

Fakultetsopponenten sammanfattar

MARK BLADES

Department of Psychology, University of Sheffield, UK

Lisbeth Åberg-Bengtsson – Entering a graphicate society. Young children learning graphs and charts (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1998).

In this dissertation Lisbeth Åberg-Bengtsson investigated the ability of seven- to ten-year old children to draw different types of graphs. This is an important aspect of children's learning and development, but it is one that has received little previous attention. As Åberg-Bengtsson points out in a comprehensive literature review, children's understanding of graphs is a topic that has been ignored. The few previous studies that have been carried out have examined either very young children (four- to six-year olds) or much older children. Most of these studies have been experimental manipulations in which children have been required to perform tasks involving graphs or co-ordinates and the effects of just one or two specific variables have been examined. As a consequence previous research has concentrated on how children interpret graphs, and therefore we know little about the way that children approach the ›problem‹ of expressing data in the form of a graphic representation. In contrast to previous research, the studies in this dissertation focus on how children construct a graph and this is one of the novel aspects of the research which make the dissertation a significant contribution to the literature. The children's graphical abilities are analysed by taking a phenomenographic approach as well as by considering the social and cultural factors that influence children's constructions.

Children, from two schools, were asked to draw graphs of ›real‹ data, for example, a graph to show the number of pupils in each class in the school. The children in each school were told their graphs would be sent to children in the other school. In other words, the emphasis was on the communication of data to others who would not necessarily be familiar with that data. The children were asked to construct four types of graphs: bar graphs, pie charts, line graphs and pictorial graphs, and each of these types of graphs presented different challenges for the children to overcome. For example when constructing a bar graph of the number of pupils in a class, the children might have considered how to represent the number of pupils by the length of a bar, whether to include a base line (or x axis), whether to include a y axis, whether these should be divided into units, and how to label the graph. The children

worked in pairs, together with the researcher, and decisions about the form of the graph developed from the discussions that took place.

There were three phases of data collection. In the first phase each pair of children was asked to draw several graphs, and to provide them with some support they were given various items that might help in the construction of the graphs. For instance, in the first phase they were provided with small plastic cubes and using these the children could represent the number of pupils in a class with the same number of plastic cubes. In the second phase of the study the children were shown graphs drawn by other children and asked to interpret and comment on them. In the last phase the children again drew graphs, but this time there were fewer additional materials and less guidance was given.

The interaction between the children and between them and the researcher was videotaped and transcribed. The transcripts of the interaction, together with the products of that interaction, the graphs, formed the data for the analysis. The children's performance, with each graph, was divided into systems of categories – the ›outcome spaces‹. These categories included all the approaches attempted by the children in the study – in other words, they summarize the range of performance demonstrated by the children and reflect all the possible ways that these children attempted the task. The categories for each graph form a hierarchy in the sense that the ›highest‹ category found in the study was the one that was most inclusive of the details and concepts typically associated with that type of graph. For example, the children produced bar graphs that could be classified in three ways. The highest category (A) included graphs in which the length of the bars represented the value of a group (e.g., the number of pupils) and the bars were all constructed from the same base line. Children also produced bar graphs (category B) which included a base line, but the bars themselves were constructed of individual units (e.g. one for each pupil), and others (category C) in which the bars were made up of individual units and were not associated with a base line. All these graphs provided some information about the data being represented, but those in the more advanced categories include more of the conventions associated with such graphs. The process of categorization provided an effective way of describing the different ways that children in the study approached the tasks. It should be emphasised that the summary of the methodology given here cannot reflect the full extent of the data and the analysis in the dissertation which includes many extracts from the transcripts and many examples of the children's drawings.

Åberg-Bengtsson also considered the ›activity system‹. The activity system incorporates related ›nodes‹, or social and cultural factors, that influence children's performance, and these factors are an important aspect of children's learning that have hardly been addressed in previous studies of children's understanding of graphs. The factors discussed included the effect of the available tools and materials on the children's products, the effect of the interaction that took place during the sessions, and the importance of shared experience in the construction of the graphs. Also discussed was the way that the difference in status between the researcher and the children, and the

conventions which governed both the children's behaviour during the study and their understanding of its aims may have influenced the graphs that were produced. One other important factor was also considered, and this was how the children's previous experience and their knowledge of the conventions or rules associated with graphs become incorporated in their own products.

This is an important dissertation which has thrown light in the graphic skills of an age group that has hardly been investigated before, and Åberg-Bengtsson has placed the children's performance in a rich theoretical context to highlight the multifaceted aspects of graph construction. The results show that children were able to invent (for them) novel ways of expressing data in a pictorial form, and that they were also trying to take into account graphical rules, and there are clear educational implications from these findings, because teachers could consider developing and channelling children's own drawing initiatives at the same time as introducing them to the accepted conventions of graphical representation. It is to be hoped that future researchers will take the findings of this dissertation further to describe the outcome spaces for other age groups of children and for other types of graphs. This dissertation provides a very good example and a very good foundation for such further research.

STAFFAN LARSSON

Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet

Hans Birnik – Lärare–elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1998)

Forskning om lärare och lärarutbildning har under 1980- och 90-talet blivit en omfattande verksamhet. Ett skäl till detta ligger väl i ökade krav på forskningsförankring av verksamheten i lärarutbildningarna. Detta är i sin tur en del av vad man kan kalla en ökad akademisering av utbildningen för en rad yrken. Hans Birniks avhandling *Lärare–elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv* bör därför ses som ett tillskott till ett område som väckt stort intresse på senare tid, vad lärare bör kunna och ägna sig åt. Forskningsobjektet är primärt relationer mellan lärare och elev. Som ett underordnat tema handlar avhandlingen också om relationer mellan praktikhandledare och lärarstudenter. Logiken bakom detta är att Birnik även intresserar sig för hur synen på betydelsen av relationer mellan lärare och elev hanteras i lärarutbildningen. Till avhandlingens yttre förtjänster hör att den är nätt till formatet och att språket är rimligt avspänt.

Birnik tar det ovanliga greppet att närma sig sitt forskningsobjekt genom att hämta teoretisk inspiration via en analytisk parallell mellan psykoterapi och undervisning. Genom att välja en utsiktspunkt utanför läraryrkets egna gränser skapas en distans som skapar en potential till ett kunskapstillskott. Jag har intrycket att det mesta som gjorts de senaste decennierna, inklusive min egen avhandling, handlat om ett försök att explicitgöra lärares redan existerande kunskap, ett kretsande kring föreställningen att lärare har en unik kunskap, vare sig det är i form av en hyllning eller ett konstaterande att den brister. Birnik tar alltså ett annat grepp.

Även när det gäller uppbyggnad är avhandlingen ovanlig. Birnik berättar två historier. Först handlar det om arbetet med att översätta och utprova ett frågeformulär om elev–lärarrelationer. Detta mycket ambitiösa arbete slutar med konklusionen att instrumentet inte är tillräckligt bra och det överges åtminstone i avhandlingssammanhanget. I stället gör Birnik en omstart, berättar en ny historia. Han gör då två olika studier med hjälp av kvalitativa intervjuer. Som den röda tråden som binder ihop delarna finns hela tiden frågan om lärar–elevrelationer.

Den teoretiska utgångspunkten hämtar Birnik från psykodynamisk terapi, mera bestämt i en typologi av interpersonella relationer utförd av Leary med sikte på användning på relationen psykoterapeut–klient. Denna typologi har omformats av holländska forskare till att användas som underlag för ett frågebatteri om lärar–elevrelationer. Det är utprövningen av detta holländska instrument för svenska förhållanden på »mellanstadiet», som trots godtagbar reliabilitet måste överges när validiteten inte blir tillräckligt hög i den svenska versionen. Birnik gjorde i detta andra försök först 13 kvalitativa intervjuer med lärare. Avsikten var att belysa lärares syn på betydelsen av lärar–elevrelationen och vilken betydelse lärare tillskriver sin egen person för elevens inläring och utveckling. Lärarnas svar tolkades med hjälp av Learys kategorisystem. En allmän konklusion var att lärare uppfattar utvecklingen av lärar–elevrelationen som en av sina mest angelägna uppgifter.

Efter denna studie gick Birnik vidare till frågan om hur lärare formas i lärarutbildning: Hur tas relationen mellan lärare och elev upp där? Han gjorde därför kvalitativa intervjuer med 15 blivande lärare och deras 15 praktikhandledare om hur man i handledningen hanterar interpersonella relationer: (i) mellan lärare och elev, (ii) mellan sig själva. Den senare aspekten motiveras av en grundtanke i psykoterapihandledning, att man genom insikt i sina egna sätt att upprätta relationer i handledningssituationen kan lära sig mer om sig själv och att detta kan påverka psykoterapeutens sätt att förhålla sig till sina klienter, eftersom man ser detta som en utveckling av terapeutens personlighet. Detta betecknas i psykoterapihandledning som en parallellprocess. Överfört till lärarhandledning: Lärarstudentens sätt att upprätta relationer till handledare borde kunna bearbetas för att utveckla studentens personlighet vid sidan av de diskussioner man har om studentens agerande i klassrummet.

En allmän konklusion från tolkningen av intervjuerna med handledningsparen var att man i handledningen inte alls på samma sätt underströk relationen mellan elev och lärare, som studien av de 13 lärarna hade gjort. I stället var fokus på att planera liksom på metoder för att genomföra en acceptabel under-

visning. I några fall försökte studenten få paret att bearbeta elev–lärarrelationen, men handledarna tycks i de flesta fall inte svara på detta. Bearbetning av relationen handledare–lärare (som en parallellprocess) beskrevs i ett fall ömsesidigt och av handledare utan att bekräftas av studenten i två fall. Det var således enbart i tre fall som man kunde finna någon som ansåg att en sådan bearbetning hade skett. Den som hade hoppats finna ett stort intresse för relationer mellan elev och lärare blir alltså besviken av resultaten. Man kan också konstatera att det uppstår en diskrepans mellan lärarnas syn och mönstret i lärarutbildningen.

Avslutningsvis diskuterar Birnik frånvaron av ett interpersonellt perspektiv i handledningen av lärarstudenter. Han hävdar bland annat att han ser detta som ett uttryck för en skolkultur och lärartraditionen där fokus ligger på undervisningsplanering och undervisningsmetoder. En annan sak han hänvisar till är avsaknaden av en begreppsapparat av den typ som Learys modell innehåller. En tredje aspekt som anförs är att man i lärarsammanhang skiljer på personligheten och rollen och att fokus sedan är på rollen. Därmed blir personligheten inte relevant.

En styrka i avhandlingen som redan nämnts är det originella greppet, utsikterna att den tillför ett tillskott i kunskap ökar om man spänner bågen rejält. På samma gång blir detta en akilleshäla, man gör sig mindre skyddad mot angrepp. En sådan punkt är huruvida parallellen psykoterapi–undervisning är motiverad. Man kan till exempel med en mer sociologisk blick hävda att villkoren för undervisning är sådana att lärare sällan bryr sig om eleven som individ eller som personlighet. Eleven blir i stället behandlad som massa, alla studerar samma sak, mäts summariskt efter samma likare, utan fokus på individualitet.

Ett annat problem blir att det saknas en utförlig metodologisk diskussion om valet av datainsamlingsmetoder och logiken i detta. I själva verket blir resultatet av intervjuerna sådant att de interpersonella relationer som man vid intervjuerna talar om enbart är positiva, anständiga »goda». Skulle man talat med elever eller observerat interaktionen i klassrummet skulle de »svarta» sidorna av det interpersonella troligen kommit fram. Vem minns inte elaka lärare från sin skoltid? Den psykodynamiska teorins bidrag till att uppmärksamma mörkare sidor i ett motsägelsefullt mänskligt handlande – inte bara hos de andra, de avvikande, utan allas – är enligt min mening fortfarande potent. Med tanke på motsägelsefullheten i människors föreställningar och att handling och tal (liv och lära) ofta inte går ihop borde andra datatyper än intervju vara motiverade. En annan motsägelse ligger i att Birnik inte ställt validitetskrav på tolkningen av kvalitativa tolkning som motsvarar den stränghet som frågebatteriet bedömdes på.

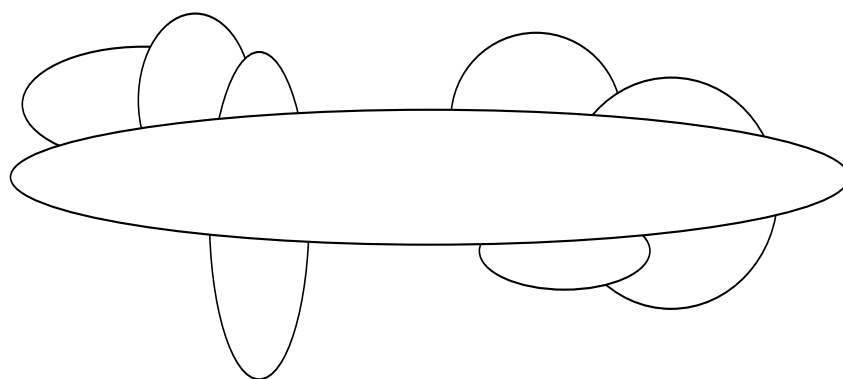
Trots invändningar finns det genom hela avhandlingen en röd tråd som är tydlig, en ihärdighet att reda ut hur det ligger till. Här sätter sig Birnik över olika metodiska traditioner i sitt fokus på sin fråga, vilket ju inte är så vanligt. En annan styrka är att empirin behandlas på ett systematiskt sätt och redovisas öppet och klart. På så sätt ges läsaren en ärlig möjlighet att läsa kritiskt. De mer empirinära konklusionerna dras på ett övertygande sätt, de är belagda i empirin. Sammantaget får man en god bild av vad som uppstår när man

närmar sig lärare och framför allt den reellt existerande handledningen inom lärarutbildning med en psykoterapiblick.

TORBJÖRN STOCKFELT
Springfield College, MA, USA.

Tellervo Kopare – Att rida stormen ut: Förlossningsberättelser i Finnmark och Såpmi (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 1999)

Många avhandlingar i samhällskunskap och humaniora är lineära i den meningen att författaren tar steg för steg. Ett nytt koncept är logiskt förberett i de tidigare och självt en logisk komponent i de efterföljande. Forskningsberättelsen är en antydning om att forskningen gick raka vägen från introduktion till slutsatser och förslag till fortsatt forskning. I medicin och teknik är det vanligt att avhandlingen är en syntes mellan ett antal delrapporter från ett större projekt. Doktoranden får sätta sitt namn längst ner på den första och längst upp på den sista och på syntesen. Läsaren kan få intrycket att forskningen har varit självgående och ganska litet påverkad av subjektivitet. Tellervo Kopares avhandling är formad ungefär så här:



Varje oval är ett tema i sig, men alla är länkade till varandra med hjälp av det genomgående begreppet »ri», det (nord)norska ordet för vad som i svenskan kallas »värkar» eller »förlossningssmärtor» eller, dialektalt i Jämtland, »svian». I Hellqvists Svensk etymologisk ordbok anges det rimligtvis synonyma ordet »rid» ha innebörder som »sjukdomsanfall», »frosskakning»,

»hårt väder», »kort tid», »stund» och även vara besläktat med det grekiska »krisis».

Ri är ett »polyfont» begrepp. Det betyder »smärta», men också »insikt». Den födande kvinnan, »födekvinnan», som Kopare säger, kan med hjälp av ri följa och förstå förlossningens händelseförlopp och därigenom uppleva smärtan som begriplig och meningsfull. Hon kan skapa sig ett »födandets språk».

Det finns en ganska tydlig progression från det första temat till det sista temat, men inte på samma sätt som i en monografi. Inget tema är slutet i sig, som fallet kan vara i sammanläggningsavhandlingar, utan är polyfont länkat till de övriga temana, en delkomponent i dem och en vidareutveckling av dem. Man måste ha ett grepp om helheten för att rätt förstå de enskilda delarna och om de enskilda delarna för att rätt förstå helheten. Man kan, överallt, se subjektet bakom avhandlingen och dynamiken i forskningsprocessen och man kan förstå att forskningen inte är avslutad, bara därför att avhandlingen är färdig. Man kan och bör själv skapa visioner om det fortsatta arbetet.

Metodologiskt är forskningen baserad på insikter som Kopare har förvärvat i sitt arbete som barnmorska och i andra livssituationer. Det är uppenbart att hon agerade som forskare, långt innan hon formaliserade forskningen. Hon redogör visserligen på ett mycket konkret och spännande sätt för strukturerade samtal och semistrukturerade intervjuer, som hon – ganska långt efter förlossningarna – har genomfört med sammanlagt 64 samiska och andra nordnorska födekvinnor, men den formella forskningen är inte endast en primär kunskapskälla, utan också, ja, kanske framförallt, ett sätt att pröva och bygga ut antaganden och hypoteser, som hon har utformat i situationer, som inte har varit avsedda för forskning, men i vilka hon har sett behovet av nya kunskaper och möjligheterna att bilda dem.

Hon har arbetat mer i de traditioner, som man har i praktisk filosofi och andra utpräglade mjukdatabaserade vetenskaper än i den gängse beteendevetenskapliga, men hon förankrar sina resonemang i de mycket precisa förloppen och insatserna i en förlossning. Både forskningen och avhandlingen har därför blivit spännande synteser mellan det mycket övergripande och det mycket jordnära.

Det är inte alltid glasklart, om Kopare menar att resultaten skall ses som giltiga endast i Nordnorge och Sápmi eller om de kan gälla födekvinnor världen över, men det vore fel att läsa avhandlingen som en statistisk redogörelse för existerande förhållanden. Vad hon i första hand vill med avhandlingen är att på forskningens grund skapa nya förhållningssätt till förlossningen och den plats förlossningen har i mänskligt liv. Alldeles uppenbart är det, att hon vill visa att födekvinnorna, och inte förlossningspersonalen, bör ha huvudrollen i förlossningen och att förlossningen primärt bör ses som ett första möte mellan barnet, modern (och fadern) och inte som ett medicinskt intermezzo (jfr Wendela Lundhs doktorsavhandling *Mödraundervisning – förlossningsträning eller föräldrakunskap?* Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, 1975).

Om födekvinnan lyckas förbli ett självständigt subjekt kan förlossningen bli en erfarenhet, ur vilken hon kan utveckla nya kunskaper om förhållandet mellan tillvaron, kroppen och livsinsikterna: »Kroppen kan sägas vara ett

lagringssystem för det som händer oss i tillvaron, präglad av symmetrier, inte enbart slumpartade händelser».

Hon tvekar inte om att man har haft bärande skäl att utveckla goda medicinsk-obstetrisk-tekniska rutiner för det som händer i förlossningsrummet, men hon är tveksam till den ofta oreflekterade inställningen till det plågsamma i förlossningen: »Smärtan kan vara maximal, men riene formar dem betydelsefullt. Den rätta smärtan är god». Tar man bort den, förlorar man också positiva värden.

Hon resonerar mycket och meningsfullt om »den objektiva tiden» i förhållande till den »existentiella» och »det upplevda ögonblicket». Den objektiva tiden är en viktig faktor i förlossningen, både därför att en alltför långt utdragen process kan äventyra barnets och födekvinnans välbefinnande och eftersom den blir slitsam för både dem och anförvanterna. I det medicinsk-obstetrisk-tekniska tänkandet, speciellt i den så kallade »dublinmodellen», har den ändå fått en alltför styrande betydelse i förhållande till övriga tider. Förlossningen schemaläggs som om alla födekvinnor och alla förlossningar är likadana – vilket givetvis inte alls är sant.

Om födekvinnorna bemöts som subjekt och inte som objekt kan förlossningen bli en värdefull erfarenhet som de kan använda för att bli klokare och för att göra livet rikare, och inte något som det bara gäller att förkorta och minimera betydelsen av.

Kopares avhandling är uppenbarligen ett mycket viktigt inlägg i forskningen om den praktiska hanteringen av det första mötet mellan barn och mor och far och verkligheten omkring dem. Den bör finnas med på blivande barnmorskors litteraturlista. Den kan också läsas som en fenomenologiskt existentiell dikt. Om man låter fantasin och skaparkraften gå från tema till tema i den skapar man sig en fin möjlighet att bli mer fundersam över tillvaron. Ett extra plus är att man samtidigt kan reflektera över den forskning, som beteendevetare skall stå för i mänsklighetens kollektiva strävan efter en bättre tillvaro. Både som ett vetenskapligt inlägg från en forskande, vardagserfaren barnmorska och kvinna och som ett filosofiskt poem har den värden, som vida övergår arbetet med att läsa och förstå den.

BIRGITTA QVARSELL

Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Monica Hansen – Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999)

Under de senaste decennierna har »samverkan» som ideal och fenomen kommit att utmärka stora delar av diskursen om och praktiken inom skola och barnomsorg i Sverige. Monica Hansen, själv både lärare och fritidspedagog till professionen, har i sin avhandling tagit upp frågor som aktualiseras av sådana försök till samverkan: hur ser det ut när två yrkeskulturer ska bringas i samverkan, hur gestaltar sig yrkeskulturerna i det (var)dagliga mötet, och hur kan mötet förstås mot bakgrund av yrkenas historiska bakgrund och framväxt?

Ett grundantagande i avhandlingen är att det är kulturer som möts, inte individer. Individerna, i det här fallet lågstadielärare och fritidspedagoger, är bärare av kulturellt förmedlade tankar och idéer. Det rör sig om yrkesidentiteter och sociala identiteter. Som referensram och utgångspunkt finns följdriktigt den symboliska interaktionismen, och presentationer av historiken om yrkenas framväxt tjänar som kulturell botten för tolkningen av de drag som blir synliga i kulturmötena. För att få in yrkessocialiseringen i den symboliska interaktionismen definierar Monica Hansen begreppet (s 40) »som en process där såväl yrkets yttre samhälleliga ramar och villkor, yrkets historia och yrkesutbildningen som individens aktiva tolkning och förståelse av yrket samspelar i forandet av yrkesidentiteten».

Mot bakgrund av i första hand lärarforskning som rör inskolningen i läraryrket och forskning om fritidspedagogens yrke, satta i relation till professionernas framväxt, söker sig Monica Hansen till skolor där samverkan med fritidshemmen förutsätts ske. Hon har följt verksamheterna under ett par år, intervjuat personal, genomfört observationer och även i någon mån sökt fånga barnens perspektiv på samverkan. Valet av tekniker att samla och analysera data framställs som ett problem: mellan kvantitativt och kvalitativt, mellan det generella och det unika, bredd och djup, och mellan teoretisk fördjupning och praktisk tillämpning. Min undran är om detta verkligen ska ses som ett problem av den karaktär som författaren tar upp det. Kanske är själva förutsättningen för en studie av det här slaget – av vad som händer när företrädare för två kulturer möts i praktiken – att det får bli en pendling mellan det unika och det generella, mellan bredd och djup, mellan teori och praktik och den empiri som kan bildas ur praktiken? Jag ser det snarast som ett problem i avhandlingen att den här pendlingen inte behandlas mera offensivt och efterlyser en mera explicit diskussion om vilket för pedagogiken centralt fenomen som studier av samverkan kan tänkas fånga. Vilken generell (forsknings)fråga behandlas? De specifika konkreta miljöerna för de empiriska studierna kunde ha blivit tydligare motiverade, föreställer jag mig, om sådana överväganden hade föregått valet. Nu blev det två skolor som varierar med avseende på grad av integrering mellan skola och fritidshem, medan övriga villkor är i stort gemensamma. Annan relevant variation (t ex demo-

grafisk och socioekonomisk) hade kunna fånga upp kvaliteter i samverkansfenomenet, kvaliteter som kan relateras till den kulturella botten som nu antas snarare än undersöks.

De yrkeskulturer som antas svara för skillnader som visas i de empiriska studierna finns närvarande i tre betydelser: som tanke-system, som konkret handlande och som historiskt betingade villkor. I avhandlingen presenteras lärarnas och fritidspedagogernas självbilder och deras bilder av varandra, både som sociala konstruktioner och som personliga medarbetare, och dessa bilder visar en intressant variation. Läraren antas i ett konstruerat fall, som ska läsas som en syntes av resultaten, planera noga i förväg inför samverkanssituationerna, medan fritidspedagogen gör sig beredd. Läraren kan tolka samarbetet som att lämna över ansvar eller som ointresse, medan fritidspedagogen kan se överlämnandet som ett visat förtroende. En fråga jag vill ställa inför detta konstruerade fall är om den historiska bakgrunden – enligt vilken skola och lärare knyts till kunskapsförmedling, och fritidshem och fritidspedagoger främst till barninriktat förhållningssätt – fått i alltför hög grad styra tolkningarna. Kunde inte de empiriska studierna utmana sådana givna föreställningar, vilket en del av materialet ju ger vissa antydningar om? Ett intressant inslag i det avseendet är barnintervjuerna, vars syfte var att belysa de två yrkesrollerna. Sådana inslag hade möjligen kunnat nyttjas utförligare, eftersom barnen är föremålet för både professionerna och samverkan.

De forskningsetiska frågorna behandlas utförligt. Här som i andra liknande sammanhang knyts etik samman med garanti för anonymitet. Är de forskningsetiska frågorna i studien av det slaget att anonymitet bör utlovas? Varför är en studie av det här slaget etiskt känslig på detta sätt? Anonymitet kan också försvåra etiken – de granskade har få möjligheter att invända. Etiken i en studie som denna handlar ju också i hög grad om en tredje part, nämligen barnen. De får ju släppa till sina revir för granskning, men det är de vuxna som värnas om i den etiska diskussionen.

Sådana synpunkter och önskemål från en kritiskt läsande opponent förtar dock inte intrycket av ett kompetent utfört arbete, med intressanta och för frågan relevanta beskrivningar av ett fält i förändring – ett samverkanfält med mera generell innebörd än det här specifikt aktuella. Samverkan avses ske genom samarbete mellan människor som har olika utbildning och ser olika uppgifter. Hur sådan samverkan ska förbättras uttalar sig Monica Hansen också om: det handlar bland annat om att ta vara på fritidspedagogernas kompetens att ta hand om grupper och relationer, arbeta mera med erfarenhetsbaserat lärande, det vill sägs lägga grunden för teoretisk kunskapsbildning (som tänks ske i skolan). För lärarens del handlar det snarast om en mental omställning.

I avhandlingens slutdiskussion antyds att det i det praktiska arbetet kan finnas problem med en stark samplanering för barnen. En risk kan vara att barnens perspektiv på verksamheterna försummas. Gemensam vision är viktig, menar Hansen, pedagogernas gemensamma vision. Gemensam grundsyn handlar det ofta om i retoriken och debatten. Grundsyn på vad? För vad? Var kommer barnen in? Som föremål för samverkan (sätta i »centrum«)? Som aktörer? Samverkan omkring barn, mellan människor med olika professionell

och annan bakgrund, är ju för övrigt inte begränsad till lärare och fritidspedagoger. I en egen studie av samverkan mellan daghem och skola, i mitten av 1980-talet, slogs jag av den mångfald samverkanspartners som man som lågstadielärare kunde ha, särskilt i Årskurs 1: De var fritidspedagoger och annan personal på fritidshem, förskollärare och annan personal på daghem (de lämnade ju över), speciallärare, psykolog, skolhälsovården, skolläda-re, andra lärare (i estetiska ämnen), och så föräldrarna förstås – och till sist – »Vi får ju inte glömma barnen!», som en intervjuad lärare uttryckte sig i ett försök att summera.

Monica Hansens avhandling är ett intressant arbete om ett aktuellt och spännande område för pedagogiken som praktik och som vetenskap, ett område som i en generell mening kan ha följande frågor: Vilka är huvudaktörerna i de möten som, i samverkans namn, planeras och vidtas som åtgärder för andras bästa eller å andras vägnar, och hur kan villkoren för sådana möten förstås som pedagogiska fenomen?

En invändning skulle kunna göras när det gäller avhandlingens omfång, den är nära 400 sidor tjock, alltså långt över normen för doktorsavhandlingar idag. Det blir ofta så, när kompetenta människor från en praktik bestämmer sig för att fördjupa sig i denna praktik och samtidigt bidra till kunskapsläget, ge ett tillskott. Det är mycket man vill säga. Frågan är om det kan sägas kortare och mera koncist, eller om fältforskning med teoretisk anknytning och praktikrelevans kräver mera utrymme, för motiveringar, argument och reflektioner.

LINDA THOMAS

Brunel University, London, UK

Airi Rovio-Johansson – Being good at teaching. Exploring different ways of handling the same subject in higher education (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999)

Airi Rovio-Johansson's thesis is among the first of its kind. Its starting point is attributable to a coincidence of pull and push factors. The pull is generated by the demand for methods to describe teaching within higher education that are rather more in tune with its nature and purpose than those routinely used during quality inspections. Rovio-Johansson's recognition of the significance, for teaching, of theoretical developments within the phenomenographic research programme, developments that have resulted in the provision of a theoretical and explanatory framework for learning provides a means to meet this demand. The thesis presents an account of her successful attempt to

explore and realise the potential of the ›new‹ phenomenography as an analytical tool within teaching. As such it should provide the means for teachers to develop their expertise as researchers of their own and others' teaching.

UNIVERSITY TEACHERS AND TEACHING

University teachers are no longer (if they ever were) the only people with an interest in teaching and learning. The community at large, as represented by administrators, politicians, employers and students themselves, has a vested interest in better teaching. Each constituency has a slightly different version of what it is to be good at teaching but one of the more interesting common trends to emerge in recent years is the emphasis on learning outcomes as a test of effective teaching. Some of the dangers associated with too narrow an approach to learning outcomes are well known. For example, if learning outcomes are expressed purely in terms of prescribed content, as assessed through stylised questions in formal examinations, the debate about what it means to be good at teaching may focus purely on teacher and student characteristics. The trend, however, is toward a broader perspective on learning outcomes to include such matters as attitudes to learning engendered by the programme and students' appreciation of the nature and purpose of the discipline in question. Even more general capabilities may be listed, including those relating to employment and to traditional educational values.

University teachers are at different stages in adapting to this trend. Some argue that their duty, as university lecturers, is to put ideas into everyday language and to be a resource for students. They are able to answer questions but the students determine what, and even if, they learn. Therefore they, as teachers, are not accountable for what the students take away from their lectures – in a university context it is inappropriate to spoon-feed students. Others argue that it is every teacher's job to make subject matter accessible to students in such a way that a full and varied range of learning outcomes is achieved. Although difficult to achieve in practice, it must remain the goal for those teaching within universities.

THE THESIS: ILLUMINATION AND CHALLENGE

Rovio-Johansson's thesis constitutes a challenge for those holding any of a range of views (including the ones described above) about university teaching. What she convincingly demonstrates is that what the teacher chooses to do with the subject matter of a lecture, in co-operation with students, determines the content that is offered to students to experience. This means that, for the same subject matter, what is constituted in the lecture may vary significantly – there is no invariant link between subject matter and content. Furthermore, for the same subject matter, what students actually experience also varies directly with what is offered to them to experience. Rovio-Johansson is careful to note that many factors affect students' learning and knowledge formation, including prior knowledge but during the interviews, students clearly

demonstrate that their experience (or understanding) of content relates to those aspects which are the focus of the lectures. It is not a matter of clarity or confusion.

Essentially, what the thesis succeeds in doing is to make problematic the links between subject matter, the content of lectures and the experience or understanding of students, links that are often taken for granted, some prejudicially. To accomplish this, Rovio-Johansson introduces two concepts. The teaching object is the space of variation that is constituted in co-operation with students and is unique to each concept or each lecture. The learning object is the space of variation constituted by students in applying content in a problem solving process. The empirical study, which is conducted, recorded and reported with exemplary care, is used to identify the characteristics of teaching and learning objects in the particular case of Management Accounting.

TEACHING OBJECTS

In conceptual terms teaching objects make problematic the links between subject matter and the constituted content of lectures. In empirical terms the teaching object is a model for observing, describing and analysing teaching episodes. Its characteristics are described as a series of stages. Initially, the subject matter of the lecture is identified and related to the subject context to which it relates. The concepts on which the teacher focuses are considered in turn. The teacher's presentation (including interaction with students) is analysed in terms of the aspects that become the focus of attention, are varied and offered to the students to experience – the dimensions of variation. Aspects that are in focus but not varied are assumed to be taken for granted and are rather unhelpfully labelled as invariant aspects. The presentation (including student and teacher interactions) is also analysed in terms of its figure-ground relationship, the relationship between the specific subject matter context and the dimensions of variation and invariant aspects that the teacher lifts up for the students to experience. The product of the analysis is the teaching object or space of variation, constituted by teacher and students.

Some of the language used to conceptualise the analysis is borrowed from the phenomenographic literature on learning (e.g. dimensions of variation, figure-ground). Other elements are new, for example, the lifting up metaphor. With further theoretical elaboration, this is likely to be of considerable use in any future analysis of the complexities of teaching.

LEARNING OBJECTS

In conceptual terms learning objects make problematic the links between the constituted content of lectures and students' experiences. In empirical terms the learning object is a model for observing, describing and analysing assessment episodes, including interviews and problem-solving situations for the application of content. Its characteristics are also described as a series of stages. The students' handling of the application and problem-solving

examples are analysed in terms of the aspects that become the focus of attention, and are varied – the dimensions of variation. Aspects that are in focus but not varied (assumed as taken for granted) are identified – these are the invariant aspects. Further analysis is conducted to expose the figure-ground relationship – the relationship between the content of the specific lecture and the dimensions of variation and invariant aspects that the students use to approach the assessment task. The product of the analysis is the learning object or space of variation, constituted between the student and the content of the assessment example.

There is sufficient empirical evidence in the study to suggest that a relationship exists between teaching object and learning object but, in theoretical terms, this is a relatively undeveloped aspect of the study. This may be attributed, at least in part, to Rovio-Johansson's decision to minimise the likelihood of finding differences – and to increase the power of the study's results – by choosing structured assessment scenarios that were highly commensurate with the content of the lectures. One of the outcomes of this decision was that few students were able successfully to complete the assessment tasks. Further work on the theoretical status of the relationship will undoubtedly allow full exploitation of its potential as an analytical tool in complex learning, teaching and assessment contexts.

OTHER IMPLICATIONS OF THE STUDY

As is the case with many other phenomenographic studies, a substantial part of the thesis consists of data at various stages of analysis. In addition to their main function of evidencing the argument contained in the thesis, these serve two other purposes. They are an invaluable means of communicating the nature of the phenomenographic process itself. They are also a source of intrinsic interest to teachers of management accounting.

The content matter of the study was the subject matter agreed by three teachers of management accounting, namely cost accounting, budgeting and standard costing and variance analysis. Three separate teaching sessions for each of the three teachers were observed and recorded and fifteen students were interviewed as they carried out assessment tasks relating to the content of the lectures. Rovio-Johansson resists the temptation to assign relative values to the different teaching and learning objects constituted by the three teachers and their students. However, the differences are clearly documented in terms of the content matter of the subject. The study is thus likely to make an important contribution to discussions about the nature of teaching, learning and pedagogical content knowledge within Management Accounting.

Rovio-Johansson is not the first person to argue that teaching and learning within subject areas, defined as the way in which teaching and learning is experienced, is a legitimate area of research in higher education. But she has convincingly shown that differences exist in teachers' ways of teaching that are linked to differences in their students' ways of experiencing and understanding particular content matter. She has also produced an analytical model for studying teaching that is capable of application in other subject areas. She has therefore provided the motive and the means for teachers to conduct serious research-based investigations of pedagogical practice and its outcomes.