

INNEHÅLL

4 Barnperspektivet och värdegrunden

Om mötet mellan barn och vuxna i förskola och skola

De vuxna i skolan håller ihop och anser sig veta bäst. Mötet med eleverna kännetecknas av brist på engagemang och lyhördhet. Ungefär sådan blir bilden, när skolungdomar i en studie beskriver sin kontakt med lärarna. Men det finns undantag – enstaka vuxna som på allvar bryr sig om ungdomarnas tankar och känslor. Hur kan vi skapa goda möten barn och vuxna emellan? Hur kommer vi bort från den vuxenetnocentricitet som vanligtvis präglar pedagogens perspektiv? Av *Tullie Torstenson-Ed*.

19 Konsten att lyssna på barnen

Det har i alla tider funnits kloka människor som förstått att man ska ta barn på allvar, räkna med dem och inte se dem som ofärdiga individer som ska formas i en viss riktning för att så småningom bli riktiga människor. Samtidigt saknas detta lyssnande förhållningssätt alltför ofta – också i vår barncenterade tid. Det är nödvändigt att vi både i forskning och vardagsliv lär oss att möta barn med respekt och att se dem som agenter i sina egna liv; att vi låter barnens röster finnas med såväl i teori som i praktik, menar *Kerstin Strander*.

27 "När jag sprang snabbare än vargen"

Om berättande som metod i pedagogiskt arbete

Många av barnen på barnhemmet "Comunitá" var slutna och svåra att få kontakt med, men genom att berätta sagor, minnen och livshistorier väckte pedagogerna barnens intresse och lust att tala om sina egna erfarenheter. En av pedagogerna, *Martina Campart*, har senare forskat i den egna praktiken. Hon diskuterar i denna artikel bland annat: Hur använde vi berättelser för att stimulera barnens lärande och för att öka barnens förståelse för känslolivet? Var denna "berättandemetod" ett lämpligt verktyg för att öka barnens "emotionella intelligens"?

40 "Man hinner inte tänka klart"

Om stress i skolan

Dagens skolbarn upplever tidspress. De talar om längtan efter att få möjlighet att tänka, följa egna infall och projekt, leka och glömma tider. Upplevelsen av tidsbrist och stress, som också vuxna i skolan lider av, kan bero på att de vuxna i skolan har starka föreställningar om när, var, hur länge och i vilken ordning lärande ska organiseras. Är det möjligt att ta fasta på vad skolbarn upplever för att blottlägga och förändra dessa ofta dolda tidsregler i skolan? frågar *Ingrid Westlund*.

49 Hur ser barn på diagnosen dyslexi?

Hur tänker barn, som tilldelats diagnosen dyslexi, om sig själva? Vad betyder diagnosen för dem och för deras föräldrar? Karin Zetterqvist Nelson har djupintervjuat elever, lärare och föräldrar och ger i sin avhandling "På tal om dyslexi" en mångfasetterad bild av hur en diagnos förstås och kan få betydelse för identitetsutvecklingen. Resonemangen är fruktbara för en vidare diskussion och viktiga för kommande forskning, anser *Ulla-Britt Bladini*.

55 Barntädgårdens pionjärer och särartsfeminismen – ett genmäle

Viktiga pedagogikhistoriska verk förbigås, menade Kajsa Ohrlander i sin recension av Ann-Katrin Hatjes "Från treklang till triangeldrama" (*LOCUS* 4/00). Ohrlander har missuppfattat syftet med boken och kritiserar den på osakliga grunder, svarar *Ann-Katrin Hatje*. Barntädgården var ett socialt projekt, och särartsfeminismen fungerade som en hävstång för pionjärerna. Men att beskriva denna politiska process är inte detsamma som att lovord dess ideologi.

59 Ny litteratur

62 Aktuella avhandlingar

LOCUS ges ut av Lärarhögskolan i Stockholm.
Redaktionella uppgifter finns på sid. 64.

Prenumerationsärenden och beställningar av lösnummer:

Swedish Science Press, Box 118, 751 04 Uppsala

tel 018-36 55 66, fax 018-36 52 77, info@ssp.nu

Redaktören har ordet

I de senaste hundra årens skönlitteratur finns det många exempel på barnperspektiv, om vi med barnperspektiv menar en gestaltning av ett barns syn på världen, tolkat och språkliggjort av en vuxen. Men först under de senaste decennierna har barn börjat behandlas som subjekt och aktörer i den vetenskapliga forskningen. I bakgrunden till det som kallas barnperspektiv i forskningen finns 1900-talets diskussion om barnets rättigheter och den politiska kursändring det gradvis har medfört och förhoppningsvis kommer att medföra. Ett barnperspektiv kan definieras på olika sätt, men utgår i grunden från att barn ska få komma till tals och att vuxna lär sig konsten att lyssna och ta det barnen säger på allvar. Det innebär ett erkännande av att barn kan göra giltiga bedömningar och komma med viktig kritik.

Tullie Torstenson-Ed har lyssnat på ungdomars berättelser om lärare och funnit en bild av ett anti-möte. Hon diskuterar hur vi, med de ungas kritik som grund, kan skapa verkliga, goda möten mellan vuxna och barn i skolkulturen. Det handlar om att – åtminstone i vissa situationer – som vuxen kunna avstå från sitt tolkningsföreträde och ta risken att positioner och det för-givet-tagna rubbas. Också Kerstin Strander framhåller att ett barnperspektiv innebär att de vuxna riktar blickarna mot sig själva och är beredda på omprövningar. Och det är ingen lätt sak.

Ett av de mönster som barnen kan göra oss uppmärksamma på gäller vårt förhållande till tid. Vem har inte hört små barn säga: "Måste du ha så bråttom!" och den vuxna svara med alla sina goda argument för sin hast. Barnen bromsar, men får sällan gehör. Så är det också i dagens skola, visar Ingrid Westlund. Det finns både dolda och synliga tidtabeller för lärande som inte främjar lärandet utan stjälper det, menar hon.

Ett lyssnande, induktivt förhållningssätt är nödvändigt för att tillämpa ett barnperspektiv, framhåller flera av skribenterna i detta nummer. Samtidigt handlar det om att skapa och finna teorier och att begreppsliggöra och diskutera det som brukar kallas "tyst" kunskap. Martina Campart berättar om sin resa från praktikens intuitiva arbetssätt till forskning. Sina viktigaste forskningsfrågor fann hon på barnhemmet, där hon arbetade som pedagog, när hon lade märke till barnens sätt att ge respons på sagor och berättelser. Sina iakttagelser tog hon med sig in i den vetenskapliga världen.



Tilda Maria Forselius

Barnperspektivet och värdegrunden

Om mötet mellan barn och vuxna i förskola och skola

De vuxna i skolan håller ihop och anser sig veta bäst. Mötet med eleverna kännetecknas av brist på engagemang och lyhördhet. Ungefär sådan blir bilden, när skolungdomar i en studie beskriver sin kontakt med lärarna. Men det finns undantag – enstaka vuxna som på allvar bryr sig om ungdomarnas tankar och känslor. Hur kan vi skapa goda möten barn och vuxna emellan? Hur kommer vi bort från den vuxencentricitet som vanligtvis präglar pedagogens perspektiv?

Den här artikeln skall handla om hur barn ser på vuxna, hur vuxna ser på barn och vad som krävs för att ett verkligt möte skall uppstå mellan barn och vuxna i pedagogiska miljöer som förskola och skola. Jag kommer att beskri-

va två slags möten, ett gott möte och ett antimöte. De beskrivs ur ett barnperspektiv och tolkas ur mitt vuxenperspektiv som forskare. Detta aktualiserar både forskningsbaserad och värderingsgrundad kunskap, liksom beprövad erfarenhet. En-

gagemang och ovisshet är andra komponenter.

Vad är barnperspektiv?

Jag har definierat ett barnperspektiv som barns sätt att se på tillvaron, att man som vuxen forskare försöker lyfta fram barns sätt att se på världen. Det innebär att använda barn som informanter, vilket i sin tur innebär vad jag kallat ett barnperspektiv inifrån. Det är ett sätt att låta barnen komma till tals, även om det barnen säger tolkas ur mitt vuxenperspektiv som forskare. Detta barnperspektiv ligger nära det som beskrivits av norska barnforskare (Tiller 1991). Det finns många andra sätt att definiera och konstruera fram ett barnperspektiv. Till exempel kan man som forskare samla information om barn, i statistisk eller ekonomiska data, och på så sätt få ett barnperspektiv på olika aspekter i samhället genom att lyfta fram kunskap om barn som grupp. Många forskare betonar vikten av ett barnperspektiv, att barn studeras i sin egen rätt (Hartman 1986, Qvortrup 1994, James & Prout 1990).

De möten som beskrivs i artikeln är hämtade från en studie jag gjort av en klass som gick i nian år 1999. Studien har genomförts på samma sätt som min avhandling (Torstenson-Ed 1997) och är ett komplement till den. Jag har använt mig av en livshistorisk ansats och har velat få fram vilka erfarenheter och upplevelser ungdomar i årskurs nio i den svenska skolan bär med sig från förskola och skola, och vilken innebörd de ger dem i sitt liv. Den metod jag använt för att få ett barnperspektiv har varit tredelad. Först har ungdomarna fått skriva varsin uppsats under rub-

riken "Min livshistoria". Sedan har jag valt ett antal ungdomar som jag tagit med på en rundvandring på deras tidigare dag-



Tullie Torstenson-Ed är fil.dr och lektor i pedagogik vid Institutionen för tematisk utbildning och forskning, Linköpings universitet. Arbetar sedan årsskiftet 2001 tillsammans med professor Sven G. Hartman i forskningsprojektet "Barns livstolkning och skolans värdegrund", finansierat av HSFR. Senast publicerade arbete är en kunskapsöversikt gjord åt Skolverket: Torstenson-Ed, Tullie och Johansson, Inge (2000) *Fritidshemmet i forskning och förändring. En kunskapsöversikt*, Stockholm: Skolverket. E-post: tullie.torstenson-ed@ituf.liu.se

hem och lågstadieskolor, och därefter har jag genomfört intervjuer med dem om deras förskole- och skoltid. Avhandlingen byggde på fyra klasser med 82 uppsatser och 23 intervjuade som gick i årskurs nio år 1995. Den kompletterande studien gjordes i en niondeklass år 1999, där jag samlat in 25 uppsatser och gjort åtta intervjuer, ett opublicerat material. I den här framställningen har jag koncentrerat mig på en aspekt, hur ungdomar ser på vuxna och mötet med dem i förskola och skola. Begreppet barnperspektiv används även för ungdomar.

Barn beskriver ett anti-möte

I den skildring och analys som ungdomarna i studien från 1999 ger av sin relation med lärare, framstår förhållandet mellan vuxna och barn som konfliktfyllt, något som skulle kunna kallas ett antimöte.

”Vi är så himla hemska och värre klass har det inte funnits på 30 år.” Så beskriver en flicka lärarnas uppfattning om klassen. Hon berättar vidare att klassen har dåligt rykte, att eleverna beskrivs som prätiga och hemska, och att de varje gång de går in i ett klassrum blir utskälda av lärarna och jämförda med den andra nian som anses mycket bättre. Flickan som ger den skildringen tycker att förhållandet mellan klassen och vissa lärare kan beskrivas som ett krig. ”Vår klass, vi är anti-lärare, våra lärare behandlar oss så himla orättvist, så vi tycker inte alls om våra lärare”, säger hon och ger förklaringen att ”det har väl bara växt fram på nåt konstigt sätt av orättvis behandling”. En annan flicka beskriver ett maktspel. ”När vi väl börjar så finns det liksom ingen

som kan stoppa oss”, säger hon och tror att ”det är väl därför dom inte tycker om oss, eftersom dom inte har nån koll på oss överhuvudtaget”. Hon gör också analysen att det borde finnas en auktoritet – men att det inte gör det. Majoriteten av lärarna ser klassen som en dålig klass. Att lärarna har den bilden får till följd att de inte tar sig tid att lyssna på vad eleverna egentligen har att säga, och att de heller inte engagerar sig, anser hon.

Bristen på engagemang ser en pojke som huvudproblemet. ”Våra lärare vi har nu dom tycker inte att det är kul, så att dom väntar lite som på att dan ska ta slut ungefär, känns det som då” eller på ”att dom får gå i pension snart”. Det är det absolut viktigaste att lärare trivs med sitt arbete, att de tycker att det är kul, ”annars ger dom ju inte allt och då blir det skit av alltihop”, anser den här pojken. Han kan också se en ”vi-och-dom”-aspekt: alla lärare står på lärarnas sida, rektor är ofta inkopplad, och även om han kanske engagerar sig, så står han också på lärarnas sida. Det är väldigt svårt att ta upp sådant som är fel, menar denne pojke, ingen lyssnar på allvar. Lärarna håller ihop precis som eleverna håller ihop, anser en annan pojke. Han tycker att det är mer konflikter mellan lärare och elever än vad det är elever emellan. Eleverna ger igen genom att vara likadana som lärarna är, det är den uppfattning en tredje pojke har.

Ungdomarna i den här klassen beskriver alltså att de är på kollisionkurs med de flesta av sina lärare. De beskriver en ”vi-och-dom”-situation, där varken elever eller lärare lyssnar på varandra utan använder olika former av maktutövning. De beskri-

Bilden har utgått ur denna utgåva av upphovsrättsliga skäl.

Om ingen lyssnar på ens tankar falnar engagemanget i skolarbetet.
Foto: Birgitta Rydbeck

ver brist på engagemang, lyssnande, respekt och utrymme, och en svag vilja att lösa konflikter. De kan i långa stycken se sin egen roll i det som skapar den bristfälliga kontakten, men verkar liksom lärarna ha gett upp och tar inget ansvar för att rätta till den.

Hur ett möte skall vara, som barnen ser det

Den här konflikten verkar gälla en majoritet av lärarna, men den är inte total, klassen har åtminstone en lärare som de uppskattar och där ett verkligt möte äger rum. Och ser man på hur de motiverar och analyserar detta, framträder en spegelvändning av vad de tidigare sagt. Den här läraren bryr sig inte om att klassen har dåligt rykte utan tycker om klassen ändå, trots att även denna lärare kan uppleva klassen som jobbig ibland, berättar en flicka. Läraren beskrivs som glad och positiv, hon kan skämta. En flicka säger att klassen lider mycket av att några har lite svårt att bli godkända. Men de flesta blir godkända i den här lärarens ämne, och det visar ju att eleverna tycker om att bli vänligt bemötta, anser hon.

Ett annat mycket viktigt förhållande som flera lyfter fram är att det går att tala med denna lärare om vad som helst, och man behöver inte vara rädd att det förs vidare. ”Den enda läraren jag tycker jag kan säga vad jag vill till”, säger en pojke. ”Hon kan skoja, man kan snacka med henne precis som man vill liksom”, säger en annan. Vid en konflikt står hon mittemellan, menar de. ”En bra lärare ska bry sig, och stå på både lärarnas och elevernas sida”, hävdar en pojke.

De beskriver också lärarens engage-

mang. Hon tycker att det är roligt att arbeta, bemödar sig om att alla skall bli godkända, uppmuntrar om det går dåligt; ”kom igen, det fixar vi, vi gör så här”. Hon kan lyssna och ”ser oss som jättetrevliga och jättejusta och förstår inte vårt dåliga rykte eller varför alla tycker vi är så stökiga”. ”Då börjar man undra om det är lärarna det är fel på eller oss”, säger en pojke.

Ungdomarna ger här uttryck för en medvetenhet om flera grundläggande drag i samspelet mellan människor. Förutfattade meningars inverkan på ett möte, lyssnandets betydelse, att alla ska tillskrivas lika värde och maktaspektens inverkan på detta, liksom engagemangets eller känslans betydelse för att åstadkomma ett möte.

Barns syn på vuxna

Forskning om barns erfarenheter från sitt liv i förskola och skola kan ge både bekräftelser av och kontraster till det som beskrivningarna ovan visar på. I denna text återger jag slutsatser från min avhandling och annan forskning, men illustrerar dem med vad ungdomarna i den nya studien sagt.

Forskningen visar på barns stora betydelse för varandra (Strander 1997, Torstenson-Ed 1997). De allra flesta barn tycker att de andra barnen är viktigast och motiverar det på olika sätt. ”Det var ju mest med barnen man var, vuxna var ju bara dom som kom med maten egentligen”, säger en pojke, då han berättar om förskolan. ”Det var väl en sorts gemenskap som vi hade... det var på nåt sätt vår egen lilla värld, som vi lekte i och så, jag tror inte dom vuxna skulle förstått

sig på det”, säger en flicka. Barnen ger uttryck för en känsla av gemenskap som också kan verka uteslutande gentemot de vuxna. Men de kan också se de vuxnas gemenskap, till exempel då förskolepersonalen satt och drack kaffe, och uttrycka en längtan efter den. Samma flicka som citerades ovan säger: ”Jag kommer ihåg att

När barn talar om hur en bra lärare skall vara, betonar de känsla, respekt och förmåga att ge utrymme för barnets initiativ

man blev avundsjuk, när man inte fick några kakor själv, utan bara när det var mellanmål, man tyckte det såg så trevligt ut att sitta där.”

Barn uppskattar de vuxna och gemenskapen med dem (Strander & Torstenson-Ed 1999). Det var roligast när vuxna hittade på och man var tillsammans alla, tycker pojken som ovan beskrev de vuxna som de som kom med maten. Forskningen visar att barnen för det mesta tycker att de vuxna är snälla och bra och vill ha kontakt med dem både på förskolan och i lågstadiet, fastän det även finns beskrivningar av konflikt både med andra barn och vuxna. Barnen uppskattar att kunna prata med lärarna, att de är med och leker, att de hjälper till med det man inte kan, att de skapar struktur och möjligheter i verksamheten, liksom att de funge-

rar som ”räddare i nöden” då kamratlivet inte fungerar. När barn får värdera lärare och tala om hur en bra sådan skall vara, talar de om känsla, respekt och att ge utrymme åt barnets initiativ. Förhållnings-sättets och känslans betydelse framstår tydligt. Då en lärare blivit en viktig person i livet har det funnits en ömsesidighet i både känsla och intressen (Strander & Torstenson-Ed 1999). Ungdomarna beskriver alltså ett behov av möten både med andra barn och med vuxna. Den ”vi-och-dom”-känsla som finns behöver inte innebära främlingskap och konflikt.

Den utveckling som sedan beskrivs från lågstadiet till årskurs nio är oftast av barns anpassning till de vuxna, inte en beskrivning av ökad ömsesidighet och ökat ansvar för de unga. Av ungdomars berättelser framgår att de, då de börjar skolan, överlämnar intentioner och initiativ till sina lärare, vare sig det nu sker av kärlek, av plikt-känsla, av apati eller tvång. Och då de hunnit upp till nian har alla införlivat normen att vara en skötsam skolelev för att få bra betyg och förhåller sig till den, även om de naturligtvis inte alltid lyckas leva upp till den. Förhållandet till lärare präglas av anpassning från elevernas sida, även om en del fortfarande kan längta efter ömsesidighet (Torstenson-Ed 1997).

Normen att försöka bli godkänd och på så vis klara skolans mål, har klassen som beskrivits ovan anammat. Vägen de valt stämmer däremot inte med flertalet klasser, där anpassning är det vanligaste mönstret. Den här klassen har valt konfrontation med lärarna. Det verkar ha skapat en medvetenhet som ger tydliga

beskrivningar och analyser av både det goda och det dåliga mötet.

Vuxnas syn på barn i historiskt perspektiv

Hur de lärare som beskrivs i anti-mötet ovan ser på detta förtäljer inte historien, men skulle kanske ge en liknande bild. Den lärare jag hade kontakt med beskrev i alla fall klassen som en problemklass, som var svår att få kontakt med, och som inte ställde upp på att göra något som inte främjade betygen. Det bekräftar bilden av konfrontation och ”vi-och-dom”-känsla från vuxenhåll, fastän detta inte är systematiskt studerat.

Vuxnas syn på barn och barndom har enligt forskningen varierat i olika tider och århundraden. Av den medeltida konsten drog Philippe Ariès (1982) slutsatsen att barn vid den tiden inte betraktades som barn utan som små vuxna. Därefter har synsätten på barn och barndom växlat. I religionens namn har barn ansetts födda med en arvsynd som de behövde befrias ifrån, vilket gav upphov till det som kallats ”svart pedagogik”. Religion och romantik har också gett inspiration till synen på barn som oskyldiga och rena som skulle skyddas från allt ont. I upplysningsfilosofen Jean-Jacques Rousseaus bok om Émile skall barnet få växa fritt i naturen. Lärarens roll blev då mer av regissör och manipulator. Upplysningstiden befriade barnet från arvsynd och arv och såg det som en tom tavla som de vuxna kunde fylla med lämpligt innehåll. Den synen på barn övertogs av behaviorismen som studerade beteenden och hur de skulle läras in. Det inre eller själen var man inte intresserad av,

den var alltför ovetenskaplig och gick inte att observera.

Då vetenskapen ersatt religionen som rättesnöre beskrevs barn och barns utveckling i de stora barnpsykologiska teorierna av Sigmund Freud, Erik Homburger Eriksson och Jean Piaget. De gjorde anspråk på att förklara hur ett barn utveck-

Barnen är inte maktlösa, de kan göra motstånd

las, naturgivet och universellt, och förmedlade en uppfattning av vad som var normalt och vad som var avvikande i olika stadier och åldrar. Att vara vuxen var mallen, vilket ofta medförde att barnet framstod som någon som led brist på olika saker. Synen på uppväxten som ett projekt inför vuxenlivet har styrt vårt tänkande och har anor ända från Aristoteles (Banér 1994). Nyare barnforskning, till exempel Daniel Sterns, har gett oss ett nytt sätt att se på barn. Den ger bilden av det kompetenta barnet som aktivt undersöker och lär sig av sin omvärld, fast på olika sätt beroende på det kulturella sammanhanget.

Utifrån olika perspektiv har vuxna konstruerat kunskap om barn som de sedan sett som vägledande för hur de skall hantera barnen och för vilka pedagogiska metoder som skall väljas. Alla färdiga kunskaper eller synsätt på barn hjälper vuxna att distansera sig från barn, se dem på ett visst sätt och tillämpa en i förväg uttänkt pedagogik, som ger en säkerhet om hur

det skall vara. Om det inte fungerar kan felet sökas hos barnet. Det finns en fara i detta som även gäller vårt senast konstruerade sätt att se på barn som kompetenta, nyfikna, aktiva och kunskaps-sökande. Det ger ett bra utgångsläge, men gäller inte alla barn i alla situationer. Det är ett idealt synsätt som kan göra det svårt att urskilja det individuella barnet.

Ett vuxenperspektiv i form av vuxnas syn på världen har sällan problematiserats annat än som jämförelse med barn och som mall för dem. Vuxenperspektivet är den självklara normen i all forskning, det finns med även i forskning med barnperspektiv, men förblir oftast osynligt.

Maktaspekten

Det finns en maktaspekt i mötet mellan barn och vuxna, som ungdomarna i min studie också beskriver. I skolans kultur har vuxna de flesta maktmedlen i sin hand i kraft av skolobligatorium, möjlighet att straffa och sätta betyg. Och som vi sett anpassar sig barnen oftast till det som brukar kallas den dolda läroplanen, att vara en skötsam elev för att få bra betyg. Barnen är inte heller maktlösa, de kan göra motstånd. I de beskrivningar som barnen ger från sin lägstadietid finns berättelsen om klassen som utmanar vikarier genom att välta bänkar och skjuta suddgummin med gummisnoddar, liksom berättelser om lärare som provocerats så att de gått ut och gråtit, något som väckt starka känslor även hos barnen och som de antagligen därför lagt på minnet.

De vuxnas maktutövning och tolkningsföreträdare finns också med i berättelserna. En pojke beskriver en lägstadie-

lärare som river sönder och kastar hans teckningar i papperskorgen samtidigt som hon talar om hur dåliga de är. Han berättar också att hans dåvarande klass på lågstadiet sa emot så fort de tyckte något var fel och att det var något som lärarna inte tyckte om.

”Dom kalla det för att vi var uppkäftiga, men det var ju konstigt för så fort några som var yngre gav svar på tal så var man uppkäftig.” Han ger alltså en analys som visar att han ser en konflikt mellan barn och vuxna där vuxna har tolkningsföreträde och har rätt i kraft av sin vuxenhet.

Detta har en lång tradition inom skolans värld. Författaren Frank McCourts beskrivning från den irländska skolan på 1940-talet kunde nog också vara en beskrivning från en svensk folkskola under förra seklet, då det gäller den vuxne i sin lärarroll, liksom då det gäller religionens inflytande. Författaren berättar om sin lärare under de första skolåren.

Han säger till oss att vi är hopplösa, den sämsta klass han någonsin har haft att dra fram till första nattvarden, men så sant som Gud skapade små äpplen skall han göra katoliker av oss, han ska banka latmasken ur oss och banka i oss den saliggörande nåden.

Brendan Quigley räcker upp handen. Vi kallar honom Frågan Quigley därför att han jämt kommer med frågor. Han kan inte låta bli det. ”Magistern”, säger han, ”vad är den saliggörande nåden?”

Magistern vänder blicken mot himlen. Han ska slå ihjäl Quigley. Istället ryter han åt honom: ”Strunta i vad

den saliggörande nåden är, Quigley! Det angår dig inte. Du är här för att lära dig katekesen och göra som du blir tillsagd. Du är inte här för att ställa frågor. Det dräller omkring alldeles för många människor i världen som ställer frågor och det är därför vi har det så eländigt, och hör jag nån pojke ställa frågor igen i den här klassen tar jag inte ansvaret för vad som händer. Hör du vad jag säger, Quigley?”

”Ja.”

”Ja va då?”

”Ja, magistern.”

(Ur *Ängeln på sjunde trappsteget. En irländsk barndom* av Frank McCourt, 1998, sid. 144-145)

Värdegrunden och skolkulturen

Den kunskapssyn som denna tradition ger uttryck åt är att kunskap är det läraren säger och den bör inte ifrågasättas. Det är en kunskapssyn där frågor och ifrågasättande blir samma sak, eftersom frågandet kan avslöja kunskapsbrister hos en lärare som inte kan svara och därmed ifrågasätta även hans auktoritet. Den människosyn som det ger uttryck för är förstås att läraren har rätt därför att han är lärare och vuxen, hemmahörande i ett samhälle som vilade på auktoriteter och religion.

Läroplanerna från 1998 har fått en tydligt uttalad värdegrund. Där finns en människosyn som talar om alla människors lika värde och som vilar på humanistisk grund. Där finner man en samhällssyn som förutsätter allas delaktighet, respekt för den gemensamma miljön och demokrati. Kunskap konstrueras av in-

Bilden har utgått ur denna utgåva av upphovsrättsliga skäl.

Barnet – i den vuxnas skydd eller skugga?
Foto: Sven Oredson

dividen i sitt sammanhang och tillsammans med andra, man utgår från ett aktivt och nyfiket barn som själv söker kunskap. Läroplanerna talar också om barns inflytande i skolan, inte bara vid enstaka tillfällen utan i det vardagliga arbetet, i fråga om uppläggning, innehåll och tolkningar (Lpfö 1998, Lpo 94/98).

Hur långt har vi kommit i att förverkliga läroplanernas värderingar? De berättelser jag återgett ovan visar att synsättet att ha rätt i kraft av sin vuxenhet verkar leva kvar i nutiden. Den kunskapssyn citatet ur McCourts roman visar har vi förhoppningsvis avlägsnat oss långt ifrån, det säger ungdomarnas berättelser här inget om. Men frågan är om läroplanernas samhällssyn och kunskapssyn går att förena med den människosyn som beskrivs både i citatet och i ungdomarnas utsagor och som innebär att vuxna har rätt därför att de är vuxna. Ungdomarna visar också på att det finns en annan människosyn. Och jag tror att man kan säga

att det i alla tider har funnits lärare och pedagoger som respekterat barn och mött dem utifrån den värdegrund som våra nuvarande läroplaner förespråkar. Den polska läkaren och pedagogen Janusz Korczak, verksam under förra halvan av 1900-talet, är ett exempel på detta. Han skriver (Korczak, 1998, sid. 40):

Många års arbete har gjort det mer och mer uppenbart för mig att barn förtjänar respekt, förtroende och vänlighet. Deras goda sidor kommer fram i en trivsam atmosfär av lyhörd öppenhet, av glada skratt, av de första trevande försöken och överraskningarna, av enkla och okonstlade glädjeämnen. Sådant arbete är stimulerande, fruktbart och angenämt.

Det är viktigt att notera att han pekar på att ett sådant bemötande som han beskriver också ger stimulans och arbetstillfredsställelse för pedagogerna.

Olika sätt att förhålla sig, olika människosyn finns alltså vid sidan om varandra. Den viktiga frågeställningen blir vilket förhållningssätt som kan ta överhanden i skolkulturen. Kan det goda förhållningssätt som både ungdomarna och Korczak beskriver få genomslag och vad krävs för detta?

Forskning, värdegrund, erfarenhet – olika slags kunskap

Min studie ger en beskrivning ur barnperspektiv av de vuxnas praxis och värdegrund och visar samtidigt ungdomarnas egna värderingar. Den aktualiserar på så sätt de många olika slag av kunskap som pedagoger och lärare gör bruk av.

Hartman (1995, sid. 195 ff) skiljer ut tre grunder för lärares kunskap, *praktikerns beprövade erfarenhet* som är person- och situationsbunden, *värdegrunden* som vilar på humanistisk, politisk eller religiös övertygelse eller etiska principer, och sist men inte minst *vetenskaplig kunskap* som kan beskrivas som generell, distanserad och abstrakt.

Som all forskning gör barnforskning vissa anspråk på att vara generell. Den forskning som återgetts här kan generaliseras till förskola och skola i Sverige. Åtminstone har den en teoretisk generaliserbarhet då den ger exempel som av läsaren/brukaren kan tillämpas i andra kontexter som liknar de studerade. Den visar ett sätt att se på generaliserbarhet som används inom kvalitativ forskning.

Barnforskning innebär också att särskilja barn som grupp och se vad som utmärker den. Eftersom barn definieras utifrån ålder eller generation är det lätt att utgå från en jämförelse mellan barn och vuxna, och att då se vad som skiljer de båda grupperna åt. Att betona det som skiljer mer än det som förenar är vanligt även i forskning om genus/kön, sociala klasser, olika kulturer och olika handikapp. Den kan ge kunskap om till exempel könsroller hos barn, olika ungdomskulturer och så vidare. Forskning ger fokuserad och viktigt kunskap om olika grupper och förhållanden.

Särskiljandet kan också leda till objektivering och distans, till att barn beskrivs så som det står i Beppe Wolgers visa ”Barn är ett folk och dom bor i ett främmande land...”. Hans visa har dock ett barnperspektiv och ger en bild av världen fylld av fantasi (Engström & Ceder-

löf, 1972, sid. 9 ff), en dimension som vuxna antagligen haft men glömt, och som därför kan kännas främmande för dem. Forskning med barnperspektiv ger en ny dimension eftersom den har en annan infallsvinkel. Den gör det möjligt för oss inte bara att få kunskap om barn utan också att lära oss något av innehållet i det som barn säger. Den studie jag hämtat material från i denna artikel ger perspektiv på den pedagogiska praxis som vuxna utövar och lär oss något om oss själva.

Erfarenheter från den egna praktiken ger annan viktig kunskap. Den erfarenhetsgrundade kunskapen är person- och situationsbunden, vilket är motsatsen till att vara generell. Samtidigt är den kulturbunden och präglad av rutin och tradition.

Mötet mellan barn och vuxna aktualiserar till sist kunskap grundad på värderingar. Den värdegrund som är framlyft i alla läroplaner föreskriver vilka principer som skall gälla för det mötet. De principerna betonar inte det som skiljer, de föreskriver en gemensam människosyn och samhällssyn, som betonar alla människors lika värde, liksom allas rätt till delaktighet i ett demokratiskt samhälle. Den värdegrundade kunskapen betonar alltså det gemensamt mänskliga, det som förenar. Värderingarna gör anspråk på att vara universella etiska principer för rätt och orätt, och i form av FN:s konvention om barnets rättigheter (Rönquist, 1990) har de också skrivits under av många länder, med skilda religioner och etniciteter. I den mån etiska principer vilar på någon särskild politisk eller religiös övertygelse kan de naturligtvis också vara särskiljande.

Den franska filosofen Merleau-Ponty (1964 sid. 9 ff) menar att allt mänskligt liv är ett enda drama, att vårt liv är väsentligen universellt. Med det menar han inte att det är lika för alla, han syftar inte på någon hegeliansk världsande eller på några ideologiska system som till exempel historisk materialism. Vi kommer från olika kulturer med olika symbolsystem, men just därför kan de jämföras och ges en gemensam nämnare. Han talar om att det finns en mångfald av varelser, men att de i mötet registrerar varandra som likar, till och med då de försöker förslava varandra. Det spontana uttrycket förenar mångfaldens separata element av då och nu, natur och kultur. Att etablera detta ger oss grunden för en etik, menar Merleau-Ponty (1964). Det för oss över från de olika slagen av kunskap till vad ett möte i nuet innebär.

Att mötas – växandets och kulturskapandets konst

Att mötas innebär att känna igen varandra som människor. I mötet med den andre här och nu måste man se och läsa av den andre, sig själv och situationen. Det betyder att man inte kan behålla distansen utan måste engagera sig själv som människa, sina känslor och sina värderingar.

Vilken kunskap är det då som skall tillämpas i ett sådant möte? Jag tror att man måste börja med att försöka sätta all sin tidigare kunskap inom parentes för att den inte skall skymma sikten, för att kunna läsa av människan och situationen förutsättningslöst. Praktikerns beprövade erfarenhet som är person- och situationsbunden borde komma väl till

pass. Men det är inte säkert att den är giltig i detta ögonblick och sammanhang, den kan vara tyngd av just tradition, rutin och kulturbunden vana och därför bli fördomsfull i den aktuella situationen. Detsamma gäller den vetenskapliga kunskapen. Det kan skymma sikten i

Det äkta mötet innebär att vi vågar sätta oss själva på spel

mötet att veta hur ungdomar är, hur pojkar och flickor beter sig, eller vad gruppen invandrare karaktäriseras av. Inte heller den värdegrundade kunskapen går att använda direkt, universella etiska principer måste översättas och tillämpas på ett individ- och situationsanpassat sätt för att ge upphov till en etiskt riktig handling.

Då man i nästa ögonblick skall tolka och förstå människan och situationen och välja en handling, behövs all den kunskap vi bär med oss för att komma till en riktig bedömning. Erfarenhetskunskap, värderingar och vetenskaplig kunskap, all slags kunskap kan och behöver komma till användning. Men den måste tillämpas på nytt, på ett nytt sätt, i nya kombinationer, skraddarsydd för situationen, i alla fall om vi vill åstadkomma ett äkta möte eller vill åstadkomma en förändring. Det innebär ett risktagande och ett steg ut i det okända. Och ovissheten om ifall den handling man väljer får de tänkta konsekvenserna finns

alltid där. Det är i nuet, i mötet, som något kan omprövas och nyskapas, som kulturer omformas. Man kan då det gäller mötet mellan elever och lärare åter skapa skolkulturen eller omskapa den efter nya mönster.

I det äkta mötet känner vi igen varandra i vår mänsklighet. Och det innebär att sätta sig själv på spel, att engagera sig. Jag tror att ungdomarna här sätter fingret på en outhärlig och nödvändig ingrediens i mötet mellan lärare och elev, engagemanget som måste finnas där, och som är en vägledare då det gäller att använda sin kunskap på ett adekvat sätt och göra goda bedömningar och val. Det krävs både känsla och kunskap, både distans och närhet, att se det man har framför sig, men också kunna distansera sig från det invanda. Att sätta inom parentes påminner om det fenomenologiska sättet att söka kunskap, och att förutsättningslöst pröva är en konst även i praktikerns nu, en konst och inte en kunskap eller teknik.

Denna svåra balansgång mellan det universellt mänskliga och de förutsättningar som individ och situation ger, betonas av Martha C. Nussbaum (1995) då det gäller hur etik skall användas i praktiken. Etiken måste i sin tillämpning ha både känsla och förnuft, både uppmärksamma den konkreta situationen och traditionen, men också distansera sig genom ett intensivt engagemang i det mänskligt allmängiltiga. Den skall alltså bygga på både universalism och reflektion, en kritisk distans till den kulturella vanan, och inte fokusera på oväsentliga skillnader i status, kön och makt. Reflektionen tvingar oss ut från den lokala kultu-

rella traditionen in mot det gemensamt mänskliga. Man behöver då en komplex känslighet för dragen i en konkret situation.

Vilken är skillnaden mellan barn och vuxna?

I den här framställningen visar ungdomarna en god medvetenhet om vad som krävs för ett gott möte. De vet hur de vill bli bemötta, med känsla och respekt, och känner igen när de blir det. De visar känsla för rättvisa, betonar vikten av att alla parter blir lyssnade på, av att ”stå på både lärarens och elevens sida”. De här ungdomarna är 15-16 år men de har antagligen inte sämre känsla för eller förmåga att uttrycka detta än vad vuxna har. Känsla för rättvisa och känsla för hur man vill bli bemött är inte åldersbundet. Lars H. Gustafsson (2000-04-07) har föreslagit att vi skall pröva att inte bemöta barn på något särskilt sätt, utan bemöta dem på samma sätt som vuxna. Det innebär att försöka se och möta både barn och vuxna i första hand som medmänniskor.

Det innebär också att våga möta sig själv och sina föreställningar om mänskliga och samhälle. Jag har nu länge hållit inom parentes den vetskap jag har om de ungdomar som kommit till tals i texten. Alla uttalanden är gjorda av ungdomar, som kan få etiketten invandrarbarn eller barn i behov av särskilt stöd. Ändrar vetskapen om detta vårt sätt att se på dem och innehåller i det de har sagt? Kan vi sätta den kunskapen inom parentes då vi bedömer deras utsagor? Kan det påverka lärarnas sätt att se på ungdomarna? Det är något man kan fundera över.

Känslan för rätt och orätt, för allas

lika värde, förmågan till moraliska handlingar blir inte mindre för att det handlar om barn och unga, kvinnor eller invandrare. Kanske är det istället så att de som är i underläge uppövar en större lyhördhet för etik och moral, att det blir svårare att se och förstå då man har mer makt och mer tradition att frigöra sig från? Kanske har barnen, som även Hartman (2000) säger, en större förmåga till empati och engagemang i rätt och orätt? Barnen har inte lika mycket erfarenhet eller kunskap att sätta inom parentes, hjälper det dem att se mer förutsättningslöst? Det skulle innebära att vuxna inte självklart kan se sig som mer moraliska eller försedda med större etisk förmåga än barnen, då värdegrunden skall realiseras i skolkulturen.

Forskning om barn utifrån ett barnperspektiv kan på olika sätt hjälpa vuxna att komma ifrån den vuxencentricitet som finns i deras tänkande. Den kan frigöra dem från gamla skolkulturella föreställningar om hur konflikter skall lösas, eftersom barnen ser den praxis som finns från ett annat håll och med nya ögon. Ansvaret för de goda mötena vilar på de vuxna, och gör det i än högre grad så länge vi inte ger barnen eget ansvar. Lars H. Gustafsson (2000-04-07) har påmint om att det inte går att utkräva ansvar av dem som inte getts något ansvar. Men vuxna har mer erfarenhet och mer kunskap, som är av stor betydelse då den används på ett adekvat sätt. För detta krävs känsla och engagemang, och alla förhållanden i den pedagogiska vardagen som hindrar och förminskar vuxnas engagemang behöver granskas. Äkta möten innebär ovisshet och risker. Men de innehåller också möjligheten till utveckling

för barnen, för de vuxna själva och för skolkulturen.

Det här resonemanget vill jag avslutningsvis belysa med ett citat ur en av den svenska skönlitteraturens barnskildringar, böckerna om Gunborg, där författaren Tora Dahl resonerar kring vårt förhållningssätt till barn. Hennes resonemang är varken barncentrerat eller vuxencentrerat utan betonar just vår gemensamma mäsklighet. Det är det synsätt som jag menar är nödvändigt för att möten skall uppstå i förskola och skola då läroplanernas etik och värdegrund skall tillämpas. Hon visar på att vi så lätt tar till de enkla lösningarna, som är bekväma och förutsägbara för de vuxna. Hon beskriver att vi pendlat mellan ytterligheter, från att i religionens namn kräva ovillkorlig lydnad, till att abdikera och

göra barnet till suverän. Hon fortsätter:

När skall vi sluta ta till trolleri för att lösa problem? När skall vi återfinna sammanhanget inom oss själva och förstå att vi i alla åldrar är varelser i vardande, och att barn inte är något väsensskilt från den vuxne?

Allt som växer kräver aktsamhet och aktning. Vi måste lyssna till barnen, och barnen till oss. Om ett barn inte visar aktning för vuxna, så beror det på att det har förts på villovägar av några vuxna som inte orkat med att ha aktning för sig själva.

Men om man anser att ett barn är ingenting i sig själv, då har man förnekat sitt eget ursprung – och hur ska man sen kunna växa. (Ur *Fosterbarn* av Tora Dahl, 1975, sid. 284.)

Referenser

- Ariès, P. (1960, 1982) *Barndomens historia*. Gidlunds.
- Banér, A. (1994) *Bilden av barnet från antiken till 1900*. Stockholm: Berghs Förlag AB.
- Dahl, T. (1975) *Fosterbarn*. Stockholm: Tiden.
- Engström, B.O. & Cederlöf, E. (1972) *Vi gör musik*. Stockholm: Ehrlingförlagen.
- Hartman, S.G. (1986) *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartman, S.G. (1995) *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Skapande Vetande nr 28. Linköpings universitet.

Hartman, S.G. (2000) Livstolkning hos barn och unga. Almén, E., Furehned, R., Hartman, S.G., Skogar, B. *Livstolkning och värdegrund*. Linköpings universitet, Skapande vetande nr 37.

James, A. & Prout, A. (1990) (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.

Gustafsson, L.H. (2000-04-07) Barnläkaren och barnkonventionen. Från föreläsning på forskardag anordnad av Svenska Korczaksällskapet, Lärarhögskolan i Stockholm.

Korczak, J. (1998) *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och Kultur.

Läroplan för förskolan (Lfpö 98) Utbildningsdepartementet. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (1998) (Lpo 94, anpassad 98) Utbildningsdepartementet. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.

McCourt, F. (1998) *Ångeln på sjunde trappsteget. En irländsk barndom*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Merleau-Ponty, M. (1964) *The Primacy of Perception And Other Essays on Phenomenological Psychology, the Philosophy of Art, History and Politics*. James M. Edie (ed) Northwestern University Press.

Nussbaum, M.C. (1995) *Känslans skärpa, tankens inlevelse. Essäer om etik och politik*. Bruno Östlings Bokförlag Symposion Stockholm/Stehag.

Qvortrup, J. (1994) Recent Developments in research and Thinking on Childhood. Paper presented at the XXXIth International Sociological Association (ISA) Committé in Family Research.

Rönquist, A. (1990) *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*, Stockholm: Utrikesdepartementet, 1990:6.

Strander, K. (1997) *Jag är glad att jag gick på dagis. Fyrtio ungdomar ser tillbaka på sin uppväxt*. Studies in Educational Sciences 9. HLS Förlag. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.

Strander, K. & Torstenson-Ed, T. (1999) *Barnen och läroplanen*. Stockholm: Gothia Förlagshus.

Torstenson-Ed, Tullie (1997) *Barns livsvägar genom daghem och skola*. Linköping studies in Education and Psychology No 55. Linköping University.

Tiller, P.O. (1991). "Barneperspektivet". Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – og omvendt? Om "barneperspektivet". Inlegg fra forskare ved Norsk senter for barneforskning. *Barn – nyt fra forskning om barn i Norge*, nr 1. Norsk Senter for barneforskning, Trondheim.

Kerstin Strander

Konsten att lyssna på barnen

Det har i alla tider funnits kloka människor som förstått att man ska ta barn på allvar, räkna med dem och inte se dem som ofärdiga individer som ska formas i en viss riktning för att så småningom bli riktiga människor. Samtidigt saknas detta lyssnande förhållnings-sätt alltför ofta – också i vår barncentrerade tid. Det är nödvändigt att vi både i forskning och vardagsliv lär oss att möta barn med respekt och att se dem som agenter i sina egna liv; att vi låter barnens röster finnas med såväl i teori som i praktik.



ar har Du varit?! frågar läraren.
Du har varit försvunnen hela dan
och alla har varit så oroliga!
– Märkte ni att jag var borta! svarar
Olle lyckligt.
– Det trodde inte jag. Det är ju ingen

som tycker om mig... inga kompisar vill
vara med mig.
– Det är bara som du tror! försöker
läraren.
– Nej, det var likadant på dagis ock-
så, men det var ingen som förstod. De

Bilden har utgått ur denna utgåva av upphovsrättsliga skäl.

Kerstin Strander är fil.dr, leg. psykolog och specialist i pedagogisk psykologi, verksam i FABASKO-projektet (familj-barnomsorg-skola) vid Lärarhögskolan i Stockholm. Hon arbetar sedan 1970-talet i förskola och skola med handledning och disputerade 1997 på avhandlingen *Jag är glad att jag gick på dagis*, där hon låter unga människor berätta om sin uppväxt på 1970-80-talen.

Senaste publikation:

Barnen och läroplanen – om barn och vuxnas syn på lärande (1999) tillsammans med Tullie Torstenson-Ed.

E-post: Kerstin.Strander@lhs.se

märkte inte, men jag har vetat det själv, men jag har inte haft någon att prata med...

Det är en skola mitt i Sverige år 2000. Olle i mitt fiktiva exempel är åtta år, ”duktig” i skolan i ämnena. I det ”yttre” fungerar allt. Olle har en familj som bryr sig – ja, kort sagt det finns ingenting att anmärka på mätt med vuxna normer. Men han brottas med själsliga problem, det här att få vara människa och att känna att man är älskad och att man har kompisar som vill vara med en. Det har ingen vuxen funderat över, i alla fall har ingen tagit upp det med Olle på det sätt som han själv skulle vilja. De vuxna tycker att Olle smälter in bra, men kompisarna går undan när han kommer. Han är inte alls mobbad på det sättet att någon är elak.

Det är något annat, som är svårt att ta på, och den här dagen hade Olle bestämt sig för att försvinna. Han ville inte vara med längre. När hans frånvaro så småningom upptäckts skrämmer han slag på vuxenvärlden.

– Att min son är så vek, gråter mamma. Kan han inte rycka upp sig!

– Vi har inte märkt något, säger skolpersonalen. Det har aldrig varit något speciellt. Vad ska vi göra?

De vuxna är chockade, men Olle är gladare än på länge. Han hade aldrig trott att alla skulle bry sig så mycket.

Att våga se det stora i det lilla och tvärtom

Jag beskriver en bild mitt i verkligheten. Den handlar om små barns insikter och stora människors ”blindsyn”. Här står vi stora med våra kunskaper och erfarenheter, våra teorier om hur det ska vara och vad som är viktigt, våra yrkesidentiteter och roller, våra spel och våra lojaliteter och ser inte vad som samtidigt pågår alldeles intill oss, allt medan tiden tickar på. De vuxna är upptagna av sitt och barnen arbetar intensivt med att lära sig spelreglerna. Men vad är det som gäller när spelreglerna är svåra att hitta och kartan är otydlig som i ovanstående situation? Olle är olycklig. Vad gör vi? Vad tar vi hjälp av? Vilka frågor ställer vi oss? Låter vi barnen vara med och vägleda oss i direkt dialog?

Olle har inga vuxna att diskutera sina svårigheter med, trots att han lever i en epok som förväntas vara barncentrerad – åtminstone om vi jämför med hur det har varit tidigare. Han har försökt, men han har då insett att vuxna inte har varit

på samma våglängd som han. Ingenting märkligt i sig, som jag ser det, för det är kanske inte så vanligt att vuxna pratar med barn på samma nivå. Det finns forskare och enskilda mycket kloka människor som i sina liv arbetar och har verkat för att lyfta fram barns förmåga och kompetens. Men sett i stort släpar samhället efter. Per Olav Tiller, norsk psykolog och barnomsorgsforskare, är pionjär i Norden när det gäller att lyfta fram barnperspektivet och betona vikten av att i vardagen reflektera kring vår barndom för att förstå oss själva och för att skapa ett bättre samhälle. Tiller (1989) tror på barn och deras förmåga att reflektera och exemplifierar denna sin tro med ett uttalande från en svensk tolvåring: ”När man frågar om något, får man ofta till svar: Nej det där förstår Du inte. Du är för liten. Hade världen sett ut som den gör om vuxna varit så kloka som de tror att de är?”

Att se barn som icke färdiga individer, som man inte kan prata med förrän de är stora, är ibland att gå över ån efter vatten. Om vi till exempel tittar på Olle så bjöd han själv in till samtal, men ingen förstod. Vuxna satte istället in honom i ett fack. Han är lillgammal, sade man. Han har varit för mycket med vuxna eller – han är en vekling. Enkelt, så är man av med problemet, åtminstone för stunden, men knappast i en förlängning. Eller kan det vara så att vuxna inte vet, inte vågar tillstå att man inte riktigt vet?

Om de vuxna hade mött Olle som människa och inte som en icke färdig individ, för liten att kunna fundera över sig själv och livet, hade han då behövt känna sig så ensam? Hur är det med lyss-

nandet, det vill säga hur mycket låter vi barnens oro, tankar, glädje få ta plats i våra vuxna kroppar? Vad vill barnen ha av oss vuxna och hur ser vårt ansvar ut? Kommer vi med färdiga svar – ”Ryck upp Dig!” – eller vågar vi bli delaktiga och ställa frågor? ”När blir det så här? Berätta för mig.” Med andra ord, får de små ta plats i oss stora och vill vi vuxna tillstå att vi ibland behöver ta hjälp av barnen?

Vuxna och barn kan tillsammans

Detta är frågor jag personligen tycker att man lyfter fram alldeles för litet både i praktik och teori. Det handlar om våra förhållningssätt, *hur vi själva upplevs och vad vi signalerar*. Det är det där som sitter i våra kroppar, i våra röster, i våra ögon och i våra dofter, det vill säga det språk som barnen först och främst siktar in sig på, det ordlösa språket – det vi alla en gång började livet med, men sedan alltför ofta glömmet bort. I pedagogiska sammanhang, till exempel, observerar vi och bedömer barnen, men inte lika självklart oss själva. Att gå på djupet med sig själv och våga rannsaka sina egna mönster – vad säger jag och vad gör jag – är mycket svårare och kan bli mycket hotfullt. Det är lätt att smita undan och hellre lägga energin på att titta på det som är utanför en själv, det vill säga de andra. Men att medvetandegöra sina egna tankebilder inför sig själv kan bli en vederkvickelse om man bara vågar. Så blev det i situationen med Olle. De vuxna i nätverket runt om tog hjälp av barnperspektivet, lyssnade och levde sig in, hittade mötet med Olle, som fick berätta vad som var extra svårt. Det le-

tades inga diagnoser och man satte inga etiketter. Det blev ett möte där de vuxna hjälpte Olle att förstå det han inte förstod, det vill säga hur man samspelar med andra barn så att man blir delaktig. Det var ingen enkel resa för det krävdes av de vuxna att gå in i sig själva och se sina egna mönster och överföringar. Skolan blev observant på Olles behov och uppfann konstruktiva lösningar. Pappa såg sina egna likheter med sonen och mamma kunde se att hon sällan gick till botten med saker och ting. Hon lyssnade inte in och därmed gick hon miste om viktig information. Nu ändrade hon på det och blev mer uppmärksam på sonens frågor. Det räckte alldeles väldigt bra för att Olle själv skulle hjälpa sig vidare. Han hade förmåga bara han blev tagen på allvar och möttes med respekt.

Att se med barns ögon

Norge är ett föregångsland när det gäller att tänka kring barnperspektiv. Anne Trine Kjörholt (1991) konstaterar att det inte finns ett barnperspektiv utan många. De kulturella, historiska och sociala förhållandena styr det innehåll man lägger i begreppet, ganska självklart kan det synas, men måste som jag ser det ändå formuleras. Hon säger:

Barnperspektiv är en konstruktion av vuxna, där infallsvinkel, forskningsmetoder och egna kulturella och personliga förutsättningar kommer att påverka ljusförhållandena och vara utslagsgivande för vilket barnperspektiv man finner.

Per Olav Tiller (1991) menar i sin tur:

Barnperspektivet handlar konkret om hur världen ser ut ur barnens synvinkel – vad de ser, hör, upplever och känner.

Han hävdar att vi inte kan genomföra åtgärder för barn utan att tänka kring hur världen uppfattas av barnen själva och hur olika åtgärder därmed kommer att uppfattas för dem.

Utifrån dessa definitioner blir det viktigt att åtskilja barnperspektivet utifrån barnens egen syn på sin tillvaro respektive vuxnas syn på barns tillvaro. Vem – vilka – är det som tänker och tolkar? Barnen själva eller de vuxna åt barnen och vad blir skillnaden?

Barnkonventionen som vi alla förhoppningsvis känner talar både om det enskilda barnets situation och om barn i kollektiv bemärkelse. I denna artikel talar jag både om barnet och om barn i allmänhet, men också om barnet vi bär med oss genom hela livet och som sitter i vårt sätt att möta livet, fungera i en vardag. Jag talar inte gärna om barn som kategori utan hellre om detta att få vara människa tidigt i livet och senare, tankar som alltid sysselsatt mig i såväl teori som praktik. Jag intar en humanistisk hållning och söker hellre det som förenar människor i alla åldrar än det som åtskiljer mätt i klocktid och åldrar. Det är människan som står i centrum, inte kategorin barn, vuxen eller gammal. För mig finns inte heller de solklara gränserna mellan teori och praktik och inte heller mellan pedagogik och psykologi. De förutsätter snarare varandra och befruktar varandra när samspelet fungerar.



Ellen Key vid sex års ålder, avportätterat i silhuett enligt tidens sed.

Förgrundsgestalter – Ellen Key och Janusz Korczak

Ellen Key och Janusz Korczak är bägge pionjärer som starkt influerat synen på barn under 1900-talet. Idag är de åter högaktuella. Det finns ett sug efter deras filosofi och ett återväckt intresse för deras personligheter.

Ellen Key (1849-1926) är mest känd för sin bok *Barnets århundrade*. Den utkom år 1900 och har översatts till ett fyrtiotal språk. Mycket strängt uppfostrad och utan kroppslig närhet kom hon att ägna sitt liv åt pedagogiska idéer kring god barndom och vad barn behöver. I *Ordfront Magasin* (11/2000) skriver Maria Bergom-Larsson att Ellen Key såg ”barnet som en unik varelse, en unik andlig individualitet som inte ska fostras eller formas efter samhällets behov utan fritt

få växa inifrån”. Ellen Key hade en radikal syn på skolan och ville reformera den mot en större frihet för barnen. Lärares uppgift skulle vara att fungera som mentor i syfte att frigöra elevens resurser, ett tema som är högaktuellt idag. Hon me-

En ”snäll” vuxen enligt barnen kan sätta gränser, tala om vad som är rätt och fel, skratta och busa

nade också att det centrala i livet inte är karriär och prestationer utan att få utvecklas till sann människa. Hon lyfte fram människans behov av andlighet och skönhet av kärlek och av livsglädje, teman som hon menar att man inte får ta ifrån barnen. Jag delar den inställningen.

Janusz Korczak (1878-1942) (1988, 1992), polsk-judisk pedagog, läkare och författare, är känd för eftervärlden för sitt livslånga engagemang för föräldralösa barn och ungdomar och sin kamp för att på olika sätt synliggöra kraften och förmågan hos barn. Han hävdade att barnet först och främst är människa och att arbeta med barnet i fokus följaktligen är att sätta människan i centrum. Korczak menade att pedagogiken inte är vetenskapen om barnet utan vetenskapen om människan. I hans målsättning fanns både respekten för barnets egenart och medvetenheten om uppfostrans möjligheter och gränser. Han skriver:

Jag kan skapa principer för sanning, för ordning och arbetsamhet, för öppenhet och ärlighet, men jag kommer aldrig i grunden att göra om ett enda barn till något annat än det är. Björken förblir en björk – eken en ek. (1986)

För allt fler är Korczak ett stort föredöme framför allt i att han levde som han lärde. 1942 mötte han döden tillsammans med 200 föräldralösa barn i Treblinkas gaskammare. I hans skrifter finns djup visdom och en outsinlig källa till kunskap. Hans språk är målande och jordnära, fjärran från akademiska omskrivningar. Hans inflytande sprider sig över världen. Sven G. Hartman, professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, är en av de förgrundsgestalter som för hans talar (1986, 1999).

När barnen själva berättar kan bilden bli en annan...

I Norden har vi en rad framträdande personer som verkat och verkar för barnets rätt till respekt och en god barndom, men i några av fallen har bilden grumlats av att deras egna barn visat upp en annan bild av uppväxten. Teori och praktik tycks inte ha harmonierat. Barnens upplevelser stämmer inte med den allmänna synen på föräldrarna. Jan Myrdals kritik av Alva och Gunnar Myrdal är väl känd. Jag tänker också på Staffan Lamm och hans syster Annika Alm som framträtt i medier och beskrivit en mycket olycklig barndom hos Skå-Gustav Jonsen och Ester Lamm. Staffan Lamm (2000) berättar mycket träffande om hur barnen lämnades i storbarnkammaren för att fostras enligt de senaste pedago-

giska principerna. Personalens uppgift blev att motverka föräldrarnas amatörmässiga uppfostran och brist på engagemang. Det var en epok när den ”nya kreativa människan” skulle skapas. Självtänkt Staffan Lamm att det var tanterna som räddade honom: städerskorna, hembiträderna och barnsköterskorna.

Det för tankarna till de frågor jag ställt i denna artikel: Vad vill barnen ha av oss vuxna och hur ser vårt ansvar ut? Det är etiskt stora frågor och det är viktigt som jag ser det att lyssna till de människor som upplever att de utsatts för pedagogisk-psykologiska försöksmodeller, där hjärtat inte har funnits med, såsom de själva har känt det. Här finns outnyttjade resurser och mycket att lära.

Vad värdesätter barn?

Att få ingå i ett sammanhang, få vara den jag är och få betyda något för en annan är teman som jag ofta har mött hos barn och unga både på fältet som lärare och psykolog och i min forskning. Barn och unga glider ofta spontant in på dessa ämnen. Som unga människor i början av livet, i det vi brukar kalla barndomen, har vi inte lika mycket erfarenhet som senare, men det behöver inte betyda – som många vuxna tror – att vi förstår mindre för det. Tvärtom är blicken kanske klarare då än när den grumlats av livet. Vi ställer raka frågor: ”Tycker Du inte om mig pappa? Du ser så arg ut!” Och vi tänker högt: ”Fröken i skolan har mycket snällare röst när hon pratar med Eva än med mig. Fröken tycker bara om såna som Eva. Jag vill inte vara i skolan.”

I samtal med Monika kring vad hon värderat i samspel med vuxna säger hon:

– Jag tycker inte om den där vuxenbarn-relationen.

– Neej.

– Man kan vara mera som en kompis...

– Kan man vara det?

– Ja, det tror jag faktiskt och då får man mera respekt också. Jag hade en sån fröken som jag gillade jättemycket.

– Vad gjorde hon?

– Hon prata med en o så där och man kände att man betydde nåt för henne också. Man var inte bara ett förskolebarn.

På min fråga om hur det var på dagis och barndomen svarar Jonas:

Jag var mig själv på dagis. Fröknarna var bra. Man fick vara som man var. I skolan var det inte så, men nu är det som det var på dagis.

Lovisa i sin tur minns att vuxna i hennes barndom bestämde väldigt mycket över henne och säger spontant:

Man ska inte hålla på och forma barn att bli på ett viss sätt. Barn måste få vara med andra barn och vara ifred.

”Jag minns en fröken på dagis”, sa Kalle och tårarna kom. ”Jag minns hennes kramar på morgonen. Vi var fyra syskon och morsan hade aldrig tid, men då hade jag min älsklingsfröken på dagis.”

”För mig var det tvärtom”, sa Fredrik. ”Jag gillade aldrig dagis. Det var ingen som brydde sig. Det var mysigare hemma.”

När jag intervjuat ungdomar så talar

de om fröknar och vuxna över huvud taget i termer av "dom snälla" och "dom dumma". "Snälla" var de som förstod sig på barn hur de tänkte och kände. Snäll var aldrig att göra precis som barnen tyckte eller att "ställa in sig" hos barnen. Snäll var att sätta gränser, tala om vad som var rätt och fel, kunna skratta och busa och gå över gränserna när det inte gjorde något. Där i skrattet och värmen fanns en gemenskap som är svår att

sätta ord på men som gör livet så mycket lättare att leva. Kanske kan man kalla det kärlek. När vi i vuxenskapet släpper loss från alltför mycket planerande och hittar vilan och glädjen i varandet och i barnet inom oss, om än bara för korta ögonblick, så har vi hittat stationer där vi regelbundet kan mötas och resa vidare tillsammans. Barnen vill resa i gemenskap med oss. De vill inte sitta i egen vagn.

Referenser

- Bendt, I. (2000) *Ett hem för själen*. Ellen Keys Strand. Albert Bonniers förlag.
- Bergom-Larsson, M. (2000) Key har nyckeln. *Ordfront Magasin* nr 11.
- Hartman, S.G. (1986) *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartman, S.G. (1999) Om barnens rätt till respekt. *LOCUS, tidskrift för barn och ungdomsvetenskap* nr 4.
- Janusz Korczak *en humanistisk pedagog* (1986). Utgiven vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Rapport 3.
- Korczak, J. (1988) *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Korczak, J. (1992) *Hur man älskar ett barn*. Stockholm: HLS förlag.
- Kjørholt, A.T. (1991) Barneperspektivet: romantiske frihetslengsler og nostalgisk soken etter en tapt barndom, eller nye erkjennelsesdimensjoner i : *Barn – nyt fra forskning om barn i Norge*, nr 1, Norsk Senter for barneforskning. Trondheim.
- Lamm, S. (2000) *Boken Om Mig*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Strander, K., Torstenson-Ed, T. (1999) *Barnen och läroplanen – om barn och vuxnas syn på lärande*. Stockholm: Gothia.
- Tiller, P.O. (1989). *Hverandre. En bok om barneforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Tiller, P.O. (1991). "Barneperspektivet". Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller omvendt? Om "barneperspektivet". Inlegg fra forskare ved Norsk senter for barneforskning. *Barn – nyt fra forskning om barn i Norge*, nr 1. Norsk Senter for barneforskning, Trondheim.

Martina Campart

"När jag sprang snabbare än vargen"

Om berättande som metod i pedagogiskt arbete

Många av barnen på barnhemmet "Comunitá" var slutna och svåra att få kontakt med, men genom att berätta sagor, minnen och livshistorier väckte pedagogerna barnens intresse och lust att tala om sina egna erfarenheter. Martina Campart, en av pedagogerna, har senare forskat i den egna praktiken. Hon diskuterar i denna artikel bland annat: Hur använde vi berättelser för att stimulera barnens lärande och för att öka barnens förståelse för känslolivet? Var denna "berättandemetod" ett lämpligt verktyg för att öka barnens "emotionella intelligens"?



Denna artikel kommer att handla om hur berättelse och samtal kan användas som metod i pedagogiskt arbete med barn och ungdomar, och det är egentligen en berättelse i sig själv.

Utgångspunkten för min forskning är

mina erfarenheter från tio år som pedagog på ett barnhem i Genua, i mitt hemland Italien. Det var egentligen ett ganska speciellt litet hem, vi kallade det "Comunitá", som på italienska betyder gemenskap. Barnen (mellan sex och femton år

gamla) kom från familjer med mental-sjukdom, narkotikamissbruk, prostitution och kriminalitet. De remitterades till oss av ungdomstingsrätt och därmed fick vi ett tidsbegränsat "föräldransvar".

Vi pedagoger var unga (den äldsta var 23 år när vi startade), ingen av oss var utbildad socialpedagog, förutom en kollega som var forskollärare och jag som studerade för att bli psykolog, och de flesta hade inte haft kontakt med de världar som barnen kom ifrån. Barnen hade ofta ett tungt förflutet att arbeta med för att kunna börja ett nytt liv. Vi ville hjälpa dem att förstå sina egna erfarenheter, känslor och beteenden, vi ville förstärka deras förmåga att hantera vardagliga risksituationer och förhoppningsvis även livet i ett längre tidsperspektiv. Men det var inte lätt att närma sig dem. De var ibland misstänksamma mot oss, ibland bara slutna och oåtkomliga för samtal. Det gick inte heller att försöka tolka deras tankar och attityder genom att observera beteende. Det går sällan att tolka människors intentioner bakom deras handlingar, än mindre så när man har olika livshistorier. Snart började vi inse att det inte fanns någon genväg i vår strävan att bygga en gemensam grund för kommunikation. Som vår lärare Donald Meltzer brukade säga, den enda utvägen var att beskriva och åter beskriva, för att därigenom utvidga symbolvärldar och vokabulär ("...the only recourse was to description, endless description, through which the various symbolic forms expand and expand their various vocabularies...", Meltzer 1971, sid. 186).

Själva idén med att använda berättelser fick vi av en sexårig pojke, Massi-

mo, som hade kommit till fosterhemmet med diagnosen autism. Bruno Bettelheim (1976) menar att berättelser hjälper barn som befinner sig i emotionellt uppror att välja sin mest omtyckta karaktär för att



Martina Campart är fil.dr och leg. psykolog, verksam som lektor vid Malmö högskola där hon 2000 disputerat på avhandlingen *Schooling emotional intelligence through narrative and dialogue. Implications for the education of children and adolescents*. Hon forskar bl.a. om reflektionsinriktad undervisning inom hälsopedagogik och livsfrågor i grundskolan och är koordinator för ett europeiskt projekt som syftar till att finna samtalsmetoder för skapa reflektionsförmåga kring interkulturella frågor hos mellanstadieelever.
E-post: Martina.Campart@lut.mah.se

sedan identifiera sig med den. På det sättet får barn en chans att båda behålla en trygg distans från smärtan och bearbeta sina tankar och upplevelser.

Massimo var ett levande exempel på Bettelheims teori. När han var arg blev han en tiger eller en smutsig stadsbuss. Var han glad blev han en hamster. Han kunde inte tåla kroppskontakt med en annan människa. Det enda sättet att få krama honom var att förvandla honom till en liten nalle eller en liten katt. Den enda vägen till att få honom att hantera sina känslor och tankar, att prata om dem, att prata överhuvudtaget, var genom dramalek, sagor och berättelser. Vi blev vana vid att prata med honom i sagospråk, och så småningom märkte vi att även de äldsta barnen gillade det. Vi insåg att det var lättare att få kontakt med barn genom att berätta om oss själva (barnen var särskilt intresserade av att veta varför vi hade valt att arbeta med dem), och särskilt mycket genom att berätta om "när de var små" (vilket betydde att berätta för barnen om deras första tid på fosterhemmet, längre bakåt kunde vi inte gå). Varje kväll lästes sagor, filmer sågs om och om igen, tidningar lästes högt. Vi bjöd ofta ungdomar, som hade vistats på fosterhemmet tidigare, och våra egna vänner till middag, och barnen fick lyssna på deras berättelser. Barnen i sin tur började berätta om sig och sina familjer. På så vis kunde vi skapa ett berättande klimat och därigenom ett klimat för förståelse, vad kommunikationsforskare kallar för *kontext* (Spencer & Wilson 1986). Det blev uppenbart att berättande var ett verktyg som hjälpte oss att hjälpa barnen. Det växte hos oss

fram en övertygelse om att vi funnit ett förhållningssätt som var fruktbart, och en önskan att dels bättre förstå detta förhållningssätt, dels förmedla kunskap om det till andra.

Berättelse som metod. Två huvudsakliga forskningssyften

Vår hållning var till att börja med en intuitiv övertygelse, en slags "knowing in action" (Schöns 1991). Jag minns att vi blev bjudna till några konferenser om barnomsorg där vi skulle tala om de pedagogiska effekterna av vår "berättande verksamhet" (det hände efter att vår lilla Massimo blivit lyckligt adopterad 1987), och då hade vi inte mycket reflekterad kunskap att förmedla. I den kliniska praktiken framhölls ofta berättelse och dialog som effektiva när det gäller att utveckla människors känslor och tankar (Coles 1989; Spence 1986), men också att det saknades dokumentation av processerna, det vill säga av hur samtal läggs upp eller vilka strategier som används av pedagoger "in action" och hur dessa verkar. Det fanns inte heller mycket litteratur om hur man implementerar och genomför ett program, något som kunde vara till stöd för dem som vill arbeta i enlighet med de här idéerna. Det fanns således litet kunskap om *vad som fungerar* i narrativa samtal, om *vad som händer* i samspelet, vad pedagogerna *gör* för att nå sina mål, vad de *gör fel* när kommunikationen inte fungerar och barnen förlorar intresset etcetera.

Kort sagt fanns det inte tillräcklig kunskap för att bidra till en mer systematisk utveckling av våra metoder och till värdering av de pedagogiska resultaten.

Därför föddes idén hos mig att göra en djupstudie av våra ”narrativa samtal”.

Studien hade två huvudsyften:

a) Det ena syftet var att hitta strukturen och mönstren i våra samtal. Jag sökte svar på frågor som: Vilka kommunika-

Emotioner kan betraktas som en ”kunskapsväg”

tiva strategier använde vi främst? Vilka typ av historier använde vi främst? På vilket sätt argumenterade vi, ställde frågor, berättade egna erfarenheter? I vilken utsträckning uttryckte vi egna åsikter och känslor? Hur använde vi fakta? Hur behandlade vi frågor som togs upp? Hur gav vi förklaringar, drog slutsatser, betonade det generella och det unika?

b) Det andra syftet var att förstå hur den här ”berättandemetoden”, med sina mönster och karaktäristiska drag, användes av pedagogerna för att uppnå pedagogiska syften. Hur använde vi berättelser för att väcka barnens intresse, för att engagera dem i samtalet? Hur använde vi berättelser för att stimulera barnens lärande och sökande inom känslomässiga kunskapsområden, som till exempel hälsopedagogiska frågor (fakta om drogmissbruk, sexualitet, riskbeteende etcetera)? Hur använde vi berättelser för att öka barnens förståelse för känslolivet hos sig själva och hos andra? Med andra ord, var denna ”berättandemetod” ett lämpligt verktyg för att öka barnens ”emotionella intelligens”?

I fortsättningen av denna artikel ska jag sätta fokus på det sista frågeställningen: På vilket sätt är ”berättandemetoden” ett lämpligt verktyg för att öka barnens ”emotionella intelligens”?

Begreppet emotionell intelligens

Som en teoretisk utgångspunkt kändes det särskilt viktigt i mitt forskningsprojekt att definiera innebörden av *emotionell intelligens*. Emotionell intelligens har blivit ett välkänt begrepp tack vare Daniel Golemans bok *Känslans intelligens* (1995). Golemans antagande är att barn och ungdomar blir alltmer aggressiva och utagerande därför att de saknar förmåga till medlidande och empati, och att de saknar medlidande och empati beror på att i dagens samhälle får de mindre och mindre chans att lära sig utläsa känslor och intentioner bakom mänskliga beteenden. De ”reagerar” impulsivt på andra, så att säga, istället för att tänka först och svara sedan. Därför anser Goleman att skolan måste hjälpa barnen att kontrollera aggressiva impulser och samtidigt träna dem i de känslor och attityder som medverkar till social anpassning, med syfte att bli socialt framgångsrika, det vill säga att bli ”ledare” (ref. 1998). Kortfattat kan vi säga att Golemans begrepp emotionell intelligens är nästan synonymt med social kompetens och förmåga till framgång när det gäller mänskliga relationer.

Ett annat synsätt, som jag tycker är mer intressant i ett pedagogiskt perspektiv, definierar innebörden av begreppet emotionell intelligens utifrån dagens kognitionsforskning och kulturell psykologi. Begreppet står då för ett särskilt sätt att

Bilden har utgått ur denna utgåva av upphovsrättsliga skäl.

På teater. Foto: Sven Oredsom

ta in information från omvärlden, bearbeta den, skapa mening och skaffa sig kunskap (Bruner 1983, Mayer & Salovey 1997). I det perspektivet betraktas känslor som en ”kunskapsväg”. Låt mig förklara den här punkten:

Emotioner framkallas av en händelse inom eller utanför oss. Händelser framkallar mer eller mindre starka emotioner beroende på händelsens betydelse för individerna. Olika händelser framkallar olika emotioner. Vi upplever inte glädje, ilska, besvikelse, stolthet, rädsla inför samma fenomen. När vi uttrycker glädje, ilska, besvikelse, stolthet, rädsla inför något, förmedlar vi inte samma budskap.

Att ett barn visar rädsla inför en skällande hund tolkas inte av omgivningen som ett tecken på att hunden är farlig, men visar en hunduppfödare rädsla inför en skällande hund kan det leda till bedömningen att just den här hunden är farlig. I alla kulturer uppskattas vissa känslor och nedvärderas andra. I alla kulturer ”tillåts” individerna uppleva vissa känslor och hålla tillbaka andra, eller helt enkelt att inte uppleva de vilka det inte finns ord för. Känslor uttrycker bedömningar och värderingar av världen och är starkt präglade av det sociala, kulturella och lingvistiska sammanhanget (Averill & Nunley 1992; Bruner 1986, 1990,

Saarni 1999). Den amerikanska psykologen C. Saarni, som har formulerat begreppet emotionell kompetens, skriver att "...we learn [emotional] skills in social contexts and, as consequence, these skills should be understood as representing the western culture belief about emotions and may have limited generalizability to other cultures" (1999b, sid. 6). De amerikanska socialpsykologerna R. Harré och G. Gillet (1994) menar att om kultur och språk är väsentliga i den meningsskapande aktivitet som vi kallas för "känsloliv", är ett möjligt sätt att uppmuntra den här förmågan hos barnen att *visa* dem *hur* folk använder sitt "emotionella ordförråd" ("emotional vocabulary") för att beskriva sig själva och andra i vardagshändelser.

Det är precis vad teater, filmer, såpopera på tv, romaner, sånger etcetera gör. De beskriver för oss hur vanliga (och ovanliga) människor hanterar livets vanliga (och ovanliga) situationer, hur de upplever, uppfattar och beskriver sådana idéer, känslor och erfarenheter som är tillåtna och åtminstone tänkbara inom vår(a) kultur(er). Det är berättelsens kulturella kontext och innehåll som avgör om en individ som håller sig tillbaka från ett slagsmål ska tolkas som fredälskare, försiktig, fegis eller förrädare. Historier är bärare av "folkliga teorier om emotioner" (Saarni 1999). När en historia griper tag i oss och bjuder in till identifikation och engagemang öppnar den också för nya och olika tankar och tolkningar. Den gör att vi ser på händelser och karaktärer ur flera olika synvinklar, och även våra känslor placeras i ett sammanhang och blir mer begripliga. Genom att se

fenomen utifrån olika perspektiv skapar man "olika världar" (Bruner 1986). Den främsta effekten av en utbildning som har historier och berättelser som viktiga komponenter är att den hjälper barnen att skapa en värld där de kan se en plats för sig själva, det vill säga "en personlig värld". Med tanke på att många barn lever i multikulturella miljöer som kan skapa förvirring under deras identitetsutveckling, menar Bruner att det idag är extra viktigt att använda olika typer av narrativbaserad undervisning som arbetsverktyg i utbildningen (1996).

Sammanfattningsvis kan vi säga att en pedagog som tar Golemans perspektiv i sitt arbete syftar till att hjälpa barnen öka förståelsen för känslolivet och att lära sig vilka känslor det är lämpligt att träna för att bli socialt kompetenta och socialt framgångsrika i ett visst samhälle. Det gäller att bestämma vilka som är "de goda känslorna". En pedagog som tar det konstruktivist-kulturella perspektivet ska syfta till att hjälpa barnen att bli duktiga att observera hur känslor speglar/påverkar, stämmer och strider med idéer och värderingar hos sig själva och hos andra. Det sista syftet är på ett sätt mindre ambitiöst men kanske rimligare för en pedagogisk ansats (Mayer & Salovey, 1997). En förutsättning för det här perspektivet är att barnen får en chans att utveckla och träna förmågan att stärka banden mellan resonemang och begrepp som hämtas från egna erfarenheter.

På vilket sätt bidrog våra "narrativa samtal" till detta? Jag ska nedan lyfta fram två punkter. För det första tränades förmågan att "bygga länkar", för det andra samspelet mellan olika tänkesätt.

Bilden har utgått ur denna utgåva av upphovsrättsliga skäl.

Sagostund. Foto: Bosse H Eriksson

Förmågan att "bygga länkar"

Min analys visar att samtal som byggdes på att se film och att läsa sagor och andra fiktiva historier hade en speciell förmåga att fånga barnens intresse och stimulera dem att snabbt bygga länkar mellan historiens innehåll och egna personliga erfarenheter. Det var relativt lätt att kartlägga när en berättelse hade eller inte hade sådan kraft: barnen antingen bröt in med en massa kommentarer eller bara lyssnade, eller lämnade rummet. Jag ska ge ett exempel. Det var kvälls-sagostund, och en pedagog berättade en mytologisk saga för hela gruppen.

Pedagogen: "Det var en gång en kung som inte arbetade för sitt folks bästa. Han gjorde faktiskt ingenting för dem. Det enda han tänkte på var mat och

dryck och att dricka sig full tillsammans med prinsarna och sina hovmän, allt medan folket svält till döds."

"Varför kunde de inte äta hemma?" avbryter Anna.

Pedagogen ber Anna att fortsätta att lyssna till historien, som handlar om hur bönderna efter att ha skördat säden och bakat brödet eller nedlagt ett villebråd fick besök av kungens män som tog all mat ifrån dem och förde den till kungens bord. "Men en dag tröttnade gudarna på kungen som inte hade respekt för någon och till och med sände sina tjänare att jaga gudinnan Hartemis heliga hjort. Som straff dömde gudarna kungen till evig hunger."

"Vad betyder det?" undrar Andrea.

"Det betyder", säger Anna, "att han

fortsätter att äta men aldrig blir mätt. Han äter, men efter fem minuter är han hungrig igen och måste äta och i stället för att bli fet blir han allt magrare”.

“Men det kan inte vara sant... kan det hända i verkligheten..?” frågar Aldo. (Alla skrattar, ett barn säger: “Du skulle vilja ha det här straffet eh?”.)

Med en viskning säger Angelo, som hittills suttit tyst: “Det är med honom som min mamma och metadonet hon tar ...”

Barnen bröt som exemplet visar ofta in i denna berättelse för att länka innehållet till sina egna reflektioner. I den här korta biten kan man lyfta fram två tolkningar: Aldo, som var mycket bekymrad över att han var för tjock, tolkade kungens straff nästan som ett slags magisk bantningsbehandling. Angelo gjorde en analogi med sin mammas metadonmissbruk, vilket ledde till en diskussion om droger i gruppen.

Att barnen kopplade till någon personlig erfarenhet när vi gjorde fiktiva berättelser är ett av de mest tydliga resultaten av min analys, särskilt när vi läste mytologiska berättelser inför hela gruppen. In min studie har jag kommit fram till några förklaringsförsök. Sammanfattningsvis:

Mytologiska historier har ett starkt stilistiskt estetiskt drag. De ger en bild av känslolivets som skiljer sig ganska mycket från den barnen är vana vid i vardagslivet. Det vet psykoanalytiker när de utvecklar sitt symboliska språk utifrån den grekiska mytologin för att locka in patienternas associationer, menar den svenske psykoanalytikern L. Ramberg (Meltzer, 1995).

Vi kan säga att mytologiska historier är provocerande därför att de kommer lite som ”oväntade besök” och kanske är det just därför de väcker barnens tankar.

En annan faktor som kan spela någon roll är att själva historierna berättades inom det som jag i början har kallat ”ett berättande klimat”. Vi hade gjort bar-

I synnerhet samtal som utgick från personliga livshistorier stimulerade barnens förmåga att bygga länkar

nen vana vid att prata om sin privata sfär. Vi brukade säga att vi ville stärka deras “anekdotiska minne” automatiskt, lite som om vi skulle träna en muskel. Vi bad dem berätta om allt möjligt: vad de hade gjort i skolan, på sin fritid, under helgerna. Vi bad dem berätta om sina kompisar, om någon gång när de var arga, om någon gång när de var rädda, glada, sjuka etcetera. Resultatet blev att de ofta inte märkte när man började röra ”allvarliga” eller känslomässiga ämnen. Från analysen av materialet verkar det som om barnen hade utvecklat ett sätt att berätta om den ”privata sfären” med någon slags nonchalans, även när de inte alls var känslomässigt engagerade.

En tredje faktor kan vara att pedagogerna mycket sällan ställde frågor med syfte att fördjupa de ämnen som dök upp i samtalet. Detta belyses i flera analys-

rade samtal. Historierna lockar till någon koppling, pedagogerna själva uppmuntrar barnen att minnas/berätta om viktiga personliga erfarenheter, och när barnen gör det, får de inte tillgång till någon fördjupning/tolkning. Det låter ibland som om vi använde oss av en slags ”conditioning technique”, där belöningen till barnet var deras eget berättande (att det tog ordet i gruppen, detta är viktigt i en ”talande kultur” som vi har i Italien) och inte någon feedback i form av tolkning.

Samspelet mellan tänkesätt

När man i dag talar om att träna barnens tankeförmåga i skolan (se utvecklingen av så kallade teacher thinking programs i Glaser 1984, Eisner 1985) refererar man mer och mer till uppgifter som kräver integration av mentala förmågor som i de traditionella inlärningsteorierna har hållits isär (De Puig, 1994; 1993; Nowell 1993; Santi 1995; Sasseville 1994). Å ena sidan ”barnsliga” förmågor som intuition och fantasi, som man förmodar grundas i subjektiva faktorer som känslor, önsknningar, förväntningar etcetera; å andra sidan ”vuxna” förmågor: kritiskt tänkande, förmåga att föra logiska resonemang och tolka och precisera idéer etcetera. Det viktigaste kännetecknet på lärande i detta perspektiv är ”kombinationen” och samspelet mellan olika sätt att tänka och förmågan att lätt skifta från ett fält till ett annat (Berg & Campart, 1996; Campart, 1998; Greenspan, 1997; Santi, 1993).

Analysen av samtalen visar att särskilt de som byggdes på personliga livshistorier hade en speciell förmåga att stimulera

barnen att bygga länkar mellan händelser i det förflutna och i nutiden, länkar mellan känslor och erfarenheter (intuition), länkar mellan känslor och genomtänkta idéer (reflektion). Narrativa samtal var ju bra på att göra barnen vana vid att bygga länkar mellan olika mentala utrymmen (mental spaces) och skifta snabbt och lätt mellan olika tänkesätt.

Det är litet svårt att beskriva den här ”rörelsen” i abstrakta termer, men det framkommer ganska tydligt ur analysen av våra samtal. Här kommer ett exempel. Det var ett samtal mellan elvaåriga Paolo och mig:

Martina: ”Jag minns en gång när moster Lilla kom på besök från Amerika. Hon var ganska gammal men i mycket bra form. (*Livshistoria i det förflutna.*) Jag tänkte: Vilken tur vi har att livet är så långt. Alla som jag känner är mycket äldre än mig. Jag är bara åtta år och jag har redan levt så mycket.” (*Observation av tankar/känslor kring livshistoria i det förflutna.*)

Paolo säger: “Kommer du ihåg att du var 8 därför att nummer 8 var i den där frasen?” (*Begrepp hämtat från erfarenhet. Observation av tankar/känslor, länk mellan förflutna och nutiden.*)

Jag svarar: ”Ja, därför att det är svårt att minnas tankar som vi haft när vi var små, om vi inte kan koppla dem till någon speciell händelse.” (*Reflektionsplan.*)

Jag frågar om han vill göra samma som jag, det vill säga minnas och berätta något speciellt som hände honom när han var en liten pojke. (*Stimulering av anekdotiskt minne.*) ”In-

nan jag kom till fosterhemmet?” frågar han. (*Länk mellan det förflutna och nutiden.*) Jag säger: ”Inte nödvändigtvis, det kan vara från vilken period som helst.” Han berättar att en gång blev anfallen av en varg, tillsammans med en kompis, sin mamma och sin storebror. Mamman och den andra pojken sprang och så gjorde han, men mot ett annat håll, och vargen följde bara honom. Han sprang vansinnigt snabbt tills han nådde en liten barack och klarade av att låsa in sig själv i den, därför att han lyckats springa snabbare än vargen. Vargen höll på att slå och skrapa på dörren med sina klor, tills mamman kom med en stor käpp. Hon slog vargen mycket hårt tills den gav sig iväg och försvann. (*Livshistoria i det förflutna.*)

”Alla tittade på oss”, fortsätter Paolo. ”De måste ha sett att jag kunde springa snabbare än vargen.” (*Observation av tankar/känslor kring livshistoria i det förflutna.*) Jag frågar honom om han kommer ihåg hur gammal han var. (*Stimulering av personligt minne.*) ”Jag var sju”, svarar han. Jag frågar om han är säker på det, eftersom han var åtta när han kom till fosterhemmet... (*Stimulering av personligt minne.*) ”Ja ... nej... jag var tre..., nej... 5...” (*Söker minnet av det förflutna.*) Paolo frågar mig vid vilken ålder barnen börjar att tänka, men han väntar inte på svaret och svarar själv: ”Nej... vänta... Jag vet. När man är tio månader då äter och sover och leker en baby, men en dag säger han: Nu räcker det! Det var trevligt men jag är trött på att inte förstå nån-

ting... och då börjar han göra mer saker, liksom prata, gå, minnas...” (*Reflektionsplan.*) Sissi (pedagogen) kommer in för att säga god natt. Hon tar tag i lakanet med båda händer och drar det över Paolo, som på ett ögonblick är täckt från topp till tå. Paolo säger: ”Min mamma brukade göra samma sak med mig när jag var liten.” (*Länk mellan erfarenhet i nuet och i det förflutna.*)

I det här samtalet kan man se en delaktighet i en process där både barnet och jag rör oss från erfarenheter till observationer av tankar/känslor (känslor som kunskapsväg), tillbaka till personliga upplevelser och igen till ett mer generellt reflektionsplan. Min berättelse om moster Lilla stimulerar Paolos intuitiva kunskap om sambandet mellan minnesförmåga och språk. (”Kommer du ihåg att du var 8 därför att nummer 8 var i den där frasen?”) Vad är egentligen det som vi lägger in i minnet? Är minne gjort av ord? Är det sant att det är lättare att komma ihåg erfarenheter som någon gång var uttryckta i ord? Från filosofisk reflektion tillbaka till livshistorien. Inspirerad av minnet av äventyret med vargen eller kanske provocerad av mina frågor om sin ålder då, kommer Paolo på att fundera kring ursprunget av medvetandet. Han ger en förklaring som inte ligger långt från kognitionsforskarens perspektiv. Spädbarn har alltid haft ett medvetande, de har alltid kunnat tänka. Under de första månaderna vilar de, men en dag bestämmer de att ”det är dags att välja”, och de sätter igång med alla sina färdigheter. Filosofer och kognitionsfors-

kare använder ett annat språk, men de har alltid velat upptäcka de ”medfödda strukturer” som ligger till grund för vår tanke- och språkförmåga.

Man kan undra varför samtalen där personliga livshistorier är en viktig komponent är mer effektiva än filmer eller sagor upplästa ur en bok för att stimulera barnen att skifta mellan olika tänkesätt. Jag tror att det beror på de dimensioner som är med i de olika narrativa formerna. I en film till exempel, eller i en roman, finns aktions sfären, dit händelser hör, och medvetandesfären, det vill säga vad karaktärerna tycker och tänker och upplever i samband med händelserna. Men i ett samtal som grundas på att berätta personliga livshistorier finns flera dimensioner: den livshistoria (anekdot) som framkommer i berättelsen, de känslor och tankar som uttrycks kring historien, de känslor och tankar som uttrycks kring situationen i nuet, som sannolikt påverkas av vem det är som lyssnar på berättelsen, och det mentala arbetet som innebär att koppla tankar/känslor kring det förflutna med tankar/känslor i nuet och projektionerna in i framtiden. Pedagoger har även större möjligheter att manipulera det ursprungliga stimulusmaterialet (detaljerna i en personlig historia kan ändras hela tiden, man kan hitta på dem) och anpassa det till barnens subjektiva världar. Förutsättningen är att pedagoger känner sina barn/elever väl.

Till sist: Några öppna frågor

Min studie byggdes på ”personliga process data”, det vill säga kliniska journaler som inte producerades med tanke på att jag skulle använda dem i forskning,

och som beskriver ett mycket speciellt, kulturellt bundet sammanhang. Därför hade min avhandling och även den här presentationen främst syftet att öppna nya tankar och perspektiv på pedagogiska samtal, inte att komma med generella påståenden. Fokus låg på frågor om narrativa samtals pedagogiska mål, och om diskursiva strukturer i samtalen.

Att träna vad vi har kallat ”ett anekdotiskt minne” kändes särskilt viktigt för institutionaliserade barn, barn som hade hål i sina liv och därmed också hål i sin minnesförmåga. Kan det vara viktigt också för våra egna barn och elever?

Att barn blir duktiga berättare innebär inte nödvändigtvis att de blir bra på att komma i kontakt med sig själva, det vill säga att de blir mer ”emotionellt intelligenta”. Vi har haft narrativa samtal med många barn och under många år. Om jag tittar på studiens barn kan jag se att några har blivit väldigt självreflekterande och ödmjuka, andra har lärt sig att berätta om sig själva utan att låta sig komma i kontakt med känslolivet och några har till och med blivit bra på att simulera och gömma sig själva bakom en massa påhittade livshistorier. Då blir nästa fråga: Har narrativa samtal som arbetsätt någon betydelse vad gäller barnens personliga utveckling? Jag tror det. Jag tror att tänkandet alltid sker i en kontext. I vardagligt tal använder vi många sätt att resonera och dra slutsatser, från de mest logiska till de mest fantasifulle, men i samtal som har ett pedagogiskt syfte använder pedagoger sin diskursiva erfarenhet till att skapa tankemönster som på sätt och vis ”disciplinerar” tankemönster så att vissa drag dominerar och

ger samtalen en viss stil. När en samtalsteknik sedan tränas regelbundet och systematiskt kan barnen internalisera procedurerna så att de även blir en del av deras inre dialog (Ellis 1992, Lipman 1995).

Jag sade inledningsvis att det finns lite forskning om narrativa samtal inom det kliniska fältet. Jag är medveten om att en liknande situation återfinns i narrativt baserad undervisning i skolan. Vi kan säga att i de flesta skolor i världen finns lärare som använder berättelser, både i form av texter och som undervisningsmetod, men inte så många program som

kallar sig "narrativ undervisning". Det saknas studier om struktur och innehåll i den här typen av undervisning, och inga färdiga kursplaner att referera till. Däremot har vi tillgång till en del svenska och internationella studier som har analyserat innehåll och struktur i filosofiska samtal i grundskolan. Jag tycker själv att de två strömningarna filosofiskt orienterad och narrativt baserad undervisning med grundskoleelever har en rad gemensamma drag, men också intressanta skillnader i beskrivningen av de tankeprocesser som krävs av barn, och att vi behöver mycket mer forskning på det här området. □

Referenser

- Averill, J. R. & Nunley, E. P (1992) *Voyages to the heart: Living an emotionally creative life*. New York: Free Press.
- Berg, R. & Campart, M. (Red.), *Methods of art as paths to knowledge* (pp. 127-148). Centrum för Didaktik vid Lunds universitet, Skriftserie 1996:1 Lärarhögskolan i Malmö.
- Bettelheim, B. (1976) *The use of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. Alfred A. Knopf, New York.
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds Possible Words*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. President and Fellows of Harvard College.
- Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Harvard University Press.
- Campart, M. (1998) Donald Meltzer's contributions to a psychoanalytical theory of the teaching and learning processes. *Journal of Melanie Klein and object relations (Special Issue: Papers in honour of Donald Meltzer)*, 16 (2).
- Coles, R. (1989) *The call of stories. Teaching and the moral imagination*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- De Puig, I. (1994) Beyond knowledge, wisdom. A revindication of the practical character of philosophy. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* 11 (2).
- Eisner, E. (Red.) *Learning and teaching the ways of knowing*. University of Chicago Press.

Ellis, J. L. (1992) Teachers undertaking narrative inquiry with children. *Analytic Teaching*, 12 (2).

Glaser, R. (1984) Education and Thinking. The role of knowledge. *American Psychologist*, 39 (2).

Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (1998) What makes a leader? *Harvard Business Review*, November-December 1998.

Greenspan, S. (1989) Emotional intelligence. In K. Field, B. Coheler, & G. Wool (Eds.) *Learning and education: Psychoanalytic perspectives. Emotions and Behavior Monographs: Monograph 1*. International University press, Inc. Madison.

Harré, R. & Gillet, G. R. (1994) *The Discursive Mind*. Sage Publications.

Jönsson, R. & Selander, S. Å. (Eds.) (1992) Reflektionens didaktik. Rapporter och skisser på ett provocerande tema. Didaktikseminariet. Pedagogisk utvecklingsarbete vid Lunds universitet 92:180.

Mayer, J. D. & Salovey, P (1997) What is emotional intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D. J. (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books.

Meltzer, D. (1971) Sincerity: A study in the atmosphere of human relations. In A. Hahn (Ed.). (1995). *Sincerity and other works. Collected papers of Donald Meltzer*. Karnac Books.

Meltzer, D. (1995) *Den psykoanalytiska processen*. Natur och Kultur.

Nowell, L. (1993) "At risk" development of personhood. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 10 (1).

Saarni, C. (1999) A skill-based model of emotional competence: A developmental perspective. Paper given at the symposium: Emotion management in interpersonal relationships: Converging evidence and theoretical models. *Biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Albuquerque, New Mexico, April 1999.

Santi, M. (1993) Philosophising and learning to think: Some proposals for a qualitative evaluation. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* 10(3).

Sasseville, M. (1994) Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 11 (2).

Schön, D. A. (1991) *The reflective turn. Case studies in an on educational practice*, Teachers College Press, Columbia University.

Spence, D. (1986) Narrative smoothing and clinical wisdom. In T. Sarbin (Ed.), *Narrative Psychology: The storied nature of human conduct*. Praeger, New York.

Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and cognition*. Basic Blackwell.

Ingrid Westlund

”Man hinner inte tänka klart”

Om stress i skolan

Dagens skolbarn upplever tidspress. De talar om längtan efter att få möjlighet att tänka, följa egna infall och projekt, leka och glömma tider. Upplevelsen av tidsbrist och stress, som också vuxna i skolan lider av, kan bero på att de vuxna i skolan har starka föreställningar om när, var, hur länge och i vilken ordning lärande ska organiseras. Är det möjligt att ta fasta på vad skolbarn upplever för att blottlägga och förändra dessa ofta dolda tidsregler i skolan?

U ngen har väl kunnat undgå alla tidningsrubriker om hur lärare, rektorer och skolbarn upplever stress och tidsbrist i skolan. Utbildningsinspektörerna har också under hösten 2000 kommit att fokusera elevers och lärares rätt att få tän-

ka och reflektera i en miljö där jakten på godkänt i ämnena svenska, engelska och matematik skapar stress och frustration. Skolverkets generaldirektör menar att lärares och elevers upplevelser av stress i skolan behöver belysas. Bodil Jönsson

(1998) talar om barns rätt att få lära sig skriva, räkna, tala, läsa, men vill lägga till ytterligare en rättighet – att *tänka*.

Det är bråttom i skolan idag och de ”bråttom” som beskrivs är av olika slag. Rektorer känner sig pressade att fatta dåligt förberedda beslut och åsidosätta det pedagogiska ledarskapet. Lärare finner inga frirum för att kunna slutföra det dagliga arbetet på ett tillfredställande sätt i en kultur där det föreligger ett omedelbart handlingstvång. Och de unga då? Även skolbarn vittnar idag om hur betygshets samt spring från och till olika aktiviteter, 40-minutersterrorn, skapar känslor av frustration och stress (Westlund, 1996). Mina egna studier, som genomförts utifrån ett barnperspektiv, visar att många barn i åldern 8-12 år ger uttryck för i det närmaste civilisationskritiska tankar som handlar om drömmen om att få tanke-tid. Skolbarnen önskar, enligt egen utsaga, få möjlighet att tänka, reflektera, vara liten, följa egna infall och projekt, leka och glömma tider; de ger med andra ord uttryck för att vilja slippa en alltför stressad tillvaro där det *mentala skolket* blir en möjlighet för egna tankar. Det mentala skolket blir ett sätt att skapa det frirum som inte inryms i skolverksamheten strikta och fyrkantiga tidsstruktur.

En gemensam nämnare för rektorers, lärares och skolbarns ”bråttom” handlar om att det saknas tid att tänka och reflektera. Jag vill påstå att upplevelsen av tidsbrist och stress bland annat kan bero på att de vuxna i skolan planerar och ser på verksamheten med ”pedagogiska tidtabeller” om hur länge, när, var och i vilken ordning lärande ska organiseras (Westlund, 1998). Tidtabellerna fung-

erar också som riktningsgivare för innehållsfrågorna och hur dessa ska sekvenseras och organiseras under de nio år som ett barn befinner sig i grundskolan. Vissa



FOTO MARIA QVARZELL

Ingrid Westlund är fil.dr i pedagogik och tf lektor vid Institutionen för betendevetenskap, Linköpings universitet. Disputerade 1996 på avhandlingen *Skolbarn av sin tid*. Forskningsintresse är lärandets organisering, tidsstyrning i skolan och arbete utan timplan. Senaste publikation är en dokumentation av nätverksarbete för lärare/pedagoger, *Lärande i nätverk* (Gothia, 1999).
E-post: ingwe@ibv.liu.se

av dessa tidtabeller kan spåras till de tim- och kursplaner som förekom i Lgr-69 och kan vara svåra att överskrida. Är det möjligt att ta fasta på vad skolbarn upplever för att blottlägga dessa ofta dolda tidsregler i skolan?

I denna artikel kommer jag att använda några av barnens utsagor för att försöka förstå varför det är så bråttom i skolan och vad det skulle innebära om barnens förslag skulle omsättas i konkret handling. Jag vill dock inleda med att beskriva vad ett barnperspektiv kan innebära.

Skolbarn ifrågasätter och tydliggör – om de får chansen

Vad finns det då för möjligheter att ifrågasätta och tydliggöra tidskonventionerna i skolan? Ett sätt är att fråga dem det berör – barnen och de unga. De vuxna, menar jag, har svårare än barn att upptäcka och sätta fingret på de tidsregler som styr skolverksamheten. Man kan förmoda att barn ännu inte internaliserat alla de pedagogiska tidtabeller eller tidsläxor som de vuxna använder för att strukturera det dagliga arbetet (Elias, 1992; Westlund, 1996). Barn kan uttrycka tankar om tiden som vi vuxna inte längre har förmåga att tänka, som vi har glömt hur de tänks eller som vi inte ger oss tid att tänka (Lipman, 1980; Hartman, 1992). Att fråga dem det berör handlar i det här fallet om att inta ett barnperspektiv. För en forskare kan ett barnperspektiv innebära att använda kvalitativa metoder som tillåter barnen att vara subjekt; motsatsen är att betrakta barnet som ett forskningsobjekt och försöka fånga barnens uppfattning via enkäter. Det kan också innebära att

undvika starka och styrande teorier som försvårar en induktiv forskningsprocess. Ofta sidosorteras de som inte stämmer in i förväntningarna i kategorin ”övriga”.

Många barn i åldern 8-12 år ger uttryck för i det närmaste civilisationskritiska tankar om tid

Men just dessa kan – om man lyssnar lyhört – öppna forskningsmaterialets innersta väsen samt ge ny kunskap om skolkontexten. Dessa ”avvikare” eller ”nej-sägare” i materialet kan fördjupa förståelsen för det som barn finner galet och vill protestera emot (och nog ska vi uppmuntra barn och unga som vill säga nej med tanke på det demokratiska underskott som tycks finnas i dag). Ricoeur uttrycker sig om människans möjlighet att säga nej på följande sätt:

(...) ingen vetenskaplig förklaring av människans liv utifrån orsaker och lagbundenhet kan påvisa att människan inte har någon vilja. Viljan består först och främst i människans möjlighet att säga nej.
(Ricoeur, 1988, sid 14.)

Hartman (1992) har beskrivit den inre dialog som äger rum när barn tillåts formulera sig skriftligt omkring frågor som det inte finns ett rätt svar på; frågor som är öppna i båda ändar. Han menar att

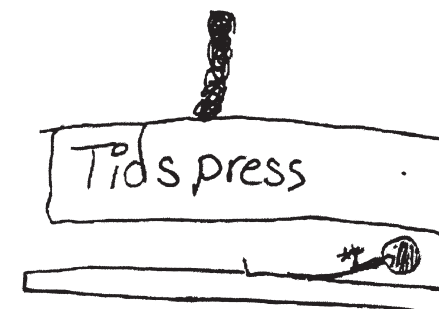
barnen måste ges tid att tänka utan detaljerade skrivregler i samband med att kvalitativa data, exempelvis uppsatser, samlas in. De ska också ha möjlighet att bestämma om de vill delta som informanter.

Jag har försökt sammanfatta premiserna för ett barn(elev)perspektiv på följande sätt (Westlund, 1998):

- De unga vill och kan berätta om sina liv och tankar.
- De unga kan kritisera och ifrågasätta det vuxna tar för givet.
- De unga kan säga nej och utmana etablerade konventioner.
- De unga är subjekt som skapar kunskap, ej objekt som alltid ska ges kunskap.
- Elever ska ges utrymme och tid att uttrycka tankar.
- Ett emancipatoriskt perspektiv – de unga behöver vuxna som språkrör.
- Ett nyfiket förhållningssätt från de vuxnas sida – de unga kan tillföra ny och värdefull kunskap.
- I forskningssammanhang ska alla röster fram – ingen kategori ”övriga” – nej-sägarna har också något att säga.
- Inga starka och alltför styrande teorier/kategorier där de unga måste passa in.
- Ett induktivt arbetssätt där det annorlunda och oväntade kan synas.

Genom att lyssna på skolbarn har jag fått tillgång till ett antal utsagor som på ett kärnfullt sätt beskriver bristen på tanke- och reflektionstid i skolan. Lärare och rektorer som jag kommit i kontakt med har slagits av hur uttrycksfullt barnen beskriver sin situation. Det visar sig att barnens utsagor på ett slående sätt också beskriver den frustration som lärare känner över sina ”bråttom”.

Följande bild ritad av en flicka i skolår 6 säger mer än tusen ord och brukar beröra lärare och vuxna på ett märkbart sätt:



I barnens utsagor finns också konstruktiva förslag på alternativ. Jag vill lyfta fram och nyttja dessa förslag för att få hjälp att reflektera över hur vi kan minska stressen och upplevelsen av tidsbrist i skolan.

Pedagogiska tidtabeller

Det finns ett antal socialt konstruerade tidskonventioner och oskrivna regler i skolans sätt att organisera lärandet. Vissa av dem har förmodligen sitt ursprung i den stadieindelning som ett antal utvecklingspsykologer tillhandahållit under årens lopp. Andra härrör från det cykliska bondesamhället eller från föregående läroplaner, framför allt Lgr-69. Här följer några tidsregler och tidskonventioner handlar om *när* lärande ska och kan äga rum:

- Skoldagen ska starta 8.20 och sluta mellan 14 och 15.
- Alla skolbarn ska börja och sluta samtidigt.
- Alla veckor ska se likadana ut enligt ett schema som oftast gäller ett helt läsår; det är veckotimmar vi utgår ifrån och för-

Bilden har utgått ur denna utgåva
av upphovsrättsliga skäl.

Klockans ordning styr synen på lärandet i skolan. Foto: Sven Oredson

utsägarbarheten är i det närmaste total.

- Vissa teman eller arbetsområden behandlas vid samma tidpunkt år efter år vilket är en kvarleva från läroboksstyrningen.
- På loven sker inget väsentligt lärande och då ska skolbarnen inte ha tillgång till skolan.
- Vissa ämnen, såsom hemkunskap och slöjd, börjar man med i vissa skolår (år 5 resp. år 3).

Ytterligare konventioner har att göra med *hur länge* lärandet ska äga rum:

- Före Lpo-94 indelades arbetet i 40-minuterspass och efter i 60-minuterspass.
- Skolbarn lär bättre om de får arbeta med ett ämne i ungefär 40 minuter.
- Vissa ämnen kan man inte ha i längre perioder än 40-minuterspass, exempelvis språk.

Konventioner om *i vilken ordning* och *hur ofta* lärandet sker:

- Addition kommer före subtraktion.

- Varje ämne ska förekomma varje vecka på schemat.

Det finns skäl att utmana rådande tidskonventioner genom att ställa frågor som för tanken till "rumpnissarnas" fråga: "Vaffö gör de på detta viset?" (Lindgren, 1981). Följande didaktiska frågor kan vara ett sätt att ifrågasätta tidskonventioner som har med organiseringen av lärandet att göra. Flera av dessa konventioner kan spåras till Lgr-69.

1. Varför är tema rymden lämpligt att arbeta med skolår 2 (1-3)?
2. Varför läser man om Europas länder under skolår 5?
3. Varför har man inte textilslöjd en halv dag var tredje vecka så att det är värt att plocka fram symaskinen?
4. Måste barnen ha hemkunskap skolår 5?
5. Varför börjar de flesta kl. 8.20?

Det förefaller vara så att Lgr-69:s regelstyrning fortfarande styr när olika

teman, ämnesinnehåll, introduceras och bearbetas. I samtal med lärare har jag slagits av att det finns ett antal pedagogiska tidtabeller i huvudet på alla oss som är involverade i eget och andras lärande. De pedagogiska tidtabellerna manifesteras på varierande sätt och fungerar som en mäktig ramfaktor i skolans verksamhet. Jag vill hävda att de pedagogiska tidtabellerna skapar stress och otillräcklighet hos rektorer, lärare och skolbarn. För den som studerar scheman finns rika möjligheter att upptäcka ett antal för givet tagna tidtabeller som också signalerar syn på lärande, kunskap, människor och samhälle. I schemat manifesteras ankomst- och avgångstider, tid för byten för den nioåriga och "normala" läroresan. Scheman signalerar således en pedagogisk likriktning – "det normala lärandet" – och möjliggör en marginalisering av de barn och unga som av olika skäl inte följer tidtabellerna. Hartman (1995) beskriver hur organiseringen av lärandet och schemat utifrån ett separerande respektive integrerande perspektiv även signalerar någon form av politiskt utbildningsmönster.

Tid att tänka och tid att lära

Sedan länge har diskussionen om de så kallade basfärdigheterna handlat om skolbarns rätt att få lära sig läsa, skriva och räkna. Ytterligare en rätt borde vara *att lära sig tänka*. I följande två citat ur uppsatser ger skolbarn uttryck för en medvetenhet om att tankar och lärande tar tid:

Det kommer så mycket nytt, man hinner inte ta tillvara på det förrän

det är försvunnet. (Pojke år 6, min markering)

Allt går så fort att man hänger inte med. (Flicka år 6)

Pojken är medveten om att han inte hinner lära på ett meningsfullt sätt. Han förefaller också besviken över att så "mycket nytt" inte kan göras till egen kunskap. Här finns vittnesmålet om en medvetenhet om "den potentiella utvecklingszon" som Vygotskij beskriver. Han blir helt enkelt snuvad på det meningsfulla och fruktbara mötet mellan det nya och det egna. Det nya är svårfångat och glider undan. Man kan undra varifrån allt det nya kommer och vem/vad som öser ut det nya. Är det läraren, läroböckerna eller medierna? Det nya som kommer förblir information om det inte finns tid att bearbeta, tillägna sig eller "ta till vara" som denna tolvåring uttrycker det. Idéhistorikern Bernt Gustavsson har problematiserat skillnaden mellan information och kunskap (Gustavsson, 2000). Med stöd hos Humboldt och Dewey samt i ett humanistiskt kunskapsideal skriver han följande:

Information blir kunskap genom personlig tillägnelse och tillämpning. (Gustavsson, 2000, sid. 122)

Och på sin tid skrev den mycket skolkritiska Ellen Key:

Af allt det myckna stoff, som nutidens ofta ypperliga undervisning tillför barnen, är det en ytterligt liten del, hvilken genom innerlighet i till-

ägnelsen blir deras egendom, eller med andra ord, för dem varder ett bildningsmedel. (Ellen Key, citerad i SOU 1992:94, sid. 29)

Både Key och Gustavsson ser tilläggnelsen som ett sätt att beskriva ett kvalitativt lärande. I de uppsatser jag läst och försökt förstå finns tilläggnelsen beskriven som ”hinna smälta det nya”, ”hänga med” och ”ta tillvara”. Förmågan att tillägna sig kunskap förknippas på ett tydligt sätt med hastighet. Är det så att upplevelser av stress och av frustration över att inte kunna styra tanketiden försvårar ett meningsfullt lärande?

Stress minskar kreativiteten

I ett antal artiklar och debattinlägg har betonats nödvändigheten av att skolan fostrar kreativa och innovativa barn och unga. Diskussionen om kreativitet i skolan är förhållandevis ny. Begreppet kreativitet förekommer i *Skola för bildning* (SOU 1992: 94) och ses som en dimension av kunskapandet. Dessvärre begränsas kreativiteten till de estetiska och kulturella domänerna (Malmros, 2000). Redan för hundra år sedan skrev dock Ellen Key om fantasin på följande sätt:

Den mängd af varandra jagande intryck, som en enda skoldag erbjuder, förslöa tankekraften lika väl som känslan och fantasien. (Key citerad i SOU 1992:94, sid. 29)

Jag vill påstå att en överdriven uppstyckning av tiden och upplevelser av negativ stress hämmar kreativiteten. Med upp till åtta olika pass under en dag (ja, det

förekommer!) kan det inte tjäna mycket till att fästa avseende vid idéer som dyker upp. Idéerna och infallen kan ändå inte fullföljas eller bearbetas på ett meningsfullt sätt i en skolkultur där rums-, aktivitets- och lärarbyten bildar en form av omedelbart handlingstvång eller ständigt uppbrottsstämning.

De anpassliga och tidsfixerade eleverna som har förmågan att slå av och på engagemanget belönas när det är 40-minutersterrorn som råder; de ”korta tankarna” belönas och de långa tankarna avbryts eller kan inte tänkas. Molander beskriver ”långa tankar” på följande sätt:

Tankeanspänning, vila tills en tanke är färdig, handling, reflektion, lufta sina tankar för någon annan, och få en reaktion... och så vidare. (Molander, 1996, sid. 216)

Molandars sätt att beskriva ”långa tankar” påminner mycket om de försök som gjorts för att definiera hur en kreativ person tänker och vad kreativitet kan vara (*Tidskrift för lärarutbildning och forskning* nr 2/3, 2000. Tema: Kreativitet). Ett flertal skribenter hänvisar till Vygotskijs forskning om barns kreativa utveckling (Vygotskij, 1995). Går det att vara kreativ om det inte finns frirum (tid) att tänka egna tankar en bit utanför rådande rutiner? Senare forskning visar att kreativiteten hämmas av stress och att konformitet och konventionalitet ökar ju äldre de unga blir (Runco, 1996). Idéer behöver mogna, insikterna väckas och vårt inre behöver vara fritt från stress för att nya tankebanor ska bildas. Här följer en sammanställning av vad ett antal fors-

kare anser vara utmärkande för en kreativ person (*Pedagogiska magasinet*, nr 1, 1998). En kreativ person

- har ett öppet sinnelag
- har mod att tänka nya tankar
- ser nya lösningar
- kan lösa problem
- utmanar rådande konventioner och normer
- använder aktivt sina kunskaper
- har förmåga att tänka självständigt
- ser problem som utmaningar.

”Passiv tid”, reflektion och lärande

Reflektion över handling (Schön, 1991) kräver tid där det inte föreligger ett omedelbart handlingstvång. Pausar, uppehåll och passiva moment behövs för att skolbarnen ska kunna använda reflektionen som en naturlig del av verksamheten. Molander (1993) menar att en reflektionsprocess gynnas av det vi i dagligt tal kallar ”lugn och ro” och eftertanke, speciellt den reflektion som sker efter handling (on action). Vidare säger han att man inte kan tänka bort tid och rytm i verksamheter om kunskapen ska kunna bli synlig.

Gemensam kunskapsutveckling tar tid. Den reflektion som är en nödvändig del av den kräver perioder av eftertanke och mognad. (Molander, 1993, sid. 220)

En växling mellan intensitet i handling och en mer passiv distans kan vara en rytm där reflektionen, som så många forskare tycker lärare ska ägna sig åt, blir möjlig – även för de unga i skolan.

Några reflektioner till sist

I detta avslutande avsnitt kommer jag att utifrån skolbarns förslag skissa på några möjliga vägar för att minska stressen i skolan. Jag tror att några av ”råden” kan vara relevanta både för pedagoger och skolbarn.

- Med ett barnperspektiv kan du få möjlighet att konfrontera de unga med frågor eller uppgifter där inte svaren är givna.
- Se de tidsanarkistiska skolbarnen – de kan sitta inne med alternativa lösningar för hur lärandet kan organiseras.
- Nej-sägarna som inte låter sig hämmas av konformism kan vara de kreativa personer vi behöver framöver.
- Försök ta vara på avvikande tankar och kreativa idéer; idéer som inte är sprungna ur ”det rätta” sättet att tänka.
- Bekämpa 40-minutersterrorn – den står för en garanterad undervisningstid som inte är det samma som garanterad lärandetid.
- Lämna de tidsregler och konventioner som styr när, hur länge och i vilken ordning lärandet ska organiseras.
- Studera ett antal scheman på din skola och sätt dessa i relation till den nioåriga ”läresan”.
- Fundera över skillnaden mellan information och kunskap.
- Tillägnelse kräver tanketid – skapa tanketid för de unga.
- Ge utrymme för långa tankar i skolan bland annat via projektstudier och långa arbetspass som inte avbryts av ett omedelbart handlingstvång.
- Kasta ut ett antal ”måsten” och var mindre ambitiös när det gäller att hinna så många områden eller teman som möjligt.
- Försök skapa lugn och ro genom att

minska antal byten på den nioåriga läroresan.

- Minska antalet vuxna som är involverade i arbetslaget – risken är stor att ett stort antal vuxna ökar behovet av tids-satta insatser. □

rade i arbetslaget – risken är stor att ett stort antal vuxna ökar behovet av tids-satta insatser. □

Referenser

Elias, N. (1992) *Time; An Essay*. Oxford: Blackwell.

Gustavsson, B. (2000) *Kunskapsfilosofi*. Wahlström & Widstrand.

Hartman, S.G. (1992) *Barns livsfrågor som pedagogisk arena*, Arbetsrapport nr 34. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköpings universitet.

Hartman, S.G. (1995) *Lärares kunskap*. Skapande vetande nr 28. Linköpings universitet.

Jönsson, B. (1998) *Tio tankar om tid*. Brombergs Förlag.

Lindgren, A. (1981) *Ronja Rövardotter*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Lipman, M. et al. (1980) *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Malmros, B. (2000) Kreativiteten och kritdammet. I *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* nr 2/3. Tema: Kreativitet. Umeå universitet.

Molander, B. (1996) *Kunskap i handling*. Daidados.

Pedagogiska magasinet, nr 1, 1998.

Ricoeur, P. (1988) Det ofrivilliga och det frivilliga. I *Från text till handling*. Stockholm: Symposion Bokförlag.

Runco, S. W. (1996) *Creativity from Childhood through Adulthood: The Developmental issue*. Fullerton: California State University.

Skola för bildning. SOU 1992:94

Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 2/3 tema: Kreativitet. Umeå Universitet.

Westlund, I. (1996) *Skolbarn av sin tid*. Linköpings universitet.

Westlund, I. (1998) *Elevernas tid och skolans tid*. Studentlitteratur.

Vygotskij, L. S. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.

Ulla-Britt Bladini

Hur ser barn på diagnosen dyslexi?

Hur tänker barn, som tilldelats diagnosen dyslexi, om sig själva? Vad betyder diagnosen för dem och för deras föräldrar? Karin Zetterqvist Nelson har djupintervjuat elever, lärare och föräldrar och ger i sin avhandling "På tal om dyslexi" en mångfasetterad bild av hur en diagnos förstås och kan få betydelse för identitetsutvecklingen. Resonemangen är fruktbara för en vidare diskussion och viktiga för kommande forskning, anser recensenten.

Titeln på Karin Zetterqvist Nelsons avhandling, *På tal om dyslexi*, kan skenbart ge associationer till att det är fråga om ett enkelt problemområde. Arbetet speglar dock en betydligt mer komplicerad verklighet, inom ett fält där

viljan att förenkla under årtionden snarare bidragit till att minska än öka kunskaperna. Författaren har alltså inte fallit i "förenklingsfällan", utan genom sitt angreppssätt och metodik bidragit till att ge ökad förståelse för den synnerli-

gen komplexa verklighet som döljer sig bakom frågeställningar och förklaringsgrunder till problemområdet dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter.

Studiens huvudintresse riktar sig mot förståelsen av hur barn, som fått diagnosen dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter, använder och ger betydelse åt denna diagnos. Tjugo barn i åldrarna mellan tio och tretton år har i intervjuform berättat om sitt vardagsliv. För att få förståelse för hur vuxna i barnets omgivning använder denna diagnos har även barnens föräldrar och lärare intervjuats.

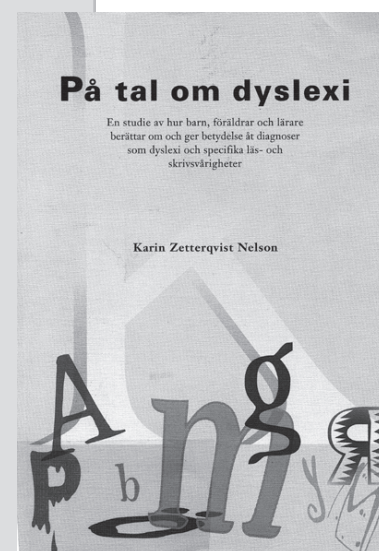
Dyslexi som samhällsfenomen

Som bakgrund till undersökningen ges en kort beskrivning av den debatt om dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter, som ägt rum under 1990-talet. Debatten återspeglar två sinsemellan olika och ofta starkt polariserade förhållningssätt till såväl orsaker som diagnos och behandling av dessa skolsvårigheter. Ett synsätt är individanknutet och förespråkar en tidig diagnos för att identifiera barn som har svårigheter vid läs- och skrivinlärning. Man rekommenderar här fonologisk träning för att stimulera de avkodningsfunktioner som anses avgörande för att uppnå läs- och skrivförmåga. Ett annat synsätt gör gällande att man bör undvika tidig diagnos, och i stället koncentrera sig på generella pedagogiska insatser för att lära ut och arbeta med skriftspråket. De som ser saken så hävdar att en tidig diagnos kan bli en självuppfyllande profetia, där barnet stämplas som dyslektiker och börjar leva upp till förväntade beteenden. Företrädare för dessa olika åsikter har flitigt framfört stöd för

den egna linjen inom den massmediala debatten under 1990-talet. Författaren till denna avhandling har emellertid avstått från att ta ställning i debatten, för att i stället studera fenomenet dyslexi ur andra och mer komplexa perspektiv.

Författaren belyser de starka intresse-

RECENSION



Karin Zetterqvist Nelson:
På tal om dyslexi. En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter (2000)
Linköping: Tema, Univ.
Linköping studies in arts and science; 209
ISBN 91-7219-698-X

och maktkonflikter i samhället, som är resultat både av ekonomiska nedskärningar av offentlig verksamhet och av politiska strävanden att decentralisera skolan som organisation. Ett dylikt konfliktorienterat perspektiv lyfter fram makt som en aspekt av varför frågan om dyslexi rönt en så stor samhällelig uppmärksamhet.

I avhandlingen belyses två aspekter som knyter an till skolans decentraliseringsprocess. Det handlar dels om den senaste läroplanens text om barn som inte når upp till skolans kunskapskrav, dels om de nya aktörer som under senare tid uppträtt på skolans scen. Läroplanen 1994 innebar att resonemangen om skolbarns olikheter, specialpedagogiska frågor och utförliga metoddiskussioner försvann. Termer som "svårigheter" och "särskilt stöd" har utelämnats utan vidare kommentarer. Avsikten med detta har varit att lämna utrymme för den enskilda skolans tolkningar i anslutning till den lokala skolplanen. Olika aktörer inom skolan kan därmed göra anspråk på sina egna specifika definitioner av den terminologi som kan kopplas till elevers skolsvårigheter. Detta utrymme för skilda tolkningar benämns i avhandlingen "ett retoriskt tomrum", ett uttryck som väl motsvarar beskrivningen av en arena som blir öppen för olika spelare.

Nya aktörer på skolans scen

Som nya aktörer inom det svenska utbildningssystemet anges föräldra- och andra intresseorganisationer, samt Handikappombudsmannen, en statlig myndighet som inrättades 1994. Dessa nya aktörer bedriver på olika sätt en lobby-

verksamhet, med avsikt att stödja de egna kraven på att få styra skolans resurser. Skolöverstyrelsen, som tidigare hade till uppgift att centralt reglera de specialpedagogiska resurserna, existerar inte längre. Det retoriska tomrum som uppstått i och med den senaste läroplanen ger möjlighet att både inom och utanför den lokala skolan hävda en egen definition av vilka svårigheter som berättigar till resurser för extra stöd. Fältet ligger öppet för olika starka grupper att argumentera för sin tolkning av vad som är bästa insatser för elever i behov av skolans stödresurser. Författaren menar att detta kan påverka skolans möjlighet att förverkliga social och kulturell jämlikhet bland barn.

En huvudfråga i studien är hur barnen uppfattar och ger betydelse åt diagnosen dyslexi. Diagnosen har sitt ursprung i de åtgärder som skolan vidtagit med anledning av barnens läs- och skrivsvårigheter, med lärare och föräldrar som initiativtagare. Författaren vill genom arbetet studera hur barnet som "offer" för denna diagnos upplever sin situation i vardagen, samt hur barnets identitet påverkas av denna diagnos, något som med andra ord kan formuleras genom frågan: "Vem är barnet för sig själv?"

Studiens genomförande

Avsikten har varit att studera barn som av sin omgivning definierats som problem i ett eller annat avseende. Författaren sökte via skolhälsovården barn i årskurserna fyra till sex som fått diagnosen dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Gruppen blev emellertid för liten,

då mindre än tre procent av eleverna i dessa klasser fått denna diagnos, något som ej bekräftade den ofta anförda hypotesen att mellan fem och tio procent av alla elever skulle ha denna svårighet. Som kommentar till detta kan hävdas antingen att denna hypotes är felaktig, eller att skolan inte förmår identifiera mer än en liten del av alla elever med dessa problem. Genom att författaren vände sig till ett fristående utredningsinstitut nåddes emellertid ytterligare elever, där både flickor och pojkar var representerade. Elevgruppen, som i studien benämns informanter, bestod slutligen av elva pojkar och nio flickor. Viktigt var också att föräldrarna ställde upp på en särskild intervju. Intervjuerna ägde rum hemma hos familjerna, eftersom de önskat detta. I undersökningen ingick också en intervju med barnens lärare.

Barnens tolkning

Barnens förhållningssätt till diagnosen visar dels ett "egenskapsorienterat" sätt att se på den, "jag har dyslexi", "jag har läs- och skrivsvårigheter", dels vävs termen in i en berättelse om vem man är. Termerna används med olika avsikter, exempelvis för att

- * avlasta sig moraliskt
- * beskriva och ange orsak till svårigheter att läsa och skriva
- * kategorisera och beskriva sig själv i relation till andra
- * redogöra för anledningen till specialundervisning
- * göra en förändringsprocess relaterad till skolvardagen begriplig.

Alla barn använder sig inte av termen dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter i in-

tervjuerna. Inom denna grupp finns två olika förhållningssätt. Några barn använder termen, men inte i relation till det egna jaget eller till förmågan att läsa och skriva. Andra använder inte alls den diagnostiska terminologin utan beskriver att de inte har några problem vid läsningen. Enligt författaren tyder detta på mångsidigheten i barnens erfarenheter av läs- och skrivaktiviteter samt på olika sätt att tala om läs- och skrivsvårigheter. Här finner man att barnen dels ger exempel på det nuvarande sättet att läsa (långsamt, ingen lust, har inga problem), dels på hur det kommer att bli i framtiden (läser ej bra nu men kommer att bli bättre). Dessa olika förhållningssätt har enligt författaren betydelse för barnets identitetsutveckling.

Hur påverkas utvecklingen av barns identitet?

Frågan om hur diagnosen dyslexi påverkar ett barns självkänsla är central inom debatten om dyslexi. En åsikt är att diagnosen inverkar frigörande på barnet genom att ge en förklaring till läs- och skrivproblematiken så att denna ej ses som ett tecken på dumhet eller lättja. Den motsatta inställningen är att diagnosen kan inverka stämplande på barnet, med följd att såväl barnet som omgivningen lever upp till negativa förväntningar.

Författaren hävdar att frågan om hur diagnosen fungerar för barnet är svår att besvara. Det avgörande är hur barnet använder och definierar diagnosen. Barns sätt att använda respektive tolka de diagnostiska termerna sker dock inte i ett vakuum, utan är en följd av omvärldens koder och klassifikationer. För att få en

bild av hur dessa utformas intervjuades även föräldrar och lärare till de undersökta barnen.

Föräldrarnas och lärarnas sätt att tala om diagnosen

De flesta föräldrar anser att de fått en ökad förståelse för barnets svårigheter i och med diagnostiseringen, samt att de fått bättre möjligheter att hjälpa och stötta sitt barn. Man kan av intervjuerna urskilja två olika sätt att tala om barnet i relation till svårigheterna, dels att barnet visserligen har dessa svårigheter och alltså är ett "annorlunda" barn, dels att barnet utanför skolan är "precis som vilken unge som helst", och då kan betecknas som ett alldeles "vanligt" barn. Dessa två synsätt utesluter varandra inte utan kan förekomma hos samma föräldrar i olika sammanhang.

En moralisk laddning kan dock noteras i föräldrarnas känsla av ansvar för barnets skolgång då det egna barnet har svårigheter att nå upp till skolans krav. Man kommer då in i en förhandlingssituation med skolan, blir oroad för barnets framtida utbildningsmöjligheter, och blir tveksam till om man kan leva upp till normerna för ett bra föräldraskap.

Lärarna visar utifrån sin professionella roll på för- och nackdelar med diagnosen dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Av 25 lärarintervjuer pekar 15 på positiva aspekter. Exempel är att diagnosen ger en förklaring till elevens problem samt gör denne medveten om dessa, att den blir utgångspunkt för tilldelning av resurser och pedagogiska åtgärder, samt fungerar som moralisk räddare för läraren.

Exempel på en avvaktande inställning

till diagnosen anges av tio intervjuade lärare. De anser till exempel att eleven inte framstår som dyslektiker i jämförelse med andra elever, att det finns alternativa förklaringar till svårigheterna, eller att eleven visar en positiv läs- och skrivutveckling.

En del lärare talar om att diagnosen avlastar dem själva från ansvar för elevernas svårigheter

En moralisk dimension finns även i lärarnas berättelser. En elev som trots sina svårigheter är motiverad för skolarbete och tar ansvar för sin egen inläring bör enligt lärarna inte bedömas efter en diagnos utan efter den arbetsinsats som kompenserar svårigheterna. Författaren beskriver detta förhållningssätt som bilden av den goda eleven, men pekar också på att den är nära förknippad med bilden av den goda läraren, nämligen en lärare som är inriktad på att få eleverna att ta eget ansvar och vara delaktig i sin egen inlärningsprocess.

Författarens avslutande diskussion

Zetterqvist Nelson menar att diagnosen dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter fyller en större funktion och är mer användbar för föräldrar än för lärare. Lärare använder diagnosen som förklaring på ett problem, och anser att den har ett pedagogiskt och resursskapande värde. Nå-

got som har betydelse för lärarna är också deras egen roll i att en utredning om barnets problem kommit till stånd.

För föräldrarna har de diagnostiska termerna varit användbara till att tolka och sätta ord på svåra upplevelser i relation till barnets skolgång. Ofta har de också belyst liknande svårigheter från föräldrarnas egen skolgång.

Den slutsats författaren kommer fram till är att barnets sätt att berätta om och förhålla sig till diagnosen dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter står i direkt relation till både lärarnas och föräldrarnas sätt att tala om barnet och diagnosen. På ett komplext sätt väver barnet in det diagnostiska perspektiv det insupit från omgivningen, och skapar sina egna subjektiva bilder som sedan återberättas kopplat till olika vardagssituationer. Detta innebär att det inte finns något enkelt eller entydigt sätt att tala sig om huruvida diagnosen dyslexi är bra eller dålig för barnet.

Karin Zetterqvist Nelsons doktorsavhandling *På tal om dyslexi* kan rekom-

menderas till alla som har intresse av skolproblem. Uppläggningsen är en kvalitativ studie med djupintervjuer av barn och vuxna, vilket innebär att man får en mångfasetterad bild av problematiken. Språket är lättläst och kopplingen till barns identitetsutveckling är fruktbar för en vidare diskussion och viktig för kommande forskning. Tyvärr har forskningsetiska överväganden inneburit att man inte kan se samband mellan barns, föräldrars och lärares sätt att hantera dyslexidiagnosen, eftersom anonymiteten hos samtliga grupper har bevarats. Detta utesluter emellertid inte att en rad intressanta, ibland sinsemellan motsägande, sätt att se på problemen kommit fram i alla intervjuerna. Som entydigt svar på vad som är rätt eller fel i dyslexidebatten fungerar inte avhandlingen. En annan och djupare "sanning" kan dock skönjas i studien – när det gäller åsikter i debatten om dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter kan allting vara "rätt" och allting vara "fel". □

Ulla-Britt Bladini är lektor i pedagogik vid Göteborgs universitet.

Ann-Katrin Hatje

Barnträdgårdens pionjärer och särartsfeminismen – ett genmäle

Viktiga pedagogikhistoriska verk förbigås, menade Kajsa Ohrlander i sin recension av Ann-Katrin Hatjes "Från treklang till triangeldrama" i förra numret. Ohrlander har missuppfattat syftet med boken och kritiserar den på osakliga grunder, svarar författaren. Barnträdgården var ett socialt projekt, och särartsfeminismen fungerade som en hävstång för pionjärerna. Men att beskriva denna politiska process är inte detsamma som att lovord dess ideologi.



Kajsa Ohrlander har i sin recension av min bok *Från treklang till triangeldrama. Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880- till 1940-talen* (Locus nr 4/00) missuppfattat vad det är för bok som hon har recenserat. Det gör att

hon helt i onödan och utan grund påstår att jag velat skriva pedagogikhistoria utan att ta hänsyn till viktiga svenska pedagogikhistoriska verk på området. Så förhåller det sig inte. I stället är boken idé-, organisations- och kvinnohistoriskt inriktad

och ”skrivna utifrån en samtidshistorikers intresse för ideologi och politik”. Den ska således inte primärt uppfattas som pedagogikhistorisk och för den delen inte heller som socialhistorisk. De preciseringar som jag gör här (sid. 16 f), uppfat-

Barnträdgården var ett försök att från liberalt filantropiska utgångspunkter lösa konflikten mellan moderskap och arbete

tar Ohrlander tydligen som ett avfärdande av tidigare forskning. Jag har dessutom i hög grad hänvisat till, använt mig av och förhållit mig till många pedagogikhistoriska arbeten, inte minst de som lovordas i Ohrlanders recension (Ingegerd Tallberg Bromans, Kenneth Hultqvists och Jan-Erik Johanssons avhandlingar). Detta framgår tydligt av min not- och litteraturförteckning. På sidan 25 anger jag dessutom att jag undvikit hänvisningar till andra forskare, teorier etcetera i den löpande texten, och att detta finns i mina noter. Det beror på att jag valt ett mer narrativt framställningssätt, dels för att detta faller sig naturligt för en empiriskt inriktad historiker, dels med förhoppningen att även kunna nå utanför den akademiska kretsen till den intresserade allmänheten. I så måtto har jag velat tillgodose akademins tredje uppgift. Samtidigt har jag genom min utförliga notap-

parat sökt uppfylla historievetenskapliga krav på god akribi.

Min bok är således inte att jämföras med en akademisk avhandling, där doktoranden explicit måste förhålla sig till tidigare forskning och till teorier. Den uppmärksamme och initierade läsaren kan dessutom genom mina noter se att jag verkligen förhåller mig till tidigare forskares resultat.

Ohrlander menar att boken saknar form och tematiseringar och att den därför blivit spretig. Ändå nämner hon inledningsvis några teman som det moderna och barnet, barnet och kvinnan som offentliga angelägenheter samt välfärdspolitiken som en del av en tidig feministisk rörelse. Dessa och andra teman, till exempel den radikala kristendomens betydelse för kvinnoemancipationen, borgerlig harmoniseringspolitik och förhållandet mellan den tidiga liberala och den socialdemokratiska folkhemstanken, finns tydligt belysta utifrån ett kvinnligt aktörsperspektiv. Det perspektivet är främst knutet till systrarna Moberg och deras nordiska kolleger i Köpenhamn och Helsingfors. Boken är uppbyggd kring dessa sammanlagt sex nordiska barnomsorgspionjärer, vilkas engagemang och arbete för barnträdgården behandlas tematiskt och sätts in i större idé- och organisationshistoriska sammanhang. Mitt syfte har här varit att belysa en konfliktsituation som många kvinnor hade att hantera i det tidiga välfärdssamhället, nämligen konflikten mellan kvinnans moderskap och arbete. Barnträdgården var ett försök att från liberalt filantropiska utgångspunkter lösa den konflikten. Detta konfliktperspektiv är sammanbindande i boken och av så stor betydelse att

det återspeglas i titeln *Från treklang till triangeldrama*. Den harmoniska treklängen mor, barn och hem, som barnträdgårdspionjärerna, liksom även Ellen Key, ville åstadkomma för att lösa konflikten uppfattades senare på 1940-talet som ett triangeldrama mellan mor, barn och industri.

Ett miniatyrsamhälle

Mot den bakgrunden blir jag verkligen förvånad över att Ohrlander uppfattar det som ett problem med boken ”att barnträdgården på ett egendomligt sätt framstår som något isolerat, något som Hatje själv komponerar”. Om det är något som jag genomgående sökt visa så är det hur samhällspeglande barnträdgården var, det vill säga att den kunde uppfattas som ett miniatyrsamhälle i det stora samhället och att barnträdgårdspionjärearnas arbete i hög grad var framsprunget ur samhällsliga behov och krav. Någon samhälls-isolerad verksamhet var det verkligen inte fråga om, och det har jag tydligt visat, bland annat i det kapitel om ”barnträdgårdsstaden” Norrköping som Ohrlander faktiskt nämner som ett intressant och läsvärt avsnitt i boken. Ohrlander menar att jag borde förhållit mig mer till andra forskares resultat för att barnträdgården inte ska framstå som så isolerad i min framställning. Men i fråga om den samhällspolitiska dimensionen så förekommer den knappast hos andra forskare, och på den punkten har jag preciserat mig och förhållit mig till såväl pedagogikhistorisk som annan forskning (sid. 16-20).

Jag har inte heller ”komponerat” så där utan vidare och på måfå, som Ohr-

lander ger sken av att jag skulle ha gjort. Mina fakta och analyser grundar sig på käll- och litteraturforskning, som finns belagd i mina noter. Jämfört med tidigare forskning har jag dessutom använt mig av ett bredare och mer varierat källmaterial.

Samhällsmödrarna och särarten

Ohrlander menar att jag inte har problematiserat systrarna Mobergs särartsfeminism, eftersom den ”kunde handla om att begränsa kvinnor, sätta kvinnor på plats, kritisera kvinnorörelsens strävan efter utbildning åt kvinnor”. Detta ställer hon mot andra särartsfeministiska



Ann-Katrin Hatjes bok recenserades i *Locus* nr 4/00.

rörelser som strävade efter att skapa ett offentligt rum åt kvinnor. Jag anser det vara helt felaktigt att uppfatta systrarna Moberg på det sätt som Ohrlander har gjort. I stället hör de också hemma i den särartsfeministiska tradition med rötter i tidigt 1800-tal, där krav på kvinnans utbildning och tillträde till "offentlig" filantropisk social verksamhet framfördes. Detta framgår tydligt av kapitlet "Samhällsmödrar – barnträdgårdspionjärer", där jag visar hur de nordiska barnträdgårdspionjärerna förhöll sig till särartsfeministiska uppfattningar och till den borgerliga kvinnorörelsen. Således kommer jag fram till att systrarna Moberg och deras kolleger och väninnor systrarna Wulff i Köpenhamn hade särartsuppfattningar om kvinnan, som i stort överensstämde med de som Ellen Key framförde kring 1900.

Ohrlander påstår att jag lovordar fröbelpedagogiken och anför som stöd för detta ett citat, som mindre handlar om fröbelpedagogik och mer om de vuxnas

förhållningssätt till barn (även om det finns samband däremellan). Men att jag redogör för fröbelpedagogiken och hur förskolepionjärerna tillämpade den, betyder inte det att jag lovordar denna pedagogik, lika litet som jag lovordar särartsfeminism eller moderlighetsideologi.

Ännu en gång vill jag ta upp det faktum att Ohrlander vantolkat mitt syfte att vara tydlig ifråga om bokens inriktning. I stället har hon uppfattat det som ett avfärdande av viktig forskning och som "kolossalt inskränkt". Jag skulle kunna säga "kolossalt inskränkt". Jag skulle kunna säga om Ohrlander, som uppenbarligen inte tagit fasta på vad det är för bok som hon har läst, och inte heller kunnat tillgodogöra sig dess innehåll, utan slår in öppna dörrar med sin kritik. Jag anser inte att Ohrlanders recension av min bok är en seriös vetenskaplig granskning utan den är att uppfatta som en positionering av henne själv och den pedagogikhistoriska forskningen, en akademisk positionering som tagit sig osakliga och motsägelsefulla uttryck.

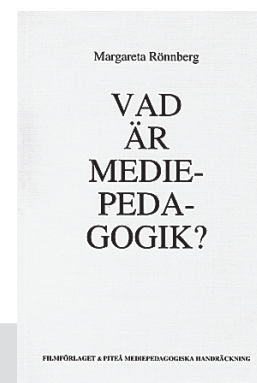
Ann-Katrin Hatje är docent och lektor i historia vid Umeå universitet.

Ny litteratur

Margareta Rönnerberg (2000)
Vad är mediepedagogik?

Uppsala: Filmförlaget

☒ Författarens ambition är att ringa in och formulera innehåll i begreppet mediepedagogik. Trots att ett sådant ämne har efterlysts både i debatten och i politiska styrdokument har det inte riktigt funnit sin form på högskolan. Det bidrar i förlängningen till att skolämnet mediekunskap har avsevärda brister, då det tenderar att vara normativt och moraliserande, menar Rönnerberg. Hon vill, bl.a. utifrån Habermas offentlighetsideal, framhålla samtalets betydelse: samtalet om medier, men också mellan människan och medieinnehållet. Begrepp som "kommunikation", "kultur" och "mediesamtal" tas upp och problematiseras i boken. Författaren ger även rikligt med exempel och förslag på hur man konkret kan arbeta mediepedagogiskt med barn och ungdomar. Varför inte – till exempel – låta förskolebarnen diskutera och undersöka frågan: "Hur kommer en jättestor elefant in i den lilla TV:n?"



Jonas Olofsson och Ingela Schånberg, red. (2000)

Yrkesutbildning i går och i dag – om tillväxt, välfärd och kön

Lund: Studentlitteratur

☒ En värdefull och innehållsrik antologi om yrkesutbildning författad av forskare från olika samhällsvetenskapliga discipliner. De behandlar yrkesutbildning historiskt, internationellt, i relation till arbetsmarknaden, i relation till formella utbildningssystem, ur ett könsperspektiv och i ett allmänt samhällsperspektiv. En gemensam ambition är att anknyta till frågan om hur "kompetensförsörjningen på arbetsmarknaden ska tillfredsställas".

Yrkesutbildning analyseras också som inslag i den professionaliseringsstrategi som olika yrkesgrupper använder för att öka sitt inflytande på arbetsmarknaden. Lars Evertsson och Rafael Lindqvist skriver t.ex. om hur "...sjuksköterskorna på olika sätt försökt etablera en jurisdiktion, dvs. inhägnat ett kunskaps- och praxiskomplex som har tydliga

gränser gentemot andra verksamheter inom värden.”

Lisbeth Lundahl skriver om ungdomar i skarven mellan skola och arbete. Hon talar t.ex. om en renässans för idén om lärlingsutbildning i slutet på 1970-talet då ungdomsarbetslösheten var särskilt hög. Lundahl analyserar också 1990-talets satsning på kommunala ungdomsprojekt och det hon kallar ”postmodern arbetsmarknadspolitik”.

Boken bör användas som kurslitteratur i olika yrkesutbildningar på högskolenivå.
/Matts Mattsson

Otto Granberg och Jon Ohlsson **Från lärandets loopar till lärande organisationer**

Lund: Studentlitteratur (2000)

☒ Syftet med boken är, enligt författarna ”att spåra och beskriva det erfarenhetsbaserade lärandets historia” och hur det är sammanlänkat med begreppet lärande organisationer. Boken är upplagd som en bred kunskapsöversikt och utgår från klassiska pedagogiska

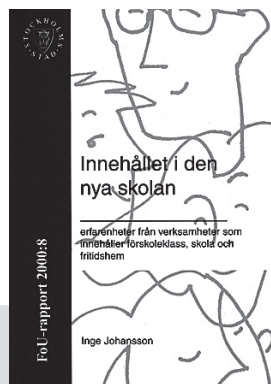
teoretiker som Piaget, Dewey och Lewin, för att därefter styra in på teorier om erfarenhetsbaserat lärande på grupp- och organisationsnivå.

Inge Johansson **Innehållet i den nya skolan Erfarenheter från verksamheter som innehåller förskoleklass, skola och fritidshem**

FoU-rapport 2000:8

Stockholm: Socialtjänstförvaltningen

☒ Det har skett stora omvälvningar i skolan under senare år. Hur går det då, när fritids, förskola och skola ska verka under samma tak och när olika slags pedagoger ska fungera tillsammans? Är de närmast berörda – barn, föräldrar, pedagoger och skolläda-ning – nöjda? Vilka problem kan identifieras? För att få svar på sådana frågor har forskare följt verksamheten i åtta skolor under tre år och ställt frågor, t.ex. i intervjuer och enkäter. Resultaten visar att barnen och lärarna är de som vunnit mest, medan fritidspedagogerna



fått en mera pressad arbetssituation. Föräldrarna är nöjda med sitt inflytande och anser att barnen lär sig mera genom det nya arbets sättet.

Ann-Christin Cederborg **Barnintervjuer Vägledning vid utredningsarbete**

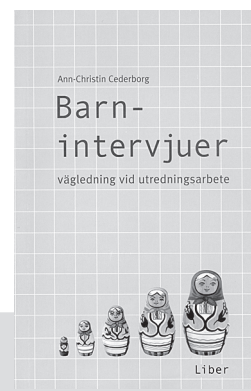
Liber (2000)

☒ Hur skapar man en barnanpassad intervju? Hur ställer man frågor så att de inte blir ledande, utan öppna, utan givna svar? Denna bok är främst skiven med tanke på socialarbetare, psykologer, poliser och andra som har i uppgift att utreda barns situation, men kan vara användbar för långt fler som har med barn att göra. Med exempel från t.ex. polisintervjuer med barn visar författaren på vanliga misstag då frågandet till exempel kan bli ledande eller suggestivt. Diskussionen om barnperspektiv är central i resonnementet. Boken innehåller även konkreta råd och anvisningar, bl.a. i form av en intervjuguide utformad av amerikanska forskare.

Christer Stensmo **Ledarstilar i klassrummet**

Lund: Studentlitteratur

☒ Lärare är olika. De har olika sätt att undervisa och att leda och varje blivande lärare måste också hitta sitt eget sätt. Stensmo presenterar i denna bok sex olika ledarstilar som baseras på olika principer och antaganden om människans natur. Samtliga sex ”lärartyper” har amerikaner som upphovsmän. Några av dem är deskriptiva, byggda på observationer av faktiska lärare, andra sätter upp ideal. Det som framför allt skiljer dem åt är synen på kontroll i klassrummet. Är det läraren som ska stå för kontrollen, eller ska eleverna ha självdisciplin? Ska läraren idealt utstråla omutlig själv-säkerhet, som i det lärarprogram makarna Lee och Marlene Carter utvecklade på 1970-talet, eller kanske i stället söka en form som bygger på samtal och empatiskt lyssnande, som i Gordons något senare modell ”aktivt lärarskap”? Viktiga frågor för varje blivande lärare. Överskådliga tabeller, där de olika lärarfilosofierna jämförs, tydliggör likheter och skillnader.



AKTUELLA AVHANDLINGAR

Andrae, Marika

Rött eller grönt?: flicka blir kvinna och pojke blir man i B. Wahlströms ungdomsböcker 1914-1944
Diss. Uppsala: Univ.
Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet; 73 (2001)

Berntsson, Leeni

Health and well-being of children in the five Nordic countries in 1984 and 1996
Diss. (sammanfattning) Göteborg: Nordiska hälsovårdshögsk.
NHV report; 2000:8

Cromdal, Jakob

Code-switching for all practical purposes: bilingual organization of children's play. Diss. Linköping: Univ.
Linköping studies in arts and science; 223 (2000)

Frykhammar, Elisabet

Att lära tillsammans med varandra: deltagarorienterad forskning i förskolan. Licentiatavh. Uppsala: Univ.
Pedagogisk forskning i Uppsala; 139 (2000)

Hartsmar, Nanny

Historiemedvetande: elevers tidsförståelse i en skolkontext
Diss. Lund: Univ.
Studia psychologica et paedagogica. Series altera; 155 (2001)

Kjellman, Ann-Christin

"Hurra för valfriheten": - men vad ska vi välja?
Diss. Stockholm: Univ.
HLS, Studies in educational sciences; 34 (2001)

Karlsson, Magnus

Från Jernverk till Hjärnverk: ungdomstidens omvandling i Ronneby under tre generationer
Diss. Lund: Univ. Lund dissertations in sociology; 35 (2000)

Köhlmyr, Pia

"To err is human": an investigation of grammatical errors in Swedish 16-year-old learners' written production in English
Diss. Göteborg: Univ. (2001)

Lenz Taguchi, Hillevi

Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan
Diss. Stockholm: Univ.
Studies in educational sciences; 33 (2000)

Lind, Steffan

Lärares professionaliseringssträvanden vid skolutveckling: handlingsalternativen stängning och allians
Diss. Umeå: Univ.
Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet; 55 (2000)

Möller, Tore

Undervisa mot våld: attityder, läromedel, arbetssätt
Diss. Lund: Univ.,
Studia psychologica et paedagogica. Series altera; 154 (2001)

Riesbeck, Eva

Interaktion och problemlösning: att kommunicera om och med matematik
Lic.-avh. Linköping : Univ.
FiF-avhandling; 42, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap; 221 (2000)

Roth, Klas

Democracy, education and citizenship: towards a theory on the education of deliberative democratic citizens
Diss. Stockholm: Univ.
HLS, Studies in educational sciences; 32 (2000)

Wesslén, Annika

Teenagers and food: the impact of culture and gender on attitudes towards food. Lic.-avh. Uppsala: Univ. (2000)

LOCUS nr 1/01 · årgång 13

LOCUS utkommer med fyra nummer per år och utges av Institutionen för individ, omvärld och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm.
Ansvarig utgivare: Eskil Franck. ISSN: 1100-3197.

Redaktion

Redaktör: Tilda Maria Forselius, Tilda-Maria.Forselius@lhs.se.
Adress: LOCUS, Lärarhögskolan, Box 47308, 10074 Stockholm.
Telefon: 08-737 55 85. *Telefax:* 08-737 56 94. *E-post:* Locus@lhs.se
Besöksadress: Trekantsvägen 3, 6 tr.
Redaktionskommitté: Bengt-Erik Andersson, Åsa Bäckström, Tilda Maria Forselius, Gunilla Härnsten, Per Nilsson.

Form och produktion

Grafisk form: Emelie Bernhard. *Sats & tryck:* T-Tryck, Stockholm 2000.

Prenumeration

Prenumerationen kostar 200 kr/år inklusive porto.
Moms (25 procent) ingår i priset. Lösnummer kostar 50 kr plus porto.
Vid beställning av minst 10 ex lämnas 20 procent mängdrabatt.
Beställ från: Swedish Science Press, Box 118, 751 04 Uppsala.
Telefon: 018-36 55 66.
E-post: info@ssp.nu

Information om prenumeration, tidigare utgivna nummer m.m. finns på
<http://www.lhs.se/iol/locus>