

Fakultetsopponenten sammanfattar

ANNE-LISE ARNESEN

Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo

Petra Angervall – Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2005)

Petra Angervalls avhandling undersøker *likestillingsarbeidets pedagogikk* med hovedfokus på hvordan det likestillingpolitiske oppdraget tolkes og implementeres i to organisasjoner, hvordan likestillingsarbeidet bedrives og dette arbeidets vilkår. I følge Angervall har formålet vært mer spesifikt å få kunnskap om hvordan den påvirkningsprosess som hun mener likestillingsarbeidet utgjør, skjer og har som vilkår ut fra to problemstillinger: (i) Hvilke ideer ligger til grunn for og preger likestillingsarbeidet? og (ii) Hvordan struktureres arbeidet med likestilling? Ifølge Angervall er ambisjonen å åpne opp for en bredere forståelse for vanskelighetene med og kompleksiteten i likestillingsarbeid i ulike sammenhenger.

Begrepet likestillingsarbeidets pedagogikk er sentralt i avhandlingen (s 16), og brukes i studien for å »analysere hur påverkan mot jämställdhet sker» og synliggjøre styringen av likestillingarbeidet; hvordan prosesser struktureres, hva som setter grenser og hvordan makt fordeles, her i en bedrift og et universitet. Hun sier også at hun vil synliggjøre ulike kunnskapssyn og hvilke ideer som ligger til grunn for arbeidet med likestilling. Problemstillingene er avgrenset til primært å fokusere på hvordan arbeidet med likestilling blir utpenslet i ulike dokumenter i organisasjonene hvordan dette arbeidet blir beskrevet, begrunnet og vurdert av ulike agenter i ulike posisjoner i organisasjonene.

Angervall har valgt å betone kompleksiteten i arbeidet med likestilling, noe hun hevder har fått som konsekvens at hun studien igjennom forsøker å skifte perspektiv og dermed også fokus og begrep. Gjennom disse perspektivskiftene har hun villet betone den sosiale prosessen i det hun studerer. Dette valget hviler på antagelsen om at likestilling så vel som likestillingsarbeid skapes i samspill mellom mennesker og under de vilkår som gis i spesifikke sammenhenger.

Hun gir ingen definisjon av begrepet *likestillingsarbeidets pedagogikk*, men benytter det i den hensikt å synliggjøre den pedagogiske prosessen og dens vilkår i arbeidet med likestilling. Angervall anvender begrepet pedagogikk

»för att synliggöra påverkansprocessen mot jämställdhet i två skilda sammanhang och vad dessa processer har för olika grunder och mål» (s 17), og hun hevder at denne påvirkningen alltid er formulert av og for noen og har en spesifikk hensikt, som kan være synlige eller skjulte, kan handle om maktforholdene, om å skape likestilling, å lære mennesker å fungere og bli mer effektive i ulike sammenhenger eller legitimere visse interesser.

Angervall presenterer ikke noen grunnleggende eller mer overordnede teoretiske perspektiver, men hevder å være inspirert av Andrew Sayers resonnement om kritisk realisme som her utlegges som kunnskap som en sosial prosess. Utgangspunktet er at kunnskap skapes under visse vilkår, i og av sosiale relasjoner i en kommunikativ prosess. Hun hevder et forskningsperspektiv som er situert, rettet mot noe spesifikt og med problemstillinger i fokus. Hun anvender praksisbegrepet for å løfte fram handlingers ulike grunnlag i en organisasjon og i arbeidet med likestilling, med utgangspunkt i en forståelse av praksis som handling som innbefatter både en kritisk bevissthet og praktisk aktivitet.

I hennes arbeid er begrepene *konsept*, *posisjon* og *kjønn* sentrale redskaper. Angervall angir at valget av begrepene og den konsekvens de får er resultat av at:

olika teorier, perspektiv och tolkningsmöjligheter har prövats i förhållande till och kontinuerligt under analysen av det empiriska underlaget. Begreppens specifika innebörder har således vuxit fram i det parallella arbetet med den teoretiska ramen och analysen av det empiriska underlaget. (s 23)

Begrepet *konsept* brukes for å henvise til de styrende idéer som preger likestillingsarbeidet, hva som påvirker eller forventes påvirke fordelingen av makt og hva som gis eller ikke gis legitimitet. Begrepet refererer ifølge Angervall således til de tankemodeller som ligger till grunn for og styrer en organisasjon. Genom begrepet *position* vil Angervall synliggjøre de stukturer (som gjelder makt, kompetanse og kjønn) som utgjør og preger de aktuelle organisasjonene og som dermed preger vilkårene for arbeidet med likestilling. Hun sier at utgangspunktet ikke er å fange enkeltagenters måter å handle på, men snarere å løfte fram »hur handlandets villkor och möjligheter formas av agenternas olika positioner i jämställdhetsarbetet» (s 23 f).

Begrepet *kjønn* synliggjør i følge Angervall, maktstrukturer blant menn respektive kvinner og mellom menn og kvinner, men også hvordan disse maktstrukturer påvirker arbeidet med likestilling. Hun hevder at begrepet dermed viser den strukturerende funksjonen kjønn har i en organisasjon, men også hva denne struktureringen får av konsekvenser for vilkårene for å handle i arbeidet med likestilling. Disse begrepene har hun hentet fra organisasjonsteori, sosiologisk teori og feministisk forskning.

Angervall går i avhandlingen gjennom teorier og empirisk forskning som er plassert under tre headinger: Kjønn i organisasjonen (8 studier), vilkår for en forandret kjønnsordning (8 studier) og å implementere likestilling/jämställdhet (6 studier). Hun påpeker at utvalget av studier ikke gjør krav på å være

uttømmende beskrivelser av et forskningsfelt eller en kunnskapstradisjon, men er gjort ut fra denne studiens fokus.

Som tidligere nevnt har hun hatt en ambisjon om å åpne opp for en bredere forståelse for kompleksiteten i likestillingsarbeid i ulike sammenhenger. Det forsøker hun å realisere blant annet ved å benytte flere metoder og ved å foreta analyser med utgangspunkt i ulike teorier og begreper. Hun har benyttet intervju, observasjon, survey og tekstanalyse. Bruk av flere metoder mener Angervall kan bidra til å fange variasjoner og mønstre i organisasjonene, og hun hevder at det kan utfordre hennes egne bilder og det hun har tatt for gitt.

Analysearbeidet har skjedd suksessivt, parallelt med at hun har utviklet sitt perspektiv, de teoretiske begrepene og tolkningene hun har gjort. Ut fra de spesifikke delene av likestillingsarbeidet som er studert, drar Angervall følgende konklusjoner:

For det første framkommer at likestillingsarbeidet skjer via særskilte likestillingskonsept som styrer og former likestillingsarbeidet. Disse likestillingskonseptene utgjøres av idéer og aktiviteter som betoner vekten av konsensus, individualitet, nøytral kunnskap og nøytrale arbeidsmåter samt kjønnes ulikhet. Av studien framgår at likestillingskonseptene ikke nødvendigvis er styrt av et entydig mål eller et ønske om å forandre menns og kvinners vilkår og muligheter i de aktuelle virksomhetene.

For det andre framkommer at de agenter som handler innenfor rammene for konseptet belønnes. Visse agenter løftes derved fram som gode forbilder. De agentene som derimot overtrer et likestillingskonsept, det vil si skaper konflikter gjennom ikke å ta det individuelle ansvaret som forventes eller ved at de stiller seg kritisk til virksomhetenes strukturer, stemples som feminist eller rødstrømper. Dette mener Angervall kan antas få konsekvenser for disse agentenes muligheter i karrieren eller generelle situasjon på arbeidsplassen. Samtidig illustrerer disse agentene, gjennom sin motstand og sin kritikk, de forhandlinger som pågår om hva som anses være viktig i arbeidet med likestilling og hvordan arbeidet skal bedrives i organisasjonene.

For det tredje står det klart at likestillingskonseptene utgjøres og preges av mange ambivalenser og paradokser. Likestillingsarbeidet løftes for eksempel ofte fram som viktig og selvfølgelig, samtidig som det kritiseres for å være pålagt og påtvunget. Agentene i de aktuelle organisasjonene henviser også til det individuelle ansvaret for å påvirke likestillingen, samtidig som individenes muligheter framstår som begrenset og formet av organisasjonenes kollektive mål og hensikter. Dermed kan ikke de standarder som anvendes i arbeidet med likestilling hverken oppfattes som faste eller forstås som entydige.

For det fjerde, sier Angervall, kan det konstateres at likestillingsarbeidet i de aktuelle organisasjonene skjer og bestemmes innenfor rammene for de respektive organisasjonenes kollektive identitet og bestrebelser (strävanden).

Angervall knytter an till disse funnene, og diskuterer i det avsluttende kapitlet noen av konklusjonene ved å løfte fram de pedagogiske dilemmaene som framtrer i likestillingsarbeidet. Med pedagogiske dilemma mener hun de ulike

vanskeligheter eller komplikasjoner som oppstår i den pedagogiske prosessen som likestillingsarbeidet utgjør. Disse dilemmaene hevder Angervall framstår i studien å ha sin grunn i flere paradokser som former og skaper vilkår for likestillingsarbeidet. Hennes utgangspunkt er at disse paradoksene dels kan ses som begrensende for likestillingsarbeidet, dels kan åpne for en variasjon av tolkninger og måter å påvirke likestillingen på.

Den overgripende konklusjonen som Angervall drar er at likestillingsarbeidet som foregår framfor alt skjer ved å betone konsensus, individualitet, nøytral kunnskap og nøytrale arbeidsmåter samt kjønnes ulikhet. Likestillingsarbeidet framstår også som å ha til hensikt å reprodusere de rådende konseptene og strukturene for derigjennom å tilgodese virksomhetens bestrebelser på å bidra til utvikling og framgang såvel som stabilitet.

Samtidig mener hun at resultatene også viser at det finnes ressurser i virksomhetene som kan anvendes for å påvirke og forandre. Likestillingsarbeidet kan i seg selv betraktes som en ressurs som muliggjør og legitimerer et forandringsarbeid. På universitetet finnes også en tydelig struktur i arbeidet med likestilling, med ansvarlige ombud på alle nivåer i organisasjonen, spesielt avsatte midler, spesifikke satsninger og avsatt tid for diskusjoner. Dette gir arbeidet legitimitet, plass og muliggjør granskning og diskusjoner.

At det finnes det hun kaller overtredere, det vil sig noen som motsetter seg den rådende ordningen, er dessuten i følge Angervall tegn på at det skjer forandring og at det finnes plass for ulike interesser og standpunkter. Overtrederne viser at det pågår forhandlinger om maktposisjoner, om synet på kunnskap og kjønn samt om menns og kvinners ulike vilkår. Studien viser at problemet ofte er at den overordnede interessen i en organisasjon ikke er like rettigheter og muligheter men utvikling og lønnsomhet.

I det følgende vil jeg oppsummere mine inntrykk av Angervalls avhandling. Jeg kan først slå fast at Angervall har skrevet en interessant avhandling, og hennes fokus på likestillingsarbeidets pedagogikk er en spennende vinkling som utgjør et nytt og viktig analyseperspektiv som utgangspunkt for videre forskning på dette området. Jeg har imidlertid kritiske synspunkter som jeg vil utvikle i det følgende. Min kritikk inngikk ved disputasjonen innenfor rammen av en planlagt dialog med kandidaten. Dialogen kan vanskelig gjengis her, men må medtenkes som selve grunnidéen med en offentlig opposisjon. Jeg har derfor valgt å formulere kritikken her ved å peke på noen sentrale tema som dannet grunnlag for den akademisk diskurs som jeg anså kunne bidra til perspektivutvidelse for så vel kandidaten og opponenten, bedømmingskomitéen og publikum forøvrig.

Mitt første punkt gjaldt Angervalls bruk av begrepene i tittelen, *jämställdhet*, *jämställdhetsarbete* og *jämställdhetsarbetets pedagogik* som må anees å være spesielt sentrale i avhandlingen. De utgjør også begreper med en sterk politisk og historisk forankring i det svenske samfunnet. Tross deres sentrale stilling var de i liten grad drøftet og klargjort, og etter min vurdering bidro dette til en uklarhet om så vel hennes tolkningsgrunnlag som funn. Et kvalitativt forskningsarbeid som det foreliggende har hatt til hensikt å unngå forhåndskategorier og overskride veletablerte begreper og definisjoner, og det

er ikke nytt å benytte begreper som mer gir retning for tolkning (sensitiviserende begreper) enn å fastlåse dem.

Det stiller store krav til forskerens teoribevissthet og kritiske og selvkritiske tilnærming. Mange av formuleringene i avhandlingen tyder på at det ligger en begrepsforståelse implisitt som nettopp gjennom å være uuttalt, skaper uklarhet om tolkninger. Kandidaten utdypet gjennom samtalen sine synspunkter på egen begrepsbruk, og det ble blant annet konkludert med at muligheten for å gi substans til begrepene gjennom det empiriske materialet og forskningsprosessen ikke var tilstrekkelig utnyttet.

Dette førte over til det neste kritiske punktet, nemlig forholdet mellom teori og empiri. Angervall plasserer ikke sin forskning innenfor noen samlet forståelse eller forskningspradigme, men tilslutter seg det hun kaller kritisk realisme som i liten grad blir utdypet i behandlingen av materialet. Det skapes en uklarhet om hvordan hun ser på relasjonen mellom struktur og agens. Hun hevder at hun er opptatt av prosesser og komplekse relasjoner. Samtidig kan begrepene hun etter hvert utvikler, som *konsept*, *posisjon* og *kjønn*, oppfattes som strukturelle begreper som i liten grad gir rom for prosesstenkning.

Begrepene hun har valgt slår an en teoretisk streng som angir i alle fall tentativt et perspektiv for hvor og hvordan hun og vi skal se, hvordan materialet skal tolkes og forstås. En alternativ konseptualisering ble presentert for å anskueliggjøre hva det svært omfattende materialet kunne ha åpnet for gjennom å benytte de beslektede begrepene; konseptualisering, posisjonering og kjønnning. Det ga grunnlag for en spennende diskusjon om teori, fortolking og analyser med ulike implikasjoner og konsekvenser for hvordan likestillingsarbeidet kan forstås.

Til sist, kjønn og makt står sentralt i avhandlingen og er innvevd i de sentrale begrepene konsept, posisjon og kjønn. Tross den gjennomgående bruken av maktbegrepet forblir det etter min vurdering, uavklart og problematisk. Angervall ble konfrontert med en del av begrep hun har benyttet som for eksempel *den rådande ordningen*, *den rådande könsordningen*, og det ble invitert til en diskusjon om hvilke implikasjoner ulik forståelse av makt (politisk, institusjonell og individuell) i lys av teoretikere som blant annet Bourdieu (symbolsk makt, habitus) og Foucault (governmentality, technology of self), ville ha for tolkninger og konklusjoner. Det ble en spennende utveksling om hvordan skal vi kunne forstå sammenhenger eller forbindelser mellom strukturelle ordninger og menneskelig handling og maktens ›natur‹, dialektikk og legitimitet.

KARL-GEORG AHLSTRÖM

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Inger Tinglev – Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svensk-undervisning (Umeå: Umeå universitet, 2005)

Kommunaliseringen av skolan 1989 och införandet av målstyrning ledde inte till full frihet från statens regelstyrning, ty man behöll den nationella timplanen för grundskolan. Skolorna fick dock själva bestämma, hur timmarna för ett ämne skulle fördelas över hela skoltiden och även minska timantalet per ämne eller ämnesgrupp med 20%.

Sedan Skolkommittén 1997 diskuterat fördelar och risker med att skolan arbetar timplanefritt och pläderat för att låta några skolor pröva detta, beslöt regeringen i Prop. 1997/98:94 att genomföra ett sådant försök, ty den nationella timplanen kan vara ett hinder för »pedagogiskt nytänkande och ett förändrat arbetssätt» (s 14), hette det. En delegation, *Timplanedelegationen*, utsågs att anordna och stå för försöksverksamheten. Alla landets kommuner inbjöds att delta, och av de 90 som anmälde sig uttogs 79.

Försöket, som försiggår i ca 900 grundskolor, startade ht 2000 och skulle avslutats i år, men detta har nu uppskjutits till 2007. Skolorna har fått utforma skolschemat efter eget skön – dock med inskränkningen att varje elev ska ha minst 6665 lärarledda timmar under sin skoltid. De redovisar till timplane-delegationen hur arbetet bedrivs och vilka resultat det leder till, men försöket studeras också av forskningsgrupper vid flera av landets universitet och högskolor.

I sin avhandling har Inger Tinglev skildrat den historiska bakgrunden till timplaneförsöket men i första hand verksamheten i tre försöksskolor och speciellt i sex av dessa skolors åttondeklasser.

Begreppsapparat

Tinglev antyder (s 261) att hon vid undersökningens start väntat sig få se skolor, där lärarna samverkar över ämnesgränserna och rent av bryter upp dessa för att skapa nya kunskapsområden, där indelningen i klasser har ersatts av eller kombinerats med åldersintegrerade undervisningsformer, där inga elever blir utstötta, och där de som riskerar att inte nå målet i ett ämne får mera undervisningstid i detta än sina kamrater. Dessa uppfattningar om hur skolan och undervisningen bör vara – Tinglevs skolideologi, tror jag man kan säga – kan härledas ur en av de tre uppsättningar av analysredskap som hon använt sig av.

I denna ingår ett relationellt perspektiv på specialpedagogik samt undervisningsidealen flerstämmig undervisning och inkluderande undervisning. För att undanröja risken för att någon ska bli utpekad som avvikande, med allt som detta kan medföra, undviker man numera termen *integrering* och talar i stället om *inkludering*. »Inkluderande undervisning» definieras som »en undervisning där alla elevers förutsättningar och behov tillgodoses» (s 42) i en gemensam undervisning, »som inte utesluter, marginaliserar eller segregerar

vissa elever» (s 43). En inkluderande skola förutsätts vara präglad av ett relationellt synsätt och dess lektioner av flerstämmighet.

Det relationella perspektivets motpol är det kategoriska. Enligt kategorisk syn på skolsvårigheter beror dessa på brister hos individen och ska diagnosticeras för att sedan behandlas så att elevens svårigheter med skolan om möjligt undanröjs. De som anlägger ett relationellt synsätt talar i stället om elever i svårigheter. Skolan ska förhindra att svårigheter uppstår, hävdar de, och den kan göra det genom att anpassa stoff och metod till de förutsättningar för att lära och den läggning i övrigt som varje elev har.

En flerstämmig undervisning utgår från och söker dessutom utveckla varje elevs intressen och erfarenheter, men termen betyder även något därutöver. Enligt Olga Dysthe, som sägs ha präglat den, är en lektion flerstämmig, om den har det vardagliga, naturliga samtalets karaktär. Var och en uttrycker då vad han eller hon anser väsentligt att de andra i gruppen bör få veta och söker samtidigt bekräftelse från dem. Dessa knyter i sin tur an till vad som sagts genom att ifrågasätta, bejaka, nyansera och komplettera detta, och om deras synpunkter då besvaras, blir de själva bekräftade. Alla ges möjlighet att delta i samtalet och skapa en gemensam berättelse av sina erfarenheter och uppfattningar.

Den andra uppsättningen av analysverktyg baserar sig på uppfattningar om skolämnet svenska som har satt sin prägel på olika läroplaner men också färgat enskilda svensklärares sätt att undervisa. Lars Göran Malmgren har identifierat tre uppfattningar som tävlat om herraväldet under årens lopp, nämligen, svenska som färdighetsämne, som litteraturhistoriskt bildningsämne och som erfarenhetspedagogiskt ämne. En variant av färdighetsuppfattningen, som han kallat för glad formalisering, karakteriseras av att eleverna får fritt välja i vilken ordning som de under arbetspassen vill träna anvisade färdighetsmoment; alltså – lite tillspetsat – om de vill ha pesten före eller efter koleran.

Tinglev har använt sig av dessa begrepp, då hon analyserat svenskundervisningen i sin studie, men det är den erfarenhetspedagogiska uppfattningen som hon önskat se förverkligad, eftersom endast den är förenlig med hennes skolideologi i övrigt och – hävdar hon – med läroplanens syn på språkutveckling. Erfarenhetspedagogisk undervisning kan kortfattat beskrivas så här: Läraren avgör inte i förväg vilka texter och annat lärostoff som ska behandlas och hur det ska ske utan låter eleverna göra dessa val. I enlighet med skolans demokratimål ska man förhandla om arbetets inriktning, och elevernas erfarenheter, intressen och övriga förutsättningar kommer då att spela stor roll. I samklang med det flerstämmiga undervisningsidealet ska färdigheterna att läsa, skriva, lyssna och tala inte tränas var för sig utan uppövas genom att »inordnas i ett sammanhängande kunskapsökande arbete» (s 58). Berättandet som präglar flerstämmig undervisning kan vara skriftligt lika väl som muntligt, ty det kommunikationssätt som är mest meningsfullt i sammanhanget ska givetvis brukas.

Den tredje gruppen av analytiska redskap utgörs av Bernsteins begrepp *klassifikation* och *inramning*. Klassifikationens styrka används för att beskriva, hur skarp gräns som upprätthålls mellan främst svenska och andra

skolämnen, och stark eller svag inramning för att beteckna i vilken utsträckning läraren ensam utövar kontroll över verksamheten i lektionssalen eller överlåter ansvaret för detta på eleverna. De ovannämnda uppfattningarna har styrts Tinglevs observationer, och utfallet av dessa har hon analyserat med de verktyg som jag beskrivit.

Syfte och frågeställningar

För att förverkliga sitt övergripande syfte »att beskriva, analysera och problematisera några timplanebefriade skolors arbete med att tillse att elever i svårigheter når målen i svenska» (s 75) har Tinglev sökt svar på följande frågor: Hur ser skolorna på sitt uppdrag gentemot elever i svårigheter att nå målen och hur återspeglas synen på detta och målsättningen med försöksverksamheten i det konkreta arbetet med dessa elever? Vilka är möjligheterna till och hindren för delaktighet, bekräftelse och måluppfyllelse i undervisningen i svenska för elever i svårigheter? På vilka sätt ges elever i svårigheter möjligheter att nå målen i svenska, och har timplaneförsöket förändrat situationen för dem? Vilka likheter och olikheter råder mellan skolorna i ovan nämnda avseenden?

Metod och uppläggnig

Tinglev, som kallat sin undersökning för ett »etnografiskt inspirerat fältarbete» (s 83), har som nämnts studerat tre skolor och speciellt uppmärksammat undervisningen i sex av deras åttondeklasser, varav tre klasser i en skola, två klasser i en annan och den återstående i den tredje skolan. Skälet till att den tredje skolan valdes, vilket skedde efter det att observationerna slutförts i de andra, sägs ha varit dess rykte som progressiv. Den skiljde sig från de andra bland annat i det att varje klass på högstadiet hade endast två lärare (med olika ämneskombination i sina examina). Genom detta klassläraresystem som finansierats med hjälp av resurser för specialpedagogisk verksamhet, hoppades man kunna bekämpa skolk och asocialt beteende hos eleverna. I övrigt får man inte reda på varför dessa skolor blivit föremål för undersökning. Deras storlek och genomsnittliga meritvärde redovisas noga liksom hur föräldrar med olika utbildningsnivåer och elever av olika kön och härkomst är fördelade per skola.

Under vistelsen i skolorna gick Tinglev igenom dokument om försöksverksamheten, svenskundervisningen och stödundervisningen men följde också lektioner i svenska och antecknade hur undervisningen lagts upp och genomförts; noterade innehållet i konferenser samt vad hon råkat höra av det som avhandlats i informella möten mellan personal och stundom bland elever; åhörde lektioner i olika ämnen som till exempel slöjd och matematik, och registrerade då vilka texter som utnyttjades och hur det skedde samt vilka uppgifter att skriva och redovisa som eleverna fick och hur dessa aktiviteter diskuterades.

Därutöver intervjuade hon 30 elever och 21 lärare, främst svensklärare, speciallärare/specialpedagoger och rektorer. Intervjuerna spelades in och renskrevs. Intervjuerna med eleverna handlade om deras upplevelser av undervisningen, och intervjuerna med personalen, som företogs efter det att klassrums-

observationerna slutförts, behandlade fem teman: målsättningen med deltagandet i försöket; samverkan elev-lärare-ämne; svenskämneskonceptionen jämte läs- och skrivprocesserna; bedömning och mål; samt undervisning för elever i svårigheter. Några fokusgruppintervjuer, som pejlade lärarnas syn på försöksverksamheten, genomfördes också.

När fältarbetet på en skola avslutats, sammanställde Tinglev en beskrivning av skolan som »mest rörde fakta om skolan» (s 101), och skickade den till rektorer och svensklärare för att få eventuella felaktigheter och brister korrigerade. Senare kompletterade hon den med rön från observationerna och intervjuerna i den aktuella skolan och komprimerade slutligen alla data om skolan till en falljournal. Hur detta gick till framgår ej. De tre falljournalerna omfattar totalt knappt 500 sidor. Ur dem hämtas sedan iakttagelser och intervjuutdrag för att illustrera berättelsen om verksamheten i skolorna.

Hur ser svaren på frågorna ut?

Tinglevs resultatredovisning är faktaspäckad och rik på detaljer, eftersom hon varit mån om att framhäva likheter och olikheter mellan skolorna och deras klasser. Visserligen innehåller alla kapitel sammanfattningar, men även dessa är ofta detaljrika, och det är därför inte så lätt att inringa de väsentligaste rönen. I min översikt utgår jag från de första tre frågorna som styrts hennes undersökning. Den allra första gällde, hur skolorna såg på sitt uppdrag gentemot elever i svårigheter och hur uppdraget manifesterade sig i det praktiska arbetet.

I dokumenten om försöksverksamheten uttrycker alla tre skolorna en önskan om att utveckla den pedagogiska verksamheten mot mera individualisering, större ämnesflexibilitet och fördjupat helhetstänkande i arbetet med elever i svårigheter. Det är likväl det kategoriska perspektivet som dominerar; svårigheter i skolarbetet beror på bristande förmåga hos eleven, och det är specialpedagogiskt utbildad personal som ska ansvara för åtgärderna. En av skolorna säger att det är genom behovsgruppering som dessa elever ska hjälpas att nå målen, under det att de båda andra främst pekar på andra lösningar men även på möjligheten till undervisning i särskild grupp.

Hur undervisningen i praktiken gestaltar sig framgår bland annat av schemat över lektionerna. De vanliga skolämnena saknas inte där men är mindre frekventa. Många schemapositioner säger inte vilket skolämne som ska behandlas utan anger endast till exempel »arbetspass» eller »individuell fördjupning». Eleverna får då välja ämnen och uppgifter att arbeta med. Andra beteckningar i de aktuella skolornas scheman är »arbete» eller »allt» som markerar att innehållet i lektionerna på dessa positioner bestäms vecka för vecka och kan gälla ett skolämne eller ett tema som griper in i flera ämnen. Beteckningarna varierar från skola till skola. Långt ifrån alltid är variationen uttryck för olikheter i innehåll och arbetssätt. Flera av beteckningarna ger mig samma intryck av nyspråk som ersättningen av »städning» med »lokalvård». Anpassad undervisning bedrivs i »resurscentrum», annan specialundervisning kan ske i »öppet hus», nivågruppering finns inte men däremot alternativet »basgrupp», »vanlig grupp» och »meragrupp», etcetera.

Elevernas individuella val underlättas av att de får veta vad som krävs på prestationsnivåer som svarar mot betygen G, VG och MVG. Vid starten av till exempel ett tema i en klass informeras de om att arbetet kan inriktas mot en A-, B- eller C-nivå. Kravlistan för A-nivån anger vilka fenomen som det gäller att skaffa sig kännedom om och vilka begrepp som man ska kunna definiera. På B-nivån måste man kunna förklara dessa fenomen, och förteckningen över begrepp är förlängd. Nya krav utöver de tidigare möter dem som väljer C-nivån. Eleverna får alltså välja nivå och därmed hur lång tid som de vill ägna åt uppgiften, vilket måste avvägas mot den tid som individuella uppgifter i andra ämnen kräver. Elevmedverkan förekommer i regel inte vid planeringen, läraren har definierat innehållet och arbetsuppgifterna. Det kollektiva lärandet får stå tillbaka för ett mer privat och enskilt sådant. Individualisering sker på flera olika sätt i de aktuella klasserna, men genomgående är den långt – kanske alltför långt – driven.

Vad flexibiliteten anbelangar arbetar man i alla klasser tidvis med ämnesövergripande teman. Ämnet svenska visar sig dock vara klart avskilt från andra ämnen i fem av klasserna och även starkt inramat i det att läraren bestämmer innehåll och arbetssätt. Undantaget anses bero på att klassens lärare saknar svenska i sin examen och därför prefererar språkträning i anslutning till arbete med ämnesövergripande teman i stället för ren svenskundervisning.

Helhetstänkandet som enligt skolplanerna ska vara en ledstjärna i arbetet med elever i svårigheter lyser med sin frånvaro. Exempelvis hävdar specialpedagogerna och speciallärarna på två av skolorna att försöksverksamheten inte alls berör dem och deras arbete. Specialundervisningen bedrivs i ungefär samma former som tidigare, men beteckningarna på dessa är »moderniserade».

Analysen av vilka möjligheter och hinder för delaktighet, bekräftelse och måluppfyllelse som finns för elever i svårigheter i den ordinarie svenskundervisningen – vilket rör Tinglevs andra fråga – visar att undervisningen är enstämig, inramad av fasta studieplaner och påminner om varianten »glad formalisering» till synen på svenska som färdighetsämne. Innehållet i det som eleverna läser, skriver och samtalar om har sällan anknytning till andra skolämnen och elevernas livsvärld – det har oftast underordnad betydelse i förhållande till färdighetsträningen. Betyg grundas i huvudsak på hur många uppgifter eleven gjort. Textens eller uppgiftens brist på anknytning till elevernas intressen anses aldrig leda till eller ens bidra till att somliga misslyckas, utan dessa betraktas som elever med svårigheter, vilkas behov bäst kan tillfredställas vid undervisning i särskild grupp. Tinglevs många didaktiska idéer om hur en flerstämig och inkluderande undervisning i svenska kan utformas gör enligt min uppfattning de båda kapitlen om svenskundervisningen till de mest intressanta i avhandlingen. Här finns många uppslag som kan prövas i lärarutbildningen.

Den tredje frågan gällde hur elever i svårigheter bereds möjligheter att nå målen i svenska. Stöd ges i olika former. Arbetspassen på vissa schemapositioner använder eleverna för att göra färdigt ett veckobeting, komma ikapp kamraterna, läsa på inför prov etc. och alltså för att förbättra sina möjligheter

att nå ämnesmålen. De flesta kan välja vad de vill arbeta med, men elever som riskerar att inte bli godkända i ett ämne åläggs i regel uppgifter med sikte på detta och får alltså färre valmöjligheter. Andra som anses behöva särskilt stöd, till exempel dyslektiker, kan få gå ifrån arbetspassen i svenska för att få specialundervisning i dess lokaler. Men även i övriga ämnen kan eleverna få göra detta för att få hjälp med språkträning eller i till exempel matematik.

Eftersom specialundervisningen i regel inte anknyter till vad som sker på de ordinarie lektionerna, erhåller paradoxalt nog elever med särskilt stöd mindre tid för sitt arbete med betygsgrundande uppgifter. Det händer också att enskilda elever och grupper av elever erbjuds stödundervisning i och utanför klassen av sina ämnes- eller klasslärare, om det finns resurstid avsatt för detta. På två av skolorna har elever i svårigheter därtill fått bättre chans att uppnå godkändgränsen i svenska, engelska och matematik genom att språkvalet försetts med fler alternativ. Utöver franska, spanska eller tyska kan eleverna nämligen välja kommunikation på svenska eller svenska som andra språk eller engelska – trots att detta redan finns på schemat – eller till och med matematik och hemkunskap. Slutligen finns anpassad undervisning i alla skolorna och förlagd till speciella lokaler, »resurscentra», där eleverna undervisas i små undervisningsgrupper av en eller ett par lärare i de ämnen som de enligt den individuella studieplanen ska läsa.

Avslutande kommentar

Inger Tinglev har på ett engagerat och intresseväckande sätt skildrat hur verksamheten i tre försöksskolor bedrivs och därmed hur den kan se ut i de övriga cirka 900 skolor som deltar i försöksverksamheten, men undersökningen ger ingen inblick i hur den faktiskt är beskaffad i dessa. Denna begränsning antyds i beskrivningen av undersökningens syfte, som sägs vara »att – problematisera några timplanebefriade skolors arbete» (s 74), och av metodkapitlets karakteristik av den som en fallstudie (rättare är att kalla den en studie av tre fall). De ambitiösa försöken att visa, hur typiska de tre skolorna är för svenskt skolsystem, tenderar dock att leda bort uppmärksamheten från denna inskränkning, och i redovisningen och diskussionen av resultaten är det svårt att skönja någon markering av den. Detta hade kunnat rättas till, om en del av slutkapitlet hade ägnats åt lärdomar som är möjliga att dra av en fallstudie och åt generaliseringar som man inte får göra.

Det hade varit fördelaktigt att begränsa undersökningen till en enda skola, tror jag, för datamängden hade då blivit mera hanterlig, analyserna kunnat göras mer inträngande och slutsatserna underbyggas bättre. Metoden som nu tillgripits, nämligen att gallra bort delar av datamängden och samla återstoden i en falljournal för varje skola för att sedan användas som grundmaterial i analysarbetet, är tyvärr inte lyckad. I princip är en sådan sovring accepterbar endast om den strikt följer vissa regler som författaren gjort reda för, men hur Tinglev gått till väga vid sammanställningen av falljournalerna framgår inte.

Metodproblem av analog art aktualiseras bland annat av den intressanta och ofta skarpsinniga redogörelsen för svenskundervisningen. Stundom får man här i detalj ta del av vad lärare och elever säger och gör i en viss situation, varpå författaren tolkar och analyserar situationen. Det är då möjligt att

pröva, hur välgrundad och bärkraftig argumentationen ifråga är och låta sig övertygas av den eller förkasta den och komma med en egen tolkning. Ganska ofta är emellertid situationerna beskrivna i så allmänna ordalag att detta inte låter sig göras. Tinglev beskriver vad hon sett och hört och hur det skall förstås och läsaren har bara att acceptera detta.

Eftersom Tinglev är lärarutbildare hade jag väntat mig att lärarna i högre grad gjorts delaktiga i forskningsprocessen och samtidigt även fortbildats i viss mån. Ett rimligt krav från en intervjuperson är att få se en utskrift av den egna intervjun eller det avsnitt ur intervjun som kommer att citeras. Alla vill naturligtvis gärna försäkra sig om att det som sagts i intervjun inte förvrängts men ibland kan man även vilja korrigera eller nyansera utsagorna, om dessa i efterhand ter sig oövertänkta. I detta fall borde i första hand lärarna ha fått åtnjuta denna form av delaktighet, eftersom det är deras åsikter och handlingar som nagelfarits och inte vad de elever gjort och sagt som också intervjuats.

Det hade även varit möjligt att låta lärarna mer aktivt medverka i forskningsprocessen. Bland många tänkbara exempel på detta har jag valt ett som får avsluta mina kommentarer. Efter att ha sett och hört en lektion och antecknat sina iakttagelser hade det nog i vissa fall varit möjligt att fråga läraren, varför hon eller han handlat så som nu skett, och eventuellt även varför inte på det sätt som Tinglev förväntat sig få se. I en etnografisk studie är det vanligt att man frågar dem som man studerar varför de gör så eller så, men i avhandlingen förekommer ingen hänvisning till samtal om detta med en lärare omedelbart efter ett besök på någon av dennes lektioner. Eventuellt skulle ett sådant samtal ha kunnat avslöja att läraren haft en annorlunda förklaring till sitt agerande än den som Tinglev levererat. Det är till exempel inte otänkbart att flera av lärarna är anhängare av samma skolideologi som Tinglev eller en likartad men anser att sådana ramar för verksamheten i skolan som obligatoriet och betygskraven gör det omöjligt att arbeta i dess anda. Av avhandlingen får i varje fall jag intrycket att lärarna inte har någon ideologi att förlita sig till – eller en som klart avviker från den nämnda. Men intrycket är kanske helt missvisande!