

*Skolverket*

LULEÅ  
TEKNISKA  
UNIVERSITET

## Inbjudan till Symposiet

**FORSKNINGEN I SKOLAN  
SKOLAN I FORSKNINGEN**

**Ett möte på lika villkor**

**Luleå 20 – 21 november 2002**  
Skolverket och Regionalt Utvecklingscentrum  
vid Luleå Tekniska Universitet i samarbete  
med  
Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet

## Förord

För att stimulera att mötesplatser och arenor för diskussion om forskning, forskningsresultat och forskningsanvändning växer fram arrangerar Skolverket ett antal symposier om skolforskning och användningen av skolforskning. Nyttan av skolforskning är en viktig del av Skolverkets forskningsprogram och har markerats genom att åtta regionala symposier genomfört under perioden 1997 - 2002. Det första ägde rum vid Högskolan i Kalmar oktober 1997, det andra vid Högskolan i Karlstad, oktober 1998. För det tredje symposiet var det Högskolan Dalarna som var värd under oktober 1998. Den fjärde anordnade Handelshögskolan i Göteborg under december 1998. Det vid Mitthögskolan i Sundsvall var det femte i serien och ägde rum april 1999. Det sjätte, var både Södertörns högskola och Stockholms universitet värdar för i november 1999. Det sjunde var ett samarbete mellan högskolorna i Halmstad, Kristianstad och Malmö. Symposiet ägde rum vid Högskolan i Malmö i januari 2001. Det åttonde var ett två dagars konferens på Umeå universitet den 11 och 12 april, 2002. Symposiet som rapporteras här, ägde rum på Luleå tekniska universitet den 20 – 21 november 2002, det är de sista i serien.

Syftet är att lärare, skolledare, politiker och tjänstemän i kommunerna, representanter för Skolverkets enhet för utvecklingsstöd samt forskare och lärarutbildare från universitet och högskola ska mötas i en diskussion om pågående forsknings- och utvecklingsarbete och om hur samverkan och samordning i fortsättningen kan komma igång, stimuleras och stödjas.

Syftet är också att stimulera samverkan och samarbete när det gäller stöd till forskningsinformation och forskningsanvändning på regional och lokal nivå mellan Skolverkets fältorganisation, lokala representanter för Svenska kommunförbundet, Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund samt universitet/högskola.

Symposierna har planerats och genomförts inom Skolverkets projekt *Forskningsnyttjande och forskningsanvändning. Samverkan kring forskning om och i skolan - en mötesplats för kunskaps- och idéutbyte*. Projektledare är Annika Andræ Thelin som sammanställt dokumentationen i samarbete med administratören Hazel Williamson, Stockholm. Föredragshållarna ansvarar själva för sina sammanfattningar. Projektet har genomförts i samverkan mellan Skolverkets forskningsprogram och fältorganisation. I arbetet med symposiet i Luleå har följande personer från Skolverkets enhet i Luleå deltagit, enhetschefen Birgitta Lahti-Nordström, undervisningsråd Britta Olsson. Från Luleå tekniska universitet var det Marita Björkman som ansvarade för seminarieprogram.

Det är Skolverkets förhoppning att symposiet i Luleå ska, såväl som alla andra symposier, stimulera till ökade kontakter mellan forskningen och vardagsarbetet i och om skolan på olika nivåer, att kontakterna finner nya vägar och att det gemensamma arbetet mynnar ut i en större ömsesidig förståelse och ett bättre samarbete mellan forskningen och praktiken i skolan.

Stockholm i februari 2003.

Mats Ekholm  
Generaldirektör

Annika Andræ Thelin  
Enhetschef

## Innehållsförteckning

<i>Förord</i>	2
<i>Inbjudan</i>	4
<i>Program</i>	5
<b>Symposiets syfte</b>	<b>6</b>
Annika Andrae Thelin, forskningschef, Skolverket	6
<b>En skola för alla – realitet eller hotad målsättning?</b>	<b>8</b>
Bengt Persson, docent, Göteborgs Universitet	8
<b>Vad sker i klassrummet – egentligen?</b>	<b>16</b>
Kjell Granström, professor, Linköpings Universitet	16
<b>How can you create a local curriculum through an approach of action research? - My experience of work <i>with</i> people in a research and development project</b>	<b>28</b>
Gretha Wikgren, Department of Teacher Education, Luleå University of Technology.	28
<b>Arbetsätt på naturvetenskapsprogrammet – En sammanfattning</b>	<b>36</b>
Stina Björnström, Kiruna	36
<b>”Tankar tar tid – processen i en Lärakademi”</b>	<b>38</b>
Ann Isaksson-Pelli, akademiföreståndare, Pajala	38
<b>Forskningen som megafon, dialog eller knytnäve: Om mötet mellan den kritiskforskningen och skolans behov</b>	<b>40</b>
Mikael Alexandersson, professor, Luleå Tekniska Universitet	40
<b>Utanförskap finns det, och hur skall vi förhålla oss till det?</b>	<b>44</b>
Mikael Stigendahl, Fil Dr, Malmö Högskola	44
<b>Hur går vi vidare för att få skolan i forskningen och forskningen i skolan? En sammanfattning.</b>	<b>47</b>
Anna-Mia Bergkvist,	47
<i>Parallella seminarier/verksamhetsperspektivet</i>	<b>48</b>

## Inbjudan

Samverkan mellan skolan i forskningen och forskningen i skolan är viktig för att ny och fördjupad kunskap om skolan ska utvecklas. Många är delaktiga i processen att utveckla skolkunskaper. För att de nya kunskaperna ska diskuteras och användas behöver de som arbetar med och i denna process mötas och utbyta erfarenheter.

Skolverket anordnar ett antal mötesplatser – forskningssymposier – runt om i landet för att stödja ett erfarenhetsutbyte på området och eventuellt finna områden för ny forskning som är både regionalt och nationellt intressanta.

Den 20 – 21 november genomförs ett symposium i Luleå på Universitetet.

Dagarna syftar till att göra aktuell forskning känd och stimulera till fortsatt samverkan och samarbete mellan lärare, forskare, politiker, tjänstemän, skolledare m fl.

## Målgrupp

Symposiet vänder sig till kommunalråd, kommunledning, skolledare, lärare, tjänstemän och politiker med ansvar för skola, barnomsorg och vuxenutbildning samt till lärarutbildare och skolforskare vid universitet och högskola.

## Kostnad

Symposiet är kostnadsfritt. Skolverket bjuder på lunch, kaffe och frukt.

Resor och logi står deltagarna själva för.

## Tid

Välkommen till symposiet i Luleå, Tekniska Universitetet,

**Onsdag och torsdag den 20 resp. 21 november.**

## Anmälan

Anmäl dig snarast på bifogad anmälningsblankett. Begränsat platsantal.

Absolut **sista anmälningsdag 8 november**. (Blanketten får kopieras om så behövs).

## Boende

*Följande hotell har specialpriser för deltagare i symposiet*

**Hotell Arctic** (enkelrum 730 kr)

Tel. 0920- 10 980. Vid bokning ange ”Skolverket- statliga avtalet ”

**Comfort Max Hotell** (enkelrum 778 kr)

Tel. 0920- 220 220, Vid bokning ange ”Skolverket- statliga avtalet ”

**Hotell Amber** (enkelrum 690 kr)

Tel. 0920- 10 200, Vid bokning ange ”Skolverket, symposiet”

**Information om symposiet och dess innehåll besvaras av:**

**Britta Olsson**, Skolverket i Luleå och **Marita Björkman**, RUC, Luleå tekniska universitet

## Program

### Onsdag 20 november

- 09.00 – 09.30 **Samling och kaffe**  
 09.30 – 09.50 **Välkomna**  
 Ingegerd Palmer, rektor, Luleå Tekniska Universitet  
 Birgitta Lahti-Nordström, enhetschef, Skolverket  
 Luleå
- 09.50 – 10.00 **Symposiets syfte**  
 Annika Andrae Thelin, forskningschef, Skolverket
- 10.00 – 11.00 **Forskande partnerskap**  
 Tom Tiller, professor, Tromsö Universitet
- 11.15 – 12.15 **En skola för alla – realitet eller hotad målsättning?**  
 Bengt Persson, docent, Göteborgs Universitet
- 12.15 – 13.15 **Lunch**
- 13.15 - 14.15 **Vad sker i klassrummet – egentligen?**  
 Kjell Granström, professor, Linköpings Universitet
- 14.30 – 15.15 **Parallella seminarier/verksamhetsperspektivet**  
 Titlarna meddelas i samband med bekräftelsen
- 15.15 – 15.45 **Frukt**
- 15.45 – 16.45 **Forskningen som megafon, dialog eller knytnäve:  
 Om mötet mellan den kritiska forskningen och  
 skolans behov**  
 Mikael Alexandersson, professor, Luleå Tekniska  
 Universitet

### Torsdag 21 november

- 09.00- 10.30 **Utanförskap finns det, och hur skall vi förhålla oss  
 till det?**  
 Mikael Stigendahl, Fil Dr, Malmö Högskola
- 10.30 – 10.45 **Kaffe**
- 10.45 - 12.30 **Ny forskning/tillämpa resultat?  
 Hur går vi vidare? Avslutning**

## Symposiets syfte

**Annika Andrae Thelin, forskningschef, Skolverket**

*"Jag visste inte att jag kunde så mycket om skolan."* Detta sa Stina Berminge, folkskollärarinna och 85 år gammal 1990, när jag intervjuade henne inom ett forskningsprojekt under 1980-talet. Våra samtal byggde på möten mellan henne och mig vid flera tillfällen. Många koppar kaffe och hembakade bullar förgyllde våra samtal. Det här är en mening, som jag burit med mig sedan dess.

Andra lärarröster som mött mig under de år jag arbetat med Skolverkets forskningsanslag kan sammanfattas i följande: *"Jag använder inte forskningsresultat. Det forskare skriver är svårt att förstå. Det de säger visste jag redan."*

I ett annat forskningsprojekt, som jag arbetat med under 1990-talet har följande lärarröster uttryckt följande:

- *"Vi behöver tid för att samtala - att reflektera - att föra det pedagogiska samtalet.*
- *Vi behöver någon - gärna någon utifrån - som vårt bollplank, för att samtala om skolan och om skolans utveckling.*
- *Vi vill ha kontakt med högskolan/universitetet. Vi vet ju inte vad de gör och inte heller vad de forskar om.*
- *Vad är forskning egentligen?*
- *Forskare är ju inte så konstiga, när man får möjlighet att träffas."*

Olika samarbetsprojekt har kommit igång under senare år. Det finns t ex många exempel på att forskningscirkel har startat, men också många andra samarbetsaktiviteter. Några kommer att presenteras i de parallella seminarierna i dag och i morgon. Både forskare och lärare har positiva erfarenheter av samarbete i sådana projekt.

I dag ligger det så att säga i tiden att sträva efter, att forskningen ska bli använd på ett bättre sätt. Det krävs också, att den blir mer lättillgänglig. I särskilda anslag och satsningar prioriteras samarbete mellan skola och högskola. Högskolans s k "tredje uppgift" betonas, nämligen att forskningen ska vara nyttig.

Vad var det i samtalen mellan den gamla lärarinnan och mig som gjorde, att vi båda lärde av varandra och delade med oss av vår kunskap till varandra? Jag tror, att det bl.a. berodde på att vi under en längre tid kunde föra ett samtal på lika villkor, som byggde på förtroende och respekt för varandras kunnande.

Tack vare senare års forskning om forskningsanvändning har vi lärt oss, att forskningsanvändning är en process som växer fram, att mötet, dialogen och det goda samtalet är viktigt samt att det krävs tydlighet, ett uttryckt användarbehov och en mottagarberedskap. Skolverket har konstaterat, att kanaler för detta behöver byggas upp och etableras. Och det låter sig inte göras på en kafferast.

För att åstadkomma detta, behöver man skapa mötesplatser för kommunikation om forskning och forskningsresultat. Vidare kan nätverk, som omfattar både forskare och yrkesverksamma praktiker/användare, ge möjlighet till diskussion om forskningsbaserad och erfarenhetsbaserad kunskap. Forskningsöversikter och databaser kan skapa överblick. Tidskrifter, nyhetsbrev o dyl. kan fungera som stöd

för utvecklingen. Pedagogiska Magasinet, som Lärarförbundet ger ut, är ett utmärkt exempel på detta.

Därför har Skolverket tagit initiativ till att arrangera ett antal forskningssymposier på olika orter i Sverige med Skolverkets fältenheter som bas och i samarbete med närmaste högskola eller universitet. Syftet är att skapa tillfällen för möten, för nätverk och för samtal att utvecklas mellan forskare och yrkesverksamma i skolan. I förlängningen bygger det på utvecklingen av ett bättre samarbete mellan forskare och brukare av forskningen. Forskare och lärare får chansen att lära av varandra!

Det är Skolverkets förhoppning, att dessa symposier ska vara början till att ett ökat samarbete växer fram om skolforskning, utvecklingsarbete och förändringsarbete och att olika aktiviteter utkristalliseras som ringar på vatten för framtiden.

Jag hoppas, att vi får en stimulerade dag tillsammans och att detta bara är början till att mera kommer att ske!

## En skola för alla – realitet eller hotad målsättning?

Bengt Persson, docent, Göteborgs Universitet

### Introduktion

I Sverige liksom i de flesta övriga nordiska länder har specialundervisning av tradition kommit att bli ett supplement till den vanliga pedagogiska verksamheten. I samband med införandet av grundskolan på 1960-talet och därmed följande införlivande av olika former av specialskolor och specialklasser inom ramen för grundskolans verksamhet, kom specialundervisning att utgöra det viktigaste instrumentet för differentiering eller individualisering av undervisningen

I den här artikeln kommer jag att belysa relationen mellan specialpedagogik och pedagogik från olika utgångspunkter för att därpå försöka beskriva vilka konsekvenser det ena eller andra perspektivet får för den praktiska special pedagogiska verksamheten. Men inledningsvis tror jag att det kan finnas anledning att säga något om relationen mellan teori och praktik och det är också där jag tar mitt avstamp.

#### *Teori och praktik eller teoretisering av praktiken?*

Man kan ibland få intrycket att det finns en motsättning mellan teori och praktik. Skolans lärare uppfattar oftast sin egen verksamhet som rent praktisk medan t ex universitetslärare är teoretiker. Detta är en i grunden felaktig tanke. Det finns en gammal anekdot som belyser detta: Doktoranden höll på med en undersökning på en skola någonstans i England och beslöt en dag att han skulle ta med sig sin gamle professor och handledare till skolan. Professorn hade inte sett vare sig skolor inifrån eller elever på många år och det var med stort intresse och under tystnad han vandrade runt i skolan. Under bilfärden hem var han fortfarande tyst och doktoranden frågade honom hur han hade upplevt dagen. "Very interesting, very interesting indeed" svarade professorn men fortsatte: "Would it work in theory?"

I sin bok *For Education* diskuterar Wilfred Carr relationen mellan teori och praktik och citerar den engelske forskaren Inglis som säger:

Those who refuse all theory, who speak of themselves as plain, practical people, and virtuous in virtue of having no theory, are in the grip of theories which manacle them and keep them immobile, because they have no way of thinking about them and therefore of taking them off. They aren't theory-free; they are stupid theorists.

Att beskriva sin egen verksamhet som rent praktisk och hävda att ingen teori behövs som vägledning skulle alltså kunna betraktas som i hög grad naivt. All praktiskpedagogisk verksamhet är, om än inte explicit, grundad i någon teori och Inglis budskap innebär att det är klokt att på ett teoretiskt plan vara medveten om, kunna reflektera över och motivera sin egen praxis.

Men det finns en annan problematik i förståelsen av begreppsparet teori-praktik. Faran av en dikotomisering dem emellan nämligen att de är varandra uteslutande och dessutom hierarkiskt ordnade; det skulle kunna vara "finare" att vara teoretisk än praktisk. En mer fruktbar utgångspunkt skulle då kunna vara att (i varje fall när det gäller det pedagogiska området) i stället tala om olika sätt att teoretiskt förstå praxis.



Den nyligen bortgångne franske sociologen Pierre Bourdieu vände sig starkt mot ett alltför starkt fokus på teoretisering av olika samhälleliga fenomen och skriver i en bok från 1989:

Let me say outright and very forcefully that I never 'theorise', if by that we mean engage in the kind of conceptual gobbledygook ... that is good for textbooks and which, through an extraordinary misconstrual of the logic of science, passes for theory in much of Anglo-American social science... There is no doubt a theory in my work, or, better, a set of *thinking tools* visible through the results they yield, but it is not built as such ... It is a temporary construct which takes shape for and by empirical work.

Låt oss alltså med detta som utgångspunkt förstå teori som just ett tankeverktyg för oss som vi kan använda för att förstå olika slag av pedagogiska eller specialpedagogiska företeelser.

### **Specialpedagogik som kunskapsområde**

Den vetenskapliga basen

Att försöka definiera *en* teoretisk utgångspunkt för att belysa och förstå specialpedagogikens kunskapsmässiga, sociala, professionella och praxisrelaterade dimensioner är problematiskt. Ett skäl till detta är specialpedagogikens flerdimensionalitet. I sin beskrivning av *specialpedagogisk kunskap som socialt problem* tar den svenske forskaren Rolf Helldin sin teoretiska utgångspunkt i såväl Foucaults religions- och sjukdomstolkningar som Kuhns, Plants och Wittgensteins vetenskapsteoretiska diskussioner, Descartes förnuftsresonemang, Hegels filosofi och Rawls rättvisepprinciper. Helldins sökande efter specialpedagogiska teorier antyder egentligen främst att specialpedagogiken är (eller åtminstone har varit) ateoretisk.

Detta är också vad den i Kansas verksamme forskaren Thomas Skrtic hävdar i sin beskrivning av den teoretiska kritiken av specialpedagogik som kunskapsområde. Kritiken har framförts såväl från föräldrar och olika handikappgrupper som från vetenskapssamhället, främst från samhällsvetenskaperna. Däremot har kritiken varit mycket måttfull från de specialpedagogiska yrkesföreträdarna, vilket enligt Skrtic kan ses som att speciallärarna värnar om den egna professionen.

Studerar man senare års beskrivningar och analyser av specialpedagogikens teori och praktik återfinns liknande mönster hos flera av dess kritiker. Gemensamt i kritiken är att specialpedagogiken bygger på en snävt biologisk-medicinsk och psykologisk syn på avvikelser. Den biologisk-medicinska synen tar sin utgångspunkt i en patologimodell där normalitet definieras som frånvaro av sjukdomssymptom. Den psykologiska synen baseras på en statistisk modell, nämligen normalfördelningskurvan, där individens position relativt andra i fördelningen relateras till gränser mellan avvikelse och normalitet. Båda synsätten bygger på individuell diagnostik och gränserna för vad som kan betraktas som en *normal variation* i olikheter är som regel godtyckligt bestämda.

Många av kritikerna har också en gemensam syn på de specialpedagogiska konsekvenserna av ett sådant synsätt. Specialundervisningen skall fungera välgörande för individen. Om än inte symptomen kan elimineras så kan de eller deras konsekvenser åtminstone lindras. Målet för verksamheten är att genom en lämplig behandling göra livet i samhället så drägligt som möjligt för den avvikande. Lokaliseringen av avvikelsen till individen själv och beskrivningen av

den som en funktionssiärning innebär vidare att individens omgivning i ringa grad ifrågasätts eller utmanas som orsak till att svårigheter uppkommer. Man kan också lägga märke till att de uppkomna avvikelser definitionerna diagnoserna - ofta har sin grund i "störande" eller andra problematiska beteenden som uppmärksammats i vanliga skolsituationer.

I sina analyser av specialpedagogikens funktion i utbildningssystemet stöder sig Skrtic på den franske filosofen och idéhistorikern Michel Foucaults studier. Hans kritik riktar sig främst mot sociala institutioners professionshierarkier och den makt som ligger hos utövarna av professionerna. Det är just dessa yrkesutövare som har makt att tolka *normalitet* och därmed avgöra var gränser mellan normalitet och abnormalitet sätts. Lärare kan i jämförelse med läkare anses ha låg yrkesstatus, vilket medför att medicinska och liknande diagnoser i hög grad okritiskt dominerat som kriterier på behov av specialpedagogiska åtgärder. Dessutom utgör en medicinsk diagnos ofta nyckeln till resursförstärkning vilket bidrar till att motivera dess användning. På så sätt kan professionernas hierarkiska ordning bidra till "lösningar" som för den enskilde "avvikaren" kan vara mer eller mindre ändamålsenliga.

### *Specialpedagogisk forskning*

Det finns inte utrymme att inom ramen för den här artikeln djupare gå in på forskningsfrågor i anslutning till det specialpedagogiska området. Låt mig ändå visa på några tendenser som kan vara av intresse.

Under 1990-talet har den specialpedagogiska forskningen i Sverige genomgått en intressant utveckling. Ett kännetecknande drag i denna utveckling är att det på senare tid blivit allt mer befogat att skilja mellan specialpedagogisk forskning och mer renodlad handikappforskning, som bedrivs inom närliggande discipliner, t ex medicin, teknik och psykologi. Handikappkunskap är naturligtvis en viktig del av specialpedagogikens kunskapsbas och samverkan med denna forskning är betydelsefull. Det har emellertid blivit alltmer nödvändigt för specialpedagogikens utveckling att förstå att kunskap direkt knuten till individer och diagnostiserade syndrom inte räcker som underlag för förståelse och utveckling av specialpedagogisk kompetens och verksamhet. De tidigare alltför snäva utgångspunkterna för specialpedagogiskt tänkande och arbete har i många fall medverkat till segregering och avskiljning. Detta kan främst förklaras med att de förhållandenkrav som kännetecknar verksamheter i s.k. normala miljöer tagits för givna och inte ansetts möjliga eller ens nödvändiga att förändra.

Under senare år har den svenska specialpedagogiska forskningen börjat anta utmaningen att kritiskt granska de miljöbetingelser under vilka specialpedagogiska behov kan tänkas uppkomma. Det vore fel att säga att ett paradigmskifte inträffat - snarare är det så att den individfokuserade forskningen fortfarande finns men att den miljörelaterade forskningen fått utökat utrymme. Delvis hänger detta samman med att anslagsgivare för olika forskningsprogram prioriterat det senare perspektivet. Detta är ett mönster som går igen i västvärlden och som i många fall ledsagas av en ganska hätsk debatt kopplad till ideologiska ståndpunkter. Grovt sett kan detta sägas handla om huruvida ett system som bygger på "inclusion" är bättre än ett som bygger på lösningar där individers avvikelser utgör motiv för skilda utbildningsmiljöer f-"exclusion".

Inklusionsförspråkare har då ofta ansetts som utopister långt från den verklighet som möter lärare i vardagen. Det är sannolikt att detta bidragit till att forskning som ifrågasätter traditionella och väl befästa mönster där med också hämmats därför att resultaten är obekväma. Niels Egelund skriver om just detta i en artikel

där han diskuterar ett svenskt forskningsprojekt och skriver:

De, som har försögt sig med empiriske studier af den almindelige specialundervisning, har i deres skuffelse over resultaterne of te undladt at publicere - for ikke at skade området - eller de har indhøstet bebrejdelser over de skammelige og vildledende resultater, de er kommet op med.

Just den här typen av rädsla för att få kritik för sina forskningsresultat är naturligtvis förödande för forskningens trovärdighet. Peder Haug, forskare vid Högskolen i Volda i Norge menar att en av forskningens viktigaste uppgifter är att kritiskt granska och analysera olika fenomen i omvärlden. Haug anser att den specialpedagogiska forskningen även i Sverige alltför länge förhållit sig okritisk till fältet och därmed har den i ringa utsträckning bidragit till utveckling av specialpedagogiken. Det innebär att man tar för givet att specialundervisning är gott, att utbildningspolitiska intentioner och reformer lämnas oproblematiserade och avvikelser går att skilja från "det normala".

Jag skall också för rättvisans skull nämna något om specialpedagogisk forskning i Danmark så som jag förstår den utifrån en svensk horisont. De båda forskarna vid Danmarks pedagogiska universitet Kirsten Baltzer och Susan Tetler har undersökt förekomst av och inriktning på specialpedagogisk forskning i Danmark. Man fann att sådan forskning egentligen äger rum vid endast två institutioner nämligen Köpenhamns universitet samt Danmarks pedagogiska universitet. Inriktningen på forskningsprojektet bedömer man som snäv - fokus riktas mot i huvudsak specifika funktionshinder som tal- och språksvårigheter, dyslexi, ADHD och liknande problem. Vidare är det förvånansvärt få forskningsprojekt som har en specialpedagogisk inriktning trots att samtliga sex universitet i Danmark borde ha förutsättningar att bedriva sådan forskning. Författarna konstaterar också att den specialpedagogiska forskningen oftast bedrivs *aven* ensam forskare som använder sig *aven* metodologisk ansats inom *ett* snävt avgränsat område.

En försvårande omständighet som präglar den specialpedagogiska forskningen är att forskarna snarare ägnar sig åt att konkurrera med varandra än att föra en dialog vilket Baltzer och Tetler menar särskilt gäller dyslexiforskningen. Man skriver i en artikel att "...the battle is about fundraising and a competition on getting access to the field. The institutions stress the differences among them and argue why their counterpart is getting all wrong. The discussion seems to be an endless war, and if somebody else tries to initiate a dialogue, he or she is turned down, at least until now."

Den hämmande inverkan som "det ändlösa kriget" har för den specialpedagogiska forskningens utveckling i Danmark har medfört att forskningen i liten utsträckning bidrar med kunskap för praxis vilket bl a fått konsekvenser för den allmänna lärarutbildningen där specialpedagogik nu helt saknas som innehåll och tillämpningsområde. Det verkar alltså som att behovet av empiriskt grundade studier av special pedagogikens uppgifter, omfattning och funktioner i det danska utbildningssystemet är stort.

### **Den politiskt-normativa basen**

Specialpedagogikens politiskt-normativa bas utgörs av dess ursprung i och täta knytning till sociala samhällsprocesser i stort. Utgångspunkten är solidaritet med svaga och utsatta och en politiskt uttryckt vilja att särskilt stödja dessa grupper. I olika avseenden resurssvaga grupper skall i någon grad kunna kompenseras och i utbildningssammanhang innebär detta olika slag av pedagogiska stödåtgärder. Att

synen på svaga och utsatta grupper är starkt tids- och situationsberoende kan illustreras med ett drastiskt exempel. Om man tänker sig att den specialpedagogiska kontexten är Tyskland i slutet av 1930-talet, så är det lätt att föreställa sig att "åtgärderna" för att komma tillrätta med avvikelser från normen skulle ha sett brutalt annorlunda ut. "Lösningen" hade då en annan betydelse som en konsekvens av att målen för det samhället var annorlunda än för dagens samhälle.

Men vilken betydelse har dagens samhälle för synen på och förståelsen av avvikelser och specialpedagogisk verksamhet? Det tas för givet att företeelser som förtryck, diskriminering och exkludering är av ondo, vilket knappast kan ifrågasättas. Det intressanta är emellertid att deras motsatser därmed också tas för givna som goda. Det innebär att likvärdighet, deltagande och inkludering blir vägledande för hur skolans verksamhet skall bedrivas. Men det är viktigt att komma ihåg att vi har få empiriska belegg för att så är fallet. Ett av skälen till detta är att det är förenat med betydande metodologiska svårigheter att genomföra forskningsstudier som kan klarlägga konsekvenserna av den ena eller andra utgångspunkten.

I Sverige liksom i Norden i övrigt finns officiellt en enighet om en sammanhållen, gemensam och inkluderande skola som målsättning och värdebaserat ideal. Men vet vi egentligen om en sådan utbildningsmiljö är önskvärd och i så fall med vilka motiveringar? Forskning som behandlar frågor av detta slag skulle troligen betyda ingående analyser av t ex politiskt fattade beslut och policydokument. Ett väsentligt område gäller då frågor kring realiteter i olika aktörers faktiska möjligheter till deltagande och medbestämmande. Detta kan inte genomföras utan studier av maktförhållanden på olika nivåer i skolsystemet, främst hur reell makt fördelas mellan politiker, professionella, föräldrar och elever. Av speciellt intresse är detta i frågor som har med resursfördelning i vid mening att göra. Mer övergripande handlar det mer eller mindre tydligt egentligen om studier av frågeställningen: "Till vad skall vi ha 'en skola för alla' och för vilka syften den i så fall skall eftersträvas."

Även om det under de senaste 40 åren har rått en relativt starkt partipolitisk enighet kring värdet med en sammanhållen skola - en skola för alla - så har forskningen i liten utsträckning studerat dess effekter för olika grupper av barn och ungdomar. Ett exempel på denna problematik är målsystemet i den svenska skolan där "mål att uppnå" i hög grad kommit att definiera vilka elever som skall få specialpedagogiskt stöd och vilka som inte skall få det. Detta visar på hur ett politiskt beslut - att alla skall nå samma mål vid samma tidpunkt - kommer att avgränsa den grupp som blir specialpedagogikens "klienter". Det är givet att den specialpedagogiska teoriutveckling som tar sin utgångspunkt i sådana förhållanden blir annorlunda än den som har en annan utgångspunkt, t ex i ett annat skolsystem.

### **Den handlingsorienterade basen**

Inte sällan har, som vi tidigare behandlat, specialpedagogiken kritiserats för sin brist på teoriförankring och -utveckling. Detta har förklarats med att förväntningarna på den specialpedagogiska verksamheten varit att ta på sig uppgiften att träda in där den vanliga pedagogiken misslyckats. Det är inte ovanligt att skolans personal sätter likhetstecken mellan *specialpedagogik* och *specialundervisning* och att det är just den praktiska aktiviteten, handlandet som är primärt. Det är naturligtvis inte förvånande att lärare förstår fältet på det sättet

men, som vi tidigare kunnat konstatera, kan ett sådant synsätt innebära att specialpedagogik som kunskapsområde inte utsätts för den analys, granskning och kritik som skulle kunna bidra till områdets utveckling.

Det finns emellertid skäl att poängtera att specialpedagogikens starka praxisanknytning inte skall ringaktas. All pedagogisk och specialpedagogisk verksamhet syftar ju till att genom olika slag av påverkansprocesser på ett positivt sätt påverka den eller de som utsätts för verksamheten. Det praktiska utövandet och interaktionen mellan lärare och den lärande kommer då att bli avgörande.

Den tidigare nämnde Thomas Skrtic menar att den välgörande roll specialpedagogiken spelar i skolan har bidragit till att dölja problem och fördröja nödvändig utveckling och förnyelse av pedagogiken. Skrtic skriver i boken *Behind Special Education* från 1991 att:

*...as an institutional practice of public education, special education, I will argue, prevents education from confronting its failures, and thus ultimately precludes meaningful reform.*

Skrtics resonemang pekar på det ömsesidiga beroendet mellan pedagogik och specialpedagogik. Eftersom specialpedagogiken finns att tillgå, kan pedagogiken snäva in gränserna för "det normala" och avhända sig ansvaret för det som ligger i normalitetens utkant. Special pedagogiken å sin sida är för sin existens beroende av att få klienter från den vanliga pedagogiska verksamheten och måste visa att det är något "speciellt" som "speciella" lärare gör med "speciella" barn.

Den engelska forskaren Jenny Sunderland diskuterar i en debattartikel specialundervisningens omfattning och den tysta överenskommelsen mellan specialoch klasslärare och konstaterar:

*The teaching profession has complied with the expansion of the special needs sector because mainstream teachers have an interest in avoiding dealing with special needs pupils and special education teachers need referrals in order to remain in business.*

Specialpedagogisk verksamhet skulle således paradoxalt nog kunna ses som medverkande till att elever etiketteras som avvikande. Urvalskriterierna för rekrytering av elever till den special pedagogiska verksamheten i skolan, blir då kritiska och viktiga.

Specialpedagogikens huvuduppgifter har varit att hjälpa och lindra och specialpedagogikens utövare har blivit de i olika avseenden svagas talesmän och beskyddare. Det är också rimligt att tro att denna verksamhet i många fall bidragit till att elever som fått specialundervisning verkligen blivit hjälpta. Emellertid är det sannolikt att specialpedagogisk verksamhet i hög grad motiveras och berättigas av den vanliga undervisningens oförmåga att nå *alla* barn. Av främst detta skäl bör specialpedagogikens utövare kritiskt granska och ifrågasätta inte bara specialpedagogiken utan även innehållet i den vanliga pedagogiken och dess konsekvenser. En konsekvens av den bristande självkritiken är också ett påtagligt ointresse av att utvärdera effekter - i bred mening - av specialpedagogiska verksamheter.

*Vad är då specialpedagogik definitionsmässigt?*

När vi nu kommit dithän att vi kan konstatera att specialpedagogik som kunskapsområde finns det ändå skäl för oss att söka en definition för området. I en dansk utvärdering av specialpedagogiska utvecklingsarbeten från 1991 ger Frey, Lau och Skoven för dåtida förhållanden ganska typisk definition av

specialpedagogiken:

Specialundervisning og anden specialpedagogisk bistand er et meget omfattende begreb, der ud over direkte undervisning også omfatter blandt andet rådgivning, serlige undervisningsmaterialer og tekniske hjælpemidler samt personlig assistance til elever ved eventuelle praktiske vanskeligheder i forbindelse med skolegangen.

Vad som därefter skett är en vridning av definitionsfrågan mot mer av förståelse av miljöns betydelse. Detta synsätt tar sin utgångspunkt i en relationell förståelse av specialpedagogiken till skillnad från en traditionellt dominerande kategorisk syn.

De två perspektiven och deras konsekvenser inom sex pedagogiska huvudområden illustreras i följande figur:

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
<i>Uppfattning av pedagogik kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera med differentiering undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<i>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, Specialpedagoger och elevvårdspersonal

Figur 1. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektiv.

De två perspektiven utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skol svårigheter men behöver fördenskull inte vara varandra uteslutande. Perspektiven skall förstås som "idealtyper" dvs mentala konstruktioner avsedda att påvisa skillnader mellan de fenomen som beskrivs "idealtypiskt" och verkligheten (eller andra idealtypiska fenomen). Idealtypen är således inte en objektivt sant förefintlig företeelse utan ett slags verktyg med vars hjälp en del av verkligheten bättre kan förstås.

Med detta som utgångspunkt skulle då special pedagogiken kunna definieras på följande sätt:

**Specialpedagogik** är ett kunskapsområde inom den pedagogiska disciplinen med uppgift att stötta pedagogiken inom områden där avvikelser definieras och ges uttryck.

Det väsentliga i den här definitionen är att det är den vanliga pedagogiken som stötts inte i första hand individer eller grupper av individer. Det är här som kvalitetsaspekten kommer in och för att återgå till titeln på den här artikeln så kanske man skulle kunna säga att skolans specialpedagogiska verksamhet blir en kvalitetsindikator på den vanliga pedagogiken - hur väl skolan lyckas tillmötesgå *alla* barns behov. En skola där den specialpedagogiska verksamheten bedrivs isolerad från den vanliga undervisningen visar tydligt på ett segregeringstänkande - ett tänkande som tillåter den vanliga pedagogiken att befria sig från ansvaret för en del barn. Kvalitet i specialundervisningen blir då en pedagogisk fråga, en fråga som handlar om att den vanliga pedagogiken och dess utövare får tillgång till special pedagogisk kunskap för att utveckla sin egen verksamhet så att den tillgodoser behoven hos så många elever som möjligt.

## Vad sker i klassrummet – egentligen?

**Kjell Granström, professor, Linköpings Universitet**

Det finns forskning som visar att lärarna står för 2/3 av talutrymmet i klassrummet, medan eleverna får dela på den resterande tredjedelen. Detta gäller den *offentliga kommunikationen* under lektionerna. Om man däremot tar hänsyn till den icke-offentliga eller privata kommunikationen mellan eleverna blir bilden annorlunda. Det handlar då om elevernas inbördes kommunikation. Det har visat att elevernas kontakter med varandra under lektioner vida överstiger de kontakter de har med sina lärare. Det innebär att eleverna får sin självbild bekräftad i högre grad av kamraterna än av sina lärare. Eleverna hämtar vägledning och hjälp med lektionernas arbetsuppgifter från sina kamrater oftare än från läraren. Det betyder att den informella kommunikation som sker på lektionerna utgör en viktig del av den totala undervisningssituationen som vistelse i skolan innebär.

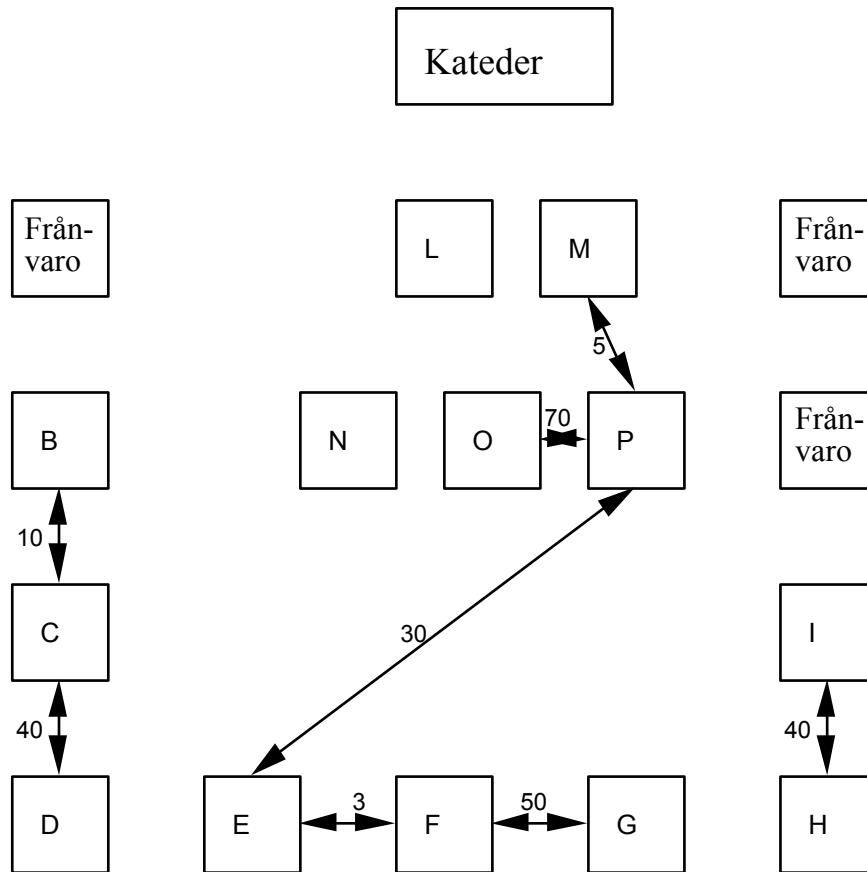
Huvuddelen av den klassrumsforskning som bedrivits i Sverige och internationellt har förbisetat elevernas inbördes kommunikation eller har enbart noterat den som störningar. Klassisk klassrumsforskning har haft fokus på den offentliga, lärarstyrda kommunikationen, d v s den verksamhet som är styrd av de mål och ramar som läraren ansvarar för. Samtidigt med denna verksamhet - ibland understödjande, ibland motverkande lärarens ambitioner - pågår elevernas icke-offentliga kommunikation.

Studier som gjorts tyder på att det finns systematiska skillnader i aktivitetsgrad både mellan stadier och arbetsformer. För att ge en bild av hur interaktionen kan gestalta sig och skifta mellan olika lektioner återges samspelet på två av de studerade lektionerna. Den första härrör sig från en matematiklektion i årskurs 8 (figur 1). Siffrorna i figuren anger antalet utväxlade repliker eleverna emellan. Interaktionen med läraren noterades inte i denna undersökning.

Figuren ger nästan intryck av att vara ett sociogram. Den mest populära eleven framträder tydligt, likaså vilka elever som är intresserade av henne. Det intressanta i det här sammanhanget är emellertid den höga interaktionsfrekvensen mellan eleverna. Genomsnittet ligger på omkring hundra utbytta repliker, vilket t o m är högre än för vad som noterats i tidigare studier.







Figur 2. Interaktionen mellan elever i år tre under en lektion.

Kommunikationen mellan eleverna i denna lektion (svenska) är tämligen begränsad, enbart ett 15-tal repliker i genomsnitt per elev på hela lektionen. Ett par av eleverna är dessutom helt utan kontakt hela lektionen. Den väsentliga skillnaden mellan dessa två lektioner består i att eleverna på högstadiet kommunicerar om huvudsakligen privata saker medan eleverna i lågstadiet till största delen konsulterar varandra i frågor som rör den förelagda uppgiften. Man kan således säga att den privata kommunikationen i det första fallet sker parallellt med den offentliga uppgiften medan den privata interaktionen i det andra fallet sker som ett stöd för den förelagda uppgiften.

Analyserna av ett stort antal lektioner visar att den privata interaktionen är omfattande och har betydelse för elevernas fostran och lärande. Kamraternas betydelse för inläring och attitydskapande har ofta förbisetts när man diskuterar skolans roll.

I 1957 års skolberedning slog man fast att den nya skolan krävde nya undervisningsformer. Enhetsskolans fiende nummer ett var *klassundervisningen*. Det ansågs vara en metod i vilken läraren i sin undervisning vände sig till alla elever i klassen på en gång, som om alla hade samma förutsättningar att följa med. Man hade då uppfattningen att läraren tvingades hålla klassen på en slags medelnivå. De duktiga i klassen skulle inte komma till sin rätt och de svaga skulle snabbt bli utslagna och bortsåg då från att eleverna även pratade med varandra. Skolberedningen förordade istället elevernas *självverksamhet*, individuellt eller i grupp. Den första läroplanen för grundskolan (Lgr62) är emellertid inte lika kategorisk och fördömande mot helklassundervisning. Där skriver man istället att "någon undervisningsform eller något arbetssätt, som kan betecknas som fördelaktigt för alla lärare, elever, ämnen och skolstadier finns inte" (s. 46).

Undervisningen kan vara organiserad som klassundervisning, gruppundervisning och individuell undervisning. I Lgr69 återkommer man dock med en varning för helklassundervisning och säger att den kan medföra betydande olägenheter och otillfredsställande resultat för både de svagaste och duktigaste eleverna. Men säger man ”om man utgår från elevernas arbete kan man skilja på gemensamt arbete, grupparbete och enskilt arbete” (s. 56). En liknande indelning i arbetsformer återkommer i Lgr80 där man säger att ”eleverna kan arbeta med gemensamma uppgifter i klassen eller i mindre grupper, i par eller helt individuellt” (s. 46). Den senaste läroplanen, Lpo94, nöjer sig med att elevernas utveckling skall främjas ”genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer” (s. 8).

Genom alla läroplaner, utom den senaste, kan man således urskilja tre olika undervisningsformer som namnges och kommenteras, nämligen *helklassundervisning*, *grupparbete* och *enskilt arbete*. I varierande omfattning anvisar läroplanerna vilken utformning de olika arbetssätten kan och bör ha.

### Helklassundervisning

Forskningen har visat att andelen helklassundervisning av lektionstiden har minskat under den tid grundskolan funnits. Helklassundervisning under grundskolans första år var till stor del s.k. katederundervisning. Det innebar att läraren satt eller stod bakom katedern och hade genomgångar, läxförhör, läste högt eller visade bilder eller filmer för eleverna. Klassen hölls ihop och samtliga elever tog del av samma aktivitet. På 60-talet tillbringade eleverna 60% av tiden i helklass, under 80-talet var klassen samlad i hälften av lektionstiden. I början av 2000-talet är andelen nere i 40%.

#### *Vart är katederundervisningen på väg?*

Det finns, som synes, skäl att anta att katederundervisningen är på tillbakagång. Därmed skulle man kunna tro att skolkommissionens ambitioner är på väg att uppfyllas. Kommissionen fastslog att en ensidig katederundervisning inte var av godo för eleverna – snarast av ondo. Frågan är emellertid om dagens katederundervisning är densamma som 1962. Vid den tidpunkten präglades undervisningen i hög grad av den gamla läroverkstraditionen. Det innebar att läraren behärskade aktiviteterna i klassrummet. Den allra största delen av tiden kunde användas till undervisning, vilket innebar kunskapsförmedling och förhör. Naturligtvis blir katederns roll viktig i en sådan verksamhet. Katedern var i grundskolans barndom något av den lärostol eller biskopsstol (*cathedra*) som avsågs i den ursprungliga betydelsen. I den äldre kristenheten var det biskopens ord och uttågningar av texten som gällde, folket hade knappast tillgång till skrifterna. I lärarens stift (klassrummet) var det lärarens ord och tolkningar som gällde. Eftersom en sådan lärarsyn var rådande i svenska klassrum fick katedern en central plats i rummet; den var sätet för den skriftlärde, uttolkaren och innehavaren av de rätta svaren. Läraren var den som hade facit.

Den pedagogiska idé, som byggde på att läraren var rättesnöret, hade en stark förankring i svensk skola och gav läraren en mycket central roll. Läraren bestämde, valde ut och förmedlade. Läraren var aktiv sändare, eleverna blev passiva mottagare i den mest extrema varianten. Elevernas blickar förväntades vara riktade mot läraren - mot katedern. Katedern blev det pedagogiska navet i klassrumsarbetet, allt utgick därifrån; kunskaper, direktiv, belöningar och bestraffningar. Katedern var den helgade platsen som var förbehållen den vise

mannen eller kvinnan. Katedern var en symbol för lärarens kunskap och auktoritet.

Efter hand förändrades såväl lärarnas som elevernas relationer i klassrummet, även om verksamheten fortfarande styrdes av läraren. Varken elever eller lärare var villiga att avskaffa katedern eftersom den också fyllde basala psykologiska behov, exempelvis att ha någon eller något att rikta behov av trygghet, auktoritet, besvikelser eller uppror på.

Elevers ifrågasättande av lärarens maktutövande har många gånger riktats mot katedern. Det klassiska skämtet att lägga häftstift på katederstolen kan mycket väl tolkas som ett försök från elevernas sida att punktera lärarens pondus. Fatalt är därför det exempel där läraren satt en hel lektion på ett häftstift utan att reagera. Angreppet på auktoriteten blev istället en bekräftelse på lärarens fullkomlighet och osårbarhet.

De flesta lärare har på sin kateder hittat lappar med impertinenta anmärkningar eller kommentarer. Vid andra tillfällen har främmande föremål placerats på katedern, det kan röra sig om döda djur, porrbilder eller liknande. Syftet är uppenbart; att skända den heligaste platsen i klassrummet och därmed angripa dess innehavare. Det vanligaste angreppet på läraren som har med katedern att göra var kanske när en elev i lärarens frånvaro satte sig i katedern och grovt imiterade läraren. Detta gav möjlighet för klassen att symboliskt skratta ut läraren - något de kanske inte vågade i dennes närvaro. Att en elev sätter sig i katedern behöver emellertid inte alltid vara en skändning. Det kan också vara ett nyfiket prövande av en vuxenroll. Elever behöver få pröva sina drömmar om att bli vuxen, betyda något och få en viktig position. Läraren utgör för många elever en vuxen förebild i positiv mening.

Det är uppenbart att katedern har uppfattats som en maktsymbol av eleverna. Detta understryks också av de lärare som, i grundskolans barndom, använde sig av arbetssättet att eleverna skulle visa upp sina enskilda arbeten och få dem rättade av läraren. Under sådana arbetspass ringlade sig en kö från klassrummet upp mot katedern. Eleverna köade för att få audiens, inte hos biskopen, men väl hos läraren i "biskopsstolen". Lärare var ofta i sådana fall mycket noga med att eleverna inte fick hänga på katedern. Ett rationellt skäl till detta var kanske att eleverna inte skulle stöta till bordet. Ett omedvetet motiv kan också ha varit att eleverna inte fick vanhelga den utvaldes möbel - symbolen för herravälde. Katedern var i vid mening en symbol för de vuxnas auktoritet - en ställföreträdare för både lärare och föräldrar. Man var rädd för att om man skulle ta bort katedern skulle det leda till förvirring hos eleverna. Eleverna behövde och behöver fortfarande auktoriteter att se upp till, att beundra, att hata, att göra uppror mot och att pröva. Eleverna katederhyss tjänade därför viktiga syften för eleverna i deras utveckling och i deras prövande av auktoriteter.

Klassrumsstudier under 80-talet visade att katedern (och lärarens) auktoritet hade minskat. Fortfarande genomfördes dock en stor del av lektionerna som helklassundervisning och med läraren bakom katedern. Det fanns dock lärare som skjutit katedern åt sidan och använde den för andra ändamål, t ex att ställa ett akvarium på eller att ha som avlastningsyta. Det var ingen slump att de gjorde så, dessa lärare hade vanligtvis tagit avstånd från det traditionella sättet att arbeta. Istället för att mata eleverna med kunskaper hade de en ambition att väcka elevernas egen nyfikenhet och intresse för att skaffa sig kunskaper. De försköt tyngdpunkten i klassrummet från läraren och katedern till eleverna och deras

bänkar. Katedern hade blivit ett hinder för deras pedagogiska idéer och därför förpassade de den till ett hörn.

Idag, 40 år efter grundskolans införande, finns katedern fortfarande kvar i de flesta klassrum. Även om klassen tillbringar en hel del tid i helklass, visar ändå de klassrumsobservationer vi genomfört att det är svårt att hävda att skolan kännetecknas av en katederundervisning. Det finns visserligen lärare, främst i de högre årskurserna, som genomför kunskapsförmedling och förhör som påminner om läroverkstraditionen. Den största delen av den gemensamma tiden i helklass ägnas inte främst åt undervisning utan snarare administration av undervisning. Det innebär att tiden utnyttjas för gruppindelningar, information om veckans arbete, förberedelser för eget arbete, genomgång av material, insamling av hemuppgifter etc.

Kan man då säga att det har varit en gynnsam utveckling av helklassundervisningen i svensk skola? Man kan hävda att det är en positiv utveckling på så sätt att avståndet mellan lärare och elever har minskat. Det är idag ett mer avspänt förhållande i klassrummet, det är numera sällsynt att elever är rädda för sina lärare. Detta har också medfört att eleverna idag tar sig ”friheter” som var omöjliga för 40 år sedan. Tillmälen som varit otänkbara, riktas idag både till lärare och elever. Det finns således tecken på en respektlöshet som tidigare inte kunde visas för vare sig läraren eller den lärdes stol.

Den heliga stolen är inte längre lika helig. Lärare förefaller idag i lägre grad använda sin position som ”skriftlärd”. Helklassituationerna används i allt lägre grad till den typ av aktiviteter som skolkommissionen varnade för, nämligen att hålla samman klassen på en slags medelnivå. Detta är positivt om förändringen innebär att lärare inte längre har kunskapsgenomgångar med klassen som går över huvudet på vissa elever men uppfattas som triviala eller ointressanta av andra. I den betydelsen kan utvecklingen sägas vara positiv. Om man emellertid ser helklassituationen som ett forum för kollektiva och delade upplevelser av kognitiva, estetiska och etiska händelser och episoder, då finns det skäl att vara uppmärksam på utvecklingen.

### **Det kollektiva samtalet**

Det finns viktiga aspekter på barns fostran och utveckling som förutsätter kollektiva upplevelser och gemensamma aktiviteter. Att lyssna på en lärare som inför klassen målande berättar om historiska händelser är inte enbart ett sätt att inhämta kunskap. Det innebär också en träning i att skärpa sinnen, att lyssna, att fantisera och sätta sig in i andra människors situation. Helklassundervisning innebär också att eleverna kan ställa frågor och reflektera högt inför andra. Detta är också en viktig träning, nämligen att inför andra människor språkliggöra sina tankar och funderingar. Detta är inte minst viktigt när det gäller etik och värdegrundsfrågor. Det gemensamma prövandet – det kollektiva samtalet – där eleverna lär sig lyssna på andras uppfattningar och synpunkter, där eleverna tränas i att formulera och argumentera för sina tankar är en viktig del i deras individuella och medborgliga fostran. Läraren leder samtalet och deltar men lämnar utrymme för elevernas olika argument och det är inte alltid nödvändigt eller ens önskvärt att alla måste komma fram till samma ställningstagande. Ibland, när det gäller en akut fråga för klassen, kan det emellertid vara viktigt att alla kan enas om ett beslut.

Det finns en föreställning om att helklassundervisning innebär att läraren ”mässar” från katedern. Helklassundervisning kan emellertid också innebära att

läraren levandegör och åskådliggör historiska, sociala, biologiska, moraliska och naturvetenskapliga fenomen och att elever och lärare gemensamt undersöker, ifrågasätter och i tanken prövar trovärdighet, hållbarhet och konsekvenser av olika vetenskapliga, politiska, värdemässiga, etiska och moraliska uppfattningar. Denna form av helklassundervisning har jag valt att kalla det *kollektiva samtalet*. Detta är en arbetsform som skiljer sig radikalt från katederundervisning.

*Sammanfattningsvis* tyder allt på att den klassiska katederundervisningen är på kraftig tillbakagång. Istället används en stor del av helklasstiden till administrativa och organisatoriska uppgifter. Däremot utnyttjas den gemensamma tiden i begränsad utsträckning till det kollektiva samtalet. Det kollektiva samtalet borde vara en naturlig del i skolans arbete, ty där sker en träning i att lyssna till andra och övning i att själv formulera och pröva olika tankar och frågeställningar. Lärarens roll i helklassituationen har förändrats så tillvida att den kunskapsförmedlande rollen minskat medan den arbetsledande har ökat. Däremot tycks inte den samtalsledande rollen ha utvecklats nämnvärt.

### **Skolans grupparbete**

När grundskolan infördes fanns en vision om att grupparbetet skulle utgöra ett viktigt inslag i skolans arbete. I Lgr 62 beskrivs grupparbete som en arbetsform där ”eleverna samarbetar i mindre och fritt sammansatta grupper under lärarens ledning och med hans stöd. Medlemmarna i varje grupp löser därvid en gemensam uppgift eller olika deluppgifter inom ramen för en större enhet” (s. 45). Man menade att eleverna på så sätt kunde träna färdigheter och få kunskaper, samtidigt som man tog vara på elevernas behov av kontakt och samarbete. Läroplanen gav vid den tiden ganska ingående anvisningar om hur grupparbete på olika stadier skulle utformas. I läroplanen fastslogs också att grupparbete ställer stora krav på lärarens yrkesskicklighet. ”En sådan uppläggningsfordrar organisationsförmåga, förberedelse och konsekvent ledning, för att arbetet inte skall spolieras av elever som inte finner mening i det och inte får utlopp för sin energi” (s. 56).

Grupparbetets genomslag under de senaste fyrtio åren har varit vikande och närmar sig nu c 10% av tiden. Detta kan tyckas vara en något märklig utveckling, i synnerhet som det inom arbetslivet under motsvarande tidsperiod skett en utveckling från hierarkiskt enmansarbete till teamwork, grupporganisationer och produktionsenheter med ansvar för processer och produkter. Att arbeta i mindre grupper skulle kunna fungera som en brygga mellan elever med olika etnisk eller social bakgrund och mellan pojkar och flickor, och dessutom vara en förberedelse för vuxenlivet genom att träna förmåga att ta initiativ och ansvar. Emellertid används grupparbetet mycket sparsamt i undervisningen både i Sverige och på andra håll i västerlandet. Skolverkets (1994) utvärdering visade att grupparbete förekom i cirka 10 procent av lektionerna under början av 90-talet i Sverige. Detta stämmer rätt väl med övriga studier.

Lärare är ofta skeptiska till grupparbete som pedagogisk metod. Det betraktas inte som ett lätt och självklart sätt för barn att arbeta på. Studier har också visat att många grupper inte samarbetar för att få fram resultatet. Istället löser man uppgiften genom att en eller två elever i gruppen får göra jobbet eller lösa problemet. Gruppens prestation är således i själva verket resultatet av en eller två medlemmars kunskap och ansträngning. Det betyder att gruppens övriga medlemmar kan använda tiden för andra saker. Denna form av grupparbete kallas *disjunktivt*, d.v.s. utan samverkan. Det räcker att en i gruppen kommer på

lösningen. Sådana uppgifter gör att gruppen lägger fram ett resultat, men möjligheten för alla i gruppen att tillägna sig nya kunskaper och färdigheter har uteblivit. Däremot har kanske vissa elever fått bekräftelse på sin oförmåga eller lärt sig åka snålskjuts på andra. Det är möjligt att den tydliga nedgången av andelen grupparbeten efter 1980-talet kan förklaras med att lärarna insåg dessa avvisidor.

En annan orsak till att lärarna övergav grupparbetet kan ha varit att ofta tog sig uttryck i den variant som kallas *komplementära* uppgifter. Det handlar om att deltagarna i gruppen delar upp uppgiften i mindre delar och att var och en av deltagarna sedan ansvarar för sin avgränsade del. Den slutliga redovisningen består av att man häftar ihop de olika delarna till en skrift, eller att eleverna på rad redovisar sin del muntligt. Ett sådant grupparbete förutsätter inte något gemensamt arbete annat än inledningsvis när man fördelar uppgifterna och avslutningsvis när hopsamling sker.

Det finns dock lyckade exempel på grupparbete som fungerar efter det som kallas en *konjunktiv* modell. Detta innebär att gruppens lösning är beroende av samtliga elever. Gruppen är inte klar förrän alla i gruppen har lyckats med prestationen. Man brukar i detta sammanhang jämföra med en grupp bergsbestigare. Klättrarna är sammankopplade med ett rep och är därför beroende av varandras prestationer. Uppstigningen måste göras så att alla orkar följa med. Det kan innebära att de bästa klättrarna inte får utnyttja sin fulla kapacitet utan får använda en del av sin egen energi eller kunskap till att bistå de övriga. Gruppuppgifter i skolan som bygger på konjunktiva problem är ganska ovanliga. Läraren måste i sådana fall konstruera uppgifter och i sina instruktioner sätta som villkor att gruppen inte är klar förrän alla elever i gruppen är klara. I sådana fall diskuterar gruppen tillsammans bästa tillvägagångssätt och lämpliga strategier. De tolkar tillsammans uppgiften och slutför uppgiften i samarbete. Även i denna form av grupparbete förekommer utveckling av privat eller irrelevant karaktär, men endast i liten omfattning i jämförelse med andra grupper.

Även om många grupparbeten har fungerat mindre väl och tillämpats i begränsad utsträckning, finns ändå tecken på att arbetsformen fungerade väl för de flesta elever under slutet av 1990-talet. I en studie avsåg man att undersöka vilka faktorer som påverkar elevernas upplevda utbyte av lektionerna. En faktor som studerades var *arbetsformer* (katederundervisning, individuellt arbete och grupparbete). Studien gick till så att en observatör deltog på lektioner och noterade vilka arbetsformer som dominerade, vilket ämne som undervisningen avsåg samt elevernas interaktion. Direkt efter varje lektion fick eleverna besvara ett enkelt frågeformulär som avsåg mäta *elevernas utbyte av lektionen* där de fick tala om de hade förstått innehållet och om de hunnit med att arbeta etc. De fick också ange hur deras *sociala situation* varit under lektionen, om de känt sig trygga med sina kamrater, om de haft kontakt med andra elever etc.

Undersökningen som omfattade över tusen elevsvar var fördelade på olika ämnen och stadier. Det fanns också en stor spridning med avseende på undervisningsgruppernas storlek. Denna studie tog fasta på det omedelbara utbytet av lektionerna för eleverna. Resultaten visar att den faktor som har störst betydelse för elevernas utbyte av lektionerna, såväl kunskapsmässigt som socialt var de arbetsformer som läraren valt för lektionen. Störst utbyte tyckte eleverna att de fick i lektioner där de fått arbeta tillsammans med kamrater (parövningar, grupparbete, gruppdiskussioner) och minst utbyte, d.v.s. svårast att hänga med uppgav de att de hade haft av genomgångar och katederundervisning. Det betyder

emellertid inte att de anser att de haft dåligt utbyte av denna senare typ av lektioner. De tycker för det mesta att de har haft en positiv behållning även av dessa lektioner, men utbytet har varit större när de fått arbeta självständigt och ännu större när de fått arbeta tillsammans med kamrater.

Resultaten tyder på att grupparbeten trots sina brister tycks ha en positiv betydelse för elevernas sociala välbefinnande och även för deras upplevelse av att förstå och lära det kognitiva innehållet i arbetsuppgifterna. I studien skiljer man inte mellan olika typer av grupparbeten. Det är troligt att effekterna skulle bli ännu större om man enbart valde grupparbeten av *konjunktiv* art. D.v.s. sådana som förutsätter ett genuint samarbete.

Om lärare framgångsrikt skall kunna leda och organisera grupparbete i skolan, bör de vara medvetna om de fallgropar som kan vara förenade med ett sådant arbete. Det finns fem kritiska punkter eller hindrande faktorer för ett gott samarbete i grupp.

*Otydliga uppgifter.* Om mål och ramar för arbetet är oklara väcker det osäkerhet hos deltagarna i otränade grupper. De hanterar osäkerheten genom att göra saker de är vana vid, exempelvis göra om grupparbetet till individuellt arbete eller bråka med varandra.

*Halo-effekt.* Det finns en risk att begåvade och ambitiösa elever får bära ansvaret för att gruppen skall prestera något. Behovet av att ge gruppen adekvata och rimliga uppgifter där alla kan delta framstår som viktigt.

*Otränade grupper.* Det är en missuppfattning att tro att grupparbete kan genomföras utan träning. Att lära sig samarbeta och tillägna sig demokratiska arbetsformer kräver träning lika väl som att lära sig läsa. Både i lästräning och grupparbetsträning bör man börja med lättare uppgifter för att så småningom ge sig på mer avancerade.

*Grupparbete är inte alltid grupparbete.* Mycket av det som kallas grupparbete är i själva verket individuellt arbete (komplementära uppgifter) eller arbete utfört av en eller två i gruppen (disjunktiva uppgifter). Verkligt samarbete (konjunktiva uppgifter) har visat sig vara mindre vanligt i skolan.

*Gruppprocesser.* Så snart individer skall arbeta tillsammans uppstår gruppdynamik. Deltagarna söker sin roll och plats i gruppen, normer etableras. Ofta uppstår också en kamp om ledarskapet i gruppen. Sådana processer är viktiga och får inte negligeras eftersom de är en naturlig del av mänsklig samvaro, men de kan naturligtvis gå överstyr. Gruppammansättning är därför en delikat uppgift för läraren, liksom att ha tålamod att låta gruppen etablera sig och finna sin egen väg för arbetet.

*Sammanfattningsvis* kan man konstatera att grupparbete inte är helt lätt att administrera och genomföra. Detta är en mer krävande uppgift än att genomföra traditionella lektioner eller att ge eleverna individuella uppgifter. Detta kan vara en förklaring till den låga förekomsten. Forskningen har visat att väl fungerande grupparbeten kräver tydliga instruktioner, tydliga syften och tidsramar och en tydlig struktur.



## Individuellt arbete

Den tredje vanliga arbetsformen som förekommer i skolan är individuellt eller enskilt arbete. Det innebär att eleverna arbetar var för sig med att lösa uppgifter, skapa eller läsa. I grundskolans barndom förekom detta som ett komplement till lärarens genomgångar med klassen. Det kunde innebära att eleverna i arbetsböcker eller träningshäften jobbade vidare med det som läraren gått igenom. Det kunde exempelvis handla om välskrivning, rättstavning, matematikuppgifter eller namngeografi. Kulturella aktiviteter i form av att läsa "bänkbok" eller måla och teckna är andra exempel på uppgifter av individuell karaktär. Som vi strax skall se har inte bara omfattningen av individuellt arbete förändrats sedan 1962 utan också innehållet i arbetet. Av forskningen framgår att tiden för individuellt arbete ökat under tidsperioden, från c 20% på 60-talet till det dubbla (c 40%) i början av 2000-talet. Individuellt arbete innebar under grundskolan första decennier att läraren försåg alla elever med likalydande uppgifter. Sextio- och sjuttitalen kännetecknades av gynnsamma ekonomiska villkor för skolan, man hade råd att köpa övningsuppgifter, övningshäften och arbetsböcker till varje elev. Dessa bestod till stor del av s.k. fylleriövningar. Det kunde innebära att eleverna med utgångspunkt från lärarens genomgång eller egen genomläsning av en lärobokstext skulle besvara förproducerade frågor eller uppgifter i ett tryckt häfte. Läromedelsförfattarna bistod med denna typ av uppgifter. Ett sådant förfarande innebar att läromedelsförfattarna inte bara tjänade stora pengar utan också fick en starkt styrande funktion för skolans undervisning. Man kan med fog hävda att läromedlen hade en starkare och tydligare styreffekt på verksamheten än vad läroplanerna hade. Nu skrevs visserligen de flesta läromedlen med utgångspunkt från kursplanernas huvud- och delmoment, men innebar i praktiken att skolans aktiviteter i hög grad kom att styras av ett begränsat antal läromedelsförfattare. En styrning som sträckte sig ända ner till elevernas individuella arbete på lektioner och i deras hemuppgifter. Läraren kom därvid att bli en administratör av läromedelsproducenternas material och uppgifter. Eleverna arbetade med samma uppgifter och läraren samlade regelbundet ihop arbetsböckerna och rättade (många gånger med hjälp av särskilda facit som också läromedelsförfattaren bistod med).

Under slutet av sjuttitalet och början av åttitalet fanns det lärare som arbetade med att bryta mönstret med rutinmässiga fylleriövningar. Man introducerade något som kom att kallas *eget arbete*. Konkret kunde detta innebära att eleverna under fredagen individuellt planerade sitt arbete för den kommande veckan när det gällde träningsuppgifter i framförallt matematik och svenska. Eleverna plockade själva fram material i enlighet med den egna planeringen. Varje elev fick en checklista med allt material i svenska och matematik. När de var klara med ett visst moment satte de ett kryss för detta i checklistan.

Eget arbete är ett arbetssätt som inte introducerats i skolan genom några speciella utbildningssatsningar. Arbetssättet har snarare vuxit fram bl. a. som en följd av åldersintegrerad undervisning, där lärare sökte ett arbetssätt där elever på olika nivåer skulle kunna arbeta i egen takt. Senare har också försök med slopade timplaner inneburit att lärare använder sig av eget arbete som ett sätt att planera och strukturera arbetet.

*Enskilt arbete* innebar att eleverna på tid som läraren bestämde arbetade med individuella uppgifter som läraren bestämt. *Eget arbete* innebär att läraren har anvisat ett antal uppgifter som eleverna skall genomföra, eleverna sekvenserar

själva arbetet och planerar själva när de skall genomföra det (inom tidsramar som läraren anvisat).

Den väsentliga skillnaden mellan de två varianterna av individuellt arbete ligger inte i att eleverna har olika mycket inflytande över vilka uppgifter som skall genomföras. Båda arbetsätten bygger på att läraren har bestämt uppgifterna. Skillnaden handlar däremot om elevens möjlighet att själv styra och fördela tiden till de uppgifter som är förelagda.

Vid enskilt arbete har läraren ansvar för och styr elevernas tidsanvändning nästan helt och hållet. Helt kan läraren emellertid inte styra. Även om eleverna skall arbeta med förelagda uppgifter kan eleven skaffa utrymme för andra projekt, såsom att drömma sig bort, prata med kamrater, läsa serietidningar, spela dataspel eller rita. Vid eget arbete får eleverna fritt planera sin tid till de olika uppgifterna. Visserligen finns även här en begränsning genom de schemapositioner som får användas för arbetet. Den principiella skillnaden mellan arbetsätten är emellertid tydlig.

Lärare som arbetat med eget arbete ser fler fördelar än nackdelar med arbetsättet. Det betyder inte att nackdelarna negligeras, några bekymrar sig för om detta arbetsätt kan leda till att elever med svårigheter kan komma få svårt att ta aktiv del av ett kommande samhälle. Eleverna själva har naturligtvis svårt att se en sådan följd av arbetsättet. De lyfter istället fram är valfriheten. Emellertid är det huvudsakligen ämnenas och uppgifternas *ordningsföljd* som eleverna kan bestämma. Denna frihet är inte så överväldigande, men de flesta elever upplever valfriheten som en stor fördel, och ett reellt inflytande. En studie rörande försök med slopade timplaner visar att detta inneburit en ökning av inslag med elevens eget arbete. Valfriheten kommer till uttryck i att eleverna själva får bestämma i vilken ordning de skall kryssa för rutorna i sin checklista. Checklistorna kan ha de mest skiftande utformning; färgsnurror där segmenten skall färgläggas, äppelträd med frukter som skall målas, borgar där stenarna skall markeras efter hand som momenten klaras av etc. Valfriheten begränsas till i vilken ordning rutor och ringar skall fyllas och när arbetet skall göras. Den innehållsmässiga friheten är, formellt sett, i stort sett obefintlig. Det finns dock en grupp barn som tar sig frihet genom att inte arbeta med uppgifterna, nämligen "vandrarna". Det handlar om barn som har svårt att koncentrera sig på en uppgift, de går runt och ser vad kamraterna gör utan att själva komma till ro. Dessa barn lär sig definitivt inte att ta eget ansvar eller komma i kontakt med sin egen kapacitet. Andra barn skulle kunna kallas "drömmarna" som snällt sitter i sina bänkar med uppgifterna framför sig men i tankarna finns någon helt annanstans.

När man jämför elevernas inställning med familjernas ekonomiska och kulturella resurser finner man att barn från familjer med rikliga eller goda resurser huvudsakligen använder eget arbete och planeringsboken som redskap och en utmaning, medan elever från hem med måttliga eller begränsade resurser ser arbetsättet som ett pålaga. Resultaten tyder således att eget arbete är förenat med en risk att befästa sociala skillnader som innebär att elever med goda förutsättningar får en träning i att bli projektledare för sitt eget liv som Dencik (1995) uttrycker det. Barn från mindre gynnsamma miljöer tränas i att genomföra uppgifter som andra bestämt och som kanske inte alltid upplevs som så meningsfulla. Uppgifterna görs för lärarens skull inte för egen skull.

*Sammanfattningsvis* kan vi konstatera att elevernas individuella arbete har ökat i omfattning under grundskolans fyrtio år. Arbetet har emellertid ändrat karaktär från enskilt utförande av samma uppgifter för hela klassen till eget arbete där

varje elev planerar och genomför förelagda uppgifter i sin egen takt och självvald ordning.

### **Förändrade arbetsformer – förändrade synsätt på elever och lärande**

Det är uppenbart att grundskolan genomgått påtagliga förändringar under sina fyrtio år. Förändringarna handlar framförallt om att tiden för gemensamma, kollektiva upplevelser minskat på bekostnad av individuella arbetsformer. Från en skola som dominerades av katederundervisning och där klassen hölls samlad har vi fått en skola som alltmer gynnar det individuella projektet. Tiden för gemensamma upplevelser har minskat, men även innehållet i de gemensamma samlingarna har förändrats. Från att ha varit dominerat av lärarens berättelser, genomgångar och förhör används numera allt större del av helklasstiden till administration, information och instruktioner. Tid för gemensamma upplevelser, det kollektiva samtalet eller den moraliska konversationen tycks ha blivit allt mindre i dagens skola.

Tiden för individuellt arbete har också förändrats till omfång och innehåll. Från enskilt arbete baserat på lärarstyrda gemensamma uppgifter för alla elever, har vi fått ett ökat inslag av eget arbete. Det innebär att eleverna själva planerar och sekvenserar de arbetsmoment som läraren föreskrivit. Arbetet styrs och utvärderas med hjälp av checklistor och avprickningsschema. Denna utveckling mot att ”styla sig själv och designa sitt liv” speglar sannolikt de tidsströmmar som finns i samhället. Medborgarna förväntas idag göra personliga och individuella val på en mängd områden som tidigare var föremål för kollektiva lösningar, exempelvis som att välja pensionsfonder, välja teleoperatör eller välja elleverantör. Skolans arbetssätt speglar således och förbereder eleverna för ett mer individualistiskt samhälle och mindre för ett samhälle som grundar sig på kollektiva och gemensamma lösningar. Detta avspeglar sig också i den begränsade träning som eleverna får i att arbeta i grupp. Grupparbeten som bygger på deltagarnas gemensamma och samlade insatser är sparsamt förekommande, det är vanligare att grupparbete, av eleverna, omorganiseras till ett antal individuella uppgifter.

*Sammanfattningsvis* kan man säga att den förändring som kan spåras i skolans arbetsformer signalerar att skolan förändrat sitt uppdrag från en tydlig gemensam medborglig fostran till att förbereda eleverna för individuella och privata projekt. En utveckling som av allt att döma bidrar till att bibehålla eller öka skillnaderna mellan elever från hem med goda kulturella och ekonomiska förutsättningar och elever från hem med mer begränsade resurser. Det är synnerligen viktigt att lärare använder sin makt och sitt professionella kunnande till att slå vakt om en lärarroll som innebär att skapa gynnsamma villkor för barns lärande och växande. Och ha mod att våga för det kollektiva samtalet med sina elever.

## **How can you create a local curriculum through an approach of action research? - My experience of work *with* people in a research and development project<sup>1</sup>**

**Gretha Wikgren, Department of Teacher Education, Luleå University of Technology.**

The title refers to a written report of mine. Even if this paper mostly is a review of what happened between 1997 and 2000 the research project is of two reasons still alive. One is that I am going to use the data in my further research studies and then I have to go deeper in the data and look at it with more theoretical sensitivity. I have not started this work yet, just planned how to do that. From January 2003 I have got more time for my research and then I hope to seriously start with this. Therefore I can not say at the moment what theoretical framework I am going to take. The other reason is that I still co-operate with the same city council in other projects. My action in the continuing process of school development is to follow what is going on, reflect and give back what I have observed. I am also a supervisor for the principals. As I in my project work much more with people than research on them I define my approach as action research inspired.

When I try to locate my research in the area of different action research approaches I would put my approach near Karlsen (1991). It is a form of participatory action research with limits on degrees of participation. I have a rather distinct role and responsibility and do not share everything with others. From Elden & Levin (1991) I borrow the terms insiders and outsiders. Insiders in my project are people from the county council involved in the project. Outsider, that's me and sometimes my professor, the doctoral students and my colleague.

I shall now describe my research project from start and with help of some examples show how the activities have been both from insiders and outsiders point of view.

### **My research area and research environment**

Since 1997 I have some assignments consisting of school development in a small city council in Norrbotten and I am still engaged there. I shall relate what the whole project is about and my role (and in the beginning my professor and some doctoral students) as an action researcher in it. Actually the whole project consists of stages or, you can say, smaller projects inside the main one. Each small stage has its one goal.

The environment for my research is among leaders of the local board administration, principals, preschool teachers and teachers. It does not include the teachers work in classrooms with pupils or preschool teachers work with small children.

In 1997 leaders from a small city council in Norrbotten asked Professor Henning Johansson at our Centre for Research in Teaching and Learning at Luleå University of Technology, for research support during the production of their new local curriculum for school and preschool. Together with my professor then, Henning Johansson, and in co-operation with leaders from the city council, we

---

<sup>1</sup> In Swedish: FoU

outlined an idea of how the curriculum possibly could be developed. The aim of the whole project from the beginning was

- To get a research based and political based analysis from the world around
- To through a process of action learning produce the new political document
- To make a totality of every continuous and new project in the area of responsibility for the local board of education
- That as many of those people coming to be affected by the curriculum, direct or indirect, should participate in producing the new curriculum
- The curriculum produced is supposed to be a "living" document and, if there is need, quickly changeable.

Our idea was accepted by the local board of education. Centre for Research in Teaching and Learning got the assignment to follow the project from start with an action research approach, developed at Centre for Research in Teaching and Learning. And from our Centre's point of view I got the assignment to be the project leader. And this is how my research project started.

### **Action in action research**

#### **The "kick-off"**

The work with the curriculum started in October 1997 when a representative group of teachers and preschool-teachers (pilot-pedagogues) and the principals met to talk about experiences from their work. From Centre for Research in Teaching and Learning took Professor Henning Johansson, some of his doctoral students and I part. Our task the first day, a day of "brainstorming", was to notice on easel pads everything what groups of participants said about their work and problems they saw in school and in pre-school. They were told to let thinking and fantasy flow without restriction.

In the same afternoon and night we researchers<sup>2</sup> tried to grasp the content of the more than 600 statements and then sort out the statements in themes. Professor Henning Johansson summed up and did the final interpretation of the material. It became apparent that the statements were very much focused on putting the child/the pupil in centre, about learning from everyday life, about enterprise, about how to behave in relations, about joint responsibility of the whole, about flexible organisation and about working environment.

Professor Johansson presented the result of our analysis next day to the participators and the present politicians. The politicians had the opportunity to react on what the presentation showed and also to add own ideas.

Later in October professor Henning Johansson presented the result from these two days to the whole staff in preschool and school and they could during the first day in groups discuss these seven themes and add their points of view. I circulated among the groups as an observer. But my role was in a way active to, because when I came to groups it happened that they asked me things and we had interesting discussions.

The result of this brainstorming event, the discussions among the whole staff and the co-operation with us researchers lead to a decision of the local city board that the work with developing the new local curriculum should be based on following seven themes:

---

<sup>2</sup> I use this term for all of us even if we were/are not "examined" researchers.

- the child/the pupil in centre
- learning from everyday life
- enterprise
- how to behave in relations
- joint responsibility of the whole
- flexible organisation
- working environment

When I summarize the process so far I see that, even if the beginning of the process was initiated by leaders from the city council, the whole staff had opportunity to take part and be active. Our action as researchers was to, together with local leaders, develop ideas of how they could organize a process of working with the local curriculum, but also to be listeners and observers. We acted by delivering our reflections and the results of our analysis back to the participants.

### **The first step in the process**

Next step after the day of brainstorming and the days with preschool- teachers and teachers we decided that the pilot-pedagogues should gather development works that were in progress in respective workplace. The educationalists were expected to write down what they were doing, the aim of their projects, how long time it lasted and how they planned to evaluate the work. They would then send this data to me. It was not so easy to get these descriptions and it took rather long time. But finally I got about 40 descriptions of varying content with varying goals and with varying way of describing what they were doing. The plan was that the educationalists from now on and once a month should send me their logbooks where they related how their work continued. My task was to analyse the data and look if there was any connection to the decided themes for the local curriculum and also give them continuous feedback on what they had written in their logbooks. Even if the written documentation improved over time it was something that was difficult for the educationalists. When the pilot- pedagogues had the opportunity to present projects from their unit verbally to each other and for me they had no trouble doing that.

Both their verbal and written stories emanated from the children's perspective and *what* the pedagogues wanted to do with them. Very seldom they talked about *how* they as pedagogues were going to work to reach the goals. For example a team of teachers, who worked with children in special need of help, saw that the children were very restless and needed a stereotyped existence and that they also needed to know in advance what was going to happen. The goal was that the children would get peace and quiet so that they could work moments without support of grown-ups. The action of the teachers was to make a personal scheme to every child.

When I read the logbook from the teachers I could not find anything written about how and why they had come to this decision. Was it from previous experiences? Had there been a discussion between colleagues? Why do pedagogues not write about their roles? Do they value this knowledge as unimportant? Is this knowledge difficult to describe? The logbooks do not tell me if the personal schemes for the children resulted in calmer children.

For teachers action is very important and they sometimes can not describe why they do like they do and have difficulties to look back with distance at their work

in the classroom. They also are very unaccustomed to write down a description of a development work. Much knowledge in the work of an educationalist is quiet. But I believe that part of this knowledge does not have to be quiet. Even if a description of an action is not the same as the action I think that from the practical view of knowledge (Molander, 1997) that researchers can together with the practitioners make the knowledge more visible.

Our action as researchers when we noticed that the pedagogues had difficulties in finding their way to write down their own piece of work, was to show them a model for how they could describe a development work. We also discussed with the pedagogues and argued for the importance to look at one's own work, to reflect and to write down and evaluate one's own work. In the beginning, the pedagogues used our model only as an instrumental tool, not included in their action. Gradually the model got more included in some of the pedagogue's work. They could more clearly define and describe their projects. But often it stopped here. The experiences from projects were still missing or very diffuse described. This was not good as these experiences should make up an important base for the work with the local curriculum. The question was: How could you avoid that experiences from the many development works going on in preschools and schools remained as quiet knowledge for others than they who were directly involved?

### **To make work visible**

Written and verbal reports from us researchers to the local city leaders of the project resulted in a decision to a new way of making visible what different teams of pedagogues or units had worked with during the school year. In the beginning of next school year an exhibition was going to take place where every unit during two days showed their development works for the whole staff in preschool and schools. When we discussed this some of the pilot- pedagogues were frustrated of how time consuming this could be in their already busy situation.

Our task as researchers, Professor Henning Johansson, my colleague and I, were to during the first day be observers and notice how the units had chosen to present their development work and if there were some connections to the seven themes in priority to the content of the local curriculum. We also looked if there were some words or sentences that directly could be used in the local curriculum.

And what we saw was impressive! Impressive in many ways: In spite of short time for preparation we met a brilliant exhibition where pedagogues could now illustrate their work with children/pupils from previous school year. You could see the result of children's work in different material and for example taste their produced juice and follow the production of a work with a rock concert. With charisma and pride everybody showed and told visitors about their work. Some pedagogues had their pupils there as presenters. It was an exhibition done with and in action and with enthusiasm! Pupils could both tell us what they had done and why they had made things the way they had done it. Computers were used to present activities. As this city council is situated near the frontier to Finland, the question about language always is of immediate importance. Many children come from Finland or have bilingual parents. Until now the question of language had been absent in the work with the local curriculum, but now the exhibition gave many examples of bilingualism.

The exhibition succeeded where the written descriptions “failed”, to show living knowledge. But living knowledge only exist in form of skilled people taking responsibility for what they do (Molander, 1996). Knowledge in action was manifested, partly through pictures, produced objects and course of events, music, stories etc, showed by the pedagogues and the pupils, partly manifested in creating the exhibition with openness, pleasure and enthusiasm included in the activity with a goal to together make an exhibition. The exhibition helped to make some silent knowledge visible by forming a whole of material - man – feeling. This I could feel and I hope other visitors felt the same.

After the first day we three researchers met to gather our experiences and compare our impressions. Our task was to through the analysis link up what the exhibition showed with the intention of the local curriculum. Professor Henning Johansson finally put all together with help of digital pictures from the exhibition. Next day he presented the result to pedagogues, principals and politicians. He did it by showing some of the examples from the exhibition. We had found obvious connections to the seven themes for the local curriculum: the child/the pupil in centre, learning from everyday life, enterprise, how to behave in relations, joint responsibility of the whole, flexible organisation and working environment. One example how they in practice had worked with “learning from everyday life” was the school where they showed an industry nearby the pupils, namely the fisheries. The nearness was used to build learning processes, both by looking back historically how fishing was done then and also by looking forward thinking of the future.

After the presentation was finished the participants formed small groups and discussed the further work with the local curriculum and how the document would look like. When we researchers circulated in the groups we noticed how lively the discussions were and how the participants had been inspired of what they had seen during the exhibition.

## **Reflections**

When I met the pilot-pedagogues about one month after the exhibition, I asked them to tell me their experiences of the event and I gave my experience. Many of them thought how important it was to be seen for what you do and how useful it was to feel pride of what you do. They also thought it was an opportunity for exchange of knowledge. Several of the pedagogues meant that the exhibition itself could symbolize the local curriculum.

Before the exhibition there was much lack of written documentation from the pedagogues. The picture we as researcher got mostly came from the principals. The exhibition showed several “projects” that in a concrete way showed *what* they did and *how* they did it. Both works of children/pupils and pedagogues were apparent.

When I as a researcher joined the process of making the local curriculum I joined the process with my for-understanding, my values and my view of knowledge, but I did not know so much about this special research environment I met. My ambition was and is to catch this tacit knowledge and together with people working in this environment make their skills visible and support their development. From start and a long time hence this area of tacit knowledge remained diffuse. But with the exhibition this area became clearer, not only for me but also for everybody involved. A great deal of experiences and tacit



knowledge was made visible and living through the exhibition. As researcher we could make a contribution to improve knowledge by showing examples from the exhibition and connect them to the local curriculum. I have not with these words said that all tacit knowledge in this environment is revealed. I can imagine that it is not possible to make all sides of tacit knowledge visible (Johannessen, 1999) but I think there is much researchers in different disciplines and in different environments together with insiders can do to make tacit knowledge visible.

I wrote following in a written report:

One question that has been present all the time is how you should combine activities in work with a document for the future. We have verified how difficult it can be to only in words show one's work. The exhibition indicates that there is a complement to words (or the opposite). If you use new technology it is possible to create a document for the future with several dimensions. The document of the future ought to emphasize what already is there but ought not to stay at a level by descriptions only in words.

### Next step in the process

The question about how the unified experience could be reflected to a good content in the local curriculum got more and more acute and subject for discussion. A group of fifteen pedagogues and principals got the admission to, under the management of the chief of the local board of administration, formulate the content of the local curriculum, based on all produced data. Members of this group chose different themes to work with in small groups. The whole group met about once a month. Then they showed each other the result of their work.

I was there during all these meetings as an observer. Two of the meetings lasted a whole day. I tape-recorded almost every meeting. As a complement I got notices from the small groups meetings. When I characterized the working-process I wrote like this in my report:

The work of the group was like a process summarized as consisting of thinking, writing, and doings (figure 1). The different phases are not to be seen as a linear process with the phases separated from each other but as a process where everything is in progress parallel.

TIME	January	THINKING	
	↓	↓	To take care of all existing documentation. Thinking, reflection and discussions result in
		WRITING	a text that is not of so great volume but it's content must be able to be put into practice within all activities that the document is written for.
June	DOINGS	The design and technical shaping.	

Figure 1. The process.

What I here call thinking, I define as a process where the participants try to catch the knowledge in the collected data and try to unify themselves with it but also to include themselves and their own experiences. In this process the group is an important resource for improving their knowledge. One member of the group said:

I then thought, we had got all data from the projects, so I just read them through, but I still felt that when we were going to meet for the first time, then we ought to put our fingers on something and begin to think about how to continue our work. I did not feel comfortable thinking of my own, I thought that in our group we could get forward.

This voice uses the expression *get forward*. But what does the person mean by that? I interpret this as a movement towards action, to create a text, but a text with content. An example to show that the group takes their admission deeper than just to formulate a text is obvious in this remark

But I mean that it has to be a meaningful content and then I think we have to work a bit with what we actually are writing and this takes time and you have to examine the texts backwards and forwards to come to a conclusion if it is a good text.

Actually the dialogue was a requirement for improvement of knowledge. They learned in a context together with others. The consequence of the activities, a written text, was examined at the following meeting. And so the work continued again and again until they were satisfied with the result. The characteristic of the dialogue was constantly giving and taking, testing new ideas about both content and technical design. But the dialogue also was characterized of a human meeting with feelings, with joy, with values, with own reflections and with exchange of ideas. Two of the pedagogues put this into these words

You are on your way to work and it is hard but at the same time I must admit that it gives me so much. I think it is very pleasant when I return from these meetings because I get so much news, ideas from others and values and thoughts.

Usually before such days I think of how it is going to be and how it is ending. And today I did not feel anything like this, instead I felt how wonderful it was. We have met several times and we talk openly and give and take and everyone takes responsibility. And this I feel as very positive. We ought to do like this another time when we have to do joint things like this.

With doings (figure 1) I mean in this case that it is about the document's technical and practical design. As there was a decision that the local curriculum only would exist in digital form on the web- side, the group was anxious that the document would be aesthetic attractive. The technical work was done of experts, but all the time there was a co-operation between the pedagogues and the data experts. Even here the dialogue was important. It is with the thinking from the pedagogues and from the discussions with them the data experts created the design of the local curriculum and a place on the web where it could be presented. You can say that the pedagogues and the data experts were reciprocal dependent of each other. The reflections in the group of pedagogues were consequently both on content and design, showed by these words:

But if we think about layout or about presentation, then it perhaps is not time today to think how it is going to look like in details but to think:

What is the message? How can we show that? And then we look at different ways of presentation and make models and look at how we best and most interesting reach out with our message.

The city local board decided in October 2000 to accept the curriculum.

### **Conclusion and continuation**

The whole way against the goal to create a document for the future, a local curriculum, was a process where the knowledge came out in action. This knowledge has not always been easy for the pedagogues to formulate in words but with examples from their statements I have tried to show how they themselves look upon their learning.

The work with creating the local curriculum is only one way in the city council's work with developing and deepening understanding of the task school and preschool have. After that the work has continued at every school and preschool with working out in more details what the curriculum means to them, with work about quality in education and with development of principals and teams of teachers. I still follow this work by giving my reflections of their work and by being a supervisor for the principals. I also have an admission to examine how the organisation supports the local goals for pre-school and school. To examine this I have interviewed pedagogues, principals and administrators but this data I have not yet analysed.

### **References**

- Elden, M. & Levin, M. (1991). *Cogenerative Learning. Bringing Participation into Action Research*. In Whyte, W. F. (ed) (1991). *Participatory action research*. London: Sage Publications. ISBN 0-8039-3743-1
- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Karlsen, J. I. (1991). *Action Research as Method. Reflections from a Program for Developing Methods and Competence*. In Whyte, W. F. (ed) (1991). *Participatory action research*. London: Sage Publications. ISBN 0-8039-3743-1
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunskapsteori*. Stockholm: Gotab.

## Arbetsätt på naturvetenskapsprogrammet – En sammanfattning

Stina Björnström, Kiruna

Som lärare i matematik och fysik, har jag under många år haft tankar omkring hur man skulle kunna lägga upp undervisningen, inom NV-programmet, för att få eleverna mer ”ivriga”, engagerade och motiverade. Då erbjudandet att delta i aktionslärandeutbildning –99/-00, under Tromsö universitet kom, såg jag min chans att få förverkliga de tankar som jag hade. Denna utbildning blev därför starten på en förändrad uppläggning av undervisningen i min naturvetenskapliga klass. Det arbetslag som jag ingick i kom att arbeta enligt denna modell med eleverna under deras tre gymnasieår.

Den förändring som vi gjorde var på intet sätt märkvärdig eller svår genomförbar. Vi hade en idé om att eleverna skulle få större eget inflytande och ansvar över den tid som de tillbringade i skolan. Utgångspunkten var också att det mesta av arbetet skulle utföras i skolan. Arbetet skulle bli mer lustfyllt och samarbete mellan eleverna skulle främjas. Eleverna skulle bli mer effektiva och utnyttja skoldagen på ett bättre sätt. Vi ville att eleverna skulle frigöra sig från tidstänkandet och i stället arbeta utifrån de mål som vi hade ställt upp.

De förändringar som genomfördes för att uppnå detta handlade egentligen enbart om organisation och struktur.

- ❖ Eleverna fick ett eget klassrum, hemklassrummet, som de kunde disponera hela dagarna. De flesta lektioner hölls där, men framför allt hade de tillgång till detta rum även under raster, håltimmar samt före och efter skoldagens slut.
- ❖ Schemat gjordes om så att de flesta lektionerna buntades ihop till halvdagars arbetspass. Vi gjorde veckoscheman där genomgångar inom olika ämnen skrevs in. Vi försökte dock att dra ner tiden för genomgångar till förmån för elevarbete. Eleverna hade då friheten att själva fritt disponera en stor del av arbetspassen utifrån de veckomål som vi ställde upp inom olika ämnen. Minst en lärare fanns alltid i klassrummet tillsammans med eleverna under arbetspassen.
- ❖ Eleverna fick regelbundet skriva reflektioner utifrån frågeställningar som de fick av oss. Det handlade såväl om innehållet i undervisningen som om formerna för denna. Reflektionerna fick eleverna skriva på dator och skicka till arbetslagets lärare. Vi skickade våra kommentarer till eleverna och lade dessa i en , för oss lärare, gemensam mapp. På så sätt kunde vi se till att alla elever fick svar från minst en av oss fyra lärare.

Vad uppnådde vi med detta?

Det vi tidigt kunde konstatera var att *alla* elever var mycket positiva till arbetspassen och hemklassrummen. Båda dessa faktorer lyftes alltid fram vid reflektioner och utvärderingar

Vi upplevde att det byggdes upp en mycket god anda och positiv stämning i klassen. Det bildades dock undergrupper som var inbördes väl fungerande men mellan grupperna fanns en dålig kontakt vilket lyftes fram vid reflektionerna. Vi arbetade med detta på olika sätt, tex genom att medvetet styra gruppindelningen

vid olika arbeten och mot slutet av årskurs tre var klassammanhållningen mycket god.

Vi upplevde att det var en oerhörd arbetsiver under arbetspassen. Många gånger kände man att klassrummet fullkomligt sjöd av energi och då är det roligt att vara lärare. Eleverna glömde bort tid och rum och det var inte ovanligt att eleverna satt kvar i klassrummet ännu ett par timmar efter arbetspassets slut.

Om det inte var lektion hade jag för vana att titta in i klassrummet då jag passerade i korridoren och det var nästan alltid elever som satt där och utnyttjade håltimmar och raster. Många gånger blev jag kvar pga att de behövde hjälp med något problem som det fastnat på. Det var också något som eleverna lyfte fram som positivt i sina reflektioner. ”Bra att kunna få hjälp av läraren även när man inte har lektion”.

Vanligt inom NVprogrammet är att elever väljer bort B-kurser i några av sina karaktärsämnen. I denna klass var det dock ingen elev som valde bort B - kurserna i fysik och kemi. Endast en elev valde bort B-kursen i biologi. Det visade sig också att deras studieresultat blev mycket goda. Endast två elever gick ut med icke godkänt i någon kurs.

Vilka slutsatser drar vi?

Vi kan konstatera att eleverna har trivts med sin gymnasietid. Som lärare har jag upplevt dessa tre år som mycket positiva och trivsamma. Eleverna har uppnått goda resultat i sina studier. Det är dock svårt att dra några slutsatser då man inte har något direkt jämförelsematerial. Vi vet ju inte hur resultatet hade utfallit om eleverna arbetat på ett annat sätt. Kanske var detta en klass med mycket goda förutsättningar som skulle lyckas väl oavsett hur skolarbetet varit upplagt. Om några år, då vi fått prova arbetssättet på fler elevkullar kommer vi förmodligen att kunna dra fler slutsatser än i vågar göra idag.

## **”Tankar tar tid – processen i en Läarakademi”**

**Ann Isaksson-Pelli, akademiföreståndare, Pajala**

### **Bakgrund**

Skolverket och lärarförbundet har gemensamt initierat ett projekt att starta 54 läarakademier i syfte att stödja lärares och skolledares yrkesutveckling. Projektet ska pågå i tre år och främja praktiktäna forskning genom att en forskare eller annan högskolekontakt knyts till akademien.

Skolverket utser gemensamt akademiföreståndarna som rekryterar två ledamöter som i sin tur rekryterar två osv. tills akademien är fulltalig med 15 personer. Varje akademi väljer själv sin inriktning, som ska ha en tydlig profil mot utveckling och förbättring. Förutsättningarna som har getts till akademiföreståndarna är medvetet löst formulerade och akademierna har stora möjligheter att själva forma sin inriktning och verksamhet.

Tanken med akademierna är att våga satsa på ett projekt där man inte i förväg bestämt ett förväntat resultat. Istället intresserar man sig för processen då ett antal erfarna personer inom skolans värld får möjlighet att utbyta erfarenheter i ett skapat utrymme som ska stimulera till mångfald och kreativt tänkande.

Genom att bygga upp en bred kunskapsbank för lärare med spridning över hela landet hoppas man kunna inspirera lärare att starta ett förbättringsarbete inom det egna verksamhetsområdet med stöd av andras erfarenheter.

### **Läarakademin för Pajala/Kiruna kommuner**

Vi har i Pajala kommun fått möjlighet att bygga upp en läarakademi tillsammans med Kiruna kommun. Målsättningen vid bildandet har varit att få en så bred kompetens som möjligt med personal från förskolan till gymnasiet.

Eftersom vi i Pajala kommun har arbetat med kompetensutveckling kring värdegrund och demokrati under ett flertal år så var det naturligt att välja inriktningen ”Värdegrunden i praktiken”. Även Kiruna kommun har arbetat med styrdokumentens värdegrund i olika skolutvecklingssammanhang så vi såg stora möjligheter i ett samarbete.

Läarakademin ger oss nya möjligheter till skolutveckling genom att vi skapar mötesplatser och avsätter tid. Vi får tid att fundera och reflektera över vår verksamhet, uppdraget och hur skolutveckling kan bedrivas på bästa möjliga sätt.

- Vi tror att arbetet kan utveckla oss i vår lärarprofession genom att:
- Vi fördjupar oss i styrdokumentet och arbetar med vår förståelse av uppdraget
- Vi skaffar oss verktyg för att arbeta med skolutveckling
- Vi lyfter fram värdegrundsfrågorna i verksamheten
- Vi genomför ett utvecklingsarbete med fokus på ”Värdegrunden i praktiken”

## Erfarenheter och resultat

Vår läraakademi har nu varit igång i snart ett år. Under den tiden har vi lärt känna varandra, fördjupat oss i våra olika styrdokument, läst aktuell pedagogisk litteratur, diskuterat skolutveckling och funderat över vilka möjligheter och vilket stöd läraakademin och de pågående skolutvecklingsprojekten i våra respektive kommuner kan ha av varandra.

- Vi har fått möjlighet att bilda nätverk mellan våra kommuner.
- Vi har också fått tid till att tänka, samtala och lyssna på varandra.
- Vi har förstått värdet av att arbeta processinriktat för att förankra det kommande arbetet.
- Vi har insett vikten av att knyta ihop akademiarbetet med redan pågående utvecklingsarbeten.
- Vi har formulerat många frågeställningar som vi vill arbeta vidare med.
- Vi har också hittat många ”spår” som vi vill följa.
- Vi har fått många nya kontakter som vi hoppas kan hjälpa oss i vårt fortsatta arbete.

## Fortsatta planer

Nu gäller det att ta tag i de ”spår” vi hittat, följa dem och se om de kan hjälpa oss på vägen med att omsätta värdegrunden i praktiken – ständigt, alltid! I det arbetet kommer vi att fortsätta fördjupa oss i styrdokumentet, läsa aktuell pedagogisk litteratur och ta del av färsk skolutvecklingsforskning i syfte att förstå den process vi befinner oss i.

Vi kommer så småningom att gå ut i verksamheten och göra en kartläggning och en probleminventering av hur värdegrunden ”lever” i de olika verksamheterna. Utifrån dokumentanalysen, litteraturläsningen, kartläggningen och probleminventeringen så kommer vi sedan att genomföra de utvecklingsarbeten som vi hoppas ska ge värdegrunden en möjlighet att **synas, kännas och levas**.

Nalle Puh får avslutningsvis sammanfatta våra erfarenheter från akademiarbetet under detta första år:

”Hallå”, sa Nasse, ”vad håller du på med?”

”Jag jagar”, sa Puh.

”Jagar vadå?”

”Följer ett spår”, sa Nalle Puh och såg mycket hemlighetsfull ut.

”Följer ett spår vart då?”, sa Nasse och kom närmare.

”Det är precis vad jag frågar mig själv. Jag frågar mig själv vart?”

”Och vad tror du blir svaret?”

”Jag måste vänta med svaret tills jag funnit det”, svarade Puh

## Forskningen som megafon, dialog eller knytnäve: Om mötet mellan den kritiskforskningen och skolans behov

Mikael Alexandersson, professor, Luleå Tekniska Universitet

En fråga som ständigt återkommer hos i princip alla forskare som på olika sätt forskar om skolan handlar om hur man *kan*, *bör* eller *skall* förhålla sig till de som verkar inom skolan, dvs. till skolans olika aktörer. Det kan vara elever och deras föräldrar, lärare och annan personal, skolledare men också politiker. Hur mycket hänsyn skall man visa dem som man forskar om? I vilken omfattning skall man utgå ifrån aktörernas frågor när forskningsfrågorna formuleras? Vilket ansvar har man gentemot dem man forskar om när det gäller återföring av resultat? Frågorna är många och svåra att besvara. Ur ett etiskt perspektiv skall man alltid ta hänsyn till dem man forskar om. Det kan gälla sekretess, hederlighet i de resultat som presenteras, ärlighet vad gäller att våga tala i klartext men det kan också handla om att kommunicera sin forskning på ett sådant sätt att den både blir tillgänglig och begriplig. I forskarsamhället besvaras dessa frågor på lite olika sätt. Det hänger samman med vilket perspektiv vi väljer, vilka forskningsfrågor vi ställer, hur vi genomför forskningen och hur vi sedan redovisar våra resultat. En del sätter stort värde i att nå ut till lärare på lokal nivå och föra samtal med dem om sina forskningsresultat. Andra anser det som mera angeläget att samtala med forskare på global nivå som har samma kunskapsintresse. Låt mig kommentera samspelet mellan forskare och lärare med hjälp av tre metaforer.

### *Forskningen som megafon*

Forskaren vill tala om för lärarna vad hon har kommit fram till men det är upp till skolan och lärarna att ta ansvar för att omsätta forskningsresultaten till konkret praktik. Forskaren anser att hon har en insikt och kunskaper som lärarna saknar. Det gäller då att ”överföra” dessa kunskaper till skolan – via artiklar, böcker, föredrag osv. Inte sällan sker överföringen på ett abstrakt språk som är laddat med forskningsbegrepp. Föga lyssnar forskaren på läraren eller försöker ta dennes perspektiv på det som skall överföras. Men ibland är det faktiskt angeläget att forskaren ställer sig vid sidan av skolans praktik och lyfter fram resultat och visar på problembilder som sedan skolan självt måste ta ställning till. Det handlar då om en specifik syn på ansvarstagande; forskaren tar ansvar för att med sin kompetens beskriva hur något kan se ut och behöver då inte ta ansvar för vad forskningsresultaten leder fram till.

### *Forskningen som dialog*

Forskaren har här övertygelsen att skall forskningen vara meningsfull måste den också *beröra* skolans olika aktörer. Forskningsresultaten får först mening om dessa betyder något för dem de handlar om. För många är dock inte detta tillräckligt; forskningen skall också *påverka* och *förändra* den pedagogiska yrkesverksamheten. Den dialogorienterade forskningen, vilken är mer vanlig i England och USA än i Sverige och som ibland benämns aktionsforskning (action research), bygger ofta på att forskare och lärare tillsammans formulerar forskningsfrågor och genomför viss datainsamling. De kan till och med redovisa sina erfarenheter i gemensamma skrifter. På så sätt skapar forskare och lärare en gemensam kunskap. De är medvetna om att de har olika referenser och



erfarenheter men den gemensamma utgångspunkten är att deras olika professioner gynnas om de för en genuin dialog med varandra.

### *Forskningen som knytnäve*

Ett tredje sätt att se på forskning är att se den som en knytnäve. Den kan då vara en ”uppercut” gentemot olika aktörer i skolan: forskaren vill påverka till eftertanke och handling genom att formulera sig rakt och provokativt. Det kan vara en strävan mot att blottlägga latent orättvisor för skolans elever eller att lyfta fram sådana mönster som leder till ökad segregation eller utslagning. Knytnäven kan också svara mot en knuten hand och då symbolisera en kamp mot orättvisor och olika former av förtryck i skolan. Det kan handla om etnicitet, genus eller klass. Det kan också vara en fråga om strukturförändringar i samhället som exempelvis ökad individualism, vilken tycks betona att det är ytterst den enskilde elevens ansvar att redan under sin skoltid planera för sitt eget liv. Ur detta perspektiv väljer forskaren att medvetet ta ställning för något som kan strida mot en ideologisk övertygelse eller en kunskapsmässig insikt.

För att illustrera de tre metaforerna kommer jag att använda egna forskningsresultat som exempel. Vilken metafor – eller vilka metaforer – passar bäst in på beskrivningen nedan?

### **Vad lär sig eleverna *egentligen* via datorn?**

De tre forskningsprojekt som här kort redovisas handlar om elevers lärande via den nya informationstekniken när de bedriver undersökande arbetsätt eller ”forskar”.<sup>3</sup> I projektet *Lärande via informationsteknologi* studerades hur barn (6 – 8 år) använde olika datorprogram och vad de då lärde sig. I projektet, *Lärande via skolbiblioteket*, studeras hur och vad elever lär med hjälp av IKT, mediasamlingar och de texter som erbjuds i och genom skolbiblioteken. I ett tredje projekt, *Lärandets innehåll och den nya informationsteknologin*, uppmärksammas vad elever i gymnasieskolan och i årskurs 9 lär ifråga om demokrati, värdefrågor och etik när de inhämtar allt informationsunderlag via hemsidor.

Data från de tre projekten är omfattande och komplex. Från 14 skolor deltog 190 elever (från 24 klasser) och 34 personal. Vid drygt 300 besök genomfördes ca 280 observationer. Datamaterialet omfattar 1100 sidor fältanteckningar, 95 elevintervjuer och 28 lärareintervjuer,

<sup>3</sup> Resultat från forskningsprojekten återfinns i följande texter:

Alexandersson, Mikael, Linderöth, Jonas & Lindö, Rigmor (2001). Bland barn och datorer. Lärandets villkor i mötet med nya medier. Lund: Studentlitteratur.

Alexandersson, Mikael (2002). Fingrar som tänker och tankar som blänker. Om barns lärande vid datorn. I R. Säljö & J. Linderöth (red.) Utmaningar och e-frestelser. Prisma

Alexandersson, Mikael & Runesson, Ulla (2002). Lärandets innehåll och den nya informationsteknologin. En studie med fokus på grundläggande värden. Arbetsrapport. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Alexandersson, Mikael & Runesson, Ulla (2002). Värden via Webben. I pedagogiska magasinet 1, 2003.

Alexandersson, Mikael & Limberg, Louise (2003). Construing meaning through artefacts. In The new review of information behaviour research. Vol. 3, 2003. (in press).

110 timmar video/ljudupptagningar, elevenkäter, cirka 200 elevredovisningar (teckningar, digitala foton, multimedia tillämpningar och hemsidor som eleverna producerat) samt ett 80-tal webbanalyser.

Resultaten från de tre projekten visar att den nya informationstekniken *erbjuder* elever lustupplevelser och möjligheter att vara kreativa. Det finns rika tillfällen för lärande och aktiviteterna kring datorn utvecklar ofta samspelet mellan elever men också mellan lärare och elever. Resultaten visar också att oavsett ålder är elever påtagligt uppgiftscentrerade – de vill främst lösa uppgifter framför att tillgodogöra sig kunskaper av innehållslig karaktär. Själva användningen av en dator eller informationssökandet i sig tenderar att bli överordnade såväl de processer som de nya kunskaper eleven förväntas utveckla. Eleverna agerar utifrån sina antaganden om vad som förväntas av dem, dvs. att de skall vara aktiva, koncentrerade och ansvarsfulla. När de arbetar med textbearbetning handlar det främst om att tradera (skriva av) och flytta texter som är av faktakaraktär från ett medium till ett annat. Eleverna saknar dessutom ofta förmågan att förhålla sig kritiska till de texter de arbetar med. Har däremot pedagogen en medveten strategi för lärande och aktivt deltar i elevernas informationssökning utvecklar eleverna oftare förmågan att både strukturera och kritiskt granska den information de erbjuds via IKT.

I de tre forskningsprojekten framtonar en villrådighet och en osäkerhet hos pedagoger om hur man skall ta sig an den nya informationstekniken. Det finns en tveksamhet om hur man skall samspela med eleverna och om hur man skall agera för att elever på bästa tänkbara sätt skall lära via den nya tekniken. Att elever på egen hand skall lära sig centrala begrepp via IKT tycks ställa krav på en tydlig struktur i arbetsprocessen. Exempelvis synes lärarens roll vara högst central vid ”forskning” via IKT; lärarrollen blir till och med mer komplex än i en undervisningssituation där läroboken utgör ett medium som läraren kan kontrollera. Ser sig läraren som ”medkonstruktör” av kunskap, dvs. som en kunskapsrik resurs som själv deltar i och bidrar till att vidareutveckla elevernas egen kunskapsproduktion, visar det sig att elevernas lärande blir mer innehållsorienterat än om deras lärare förhåller sig passivt.

Hur pedagogen respektive eleven förhåller sig till det som eleven skall lära sig (*kunskapsobjektet*) inverkar således på elevernas lärande. Hur eleven hanterar information från sökning, bearbetning till redovisning (*informationssökningskompetens*) och hur de ser på vad det innebär att ”forska” i skolan har också avgörande betydelse för både hur och vad elever lär. Att det råder stor osäkerhet och villrådighet om hur den nya tekniken skall integreras i skolans undervisning råder det inget tvivel om. Men hur skall man se på forskningsresultaten? Definieras det som skolproblem (*skolans problem*) menar man ofta att problemet uppstått i skolan och därför skall lösas på skolnivå. Det anses då vara ett kunskapsproblem som kan justeras med fördjupad information och kompetensutveckling av lärare. Å andra sidan kan resultaten beskrivas som reformproblem. De problem som forskningen pekar på är i grund och botten ideologiska och/eller politiska problem och som så småningom framträder i skolan. Man skulle kunna säga att problemen byggs in i skolan via politiska reformer eller genom olika centrala förändrings- och utvecklingsaktiviteter.

## Lärarnas egen kunskapsutveckling

Hur kan då dessa resultat förstås och hanteras om vi kopplar dem till de tre metaforerna? Skall sammanfattningen förstås som en megafon, en strävan efter dialog eller som en knytnäve? Oavsett vilken metafor man väljer att använda är det nödvändigt att man inom den pedagogiska yrkesverksamheten utvecklar egna former och modeller för att ta fram kunskap om vad som sker i den pedagogiska yrkesverksamheten. För att detta över huvud taget skall kunna ske måste lärare tillsammans formulera en egen långsiktig strategi för en gemensam kunskapsutveckling. Till skillnad mot vad som ofta anförs av andra än lärarna själva ställer detta krav på att man bejakar att man har olika värderingar och intar skilda perspektiv på det som synes vara samma process eller företeelse i skolan. Vi ser alltid skolan genom våra egna erfarenheter. Men om nu skolan är flertydig, mångdimensionell och komplex hur skall man då kunna förstå det som sker på ett entydigt, endimensionellt och enkelt sätt? Detta har jag aldrig begripit. För att kunna ta fram kunskap på en kollektiv nivå fordras inte bara förmågan att systematisera erfarenheter. Skall man kunna beskriva och kommunicera all denna komplexitet och mångfald som präglar skolan fordras en struktur för kommunikation; att man kan tala med varandra på ett sådant sätt att samtalet blir ett *lärande samtal*. Detta ställer krav på gemensamma definitioner och begrepp och ett genuint intresse för att vilja veta vad andre tänker och varför de tänker som de tänker; vilka erfarenheter har de som gör att de ser skolan på just det sättet?

Låt mig avsluta med några frågor som handlar om frågornas betydelse oavsett om man använder megafonen, dialogen eller knytnäven när svaren sökes. Vad skulle en lärare eller en forskare svara på följande frågor?

- Kan elever självständigt skapa kunskaper?
- Blir elever mer ansvarsfulla som vuxna om de tar ansvar i skolan?
- Blir man mera kreativ också i andra ämnen om man har mycket musik eller bild i skolan?
- Varför lär elever så olika?
- Vad är egentligen värt att veta idag för att kunna hantera morgondagen?

Visst är dessa frågor värda att söka kunskap kring – oavsett om man gör det som forskare eller som lärare. Frågorna i sig kan utgöra en *megafon* för en viss kunskapssyn, syfta till *dialog* mellan olika aktörer i skolan eller till och med vara en *knytnäve* gentemot dem som allt för ofta definierar skolans agenda.

## Utanförskap finns det, och hur skall vi förhålla oss till det?

**Mikael Stigendahl, Fil Dr, Malmö Högskola**

Varför intresserar sig samhälls- och socialvetenskapen så lite för skolan? Det är bara att beklaga. Skolan utgör ett samhälle i miniatyr. Den säger så mycket om hur samhället som helhet fungerar. Eller inte fungerar. Samhälls- och socialvetenskapen skulle kunna ha så mycket att lära av skolan. Text om sociala relationer, normer, strukturer, kulturer och även makt.

Skolan handlar inte bara om pedagogik. Den utgör i sig också ett socialt sammanhang. Dessutom är det för att kunna leva och fungera i samhället som eleverna går i skolan. För att förstå vad som händer i skolan krävs det därför ett samhälls- och socialvetenskapligt perspektiv. Vi kan kalla perspektivet sociologiskt. Det är nämligen inom sociologin jag har min bakgrund. Har under många år forskat om hur samhället hänger ihop. Integration och segregation är nyckelord inom min forskning.

Det är därför utifrån ett sociologiskt perspektiv jag har blivit intresserad av skolan. Hur skolan fungerar rent pedagogiskt kan jag inte uttala mig om. Det vet andra forskare mycket bättre. Men det går att säga ganska mycket om skolan utifrån ett sociologiskt perspektiv. Det går att förklara en hel del av dess problem, men vi kan också få syn på möjligheterna.

Alla sociala sammanhang består av relationer mellan verksamma och kompetenta människor. Relation, verksamhet och kompetens. Det utgör kärninnehållet i alla sociala sammanhang. Det består även skolan av. Det är genom att vara verksamma i varaktiga relationer till varandra som vi skapar sociala sammanhang. Men då måste vi också klara av relationerna och verksamheterna. Vi måste vara kompetenta. Det gäller även barnen i skolan. De måste kunna prata med varandra, förstå vad läraren säger och ha koll på när nästa lektion börjar. Med andra ord måste eleverna redan vara kompetenta för att kunna lära sig att bli det. Inläringen i skolan börjar inte från noll.

Sociala sammanhang kan även utvecklas till sociala innanförskap. Då beror delaktigheten på bestämda villkor. Gränsen mellan att vara innanför och utanför görs tydlig. Så kan man uppfatta text ett ungdomsgäng, men även en arbetsplats. Hela samhället utgör också ett socialt innanförskap. Det ställs villkor för delaktigheten, text vad gäller normer, sätt att försörja sig, beteenden etc.

Men då kan det också uppstå sociala utanförskap. Innanförskap och utanförskap förutsätter varandra. Utan innanförskap finns det inget att vara utanför. Att man kan hamna utanför gänget har säkert de flesta erfarenheter av. Utanförskapet kan bero på att man aktivt stängs ute. Läraren som slänger ut eleven från klassrummet, men som skyller på eleven. Eleven har misskött sig. Inte klarat innanförskapets krav. Elevens anses inte platsa. Men vad innebär innanförskapets krav? Det är kanske inte alltid så lätt att veta. Och vem bestämmer dem? Vem får lov att vara med och bestämma dem? Och vem tolkar kravens innebörd? Är det bara läraren? Ska läraren få ha tolkningsföreträde?

Att inte platsa är en vanlig orsak till utanförskap. Det kan vara att man inte håller stilen. Kanske klarar man inte av att vara innanför. Rätt kompetens saknas. I arbetsplatsannonserna står vad som krävs. Brister man i kompetens så släpps man inte in. Man får söka sig ett annat jobb.

Men vad innebär det att hamna utanför samhällets innanförskap? Det utgör ett mycket större socialt sammanhang än enskilda arbetsplatser. Är det möjligt att hamna utanför samhället? Ja, det anser man i alla fall numera inom EU. Under de senaste åren har man inom EU utvecklat en strategi mot utanförskap. I denna strategi har det också ingått att ta ställning till vad utanförskap innebär. 10 kännetecken på utanförskap har man kommit överens om, bl a långtidsarbetslöshet, utanförskapspräglade uppväxtvillkor, hemlöshet och etnisk diskriminering.

Det viktiga med EU:s nya perspektiv är att det är mångdimensionellt. Utanförskap förknippas inte längre med enbart fattigdom. Man kan hamna utanför även på grund av dålig hälsa eller dåliga jobb. ”Working poor” har det talats länge om. I och med EU:s nya perspektiv blir även dåliga jobb utpekade som risk för utanförskap. Det ser jag som ett stort framsteg.

Var går då gränserna mellan innanförskap och utanförskap? Jo, faktiskt bl a på många skolor. I mötena mellan lärare och elever med utländsk bakgrund. Dessa möten handlar om någonting mycket större än enskilda individer. Jag har kallat dessa skolor för utanförskapsskolor. Det har ingenting med undervisningens kvalitet att göra eller andelen icke-godkända elever. Utanförskapsskolor kan vara minst lika bra som andra skolor. Kännetecknande för utanförskapsskolorna är istället en hög andel elever vars liv utanför skolan präglas av utanförskap, framför allt förknippat med utländsk bakgrund.

I skolan bär eleverna därför med sig erfarenheter, synsätt och attityder präglade av utanförskap. Inte utanförskap i någon absolut mening, utan relativt det svenska samhällets innanförskap. Det gör mötena mellan lärare och elever särskilt intressanta och viktiga. I mötena visar det sig nämligen var gränsen går mellan innanförskap och utanförskap; vad som anses normalt eller inte, rätt och fel.

Läraren representerar innanförskapet och eleven utanförskapet. Det är läraren som måste tolka vad innanförskapet innebär och agera utifrån sin tolkning, ta ställning till vad eleverna gör och säger. Det är eleven som försöker förstå och göra verkligheten meningsfull, men utifrån tankesätt och normer som inte alltid överensstämmer med det svenska innanförskapet. Mitt bland alla vanliga bråk i skolan som mer beror på ålder uppstår det därför kontroverser som har med gränserna mellan innanförskap och utanförskap att göra. Utgången av dessa vardagliga kontroverser, diskussioner och oenigheter är avgörande för det svenska samhällets framtid!

Hur ska då skolan och personalen förhålla sig till utanförskapet? Det vanligaste är nog att kräva förändringar av utanförskapet. De som står utanför måste försöka bli som vi. Men det finns också ett annat förhållningssätt. Det innebär att försöka se potentialerna i utanförskapet. Kanske kan utanförskapet bidra till en positiv förändring av innanförskapet. Kanske kan vi mötas på halva vägen. För det svenska innanförskapet kan ju inte i alla avseenden sägas vara bra. Se bara på t ex de ökande sjukskrivningarna. Det behövs förändringar av det svenska innanförskapet och det kan säkert utanförskapets potentialer bidra till.

Men det kräver då en alldeles särskild lyhördhet av personal som arbetar på utanförskapsskolor. Men framför allt kräver det en lyhördhet och ett intresse från resten av samhället. Vi måste sluta se utanförskapsskolorna som enbart problem. På dessa skolor skaffar man sig erfarenheter som skulle kunna bli så viktiga för en positiv samhällsutveckling.

Jag driver för tillfället ett projekt där vi försöker ta tillvara på utanförskapsskolors

potentialer. Projektet heter Framgångsalternativ och finansieras av Skolverket. Det syftar till att utveckla definitioner och mått på framgång som skulle kunna komplettera betygen. Det sker i samarbete med elever, personal, föräldrar och skolledning. Projektet befinner sig i sin tredje etapp och arbetet ska vara klart till sommaren 2003.

Under den andra etappen genomförde vi gruppintervjuer med elever, personal, föräldrar och skolledning på 10 skolor runt om i landet. Det resulterade i många viktiga förslag på framgångsdefinitioner. Merparten av dem nämns faktiskt i Läroplanen. Men betygen täcker bara in en mindre del av vad som står i Läroplanen. Och det som betygen inte täcker in hamnar i skuggan. Genom att avgränsa sig bara delar av Läroplanen utgör betygen både mått och definition av framgång. Betygen har på så sätt ett monopol på framgång.

Därför behövs det kompletterande måttstockar. Och det frågade vi också om i intervjuerna med elever, personal, föräldrar och skolledning. Det är dock svårare att komma med förslag på kompletterande måttstockar. Hur kan man mäta t ex samarbetsförmåga? Just den frågan tar vi oss an i projektets tredje etapp. Och nu har vi fördjupat samarbetet med tre skolor; Gårdsten i Göteborg, Hjulsta i Stockholm och Kroksbäck i Malmö.

Projektet Framgångsalternativ bygger på en övertygelse om utanförskapets potentialer. Och den övertygelsen gäller inte bara elever med utländsk bakgrund. Den gäller alla barn. För uppväxten handlar ju just om att ”innanförskapas”. Det kan också kallas internalisering eller normalisering. I den meningen är också alla barn lite av utanförskapare. Deras tänkande och vara stämmer inte alltid överens med innanförskapets krav. Just därför har vi vuxna bestämt att de ska gå i skolan. Men just därför kan vi vuxna också ha något att lära av barnen. Framför allt kanske vi kan bli hjälpta till att få syn på vår egen instängdhet.

Ett projekt som Framgångsalternativ gäller därför alla skolor, inte bara dem där en hög andel elever har utländsk bakgrund. Målet är att projektet ska resultera i ett komplement till betygen med nationell giltighet. Vid sidan av allt det som betygen mäter måste eleverna också få synliggöra t ex samarbetsförmåga och mångkulturella kompetens. Denna typ av kompetenser kommer att ha stor betydelse i det framtida samhället. Därför måste de också diskuteras och uppmärksammas mycket bättre i skolan. Allt annat är orättvist mot eleverna. Men också mot oss vuxna. För vem vill vara pensionär i ett samhälle där medborgarna inte är medborgerliga.

## **Hur går vi vidare för att få skolan i forskningen och forskningen i skolan? En sammanfattning.**

**Anna-Mia Bergkvist,**

Detta symposium är en viktig satsning och ett steg mot att närma forskningen till verksamheten, det var vi rörande eniga om.

Att hitta kanaler mellan varandra är viktigt och vi menar att det redan finns en hel del vägar att gå. Vad vi ansåg vara nödvändigt och fullt genomförbart redan nu är att pedagogerna i sin verksamhet tar initiativ till att bedriva undersökningar och vågar ställa krav gentemot sin ledning. Att utifrån den verksamhet man har ställa frågor stora som små, problematisera och resonera. Ta med sig en angelägen frågeställning och lyssna med sin rektor eller chef om det är möjligt att få lite tid och förutsättning att driva ett projekt i sin grupp om man erbjuder sig att offra lite av sin egen tid.

Vi ansåg det vara viktigt att inte gripa om allt på en gång, göra för stora projekt, utan utgå från någon konkret frågeställning ur sin egen vardag t.ex. Varför förstår inte mina elever division?, Hur tar mina egna elever eget ansvar, i vilken situation och hur ofta?

Vi ser det som viktigt att som pedagog få möjlighet att bedriva forskningsprojekt, få utvecklingsmöjligheter, men samtidigt inte försvinna från verksamheten. Det är viktigt att hitta alternativ till den traditionella vägen om man är intresserad av forskningsfrågor. Att kunna samarbeta med forskare kring det som händer i sin verksamhet, i arbetslaget, på skolan. Aktionsforskning blir i denna diskussion både aktuellt och intressant!

Vi talade även om sättet att organisera sin verksamhet på skolan. Behovet av infrastruktur, ett staket att stötta sig mot. Vi diskuterade kring balansgången mellan styrning och frihet. Personalen på skolan har oftast (!) kunskap och kännedom om behovet av t ex kompetensutveckling. Det är här viktigt att inte hamna i "offerbåset" utan istället fundera över vilka möjligheter har vi, åter igen, ta initiativ!! Hur hanterar vi de resurser som vi har oss tilldelat. Finns det effektivare lösningar?

Slutligen vill jag säga att satsningar som detta symposium är en mycket bra igångsättande motor för diskussion. Det ger förhoppningsvis många ringar på vattnet så att framtida lärare får möjlighet att utvecklas och utveckla sin verksamhet på skolorna runt om i Sverige. Det, tror jag, skulle bidra till att skolan åter blir en attraktiv arbetsplats och en större del i samhällsutvecklingen.

Tack för två mycket givande dagar.

## Parallella seminarier/verksamhetsperspektivet

Kommun/skola	Titel	Seminarier ansvariga
Haparanda kommun	Att skapa ett måldokument genom aktionsinriktat lärande	Monica Waltari och Greta Wikgren
Kiruna/Hjalmar Lundbomsskolan	Arbetsätt på Naturvetenskapsprogrammet	Stina Björnström
Luleå/Boskataskolan	Spännade matte	Berit Blomberg
Pajala/Kiruna	Tankar tar tidprocessen i en läraakademi	Ann Isaksson-Pelli
Piteå/Långskataskolan Att lära av varandra	Kan en mediepedagogisk undervisning stärka en elevkommunikationsförmåga?	Catrin Söderman och Kristina Hansson
Piteå/Mediepedagogi Att lära av varandra	Att arbeta med mediepedagogik i år 4	Birgitta Nordgren och Kristina Hansson