

## Fakultetsopponenten sammanfattar

SVEN HARTMAN

Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande,  
Lärarhögskolan i Stockholm

**Eva Johansson – Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan** (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999)

Eva Johansson, vid Pedagogen i Göteborg, presenterade sin avhandling i höstas. Den fullständiga titeln på avhandlingen är *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan* (Göteborg Studies in Educational Sciences 141). Det är en stort upplagd avhandling som i flera avseenden ger intressanta bidrag till forskningsområdet. Det är därför inte lätt att i korthet göra en sammanfattande bedömning av arbetet. Avhandlingen är uppbyggd i fem delar. I Del I tecknar författaren bakgrunden till sitt forskningstema. Hon konstaterar att etiska frågorna står på dagordningen i samhällsdebatten; värdefrågor diskuteras på flera olika nivåer i utbildningsvärlden; Sverige har ratificerat FN:s barnkonvention om barnets rätt; man debatterar lärares yrkesetik; skolministern utlyser ett särskilt värdegrundsår och förskolan har fått en läroplan där etiska värden ges stor vikt.

Mot denna bakgrund deklarerar författaren sin avsikt att försöka se det barnen ser och att låta de yngsta barnens perspektiv på etik framträda i sin komplexitet och helhet. Denna sin avsikt preciserar hon sedan i ett antal forskningsfrågor, bland annat följande tre: (i) Vilken förståelse av etiska värden och normer uttrycker barn gentemot varandra? Vilken betydelse har barns relationer i dessa sammanhang? (ii) Vad upplever barn som positivt eller gott eller rätt respektive negativt eller ont eller fel rörande andras handlingar? (iii) Tar barn ansvar för varandras välbefinnande? Om så är fallet hur gestaltas det? Om inte, vilka grunder har barn för det?

Författarens utgångspunkt är att barns erfarenheter av etiska värden tar form och uttrycks i handling med andra. Med handling menar hon den helhet som består av barnets känslouttryck, hållning, gester, verbalt och kroppsligt språk. Hon vill med andra ord studera barnens etik i konkret bemärkelse i levd form. Sättet att formulera forskningsproblemen skiljer sig markant från det som varit gängse i studier av barns moralutveckling. Detta återspeglas i de teoretiska antaganden som Eva Johansson utgår från i avhandlingen. De presenteras närmare i Del II där författaren ansluter sig till Merleau-Pontys livsvärldsfenomenologi. De tre begreppen *livsvärld*, *den levda kroppen* och *intersubjektivitet* är centrala i författarens förståelse av den ontologiska grund som hon bygger sin forskning på. Vidare tar författaren upp en del undersökningar jag själv arbetade med för ett tjugotal år sedan och som hade begreppen *livsfråga* och *livsåskådning* som analysredskap i studiet av barns tankar om livet.

Etikbegreppet är också centralt. Här väljer författaren att behandla moral och etik som synonyma begrepp. I övrigt ansluter författaren till den danske teologen och etikern Løgstrup. I denna del ingår också ett kompakt kapitel som ägnas åt tidigare forskning kring moralutveckling och andra aspekter av barns utveckling. Därefter följer ett kapitel om förskolans måldokument och tidigare forskning om svensk förskola.

I Del III behandlas metodfrågor av olika slag och själva genomförandet av undersökningen. Efter en pilotstudie genomförde Eva Johansson sin undersökning byggd på videobandade observationer av 19 barn, tio pojkar och nio flickor i åldern 1:2–3:6 år. Datainsamlingen ledde till 40 timmars videoinspelningar av det författaren kallar etiska situationer och barns sätt att vara etiska.

Författaren har arbetat hermeneutiskt. Efter datainsamlingen har hon återskapat observerade skeenden genom att studera filmerna upprepade gånger och beskriva det som sker i text. Nästa steg var att återskapa de etiska innebörder som skeendet kunde ha för barnen. Avsikten var att upptäcka, tolka och förstå barnens etiska liv. Till detta fogades sedan ett förklarande moment där författaren tolkar och beskriver barnens agerande i termer av etiska värden och normer, dessutom analyseras kontextuella aspekter. Hela denna arbetsprocess leder till att flera teman utkristalliseras ur materialet.

Därmed är vi framme vid Del IV och resultaten. De företeelser som författaren lyfter fram ur sitt stora material rör sig dels om en slags genomgående principer för värden och normer bland barnen, dels om processer där dessa värden prövas och omsättes i barnens livsvärld och i deras liv tillsammans. Varje princip eller värde exemplifieras och benämnes. Fram träder en ganska brokig väv av förenliga och motstridiga sätt att vara etisk. Författaren sammanfattar sin tolkning av vad hon har funnit så här:

Barnen erfar och värnar om etiska värden och normer, de upplever rättigheter och skyldigheter gentemot varandra, de gör överväganden för sina handlingar.

Barnens överväganden rörande sina rättigheter gäller dels sakerna som finns i miljön, det vill säga leksaker som finns där och barnens egna ägodelar, dels det författaren kallar barnens delade världar, olika lekprojekt som upptar barnen enskilt eller i olika samspelskonstellationer. Barnen är beredda att ta strid för sina rättigheter, men de värnar också om andras väl. Man vill göra gott mot dem som är mindre och man hjälper den som inte kan. Den som är ledsen eller som gör sig illa skall tröstas. Det gäller också att inte skada andra. Man får inte slå, bita eller knuffa andra. Man ska tala om för de vuxna när någon riskerar hamna i förbjudna eller farliga situationer.

De etiska värden och normer som finns i barngruppen leder till konflikter men också till lärande: Barnen prövar varandras gränser, de iakttar kamraternas reaktioner, de förvissas om positiva reaktioner, de söker efter de vuxnas reaktioner och de positionerar sig till varandra. En av författarens slutsatser blir att rättigheter är en viktig aspekt av barns levda etik. Deras möten med varandra leder till upptäckter. Spänningen i situationen, barnens intresse och engagemang, och förvåning ger goda förutsättningar för lärande.

Avhandlingens avslutande Del V innehåller en omfattande genomgång av avhandlingens teoretiska utgångspunkter och den tidigare forskningen på området, men nu sammankopplat med författarens eget bidrag. I sammanhanget diskuteras även forskningsresultatens betydelse för förskolans praxis.

Eva Johanssons avhandling är stort upplagd och väl genomförd. Den höga ambitionsnivån har skapat en del svårigheter som jag skall kommentera senare, men jag vill börja med att ta upp några punkter där jag menar att studien givit värdefulla bidrag till forskningen på området.

Studien ägnas etik i mycket små barns värld. Det finns många studier om barns moralutveckling, men det har sällan gällt så små barn. Redan valet av åldersgrupp har därför medfört ett betydande nytillskott till kunskapen på området. Att sedan studien genomförs i ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv ökar värdet av avhandlingen ytterligare, eftersom denna teoretiska ansats visar sig vara så fruktbar i studiet av just de små barnen. På detta sätt formuleras ett intressant alternativ till den kognitivistiska linje som dominerat forskning om barns moralutveckling.

Livsvärldsansatsen borde kunna tillämpas för barn- och utvecklingsstudier också inom andra områden. Eva Johanssons arbete kan här ses som ett intressant exempel på vilka nya insikter som kan vinnas genom att tillämpa alternativa teoretiska ansatser vid studiet av barn. Livsvärldsansatsen har också enligt min mening vitaliserat livsåskådningsbegreppet och på så vis gjort det mer användbart i studiet av barn och unga.

Om man ser till forskningsmetodiken har Eva Johansson också givit intressanta bidrag. Jag tänker på hennes arbete med videobandade observationer och framförallt på det sätt som hon transkriberar dessa observationer. Transkriptionerna tar upp några utsagor, en del läten och många åtbörder och handlingar från barnens sida. Författaren visar att hon är engagerad och lyhörd, utan att vara sentimental eller övertolkande. Transkriptionerna rymmer både närhet och distans till materialet. Det präglas av respekt för de mycket små personer som hon studerar; där finns ingenting av den nedlåtenhet som ofta smittar en barnforskare. Hon har dessutom hittat ett språk för sina transkriptioner som är klart och koncist, rent av vackert. Som helhet betraktat tycker jag att Eva Johansson har givit ett intressant exempel på vad som kan menas med att bedriva forskning i ett barnperspektiv.

Mina invändningar har mest att göra med själva uppläggningsen av avhandlingen. Den är stort anlagd och innehåller väl genomarbetade textdelar i mer än femtio olika avsnitt (med alltför många svårtolkade rubriknivåer). Själva mångfalden av uppslag och olika trådändar gör det omöjligt för författaren att fullfölja alla tankelinjer eller ge dem tillräcklig underbyggnad. Läsaren tänker omväxlande: Detta hade jag kunnat undvara, för om detta finns redan så mycket skrivet. Detta hade jag däremot gärna läst mera om, för det har jag aldrig stött på förut.

Här tror jag att författaren varit bunden av den gängse uppfattningen om »vad varje god avhandling bör innehålla». (Och vilken forskarstuderande eller handledare är inte det?) Hon har inte kunnat förmå sig att endast ge allmänna hänvisningar till etablerade forskningsmetoder, forskningsrikt-

ningar eller till utbildningspolitiska översikter. Hon måste visa hur väl påläst hon är. Hon framträder som en reflekterande skribent när det gäller undersökningens underliggande ontologi och metodologi, men också när det gäller etik, förskoledidaktik och förskolans praxis. Till allt detta skall sedan läggas det som kan betraktas som hennes egna egentliga bidrag. Jag tycker att avhandlingen hade vunnit på att vara mer spolformad, det vill säga haft tyngdpunkten mer förlagd till de egna bidragen. Nu blev den mer jämtjock, nästan konkav; för mycket i början och för mycket av uppföljning i slutet. Och på mitten finns själva forskningsfenomenet, små barns etik, som man gärna hade läst mera om, men som det inte finns plats för.

Vad hade författaren kunnat skära bort? Kanske skulle hon kunnat minska på en del av de mer allmänt hållna resonemangen kring forskningsmetodiken. Jag för min del hade gärna avstått ifrån de partier som behandlar pedagogiska styrdokument och förskoledidaktiska resonemang. Å andra sidan kan jag inse att alla dessa partier kan ha funktionen att legitimera den nya forskningsansats som författaren arbetat med. Men avhandlingen hade nog ändå vunnit på om det hade kunnat klaras av i andra sammanhang.

Låt mig så ta upp en detalj: Naturligtvis har författaren med ett avsnitt om urvalet. Det ska ju finnas i varje avhandling. Urvalet av förskoleavdelning diskuteras utförligt, precis som vi har lärt oss. Men den urvalsproblematik som är mest intressant för just denna avhandling tas inte upp lika grundligt. Det vill säga här finns inte mycket skrivet om författarens urval av vilka situationer som filmades på daghemmet, vilka videoavsnitt som sedan studerades närmare, vilka partier som transkriberades eller vilka textavsnitt som förts in i avhandlingstexten. Detta är urvalsaspekter som är av vikt för bedömningen av forskningsresultatets giltighet.

Till sist ytterligare en synpunkt. Jag beklagar att Eva Johansson har valt att betrakta etik och moral som synonyma begrepp. Det skall sägas att detta inte är ovanligt i dag, vare sig i dagligt tal eller i vetenskapliga sammanhang. Men med en bibehållen distinktion begreppen emellan hade man bättre kunnat beskriva Eva Johansson speciella bidrag till barnforskningen. Om man låter »etik» stå för morallära, och »moral» för etikens handlingsdimension eller den levda etiken, då blir det lättare att tydliggöra skillnaden mellan en kognitivistisk och en livsvärlds fenomenologisk forskning om barns moralutveckling. Det författaren på ett i mitt tycke mycket intressant sätt har studerat är nämligen små barns moral, det vill säga deras etik i levd form. Det däremot storhopen av moralforskare sysslar med är att studera personers uppfattningar eller utsagor om moral, det vill säga deras etiska föreställningar. Här har Eva Johansson hittat en egen linje som jag väntar mig mycket av i framtiden.

GRAHAM NUTHALL

Department of Education, University of Canterbury, New Zealand

**Fritiof Sahlström – Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equality-construction in the classrooms of the Swedish comprehensive school (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1999)**

The main strength of Sahlström's dissertation is the way in which it takes aspects of classroom life that teachers and researchers are intuitively aware of and, by making them explicit, enables us to understand student experience more clearly. It provides a systematic analysis of how teachers and students manage their participation in classroom activities. Behind Sahlström's research is his concern for the goals of the Swedish comprehensive school. What you should expect to find in classrooms in the comprehensive school are methods of teaching that allow students from diverse backgrounds and with diverse abilities to achieve to their highest level. While these goals have been achieved structurally, in the sense that children from different backgrounds and with different levels of ability are sitting side by side in the same classrooms, educational outcomes still show significant differences by social class, gender, and cultural background.

Sahlström takes the view that if you want to understand how factors such as social class, income, gender, and ability affect student achievement, you need to see how these factors actually work in the classroom. Otherwise, these factors remain theoretical abstractions, and attempts to alleviate their effects will be doomed to failure.

Sahlström's research is based on the premise that students' participation in the activities of the classroom determines the extent to which they learn and benefit from schooling. Understanding how student participation is culturally structured and socially organised is the key to understanding how school experience translates into achievement. Sahlström argues that student participation needs to be understood as a kind of economy. Opportunities for participation are limited, consequently in most classrooms there is an underlying (usually unconscious) competition for participation. This competition is organised according to the social system underlying classroom activities.

### **The data and its analysis**

Sahlström's data is primarily observations and audio- and video-recordings of teachers and students in classrooms. The recordings were selected from recordings made in two schools where the experiences of the same students had been followed from Grade 7 through Grade 9. In each classroom a video-recorder was used to record the behaviour of teacher and students and desktop microphones were placed between pairs of students sitting side by side. These microphones picked up both the public and private talk of the students.

Transcripts of student talk, with records of their hand-raises and eye contact, were set out like the musical score with each participating student's talk and behaviour printed on a separate line so that you can see each student's contribution individually and also how it relates to the contributions of other students and the teacher. The similarity to a musical score is not accidental.

Like a symphony, classroom talk consists both of the individual performances of students, and of the general performance of the class as a whole. In order to understand how the whole works, and how the individuals are affected by the whole performance, you need to see individual contributions on their own, as well as how they relate (harmonise or contrast) to each other.

Sahlström found that, in the classrooms he studied, there were two major kinds of activities: plenary class activities in which the teacher conducted a discussion with the whole class, and desk work activities in which the students worked individually or together on set tasks or problems. Most lessons involved a combination of these two types of activities.

### **Understanding the plenary classroom activity**

Sahlström used the techniques and concepts of »conversation analysis» to analyse the economy of student participation in plenary classroom discussions. This meant examining the sequential patterns of turn-taking, and the ways students organised their interactions with others. Sahlström began by defining the plenary classroom discussion as the interaction between two participants: the teacher and the students seen as a single entity. This is because classroom discussion almost always consists of the teacher – student – teacher – student-sequence, in which the role of the student can be taken by any individual student. Student participation is determined by who gets to play the role of student in any one turn in the sequence.

Between the turns taken by teacher and the collective student are the moments (»transition relevant places» or *trp*'s) when the next speaker may take a turn. At a *trp* the current speaker may select the next speaker, the next speaker may self-select by picking up the conversation at the *trp*, or the original speaker may choose to continue. During plenary classroom discussions, the teacher normally decides who speaks next, or decides to keep speaking. Hand-raises are the indicators that show when students self-select for a possible turn. In a detailed analysis of when they occurred, Sahlström found that almost all hand-raises occur at transition relevant places, or at points when it is possible to predict that a *trp* is about to occur.

Sahlström also found that the organisation of turn-taking requires participants to listen carefully so that they can identify or anticipate a *trp* that will allow them, or require them, to take a turn. In a classroom this means that playing the expected role of student successfully means being an effective listener. There are three different ways in which students play the role of listener: (i) The student may listen actively, displaying the listener role by attending and hand-raising, (ii) the student may engage in parallel private talk (desk talk) with a neighbouring student, and (iii) the student may engage in some other activity, e.g thinking about something else, looking at a book under the desk, etc.

### **Analysing the economy of participation in plenary sessions**

This analysis of classroom plenary discussion as conversational turn-taking provides Sahlström with the basis for a more detailed analysis of the economy of classroom participation. Because only a few students can participate for

more than a small amount of time class discussions almost always involve unequal participation. Analysis of the way hand-raising works produces some fascinating findings.

- Hand-raising (and the gaze, or looking-at-teacher that goes with hand-raising) occurs either at *trp*'s, or at a point when it is possible to tell when a *trp* is about to occur.
- Teachers rarely ask the first student who raises his/her hand. Although the first hand-raise occurs at a *trp*, teachers usually keep talking until there are several hands raised and the teacher can select an appropriate student.

Through the ways teachers create *trp*'s and manage the hand-raising selection process, they decide which students get to play the student role in the discussion. This teacher management of student participation is related to Dahllöf's concept of a »steering group» in the classroom – the group the teacher uses as the reference group for deciding when to move on and when to stop and explain more during class discussions (U. Dahllöf: *School differentiation and teaching cycles*. Almquist och Wiksell: Stockholm, 1967). Teachers tend to avoid the brightest and the least able students. The hand-raising routine allows the teacher to monitor student knowledge and understanding, and to manage participation so that the discussion is focused on this steering group.

Sahlström suggests that, to the extent that the students understand this routine, they can also manage the teacher. For example, if they do not raise their hands at a *trp*, the teacher will keep talking. Those who do raise their hands make a public display of their knowledge, indicating to the whole class and the teacher that they are playing the role of the good student, listening attentively and knowing the answers (even if they are not asked to answer). If they manage to raise their hand first, they are unlikely to have to answer the teacher's question. Sahlström details even more sensitive and specific ways in which student hand-raising and gaze function in the management of student participation.

### Self-selection

Hand-raising is not the only way in which students participate. Equally often, students select themselves without hand-raising. About half the time that students do this, the teacher acknowledges what they say and includes their statement in the discussion. Although participating in a class discussion without teacher permission is considered inappropriate, and students risk being reprimanded for doing it, students are actually more likely to be heard if they speak out independently than if they raise their hands. There is about a 1 in 2 chance of the teacher acknowledging what a student says if the student interrupts. There is only a 1 in 5 chance of the student being selected if she or he raises a hand. But, if a student speaks without being asked, what the student says must be well-timed and compelling in some way, e.g., pointing out that the teacher has made a spelling mistake.

Sahlström points out that although self-selection disrupts order in class discussions, at the same time it helps to sustain order by allowing some

uncontrolled participation. The problem with self-selection is that it takes away the teacher's control and gives it to the students who have the ability and skill to interrupt successfully.

### **Desk-talk**

During class discussions, students also talk to each other, i.e., to their immediate neighbours. This is an alternative way of playing the role of student that is relatively common. Teachers disapprove of it, so it is usually carried out in a lowered tone of voice, with students trying to look as though they are still listening to the plenary talk. However, the content of most of this private desk-talk is related to the content of the plenary discussion. There is what Sahlström calls a »bleeding» of the content of the public plenary talk into the private desk talk and vice versa.

Sahlström argues that desk-talk is a kind of »safety valve» allowing students to participate in the plenary talk without having to raise their hand and get selected by the teacher. Sahlström is right to point out that private desk-talk during plenary class discussions is more common than we previously thought, and plays an important role in the ways students participate in the classroom. Not all of it is topic-relevant, but most of it is, and is an important part of the learning process.

### **Desk work**

The last part of the dissertation deals with desk work. It deals with how students talk when they are engaged in practical and problem solving activities individually or in small groups. In Sahlström's data, desk-work takes up about half of the students' time in the classroom.

Desk-work talk is much more like ordinary conversation in structure and content. It gives the individual student both greater freedom, and greater responsibility for contributing content and managing participation. The content of desk-work talk moves easily between content that is curriculum relevant and content that is curriculum irrelevant, with various mixtures of the two. This content is determined both by the nature of the task or activity, and by the particular combination of students involved. Sahlström makes two important points about desk-talk: First, the value of desk-talk is determined primarily by the social and personal relationships between the students working together. Second, a lot of the talk is concerned with finding out exactly what the teacher wants, and how to follow the teacher's instructions. Solving this problem dominates the ways students interact with each other. Sahlström found that a lot of student talk during group activities is about maintaining social relationships and about task requirements. As a consequence, participation in desk-work talk accentuates existing differences in student abilities, knowledge, curriculum knowledge and social skills.

### **Concerns about the dissertation**

Sahlström's analysis of the economy of student and teacher participation provides an excellent basis for understanding how student participation is organised by the underlying conventions or culture of classroom talk, and



how the teacher uses these organising conventions. All good research suggests further lines of enquiry that might be undertaken. Sahlström's dissertation raises a number of questions that I would like to look at because some of these questions raise concerns about Sahlström's findings.

### 1. *The meaning of what students say*

One important aspect of conversation analysis is the way in which the content of what one speaker says is affected by the content of what the other speaker says. There are constraints and affordances (to use Sahlström's terms) in the meanings of speech acts as well as in the management of turn-taking itself. When Sahlström examines the talk related to desk-work he looks closely at the meaning of what the students are saying. It would be useful to do the same kind of analysis with the content of talk in plenary class discussions.

### 2. *The evaluative climate of the classroom*

Walter Doyle's research (W. Doyle: Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159–199; W. Doyle & K. Carter: Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129–149) on classroom activities as »work« is closely related to some aspects of this dissertation. Doyle argues that student participation in classroom activities is determined by what he calls the »evaluative climate« of the classroom. Students are constantly aware that their participation is being evaluated by the teacher and by their peers in many different ways.

From the students' perspective there are two important aspects to the evaluative climate of the classroom: ambiguity and risk. Ambiguity is about the extent to which students know what is expected of them and have the ability or knowledge to fulfil those expectations. Risk is about the likelihood that mistakes will be punished in some way. For example, the risk is high when teacher will only accept the right answer and will be critical of any small mistake. With another teacher, mistakes may be accepted as part of the learning process.

In addition, students have beliefs about their own abilities and knowledge that shape how they react to risk and ambiguity. Boys tend to over-estimate their abilities and knowledge and are more likely to contribute in risky situations. Girls are likely to under-estimate their abilities and knowledge and are less likely to take risks. What I think Sahlström has done is to provide Doyle's analysis with a much more precise way of analysing exactly how the effects of risk and ambiguity affect student participation. Underlying the economy of participation that Sahlström documents are the motivations and risk-taking behaviours of students.

### 3. *The silent student*

Finally, it is important to understand the effects on students of not being selected. If a student does not participate, either in the public plenary

discussion or in private desk-talk, then that student's knowledge, point of view, or beliefs, do not become part of the enacted curriculum. Students who do participate shape the public content of every other student's classroom experience.

Less visible is the effect on a student's belief about herself or himself, and on that student's thinking skills. As I have argued elsewhere, what we learn in school is the role we play as much as the curriculum content. We learn to be what we do, as much as what we hear or read. Sahlström argues at the beginning of his dissertation that participation is an important aspect of equality in education. He also shows that playing the role of student participant can be carried out in different ways. I believe the relationships between different kinds of participation and learning need to be explored further.

## GUNNI KÄRRBY

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

**Birgitta Lidholt – Anpassning, kamp och flykt: Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan** (Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis, 1999)

Bakgrunden till Birgitta Lidholts studie är den omfattande omstrukturering och de besparingar inom barnomsorgen som skett under 1990-talet och som lett till ökad storlek på barngrupperna och färre personal i daghem. Förutom den kraftiga expansion som skett inom barnomsorgen under de senaste 20 åren har en omfattande omorganisation skett under 1990-talet liksom inom andra offentliga verksamheter. Decentralisering, ökad målstyrning och effektivisering av verksamheter i samband med minskade resurser har tvingat fram ett förändringsarbete. Forskning tyder på att dessa förändringar påverkat personalens arbetsförhållanden och författaren ställer sig frågan om det går att genomföra den individinriktade pedagogik som kännetecknat svensk förskola och som förskollärarna i hög grad socialiserats till. Förändringarna har enligt författaren sannolikt också påverkat kvaliteten i olika avseenden.

Den redovisade undersökningen utfördes i mitten av 90-talet i en kommun där nerskärningarna var relativt kraftiga, dock inte påtagligt större än i andra kommuner. Småbarnsgrupperna drabbades mest genom att barnantalet ökade från cirka 12 till 16 barn per grupp med 2.30 tjänster och i vissa fall 1–2 resurstjänster. De undersökta områdena kännetecknades av hög invandrar-täthet och det talades upp till 12 olika språk. Det största problemet var bristen

på vikarier, vilka drogs in av ekonomiska skäl. Dessutom skedde en omorganisation av barnomsorgen i hela kommunen.

Situationen hade uppmärksammats av massmedierna som skapat en katastrofbild. Det förekom aktioner bland föräldrarna. Det fanns således en starkt negativ bild som fokuserade på besparingarna. Som tjänsteman inom ansvarig myndighet, Socialstyrelsen, hade författaren särskilt intresse av att följa utvecklingen inom barnomsorgen. Detta återspeglas i hennes syfte med undersökningen som var att öka förståelsen för personalens sätt att handskas med de pågående förändringarna. Det vetenskapliga syftet var att belysa variationen i deras sätt att formulera och rama in problemen och hur de handskades med dessa.

Undersökningen handlar om förskollärares och barnskötares sätt att reagera på de stora och snabba förändringar som pågår i förskolan, såsom nedskärningar av resurser, förskjutning av ansvaret »neråt» för att uppfylla målen, ökade krav på dokumentation och utvärdering av pedagogiska processer och resultat. Undersökningen har således personalen i fokus. Som teoretisk utgångspunkt har Lidholt haft Donald Schöns kända arbete *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Hennes utgångspunkt är att kollegial reflektion leder till omtänkande och avsikten är att studera den kollegiala reflektionens förutsättningar.

I undersökningen poängteras den granskande och prövande innebörden i begreppet reflektion och används i betydelsen nytänkande eller omtänkande och ifrågasättanden av såväl syfte, mål och medel, resultat och organisationsstruktur som grundläggande synsätt och mer eller mindre underförstådda antaganden. Schöns begrepp »problem setting» och »problem solving» är centrala. Problem setting (problemformulering) eller krisen ses i avhandlingen som en mänsklig konstruktion. Krisen kan upplevas som en utmaning eller en möjlighet som måste undersökas och kan leda till utveckling och förändring. Schöns begrepp »reframing» har tolkats som »synvända» och får här innebörden av omtänkande vad gäller förskolans mål och funktion i samhället.

Reframing eller synvändor innebär ett gradvis framväxande och ifrågasättande av mer eller mindre implicita och etablerade antaganden och synsätt, ett ifrågasättande och omtänkande som kan öppna upp för nya sätt att förstå en komplicerad situation. Schöns teori kopplas till begreppet »Lärande organisation» och Teacher-Thinking-traditionen. Kollegial reflektion knyts särskilt till skolan som begreppet har använts av Andy Hargreaves. Med sin bakgrund i förskoleverksamhet intresserar sig författaren särskilt för kollegial reflektion då personalen i förskolan förutsätts att gemensamt planera, ta fram arbetsplaner, formulera visioner och genomföra och utvärdera verksamheten tillsammans.

Lidholts avhandling hör hemma inom fältet professionsforskning där man betonar aktörperspektivet och den praktikgrundande kunskapen. Lärare ses som »reflekterande praktiker» som intuitivt handskas med en komplex verksamhet.

Lidholt har använt sig av deltagande observation i sin forskningsansats och metod för datainsamling. Hon framhåller att hon använt ett etnografiskt perspektiv och menar med detta att hon att hon varit uppmärksam på

kontextens betydelse och samlat data på olika sätt i förskolepersonalens vardagliga verksamhet. Med hjälp av denna metod har hon försökt förstå och erfarit utifrån informanternas förståelse genom att förhålla sig reflexiv och vara uppmärksam på hur hennes förförståelse styrde vad hon såg. Detta förhållningssätt har legat till grund för hur hon tolkade observationerna och hur hon därmed kunde medvetandegöra egna antaganden och svårigheter när det gällde att göra alternativa tolkningar. Hon har även använt sig av gruppintervjuer, individuella samtal och relevanta dokument.

Undersökningen är upplagd som tre fallstudier. Två av de undersökta daghemmen låg i ett problemområde. Hon hade sedan tidigare lärt känna personalen i dessa och visste att de handskades med problem på olika sätt. Hon upplevde dessutom att hon hade ett etablerat förtroende i detta område. För att öka variationen valdes året efter ett tredje daghem som låg i ett stabilt område av landsbygdskaraktär utan »problemstämpel». Samtliga daghem var kommunala.

Observationerna har skett vid formella och informella möten där två eller flera förskollärare och barnskötare har kommunicerat med varandra. Observationer har också skett vid måltider, raster och personalfester. Vid val av observationstillfällen kom författaren fram till att det mest givande var att observera veckoplaneringar och särskilda utvärderingstillfällen utöver de informella samtalen i kök och personalrum. Avsikten var att fånga personalens syn på problem och dilemman i den yrkesmässiga vardagen.

I stora drag tyder resultaten på att det fanns två olika sätt att se på problem. Det ena var att se dem som resultat av nedskärningar, det andra var att se dem som en konsekvens av bristande kompetens, entusiasm och arbetsglädje. Det fanns också två grupper av personal: De som ser det de inte kan eller inte hinner göra det som förväntas och gruppen som ser det de kan och hinner göra det de behöver göra.

Vid en kvalitativ analys av data delas de observerade problemen in i följande kategorier:

#### *Den generella pedagogiska kvaliteten*

Denna kategori omfattar problem i samband med planerad pedagogisk verksamhet i syfte att stödja och stimulera barns utveckling och lärande.

#### *Enskilda barn och deras föräldrar*

Till exempel problem med att tillgodose enskilda barns behov.

#### *Föräldrasamverkan*

Problem i samband med bristande föräldraengagement och kommunikationssvårigheter, kulturella skillnader och bristande tid.

#### *Den egna arbetssituationen*

Utbrändhet, att bland annat finna mening med det man gör, att undvika kaos, att behöva sänka sin ambitionsnivå, otrygghet i anställningen, ökade krav på »pappersarbete», bristande dialog med förvaltningen.

Synen på vad som utgör problem, inramning av problemet och synen på möjliga lösningar varierade starkt dels mellan individer, dels mellan avdelningar. Sättet att handskas med problem har delats in i tre huvudkategorier.

(i) *Anpassningsstrategier*: »organisering», »prioritering», »fiffig lösning», »synvända» (eller begynnande synvända), (ii) *Motstånds- eller kampstrategier*, samt (iii) *Flyktstrategier*.

När det gäller *Anpassningsstrategier* handlade »organiseringen» om organiseringen av personalen, barnen, tiden och rummet, till exempel att det blivit mer nödvändigt med en hårdare strukturering som många såg som ett nödvändigt ont. »Prioritering» handlade om att medvetet prioritera vissa mål framför andra, till exempel jämförs de mål som satts upp i verksamhetsberättelsen med de mål man prioriterat enligt utvärderingen. Exempel på sådana mål är »att träna vardagsartigheter», att försöka »se alla barn» och ge dem god service. I ett annat daghem prioriteras tryggheten, leken och språket. I ett tredje finner författaren prioriteringar som innebär ett visst omtänkande när dominerande ideer inom förskolepedagogiken börjar ifrågasättas, så kallade »heliga kor» såsom att personalen klär på barnen eller serverar maten till barnen för att vinna tid.

»Fiffiga lösningar» innebar att nya lösningar prövades såsom till exempel att efter intensiva diskussioner om innebörden i att förlägga luciafirandet till kyrkan i stället för till avdelningen när barngrupperna blev större. Kategorin »Synvändor» användes när daghemmens nuvarande mål och funktion ifrågasattes, till exempel att man gjorde avkall på pedagogiken och såg verksamheten som service. Detta kunde bland annat innebära: att man skiljde på omsorg och pedagogik; att barn i behov av särskilt stöd segregades och placerades i särskilda avdelningar; att föräldrar sågs som samarbetspartners i stället för »problem»; att det gjordes en striktare rolluppdelning mellan personalen.

Exempel på *Motstånds- eller kampstrategier* var att personalen gick ut med skrivelser och krav till chefstjänstemän och på olika sätt gjorde sina röster hörda i syfte att få mer resurser för att kunna nå målen bättre. *Flyktstrategier* innebär att personal förflyttar sig fysiskt från institutionen, till exempel slutar, omskolar sig, får stresssymptom och blir sjuka.

Lidholts slutsats är att personalens kollegiala reflektioner främst handlar om att formulera, rama in och lösa problem av olika slag. Dessa är ofta relaterade till ökat tryck som personalen anser beror på konstant resurs- och tidsbrist. Det finns dock en stor variation i deras syn på olika resursers betydelse, framför allt ekonomiska resurser och dess konsekvenser i förhållande till personalens kompetens, förhållningssätt och attityder till förändrade villkor.

De vanligaste anpassningsstrategierna är *organisering*, *prioritering* och *fiffiga lösningar* men det förekommer även strategier som innebär en omformu-

lering av komplexa och problematiska situationer som bygger på synvänder. Omtänkande som gällde förskolans mål och mening var något mer framträdande i de daghem som låg i området med sociala problem.

I en diskussion om förutsättningar för ökad medvetenhet och kollegial reflektion finner författaren tendenser som tyder på att mer utbildad personal upplever problem som en utmaning. Hon finner också att i det minst problembelastade daghemmet, där det dessutom fanns en föreståndare som handledde personalen, anpassade sig dessa bättre till rådande förhållanden. Uttryck för nytänkande och alternativa strategier finner hon hos enstaka personal i alla daghemmen. Slutsatsen av resultaten tyder på att personalen upplever att det skett en förändring i synen på vem förskolan huvudsakligen är till för:

Som en röd tråd genom hela mitt material går uttalanden som tyder på att personalen upplever att det skett och sker en förändring i synen på vem förskolan är till för. Det finns en utbredd uppfattning på alla tre förskolorna att förskolan huvudsakligen borde vara till »för barnens skull» men att det alltmer börjar bli en organisation »för föräldrarnas skull» och för samhällets behov av arbetskraft (s 125).

Till sist tar Lidholt upp diskussionen om förutsättningarna för kollegial reflektion. Trots att daghemmen skilde sig åt både vad gäller sociala betingelser och organisation var personalens sätt att tala om och rama in det de såg som problem i vardagen liksom deras sätt att handskas med dessa problem i stort sett desamma på de tre förskolorna. Hon avslutar med konstaterandet att »de kollegiala samtalsinnehåll och funktion kan i denna studie mer betecknas som akut problemlösning och kreativ krishantering än aktiv reflekterad pedagogisk handling. Detta måste ses om ett observandum». (s 134 f)

Avhandlingen är intressant genom att den belyser daghemspersonalens tänkande som reflekterande praktiker. Förhållandevis få studier har ägnats förskolan i detta avseende jämfört med skolan. Undersökningen baseras på ett stort och varierat material som fått en tydlig struktur och som därmed har stort värde som källa till tolkningar och analyser. Vid datainsamlingen har använts en relativt »lös» struktur, dokumentering av utsagor genom deltagande observation. Lidholt har försökt fånga in signifikanta utsagor som återger en reflekterande hållning till situationen. Det växer fram en bild som närmast kan definieras som en eländesbeskrivning, ett begrepp som Lidholt själv använder. Personalens egen bild av verksamheten präglas av uppgivenhet men det finns samtidigt försök till anpassning och att göra det bästa av situationen.

Lidholt har haft en specifik och snävare utgångspunkt jämfört med studier som utgått från ett etnografiskt eller sociologiskt perspektiv. Genom att fokusera på personalens sätt att reagera på problem som kopplats till ekonomiska och organisatoriska förändringar har hon undgått att se problematiken utifrån ett vidare perspektiv. Utifrån ett ramteoretiskt perspektiv (ramar – process – utfall) har hon fokuserat på processen. Det finns inga

antaganden om relationer mellan ramar, processer och utfall. Detta är resultatet av tolkningar av personalens uppfattningar om processen. Variationen i dessa kan ses i relation till den bild som utgör bakgrund till undersökningen och som har stark politisk signifikans. Massmedia och offentlig debatt har skapat föreställningar om samband mellan resurser och verksamhetens kvalitet som sannolikt påverkat både personal och forskare.

Enligt Schöns teori förväntas personalen öka sin medvetenhet genom kollegial reflektion som leder till problematisering och nytänkande. Lidholt finner att detta inte har skett i någon större utsträckning. Analysen stannar på krishanterings- och konfliktlösningsnivå. Resultaten speglar en verklighet på en beskrivande nivå och är i den bemärkelsen »sann», det vill säga personalen upplever den pedagogiska verksamheten som krisartad och sig själva som otillräckliga. Detta bör naturligtvis uppmärksammas och leda till åtgärder.

Samtidigt kunde analysen av personalens utsagor och reflektioner ha vidgats och setts i relation till ett socialt, pedagogiskt och kulturellt perspektiv. Integrerade i ett vidare sammanhang skulle de fått en djupare och mer meningsfull innebörd. Tolkade i ett socialt och pedagogiskt sammanhang finner man att personalens reflektioner speglar föreställningar som är förankrade i grundläggande pedagogiska och sociala synsätt kopplade till utvecklingspsykologi, syn på kunskap och inläring, förskolans mål och funktion, ledningsstruktur. Till exempel lever föreställningen kvar »att små barn ska inte vara på daghem». Vissa utsagor tyder på att modersrollen ses som den enda trygghetsfaktorn. Det individuella synsättet betonas mer än gruppssamvaron. Vissa utsagor kan tolkas som att det finns en motsättning mellan pedagogik och omvårdnad, exempelvis »vi hinner inte genomföra våra planerade aktiviteter ... det är viktigare att barnen mår bra». Brist på tid föranleder också att personalen börjar ifrågasätta förskolans funktion, »det blir bara barnpassning» alternativt »service för föräldrarna». Personalens syn på förskolans pedagogiska målsättning kan diskuteras utifrån utsagan »vi måste ge avkall på planerade aktiviteter och syssla med att lära barn vardagsartigheter».

Begreppet synvänder används för att beteckna strategier som leder till att förskolans funktion »reduceras» till att tillgodose barnens mest primära behov av omvårdnad. Personalen sänker sin ambitionsnivå, ger upp eller anpassar sin verksamhet till att utföra de nödvändiga rutinerna.

Antagandet att krisen leder till ökad medvetenhet och kollegial reflektion bekräftas alltså inte av processanalysen. Reaktionerna bland personalen är i stort sett desamma i de tre daghemmen. De variationer som förekommer kan ej heller härledas till de skillnader som var utgångspunkt i valet av daghem, det vill säga attityden till förändringar, problembelastning och ledningsorganisation. Ej heller finner författaren någon skillnad mellan År 1 och År 2 i de två daghem som studerats båda åren. Varför blir inte effekten den motsatta så som teorin säger? Lidholt för en diskussion om förutsättningarna för kollegial reflektion med utgångspunkt i alternativa teorier.

Lidholt använder inte begreppet kvalitet i sina analyser. Så som detta begrepp uppfattas generellt skulle man kunna dra slutsatsen att kvaliteten allvarligt försämrats i samband med nerskärningarna. För att bekräfta detta

påstående skulle observationer av verksamheten vara nödvändiga. Personalens upplevelser av problem är ett av flera perspektiv på »verkligheten» och är i detta avseende värdefull kunskap som utgångspunkt för förändringar.

## STAFFAN LARSSON

Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet

**Margareta Carlén – Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbetet.** (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999)

Med sin avhandling fullföljer Margareta Carlén en linje i vuxenpedagogisk forskning som fokuserat på vuxnas deltagande i utbildning. Studier av »begåvningsreserven» utgjorde en svensk startpunkt till denna vuxenpedagogiska forskningstradition, som Carlén skriver in sig i. Närmare bestämt ägnar hon sig åt arbetare och deras utbildning. Man skulle kunna säga att avhandlingen handlar om meningen med utbildning. Utgångspunkten är hennes eget deltagande i en utvärdering av ett utbildningsprojekt för Volvoarbetare.

Utbildningen skedde som ett samarbete mellan kommun och Volvo och gällde arbetare, som inte hade arbetsuppgifter efter ett modellbyte – projektets namn, »Övervintringsprojektet», låter oss ana vilken situation arbetarna befann sig i. Avhandlingen börjar där utvärderingen var färdig: Carlén återvänder till intervjuerna och gör även en del ytterligare intervjuer. Avsikten är att komma bakom utvärderingsresultaten. Inte minst handlar det om att dekonstruera resultaten. Centralt blir då att inte stanna vid att »ge röst åt» arbetarnas förståelse av utbildningen. Det visade sig att de i allmänhet uttryckte samma syn som företaget.

Carlén försöker tolka »rösterna» på ett annat sätt: att se dem som uttryck för en ideologi i meningen att deras röst inte betraktas som ett sanningsvittne utan att även den formats av det sammanhang de befinner sig i – social praxis. Det som blir Carléns tillskott till tidigare studier är att hon fokuserar på maktaspekten och att hon här tar användning av andra teoretiska begrepp, t ex Foucaults disciplineringsbegrepp. Tidigare har synen på deltagande i vuxenutbildning i huvudsak förstått mot bakgrund av vuxnas syn på utbildning och meningen med denna i de kontexter de verkar. En annan tradition har fokuserat på att förstå deltagandet i termer av social bakgrund eller ekonomiska och andra villkor för att bedriva studier.

Det mest originella i avhandlingen ligger kanske i Carléns sätt att skriva in sig själv i texten. Här blir hon ett alternativ till den dominerande tradition



inom samhällsvetenskaplig forskning, där forskaren är som en fluga på en vägg – till synes neutral, åsiktslös och utan känslor. Angrepp på denna tradition har haft olika ansikten – kravet att ange sitt perspektiv är ju ett. På 1980-talet fick denna kritik ett annat slags uttryck inom socialantropologisk och etnografisk forskning – man granskade kritiskt hur beskrivningarna var uttryck för forskarnas egna kulturella och intresse-mässiga antaganden: Beskriver man människor som präglade av en bestämd föreställningsvärld är ju steget inte långt till att se beskrivningen på samma sätt, som uttryck för den föreställningsvärld forskaren ingår i.

Begrepp som reflexivitet har utvecklats – att forskaren kritiskt reflekterar över sin egen tolkning. Kärnan i problemet är när forskaren inte erkänner att tolkningarna är en konstruktion där forskaren är skapande. I Carléns avhandling erkänns detta genom att hon konstruerat en text där hon framställer sig själv som ett reflekterande subjekt – brottningen med att gestalta sakernas tillstånd gestaltas öppet i texten. Man kan säga att hon tydliggör sitt personliga ansvar för texten. Hon diskuterar även kritiskt forskningens roll i allmänhet i förhållande till de som studeras.

Det måste även sägas att jag tyckte mycket om språket i avhandlingen. Det är lagom avspänt, och stilsäkert. Det direkta tilltalet bidrar till att framställningen blir engagerande. På detta sätt skiljer sig arbetet positivt från de flesta texter som vi möter i vårt ämne.

Teoretisk inspiration har hämtats från flera håll – såväl kritisk teori, som Foucault. Sitt ideologibegrepp hämtar Carlén från Göran Therborn. I dekonstruktionen av intervjuerna fokuserades arbetets villkor, som inramade utbildningen. Centralt är maktförhållandena. På så sätt kan Carlén finna exempel på hur utbildningssynen är innefattad i för givet-tagna praktiker, där de intervjuade är underordnade.

I ett första steg ställdes frågan om vad som man var negativ till i den utbildning man deltagit i. Centralt stod den situation som »övervintrandet» innebar; att man var orolig, att man upplevde utbildningen som ett tecken på att man inte dög, att det handlade om en utfyllnad i väntan på arbete och att det mest handlade om PR för Volvo. Ett annat tema var att förväntningar om ett förändrat arbete blev krossade och att man inte kunnat styra utbildningen. När det gällde styrningen önskade många en närmare anpassning till Volvos behov. Utbildningssynen var inramad i en ideologi, som var en konsensus-syn: det som är bra för Volvo var bra för samhället, som var bra för dem själva – de hade svårt att uttrycka sitt eget behov. Man uttryckte en syn som föreföll likna den som statliga utredningar uttrycker.

I avsaknad av ett konfliktperspektiv anser man sin egen påverkan som en möjlighet att prestera mer för företaget. Negativ inställning till utbildning blir då en ideologi som hängde ihop med vardagens specifika praktik. I avhandlingen visas med hjälp av Foucaults disciplineringsbegrepp hur denna praktik, arbetet, är genomsyrad av att arbetarna är underordnade. De är bevakade, deras rörelser kontrollerade och de är inordnade i en organisation. Deras utbytbarhet skapar också en disciplin.

Denna underordning är för-givet-tagen och utbildning ses som en del av denna hierarki. Man ser därmed inte utbildning som ett medel att förändra

maktförhållandena i arbetet, utan som ett sätt att röra sig i det existerande systemet. Man kritiserar även utbildningen med samma utgångspunkt, nämligen för att den inte är effektiv i detta syfte. Inom ramen för denna ideologi – enligt Carléns utgångspunkt formad av arbetarnas sammanhang – fanns därför två slags utbildningshinder: För det första de konforma, det vill säga att utbildningen inte tillräckligt kopplat till arbetet. Därför blev den inte nyttig i arbete eller avancemang. För det andra de kritiska: Här sågs nyttan även i relation till produktion och avancemang, fast här var man tvivlande om det ledde till avancemang eller att den behövdes i arbetet, att utbildningen opererade med en fantasivärld eller var ett jippo.

Avhandlingens förtjänster har jag redan avhandlat. En sak, som jag hade svårt för var att avhandlingen utger sig för att handla om »utbildningshinder». Snarare upplevde jag att avhandlingen handlade om hur arbetarna ser på meningen med utbildningen. En hel del av den vuxenpedagogiska diskursen har handlat om synen på utbildning och bildning. En anknytning till denna hade känts rimligare. Empiriskt handlar det trots allt om personer som deltagit i utbildning och deras upplevelse av denna och det sammanhang som den ingår i. I den bakgrundsteckning som görs av det vuxenpedagogiska fältet beskrivs detta som om det enbart sysslat med utbildningshinder. En enkel genomgång av den bibliografi, som gavs ut häromåret vederlägger snabbt en sådan föreställning.

Tyvärr är det mer regel än undantag att man i avhandlingar i pedagogik tar lätt på beskrivningen av tidigare forskning. Med utgångspunkt av en sådan skulle en mer djupgående diskussion om tolkningarnas räckvidd kunnat utvecklas: Ger andra studier stöd för att samma slutsatser skulle kunna dras om annan typ av vuxenutbildning i andra sammanhang? En sak att diskutera är vilken roll Carléns perspektiv har för att till exempel arbetet uteslutande beskrivs i termer av disciplinering och underordning. En dialektisk motpol finns inte i form av motstånd eller att man undandrar sig disciplineringen. Arbetarnas anpassning till arbetets reellt existerande disciplinära ordning och en utbildning, som är anpassad till denna beskrivs som en borgerlig ideologi. Här saknar man en diskussion om andra akademiska framställningar av relationen arbete-utbildning-lärande.

Vanliga framställningar bygger på att arbete och utbildning både innehåller ett utarmande moment och ett utvecklande. En kritisk diskussion av dessa i ljuset av avhandlingens tolkning hade varit rolig att få ta del av. Andra framställningar beskriver lärande explicit som en relation mellan mästare – lärling, det vill säga som en anpassning till det existerande och lärandet som en underordning. Här skulle Carlén ha kunnat diskutera parallelliteten mellan arbetarnas syn på utbildning och motsvarande akademiska diskurs. En sådan diskussion skulle också ha varit spännande. Sammantaget är avhandlingen engagerande och läsbar.

SETH CHAIKLIN

Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

**Piotr Szybek – Staging science. Some aspects of the production and distribution of science knowledge** (Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutonen, 2000)

The work is presented in a Husserlian phenomenological tradition. According to this tradition, a phenomenological analysis should provide an elaboration of possibilities and meanings that could lie in an object. Therefore, I chose to organize my opposition to dissertation by exploring the possibilities and meanings that it offered. Before discussing the concrete contents of the dissertation, I will first consider, somewhat in the phenomenological spirit, a possible background against which this dissertation is constituted. That is, I will offer a reconstruction of an argument that motivated this dissertation, and which was accepted (or at least not rejected) by Piotr Szybek in my opposition.

Why do we have science education in school? As it stands now in Sweden (and most other state-organized school systems in the world), it is an obligatory part of a child's education. But consider some variations: make science education optional, to be chosen by those who want it; leave it out of school and let (or encourage) parents provide science education if they want; support other institutions (outside of school time) to provide science education; do nothing. Faced with these options, many people seem to prefer the state's choice: require science education in school.

But when one looks more closely at what actually happens in the science education classrooms, then one sees large gaps between official goals formulated in state policy documents and the actual classroom practices. One goal for science education, found in many national policy statements, is the idea of science becoming a meaningful part of children's everyday lives. But this goal is not always seen in the activities that actually take place in the classroom. This is one place where science education research enters the picture. There is a sense that we (as researchers, as concerned citizens) have to do something (e.g., to support teaching science in a meaningful way).

At the same time, as researchers, we suspect that what we actually accomplish is likely to be wrong (that is, it will still be inadequate to the goals or ideals formulated in state policy). Possibly our interventions may be even worse than doing nothing at all. So we could do nothing. That is, refrain from making science education research and interventions into science education practice. But that seems worse than trying to do something, even if the something will be wrong. So how can our doing something at least be better than doing nothing? It is against this background tension that the dissertation starts to work, seeking to find a way of describing science educational processes that seek to link the content of science education with the everyday lives of the pupils. Not in the sense of providing practically useful facts about daily life, but in an existential sense of understanding the meaning of science as a way of relating to the world.

This relation between everyday life and science is an important organizing theme for the dissertation. A key idea is the appearance of difficulties, in everyday life. Difficulties give rise to the need for a remedy, and this is the source for forming a problem within science. The formation of a scientific problem is a shift from the stage of everyday life to the stage of science. A solution is formed to the scientific problem, which can then be considered as a remedy to the everyday problem. The dissertation presented this analysis as a model for understanding knowledge production in the natural sciences, and as a possible model for science education.

However, it is also possible to apply this model reflexively to understand the logic of the dissertation's background as described previously. The everyday problem for the dissertation writer that needs a remedy is how to have a science education that is worth practising. The scientific problem that gets formulated is an attempt to describe two main practices (the production of scientific knowledge, and the development of the scientific knowledge of school children in a school classroom). The solutions to these problems can then be considered as possible remedies.

The most general goal of the thesis is to provide an »admonition» (a kind of »wake-up call») to researchers and practitioners about what they are trying to do with school science education, while explicitly wanting to avoid formulating its own remedies. At the same time, the specific kinds of analyses presented in the dissertation are meant as possible resources to be used in constructing remedies. As we will consider in a moment, the dissertation does reflect about the ways in which its results might be used in forming these remedies (and actually the dissertation does not succeed in refraining from offering some normative recommendations).

The dissertation examines the practices of knowledge production and acquisition through the use of case studies, using the theoretical concepts and methods of phenomenological analysis as developed by Husserl. However, the dissertation does not restrict its analysis to a strict or classical Husserlian frame. As developed by Husserl, the sensuous, the ethical, the relation of the knower to others has not usually been in focus. However, other scholars, inspired by the Husserlian tradition have developed these dimensions. In this dissertation, the work of one of these scholars, Emmanuel Lévinas, who focused on the ethical relation in knowing, is incorporated into the analysis. Furthermore, the concept of heteroglossia, as developed by Mikail Bahktin (who worked in a historical materialist tradition) is also incorporated into the theoretical tools that are used to frame the analysis.

The dissertation uses these theoretical concepts to analyse the constitution of scientific knowledge (in this case, Kepler's development of laws of planetary motion, and Semmelweis's discovery of the need for antiseptics in relation to disease prevention), and the constitution of biology knowledge in the school classroom (in this case, about human nutrition and invertebrate morphology). The method is to make phenomenological analysis of texts, in the case of the scientific discovery either from historical accounts or from the scientist's account; in the case of school classroom from answers written on an examination question or from interviews about a laboratory exercise con-

ducted in the classroom. Some of the main themes that are brought forward in the analysis is the role of the body in the knowing process, the role of feelings or discomfort at part of understanding the role of meaning, co-presence of others in forming problems for knowing, and the existence of multiple voices for a single individual as a way of identifying different stages of life (in this case, science and everyday life).

The details of the phenomenological analyses for the knowledge production cases are not provided in the dissertation (i.e., the raw data and the process by which they are converted into the phenomenological analysis). This has the unfortunate effect of giving the impression that the results are presented as though they were decided in advance and points selected from the empirical material to support those conclusions. For the school classroom cases, much more raw data is available, and some interesting aspects of phenomenological analyses were introduced (e.g., the idea of modalities) but they are not developed systematically or in much detail in the dissertation.

This lack of access to the dissertation's methods makes it difficult to evaluate whether one agrees with the way in which its conclusions are reached. At the same time, it raises a small contradiction for the dissertation's own goals. The general position of the dissertation, taken in the final chapter, was that practitioners (i.e., schoolteachers) should be the ones to formulate ideas for how to make changes in their practice (possibly in cooperation with their students), and that they could use the methods of phenomenological analysis as one tool to think critically and reflectively about what they are doing in the context of school science education. Given that point of view, it would have been preferable to make those tools more explicit in the dissertation (though it does refer to another text where these methods are presumably explained in more detail).

We have now come full circle to the original background problem that motivates the dissertation. We have to do something, that will be better than doing nothing. The suggestion in the dissertation is that one should not write the typical academic analyses, but make direct interventions into practice. This relation between theory and practice (both between the theory and practice of academic research and the theory and practice of classroom teaching) are problematized here, if not explicitly, at least in the way that these issues are discussed in the final chapter. As the dissertation notes, phenomenology describes possibilities; it does not necessarily come with prescriptions or concrete ideas for possibilities. It will have to remain as an open question (awaiting its use in practice) to evaluate in what ways phenomenology might be a valuable tool to address the problems raised by this dissertation, or whether other approaches might be more valuable.

CHRISTER FRITZELL  
Institutionen för pedagogik, Växjö universitet

**Guadalupe Francia – Policy som text och som praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skolväsendet (Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, 1999)**

Vissa frågor avseende den obligatoriska skolans grundförutsättningar i ett demokratiskt samhälle tycks ha att göra med förhållanden som ogärna låter sig fångas i enhetliga eller harmoniska begreppsstrukturer. De handlar om aspekter som kan formuleras i kontroversiella begreppspar i stil med ord och handling, teori och praktik, ideologi och verklighet. Begreppspar som dessa är ständigt omtvistade och sällan ägnade helt klagörande operationaliseringar. Desto viktigare alltså, att diskussionen går vidare inom pedagogiken.

I Guadalupe Francias doktorsavhandling ställs ett av dessa spänningsfyllda begreppspar i sökarljuset, nämligen det mellan utbildningspolitisk retorik och skolans praktik. Framför allt fokuseras hur den politiska styrningen av skolan omsätts i praktiska sammanhang när det gäller det komplex av målsättningar och grundläggande värden som betecknas »likvärdighet». Det är just talet om likvärdighet i utbildningspolitiska texter och på olika nivåer i skolsystemet som Francia vill analysera och beskriva i sin avhandling. Hon vill därvid bidra till kunskapen om hur policy som text och som praktik anger begränsningar och möjligheter för praktiken på kommunal nivå och i enskilda skolor.

Bakgrunden finns att söka i ett antal förändringar under 1990-talet i den svenska grundskolan vad gäller nya system för styrning, betyg, nationella prov och finansiering liksom i fråga om läroplaner och utökade möjligheter att välja skola. Allmänt beskriver Francia en förändring i den utbildningspolitiska diskursen från en betoning av en sammanhållen grundskola, icke-segregering, jämlikhet och medborgarkompetens till allt mer av valfrihet, föräldransvar, effektivitet och konkurrens.

Utifrån tidigare analyser inom statsvetenskaplig, sociologisk och pedagogisk forskning specificeras de förändringar som ägt rum i synen på likvärdighetsbegreppet under senare decennier. Vi får här en värdefull översikt och en nyttig genomgång av olika innebörder. Från olika utgångspunkter återkommer författaren till en samlande definition i termer av jämlikhet i chanser, jämlikhet i resurser, jämlikhet i resultat, valfrihet samt likvärdighet som en relation mellan skolproducenter. I vilken mån dessa begrepp egentligen kan uppfattas ge en helhetsbild förblir emellertid en öppen fråga. En mer systematisk begreppsanalys hade nog kunnat ge vid handen, att mycket lite av detta direkt berör själva det pedagogiska arbetet i skolan. Detta förhållande pekar vidare mot ett par intressanta frågor som jag berör avslutningsvis.

För att nå angivna syften genomför Guadalupe Francia ett flertal delstudier. I en textanalys av nationella styrdokument läggs särskild vikt vid behovet av att studera olika utbildningspolitiska texter i dialog med varandra, alltså som »intertexter». Olika tolkningar framkommer, vilka sägs ibland komplettera varandra och ibland strida mot varandra. Det betonas att det utbildningspolitiska talet om likvärdighet ska uppfattas ha en performativ funktion, och att det därmed är att betrakta som handlingar med konsekvenser i skolans verklighet.

I den teoretiska referensramen är en huvudpoäng just att officiella texter ska uppfattas som praktiskt verkningsfulla. Diskursbegreppet definieras därvid med hänvisning till Foucault för att belysa hur policytexter kan tänkas samspela med och bidra till att konstituera skolverkligheten. Men vad innebär egentligen detta med policytexters »performativitet»? Att texterna har handlingskorrelat är väl ett konventionellt antagande, men den intressanta frågan här blir väl hur texterna fungerar som handlingar. Vilken typ av handlande representerar de? En lagtext har till exempel rimligen redan på intentionsstadiet en annan karaktär än en läroplan. Här finns en mängd intressanta frågor att gå vidare med.

I en annorlunda typ av textanalys görs en granskning av fristående islamiska skolor med särskild hänsyn till hur värdekonflikter kommer till uttryck i synen på likvärdigheten. Här får vi en i mitt tycke intressant genomgång av ett viktigt problemområde, och analysen visar att även en avgränsad insats kan ge viktiga resultat och påtagliga uppslag till fortsatt analys. En del av frågorna om specifika kulturarv kontra integration i det svenska samhället återkommer i det särskilda kapitlet om likvärdigheten i kursplanen för svenska som andraspråk.

I olika fallstudier avseende implementeringsarbetet på kommunnivå framkommer ett antal svårhanterliga dilemman och konflikter i policytexternas väg mot praktik. I en särskild analys av de nya prov- och betygssystemen påvisas ett motstånd på skolnivå mot de målrelaterade betygen, som i synnerhet sägs upplevas som illa anpassade till de svagare eleverna. Författaren noterar också en möjlig förskjutning när det gäller de nationella provens funktion, från ett mått på likvärdigheten nationellt till ett medel för att följa upp den enskilde elevens utveckling.

Frågan om valfrihet kommer i fokus i två olika delstudier; dels den nämnda om islamiska skolor och dels en om rätten att välja skola utanför hemkommunen. I den senare uppmärksammas hur en kommunal vägran att stå för de extra kostnader som kan uppkomma i utbytet mellan kommuner kan leda till inskränkningar i valfriheten för vissa elever och föräldrar. Men denna vägran sägs också kunna tolkas som ett sätt för kommunerna att försvara den egna skolans elevunderlag och därmed den ekonomiska grunden för dess likvärdighet.

Sammanfattningsvis menar Guadalupe Francia att 1990-talets skolreform kan ses som en komplex interaktion mellan texter och praktiker: Dokumenten fungerar som textuella interventioner i praktiken, där ändå utrymme ges för fritolkning och motstånd. Reformen ska ses som en process av löpande kompromisser och maktkamp avseende olika mål och krav, och detta leder till otydlighet, motsägelsefullhet och mångtydighet. Den intertextuella läsningen framhäver mångtydigheten vad gäller en växlande jämförbarhet mellan likvärdighetens olika innebörder. Det hävdas vidare att reformens potential finns i kraven på att alla elever uppnår de obligatoriska målen, och i tydliga krav för betygsättningen. Men denna potential ses innefattad i andra aspekter som delvis hotar förverkligandet. Här lyfter Francia fram svårigheter att nå likvärdiga kunskapskrav över hela landet på grund av dåliga utvärderingsmöjligheter liksom negativa förväntningar mot vissa elevkategorier.

I sin diskussion följer författaren upp dessa slutsatser genom att föreslå förändringar i skolsystemet för att bättre svara upp mot kravet på likvärdighet. Hon menar: att klara och utvärderingsbara målsättningar bör fastställas på central nivå för att förhindra alltför stora variationer i systemet; att det bör ske en ökad kontroll och utvärdering av elevernas kunskapsnivåer, uppförande och närvaro; att det individuella programmet måste stramas upp; att den särskilda kursplanen för svenska som andraspråk ska avskaffas; att bättre kontroll införs för att garantera att godkända fristående skolor verkligen följer de nationella styrdokumenten; samt att en pedagogisk diskussion äger rum på alla nivåer kring hur mycket man kan anpassa undervisningen till elevernas religiösa bakgrund utan att kraven på allsidighet och likvärdighet minskas.

Sammanfattningsvis kan sägas att Francias studie är ambitiöst upplagd med ett omfattande empiriskt material som det knappast varit alldeles enkelt att hålla samman till en helhet. De aktuella frågorna är onekligen mycket komplexa och därmed svårbearbetade forskningsmässigt. Det handlar om vikten av att avgränsa frågorna, att ge dem en stringent och rättvisande behandling i relation till andra angreppssätt på området och att söka tydliga men ändå villkorade resultat och slutsatser. Även om Francia här kanske kunnat få viss ytterligare hjälp av etablerade perspektiv i svensk pedagogik, tycker jag att hon klarar detta ganska bra, med ett tydligt fokus och en klar röd tråd, inom ramen för de avgränsningar hon själv anger.

Det är också uppenbart att författaren har ett stort engagemang i dessa frågor om förutsättningarna för en demokratisk och jämlik skola. »Likvärdighet» må ha delade rotbetydelser med »likgiltighet» i semantiskt avseende, men här råder ingen tvekan om att innebörderna faktiskt är varandras motsatser. Ändå är jag för egen del lite konfunderad över de normativa förslag som Francia presenterar, eftersom de på ett för mig lite omotiverat sätt tycks implicera önskvärdheten av en återgång till regelstyrning.

Jag tror att detta hänger samman med hur man uppfattar förhållandet mellan pedagogiska forskningsintressen och adekvat metodologi. Jag skulle därför vilja gå något lite utanför min opposition och antyda en problematik som inte omedelbart ligger inom ramen för Francias analys, men som jag tror har visst intresse beträffande sakfrågan. Det handlar om synen på de båda huvudaspekterna i sammanhanget, likvärdigheten och styrningen, och deras inbördes förhållande.

Under 1990-talet tycks det ha blivit accepterat också i officiell diskurs att i likvärdigheten inkludera sådant som alla elevers inflytande över undervisningens arbetsätt och innehåll. Så var det knappast i utredningar och policies under slutet av 1980-talet. Det har därmed enligt min uppfattning blivit allt mer nödvändigt att tydligt skilja på till exempel ekonomiskt-byråkratiska och pedagogiska förutsättningar. Att likvärdiga villkor ska gälla oberoende av kön eller social bakgrund, exempelvis så att utbildningen är avgiftsfri för alla, är ju en sak, men en annan är hur pedagogiska likvärdighetsbegrepp ska kunna inbegripa sådant som kopplingar till skolans värdegrund utifrån varje elevs intressen, praktisk jämställdhet i skolarbetet, undervisningens relation till individuella sätt att studera, strävan mot en demokratisk kunskapssyn.



Sådana aspekter är i vart fall knappast något som enkelt kan hanteras i en ändamålsrationell styrningsmodell på samma sätt som skolans ekonomiska resurser.

Vidare kan man fråga sig om den här aktuella typen av problem – värdegrund, resurser och mål för den allmänna skolan, villkoren för alternativa skolor – över huvud taget kan förstås utan någon effektiv teori om samhället och dess historiska förändring i relation till de pedagogiska frågorna. Det handlar här närmare bestämt om den statliga styrningen av skolan, och vi behöver då fråga oss vad detta egentligen är för något, hur sådan kan gå till och med vilka funktioner. Och dessa frågor ska då analyseras i ett pedagogisk perspektiv som i bästa fall innefattar den faktiska verksamheten bland lärare och elever.

Låt oss kort beakta en aspekt av 1990-talsreformen som inte fokuseras i avhandlingen, nämligen lärarutbildning som ett statligt styrningsinstrument för skolan. Vi kan här se ett intressant exempel just på förhållandet mellan policy som text och som praktik. I vilka avseenden kan lärarutbildningen reformeras via statlig styrning? Vilken betydelse har det i detta sammanhang om styrningen antas ske med regler eller via mål? Vilken skillnad finns mellan ett implementationsperspektiv grundat i systemmässig rationalitet och en diskursmodell med förankring i helt andra och mer kommunikativt grundade former av rationalitet? Vilken skillnad finns därvid i synen på lärare som »gräsrotsadministratörer» inom en given reform och som i någon mening »professionella» högskoleutbildade med en viss vetenskapligt grundad autonomi?

Kan vi alltså specificera andra innebörder i diskursbegreppet än de Foucault förde till torgs, för att få korn på någon slags »kommunikativ styrning» på detta område, som utan att lämna kraven på realism ser möjligheter till demokratisk dialog just som en form av pedagogisk diskurs? Kan vi vidare tänka oss att en sådan modell i sig kan härbärgera väsentliga aspekter av likvärdighet i pedagogisk mening?

Till detta kan man foga den inte helt ointressanta principfrågan om pedagogikens disciplinära karaktär. Finns det någon meningsfull gräns att dra mellan pedagogik och exempelvis statsvetenskap eller organisationssociologi? Var skulle den i så fall kunna placeras? Skulle en infallsvinkel kunna vara den som har att göra med forskningens grundläggande intresse? Och skulle detta då möjligen kunna kopplas till karaktären av den vetenskapliga kunskap som presenteras i anknytning till en praktisk verksamhet som legitimt kan betecknas (och teoretiseras!) som pedagogisk? Här finns en mängd väsentliga frågor att diskutera utifrån senare utveckling inom filosofi, socialteori och metodologi. I sammanhanget kan det också bli en spännande fråga, hur en doktorsavhandling tar sig an sitt performativa ansvar och hur, för att återknyta till Guadalupe Francias terminologi, en sådan text kan tänkas bli praktik.