

# Tidskrift

*för lärarutbildning  
och forskning*

*Journal of  
Research in Teacher Education*

**nr 1 2008**





# Tidskrift

*för lärarutbildning och forskning*



Nr 1/2008

Årgång 15

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

# Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 1 2008 årgång 15

**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](mailto:gun-marie.franberg@educ.umu.se)

*Bildredaktör:* Fil. Dr Eva Skåreus

e-post: [eva.skareus@educ.umu.se](mailto: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

Fil. Dr 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:* Fredrik Lindberg

*Original och tryck:* Print & Media, Umeå universitet, 2008:2004249

*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

<b>REDAKTIONELLT</b> .....	7
<b>HEDERSDOKTOR OCH PRISTAGARE</b>	
<i>Pavel Zgaga</i> On the Eutopic Dimension of Knowledge.....	13
<i>Mikael Alexandersson</i> I skuggan av bildningens bärare Om Fridjuv Berg och läraryrketets utveckling.....	27
<b>INSTALLATIONSFÖRELÄSNING</b>	
<i>Karin Taube</i> Läsa för livet.....	37
<b>ARTIKLAR</b>	
<i>Kenneth Ekström, Anders Garpelin &amp; Pernilla Kallberg</i> Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten – en forskningsöversikt .....	45
<i>Anders Garpelin &amp; Pernilla Kallberg</i> Övergångar i förskolan som kollektiva passageriter eller smidiga transitioner – en intervjustudie .....	63
<b>DEBATT</b> .....	85
<b>RECENSIONER</b> .....	115
<b>FÖRFATTARE I DETTA NUMMER</b> .....	129
<b>FÖRFATTARVÄGLEDNING</b> .....	130
<b>FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER</b> .....	132





# Redaktionellt

Vid Umeå universitets årshögtid 2007 promoverades vid Fakulteten för lärarutbildning professor Pavel Zgaga till filosofie hedersdoktor. Pavel Zgaga är professor vid pedagogiska fakulteten vid universitetet i Ljubljana, Slovenien. Han är filosofie doktor i filosofi och har varit dekan vid den pedagogiska fakulteten. För närvarande är han direktor för ett utvecklings- och forskningscentrum, Centre for Educational Policy Studies vid samma fakultet. Under 1990-talet innehade Pavel Zgaga flera uppdrag i den slovenska regeringen. Han var också ansvarig för arbetsgruppen Education, Training and Youth under Sloveniens EU-förhandlingar i slutet av 1990-talet.

Professor Zgaga har ett stort intresse för internationaliseringsfrågor som manifesterats i hans engagemang i Bolognaprocessen och då särskilt med fokus på lärarutbildningens plats i den högre utbildningen. Hans forskning är huvudsakligen inriktad mot utbildningsfilosofi, något

som också hans artikel i denna tidskrift vittnar om. I artikeln *On the Eutopic Dimension of Knowledge* argumenterar han bland annat för begreppet kunskap som något centralt för Europas framtid. Naturligtvis nöjer han sig inte med att nämna begreppen utan problematiserar dem genom att ställa frågor som; What knowledge? What future?

Läraryrskommitténs nationella pedagogiska pris, Fridtjuv Berg-priset, tilldelades år 2007 professor Mikael Alexandersson för hans framstående forskningsinsatser och för hans arbete med att utveckla förutsättningarna för forskning och forskarutbildning inom lärarutbildningens område. Mikael Alexandersson är professor vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet och dekan vid Utbildningsvetenskapliga fakulteten. Han är också biträdande föreståndare för LinCS, The Linnaeus Centre for Research on Learning, Interaction and Mediated Communication in

Contemporary Society. Han har tidigare varit professor vid Luleå tekniska universitet.

Alexanderssons artikel i detta tidskriftsnummer, *I skuggan av bildningens bärare*, handlar också om lärarutbildning, men nu betraktad genom den kände liberale politikern Fridjuv Bergs ögon. I artikeln får läsarna bland annat ta del av reflektioner om det bildningsuppdrag som lärarna har. Detta uppdrag är inte enbart bestämt av statens intressen. Författaren menar att läraryrkets utveckling också styrs av den självbildning som ständigt äger rum i den pedagogiska verksamheten.

Artikel tre, *Läsa för livet*, utgörs av en föreläsning som professor Karin Taube gav i samband med sin professorsinstallation vid Umeå universitet år 2007. Karin Taube har disputerat i psykologi vid Umeå universitet och har varit universitetslektor vid Stockholms universitet, Lärarhögskolan i Stockholm och Högskolan i Kalmar. Karin Taube är professor i specialpedagogik, professor i pedagogik och numera också professor i pedagogiskt arbete.

Professor Taubes forskning är inriktad på barns och ungdomars läsning. Hon har till exempel studerat situationen för elever med annat modersmål än svenska men även på skillnader

mellan flickors och pojkars läsförmåga och läsinträsse. Karin Taube är ansvarig för den svenska delen av OECD-projektet Programme for International Student Assessment (PISA). De PISA studier av ungdomars läsförmåga som genomförs vart tredje år syftar till att stödja politiska beslutsfattare inom utbildningsområdet. I artikels som presenteras i detta tidskriftsnummer berättar hon bland annat om resultaten av olika PISA undersökningar.

Den fjärde och femte artikeln handlar om övergångar under förskoleåren. Den första, *Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten – en forskningsöversikt*, är författad av Kenneth Ekström, Anders Garpelin och Pernilla Kallberg. I artikeln ställer sig författarna flera frågor: Vad vet vi om den betydelse övergångar under förskoleåren har för barnet, föräldrarna och verksamheten i förskolan? Vad säger forskningen? I artikeln redovisas bakgrunden till problemområdet, en genomgång av aktuell forskning om övergångar i barns och ungas liv med fokus på förskoleåren fram till skolstarten. Artikeln avslutas med en diskussion om vilka slutsatser som kan dras inför kommande studier inom området.

I den andra artikeln inom samma ämnesområde, *Övergångar i förskolan som kollektiva pas-*

*sageriter eller smidiga transitioner*, redovisas en intervjustudie. Författarna Anders Garpelin och Pernilla Kallberg ställer sig bland annat frågan: Vad betyder de övergångar mellan åldersbestämda avdelningar som många barn går igenom under sina år i förskolan, ur barnets och ur verksamhetens perspektiv? I artikeln redovisas bakgrunden till varför frågan är aktuell, resultat från en mindre studie, samt vilka implikationer resultaten kan ge för kommande forskning. I studien intervjuas nio förskollärare från två förskolor, som skiljer sig åt med avseende på synsätt och hur övergångarna organiseras. Den ena har ”strikt” övergångar som i skolan med en årskull per avdelning, medan den andra har mer ”smidiga” övergångar och en uppdelning på småbarnsgrupp och storbarnsgrupp. På förskolan med ”strikt” övergångar verkar dessa uppfattas som mer självklara, som en naturlig ”transition”. På den andra förskolan verkar övergången bli mindre tydlig och föremål för individuella överväganden, där det enskilda barnets ”mognad” vägs in. En implikation inför kommande forskning är betydelsen av att anlägga en helhetssyn, där alla berörda perspektiv och förutsättningar vägs in tillsammans med de villkor som gäller för verksamheten.

Inte mindre än tre debattartiklar publiceras i detta nummer. Den första, *Demokrati eller*

*Homofobi i lärarutbildningen?* redovisar en granskning av kurslitteratur på de gemensamma delarna av lärarutbildningen, vid Umeå universitet. Granskningen genomfördes av Ewa-Christina W Sandgren och den gjordes på uppdrag av Umeå studentkår och föreningen Homobis. Det var värdegrundsfrågor och framförallt hbt gruppens synlighet i litteraturen som var föremål för granskningen. Hon konstaterar att visserligen lyfts värdegrundsbegreppet fram men vad denna värdegrund är lyckas inte litteraturen förmedla. Än mindre artikuleras hbt frågorna.

Den andra artikeln, *Kurragömma med ”literacy” – Hydran, Herakles eller svärdet* är ett inlägg i den av Carin Jonsson inledda debatten om ”literacy” (nr 3/2007) i denna tidskrift. Författaren Esko Mäkelä konstaterar att begreppet literacy används i en rad olika sammanhang. Han vill i artikeln beröra den underliggande frågeställningen om kunskapens gestalt som löper genom Jonssons text. Syftet med inlägget är inte att gå i polemik med Jonsson, utan snarare att antyda möjlighet till andra tolkningar av begreppet literacy. Mäkeläs text rör sig, som rubriken antyder, med metaforer för att väcka frågor kring begreppet.

Det tredje debattinlägget handlar om praxisnära forskning för en likvärdig skola. Författaren



Astrid Ahl, pekar i sin text, *Alla ska med – men är dom det?*, bland annat på det krav på en likvärdig undervisning som har varit en självklar utgångspunkt i den svenska skolpolitiken under en lång rad år. Förändringar inom skola och lärarutbildning mot en alltmer inkluderande skola och satsning på ny speciallärarutbildning, har som syfte att ytterligare stärka likvärdigheten. Därigenom ställs också forskningen inför nya utmaningar där utgångspunkten i den specialpedagogiska praktiken blir viktig. I denna debattartikel efterfrågas en praxisnära forskning som visar vad skolutvecklingen innebär för elever i svårigheter samt i vad mån och hur likvärdighet i undervisningen tillgodoses för dessa elever.

Debattartiklarna följs av tre recensioner. Två rör avhandlingar inom pedagogiskt arbete och den tredje granskar en bok som ingår i många kurser om genus och lärande. Den första recensionen är skriven av Ola Erstad som också var opponent vid Elza Dunkels disputation (2007) där hennes avhandling *Bridging the Distance. Children's Strategies on the Internet* lades fram för offentlig granskning. Erstad menar bland annat att avhandlingen har många viktiga implikationer för skola och lärarutbildning. Den utgör ett viktigt bidrag till ett växande forskningsfält, framförallt med avseende på den vikt Dunkels fäster vid att förstå barnens perspektiv.

Den andra recensionen har skrivits av Daniel Lindmark, som var opponent vid Kenneth Nordgrens disputation vid Karlstad universitet, år 2006. Avhandlingen, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, är ett pionjärbete inom svensk historiedidaktisk forskning, menar recensenten. Den handlar i huvudsak om hur historien används som identitetsskapande faktor bland assyrier och syrianer i Sverige.

Nummer ett av Tidskrift för lärarutbildning och forskning, 2008, avslutas med en recension av Kajsa Svaleryds bok *Genuspedagogik*. Recensenten Ewa-Christina W Sandgren frågar sig inledningsvis om det finns en specifik genuspedagogik. Sandgren är kritisk till den förenklig som Svaleryd gör av så komplexa begrepp som genus och pedagogik. Hon påstår rent av att författaren är ”snubblande nära att trivialisera hela problematiken med genus”.

Med denna avslutande recension sätter vi punkt för denna gång. Nästa nummer av tidskriften kommer att behandla följande tema: *Identity and Power in the Language Classroom*.

Gun-Marie Frånberg  
Redaktör







# On the *Eutopic* Dimension of Knowledge

*Pavel Zgaga*

Popular discourses of our times invest a lot in linking *knowledge* and *future*. Yet, this is not something totally unheard so far; these discourses have been constantly heard in one or another mode since the Enlightenment. Knowledge has become a tool of 'transition'. It raises hope for a 'better future'; this is a known pattern. What seems to be quite a new page in these discourses is that the link between knowledge and future is mediated by – 'Europe' (whatever is understood by this name). Of course, this detail belongs to European discourses; it is not necessarily understood in the same way in other parts of the world. Centuries of conflicts and wars seem to have stopped with the idea of European 'coming together', progressing slowly but steady since 1945. Indeed, the 1990s brought wars and disasters to some 'remote' parts of Europe again but, at the same time, this period broadened and deepened the faith in 'Europe', in particular in the East and South-east.

However, there has been a lot of discussion. For example, what kind of unification of Europe? Economic? Cultural? Political? All together? As regards higher education, it remained on the margins of the unification process for a long time but persistently within discussions of the emerging 'Europe of Knowledge' as Anne Corbett demonstrated in her excellent book on the last 50 years of European higher education history (Corbett, 2005). During the 'transition' from the 1980s to the 1990s, many new steps were taken within the 'small' EU of that time, inspired and/or simply pressed by the *spirit of the times*. European co-operation in higher education was growing fast: as in the 'old' Europe (e.g. Erasmus) as well as in the 'new' one (e.g. Tempus).

Thus, knowledge – and higher education as its specific generator – entered the centre of these discussions. At the end of the 1990s, on one hand we read »that Europe is not only that of the

Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well« (Sorbonne Declaration, 1998) while, on the other, that there is a 'need to establish a more complete and far-reaching Europe, in particular building upon and strengthening its intellectual, cultural, social and scientific and technological dimensions« (Bologna Declaration, 1999). In the 'transition' to the new millennium, an important political message was spread all over Europe that »a new strategic goal« is needed »in order to strengthen employment, economic reform and social cohesion as part of a knowledge-based economy« and that »an overall strategy« aimed at »preparing the transition to a knowledge-based economy and society« is to be prepared (Council..., 2000). Education and training found themselves in the centre of striving »for living and working in the knowledge society«. During this decade, many concerns have involved the »concrete future objectives of education systems« (Commission..., 2001). This trend has not only affected EU Member States; directly or indirectly, it has been much broader.

A focus on knowledge is clearly a focus on our future. It raises, however, a number of difficult questions that popular discourse is often not very aware of. *What knowledge?* European knowledge? Knowledge as an economic instru-

ment? Indirectly contributing to social cohesion? Knowledge as a cultural driver? As a critical potential? As a goal in itself? And *what future?* A linear, i.e. a straightforward one – or an enigmatic future, dreams, *utopia*?

Sometimes, new words are born in our languages almost spontaneously which reflect chaotic and conflicting questions, answers and dilemmas of the present time. They could have a similar role in reconsidering the real world as dreams have in psychoanalysis. One of such new words is *eutopia*: a word with (at least) a double meaning. Two variants are in use today: *Eutopia* or *EUtopia*.<sup>1</sup> Both of them sound rather strange in our everyday languages but it is not difficult to see that either Europe or European Union is amalgamated with a famous word from the European past – *utopia*. Yet, there a third variant as well: *eutopia*. And this is not simple word play. The issue is crying out for an etymological introduction.

### *Europe and utopia*

Europe *literally* began with the ancient Greeks. As we can learn from literature, in Greek mythology *Europa* was the name of the daughter of Agenor, the King of Tyre, seduced by Zeus in the shape of a bull. Geographically, Europe was at that time – in addition to Asia

and Libya – only a not very clearly defined territory outside the Peloponnesus together with the islands, or outside what was considered their home country.

During a visit to Athens about a year or two ago, a provocative advertisement at the airport caught my eye. It said something like: »*the world has borrowed 50,000 words from us, but we kept one for ourselves – Mythos*«. Well, *Mythos* in this case meant a new age Greek beer. For a country that is so deep in the Mediterranean and which is, with respect to drinks, certainly better known for its wine, it is a surprisingly good beer. Amateur etymology can soon let us down, but sometimes it can offer us a paradox. One such paradox lies in the fact that the heritage of ancient traditions (can) appear as something which has no direct connection with these traditions. Or, in fact, no connection at all.

Irrespective of our attitude to traditions, we are in constant contact with them. In spite of frequently being sure that we are dealing with them objectively, seeing them 'such as they are', that is as an 'object' we have come across, we in fact need them mainly as a kind of 'building material' in which we articulate our time and our image, in short, we treat them purely subjectively. There are no special reasons not

to think of this even when we hear the neologism '*Eutopia*'.

After all, even with the word *utopia*, which we can spot at the back of the newly coined word and which does not hide its origin in classical Greek, things were no different. Modern textbooks often explain the expression as 'dreaming about a better society'; sometimes even stating that Plato had 'come up with an ideal society'. But the notion itself was created and brought to life only in the early 16<sup>th</sup> century – two thousand years later – by Thomas More (who, by the way, was friendly with Erasmus of Rotterdam; he was proclaimed a saint by the Church and even Karl Marx had certain sympathies for him). *Utopia* very quickly entered the dictionaries of living languages and the expression has to this day become established in varying shades of meaning: from those linking it to *justice* or its *realisation* to those distancing themselves from this due to its *unfeasibility* or even *naivety*. Among these meanings, we can find interesting, mostly indirect connections with the notion of *learning* and *education*. In a certain way, the fundamental idea of European Enlightenment was also a kind of *utopia*.

The term *utopia* is described in modern encyclopaedias as a modern era neologism from the

heritage of classical Greek (*ou + tópos*). Usually it is translated as a 'place which does not exist' or more poetically by some as a *Nowhere Land*. Even the first written *utopias* established a pattern which became a rule: representing an ideal fantasy country so as to place a critical mirror in front of the real life of society. The Enlightenment concept of progressing towards the better and the subsequent social movements drew strongly upon the same source: from the dichotomy of the fantastic and the real, whereby the fantastic usually 'defeats' reality; in utopia it becomes clear that the reality is not the 'real' reality. The German philosopher Ernst Bloch at the beginning and the end of his creative life, i.e. after the First World War (*Geist der Utopie*, 1918) and the Second World War (*Das Prinzip Hoffnung*, 1954) created two most eminent philosophical monuments to the notion of *utopia*, whereby he linked it to human expectations, to optimistic hopes and to a desire for a *hitherto unrealised possibility*.

The modernist twentieth century dedicated a great deal of energy to the problem of the realisation of unrealised possibilities, contributing at the same time an original and huge problem that remains unresolved (we could say it has been pushed into the subconscious of the twenty-first century) – that realised utopias,

some kind of *post-utopic realities* can, in fact, be even more horrible than the criticised 'un-real' reality. Although this in no way justifies the 'un-real' reality, it actually augments the old human problem of *unrealised possibilities*. We would probably achieve a great degree of consensus if we put forward the thesis that these possibilities should be realised by humankind in the direction of the *good*, the *better*. However, what is the 'good', the 'better'?

### *Eutopia and dystopia*

Let us return to amateur etymology. Irrespective of where, when and how the notion '*Eutopia*' was coined and with what purpose, it is possible to claim that such word play with the expression *utopia* is by no means unproductive. The ancient Greek '*eu*' is translated as 'correct' or 'good', in contrast to '*dys*' in the sense of a negative prefix 'un', or 'without' or even 'evil'. We have borrowed from classical Greek both euphoria and dysphoria, eustress and distress, euthanasia and dysbulia. So, why not borrow *eutopia* and *dystopia*, too?

This is a rhetorical question and perhaps the answer is rhetorical, too: we cannot borrow them (at least not from the ancient Greeks) because they were not theirs. They are our problem, not theirs. We can thus deal with it in the way that

problems are usually dealt with: by at least trying to look for solutions. On the other hand, both terms have been in use for a long time; yet, not in everyday languages.

We have already said that the notion of *utopia* was used in dealing with the problem of the realisation of a (more) just society. Of a 'correct', 'good' society. It seems that the fantastic outlines of such a society are not possible without including an attitude to education, although only marginally. Plato in his *Republic*, if we include it in the tradition of utopian writing, emphasised the importance of a 'good' or 'correct' education; somewhere in the fourth book he says that the whole of our life follows the same path, indicated by education.<sup>2</sup> It is true that in the imagined 'ideal' state he offered a different education for every social class, 'suitable' to that social class, but has no reservations about women having to be given the same education as male guardians. In his *Utopia*, Thomas More said that its inhabitants – after only six hours of daily work! – dedicate most of their free time to education; a large proportion of adults are educated alongside young people, both men and women.<sup>3</sup> Education or the education system in utopias (the 'good' utopias, the *eutopias*) is thus truly closely linked to equality (in this case, between the sexes). However, it

seems as if in the background there are already the first buds of the concept of the society of lifelong learning and the understanding of the social power of knowledge.

That knowledge – and the whole education system – is the 'right thing' and one of the key factors contributing to the appearance of a 'good' society became especially clear during the Enlightenment. Both the affirmative stress on 'good' knowledge and the negative connotation of the lack of knowledge, of ignorance as an 'evil' can, to a great extent, be attributed to that period. Notwithstanding all the historical shifts, our era still knows this dichotomy well, uses it and encourages it. If we paraphrase Kant,<sup>4</sup> the 'period of Enlightenment' aimed at the construction of an 'enlightened period': the future goal of the methods of constant creation and in particular dissemination – we could even refer to it as the democratisation – of knowledge was a 'better society'. The knowledge society? Are *we* living in an enlightened period?

It would no doubt be possible to identify many interests which would support a quick positive reply. But from the perspective of unbiased research (although this phrase belongs to the history of science), research for the sake of research itself, it is possible to formulate quite



a number of reasons stopping us from simply giving a positive answer to this question. The exponential growth and accumulation of knowledge has started to produce paradoxes that our reflection on this matter must react to, as well as ethical dilemmas and social problems, as was the case with the long known accumulation of political power, financial wealth etc. No serious discussion of modern issues can any longer avoid unpleasant themes connected with the exponential process of the widening of knowledge. On one hand, there is the uncovering of very basic questions about nature, which has long stopped being intended for that which the ancient Greeks valued most, that is *theoretical knowledge*, ‘knowledge for the sake of knowledge’, with which ‘wisdom’ is reached, but for direct, unstoppable technical use and abuse of knowledge about nature and people in the modern economy, on the margins of which and beyond there are – and keep persevering – wide expanses of elementary hunger. On the other hand, the widening of knowledge also shows in the deepening of ethical and social doubts about genetic engineering, climate change, the use of food for the production of a so-called ‘alternative’ fuel, about the building of walls between the world of wealth and the world of hunger etc.

Let us alongside these generally known and discussed issues add a small comment that will perhaps seem cynical to some, which is not connected with these great modern issues but with the routine of everyday life that slides past us, unnoticed in its immense importance: *general literacy*, this big idea of the Enlightenment period and the ambitious goal of nineteenth and twentieth century policies, now gives an equal opportunity to everybody to be able to follow, for example, *tabloid newspapers*. Education, its purposes, goals and, of course, results and knowledge as such at the beginning of the new millennium need to be seriously weighed up. The demand for such reflection in no way wishes to idolise the ‘good old ways’ in contrast to the supposedly ‘empty’ contemporary time. Education is not just that which has been and brought us to the ‘realised utopia’. On behalf of the best traditions of what we call European culture and on behalf of influences of this or that sort all over the world, it is today necessary to pose a serious question about *knowledge being torn between eutopia and dystopia*.

The concept of utopia has in modern times also had its share of fundamental remakes. If its original value were, above all, in the painting of fantastic, seemingly completely harmless pictures of some remote, unknown places

(most often isolated islands; only when mankind conquered and connected the whole planet, thus abolishing this possibility, space in utopias became replaced by time and places of various degrees of remoteness by a remote future), it very quickly developed the ability »to hit the bulls eye of the present«, as Jürgen Habermas once said when talking about the discourse of modernity (Habermas, 1985). The concept of utopia was in this sense undoubtedly a critical concept and we are still able to recognise it as such and even use it. But the *eutopic victory* of knowledge over ignorance contributed to the appearance of another concept.

The depiction of unknown places (nonexistent places), in which the actual image of the present time was reflected as in a distorted mirror so that the reader began to feel a pain in his head, has been replaced by the depiction of a more or less remote future, full of technical inventions that are well beyond the present control over nature and the objects surrounding us. In this the role of knowledge is reduced purely to *instrumentality* – and glorified. Picture books from the past, such as ‘The Giant Man’ (the title of a book from my first school library, translated from Russian) or about the ‘Iron Fist’ (the name of the main character in a futurist comic strip, translated from English, which we used to read surrepti-

tiously under our school desks) are now talking about the ‘war of the worlds’: not as a visionary sight of a different, ‘better’ world than the one we are in, but as a kind of a perverse artificial production of a nightmare with the kind of monsters that even Hieronymus Bosch could not improve on. Should this nightmare facilitate a ‘free choice’ of the all too needed experience of catharsis in relation to the unchangeable reality and present time? According to this concept, the future is no longer *different* from the present; the future becomes an *intensified present*. It becomes a pure *dystopia*.

### *The eutopic dimensions of knowledge*

One of the big civilisational problems of the past lay in the fact that one of the dimensions of knowledge – *applicable knowledge* – remained marginal. Knowledge was traditionally a privilege in a similar way that educated circles are considered to form a social elite. The basic ideas at the foundations of the development of civilisations found neither encouraging circumstances nor effective ways to *eutopise*: to contribute towards ‘the good’ realisation of the possibilities dormant in theoretical ideas. On the other hand, one of the greatest civilisational problems of our time is the fact that knowledge is increasingly valued, created and usually also

understood through only one of its dimensions: as *applicable knowledge*.

Knowledge seen in this way in present times is not a *privilege*, instead we could say it is a *social necessity* with which we have learnt to live and which we can master fairly well. The mastery of basic literacy has for a long time now no longer constituted a privileged class, elevated and separated from the wider classes, as was the case in the remote past. It is no longer primary school, but completed secondary school education that has become a general standard; in line with the Lisbon goals, by 2010 at least 85 percent of 22-year-olds in the European Union should have completed their secondary education (Commission..., 2006: 17). The share of the population with a tertiary education among younger population segments is moving towards one-half. One of the central characteristics of educational policy in modern democratic societies is the widening of the access to (higher) education and the improvement of the population's education structure. Of course, because we live in – or are at least very close to – the knowledge society.

It is indisputable that people need (applicable) knowledge; knowledge that is useful to people in their everyday lives can, in principle, be in the

interest of all. Knowledge that can be obtained and disseminated past all the traditional obstacles contributes towards the democracy of modern societies. In this regard, we nowadays often hear that knowledge contributes to both economic stability and social cohesion. However, an emphasis solely on applicable knowledge brings with it problems which may in future years only get worse; they will certainly not disappear on their own accord.

Today, there is a consensus that people need applicable knowledge; we can also hear that schools should not teach anything that is not applicable, useful. If this conceals criticism of the long ago obsolete school methods, such standpoints must be accepted. However, they become problematic the moment they are interpreted to say that there can be nothing in the school curriculum which is not directly 'useable'.

When is knowledge 'useable'? At a glance, it seems that knowledge is initially useable 'to me': when *I* see in it *my* direct interest, for *my* direct benefit. In such a view, we can quickly see and prove the naivety and indefensibility of this in any discussion that is at all serious. If giving literacy skills to individuals in modern societies were only in their 'direct interest' we would probably

still be very far from general literacy. But even at this point in the naïve argumentation we are getting accustomed to the fact that knowledge is (can be) *reduced* to *personal* interest. If we, because of personal whims (e.g. »I don't feel like going to school today«), translate this principle into the uncompromising language of the economy, the list of dimensions with which we can classify knowledge becomes 'useless', 'of no benefit' and therefore 'unnecessary'. Knowledge these days all too often finds itself in the position of being able to identify itself only with being or becoming *instrumental knowledge*. Who or what would benefit from a Copernican shift or the theory about the development of species or about the human subconscious? Not to mention Plato or More.

In the middle of the nineteenth century, when European utilitarianism was still only just appearing, Henry Newman in his paper on the idea of a university strove for the »exercising of the intellect«: such exercise is in the interest of individuals themselves and best enables them to fulfil their obligations to society, went his argument (Newman, 1996). If we thus want to determine a truly 'practical' or 'useful' goal of education, then it is to qualify »good members of society«. It would be hard to say that this goal can be reduced to private interest. Of

course, knowledge satisfies private interests (a doctor's to treat me; a teacher's to teach my children; an engineer's to set up a production line etc.), but at the same time it surpasses them in its complexity.

*The complex goals of education cannot be reduced to private interest only or to instrumentality without endangering the very foundations of education.* Education in its very nature is not just *functional strength*, but *the power of the analytical* (i.e. critical) *recognition* and *transcending* the reality. At this point it is connected with utopianism, or with *eutopianism* as we described it above. This means we should also create from this point a vision of learning and (higher) education for the time beyond 2010.

We are thus challenged by the 'knowledge society' and by the 'knowledge-based economy'. With all the indisputable benefits it brings, it does not seem that the 'end of history' has come, namely that the last of the unrealised possibilities utopians have dreamt about has been realised. On the contrary, a number of serious problems are arising, of which we as a culture are not well enough aware. Knowledge is becoming a *commodity* to an extent that the twentieth century only dreamed of: it is sold as a commodity on a gigantic scale. We are not focusing here on

the problems of the so-called proletarianisation of intellectual professions or something like that (that is another story), but about the fascinating *disappearance of the aura*, to refer to a well-known essay (admittedly on art, not on education) by Walter Benjamin: knowledge in the »era of its technical reproduction«, that is at a time when we can keep and convey it in cosmic dimensions, irrespective of its extent or location of origin, loses its charm and becomes ordinary (Benjamin, 2005). When certain knowledge can be technically reproduced (this is today called *copy and paste* in all languages), when it becomes easily transferable and present everywhere (»we download it from the Internet«), we no longer need much knowledge – what a paradox! – to deal with it. Knowledge thus becomes a kind of a ‘good time’, *entertainment*. Such knowledge, of course, is no special privilege and elites, be they cultural or critical, are not based on it. But culture as we know to a large extent appeared among these elites.

So that in future we do not risk our roots, knowledge will have to strengthen the *common*, that *which we share*; in order to be able to make an active contribution to this, we must recognise and re-affirm *knowledge as a public good*, as well as the *public responsibility* for it. In order not to risk the welfare we have and in order

to actually strengthen social cohesion, something which we so often refer to in our general goals, we must, in contrast to the reduction of knowledge to ‘applicability’, re-affirm all the dimensions of knowledge and the whole extent of educational goals: preparing young (and not so young) people for an active life as citizens in a democratic society, preparing individuals for their future professional careers, facilitating their personal development and, last but not least, creating and maintaining broad, superior foundations of knowledge and promoting research and innovation.

In 2000, *EUtopia* was formulated as »*the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion*« (Council... , 2000). It is not merely a rhetoric question if we ask at the end: is *EUtopia/Eutopia* a sort of *eutopia* or a sort of *dystopia*? It is a question Europeans have to ask – for the sake of European history (histories) as well as for the sake of our common future.

## Bibliography

(Internet pages accessed September 2007.)

- Aristotle (1992). *The Politics*. Translation by T.A. Sinclair (1962). London: Penguin Books, 1992.
- Benjamin, W. (2005). *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. UCLA School of Theatre, Film and Television. Transcribed by A. Blunden, 1998; proofed and corrected Feb. 2005. <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/benjamin.htm>
- Bloch, E. (1986). *The Principle of Hope*. Vol. 1–3. Cumberland: MIT Press.
- Bloch, E. (2000). *The Spirit of Utopia*. Stanford: Stanford University Press.
- Carr, D. (2003). *Making Sense of Education*. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching. London: RoutledgeFalmer.
- Corbett, Anne (2005). *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955–2005*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Commission of the European Communities (2001), *Report from the Commission. Concrete Future Objectives of Education Systems*. Brussels: Commission of European Communities, 31 Jan. 2001. <http://www.europa.eu.int/>
- Commission of the European Communities (2006), *Commission Staff Working Document. Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks. Report 2006*. SEC(2006)639. Brussels: Commission of the European Communities, 16 May 2006. <http://www.europa.eu.int/>
- Council of the European Union (2000). *Presidency Conclusions*. Council of European Union, Lisbon, 23–24 March 2000. <http://www.europa.eu.int/>
- Delors, J. (et al.) (1996). *Learning: the Treasure Within*. Report of the International Commission on Education for Twenty-first Century. Paris: Unesco Publishing. <http://www.unesco.org/delors/>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Habermas, J. (1985). “Mit dem Pfeil ins Herz der Gegenwart. Zu Foucaults Vorlesung über Kants *Was ist Aufklärung?*”. In: Habermas, J., *Die Neue unübersichtlichkeit*, Frankfurt/M.
- Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. [Sorbonne Declaration.]* Paris, the Sorbonne, May 25 1998. <http://www.bologna2009benelux.org/>
- Kant, I. (2006). ‘An Answer to the Question: What is Enlightenment? (1784)’. Internet Encyclopaedia of Philosophy. <http://eserver.org/philosophy/kant/what-is-enlightenment.txt>
- Mayor, F. and Forti, A. (1995). *Science and Power*. Ed. By N. Hawkes. Paris: Unesco Publishing.
- Newman, J.H. (1996). *The Idea of a University*. New York: Yale University.
- Plato (1993). *The Republic*. Translated by B. Jowett. (Scanned from the 1901 edition.). Internet Encyclopaedia of Philosophy. <http://eserver.org/philosophy/>
- More, Th. (2005). *Utopia*. The Project Gutenberg eBook, [www.gutenberg.net](http://www.gutenberg.net).
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. [Bologna Declaration.]* Convened in Bologna on the 19<sup>th</sup> of June 1999. <http://www.bologna2009benelux.org/>

### Endnotes

- <sup>1</sup> Some simple ‘googling’ on the Internet can prove how much this word has spread around and in what variety of uses. A number of blogs have been created around Eutopia. Eutopia appears, e.g., as ‘a platform for intellectuals and artists in diaspora’ and as ‘a dialog between North and South’ (<http://www.eutopia.nl/over.php#>) while ‘EUtopia is over’ is reported at [extremeskins.com](http://extremeskins.com). There is also a bookstore (<http://www.eutopia.no/Bookstore.htm>). As a key word it appears in many articles; see e.g. Boyfield and Ambler, *EUtopia. What EU would be best and how do we achieve it?* Adam Smith Institute, 2006 ([http://www.adamsmith.org/images/uploads/publications/EUtopia\\_Final.pdf](http://www.adamsmith.org/images/uploads/publications/EUtopia_Final.pdf)).
- <sup>2</sup> »”Then, if women are to have the same duties as men, they must have the same nurture and education?” – “Yes.”« (Plato, 1993).
- <sup>3</sup> »It is ordinary to have public lectures every morning before daybreak, at which none are obliged to appear but those who are marked out for literature; yet a great many, both men and women, of all ranks, go to hear lectures of one sort or other, according to their inclinations: but if others that are not made for contemplation, choose rather to employ themselves at that time in their trades, as many of them do, they are not hindered, but are rather commended, as men that take care to serve their country« (More, 2005).
- <sup>4</sup> » If it is now asked, “Do we presently live in an enlightened age?” the answer is, “No, but we do live in an age of enlightenment”« (Kant, 2006).









# I skuggan av bildningens bärare

## Om Fridtjuv Berg och läraryrkets utveckling

*Mikael Alexandersson*

Det råder inga tvivel om att skolan är annorlunda idag än för 100 år sedan. Ett näst intill trivialt påstående skulle man kunna säga. Däremot är själva kärnan i den problematik läraren har att hantera i mötet med eleverna mångt och mycket densamma. Det handlar om att få dem att utveckla gemensamma värden, att förbereda dem för vidare studier och ett kommande arbetsliv men också att stödja dem så att de kan få ett meningsfullt liv – både i nuet och i framtiden. Lärarens mest centrala uppgifter går då ut på att överföra ett samlat vetande och samhällets värderingar till eleverna samtidigt som de ska få stöd att själv utveckla och fördjupa både nya insikter och värden som håller samhället samman.

En betydande insats för att höja den svenska skolans kvalitet och främja dess utveckling under början under 1900-talet svarade en av de stora gestalterna i den svenska skolans historia för; Fridtjuv Berg. Fridtjuv Berg, som levde

mellan 1851 och 1916, var en känd skolman och liberal politiker. Som ung folkskollärare efterträdde han 1878 sin far som varit föreståndare för bruksskolan i Finspång. 1883 skrev Fridtjuv Berg boken "Folkskolan såsom bottenskola" i vilken han förespråkade ett sammanhållet skolsystem och en gemensam skola för alla samhällsklasser. Fridtjuv Berg var ordförande i Sveriges Allmänna Folkskolläraryrking men också ecklesiastikminister under olika perioder i början av 1900-talet. Som statsråd lyckades han förverkliga en del för folkundervisningen men också en hel del för den allmänna kulturen betydelsefulla önskemål. Fridtjuv Berg var exempelvis en av grundarna till Barnbiblioteket SAGA och ansvarig för stavningsreformen 1906, som avskaffade stavningen med fv, hv och dt, och han genomdrev också ändringar av folkskollärarkårens representation inom de lokala skolstyrelserna och statsanslag till skönlitterära författare. Men framför allt agerade Fridtjuv Berg kraftfullt för en gemensam skola för alla

barn där en allmän medborgarfostran skulle ges och där varje elev skulle få växa fri och stark och finna sin egenart. Ska man enligt Fridtjuv Berg kunna skapa en skola som ”länder mänskligheten till lycka och gagn” måste denna utformas så att den ”icke kränker och förkrymper, utan hjälper och utvecklar individualiteten”.<sup>1</sup>

Dessa förväntningar lever vidare och har i drygt hundra år kanaliserats i politiska och statliga texter. Främst finner vi dem i lagtexter (skollag) men också i så kallade normalplaner under de första årtiondena på 1900-talet och sedan 1950-talet i läroplaner och kursplaner. Sammantaget har dessa texter reglerat vad läraryrket skall omfatta och hur det skall utformas och därmed indirekt vilka kunskaper som är av betydelse för lärarnas egen yrkesutbildning. Lärarnas egen yrkesutbildning och fortbildning utgör dessutom sedan drygt 100 år tillbaka medel för statens indirekta styrning av skolan. Lärarna har som yrkeskår under hela 1900-talet haft uppdraget att utveckla en skola som skulle lägga grunden till demokrati och till ett folkhem och så småningom till ett välfärds-samhälle. Lärarna fick som yrkeskår tidigt legitimitet bland stora grupper av medborgare att aktivt verka för treenigheten ”framsteg, rättvisa och jämlikhet”. Ytterst innebar det, precis såsom Fridtjuv Berg deklarerade, ett slags bild-

ningsuppdrag. Men läraryrkets utveckling är dock inte enbart avhängig statens intressen. Läraryrkets utveckling styrs också av den självbildning som ständigt pågår i den pedagogiska verksamheten. Det är denna aspekt av läraryrket som belyses här.

### *Ett ständigt maktspel pågår*

Historiskt har kunskapsutbytet mellan forskning och självbildningen präglats av en hierarkisering. Kunskaper om skolan grundade på forskning har haft högre status framför den yrkeskunskap som vuxit fram ur skolan. Det finns ett antal sätt att uttrycka dessa motsatsförhållanden. Distinktioner som att veta *vad* som skall utvecklas kontra att veta *hur* detta skall utvecklas eller *teorier* om skolan kontra *praktisk erfarenhet* av skolan kännetecknas av att en part bestämmer över en annan part. Skiljelinjen går t.ex. mellan det som läraren försöker genomföra och det som någon administratör, politiker eller forskare planerat och formulerat som officiella mål för skolan. Läraren kan i detta perspektiv lätt betraktas som okunnig och i behov av hjälp för att tolka och omsätta samhällets intentioner på ett korrekt sätt. Oavsett hur motsatsförhållanden definieras handlar det om maktrelationer; mellan de som bestämmer vad som skall göras och de som skall genomföra de ”tänkta” intentionerna men också mellan de som forskar och de som utgör ”objekt” i forskningen.

I detta spänningsfält intar läraryrket en underordnad position. Makten ligger hos dem som kan formulera och bestämma villkoren för samtalet om vad som är angeläget vetande och kunnande för läraryrket. Själva kunskapsbasen för läraryrket formuleras därigenom av någon annan part som tar ansvar för att överföra det som lärare anses behöva för att kunna klara sitt yrke.

Tilltron till att läraryrket först utvecklas om vetande och kunnande *överförs* till lärare vilar på historiska grunder. För att det som överförs ska kunna överföras förpackas detta i form av generella teorier, modeller och metoder för lärares handlande. I en sådan överföringsprocess kan knappast hänsyn tas till unika och specifika sammanhang på den lokala skolnivån eller i den enskilde lärarens klassrum. Det mesta blir generellt och därmed inte alltid tillämpligt. Läraryrkets kunskapsbas förväntas ur detta perspektiv utgöras av en tillämpning av generella teorier, modeller och metoder. Med andra ord kan detta uttryckas som att lärare "drabbas" av andras intentioner. Dessa intentioner omfattas av nya utbildningspolitiska beslut, nya styrformer, nya läroplaner och kursplaner, nytt betygssystem, nya kvalifikationskrav på eleverna men också nya administrativa rutiner för lärare. Något tillsattsat kan man säga att det dagligen haglar nya intentioner över drygt 200 000 lärare på 6 000

skolor som successivt har inneburit att kärnan i läraryrket, dvs. bildningsuppdraget, fått mindre utrymme i vardagen medan kringuppgifter fått ökat utrymme. Man kan tala om att en *ny ordning* för läraryrket har etablerats.

### *Från bildningskultur till dokumentationskultur*

Den nya ordningen innebär exempelvis en påtaglig förskjutning från frågor om hur bildningsuppdraget kan utvecklas till frågor om hur en så kallad arbetsplatskompetens kan utformas så att nya administrativa uppgifter kan hanteras effektivt. Det finns många exempel på att just dessa uppgifter ökar. Den påtagliga utvecklingen mot en internationell likriktning av all utbildning medför krav på att mycket av det som sker i den pedagogiska verksamheten ska registreras, mätas, jämföras, beräknas, evidensbaseras, göras "transparent", kvantifieras etc. för att sedan kunna standardiseras. Det innebär fokus på effektivitet, exempelvis i provresultat och betyg, vilket tas som intäkt för kvalitet och för Sveriges plats i den internationella rankningen. Snarare än kommunikation om och reflektion över skeenden ska mätbara resultat dokumenteras och redovisas utifrån detaljerade angivelser. I den nya ordningen växer således en allt starkare *dokumentationskultur* fram. Det innebär en förändring från en betoning på kunskapernas innehållsliga struktur till

hur kunskaper kan mätas och administreras. Den beskrivna utvecklingen under de senaste decennierna, och som den rådande skolpolitiken går i bräschen för, medför att lärare som professionell yrkeskår tenderar att hamna i skuggan av sitt eget bildningsuppdrag.

Bildningsföreträdaren Fridjuv Berg skulle vara mycket kritisk mot denna utveckling. Inte kunde han då han som folkskollärare tog strid för en professionalisering av dåtidens yrkeskår föreställa sig att lärares arbete 100 år senare i stor omfattning skulle handla om att administrera kunskaper! När folkskolan tog form under förrförra århundradet fanns det i princip ingen professionell yrkeskår att bygga vidare på. Vid ca 30 skolor, som svarade mot innebörden i "folkskola" var ett hundratal lärare verksamma. Det fanns heller ingen bred förankring hos det svenska folket kring folkskolan när den genom 1842 års stadga skulle bli en offentlig inrättning. I sin idéskrift från 1883 "Folkskolan som bottenkola" skriver Berg att folkskolan mottogs med "missaktning och förbittring, ej allenast af de samhällsklasser, som frukta 'folket', utan ock af 'folket' själf."<sup>2</sup> Trots denna oro ökade folkskolan dramatiskt under några få decennier; 40 år efter folkskolestadgan – dvs. på 1880-talet – fanns det ca 10 000 lärare på närmare 11 000 skolor. Denna expansion ställde också till pro-

blem; om inte folkskollärarna fick legitimitet skulle folkskolan förlora sitt fäste. Det blev därför viktigt att få kontroll över utbildningen av folkskollärare så att dessa gjorde exakt vad de förväntades och inte något annat. Målet blev att utbilda lärare som skulle bete sig på vissa sätt när de kom ut i skolorna. Här grundlades en tradition av att inte utbilda sig genom att få tillgång till ett kunskapssystem utan genom att lära sig en yrkesrepertoar i form av beteenden. Denna tradition kom att dominera all lärarutbildning under flera decennier. I de två senaste lärarutbildningsreformerna frångick man dock denna tradition genom att betona att lärarna själva skulle ta ansvar för den egna kunskapsbildningen för att därigenom utveckla en egen kunskapsbas. En utgångspunkt för läraryrket som också återspeglades i Läroplanskommitténs betänkande "Skola för bildning" från 1992: Genom omfördelning av makt och ansvar inom skolan skapas möjligheter för lärarkåren att själv utvecklas till att bli bildningens bärare – bland annat genom reflektion över den egna verksamheten.

### *Ett ständigt sökande efter den egna kunskapsbasen*

Under 1990-talet etablerades en omfattande forskning och diskussion som uppmärksammade innebörden i och betydelsen av just lärares reflektion. Såväl forskningen i sig som

uppföljning av den i form av mer tillgängliga artiklar och antologier kom mångt och mycket att handla om lärares möjligheter att reflektera över sin yrkesverksamhet och hur de därigenom skulle kunna utvecklas till *reflekterande praktiker*. Epitetet ”praktiker”, som i princip inte existerade i texter om läraryrket som var publicerade innan 1980-talet, blev ett frekvent uttryck. Men också uttryck som *praktisk teori*, *handlingsteori*, *handlingskunskap*, *tyst kunskap* eller *praktisk kunskap* återkom flitigt. Uttrycken signalerade en tilltro till den självbildningsprocess i lärarkåren som också Fridjuv Berg förespråkade för 100 år sedan. Men idag är antagandet om läraren som reflekterande praktiker inte helt oproblematiskt. Detta sätt att beskriva lärares kunskapsbildning har haft, och har fortfarande, en stor betydelse för att legitimera ett samspel mellan forskare och yrkesverksamma lärare. Den symboliska underordning och symboliska överordning som speglar det hierarkiska förhållandet mellan lärare i skolan och forskare vad det gäller kunskapsbildning förändrades dock inte på en mera generell nivå. Något tillspetsat kan detta formuleras som att forskningens uppgift blev att stödja ”praktikern” så att hon själv kunde upptäcka och begreppsliggöra sin egen kunskap. Genom forskarens försorg skulle läraren *förlösas* så att hon skulle kunna skapa sin egen bildning och därmed kunskapsbasen i läraryr-

ket. Men för att detta ska kunna ske räcker det inte med goda avsikter. Det fordras också politisk handlingskraft och omfattande ekonomiska resurser. Förhållandet mellan de resurser som tilldelas grundutbildningen och forskarutbildningen inom olika vetenskapsområden på universiteten erhåller varierar. Mellan 40 till 50 % av de samlade resurserna brukar användas till forskning och forskarutbildning. Inom lärarutbildningen når siffran sällan upptill 10 %. Andelen forskarutbildade lärare är också förhållandevis låg i jämförelse med andra akademiska yrkesgrupper. En siffra som ofta nämns är att knappt 200 av samtliga 200 000 verksamma lärare är forskarutbildade. Detta är ca en promille av lärarkåren. En mycket blygsam siffra för en yrkesgrupp vars främsta uppgift är att arbeta med kunskapsbildning i ett samhälle som har blivit allt mer kunskapsberoende och där utbildning är ett av samhällets absolut största verksamhetsområden. Samhället är idag uppbyggt kring kunskapsproduktion, kunskapsreproduktion, kunskaps-spridning och kunskapsanvändning, vilket reser nya förväntningar och nya krav på utbildningssystemet och därmed på läraryrkets möjligheter att utveckla en egen kunskapsbas via en yrkesrelaterad forskarutbildning och forskning.

### *En utveckling mot praxisrelevant forskarutbildning och forskning pågår*

Idag pågår ett offentligt samtal om lärarforskning och forskarutbildning för lärare. För knappt tio år sedan var detta samtal knappt hörbart – och när det fördes fick det föga gehör. Men nu blåser andra vindar. Det har bara gått åtta år sedan riksdagen fattade beslut om att högskolan skall erbjuda alla blivande lärare möjlighet till att delta i en forskarutbildning som sätter skolans verksamhet i fokus. I olika utredningar under 2000-talet har också forskning som behandlar den pedagogiska verksamhetens ”vardagsfrågor” uppmärksammats. Det innebär forskning som är styrd av såväl nyfikenhet som upplevda behov inom skolan. Samtalet om hur relationen mellan forskning, lärarutbildning och yrkesverksamhet ska utvecklas pågår idag i många olika sammanhang. Det finns en uttalad och framskriven viljeinriktning inom utbildningspolitiken och hos parterna på arbetsmarknaden om vad som kan bidra till den pedagogiska yrkesverksamhetens utveckling. Den nuvarande regeringen följer den tidigare regeringens inriktning, vilket framgår av budgetproposition för 2006/2007. Här står att läsa följande: ”Lärare måste därför ges tillfälle att bidra aktivt till att bygga upp skolans kunskapsbas. Som ett led i detta är det viktigt att

lärare ges ökade möjligheter till forskarutbildning och att bedriva forskning som är relevant för verksamheten.” Det handlar då om praxisnära – eller verksamhetsnära – forskning, professionsinriktad forskarutbildning och ökade anslag för utbildningsvetenskap men också ökade fakultetsmedel till lärarutbildningen. Lärarutbildningens problem att bygga upp en forskning och forskarutbildning i anslutning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet gör att det behövs särskilda statliga åtgärder för att den av egen kraft ska kunna övervinna de organisatoriska/strukturella hinder som finns och hävda sig gentemot annan forskning.

Under 2008 kommer ett par hundra verksamma lärare delta i någon slags forskarutbildning som leder fram till doktorsexamen och inom ett decennium kan förhoppningsvis närmare tusen lärare vara fullt sysselsatta med forskningsfrågor på en gemensam forskningsarena som svarar mot läraryrkets kunskapsbehov. Forskningen sker då främst i den egna yrkesverksamheten. Men har denna forskning inte hög aktualitet eller är inte de resultat som man kommer fram till användbara i nuet kommer forskningen inte att upplevas som meningsfull av andra lärare eller i lärarutbildningen. Det är därför av stor betydelse att det utvecklas en forskningsarena som främjar en integration mellan forskning,

lärarutbildning och yrkesverksamhet och där den praxisnära forskningen kan utvecklas i samverkan med kommunerna och deras skolor. En sådan forskning kan genom sin närhet till skolan utgå från de frågeställningar lärare brottas med och tillsammans med dem definiera konkreta problemställningar som hänger samman med hur barns och ungas lärande kan främjas så att de kan uppnå de pedagogiska verksamheternas mål. Ytterst handlar det om att forskningen lämnar bidrag till kunskapsbildning hos lärare så att de kan bidra till att deras elever på bästa sätt utvecklas och fördjupar både nya insikter och värden. Fridjuv Berg skulle sannolikt med emfas ha hävdats att skolnära forskning skall bidra till en *allmänt grundläggande bildning hos alla blifvande samhällsmedlemmar*.<sup>3</sup>

På sikt kan den utveckling som nu pågår medföra att fasta forskartjänster för forskarutbildade lärare inrättas på skolnivå eller vid forsknings- och utvecklingsenheter vid universitet och högskolor som ansvarar för praxisnära forskning. För att en sådan utveckling skall komma till stånd måste de ske en kanalisering av yrkesspecifika forskningsfrågor in i både forskarsamhället, och regering och riksdag. Det handlar om att etablera nya samverkansmönster, tänka i nya banor vad det gäller relationen forskningspolitik och utbildningspolitik, och det innebär ett

aktivt arbete på alla nivåer inom utbildningsväsendet. Grunden för en långsiktig utveckling finns redan genom den viljeinriktning regering och riksdag deklarerat avseende vikten av att stödja forskning med fokus på den pedagogiska yrkesverksamheten. Det finns all anledning att förvänta sig att viljeinriktningen också syns i regeringens kommande forskningspolitiska proposition hösten 2008.

### *Avslutningsvis*

Redan för drygt 100 år sedan konstaterade Fridtjuv Berg att läraryrket är ett utsatt och komplext yrke. Att undervisa eller leda pedagogisk verksamhet innebär att vara i oavbruten handling och ständigt närvarande, där aktiviteter och uppgifter skall organiseras. Här utgör teori och praktik, analys och handling, en sammanhållen enhet. Läraryrket kännetecknas av en påtaglig situationsstyrning; man är ofta fångad i nuet. Samtidigt äger detta rum i en tydlig och välstrukturerad organisation där schema, tider, antal elever, kursplaner, betygskriterier etc. präglar vardagen. Kunskapen har en grundläggande lokal och situationsbunden karaktär. Man löser problem, experimenterar och improviserar för att skapa mening och sammanhang i situationen. Parallellt med situationsstyrningen förväntas lärare kunna bibehålla en grundläggande idé och målsättning, och svara upp mot

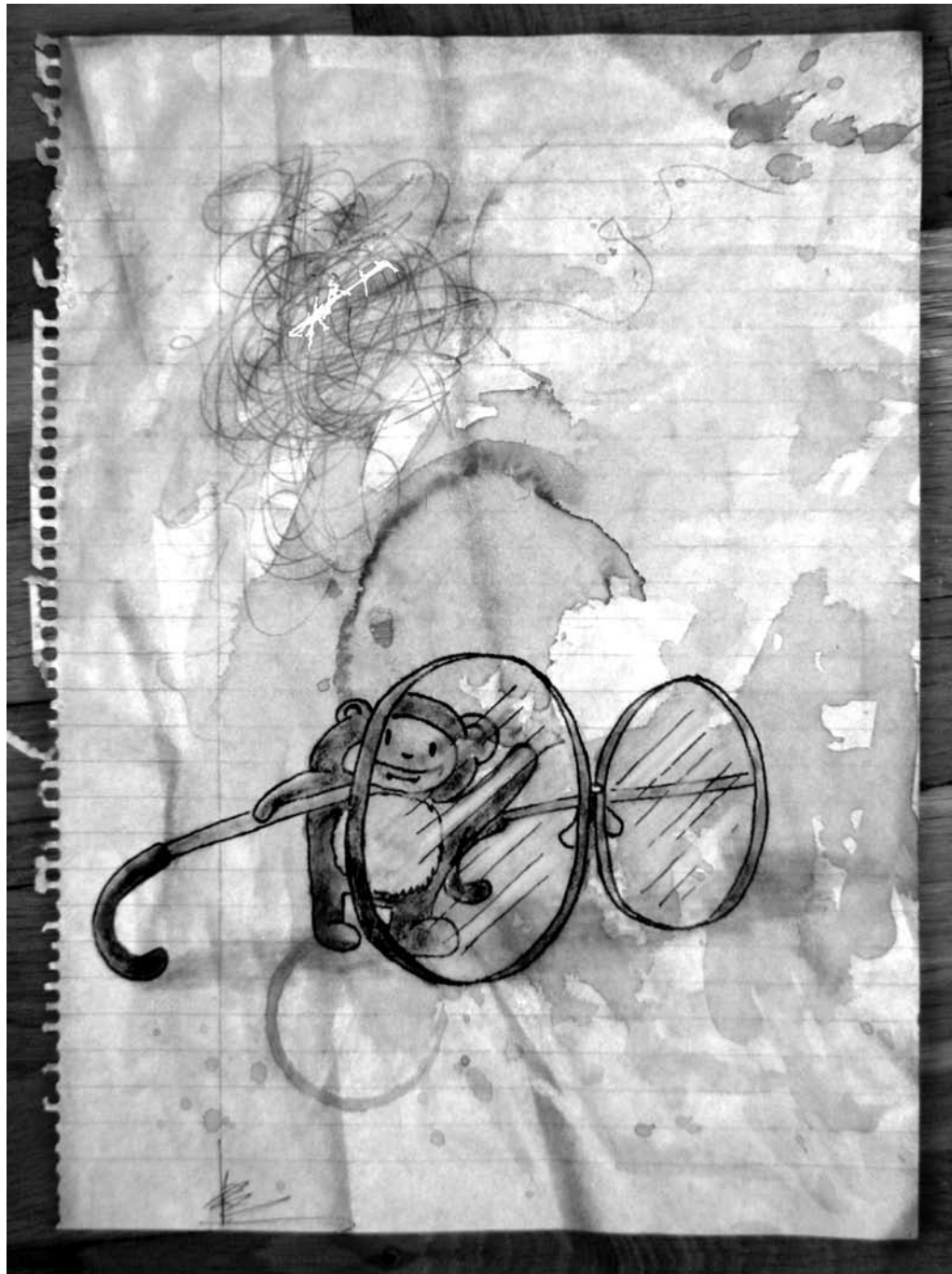


en långsiktig ambition så att elever lär och utvecklas enligt samhälleliga intentioner. Det innebär att via olika pedagogiska handlingar få sina elever att utveckla gemensamma kunskaper och värden så att de som upplysta samhällsmedborgare kan bidra till samhällets utveckling. I princip samma uppgifter som när Fridtjuv Berg verkade som folkskollärare. I den pedagogiska yrkesverksamheten finns en ocean av ”utforskade kunskaper” som bara längtar efter att bli identifierade, analyserade och infogade i ett större sammanhang. Anser omvärlden att lärare inte själva ska söka rätt på dessa kunskaper och därmed inte svara för sin egen kunskapsbildning kommer detta prägla läraryrket negativt. Saknas ett välutvecklat kunskapssystem och förmågan att kunna hävda vad som utgör den egna kunskapsbasen, sker knappast en utveckling av läraryrket eller det som utgör ”objekt” i lärarnas bildningsuppdrag – elevers lärande. Detta får effekter på utbildningssystemet och för samhället som helhet. Ett argument som också Fridtjuv Berg framförde för drygt 100 år sedan.

### Fotnoter

- <sup>1</sup> *Folkskolan såsom bottenskola. Ett inlägg i en viktig samhällsfråga.* Faksimilutgåva från Lärarförbundet till den svenska folkskolans 150-årsjubileum 1992, sidan 24. (Originalutgåva: Lars Hökerbergs förlag, Stockholm 1883.)
- <sup>2</sup> Sid. 48 (a.a).
- <sup>3</sup> Jfr. sid. 50 (a.a).







# Läsa för livet

*Karin Taube*

Att lära sig läsa är en betydelsefull händelse i en ung människas liv. Läsförmåga är det redskap med vars hjälp barn kan skaffa sig nya kunskaper och utveckla sitt eget språk. En god förmåga att läsa medför också möjlighet att få ta del av skönlitteratur som ger möjlighet till stimulans och personlig utveckling. Ett viktigt mål i svensk skola är att alla elever skall kunna läsa med flyt i skolår 5 (Skolverket, 2000). Elever som fortfarande läser knaggligt och mödosamt vid starten av skolår sex har en besvärlig situation under de sista åren i grundskolan och i gymnasieskolan där det förutsätts att eleverna kan läsa allt större textmängder med god förståelse. Sett i ett globalt perspektiv är läsförmåga en förutsättning för utbildning och utbildning är något som ökar möjligheterna för individen att få ett arbete och kunna försörja sig. Läsförmåga underlättar också för människor att utöva sina medborgerliga rättigheter och är relaterat till bättre hälsa (Fredriksson, 2005). Läsförmåga och därmed möjligheter till utbildning

är emellertid inte bara betydelsefullt ur ett individperspektiv. Samhällets ekonomiska och demokratiska utveckling hänger samman med samhällsmedborgarnas utbildningsnivå. Det finns därför goda skäl att undersöka läsförmågan hos barn och ungdomar samt att relatera denna till faktorer i hem och skola som kan förklara skillnader i läsprestationer mellan länder, skolor och elever.

Redan 1970 gjordes en första internationell och jämförande studie av läsförmågan hos skolelever i ett femtontal länder (Thorndike, 1973; Hansson, 1975). Sverige deltog i denna undersökning och har även deltagit i samtliga internationella jämförande studier av läsförmåga som ägt rum därefter (Elley, 1992; Taube, 1993; Skolverket, 1995a; Skolverket, 1995b; Skolverket, 1995c; OECD, 2001; Skolverket, 2001; OECD 2004; Skolverket, 2004a; Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005).

OECD (Organization for Cooperation and development) är en ekonomisk och politisk organisation som arbetar för en god ekonomisk utveckling i sina 30 medlemsländer. Utbildning är en nyckelfaktor i denna strävan. 1998 påbörjade OECD arbetet med att genomföra en internationell och jämförande studie av reading literacy, mathematical literacy och science literacy. Literacy-begreppet har alltså vidgats och innefattar utöver läsförmåga även nödvändiga kunskaper i matematik och naturvetenskap. Projektet fick namnet Programme for International Student Assessment (PISA) och datainsamlingar genomförs nu vart tredje år med början år 2000. Alla tre ämnena mäts vid varje tillfälle men ett av dem får ta betydligt större plats än de övriga vid varje mätning. PISAs syfte är att undersöka i vilken grad respektive utbildningssystem bidrar till att femtonåringar, som snart kommer att ha avslutat den obligatoriska skolan, är rustade att möta framtiden.

I PISA 2000 deltog 32 länder, i PISA 2003 41 länder och i PISA 2006 57 länder. I den undersökning som skall äga rum 2009 och som vi är i full färd med att planera redan nu kommer över 60 länder att delta. Många fler än de 30 OECD-länderna har alltså ansökt om att få delta.

Inom PISA definieras reading literacy på följande sätt:

”Förmågan att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället.”

I korthet genomförs PISA-undersökningen på följande sätt. Representativa urval av femtonåriga elever i varje deltagande land läser och besvarar frågor i ett lästest. Provet ges på respektive lands undervisningsspråk men är i övrigt så lika som det bara är möjligt att göra. Layouten är t. ex helt identisk. Undersökningen genomförs med väl utprovade tekniker och analysmetoder. Kvalitetskraven och kvalitetskontrollen är mycket höga.

I PISA 2000 sattes medelvärdet för länder i OECD till 500 poäng och Sverige hade 516 poäng vilket gav oss en delad fjärdeplats efter Finland, Kanada och Nya Zeeland (OECD, 2001; Skolverket, 2001). I PISA 2003 hamnade Sverige med 514 poäng på delad femteplats efter Finland, Sydkorea, Kanada och Australien (OECD, 2004; Skolverket, 2004a). Förändringen av medelvärdet för de svenska eleverna var inte statistiskt signifikant, d v s ingen säker förändring hade ägt rum mellan 2000 och 2003 för svenska femtonåringar. Finland och Sverige var för inte så länge sedan samma land och vi delar en historia där folket under

inflytande från kyrkan blev tidigt läskunnigt. Varför läser då finska femtonåringar så mycket bättre än svenska femtonåringar?? Frågar man finländarna själva så menar de att det finns flera skäl till deras framgång. Man lyfter fram sin högklassiga lärarutbildning dit endast var tionde sökande antas. Det har hög status att vara lärare i finska. Vidare arbetar många lärare bara i årskurs ett och två och får därmed en enorm rutin på att handskas med den svåra uppgiften att ta emot nybörjarna. Finland har mycket få elever med utländsk härkomst. Stöd till lågpresterande elever sätts in tidigt. De lägst presterande i Finland presterar på en, i jämförelse med andra länder, hög nivå. De finska eleverna har ett stort intresse för läsning och lånar ofta böcker från biblioteket (Skolverket, 2005; Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen & Arffman, 2000).

I PISA 2000 visade det sig att de svenska eleverna låg bättre samlade än vad eleverna i genomsnitt gjorde i OECD. Mellan 2000 och 2003 ökade dock spridningen mellan de svenska eleverna något. När man bara ser på de svenska resultaten i PISA från 2000 och 2003 finns ingen större anledning till oro. Sverige kommer på andra plats efter Finland bland de nordiska länderna och placerar sig även bra bland alla OECD länderna. En omständighet förtjänar

dock att uppmärksammas. Liksom i övriga deltagande länder var flickornas resultat i läsning genomsnittligt bättre än pojkarnas. I Sverige var det t o m dubbelt så hög andel pojkar som flickor bland de svaga läsarna och dubbelt så hög andel flickor som pojkar bland de allra bästa läsarna. Det finns alltså anledning att fundera över pojkarnas sämre läsförmåga. Särskilt mot bakgrund av att svenska pojkar har sämre resultat på de nationella proven och sämre betyg i alla ämnen utom idrott och hälsa än flickor i hela grundskolan. Flickor söker också i högre utsträckning till högre studier.

Sett över samtliga internationella studier av läsförmåga kan flickors och pojkars läsning sammanfattas enligt följande. I jämförelse med pojkar läser flickor med nöje, hellre, oftare, mer och om fler olika ämnen, företrädesvis i böcker. Bäst kommer flickorna till sin rätt vid kontinuerliga och berättande texter. Fler pojkar än flickor har problem vid läsinlärningens start. Yngre pojkar tycker bäst om att läsa serier på fritiden (dock i mindre utsträckning nu än tidigare) medan de äldre läser dagstidningar, tidskrifter, serier, e-post och webbsidor. Skönlitterära böcker är inte populära bland pojkar i fjortontill femtonårsåldern. Pojkar läser mindre och är mindre intresserade av läsning. Varför det är så är det svårt att veta med säkerhet. Några

omständigheter kan dock lyftas fram. Vid den ålder då eleverna börjar i skolan har flickorna hunnit längre i mognad än pojkarna, vilket skulle kunna förklara varför det är fler pojkar som stöter på problem i början av sin läsning. Olika ämnen i skolan berör de lite äldre pojkarna och flickorna olika. Språk är kvinnligt genusmärkt medan matematik, fysik och teknik är manligt genusmärkta ämnen. Språkliga aktiviteter uppskattas därför mer av flickor. Vidare finns en stark anti-pluggkultur, särskilt bland pojkarna (Taube, 2007).

PISA undersökningarna visade alltså ingen annan förändring mellan år 2000 och 2003 än att spridningen mellan de femtonåriga eleverna ökade något. En annan internationell och jämförande studie av läsförmåga bland yngre elever, Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) har dock visat att svenska elevers läsförmåga gått ned under åren 1991 till 2001, alltså under en period om 10 år (Skolverket, 2003). Detta har även bekräftats av nationella undersökningar som genomförts år 1992, 1995 och 2003 (Skolverket, 2004b; Elmeroth, 2005). En försämring har ägt rum sett i ett lite längre perspektiv än PISA 2000 och PISA 2003.

Möjliga orsaker till nedgången som diskuterats i de nationella rapporterna är:

- förändrade läsvanor (en större andel av 9–10 åringarna hade en positiv inställning till läsning och läste mer för nöjes skull 1991 än 2001)
- lärarna saknade oftare lärarutbildning 2003 än 1992
- lärare med mindre än fem års lärarerfarenhet var dubbelt så hög 2003 som 1992
- nedskärningar i skolornas budget
- andelen lärarledd undervisning i ämnet svenska har minskat till förmån för elevernas enskilda arbete

Sammanfattningsvis konstateras att svenska elever i grundskolans sista år 2003 placerade sig på andra plats efter Finland i Norden och på delad femte plats efter Finland, Sydkorea, Kanada och Australien bland 41 länder. De svenska resultaten i läsning var signifikant bättre än resultaten i 20 OECD-länder. Men samtidigt finns oroande tecken på en ökad spridning mellan eleverna och ett lägre resultat i läsning nu än för 10 år sedan.

Den 28 november 2007 publicerades resultaten från ytterligare en studie av läsförmågan bland yngre elever, PIRLS 2006 (Skolverket, 2007a),

som visar att läsförmågan bland svenska tioåringar har gått ned mellan 2001 och 2006. Andelen starka och mycket starka läsare har minskat.

Några dagar senare, 4 december publicerades även resultaten från PISA 2006. Inte heller denna gång finns någon signifikant försämring i svenska femtonåringars genomsnittliga läsförmåga (Skolverket, 2007b). Men oroande tecken är att spridningen mellan eleverna har ökat signifikant och att de allra svagaste läsarna presterar signifikant lägre än tidigare.

Svenska tioåringar och femtonåringar är fortfarande goda läsare i en internationell jämförelse men det finns klara indikationer på att en försämring av läsförmågan har ägt rum åtminstone bland de yngre läsarna. Det finns alltså anledning att noga bevaka den fortsatta utvecklingen.

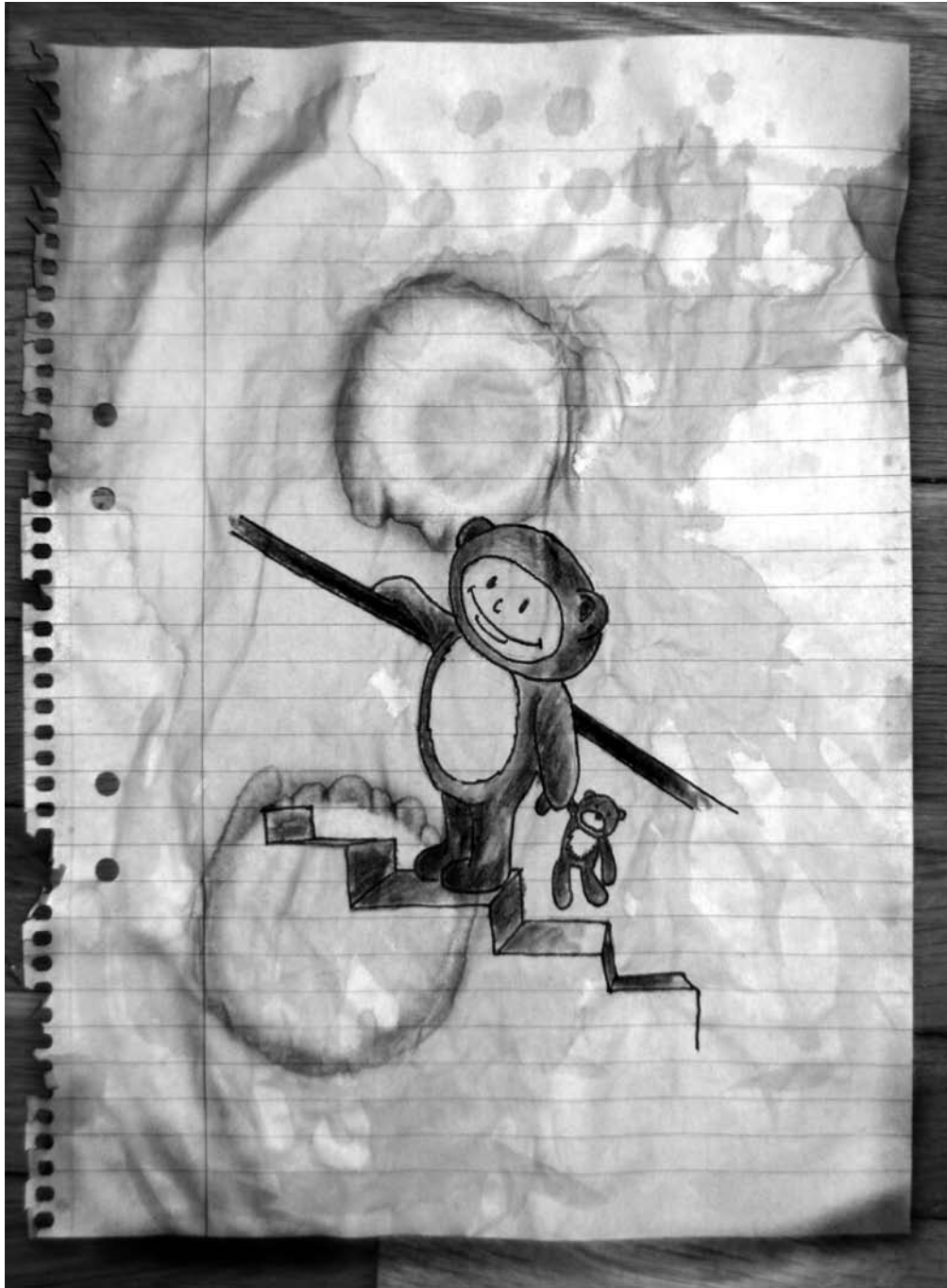
### Referenser

- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: IEA.
- Elmeroth, E. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Svenska och svenska som andraspråk åk 9. Ämnesrapport till rapport nr 251.* Stockholm: Skolverket.
- Fredriksson, U. (2005). *Utbildning för alla. För alla? Bakgrund, problem och utmaningar.* Globala studier Nr 24. Stockholm: Forum Syd Förlag.
- Hansson, G. (1975). *Läsning och litteratur.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life – First results from PISA 2000.* Paris: OECD publications.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World First results from PISA 2003.* Paris: OECD publications.
- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J-E. (2005). *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige.* Göteborgs studies in educational sciences 236. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skolverket (2001). *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003). *Barns läskompetens i Sverige och världen. PIRLS 2001.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004a). *PISA 2003. Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv.* Rapport 254. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5.* Rapport 251. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Är Finlands sak vår? En studie av Finland och Sverige mot bakgrund av PISA-resultaten.* Stockholm: Skolverket.



- Skolverket (2007a). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och världen*. Rapport 305. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007b). *PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. (1993). Reading Comprehension among Swedish Students: a comparative analysis of IEA studies from 1970 and 1991. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37, 1, 89–97.
- Taube, K. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Skolverkets rapport nr 78. Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Thorndike, R.L. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries. International Studies in Evaluation III*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Väljörvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. (2000). The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. Jyväskyläs: Institute of educational research.





# Övergångar under förskoleåren

som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och  
verksamheten – en forskningsöversikt

*Kenneth Ekström, Anders Garpelin & Pernilla Kallberg*

Vad vet vi om den betydelse övergångar under förskoleåren har för barnet, föräldrarna och verksamheten i förskolan? Vad säger forskningen? Vilka övergångar har man framför allt studerat, vilka aspekter har man undersökt och vad har man kommit fram till? I artikeln redovisas bakgrunden till problemområdet, en genomgång av aktuell forskning om övergångar i barns och ungas liv med fokus på förskoleåren fram till skolstarten. Artikeln avslutas med en diskussion om vilka implikationer som kan dras inför kommande studier inom området.

”Barnstugeutredningen” (SOU 1972:157) inledde en epok i svensk förskola, då det blev allt vanligare med åldersblandade ”syskongrupper” för barn upp till 6 år, och under några år var det även populärt med ”utvidgade syskongrupper” för förskolebarn och fritidshemsplacerade barn i åldern 1–12 år (Johansson & Sundell, 1989; jfr även Garpelin, 2003).

I samband med införandet av förskoleklassen försvann 6-åringarna från förskolorna. Medelåldern sjönk då påtagligt i barngrupperna. Enligt Kenneth Ekström (2007) kan den utveckling som idag går mot mer åldershomogena barngrupper ses som ett sätt att klara arbetet när de små barnens andel i syskongrupperna blivit allt större (jfr även Skolverket, 2004). Barnen startar idag oftare på en ”småbarnsavdelning” för att sedan gå över till en ”storbarnsavdelning”. Att alla förskolebarn dessutom idag är med om ännu en övergång, den till förskoleklassen, leder detta till att yngre barn fram till skolstarten möter allt fler och allt mer markerade övergångar.

Med tanke på att förskolan är den verksamhet inom utbildningsområdet som skulle kunna uppfattas ha den högsta ambitionsnivån när det gäller inkludering (Skolverket, 2006b), så är det särskilt viktigt att dessa övergångar granskas med avseende på barns utveckling, delaktighet och margi-

nalisering. För att utveckla ett forskningsprojekt om övergångar i förskoleåldern sökte och tilldelades vi ett planeringsbidrag från Vetenskapsrådet/UVK. I vår plan (Garpelin, 2007) uttrycks, att vi skall genomföra den forskningsöversikt som redovisas i denna artikel.

Syftet med vår forskning är *att öka vår förståelse av vad övergångar under förskoleåren betyder för barnet, föräldrarna och verksamheten i förskolan, särskilt med fokus på delaktighet och marginalisering*. I artikeln redovisas bakgrunden till problemområdet, görs en genomgång av aktuell forskning, samt diskuteras hur det som redovisas kan ge implikationer för vidare forskning.

### **Bakgrund**

Den utveckling som tecknats ovan av förskolan gällde från 70-talet och framåt även för särskilt de tidiga åren i grundskolan (Vinterek, 2001). Åldersblandade klasser blev allt vanligare och studieövergångarna ifrågasattes. Efter införandet av läroplanen Lpo 94 (Skolverket, 2006a) avskaffades studieuppdelningen officiellt, och i vissa skolor utvecklades ett konsekvent stadielöst koncept utan övergångar (Garpelin, 2003). Det vanliga mönstret idag är att det saknas markerade övergångar mellan det tidigare lågstadiet och mellanstadiet. Däremot lever ”högstadiet” kvar i många svenska skolor genom en marke-

rad övergång mellan år 5 och 6 eller mellan år 6 och 7. Denna övergång sker dock idag oftare inom samma skola. Tidigare var det vanligare att flytta till en skild högstadieskoleenhet dit elever från flera olika skolor samlades.

Övergångar i förskolans och skolans värld ser olika ut i olika länder, men i de flesta länder använder man sig av klara markerade övergångar i form av åldersindelningar, studieövergångar inom en och samma skolform eller övergångar mellan olika skolformer (European Commission, 2005; OECD, 2002; Marlow-Ferguson, 2001).

Det har alltså i Sverige tidigare funnits en utveckling mot att ta bort studieindelningar och markerade övergångar inom förskola och skola. Den tendens vi ser idag med mer av markerade övergångar inom förskolan kan ses som en ny trend. Den förklaras dock ovan som en åtgärd, för att förskolan skall klara sitt uppdrag med sänkt medelålder på inskrivna barn. Även om det är detta som ligger bakom den senaste utvecklingen, så är det angeläget att fråga sig vilken roll dessa övergångar spelar i barns och unga människors liv?

Antropologen Arnold van Gennep (1960/1908) gjorde för hundra år sedan en genomgång av

dåtida forskning om ceremonier i olika kulturer som hade formen av ritualer som återkom med en viss regelbundenhet i människors liv:

*The life of an individual in any society is a series of passages from one age to another and from one occupation to another [...] there are ceremonies whose essential purpose is to enable the individual to pass from one defined position to another which is equally well defined [...] we encounter a wide degree of general similarity among ceremonies of birth, childhood, social puberty, betrothal, marriage, pregnancy, fatherhood, initiation into religious societies, and funerals. In this respect, man's life resembles nature, from which neither the individual nor the society stands independent. The universe itself is governed by a periodicity which has repercussions on human life, with stages and transitions, movements forward, and periods of relative inactivity.*

(van Gennep, 1960/1908, p 2–3)

Van Gennep introducerade begreppet “les rites de passage” för dessa kulturbundna ceremonier kopplade till olika utvecklings-/livskriser i samband med transitioner mellan olika stadier i den enskilda människans liv. Andra antropologer fortsatte att rapportera om liknande

mönster (t.ex. Mead, 1939; Bateson, 1958). Begreppet passageriter (jfr även initiationsriter eller initieringsriter) har fortsatt att användas inom antropologi och religionsvetenskap (t.ex. Holm & Bowker, 1994; Kreinath, Hartung & Deschner, 2004) såväl som vid studier av livskriser (t.ex. Freud, 1953; Bettelheim, 1954; Erikson, 1982; Mahdi, Christopher & Meade, 1996; Grimes, 2000). Victor Turner (1969, 1982) har presenterat en fördjupad förståelse av passageriterna som begrepp.

I det svenska samhället har vissa institutionaliserade övergångar haft karaktären av passageriter, t.ex. dop, konfirmation, trolovning, bröllop och begravning. Sedan en längre tid har dock flera av dessa övergångar förlorat i betydelse. Anders Garpelin (1997, 2003, 2004) har i sin forskning visat hur barn och unga ger uttryck för, att övergångar mellan olika skolformer samt mellan olika åldersbaserade indelningar (jfr stadier) inom respektive skolform kan uppfattas ha haft en motsvarande betydelse som passageriter. Ett särskilt fokus ägnas övergången till högstadiet, som av de unga sågs som en av vuxenvärlden organiserad och sanktionerad övergång mellan barndom och ungdom. Även om denna för flera unga utvecklades till en kritisk händelse ur ett elev- såväl som ett livsperspektiv, uttrycktes närmast uni-sonat att de inte skulle ha önskat en skola utan

övergångar. De problem som lyftes fram som försvårande var kopplade till lärares och skolledares förhållningssätt, där grupprocesser kopplade till frågor om delaktighet och marginalisering ofta helt lämnades till ungdomarna själva fick hantera. Även tidigare övergångar under skoltiden samt den till gymnasiet var kopplade till starka kollektiva upplevelser som kunde tolkas som passageriter.

Svenska studier av övergångar för yngre barn har t.ex. gällt inskolningen till förskolan ur ett föräldraperspektiv (Persson, 1994), hur man hanterar övergången mellan heltids-/deltidsförskola och skola ur ett förskollärarperspektiv (Morsing Berglund 1982, 1994), samverkan förskola och skola (Wiechel, 1991) samt övergången mellan förskola och skola i samband med att förskoleklassen infördes (Pérez Prieto, Sahlström & Melander, 2003). De flesta studier gäller övergångar mellan förskola och skola/förskoleklass, där man i huvudsak identifierar två olika världar, förskolans respektive skolans (gäller både förskoleklass och skola).

I en sammanställning av forskning inom det specialpedagogiska området (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) framhålls att det i princip i Sverige saknas sådan forskning kopplad till förskolans verksamhet, och att det även

skulle finnas påtagligt litet av denna forskning internationellt. Särskilt gäller detta forskning om övergångar kopplade till personlig utveckling, delaktighet och marginalisering (jfr dock t.ex. forskning om delaktighet som begrepp, Gustavsson, 2004, samt om lekprocessen som medel för att förebygga marginalisering i skola/förskola, Wetso, 2006).

Det ser inte ut att finnas särskilt mycket av svensk forskning om övergångar i förskoleåren i allmänhet och deras betydelse för personlig utveckling, delaktighet och marginalisering i synnerhet. Forskning om övergångar under tiden i förskolan verkar saknas helt. Detta motiverar ytterligare att vända blicken mot vad internationell forskning har att bidra med. Vi använder här begreppet *transitioner* för dessa övergångar.

### *Yngre barns transitioner – en forskningsöversikt*

Transitioner som företeelse har ägnats stort intresse världen över konstaterar Christine Stephen i sin internationella forskningsöversikt (Stephen, 2006; jfr även Dunlop & Fabian, 2007). I Norden finns också ett intresse för övergången från förskola/förskoleklass till skola (t.ex. Broström & Wagner, 2003). För de studier vi lyfter fram har vi särskilt granskat dem utifrån pro-

blemområde, teoretiska utgångspunkter, metodiska överväganden samt etiska problem.

### *Problemområden*

En genomgång av studier om yngre barns transitioner visar att de uteslutande handlar om transitioner mellan olika former av institutionella miljöer. De övergångar som studerats är övergången mellan hem och förskola och övergången mellan förskolans miljö med praktiker för informellt lärande och den obligatoriska skolans miljöer för formellt lärande.

Stephen (2006) tar fram att det största intresset riktas mot transitioners betydelse för barns skolgång, varför många studier handlar om övergången från förskola till skola. I många länder har också program för barns inskolning formats, vilket kan vara uttryck för att en önskan att försäkra barnet en positiv skolstart. Program och riktlinjer har då till stor del riktats mot organisatoriska åtgärder för att underlätta skolstarten. Hon tar också fram, att även om det har forskats en del inom området, så kan det betecknas som ett forskningsfält i stagnation. Detta styrks av Gabrielle White och Caroline Sharp (2007), som i en forskningsöversikt fann att det i England endast genomförts ett mindre antal studier om transitioner i utbildningssystemet, i synnerhet vad gäller transitioner till Key Stage 1,

vilket närmast skulle kunna jämföras som övergången från förskola till förskoleklass.

Vid genomgången av studier om övergångar under förskoleåren, finner man att de görs utifrån flera perspektiv. Det är även vanligt att kombinera olika perspektiv, som lärarperspektiv och föräldraperspektiv. I något fall förekommer också studier av barns föreställningar.

Carmen Dallis (1999) studie från Nya Zeeland är ett exempel på en studie som främst utgår från ett föräldraperspektiv. Syftet med studien var, att studera hur olika medverkande aktörer vid inskolning från hem till förskola upplevde och konstruerade mening i förhållande till händelsen. I intervjuerna träder mönster fram som visar vad föräldrarna ansåg vara hindrande och främjande vid inskolning, hur de själva agerade vid separationer samt hur de uppfattade att barnet "anpassade" sig. I artikeln görs en analys av mödrars intuitiva teorier kring deras egen betydelse vid inskolning av barnen. Studien kan till viss del sägas vara normativ, då implikationer för praktiken ges i form av goda råd att ta med sig i bagaget som pedagog, för att stödja föräldrarna i sina roller och därmed barnen.

I en studie av japanska barns transition mellan hemmets värld och förskolans (Peak, 1989), var



syftet att förstå och hur Japaner fostras till att bli så grupporienterade som de uppfattas vara. Genom detta hoppades forskarna bättre kunna förstå den Japanska kulturens konstruktion av gruppnormer. I studien visas, att skolan hade störst betydelse i att fostra japaner till att bli grupporienterade. Att fostra goda vanor och attityder kopplade till kollektivet var det absolut viktigaste målet i de Japanska pedagogernas och föräldrarnas föreställningsvärld. Målet var att fostra barnen till att uppskatta deltagande i gruppaktiviteter.

Familjers erfarenheter av transitioner har studerats (Lee McIntyre, Eckert, DiGennaro & Wildenger, 2007), för att ta fram kunskaper för utveckling av skolförberedande program. Det visar sig att familjer ofta önskar få ett större inflytande vid sina barns transitioner. Olika faktorer inverkar på föräldrars deltagande och engagemang. Familjer med mindre ekonomiska resurser rapporterade en lägre grad av deltagande vid skolförberedande aktiviteter.

Faktorer som påverkar transitionen och barnens anpassning till nya miljöer är många och komplexa. Kay Margetts (2002) har visat, hur antalet aktiviteter för förberedelse har betydelse. Det gällde, att äldre barn har lättare att anpassa sig, att hemspråket är av vikt, att vis-

telse i förskolemiljö är positivt, samt att det kan vara en fördel att ha med sig en kamrat till den nya miljön.

William Corsaro, Luisa Molianri och Katherine Rosier Brown (2002) visar i sin studie, hur föräldrars kunskap och samtal om förskolan samt deras stöd och deltagande i verksamheten påverkade transitionen. Det hade dock betydelse på vilket sätt förskoleverksamheten organiserats. I jämförelser mellan olika förskolepraktiker visade det sig, att deras respektive gestaltning spelade roll för barns självförståelse och föreställningar om vad som förväntades av dem i skolan.

I USA organiseras verksamheten i samband med övergångar vanligtvis i anslutning till skolstarten och riktas mot gruppen som helhet (Early, Pianta, Taylor & Cox, 2001). I sin studie fann forskargruppen, att det var mindre vanligt med aktiviteter riktade mot individer eller familjer, och som orsak till detta angavs bl.a. tidsbrist, sena klasslistor och klasstorlekar. Pedagogernas utbildningsnivå samt deras synsätt och kunskaper om transitionernas betydelse för barnens självuppfattning och föreställningar om skolgång, hade avgörande betydelse för utformning och genomförande av de förberedande aktiviteter som organiserades i förskolorna (jfr även Wiechel, 1981).

Sue Dockett och Bob Perry (2005) frågade barn i Australien om hur de ser på transitionen till skolan. Barnen kunde mycket väl uttrycka hur de såg på transitionen, sin nya situation som skolelever och hur de själva hade förändrats genom transitionen. Trots detta hade relativt få av barnen blivit tillfrågade om detta.

I en studie, där man anlägger ett barnperspektiv, visar William Corsaro och Luisa Molianri (2000) hur det i italienska förskolor utvecklades vänskapsband mellan barnen som bland annat syntes i en avsaknad av differentiering, p.g.a. statuskillnader mellan barnen. Denna process visade sig sedan fortgå under skoltiden. Författarna hävdar, att förskolornas arbetsformer hade betydelse för denna process, genom att pedagogerna och barnen i de italienska förskolorna kollektivt skapar en gemenskap på ett sätt som skiljer sig från vad studier visat gällande förskolor i USA. De hävdar att både barn och föräldrar i USA uppfattade övergångarna som svårare än väntat. Barnen upplevde oro inför transitionen såväl som kort efter den. De var missnöjda med att det i skolan var en starkare reglering, att det fanns en stark dikotomi mellan lek och arbete samt att deras tid för lek var begränsad. Trots detta hade de förberedande aktiviteterna hade en stor betydelse för barnens anpassning. Genom dem hade de redan erfarenheter av skriftspråk. De

hade också förvärvat sociala kompetenser av att arbeta enskilt och tillsammans med andra barn. De amerikanska barnens hade generellt en mjuk övergång till skolan. Författarna diskuterar betydelsen av transitioner som en kollektiv produktion av nya identiteter, där barnen gradvis separeras från en initial status och gruppkänsla till fullt deltagande med en ny status i en ny grupp.

Rosina Merry (2007) har intervjuat pedagoger på en förskola om övergången från en småbarnsavdelning (under 2 år) till en storbarnsavdelning (över 2 år). Fokus ligger på hur personal och barn positionerar sig själva och andra annorlunda. Studien visar, att det finns en dold läroplan som ser olika ut på de två olika avdelningarna. Detta genererar att förväntningar på barnen samt deras identiteter förändras genom övergången. De som varit mästare på småbarnsavdelningen måste avkoda nästa sociala värld och ta rollen av noviser på storbarnsavdelningen. Dessa förväntningar problematiseras i förhållande till vad ålder kan innebära (fysiskt, socialt, språkligt och intellektuellt). Övergången ses inte som en lärprocess utan som en bromskloss. Merry menar, att övergångar i förskolan behöver diskuteras och medvetandegöras i förhållande till barns identitetsutveckling, förväntningar och sociala världar.

Sammanfattningsvis kan sägas att studier som handlar om att underlätta barns övergång från informella system som hem eller förskola till det formella skolsystemet dominerar. Detta betyder att det finns studier av övergången till förskolan och studier av övergången till skolan, men däremot ytterst få studier av övergångar inom institutionen förskola, t.ex. övergången mellan avdelningar i verksamheter med åldershomogena grupsammansättningar. Ett vanligt perspektiv i studierna är ett verksamhetsperspektiv, där organisationen av förberedande aktiviteter är föremål för studierna. Det har dock blivit allt vanligare med studier, där föräldrars och/eller barns erfarenheter undersöks och då ofta tillsammans med lärarnas erfarenheter.

### *Teoretiska utgångspunkter*

Intresset för transitioner har funnits länge. Som framgått ovan, studerade antropologen Van Gennep (1960/1908) redan för hundra år sedan ceremonier i olika kulturer som hade former av ritualer som återkom med en viss regelbundenhet i människors liv.

I många rapporterade studier som granskats i denna översikt anläggs inte något särskilt teoretiskt perspektiv. Studierna är helt grundade i empiri och relateras till tidigare empiriska studier inom området (Broström 2000, Dalli,

1999, Docket och Perry 2005, Duda och Minick 2006, Hansson m.fl. 2001, Lee McIntyre m.fl. 2007, Margetts 2002, Stormont m.fl. 2005).

Det finns dock exempel där teoretiska perspektiv använts. Ett av dessa är Gary Ladd och Joseph Price (1987) som i sin studie, med hänvisning till Bronfenbrenner, hävdar att förändringar i den skolmiljö som barn vistas i representerar en form av ekologisk transition. Detta är något som alla barn har att möta och som kan anta flera olika former, vilka inkluderar såväl skolstart som förflyttningar mellan olika nivåer i skolsystemet. Barn måste vid dessa övergångar hantera nya krav och möter nya akademiska utmaningar. I en studie från Norge (Arstad et al. 2006), där anställda vid daghem och skolor samt barnens föräldrar svarade på enkätfrågor rörande information inför skolstarten, tillfrågades de om vilken information som var viktig att förmedla. Alla parter satte information om speciella behov främst och därefter information om social kompetens, medan föräldrar lade större vikt vid barns utveckling och kognitiva förmågor. I artikeln diskuteras, med hänvisning till det ekologiska perspektivet, att alla tre parter verkar vara fastlåsta i gamla snäva tankesätt om vad skolmognad innebär och som inte tar hänsyn till ekologiska faktorer.

Det ekologiska perspektivet har utvecklats vidare av Sara Rimm-Kaufmann och Robert Pianta (2000; jfr även Kraft-Sayre & Pianta, 2000) i form av ett dynamiskt, ekologiskt orienterat perspektiv, med syfte att conceptualisera och studera transitionen till formell skolgång. De definierar transitioner till skolan i termer av dynamiska kvaliteter. I det här perspektivet tillmäts förskoleverksamheten stor betydelse för senare framgång i skolans värld. För att få en full förståelse av barns kompetenser, krävs undersökningar som innefattar relationer i barnens hem, skola, kamratkrets, familj, grannskap och framför allt hur dessa relationer förändras över tid. Författarna menar, att kvaliteten i dessa relationer inom transitionsekologin spelar en viktig roll i stödet till barnet under denna period av ökade krav och utmaningar. De diskuterar perspektivets konsekvenser för policy, praktik och forskning.

Corsaro et al. (2002) diskuterar den teoretiska utgångspunkten för studier av mänsklig utveckling, där kritiken mot en alltför individualistisk hållning är utgångspunkten. De lyfter också fram att socio-ekonomiska faktorer och maktaspekter ofta förbises i sociokulturell teori och forskning. Istället förordar man det interpretativa perspektiv som de själva anlägger. I en artikel om vänskapsband mellan barn (Corsaro, Moli-

nari, Gold Hadley, & Sugioka, 2003), hävdar forskargruppen, att vänskap oftast studeras som något som av barn förvärvas med tiden (outcome approach). De förespråkar istället att man ser vänskap som något som socialt konstrueras i kollektiva handlingar (process approach). Den senare modellen som används av författarna betecknas som *interpretativ reproduktion*. Den har främst utvecklats inom sociologin och antropologin, ofta vid komparativa studier som alla varit longitudinella. Författarna argumenterar i sin studie för att barn blir medlemmar av den vuxna världen genom förhandlingar med vuxna och genom att vara delaktiga i och producera kamratkulturer. Medlemmar av samma forskargrupp (Corsaro et al. 2000) diskuterar betydelsen av transitioner som kollektiv produktion av nya identiteter, där barnen gradvis separeras från en initial status och gruppkänsla till fullt deltagande med ny status i en ny grupp. I den studie som redovisas används begreppet ”priming event” som ett begrepp för att beskriva barns aktiviteter i pågående eller förväntade förändringar i livet, där de med sitt deltagande föregriper hur det eventuellt skall komma att bli. Studien fokuserar på relationen mellan handlingar i skolkulturerna och sociala representationer hos barn och föräldrar samt hur dessa handlingar och sociala representationer påverkade transitionen till skolan.

Sammanfattningsvis så förefaller en stor del av forskning i området vara empirisk utan någon större teoretisk förankring. Två teoretiska huvudinriktningar har dock identifierats, dels Bronfenbrenners ekologiska modell, dels ett interpretativt perspektiv. Båda anlägger ett kontextuellt perspektiv på området.

### *Metodiska överväganden*

Metodologiskt spänner forskningen från renodlade enkätstudier (Lee McIntyre 2007, Early m.fl. 2001) till intervjustudier (White & Sharp, 2007, Docket & Perry, 2005). De flesta studier som genomförts är dock designade med användning av ett flertal olika datainsamlingsmetoder. Olika benämningar används på den ansats som använts, t.ex. fallstudier (Dalli 1999) eller etnografiska studier (Corsaro et al. 2000, 2002, 2003), medan andra väljer att nämna de sätt på vilka data samlats in, t.ex. klassrumsobservationer (Peak 1989), självskattningsformulär (Margetts 2002) eller flera olika metoder som loggböcker, frågeformulär, skattningsskalor, telefonintervjuer, test och klassrumsobservationer (Ladd & Price 1987).

De senare årens studier karakteriseras av att det blivit vanligare att man utgår från kvalitativa data och att man genomför longitudinella studier. Såväl Corsaro et al. (2002) som

Rimm-Kaufmann och Pianta (2000) förordar också studier över tid. Ett annat kännetecken är att det läggs en allt större vikt vid barnperspektiv. Barnintervjuer förekommer i flera studier (White & Sharp, 2007; Docket & Perry, 2005; Corsaro et al. 2000, 2002, 2003; Arstad et al., 2006).

Einarsdottir (2007) menar, att små barn liksom vuxna måste ses som det de är, samhällsmedborgare med egna synsätt och perspektiv. De har kompetenser och rätt att bli lyssnade till. De kan också tala för sig själva om rätt metoder används. Detta synsätt stöds av Docket och Perry (2005) som i sin studie uppmuntrade barn att rita teckningar med representationer av dem själva med kommentarer.

Einarsdottir (2007) menar, att metoder som studerar barn bör utgå ifrån barns villkor och ta hänsyn till deras kompetens, kunskap, intressen och sammanhang. Hon menar vidare att det vid intervjuer med barn är viktigt att ta i beaktande, att barns kunskaper inte är explicita och att man därför bör komplettera med eller använda indirekta metoder. I stället för att genomföra intervjuer bör man ge barn tillfälle att berätta, genom att man som forskare finns där för att lyssna till vad de har att berätta. I hennes studie intervjuades de yngsta barnen

individuellt, varvid fotografier som tagits under dagen utgjorde grunden för de samtal som fördes. I anslutning till gruppintervjuerna med de äldre barnen ombads de att rita bilder på vad de gillade och ogillade vid förskolan. Barnen fick berätta om det de ritat och vad barnen sagt skrevs ned på papperet. När barnen gav forskaren en guidad tur runt förskolan, för att visa vad de tyckte bäst om och vad de ogillade, fotograferade barnen de platser som de visade. De fick också var sin engångskamera som de fick använda som de själva önskade, detta med varierat resultat. När bilderna var framkallade genomfördes intervjuer med barnen, där de fick berätta vad bilderna föreställde och varför de valt att ta dem.

Sammanfattningsvis så har ett stort antal datainsamlingsmetoder använts. Det förefaller som om kvalitativa metoder dominerat under senare år. Longitudinella studier förordas av flera forskare. Att undersöka barnens egna föreställningar och erfarenheter har blivit vanligare och förordas av flera forskare men ställer andra krav jämfört med forskning riktad till vuxna.

### *Etiska problem*

Förutom att studier som involverar barn ställer särskilda metodologiska krav så innebär de också etiska komplikationer. Einarsdottir (2007) berör

ett flertal sådana. Hon diskuterar bland annat ojämlika maktpositioner och behovet av att stärka barnen och minimera maktskillnaderna, genom att använda barnvänliga metoder och tekniker som bygger på barns intressen och kompetenser och som också försäkrade att barnen kan stödja varandra om de så önskar. För att försäkra sig om att undersökningen genomförs i för barnen trygg miljö använde hon i huvudsak kända personer (lärare) för datainsamling. När forskaren själv deltog så var det som främlingen som inte visste och kunde och som barnen fick ta hand om och visa, för de visste hur det är.

Einarsdottir diskuterar också informerat samtycke i förhållande till barn. Då barn kan ha svårt att överblicka vad ett medgivande innebär, är det viktigt att behandla samtycket som en pågående process som ständigt omförhandlas. I detta sammanhang diskuteras också förälderns roll vad gäller samtycke. Hon menar vidare, att föräldrarna måste ge ett formellt samtycke, under det att barnen vid varje tillfälle får avgöra om de vill medverka eller inte. En annan fråga som hon diskuterar gäller dilemmat som kan uppstå mellan forskarens löfte om skydd och anonymitet kopplat till skyldigheten att anmäla till myndigheter om barn far illa.

### *Implikationer för vidare forskning*

Syftet med vår forskning är att *öka vår förståelse av vad övergångar under förskoleåren betyder för barnet, föräldrarna och verksamheten i förskolan, särskilt med fokus på delaktighet och marginalisering*. Vi har gått igenom forskning inom området, för att se på vilka problem den tidigare forskningen uppmärksammat, hur man valt att studera dessa problem samt vilka teoretiska utgångspunkter man haft.

Vår genomgång visar, att de flesta studier som gjorts handlar om övergången från förskola till skola, men att det även finns studier av övergången från hem till förskola. Det är dock ytterst få studier av övergångar mellan olika avdelningar inom förskolans ram. Ett stort intresse ägnas hur man skall underlätta barns övergång från förskola till skola. Verksamhetsperspektivet dominerar, även det blivit allt vanligare att uppmärksamma föräldrars och barns erfarenheter och perspektiv i senare undersökningar.

Det har skett en utveckling, där forskarna föredrar kvalitativa metoder och longitudinella studier. Flera använder fallstudier (t.ex. Dalli 1999), etnografiska studier (t.ex. Corsaro et al. 2000, 2002, 2003) eller en samling datainsamlingsmetoder (t.ex. Ladd & Price, 1987). När det gäller studier av barnens egna föreställningar

och erfarenheter menar flera forskare, att man bör ställa andra krav på metodiken jämfört med forskning med vuxna.

De studier vi granskat kan i stort karakteriseras som empiriska utan någon större teoretisk förankring. Undantag finns dock, där två teoretiska huvudinriktningar framträder. Bronfenbrenners ekologiska modell, som har varit utgångspunkten för flera, där Rimm-Kaufmann och Pianta (2000) har format en dynamiskt, ekologiskt orienterad modell, för att utveckla studiet av transitionen till formell skolgång. Corsaro et al. (2002, 2003) står för ett interpretativt perspektiv, där de vill undvika en alltför individualistisk hållning och att man förbiser socio-ekonomiska faktorer och maktaspekter.

Flera av dessa resultat kan ge implikationer för fortsatt forskning, kanske framför allt det som är kopplat till den forskargrupp som leds av Wilhelm Corsaro (Corsaro et al. 2000, 2002, 2003). Det gäller både resultat och de överväganden som görs gällande teori och metod.

Den studie, där man med ett barnperspektiv (Corsaro et al., 2000) studerat hur vänskap mellan barn utvecklades i italienska förskolor, ger flera intressanta implikationer mot bakgrund av vårt syfte. Man fann att vänskapsbanden

utvecklades med avsaknad av differentiering, definierat som statusskillnader mellan barnen, och att denna process sedan fortgick under skoltiden. Författarna hävdade, att pedagogerna och barnen i de italienska förskolorna kollektivt skapade en gemenskap. Detta tolkar de som att transitioner får meningen av en kollektiv produktion av nya identiteter, där barnen gradvis separeras från en initial status och gruppkänsla till fullt deltagande med en ny status i en ny grupp. Forskargruppen (Corsaro et al. 2002, 2003) som står för ett interpretativt perspektiv, talar de om vänskapsband mellan barn, som något som socialt konstrueras i kollektiva handlingar, som *interpretativ reproduktion*. Ett annat viktigt begrepp för att förstå transitionernas betydelse för barn är ”priming event” (Corsaro et al. 2000), som används för att beskriva barns aktiviteter i pågående eller förväntade förändringar, där de med sitt deltagande föregriper hur det eventuellt skall komma att bli.

Med kvalitativa metoder som etnografiska fallstudier av longitudinell karaktär ges möjligheter till ett helhetsperspektiv på studier av övergångar i förskoleåldern. Detta stämmer väl med de erfarenheter som vi inom forskargruppen har av studier av verksamhet i förskolor (Ekström, 2007) respektive studier av övergångar (Garpelein 1997, 2003, 2004), där vi även utvecklat en

interpretativ ansats. Även den ur Bronfenbrenners ekologiska teori utvecklade dynamiskt, ekologiskt orienterade modellen (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000) för studier av transitionen till formell skolgång, bör studeras vidare.

För att utveckla ett forskningsprojekt om övergångar i förskoleåldern tilldelades vi som nämnts ett planeringsbidrag från Vetenskapsrådet/UVK, där en del av vår plan (Garpelein, 2007) gällde att genomföra den forskningsöversikten som redovisas i den här artikeln.

En annan del gällde att utforma och genomföra en pilotstudie, för att kunna pröva förutsättningarna för att genom vidare forskning nå en fördjupad förståelse av vad övergångar under förskoleåren betyder för barnet, föräldrarna och verksamheten i förskolan, särskilt med fokus på delaktighet och marginalisering. Pilotstudien utvecklades utifrån forskningsöversikten, vår egen forskning och med stöd i vår egen och andras praktiska erfarenhet inom praktiskt pedagogiskt arbete med yngre barn. Från forskningsöversikten finns en påverkan, genom att vi vade att studera två förskolor som utger sig för att arbeta utifrån en uttalad pedagogisk idé, i detta fall Reggio Emilia. Vi valde att enbart intervjua förskollärare, för att se vilken förståelse de kan ge oss om övergångarna i deras förskolor. Fokus



gäller den typ av övergångar som knappast alls studerats, övergångar i förskolan, d.v.s. mellan olika avdelningar som står i fokus.

Resultatet av pilotstudien redovisas i den artikel som följer på denna *Övergångar i förskolan som kollektiva passageriter eller smidiga transitioner – en intervjustudie*, författad av Anders Garpelin och Pernilla Kallberg.

Vår forskargrupp, TIES (Transitions in educational settings), som står bakom detta initiativ har praktisk pedagogisk erfarenhet från förskola och skola som förskollärare, lärare och specialpedagoger. Det är också inom dessa områden vi verkat dels med forskning, dels med undervisning på grund-, avancerad- och forskarnivå. Vi har anknytning till Umeå och Uppsala universitet. De som ingår i gruppen är FD Kenneth Ekström (UmU), forskarstuderande FM Gunilla Sandberg (UU), masterstuderande FM Elisabeth Ekegren Johansson (UU), magisterstuderande FK Pernilla Kallberg (UU) och som vetenskaplig ledare docent Anders Garpelin (UmU och UU).

## Referenser

- Arstad Thorsen, A., Bø, I., Løge, I.K. & Omdal, H. Transition From Day-Care Centres to School. What Kind of Information do Schools Want From Day-Care Centres and Parents, and What Kind of Information do the Two Parties Want to give Schools? *European Early Childhood Education Research Journal*, 14, (1), 77–90.
- Bateson, G. (1958) *Naven. A Survey of the Problems suggested by Composite Picture of the Culture of a New Guinea Tribe drawn from Three Points of View*. (2<sup>nd</sup> ed) Stanford, California: Stanford University Press.
- Bettelheim, B. (1954) *Symbolic Wounds*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Broström, S. (2000) *Transition to School*. Konferensbidrag vid EECERAs konferens i London, England, Aug 29 – Sep 1, 2000.
- Broström, S. & Wagner, J.T. (Eds.). (2003). *Early Childhood Education in Five Nordic Countries*. Århus: Systime.
- Corsaro, W.A. & Molianri, L. (2000) Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*, 63, (1), 16–33.
- Corsaro, W.A., Molianri, L. & Rosier Brown, K. (2002) Zena and Carlotta: Transition Narratives and Early Education in the United States and Italy. *Human Development*, 45, 323–348.
- Corsaro, W.A., Molianri, L., Gold Hadley, K., Sugioka, H. (2003) Keeping and Making Friends: Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School. *Social Psychology Quarterly*, 66, (3), 272–292.
- Dalli, C., (1999). Learning to be in Childcare: Mothers' stories of their child's Settling in. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7, (2), 53–66.
- Dockett, S. & Perry, B. (2005) "As I got to learn it got fun": *Children's reflections on their first year at school*. (Refereebedömt konferensbidrag) Presented at the annual

- conference of the Australian association for research in Education, 2004. [www.aare.edu.au/04pap/doc04324.pdf](http://www.aare.edu.au/04pap/doc04324.pdf)  
Hämtat 2007-11-12
- Duda, M.A. & Minick, V. (2006) Easing the transition to kindergarten: demonstrating partnership through service-learning. *Mentoring and Tutoring: Partnership in learning*, 14, (1), 111–121.
- A.W. Dunlop & H. Fabian (Eds.) *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Early, D.M., Pianta, R.C., Taylor, L.C. & Cox, M.J. (2001) Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28, (3).
- Einarsdóttir, J. (2007) Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, (2), 197–211.
- Ekström, Kenneth. (2007) Förskolans pedagogiska praktik – ett verksamhetsperspektiv. Umeå: Umeå universitet.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk/Liber
- Erikson, E.H. (1982) *The Life Cycle Completed: a Review*. New York: W.W. Norton.
- European Commission (2005) *Key Data on Education in Europe 2005*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/052EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052EN.pdf)  
Hämtat 2008-01-22
- Freud, S. (1953) *The Standard Edition of the Complete Works of Sigmund Freud. Vol. 13 (1913–1914). Totem and Taboo and other Works*. London: Hogarth Press.
- Garpelin, A. (1997) *Lektioner och livet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Garpelin, A. (2003) *Ung i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Garpelin, A. (2004). Unga människors rätt till riter. *Pedagogiska magasinet* (2), 61–65.
- Garpelin, A. (2007) *Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser med avseende på barns utveckling, delaktighet och marginalisering*. Ansökan till VR/UVK om planeringsbidrag. Uppsala: Uppsala universitet, institutionen för didaktik.
- van Gennep, A. (1960) *Rites of Passage*. (Translated by Monika B. Vizedom & Gabrielle L. Caffee). (original published in French 1908). Chicago: The University of Chicago Press.
- Grimes, R. (2000) *Deeply into the Bone. Re-Inventing Rites of Passage*. Berkeley: University of California Press.
- Gustavsson, A. (Red) (2004) *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, M.J. Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Barnwell, D. & Chuo, H.-Y. (2001) After Preschool Inclusion: Children's Educational Pathways Over the Early School Years. *Exceptional Children*, 68, (1), 65–83.
- Holm, J. & Bowker, J. (Ed.) (1994) *Rites of Passage*. London: Pinter Publishers.
- Johansson, B. & Sundell, K. (1989) *Urvidgade syskongrupper – vision och verklighet*. Uppsala: Psykologiska institutonen, Uppsala universitet.
- Kraft-Sayre, M.E. & Pianta, R.C. (2000) *Enhancing the transition to Kindergarten. Linking Children, Families, & Schools*. Charlottesville: University of Virginia, National Centre for Early Development and Learning.
- Kreinath, J., Hartung, C. & Deschner, A. (Eds) (2004) *The Dynamic of Changing Rituals: the Transformation of Religious Rituals within their Social and Cultural Context*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Ladd, G.W., Price, J.M. (1987) Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development*, 58, (5), 1168–1189

- Lee McIntyre, L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., DiGennaro, F.D. & Wildenger, L.K. (2007) Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35, (1), 83–88.
- Mahdi, L. Carus, C., Geyer, N. & Meade, M. (Eds) (1996) *Crossroads: the Quest for Contemporary Rites of Passage*. Chicago: Open Court.
- Margetts, K. (2002) Transition to school –Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, (2), 103–114.
- Marlow-Ferguson, R. (Ed) (2001) *World Education Encyclopedia: A Survey of Educational Systems Worldwide*. (Volume 1–3). (2<sup>nd</sup> ed) Detroit: Gale.
- Mead, M. (1939) *From the South Seas. Studies of Adolescence and Sex in Primitive Societies*. New York: William Morrow
- Melander, H., Prieto, H.P., Rindstedt, C. & Sahlström, F. (2003) *Från förskola till förskoleklass och skola: tre berättelser*. Konferensbidrag. <http://www.ped.uu.se/fisk/Texter/pdf-filer/Tre%20ber%C3%A4ttelser.pdf>. Hämtat 2007-01-31.
- Merry R. (2007) The construction of different identities within an early childhood center; a case study in A.W. Dunlop & H. Fabian (Eds.) *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Morsing Berglund, B. (1982) *Skolförberedelse i daghem och deltidsgrupp*. Växjö: Växjö högskola.
- OECD (2002) *Education at a Glance. OECD indicators 2002*. Paris: OECD Publications.
- Peréz Prieto, H., Sahlström, F. & Melander, H. (2003) *Från förskola till skola. Berättelser från ett forskningsprojekt*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Peak, L. (1989) Learning to Become Part of the Group: The Japanese child's Transition to Preschool life. *Journal of Japanese Studies*, 15, (1), 93–123.
- Persson, S. (1994) *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Rimm-Kaufmann, S.E. & Pianta, R.C. (2000) An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten. A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Development Psychology*, 21, (5), 491–511.
- Skolverket. (2006a) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket/Fritzes Offentliga Publikationer.
- Skolverket. (2006b) *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket/Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 1972:157. *Förskolan del 1. Barnstugeutredningen*.
- Stephen, C. (2006). *Early Years Education: Perspectives From a Review of International Literature*. Scottish Executive Education Dep., Victoria Quay, Edinburgh. <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2006/02/06145130>. Hämtad 2007-10-09.
- Stormont, M., Beckner, R., Mitchell, B. & Richter, M. (2005) Supporting Successful Transitions to Kindergarten: General Challenges and Specific Implications for Students with Problem Behavior. *Psychology in the Schools*, 42, (8), 765–778.
- Turner, V. (1969) *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Turner, V. (1982) *From Ritual to Theatre*. New York: PAJ Publications.
- Wetso, G.-M. (2006) *Lekprocessen – specialpedagogisk intervention i (för)skola: när aktivt handlande stimulerar lärande, social integration och reducerar utslagning*. Stockholm: HLS förlag.
- White, G. & Sharp, C. (2007) 'It is different...because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, (1), 87–102.
- Wiechel, A. (1981) *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och lågstadium*. Malmö: CWK Gleup.

Vinterek, M. (2001) *Åldersblandning i skolan. Elevers erfarenheter*. Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Umeå universitet.





# Övergångar i förskolan

som kollektiva passageriter eller smidiga transitioner – en intervjustudie

*Anders Garpelin & Pernilla Kallberg*

Vad betyder de övergångar mellan åldersbestämda avdelningar som många barn går igenom under sina år i förskolan, ur barnets och ur verksamhetens perspektiv? I artikeln redovisas bakgrunden till varför frågan är aktuell, resultat från en mindre studie, samt vilka implikationer resultaten kan ge för kommande forskning. I studien intervjuas nio förskollärare från två förskolor, som skiljer sig åt med avseende på synsätt och hur övergångarna organiseras. Den ena har ”strikt” övergångar som i skolan med en årskull per avdelning, medan den andra har mer ”smidiga” övergångar och en uppdelning på småbarnsgrupp och storbarnsgrupp. På förskolan med ”strikt” övergångar verkar dessa uppfattas som mer självklara, som en naturlig ”transition”. På den andra förskolan verkar övergången bli mindre tydlig och föremål för individuella överväganden, där det enskilda barnets ”mognad” vägs in. En implikation inför kommande forskning är betydelsen av att anlägga en helhetssyn, där alla

berörda perspektiv och förutsättningar vägs in tillsammans med de villkor som gäller för verksamheten.

Från 1970-talet och ett par decennier framåt var det vanligt att förskolan organiserades i form av åldersblandade ”syskongrupper” för barn upp till 6 år. Liknande struktur tillämpas alltjämt på vissa förskolor, men sedan förskoleklassen införts och de flesta förskolor istället har barn upp till 5 år har förutsättningarna förändrats. Många förskolor väljer istället att organisera sin verksamhet med en övergång mellan en ”småbarnsavdelning” och en ”storbarnsavdelning”. Det förekommer även förskolor där förskolebarnet är med om flera övergångar. Mot bakgrund av vår egen och andras erfarenhet av övergångar i förskolans värld hävdar vi, att det är av stor betydelse att undersöka detta. Utifrån en mindre studie som har karaktären av en pilotstudie, vill vi därför med den här artikeln ta upp frågan *hur vi kan*

*öka vår förståelse av vad övergångar under förskoleåren betyder för barnet, föräldrarna och verksamheten i förskolan.*

Läsaren ges en kort bakgrund till problemområdet, följt av resultatet av den studie vi genomfört och slutligen diskuterar studiens implikationer i anslutning till våra planer att utveckla denna forskning vidare. Vi rekommenderar läsaren att även ta del av den forskningsöversikt som presenteras i artikeln före denna, *Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten – en forskningsöversikt*, författad av Kenneth Ekström, Anders Garpelin och Pernilla Kallberg.

### **Bakgrund**

Med den s.k. barnstugeutredningen (SOU 1972:157) blev det allt vanligare med åldersblandade ”syskongrupper” för barn upp till 6 år och t.o.m. ”utvidgade syskongrupper” där även fritidsbarn ingick (Johansson & Sundell, 1989; Garpelin, 2003). En liknande utveckling skedde inom grundskolans tidigare år (Vinterek, 2001). Efter införandet av läroplanen Lpo 94 (Skolverket, 2006a) avskaffades stadiuppdelningen inom grundskolan officiellt, smidiga övergångar eftersträvades och i vissa skolor utvecklades ett konsekvent stadielöst koncept utan övergångar (Garpelin, 2003). Kenneth Ekström (2007; jfr

även Skolverket, 2004) menar att dagens utveckling mot en förskola med mer åldershomogena barngrupper, kan ses som en följd av att medelåldern i barngrupperna med införandet av förskoleklassen sjunkit markant. Vanligen organiseras verksamheten med en ”småbarnsavdelning” och en ”storbarnsavdelning”. Även om det varierar, så innebär detta att förskolan går mot mer markerade övergångar. Oavsett orsaken, ekonomisk, praktisk eller pedagogisk, är det angeläget att fråga sig vilken roll denna typ av övergångar spelar i barns och ungas liv.

Antropologen Arnold van Gennep (1960/1908) gjorde för hundra år sedan en genomgång av dåtida forskning om ceremonier i olika kulturer, ceremonier som hade formen av ritualer som återkom med en viss regelbundenhet i människors liv. Van Gennep introducerade begreppet “les rites de passage” för dessa kulturbundna ceremonier kopplade till olika utvecklings-/livskriser i samband med transitioner mellan olika stadier i den enskilda människans liv. I det svenska samhället har vissa institutionaliserade övergångar haft en liknande karaktär av passageriter, t.ex. dop, konfirmation, trolovning, bröllop och begravning. Sedan en längre tid har dock flera av dessa övergångar förlorat i betydelse som kulturbundna ceremonier.

Anders Garpelin (1997, 2003, 2004) har i sin forskning visat hur barn och unga ger uttryck för, att övergångar mellan olika skolformer samt mellan olika åldersbaserade indelningar (jfr stadier) inom grundskolan kunde tolkas som passageriter. Ett särskilt fokus i Garpelins forskning ges övergången till högstadiet, som av de unga sågs som en av vuxenvärlden organiserad och sanktionerad övergång mellan barndom och ungdom. Även om denna för flera unga utvecklades till en kritisk händelse ur ett elev- såväl som ett livsperspektiv, uttryckte de närmast unisont att de inte skulle ha önskat en skola utan övergångar. Även tidigare övergångar under förskole- respektive skoltiden samt den till gymnasiet var kopplade till starka kollektiva upplevelser som kunde tolkas som passageriter.

Studier av övergångar för yngre barn har gällt inskolningen till förskolan, särskilt ur ett föräldraperspektiv (Persson, 1994), hur man hanterar övergången mellan heltids-/deltidsförskola och skola ur ett förskollärarperspektiv (Morsing Berglund 1982), samverkan förskola och skola (Wiechel, 1991) samt övergången mellan förskola och skola i samband med att förskoleklassen infördes (Pérez Prieto, Sahlström & Melander, 2003). De flesta studier gäller övergångar mellan förskola och skola/förskoleklass, där man i huvudsak identifierar två olika värld-

dar, förskolans respektive skolans (gäller både förskoleklass och skola). Den forskning som presenterades i forskningsöversikten i föregående artikel visar, att även ur ett internationellt perspektiv är forskning om övergångar mellan åldersbestämda avdelningar i förskolan ytterst ovanlig (jfr dock t.ex. Merry, 2007), särskilt när det gäller övergångarnas betydelse för personlig utveckling, delaktighet och marginalisering.

### *En studie om övergångar i förskolan*

För att utveckla ett forskningsprojekt om övergångar i förskoleåldern tilldelades vi ett planeringsbidrag från Vetenskapsrådet/UVK, där vi i vår plan (Garpelin, 2007) bl.a. uttrycker att vi skall genomföra den pilotstudie om övergångar i förskolan som redovisas i denna artikel.

Vårt **syfte** med studien var, *att studera hur vi kan få en fördjupad förståelse av den mening övergångar i förskolan har för barnet, föräldrarna och verksamheten i förskolan.*

Ur detta utvecklade vi följande **frågeställningar**:

- *vad kännetecknar de övergångar som barn går igenom som förskolebarn i förskolan?*
- *vilka intentioner har man inom verksamheten med dessa övergångar?*



- *hur hanterar man inom verksamheten dessa övergångar?*
- *vad betyder dessa övergångar för verksamheten i förskolan?*
- *vad betyder dessa övergångar ur det enskilda barnets, ur föräldrarnas och ur den enskilde pedagogens perspektiv?*
- *hur kan man studera övergångar i förskolan för att få en fördjupad förståelse av den mening dessa övergångar har för barnet, föräldrarna och verksamheten i förskolan?*

### Metod

För att uppfylla syfte och frågeställningar anlade vi en interpretativ forskningsansats (Denzin, 1997; Erickson, 1986; Mehan 1992; jfr även Ekström, 2007; Garpelin 1997, 2003) med rötter i hermeneutik och fenomenologi (Dilthey, 1976; Giorgi, 1985; Ricoeur, 1981; Ödman, 2007), där huvudfokus ligger i att få en fördjupad förståelse av den mening aktörerna ger de företeelser som studeras.

Vi valde intervjua förskollärare, för att se vilken förståelse de kan ge oss om övergångar i deras förskolor. Datasamlingen skedde genom kvalitativa forskningsintervjuer (Kvale, 1997). Vi tog kontakt med två förskolor som ställde sig positiva till att delta, den ena kommunal och den andra ett föräldrakooperativ.

Förskolorna valdes utifrån att de uppgav sig arbeta med samma pedagogiska grund i en pedagogisk filosofi, Reggio Emilia, där en medveten idé gäller betydelsen av övergångar mellan olika avdelningar som olika "pedagogiska miljöer" (jfr Corsaro & Molianri, 2000). Inom Reggio Emilia (Wallin, 1996) menar man, att miljön skall skapa möjligheter för att barnet skall utmanas till att ta ansvar. Barnet äger rätten till miljön. Interiören med material och placering ska tydligt signalera vad funktionen är, vara tillgängligt och skapa möjligheter till utforskande. I detta tankesätt ingår även en tillit till barnet som kompetent individ och som genom miljön "tillåts" vara förmögen att klara sig själv och få uppleva detta. Personalen kan följa sina barn genom åren och således arbeta på olika avdelningar från år till år. Lärarrollen uppmanar barnen att använda sig av varandra vid olika problem och funderingar. "Överhuvudtaget skall man inte lära barn sådant de kan lära sig själva" (Wallin, 1996, s. 126). Med detta menas att barngruppen är väsentlig i skapandet av kunskap. Organisationen av miljön, pedagogerna och barngruppen är en del av helheten.

Förskolorna hade delvis olika uppläggning av verksamheten. För de barn som gick på Fjäri-lens förskola fanns en övergång mellan en "små-

barnsavdelning” och en ”storbarnsavdelning”, ca. 13 respektive 21 barn. Barnen på Skeppets förskola gick igenom tre övergångar under sin förskoletid, då verksamheten byggde på fyra ”åldersgrupper”, avdelningar med mellan 14 och 21 barn. Båda förskolorna är båda belägna i en större stad.

Intervjuerna genomfördes vid en tidpunkt då inskolningar är vanligt förekommande på förskolor. Först genomfördes en provintervju, för att pröva och kunna justera det intervjuunderlag som framarbetats utifrån studiens frågeställningar. Sedan kontaktades förskollorna och förskollärarna fick anmäla om de ville delta. Det blev sex förskollärare på Fjärilens förskola (tre med 5 och de övriga med drygt 25 år i yrket) och tre på Skeppets förskola (mellan 15–30 år i yrket) anmälde att de ville delta. Två på Fjärilens förskola hade varit anställda där endast en kort tid, medan alla övriga arbetat på respektive förskola minst 4 år.

Förskollärarna intervjuades utifrån intervjuunderlaget, och huvudfrågorna gällde: vad förskollärarna lägger i begreppet ”övergång i förskolan”; vilka intentioner det finns med övergångar i verksamheten; hur dessa intentioner påverkas av att verksamheten utger sig för att ha en medveten pedagogisk tanke; samt vad övergångarna

betyder för verksamheten, för föräldrarna och för barnen. Pernilla Kallberg som intervjuade är förskollärare och har arbetat på en Reggio Emiliainspirerad förskola. Alla intervjuer genomfördes på förskolan och alla utom en på arbetstid. Ett tekniskt problem ledde till att inspelningen inte fungerade vid två av intervjuerna på Fjärilens förskola, varför anteckningar från dessa sammanställdes i efterhand.

Vid analysen lyssnades varje intervju igenom först, transkriberades därefter och analyserades sedan mot bakgrund av syfte och frågeställningar. De enskilda intervjuerna ställdes mot varandra för att få fram det vad som var gemensamt, vad som skilde dem åt och vad som var unikt. Förskolorna analyserades först var för sig för att sedan jämföras. Nedan presenteras resultatet först uppdelat på förskolorna och därefter det vi menar vara studiens huvudresultat.

Studien följer de etiska riktlinjer som antagits av VR. Den forskning som redovisas uppfyller kravet på informerat samtycke. Samtliga har när som helst kunnat avbryta sitt deltagande. Full anonymitet har garanterats. Allt inspelat material och utskrifter förvaras i låsta utrymmen på institutionen.

### *Fjärilens förskola*

Fjärilens förskola har barn mellan ett och fem år. De är på en avdelning upp till två/tre års ålder, varefter de går över till en avdelning där de är kvar resten av förskoletiden. Personalen är knuten till avdelningen och inte barngruppen, vilket leder till att barnen vid övergången byter både avdelning och personal, samtidigt som de byter en stor del av sina kamrater. För barnets föräldrar gäller motsvarande med i stort sett helt nya kontakter samt byte av miljö.

De intervjuade säger att man på de båda avdelningarna planerar tillsammans utifrån de aktuella barnen, hur övergången skall gå till konkret och vem som ansvarar för vad, allt i syfte att skapa en "smidig" övergång som känns bra för samtliga aktörer. Smidigheten handlar om att barnen skall vara trygga, veta vad som väntar och vilja vara med på en övergång.

Under våren förbereds övergångarna, genom att verksamheten är mer flexibel. Det innebär en större öppenhet i både miljö och planering. Förskollärarna ser övergången som en process hos barn och vuxna. Material och gemensamma utrymmen erbjuds och pedagogernas samarbete mellan avdelningarna blir mer intensivt.

Med utgångspunkt i att övergången skall vara smidig, en positiv erfarenhet och helst inte ta allt för lång tid, förbereder man barnen. Jenny:

*barnen pratar om det i vardagen, när som helst och var som helst, vi kan spinna på i det samtalet för att höra barnens tankar och medvetengöra det, vissa barn pratar inte och då får vi prata om det, 'vi på Ägget', så att det inte ska bli så där att det blir protester, för att det inte ska bli en överraskning, en förberedelse*

Barnen besöker den kommande avdelningen och får ta del av vissa aktiviteter, varigenom de får en bild av de normer och rutiner som gäller där. Avsikten är att barnen skall känna sig trygga i miljön med de nya barn och den nya personal de kommer att möta efter sommaren. De får se var de kommer att ha sina kläder och tillhörigheter efter sommarledigheten. Varje förälder informeras om bytet av avdelning och därtill hålls ett föräldramöte.

Övergången mellan avdelningarna sker direkt efter sommaren. Flexibilitet gäller under tiden då barnen skolas in, genom att de kan gå tillbaka till sin gamla avdelning vid lämning, leka innan planerad vuxeninitierad verksamhet samt låna med material från avdelningen. Allt detta

gör man för att skapa trygghet och med det en smidig övergång. Denna flexibilitet ses som individuellt anpassad och i vissa fall begränsad, eftersom vissa barn inte anses behöva den utan istället bör utmanas att ta kontakt med nya kamrater. Flexibiliteten har också upplevts som ett problem för lärarna på den gamla avdelningen, eftersom dessa skall koncentrera sig på nyinskolningarna och samtidigt vara tillgängliga för de barn som behöver gå tillbaka. I samtalen med barnen används åldersaspekten som strategi för att försöka få en smidig övergång, som argument för ett steg mot något nytt, ”nu blir du äldre, vad kul”.

*Åldern* har en stor betydelse som kriterium för övergången på Fjärilen, men även om det gäller att barnen har den biologiskt ”rätta” åldern så är detta inte alltid det avgörande kriteriet. Ibland händer det att det inte finns tillräckligt antal barn för att fylla kvoten, eller tvärtom att det finns för många som har den ”rätta” åldern inne och för få barn som går över till förskoleklass. Moa sätter denna problematik i relation till hur de samtidigt vill utgå från varje barns bästa:

*för det är ju mycket som man tänker, men, ja men visst kan det vara så att ett barn som är yngre kan få flytta upp då, för att det verkligen har följt dom här kompisarna eller är*

*väldigt moget på olika sätt, kanske socialt eller har alla sina kompisar där som den har följt, man försöker ju hela tiden se till barngruppen vad som är bäst mer än till ålders, det är ju det man tänker på, men mest så kan man ju inte styra utan det är ja, nu slutar sju barn nu flyttar vi upp sju barn och då blir det oftast dom äldsta och det är inte så mycket diskussion om det, nej, så är det*

Det finns andra kriterier som gäller övergången till den andra avdelningen, nämligen att de bedöms vara ”tillräckligt stora”. Här används begreppet *mogen*, som sägs bestå av olika kompetenser eller kunskaper som lärarna anser vara viktiga att ha ta hänsyn till, t.ex. när det gäller lek, social kompetens och kunna uttrycka sig. Jenny beskriver hur de resonerat vid ett sådant tillfälle:

*för han hade inget språk å han, han var mycket mindre än dom, vi trodde inte att han skulle fixa att vara på Larven, för det är mer aktiviteter, mer röj, han lekte inte med de andra barnen han var med ja, oss pedagoger, ja så ett sådant val gjorde vi också! å hon var jättetidig, å jätteframåt, å hon var nästan för stor för att vara på en småbarns-avdelning, så då fick hon flytta upp och han fick stanna kvar, men det köpte föräldrarna,*

*dom förstod det, dom blev lite så här att "är inte han äldre än henne?" men då förklarade vi, ja, men som det var att, ja men så hade han ju sina kompisar, sina kompisar så att säga som är kvar nu*

Kriterierna innebär, att de vill ha barn i gruppen som kan fungera som självgående individer och som kan få sin plats i gruppen. Detta kan tolkas som att barnen behöver anpassa sig till de omständigheter som råder på den mottagande avdelningen och inte tvärtom. Det blir fokus på individen, där man menar att vissa barn behöver längre tid på sig.

Övergången påverkas också av *yttre ramar* som ekonomi och politik. Här nämns bland annat hur det påverkar antalet barn i grupperna, antalet barn per vuxen och personalens procentsats. De yttre ramarna uppfattas vara det som till slut har störst inverkan på hur övergångarna ser ut. Man kan tolka detta som att övergångarna mellan avdelningar inte i första hand blir en självklar och didaktiskt reflekterad del i den pedagogiska verksamheten.

Förskollärarna menar, att övergången inbegriper både de barn som blir kvar på den gamla avdelningen, de barn som går över till en annan avdelning samt de barn som redan finns på mot-

tagande avdelning. Man lyfter fram vikten av en trygg mottagande barngrupp med litet behov av vuxna, något som genererar en "smidigare" övergång då lärarna kan fokusera på de nya barnen. Konflikter i den mottagande gruppen kan å andra sidan göra det hela mer svårarbetat:

*nu har vi delat upp dom i två grupper, just för tillfället för att det funkar bäst och det är också en ny grej, för att det ska bli mer struktur på samlingarna, det blir lugnare och att de inte känner sig allt för undanskuffade och att vi finns där för dom det tror jag att de känt lite grand, när det kommer nya barn, att vi tar för mycket tid för dom*

Jennys beskrivning kan tolkas som att man i detta avseende möter den aktuella barngruppen de tar emot och försöker anpassa verksamheten och den didaktiska planeringen därefter.

En dimension är att det inte bara är de barn som gör den faktiska flytten som påverkas, det gör även den lämnande och mottagande barngruppen med sina olika kulturer. Hur de äldre barnen fungerar som grupp påverkar övergången, och motsvarande gäller den grupp som flyttar över. Barn som av någon anledning blir "kvar" i den gamla gruppen, får även de en ny roll och identitet. Alltså kan övergångar sägas

ha betydelse som brytpunkt i hela barngruppens identitetsutveckling. Detta är något barnen har blivit medvetna om genom förberedelseprocessen, Moa berättar:

*det är väl det att man som vuxen också börjar prata på småbarnsavdelningen, ”ja sen efter sommaren, då ska ni börja på Larven och då har ni blivit stora”, och hemma tror jag också att man gör det under en lång tid då förbereder i tankar och när dom kommer in så säger man ofta till dom stora barnen som ska börja i sexårsverksamheten, att då kommer dom här barnen in och tänk då kan ni visa dom och berätta och, så förväntan finns redan, både dom barn som går på avdelningen vet vilka som ska komma och man är med och bygger upp den här förväntan, det är mycket att det här att man blir stor, mycket är ändå det här är hemifrån också att man förbereder ”att du börjar bli stor och sedan ska du börja”, så att det är ju, det är ju alltid status för dom som är äldre precis som dom som har varit i mellangruppen känner en väldigt ”ja, vi blir störst i gruppen” lite så, det pratar dom mycket om också, barn som kommer över, att ”ja, nu är vi stora! Äggetbarnen är små” (skratt) ”ja, Äggetbarnen är små, dom kan inte det här” och ”ja, vi kan det”*

Detta resonemang går att tolka som att även barnen blivit medvetna om att övergången innebär krav på andra kompetenser och förväntningar. En kollektiv förväntan byggs upp i barngruppen, där de som stannar kvar blir störst och skall ta emot dem som kommer nya. Denna förväntan ses inte som något självklart i barns utveckling eller behov av utmaningar utan något lärarna konstruerar tillsammans med barnen.

En förskollärare menar, att övergången kan ses som en möjlighet för en barngrupp att få nya positioner och möjlighet till utveckling av sina roller i gruppen. Detta kan tolkas som om syftet med övergångar även kan ses ur ett identitetsperspektiv. I samband med övergångarna finns det skillnader mellan barns förutsättningar på det individuella planet. Det är heller inte självklart att övergången upplevs positivt för den del av barnen som endast varit inskrivna kort tid på förskolan.

Även pedagogernas yrkesroll påverkas av yttre ekonomiska och politiska ramar. Dessa ramar leder till bedömningar av antal barn som varje grupp behöver ha inskrivna för att klara verksamheten. Det professionella förhållningssättet sätts här på prov.

Relationen till pedagogerna lägger grunden för hur allt i verksamheten tolkas och förstås av föräldrar. En förskollärare beskriver hur en förälder reagerat starkt på hur det först beslutas att barnet skulle vara kvar på avdelningen för att sedan helt plötsligt flyttas till en ny avdelning med äldre barn. De ekonomiska ramarna kan sätta käppar i hjulet och försvåra förtroendet mellan lärare och föräldrar. Ulla tar upp hur övergången även för föräldrar är en känslig men viktig process:

*många föräldrar tycker att det är bra att det händer någonting, att dom utvecklas, men om man inte riktigt är mentalt förberedd så är man, ja, du ska få byta ett halvt år tidigare för att av utrymmesskäl – då det kan ju vara det att det är mycket mentalt för föräldrarna i alla fall dom måste behöva tänka om, å om då förskolläraren då kan lägga fram på ett bra sätt så funkar det ju*

Detta kräver en stark tillitsfull relation till föräldrarna. Man betonar vikten av att kunna förmedla det som händer i verksamheten, motivera sina handlingar och sätta ord på sina tankar.

För vissa föräldrar verkar övergången till en annan avdelning ingå som ett oreflekterat moment, som att barnen bara byter sin kläd-

krok. För andra innebär den ett viktigt steg i barnens utveckling. I den senare gruppen reagerar några föräldrar mer med oro och är avvaktande, medan andra vill kunna påverka för att barnet skall få tillgång till det nya så fort som möjligt. Detta tolkas som att föräldrarna uppfattar att den nya avdelningen kräver andra kompetenser och kunskaper än den tidigare.

Den eventuella oro som förekommer tillskrivs i första hand föräldrarna, antingen genom att dessa själva tar upp det eller genom att de uppfattas kanalisera den via barnet. Detta är något som alla informanter är eniga om. Moa kommenterar en förälders uttalande:

*”hur ska min pojke kunna börja där till sommaren, han kan ju inte måla något som föreställer någonting alls”, alltså hon upplevde, och dom barnen var bara ett år äldre och inte alls något, men att dom kanske ser dom här stora barnen och tänker, jag vet inte, jag tycker inte att, men mest kan jag tänka mig att det är, att man är orolig för att det är fler barn, jag kan lite förstå det att, jag menar det skiljer ju bara på en månad från att dom ska ha varit 13 till att dom blev 21 som vi har nu då*

Föräldrarna är i samband med övergången oroliga över, dels att deras barn hamnar i större grupper där de riskerar att bli ”osynliga”, dels när de blir bland de yngsta och inte längre får känna sig stora i gruppen. Man uppfattar att föräldrarna förbereder och motiverar barnen med att de nu skall bli större och att detta är något positivt.

Nu går vi från Fjärilens förskola, som strävar efter att övergången mellan de yngre och de äldre barnens avdelningar skall vara så smidig som möjligt, till Skeppets förskola, där övergångarna är mer markerade.

### *Skeppets förskola*

Skeppets förskola har barn mellan ett och fem år. Man har fyra avdelningar för olika åldersgrupper: 1–2 år, 2–3 år, 4 år och 5 år, vilket betyder att de barn som kommer till förskolan som 1–2 åringar är med om tre övergångar under sin tid på Skeppet. Avdelningarna med sina miljöer ses som förskolans fasta punkter, medan barngrupperna och personalen (minst en förskollärare) är med om en övergång till nästa avdelning varje år. Barnen byter därmed bara miljö. Föräldrarna har samma ansvarspedagog under barnets hela förskoletid. Vissa undantag görs från dessa principer.

Flytten till den nya avdelningen sker genom att alla barn födda samma år flyttar över tillsammans med minst en förskollärare. Denna förflyttning av barn, förskollärare och barnens tillhörigheter sker på en och samma dag, så snart de flesta av barnen är på plats efter sommarledigheten. Barn med längre ledighet inslussas individuellt av en lärare med speciellt ansvar för just det barnet.

Redan under våren förbereder pedagogerna barngruppen på vad som kommer att ske efter sommaren, att de då t.ex. kommer att bli den nya ”fyraårsgruppen” och att den miljön då blir deras. Man gör även planerade besök, och vissa avdelningar börjar även inskolningen på våren för att underlätta den definitiva inskolningen.

När man möts efter sommaren sker olika aktiviteter i de nya rummen, t.ex. inflyttningsfest för att tydliggöra övergången och markera att gruppen lämnat den gamla och tagit över den nya avdelningen. De barn som inte är närvarande, t.ex. kommer senare efter ledigheten, tas individuellt hand om av pedagogerna när de anländer till sin nya avdelning. Detta kan tolkas som om att övergången både skall vara smidig och tydligt markeras.



För de intervjuade innebär övergången den förflyttning som sker mellan avdelningarna tillsammans med barnen, och en av dem berättar hur det formades:

*då tänkte vi samtidigt det, att då får barnen byta avdelning varje år, asså som det är en ålder på varje avdelning, å att det kunde bli lite jobbigt för dem, men om vi följde med som vuxna, som fröknar, ja, då blir det samtidigt: "ahh" (hänfört), det blir lite ombyte, å det blir lite spännande men det blir inte så spännande så att det blir jobbigt, tänkte vi*

Övergångar som begrepp har fått sin betydelse på Skeppet genom de diskussioner som förts där man kommit överens om hur de skall utformas.

Övergången ses som en process hos den enskilde individen. Det handlar om att möta något nytt fysiskt, socialt och mentalt. Genom att känna trygghet blir övergångarna naturliga och "lätta". I den vardagliga verksamheten arbetar man hela tiden medvetet med just dessa processer, för att bidra till att barnen upplever sig som trygga och kompetenta, rustade att möta det nya. Denna strävan genomsyrar alltså all verksamhet och är inte bara kopplad till övergångar. Den finns inbyggd i miljön och utmärker förhållningssättet hos pedagogerna.

Tryggheten värderas högst. Är barnen trygga, spelar byte av miljö eller personal mindre roll. Här blir fokus på det klimat som finns i barngruppen och de sociala band som behövs för att individerna skall känna trygghet. De berörda pedagogerna diskuterar hur de tillsammans bäst kan möta barngruppens behov under processen för att göra den positiv och inspirerande. Gunnel förklarar varför övergångar är "lätta":

*å sen nu övergången mellan Skä, Skäret och Piren, där, vi har ju så öppna, vi har ju så mycket öppet så att vi har ju barnen, ja men dom är ju blandade i alla fall, inte på förmiddagarna inte just under verksamhetstiden då jobbar vi i våra grupper men på mornarna, vi jobbar ju tillsammans personalen och hjälper varandra och på eftermiddagarna, då är det jätteofta som att dom går in även, dom ska alltid säga "att nu vill vi gå till Piren", "ah, okej, gå in dit men kolla att det är okej med dom", och lika att barn från Piren går tillbaks till sin gamla avdelning, så vi har, det är öppet att man kan gå till varandras avdelningar och att vi har barn från Seglet som kommer in till oss ibland å leker eller äter mellanmål när det passar*

Detta kan tolkas som om att den flexibilitet som finns i verksamheten hjälper till vid över-

gångar, så att barnen redan känner sig trygga med en bekant miljö.

Förberedelserna på våren har även som syfte att ge en snabbare och mer oproblematisk övergång. Särskilt de nya barn som eventuellt skall fyllas på i gruppen kan få den tid de behöver. Detta gäller speciellt vid övergången till 4-årsgruppen när gruppen ökar markant. Alternativen är då, att antingen ta in nya barn eller göra avkall på rena åldersindelade grupper. En förskollärare uttrycker, att det är ansträngande att skola in och särskilt hela tiden vara lyhörd inför de nya och bemöta dem på bästa sätt, för att skapa tillitsfulla relationer. Det är en anspänning i sig. Detta kan tolkas som att övergången i detta avseende är någonting annat och kanske inte fullt ut det vardagliga inslag man annars hävdar.

Anna betonar *miljöns* roll vid övergången:

*efter sommaren så har man ju plockat undan allting för att det är storstädning eller sånt där, så att man tar inte fram allting från början utan efter hand så där, som att man växer in tillsammans i det här nya, för vi är ju lite ny, det är delvis ny personal som vill ha det kanske på ett speciellt sätt å, å barnen är nya så att man tillsammans kan göra miljön som passar just dom just då, om man ser ju*

*lite också att ja nu börjar det bli rastlöst, nu har dom inget att göra, vad ska man, aaa, kommer ni ihåg att det fanns, förra året att då fanns det en docksäng, ska vi gå och se om vi kan hitta den? å, så kan man ja, då bygger man upp det då, igen så där*

Anna ger uttryck för att man utgår från barngruppens aktuella behov och funderingar och att det samtidigt finns en strategi för hur man skall underlätta övergången. Det finns här en koppling mellan övergången, miljön och den pedagogiska verksamheten som helhet.

Barngruppen har stor betydelse i det pedagogiska arbetet. Att alla barnen utvecklingsmässigt och erfarenhetsmässigt är så olika i samma åldersgrupp har inte så stor betydelse, eftersom miljön betonas med dess möjlighet till utmaningar, stimulans och bekräftelse, för att barnen skall känna att de är kompetenta att i så stor utsträckning som möjligt klara sig själva utan hjälp av vuxna. Gunnel resonerar om övergången kopplat till verksamheten och barnet som kompetent:

*vårt system, att vi har åldersindelade avdelningar det ligger ju i det också därför att, eftersom ehh, vi har material för dom barn som går där, å vi behöver inte sätta upp dom*

*för småpluttar å grejer till exempel på fyra-femårsavdelningen högt, dom behöver inte be oss om hjälp för att ta ner ett pussel eller dom behöver inte be oss om hjälp för att ta fram temprablock och penslar och vatten, så att dom är vana att klara mycket själva å det tror jag är en jätteskillnad mot en ett till femårsavdelning där man måste sätta grejerna högt å det innebär att man, att man sänker dom hära fyra femåringarna som klarar mycket mer för dom blir ju tvungna att be om hjälp, å jag tror att den här självständigheten gör att dom känner sig trygga i sig själva och att dom inte har några problem med övergångarna*

Lärarna har från första stund en medveten tanke om att det är *gruppen av barn* som är i fokus och inte de vuxna, det är något som alla tre informanter betonar starkt. Arbetssätt och förhållningssätt stöder denna tanke för att stärka barnens självbild och trygghet tillsammans med kamraterna i gruppen, inte i första hand den vuxne. Gunnel:

*jag tror att det beror på att vi följer barnen, jag tror att det beror på att vi, dels att vi, att vi ehh att gruppen är viktig, att vi vill, vi vill inte vara så viktiga, å ju äldre dom blir desto mer lämnar vi över till gruppen att, ehj, att*

*om dom vill ha hjälp med någonting att dom ska fråga kompisar, vi vill att dom ska bli beroende av varandra, å det tror jag gör att det här, att, ah, att dom har varandra, att dom är självt, att dom är rätt självständiga, men det är ändå inte så att, att det är någon otrygghet i det här utan jag tror att det, att det finns en oerhörd trygghet i att, att vara beroende av varandra, å att känna att vi klarar det här å jag måste inte springa iväg till en fröken så fort jag har ett problem utan jag kan be kompisar om hjälp, fast det här är ju en process det får man ju jobba jättemycket med.*

På Skeppets förskola innebär övergångar ytterligare en annan medveten dimension. Att följa samma barn men byta kollegor, skapar ett förhållningssätt där hela förskolans personal är ett arbetslag och en gemensam verksamhet när det gäller rum och material samt att överbrygga revirtänkande. Den vuxne kan lättare utveckla sin pedagogiska roll, en arbetsmiljöaspekt, men yttre faktorer som de anställdas procentsatser kan rubba förutsättningarna för den följsamhet och kontinuitet som eftersträvas.

För barnen innebär övergången, att de får möjlighet att erövra en ny miljö tillsammans med de barn och vuxna som de känner från tidigare. Anna berättar:

*å idén med de här avdelningarna är ju att de har varsina sina rum sina material som passar för just den åldern och då blir det ju lite nytt varje år, man växer med rummen så att säga, ehh, ska jag säga mer, det som blir ju alltid lite nya vuxna i kring barnen men huvudläraren finns kvar hela tiden så att säga, å då är det är också fördelar att, att ja man förhåller sig olika till olika vuxna, där har vi lyckats att få nya fröknar att kunna liksom förhålla sig till medan huvudläraren finns kvar*

Övergången innebär att barnen kan skapa sig nya relationer, varigenom de kan få möjligheten till *identitetsutveckling* och utveckling av andra kompetenser. Den nya miljön ger också möjlighet till nya utmaningar utifrån barnens intresse och behov. Miljön ses som en ”morot” för barnen att vilja till en annan avdelning. Barnen förstår övergångar som något lockande, som ökar nyfikenheten. Barnen uppfattas få en inbyggd längtan och nyfikenhet på det som komma skall i samband med övergångar.

Man ser övergångarna som en slags ”vi-skapande” aktivitet, där pedagogerna kan uppfattas ha en medveten tanke bakom om barngruppen som fokus för trygghet. Detta är viktigt, för att barnen skall klara de ändrade förväntningar på barnen som blir följderna av yttre faktorer. Det

gäller t.ex. när gruppen blir större vid övergången till ”4-årsavdelningen”, då det ställs andra krav på kompetenser som att klara sig själv vid påklädning och hålla reda på sina saker. Varje övergång innebär en ny utmaning i förhållnings-sätt, förväntade kunskaper och förmåga att ta ansvar, men först sker övergången och sedan möter barnen de nya förväntningarna.

Eftersom föräldrarna delvis möter samma personal efter övergången, blir den inte så dramatisk utan mer en ”aha” upplevelse, när de upptäcker vilka utmaningar och möjligheter miljön ger barnen. Denna kontinuitet ses som en pedagogisk vinst, förutsatt att relationen till föräldern är bra.

Man markerar för föräldrarna, att övergången är till för att skapa en slags vi-känsla hos gruppen och att föräldrarna inte behöver vara lika delaktiga som vid inskolningen. De återkommer varje år och är egentligen ingenting som föräldrarna kan diskutera eller ha direkt inflytande över. Ändå har övergångarna en viss betydelse även för föräldrarna. Hemma förbereds barnen ofta genom att föräldrarna motiverar dem med att övergången är kopplad till att de skall bli större. De förbereds också på att livet på den nya avdelningen innebär krav på andra kompetenser än vad som krävdes på den gamla.

### *Två förskolor – två olika synsätt*

Förskolorna Fjärilen och Skeppet bygger båda sin verksamhet utifrån samma pedagogiska inriktning, Reggio Emilia. De intervjuade förskollärarna ger dock uttryck för att förskolorna representerar två ganska skilda synsätt på övergångar i förskolan.

Det *ena* synsättet (Skeppet) innebär, att övergångarna ses som naturliga riter som alla i en åldersgrupp går igenom vid ett och samma tillfälle. Man utgår ifrån det faktum att barnen utvecklingsmässigt och erfarenhetsmässigt är olika, men man lägger betoningen på miljön och hur denna kan förberedas för att erbjuda möjligheter till utmaningar, stimulans och bekräftelse för varje barn. Den mottagande avdelningen töms på barn som i sin tur går över till en ny avdelning. Tanken är att personalen flyttar över tillsammans med barngruppen. Gruppen vistas på så sätt ett år per avdelning. Övergången skall vara tydlig, naturlig och självklar för alla berörda.

Det *andra* synsättet (Fjärilen) tar i och för sig också sin utgångspunkt i Reggio Emilia när det gäller det pedagogiska arbetet, men vad gäller övergångar ges organisation och individuell mognad centrala roller. Utifrån yttre opåverkbara faktorer som ekonomi och poli-

tik, formas organisationen med en övergång som på ett så naturligt sätt som möjligt infaller någon gång under förskolevistelsen. Vid övergångarna bedömer man även huruvida barnet är ”moget” för att kunna anpassa sig till miljön, de omständigheter som råder på den mottagande avdelningen. Det handlar om att klara av att bli trygg i en ny miljö med de nya vuxna och äldre barn som redan finns på avdelningen. Det förekommer bara en övergång under förskoletiden. Övergången skall vara smidig, obemärkt och anpassad efter det individuella barnets förutsättningar.

Förskollärarna från *Skeppets* förskola är påtagligt samstämmiga i sina beskrivningar, vilket kan tolkas som att det finns en genomdiskuterad pedagogisk tanke bakom synen på övergångar. De hänvisar till Reggio Emilia när de motiverar förskolans sätt att organisera verksamheten i fyra avdelningar med miljöer förberedda för olika åldersgrupper. På *Fjärilens* förskola ser man yttre ekonomiska faktorer som en viktig anledning till att man har övergångar, men en förskollärare framhåller deras betydelse som en del i den pedagogiska verksamheten.

På *Skeppet* ses övergången som något gemensamt för hela barngruppen, d.v.s. hela avdelningen och därmed hela åldersgruppen. Grup-

pen förblir i stort intakt och den kultur man utvecklat tar man med sig. Övergången uppmärksammas som en rit, där man tar med sig sina saker och tillsammans flyttar över på en given dag – man har inflyttningsfest, en tydlig markering att barnen tar över det nya rummet. Den lämnande barngruppen har samtidigt flyttat till sin nya avdelning eller lämnat förskolan. Barngruppen ses som en resurs i övergången och mötet med den nya miljön. På *Fjärilen* är det alltid en del av gruppen på de yngre barnens avdelning som flyttar över till nästa avdelning. Samtidigt lämnar en del av den mottagande avdelningens barn förskolan, vilket betyder att denna avdelning därmed både har en grupp äldre barn som är kvar och den personal som arbetat med dessa barn. De nya har att anpassa sig till deras kultur med förhållningssätt, regler och normer. På *Fjärilen* strävar man efter att göra övergången så smidig och obemärkt som möjligt för alla parter, så att barnet liksom ”flyter över”.

På *Skeppet* ser man att individen genom övergångarna får en ny miljö att förhålla sig till, utmanas av och inspireras av. Hela den pedagogiska idén bakom verksamheten genomsyras av en strävan efter att individen skall bli trygg och utveckla självkänsla, för att kunna vara nyfiken i mötet med den nya miljön. Övergångarna ses

därför som en naturlig del. På *Fjärilen* handlar det om att individen skall kunna klara övergången och anpassningen till det nya. Det är mycket att förhålla sig till för de barn som är med om övergången – ny miljö, nya äldre barn och ny personal. Man kan uppfatta det som att förskollärarna ser övergången som något ”nödvändigt ont” som barnen ”måste” ta sig igenom. Därför strävar man efter att skapa så smidiga övergångar som möjligt i det skede då det enskilda barnet är ”moget”.

På *Skeppet* följer minst en förskollärare med barngruppen i övergången, något som bidrar till kontinuiteten och som man utvecklat utifrån sina erfarenheter. Övergångarna återkommer varje år och är en del av verksamheten. Därför är det egentligen ingenting som föräldrarna tillåts ha något direkt inflytande över. På *Fjärilen* är det en helt ny personal som möter barnen på den nya avdelningen. Den lämnande och den mottagande personalgruppen planerar och förbereder övergången tillsammans. Man lägger stor vikt vid förberedelserna för att göra övergången naturlig och smidig, varför verksamheten anpassas och görs flexibel för att motivera barn och föräldrar. Förskollärarna ger uttryck för, att föräldrarna på hemmaplan spelar en viktig roll i barnets förberedelsearbete i samband med övergångarna.

På båda förskolorna är det tydligt hur yttre ramar som ekonomi påverkar förutsättningarna för verksamheten. På *Skeppet* har man inte konsekvent kunnat följa linjen att gruppen hålls intakt i alla övergångar. Man exemplifierar övergången till 4-årsavdelningen, där antalet barn som utgjort den tidigare 3-årsavdelningen måste kompletteras för att klara ekonomin. På *Fjärilen* avgör antalet barn som lämnar de stora avdelningarna hur många nya som tas upp från avdelningarna med yngre barn. Det är utifrån dessa förutsättningar man sedan tillämpar kriteriet, att det är de barn som är mest ”mogna” som skall flytta över. Detta innebär att vissa barn först blir bedömda som att de inte är ”mogna” att flytta till nästa avdelning, men att beslutet kan ändras med ändrade förutsättningar.

Förskollärare från båda förskolorna tar upp att de är måna om att vara flexibla och tillåta barn göra besök på sin tidigare avdelning. Detta innebär för *Skeppets* del, att det är miljön man återvänder till. Varken de barn eller den personal som nu äger den ”gamla” avdelningen har man varit tillsammans med tidigare. Återbesöken är till för barn som inte känner sig riktigt trygga i övergången. För *Fjärilen* är det inte bara miljön man gör återbesök i. Barnen träffar då också både den personal och de barn som man bildat avdelning tillsammans med tidigare.

Med återbesöken vill man försäkra sig om en så trygg och smidig övergång som möjligt. Denna flexibilitet som är individuellt anpassad kan bli ett problem för pedagogerna på den gamla avdelningen, vilka både har att koncentrera sig på de nya och vara tillgängliga för de barn som behöver gå tillbaka.

### *Diskussion*

Vårt syfte med den här studien har varit, att studera hur vi kan få en fördjupad förståelse av den mening övergångar i förskolan har för barnet, föräldrarna och verksamheten i förskolan. För att ta reda på detta intervjuade vi nio förskollärare vid två förskolor. Förskolorna valdes utifrån att de var organiserade så att barnen gick igenom övergångar under sin förskoletid. Gemensamt för dem var också att deras verksamhet utgick från samma pedagogiska riktning, Reggio Emilia.

I intervjuerna belystes våra frågeställningar, när det gällde vad som kännetecknar övergångarna, vilka intentioner man hade med dem, hur man hanterade dem samt vad de övergångar betydde ur aktörernas såväl som ur verksamhetens perspektiv. Däremot återstår att bedöma vilka implikationer denna studie kan ge för fortsatt forskning inom området, d.v.s. hur kan man studera övergångar i förskolan för att få en fördju-

pad förståelse av den mening dessa övergångar har för barnet, föräldrarna och verksamheten i förskolan.

Under rubriken ovan, ”Två förskolor – två olika synsätt”, presenteras hur synsätten framträder och genomsyrar organisation, intentioner och hur man praktiskt hanterar övergångar i respektive förskola. De genomsyrar även hur de intervjuade förskollärarna från respektive förskola ser på vad övergångarna betyder ur de olika aktörernas såväl som ur verksamhetens perspektiv. Urvalet är begränsat, nio förskollärare på två förskolor, och det är endast förskollärarnas sätt att uppfatta övergångarnas betydelse i verksamheten som undersökts. Detta pekar på nödvändigheten av mer utvecklade fallstudier för att fördjupa vår förståelse av fenomenet.

Trots begränsningarna i denna studie vill vi lyfta fram några reflektioner vi gjort. Tidigare studier (Garpelin 1997, 2003, 2004) visade, att ungas sätt att ge uttryck för den betydelse övergången till högstadiet spelar kunde tolkas som en av vuxenvärlden organiserad och sanktionerad kollektiv rit mellan barndom och ungdom. Övergången kunde ses som en modern form av passagerit (jfr van Gennep, 1960/1908; Turner 1969, 1982). De unga såg övergången som en kritisk händelse av stor betydelse i deras liv,

något som även verkade gälla andra övergångar knutet till skolgången.

Resonemanget om övergångar som passageriter kan ställas mot det resultat som redovisas i föreliggande studie. De båda synsätt som har återverkningar i sättet att organisera verksamheten, får oss att tolka Skeppets synsätt som att man bejakar övergångarna och ser dem som viktiga inslag i den pedagogiska verksamheten och ett naturligt inslag i utvecklingen för alla barn på avdelningen. Deras sätt att hantera övergångarna kan ses som att de formas till en kollektiv rit, när barnen förbereds för och sedan tar över den nya avdelningen (jfr Corsaro et al., 2000). Det är då miljön i den nya avdelningen ställs på prov, huruvida den klarar att möta alla barn med deras olika förutsättningar.

Det andra synsättet som representeras av Fjärilen har mer karaktären av att man söker en så smidig och omärkbar övergång som möjligt, där man tar individuella hänsyn utifrån om barnet bär ”moget” för nästa avdelning. Detta kan jämföras med de sätt att organisera den pedagogiska verksamheten i skolan som går under beteckningen åldersblandade klasser (jfr t.ex. Johansson & Sundell, 1989; Garpelin 1997, 2003; Vinterek, 2001). Endast en del av klassen



är med vid övergången till nästa klass, där det redan finns en grupp och en kultur som de nya skall anpassa sig till. Detta kan också tolkas som en följsamhet mot den anda som kännetecknar läroplanerna (Skolverket 2006a, 2006b).

### *Implikationer för fortsatt forskning*

För att ytterligare fördjupa vår förståelse av övergångar i förskolan, mot bakgrund av det vi fått fram i studien, i forskningsöversikten (se föregående artikel) och de erfarenheter som gjorts i tidigare studier (Garpelin 1997, 2003, 2004), har vi flera tankar om hur en fortsatt forskning inom området kunde utvecklas.

En viktig implikation för kommande forskning är att anlägga en helhetssyn, där alla berördas perspektiv och förutsättningar vägs in tillsammans med de villkor som gäller för verksamheten. En fördjupad förståelse av förskolepersonalens perspektiv kunde vi få, genom att intervjua förskolepersonal vid andra förskolor som arbetar med övergångar, särskilt förskolor som utger sig för att arbeta utifrån en uttalad pedagogisk idé. Vi kunde även intervjua föräldrar i samband att deras barn är inne i processen med att byta till en annan avdelning på förskolan. Dessutom vore det av vikt att få en bild av den pedagogiska grundsyn som verksamheten vilar på.

Ett sätt för oss som forskare att få fram första-handsinformation kunde vara, att agera deltagande observatör på förskolan och följa processen, varvid det kan ges andra förutsättningar att förstå de olika aktörernas perspektiv och vad övergångar betyder för verksamheten. Under den deltagande observationen kunde vi även få tillfälle att samtala med barn som är uppe i processen, för att få en bild av den mening de ger övergången från en avdelning till en annan.

Genom att anlägga ett specialpedagogiskt perspektiv, att studera övergångarna med avseende på delaktighet och marginalisering, kunde vi nå en djupare förståelse. Frågor som, vad det betyder att bli kvar när barnets jämnåriga eller t.o.m. yngre flyttar vidare till nästa avdelning, är kritiska för att få en bild av vad övergångarna betyder i praktiken. Även detta borde studeras utifrån alla aktörers och verksamhetens perspektiv.

Med ett komparativt perspektiv kunde vi ytterligare fördjupa vår förståelse av den mening övergångar har i allmänhet och i förskolan i synnerhet. Det kunde ske genom att ta del av andras forskning, såväl svensk som internationell, genomföra reanalyser av redan tidigare insamlat material, eller genom att vi själva genomför studier av andra övergångar i barns och ungas liv.

Viktiga andra övergångar gäller till förskolan, från förskola till förskoleklass, från förskoleklass till skola, inom grundskolan, från grundskola till gymnasieskola samt till yrkeslivet.

Vi menar också, att ett ytterligare steg kunde vara att pröva och utveckla ett teoretiskt tänkande kring övergångar i barns och ungas liv, där utgångspunkten tas i ett relationellt perspektiv (Garpelin 1997, 2003), de tankar som under åren presenterats i anslutning till begreppet ”passageriter” (jfr t.ex. van Gennep, 1960/1908; Turner 1969, 1982) och de tankar som utvecklats kring kollektiva transitioner och ”priming events” (Corsaro & Molianri, 2000).

Den forskargrupp, TIES (Transitions in educational settings), som står bakom detta initiativ har praktisk pedagogisk erfarenhet från förskola och skola som förskollärare, lärare och specialpedagoger. Det är också inom dessa områden vi verkat dels med forskning, dels med undervisning på grund-, avancerad- och forskarnivå. Vi har anknytning till Umeå och Uppsala universitet. De som ingår i gruppen är FD Kenneth Ekström (UmU), forskarstudent FM Gunilla Sandberg (UU), masterstudent FM Elisabeth Ekegren Johansson (UU), magisterstudent FK Pernilla Kallberg (UU) och som vetenskaplig ledare docent Anders Garpelin (UmU och UU).

## Referenser

- Corsaro, W.A. & Molianri, L. (2000) Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*, 63, (1), 16–33.
- Denzin, N. (1997) *Interpretive ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dilthey, W. (1976) *Selected Writings*. (Ed. H. P. Rickman, translated to English). Cambridge: Cambridge University Press. (Orig. publ. 1883).
- Ekström, K. (2007) *Förskolans pedagogiska praktik – ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Erickson, F. (1986) Qualitative Methods in Research on Teaching, in Merlin Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Macmillan.
- Garpelin, A. (1997) *Lektioner och livet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Garpelin, A. (2003) *Ung i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Garpelin, A. (2004) Unga människors rätt till riter. *Pedagogiska magasinet* (2), 61–65.
- Garpelin, A. (2007) *Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser med avseende på barns utveckling, delaktighet och marginalisering*. Ansökan till VR/UVK om planeringsbidrag. Uppsala: Uppsala universitet, institutionen för didaktik.
- van Gennep, A. (1960) *Rites of Passage*. (Translated by Monika B. Vizedom & Gabrielle L. Caffee). (original published in French 1908). Chicago: The University of Chicago Press.
- Giorgi, A. (1985) *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquense Univ. Press.
- Johansson, B. & Sundell, K. (1989) *Utvidgade syskongrupper – vision och verklighet*. Uppsala: Psykologiska institutionen, Uppsala universitet.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Mehan, H. (1992) Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of Education* 1992, 65, (4), pp. 1–20.
- Merry R. (2007) The construction of different identities within an early childhood center; a case study in A.W. Dunlop & H. Fabian (Eds.) *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Morsing Berglund, B. (1982). *Skolförberedelse i daghem och deltidsgrupp*. Växjö: Växjö högskola.
- Peréz Prieto, H., Sahlström, F. & Melander, H. (2003) *Från förskola till skola. Berättelser från ett forskningsprojekt*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Persson, S. (1994) *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ricoeur, P. (1981) The model of the text: meaningful action considered as a text. In J. B. Thomson (Ed.) *P. Ricoeur: Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolverket. (2004) *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239. Stockholm. Skolverket.
- Skolverket. (2006a) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidsbarnet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006b) *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1972:157. *Förskolan del 1. Barnstugeutredningen*.
- Turner, V. (1969) *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Turner, V. (1982) *From Ritual to Theatre*. New York: PAJ Publications.
- Wallin, K. (1996) *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber utbildning.
- Wiechel, A. (1981) *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och lågstadium*. Malmö: CWK Gleeeup.
- Vinterek, M. (2001) *Åldersblandning i skolan. Elevers erfarenheter*. Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Umeå universitet.
- Ödman, P.-J. (2007) *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2.a uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

*Ewa-Christina W Sandgren*

---

## **Demokrati eller Homofobi i lärarutbildningen?**

Under vårterminen 2007 tog jag på mig ett uppdrag, från Umeå studentkår och föreningen Homobis, att granska kurslitteraturen på de gemensamma delarna av lärarutbildningen, vid Umeå universitet, med fokus på hbt gruppens synlighet (W. Sandgren, 2007 a), vilket också resulterade i en magisteruppsats i pedagogik (W Sandgren, 2007 b). I den litteratur som användes på de gemensamma delarna av lärarutbildningen uppfattade jag att hbt gruppen inte artikulerades alls. Denna tystnad och avsaknad av hbt gruppen i litteraturen är, enligt min tolkning, allvarligt eftersom det visar på en heteronormativ miljö där den blivande läraren formas utifrån den heterosexuella normen. De gemensamma 60 p (idag 90hp) på lärarutbildningen fokuserar i stort på värdegrunden. Vad denna värdegrund är lyckas dock inte litteraturen förmedla. Kennert Orleinius boktitel, som ingår i den granskade kurslitteraturen på lärarutbildningen, "Värdegrunden –

*finns den?"* (2001) belyser min största fråga efter slutförd granskning: Vad är denna så omtalade värdegrund? Ingenstans i den granskade litteraturen artikuleras vad som faktiskt skall förstås innefattas av begreppet värdegrund. Jag sökte därför med ljus och lykta efter formuleringar runt hur begreppet kan förstås, bland annat på nätet. Följande beskrivning av begreppet fann jag hos skolverket:

*"Värdegrundsarbete handlar om att skolan ska gestalta och förmedla samt hos eleverna förankra den värdegrund som formuleras i läroplanen, det vill säga att stärka de demokratiska värdena hos eleverna, både som individer och som kollektiv ( Lpo 94; Skolverket, 2000a, 2000b). Begreppet värdegrundsarbete är emellertid ett problematiskt begrepp i flera avseenden.*

*För det första är begreppet värdegrund ett omdiskuterat begrepp. I läroplanerna används formuleringar som "de grundläggande vär-*

*den som vårt samhällsliv vilar på” (Lpo 94, s. 5) och ”vårt samhälles gemensamma värderingar” (Lpo 94, s. 10)*

När det då sker en marginalisering, i värdegrundens namn, så uppfattar jag att det här måste till en översyn. Vad jag bygger denna förståelse av marginalisering på framgår av valda citat från den granskade kurslitteraturen som redovisas senare i texten. Det är även andra utsatta grupper, förutom hbt gruppen, som drabbas av denna ovilja att ta tala om det specifika utifrån värdegrunden. Inte heller individer med annan etnisk bakgrund än den svenska, individer med funktionshinder eller funktionsnedsättning artikuleras i den granskade litteraturen. Även när det gäller problematiken runt genusordning saknas en djupare diskussion/problematisering. Nedan kan vi se prov på vad som ingår i det ramverk utifrån vilket den gode läraren skall formas: Det artikulerande som jag fastnade för vid min granskning kan belysas med följande citat: *”Kön, klasstillhörighet och etnicitet har betydelse för verksamheten i skolan”* (Lindström & Pennlert, 2004, sid 38). Vad anser de ansvariga, för litteraturvalet, att skrivningar likt detta kan bidra med för förståelse? Jag menar att det inte räcker med korta konstateranden likt detta för att förbereda den blivande läraren på sin kommande uppgift. Ett annat citat som jag har valt

ut för att belysa vad som legat till grund för min tolkning följer här: *”särskilt aktuella är konsekvenserna av stereotyper knutna till flyktingar och invandrare, som skiljer sig markant från de flesta andra genom hudfärg, klädedräkt, vanor, språk och dylikt.”* (Stensaasen & Sletta, 1996, sid 117–118). Vilken syn på individer med annan etnisk bakgrund än den svenska är det vi kan läsa in i denna skrivning av Stensaasen & Sletta? Jag uppfattar detta vara ett skräckexempel på när författare lyckas befästa fördomar som de samtidigt påtalar vara förkastliga. Hur denna bok kommit med på litteraturlistan förstår jag inte. Vad kan litteratur likt denna tillföra utbildningen av den blivande läraren?

När det gäller hur ansvariga på lärarutbildningen valt att handskas med genusproblematiken så har de gjort detta med en, av mig uppfattad, nonchalans. Det enda i den obligatoriska kurslitteraturen som tar upp någonting alls som har med genusordningen att göra är en liten tunn pamflett av Maria Hedlin (2004) som, enligt mig, enbart kan bistå med en kort information om hur genusmaktordningen ser ut idag. Här följer ett citat: *”Män har mer makt och det manliga högre status. Kvinnor är den underordnade gruppen.”* (Hedlin, 2004, sid 4). Detta anser jag vara prov på ytterligare ett konstaterande som kanske borde utvecklats

något. Jag saknar i stort och i denna pamflett en mer problematiserande hållning i dessa frågor. Denna tunna skrift återkommer dessutom i kurslitteraturlistan på alla de tre terminsavsnitten i lärarutbildningen som låg till grund för granskningen (W Sandgren, 2007 a). Det borde vara möjligt att hitta bra och varierande litteratur i genusfrågan där det också uttrycks mer problematiserande tankar. Jag undrar också om de ovan beskrivna citaten kan uppfattas vara passande skrivningar i ett utbildningssammanhang som förordar vikten av värdegrunden? Jag uppfattar icke att den utvalda litteraturen på dessa delar av utbildningen på något sätt svarar upp mot de krav som måste ställas på högre utbildning generellt och lärarutbildningen i synnerhet. Vad är tanken med den litteratur som valts ut att ingå i denna utbildning, på vilket sätt motiveras denna litteratur av de ansvariga? Vilka konsekvenser kan detta heteronormativa tänkande och det särartstänkande som uttrycks i litteraturen, inom lärarutbildningen, förstås få i förlängningen? Hur kommer detta tänkande till uttryck när dessa utexaminerade lärare skall arbeta och verka ute i skolorna? Frågorna är många och oron stor. Vi utbildar tusentals människor varje år som, förutom uppgiften att guida eleverna i deras ämnesspecifika kunskapsuppbyggande, också förväntas förmedla samhällets normer till de elever/föräldrar de

kommer i kontakt med. Hur kan vi förstå att detta uppdrag fullföljs av en lärarkår om de inte får med sig de rätta verktygen? I många lärarutbildningar, så också vid Umeå universitet (W Sandgren, 2007 b), ingår en del inslag där hbt gruppens problematik diskuteras. Men alltför ofta rör det sig här om valbara kurser, temadagar eller valbar litteratur. Jag anser att vi här har fokuserat ett demokratiproblem inom lärarutbildningen som sedermera kan förstås få konsekvenser ute i samhällets skolor. Så länge som det är en valmöjlighet huruvida en blivande lärare skall lära sig hantera frågor rörande hbt gruppen anser jag inte att vi kan påstå att det existerar en demokratisk ordning inom lärarutbildningen. Om vi läser in det Foucault säger om att individen existens enbart kan förstås utifrån hur individen artikuleras av sin omgivning och utifrån hur individen själv tillåts artikulera, skulle hbt gruppen i detta sammanhang kunna förstås inneha en ickeexistens inom lärarutbildningsdiskursen (Foucault, 1993, 2002). Det som inte syns/artikuleras finns ej heller!

Någonstans så måste vi ställa oss frågan vilka normer och värderingar som vi vill att de blivande lärarna skall få med sig ut i sin praktik. Vi måste även fundera över hur vi på bästa sätt för in dessa normer och värderingar i lärarutbildningen och hur vi på bästa sätt formar den

kapable samhällsfostraren inom nämnd utbildning. Hur vi ser på olika minoritetsgrupper och hur vi vill att dessa grupper bemöts måste, enligt mig, få en representation i den litteratur som utbildningen till lärare bygger på. Detta anser jag vara av största vikt med tanke på att det som faktiskt ligger till grund för examination under utbildningen till stor del vilar på och utgår från den obligatoriska litteraturen.

Alltför länge, uppfattar jag att det har fokuserats på de egentliga ämneskunskaperna hos blivande lärare och det påtalas kvalitativa och kvantitativa brister i utredning efter utredning. Ingenstans har jag kunnat se att den andra aspekten av lärarens roll, fostransrollen, tagits upp som föremål för utredning. Denna roll borde vi dock, enligt mig, se aningen allvarigare på än vad jag uppfattat gjorts tidigare. Dagens utredningar av lärarutbildningar och skola löper som ett pärlband och avlöser varandra, men var kan vi se resultatet utav alla dessa utredningar? Den blivande läraren inom lärarutbildning, allmänheten eller den aktive läraren ute på skolorna har inte sett några stora omvälvande resultat, förutom de besparingskrav som brukar följa i utredningarnas kölvatten. Det stora flertalet praktiker och andra berörda uttrycker en stor skepsis och nonchalans inför alla dessa utredningar. I dagarna startade ytterligare en ny utredning, med Sigbrit Franke

vid rodret på uppdrag av sittande regering, en utredning där jag med spänning ser fram emot att få ta del av resultatet. Här är det önskvärt att de granskande går ut i de olika lärarutbildningarna och tittar på hur samhällsfostraruppdraget kan ses vara representerat i utbildningen och även i litteraturen. Att det idag kan ägnas 1 ½ år av lärarutbildningen till, att i litteraturen, fokusera på en värdegrund som aldrig preciseras (W Sandgren, 2007 b) borde ses som ett stort problem för samhället, speciellt då den svenska skolan säger att de utexaminerade lärarna ska arbeta efter bland annat följande:

*”Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egen värde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan*

- 1. främja jämställdhet mellan könen samt*
- 2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.” Lag (1999:886).*

Hur ska vi kunna förvänta oss att de utexaminerade lärarna skall kunna fullfölja skolans lagstadgade mål, när vi överläter till den enskilde studenten själv att avgöra om denne vill ta del av material som kan ge förståelse och kunskap om dessa frågor? Att den litteratur som skall behandla det innehållsliga i värdegrundsbegreppet, vilket kan förstås vara nära förknippat med de marginaliserade grupperna i samhället, uppfattas vara fylld av en talande tomhet är ett problem som måste adresseras. Flera titlar i den granskade litteraturen uppfattades dessutom ha passerat sina bäst-före-datum då de samhällsliga normerna förändras i snabb takt och den äldre litteraturen inte kan hänga med. Det har hänt saker inom lagstiftningen vad gäller hbt-gruppen under de senaste 10–15 åren, skeenden som näppeligen kan presenteras i litteratur som publicerades före denna tidpunkt (j. fr Rubenstein-Reich, 1986). Vad händer med lille Kalle när han kommer med båda sina föräldrar till utvecklingssamtalet och det visar sig att lille Kalle har två mammor? Hur förväntas den enskilde läraren, som saknar den kompetens som krävs i sin utbildning för att förstå hbt gruppens situation, att reagera och hantera en sådan situation? Hur kommer lille Kalles betyg att påverkas av detta och hur kommer lärarens förhållningsätt att vara gentemot Kalle? Eller lilla Lena vars pappa Erik kommer, iklädd kvinnokläder, till

föräldramötet och presenterar sig som Åsa och inte som Erik, hur tacklas detta av berörd lärare? Frågorna är som sagt många och demokratiperspektivet på denna avsaknadens problematik är hisnande. Kan vi överhuvudtaget kräva en god social kompetens hos dagens lärare eller skall vi vara nöjda om de utexaminerade lärarna `håller måttet` inom sitt specifika ämnesområde? Ska vi kanske försöka utbilda ytterligare en kategori yrkesmänniskor med placering inom skolans värld? En yrkesgrupp med specialkompetens inom den sociala biten som kan hantera även den icke heteronormative eleven/föräldern. Jag, som forskare, förälder och samhällsmedborgare, känner ren och skär bedrövelse när jag uppfattar bristerna i den litteratur som ligger till grund för lärarutbildningen. Även om jag som post-strukturalist inte vill tala om avspeglingar så anser jag att även en litteraturlista kan belysa aspekter på undervisning och utbildning. Denna kurslitteratur kanske inte kan sägas avspegla hur utbildningen sker, men den ligger dock till grund för utbildningen inom de granskade områden. Enligt min tolkning (W Sandgren, 2007 a) saknas det idag viktiga verktyg i de blivande lärarnas och de aktiva lärarnas verktygsbälten. Hur skall vi kunna lägga ansvaret på dem vad gäller att fostra fram de samhällsmedborgare vi eftersträvar i vårt samhälle om de inte får med sig de rätta verktygen för detta



arbete? Att de blivande lärarna inte rustas för denna del av arbetet är något som framkommit vid utvärderingar av lärarutbildningen där både utbildare och studenter vid lärarutbildningar intervjuats (Frånberg, 2004).

### Referenser:

- Foucault, Michel. (1993). *Diskursens ordning*. Eslöv: Brutus Östlings förlag.
- Foucault, Michel. (2003). *Sexualitetens historia 1*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Frånberg, Gun-Marie. (2004). "Man måste börja med sig själv..." *Värdegrunden i den nya lärarutbildningen*. Umeå universitet: *Värdegrund i teori och praktik*. Skrifter utgivna av *Värdegrundscentrum*, Umeå universitet. 2004:4.
- Hedlin, Maria. (2004). *Lilla Genushäftet. Om genus och skolans jämställdhetsmål*. (Rapport 2004:2 – Pedagogik, Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap), Högskolan Kalmar.
- Lindström, Gunnar & Pennlert, Lars-Åke. (2006). *Undervisning i teori och praktik, introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo Förlag.
- Orlenius, Kennert. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa Förlag.
- Skolverket: 1999:886. <http://www.skolverket.se>
- Skolverket: *Lpo 94*. <http://www.skolverket.se>
- Stensaasen, Svein & Sletta, Olav. (1997). *Gruppprocesser om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Universitetsförlaget.
- W Sandgren, Ewa-Christina. (2007 a). *Norm eller Heteronorm? – En granskande analys av kurslitteraturen på lärarutbildningen ur ett hbt-perspektiv*. (Rapport, Umeå studentkår, Umeå universitet, 901 87 Umeå).
- W Sandgren, Ewa-Christina. (2007 b). "Syns inte Finns inte" – *hbt gruppens synlighet inom lärarutbildningen*. (Rapport i form av magisteruppsats i pedagogik, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 901 87 Umeå).

---

*Esko Mäkelä*

---

## **Kurragömman med "literacy" – Hydran, Herakles eller svärdet**

Denna text är ett inlägg i den av Carin Jonsson inledda debatten om 'literacy' (nr 3/2007, s. 95–103 i denna tidskrift. Sidhänvisningar i texten gäller Jonssons artikel).

Som rubriken antyder rör jag mig bland metaforer, med avsikt att väcka frågor kring begreppet 'literacy'. Är det ett fasansfullt odjur? Är det den dådkraftiga kampen personifierad? Eller är det ett vapen? Vad gömmer dess gäckande karaktär?

Begreppet 'literacy' används i en rad olika sammanhang. Jag kommer i denna text att snärja mig med ytterligare en tolkning som på en viktig punkt skiljer sig från gängse bruk, nämligen en 'literacy' som förnekar sig själv och på så vis ikläder sig en ny gestalt, en figur med nya vingar.

Vidare vill jag också kort beröra den underliggande frågeställningen om kunskapens gestalt

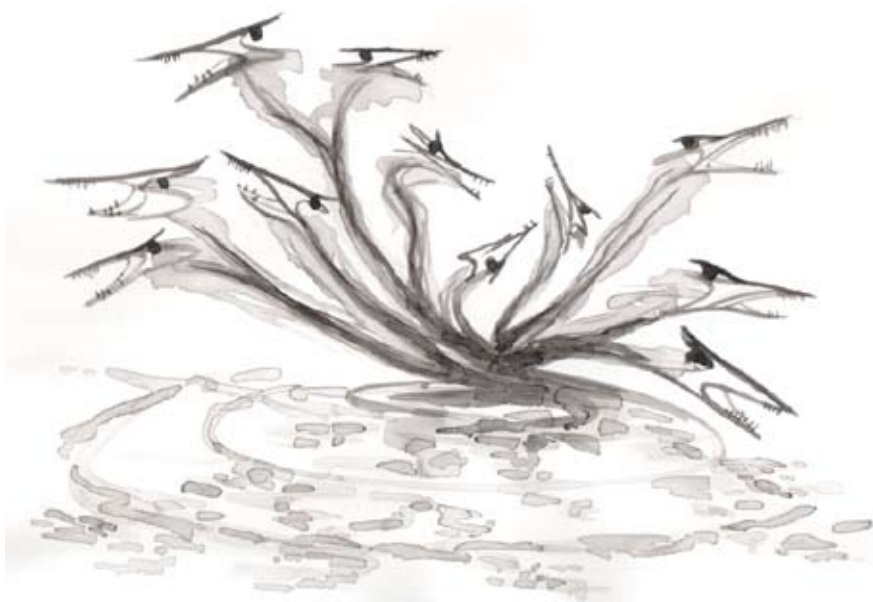
som löper genom Jonssons text och når sin formulering i det allra sista stycket av hennes artikel (s.102): "Hur är kunskapen beskaffad?"<sup>1</sup>

Mitt inlägg i debatten handlar inte om att gå i polemik med Carin, vi är ense i det mesta av innehållet i artikeln, vi har även ett gemensamt intresse; nämligen bildens betydelse i didaktiska sammanhang. Jag vill inte heller ifrågasätta hennes auktoritet på området läs- och skrivutveckling, därtill äger jag ingen kompetens – det är också anledningen till att jag inte berör de motsättningar inom läs- och skrifvältet som Jonsson tar upp i sin artikel. Syftet med detta inlägg är endast att antyda möjlighet till andra tolkningar av begreppet 'literacy'. Till stöd för ovanstående framför jag en estetisk analys av bild nr 16 i Jonssons avhandling (Jonsson 2006 s. 266)

Det råder ingen tvekan om att läs- och skrivkunighet är en nödvändig förutsättning för vad som kallas 'literacy'. Men är det en tillräcklig förutsättning? Och vad betyder det att ha 'literacy'?

Det engelska begreppet 'literacy' är, som Jons-son påpekar, inte helt tillfredställande i samband med läs- och skrivutveckling. Trots detta föreslår hon att 'literacy' borde införas som ett grundutbildningsämne. Jag är inte emot Jons-sons förslag om ett grundutbildningsämne där läs- och skrivlärande ingår, en "syntes av språk, kontext och tänkande som skapar mening"

(s.95), och jag är i likhet med henne inte särskilt bekväm med 'literacy'. Vi är överens också om ansatsen i ett eventuellt blivande grundutbildningsämne; ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som "kräver interdisciplinära möten och en öppenhet för systemiska angreppssätt, där olika teoretiska perspektiv och relationer mellan dessa åberopas" (s.102).



Hydran

*Det månghövudade monstret bor i ett träsk. Det har minst åtta huvuden, och lyckas du hugga av ett av dessa huvuden då växer det genast ut två nya huvuden; huu-huu.*

Min text mynnar ur dessa möten, perspektiv och relationer. Vi kan kalla dem medieringar, eller kanaler för kommunikation, som utmanar det textfixerade kunskapsperspektivet. Jag formulerar utmaningen med utgångspunkt i de mediespecifika estetiska ämnena samt medieneutrala estetiska aspekter i andra ämnen.

Det engelska ordet har orsakat en del huvudbry. Jag har sett det svenska 'litteracitet' i samband med tal om alfabetiseringsprocess; preliterat, nylitterat och funktionellt litterat, det som åsyftas är instrumentell läs- och skrivkunnsighet. På svenska finner man även 'informationskompetens', ett begrepp som används flitigt inom biblioteks- och informationsvetenskap, med betydelser som pekar ut större sammanhang där det gäller att kunna hitta och förhålla sig till olika slag av information.

De engelska begreppen kring 'literacy' spänner över vida fält. Många är knutna till läs- och skrivutveckling medan andra spretar åt olika håll. Vi finner t.ex. mathematic literacy, scientific eller science literacy, media literacy, health literacy, consumer literacy, visual literacy, art literacy och säkert många fler olika kombinationer med ordet 'literacy', som alla tillför begreppet nya betydelser. En intressant tillfällighet är att nr 4/2007 av denna tidskrift ägnas helt åt

begreppet 'Historical Literacy', där jag finner en utläggning om översättningsproblematiken kring ordet 'literacy'<sup>ii</sup>.

Alla dessa 'literations' tycks vara knutna till sammanhang där texter är blott en del av begreppet. Endast i läs- och skrivutveckling har 'literacy' en autonom ställning. Man kan säga att begreppen är närmast synonyma inom en textbunden kontext.

Textbunden kommunikation har sedan tryckpressens första dagar haft en överlägsen position som tvingat andra medieringsformer att inta en undanskymd roll.

Begreppet 'literacy' förmår inte omfatta talet, som hör hemma i det auditiva, och frågan är om en puritansk 'literacy-approach' överhuvudtaget kan befatta sig med skärmbunden synkron teckenkommunikation, där aktörerna visserligen skriver, men också använder sig av andra medieringar. Begreppet ställer sig i vägen för visuella uttryck trots att många visuella teckensystem följer en struktur som kan liknas vid en allmän grammatik.

Walter Ong talar om en typografisk skriftlig kultur till skillnad från en muntlig eller kirografisk (handskriftlig) kultur.<sup>iii</sup> Enligt Ong befin-

ner vi oss numera, efter den elektroniska kommunikationens inträde, i en sekundär muntlig kultur som karakteriseras av en blandning av muntliga och skriftliga medieringar. Till detta kommer en allt mer expanderande bildkommunikation som dessutom ofta är ljudsatt.

Denna sammansatta figur av representationer har fått en rad förklarande begrepp, varav de flesta är rotade i en traditionellt språklig kommunikationsmodell. Man talar om dialogicitet, flerstämmighet, intertextualitet, det utvidgade språk- textbegreppet, 'lingvistic turn', genre, diskurs, literacy osv<sup>iv</sup>. Det är som att bjuda med armbågen. I förment välmening öppnar sig den språkliga sfären och tillåter andra medieringsformer men glömmer bort att låta dem agera utifrån sina egna villkor. Allt som inte är text klumpas ihop till en restkategori som definieras icke-text eller inte-riktig-text.

Vilka är alternativen till 'literacy'? Andra perspektiv finner man bl.a. i det semiotiska där man arbetar systematiskt med tecken. Inom 'Visual Culture' studeras kommunikation i kulturellt inbäddade visuella artefakter, där text är enbart en typ bland många andra. Syncretic Literacy framstår som ett användbart begrepp för att kasta ljus över det hybridartade i mångkulturella, flerspråkliga kommunikationsituationer.



Herakles, eller hellre Herakleitos?

*Herakles sägs vara en grekisk gud med stora krafter som uträttade många stora dåd. Herakleitos var en hellensk filosof. Det är osäkert vad han sade och vad som har lagts i hans mun av senare berättare och skribenter. Han lär ha påstått att allting flyter, eller åtminstone inte motsatsen (som Parmenides hävdade).*

Lexivision betecknar aggregationer av text och bilder. Hypertext bryter linearitet och omvandlar text till en tredimensionell rumslig interaktiv händelse. Modalitet är ett uttryck för olika sätt att frambära kommunikation, mediering är de olika kanaler där dessa uttryckssätt färdas.<sup>v</sup> Dessa begrepp är användbara som teoretiska utgångspunkter för att förstå kommunikation i en sant utvidgad mening, fri från det språk- och textcenterade perspektivet som hittills har tagit, och alltså kräver, oproportionerligt stort utrymme.

Vi ska naturligtvis inte överge texter, läs- och skrivutveckling eller grammatik, inte heller blunda för de oerhörda värden som bor i texter – utan istället erkänna alla kommunikationsformer, inse deras inbördes relationer och hur de samverkar, sammanslingrade, ömsesidigt beroende och varandra befruktande.

Det som har kraften att både erkänna begreppet 'literacy' och samtidigt låta vidga det utanför sina egna ramar måste ta hänsyn till väsensskilda medieringars gemensamma förhållande till de fenomen de avser att beteckna. En grundförut-sättning är att inta ett horisontellt medieringsperspektiv, dvs. överge ett hierarkiskt synsätt som sätter text i högsätet.

Ironiskt nog är det med just text jag försöker lösa denna gordiska knut. Långt borta i språkets utmarker hämtar jag ämnen, små trådar och stickor – stumpar som i bästa fall kan tråcklas till en väv – att fästa, vidhäfta orden en annan mening, en dräkt, en sammansmältning av tecken, klang och färg; 'literacy' medierad som multimodalt uttryck.



Svärdet är ett tveeggat ting

*”Det motsatta går samman, ur det som går isär uppstår vackraste fog”*

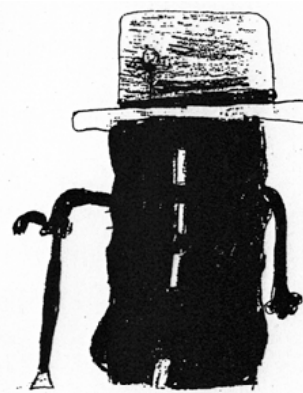
*Herakleitos fragment nr 8 i översättning av Hans Ruin och Håkan Rehnberg.<sup>vi</sup>*

*”En ny figur med vingar prydd”*

Orden kommer från en av den tryckte skaldekonstens första representanter i Sverige, Georg Stiernhielm, och står att finna i dikten ”Emblema Authoris”<sup>vii</sup>. Denna komprimerade textväv, ett epigram, rör sig kring silkesmaskens, parallellt med de på pappret präntade ordens – ljudande såväl som textuella – metamorfos. Men märk; det rör sig om en sammansmältning av bild, ord och tal; det svenska skriftspråkets första vingliga vingslag var ett multimodalt uttryck! Diktens silkesmask är nämligen också Stiernhielms eget emblem, och kombinationen av bild och dikt ansågs inom den s.k. emblematiken förmedla kunskap som annars var fördold, alltså fanns ett didaktiskt motiv för framställningen.

Nu kanske någon undrar vad litterära giganter språkbruk har med barns och ungdomars läs- och skrivutveckling att göra? Ingenting alls om man utgår från att eleven inget kan och inget vet och att han eller hon är i skolan för att lära sig, steg för steg, tills en dag efter nio-tio år hon eller han tvingas börja om igen, återigen som en som ingenting vet och ingenting kan. Ty sådan är förmedlingspedagogiken. Däremot är det mycket lätt att hitta beröringspunkter mellan nybörjares läs- och skrivförmåga och mycket avancerade språkbrukare, om man erkänner att

eleven bär med sig egentillägnad kunskap in i läs- och skrivlärandet. Då kan ”bokstävlarna krossas till makadam”, för att kasta omkring Gunnar Ekelöf<sup>viii</sup>, och andra sätt att ”läsa” träda fram, där texter inte det enda man ”läser”. I ljuset av detta framstår vikten av en multimodal kompetens, något som många unga på ett naturligt vis tillägnar sig genom de olika media som står tillbuds. Det avgörande för om man har ’literacy’ i det sammanhanget hänger helt på hur man appropierar de kommunikativa spelreglerna i varje situation.



Att vara gammal som gatan.  
= mycket gammal

Bild 16 från Carin Jonssons avhandling, Jonsson 2006, s 266)

### *Analys av gammal som gatan.*

Jag skall nu företa en estetisk analys av bilden med utgångspunkt i Mikhail Bakhtins text om det estetiska objektets arkitektur<sup>ix</sup>. Syftet med analysen är att visa på vilka resurser en elev för med sig in i lärandesituationer, hur spelkompetens från olika arenor, där text är en bland flera, samverkar i skapande av mening.

Enligt Bachtin är objektet för den estetiska analysen innehållet i den estetiska aktivitet, skapandet och/eller betraktandet, som är riktad på verket. Detta innehåll kallas estetiskt objekt till skillnad från det yttre verket. Att förstå det estetiska objektet i dess rent konstnärliga egenart och struktur, något som kan benämnas det estetiska objektets arkitektur, är den estetiska analysens första uppgift (innehållets problem). Den andra är att förstå det materiella verket i dess utomestetiska givenhet (materialets problem). Det tredje är att inse hur det yttre materiella verket ändamålsenligt realiserar det estetiska objektet (formens problem).

Huvudargumentet för att påtala det estetiska objektets överskridande av det materiella verket är att tala om både skaparen och betraktaren som ett aktivt subjekt som konstituerar innehållet.

Det estetiska objektet är den ändamålsenliga idé hos individen som ligger till grund för en gestaltning, alltså den estetiska aktiviteten hos både skaparen och betraktaren. Bakhtin ser tre uppgifter som måste beaktas: A= innehållets problem, B= materialets problem, och C= formens problem.

Dessa aspekter står naturligtvis inte isolerade. Bakhtin talar om det teleologiska förklaringsvärdet som i alla tre aspekterna riktas mot arkitektoniken och därmed samverkar till förståelsen av det estetiska objektet.

### *Innehållsproblemet*

Vad är det estetiska innehållet i pojken bild? Jag går in som ett aktivt subjekt med min förståelse och tar till mig vad jag förmår. Bilden föreställer en gata som samtidigt är en gammal människa med hatt och käpp. I mitt tycke är bilden – i all sin enkelhet – en pärla, både absurd och ironisk som Jonsson påpekar i sin analys. Det estetiska innehållet är, för mig som betraktare, det gestaltade budskap som jag uppfattar i bilden – en sammanlänkning av ett idiomatiskt uttryck och en visuell representation. Denna manöver av medieringar pekar på ett humoristiskt sätt ut vardagsspråkets och de folkliga talesättens nära relation till livsvärldens konkreta företeelser, samtidigt som bilden klart visar det



metaforiska i vårt förhållande till – om man så vill, språkspel, men kanske av större allvar – livet och leken.

### *Materialproblemet*

Hur har det tillgängliga materialets egenskaper hanterats? En rent materiell analys tar hänsyn till de egenskaper som kan iakttagas, ingen tolkning sker på denna analysnivå. När jag tillämpar Bakhtins modell blir uppgiften att söka vilka egenskaper som kan antas vara adekvata för det estetiska objektet.

Vilka är materialen? Det troliga är att bilden är utförd på papper med färgpenna.

Vilka former väljer pojken för att åskådliggöra sitt estetiska objekt? Vi ser en stående svart-vit rektangulär form med några mindre utväxter. Rektangeln delas på tvären och några vita streck delar den nedre delen på höjden. De två utväxterna är sinsemellan olika. På den formella nivån kan vi säga att pojken använder två olika perspektiv, ett fågelperspektiv och ett frontalt perspektiv. Kompositionellt är bilden balanserad, på gränsen till statisk (det är svårt att säkert uttala sig om kompositionen då det inte framgår hur figuren är placerad i förhållande till papprets yta).

Den rektangulära formens svarta del är bearbetad i kanterna medan den ljusare delen har mycket raka kanter men är bearbetad inom formen. De vita strecken inom den svarta formen är rytmiskt placerade.

Vad saknas, eller är underförstått? Figuren tycks sväva i luften då det inte finns något tecken på underlag. Det finns inte heller några tecken för ansikte, om man inte betraktar det översta strecket som en näsa, vilket Jonsson antyder i sin tolkning. Finns det överflödigt innehåll? Texten under bilden är omständlig, kanske även helt onödig.

### *Formens problem*

Man gör ibland en motsättning mellan form och innehåll, eller hävdar att formen är ett själv-tillräckligt innehåll. Ingetdera är giltigt i detta sammanhang, där syftet är att undersöka hur tre olika aspekter samverkar.

Hur samspelar materialet med innehållet? Vad gör gatan till gubbe? Hur skapas gammalheten?

Fågelperspektivet reser upp figuren och det frontala perspektivet fullbordar rörelsen. Hatten, armarna och käppen är tydliga tecken på människa, där hatt och käpp är indexikala, såsom rök är index på eld. Jonsson skriver: "Mittlinjerna

skulle kunna gälla som knappar eller dragkedja på en kavaj, jacka eller rock.”

Pojken har bearbetat den rektangulära formen och med små medel skapat liv och rörelse utan att lämna tecknet för gata. Den svagt böljande vänstra bildsidan avslutas med en något kraftigare utbuktning som bildar figurens högra ben, som i kombination med den nedre mittlinjens svaga lutning ger stegrörelse. Nu kanske någon anmärker att jag tolkar in mer än vad som kan ha varit avsikten. Det är en befogad iakttagelse, jag är medveten om detta, samtidigt kan vi aldrig veta hur olika omedvetna impulser tar sig uttryck i bilder. Det står var och en fritt att träda in som aktivt objekt.

Pojkens bild är mer elaborerad än vad det första intrycket ger vid handen. Om jag har rätt i mitt antagande att bilden är utförd med en färgpenna, så har pojken ägnat en avsevärd tidsrymd för att fylla figuren med färg, och han visar stor medvetenhet i färghanteringen genom att spara ut de vita mittstrecken. Lägg också märke till hur hattens textur framträder genom den raspiga färgpåläggningen. Vi har att göra med en mycket driven bildmakare, som är noga med var färg ska läggas och var det inte ska finnas någon färg – se t.ex. hur inte en enda fläck, eller allra minsta miss, finns utanför hattens gränslinje.

Det folkliga talesättet 'gammal som gatan' utgår från antagandet att gator är gamla. Pojken har gjort en bild av en gammal gata genom att ge asfalten ett buckligt, slitet uttryck. Mittlinjens oregelbundna, rytmiska placering understryker känslan av att gatan inte är nyanlagd, slät och strikt i kanterna.

Att någon är gammal som gatan pekar ut denne någon och relationen till en gammal gata. Pojken har samlat några tecken för egenskapen gammal person. Det är hatten, käppen och hållningen – att hålla käppen en bit från kroppen ger ett stapplande intryck. De ynkliga armarna kan syfta på ålderssvaghet, och man kan tänka sig en koppling till geologiskt uråldrig tid i de små armarna som påminner om skräcködlan Tyrannosaurus Rex.

Bildens uttryck och element kan sägas representera en dualism. Bildmakaren har arbetat med parvisa begrepp; två perspektiv som tillsammans bildar en syntes, bildelementen hatt och gata likaså, två armar gör en människa, bilden och bildtexten, bildtextens två delar där språkets *att vara* ställs mot matematikens *är lika med*.

Vad är det som pojken har gjort i skapandet av bilden? Han har utgått från sin livsvärld och sin kännedom om gamla människor och gator och

ställt detta mot språkets mysterium. Han har föreställt sig ett innehåll, bearbetat ett material och skapat ett estetiskt uttryck. Med Ricoeurs begrepp kan man säga att han har identifierat en pre-figuration (ett pre-narrativt fenomen), han har gett gestalt åt en kon-figuration (narrativ) och därigenom erbjudit en re-figuration (tolkning, en möjlig gestaltning).<sup>x</sup>

Pojken är bekant med en rad olika kommunikativa situationer. Dessa använder han även när han ställs i en lärandesituation, det vore kontraproduktivt att inte låta honom göra bruk av sin multimodala kompetens i läs- och skrivutveckling – men då måste läraren också vara kompetent i alternativa medieringar.

### *Kunskapens gestalt*

Jag har diskuterat Aristoteles kunskapsbegrepp i en tidigare publikation (Mäkelä 2007), och vill återigen peka på vikten av en sammanmältning av olika kunskapsperspektiv. Många texter i lärandesituationer knyter an till *episteme* – det vetenskapligt-teoretiska perspektivet – med dess prydligt linjära framställning. De andra perspektiven, som jag har försökt antyda i texten, för in handling, sinne, kropp och ande. Det praktiskt-produktiva perspektivet, *techné*, och praktisk klokhet, omdöme, *fronesis*, bidrar med estetiska och etiska värden av en annan,

mer mångtydig, dynamisk och oförutsägbar karaktär.

Varifrån kommer den multimodala kunskapen? Hur lär man sig hantera olika uttrycksmedel? För de flesta är livsvärlden, populärkulturen och kommersialismen de främsta källorna. Genom olika media tar vi till oss impulser som skapar föreställningar om vad som är möjligt. Det tycks som att unga människor, *the digital natives*, obekymrat rör sig i det stora utbud av medieringar som har blivit kännetecknet för vår tid. Skolan bör inte ställa sig utanför.

”A one-medium user is the new illiterate”<sup>xi</sup>

### *Referenser*

- Bakhtin, Mikhail. *Det dialogiska ordet*. Stockholm: Symposion, 1988
- Barthes, Roland ”Bildens retorik” i *Tecken och tydning red. Aspelin & Lundberg* Stockholm: PAN/Norstedts, 1976
- Jonsson, Carin. ”Läs- och skrivlärande – ett potentiellt grundutbildningsämne?”, *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 3/2007
- Jonsson, Carin. *Läsningens och skrivandets bilder*. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete nr 10 Umeå: Umeå universitet, 2006
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. *Multimodal Discourse – the Modes and Media of Contemporary Communication*. New York: Oxford University Press Inc, 2001

- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996
- Marnier, Anders. *Möten och medieringar – estetiska ämnen och lärprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Monografi, Tidskrift för lärarutbildning och forskning. Umeå: Umeå Universitet, 2005
- Moberg, Ulf Thomas. *Gunnar Ekelöf framför bilden*. Bromma: Cinclus, 1999
- Mäkelä, Esko. "Kunskapens form – på spaning efter en gestalt" i *Rum för forskning – rymd för lärande red. Gun-Marie Frånberg*. Monografier, Tidskrift för lärarutbildning och forskning. Umeå: Umeå universitet, 2007
- Olsson, Bernt & Ingemar Algulin. *Litteraturens historia i Sverige*. Stockholm: Norstedts, 1994
- Ong, Walter. *Ramus, Method, and the Decay of Dialogue: from the Art of Discourse to the Art of Reason*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press 1958
- Ong, Walter. *Muntlig och skriftlig kultur: teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthopos, 1991
- Ricoeur, Paul. *Från text till handling*. En antologi om hermeneutik redigerad av Peter Kemp och Bengt Kristensson. Stockholm/Lund: Symposion, 1988
- Ricoeur, Paul. *En hermeneutisk brobygger – tekster af Paul Ricoeur*. Redigeret af Mads Hermansen og Jacob Dahl Rendtorff. Århus: Klim, 2002
- Svenbro, Jesper. *Myrstigar*. Stockholm: Bonnier, 1999
- Svenbro, Jesper. *Fjärrislära*. Stockholm: Bonnier, 2002
- Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007
- Virta, Arja. "Historical literacy: Thinking, Reading and Understanding History" *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 4/2007
- Welsh, Kathleen E. *Electric Rhetoric: classical rhetoric, oralism, and a new literacy*. Cambridge, Mass.: MIT Press: 1999

## Fotnoter

- <sup>i</sup> Enligt Jonsson är det Ann Ahlberg som i Vetenskapsrådets Rapportserie 5:2007 initierar frågan: Hur är kunskapen beskaffad? Jag tolkar detta, med hänvisning till ett annat Ahlbergcitat (Jonsson 2007, s.102), som en utsaga om vem som har makt att definiera kategorier av perspektiv och kunnande .
- <sup>ii</sup> Jag återger här en not i dess helhet från Arja Virta (Virta 2007, s.25) artikel: The use of literacy in the meaning of to read and write also seems to be typical of the English language, and thus of international academic discussion, but it is a difficult term to translate and make understandable in many other languages. For instance, the corresponding terms in Finnish (lukutaito) and Swedish (läskunighet) refer only to reading, not to writing, and it seems even more problematic to find an accurate translation for the metaphoric uses of literacy such as historical literacy, mathematical literacy and visual literacy. One may also pose a question about what is gained, when one single concept is used in so many different contexts and includes various dimensions, which are mutually unrelated, risking its explanatory power.
- <sup>iii</sup> Walter Ong reder ut historiska förhållanden mellan orality och literacy, d.v.s. muntlig och skriftlig kultur (Ong, 1958, 1991) genom undersökning av det talade ordet och teknologiseringen av ordet skrivkonst, tryckkonst och elektronisk teknik. Jesper Svenbro har i en samling essäer (Svenbro, 1999) genom ingående studier av helenska texter på ett fångslande sätt beskrivit tidig alfabetisering i antikens grekland.
- <sup>iv</sup> Det är bland lingvister och litteraturvetare vi finner ansatser till begrepp som når utöver texter. Bakhtin, Kristeva, deSaussure, Barthes m.fl. utgår från sina respektive forskningsfält och bär med sig tunga begreppsapparater med starka band till text. Därför förblir ansatserna fångar, alternativt tas andra medieringar som gisslan.

- v Forskarna Gunther Kress och Theo van Leeuwen har i ett flertal publikationer arbetat med begreppen *modus* och *media* i kombination med semiotisk ansats (Kress & van Leeuwen, 1996, 2001). Anders Marner och Hans Örtengren vid Umeå Universitet har publicerat texter inom (edu) semiotik. Marners *Möten* och *medieringar* är en god översikt av alternativt tänkande kring kommunikation ur ett didaktiskt perspektiv. Professor Lars Melin vid Nordiska språk, SU, har länge använt begreppet *lexivision* som förklaringsmodell för grafiska framställningar där flera faktorer samverkar; t.ex. bild, text, typografi och lay-out. Det engelska *syncretic literacy* återfinns främst i forskning rörande multikulturell kommunikation, se t.ex. [www.skeptron.uu.se/broadly/sec/literacy/](http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/literacy/) -arbetsgruppen *Literacy* och mediaanvändning. En studie från UCLA presenteras på [www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcd/rr16/index.htm](http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcd/rr16/index.htm)
- vi Sekundärkälla. Jag har hämtat detta fragment på bloggen <http://mymarkup.net/blog/archives/000409.html> enligt bloggaren är citatet hämtat från Heraklitos Fragment övers. Hans Ruin, Håkan Rehnberg.
- vii En utsökt tolkning av Stiernheims dikt återfinns i Jesper Svenbros lilla pärla *Fjärilslära*. Dikten hittas även i *Litteraturens historia i Sverige* (s.84), med en mer skolboksaktig kommentar.  
Dikten går så här (Begrunda att Stiernhielm använder ordet *Kling-Dicht* i titeln):  
Kling-Dicht  
På Authoris Sinn-beläte/  
En Silkes-matk.  
Hålt stilla mitt Förnufft: tigh sachtelig besinna/  
Hvad thetta må vara! Du sijr här en figur/  
En vsel naken kropp/ en Matk/ ett Creatur/  
Som ingen skapnad har; thär intet är till finna  
Som ögat lyster see. Men Märck; här ligger inna/  
Meer än en tänckia kan; en nyttig/ ädel/ pur/  
En sälsam/ vnderlig af Gud beredd Natur:
- En Matk/ thess Spijs är Bladh/ thess ijd är artigt spinna;  
Thess Spona Silke-tråd; thess wärck och wäf är Sijden.  
Af blad gör han en Skatt; til thess han toom och mager/  
Inwickliat in-dör i sin wäf/ och lijfuet stäcker.  
Men sij! En ny figur medh wingar prydd/ medh tijden/  
Här kommer fram igen/ vpquickter/ fijn och fager:  
En lijflig Sool/ hans Siäl med krafft/ en gång/  
vpwäcker.
- viii Ekelöfs diktstrof har jag hämtat ur dikten *sonatform denaturerad prosa* (Moberg 1999 s. 143). Raden som jag har parafraiserat lyder:  
/.../  
krossa bokstävlarna makadam och tänderna gäspar vokaler  
/.../  
Moberg har hittat en anteckning av Ekelöf i BLM nr 5 1933, där poeten menar att dikten översatt i musik skulle likna vad t.ex. sovjetiska kompositörer gjorde på 20-talet. Detta yttrande ger dikten en multimodal karaktär som träder över gränsen för litteratur som text. Ekelöf är ytterst angelägen att skrida över gränser när det gäller konstnärlig gestaltning, vilket Mobergs forskning förtjänstfullt lägger i dagen.
- ix Texten är ett kapitel i *Det dialogiska ordet*. Bakhtin för fram tanken på ett vetenskapliggörande av den allmänna estetiken i sin text *Innehållets, materialets och formens problem i det litterära konstverket*.
- x Jag använder Ricoeurs begrepp i syfte att lyfta fram berättelsen, inte språket, trots att han ofta används av språkvivarna i syfte att språkliggöra allt liv.
- xi Citatet kommer från Margaret Mackeys *Literacies Across Media*. chapter one, *Ecologies of literacy*, där hon i sin tur citerar Zingrone. Dessvärre saknar jag vidare information om dessa publikationer.

---

**Astrid Ahl**

---

## **Alla ska med – men är dom det?**

Praxisnära forskning för en likvärdig skola.

**Sammanfattning:** Kravet på en likvärdig undervisning har en lång historia i Sverige. Förändringar inom skola och lärarutbildning mot en alltmer inkluderande skola och satsning på ny speciallärarutbildning, har som syfte att ytterligare stärka likvärdigheten. Utvecklingen reser frågor om relationen mellan den specialpedagogiska verksamheten, specialpedagogisk forskning och lärarutbildning. Forskningen ställs inför nya utmaningar varvid utgångspunkten i den specialpedagogiska praktiken blir viktig. I denna artikel efterfrågas en praxisnära forskning som visar vad skolutvecklingen innebär för elever i svårigheter samt i vad mån och hur likvärdighet i undervisningen tillgodoses för dessa elever. För en fortsatt utveckling av den inkluderande undervisningen är sådana insikter av yttersta vikt.

Insikt om hur den specialpedagogiska verksamheten gestaltar sig och dess konsekvenser är en förutsättning för att förstå hur elever i svårigheter har det i skolan. Det är också en förutsättning för att förstå vad som behöver förbättras i de specialpedagogiska praktikerna och vilken specialpedagogisk forskning som är eftersträvarsvärd. Sverige går mot en alltmer inkluderande skola och har under förändringsprocessen anammat det internationella begreppet *inclusion*, ett begrepp som stadsfästes av Salamanca-deklarationen, vilken Sverige anslutit sig till (Svenska Unescorådet, 2006). Med *inclusive education* avses en skola, där alla elever har rätt till en likvärdig utbildning och där eleverna ska kunna vara delaktiga i den reguljära undervisningen. *Inclusive education* handlar därmed inte bara om placering av elever i svårigheter i de reguljära klasserna. Tanken är att skapa en dynamisk skola där lärandemiljön är så optimal som möjligt för samtliga elever (Fisher m fl, 2002) genom att undervisningens innehåll och metoder baseras på mångfalden av elever på

skilda kunskaps- och färdighetsnivåer i skola och samhälle (Pihl, 2001). En fungerande inkluderande undervisning förutsätter därför flexibilitet i undervisningens innehåll och arbetssätt och att eleverna grupperas så att de får möjlighet att nå sin utvecklingspotential i olika ämnen.

Enligt UNESCO innebär *inclusion* en process, vilket antyder ett ständigt sökande efter bättre sätt att i undervisningen svara upp mot mångfalden. Det handlar om en strävan efter kvalitet i klassrummet genom att erbjuda en variation av arbetssätt och ett individualiserat lärande för att ingen elev ska tvingas stå utanför social gemenskap och delaktighet i skolarbetet (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005). Den specialpedagogiska verksamheten i skolan skall således vara en integrerad del av skolans totala verksamhet. Enligt grundskoleförordningen ska stöd till elever i svårigheter i första hand ges inom klassens ram. Skolorna i Sverige har kommit olika långt i utvecklingen av en inkluderande praktik. Utvecklingen kan betraktas som en perspektivförskjutning vad avser den specialpedagogiska verksamheten i skolan. I en nyss utkommen rapport om kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd framgår, att det traditionella perspektivet, i vilket eleven ses som problembärare och att eleven därför måste

få individuellt anpassad hjälp eventuellt genom segregering lösningar, existerar jämsides med ett alternativt perspektiv, där elevens svårigheter ses i relation till hela undervisningssituationen och att ev. orsaker i första hand ska sökas där. Ett alternativt perspektiv förefaller således i viss mån ha fått fotfäste i kommunerna, när man identifierar anledningar till behov av särskilt stöd. I samma rapport skattas andelen elever som får särskilt stöd som något lägre än den andel som anses vara i behov av särskilt stöd (15,4% mot 16,9%, siffrorna ska dock tolkas försiktigt mot bakgrund av att flera kommuner uppger att de haft svårt att svara på dessa frågor, menar forskarna). Vidare sägs att de som får särskilt stöd sällan får det i tillräcklig omfattning (Nilholm, m fl 2007). Skolornas resurser till elever i behov av stöd räcker inte. Emellertid handlar det inte bara om resurser när en inkluderande undervisning ska utformas.

Hur skolor försöker utveckla en inkluderande undervisning kunde studeras under försöksverksamheten ”Skola utan timplan”. Skolorna hade utformat en individualiserad undervisning, där eleverna vid vissa tillfällen under veckan kunde arbeta självständigt med en egen planering och ett stort mått av valfrihet. I flera undersökningar har konstaterats, att det finns vinnare och förlorare i detta arbetssätt (Ahl, 1998; Ahl m. fl.,

2005, Carlgren, 2005, Naeslund, 2005). En större medvetenhet är önskvärd om vilka konsekvenser olika arbetssätt har relativt de svårigheter elever kan visa i skolan. I försöksverksamheten framgick också att den inkluderande undervisningen fungerade väl i grundskolans tidigare år på grund av stora möjligheter till flexibla lösningar vad gäller elevgrupperingar över klassgränserna och därigenom ett effektivt utnyttjande av de personella resurserna. Lika stor flexibilitet medgavs inte i de senare grundskoleåren beroende på den strukturella komplexiteten med ämneslärarsystemet, flera ämnen på schemat och större antal lärare i undervisningen. Pedagogiska ramfaktorer utgjorde där hinder för utveckling av en anpassad undervisning (Ahl, 2007).

Kravet på likvärdig utbildning har under mer än ett halvt sekel varit klart uttalat i den svenska utbildningspolitiken. Emellertid har under senare år uppmärksammats att vissa elever har fått bättre möjligheter att lyckas, medan andra har fått sämre möjligheter (Johansson m fl, 2005). Likvärdigheten i skolan med avseende på elever i svårigheter kan ifrågasättas idag liksom igår. Om skolan inte ger elever i svårigheter en undervisning anpassad till deras behov och förutsättningar, kan skolan bidra till att svårigheter uppstår och klyftorna i samhället öka. Detta är

särskilt viktigt att studera i en skola, där resurser för specialpedagogiskt stöd reducerats under de senaste tiotal åren (Tideman 2000; Skolverket, 1998). Gustavsson (2006) redovisar efter en studie om barns utbildningssituation, att en likvärdig utbildning över landet håller på att överges. Stora skillnader mellan landets kommuner i hur mycket som satsas på skolan visar sig efter år 2000/2001. Negativa effekter av kommunaliseringen i form av minskad lärarresurs och därmed lägre lärartäthet har betydelse för elevresultaten framför allt för de svaga eleverna (s 9). Arnesen & Lundahl (2006) fann också att likvärdigheten måste ifrågasättas efter att ha analyserat utbildningspolitiken i de fem nordiska länderna och i det sammanhanget i vilken utsträckning utbildning betraktats som en del i välfärdspolitiken. Därvid granskades bl a aspekter som omfattning i utbildningen i termer av offentligt/privat, integration/segregation av exempelvis minoritets elever och elever i behov av särskilt stöd samt vikten av likvärdighet och det gemensamma i utbildningen kontra fokus på det individuella. Forskarna menar att under 1990-talet och början av 2000-talet framstår slogan "En skola för alla" som en viktig symbol för den inkluderande och omhändertagande välfärdsstaten (s 286). Emellertid har under senare år välfärds- och utbildningspolitiken i ökande grad influerats av marknadslogiken



varvid ekonomiska motiv har fått större vikt. Väsentliga aspekter av den socialdemokratiska välfärdsstaten i vilken utbildning betraktades som motor för social utveckling, rättvisa och välfärd finns kvar, konstaterar forskarna, men spår av den liberala välfärdsstaten har införlivats och därmed ett individuellt perspektiv snarare än kollektiva värden och gemenskap. Individuellt ansvar och marknadslösningar har därmed kommit att anses som de bästa sätten att främja individuell och social välfärd. Ekonomiska nedskärningar och nya utbildningsreformer som följt i omvandlingens spår betonar valfrihet, konkurrens och effektivitet. Forskarnas slutsats är att integrationspolitiken motverkas. Ökad segregation och växande prestationsrelaterade skillnader mellan elever och skolor är påtagligt i Sverige. Sociala mål och likvärdighetssträvanden ersätts i hög grad av måttet att fostra självreglerande, rationella och flexibla elever. Även om en blandning av förändringar i mer liberal riktning tillsammans med sociala och demokratiska frågeställningar från den socialdemokratiska regeringen är synbar så anser dock forskarna att de nordiska ländernas utbildningspolitik fortfarande representerar ett välfärdsperspektiv. Balansen mellan de socialdemokratiska och liberala komponenterna är långt ifrån stabil och därför uppmanas till varsamhet om den nordiska modellen ska överleva.

Det finns fortfarande anledning att, som uttrycktes för drygt tio år sedan: *djupare studera och analysera specialpedagogikens funktion och konsekvenser som en del av skolans "vanliga" pedagogiska verksamhet* (Emanuelsson & Persson, 1996, s 38). Ännu vet vi för litet om i vad mån och hur elevers kunskapsmässiga och sociala behov tillgodoses i den inkluderande praktiken. Specialpedagogikens innehåll, vad och hur man gör, samt vilka resultat som nås har uppmärksamats i begränsad utsträckning (Björk-Åkesson, 2007). Flera professorer i specialpedagogik har nyligen efterlyst fler empiriska, praktikhärla studier (eller praxisnärla studier, eftersom praxis används synonymt med verksamhet), där villkor och förutsättningar för en inkluderande skola fokuseras (Vetenskapsrådet, 2007). I sådan forskning sätts praktiken i centrum (Orre, 2007, s 162). Forskningsområdets kunskapsobjekt synliggörs och kan bidra till utveckling av den pedagogiska verksamheten (Ahlberg, 2007).

### *Likvärdig undervisning för elever med funktionshinder*

Mest angeläget med en anpassad undervisning är det naturligtvis för elever med de största behoven av specialpedagogiskt stöd. Hit hör elever med funktionshinder. Att dessa inte alltid får det stöd de behöver påtalas från olika håll. Hör-

selskadades Riksförbund visade i sin årsrapport ([www.hrf.se](http://www.hrf.se)) att närmare 3700 av sammanlagt 9000 hörselskadade elever i Sverige inte får den hjälp de behöver för att klara sin skolgång. Dessa elever saknar helt anpassad stöd i undervisningen, vilket leder till dåliga skolresultat och att många elever mår dåligt. I huvudsak beror det på att kunskaperna om de här eleverna är väldigt dåliga generellt sett i samhället och tyvärr också i skolvärlden, säger förbundets ordförande i en intervju ([www.vk.se](http://www.vk.se) 060504).

Det finns också ca 3000 barn och ungdomar med synskada registrerade i Sverige. Det är ingen homogen grupp, men en sårbar grupp som behöver väl anpassade läromedel och tekniska hjälpmedel. 65% av gruppen har också ett eller flera ytterligare funktionshinder. För att tillgodogöra sig undervisningen i en elevgrupp behöver eleverna i fråga oftast anpassning vid läs-, skriv- och matematikundervisning. Pedagoger som möter eleverna i den direkta undervisningen bör ha kunskaper om de behov som den synskadade eleven har, skriver Specialpedagogiska institutet i ett cirkulär till universitet ansvariga för ny speciallärarutbildning (SIT, 2007).

Ökade kunskaper fordras också om situationen för elever med andra funktionshinder i den inkluderande skolan. Bland annat behö-

ver kvaliteten i utbildningen av barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning stärkas. Avgörande för kvaliteten är personalens kompetens och utbildning (SOU 2004:98). Utbildningen av lärare för elever med utvecklingsstörning sker numera inom ramen för den grundläggande lärarutbildningen (Prop. ”En förnyad lärarutbildning”, 1999/2000:135). I en kartläggning beträffande förekomst av kurser i specialpedagogik vid landets lärosäten visade det sig att begreppet utvecklingsstörning var sällan förekommande i de specialpedagogiska kurserna (Wingård m.fl., 2006). En slutsats är, att funktionshindret sällan berörs i utbildningarna. Behovet av lärarkompetens för elever med utvecklingsstörning kommer inom snar framtid att vara stort, enligt Carlbeckkommittén (SOU 2004:98). Allt flera av dessa elever kommer att gå i den grundskola, som ligger närmast hemmet. I vad mån har skolorna förutsättningar, såväl resurs- som kompetensmässigt att klara detta? Hur fungerar eleverna i fråga i den inkluderande undervisningen och hur bemöts de i skolmiljön? Vilka effekter har satsningen på bemötandefrågor i skolan fått? Likaså bör resultatet av betoningen av värdegrundsfrågor under senare år undersökas (Prop. 1999/2000:79). Frågan måste beaktas, då det visat sig att de blivande lärarnas förberedelse för att kunna realisera läroplanens mål inom

värdegrundsområdet är bristfällig. Innehållet i kurser med detta fokus som erbjuds i lärarutbildning varierar såväl inom som mellan lärosätena. Lärarutbildarna har inte någon enhetlig definition av värdegrundsbegreppet, något som sätter sina spår i det sätt som värdegrunden gestaltas i den konkreta undervisningen. Det visar en treårig forskningsstudie av 17 av landets lärarutbildningar (Frånberg, 2004; 2006).

Den sociala inkluderingen av elever med utvecklingsstörning ses som ett tecken på hur väl den inkluderande skolan lyckas. Med stigande ålder hos eleven blir detta allt viktigare för elevens sociala utveckling. Placering av eleverna i grundskolans reguljära undervisning garanterar inte i sig att de får en naturlig samvaro med övriga elever (Skårbrevik, 2005). Därför – hur skulle utvecklingsstörda och icke utvecklingsstörda elever kunna engageras i en naturlig samvaro? Hur kan samverkan mellan de båda skolformerna grundskola och grundsärskola, liksom mellan gymnasieskola och gymnasiesärskola organiseras och samverkan ske? Att visa upp exempel på skolor, som lyckas väl med den inkluderande verksamheten, kan vara ett sätt att stimulera till en positiv utveckling på andra skolor, vilka lyckas mindre väl.

För elever med funktionshinder ställs frågan om de får den hjälp de behöver. Dessa elever behöver även i den inkluderande skolan stöd för att kunna delta i undervisningen och kamratlivet på sina villkor (SOU 1998:48 s 140). Fortfarande existerar en bristande överensstämmelse mellan ideologiska intentioner och den pedagogiska praktiken i skolan. Uppenbart finns många frågor för en praktikinära forskning att belysa. För tidigare marginaliserade grupper är behovet av sådan forskning nödvändig för att en inkluderande praktik med högre kvalitet ska kunna utvecklas (Nilholm, 2007).

### *Specialpedagogisk utbildning för likvärdighet*

Kvaliteten på den specialpedagogiska verksamheten i skolan är beroende av tillgången på specialpedagogiskt utbildade lärare. I en nyligen genomförd kartläggning beträffande förekomsten av specialpedagogik inom lärarutbildning och utbudet av fristående kurser i specialpedagogik vid landets 25 olika lärosäten framkom stora variationer (Wingård m. fl., 2006). De universitet som bedrivit speciallärar- och specialpedagogutbildning under många år hade ett rikare utbud av specialpedagogiska kurser i lärarutbildningen och även av fristående kurser för verk samma lärare. Samtliga lärarutbildningar hade specialpedagogik i AUO-blocket, men mindre

än hälften av lärosätena hade inriktningskurser och tre lärosäten saknade specialiseringskurser i specialpedagogik. Sex lärosäten hade inte någon enda fristående kurs i specialpedagogik. Tillgången på specialpedagogiskt utbildade lärare verkar i hög grad koncentrerad till utbildningsorter som har specialpedagogutbildning. Detta väcker frågor om likvärdighet utifrån olika perspektiv. Vilken specialpedagogisk kompetens får de blivande lärarna på utbildningsorter med begränsat utbud av specialpedagogik i programmet och vilken kompetens får de att realisera en alltmer inkluderande skola? Hur inverkar detta till syvende och sist på anpassning av undervisningen i skolan till elever i svårigheter och i vad mån kan specialpedagogiska insatser riktas till elevernas behov?

I dagens lärarutbildning ingår specialpedagogik som ett obligatoriskt inslag, vilket är en konsekvens av att specialpedagogiska insatser i första hand ska tillgodoses inom klassens ram. Behovet av specialpedagogiskt kunnande hos alla lärare i grundskolan framstår därmed tydligt. Det är inom den reguljära undervisningen som differentierings- och individualiseringsproblematiken skall hanteras (SOU 1999:63, s 192). Framtidens lärare bör genom sin utbildning ha bättre förutsättningar att ta sig an elever i svårigheter. Vilka eventuella positiva föränd-

ringar och positiva avtryck i skolorna kan så småningom skönjas av lärarnas specialpedagogiska kunnande? På vilket sätt visar sig de nya lärarnas kompetens att klara mångfalden av elever i undervisningen? Insikter om hur undervisning kan organiseras med hänsyn tagen till alla elevers förutsättningar och behov blir i den inkluderande skolan en omistlig kunskap. Med den resursminskning till den specialpedagogiska verksamheten som skett, blir det än viktigare än tidigare vad som sker i den reguljära undervisningen och hur den tillgodoser elever i svårigheter. Förutom att studera vad som sker i den pedagogiska praktiken är det angeläget att den specialpedagogiska forskningen inriktas mot utbildningsfrågor. Lärarutbildningen bör medverka till en medvetenhet hos den blivande läraren om den egna yrkesrollen utifrån ett inkluderande pedagogiskt förhållningssätt. Länken mellan utbildning och pedagogisk verksamhet är därigenom påtaglig och ett viktigt specialpedagogiskt forskningsobjekt.

I utvecklingen av den inkluderande skolan bör specialpedagogerna spela en central roll. Enligt Tideman m. fl (2004, s 228) har den specialpedagogiska yrkesrollen, där handledning och skolutveckling är prioriterade arbetsuppgifter, fått ett mycket begränsat genomslag. Detta trots att den reguljära undervisningen inte förmår ta

hand om den naturliga variationen av olikheter hos eleverna (Persson, 1998). Haug (1998) konstaterar att en i skola som inkluderar alla kommer resurser och professionellt stöd att behövas, för att skolan ska fungera optimalt för alla elever. Den fordrar också specialpedagogiska kunskaper och insikter på samma sätt som den segregerande skolan.

På uppdrag av en större kommun utvärderades den specialpedagogiska yrkesfunktionen (Ahl, 2005). Sammanfattningsvis kan sägas att uppskattningen av specialpedagogernas arbete var måttlig. Yrkesrollen ifrågasattes inte, däremot fördelningen i tid på de olika uppgifter som ingår i denna. Undersökningen visade att rådgivning upptog den största delen av specialpedagogernas tid. Undervisning av elever ägnade de sig mindre åt, vissa inte alls, och utvecklingsarbete var inte alltid en del av tjänstgöringen. Samtliga delar av den specialpedagogiska yrkesrollen uppskattades, om än med olika preferens från skilda lärarkategorier. I förskolan uppskattades den rådgivande rollen, medan den inte var lika högt värderad i grundskolan. Allra minst uppskattades den i grundskolans senare år. Där önskade lärarna mera undervisningsinsatser av specialpedagogen.

Varför värderas inte specialpedagogernas arbete högre? Har det att göra med i vad mån den

pedagogiska personalen tycker att de får hjälp av specialpedagogen? Hur fungerar den rådgivande rollen för syftet att bättre utforma en undervisning, som passar samtliga elever? Är specialpedagogerna en del av arbetslaget/arbetslagen och därmed bekanta med undervisningen och eleverna? Personalen i nämnda undersökning menade att råden från specialpedagogerna ofta var allmänt hållna och svåra att förverkliga. Beror detta på bristande närhet till undervisning och elever, vilket är nödvändigt för att kunna påverka undervisningens utformning och implementera nya undervisningsparadigm (Vislie, 2003)? Om specialpedagogerna är marginaliserade i förhållande till undervisningen, så kommer också deras elever att vara det (York-Barr m. fl. 2005). Den ledarskapsfunktion som ingår i den specialpedagogiska yrkesrollen ger möjlighet att både skapa och vidmakthålla den energi som krävs för att en inkluderande skola ska fungera. Positivt för utvecklingen är också en specialpedagog, som kan artikulera en klar vision, förverkliga nödvändiga förbättringar, samt demonstrera en hög professionell kompetens, vilken förtjänar respekt och inspirerar andra att efterfölja (York-Barr m. fl., 2005, Tideman m. fl., 2004). I annat fall finns risk för att den inkluderande praktiken glider tillbaka till mer traditionell pedagogisk praktik. I vilken mån verkar specialpedagogerna som bro-

byggare mellan människor och resurser mot en gemensam vision? Hur den specialpedagogiska yrkesfunktionen utformas har med ett flertal faktorer att göra, som exempelvis tillgången på personell resurs och kulturella förhållanden på skolan. Konsekvenserna av den specialpedagogiska yrkesrollen måste dock utvärderas, för att inte en misstro mot den inkluderande skolan ska spridas. Vislie (1997) redovisade för 10 år sedan i en utvärdering av den specialpedagogiska forskningen att det fanns en viss skepsis mot den integrerade politiken.

Är det i ljuset av en sådan skepsis som en nygammal utbildning och lärarkategori, speciallärare, väcks till liv igen, detta för att skolorna ska kunna erbjuda individanpassat stöd genom att ge en elev extra undervisningstid, undervisning i mindre grupp eller enskild undervisning? Därmed har en mellanväg mellan det kategoriska och det relationella perspektivet i den specialpedagogiska verksamheten tagit form, en väg som innehåller båda perspektiven (se Haug 1998, 2003; Rosenqvist, 2007). Utvecklingen får också ses mot bakgrund av resultaten i de senare årens internationella studier där de svenska elevernas kunskaper och färdigheter sjunkit under 1990-talet (Skolverket, 2001, 2004, 2007a, 2007 b). Ytterligare en bakomliggande orsak kan vara det dilemma

som lärare står inför när alla elever ska få liknande utbildning samtidigt som varje elev har rätt till en undervisning som svarar mot de individuella behoven (Dyson & Millward, 2000, s 161; Nilholm, 2003). Lärarna brottas dagligen med denna komplexitet och motsättning inom utbildningssystemet (Jorgensen, 1998; Ahl, 2007).

### *Sammanfattande slutsatser*

Reflektioner kring i vad mån likvärdighet föreligger i skolans undervisning bör ständigt vara aktuella. Ett av villkoren är att undervisningen anpassas till behoven hos elever i svårigheter. Det är därför angeläget att forskningen kommer så nära den pedagogiska praktiken och eleverna som möjligt. Ytterst lite forskning finns om inkluderande undervisning och hur denna anpassas till elevernas behov. Tiden verkar vara inne för en kvalitetsvärdering av den inkluderande undervisningen och det specialpedagogiska stöd som elever i svårigheter får i denna. Skårbrevik (2005) efterlyser ett system för värdering av kvaliteten i den specialpedagogiska verksamheten (se även Pijl & Hamstra, 2005, som redovisar en utvärdering av en experimentell inkluderande undervisning med kvalitativ metodologi). I Sverige är det angeläget att kontinuerligt få belyst, om vardagen i skolan leder till ökad likvärdighet eller om skolan kontinuerligt

bidrar till ökad klyfta mellan olika elevgrupper. Inte minst viktigt är att undersöka överensstämmelsen mellan arbetssätt och möjligheter att lära för elever i svårigheter. Det arbetssätt som är vanligt förekommande i skolan och som kan karakteriseras i termer av valfrihet, självständigt arbete och individualiserat lärande liknar det Bernstein benämner osynlig pedagogik. Detta arbetssätt verkar inte gynnsamt för alla elever. Det är i linje med Bernsteins tes att den osynliga pedagogiken hade sitt ursprung i ett skikt av det sena 1800-talets medelklass. Det gör att den sorterar eleverna efter social bakgrund (Bernstein, 1990). Mer än hundra år senare förefaller detta fortfarande vara fallet i skolan.

### Litteraturförteckning

- Ahl, A. 1998. *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Ahl, A. 2005. *Utvärdering av den specialpedagogiska funktionen i en kommun*. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.
- Ahl, A., Andersson, H.; From, J., Holmgren, C. & Johansson, U. 2005: Tid som frihet – tid som tvång. Fostran, bedömning och elevers behov i den mål- och resultatstyrda svenska grundskolan. I: *SOU 2005:102. Utan timplan – forskning och utvärdering. Antologi från Timplanedelegationen*. Stockholm: Fritzes.
- Ahl, A. 2007. Equity and Freedom to choose the "what and when" of schooling. Students with educational needs in timetable free settings. *European Journal for Special Needs Education*. Vol. 22, No. 2, May 2007, s 183–197.
- Ahlberg, A. 2007. Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I: *Vetenskapsrådets rapportserie*, 5:2007, s 66–84.
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. 2006. Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 50, No. 3, July 2006, s. 285–300.
- Bernstein, B. 1990. *Class, codes and control*. Vol. IV. *The structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Björk-Åkesson, E. 2007. Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I: Reflektioner kring Specialpedagogik. *Vetenskapsrådets Rapportserie*, 5:2007. s 85–99.
- Carlgren, I. 2005. Konsten att sätta sig själv i arbete. I: E. Österlind (red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur, s 11–38.
- Dyson, A. & Millward, A. 2000. *Schools and special needs: issues of innovations and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. 1996. Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1996, Årg 1, Nr 1, s 25–39.
- Fisher, D., Roach, V. & Frey, N. 2002: Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 2002, Vol. 6, No. 1, 63–78.
- Frånberg, G-M. 2004 "Man måste börja med sig själv..." Värdegrunden i den nya lärarutbildningen. Umeå universitet: Värdegrund i teori och praktik, nr 4. Skrifter utgivna av Värdegrundscentrum, Umeå universitet.
- Frånberg, G-M. 2006 Lärarstudenters uppfattning om värdegrunden i lärarutbildning. I: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 1 2006, s 125–169.
- Gustavsson, J-E. (2006). *Lika rättigheter – likvärdig utbildning. En sammanfattning av rapporten Barns utbildningssituation*. Stockholm: Rädda Barnen.

- Haug, P. 1998. *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Haug, P. 2003. Regimer i forskning om specialundervisning i Norge. *Psykologisk Paedagogisk rådgivning*, 40 (2), 101–203.
- Hörselskadades Riksförbund: *Det går väl ganska bra? Om hörselskadades situation i Sverige*. Årsrapport, 2006. www.hrf.se.
- Johansson, U., Ahl, A., Andersson, H., From, J. & Holmgren, C. 2005. *Tid som frihet – tid som tvång*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Jorgensen, C. (Ed.) 1998. *Restructuring High Schools for all Students: Taking Inclusion to the Next level*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Naeslund, L. 2005: Morgondagens pedagogik – modifierad privatundervisning? I: E. Österlind (red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetsätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur, s 101–119. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C. 2003. *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. 2007. Forskning om specialpedagogik: Landvinningar och utvecklingsvägar. I: *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 12, Nr 2, 2007, s 96–108.
- Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M. & Runesson, S. 2007. *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. En enkätundersökning*. Insikt 2007:2. Högskolan i Jönköping: Vetenskapliga rapporter från Högskolan för lärande och kommunikation.
- Orre, I. 2005. Nära – men nära vad och hur? I: *Forskning av denna världen II – om teorins roll I: praxisnära forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie, 4/2005, 155–180.
- Pihl, J. 2001. Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s. *Nordisk tidskrift för Specialpedagogik*. Nr 1/2001. Årg. 79, s 14–33
- Persson, B. 1998. *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter nr 11. Göteborg: Göteborgs universitet: Institutionen för Specialpedagogik.
- Pijl, S.J. & Hamstra, D. 2005. Assessing pupil development and education in an inclusive setting. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 9, Issue 2, April 2005, pp 181–192.
- Prop.1999/2000: 135. *En förnyad lärarutbildning*. Sveriges Riksdag. Stockholm.
- Prop. 1999/2000:79. *Från patient till medborgare*. Sveriges Riksdag. Stockholm.
- Regeringen: *Kvalitet och samverkan – om utbildning för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning*. www.regeringen.se. 2006-03-21.
- Rosenqvist, J. 2007. Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 12, Nr 2, s 109–118.
- Skolverket 1998: *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001). *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 209. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004). *PISA 2003. Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv*. Rapport 259. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007 a). *PISA 2006. Femtonåringars förmåga att förstå, tolka och reflektera naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Rapport 306. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007 b). *PIRLS 2006. Läsförståelsen hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305. Stockholm: Skolverket.
- Skårbrevik, K.J. 2005: The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20, No. 4, November 2005, pp 387–401.



- SOU 1998:48. *Kontrollerad och ifrågasatt – intervjuer med personer med funktionshinder*. Socialdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Specialpedagogiska institutet (2007). Cirkulär angående de behov som barn och ungdomar med synskada har i lärandemiljö. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Svenska Unescorådet, 2006. Salamancadeklarationen och Salamanca +10. *Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006*. Paris.
- Tideman, M. 2000: *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. 2004: *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad, Malmö Högskola.
- UNESCO, 2005. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. *United Nations Educational Scientific and Cultural organization*.
- Vetenskapsrådet, 2007. *Reflektioner kring Specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2007.
- Wingård, B., Ahl, A., Hill, A., Malmgren, L-L. & Nihlholm, C. (red.) 2006. *Specialpedagogik inom lärarutbildningen. En kartläggning utifrån kursplanerna inom de svenska lärarutbildningarna*. Lärarhögskolan, Stockholm (under tryck). Inst. för individ, omvärld och lärande.
- Vislie, L. 1997. Special Education Research I: Rosengren, K.E. & Öhngren, B. (red): *An evaluation of Swedish research in education*. Uppsala: Ord&Form AB.
- Vislie, L. 2003: From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 18, No. 1 (2003). pp 17–35.
- Västerbottens Kuriren: *Skolor missar hörselskadade barn*. www.vk.se. 2006-05-04.
- York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K. & Ghere, G. 2005. Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, Vol.9, No. 2, April–June 2005, pp 193–215.

*Ola Erstad*

---

**Bridging the Distance. Children's Strategies on the Internet**

*Doctoral thesis in Educational Work nr 18, Department of Interactive Media and Learning, Umeå University, 2007*

Elza Dunkels

*Finding the Distance*

Research on children's perception and use of the Internet has been growing in recent years. However, it is fair to say that this area of research is still in need for in-depth empirical research to inform us about different aspects of such interrelationships between young people and new media. The thesis of Elza Dunkels does enlighten us on such issues and is much needed, not only in a Swedish context, but also internationally.

A basic problem with the debates on children and the Internet has been, and is, the moral panics that dominate the way adults perceive

children's relationship to new media. This is also a central point of departure in Dunkels' thesis. She describes it as an area surrounded by myths and misunderstandings, which it is her ambition to correct. The aim of the thesis is to provide an understanding of how young people handle the downsides of contemporary interaction media. In addition, the rationale for this work has been to focus on children's own views of threats and negative phenomenon on the Internet, to provide ethical and methodological questions of using the Internet as the research setting, more related to the research community itself, and also to place the results of the thesis in a context where it becomes useful for the educational system.

As the author writes: "It is a thesis that is still looking for its subject." (p. 18) The theme is related to what it means to grow up in a digital culture. This touches on the title of the thesis – about the distance between adults and children's relationship to the Internet. The thesis

deals mainly with the following questions: What do children find negative on the Internet? What counter strategies do they use? and, How have they developed these strategies? The method used is one-to-one online interviews with qualitative analyses. The sample is children in grade 6 of the Swedish compulsory school, aged between 11 and 13. 104 children, 52 girls and 52 boys, from different parts of Sweden were interviewed.

In addition to a general part which summarises the theoretical and methodological issues as well as the main conclusions, the thesis consists of five papers of different length, depth and quality. The first one gives an overview of the area of young people's net cultures and represents a policy statement for the research and as a short introduction to the field. The second paper reports on a pilot study which shows the differences between children's and adults' views on downsides of the Internet. The third paper present three learning models of young people named natural, informal and collective, and two features of computer mediated communication named surfacing and openness. The fourth paper, written together with AnnBritt Enochsson, deals with ethical and methodological issues of the research field. The fifth and most elaborated paper, which is also the most

central of the papers, deals with how children handle the downsides of contemporary interaction media presenting results from the main study and drawing out the implications for the education system.

An interesting aspect of the thesis is the discussions on what children find negative on the Internet, and what coping strategies they use and how these are developed. As such it is an important research effort. It is a complicated research issue, which is handled in a clear and well written way in the thesis, even though it is easy to become normative in the way such aspects of the negative implications of the Internet is discussed. In reading the thesis one could have wished for more elaborations both on theory and methodology to make different claims stronger.

One might ask what the distance mentioned in the title of the thesis really is. Is it really a distance that needs to be bridged and has this not been a common trait of youth research for the last fifty years? What is really new in the interrelationship between young people and adults towards new media? In the discussions of these questions I would have liked the author to have discussed more in-depth different research projects that are relevant and would have made

clearer how this thesis relates to other research in the field, like the study 'UK children go online' by Sonia Livingstone or the European SAFT study (Safty Awareness Facts and Tools) and different Swedish studies which are mentioned but not really discussed in order to make explicit her own position. In this way children's strategies would have been more elaborated in drawing out that the negative sides of the Internet is not very prominent among the children when they talk about their habits on the Internet. Their counter-strategies are interesting in the way different students have developed ways of avoiding risks. In this way the simplified characteristics made by Prensky on the digital natives, that is the young, and the digital immigrants, that is the adults, could have been challenged more in the thesis.

Two interesting aspects of the thesis is the theory of childism and the methodology. How we perceive childhood is changing due to the new conditions for upbringing brought about by new digital media. On one hand we are living in a culture preoccupied with childhood, where children more and more are becoming the target of commercial interests and consumption. On the other hand key stakeholders in our culture through policymakers and others raise concerns about the negative sides of the media. As Dunkels

discusses in the thesis this creates prejudice and systemic conditions that promote stereotypes of the young. At the same time these are complicated issues to do research on, which the thesis manages to highlight, but which could have been problematized in greater detail. The other interesting aspect is the methodology of the thesis, especially about doing online interviews. A basic challenge, where also Dunkels makes important contributions in her empirical approach, is how we get access to children's views when using new technologies. In the thesis online interviews were used getting access to different children's reflections on the negative sides of Internet-use. In the presentation of results Dunkels could have been made more explicit on the relationship between certain empirical findings and the claims made. One gets a feeling there is more data available that are not made explicit in the papers or the summary part. Another question that can be made is why adults have not been interviewed since it is the distance between children and adults perceptions and use of the Internet that is the focus of the thesis. It could also have been interesting to elaborate more on gender issues than what is done in the presentation of the empirical data.

This thesis has several important implications for school and teacher education. Basically it is

about taking the children's point of view seriously in our perspectives on ICT and education. This is perhaps the strongest message from this thesis related to ongoing research and policy developments on the use of new digital media in schools. This has been dominated by adult perceptions on the implications of technology as a tool for learning. To a much lesser degree have we seen examples of how research on how young people relate to new digital media defines the educational implications such technologies might have. A key aspect is of course how we train teachers within teacher education to understand and challenge the media culture that young people are part of. Beyond these general considerations about media use and educational implications I would have liked to see more substantial discussions about technology, education and learning. For example, the differences between natural, informal and collective learning which is not very clear and could have been elaborated more in the presentation of the empirical data.

However, the thesis by Elza Dunkels is an important contribution to an evolving research field and its strong message about understanding children's strategies on the Internet should send strong messages to key stakeholders on technology and education. The educational implica-

tions of the thesis are forceful and something that should be debated both in the research community and among policy makers. Concerning the thesis itself I would have liked to see more substantial elaborations both on theory and the empirical data. I am sure we will hear more about such issues by Elza Dunkels in the future. Something that I look forward to.

*Daniel Lindmark*

---

**Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige**

*Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 3, Umeå och Karlstad 2006*

Kenneth Nordgren

Det mångkulturella klassrummet har kommit för att stanna. Det bildar en didaktisk utmaning som måste tas på allvar, också inom historieundervisningen. Kenneth Nordgren har antagit den utmaningen, och i sin doktorsavhandling *Vems är historien?* har han skapat ny kunskap om historieämnets villkor.

Nordgrens avhandling är ett pionjärbete inom svensk historiedidaktisk forskning. Den bildar nämligen en brygga mellan två forskningstraditioner: den allmänskulturella inriktningen mot historiekultur och historiebruk respektive den undervisningsrelaterade inriktningen mot historieämnet i ungdomsskolan. På ett

övertygande sätt visar Nordgrens avhandling att historiedidaktisk forskning har mycket att vinna på att beakta unga människors hela livsvärld och erfarenhetsrum, både innanför och utanför skolan.

Nordgrens avhandling handlar i huvudsak om hur historien används som identitetsskapande faktor bland assyrier och syrianer i Sverige. Avhandlingen analyserar historiesyn och historiebruk i föreningstidskrifter och i ungdomars diskussion av terrorattacken den 11 september 2001. En avslutande delstudie gäller utrymmet för interkulturella perspektiv i läroplaner och läroböcker i historia. Avhandlingen har nämligen en frågeställning och ett syfte som går utöver den specifika assyriska/syrianska folkgruppen (s 36):

*Hur förstås och används historien i dagens mångkulturella samhälle? Syftet är att ge perspektiv på och diskutera denna problemställning genom samtidshistoriska studier av*

*historia som medvetande, kultur och handling i en organiserad diasporakultur, bland enskilda gymnasieelever och av historieämnets roller och uttryck.*

Avhandlingen kombinerar två olika teoretiska perspektiv: det historiedidaktiska och det mångkulturella. I det första perspektivet fokuserar Nordgren på begreppet *historiemedvetande*, som i kombination med begreppen *historiekultur* och *historiebruk* bildar ett centralt analysredskap. I anslutning till den tyske historiedidaktikern Jörn Rüsen menar författaren att det svårfångade historiemedvetandet i egenskap av ”ett mentalt fenomen måste förstås genom sina manifesta uttryck, det vill säga som kultur och handling” (s 213). Den historiska berättelsen blir den kategori som faktiskt undersöks. Nordgren hävdar att ”historiekulturens berättelser fyller viktiga identitetsskapande funktioner i samhället genom att bära på minnen som kan relateras både till kontinuitet och förändring” (s 214), och författaren menar att berättelserna måste förstås i sina kommunikativa sammanhang, inte bara i relation till sändare och mottagare, utan också i sina intertextuella relationer till andra berättelser inom historiekulturen. I ett särskilt metodavsnitt utvecklar författaren en analytisk kommunikationsmodell som bland annat framhäver ömsesidigheten i kommunikationen.

Det mångkulturella perspektivet har i Nordgrens avhandling en empirisk utgångspunkt i det faktum att Sverige genom de senaste decenniernas invandring har blivit ett alltmer mångkulturellt samhälle. En sjättedel av befolkningen är född i utlandet eller av föräldrar som båda är födda i utlandet (s 30). Teoretiskt anknyter avhandlingen till forskning om exilgrupper (ur s.k. *diaspora*-perspektiv), men lyfter också fram forskning som framhäver den synkretistiska kulturblandning som kan uppstå i invandratäta områden, där invånarna enligt Gerd Baumanns forskning kan ge uttryck för både essentiella uppfattningar om oföränderliga identiteter och mera pragmatiska, vardagsnära synsätt där identiteterna framstår som mer konstruerade och flytande.

Kapitel II, ”Historiebruk i diaspora“, inleds med definitioner av den undersökta folkgruppen assyrier/syrianer och termen *diaspora*, ursprungligen använd om judarnas försörjning, numera ett teoretiskt grundat redskap vid analyser av exilgrupper. Delundersökningens frågeställning formuleras på följande sätt: ”Hur brukas historien för att forma och utveckla en diasporaidentitet?” (s 58). Innan analysen tar vid, ges en tämligen omfattande historisk översikt av den assyriska och syrianska diasporan, som spänner från de antika flodkulturerna i Meso-

potamien över de orientaliska kyrkobil-  
ningarna till de senaste decenniernas invandring av  
assyrier och syrianer till Sverige.

Källmaterialet i kapitel II utgörs av två före-  
ningstidskrifter, *Hujädå*, som ges ut av Assy-  
riska riksförbundet sedan 1978, och *Babro  
Suryoyo*, som sedan 1979 publiceras av Syri-  
anska riksförbundet. Tidskrifterna publice-  
rar material på flera språk, arabiska, turkiska,  
syrisk, engelska och svenska, men Nordgren  
inskränker sin analys till det svenskspråkiga  
materialet från perioden 1979–2004. Under  
den perioden ökade de svenskspråkiga artik-  
larna sin andel av det totala materialet från 6  
till 41 procent i *Babro Suryoyo* och från 15 till  
35 procent i *Hujädå*.

Analysen av de två tidskrifterna ger vid handen  
att den syrianska gruppens identitet, sådan den  
framträder i *Babro Suryoyo*, är tydligt historiskt  
förankrad i det arameiska folket och den syrisk-  
ortodoxa kyrkan. Enligt Nordgrens analys av  
*Hujädå* är den assyriska gruppens identitet mer  
sekulariserad och söker sin historiska förankring  
i det assyriska riket. De skilda uppfattning-  
arna om gruppens historiska ursprung leder till  
viss polemik mellan tidskrifterna, inte minst i  
fråga om hur gruppen och språket lämpligen  
bör benämnas.

Oavsett skillnaderna urskiljer Nordgren gemen-  
samma drag i tidskrifternas historiesyn och his-  
toriebruk. Båda tidskrifterna sprider en guld-  
åldersmyt om ett storslaget förflutet som fung-  
erar som ett argument för att stärka gruppens  
inre sammanhållning och yttre positioneringar.  
Från 1990-talet utvecklas ett nytt grundtema om  
lidande och upprättelse med utgångspunkt i *Seyfo*,  
folkmorden på assyrierna/syrianerna på 1910- och  
1930-talen. Temat fungerar mobiliserande genom  
sitt krav på erkännande och upprättelse. Genom  
att lyfta fram *Seyfo* anknäver tidskrifterna till en  
större och mer aktuell historiekultur, där band  
knyts till judar, armenier och andra förföljda folk  
i den europeiska 1900-talshistorien.

Kapitel III, "Historiemedvetandet och 11 sep-  
tember", utgörs av en analys av två grupp-  
intervjuer som genomfördes med assyriska och  
syrianska gymnasieelever drygt tre veckor efter  
terrorattacken. Den ena fokusgruppen domi-  
nerades av syrianska flickor, medan assyriska  
pojkar präglade samtalsklimatet i den andra.  
Som jämförelsematerial används utskriften av  
en gruppintervju som andra forskare utfört med  
muslimska elever som vägrat delta i en minnes-  
högtid efter 11 september.

Den fråga som kapitlet avser besvara gäller hur  
historiska föreställningar påverkar tolkningar



av samtiden. Analysen visar att ungdomarna uppfattar aktörernas handlingar och motiv som ett tidlöst, oföränderligt beteende, och därmed kan historieuppfattningen betecknas som mytisk. Men ungdomarnas historiebruk har också en tydlig existentiell dimension i sina referenser till kollektiva identiteter och egna upplevelser. I en fördjupad analys av intervjuerna visar Nordgren hur ungdomarna prövar olika positioner och därmed kommer runt den enkla polariseringen mellan *vi* och *de*. Ungdomarna uttrycker således både essentiella och gränsöverskridande föreställningar. Slutsatsen blir att det inte finns en enda på förhand given etnisk eller kulturell identitet och att historieundervisningen därför bör öppnas för olika historier.

I kapitel IV, "Historieämnet i den mångkulturella skolan", tar sig Nordgren an historieundervisningen i den svenska skolan. Den övergripande frågan lyder: "Vilken uppgift har skolämnet historia i dagens mångkulturella samhälle och vilken historia formulerar det?" (s 37). Speglar historieämnet ett monokulturellt eller ett mångkulturellt samhälle? (s 170). Kapitlet bygger på en analys av läroplaner och kursplaner för historieämnet samt fyra olika läroböcker i historia för gymnasieskolan.

Delundersökningen tar sin utgångspunkt i begreppet *interkulturellt perspektiv*, som enligt ett riksdagsbeslut från 1985 ska prägla skolan. Nordgren visar att det svärfångade interkulturella uppdraget tenderar att tolkas i riktning mot två poler: elevernas bakgrund respektive skolans samhällsuppdrag. Läroplansanalysen ger vid handen att det interkulturella perspektivet finns tydligt framskrivet men att det gärna förekommer tillsammans med formuleringar om vikten av det gemensamma kulturarvet och att det ofta exemplifieras med de nationella minoriteterna. När perspektivet vidgas utanför Sveriges gränser kan det interkulturella perspektivet kopplas ihop med olika länders kulturella utveckling.

I sin undersökning av läroböckerna i historia behandlar Nordgren tre teman: innehållets geografiska spridning, migration som historiskt fenomen och behandlingen av nationalism och etnicitet. En analys av bildmaterialet visar att tre fjärdedelar behandlar Europa, varav 21 procentenheter berör Norden. Läroboken *Historiens spegel*, som har uttalat globalhistoriska ambitioner, uppvisar en dubbelt så hög andel utomeuropeiska bilder som övriga böcker. Generellt behandlar det utomeuropeiska materialet framförallt forntiden och perioden efter 1945.

Historieböckerna beskriver migrationsrörelser som ett historiskt stafettlopp utan att ge någon tydlig framställning av vad migrationen kan ha betytt för den historiska processen, och de senaste decenniernas invandring behandlas ytterst summariskt. Nordgren konstaterar: "Ur immigrationshistorisk synvinkel lämnar de undersökta läroböckerna inte några större öppningar för en identitetsskapande läsning" (s 195). Läroböckerna behandlar genomgående nationalism som ett historiskt fenomen knutet framför allt till 1800-talet. När aktuella etniska konflikter berörs, saknas definitioner av etnicitet. Att de europeiska länderna, och inte minst Sverige, alltid varit multietniska statsbildningar, framgår inte av läroböckerna. Slutsatsen blir: "läroböckerna förmår inte att knyta an till vår tids mångkulturella samhälle" (s 218).

Nordgren avslutar kapitel IV med att diskutera det interkulturella perspektivet i anslutning till kvinno- och genushistoriens utveckling från tilläggs perspektiv via särartshistoria till ett integrerat perspektiv. Diskussionen utmynnar i följande konstaterande: "Det är en öppen fråga om det finns en tredje ståndpunkt, ett syntetiserande perspektiv, en *interkulturell historia*" (s 210).

I kapitel V sammanfattar Nordgren avhandlingens resultat. Därefter följer en diskussion

av den tillämpade kommunikationsmodellen, där författaren lyfter fram vikten av att se historiebruket som en interaktion mellan många avsändare och mottagare. Avslutningsvis görs några reflexioner kring historieundervisningen: "Skolan behöver öppnas som arena för olika historiekulturer, men måste också våga ha en egen röst" (s 221). Resonemanget mynnar ut i några slutsatser för den didaktiska praktiken: tydligare definitioner av centrala begrepp som nationalism, migration och etnicitet; större utrymme för utomeuropeiska röster; klarare samtidsanknytning; en fördjupad diskussion av historieundervisningens mål; samt en ökad reflexion över olika historiekulturer och historiebruk.

Nordgrens avhandling är välskriven och har ett ledigt och varierat språk. Emellanåt tillgriper författaren dessutom mycket effektiva stilmedel som inte är helt vanliga i vetenskapliga sammanhang. Detta gäller särskilt inledningskapitlets exemplifiering av historiemedvetandets olika nyanser eller funktioner, där Nordgren mycket välfunnet och illustrativt tar hjälp av tre skönlitterära texter och ett filmreferat.

Avhandlingens tre empiriska delar kan betraktas som fristående undersökningar som var för sig avkastar intressanta resultat. Även om delundersökningarna kunde ha varit tydligare rela-

terade till varandra, inte minst kapitel III och IV, visar avhandlingen tydligt hur viktigt det är att utgå från elevernas erfarenheter och föreställningar vid en historieundervisning som på allvar vill ge utrymme åt och skapa respekt för olika perspektiv.

Resultaten står verkligen för sig själva, men diskussionen av det interkulturella perspektivet hade kunnat fördjupas genom att tillföras mer av det utvecklingsarbete som ägt rum på den europeiska arenan, där det mera generella begreppet *multiperspektivitet* (eller *flerperspektivism*) har börjat ersätta *interkulturell utbildning*. Genom att på allvar introducera begreppet *multiperspektivitet* i Sverige, hade Kenneth Nordgren ännu tydligare kunnat påvisa behovet av en nyorientering av historieundervisningen.

Avhandlingen kombinerar ett antal teorier och metoder för att komma åt frågan om historiens roll i det multikulturella samhället. Jag uppskattar särskilt Kenneth Nordgrens seriösa försök att operationalisera det besvärliga begreppet *historiemedvetande* och göra det till föremål för en empirisk analys i tidskriftsartiklar och gruppintervjuer. Även om det råder en viss terminologisk oklarhet om vad undersökningen går ut på (historiska föreställningar, historiemedvetande eller historiska identiteter), är det

i behandlingen av intervjuerna med gymnasieeleverna som författaren kommer längst i sin analys av historiemedvetandet och dess betydelse som orienteringsinstrument. Särskilt de resultat som rör elevernas positionsbyten, deras växling mellan essentiella och gränsöverskridande föreställningar, har en potential för fortsatt forskning och utvecklingsarbete.

Jag uppskattar även Kenneth Nordgrens försök att inte bara analysera det interkulturella perspektivets utrymme i läroplaner, kursplaner och historieböcker, utan också reflektera över hur den historieundervisning bör se ut som utvecklar elevernas interkulturella kompetens. Därmed gör sig avhandlingen omedelbart nyttig på ett sätt som inte alltid är fallet med akademiska produkter.

*Ewa-Christina W Sandgren*

---

**Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga**

*Stockholm, Liber 2002*

Kajsa Svaleryd

Finns det en specifik genuspedagogik? Ja, frågar vi Kajsa Svaleryd så anser hon uppenbarligen det och det är också om denna genuspedagogik hon skriver i sin bok. Boken har Svaleryd valt att dela i två delar. Den första delen ägnas åt att, som Svaleryd säger: ”resa i tanken; genom kunskap, forskning och terminologi avseende jämställdhet, kön och genus inom det pedagogiska området.” (Svaleryd, 2007, s 11). Här uppfattar jag avsikten att bara gå igenom den mer teoretiska biten vad gäller kön/genustänkandet och att ge en kort genomgång av pedagogikens roll och hur denna kan förstås utifrån kön/genusaspekt. Del ett avslutas så med ett kapitel ägnat åt makt, maktstrukturer och olika härskartekniker. I del två tar Svaleryd ett, enligt mig, vågat

grepp då hon skriver fram denna del som en handlingsbok för arbete med genuspedagogiska förtecken. I denna del får vi oss till livs ett antal korta avsnitt som alla startar med en kort introducerande text och fortsätter med förklaringar till praktiska övningar för den aktive pedagogen att använda sig av i sitt arbete. Här får vi övningar som fokuserar på arbetet med barn och övningar som fokuserar mer på olika förhållningssätt mellan vuxna. Svaleryd använder sig av ett lättfattligt och trevligt skrivsätt som gör att jag som läsare hänger med bra. Boken är relativt kort och Svaleryd tar sig an alla delarna av boken på ett kortfattat sätt. Det är lätt att få en övergripande bild av bokens uppbyggnad och Svaleryds språk är rakt och tydligt.

Jag har dock en del problem med den kortfattade stil och det lättsamma språk som Svaleryd använder sig av. I sin iver att göra något så komplext som kön/genusproblematik och pedagogik lättfattligt och komprimerat så tycker jag att Svaleryd är snubblande nära att trivialisera

hela problematiken med genus som kan identifieras inom det pedagogiska området. När jag läser boken, med speciellt fokus på del två, byggs förståelsen av att om jag använder mig av de givna lättsamma övningarna så kommer hela kön/genusproblematiken att lösas.

Svaleryd skriver i och för sig i inledningen av del två om detta ”Jag ger inga färdiga lösningar eller modeller, för av erfarenhet vet jag att det är lättare att börja med färdiga mallar än att faktiskt börja med den enda människan man kan förändra – sig själv.” (Svaleryd, 2007, s 78). Jag uppfattar dock ändå att det är just mallar till praktiska sätt att arbeta med problematiken Svaleryd ger oss i del två av boken. Hur skall vi annars förstå alla övningar och diskussionshandledningar som ingår i denna del av boken. Jag uppfattar det vara precis vad Svaleryd benämner det med ”Handlingsbok för genuspedagogiskt arbete” (Svaleryd, 2007, s 77). Här finns dessutom markeringar som talar om för oss läsare vilken grupp av individer som övningen avser att användas till. Det kan uppfattas som betryggande att författaren tydligt talar om vilka övningar som jag som läsare skall använda till specifika tidpunkter eller åldersgrupper. Jag uppfattar dock att om jag som läsare av boken och aktiv lärare inte klarar av att avgöra vilka övningar som kan vara lämp-

liga för vilken åldersgrupp/vilket sammanhang är det nog ett arbete som jag bör lämna över till någon annan. Svaleryd nämner i inledningen till boken att pedagogen i skolan idag skall arbeta för jämställdhet och med ett tydligt fokus på att barnen/ungdomarna i skolan skall stöttas att utvecklas oberoende av de könsliga kategorier som samhället delar in oss i. Denna skrivning ger ju vid handen att förmåga att arbeta utifrån det sagda skall vara något som den blivande läraren bygger upp under utbildningstiden. Om så inte är fallet och den aktive pedagogen behöver använda sig av handböcker för att kunna utföra sitt arbete anser jag att det är utbildningen som fallerar (jfr. W. Sandgren, 2007) och i sådana fall måste synas. Ytterligare en fundering som väcktes när jag såg boktiteln och som jag fortfarande funderar på efter att ha läst Svaleryds text, är huruvida det finns en specifik genuspedagogik. Jag uppfattar att det Svaleryd härför till som pedagogik mer hamnar inom området metodik och därför anser jag boktiteln vara missvisande. Definitionen av pedagogik kan, i viss mån, skifta från lärosäte till lärosäte men huvuddragen är desamma på ett nationellt plan. Det alla lärosäten tycks vara överrens om är att pedagogikens område är att studera fostransprocesser (jfr Hemsida, Pedagogiska institutonen, Umeå universitet). Dessa fostransprocesser omfattar alla de delar som inverkar på hur

vi formas till individ och där innefattas, enligt mig, naturligtvis också fostransprocessen till en könsvarelse. Detta uppfattar jag inte att Svaleryd studerar i sin bok utan här handlar det snarare om didaktiska eller metodiska angreppssätt på ett könsligt förknippat problem. Vidare så får jag problem med Svaleryds användande av begreppen kön och genus då det lätt kan uppfattas att vi ska förstå dem som två vitt skilda begrepp som innefattar två vitt skilda företeelser. Jag har problem med detta förhållningsätt då det riskerar att bygga en förståelse av könsbegreppet som något kopplat till biologi och genusbegreppet som något annat social konstruerat som ligger utanpå likt en löstagar klädsel. Inom genusforskningen idag talas det inte om kön och genus som två skilda ting. Här har förståelsen för problematiken, med att sära på biologi och social konstruktion, vuxit och det finns inom forskningen en vilja att koppla samman både biologi och social konstruktion inom ett och samma begrepp.

Efter att ha tagit del av Svaleryds bok kan jag ärligen säga att jag inte riktigt förstår poängen med den eller hur den skall komma till användning. Svaleryd tar fasta på en del av det som inryms inom det pedagogiska fältet med fokus på jämställdhet och könsrelaterad problematik, men jag anser att hon i bästa fall skrapat

på ytan och detta borde framgå på ett tydligare sätt. Att utge sig för att kunna inrymma hela det komplexa område som Svaleryd talar om i denna tunna publikation uppfattar jag som ytterst missvisande och direkt farligt. Dock har jag sympati för att Svaleryd försöker ta upp den könsrelaterade problematiken inom utbildning och skola idag. Detta är lovvärt och uppväger många av de nackdelar jag kan se med denna bok. Om Svaleryd framgent kommer att skriva mer runt denna problematik, vilket jag hoppas, skulle det vara lovvärt att försöka skilja mellan pedagogik och olika metodologiska arbetsmetoder. Pedagogik är ett teoretiskt verktyg medan de praktiska arbetsmetoderna hamnar mer under metodikens område. Jag vill slutligen i alla fall rekommendera den aktive praktikern ute i skolan att ta del av Svaleryds bok, då den ger en viss inblick i den könsrelaterade problematiken. Dock anser jag att boken genuspedagogik (Svaleryd, 2007) skall ses som en introduktion till ämnet och inte som en handbok i hur den aktive pedagogen bör arbeta med dessa frågor. Verktyg för ett sådant arbete skall den utexaminerade läraren, enligt mig, kräva att få under sin utbildning.

Detta är en del av problematiken när någon försöker ge praktikerna mallar att arbeta efter. De glömmer att också dessa praktiker är formade i

både tanke och tal av en social omgivning och ett språk som givit oss våra livsvillkor utifrån de kategorier som fostrat oss i vår sociala verklighetsuppfattning och att detta inte är något som med lätthet suddas ut av metodinriktade handböcker. Dock kan jag förstå Svaleryds tanke med denna bok. Hon vill här ge praktikern ut i klassrummet verktyg att kunna hantera genusrelaterad problematik. Jag anser dock att det är fara och färde när praktikerna skall luta sig på handböcker och mallar i sitt dagliga arbete, detta är inte adekvata verktyg för att läraren i klassrummet skall kunna hantera problem.

### *Referenser*

Svaleryd, Kajsa. (2007). Genuspedagogik. Lund: Studentlitteratur.

W. Sandgren, Ewa-Christina. (2007). "Syns inte Finns inte". (Uppsats i pedagogik, magisternivå, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 901 87 Umeå).

### *Elektroniska referenser*

Pedagogiska institutionen, Umeå universitet: <http://www.pedag.umu.se>

### *Författare i detta nummer*

**Astrid Ahl**, Fil. Dr, universitetslektor,  
Institutionen för barn- och ungdoms-  
pedagogik, specialpedagogik och vägledning,  
Umeå universitet  
*astrid.ahl@educ.umu.se*

**Mikael Alexandersson**, professor,  
Institutionen för pedagogik och didaktik,  
Göteborgs universitet  
*Mikael.alexandersson@gu.se*

**Kenneth Ekström**, Fil. Dr i pedagogiskt  
arbete,  
Institutionen för barn- och ungdoms-  
pedagogik, specialpedagogik och vägledning,  
Umeå universitet  
*Kenneth.ekstrom@educ.umu.se*

**Ola Erstad**, försteamanuensis,  
Pedagogisk forskningsinstitut  
Universitetet i Oslo  
*ola.erstad@ped.uio.no*

**Anders Garpelin**, docent i pedagogiskt  
arbete,  
Institutionen för barn- och ungdoms-  
pedagogik, specialpedagogik och vägledning,  
Umeå universitet  
Lektor i pedagogik, Institutionen för  
didaktik, Uppsala universitet  
*Anders.garpelin@educ.umu.se*

**Pernilla Kallberg**, universitetsadjunkt  
i pedagogik,  
Institutionen för didaktik, Uppsala universitet  
*Pernilla.kallberg@did.uu.se*

**Daniel Lindmark**, professor i historia med  
inriktning mot lärarutbildning och pedago-  
gisk yrkesverksamhet, institutionen för idé-  
och samhällsstudier, Umeå universitet.  
*Daniel.lindmark@historia.umu.se*

**Esko Mäkelä**, doktorand,  
Institutionen för estetiska ämnen, Umeå  
universitet  
*Esko.makela@educ.umu.se*

**Ewa-Christina W Sandgren**, universitets-  
adjunkt,  
Pedagogiska institutionen, Umeå universitet  
*Ewa-christina.westerberg-sandgren@pedag.  
umu.se*

**Karin Taube**, professor i pedagogik,  
Institutionen för svenska och samhällsveten-  
skapliga ämnen, Umeå universitet  
*karin.taube@educ.umu.se*

**Pavel Zgaga**, professor,  
Faculty of Education, University of Ljubljana,  
Slovenia  
*Pavel.zgaga@guest.arnes.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 A4 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.

Karmiloff-Smith, A. (1986) Some fundamental aspects of language development after age five. In P Fletcher and M.Garman (eds) *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (2<sup>nd</sup> edn). Cambridge: Cambridge University Press.

**Författarvägledning**

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

1. Artikelns ska sändas till redaktören i en elektronisk version.
2. Artikelns får till omfånget inte innehålla mer än cirka 5000 – 6000 ord. Manuskriptet ska vara skrivet med dubbelt radavstånd med stora höger- och vänstermarginaler. Ett försättsblad ska innehålla uppgifter om författarens namn och adress.
3. En abstract av artikelns ska finnas på en sida och omfatta cirka 150 ord.
4. Fotnoter ska undvikas. Nödvändiga noter ska numreras i texten och placeras i slutet av artikelns.
5. Diagram och figurer ska i de fall de anses nödvändiga placeras i anslutning till den text de referera 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 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 Munck:* 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 Marnér:* 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 Berntsson:* Att tillvarata forskollärautbildningen

*Kennert Orlenius:* Progression i lärarutbildningen

*Innehåll i nummer 1-2 2005*

*Tomas Bergqvist*

IT och lärande – i skola och lärarutbildning

*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*

Generer och intermedialitet i litteratur- och skrivundervisning

– teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser

*AnnBritt Enochsson*

Ett annat sätt att umgås – yngre tonåringar i virtuella gemenskaper

*Anders Gedionsen, Else Søndergaard, Jane Buus Sørensen*

När moderniteten i läroreddelsen möder verkligheten

*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 timpanelös 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: Exemplets och traditionens makt

*Agneta Linné*

Lärarinnor, pedagogiskt arbete och modernitet

En narrativ analys

*Innehåll i nummer 1 2006*

*Lovisa Bergdahl*

Om gemensamma värden i ett pluralistiskt samhälle  
– Lärarutbildarens syn på och arbete med gemensamma värden i den nya lärarutbildningen

*Elza Dunkels*

The Digital Native as a Student  
– Implications for teacher Education

*Maria Elmér & Hans Albin Larsson*

Demokratiutbildningen i lärarutbildningen  
– Några jämförelser och tolkningar

*Bodil Halvars-Franzén*

Med fokus på lärares yrkesetik i den nya lärarutbildningen

*Gun-Marie Frånberg*

Lärarstudenters uppfattning om värdegrunden i lärarutbildningen

*Margareta Havung*

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

– Om jämställdhet och genus i nya lärarutbildningen

*Britta Jonsson*

Lärarstudenters värderingar och kvaliteter

*Innehåll i nummer 2–3 2006*

*Hans Thorbjörnsson*

Swedish educational sloyd – an international success

*Kajsa Borg*

What is sloyd? A question of legitimacy and identity

*Lars Lindström*

The multiple uses of portfolio assessment

*Mia Porko-Hudd*

Three teaching materials in sloyd – An analysis of the makers’ thoughts behind the visible surface

*Viveca Lindberg*

Contexts for craft and design within Swedish vocational education: Implications for the content

*Bent Illum*

Learning in practice – practical wisdom – the dialogue of the process

*Ragnar Ohlsson*

A Practical Mind as an Intellectual Virtue

*Kirsten Klæbo & Bodil Svaboe*

Design and Digital Textile in higher Education:

The Impact of Digital Technology on Printed Textile and Surface Design

*Marléne Johansson*

The work in the classroom for sloyd

**Innehåll i nummer 4 2006**

*Peter Bergström, Carina Granberg,*

*Pär Segerbrant, Dag Österlund*

Kursutvärderingar för kursutveckling

*Steven Ekholm*

Ungdomars läsvanor och läsintressen

Rapport från ett läsprojekt

*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

**Innehåll i nummer 1 2007**

*Lena Fejan Ljunghill*

Till skolan, med kärlek och vrede

*Diane J Grayson*

The Making of a Science Teacher

*Ference Marton and Lo Mun Ling*

Learning from "The Learning Study"

*Per-Olof Erixon*

Från språk och litteratur till multimodalitet och design  
i det pedagogiska arbetet

*Per Lindqvist och Ulla Karin Nordäng*

Lärande i riskzonen? – konturer av ett obrukat forsknings-  
fält

*Christer Stensmo*

Etnografiska fältnotiser i en vfu-period inom lärarutbild-  
ningen

**Innehåll i nummer 2 2007**

*David Andrew*

Learners and artist-teachers as multimodal agents in  
schools

*Andrew Clegg*

Creative Processes in technology Education;

Namibian Solutions to Namibian Problems

*Liesl van der Merwe*

Assessment in the Learning Area Arts and Culture:

A South African perspective

*Hetta Potgeiter*

The "I" in multicultural music education

*Kajsa Borg*

Assessment for Learning Creative Subjects

*Per-Olof Erixon*

From Written Text to Design. Poetry for the media society

*Hans Örtegren*

Formative Evaluation of Projects in Art Pedagogy

*Innehåll i nummer 3 2007*

*Galina Nilsson & Elena Luchinskaya*

Problembaserat lärande i högskolematematik. En studie av högskolestuderandes kunskapsutveckling i matematik på datavetenskapligt program

*Eva Nyström*

Reconceptualising gender and science education: from biology and difference to language and fluidity

*Kathleen Quinlivan*

Twist and Shout! Working with Teachers towards affirming Sexual Diversity in a New Zealand Girls' Secondary School

*Britt-Marie Styrke*

Estetik – kropp – genus i relation till dans och dansutbildning

*Hugo Vanheeswijck*

Limitations and Possibilities of Catholic Education in a Multicultural World

*Innehåll i nummer 4 2007*

*Arja Virta*

Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History

*Elisabeth Erdmann*

Visual Literacy: Images as Historical Sources and Their Consequences for the Learning and Teaching of History

*Yehoshua Mathias*

Cultivating Historical Literacy in a Post-Literate Age: Historical Movies in Classroom

*Annie Bruter*

History as a Tool for Acquiring Literacy in 19th-Century French Schools

*Cristina Yanes Cabrera*

Pedagogical Museums and the Safeguarding of an Intangible Educational

Heritage: Didactic Practices and Possibilities

# Tidskrift

*för lärarutbildning och forskning*

## INNEHÅLL

### Redaktionellt

### Hedersdoktor och pristagare

*Pavel Zgaga*

On the Eutopic Dimension of Knowledge

*Mikael Alexandersson*

I skuggan av bildningens bärare

Om Fridjuv Berg och läraryrketets utveckling

### Installationsföreläsning

*Karin Taube*

Läsa för livet

### Artiklar

*Kenneth Ekström, Anders Garpelin & Pernilla Kallberg*

Övergångar under förskoleåren som kritiska händelser för barnet, föräldrarna och verksamheten – en forskningsöversikt

*Anders Garpelin & Pernilla Kallberg*

Övergångar i förskolan som kollektiva passageriter eller smidiga transitioner – en intervjustudie

### Debatt

### Recensioner

### Författare i detta nummer

### Författarvägledning

### Föregående års nummer



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING  
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION