att läsa skönlitteratur (jfr Lagercrantz 1990:15–19). Paradigmatiskt kan detta illustreras av Imre Kertész roman *Mannen utan öde* (1975), då huvudpersonen på sitt lite lillgamlas vis reflekterar över att han i lägret Buchenwald befinner sig alldeles i närheten av Goethes Weimar:

Vårt läger – har jag fått veta – ligger i närheten av den ur bildningssynpunkt kända staden Weimar, vars rykte jag redan hade fått ta del av i skolan därhemma, naturligtvis: här levde och skapade bland annat den man vars dikt med inledningen: ”Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?” också jag kan utantill, och som – enligt ryktet – själv planterade det träd som står någonstans på området och sedan dess har vuxit sig stort, försetts med minnestavla och skyddas för oss fångar av ett staket – det är vad som sägs. (Kertész 2002:100)

Så vad hjälper det mänskligheten om ett land har stora författare? Svaret är enkelt, men behöver upprepas: det är inte litteraturen i sig, men bruket av litteraturen som betyder något.

”Ska man då avråda folk från att läsa?” frågar sig Olof Lagercrantz och besvarar sin fråga med ett kraftfullt nej och tillägger: ”Man bör blott betänka att en människa kan utveckla en rik personlighet även utan böcker – de skönlitterära i varje fall.” (Lagercrantz 1990:19)

Inom västerländsk filosofi har förnuftet av tradition ställts före känslan, men på senare tid har även filosofer börjat intressera sig för känslan som en väg till förståelse, som en del av vår kognition. Katarina Elam behandlar detta i sin bok *Emotions as a Mode of Understanding* (2001). Hon granskar särskilt berättelsens förmåga att väcka våra känslor, vår förståelse och självinsikt. Med hänvisning till filosofen Robert Sharpe (1992) illustrerar hon med ett exempel ur *Bibeln*: I Andra Samuelsboken, kap. 11, sänder kung David ut Batsebas man, hettiten Urias i strid för att han ska stupas. När så skett tar han Batseba till sig som sin hustru. I kap. 12 sänder Gud profeten Natan till David, för att visa sitt missnöje med det David gjort. Här illustreras berättelsens kraft. Natan berättar för David om en rik man som tar en fattig mans enda lamm

för att bjuda sina gäster. David blir upprörd och utropar: ”Så sant Herren lever: den mannen har förtjänat döden.” Natan svarar: ”Du är den mannen.” Och David kommer till insikt: ”Jag har syndat mot Herren.” (*Bibeln* 2000; Elam 2001:60; Sharpe 1992:155–156) Exemplet visar hur vi har lättare att se felen hos den Andre, men att berättelsen när den väcker våra känslor också kan bli en spegel av oss själva.

Berättelser har en etisk potential, som kan tas till vara i klassrummet, oavsett om eleven möter dem i bok eller på skärm, i text eller i bild. I Davids och Batsebas fall handlar det kanske främst om etik i förhållande till maktfaktorer som kön, klass och etnicitet. Men svenskläraren har i alla former av berättelser en guldgruva att ösa ur för att konkretisera värdegrundsfrågor också kring sådant som till exempel religion, sexualitet, kropp och generation. Oavsett medium har berättelser förmåga att fånga elevers känslor och kan därigenom leda vidare till att både belysa skolvardagen och till att bygga den egna moraliska hållningen.

Elevers arbete med språk

En viktig del av svenskämnet handlar om att utveckla den språkliga förmågan, inte minst genom eget skrivande. Synen på elevers skrivande har genomgått stora förändringar. Via *Bay*

Area Writing Project i USA nåddes vi i Sverige under 1980-talet av ”processkrivning”, som ger också elever (inte bara oss vuxna) utrymme för gensvar, feed-back, och omarbetningar innan de lämnar ifrån sig en färdig text. Britt-Marie Arkhammar var en av de första att introducera processkrivningen i Sverige, med boken *Skrivkamrater* (1988). Siv Strömquists *Skrivboken* (1989) används inom svensklärarutbildningen, och metoden har vid det här laget nått de flesta grund- och gymnasieskolor. Skrivprocessen som metod nådde, genom fortbildningsinsatser bland lärarna och på deras initiativ, ungdomsskolan till och med snabbare än universitetens och högskolornas lärarutbildningar och fristående kurser i nusvenska.

I dag skriver elever antagligen mer än någonsin, från informella SMS, chat, E-post och bloggar till korttexter och s.k. loggar i skolarbetet, längre rapporter, utredande uppsatser och skriftliga redovisningar av olika slag (jfr Gunnarsson 2003:23; Nyström 2000). Per-Olof Erixons *Drömmen om den rena kommunikationen* (2004) skildrar ett gigantiskt diktskrivningsprojekt i några skolor i Skellefteå under en tioårsperiod. I sina slutreflexioner kring det stora diktskrivningsprojektet ”Tankens trädgård” är det just etiska frågeställningar som Per-Olof Erixon efterlyser, när han pekar på projektets utveck-

lingsmöjligheter (Erixon 2004:303). Elevproducerad text hör i allra högsta grad till ”mångfaldsskolans texter”.

Frågan är ifall eleverna själva betraktar sina SMS-meddelanden som skrift. Gör vi lärare det? Är det alls frågan om ett skriftspråk? Umeå-forskaren Anna Greggas Bäckström har i ett dialektforskningsprojekt funnit att ungdomar i Närpes (i finska Syd-Österbotten) skriver sina SMS på dialekt. ”Mobilen gav dialekten ett skriftspråk”, skriver hon i en artikel i *Svenskläraren*; till skillnad från tidigare dialektskrivande i Närpes, som gick ut på att bevara dialekten för eftervärlden, använder ungdomarna ett dialektalt skriftspråk i sin vardag, i ett funktionellt skrivande (Bäckström 2004). ”Mellan tal och skrift” rubricerade Fredrik Lundström en tidig artikel om e-postskrivande (i *Svenskläraryrskrift* 1997). Och det är kanske den bästa lägesbeskrivningen beträffande oss alla som SMS:are och e-postskrivare, vi befinner oss ”i gränslandet mellan tal och skrift” (jfr Gunnarsson 2003:14–16). Men samtidigt går det inte att förneka att det rör sig om skrift, rent tekniskt är det ovedersägligt skrift, men också mentalt. Även om rörelsen från hjärnans språkformulering till fingrarnas rörelse på tangenterna går blixtnabbt, så är det frågan om textproduktion.

Det är alltså ingen överdrift att säga att elever idag skriver mer – och oftare – än någonsin. Gunther Kress problematiserar *skriftbegreppet* i sin bok *Literacy in the New Media Age* (2003). Vi går från skrift till bild, från bok till skärm, framhåller han (Kress 2003:1–8). Nya media innebär inte bara att gå från boken och boksidan till skärmen. Vid skärmen har vi tillgång till en mångfald sätt ("modes") att kommunicera på, inte bara interaktionen text/bild utan vi kan räkna med musik och ljud, simulerad rörelse och viktigast av allt, när det gäller text och textproduktion: interaktionen mellan sändare och mottagare. Blixtnabbt kan vi trycka på Reply/Send och Attach File. Vi kan ändra, lägga till, klippa in bild, ljud och rörelse och ta hjälp av mängder av tekniker; författarauktoriteten, "author's authority", försvagas, menar Gunther Kress (Kress 2003:4–8). Det här kan orsaka "kulturkrockar" mellan generationerna. Vi äldre lärare kanske talar om "fusk" och "plagiat", där eleverna bara på ett för dem självklart sätt surfat, klippt och klistrat! Det blir vårt ansvar att förklara skillnaden, när vi efterlyser referenser. "[I]t will require from us a different kind of reflection on what writing is, what forms of imagination it fosters", skriver Gunther Kress (Kress 2003:8). Elevers textproduktion inbegriper inte bara skriven text, bokstäver formade med penna eller på tangentbord

utan även bild, grafik, ljud med mera sådant som IKT-världen erbjuder. Vi kan alltså, i analogi med det vidgade textbegreppet (ovan), också tala om ett vidgat skriftbegrepp.

Skrift möter bokens text

Från dessa vidgade text- och skriftbegrepp vill jag nu avslutningsvis se på den med penna mödosamt frambringade skriften och den på det tryckta papperet långsamt lästa texten som en särskild angelägenhet, ja som en tillgång för reflexion kring värdegrund och mångfald. Det finns ett värde just i mödan och långsamheten som i bästa fall skapar en frizon för tanke och eftertanke. Skrivande som en väg in i läsning är en metod som praktiseras av många lärare på skolans alla stadier och i många ämnen. Korta texter produceras – gärna efter någon form av inledande samtal – och fungerar så att eleverna aktivt skapar sin förståelse, innan de tar itu med ett nytt arbetsområde eller temaarbete. Carline Liberg har kallat detta för "att kortskriva sig in i kunskapen" (Liberg 2000:115). Det här arbetssättet bygger på Vygotskijs numera välkända grundsyn på språkets roll i inlärningsprocessen: medan vi skriver bearbetar vi våra tankar (Vygotskij 1986). I arbetet med språket pågår tänkandet. Olga Dysthe bygger mycket av sin pedagogik på denna grundsyn i *Det flerstämmiga klassrummet* (1996), där elever

växelvis skriver och samtalar om egna och varandras korttexter i ett gemensamt pågående kunskapsbygge. Det är naturligtvis inget som hindrar att kortskrivandet sker också på dator, även framför skärmen stannar vi upp och reflekterar. Men att emellanåt ensam, avskuren från genvägen ut på the World Wide Web, formulera sina tankar i skrift kan ha ett värde i sig, inte minst som förberedelse för tankeutbyte med andra.

Staffan Thorson har i en undersökning bland lärarstuderande funnit att dessa skiljer mellan sin egen privata läsning och sina blivande elevers. Medan de själva vill bli underhållna och berikade ser de sina framtida elevers läsning främst som ett medel för att öka deras ordförråd och skrivförmåga (Thorson 2000:52). Naturligtvis är läsning språkutvecklande, detta går inte att förneka. Men att bara se möjligheterna i den ena riktningen, från läsning till skrivning, är begränsande. En rörelse går i båda riktningar och formar interaktionen skriva / läsa /skriva / läsa och så vidare i ett oändligt flöde, något som det finns all anledning att uppmärksamma och att ta till vara. Efter kortskrivandet kring särskilda teman eller frågeställningar blir det spännande att läsa en författares text. Hur har den här författaren tagit sig an ämnet, vilka ord och formuleringar bärs det fram av? Vilken

grundsyn speglas i texten? Detta är frågor som kortskrivandet kan ge upphov till. En nyfikenhet inför den litterära texten har väckts. Kanske skapas till och med ett inre behov, enligt Olof Lagercrantz själva drivkraften till läsning: ”Det måste vara ett behov verkande inifrån som driver till läsning.” (Lagercrantz 1990:19)

Den problematik som eleverna belyser i sina korttexter väljer vi förstås tillsammans med eleverna utifrån klassens behov och mognad. Man kan till exempel välja att arbeta med abstrakta begrepp, som så småningom leder vidare till nya frågor. Just abstrakta begrepp, som tycks ligga så långt borta från våra erfarenheter som kroppsliga varelser, har en förmåga att generera frågor kring etik och värdegrund. Skenbart enkla abstrakta ord (som frihet, demokrati, lycka, rättvisa) används och tolkas på skiftande sätt. De går inte att lära sig genom att bara slå i ordlista. De måste undersökas tillsammans med andra i en aktiv och prövande process. Abstrakta begrepp kan konkretiseras i elevernas korttexter, som sedan läses och utgör grunden för samtal, flerstämmigt i Olga Dysthes mening. Dessa kan leda vidare in i etiska frågeställningar. Vilken innebörd lägger elever till exempel i ord som kärlek, osäkerhet eller åldrande? Kanske blir de nyfikna att sedan läsa mer av en författare som närmar sig svårfångade känslor på följande vis;

kanske läggs ytterligare något till deras språkliga sensibilitet och begreppsbildning när de ställs inför ett stycke text som detta, hämtat ur Jonas Hassen Khemiris roman *Ett öga rött*:

Efter skolan jag åkte mot stan för att träffa pappa vid korvkiosken vid Åhléns. Pappa stod på ena hörnet och kollade skyltfönster när jag kom upp med rulltrappan. Ibland det blir underligt när man ser någon man känner ute bland folkvimmel för ibland ögonen kan vara snabbare än hjärnan. Så det var nu. Innan hjärnan hann fatta det var pappa ögonen såg ett hängigt ansikte med skrynklor överallt bakom en grånad mustasch. Tankspridd han putsade glasögonen och log mot skyltfönstret. Precis innan hjärnan kom ifatt, ögonen sa mannen så svag ut. (Khemiri 2004:112).

Är vissa skönlitterära texter särskilt lämpade för ett arbete, som sätter växelverkan mellan elev- och författartext i centrum? Jag menar, att i stort sett vilken roman, dikt eller teaterpjäs som helst kan användas, kanoniserade klassiker likaväl som s.k. populära fiktioner, politiskt korrekta likaväl som moraliskt och/eller estetiskt tvivelaktiga texter. Det väsentliga är reflexionen i det egna skrivandet, samtalen i klassrummet och därefter mötet med boktexten och den därpå följande diskussionen.

En mångfald av texter

En 16-årig flicka skrev nyligen så här i ett brev till mig:

När vi på kvällen skulle titta på en film tillsammans kunde jag inte koncentrera mig, utan satt bara och undrade hur det skulle gå för personerna i boken. Den gick helt enkelt inte att lägga ifrån sig! Det slutade med att mamma fick sitta och titta på filmen och jag satt bredvid henne och läste. Att TV:n var på gjorde inget alls, för jag blev så meddragen av boken att jag inte märkte vad som pågick runt omkring mig. Och varje gång någon försökte prata med mig blev jag irriterad och snäste av dem, för jag var bara tvungen att fortsätta läsa och ville inte bli störd. Som du kanske förstår läste jag ut den samma kväll. (Lagerstedt 2006)

Boken som hon just läst ut var Katarina von Bredows ungdomsroman *Hur kär får man bli?.* Brevet sätter ord på något som kanske kunde kallas *läsandets lycka*, det unika som det innebär att uppslukas i läsningen av en bok. När det gäller läsning på fritiden har Maria Ulf-gard i undersökningen *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning* (2002) visat att den fyller ett mycket stort behov för många tonårsflickor. Medan pojkar domine-

rar bland datorspelsanvändare (Elmfeldt & Erixon 2005:60) och i datormiljön över huvud taget (Erson 2006:25–31) är flickor de ivrigare roman- och lyrikläsarna.

Romanläsningens förmåga att stimulera oss till reflexion, till att bearbeta våra erfarenheter med tanke och känsla, torde vara oomstridd, ändå är litteraturläsningens plats i skolan, åtminstone alltsedan 1970-talet, ett kontroversiellt fält. Nu pockar dessutom hela det väldiga IKT-fältet på svensklärarens uppmärksamhet. Hur skulle det ovan anförda citatet ur Khemiris roman ta sig ut som elektronisk hypertext eller i ett datorspel? Frågan blir befängd, eftersom medierna arbetar och fungerar på helt olika vis. Glädje, kunskap och nya perspektiv – detta kan skolans arbete med mångfalden av texter öppna för. Med svensklärarens insikt i de olika mediernas funktion kan dessa bli en tillgång för en orientering i verkligheten tillsammans med eleverna, där värdegrundsfrågor och etik får en självklar plats. Ur ett genusperspektiv är pojkars och flickors skilda medieval en angelägen fråga. I vilken utsträckning, hur och av vilka den nya web-baserade litteraturen, hypertexter och elektroniska romaner, används, det vet vi ännu inte så mycket om. Helt klart är att vi behöver mer receptionsteoretisk forskning för att kunna se och förstå vilka unika kvalitéer olika medier besitter.²

Referenser

- Ambjörnsson, Fanny (2004) *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer* (diss.). Stockholm: Ordfront.
- Andersson, Lars Gustaf (1999) De kulturella förändringarna. I Lars Gustaf Andersson & Magnus Persson & Jan Thavenius (red.), *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Arkhammar, Britt-Marie (1988) *Skrivkamrater. Introduktion i ett processororienterat skrivande*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Berg, Gunnar (2003) *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Beskow, Jan m.fl. (2005) *Suicidalitetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bibel 2000* (1999) Stockholm och Göteborg: Verbum Cordia och Gothia.
- Bäckström, Anna Greggas (2004) Mobilen gav dialekten ett skriftspråk. *Svenskläraren*. Årg. 48, nr. 1, s. 15–17.
- Carlquist, Jonas (2005) Att spela en roll. Om datorspel och dess användare. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Årg. 12, nr. 1–2, s. 23–39.
- Chaib, Christina (1996) *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande* (diss.). Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- De los Reyes, Paulina & Diana Mulinari (2005) *Intersektionalitet*. Malmö: Liber.
- De los Reyes, Paulina m.fl. (red.) (2002) *Maktens (o)lika förklådnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*. Stockholm: Atlas.
- Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Orig. 1995. Sv. övers. Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur.

- Elam, Katarina** (2001) *Emotions as a Mode of Understanding. An Essay in Philosophical Aesthetics* (diss.). Uppsala: Uppsala University.
- Elmfeldt, Johan & Per-Olof Erixon** (2005) Genrer och intermedialitet i litteratur- och skrivundervisning – teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser. *Tidskrift för lärutbildning och forskning*. Årg. 12, nr. 1–2, s. 51–78.
- Erixon, Per-Olof** (2004) *Drömmen om den rena kommunikationen. Diktskrivning som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Erson, Eva** (2006) "Skärp dig!" *Språk och kön i utbildningsmiljö*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Gunder, Anna** (1999) Inget enkelt sätt att säga detta. Om Michael Joyces hyperroman *afternoon*. *Tidskrift för litteraturvetenskap*. Årg. 28, nr. 3–4, s. 39–63.
- Gunder, Anna** (2004) *Hyperworks. On Digital Literature and Computer Games* (diss.). Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala.
- Gunnarsson, Britt-Louise** (2003) Tal och skrift i det teknikstyrda samhället. I Maj Asplund Carlsson m.fl. (red.), *Svenskläraryrskriften: Texter och så vidare – det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kertész, Imre** (2002) *Mannen utan öde*. Orig. 1975. Sv. övers. Maria Ortman. Stockholm: Norstedts.
- Khemiri, Jonas Hassen** (2004) *Ett öga rött* (1:a u. 2003). Stockholm: Bonniers MånPocket.
- Kress, Gunther** (2003) *Literacy in the New Media Age*. London & New York: Routledge.
- Lagercrantz, Olof** (1990) *Om konsten att läsa och skriva* (1:a u. 1985). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lagerstedt, Felicia** (2006) Brev till artikelförfattaren. 21/7.
- Liberg, Caroline** (2000) Den livsvida och livslånga läs- och skrivutvecklingen och svensklärares uppdrag. I Maj Björk (red.), *Svenskläraryrskriften: Att växa med språk och litteratur*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindmark, Elisabeth** (2003) Det vidgade textbegreppet i kursplanerna. I Maj Asplund Carlsson m.fl. (red.), *Svenskläraryrskriften: Texter och så vidare – det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Luke, Carmen** (2002) Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times. I Bill Cope & Mary Kalantzis (red.), *Multiliteracies. Literary Learning and Design of Social Futures*. (1:a u. 2000). London & New York: Routledge.
- Lundgren, Anna Sofia** (2000) *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan* (diss.). Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Lundström, Fredrik** (1997) Mellan tal och skrift. I Birgitta Garne (red.), *Svenskläraryrskriften: Ut med språket! En bok om språkutveckling och pedagogisk praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lykke, Nina** (2003) Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. Årg. 24, nr. 1, s. 47–56.
- Lpo 94. Lpf 94.** Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpfö 98.** Läroplan för förskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Murray, Janet H.** (1997) *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. New York, London: Free Press.
- Nyström, Catharina** (2000) *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang* (diss.). Uppsala: Skrifter utg. av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.

- Shakespeare, William** (1994) *Hamlet*. Orig. år 1602 (?). London & New York: Penguin Popular Classics.
- Sharpe, Robert A.** (1992) Moral Tales. *Philosophy*. Vol. 67, s. 155–168.
- Skola för bildning** (1992) Läroplanskommitténs huvudbetänkande. SOU 1992:94. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SLÅ. Svenskläraryrkesföreningens Årsskrift** (1985). *Drama, film och bild*. Ingrid Larsson (red.). Stockholm: Svenskläraryrkesföreningen, distribution.
- Strindberg, August** (1879) *Röda rummet*. Stockholm: Jos. Seligmann & C:is Förlag.
- Strömquist, Siv** (1989) *Skrivboken*. Malmö: Liber.
- Svedjedal, Johan** (2000) *The Literary Web*. Skrifter utg. av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala. Stockholm: Kungl. Biblioteket.
- Thavenius, Jan** (1999) Skriftkultur och mediekultur. I Jan Thavenius (red.), *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thente, Jonas** (2002) Datorrollspel – framtidens roman. I DN Kultur, *Dagens Nyheter* 21/12.
- Thorson, Staffan** (2000) Studenten och litteraturen. Om blivande svensklärares syn på skönlitteratur och litteraturläsning. I Maj Björk (red.), *Svenskläraryrkesföreningens Årsskrift: Att växa med språk och litteratur*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ulfgard, Maria** (2002) *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning* (diss.). Stockholm: B. Wahlströms.
- Vygotskij, L. S.** (1986) *Thought and Language* (1:a eng. utg. 1962). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Young, Iris Marion** (1997) *Intersecting Voices. Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*. Princeton: Princeton University Press.

Fotnoter

¹ En debatt kring frågan ”Är datorspel kultur?” anordnades av SDSI i Stockholm den 21/10 2005. Man diskuterade mediets utvecklingsmöjligheter utanför de rent kommersiella intressena. Inbjudna var bl.a. kulturminister Leif Pagrotsky, Svenska filminstitutets VD Åsa Kleveland samt KTH:s rektor Anders Flodström. Leo Nordwall från Interacting Arts framhöll i detta sammanhang att användarna av datorspel i takt med att de blir äldre kommer att kräva ett mer seriöst innehåll i spelen. (Sveriges Radio, P1, Kulturfredag 21/10 2005).

² Artikeln är en bearbetad och utvecklad version av mitt föredrag vid konferensen *Forskning med anknnytning till läraryrkesutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet – i dag och i morgon*. Falun 23–24/4 2004. Tack för synpunkter från deltagarna i det litteraturvetenskapliga högre seminarier, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk vid Umeå universitet den 19/4 2006 samt till forskare inom Nationella forskarskolan för pedagogiskt arbete (NaPA), med vilka jag under flera år utbytt tankar kring litteraturläsning och skolforskning.





Lärarstudenters emotioner för skolmatematik

Joakim Samuelsson

Abstract

Idag har lärarstudenter med inriktning mot de tidigare skolåren andra förkunskaper än vad som var fallet för tio år sedan. Kraven för att få läsa till lärare i matematik på ett lärarprogram har minskat samtidigt som fler och fler studenter inser värdet av att ha utbildning i såväl läs-inlärning som grundläggande matematikinlärning om de ska arbeta i de tidigare åren. För att kunna utmana den nya kategorin lärarstudenter och påverka deras emotioner för matematik bör dessa beskrivas och analyseras.

Studien aktualiserar att lärarstudenternas uppfattningar om sin egen förmåga och hur matematikundervisning ska bedrivas kan vara begränsande för vilken undervisning de senare bedriver. Såväl innehåll som arbetsformer i lärarutbildningen måste möta dessa studenter på deras nivå. Denna studie kan hjälpa lärarutbildare att förstå vilken typ av studenter de har.

Lärarstudenters emotioner för skolmatematik

Studiens bakgrund och syfte

En viktig uppgift för lärare är att hjälpa elever att utveckla positiva emotioner till skolarbetet (Hargreaves, 2005). I kursplanen för matematik konkretiseras detta i formuleringen: *Skolan ska i sin undervisning i matematik sträva efter att eleven får tilltro till det egna tänkandet och den egna förmågan att lära sig matematik och använda matematik i olika situationer* (Utbildningsdepartementet, 1994 s. 33). Hargreaves (2005) menar att lärare fungerar som säljare av positiva emotioner. Före varje lektion måste matematikläraren ”prata upp sig” för att kunna motivera, interagera och ta hand om elevernas olika känslor i allmänhet och för matematik i synnerhet. En slutsats av Hargreaves resonemang är att för att kunna sälja positiva emotioner så måste läraren ha positiva emotioner att sälja. Detta är särskilt intressant för lärandet av matematik

eftersom ämnet tycks påverka elevers emotioner på flera sätt (Bulmahn & Young, 1982; Kelly & Tomhave, 1985; Hadfield & McNeil, 1994, Fiore, 1999; Brady & Bowd, 2005; Samuelson, 2005). De känslor man har för matematik kan sen följa med upp i vuxenlivet och in i arbetslivet. Lester, McCormick och Kapusuz (2004) har i en amerikansk studie visat att en stor del av de lärarstudenter som ska undervisa i de tidigare åren inte tror att de kan leda undervisningen på ett effektivt sätt.

Matematikångest

En orsak till lärarstudenternas oro för att inte kunna bedriva en effektiv matematikundervisning kan vara deras emotioner till matematikämnet. Begreppet matematikångest är etablerat för forskare inom området matematikdidaktik (Bulmahn & Young, 1982; Kelly & Tomhave, 1985; Hadfield & McNeil, 1994, Fiore, 1999; Brady & Bowd, 2005; Samuelson, 2005). Matematikångest är ett komplext fenomen som är relaterat till elevens känsloliv. Det handlar om ilska, rädsla för att misslyckas, skam, besvikelse samt kognitiva låsningar när man ska lösa matematiska problem (Foire, 1999, Wyndhamn, Riesbeck & Schoultz, 2000). Bandalos, Yates och Thorndike (1995) definierade matematikångest som en kombination av låg självkänsla, rädsla för misslyckande och nega-

tive attityder till lärande av matematik. Eleven känner obehag inför uppgifter som har med matematik att göra (Gierl & Bisanz, 1995). Harper och Daane (1998), liksom Jackson och Leffingwell (1999) noterat att matematikångest ofta har sitt ursprung i den tidigare upplevda undervisningen.

Matematikångest orsakad av undervisningsmetoder

En källa till matematikångest kan vara den metod som används i klassrummet (Greenwood, 1984). Marton (2000) definierar metodarrangemang utifrån aktörer, aktiviteter och artefakter. Det handlar således om vad läraren och eleverna gör i klassrummet. Ernest (1991) har presenterat fem olika ideologier där ha visar hur lärare och elever agerar på olika sätt. Jag har här, för att tabellen ska vara mer överskådlig, summerat Ernest under fyra för svensk skolkontext relevanta ideologier (jfr. Wyndhamn, 1999; 2000; Pettersson, 1993; Samuelsson, 2003; 2005)

Tabell 1. Begrepp inom olika undervisningsideologier. Ernest (1991, s. 139)

Ideologi Metod	Technological Pragmatist	Old Humanist	Progressive Educator	Public Educator
Vad gör läraren?	Instruerar eleven hur han/hon ska göra	Riktat uppmärksamheten mot matematiska strukturer	Skapar lärande miljöer	Diskuterar matematiska aspekter
Vad gör eleven?	Övar fördigheter	Försöker tillägna sig en begreppslig förståelse	Undersöker och konstruerar kunskaper i matematik	Diskuterar matematiska aspekter

En metod som ofta används i svenska klassrum är en kort genomgång av läraren, eleven memorerar och övar på det matematiska innehållet (Lundgren, 1972; Neuman, 1987; Magne, 1998; Engström, 1993; Lindqvist, Emanuelsson, Lindström & Rönnberg, 2003; Samuelsson, 2003; Skolverket 255). Fokus ligger på att producera svar och utveckla den behärskan av procedurer dvs. att på ett flexibelt, precist och effektivt sätt tillämpa olika slags procedurer. I det beskrivna arbetssättet blir eleverna beroende av att läraren bekräftar deras beteende, att boken drillar och att facit ger de rätta svaren. Blir eleven inte bekräftad och avger de inte de rätta svaren kan det medföra en osäkerhet som så småningom kan orsaka en matematikångslan (Tobias, 1993).

I och med att den ovan beskrivna undervisningen inte ger något utrymme för diskussion

kan matematiken uppfattas som en mängd färdiga odiskutabla regler. Detta menar Tobias (1987) kan avskräcka elever. Överbetonar läraren rätt och fel i sin undervisning så förstärks stresstendensen hos elever (Magne, 1998). För att komma tillrätta med dessa problem kan vi kanske studera vad framgångsrika lärare i Australien gör. Där använder lärarna frågor för att visa på och utmana barnens tänkande och resonemang, avvaktar med att berätta allt för barnen, uppmuntrar barn att beskriva sitt tänkande och sina idéer i matematik, uppmuntrar barn att lyssna på och utvärdera andras tänkande och idéer samt bidra med metoder och förståelse, lyssnar uppmärksamt på varje barn, bygger på barnens begrepp och strategier i matematik (Clark, 1997). Fokus förskjuts från ett rätt och fel tänkande till att alla ska få komma till tals och att det kan finnas olika sätt att tänka i matematik som är värdefulla för lärandet.

Matematikångest orsakad av läraren

En annan orsak till matematikångest bland lärarstudenter är deras före detta lärare i matematik. Studier (Jackson & Leffingwell, 1999) av matematikångslan visar att eleverna någon gång under fjärde skolåret för första gången konfronteras med olustkänslor i sammanhang där matematik undervisas. Ångslan kommer då av att eleven har svårigheter med materialet, och/eller upplever lärarens beteende som fientligt och/eller uppfattar läraren som okänslig och försummad.

I senare skolår reagerar elever på argt beteende, orealistiska förväntningar, lärare som skämmer ut eleven inför klassen samt okänsligt och försummande beteende. Läraren kan t.ex. bli arg om han/hon tillfrågas om ytterligare förklaringar. Elever som fortsätter att ställa frågor blir verbalt angripna och förnedrade inför sina klasskamrater (Granström, 2004).

Ett exempel på orealistiska förväntningar är när en lärare förväntar sig att eleven ska förstå ett nytt innehåll vid första kontakten med stoffet och läraren vägrar att på nytt förklara det som eleven uppfattar som svårt. En lärare som tvingar fram en elev till tavlan för att lösa en uppgift som han/hon inte klarar av riskerar att

skämma ut eleven inför klassen. Skamkänslor kan förstås i ljuset av att det finns en allmän uppfattning om att är man duktig i matematik då är man smart. Har man svårt med ämnet och sällan kan svara rätt på lärarens frågor kan det medföra att omgivning uppfattar personen som mindre intelligent. Det kan leda till att eleven känner skamkänslor (Samuelsson, 2005). Motsvarande resonemang kan föras om lärare som ställer frågor till klassen och ber elever svara som inte har räckt upp handen. Risken att välja en elev som inte kan och därmed framkalla skam är stor.

Ett annat exempel kan vara att läraren är okänslig och försummande. Det kan komma till uttryck genom att han/hon t.ex. förlitar sig på sin planering och inte uppmärksammar elevernas behov. Samtidigt kan läraren ignorera elever som behöver hjälp.

Matematikångest orsakad av ämnet

En tredje orsak till matematikångest kan vara det abstrakta ämnet. Det finns flera studier som vittnar om att det ofta är i 10–12 års ålder som elever vilka tidigare haft ett intresse för matematik kan tappa intresse (SOU, 2004:97). En orsak till det är att matematiken då börjar bli mer abstrakt. Att abstrahera innebär att kunna dra ut de gemensamma egenskaperna från många

olika exempel och ignorera olikheter. Har eleven väl uppträckt idén och kartlagt dess matematiska egenskaper så kan han/hon förmodligen överföra resultaten till ett annat sammanhang (Wyndhamn, 1987). Matematiken uppfattas många gånger som skild från verkligheten. Det kan förklaras av att den rent kunskapsteoretiskt inte har något med verkligheten att göra. Den är en ren tankekonstruktion (Ingelstam, 2004). Ingelstam sätter här ordet verkligheten inom citationstecken. Ett skäl för det är att matematiken och verkligheten många gånger förenas. Matematiken finns osynligt inbäddad i samhället vilket gör att dess värde kan ifrågasättas (SOU, 2004:97), och kanske uppfattas som än mer svärfångad och abstrakt.

I skolan kan matematiken uppfattas som ett jonglerande med siffror som saknar betydelse för eleven. Ett stort hinder för många är t.ex. införandet av variabeln x . Att acceptera x som ett fixt tal är lättare än att acceptera användandet av bokstäver som uttryck för generella resultat. Matematikens symboler och beteckningssätt påverkar på så sätt lärandet. Eleven kan i det sammanhanget uppleva något som Magne (1998) kallar abstraktionsängslan. Magne fortsätter:

De flesta som behandlat frågan [om abstraktionsängslan] har kommit till slutsatsen att matematiksvårigheter tenderar att uppkomma då man oförsiktigt börjar ett nytt kursmoment, vilket kräver abstraktionsförmåga men där eleverna inte hunnit förvärva tillräcklig konkret bakgrundserfarenhet (Magne, 1998 s. 86).

En slutsats blir därför att det är av stor vikt att läraren kan avgöra vilka kompetenser en elev bör ha och besitter innan han/hon bestämmer sig för att gå vidare i sin undervisning. I Lgr 80 fanns detta explicit uttryckt

En elev får inte börja med ett nytt moment utan tillräcklig grund från tidigare moment (Lgr 80 s. 99)

Didaktiska implikationer

I diskussionen kring vad matematisk kompetens är skrivs det sällan om emotioner. Matematik kopplas mest samman med kognitiva förmågor. Idag finns det dock ett ökat erkännande av den affektiva sidans betydelse för lärande av matematik. Wigfield och Meece (1988) menar att en elevs emotioner tycks ha större påverkan på deras tänkande om sin egen förmåga, prestation och förväntningar på prestation dvs. deras produktiva förhållningssätt än vad kognitiva fakto-

rer tycks ha. Känslorna för matematiken i skolan kan alltså vara både ett villkor för vilka kompetenser som kan utvecklas samtidigt som det kan vara ett resultat av undervisningen. En elev, som lyckas lösa en viss typ av matematikuppgifter tack vare en viss metod, kan växa i sitt självförtroende. Självförtroendet kan senare vara ett villkor för den fortsatta undervisningen, både metodmässigt och resultatmässigt.

Studier har visat att det förekommer en negativ korrelation mellan matematikängslan och studieresultat i ämnet (se t.ex. Wigfield & Meece, 1990). Om källan till matematikängslan, tillsammans med motivation och tron på den egna förmågan hindrar lärandet bör läraren uppmärksamma aspekter med betydelse för den matematiska kompetensen tydligare (Foire, 1999).

Nya studenter i lärarutbildningen

Ett sätt att förändra emotionerna hos lärarstudenterna kan vara genom en medveten undervisning i och om dessa aspekter vid lärarutbildningen. För att kunna bedriva en relevant undervisning bör lärarstudenternas emotioner beskrivas, analyseras och diskuteras. Ytterligare ett skäl för analys av studenternas emotioner är att lärarutbildningen idag har tagit in en ny grupp som ska utbildas till lärare i matematik.

Idag har blivande matematiklärare för de tidigare skolåren andra förkunskaper än för tio år sedan. Kraven för att få läsa till lärare i matematik på ett lärarprogram har minskat samtidigt som fler och fler studenter inser värdet av att ha utbildning i såväl läsinläring som grundläggande matematikinläring om de ska arbeta i de tidigare åren. De personer som tidigare sökte grundskollärarytbildningen mot skolåren 1–7 i Ma/No hade läst på en matematikintensiv gymnasielinje; naturvetenskaplig eller teknisk linje. När de kom till lärarutbildningen hade de studerat ca 500 timmar matematik samt 500 timmar matematikintensiv fysik och ca 100 timmar matematikintensiv kemi. Studenternas förkunskaper i matematik låg med dagens mått mätt på E-nivå när de kom från gymnasiet.

Dagens lärarutbildningar har satt andra krav på dem som ska utbilda sig till lärare för de yngsta barnen. Idag räcker det ofta med att ha studerat matematik på A- och B-nivå på gymnasiet. A-kursen i matematik är på 100 poäng och B-kursen är på 50 poäng (Lpf 94). Varje poäng motsvarar inte en lärarledd timme utan något mindre. Dessa studenter har inte valt att gå en matematikintensiv gymnasieutbildning. Det kan bero på att studenten har varit mer intresserad av andra ämnen och således gjort ett positivt val. En annan orsak till att man väljer bort

matematikintensiv utbildning på gymnasiet kan vara en negativ erfarenheter av skomatematik. Studier säger oss att en avgörande faktor för hur man kommer att undervisa är beroende av vilka utbildningserfarenheter man har vilka i sin tur är beroende av vilken social bakgrund man kommer ifrån (Noyes, 2004). För att kunna utmana den nya kategorin lärarstudenter och påverka deras emotioner om matematik bör dessa beskrivas och analyseras.

Syfte

Följande studie behandlar lärarstudenters emotioner till skolmatematiken. Mina frågor är:

- a) Vilka emotioner för skolmatematik har lärarstudenter med inriktning mot de tidigare åren med sig när de börjar sina matematiklärarstudier?
- b) Vad har orsakat dessa emotioner?
- c) Vilka didaktiska lärdomar kan man dra av resultaten?

Metod

I detta kapitel ska jag redovisa hur jag gått tillväga för att kunna svara på mina frågeställningar. Jag beskriver urval, hur jag genomfört studien samt hur analyserna gjorts. Avslutningsvis resonerar jag om mina forskningsetiska överväganden.

Design

För att fånga in lärarstudenternas erfarenheter av skolmatematik har jag valt att göra en dokumentanalys. Med dokument menas nedtecknad eller tryckt information (Persinnig, 2002). Bryman (2002) delar in dokument i personliga och officiella dokument. Hammersly och Atkinson (1995) gör uppdelningen mellan informella och formella dokument. Informella dokument kan här likställas med Brymans (2002) personliga dokument och är dagböcker, självbiografier och brev. Officiella/formella dokument är t.ex. protokoll och diariéer. Jag har denna studie låtit studenterna skriva brev som senare har analyserats. Dataunderlaget kan alltså sägas bestå av personliga/informella dokument.

I den inledande fasen av arbetet studeras dokumenten (studenternas brev) med avseende på lärarstudenternas erfarenheter. Syftet är att finna teman som beskriver studenternas upplevelser.

Urval

Syftet med studien är att beskriva, analysera och föra en diskussion om lärarstudenters emotioner till skolmatematiken. Hösten 2004 startade 197 lärarstudenter med inriktning mot de tidigare åren sina matematiklärarstudier vid ett universitet i Sverige. För att få läsa kurserna för blivande

matematiklärare krävs minst B-nivå i matematik från gymnasiet. Den övervägande delen av lärarstudenterna har läst till B-nivå. Endast ett fåtal har läst C-nivå eller mer. Gruppen består till större delen av kvinnor mellan 20–40 år (188). Elva av studenterna är män mellan 20 och 40 år. Tre av kvinnorna har erfarenheter av matematikstudier i andra länder än Sverige.

Genomförande

Lärarstudenterna ombads att skriva en uppsats/ett brev på temat ”Matematiken och jag”. Dokumentet skickades sedan via e-post till min e-post adress.

Vi (lärargruppen) ville att de i dokumentet skulle delge oss sina erfarenheter av matematik i allmänhet och matematiken i skolan i synnerhet (se Bilaga 1). Det fanns flera skäl till att vi ville att de skulle skriva om sina erfarenheter och inte endast berätta om dem. Skrivsituationen leder till att lärarstudenterna reflekterar och bearbetar vad de erfarit när de deltagit i verksamheten matematikundervisning. Växelspelet som uppstår i skrivsituationen mellan skribenten och den författade texten kan vara en förutsättning för att fånga en upplevelse, en erfarenhet. Skribenten kan utan inblandning från utomstående låta texten formuleras och växa fram (Green & Hartman, 1992).

Analys

Jag har gjort en kvalitativ innehållsanalys av brev för att finna teman. Bryman (2002) menar att det förmodligen är det vanligaste sättet att analysera kvalitativa data. Lärarstudenternas brev har analyserats och tolkats i flera steg. Inledningsvis lästes texterna ”rakt upp och ner” samtidigt som jag i marginalen gjorde anteckningar av vad jag uppfattade informanten talade om. Dessa noteringar hjälpte mig sedan att skapa olika teman. Indikatorer på de olika temana var ord, fraser som användes av lärarstudenterna när de beskrev sina erfarenheter. Med hjälp av datorn klippte jag och klistrade in olika textavsnitt under olika rubriker. Därefter återgick jag till den ursprungliga texten för att se om det uttagna textcitaten kunde tolkas som jag gjort i förhållande till helheten. Jag har alltså pendlat mellan tolkningar av delar och helhet i mitt analysförfarande.

All forskning består av ständiga rörelser mellan helhet och del, mellan det som vi ska tolka och den kontext som det tolkas i, eller mellan det vi ska tolka och vår egen förförståelse (Gilje & Grimen, 1992, s. 191).

Den tolkning som görs av materialet påverkas av vilken förförståelse forskaren har (Larsson, 1994). Jag har redovisat min förförståelse genom

att ange mina teoretiska utgångspunkter. Att jag själv är lärare och forskar på min egen praktik kan vara både en styrka och en svaghet. Styrkan ligger i att jag är bekant med den verksamhet som studenterna relaterar till. Möjligheten att upptäcka nyanser i det som beskrivs kan öka i och med ökade kunskaper. En människa som spelat fotboll i hela sitt liv ser förmodligen andra saker under en fotbollsmatch än en människa som aldrig engagerat sig i fotboll. Å andra sidan kan det föreligga stor risk för "bias" vid tolkningarna. Ett sätt att hantera problemet med distansering är att använda sig av teorier. I mitt analysarbete har jag pendlat mellan mina teoretiska begrepp och empirin.

Forskningsetiska överväganden

Studenterna informerades vid kursstarten om att deras första kursuppgift även skulle bli föremål för forskning. Om det var någon av studenterna som inte ville att deras erfarenheter skulle dokumenteras på det sättet ombads de höra av sig till mig så att jag kunde plocka bort deras brev. Ingen av studenterna hade några invändningar mot att jag använde deras brev för forskning.

För att uppfylla kravet på konfidentialitet för dem som deltagit i studie har jag valt att inte namnge personerna under citatet i resultatka-

pitlet. Att avpersonifiera studenterna i resultatkapitlet har inte haft någon betydelse för studiens räkning.

Datamaterialet förvaras så att obehöriga inte har tillgång till dokumenten.

Resultat och diskussion

Matematikundervisningen i den svenska skolan har fått mycket kritik i massmedia och indirekt genom resultaten i ett antal studier (se t.ex. Timss, 2004; PISA, 2004; Skolverket 255). Kritiken går ut på att elever presterar sämre samt har negativa attityder till matematikämnet i skolan. Eleverna ser inte värdet av skolämnet matematik i vardagen samtidigt som det undervisas på ett alltför abstrakt sätt (Lindqvist, Emanuelsson, Lindström & Rönnerberg, 2003).

En grupp som ska ändra på den negativa trenden är de lärare som utbildas vid lärarutbildningen. Den grupp som ska undervisa i matematik i tidigare skolåren har idag andra förkunskaper än vad lärarstudenter hade under slutet av 1980-talet och under 1990-talet. För att kunna hjälpa dessa lärarstudenter att "prata upp sig (Hargreaves, 2005)" inför matematiklektionerna och förbättra matematikundervisningen på lång sikt bör vi veta vilka emotioner för verksamheten matematikundervisning som kan existera i stu-

dentgruppen. I denna del redovisas vilka emotioner för skolmatematik som lärarstudenterna har när de börjar på läraryrket och vad som orsakat dessa emotioner.

Positiva emotioner

När lärarstudenterna skriver om positiva emotioner använder de ord som intresse, roligt och glädje.

Efter låg och mellanstadiet bytte vi lärare och han var kanon. Vi arbetade inte bara i boken utan vi gick ut och till exempel mätte olika saker, gick till affären och låtsades handla. Han lärde oss att se sambanden samt förstå och slutligen se kopplingarna till det verkliga livet och till oss själva.

Sen vände intresset för matematik i gymnasiet, mycket på grund av vår väldigt inspirerande lärare. Han fick matematiken att bli roligt igen. Mycket berodde på att vi inte alltid var så bundna till böckerna utan vi hittade tillsammans på nya uppgifter utanför boken. Väl på allmän matte så var läraren superpedagogisk. För första gången kände jag att jag hade koll på läget och jag kände en liten strimma av matteglädje.

En viktig faktor för att eleven ska utveckla positiva emotioner till skolmatematik är lärarens

förmåga att rikta uppmärksamheten mot förståelse. Intresset har i lärarstudenternas berättelser uteslutande kommit av att det förstått. Antingen har de tillägnat sig en matematisk förståelse eller också har de förstått värdet av att behärska matematik i olika sammanhang. Lärarstudenterna skriver vidare om betydelsen av självtillit.

Jag tyckte jag förstod vad det handlade om och att det var roligt. Att jag tyckte det var roligt grundar sig nog på att jag tyckte jag kunde räkna.

Att känna att man behärskar något leder till självtillit. Det handlar således om en form av kompetens, tilltron till den egna förmågan ett produktivt förhållningssätt (jfr. Utbildningsdepartementet, 1994). I kursplanen sätts tilltron till den egna förmågan lika högt som det egentliga kunskapsinhämtandet. Det glöms dock lätt bort att det föreligger en ömsesidighet mellan självtillit och framgångsrikt skolarbete. För att få självtillit ska man lyckas i skolarbetet men för att lyckas bör man ha en viss självtillit. Förståelsen skapar alltså glädje hos eleven. Samtidigt så tycks belöningar i form av positiv respons från läraren skapa motivation och intresse för arbetet (jfr. Lepper, 1988).

Lika stor blev glädjen då stencilen kom tillbaka med en stjärna eller ett stort BRA skrivet uppe i hörnet av pappret.

Mina resultat indikerar att det finns flera aspekter av verksamheten matematikundervisning som påverkat lärarstudenterna på ett positivt sätt. Genom att konkretisera matematiken med vardagliga händelser och laborativt material har lärare lyckats påverka studenternas attityder på ett positivt sätt. Införandet av symbolspråket är däremot något som studenterna har påverkat dem negativt. Istället för att frigöra sig från det konkreta ursprunget (vilket ligger i matematikens natur) så uppskattar studenterna att kunna falla tillbaka till konkreta modeller. Björkqvist (1993) menar att variera kontexter kan påverka livskraften i de föreställningar som uppstår i undervisningen. Genom att variera undervisningen med material som konkretiserar och vardagsanknyter ämnesinnehållet har lärarstudenternas lärare påverkat deras emotioner på ett positivt sätt.

Under grundskolans första år hade jag mycket lätt för matematik, mycket på grund av vår underbara lärare. Hon var rolig och fick matematiken att bli någon man längtade till. Vi tog ofta matematiklektionen utanför klassrummet.

I tidigare forskning har framhållits vikten av att konkretisera och vardagsanknyta för att eleverna ska tillägna sig begreppslig kunskap i matematik. Studien visar att det också är viktigt att göra detta för att elevernas emotioner för matematikundervisningen ska påverkas positivt (jfr. *progressive educator*, Ernest, 1991.). Positiva emotioner för matematiken är dock inte det vanligaste bland lärarstudenterna.

Sammanfattningsvis kan sägas att ska läraren arbeta med att påverka elevernas emotioner på ett positivt sätt ska han/hon med hjälp av konkret material och vardagsanknytning rikta uppmärksamheten mot förståelse samt ge återkoppling på det som eleven presterat.

Negativa emotioner

I materialet överväger beskrivningar av negativa emotioner. Närmare 80 procent av blivande lärare i matematik för de tidigare åren menar att de någon gång under en längre period upplevt matematiken som något som skapat olustkänslor hos dem. Många menar att de känner en oro när de nu ska börja läsa till lärare i matematik på universitetet (jfr. Lester, McCormick & Kapusuz, 2004). Studenter ger i sina brev sina uttryck för emotioner som skam, sorg, rädsla och ilska orsakad av deras deltagande i matematikundervisning.

I flera fall visar det sig att lärarstudenterna under sin skolgång mått fysiskt dåligt av att delta i matematikundervisningen. Det kan handla om oro, stress, kramp i magen, stelhet och att man kallsvettas.

Den första känsla jag får av ordet matematik är bara en stor klump i magen, ett tråkigt ämne som inte gett mig någon glädje utan bara oro och stress.

Jag är egentligen inte bara vettskrämd i ämnet, jag är även usel i det också. Om någon frågar mig om ett tal så blir jag alldeles stel, svettig, nervös och rädd för att svara överhuvudtaget och när jag väl svarar så blir det oftast fel.

Jag fick både kramp i magen och blev kallsvettig. Så fort vi skulle ha matematik i skolan slog det slint i huvudet, jag fick panik och blev blockerad.

Symptomen har sen även påverkat deras förmåga att arbeta med matematiken (jfr. Foire, 1999, Wyndhamn, Riesbeck & Schoultz, 2000). Utvecklandet av panikkänslor, oro och stress har gjort att de blivit blockerade i sitt tänkande under matematiklektionerna.

Skam och rädsla för att misslyckas

Emotioner som skam och rädsla för att misslyckas kommer ofta av att läraren eller klasskamraterna utsätter eleverna för negativa upplevelser under matematiklektionerna. Eleven placeras i ett sammanhang som han/hon inte behärskar samtidigt som han/hon pekats ut som okunnig. Matematik uppfattas många gånger vara ett ämne för smarta (Samuelsson, 2005). En sådan inställning kan leda till att elever som inte känner sig säkra i matematiska sammanhang uppfattar sig själva som dumma vilket i sin tur kan leda till skamkänslor. Det kan bero på att man inte vill bli utpekad som dum. Exempel på situationer där eleven känner sig utpekad är a) när matematiken ses som ett tävlingsämne där det handlar om att ligga först i matematikboken, b) när eleven får frågan utan att ha räckt upp handen, c) när läraren inte har tålamod att förklara för en elev som inte förstått och läraren angriper eleven verbalt (jfr. Granström, 2004).

En lärare som låter barnen tävla och därmed indirekt pekar ut de som inte är så snabba och duktiga på matematik uppfattas som något som skapar oro. Den traditionella matematikundervisningen i grundskolan har präglats av övning (Lundgren, 1972; Neuman, 1987; Magne, 1998). En del av det enskilda räknandet som

lärare som arbetar i skolan bör vara uppmärksamma på är således tävlandet mellan eleverna, dvs. tävlandet om att vara först i boken.

Att barnen tävlar om att ligga först i boken kommer ändå alltid vara ett faktum men att som lärare hjälpa barnen att peka ut de lite mer svaga kommer jag inte göra. Det enda min lärare hade behövt göra var egentligen att ge oss olika papper med olika tal på efter varje individs förmåga. Då skulle ingen elev bli utpekad som svag eller duktig.

Matematisk kompetens har inget med hastigheten på räknandet att göra. Det handlar om helt andra kvaliteter (se Skemp, 1976; Carpenter, 1986; Kilpatrick m.fl. 2001; Johansson m.fl., 2001; Niss & Jensen, 2002). Kilpatrick m.fl. (2001) skriver om kunskaper i matematik för svensk skolkontext. De framhåller följande olika former av kunskap vilka tillsammans bidrar till utveckling av den matematiska kompetensen hos barnet, *produktivt förhållningssätt*: att se matematik som meningsfull, användbar och värdefull, parat med stark tilltro till den egna förmågan att utöva matematik i vardagsliv, samhällsliv, kommande studier och yrkesliv, *helhetsperspektiv*: att se matematikens roll, värde och egenvärde i ett historiskt, kulturellt och samhällsligt perspektiv, *begreppslig förståelse*: att begripa

innebörden av matematiska begrepp och operationer och hur dessa bildar sammanhängande nätverk, *behärskande av procedurer*: att på ett flexibelt, precist och effektivt sätt tillämpa olika slags procedurer, *kommunikationsförmåga*: att i tal och skrift kunna diskutera och argumentera kring frågeställningar i matematik, *strategisk kompetens*: att formulera, representera och lösa matematiska problem – såväl inommatematiska som från vardag och tillämpningar, *argumentationsförmåga*: att tänka logiskt och reflektera, samt förklara, troliggöra och berättiga matematiska påståenden (Johansson m.fl., 2001, s. 43). Läraren kunde för att undvika denna form av tävling istället individualiserat undervisningen med hjälp av olika uppgifter till eleverna beroende på kapacitet.

Om vi tidigare i texten såg att lärare som arbetar för att eleven ska förstå uppfattas som något positivt för elevernas emotioner så kan vi se att en lärare som saknar tålmod, engagemang och blir arg om inte eleverna förstår uppfattas som något som påverkar emotionerna på ett negativt sätt.

Matematiken för mig började inte på något bra sätt. Vår klassföreståndare var otålig till sin läggning och hennes brist på tålmod resulterade ofta i att hon fick en del vredesut-

brott i klassrummet. En gång kastade hon i väg min matematikbok och sade åt mig att springa och hämta den. Det blev en blockering för mig, kanske på grund av lärarens brist på tålmod och favoriserig av "duktiga".

Lärarens agerande ledde i ovanstående fall till att eleven fick kognitiva blockeringar inför lösandet av uppgifter i matematik.

Det finns lärarstudenter som under sin skolgång inte vill visa att de inte kan matematiken. Några av informanterna talar om skamkänslor. De försökte på olika sätt undvika att avkrävas svar av läraren. En del valde att spela tuffa medan andra satt och stirrade i bänken för att de skulle se upptagna ut. Skamkänslorna blev tydliga särskilt vid examinationstillfällen där elevernas kunskaper utvärderas.

Att öva och rabbla multiplikationstabellen blev en del av vardagen och hur jag än försökt kunde jag inte lära mig den och fick med fasa se hur snabbt min övriga klasskamrater lärde sig. Jag tittade alltid ner i bänken när vår lärare fråga oss om tal, hoppades på att hon inte skulle ta mig eller ge mig ett lätt tal så att jag inte skulle behöva skämmas för att jag inte kunde.

Mitt starkaste minne från detta är nog besvikelse, att vara relativt duktig i ett ämne och sedan bli så tillplattad var en omställning som var svår att hantera. För att hantera skamkänslan tog jag den enkla vägen, jag brydde mig inte om det gick dåligt utan spelade tuff och likgiltig.

Ytterligare en emotion som figurerar i materialet är ilska. En elev som känner sig arg reagerar ofta med att gå till anfall mot det som skapar ilskan. Ofta är det läraren som får stå som mottagare för elevens vredesuttryck. Det händer också att föräldrar som inte kan hjälpa sina barn får utstå barnets ilska när de inte kan förklara på ett tillfredställande sätt.

Abstraktionsängslan

Lärarstudenterna har erfarenheter av att skolmatematiken är tråkig, svår, abstrakt och något som framförallt tilltalar smarta elever. Min tolkning är att de helt enkelt har svårt med materialet. Det går i det här sammanhanget att tala om en abstraktionsrädsla (jfr. Magne, 1998). Eftersom matematiken är en tankekonstruktion (Ingelstam, 2004) så är det inte orimligt att man som elev i grundskolan uppfattar matematiken som abstrakt. En orsak till att den uppfattas som abstrakt kan vara det språkbruk som används inom matematiken. Ord som nyttjas

i matematiska sammanhang skiljer sig ofta åt från hur man pratar i vardagen. Vi pratar om aritmetik, geometri, algebra, statistik, sannolikhetslära och funktionslära. Det är inte många av oss använder dessa ord i vardagen.

I den nya kursplanen (Lpo 94) görs inte denna indelning men konkretiseringen av kursplanen i läroböcker visar att ovanstående indelning finns kvar i resonemanget. Denna indelning kan göra att lärare som arbetar i skolan får svårare att bryta upp från gamla invanda strukturer. Kanske bör lärare och forskare börja diskutera om det inte är dags att bryta traditionen och se på matematiken i skolan på ett annat sätt, ett mer vardagligt sätt. Ett tankeexperiment är att matematiken inte ses som hierarkiskt utan mer som teman där ”kunna” och ”kunna använda” knyts närmare varandra, t.ex.

- Positionssystemet – en praktisk uppfinning.
- Hjälpmedel för olika beräkningar – algoritmer, miniräknaren, datorn.
- Orientera dig i rummet – mätningar, lägesord, geometriska begrepp etc.
- Förändringens matematik – ökning och minskning, rabatt, ränta, hastighet, marginalskatt etc.
- Tillfälligheternas matematik – statistik, sannolikhet.

- Olika yrkens matematik – skulle kunna vara ett tema tillsammans med den samhälls- och naturorienterande undervisningen.

Genom att arbeta utifrån dessa teman kanske skolmatematiken skulle kunna komma tillrätta med problem som att elever uppfattar matematiken som abstrakt, icke relevant samt ger upphov till olustkänslor (jfr. Lindqvist, Emanuelsson, Lindström & Rönnberg, 2003).

Sammanfattning

Positiva emotioner har skapats hos lärarstudenterna genom att läraren arbetat med konkret material och vardagshändelser för att de ska förstå samt gett positiv återkoppling. De negativa emotionerna, skam, rädsla för att misslyckas, ilska är resultat av att eleven inte har förstått. När eleven inte förstår och inte vågar visa sina brister kan det leda till att de försöker undvika att delta i det kollektiva samtalet eftersom de är rädda för att framstå som dumma.

Didaktiska implikationer

Studien aktualiserar ett antal brister i och om matematik som lärarstudenter kan ha med sig in i lärarutbildningen. Brister som tidigare inte varit så påtagliga som de är nu när vi ändrat kraven för att få läsa till lärare i matematik för de tidigare skolåren. Det är utan tvekan så att

många av lärarstudenterna har negativa emotioner till skolmatematiken. Det handlar t.ex. om skam och rädsla för att misslyckas. En vanlig handlingstendens när man känner skam är att man vill fly. Om blivande lärare har den känslan med sig in i matematikundervisningen som de ska bedriva som lärare kan matematiken i de lägre åren vara något som de väljer bort eller åtminstone inte engagerar sig i. Det kan bero på att de helt enkelt inte orkar "prata upp sig" inför en lektion eftersom de först måste bearbeta sina egna negativa emotioner och därefter hjälpa eleverna att ta hand om sina emotioner. I denna del vill jag med stöd av studien formulera ett antal uppmaningar till dem som arbetar med att utbilda matematiklärare för de tidigare skolåren.

- a) En lärarstudent bör uppmärksammas på den komplexitet som matematisk kompetens innebär för att kunna rikta uppmärksamheten mot olika kompetenser i sin undervisning. Att endast rikta uppmärksamheten mot färdigheter kan leda till att matematiken uppfatta som tråkig och enahanda vilka kan leda till negativa emotioner.
- b) En lärarstudent bör uppmärksammas på vad ledarskapet i matematikklassrummet har för betydelse. Det är av central betydelse för matematikdidaktiken eftersom den aspekten

av verksamheten matematikundervisning framkallar så mycket obehag hos många elever.

- c) En lärarstudent bör uppmärksammas på hur olika arbetssätt riktat uppmärksamheten mot olika kompetenser. Att bara ägna sig åt individuell övning med tävlingsinslag kan leda till negativa emotioner bland eleverna.
- d) En lärarstudent bör uppmärksammas på vad i skolmatematiken som kan leda till att eleverna upplever matematiken som tråkig, och vad kan påverka elevernas intresse på ett positivt sätt i verksamheten.

Vad händer om man medvetet undervisar studenterna i vad matematik är och hur olika faktorer kan påverka systemet? Kan vi på det sättet förändra studenternas inställning till matematiken i skolan? Eller är de gamla erfarenheterna som Harper och Daane (1998), liksom Jackson och Leffingwell (1999) skriver om så starkt rotade? Hur kan lärarutbildningen hjälpa studenterna om skolan är en del av lärarutbildningen och skolan håller fast vid gamla traditioner? Lärarutbildare vid universitet och högskolor kan förespråka varierad undervisning men ser skolan ut på ett annat sätt samverkar inte miljöerna. Ska vi förändra skolmatematiken så ska det göras på alla nivåer från universitet till förskola (jfr. SOU, 2004:97).

Referenser

- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T.** (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87, 611–623.
- Brady, P. & Bowd, A.** (2005). Mathematics anxiety, prior experience and confidence to teach mathematics among pre-service education students. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, 37–46.
- Bryman, A.** (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Bulmahn, B. J. & Young, D. M.** (1982). On the transmission of mathematics anxiety. *Arithmetic Teacher*, 30, 55–57.
- Carpenter, T. P.** (1986). Conceptual knowledge as a foundation for procedural knowledge. Implications from research on the initial learning of arithmetic. I J. Hiebert (Ed.). *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematic* (113–132). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Case, R.** (1996). Changing views of knowledge and their impact on educational research and practice. I D. R. Olsson, & N. Torrance (Eds.). *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*. Blackwell Publishers, 75–99. Cornell, C. (1999). 'I hate math! I couldn't learn it and I can't teach it!' *Childhood Education*, 75, 225–230.
- Clark, D. M.** (1997). The changing role of the mathematics teacher. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, pp 278–308.
- Dysthe, O.** (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel og læring* (33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ebby, C. B.** (2000). Learning to teach differently: The interaction between coursework and fieldwork for pre-service teachers. *Journal of Mathematics teacher education*, 3, 69–97.
- Engeström, Y.** (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen, & R-L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, 19–38.
- Engström, A.** (1993). *Om de rationella talen i den grundläggande matematikundervisningen*. Pedagogisk-psykologiska problem. Nr 579. Malmö: Lärarhögskolan.
- Ernest, P.** (1991). *The philosophy of mathematics education*. London: The Falmer Press.
- Foire, G.** (1999). Math-abused students: are we prepared to teach them? *Mathematics Teacher*, 92, 403–407.
- Gierl, M. J. & Bisanz, J.** (1995). Anxieties and attitudes related to Mathematics in grades 3 and 6. *Journal of Experimental Education*, 63, 139–159.
- Gilje, N., & Grimen, H.** (1992). *Samhällsvetenskapernas förutsättning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Granström, K.** (2004). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.). *Kobran, nallen och majen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Liber.
- Green, I., & Hartman, S. G.** (1992). Barns livssituation och livstolkning. I LOCUS, Tidskrift för barn och ungdomsvetenskap nr 1. Stockholm HLS.
- Greenwood, J.** (1984). My anxieties about math anxiety. *Mathematics Teacher*, 77, 662–663.
- Hadfield, O. D. & McNeil, K.** (1994). The relationship between Myers-Briggs personality type and math anxiety among preservice elementary teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 21, 33–46.
- Hammersley, M., & Atkinson, P.** (1995). *Ethnography. Principles in practice*. Second edition. London and New York: Routledge.
- Hargreaves, A.** (2005). Personlig kontakt.
- Harper, N. W. & Daane, C. J.** (1998). Causes and reduction of math anxiety in preservice elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 19, 29–38.

- Ingelstam, L.** (2004). *Kampen om kunskapen*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Jackson, C. D. & Leffingwell, J. R.** (1999). The role of the instructors in creating math anxiety in students from kindergarten through college. *Mathematics Teacher*, 92, 583–587.
- Kelly, W. P. & Tomhave, W. K.** (1985). A study of math anxiety/ math avoidance in preservice elementary teachers. *Arithmetic Teacher*, 32, 51–53.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B.** (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Mathematics Learning Study Committee. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Klein, M.** (2001). Constructivist practice, pre-service teacher education and change: the limits of appealing to hearts and minds. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 7, 257–269.
- Larsson, S.** (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I: B. Starrin & P-G. Svensson (Red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur, 163–189.
- Lepper, M. R.** (1988). Motivational consideration in the study instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289–309.
- Lester, F. K., McCormick, K., & Kapusuz, A.** (2004). Preservices Teachers' Beliefs about the Nature of Mathematics. *International Perspectives on Learning and Teaching Mathematics*. Göteborg: NCM, Nationellt Centrum för Matematikutbildning.
- Lgr 80** (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lindqvist, U., Emanuelsson, L., Lindström, J-O., & Rönnberg, I.** (2003). *Lusten att lära – med fokus på matematik*. Skolverkets rapport nr xxx.
- Lundgren, U. P.** (1972). *Framefactors and the teaching process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Magne, O.** (1998). Matematikinläring – en resa i det inre. I B. Gran (Red.). *Matematik på elevens villkor* (99–124). Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F.** (2000). Om konsten att lära alla allt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 5, 151–154.
- Neuman, D.** (1987). *The origins of arithmetic skills*. Göteborg: Studies in Educational Science, 62. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Niss, M. & Jensen, T. H.** (2002). Kompetencer og matematiklaering: Ideér og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark. Köpenhamn: Undervisningsministerietsförlag.
- Noyes, A.** (2004). (Re)Producing Mathematics Educators: A sociological perspektive. *Teaching Education*, 15, 243–256.
- NU 2003** (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Skolverket: Rapport 250.
- Persinig, J.** (2002). "Using Document analysis in Analysing and Evaluating Performance." *Performance Improvement. Performance Improvementol.* 41, 36–42.
- Pettersson, A.** (1993). *Nationell utvärdering av grundskolan, kunskaps- och färdighetsbedömningar, matematik åk 9*. Skolverkets rapport nr 15.
- PISA** (2004). *Pisa 2003 – svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv*. Skolverket: Rapport 254.
- Samuelsson, J.** (2003). *Nytt, på nytt sätt? En studie över datorn som förändringsagent av matematikundervisningens villkor, metoder och resultat i skolår 7–9*. Doktorsavhandling. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Samuelsson, J.** (2005). *Lärarstudenters erfarenheter av matematikundervisning. Vad händer med elever när de inte förstå*. PiUS-rapport. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap.

- Skemp, R. R.** (1976). Relational and instrumental understanding. *Arithmetic Teacher*, 26, 9–15.
- SOU 2004:97.** *Att lyfta matematiken – intresse, lärande, kompetens*. Betänkande av matematikdelegationen. Stockholm 2004.
- Thompson, A. G.** (1984). The relationships between teachers conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 105–109.
- Timss** (2004). *Svenska elevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i skolor 8 i ett nationellt och internationellt perspektiv*. Skolverket. Rapport 255.
- Tobias, S.** (1987). *Succeed with math*. The College Board Publications.
- Tobias, S.** (1993). *Overcoming math anxiety*. W.W. Norton & Company inc
- Utbildningsdepartementet** (1994). Kursplaner för grundskolan. Stockholm: Liber.
- Wigfield, A, & Meece, J. L.** (1990). Predictors of Math Anxiety and its influence on younger adolescents' Course Enrollment Intentions an performance i Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60–70.
- Wyndhamn, J.** (1999). *Några perspektiv på lärande med betydelse för undervisningen i matematik*. Linköpings universitet: Institutionen för tillämpad lärarkunskap.
- Wyndhamn, J., Riesbeck, E., & Schoultz, J.** (2000). *Problemlösning som metafor och praktik*. Linköpings universitet: Institutionen för tillämpad lärarkunskap.

Författare i detta nummer

Peter Bergström, Adjunkt, Institutionen för interaktiva medier och lärande, Umeå universitet
Peter.bergstrom@educ.umu.se

Steven Ekholm, Fil.mag.
Lärofortbildare och läromedelsförfattare,
Steven.ekholm@telia.com

Carina Granberg, Doktorand i pedagogiskt arbete, Institutionen för interaktiva medier och lärande, Umeå universitet
Carina.granberg@educ.umu.se

Kath Green, Professor i pedagogik, University of London
KGreen@kssdeanery.ac.uk

Kerstin Munck, Docent i litteraturvetenskap, senior forskare inom Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA), Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet
kerstin.munck@littvet.umu.se

Joakim Samuelsson, Universitetslektor/forskarassistent, Institutionen för beteendevetenskap
Linköpings universitet
joasa@ibv.liu.se

Pär Segerbrant, Adjunkt, Institutionen för interaktiva medier och lärande, Umeå universitet
Par.segerbrant@educ.umu.se

Dag Österlund, Adjunkt, Institutionen för interaktiva medier och lärande, Umeå universitet
Dag.osterlund@educ.umu.se

Tidskrift för lärarutbildning och forskning Journal of Research in Teacher Education

Notes on the submission of manuscripts

1. One electronic version of the article should be submitted.
2. Articles should not normally exceed 5–6000 words. They should be typed, double-spaced on an A 4 paper, with ample left- and right-hand margins, author's name and the paper only. A cover page should contain only the title, author's name and a full address to appear on the title page of the paper.
3. An abstract not exceeding 150 words should be included on a separate sheet of paper.
4. Footnotes should be avoided. Essential notes should be numbered in the text and grouped together at the end of the article.
5. Diagrams and Figures, if they are considered essential, should be clearly related to the section of the text to which they refer. The original diagrams and figures should be submitted with the top copy.
6. References in the text of an article should be by the author's name and year of publication, as in these examples:
Jones (1987) in a paper on...; Jones (1978c:136) states that; Evidence is given by Smith *et al.* (1984)...; Further exploration of this aspect may be found in many sources (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).
7. All works referred to should be set out in alphabetical order of the author's name in a list at the end of the article. They should be given in standard form, as the following examples:
Cummins, J. (1978a) Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review* 34, 395–416.
Cummins, J. (1978b) Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural*

Psychology 9, 131–49.

Genese, F., Tucker, G.R and Lambert, W.E. (1976) Communication skills of children. *Child Development* 46, 1010–14

John, V.P and Horner, V.M. (eds) (1971) *Early childhood Bilingual Education*. New York: Modern Language Association of America.

Jones, W.R. (1959) *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.

Författarvägledning

Tidskrift för lärarutbildning och forskning står öppen för publicering av artiklar och recensioner av arbeten inom områdena lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

1. Artikeln ska sändas till redaktören i en elektronisk version.
2. Artikeln får till omfånget inte innehålla mer än cirka 5000 – 6000 ord. Manuskriptet ska vara skrivet med dubbel radavstånd med stora höger- och vänstermarginaler. Ett försättsblad ska innehålla uppgifter om författarens namn och adress.
3. En abstract av artikeln ska finnas på en egen sida och omfatta cirka 150 ord.
4. Fotnoter ska undvikas. Nödvändiga noter ska numreras i texten och placeras i slutet av artikeln.
5. Diagram och figurer ska i de fall de anses nödvändiga placeras i anslutning till den text de refererar till.
6. Referenser i löpande text anges med författarens namn samt tryckår för den publikation som hänvisningen görs till, som i detta exempel:
Jones (1987) menar att...; Jones (1978c:136) hävdar att; Bevis på detta ges av Smith *et al.* (1984)...; Dessa aspekter utreds ytterligare i andra studier (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).
7. Referenser ska ordnas i alfabetisk ordning efter författarnamn i slutet av artikeln. Dessa ska anges i standardformat enligt mönstret ovan:

Innehåll i nummer 2–3 /2000:

Liisa Ängquist: Kreativitet – ett historiskt perspektiv
Liisa Ängquist: Vygotskijs kreativitetsbegrepp
Eivor Neikter: Kreativitetens vara eller inte vara
Bengt Malmros: Kreativiteten och kritdammet
Anders Marner: Kreativitet – i fenomenografiskt, konstvetenskapligt och semiotiskt perspektiv
Tommy Strandberg: Kreativitet och musik
Liisa Ängquist: Dans, rörelse och kreativitet
Anders Marner: Kreativitet och bildundervisning
Kerstin Hägg: Seeding for Change in Educational Praxis
Peter Enshelmer: Lärarstudenten som subjekt och objekt
Kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildningen
Brodow, B. , Nilsson, N-E. och Ullström, S-O.:
Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken.
Mads Hermansen: Lärandets universum

Innehåll i nummer 4 /2000:

Monika Vinterek: Fakta och fiktion i historieundervisningen
Per-Olof Erixon: Pedagogiskt arbete i romanens prisma
Ulla Lindgren: Mentorskap i undervisning – en mångfasetterad företeelse:
Viveka Rasmusson: Drama – konst eller pedagogik
Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama

Innehåll i nummer 1 /2001:

Märta Tikkanen: det bidde en tumme...
Disparata synpunkter på lärarutbildningen vid Umeå universitet
Carol A. Mullen & Dale W. Lick (Eds.) New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy.
Mia Maria Rosenqvist: Undervisning i förskolan?
– En studie av förskollärostudenters föreställningar-
Konferensrapport

Innehåll i nummer 2 /2001:

Joan Solomon Open University: Home-School Learning of Science
John Siraj-Blatchford: Girls in Science
Per-Olof Erixon: Matematikdidaktisk forskning
Lena Tibell och Christina Bergendahl: Vardagslivets fenomen
Maria Nikolajeva: Bilderbokens pusselbitar
Gunilla Lindqvist: Historia som tema och gestaltning
Monica Reichenberg: Röst och kausalitet i lärobokstexter
Konferensrapport ”Du och naturvetenskapen”
Nationellt centrum

Innehåll i nummer 3/2001

Sara Lidman: ...brevid ämnet ...och dock!
Lydia Williams: Understanding the Holocaust? Fiction in Education
Anita Malmqvist: När orden inte räcker till.
Anders Marner: Vetenskap och beprövad erfarenhet – kollision eller möte?
Monika Ringborg: Platon och hans pedagogik
Hans Åhl (red): Svenska i tiden – verklighet och visioner
Hillevi Lenz Taguchi: Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan

Innehåll i nummer 4/2001

Carin Jonsson: Barnbildens livfulla vinkande
IngaMaj Hellsten: Lärarkunskap och IKT med genusperspektiv
Conny Saxin: Geografiska Notiser
Hedersdoktorernas föreläsningar
Karl-Georg Ahlström: Gäckande effekter
Lena Hjelm-Wallén: Politiska visioner och skolans vardag
Margareta Söderwall: Att skapa med Shakespeare och andra klassiker

Innehåll i nummer 1–2 /2002

Monika Vinterek: Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll

Carin Jonsson: Barns tidiga textskapande genom bild och text

Inger Erixon Arreman: Pedagogiskt arbete
En social konstruktion för att fylla en social funktion

Tommy Strandberg: Pedagogiskt arbete och en påbörjad studie om musikskapande och undervisning

IngaMaj Hellsten: Ett nytt ämne föds fram och tar form
Eva Leffler: Entreprenörskap och Företagsamhet i skolan – en del i Pedagogiskt arbete

Per-Olof Erixon: Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv

Daniel Kallós: Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter?

Tomas Kroksmark: Åldersblandning i skolan

Existence and Subjectivity

Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv

Innehåll i nummer 3 /2002

Eva Skåreus: Det är lärarnas fel

Joakim Lindgren: "Värdelöst" värdegrundsarbete?
– demokratifostran i svenska skolor

Innehåll i nummer 4/2002, 1/2003

Louise M Rosenblatt: Greeting to the Conference

Gun Malmgren: Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa – om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle

Anna-Lena Østern: Aktiv estetisk respons? – Ett försök med litterär storyline i årskurs sex

Bodil Kampp: Senmodernistisk børnelitteratur og litteraturpædagogik

Sten-Olof Ullström: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet

Per-Olof Erixon: Drömmen om den rena kommunikationen – om diktskrivning i gymnasieskolan

Anne-Marie Vestergaard: Hvad fortæller flæskestegen? – en læsning af Helles novelle *Tilflyttere*

Innehåll i nummer 2/2003

Åsa Bergenheim: Brottet, offret och förövaren:
idéhistoriska reflexioner kring sexuella övergrepp mot barn

Lisbeth Lundahl: Makten över det pedagogiska arbetet

Gloria Ladson-Billings: It's a Small World After All:
Preparing Teachers for Global Classrooms

Siv Widerberg: Antologier

Christer Bouij & Stephan Bladh: Grundläggande normer och värderingar i och omkring muskläraryrket – deras konstruktioner och konsekvenser: ett forskningsobjekt

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

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

Innehåll i nummer 3–4/2003

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

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

M. Allyson Macdonald and Guðrun Kristinsdóttir: Learning to Teach in Iceland 1940–1962: Transitions in teacher education. Part 2

Sandra Acker: Canadian Teacher Educators in Time and Place

Inger Erixon Arreman and Gaby Weiner: 'I do not want to shut myself behind closed doors': Experiences of teacher educators in Sweden (1945–2002)

Jo-Anne Dillabough and Sandra Acker: 'Gender at Work' in Teacher Education: History, society and global reform

Elizabeth M. Smyth: "It should be the centre... of professional training in education". The Faculty of Education at the University of Toronto: 1871–1996

Michelle Webber and Nicole Sanderson: The Arduous Transfer of Elementary Teacher Education from Teachers' Colleges to Universities in Ontario, Canada

Dianne M. Hallman: Traditions and Transitions in Teacher Education: The case of Saskatchewan

Thérèse Hamel and Marie-Josée Larocque: The Universitisation of Teacher Training in Quebec:

Three key periods in the development of a research culture in Laval University

Innehåll i nummer 1-2/2004

Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman: Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola

Maria Wester: Om normer, normbildning och uppförandenormer

Anders Birgander: Avvikande eller annorlunda: Hinder för undervisningen om homosexuella

Jenny Gunnarsson, Hanna Markusson Winkvist och Kerstin Munk: Vad är lesbian and Gay Studies? Rapport från en kurs i Umeå

Per-Olof Erixon: Skolan i Internetgalaxen

Agneta Lundström: Mobbing – eller antidemokratiska handlingar?

Innehåll i nummer 3-4/2004

Daniel Lindmark: Utbildning och kolonialism

Anders Marner: Ett designperspektiv på slöjden och ett kulturperspektiv på skolan

Per-Olof Erixon: På spaning efter den tid som flytt

Monika Vinterek: Pedagogiskt arbete: Ett forskningsområde börjar anta en tydlig profil

Barbro Bergström & Lena Selmersdotter: Att tala är ett sätt att lära!

Paula Bernissou: Att tillvarata förskolläraryrket

Kennert Orlenius: Progression i läraryrket

Innehåll i nummer 1-2 2005

Tomas Bergqvist

IT och lärande – i skola och lärutbildning

Jonas Carlquist

Att spela en roll. Om datorspel och dess användare

Elza Dunkels

Nätkulturer – vad gör barn och unga på Internet?

Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon

Genrer och intermedialitet i litteratur- och skrivundervisning

– teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser

AnnBritt Enochsson

Ett annat sätt att umgås – yngre tonåringar i virtuella gemenskaper

Anders Gedjensen, Else Søndergaard, Jane Buus Sørensen

När moderniteten i læreruddannelsen møder virkeligheden

Ylva Hård af Segerstad och Sylvana Sofkova Hashemi

Skrivandet, nya media och skrivstöd hos grundskoleelever

Patrik Hernwall

Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro

– om villkoren för inträdet i cybersamhället

Bertil Roos

Examination och det lärande samhället

Eva Skåreus

Du sköna nya värld

Innehåll i nummer 3 2005

Christina Segerholm:

Productive Internationalization in Higher Education: One Example

Charlotta Edström:

Is there more than just symbolic statements?

Alan J. Hackbarth:

An Examination of Methods for Analyzing Teacher Classroom Questioning Practices

Camilla Hällgren:

Nobody and everybody has the responsibility – responses to the Swedish antiracist website SWED-KID

Brad W. Kose:

Professional Development for Social Justice: Rethinking the “End in Mind”

Mary J. Leonard:

Examining Tensions in a “Design for Science” Activity System

J. Ola Lindberg and Anders D. Olofsson:

Phronesis – on teachers’ knowing in practice

Constance A. Steinkuehler:

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

Biographies

Notes on the submission of manuscripts

Innehåll i nummer 4 2005

Håkan Andersson

Bedömning ur ett elevperspektiv:

– erfarenheter från ett försök med timplanelös undervisning

Sylvia Benckert

Varför väljer inte flickorna fysik?

Lena Boström & Tomas Kroksmark

Learnings and Strategies

Per-Olof Erixon & Gun Malmgren

Literature as Exploration

Interview with Louise M Rosenblatt (1904–2005)

– Princeton, NJ, USA, April 25, 2001

Daniel Lindmark

Historiens didaktiska bruk: Exemplet och traditionens makt

Agneta Linné

Lärarynnor, pedagogiskt arbete och modernitet

En narrativ analys

Innehåll i nummer 1 2006

Lovisa Bergdahl

Om gemensamma värden i ett pluralistiskt samhälle

– Lärarynnor syn på och arbete med gemensamma värden i den nya lärarynnor

Elza Dunkels

The Digital Native as a Student

– Implications for teacher Education

Maria Elmér & Hans Albin Larsson

Demokratiutbildningen i lärarynnor

– Några jämförelser och tolkningar

Bodil Halvars-Franzén

Med fokus på lärarynnor yrkesetik i den nya lärarynnor

Gun-Marie Frånberg

Lärarynnor uppfattning om värdegrunden i lärarynnor

Margareta Havung

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

– Om jämställdhet och genus i nya lärarynnor

Britta Jonsson

Lärarynnor värderingar och kvaliteter

Tidskrift

för lärarutbildning och forskning

INNEHÅLL

Redaktionellt

Artiklar

Peter Bergström, Carina Granberg, Pär Segerbrant, Dag Österlund
Kursutvärderingar för kursutveckling

Steven Ekholm
Ungdomars läsvanor och läsintressen
Rapport från ett läsprogram

Kath Green
Problematic Issues in Action Research:
Personal reflections as a researcher, doctoral student and supervisor

Kerstin Munck
Mångfald, text och värdegrund
Ett ämnesdidaktiskt perspektiv: svenskämnet

Joakim Samuelsson
Lärarstudenters emotioner för skolmatematik

Författare
Författarvägledning
Föregående års nummer



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION