

Pedagogisk forskning i Sverige

*PfS.*

Vol. 24 Nr. 1 2019

Översikt och närhet i pedagogisk  
kunskapsutveckling

Tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige. Tidskriften har sedan starten 1996 varit ett viktigt bidrag för utvecklingen av teori och metodfrågor inom svensk pedagogisk forskning och övriga Skandinavien. Tidskriften utkommer med fyra enkelnummer alt. två dubbelnummer per år.

Välkommen med manus i form av forskningsartiklar, debattartiklar, recensioner av nyutkommen litteratur och fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar. En överblick över författarvägledningar finner du på tidskriftens onlineportal [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se). Utförliga författarvägledningar kan laddas ner i tidskriftens Open Journal System, tillgänglig via onlineportalen.

**Ägare:** Föreningen SWERA, Swedish Educational Research Association

**Ansvarig utgivare:** Jonas Almqvist, professor, Uppsala universitet

**Huvudredaktör:** Daniel Sundberg, professor, Linnéuniversitetet

**Redaktör:** Andreas Nordin, docent och Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionssekreterare:** Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionsassistent:** Erik Gustavsson, doktorand, Linnéuniversitetet

**Nationellt råd:** Andreas Fejes (Linköpings universitet), Niclas Månsson (Mälardalens högskola), Andreas Bergh (Örebro universitet), Jonas Aspelin (Högskolan Kristianstad), Linda Rönnberg (Umeå universitet), Erika Björklund (Högskolan i Gävle), Åsa Mäkitalo (Göteborgs universitet), Marie Tanner (Karlstad universitet), Maria Borgström (Stockholms universitet), Marie Karlsson (Uppsala universitet), Sangeeta Baggagupta (Högskolan i Jönköping), Helena Korp (Högskolan Väst), Fredrik Lindstrand (Konstfack Stockholm), Johan Dahlbeck (Malmö universitet), Gitte Malm (Mittuniversitetet), Sara Irisdotter Aldenmyr (Högskolan Dalarna), Eva Brodin (Lunds universitet), Pernilla Nilsson (Högskolan i Halmstad), Lovisa Bergdahl (Södertörns högskola)

Nordiska medlemmar: Kirsten Sivesind (Norge), John B Krejsler (Danmark), Michael Uljens (Finland), Gestur Gudmundsson (Island)

Adress: Pedagogisk forskning i Sverige, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö

E-post: [redaktion.pedforsk@lnu.se](mailto:redaktion.pedforsk@lnu.se)

Onlineportal: [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se)

Prenumeration: Individuell prenumeration och medlemskap i SWERA: 350 kr/år. Individuell prenumeration: 300 kr/år. Institutionsprenumeration: 12 500 kr/år. För mer information vänligen se [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se) eller via e-mail till: [redaktion.pedforsk@lnu.se](mailto:redaktion.pedforsk@lnu.se).

Efter en embargo tid om 6 månader lyder alla publicerade bidrag i tidskriften under Creative Common Licensen CC BY-ND.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Föroord	4
---------	---

### Artiklar

---

Skolforskningsinstitutet, konfigurativa översikter och undervisningens komplexitet <i>Magnus Levinsson</i>	5
Konsumtionsuppsatser som ny bedömningspraktik för lärarutbildare <i>Mats Lundström, Karin Stolpe, Lars Björklund &amp; Maria Åström</i>	25
Fiktiva fall – fast inte som förr: faktoriella surveymetoden i högre utbildning <i>Lisa Wallander</i>	46
Att samhandla med manualer: föränderliga deltagare i skolors hälsofrämjande arbete <i>Karin Gunnarsson</i>	68
Musikalitet som förmåga till närvaro, struktur och flöde: Ett centralt begrepp i skådespelares lärande <i>Sven Bjerstedt</i>	85
English summaries	106

## Förord

Årets första nummer rymmer fem vetenskapliga artiklar som på olika sätt hanterar frågor om översikt och närhet i pedagogisk kunskapsutveckling. De tre inledande artiklarna berör på olika vis kunskapsöversiktens plats och funktion inom det pedagogiska kunskapsområdet, medan de två efterföljande riktar fokus mot individens egen kunskapsutveckling. Levinsson diskuterar Skolforskningsinstitutet som ett exempel på en mäklarorganisation vars huvudsakliga uppgift består i att ta fram och tillhandahålla kunskapsöversikter till skolans olika aktörer. Lundström, Stolpe, Björklund och Åström pekar på hur samma tendens mot ett ökat fokus på kunskapsöversikter kan ses i skrivandet av självständiga arbeten inom landets lärarutbildningar. Wallander tar upp den faktoriella surveymetoden som ett sätt att skapa översikt när det gäller studenters omedvetna bedömningsmönster för att på det viset möjliggöra en problematiserande diskussion av egna fördomar. Gunnarsson tar i sin artikel upp manualernas samskapande roll i utformandet av skolors hälsofrämjande arbete och avslutningsvis undersöker Bjerstedt i sin artikel vilken potential begreppet musikalitet kan ha för skådespelares lärprocesser.

Vi önskar en trevlig läsning!

Redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige

# Skolforskningsinstitutet, konfigurativa översikter och undervisningens komplexitet

Magnus Levinsson

Sektionen för pedagogisk utveckling och forskning, Högskolan i Borås

## ABSTRACT

Kraven på evidensbaserad utbildning har drivit fram en rad initiativ som avser att minska det förmodade gapet mellan forskning, politik och praktik. Bland dessa initiativ finns etableringen av särskilda organisationer—så kallade mäklarorganisationer—med uppgift att syntetisera resultaten av utbildningsvetenskaplig forskning. I Sverige har Skolforskningsinstitutet inrättats för att genomföra systematiska översikter inom skolans och förskolans område. Skolforskningsinstitutet ska ge lärare bättre förutsättningar att undervisa med stöd av vetenskapligt underbyggda metoder och arbetssätt. Kritiker hävdar dock att mäklarorganisationer överlag prioriterar aggregativa översikter för att utvärdera effekterna av interventioner och att denna inriktning är mindre passande för komplexa områden som utbildning. I ljuset av Skolforskningsinstitutets uppdrag och den kritik som riktats mot systematiska översikter argumenterar jag i denna artikel för att institutets verksamhet bör inbegripa konfigurativa översikter. Konfigurativa översikter skulle ge Skolforskningsinstitutet bättre möjligheter att genomföra sitt uppdrag, framförallt eftersom konfigurativa format kan utarbetas för att: (1) understödja omdömen om vad som är utbildningsmässigt önskvärt; (2) inkludera studier från praktikutvecklande ansatser; samt (3) förmedla kunskap med potential att spela en kritisk roll i undervisningen.

## INLEDNING

I början av 2015 påbörjade Skolforskningsinstitutet (SKOLFI) sin verksamhet inom utbildningsområdet i Sverige. Inrättandet av SKOLFI kan

liksom etableringen av många andra liknande organisationer förklaras av ökade krav på evidensbaserad utbildning inom skolans och förskolans område. En organisation av stor betydelse för spridningen av idén om evidensbaserad praktik inom utbildningssektorn är the Organisation for Economic Co-operation and Development ([OECD], 2007, 2003). OECD (2004a, 2004b) har bland annat utfört granskningar av medlemsländernas forsknings- och utvecklingssystem och kommit med rekommendationer angående hur dessa system kan överbrygga det förmodade gapet mellan forskning, politik och praktik. OECD har i detta sammanhang framförallt betonat vikten av att medlemsländerna inrättar särskilda organisationer—så kallade mäklarorganisationer - med uppgift att genomföra systematiska översikter av utbildningsvetenskaplig forskning. Mäklarorganisationen Danish Clearinghouse for Educational Research (DCU) grundades exempelvis 2006 som en direkt konsekvens av OECD:s granskning. Danmarks regering uppmanades att dra lärdom av motsvarande organisationer i anglosaxiska länder och att förbättra villkoren för experimentella studier inom utbildningssektorn (Hansen & Rieper, 2009; Moos, 2006; OECD, 2004b).

I Sverige uppmärksammades betydelsen av mäklarorganisationer på allvar först 2009 i en statlig utredning (SOU 2009:94) som förordade en särskild funktion för att mer systematiskt kunna sprida forskning inom skolans och förskolans område. Utredningen rekommenderade i första hand ett nordiskt samarbete med DCU eftersom forskningen i Sverige ansågs otillräcklig för systematiska översikter. Frågan om en svensk mäklarorganisation kom dock upp på den politiska agendan igen efter PISA-chocken 2012. Alliansregeringen initierade kort därefter en ny utredning som specifikt fokuserade inrättandet av SKOLFI (U2014:02). Regeringsdirektiven (Dir. 2014:7) underströk i detta sammanhang behovet av att stärka kunskapen om ”effektiva metoder och arbetssätt” för att ”öka måluppfyllelsen och förbättra kunskapsresultaten” (s. 2). Från politiskt håll betonades alltså en funktion liknande den som OECD förordar och som är utmärkande för många andra mäklarorganisationer vilka nästan uteslutande genomför aggregativa systematiska översikter. Framstående exempel på organisationer som prioriterar aggregativa översikter är What Works Clearinghouse (u.å.) i USA och det internationella nätverket Campbell Collaboration (2014) som båda tillämpar en evidenshierarki där randomiserade kontrollförsök (RCT:er) tillskrivs en överordnad betydelse. Den aggregativa inriktningen har dock varit föremål för omfattande debatt och kritiker hävdar att den är mer passande för andra områden, som till exempel medicin, än för komplexa fält som utbildning och skola där verksamheten präglas av multipla mål, kontextbundenhet och lokal variation (Biesta, 2007; Bridges, 2008; Carlgren, 2010; Clegg, 2005).

SKOLFI:s uppdrag kom emellertid att bli avsevärt bredare än vad som betonades i regeringsdirektiven. Väl insatta i kritiken mot evidensbaserad och

systematiska översikter förespråkade ansvariga för utredningen av inrättandet av SKOLFI (U2014:02) en myndighetsinstruktion som hävdades svara mot skolans och förskolans uppdrag<sup>1</sup>. Denna instruktion fastställdes sedermera i den förordning som reglerar SKOLFI:s verksamhet.

Skolforskningsinstitutet ska bidra till att de verksamma inom skolväsendet ges goda förutsättningar att planera, genomföra och utvärdera undervisningen med stöd av vetenskapligt underbyggda metoder och arbetsätt. Myndigheten ska bidra till goda förutsättningar för barns och elevers utveckling och lärande och till förbättrade kunskapsresultat för elever. (SFS 2014:1578, 1§)

SKOLFI har alltså ett förhållandevis brett uppdrag, som inte enbart omfattar förbättringar av kunskapsresultaten, vilket kan anses resa särskilda krav på institutets arbete med systematiska översikter. Utredningen av inrättandet av SKOLFI (U2014:02) betonar exempelvis att det krävs en bred uppsättning av metoder för att syntetisera utbildningsvetenskaplig forskning. Liknande slutsatser presenteras även av Vetenskapsrådets (2015) SKOLFORSK-projekt, som löpte parallellt med utredningen för att ge SKOLFI en bra start. I slutrapporten, som drar samman resultat från totalt 15 delprojekt, rekommenderas SKOLFI att dra lärdom av den metodutveckling som pågår. Två av delprojekten (Levinsson, 2015; Prøitz, 2015) betonar särskilt vikten av att institutet också genomför så kallade konfigurativa systematiska översikter för att kunna syntetisera utbildningsvetenskaplig forskning av skiftande karaktär. Konfigurativa angreppssätt framhålls i de båda delprojekten som centrala för SKOLFI:s uppdrag.

Att SKOLFI mot bakgrund av sitt uppdrag behöver arbeta med olika typer av översikter har även betonats av myndigheten själv. Sedan uppstarten 2015 har SKOLFI fortlöpande informerat om det utvecklingsarbete som sker parallellt med genomförandet av institutets första översikter (t.ex. SKOLFI, 2015a, 2016a, 2016b). Som ett led i detta arbete har SKOLFI (2015b) blivit medlem i det internationella nätverket Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe Network (EIPPEE). SKOLFI (2016c) har också bildat ett nationellt nätverk för samverkan kring metodutveckling tillsammans med Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU) och Mistras råd för evidensbaserad miljövard (EviEM). Därutöver sker utbyte kring metodfrågor med enskilda mäklarorganisationer, där Evidence for Policy and Practice information and Co-ordinating Centre (EPPI) i Storbritannien betraktas som en viktig samverkanspart (SKOLFI, 2017). EPPI lyfts ofta fram som ledande inom fältet och centrets arbete med att utveckla metoderna för systematisk översikt, inte minst vad det gäller synteser för kvalitativ forskning, har ökat intresset för konfigurativa översikter (Bohlin,

2010; Gough, Oliver & Thomas, 2012a; Hansen & Rieper, 2009; Levinsson & Prøitz, 2017).

Levinsson och Prøitz (2017) studie av EPPI och DCU visar dock att konfigurativa översikter sällan används. Trots en uttalad ambition att genomföra översikter av olika slag domineras EPPI:s och DCU:s verksamhet inom utbildningssektorn av aggregativa syntesformat. Levinsson och Prøitz kunde inte identifiera en enda utpräglad konfigurativ översikt som inkluderade olika vetenskapliga traditioner, ansatser och metoder. När konfigurativa angreppssätt väl ingår i EPPI:s och DCU:s översikter så är de överlag mindre framträdande och underordnas som regel den aggregativa logiken för att svara på frågor om vad som fungerar (jfr Wendt, 2016).

I ljuset av SKOLFI:s uppdrag och den kritik som framförts mot systematiska översikter inom utbildningsområdet argumenterar jag i denna artikel för att delar av institutets arbete med systematiska översikter bör baseras på konfigurativa angreppssätt. Konfigurativa översikter skulle förbättra SKOLFI:s möjligheter att genomföra sitt uppdrag, framförallt genom att sådana syntesformat kan utarbetas specifikt för att: (1) understödja lärares omdömen om vad som är utbildningsmässigt önskvärt inom olika delar av skolans och förskolans verksamhet; (2) inkludera studier som genomförs inom ramen för praktikutvecklande ansatser; samt (3) förmedla kunskap som kan spela en kritisk roll i undervisningen. Viktigt att understryka är emellertid att dessa argumentationslinjer varken utesluter eller förnekar att de anförda förtjänsterna av konfigurativa format skulle kunna uppnås på andra, och kanske i vissa sammanhang mer ändamålsenliga sätt, exempelvis genom informella översikter eller primärstudier. Men givet utgångspunkten i SKOLFI:s uppdrag med systematiska översikter faller denna fråga utanför artikelns ramar att ta ställning till.

De kommande delarna av artikeln disponeras i fem avsnitt. Inledningsvis beskrivs översiktligt skillnaderna mellan aggregativa och konfigurativa syntesformat. Därefter följer tre delar som framför argument till varför SKOLFI bör genomföra konfigurativa översikter. Avslutningsvis diskuteras gränserna för konfigurativa översikter i förhållande till SKOLFI:s uppdrag.

## AGGREGATIVA OCH KONFIGURATIVA ÖVERSIKTER

Användningen av systematiska översikter kan spåras tillbaka till utvecklingen av metaanalys, en metod för att aggregera data från kvantitativa studier som presenterades av Gene Glass och Mary Lee Smith under 70-talet (Bohlin, 2011). En uppmärksammas förtjänst med metaanalys är att data från ett stort antal studier omvandlas till ett enhetligt mått, så kallad effektstorlek, vilken möjliggör jämförelser mellan enskilda resultat och en sammanvägd effektstorlek (Gough, 2004). Metaanalys utgjorde tillsammans med RCT:er centrala komponenter i försöken att realisera visionen om evidensbaserad



medicin under 90-talet (Bohlin, 2011). Inom evidensbaserad medicin har RCT:er betraktats som "the golden standard" för att utvärdera effekterna av interventioner (Petticrew & Roberts, 2006; Torgerson, 2003). Användningen av metaanalys banade väg för utvecklingen av andra formaliserade syntesmetoder eftersom principerna för metaanalys ansågs vara lovande men inte tillämpliga på all sorts forskning (Bohlin, 2012). Beteckningen "systematisk översikt" kom sedermera att fungera som ett samlingsbegrepp för de olika metoder som utarbetades (Bohlin, 2011).

Baserat på grundbegreppen aggregering och konfigurering har Gough m.fl. (2012a, 2012b) utvecklat en typologi för att beskriva likheter och skillnader mellan olika syntesformat. Enligt Gough m.fl. vilar aggregativa översikter på antagandet om att de studerade fenomenen är relativt entydiga till sin karaktär. Aggregativa översikter kännetecknas av en deduktiv synteslogik som summerar eller adderar resultaten från liknande studier för att utvärdera effekterna av en intervention. Metoden i aggregativa översikter bestäms idealt a priori. Det betyder att processteg som litteratursökning, urval av studier, kvalitetsbedömning, extrahering och kodning av data, och syntes definieras i förväg (t.ex. O'Connor, Green & Higgins, 2011). Två andra utmärkande drag är att litteratursökningen som regel är grundlig och baserad på en rad kompletterande sökstrategier, samt att kvalitetsbedömningen av inkluderade studier syftar till att undvika olika former av "bias" (t.ex. Campbell Collaboration, 2014; Higgins, Altman & Sterne, 2011). Målet är att identifiera samtliga relevanta studier inom området för att säkerställa ett så representativt, homogent och tillförlitligt underlag som möjligt (Gough & Thomas, 2012).

Konfigurativa översikter har istället lyfts fram som passande för att syntetisera komplexa forskningsfält, där olika ansatser och metoder för att studera en fråga öppnar för kvalitativt skilda förståelser av fenomenet (Dixon-Woods m.fl., 2006; Petticrew, 2015). Enligt Gough m.fl. (2012a, ss. 40-41) baseras konfigurativa översikter på antagandet om att fenomenen som studeras är mångtydiga till sin karaktär. Vad som fångas upp av en enskild undersökning antas bero på studiens metodologiska och teoretiska utgångspunkter (jfr Barnett-Page & Thomas, 2009). Konfigurativa översikter följer en induktiv synteslogik som arrangerar resultaten på sätt som idealt ska utmytna i en meningsfull bild av vad forskningen säger inom ett givet område. Meta-etnografi (Noblit & Hare, 1988) är ett exempel på ett konformativt angreppssätt som kan användas för att syntetisera kvalitativ forskning av olika karaktär. Andra beteckningar som har lanserats för konfigurativa metoder är meta-study (Paterson m.fl., 2001), meta-narrative (Greenhalgh m.fl., 2005) och critical interpretive synthesis (Dixon-Woods m.fl., 2006).

Konfigurativa översikter är jämfört med aggregativa översikter mer utforskande och iterativa till sin karaktär (Gough m.fl., 2012a, ss. 51-52).

Detta kan ses i hur processtegen i konfigurativa översikter ofta upprepas och överlappar varandra. I vissa konfigurativa översikter kan till exempel kvalitetsbedömning och syntes gå in i varandra eftersom värdet av enskilda studier först antas bli synligt i ljuset av övrig forskning inom området. Som Gough m.fl. (2013) påpekar, “a spread of different and unusual cases may provide greater insights than a representative sample that reveals more about typical cases” (s. 20). Litteratursökning kan återkomma vid flera tillfällen under översiktsarbetet och principen om mättnad kan användas för att styra urvalet av studier. Målet är att identifiera tillräckligt många studier för att få till stånd en meningsfull konfiguration som har potential att fördjupa förståelsen av det undersökta fenomenet (jfr Petticrew, 2015).

Även om konfigurativa och aggregativa översikter har påtagliga skillnader är det viktigt att understryka att många översikter baseras på både konfigurativa och aggregativa element, och det finns översikter som kan placeras in mitt emellan de båda ytterligheterna (t.ex. Snilstveit, Oliver & Vojtkova, 2012; Westhorp m.fl., 2014). Det är även så att aggregering av kvalitativa studier förekommer i vissa översikter, liksom konfigurering av kvantitativa studier i andra. Typologin som utvecklats av Gough m.fl. (2012a, 2012b) är ett försök att överbrygga dikotomin mellan kvalitativ och kvantitativ forskning.

#### VAD ÄR UTBILDNINGSMÄSSIGT ÖNSKVÄRT?

Motståndare till evidensbaserad utbildning inom utbildningsområdet påtalar att det finns gränser för vilka delar av undervisningen som kan stödjas av aggregativa översikter och experimentella studier (Bridges, 2008; Donnelly, 1999; Hammersley, 2004). Biesta (2007) understryker därutöver att det är problematiskt att frågor gällande undervisningens effektivitet prioriteras. När undervisning på detta sätt likställs med en intervention menar Biesta att målen tenderar att tas förgivna och de separeras dessutom från medlen som antas kunna verka neutralt. En sådan instrumentell syn riskerar enligt Biesta ytterst att begränsa lärares inflytande över undervisningen, och Biesta argumenterar därför för ett bredare angreppssätt som också innefattar normativa och politiska frågor om vad som är utbildningsmässigt önskvärt.

If we really want to improve the relation between research, policy, and practice in education, we need an approach in which technical questions about education can be addressed in close connection with normative, educational, and political questions about what is educationally desirable. (s. 21-22)

Frågor om vad som är utbildningsmässigt önskvärt omfattar enligt Biesta (2007) såväl undervisningens mål som medel. Även om skolans och

förskolans mål fastställs genom demokratiska processer betyder inte det att målen därmed kan tas förgivna. Vilka specifika innebörder av målen som är önskvärda bör enligt Biesta ständigt dryftas i den kontext där målen ska förverkligas. Sådana överläggningar behöver dessutom göras i nära anslutning till medlen. Biesta betonar att undervisningens genomförande alltid förmedlar budskap till eleverna oavsett vilka mål som de förväntas uppfylla. Hur lärare organiserar arbetet och samspelar med eleverna kan alltså prägla deras lärande och ibland på sätt som får undervisningen att framstå som mindre önskvärd. Biestas poäng är alltså att undervisning inte endast kan bedömas på grundval av hur ”effektivt” den bidrar till förbestämda mål.

Om SKOLFI i enlighet med sitt uppdrag ska kunna ge lärare goda förutsättningar att bedriva undervisning framstår det i ljuset av Biestas argumentation som nödvändigt att utarbeta översikter som kan uppmuntra diskussion kring vad som är utbildningsmässigt önskvärt. Detta kräver dock översiktsfrågor som aggregativa format inte lämpar sig för eftersom dessa format, som Hammersley (2009) betonar, främst utmynnar i evidens för eller emot de arbetsätt och metoder som studeras. Konfigurativa översikter kan emellertid genomföras i syfte att utveckla ny teori och därigenom också understödja lärares omdömen om vad som är utbildningsmässigt önskvärt. Jag har i en debattartikel (Levinsson, 2017) använt Nilholm och Göranssons (2015) översikt av forskningen om inkludering för att illustrera denna potential. Översikten påminner om hur konfigurativa översikter framställs i litteraturen och skiljer sig därmed från de metaanalyser inom området som intresserar sig för effekterna av olika inkluderingsinsatser (t.ex. Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 1999; Swanson, m.fl., 2014). För lärare är det givetvis centralt att få insikt i tillvägagångssätt som är effektiva när det gäller att inkludera eleverna. Men en minst lika viktig fråga i sammanhanget är, för att återvända till Biesta (2007), vad som ska räknas som effektiv inkludering. För lärare är det alltså lika angeläget att begrunda vilket inkluderingsbegrepp som är önskvärt i förhållande till både uppdrag och villkor i den lokala praktiken.

Nilholm och Göranssons (2015) översikt inbegriper undersökningar av skiftande karaktär för att bland annat belysa vilken betydelse inkludering ges inom forskningen. Konfigurationen av studierna visar att inkludering rör allt från att placera elever i svårigheter i det vanliga klassrummet och att tillfredsställa kunskapsmässiga behov hos elever i svårigheter eller hos alla elever, till att skapa gemenskaper med specifika egenskaper. Mot denna bakgrund argumenterar Nilholm och Göransson för vikten av att verksamma inom skolväsendet tydliggör vad som avses med inkludering. Sammantaget framstår resultaten av översikten som ett relevant underlag för överläggningar om vilket inkluderingsbegrepp som är utbildningsmässigt önskvärt.

Med hjälp av konfigurativa översikter skulle SKOLFI på motsvarande sätt kunna öppna upp frågan om vad som är önskvärt inom andra delar av skolans

och förskolans verksamhet. Detta kan gälla såväl det övergripande uppdraget som andra nivåer i styrkedjan där exempelvis ämnesspecifika aspekter hamnar i centrum. Medborgarfostran kan fungera som exempel för att belysa det förra (även om detta uppdrag också ska genomsyra undervisningen av enskilda ämnen). Inom detta område finns det, precis som i exemplet gällande inkludering, studier som belyser vilka arbetssätt och metoder som är effektiva. Geboers, Geijsel, Admiraal och ten Dams (2013) översikt inkluderar exempelvis studier av hur olika aktiviteter i och utanför skolan påverkar eleverns medborgarfostran. Studierna betonar dock olika aspekter av medborgarfostran: socialt ansvarstagande, konflikthantering, bemötande av olikheter, samt demokratiskt handlande i en politisk och social mening (jfr Scott & Lawson, 2001). För att hantera dessa skillnader inbegriper Geboers m.fl. (2013) översikt, som främst baseras på en aggregativ logik, konfigurativa element för att ordna studierna utifrån vad som avses med medborgarfostran. Resultaten ger bland annat stöd för att ett öppet klassrumsklimat som präglas av dialog mellan lärare och elever kan främja politiska dimensioner av medborgarfostran, främst eleverns kompetenser, attityder och beteenden inom området. Enligt Geboers m.fl. saknas det forskning kring hur klassrumsklimat och dialog påverkar medborgarfostran i andra avseenden, liksom studier av hur sociala dimensioner kan gynnas. Den betydelse som medborgarfostran ges inom forskningen överskuggas dock till viss del av översiktens aggregativa inriktning.<sup>2</sup> En utpräglad konfigurativ översikt hade på ett mer fördjupat sätt kunnat utforska olika innebörder av medborgarfostran och bildat ett rikare underlag för diskussion om vilka dimensioner som är önskvärda.

Avslutningsvis är det viktigt att understryka att konfigurativa översikter inte kan bestämma vad som är utbildningsmässigt önskvärt i skolans och förskolans verksamhet. Genom att designa konfigurativa översikter på det sätt som förordas ovan kan SKOLFI snarare bistå lärares omdömen på ett indirekt vis genom att öppna upp frågan om vad som är önskvärt.<sup>3</sup> Detta ska dock inte betraktas som en nackdel beträffande uppdraget att ge lärare goda förutsättningar att undervisa. Det är just på denna punkt som mätorganiserationer ofta anklagas för att misslyckas; att de tar målen för givna och bidrar till ett problematiskt isärhållande av mål och medel.

## PRAKTIKUTVECKLANDE FORSKNING

Carlgren (2010) framhåller att den ökade betoningen på systematiska översikter riskerar att förstärka det utifrånperspektiv som präglar forskningen om lärares arbete. Problemet är enligt Carlgren att den universitetsbaserade forskningen har distanserat sig från professionens frågor och att det därför saknas en motsvarighet till den kliniska forskning som spelar en central roll inom det medicinska området. Men det är inte primärt mer RCT:er som betraktas som lösningen. Carlgren förordar istället så kallade *praktikutvecklande*

ansatser. Enligt Carlgren (2011) utmärks praktikutvecklande ansatser av att vara: (1) kollaborativa—forskare och lärare samverkar för att utforska frågor som är centrala för professionen; (2) intervenerande—något förändras eller prövas i undervisningen samtidigt som lärandet utvärderas; (3) iterativa—forskningsprocessen utmärks av återkommande cykliska förlopp under vilka undervisningen justeras och anpassas. Learning study och aktionsforskning utgör exempel på praktikutvecklande ansatser som tillämpas i den svenska skolan och förskolan.

Carlgren (2011, 2010) argumenterar för att praktikutvecklande forskning är nödvändig för att lärare ska kunna utveckla och förbättra undervisningen. SKOLFI (2015c) för liknande resonemang och poängterar att förekomsten av svensk praktikutvecklande<sup>4</sup> forskning är av avgörande betydelse för möjligheterna att genomföra sitt uppdrag. SKOLFI har därför förordat inrättandet av ett nytt vetenskapsområde, för Lärande och utbildning, i syfte att stärka denna forskningsinriktning. Givetvis kan det behövas satsningar för att praktikutvecklande ansatser på sikt ska kunna bilda ett relevant underlag för institutets översikter. Men en minst lika viktig fråga är huruvida SKOLFI:s syntesmetoder är anpassade för att inkludera just denna kategori av studier.

Undersökningar visar att DCU i huvudsak har en aggregativ inriktning; de systematiska översikter som har genomförts bygger nästan uteslutande på kvantitativa studier från anglosaxiska länder, främst experimentella designer från USA (Levinsson, 2015; Levinsson & Prøitz, 2017). Översikterna drivs genomgående av frågor som rör effekter eller orsaker, vilket för DCU tycks medföra en aggregativ logik genom hela utförandet, inklusive urvalet av studier, vilket gör att praktikutvecklande ansatser konsekvent väljs bort. Dyssegaard, Søgaard Larsen och Tiftikci (2013) översikt utgör ett belysande exempel på hur praktikutvecklande forskning exkluderas:

Studier der alene anvender metoder fra aktionsforskning, etnografien eller holdningsundersøgelser (views studies) kan ikke bidrage med sådan viden. Det er derfor blevet besluttet, at studier, der alene anvender designene: etnografi, aktionsforskning eller holdningsundersøgelse, ikke indgår i scopet. (s. 26)

Det finns flera anledningar till varför praktikutvecklande forskning inte anses lämpa sig för konventionella syntesformat (jfr Levinsson, 2015). Jämfört med de experimentella studier som prioriteras i aggregativa översikter finns det betydande skillnader vad det gäller kunskapsintresse och studiedesign (Carlgren, 2011, 2010). Till skillnad från RCT:er syftar praktikutvecklande ansatser överlag inte till att utveckla kunskap om orsakssamband som kan säkerställas i statistisk mening. Enligt Carlgren (2011) kännetecknas dessa studier istället ofta av ett praktiskt intresse som rör möjliga samband mellan undervisning och lärande. Den karaktäristiska designen med cykliska förlopp

syftar dessutom till att gradvis förfina arbetssätt och metoder. Det är alltså inga ”statiska” interventioner som utvärderas där lärare och elever fördelas till experiment- och kontrollgrupp via randomiserade urval. De studier som genomförs inom exempelvis aktionsforskning eller learning study framstår därmed som bristfälliga i den kvalitetsbedömning som avser att undvika olika former av ”bias” (jfr Gough m.fl., 2012a, s. 62).

Cheung och Wongs (2014) systematiska översikt av learning study och lesson study baseras på aggregativa metoder för att utvärdera huruvida dessa båda studiedesigner fungerar. Även om syntesen demonstrerar positiva effekter för såväl lärare som elever, drar Cheung och Wong slutsatsen att framtida studier ”should be conducted with more representative samples to confirm the effectiveness of Lesson Study and Learning Study. Proper randomization techniques need to be used, clearly described, and fully reported” (s. 147). Vidare konstaterar Cheung och Wong att det är olyckligt att en metaanalys inte har kunnat utföras eftersom studierna inom området är alldeles för heterogena. En likartad problematik har identifierats vad det gäller aktionsforskning och har fått enskilda forskningsmiljöer att betvivla om systematiska översikter alls är möjliga inom området (Waterman, Tillen, Dickson & de Koning, 2001). Frågan är dock om det är realistiskt att vänta sig att forskningen blir mer homogen i takt med att praktikutvecklande ansatser ökar i skolan och förskolan. En motsatt utveckling är inte orimlig givet alla nivåer, ämnen och mål som skolväsendet omfattar, och i en uppbyggnadsfas finns det sannolikt multipla angelägna frågor att belysa. En annan viktig aspekt att beakta är vad en rörelse mot tekniska intressen och standardisering ”gör” med den praktikutvecklande forskningen, inte minst vad det gäller professionens inflytande och ansatsernas följsamhet mot undervisningens särdrag.

Konfigurativa översikter framstår som ett lämpligare alternativ för att syntetisera heterogen praktikutvecklande forskning och kan dessutom inbegripa de kvalitetskriterier som håller på att utvecklas inom området (jfr Gutiérrez & Penuel, 2014). Till exempel har Waterman m.fl. (2001) genomfört en översikt av hur aktionsforskning kommer till uttryck inom vårdområdet i Storbritannien. Översikten betecknas som en interpretative review, vilket vid tidpunkten var ett etablerat begrepp för det aggregativa formatets motpol (jfr Gough & Elbourne, 2002). Waterman m.fl. (2001) motiverar översikten med att aktionsforskning har fått stort genomslag i praktiken, men att kunskapen tenderar att åsidosättas inom evidensbaserad vård. Totalt ingår 59 studier av skiftande karaktär vilka syntetiseras i två steg. Det första steget har ett narrativt angreppssätt och utforskar vilka syften, motiv, frågor och resultat som presenteras i studierna. Det andra steget baseras på metaetnografi för att belysa aktionsforskningens styrkor och svagheter. Waterman m.fl. (2011) hävdar att översikten är av betydelse för en rad olika parter eftersom resultaten ger insikt i hur aktionsforskning kan

tillämpas och utvecklas inom vårdsektorn. Men resultaten belyser också frågor av direkt praktisk relevans för olika yrkeskategorier. Baserat på syntesen presenterar Waterman m.fl. dessutom 20 frågor som anses vara särskilt anpassade för att kvalitetsbedöma aktionsforskningsstudier.

Konfigurativa översikter kan alltså ses som viktiga för att SKOLFI ska kunna inkludera praktikutvecklande forskning och därigenom ge lärare goda försättningar att utveckla och förbättra undervisningen. Dessutom kan konfigurativa översikter ge såväl lärare och forskare som andra parter värdefull kunskap om hur praktikutvecklande ansatser kan tillämpas och utvecklas inom skolan och förskolan. Konfigurativa översikter kan följaktligen betraktas som en strategi för SKOLFI att stärka denna forskningsinriktning.

#### FORSKNINGENS ROLL I PRAKTIKEN

Aggregativa översikter baseras enligt Gough m.fl. (2012b) på antagandet om att forskning kan och bör spela en teknisk roll i praktiken. Detta antagande har varit föremål för omfattande debatt i forskningslitteraturen (Biesta, 2007; Bridges, 2008; Evaldsson & Nilholm, 2009; Hammersley, 2004). Kritiker hävdar bland annat att försöken att göra forskning mer användbar för lärare genom att översätta resultaten till praktiska riktlinjer inte har bidragit till att forskningen har tagit sig in i skolan och förskolan. Evaldsson och Nilholm (2010) ställer retoriskt frågan ”var finns evidensen för evidensrörelsens anspråk?” (s. 321), och efterlyser på så vis empiriska belegg för att den ökade betoningen på evidensbaserad undervisning har bidragit till att förbättra undervisningen (jfr Hammersley, 2009).

En väg bort från kontroverserna kring vilken roll forskning kan och bör spela i undervisningen, och som kanske också har potential att göra systematiska översikter mer relevanta, är att inta en pluralistisk hållning i denna fråga. Biesta (2007) menar att forskning, vid sidan av att ge praktisk vägledning angående metoder och arbetssätt, även kan få lärare att se undervisningen ur nya perspektiv och frigöra dem från det som framstår som irrationellt i verksamheten. Vid sidan av att spela en teknisk roll menar alltså Biesta att forskning även kan fylla upplysande och kritiska funktioner.

SKOLFI (2018) framhåller att systematiska översikter inte ska betraktas som ”manualer att följa till punkt och pricka” och ”beroende på översiktens karaktär kan användningen också se olika ut”; vissa format anses exempelvis främst kunna bidra till en djupare förståelse av undervisningen. Därutöver betonar SKOLFI vikten av att lärare granskar arbetssätt och metoder kritiskt för att kunna använda dem på ett konstruktivt sätt i undervisningen. Inom ramen för sitt uppdrag skulle dock SKOLFI kunna understödja sådana granskande aktiviteter på ett mer direkt sätt genom att utarbeta översikter med kritisk inriktning. SKOLFI ska enligt uppdraget ge lärare förutsättningar att

undervisa med stöd av ”vetenskapligt underbyggda metoder och arbetssätt” (SFS 2014:1578, 1§), och denna skrivning utesluter inte en bred vetenskaplig förankring av undervisningen som också inbegriper kritiska forsknings-traditioner.

Dixon-Woods m.fl. (2006) hävdar dock att kritiska intressen överlag har försumrats i systematiska översikter. Mot denna bakgrund har Dixon-Woods m.fl. utvecklat ett konfigurativt format, *critical interpretative synthesis* (CIS), som är särskilt inriktat på att ifrågasätta ”the ways in which the literature constructs its problematics, the nature of the assumptions on the literature draw, or what has influenced proposed solutions” (s. 2). Dixon-Woods m.fl. arbetade fram CIS i samband med en översikt av forskningen kring sårbara grupperns vårdtillgång, och syntesen utmynnar i en konceptuell modell där kandidering anses utgöra ett centralt begrepp för att bättre förstå detta fenomen. Kandidering beskriver hur berättigande till vård förhandlas mellan individ och vårdinstans i en dynamisk process, och genom att uppmärksamma hur sårbarhet uppstår i relation till denna process menar Dixon-Woods m.fl. att bättre rekommendationer kan formuleras till både policy och praktik. Sammantaget belyser översikten, liksom andra CIS (t.ex. Entwistle, Firnigl, Ryan, Francis & Kinghorn, 2012), att den praktiska relevansen av kritiska översikter kan vara betydande.

Det är emellertid svårt att identifiera renodlade exempel på CIS som rör undervisning.<sup>5</sup> Men forskningen kring formativ bedömning kan bilda utgångspunkt för att belysa kritiska översiktens relevans för SKOLFI:s uppdrag. Inom detta område finns det ett stort antal översikter som främst utvärderar effekterna av formativ bedömning (t.ex. Moyles & Yates, 2003; Randel m.fl., 2011; Sebba m.fl., 2008). Men det finns också ett par översikter, om än informella, som påminner om CIS i det avseendet att forskningen granskas kritiskt (Bennet, 2011; Dunn & Mulvenon, 2009). Exempelvis identifierar Bennets (2011) översikt en rad problem med studierna inom området. Bennet hävdar bland annat att det vetenskapliga stödet för formativ bedömning är bristfälligt och att formativ bedömning tenderar att behandlas som generella strategier avskilda från den undervisningskontext som lärare verkar i. Mot bakgrund av problemen drar Bennet slutsatsen att formativ bedömning ”is both conceptually and practically still a work-in-progress. That fact means we need to be more sensible in our claims about it, as well as in our expectations for it” (s. 21).

Det skulle också vara möjligt att genomföra en konfigurativ översikt som specifikt inkluderar de primärstudier som anlägger kritiska perspektiv på formativ bedömning. Ett exempel på översiktsfråga skulle kunna vara: ”vilka problem kan uppstå när formativ bedömning ligger till grund för genomförande av undervisning?” Inom området finns det ett växande antal fallstudier som uppmärksammar att användningen av formativ bedömning kan ge upphov till vad Torrance (2007) benämner som ”bedömning som



lärande” (se också Hume & Coll, 2009; Ferm Almqvist, Vinge, Väkevä & Zandén, 2016; Torrance, 2012). Torrance (2007) använder beteckningen ”bedömning som lärande” för att beskriva hur formativ bedömning kan ge upphov till instrumentella undervisningskulturer, där synliggörandet av mål och kriterier förefaller att präglade elevernas lärandeupplevelser på bekostnad av ämnesinnehållet (jfr Hume & Coll, 2009). Därutöver finns det studier som visar att formativ bedömning kan tillämpas ”lärarcentrerat”, ”ytligt”, ”konformativt”, ”bokstavligt”, ”konvergent” och ”deformativt” (Black & Wiliam, 2009; Marshall & Drummond, 2006; Torrance & Pryor, 2001; Torrance, 2012). Huruvida dessa begrepp representerar kvalitativt skilda problem i förhållande till ”bedömning som lärande” är upp till den skisserade konfigurativa översikten att utforska (jfr Gough & Thomas, 2012, s. 52).

Även om denna översikt, liksom Bennet (2011), inte utmynnar i riktlinjer och handledningar ska den praktiska relevansen inte underskattas (jfr Biesta, 2007). Genom kritiska översikter kan lärare upplysas om att formativ bedömning kan användas på en rad olika sätt, varav en del av dessa inte tycks vara särskilt gynnsamma för lärande, och dessutom erhålla en beredskap att förändra undervisningen. Lärare skulle sannolikt också ges bättre förutsättningar att hantera de förväntningar och krav på förbättrade kunskapsresultat som ofta kommer i kölvattnet av olika satsningar på formativ bedömning.

Konfigurativa format kan alltså betraktas som avgörande för att SKOLFI:s översikter ska kunna inbegripa kritiska forskningstraditioner och därmed få betydelse för lärare på sätt som går utöver tillämpandet av ”färdiga” metoder och arbetssätt. En bred vetenskaplig underbyggnad av undervisningen, som innefattar forskning med potential att spela en frigörande roll i praktiken, understödjer dessutom den kritiska granskning som SKOLFI framhåller som viktig.

## GRÄNSER FÖR KONFIGURATIVA ÖVERSIKTER

I ljuset av SKOLFI:s uppdrag har föreliggande artikel drivit tre huvudsakliga argumentationslinjer som alla leder till slutsatsen att delar av institutets arbete med systematiska översikter bör baseras på konfigurativa angreppssätt. Mycket av argumentationen bottenar i antagandet att pluralism är att föredra när det gäller frågan om vad som ska räknas som värdefull forskning för lärare och på vilka sätt som den kan göra skillnad för undervisningen.

If there are different ways to understand the world, and if there are different forms that make such understanding possible, then it would seem to follow that any comprehensive effort to understand the processes and

outcomes of schooling would profit from a pluralistic rather than a monolithic approach to research. (Eisner, 1993, s. 8)

De argument som framförts ifrågasätter således inte relevansen av aggregativa översikter. Aggregativa översikter kan svara på frågor som av förklarliga skäl inte är särskilt väl lämpade för konfigurativa format (jfr Gough m.fl., 2012a). Det är dock viktigt att understryka att en ökad betoning på konfigurativa översikter går utöver de ursprungliga politiska intentionerna med SKOLFI—att systematiska översikter främst ska bidra till förbättringar av kunskapsresultaten. Konfigurativa format skulle underlätta för SKOLFI att utarbeta systematiska översikter mer följsamt mot läraryrkets och undervisningens inneboende komplexitet. Därmed inte sagt att konfigurativa översikter ensamma kan tillhandahålla den kunskap som lärare behöver. Med hjälp av konfigurativa översikter skulle SKOLFI framförallt ges bättre möjligheter att understödja omdömen om vad som är utbildningsmässigt önskvärt, inkludera studier från praktikutvecklande ansatser, samt förmedla kunskap som kan spela en kritisk roll i undervisningen.

#### NOTER

Under möten med Vetenskapsrådets så kallade SKOLFORSK-projekt gav ansvariga för utredningen uttryck för att SKOLFI:s myndighetsinstruktion avser att svara mot hur undervisning är reglerat i skollagen.

<sup>2</sup> Översikten framstår dock som relevant för att sätta olika innebörder av medborgarfostran i relation till de pedagogiska aktiviteter som har studerats inom området. Ett kombinerat aggregativt och konfigurativt format kan alltså vara passande för att understödja diskussion kring vilka innebörder av målen som är önskvärda i nära anslutning till de medel som finns tillgängliga (jfr Biesta, 2007).

<sup>3</sup> Inom medicin- och vårdområdet finns det exempel på systematiska översikter som avser att informera professionellas omdömen på ett indirekt sätt. Strech och Sofaer (2012) har exempelvis utvecklat ett översiktsformat för att syntetisera undersökningar som baseras på argumentation. För att illustrera formatet använder Strech och Sofaer litteratur som belyser olika etiska frågor. Men översikten syftar inte till att komma fram till ett slutgiltigt svar på de etiska frågorna, utan det är argumenten för och emot olika ståndpunkter som syntetiseras.

<sup>4</sup> SKOLFI använder ”praktiknära” som beteckning för denna forskningsinriktning. SKOLFI:s (2015c, s.4) definition av praktiknära forskning är emellertid identisk med vad Carlgren (2011) avser med praktikutvecklande forskning.

<sup>5</sup> Inom högre utbildning har dock Franqueira och Tunnicliffe (2015) genomfört en översikt av så kallat ”flippat klassrum” som är inspirerad av CIS-formatet.

## REFERENSER

- Barnett-Page, Elaine & Thomas, James (2009). Methods for the synthesizing of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(59), 1–11.
- Bennett, Randy E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education*, 18(1), 5–25.
- Biesta, Gert (2007). Why ‘what works’ won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Bohlin, Ingemar (2010). Systematiska översikter, vetenskaplig kumulativitet och evidensbaserad pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(2), 164–186.
- Bohlin, Ingemar (2011). Evidensbaserat beslutsfattande i ett vetenskapsbaserat samhälle. Om evidensrörelsens ursprung, utbredning och gränser. I Ingemar Bohlin & Morten Sager (Red.), *Evidensens många ansikten* (31–68). Lund: Arkiv Förlag.
- Bohlin, Ingemar (2012). Formalizing syntheses of medical knowledge: The rise of metaanalysis and systematic reviews. *Perspectives on Science*, 20(3), 273–309.
- Bridges, David (2008). Evidence-based reform in education: A response to Robert Slavin. *European Educational Research Journal*, 7(1), 129–133.
- Campbell Collaboration (2014). *Campbell Systematic Reviews: Policies and Guidelines Campbell Systematic Reviews 2014: Supplement 1*.
- Carlgren, Ingrid (2010). Den felande länken: Om frånvaron och behovet av klinisk utbildningsvetenskaplig forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(4), 295–306.
- Carlgren, Ingrid (2011). Forskning ja, men vilken slags och i vilket syfte? Om avsaknaden och behovet av en “klinisk” mellanrumsforskning. *Pedagogisk forskning*, 15(4). 65–79.
- Cheung, Wai M. & Wong, Wing Y. (2014). Does lesson study work? *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137–149.
- Clegg, Sue (2005). Evidence-based practice in educational research: a critical realist critique of systematic review. *British Journal of Sociology of Education* 26(3), 415–428.
- Dixon-Woods, Mary, Cavers, Debbie, Agarwal, Shona, Annandale, Ellen, Arthur, Antony, Harvey, Janet, ... Sutton, Alex J. (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC Medical Research Methodology*, 6(35), 1–13.
- Donnelly, James F. (1999). Schooling Heidegger: On being in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 933–949.
- Dunn, Karee E. & Mulvenon, Sean W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7).

- Dyssegaard, Camilla B., Sogaard Larsen, Michael & Tiftikci, Neriman (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- Eisner, Elliot W. (1993). Forms of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, 22(7), 5–11.
- Elbaum, Batya, Vaughn, Sharon, Hughes, Marie & Watson Moody, Sally (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65(3), 399–415.
- Entwistle, Vikki A., Firnigl, Danielle, Ryan, Mandy, Francis, Jillian J. & Kinghorn, Phillip (2012). Which experiences of health care delivery matter to service users and why? A critical interpretive synthesis and conceptual map. *Journal of Health Services Research & Policy*, 17(2), 70–78.
- Evaldsson, Ann-Carita & Nilholm, Claes (2009). Evidensbaserat skolarbete och demokrati: Mobbing som exempel. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(4), 503–511.
- Evaldsson, Ann-Carita & Nilholm, Claes (2010). Var finns evidensen för evidensrörelsens anspråk? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(4), 321–326.
- Ferm Almqvist, Cecilia, Vinge, John, Väkevä, Lauri & Zandén, Olle (2016). Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 3–18.
- Franqueira, Virginia N. L. & Tunnicliffe, Peter (2015). To flip or not to flip: A critical interpretive synthesis of flipped teaching. I Vladimir L. Uskov, Robert J. Howlett & Lakhmi C. Jain (Red.), *Smart Education and Smart e-Learning* (57–67). Heidelberg: Springer International Publishing.
- Geboers, Ellen, Geijsel, Femke, Admiraal, Wilfried & ten Dam, Geert (2013). Review of the Effects of Citizenship Education. *Educational Research Review* 9, 158–173.
- Gough, David (2004). Systematic research synthesis. I Gary Thomas & Richard Pring (Red.), *Evidence-based practice in education* (44–62). Buckingham: Open University Press.
- Gough, David & Elbourne, Diana (2002). Systematic research synthesis to inform policy, practice and democratic debate. *Social Policy and Society*, 1(3), 225–236.
- Gough, David, Oliver, Sandy & Thomas, James (Red.). (2012a). *An introduction to systematic reviews*. London: Sage.
- Gough, David, Oliver, Sandy & Thomas, James (2012b). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(28), 1–9.
- Gough, David & Thomas, James (2012). Commonality and diversity in reviews. I David Gough, Sandy Oliver & James Thomas (Red.), *An introduction to systematic reviews* (35–65). London: Sage.

- Gough, David, Oliver, Sandy & Thomas, James (2013). *Learning from research: systematic reviews for informing policy decisions: a quick guide*. A paper for the Alliance for Useful Evidence. London: Nesta.
- Greenhalgh, Trisha, Robert, Glenn, Macfarlane, Fraser, Bate, Paul, Kyriakidou, Olympia & Peacock, Richard (2005). Storylines of research in diffusion of innovation: A meta-narrative approach to systematic review. *Social Science & Medicine* 61(2), 417–430.
- Gutiérrez, Kris D. & Penuel, William R. (2014). Relevance to Practice as a Criterion for Rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19–23.
- Hammersley, Martyn (2004). Some questions about evidence-based practice in education. I Gary Thomas & Richard Pring (Red.), *Evidence-based practice in education* (133–149). Buckingham: Open University Press.
- Hammersley, Martyn (2009). What is evidence for evidence-based practice? I. Hans-Uwe Otto, Andreas Polutta & Holger Ziegler (Red.), *Evidence-based practice—modernising the knowledge base of social work* (139–150). Opladen: Budrich.
- Hansen, Hanne F. & Rieper, Olaf (2009). The evidence movement. The development and consequences of methodologies in review practices. *Evaluation*, 15(2), 141–163.
- Higgins, Julian P. T., Altman, Douglas G. & Sterne, Jonathan A. C. (2011). Chapter 8: Assessing risk of bias in included studies. I Julian P. T. Higgins & Sally Green (Red.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0* (rev. March 2011). The Cochrane Collaboration.
- Hume, Anne & Coll, Richard K. (2009). Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269–290.
- Levinsson, Magnus (2015). *Kartläggning och sammanställning av forskning i Norden*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Levinsson, Magnus (2017). Kan och bör systematiska översikter adressera frågor om vad som är utbildningsmässigt önskvärt? *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 3(1), 86–92.
- Levinsson, Magnus & Prøitz, Tine S. (2017). The (non-)use of configurative reviews in education. *Education Inquiry*, 8(3), 209–231.
- Marshall, Bethan & Drummond, Mary J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133–149.
- Moos, Leif (2006). A real change or a change in rhetoric? Comments to two OECD reviews on educational research: United Kingdom in 2002 and Denmark in 2004. I Tom Schuller, Wim Jochems, Leif Moos & Agnes Van Zanten, Evidence and policy research. *European Educational Research Journal* 5(1), 57–61. doi:10.2304/eeerj.2006.5.1.57
- Moyles, Janet & Yates, Richard (2003). *What is known about successful models of formative*

- assessment for trainee teachers during school experiences and what constitutes effective practice?* Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre.
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2015). *Forskningen om inkludering—en SMART översikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Noblit, George W. & Hare, Dwight R. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Beverly Hills, CA: Sage.
- O'Connor, Denise, Green, Sally & Higgins, Julian P. T. (2011). Chapter 5: Defining the review question and developing criteria for including studies. I Julian P. T. Higgins & Sally Green (Red.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0* (rev. March 2011). The Cochrane Collaboration.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). *New challenges for educational research*. Paris: CERI.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004a). *National review on educational R & D: Examiners' report on England*. Paris: CERI.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004b). *National review on educational R & D: Examiners' report on Denmark*. Paris: CERI.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2007). *Evidence in Education. Linking research and policy*. Paris: CERI.
- Paterson, Barbara L., Thorne, Sally E., Canam, Connie & Jillings, Carol (2001). *Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petticrew, Mark (2015). Time to rethink the systematic review catechism? Moving from 'what works' to 'what happens'. *Systematic reviews*, 4(1), 1–9.
- Petticrew, Mark & Roberts, Helen (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Malden: Blackwell Publishers.
- Prøitz, Tine S. (2015). *Metoder for systematiske kunnskapsoversikter*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Randel, Bruce, Beesley, Andrea D., Apthorp, Helen, Clark, Tedra F., Wang, Xin, Cicchinelli, Louis F. & Williams, Jean M. (2011). *Classroom assessment for student learning: The impact on elementary school mathematics in the central region* (NCEE 2011-4005). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Regeringsdirektiv (Dir. 2014:7). *Inrättande av ett Skolforskningsinstitut*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Scott, David & Lawson, Helen (2001). Citizenship education: Models and discourses. I Alistar Ross (Red.), *Learning for a democratic Europe* (349–356). London: Children's Identity and Citizenship in Europe.
- Sebba Judy, Crick, Ruth D., Yu, Guoxing, Lawson, Hilary, Harlen, Wynne & Durant, Keren (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary*

*schools of self and peer assessment* (Technical report). Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

SFS 2014:1578. *Förordning med instruktion för Skolforskningsinstitutet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolforskningsinstitutet (2015a, 23 mars). @FrkPernilla Under uppbyggnadsfasen pågår metodutveckling och behovsfångst innan systematiska kunskapssammanställningar kan göras. (Twitterinlägg). Hämtad från <https://twitter.com/skolfi/status/580018730685632512>

Skolforskningsinstitutet (2015b). *Årsredovisning 2015*. Solna: Skolforskningsinstitutet.

Skolforskningsinstitutet (2015c). *Behovet av praktikenära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Skrivelse till Utbildningsdepartementet. Inspel till forskningspropositionen (2015-11-04). Solna: Skolforskningsinstitutet.

Skolforskningsinstitutet (2016a, 3 februari). Systematiska översikter är ett metodutvecklingsområde. @skolfi ser @SBU\_se som en systemmyndighet. Viktigt med samarbete. (Twitterinlägg). Hämtad från <https://twitter.com/skolfi/status/694843790922772481>

Skolforskningsinstitutet (2016b, 28 januari). Professor of Evidence-informed Policy and Practice David Gough @EPPICentre is visiting @skolfi to discuss methods of systematic reviews. (Twitterinlägg). Hämtad från <https://twitter.com/skolfi/status/692640064682250240>

Skolforskningsinstitutet (2016c). *Årsredovisning 2016*. Solna: Skolforskningsinstitutet.

Skolforskningsinstitutet (2017). *Årsredovisning 2017*. Solna: Skolforskningsinstitutet.

Skolforskningsinstitutet (2018). *Utveckla undervisningen med stöd av systematiska översikter*. Hämtad 2018-03-15 från <http://www.skolfi.se/forsknings-sammanställningar/utveckla-undervisningen-med-stod-av-systematiska-oversikter/>

Snilstveit, Birte, Oliver, Sandy & Vojtkova, Martina (2012). Narrative approaches to systematic review and synthesis of evidence for international development policy and practice. *Journal of Development Effectiveness*, 4(3), 409–429.

SOU 2009:94. *Att nå ut och nå ända fram*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Strech, Daniel & Sofaer, Neema (2012). How to write a systematic review of reasons. *Journal of Medical Ethics*, 38(2), 121–126.

Swanson, Elizabeth A., Hairrell, Angela, Shawn, Kent, Ciullo, Stephen, Wanzek, Jeanne A. & Vaughn, Sharon (2014). A synthesis and meta-analysis of reading interventions using social studies content for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 178–195.

Torgerson, Carole (2003). *Systematic reviews*. London: Continuum International.

- Torrance, Harry (2007). Assessment "as" learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281–294.
- Torrance, Harry (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323–342.
- Torrance, Harry & Pryor, John (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615–631.
- Utredningen om inrättandet av ett Skolforskningsinstitut (U2014:02). *Deh rapport*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet (2015). *Forskning och skola i samverkan. Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Waterman, Heather, Tillen, Dominique, Dickson, Rumona & De Koning, Korrie (2001). Action research: a systematic review and guidance for assessment. *Health Technology Assessment*, 5(23), 1–166.
- Wendt, Rikke E. (2016). *Systematiske reviews og kvalitativ forskning. Inddragelse af kvalitativ forskning i systematiske reviews på uddannelsesområdet*. Ph.d.-afhandling ved Aarhus Universitet, Faculty of Arts. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Westhorp, Gill, Walker, Bill, Rogers, Patricia, Overbeeke, Nathan, Ball, Daniel & Brice, Graham (2014). *Enhancing community accountability, empowerment and education outcomes in low and middle-income countries: A realist review*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- What Works Clearinghouse (u.å.). *Procedures and standards handbook* (version 3.0). Hämtad 2017-03-28 från <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Handbooks>



# Konsumtionsuppsatser som ny bedömningspraktik för lärarutbildare

Mats Lundström (A), Karin Stolpe(B), Lars Björklund(B), Maria Åström (C)

(A) Malmö universitet

(B) Linköpings universitet

(C) Göteborgs universitet

## ABSTRACT

Vid den senaste lärarutbildningsreformen beslutades att på de flesta lärarutbildningsprogrammen ska lärarstudenter skriva självständiga arbeten omfattande totalt 30 högskolepoäng. Vid många lärosäten har detta lett till en uppdelning i två olika självständiga arbeten: en konsumtions- och en produktionsuppsats. Denna studie undersöker om konsumtionsuppsatser – en typ av kunskapsöversikter – innebär en ny bedömningspraktik för lärarutbildare som examinatorer. Examinatorer vid lärosäten med lärarutbildning har blivit intervjuade och fått besvara en enkät rörande dessa bedömningskriterier. Resultaten indikerar att en majoritet av examinatorerna inte ser stora skillnader mellan att bedöma en konsumtionsuppsats och en mer traditionell produktionsuppsats där egen empiri i form av till exempel intervjuer samlas in och analyseras. Vid intervjuerna framkom dock några skillnader mellan de två uppsatstyperna. Dessa hänger huvudsakligen ihop med antingen hur strukturen byggs upp, vad som är metod eller hur forskningsförankringen är framskrivnen. Slutsatsen blir att den nya form av uppsatser som konsumtionsuppsatser innebär inte tycks ha renderat i någon stor förändring av bedömningspraktiken hos examinatorerna.

## INTRODUKTION

I den senaste utredningen kring lärarutbildningen - *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) - betonas vikten av att lärarutbildningarna utbildar för ett vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt. Utredningen fastställer att

lärarutbildningen ska vila på en vetenskaplig grund samt vara forskningsanknuten, något som redan tidigare betonats av Högskoleverket (Säljö & Södling, 2006). Som ett led i att förstärka kvaliteten i högre utbildning föreslog en utredning (Prop. 2009/10:139) att utvärderingarna skulle lägga stor vikt vid självständiga arbeten (Hjort & Sundkvist, 2010). Som en konsekvens av detta har lärarstudenternas vetenskapliga texter fått en allt större roll i såväl examination av studenterna som bedömning av lärosätets kvalitet (Svärd, 2013). Dessa skärpta krav på att kunna skriva vetenskaplig text medför att det blir viktigt med kunskap om hur examinators bedömer studenters vetenskapliga texter. Eftersom de självständiga arbetena har en viktig roll i högskoleutbildningar är det väsentligt att pedagogisk forskning belyser området, som en del av högskolepedagogisk forskning. Råde (2016) beskriver hur studier om lärarutbildningens examensarbeten ofta är genomförda ur ett studentperspektiv eller som dokumentstudier. Det har också förekommit studier kring handledning (Gustavsson & Eriksson, 2015) och kvaliteten i examensarbeten (Forsberg & Lundgren, 2006). Även om Högskoleverket har initierat en del utredningar som redovisas nedan menar vi att det är viktigt att mer pedagogisk forskning görs inom området. Det är därför av vikt att belysa handledar- och examinatorperspektivet i forskning om examensarbeten på lärarutbildningen. Genom att undersöka vilka bedömningskriterier som betonas som viktiga i en lärarstudents uppsats ges möjlighet att analysera hur viktiga delar av en pedagogisk utbildning bedöms. Redan när de första examensarbetena i den reformerade lärarutbildningen skrevs år 2004, var de föremål för forskning. Gustafsson och Hallström (2005) diskuterar hur lärarstudenternas examensarbeten ska syfta till att utveckla en mängd förmågor som behövs i en kommande karriär. De menade redan då att både läroplansteoretisk och pedagogisk forskning behövs inom området, inte minst avseende bedömning av vetenskaplig förmåga hos studenterna.

Ett vanligt sätt att organisera det självständiga arbetet i enlighet med den nya examensordningen från 2011 är att låta studenterna skriva två självständiga arbeten om vardera 15 högskolepoäng (hp). Därmed har antalet självständiga arbeten på lärarutbildningsprogrammen ökat. Detta medför i sin tur att allt fler disputerade lärare från olika ämnesdiscipliner måste involveras i handledning och examination av dessa självständiga arbeten på lärarutbildningen, vilket kan leda till problem med reliabilitet och samstämmighet i bedömningen av arbetena (Svärd, 2013). I lärarutbildningen kommer examinatorserna från olika ämnesdiscipliner och bedömningstraditioner, till exempel från ett naturvetenskapligt ämne, naturvetenskapernas didaktik eller humaniora. Dessa examinators har dessutom olika lång erfarenhet som handledare och examinators. Olika uppfattningar om hur god vetenskap ser ut, testas och redovisas (Schwab,

1964; Scriven, 1964) samt olika erfarenhet skulle kunna ge upphov till olikheter i bedömning av självständiga arbeten.

Den nya lärarutbildningsreformen (Bet. 2009/10:UbU16; SOU 2008:109) innebär att studenternas förmåga att producera texter betonas. En följd av detta är att skrivandet av längre vetenskapliga texter introduceras tidigare i utbildningen. En vanlig lösning i de lärarprogram som skriver självständiga arbeten om sammanlagt 30 hp, är att det första skrivs på grundnivå och det andra på avancerad nivå. En variant som förekommer på flera lärosäten är att arbetet på grundnivå utgör en kunskapsöversikt där studenterna använder artiklar, forskningsrapporter och avhandlingar som data. Denna typ av kunskapsöversikter kommer i denna artikel att benämnas *konsumtionsuppsatser*. Till skillnad från konsumtionsuppsatsen, samlar studenten sedan in uppsatsen på avancerad nivå egen primärdata i form av exempelvis enkäter eller intervjuer. Den påminner om de examensarbeten som har funnits under en längre tid på lärarutbildningarna och kallas i fortsättningen för *produktionsuppsats*. Konsumtionsuppsatser tillhör fortfarande genren vetenskaplig text, men den genomförs och skulle kunna skrivas på ett annorlunda sätt än en produktionsuppsats. Därmed uppkommer frågan om bedömningen av konsumtionsuppsatser kommer att göras utifrån andra aspekter än de väl etablerade produktionsuppsatserna. Med andra ord, medför frånvaron av studentinsamlad empiri i form av till exempel intervjuer att kriterierna för bedömningen av konsumtionsuppsatser skiljer sig från kriterier för bedömning av produktionsuppsatser?

Eftersom konsumtionsuppsatser är en relativt ny företeelse på lärarutbildningsprogrammen är de också obeforskade. Denna artikel diskuterar vilka bedömningskriterier som handledare och examinatoreer för dessa konsumtionsuppsatser använder samt hur dessa relaterar till kriterier som traditionellt används vid bedömning av produktionsuppsatser. Data har samlats in vid totalt sex lärosäten, där både enskilda intervjuer och en webbaserad enkätstudie genomförts med examinatoreer av självständiga arbeten. Samtliga i intervjustudien och majoriteten av informanter i enkätstudien kommer från tre lärosäten med stor volym av lärarutbildning.

## SYFTE OCH FORSKNINGSPRÅG

Syftet med studien är att undersöka om konsumtionsuppsatser - som en relativt ny företeelse på lärarprogrammen jämfört med produktionsuppsatser - innebär en ny bedömningspraktik för lärarutbildare som examinatoreer. Följande forskningsfråga ramar in studien:

På vilka sätt anser examinatoreer att konsumtionsuppsatser skiljer sig från produktionsuppsatser med avseende på bedömningskriterier?

## TIDIGARE FORSKNING

I nedanstående avsnitt kommer inledningsvis studier av självständiga arbeten i en svensk kontext att presenteras. Därpå följer internationell forskning om lärares bedömningspraktiker inom högre utbildning. I begreppet bedömningspraktik lägger vi i denna artikel användningen av bedömningskriterier.

### **Självständiga arbeten på svenska lärosäten**

Utredningar och forskning om självständiga arbeten på svenska lärarprogram har till stor del fokuserat på kvaliteten på uppsatserna. I en utredning på uppdrag från Högskoleverket (HSV) 2006, granskade Forsberg och Lundgren 116 examensarbeten i lärarutbildningen samt jämförde dessa med examensarbeten från sjuksköterskeprogrammet samt ämnena företagsekonomi och psykologi (Forsberg & Lundgren, 2006). Författarna till utredningen visade att det finns indikationer på att det råder en viss oenighet om såväl bedömningsgrunder som betygskriterier både inom bedömargruppen i studien och jämfört med examinatoreer på respektive utbildning. I denna utredning gjordes kvalitetsbedömningen utifrån sju aspekter; forskningsanknytning, problemformulering, teoretisk medvetenhet, metod, teori-empiri, språklig utformning och formalia samt uppsatsämnets svårighetsgrad (Forsberg & Lundgren, 2006). Korrelationen mellan de två bedömare som granskade samma uppsatser var i genomsnitt 0.45 när en helhetsbedömning gjordes på en femgradig skala. Bedömningarna hos de fyra bedömarparen varierade mellan 0.30-0.79 i korrelation. Det var störst samvariation mellan helhetsbedömning och bedömning av teori-empiri samt teorimedvetenhet, vilket antyder att bedömarna lade stor vikt vid hur teori behandlas i examensarbetena. Kriteriernas svårighetsgrad samt språk och formalia ansågs mindre viktiga av bedömarna för en helhetsbedömning. Den språkliga utformningen, formalia och disposition utgjorde sällan något större problem, tvärtom ansågs en majoritet av uppsatserna vara tillfredsställande i detta avseende. Detsamma gäller val av problem som ofta knyter an till den kommande yrkesverksamheten och/eller något aktuellt ämne. Problem som lyftes fram och som kan identifieras även i den typiska uppsatsen handlar till exempel om normativitet, uppsatsens teoretiska förankring och studenters kritiska förmåga (Forsberg & Lundgren, 2006). Resultaten indikerar att olika bedömare inte bedömer på samma sätt. Detta kan grunda sig i oenighet i vad som anses som viktigt eller att bedömare har olika syn på vad som kan betecknas som hög kvalitet. Med samma empiri visar dessutom Forsberg (2012) att det inte är någon större skillnad mellan vilken kvalitet olika bedömningsdelar eller kategorier (exempelvis problemformulering, teorimedvetenhet och metod) av ett examensarbete har. Bedömarna i studien rankar kvaliteten av dessa att vara på ungefär samma nivå (2.6-3.1 på en

femgradig skala). En liknande studie på uppdrag från HSV, där lärarutbildningen stod i fokus (Säljö & Södling, 2006), indikerar att kriterier som anknyter till kritiskt tänkande, analytisk förmåga, källkritik, ifrågasättande av slutsatser och påståenden, nyfikenhet och överblick anses som mest viktiga. Även Säljö och Södlings studie visar att bedömningspraktiken inte är enhetlig och konsistent.

### **Lärares bedömningspraktik och kriteriers användning vid bedömning**

Svennberg, Meckbach och Redelius (2014) och Young (2011) anser att lärares bedömningspraktik i allmänhet uppvisar brist på konsistens och likformighet. Svennberg et al. (2014) beskriver hur lärare i sina bedömningar tenderar att använda sig av en blandning av studenters attityder, ansträngning och prestation. I liknande termer uttrycker Young (2011) lärares betygssättning som lärares syn på kunskaper och färdigheter blandat med uppfattningar om studenters närvaro, attityd och motivation. Även Sadler (2005) anser att examinatorers dominerande utgångspunkt när de ska bedöma studentarbeten är en hybrid av två faktorer: lärarens personliga förväntningar och hur andra studenter har presterat. För att motverka olikheter och öka reliabiliteten i bedömningar arbetar allt fler lärosäten med bedömningskriterier som fastställs i förväg (Bloxham, Boyd & Orr, 2011). Syftet är att dessa kriterier ska vara kända och accepterade hos studenter, handledare och examinatorer. Därmed ska det bli mer explicit på vilken grund betygssättningen sker. Bloxham m.fl. (2011) anser att trots goda intentioner har systemet mött kritik, vilket leder till slutsatsen att förutbestämda kriterier medför en positivistisk syn på bedömning. De menar att en uppgift eller uppsats kan besvaras eller skrivas på väldigt olika sätt men där olika sätt kan vara lika effektiva och bra. Studier har visat att examinatorer många gånger inte heller använder sig av ett analytiskt, kriteriebaserat sätt att göra sin bedömning, utan istället använder sig av ett holistiskt perspektiv. Bloxham m.fl. (2011) fann att trots att det fanns officiella kriterier att bedöma studenters uppsatser utifrån användes dessa inte alls eller först i efterhand för att motivera betyget. Istället för att ta hänsyn till enskilda kriterier gjorde nästan alla 12 bedömarna i studien en helhetsbedömning vid det slutliga betygssättandet av uppsatser.

Forskning visar också att vetenskapligt skrivande är den del av akademiska studier som studenterna anser är den största utmaningen (Tiihonen, 2015). Vidare visar studier som varit mer studentfokuserade att lärarstudenters frågor vid handledning i högre grad rör vetenskaplig tradition och produktion, än det studerade området eller forskningsfrågan (Gustavsson & Eriksson, 2015). Gustavsson och Eriksson observerade handledningssamtal vid lärarhandledningens examensarbeten. I deras studie dominerades handledningstillfällena av val av undersökningsområde, vad som menas med kritiskt förhållningssätt, karaktären av textproduktion samt användning av referenser. Denna handledning kommer att resultera i att dessa områden,

uttryckt i bedömningskriterier kommer att uppfattas som viktiga av studenten.

Karlsudd (2018) visar att problemformuleringen har avgörande betydelse för resultatet av uppsatsen. Genom att jämföra problemformuleringen i 58 examensarbeten vid lärarutbildningen med det betyg examensarbetet fick visade Karlsudd att en välformulerad problemformulering var nödvändig för ett högt betyg. Karlsudd drar slutsatsen att ett välformulerat syfte och problem är särskilt viktigt för att uppsatsen ska bedömas att hålla hög standard.

Något som kan medföra skillnader i vilka bedömningskriterier som är viktiga för examinatorer är examinatorers ämnesbakgrund. Becher (1994) beskriver disciplin skillnaderna som bestående av olika kulturella karaktärer. Becher bygger sin argumentation på 350 intervjuer med informanter från 12 olika fält (biologi, kemi, ekonomi, ingenjörsvetenskap, geografi, historia, juridik, matematik, moderna språk, farmakologi, fysik och sociologi). Dessa olika fält har gemensamma beröringspunkter kopplade till akademien men har olika traditioner vad gäller hur de ser på kunskap och därmed hur de bedömer. Å andra sidan har en del studier uppvisat små skillnader mellan hur examinatorer bedömer. Bettany-Saltikov, Kilinc och Stow (2009) fann hög interbedömarreliabilitet i bedömningen av masteruppsatser när allmänna, övergripande kriterier användes. Studien var dock begränsad, endast fyra informanter fanns med. På liknande sätt, fann inte heller Kiley och Mullins (2004) någon skillnad som kunde förklaras av ämnesbakgrund.

## STUDIENS KONTEXT

### **De undersökta lärosätenas bedömningskriterier**

Samtliga tre lärosäten, där informanterna i vår intervjustudie har sin huvudsakliga sysselsättning, utgår från en modell för bedömning av uppsatser som kan betraktas som målstyrd där förutbestämda kriterier ska utgöra bedömningsgrunden. Syftet är att studenten ska examineras utifrån hur väl de uppfyller kurskraven. Modellen anses som lämplig eftersom bedömningsprocessen blir mer strukturerad samt tydlig för studenterna (Sadler, 2009). Bettany-Saltikova m.fl. (2009) betonar dock att trots att det finns officiella kriterier kommer examinatorer att utveckla egna bedömningskriterier. Dessa kan vara påverkade av kulturen på fakulteten men även av examinatorns egna erfarenheter. Även om målen på de tre lärosätena till viss del uttrycks på olika sätt, finns det tydliga kopplingar mellan prestation och betyg utifrån kursmålen, utan jämförelser med andra studenters prestationer (jmf Sadler, 2005).

De tre lärosätena använder en modell där mål/förväntade studieresultat presenteras i termer av vad studenten ska kunna efter kursen. Målen/de

förväntade studieresultaten är uppbyggda enligt principen att studenterna ska kunna genomföra de olika delarna av en forsknings-/undersökningsprocess. Att formulera problem, planera undersökningen, välja och motivera sitt litteratururval, analysera och presentera resultatet samt att kritiskt kunna granska sitt eget och andras arbeten ingår i samtliga kursplaner kopplade till konsumtionsarbeten. På detta sätt finns det hög överensstämmelse mellan målen/de förväntade studieresultaten jämfört med traditionella examensarbeten.

Det som skiljer mellan de tre lärosätena är att lärosäte 3 betonar att slutsatserna ska dras även utifrån teorier, något som saknas i målen för de övriga två lärosätena. På lärosäte 3 ska resultaten diskuteras i förhållande till yrkesverksamheten, på lärosäte 2 ska relevansen för yrket vara tydligt framskriven medan det på lärosäte 1 ska planeras, motiveras och genomföras enligt praxis för det utbildningsvetenskapliga området. Likheter mellan de tre lärosätenas förväntade studieresultat är dock avsevärt större jämfört med skillnaderna.

Denna studie utgår från antagandet att användningen av kriterier är en form av bedömningspraktik. Vi är medvetna om att begreppet bedömningspraktik kan ses som bredare än denna begränsning. I denna studie finner vi det dock användbart att begränsa bedömningspraktiken till informanternas åsikter om användandet av kriterier. Detta val har gjorts utifrån de metoder vi använder, intervju och enkät.

## METOD

Studien har genomförts i två steg, där det första utgör en intervjustudie och det andra en enkätstudie. Svaren i intervjuerna användes för att konstruera den webbaserade enkäten. Data från båda insamlingsmetoderna har använts i den här artikeln.

Som en förberedelse till intervjuerna fick varje informant läsa fem till åtta uppsatser. En majoritet av uppsatserna som lästes var konsumtionsuppsatser, men två informanter fick istället läsa produktionsuppsatser. Orsaken till detta var att få fram alla möjliga kriterier, om dessa eventuellt skulle skilja sig åt mellan de två uppsatstyperna. Vissa av uppsatserna var kända för informanten sedan tidigare, till exempel genom att ha examinerat dem, medan andra var nya. Urvalet av uppsatser skulle ge en variation i uppsatsernas kvalitet, det vill säga skulle ha fått olika betyg vid examination, dock minst godkänt. Motivet till detta urval av uppsatser var att tydligare kunna urskilja vad som skiljer ett bra arbete från ett mindre bra.

### Intervju utifrån två metoder

Sexton lärare på tre olika lärosäten intervjuades enskilt med hjälp av en kombination av comparative judgement (CJ) (Pollitt, 2012; Thurstone, 1927) och repertory grid-technique (RGT) (Kelly, 1955). Dessförinnan hade tre pilotintervjuer genomförts. Studiens datainsamlingsmetoder, CJ och RGT, beskrivs närmre i Björklund, Stolpe och Lundström (2016). Urvalet av informanter gjordes med syfte att få informanter som disputerat i olika ämnesdiscipliner samt med olika lång erfarenhet av examination. Lärarna representerade genom sitt disputationssämne ämnesdisciplinerna pedagogik, pedagogiskt arbete, ämnesdidaktik, naturvetenskap, samhällsvetenskap, estetisk verksamhet samt etnologi. Gemensamt för informanterna var att de var aktiva inom lärarutbildningens självständiga arbeten. Intervjuerna genomfördes på informantens arbetsplats och tog 35-90 minuter. Intervjuerna ljudinspelades och transkriberades. Bakgrundsfakta i form av disputationssämne, disputationår, handledarerfarenhet och examinationserfarenhet samlades också in.

I comparative judgement får informanten göra en helhetsbedömning av uppsatsen. Genom att låta informanterna jämföra uppsatserna två och två och besvara frågan: ”vilken är bäst?”, görs en ranking av de olika uppsatserna. Pollitt (2012) anser att det holistiska synsätt som används i CJ ger hög validitet och metoden har visat sig nå hög interbedömarreliabilitet jämfört med då enskilda kriterier används (Kimbell, 2009a,b; Kimbell m.fl., 2009).

RGT som utvecklades av Kelly (1955) har använts inom flera forskningsfält för att undersöka individers personliga konstrukt (Svennberg m.fl., 2014). Ett konstrukt är ett mentalt objekt eller en föreställning som skapar mening. Dessa konstrukt och system av konstrukt används för att se skillnader i händelser, objekt och personer och därmed förstå och ge mening åt omvärlden (Kelly, 1955). Kellys definition av konstrukt som något som används för att se skillnader och ge mening, medför att ett konstrukt kan ses som ett kriterium. Eftersom ett kriterium är mer känt för våra informanter än konstrukt har kriterium använts som begrepp vid intervjuer och enkät. Kelly introducerade difference-modellen för att ta fram bipolära personliga konstrukt. I denna modell beskriver informanten hur det tredje elementet i en triad skiljer sig från de två övriga. Detta är den vanligaste modellen för RGT. RGT har använts även i Sverige (Björklund, 2008; Svennberg m.fl., 2014). Svennberg m.fl. använde RGT för att fastställa vilka kriterier idrottslärare använder vid sin betygssättning. De ser RGT som en möjlig teknik för att få examinatorer att verbalisera sina individuella, ibland implicita, kriterier. RGT utgör därmed den teoretiska basen för studien. RGT försöker förklara varför individer har olika syn på och attityder till händelser i världen. Under uppväxten kommer individer att använda olika sätt att konstruera en förståelig värld. Ett konstrukt används alltid i form av motpoler, något som är bra ställs i jämförelse med något som är dåligt (Kelly, 1955).



Vid intervjun gjorde informanten först en ranking av de olika uppsatserna utifrån en helhetsbedömning och jämförelse mellan olika arbeten (CJ). Informanten fick sedan betygsätta arbetena på en relativ skala 1-9. Därefter jämfördes tre uppsatser i taget (RGT) där informanten skulle ange vilken av uppsatserna som avvek på något sätt ifrån de andra två, positivt eller negativt. Informanten angav detta, förklarade varför och därefter förhandlades ett namn på det konstruktet fram mellan intervjuare och informant, varefter ett kriterium fastställdes. Kriteriets motsatspar fastställdes, till exempel gott språk-slarvigt språk, väl underbyggda slutsatser-dåligt underbyggda slutsatser. Sedan fick informanten placera ut de lästa uppsatserna på en relativ skala 1-9 efter hur väl de olika uppsatserna uppfyllde kriteriet. Därefter upprepades processen 5-10 gånger, beroende på hur många kriterier informanten kunde ta fram. I vissa fall fick informanten ta ställning med hjälp av kriterier som fastslagits i tidigare intervjuer. Därmed genererade intervjuerna både en inledande helhetsbedömning och en bedömning av olika kriterier som informanten angett utifrån de lästa uppsatserna (Lundström, Åström, Stolpe & Björklund, 2016; Stolpe, Björklund, Lundström & Åström, i arbete). I citaten nedan betecknas informanterna vid intervjuerna med en bokstav och tre siffror (exempel M202).

### Webbaserad enkät

Den webbaserade enkäten som konstruerats utifrån de konstrukt som framkom vid intervjuerna, besvarades av 66 examinatorer från sex lärosäten med lärarutbildning (svarsfrekvens 36,9 %). Av de 66 som besvarade enkäten var 36 kvinnor och 30 män. En bortfallsanalys visade att ingen variabel som kön, lärosäte, ämnesbakgrund eller antal examinerade uppsatser var över- eller underrepresenterad i bortfallet. Totalt var det 12 informanter som både blev intervjuade och besvarade enkäten.

Webbenkäten utformades som en Q-sortenkät (Brown, 1997; Stephenson, 1953). Q-sortenkäter bygger på att informanten får ta ställning till ett antal kriterier. Kriterierna hämtades från RGT-intervjuerna. Ursprungligen framkom sammanlagt 92 kriterier vid intervjuerna. Flera av dessa påminde om varandra även om de inte var exakt lika i ordalydelse. Därefter kategoriserade och reducerade två av författarna till denna artikel tillsammans de 92 kriterierna. Stephenson (1953) betonar att en Q-sortenkät inte ska innehålla för många kriterier eller kriterier som är väldigt lika, därför minskades dessa till 52. Kriterier togs bort eller slogs samman när det fanns två kriterier som var lika varandra även om de inte var exakt likadant formulerade. Exempelvis slogs *vetenskaplig förankring* och *god forskningsförankring* samman till *forskningsförankring*. Kriteriet *bra litteratur* gick in under *relevant forskningslitteratur*. Ytterligare 7 av de 52 kriterierna som framkommit vid intervjuerna reducerades för att göra enkäten något kortare och mer lätthanterlig för dem som besvarade den. Exempelvis togs *diskussion om*

*forskningsetik* bort eftersom *forskningsetik* fanns med. Efter denna gallring fanns 45 kriterier kvar.

En pilotenkät tillverkades och testades av nio informanter. Enkäten var internetbaserad och bestod av en Q-sortdel och en frågedel där uppgifter om kön, disputationssämne, lärarexamen samt erfarenhet som handledare och examinator samlades in. Frågan som ställdes var: *Vad tycker du är viktigast för att beskriva en god uppsats/examensarbete?* Informanterna fick i Q-sortdelen ta ställning till ett av kriterierna i taget och göra en grovsortering av kriterierna i mycket viktiga, viktiga och mindre viktiga. Efter denna första grovsortering finsorterade informanterna kriterierna på en 11-gradig normalfördelad skala från 0-10. Det var inte möjligt att sätta samtliga kriterier som viktiga eller mycket viktiga, utan det var nödvändigt att använda hela skalan. I slutet av enkäten fanns en fråga om det fanns något eller några av kriterierna som är viktigare att använda sig av vid bedömning av en konsumtionsuppsats.

Kriterierna delades sedan in i 10 kategorier, först av en av författarna och sedan av de övriga författarna till denna artikel. Fem av kriterierna kategoriserades på ett annorlunda sätt av en i forskargruppen jämfört med den första kategoriseringen. Dessa fem kriterier diskuterades sedan i hela forskargruppen där man till slut enades om kategorisering. Kriterierna kategoriserades under följande rubriker: *forskningsanknytning, problemformulering, teorimedvetenhet, metod, teori-empiri, språk och formalia, svårighetsgrad, genomförande och slutsatser, helhet* samt *övrigt*. Samtliga kategorier förutom *övrigt* är hämtade från tidigare undersökningar av examensarbeten (Forsberg & Lundgren, 2006; Råde, 2014). *Övrigt*-rubriken tillkom när det inte tydligt gick att koppla till någon av de övriga kategorierna. Som exempel kan nämnas nya *fynd, ambitiös* och *god motivering*.

Data analyserades genom att förekomsten av de olika kriterierna i respektive kategori som fastställdes i intervjuerna beräknades. Därefter analyserades intervjuerna med syfte att upptäcka informanternas uppfattningar om likheter och skillnader mellan bedömning av konsumtionsuppsatser och produktionsuppsatser, i enlighet med studiens syfte. För att ytterligare kunna uppnå syftet med studien, ställdes sist i enkäten en fråga angående om det fanns något eller några av kriterierna som var extra viktiga att beakta vid bedömning av en konsumtionsuppsats. Enkätdata analyserades med hjälp av Standard Packages for Social Sciences (SPSS) där medelvärde och standardavvikelse för varje kriterium och kategori beräknades. Övriga resultat från studien redovisas i Lundström m.fl. (2016) (2016) och Stolpe m.fl. (i arbete).

## RESULTAT

I huvudsak ser informanterna i både intervjustudien och enkätstudien små skillnader mellan att bedöma en produktionsuppsats och en konsumtions-

uppsats. Kriterier och diskussioner kring dessa rör sig allt som oftast på ett generellt plan där resonemangen går att tillämpa oavsett vilken typ av uppsats eller på vilken nivå (grund-, eller avancerad) det gäller. De klassiska kriterierna kopplade till *forskningsförankring, syfte, frågeställningar, metod, slutsatser* och *formalia* framkommer också i de flesta intervjuer och betonas oavsett vilken typ av uppsats det rör sig om. *Röd tråd, god struktur* och *tydlighet* är de helhetsbegrepp som oftast poängteras.

I enkäten valde 18 av de 66 informanterna (27 %) att ange minst ett kriterium som de ansåg vara viktigare vid en konsumtionsuppsats. Det är således en minoritet som väljer att ange minst ett särskiljande kriterium, vilket indikerar att många examinatorer inte ser någon skillnad i att granska konsumtionsuppsatser jämfört med produktionsuppsatser, vilket också framkom i intervjuerna.

I intervjuerna framkommer dock en del skillnader i uppfattningar om de två uppsatstyperna och vilka konsekvenser detta får för bedömningen av uppsatserna. Dessa hänger huvudsakligen ihop med antingen hur strukturen byggs upp, vad som är metod eller hur forskningsförankringen är framskriven. Skillnaderna som anges är analyserade utifrån ett bedömningsperspektiv men är också ett uttryck för att det är skillnad i uppsatstyperna och sättet att skriva dem på. Under nedanstående rubriker redovisas resultat från intervju och webenkät. Utgångspunkten har varit att redovisa sådant som framkommit frekvent i intervjuerna och/eller i webenkäten. Fokus ligger på de skillnader som framkommit, även om resultaten visar att informanterna huvudsakligen ser små skillnader mellan att bedöma konsumtionsuppsats och produktionsuppsats.

### Uppsatsens struktur

Ett kriterium som återkommer i flera intervjuer är uppsatsens struktur. Informanterna återkommer till att det blir skillnad på strukturen i de båda uppsatstyperna och att konsumtionsuppsatserna ofta är lättare att strukturera. M222 ser konsumtionsuppsatserna som enklare att skriva eftersom mer är givet i en konsumtionsuppsats och det blir mindre risk att något går fel.

På sätt och vis skulle man kunna säga att det är enklare med en konsumtionsuppsats. För ofta är det ju när de ska systematisera sitt material som det går snett, eller att de inte lyckas hitta någon form av princip eller teman så blir det ingenting. Här tycker jag att det är ganska prydligt. Man har hittat någon typ av struktur i de här texterna. Men sedan har de blivit producerade, reproducerande och sedan har man inte kommit längre.

För M222 är systematisering och struktur viktigt, hen menar att det finns en tydligare mall att följa i ett konsumtionsarbete men att detta också kan

medföra att texten endast blir en reproduktion av tidigare texter, vilket får konsekvenserna för bedömningen.

På ett liknande sätt lyfter L003 upp en risk som hen anser finns vid konsumtionsuppsatser, nämligen att uppräknigen av de olika studierna blir långrandig.

Jenny och Laura har fått en trevlig struktur på sin uppsats. Dels tydliggör de i sin konsumtionsuppsats de enskilda studierna de har analyserat på ett föredömligt sätt bättre än vad jag sett andra. Ja, de har hittat ett exempel på att skriva en konsumtionsuppsats där de enskilda bidragen lyfts fram utan att det blir stackato-mässigt.

För både M222 och L003 blir undvikande av uppräknig med risk för långrandighet en viktig aspekt vid deras bedömning av en konsumtionsuppsats. L003 har varit handledare eller examinator till Jenny och Laura och poängterar att de lyckats bättre än andra arbeten hen tidigare granskat i det avseendet.

I enkätsvaren förekommer endast två svar som kan kopplas till uppsatsens struktur. Det ena svaret betonar att det ska vara lätt att få översikt över uppsatsen, vilket kan kopplas till uppsatsens struktur. Det andra enkätsvaret rör tematisering, som också hänger samman med struktur. Struktur nämns inte explicit i något av enkätsvaren.

## Metod

I en konsumtionsuppsats samlas inte egen empiri i form av intervjuer, enkäter eller liknande utan det är insamlandet och analys av texter som är i fokus. Detta får konsekvenser för kategorin metod. Metod är den kategori som oftast tas upp i intervjuerna. Informant L079 vill att studenterna ska förstå skillnaden mellan det som vanligtvis ses som metod i en produktionsuppsats och den metod som används i en konsumtionsuppsats.

Jag har ju löst problemet genom att inte kalla, när jag skriver konsumtionsuppsats så kallar vi det inte metod. I min föreläsning säger jag att vi kallar det inte för metod bara för att vi inte ska förväxla med produktionsuppsatser utan vi kallar det för tillvägagångssätt eller genomförande.

L079 har alltså löst dilemman med att empirin och därmed även metoden är annorlunda i en konsumtionsuppsats genom att undvika begreppet i samband med handledning av konsumtionsuppsatser. Ett enskilt kriterium som lyfts fram gällande metod görs av M222 som visar på svårigheten att i en konsumtionsuppsats synliggöra metoden.

Uppsats E beskriver bara sökvägen, det finns ingen metod. Den saknar, metodmedvetenhet handlar inte bara om att beskriva sökvägen utan dels också som lärandemål 2 beskriver, handlar om att det framgår på vilka grunder man har granskat och värderat källorna, inte bara redogjort.

De två citaten ovan visar på olikheter i vad som räknas som metod. Medan L079 inte alls vill kalla något i en konsumtionsuppsats för metod, efterlyser M222 en tydligare framskrivning i metod i den granskade konsumtionsuppsatsen. Detta visar på två olika sätt att angripa metodproblematiken i en konsumtionsuppsats. Bedömningskriterier kopplade till metod kommer därmed att skilja både mellan uppsatstyperna och mellan olika examinatorer.

Även L088 tar upp metod och problematiken med begreppet. Fast i detta fall är det en problematik som förekommer även i en produktionsuppsats.

Sedan kan man gå lite djupare att det ska finnas en insamlings och en analysmetod. // Men det är hur man skriver fram sin metod. // alltså att man är medveten om att det finns en insamlingsmetod och en analysmetod och att de två inte är samma.

L088s uppdelning i insamlings- och analysmetod används för att synliggöra att begreppet metod är väldigt brett och kan användas i olika skeden av uppsatsskrivandet.

I enkätsvaren är metod en av de kategorier som oftast anges. Kriterier som är kopplade till kategorin metod nämns i fem av enkäterna när informanterna ska ange något som är viktigare att använda sig av vid bedömning av en konsumtionsuppsats. I enkätsvaren nämns som exempel på metod att sökvägar måste redovisas tydligt och att systematiken är extra viktig i en konsumtionsuppsats.

### **Forskningsförankring**

Nära kopplat till bedömningen av kategorin metod är *forskningsförankring* eftersom metoden i en konsumtionsuppsats är sökning och analys av tidigare forskning. Det är inte helt lätt att skilja vad som tillhör vilken kategori när metod och forskningsförankring jämförs. Ett sätt är att se insamlingen och ett första urval som metod och en djupare analys och hur denna skrivs fram i uppsatsen som forskningsförankring. Forskningsförankringen förväntas att ske genom en *systematisk genomgång* och *analys av relevanta källor*. Förutom litteraturkriteriet tillhör även kriterier som *vetenskaplig förankring*, *kännedom om tidigare forskning*, *användning av primärkällor* och *systematisk användning av källor* forskningsförankringskategorin.

När det diskuteras litteratur är det även kopplat till sökprocessen. Sökprocessen kan sägas ligga någonstans i gränslandet mellan

forskningsförankring och metod. Men det behöver inte vara själva sökningen som är svår utan hur litteraturen sedan används. L003 ser litteraturdelen som ämnesdjupet som ska innehålla ett kritiskt förhållningssätt.

Alltså vi har kört lite hårdare med dom och dom har ju då istället visat en stark självständighet och hittat litteratur själva och börjat bedöma litteratur. // Men i det här ämnesdjupet så har dom kommit häpnadsväckande långt // jag skulle vilja säga med att lämna den här Studentlitteraturambitionen.

Även M205 ser vissa skillnader i bedömningen av en konsumtionsuppsats jämfört med en produktionsuppsats. De flesta av de intervjuade lyfte fram de delar av en uppsats som tidigare nämnts som de stora skillnaderna. Men för M205 är det dessutom viktigt att studenterna är medvetna om att en kunskapsöversikt kommer att påverka hur forskningsfrågorna skrivs fram.

När det gäller SAG-arbetena (konsumtionsuppsatser) så är det två saker minst som inte kommit fram. En väldigt kritisk aspekt är systematiken i sökningarna. Men också medvetenheten om att det är en kunskapsöversikt. Den här medvetenheten över att det är en kunskapsöversikt påverkar också hur man ställer, vilket syfte man har när man ställer frågor. //

Men det handlar också om källorna, man ska söka och sedan göra ett urval. Och både själva sökningsprocessen och urvalsprocessen är viktiga delar. Och ur urvalet bör det komma en lista på vilka man valt, vilket ingen gör explicit.

Utifrån detta resonemang kommer det redan från början vara viktigt att ta hänsyn till att det är en kunskapsöversikt/konsumtionsuppsats både för studenten som skriver uppsatsen och examinatorn som ska bedöma den.

Liksom i kategorin metod är det fem informanter som i enkätsvaren angett något kriterium som extra viktigt vid en konsumtionsuppsats som tillhör kategorin forskningsförankring. Här betonas nödvändigheten att använda internationell forskning, att använda sig av primärkällor, men också att kunna vara kritisk mot tidigare forskning.

### **Sammanfattning av resultat**

De flesta intervjuade tar upp kriterier som berör delarna som är mitt i processen, inte de i början som syfte och forskningsfrågor, eller de i slutet som slutsatser och diskussion. Samma resultat finns i enkäterna där det endast är enstaka informanter som har betonat kriterier eller kategorier som tillhör

delar i början eller i slutet av uppsatsprocessen som viktigare vid en konsumtionsuppsats.

Huvudfokus i denna artikel är inte skillnader mellan olika examinatorer. Men vi konstaterar ändå att enkätsvaren visade små skillnader mellan examinatorer från de olika ämnesområdena. Att ha disputerat inom ett visst ämnesområde tycks inte påverka vilka kriterier som examinatorn anser som viktigare. Det finns inte heller något samband mellan vilket lärosäte examinatorn arbetar på och vilka kriterier som betonas.

Sammanfattningsvis indikerar resultaten i både intervjuer och enkät att det som informanterna anser skilja mellan bedömning av en konsumtionsuppsats och en produktionsuppsats huvudsakligen är förknippat med de delar som har att göra med sökningen och redovisningen av tidigare gjord forskning. Detta kan vara både vilken metod som används och hur sökningen analyseras och redovisas. Kriterierna som framkommer vid intervjuerna påminner till stor del om de kriterier som brukar användas vid bedömning av produktionsuppsatser. Att endast 27 procent av informanterna väljer att nämna något kriterium som är viktigare vid en konsumtionsuppsats antyder också att examinatorer anser att de vid bedömningen av de två uppsatstyperna använder sig av samma bedömningskriterier.

## DISKUSSION

Resultaten visar att många examinatorer i vår studie inte ser stora, klara skillnader mellan vilka kriterier de använder vid bedömning av de båda uppsatstyperna. Detta kan tolkas som att uppgiften för studenterna är att producera en vetenskaplig uppsats och en sådan ska uppfylla vissa kriterier oavsett nivå eller uppsatstyp. Dessa bedömningskriterier är vedertagna och ser ut på ett liknande sätt inom stora delar av akademien (Sadler, 2009). De är kopplade till forskningsanknytning, metod, språk och formalia, genomförande och slutsatser samt helhet. Det rör sig om att ha undersökbara frågor, relevant metod, redovisa resultat tydligt samt dra rätt slutsatser med hjälp av korrekt akribi. Detta är tidigare rapporterat av Bettany-Saltikov m.fl. (2009), som fann hög interbedömarreliabilitet i bedömningen av masteruppsatser när allmänna, övergripande kriterier användes. De skillnader som lyfts fram i vår studie är ofta kopplade till hur tidigare forskning behandlas i metod eller forskningsförankring eftersom denna är central i en kunskapsöversikt, vilken en konsumtionsuppsats räknas till. Det är huvudsakligen bedömningen av de mellersta delarna i skrivandet av en konsumtionsuppsats som mest skiljer sig från en produktionsuppsats, inte inledningens syfte och forskningsfrågor eller avslutningens slutsatser och diskussion. I relation till Gustavsson och Eriksson (2015), som analyserade handledningssamtal, visar vår studie på vissa likheter jämfört med deras.

Liksom i deras studie, rör sig frågor som kommer upp mest kring vetenskaplig tradition och produktion.

Kopplingen teori-empiri var sparsamt representerade i intervjuerna, liksom teorimedvetenhet. Att enbart använda tidigare forskning ses inte tydligt som empiri av informantgruppen. I konsumtionsuppsatsen antyder informanterna att bedömningen av kopplingen mellan empiri och teori uppfattas annorlunda jämfört med produktionsuppsatsen. Detta kan jämföras med den granskning HSV gjorde 2006 (Forsberg & Lundgren, 2006) där produktion av forskning i form av empiri var kännetecknande för lärarutbildningens examensarbeten. Men förklaringen skulle också kunna vara att informanterna istället har beskrivit empiridelarna i de delar som vi kategoriserat till genomförande och slutsatser. Här finns kriterier som bearbetning och analys av empirin. I så fall kan empirin i form av tidigare forskning ses som viktig men till viss del som fristående från teoridelen. Den mest troliga tolkningen till att teori inte nämns speciellt ofta i våra intervjuer och i vår enkät är att detta inte ses som speciellt viktigt vid konsumtionsuppsatser. En anledning skulle kunna vara att konsumtionsuppsatsen på de undersökta lärosätena skrivs så tidigt i utbildningen så studenterna inte kan förväntas kunna föra teoretiska resonemang samt att teorikriterier inte är så tydligt framskrivna i samtliga lärosätes betygskriterier. En alternativ tolkning är att eftersom teorikriterier knappt nämns i enkäterna anses de som lika viktiga i båda typerna av uppsatser. Men i så fall skulle de kommit upp fler gånger i intervjuerna eftersom de granskade uppsatserna bör innehålla teoriresonemang med olika kvalitet och därmed nämnts som något som skiljer granskade uppsatser åt.

Strukturen på en konsumtionsuppsats ses som viktig att bedöma men också svår för studenten att få rätsida på enligt några av informanterna. Bristen på egen insamlad empiri i form av intervjuer eller observationer medför att de data som finns är i form av olika texter. Några av informanterna beskriver skillnader i metod mellan de två uppsatstyperna. Detta görs explicit av L079 som anser att det är viktigt för studenterna att se skillnaderna redan under perioden de skriver konsumtionsuppsatsen. Det som sedan under skrivandet av en produktionsuppsats huvudsakligen kommer att tillhöra en litteraturbakgrund och där sättet denna kommit till på inte betonas, blir enligt L003 och M222 delar som är viktiga för strukturen och hur studenten har analyserat sitt material. På detta sätt förändras litteraturstudier, genom att under en konsumtionsuppsats ses och bedömas som viktig data som det gäller att kunna redogöra för hur denna valts ut och bearbetats, till att under en produktionsuppsats mer ses och bedömas som en bakgrundsinformation och förankring för arbetet.

Dessutom kan omfattningen av ett kriterium vara väldigt olika. Ett kriterium som god struktur kan dels vara ett eget kriterium men kan också spilla över på andra kriterier. I vårt resultat som redovisas ovan syns till exempel hur struktur får konsekvenser för analysen. Även i enkätsvaren finns



metod bland de mest förekommande svaren hos de 27 % som angett något som är viktigare i en konsumtionsuppsats jämfört med en produktionsuppsats.

Resultaten visar också att vissa informanter anser att en konsumtionsuppsats är mindre komplex för studenten. Arbetsgången betonas som tydligare och lättare att följa än när olika typer av data är inblandade. Samtidigt riskerar detta att göra konsumtionsuppsatserna reproducerande där inget nytt kommer fram. Sökningen och vilka frågor som ställs i samband med denna är avgörande för kvaliteten och därmed bedömningen av uppsatsen. Därmed kommer forskningsfrågor, sökning och analys av källorna att hänga samman och kan ses som en viktig röd tråd i en konsumtionsuppsats. Våra resultat visar att införandet av konsumtionsuppsatser på lärarutbildningsprogrammen inte verkar ha medfört att någon ny bedömningspraktik uppkommit när den här studien genomfördes. Konsumtionsuppsatserna är en relativt ny företeelse på lärarutbildningarna och bedömningspraktiken kan komma att förändras när det gått längre tid.

Det finns inte något samband mellan vilket lärosäte man arbetar på och vilka kriterier man lyfter fram som centrala (Stolpe m.fl., i arbete). Detta tyder på att examinatorerna lutar sig mot sin tidigare erfarenhet av bedömning av uppsatser, något som skulle kunna tolkas som att examinatorerna har individuella bedömningspraktiker som väger tyngre än de formella kriterierna. Varje examinator har utvecklat en egen praktik som är svår att förklara endast med hjälp av erfarenhet i form av ämnesbakgrund eller antal examinerade självständiga arbeten. En annan förklaring skulle kunna vara att examinatorerna huvudsakligen använder sig av helhetsbedömningar istället för bedömningskriterier. Användningen av ett holistiskt perspektiv vid bedömningar har tidigare visats av Bloxham m.fl. (2011). En djupare analys av användningen av bedömningskriterierna detta redovisas i Stolpe m.fl. (i arbete) där vi undersökt erfarenhet av handledning och examination i relation till kriteriernas komplexitet.

### **Metodologisk diskussion och implikationer**

Vi har i denna studie använt oss av RGT (Kelly, 1995) som metod. Det innebär att vi ser på individers bedömningspraktik ur ett psykologiskt perspektiv, där examinatorer gör sin bedömning utifrån motsatser och jämförelser. Däremot diskuteras inte huruvida de konstrukt som används är statiska eller föränderliga. Tidigare forskning (Björklund, 2008) visar att det skiljer i bedömning mellan noviser och experter, vilket innebär att de kan vara föränderliga över tid. Trots detta menar vi att resonemang kring konstrukt är intressanta då dessa har god överensstämmelse med bedömningskriterier enligt den modell som användes på lärosätena.

Det som undersökts i denna artikel är huvudsakligen vad examinatorerna uttrycker om bedömning av olika uppsatstyper. Vid intervjuerna hade

informanterna läst och bedömt de uppsatser som diskuteras vid intervjuerna. Det gör att vi anser att det finns en ganska hög överensstämmelse mellan vad de bedömer och vad de säger att de bedömer.

Avslutningsvis vill vi diskutera vilka slutsatser som kan dras om användning av bedömningskriterier utifrån vår studie och tidigare forskning. Det har idag etablerat sig detaljerade bedömningskriterier. Vid våra intervjuer framkom 92 stycken kriterier och vid granskning av våra lärosätes respektive bedömningskriterier var även dessa många, vanligtvis mellan 25-35/lärosäte. Ett sådant högt antal syftar till att kunna täcka bedömningen av alla delar av uppsatsen, men framför allt att på ett explicit sätt visa studenterna vad som kännetecknar en god uppsats. Risken finns att både uppsatsskrivandet och bedömningen förvandlas till en checklista att pricka av. De stora likheterna mellan vad informanterna anser om bedömning av en konsumtionsuppsats jämfört med en produktionsuppsats antyder att en sådan checklista verkar finnas. I en sådan bedömningspraktik riskerar kriterier eller aspekter som kan ses som viktiga men svåra att förklara eller pricka av att försvinna. Några sådana är röd tråd, svårighetsgrad och originalitet. Resultatet i denna studie tyder på att examinatorerna bara i viss omfattning anser att bedömningen av de två uppsatstyperna skiljer sig åt. Kanske kan det vara bra att så som Bloxham m. fl. (2011) föreslår att använda sig av övergripande helhetsbedömningar i kombination av ranking av uppsatserna. Användningen av helhetsbedömningar och ranking av uppsatserna har visat sig att ge större interbedömarreliabilitet. Dock måste detta sätt att bedöma ställas mot tydligheten gentemot studenterna om vad en bra uppsats innebär.

Vi anser att området idag är underbeforskat. Införandet av bedömningskriterier har på en del lärosäten skett eftersom en *constructive alignment*-modell (Biggs & Tang, 2011) har införts. Vi anser att en sådan modell riskerar att dela upp bedömningen och i förlängningen kunskaperna i små enskilda delar. Detta har skett utan att ta hänsyn till forskning som visar att det är svårt att dela upp bedömningen i avgränsade kriterier (Bloxham m fl., 2011).

#### REFERENSER

- Becher, Tony. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-162, doi.org/10.1080/03075079412331382007
- Bet. 2009/10:UbU16. *Ny lärarutbildning. Utbildningsutskottets betänkande 2009/10:UbU16.*
- Bettany-Saltikova, Josette., Kilinc, Stephanie., & Stowc, Karen. (2009). Bones, boys, bombs and booze: an exploratory study of the reliability of marking dissertations

- across disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(6), 621–639, doi.org/10.1080/02602930802302196
- Biggs, John., & Tang, Catherine. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Björklund, L. (2008). The repertory grid technique: Making tacit knowledge explicit: Assessing creative work and problem solving skills. In H. Middleton (Ed.), *Researching Technology Education: Methods and techniques*. Netherlands; Sense Publishers.
- Björklund, L., Stolpe, K., & Lundström, M. (2016). Making tacit knowledge explicit: Three methods to assess attitudes and beliefs. In J. Lavonen, K. Juuti, J. Lampiselkä, A. Uitto & K. Hahl (Eds.), *Electronic Proceedings of the ESERA 2015 Conference. Science education research: Engaging learners for a sustainable future*, 1733-1741. Helsinki, Finland: University of Helsinki. ISBN 978-951-51-1541-6.
- Bloxham, Sue., Boyd, Peter., & Orr, Susan. (2011). Mark my words: the role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher Education*, 36(6), 655-670, doi.org/10.1080/03075071003777716
- Brown, Steven. R. (1997). *The History and Principles of Q Methodology in Psychology and the Social Sciences*. Hämtad på <http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/Bps.htm> 150209.
- Forsberg, Eva. (2012). Formation of links to research through thesis writing: The case of the Swedish teacher education. *Paideia*, 50 (71-102).
- Forsberg, Eva., & Lundgren, Ulf.P. (2006). *Examensarbetet inom den nya lärutbildningen*. Högskoleverkets rapportserie 2006:47 R. Högskoleverket.
- Gustafsson, Christina., & Hallström Monica. (2005). Examensarbetet inom lärutbildningen – En analys i relation till högskolelagens mål. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2, 1-21, doi.org/10.1080/16522729.2005.11803904
- Gustavsson, Susanne., & Eriksson, Anita. (2015). Blivande lärares frågor vid handledning - Gör jag en kvalitativ studie med kvantitativa inslag? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20(1-2), 79-99.
- Hjort, Magnus., & Sundkvist, Maria. (2010). *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011–2014*. Högskoleverkets rapportserie 2010:22 R. Högskoleverket.
- Karlsudd, Peter. (2018). Att problematisera ”problemet”: Bedömning och utveckling av problemformuleringar i lärutbildningens självständiga arbeten.

*Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 1–22, doi:  
10.3384/njvet.2242-458X.18811

Kelly, Georg. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Routledge.

Kiley, Margaret., & Mullins, Gerry. (2004). Examining the examiners: How inexperienced examiners approach the assessment of research theses. *International Journal of Educational Research*, 41, 121-135, DOI: 10.1016/j.ijer.2005.04.009

Kimbell, Richard. (2009a). e-assessment in project e-scape. *Design and Technology Education: An International Journal*, 12(2), 66-76.

Kimbell, Richard. (2009b). Holism and the Challenge of Teachers' Judgement. *Design and Technology Education: An International Journal*, 14(1), 5-6.

Kimbell, Richard., Wheeler, Tony., Stables, Kay., Shepard, Tristram., Martin, Fred., Davies, Dan., & Whitehouse, Gillian. (2009). *e-scape portfolio assessment: phase 3 report*. London: Goldsmiths, University of London.

Lundström, M., Åström, M., Stolpe, K. & Björklund, L. (2016). Assessing student theses: Differences and similarities between examiners from different academic disciplines. *Practitioners Research in Higher Education*, 10 (1), 217-226.

Pollitt, Alistair. (2012). Comparative judgement for assessment. *International Journal of Technology and Design Education*, 22, 157-170.

Prop. 2009/10:139. *Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen*.

Råde, Anders. (2014). Ett examensarbete för både yrke och akademi – En utmaning för lärarutbildningen. *Högre utbildning*, 4(1), 19-34.

Råde, Anders. (2016). Fågel, fisk eller mittemellan? –Handledares uppfattningar om lärarutbildningens examensarbete. *Högre utbildning*, (2), 139-155.

Sadler, D.Royce. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175–194, doi.org/10.1080/0260293042000264262

Sadler, D.Royce. 2009. Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34(2), 159–79, doi.org/10.1080/02602930801956059

Schwab, Joseph. J. (1964). The structure of the Natural Sciences. In J. C. Parker (Ed.), *The structure of Knowledge and the Curriculum* (Second ed., pp. 31-49). U.S.A: Rand McNally & Company.

Scriven, Michael. (1964). The structure of the Social Studies. In J. C. Parker (Ed.), *The structure of Knowledge and the Curriculum* (Second ed., pp. 87-105). U.S.A: Rand McNally & Company.

- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*.
- Stephenson, William. (1953). *The study of behavior: Q-technique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stolpe, K., Björklund, L., Lundström., & Åström, M. (I arbete). Different profiles for assessment of student thesis in teacher education.
- Svennberg, Lena., Meckbach, Jane., & Redelius, Karin. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feeling': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalized grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), 199-214, DOI:10.1177/1356336X13517437
- Svärd, Ola. (2013). *Examensarbetet- en kvalitetsindikator inom högre utbildning?* Doktorsavhandling vid Uppsala universitet.
- Säljö, Roger. & Södling, Maria. (2006) *Utbildning på vetenskaplig grund: röster från fältet*. Högskoleverkets rapportserie 2006:46 R. Högskoleverket.
- Thurstone, Louis. (1927). A law of Comparative judgement. *Psychological Review*, 34, 273-286.
- Tiihonen, Susanne. (2015). ”Studera effektivare” – Om att stöda studenters självreglering och studiefärdigheter. I: Monica Londen, Åsa Mickwitz & Susanne Tiihonen. (Red.). *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen* (s. 133-153). Nordica Helsingiensia. Helsingfors: Unigrafia.
- Young, Suzanne. (2011). A Survey of Student Assessment Practice in Physical Education: Recommendations for Grading. Strategies: *A Journal for Physical and Sport Educators*, 24(6), 24-26, doi.org/10.1080/08924562.2011.10590959

# Fiktiva fall – fast inte som förr: faktoriella surveymetoden i högre utbildning

Lisa Wallander  
Socialhögskolan, Lunds universitet

## ABSTRACT

Syftet med artikeln är att introducera och demonstrera ett pedagogiskt verktyg baserat på användningen av fiktiva fall (vinjetter) konstruerade enligt den experimentella faktoriella surveymetodens principer. Dessa vinjetter är – till skillnad från traditionella ”case” eller ”fallbeskrivningar” – helt igenom kvantitativa, i betydelsen att de kan analyseras i termer av ett antal variabler (dimensioner) och variabelvärden (nivåer). I korthet består kärnan i det pedagogiska verktyget i att man låter studenter bedöma ett stort antal vinjetter, varpå man gör statistiska analyser separat för varje students vinjettbedömningar och låter resultaten av dessa ingå i en bedömningsprofil, vilken används som grund för systematisk reflektion och diskussion. Utöver de fördelar som finns med allt slags fallbaserat lärande, kan detta verktyg användas för att identifiera bedömningsmönster som studenterna själva är omedvetna om. Detta genererar tillfällen för reflektion kring det potentiella inflytandet av stereotyp tänkande i bedömningar, och kring innehållet i studenternas ”tysta kunskap” på området för bedömningen. Det aktuella pedagogiska verktyget har utvecklats inom ramen för undervisning om professionella bedömningar, men kan användas i alla tänkbara universitets- och högskolekurser där det finns intresse för att analysera, reflektera över och diskutera bedömningar (jfr uppfattningar, attityder, värderingar).

## INLEDNING: ETT NYTT SLAGS FIKTIVA FALL I HÖGRE UTBILDNING

Användningen av fiktiva fall som pedagogiskt verktyg i högre utbildning har över hundra år på nacken. Redan i slutet på 1800-talet och i början på 1900-talet introducerades så kallad ”case-method teaching” (jfr casemetodik) på Harvard Law och Business Schools (Lynn, 1999)<sup>1</sup>. Därefter har casemetodik exporterats till flertalet professionsutbildningar, som exempelvis högre

utbildning i medicin, socialt arbete, omvårdnad och lärande/undervisning (för en översikt, se Milner & Wolfer, 2014). Inom mitt eget fält – socialt arbete – har det under senare år publicerats ett flertal artiklar på detta tema (t.ex. Cossom, 1991; Jones, 2003; Austin & Packard, 2009; Milner & Wolfer, 2014). I dessa artiklar görs gällande att casemetodik, vilket genomgående beskrivs som en undervisningsform som ger studenten tillfälle att stå i centrum och delta aktivt i sitt lärande (t.ex. Milner & Wolfer, 2014), har ett stort antal fördelar. Bland dessa nämns möjligheten att träna på att 1) identifiera praktikrelevanta problem, 2) definiera begrepp, 3) utveckla kriterier för beslutsfattande, 4) lösa problem, 5) identifiera relevant kunskap för olika typer av praktikspecifika situationer och 6) tillämpa teoretisk kunskap på praktiska problem. Andra fördelar som betonas är att studenterna ges tillfälle att 7) konfrontera sina egna åsikter/antaganden vilka ibland kan tänkas involvera tidigare icke-reflekterade stereotyper kopplade till klass, kön och etnicitet, samtidigt som de 8) tränas i att hantera och respektera avvikande åsikter. Sist men inte minst antas casemetodik kunna stärka 9) studenternas motivation, 10) deras kreativitet och 11) kritiska tänkande samt 12) deras förmåga att verbalt kommunicera och rättfärdiga sina ståndpunkter (Jones, 2003; Austin & Packard, 2009; Milner & Wolfer, 2014; för en genomgång av resultat från utvärderingar av fallbaserat lärande, se Jones (2003) och Milner & Wolfer (2014)).

Svensk litteratur på området uppvisar varierande terminologi. Ibland beskrivs de fiktiva fallen med hjälp av den engelska termen ”case” (t.ex. Tärnvik, 2004), och andra gånger talar man om fallbeskrivningar (t.ex. Lindström, 2000) eller vinjetter (t.ex. Stiwne, 2009). I den här artikeln används termen *vinjetter*, vilka definieras som fiktiva beskrivningar av ”en person, en situation eller ett skeende som försetts med karakteristika som forskaren[/läraren] kommit fram till är viktiga och avgörande i en val- eller bedömningssituation” (Jergerby, 1999: 12).

Syftet med föreliggande artikel är att *introducera och demonstrera ett pedagogiskt verktyg som innefattar en mycket ovanlig typ av vinjett – en vinjett konstruerad enligt den experimentella faktoriella surveymetodens principer* ([FSM]; jfr ”the factorial survey approach”; Rossi, 1979; Rossi & Nock, 1982; Wallander, 2009; Auspurg & Hinz, 2015). Ursprungligen är faktoriella surveymetoden en forskningsmetod för storskaliga (främst sociologiska) projekt, i vilka man har för avsikt att beskriva och förklara bedömningar av något slag (jfr föreställningar, attityder). Det verktyg som beskrivs nedan utgör så vitt jag vet det första försöket någonsin att använda FSM-vinjetter i undervisningssammanhang. Det främsta särdraget hos dessa vinjetter är att de är ”kvantitativa” i den meningen att de kan analyseras i termer av ett antal variabler (*dimensioner*) och dess värden (*nivåer*). De vinjetter som används som exempel nedan skildrar personer som brukar alkohol eller narkotika, och som beskrivs utifrån ett flertal dimensioner

och dimensionsnivåer, som t.ex. ålder (ung), kön (kvinna), bruksmedel (cannabis), osv.

Faktoriella surveymetoden som pedagogiskt verktyg [FSM-verktyget] innefattar en kärnövning – i tre steg – som kan tillämpas flexibelt och byggas ut efter behov. Inom ramen för kärnövningen får samtliga studenter (1) individuellt bedöma ett stort antal mycket korta varierande vinjetter. (2) Därefter analyseras varje students bedömningar separat med hjälp av statistisk analys. (3) Resultaten av analyserna, vilka åskådliggör studenternas individuella bedömningsgrunder, används sedan som underlag för diskussion i smågrupper och/eller i storgrupp. Övningen kan potentiellt inbegripa träning av de allra flesta av de kunskaper och förmågor som brukar nämnas i förbindelse med casemetodik (se ovan), men har också pedagogiska fördelar som är *unika* för just det här verktyget. Dessa grundas i verktygets experimentella konstruktion, och innefattar bland annat möjligheten att noggrant dissekera bedömningsgrunderna och analysera dem i termer av kausala samband mellan de dimensioner som är inbakade i vinjetterna och varje deltagares bedömningar. Dessutom är det möjligt att upptäcka individuella bedömningsmönster som studenterna själva är omedvetna om, vilket ger goda möjligheter för reflektion över det potentiella inflytandet av stereotyp tänkande i bedömningar, och över innehållet i studenternas ”tysta kunskap” på området för bedömningen (jfr Wallander, 2012; Wallander & Molander, 2016).

FSM-verktyget har utvecklats sedan 2010, och olika varianter har prövats och använts i undervisning om professionella bedömningar på socionomprogram och äldrepedagogprogram, samt i undervisning om statistiska analysmetoder på mastersprogram i kriminologi och socialt arbete. Det har även brukats i ett forsknings- och utvecklingsprojekt med praktiserande socialarbetare, poliser och åklagare (Wallander & Laanemets, 2017) och har regelbundet använts vid utbildningsdagar med praktiserande socialarbetare. Som nämnts ovan är FSM-verktyget mycket flexibelt, och kan anpassas för att öva en mängd olika kunskaper och förmågor. I skrivande stund har det exempelvis använts specifikt för att öva argumentation och argumentationsanalys (Wallander & Molander, 2016) och för att träna på grundläggande och avancerad statistisk analys. I föreliggande artikels avslutande del förs en diskussion om vilka olika lärandemoment som ingår (och som potentiellt kan ingå) i övningar baserade på det aktuella verktyget. Eftersom verktygets användningsområden är så många, och eftersom några av dessa avhandlas på annan plats, kommer utrymmet i den aktuella artikeln att brukas till att noggrant beskriva de mer *tekniska aspekterna* av FSM-verktyget. Dessa inbegriper *konstruktionen av verktyget*, vilken sker i tre steg: 1) att bestämma vinjettdesignen, 2) att dra ett urval av vinjetter och, 3) att färdigställa vinjetterna; samt *genomförandet av kärnövningen*, vilket också sker i tre steg: 1) att bedöma vinjetterna, 2) att analysera vinjettdömningarna



statistiskt och, 3) att tolka och diskutera bedömningsprofilerna. Avsikten med den noggranna demonstrationen av verktygets/övningens konstruktion och genomförande är givetvis att i största möjliga mån möjliggöra för artikelns läsare att själva tillämpa och utveckla verktyget i sin egen framtida undervisning. Jag kommer genomgående att använda exempel från en övning som genomfördes våren 2012 på socionomutbildningen inom ramen för ett moment om professionella bedömningar om bruk/missbruk av alkohol och narkotika.

#### ATT KONSTRUERA ETT VINJETTVERKTYG ENLIGT FAKTORIELLA SURVEYMETODENS PRINCIPER

Detta avsnitt inleds med en introduktion till faktoriella surveymetoden och avhandlar sedan själva konstruktionen av FSM-verktyget, vilket sker i tre steg: 1) att bestämma vinjettdesignen, 2) att dra ett urval av vinjetter och 3) att färdigställa vinjetterna.

För ungefär 40 år sedan introducerade den amerikanske sociologen Peter Rossi faktoriella surveymetoden som ett strukturerat tillvägagångssätt för att studera sociala bedömningar (Rossi, 1979; Rossi & Nock, 1982). Kategorin ”sociala bedömningar” är mycket generell, och innefattar alla de bedömningar som i någon mån bestäms socialt, dvs. där det finns någon form av konsensus bland människor om vilka principer som är avgörande för bedömningen. Faktoriella surveymetoden lämpar sig särskilt väl för att undersöka just konsensus och variation i bedömningar, eller bedömningars sociala och individuella komponenter (Rossi & Nock, 1982). Faktoriella surveymetoden beskrivs ofta som en hybrid, då den bygger på principer från både det faktoriella experimentet och den klassiska surveyundersökningen.<sup>2</sup> Metoden har hittills framför allt tillämpats i amerikansk forskning om föreställningar och attityder inom en rad sociologiskt relevanta områden, t.ex. i studier rörande universitetsstudenters och universitetsanställdas uppfattningar om sexuella trakasserier (Rossi & Weber-Burdin, 1983), allmänhetens preferenser om medicinsk behandling för olika sjukdomar/tillstånd som kan leda till döden (Denk m.fl., 1997), samt politikernas attityder gentemot migranter (Short & Magaña, 2002; för en översikt, se Wallander, 2009). På senare år har den dock även börjat användas flitigt – och utvecklats metodologiskt – av en grupp forskare i Tyskland (t.ex. Sauer m.fl., 2011; Auspurg & Hinz, 2015). Därtill har den under det senaste årtiondet särskilt uppmärksammats av forskare som studerar professionella bedömningar (Ludwick m.fl., 2004; Taylor, 2006; Wallander, 2008, 2012; Wallander & Molander, 2014). De allra flesta existerande FSM-undersökningar brukar datamaterial bestående av respondenternas aggregerade bedömningar av ett flertal vinjetter (Wallander, 2009). Metoden kan dock även användas för att *modellera bedömningar på*

*individnivå* (se t.ex. Jasso, 1988), och det är till följd av detta som den lämpar sig som pedagogiskt verktyg.

### Att konstruera FSM-verktyget – steg 1: Att bestämma vinjettdesignen

Som nämnts ovan utgörs FSM-vinjetternas främsta särdrag av att de helt och hållet kan analyseras i termer av sina dimensioner och dimensionsnivåer. En uppsättning av utvalda och i ord formulerade dimensioner och dimensionsnivåer kallas för en *vinjettdesign*. Figur 1 illustrerar två FSM-vinjetter från designen som utgör denna studies huvudexempel (se Figur 1; jfr Wallander & Blomqvist, 2005).

Figur 1. Två exempel på FSM-vinjetter

<p>Helene är en 38-årig kvinna som sporadiskt, dvs. ett par gånger i månaden, använder cannabis. Har bostad och arbetar som journalist. Lever tillsammans med sin partner, som också använder narkotika, med barn. Har ett mindre och något bräckligt socialt nätverk. Har en god fysisk hälsa men ger intryck av att vara något psykiskt instabil. Är själv något bekymrad över sitt bruk.</p> <p>Är inte i behov av organiserad hjälp <input type="checkbox"/></p> <p>Är i behov av organiserad hjälp <input type="checkbox"/></p>
<p>Peter är en 23-årig man som regelbundet, dvs. ett par gånger i veckan, dricker till berusning. Har bostad och studerar på lärarutbildning. Lever tillsammans med sin partner, som inte dricker, och har inga barn. Har ett mindre och något bräckligt socialt nätverk. Har en god fysisk och psykisk hälsa. Ser inte sitt bruk som något större problem.</p> <p>Är inte i behov av organiserad hjälp <input type="checkbox"/></p> <p>Är i behov av organiserad hjälp <input type="checkbox"/></p>

Vid en första anblick går det att observera att dessa två vinjetter är mycket korta, men ändå innehåller en mängd information. Det går också att se att vinjetterna innehåller samma slags information. Konstruktionen av en vinjettdesign av det här slaget görs i fyra steg (jfr Wallander, 2008): Steg ett är att specificera den bedömning som skall göras, och att bestämma hur bedömningen i fråga skall mätas. I den aktuella övningen vill vi veta huruvida den beskrivna personen bedöms vara i behov av organiserad hjälp (för sitt bruk av alkohol eller narkotika) eller inte.<sup>3</sup> Därefter väljer man ut ett antal dimensioner som antas kunna påverka bedömningen ifråga, och vars

eventuella påverkan man vill undersöka.<sup>4</sup> Som går att utläsa från vinjetterna ovan innehåller exempeldesignen både dimensioner som relaterar till själva bruket av alkohol eller narkotika, och dimensioner som beskriver personen i termer av kön, etnicitet, ålder och social klass.<sup>5</sup> Steg tre är att bestämma hur dimensionerna skall varieras, dvs. hur många dimensionsnivåer de skall innehålla och hur dessa skall specificeras. I den utvalda vinjettdesignen innehåller exempelvis dimensionen ”kön” två nivåer: man respektive kvinna, medan dimensionen ”bruksmedel” består av fyra nivåer: alkohol, cannabis, kokain och amfetamin.<sup>6</sup> Det fjärde och sista steget är att bestämma hur dessa nivåer skall operationaliseras, dvs. hur de skall formuleras i ord. Vinjettdimensionen ”bruksmönster” exempelvis har två nivåer, varav ”sporadiskt” bruk operationaliseras som ”ett par gånger i månaden” medan ”regelbundet” bruk operationaliseras som ”ett par gånger i veckan”.<sup>7</sup> Tabell 1 ger en översikt av den aktuella vinjettdesignen.

Vinjettdimensioner och nivåer	Vinjettdesigner	% urval
<b>Etnicitet</b>		
Svensk	Fyra namn för respektive kön	33,3
Finsk	Fyra namn för respektive kön	33,3
Mellanöstern	Fyra namn för respektive kön	33,3
<b>Ålder</b>		
Yngre	är en 23-årig	33,3
Medelålders	är en 38-årig	33,3
Äldre	är en 58-årig	33,3
<b>Kön</b>		
Man	man	50,0
Kvinna	kvinna	50,0
<b>Bruksmönster</b>		
Sporadiskt	som sporadiskt, dvs. ett par gånger i månaden,	50,0
Regelbundet	som regelbundet, dvs. ett par gånger i veckan,	50,0
<b>Bruksmedel</b>		
Alkohol	dricker till berusning.	25,0
Cannabis	använder cannabis.	25,0
Kokain	använder kokain.	25,0
Amfetamin	använder amfetamin.	25,0
<b>Bostad</b>		
Har bostad	Har bostad	100,0
<b>Social klass</b>		
Marginaliserad	men är arbetslös.	25,0
Arbetarklass	och arbetar som städare/mentalskötare.	25,0
Medelklass	och arbetar som lärare/journalist.*	25,0
Väletablerad	och arbetar som advokat/civilingenjör.*	25,0
<b>Partner</b>		
Ensamstående	Är ensamstående,	33,3
Partner som inte brukar	Lever tillsammans med sin partner, som inte dricker/använder narkotika,	33,3

Partner som brukar	Lever tillsammans med sin partner, som också dricker/använder narkotika	33,3
<b>Barn</b>		
Inga barn	och har inga barn.	50,0
Barn	med barn.	50,0
<b>Socialt nätverk</b>		
Svagt	Har ett mindre och ganska bräckligt socialt nätverk.	50,0
Starkt	Har ett stort och stabilt socialt nätverk.	50,0
<b>Fysisk hälsa</b>		
God fysisk hälsa	Har en god fysisk (och psykisk**) hälsa	100,0
<b>Psykisk hälsa</b>		
God psykisk hälsa	och psykisk hälsa.**	50,0
Psykiskt instabil	men ger intryck av att vara något psykiskt instabil.	50,0
<b>Problemuppfattning</b>		
Bruk inget problem	Ser inte sitt bruk som något större problem.	50,0
Bekymrad över bruk	Är själv något bekymrad över sitt bruk.	50,0

\* När personen var ung beskrevs han/hon som student på den aktuella utbildningen.

\*\* Vid ”god psykisk hälsa” slogs formuleringen av fysisk och psykisk hälsa ihop.

Tabell 1. Vinjettdesign och vinjetturvalets sammansättning

## Att konstruera FSM-verktyget – steg 2: Att dra ett urval av vinjetter

Tabell 1 ovan uppger om att vinjettdesignen innehåller 13 dimensioner med mellan en och fyra nivåer.<sup>8</sup> Genom att multiplicera antalet nivåer för samtliga dimensioner, dvs.  $3 \times 3 \times 2 \times 2 \times 4 \times 1 \times 4 \times 3 \times 2 \times 2 \times 1 \times 2 \times 2$ , får vi fram antalet unika vinjetter, i det här fallet 27,648 stycken. Denna vinjettpopulation brukar benämnas *vinjettuniversum* (Rossi & Nock, 1982). Det säger sig självt att endast en bråkdel av dessa vinjetter kan bedömas inom ramen för en övning med studenter. En finess med faktoriella surveymetoden (om den jämförs med det traditionella faktoriella experimentet) är just att antalet vinjetter som faktiskt bedöms kan vara betydligt färre än de som ingår i universumet, utan att man därmed förlorar möjligheten att generalisera resultatet (ibid.).

Reduktionen av vinjetter görs genom att man – enligt principer från den klassiska surveyundersökningen – drar ett urval av vinjetter från universumet.<sup>9</sup> Detta urval kan dras antingen slumpmässigt, vilket är det vanligaste (Wallander, 2009), eller systematiskt.<sup>10</sup> I det aktuella exemplet används ett så kallat ”D-efficiency-” urval, vilket är ett slags systematiskt urval som blivit allt vanligare på senare år (Dülmer, 2007, 2016; Auspurg & Hinz, 2015).<sup>11</sup> Till skillnad från det slumpmässiga urvalet, där slumpen bestämmer vilka vinjetter som skall ingå i urvalet, innebär D-efficiency-urvalet att man med ett dataprograms hjälp (i det här fallet *Statistical Analysis Software* [SAS], se exempelvis Cody, 2015), drar det ”bästa möjliga urvalet” från vinjettuniversumet, dvs. det urval som bäst speglar vinjettuniversumets två egenskaper. Den första egenskapen utgörs av *balansen* mellan nivåerna inom varje dimension. Med andra ord skall vinjetturvalet idealiskt sett innehålla lika många kvinnor som män, lika många som använder alkohol, cannabis, kokain

och amfetamin, osv. Den andra egenskapen brukar benämnas som *ortogonalitet*, med vilket här avses att vinjettdimensionerna inte korrelerar med varandra (korrelationerna = 0). I ett exemplariskt vinjetturval skall korrelationerna mellan dimensionerna vara så små som möjligt. Ett vinjetturval med god balans och approximativ ortogonalitet ger hög statistisk power, dvs. goda möjligheter att få fram så exakta estimat som möjligt av sambanden mellan vinjettdimensionerna och bedömningarna (Dülmer, 2007, 2016).<sup>12</sup> Det urval som användes i den aktuella övningen innehåller 96 vinjetter; bland dessa är nivåbalansen perfekt (se kolumnen % urval i Tabell 1) och den högsta korrelationen mellan två dimensioner är 0,042.

### **Att konstruera FSM-verktyget – steg 3: Att färdigställa vinjetterna**

Oberoende av vilket urvalsförfarande man väljer (slumpmässigt eller systematiskt) resulterar det alltid i en datamatrix (förslagsvis i Excel), med en rad för varje vinjett i urvalet och en kolumn för varje vinjettdimension, och med siffror som representerar dimensionernas olika nivåer för var och en av samtliga utvalda vinjetter. I det aktuella fallet bestod datamatrixen således av 96 rader och 13 kolumner, och med siffror mellan 1 och 4 (beroende på antalet dimensionsnivåer). Vinjetterna färdigställdes sedan (siffrorna omvandlades till text, se exemplen i Figur 1) i ett specialgjort mjukvaruprogram, vilket genererade ett Word-dokument innehållandes 96 vinjetter med medföljande fråga och svarsalternativ.<sup>13</sup> Observera att denna transformering även kan göras genom att kombinera Excel och brevfunktionen i Word (Törnberg & Wallander, 2018).<sup>14</sup>

## ATT ANVÄNDA FSM-VINJETTER SOM PEDAGOGISKT VERKTYG

Som nämndes ovan är det aktuella pedagogiska verktyget flexibelt i den meningen att det kan användas i olika varianter, allt efter undervisningens syfte. I den här artikeln presenteras enbart själva kärnan i övningen, dvs. hur man gör för att få fram en så kallad bedömningsprofil (en sammanställning av varje students bedömningar och bedömningsgrunder) och hur man tolkar profilen och drar slutsatser grundade i dess innehåll. Kärnövelsen utgörs av tre steg: 1) Först bedömer studenterna individuellt vinjetterna. 2) Sedan gör studenterna (eller läraren) statistiska analyser av bedömningarna och sammanställer dessa i individuella profiler. 3) Slutligen tolkar och diskuterar studenterna och läraren profilerna, i små grupper och/eller i storgrupp.

### **Att använda FSM-verktyget – steg 1: Att bedöma vinjetterna**

När vinjetterna är färdigkonstruerade i den meningen att de består av ett visst antal (här 96) korta fiktiva fall, är de klara att användas som pedagogiskt verktyg. Tidsåtgången för det här delmomentet brukar variera mellan 40 och

90 minuter. Vilka instruktioner som ges till studenterna är olika beroende på syftet med övningen, men det är angeläget att alltid poängtera att det inte finns några riktiga eller felaktiga svar/bedömningar, att studenterna skall välja det svarsalternativ som de själva tycker är mest adekvat, att de får försöka bortse från det faktum att vinjetterna ser väldigt lika ut (alla vinjetter är ju i regel unika) och läsa varje fall för sig, samt att det är viktigt att finna en balans när det gäller hur mycket tid som läggs på varje vinjett. Å ena sidan är vinjetterna många, vilket i sig gör att tiden per vinjett måste ransoneras. Å andra sidan brukar övningen inte ta så lång tid som man initialt uppskattar, vilket innebär att det är fullt möjligt att faktiskt slappna av och ta sig tid att tänka.

Precis som i alla typer av undersökningar där man är ute efter att mäta någonting, är den aktuella övningens validitet avhängig av att deltagarna har en gemensam förståelse av frågan (och svarsalternativen) som de har att ta ställning till i anslutning till vinjetterna (jfr begreppsvaliditet). Därför är det av vikt att man som lärare tar tillfället i akt att – vid introduktionen av övningen, och tillsammans med studenterna – bringa klarhet i den definitionsmässiga avgränsningen av den bedömning som står i fokus. I den aktuella exempeldesignen fick studenterna följande instruktioner till uppgiften:<sup>15</sup>

”Uppgiften består av att bedöma huruvida den person som beskrivs i vinjetten *är i behov av organiserad hjälp eller inte*.

- Om du bedömer att personen *inte är i behov av organiserad hjälp* kan det vara av två skäl: (1) du bedömer att personen inte har något problem; (2) du bedömer att personen har problem, men att han/hon kan lösa detta utan organiserad hjälp;
- Om du bedömer att personen *är i behov av organiserad hjälp* kan man tänka sig att han/hon tillhör målgruppen för någon av följande organisationer: socialtjänstens missbruksvård, landstingets beroendevård, en frivillig organisation.”

### **Att använda FSM-verktyget – steg 2: Att analysera vinjettbedömningarna statistiskt**

Övningens numeriska datamaterial utgörs av informationen i vinjetterna (varje vinjettdimension utgör en variabel) och av studenternas bedömningar av vinjetterna (bedömningarna utgör också en variabel). Datamaterialet sammanställs genom att man importerar den ursprungliga vinjettdesignen från Excel (se ovan) till ett specifikt statistikprogram (i detta fall *Statistical Package for the Social Sciences* [SPSS]; Pallant, 2016), och sedan matar in vinjettbedömningarna i en separat kolumn/variabel. De statistiska analyserna görs på individnivå, och därför finns det i teorin lika många datamaterial som det finns studenter i gruppen. Som nämndes ovan kan de statistiska analyserna

göras antingen av läraren eller av studenterna själva, inom ramen för en lärarledd datalaboration.

Vilka statistiska analyser som görs är avhängigt av hur vinjetturen ser ut, i termer av hur höga korrelationerna mellan dimensionerna är, och av hur man har valt att mäta studenternas bedömningar. Eftersom korrelationerna mellan vinjettdimensionerna i vårt exempelurval är mycket låga räcker det med bivariat statistik för att analysera sambanden mellan vinjettdimensionerna och bedömningarna. Om korrelationerna hade varit högre (vilket alltid är fallet i små slumpmässiga urval) krävs multivariat analys för att separera effekterna av vinjettdimensionerna på bedömningarna (se exempelvis Wallander & Laanemets, 2017).<sup>16</sup> Eftersom bedömningarna i den aktuella övningen mäts med dikotoma svarsalternativ utgörs den univariata analysen av relativa frekvenser (%) av bedömningsvariabeln och den bivariata analysen av korstabeller (där varje vinjettdimension korsas med bedömningsvariabeln) med tillhörande korrelationskoefficient (Cramér's V).<sup>17</sup> Om bedömningsmomentet hade inkluderat en kontinuerlig svarsskala hade vi istället fått ta fram ett medelvärde för bedömningsvariabeln (univariat analys), och sedan fått testa skillnaderna mellan bedömningarnas medelvärden för samtliga nivåer inom varje dimension, i form av t-test och variansanalys (bivariat analys). Effektmåttet Eta2 (som kan räknas ut manuellt utifrån resultaten av t-test och variansanalyser; Pallant, 2016) hade kunnat användas som motsvarighet till Cramér's V.

Resultaten av analyserna sammanställs sedan i individuella bedömningsprofiler, varav ett exempel återfinns i Tabell 2.

Vinjettdimensioner och nivåer	Cr.V	Rang	Inte i behov av organiserad hjälp (%)	I behov av organiserad hjälp (%)
<b>Totalt</b>			47,8	52,2
<b>Etnicitet</b>	0,040	9		
Svensk			48,4	51,6
Finsk			50,0	50,0
Mellanöstern			45,2	54,8
<b>Ålder</b>	0,107	7		
Yngre			46,7	53,3
Medelålders			41,9	58,1
Äldre			54,8	45,2
<b>Kön</b>	0,002	10		
Man			47,7	52,3
Kvinna			47,9	52,1
<b>Bruksmönster</b>	0,174	6		
Sporadiskt			56,5	43,5
Regelbundet			39,1	60,9
<b>Bruksmedel</b>	0,366	3		

Alkohol			71,4	28,6
Cannabis			60,9	39,1
Kokain			25,0	75,0
Amfetamin			37,5	62,5
<b>Social klass</b>	0,219	5		
Marginaliserad			31,8	68,2
Arbetarklass			45,8	54,2
Medelklass			50,0	50,0
Väletablerad			62,5	37,5
<b>Partner</b>	0,293	4		
Ensamstående			46,7	53,3
Partner som inte brukar			65,6	34,4
Partner som brukar			30,0	70,0
<b>Barn</b>	0,438	2		
Inga barn			68,8	31,2
Barn			25,0	75,0
<b>Socialt nätverk</b>	0,044	8		
Svagt			45,7	54,3
Starkt			50,0	50,0
<b>Psykisk hälsa</b>	0,002	10		
God psykisk hälsa			47,9	52,1
Psykiskt instabil			47,7	52,3
<b>Problemuppfattning</b>	0,456	1		
Bruk inget problem			71,1	28,9
Bekymrad över bruk			25,5	74,5

Tabell 2. Ett exempel på en bedömningsprofil

### Att använda FSM-verktyget – steg 3: Att tolka och diskutera bedömningsprofilerna

Den seminariediskussion som följer – i smågrupper och/eller i storgrupp – utgår från resultaten i bedömningsprofilerna, vilka åskådliggör studenternas individuella bedömningar och bedömningsgrunder i den aktuella situationen, i det här fallet behovet av organiserad hjälp för alkohol- eller narkotikabruk. Med profilen som grund får studenterna möjlighet att reflektera kring, ifrågasätta, diskutera och argumentera för sina resultat.

Diskussionen struktureras företrädesvis enligt de tre slags resultat som finns i bedömningsprofilen. Det första resultatet – tillämpat på den aktuella vinjettdesignen – ger en indikation om studentens *allmänna benägenhet* att göra bedömningen att någon är i behov av organiserad hjälp. Exempelprofilen i Tabell 2 visar att studenten ifråga har bedömt att 52,2 procent av vinjettpersonerna har behov av organiserad hjälp och att 47,8 procent inte har behov av sådan hjälp. Helt isolerade ger dessa siffror inte speciellt mycket information. De får ett helt annat värde då de jämförs med övriga kurskamraters siffror. Som exempel kan nämnas att en annan student i samma grupp bedömde att 88,5 procent av vinjetterna hade behov av organiserad hjälp medan en tredje bedömde att endast 36,5 procent av samma uppsättning



med fiktiva personer hade ett sådant hjälpbehov. Tillämpningen av verktyget har visat att det brukar finnas relativt stor variation i studenternas bedömningar, och detta är ju naturligtvis en god förutsättning för en levande diskussion.

Den andra typen av resultat handlar om *hur stor inverkan* de respektive vinjettdimensionerna har på studentens bedömningar om behovet av organiserad hjälp. Kolumnen märkt Cramér's V presenterar en korrelationskoefficient per vinjettdimension. Dessa koefficienter kan gå mellan 0 (inget samband) och 1 (perfekt samband), och ju högre värde, desto större vikt lade studenten vid dimensionen ifråga när hon bedömde vinjetterna. Koefficienternas värden används för att rangordna vinjettdimensionerna efter deras respektive betydelse (se kolumnen märkt Rang). Bedömningsprofilen i exemplet ovan visar att "problemuppfattning" spelade störst roll för den aktuella studentens bedömningar, följt av "barn" och "bruksmedel". Korrelationen/Sambandet<sup>18</sup> mellan problemuppfattning och bedömningarna om organiserad hjälp har ett värde på 0,456, medan de minst betydelsefulla dimensionerna, "kön" och "psykisk hälsa" uppvisar värden nära noll (0,002).<sup>19</sup> Även när det gäller rangordningen mellan dimensionerna brukar det finnas variation i studentgruppen. Nämnas kan exempelvis att flera studenter i den aktuella gruppen lade störst vikt vid personens "bruksmönster" – en dimension som inte fanns med bland ovanstående students tre högst rangordnade dimensioner.

Den tredje och sista typen av resultat visar *hur* vinjettdimensionerna *påverkar* studentens bedömningar om organiserad hjälp. Med andra ord kan man se hur stor andel bland vinjettpersoner med olika egenskaper som bedömts vara i behov respektive inte i behov av organiserad hjälp. För att ta dimensionen "bruksmedel" i profilen ovan som exempel, gjorde studenten oftare bedömningen att det fanns ett behov av organiserad hjälp när vinjettpersonen använde kokain (75 %) än när (i princip) samma person använde alkohol (28,6), cannabis (39,1) eller amfetamin (62,5). För att ge en bild av variationen i studentgruppen kan nämnas att det bland övriga studenter i den aktuella gruppen fanns profiler där samtliga användare av kokain och amfetamin bedömts vara i behov av hjälp, eller där cannabisanvändare bedömts ha ett mindre hjälpbehov än alkoholbrukare.

Som antytts ovan kan dessa resultat stötas och blötas på olika vis. Detta kommer att beröras i den avslutande diskussionen nedan.

## AVSLUTANDE DISKUSSION

Syftet med artikeln var att introducera och demonstrera ett tidigare oprövat sätt att använda FSM-vinjetter som pedagogiskt verktyg i högre utbildning. I avsnittet nedan relateras FSM-verktyget inledningsvis till den mer traditionella

casemetodiken. Därefter följer en längre diskussion om vilka typer av bedömningar som kan analyseras med hjälp av FSM-verktyget, vilka olika lärandemoment som är (eller potentiellt kan vara) inbakade i övningen, samt om verktygets praktiska användning. Avslutningsvis kommenteras FSM-verktygets plats inom ramen för den mer generella kvalitetsutvecklingen av högre utbildning.

Som nämndes inledningsvis åtnjuter FSM-verktyget ett flertal av den traditionella casemetodikens fördelar, som exempelvis att studenterna får möjlighet att identifiera och tillämpa relevant kunskap på praktiska problem, samtidigt som de tränar sitt kritiska tänkande, sin skicklighet att argumentera för sin ståndpunkt och sin förmåga att hantera och respektera avvikande åsikter (jfr inledningen). Den främsta exklusiva fördelen med FSM-vinjetter är att de möjliggör identifikationen av bedömningsgrunder som den enskilde studenten inte tidigare har varit medveten om (t.ex. Wallander, 2012). Dessa omedvetna grunder innefattar både *omedvetet existerande samband* (att en vinjettdimension har en icke-förväntad effekt på bedömningarna) och *omedvetet icke-existerande samband* (att en vinjettdimension *inte* har den förväntade effekten på bedömningarna). Detta skapar ett unikt tillfälle för reflektion över eventuella fördomar baserade på stereotyper kopplade till exempelvis klass, kön och etnicitet, och för en diskussion om användningen av så kallad ”tyst kunskap” i bedömningar (jfr Polanyi, 1966). I övrigt finns avsevärda skillnader mellan den mer traditionella casemetodiken och FSM-verktyget. Medan de traditionella vinjetterna vanligen är långa och komplexa och själva står i fokus för diskussionen, är FSM-vinjetter korta och grova och utgör egentligen bara en del av underlaget för de statistiska analyserna, vars resultat sedan används som diskussionsmaterial. Och medan traditionella vinjetter anses vara av god kvalitet om de berättar en bra historia, är autentiska, har direkt relevans för läsaren och uppmuntrar (eller rentutav provocerar fram) bedömningar (jfr Herreid, 1997), grundas värderingen av FSM-vinjetters kvalitet på forskarens kriterier för val av dimensioner och nivåer, operationaliseringen av dimensionsnivåerna, osv. (se ovan). Sannolikt skulle det vara fruktbart att kombinera användningen av traditionella case och FSM-vinjetter inom ramen för ett och samma undervisningsmoment, eftersom man då skulle kunna dra fördel både av casets höga grad av autenticitet, vilket innebär att diskussionsmaterialet ifråga har en hög extern validitet, och av FSM-vinjetternas experimentella kontroll, vilket istället ger ett empiriskt diskussionsunderlag med hög intern validitet.

Som nämnts ett flertal gånger ovan är FSM-verktyget mycket flexibelt, både vad gäller upplägg och användning. I stort sett *vilken bedömning som helst* kan undersökas och analyseras inom ramen för övningen. För att ge några uppslag kan nämnas att Guillermina Jasso (2006) har föreslagit att faktoriella surveymetoden kan användas för att studera så kallade ”positive beliefs” och ”normative judgements”. Med ”positive belief” menas en

uppfattning/föreställning om hur/vad någonting *är*, medan ”normative judgement” åsyftar en bedömning om hur/vad någonting *borde vara*. Den första av dessa två typer av bedömningar involverar bland annat begreppsdefinitioner, och kan med fördel appliceras i undervisning om sociala problem och deras konstruktion. I skrivande stund genomför undertecknad, tillsammans med Jan Blomqvist (Blomqvist & Wallander, 2017), en faktoriell surveystudie om olika gruppers uppfattningar om innebörden av begreppen ”alkoholism”, ”alkoholberoende”, ”alkoholmissbruk”, och ”riskdrickande”. En FSM-övning baserad på en sådan vinjettdesign skulle ge studenter möjlighet att, med utgångspunkt i en empiriskt grundad reflektion över sina egna begreppsdefinitioner, ta sig an mer allmänna spörsmål kring hur problematisk eller avvikande alkoholkonsumtion uppfattas och hanteras idag (och har uppfattats/hanterats genom tiderna). Den andra typen av bedömning – en bedömning om hur/vad någonting *borde vara* – kan lämpligen användas inom ramen för undervisning om normer och värderingar. Exempel på normativa bedömningar för vilka det redan finns konstruerade FSM-designer är bedömningar om ”huruvida ett visst straff för ett visst brott är för hårt eller för lindrigt” (Miller m.fl., 1991) och bedömningar om ”vilka skyldigheter vuxna barn har gentemot fränskilda föräldrar och styvföräldrar” (Coleman m.fl., 2005). När det gäller typiska *professionella* bedömningar skulle man kunna beskriva ”diagnosen” som en uppfattning om vilket problem man har att göra med i en viss situation (positive belief), medan ”(be-)handlingsrekommendationen” utgör en uppfattning om vad man bör göra för att lösa ett visst problem (normative judgement; jfr Wallander, 2012; Wallander & Molander, 2014). Det är fullt görligt att skapa en FSM-design med vilken man kan analysera båda dessa typer av bedömningar, var för sig och i relation till varandra. En sådan design skulle exempelvis kunna rikta sig till lärarstudenter, och behandla deras uppfattningar om ”allvarlighet” i olika situationer där barn riskerar att fara illa, samt den uppskattade sannolikheten att de, i var och en av de situationer som beskrivs i vinjetterna, skulle ”göra en orosanmälan” till socialtjänsten (jfr Webster m.fl., 2005). För en detaljerad kategorisering av de bedömningar som har studerats med hjälp av faktoriella surveymetoden mellan 1982 och 2006, se Wallanders (2009) litteraturöversikt.

FSM-verktygets kärnövning har tre beståndsdelar, vilka var för sig involverar olika lärandemoment. Inom ramen för professionsutbildningar skulle exempelvis det inledande bedömningsmomentet, där var och en av de deltagande studenterna individuellt får bedöma ett stort antal korta vinjetter, kunna betraktas som en övning i att gång efter gång behöva ta ställning i en och samma praktikrelevanta bedömningsituation – någonting som i sig brukar beskrivas som ett led i utvecklandet av expertis inom en specifik domän (jfr Ericsson, 2006). Om man sedan låter studenterna själva göra de statistiska analyser vars resultat tecknas ned i bedömningsprofilerna, ges

möjlighet till träning i genomförande av grundläggande statistisk analys, något som är särskilt efterfrågat inom ämnen där det är vanligt med så kallad "statistikängslan" bland studenterna (Onwuegbuzie & Wilson, 2003), och där man önskar att studenterna under utbildningens gång skall tillägna sig färdigheter i att resonera med hjälp av statistik ("statistical literacy", jfr Nikiforidou, m.fl., 2010). Tilläggas bör att den aktuella övningens datalaboration som regel frambringar en hög grad av motivation hos de studenter som deltar – de vill ju givetvis kunna få fram och tolka (rätt!) sina egna bedömningsgrunder. För att genomföra den grundläggande statistiska analys som presenterats ovan behövs inga förkunskaper i statistisk analys eller SPSS (givet att datalaborationen är lärarledd). Om man så önskar kan man naturligtvis använda FSM-verktyget med det primära syftet att ge övning i statistisk analys, och då inte bara univariat och bivariat analys, utan också multivariat analys. Kärnövningsens tredje och sista moment – vilket egentligen utgör övningens mest centrala beståndsdel – består i tolkningen, jämförelsen och diskussionen av de resultat som presenteras i bedömningsprofilerna. För att dessa diskussioner skall bli fruktbara krävs naturligtvis att läraren skapar ett sammanhang, där studenternas intresse väcks och där deras aktiva engagemang stimuleras (Lynn, 1999). Av särskild vikt är att diskussionsklimatet främjar framförandet av diametralt olika uppfattningar, och att studenterna känner sig manade att stå upp för och rättfärdiga sina bedömningsgrunder, samtidigt som det naturligtvis också måste finnas utrymme för dem att ifrågasätta, och kanske rentav revidera (med hänsyn taget till det som kommer fram i diskussionen) sina tidigare uppfattningar om vem som är i behov av organiserad hjälp. För läraren handlar det om en balansgång mellan att visa acceptans för många olika uppfattningar och att stundtals inta rollen som djävulens advokat (jfr *ibid.*). Även om tolkningen av själva resultaten i bedömningsprofilerna strikt följer statistikens regler, är diskussionens form och struktureringen av dess innehåll i princip lika anpassbar som när man använder traditionell casemetodik, vilket i det här fallet också innebär att man kan få övning i flera av de färdigheter som brukar förknippas med casemetodik (se inledningen). Sammantaget kan kärnövningsen – med dess tre moment – utan problem genomföras under loppet av en dag. Naturligtvis är det möjligt att utvidga övningen med fler moment, exempelvis genom att använda bedömningsprofilerna som underlag för en mer formaliserad argumentationsanalysövning (ett exempel på en sådan övning ges i Wallander och Molander (2016), där bedömningsprofilen kopplas till Stephen Toulmins modell av argumentet (1958/2003)). Eftersom kärnövningsen tar mycket lite tid i anspråk kan den i praktiken beredas utrymme i de allra flesta kurser, vilket innebär att FSM-verktyget tillhör de pedagogiska verktyg som kan nyttjas inom ramen för en integrerad (jfr "embedded") approach för att öva generiska färdigheter (jfr Drummond, m.fl., 1998).

Precis som med alla vetenskapliga metoder och pedagogiska verktyg är det möjligt att problematisera och diskutera olika aspekter av FSM-verktyget. Något som de allra flesta som hör talas om övningen för första gången reagerar över är antalet vinjetter som bedöms – är det möjligt (eller realistiskt) att bedöma 96 vinjetter? Risken med ett stort antal vinjetter är att studenterna efter ett tag kan bli trötta och ofokuserade, och att det påverkar stringensen i deras bedömningar, och sedermera även resultatens reliabilitet (jfr effekter av fatigue, Sauer m.fl., 2011). I praktiken skulle sådana negativa effekter kunna spåras, genom att man jämför bedömningarna av de första 46 vinjetterna med bedömningarna av de sista 46 vinjetterna. Vid en översiktlig jämförelse av det slaget på samtliga bedömningsprofiler från den aktuella studentgruppen gick det att se att vissa studenter ändrade bedömningsprinciper (jfr bedömningsgrunder) efter ett tag, medan andra studenter använde samma principer genom hela övningen. Problemet med den här typen av jämförelse är emellertid att man inte utan vidare kan dra slutsatsen att förändrade principer utgör konsekvensen av trötthetseffekter. Det skulle lika gärna kunna vara så att övningen i sig utgör en läroprocess, och att studenterna fullt medvetet ändrar bedömningsprinciper under övningens gång. Eventuellt skulle en statistisk jämförelse mellan tidigt respektive sent kommande vinjetter kunna ingå i övningsuppgiften, kombinerat med en studentdiskussion om vad eventuella förändringar kan ha sin grund i (jfr Wallander & Molander, 2016). Ett alternativt tillvägagångssätt för att hantera risken för fatigue-effekter är naturligtvis att minska antalet vinjetter. Det ursprungliga motivet till att välja så pass många vinjetter för övningen baserades på en försiktighetsåtgärd (att ett högre antal observationer generellt ger större möjligheter att identifiera eventuella samband mellan vinjettdimensionerna och bedömningarna), samtidigt som det brukar anses lämpligt att tolkningar i termer av procentsatser görs på ett antal som inte är alltför mycket lägre än 100. Om man vid konstruktionen av vinjettdesignen tar hänsyn till olika principer om antalet dimensionsnivåer, m.m. (se Auspurg & Hinz, 2015), är det dock möjligt att dra betydligt mindre D-efficiency-urval, som trots sin ringa storlek har de egenskaper (god nivåbalans och approximativ ortogonalitet, jfr ovan) som maximerar möjligheterna att identifiera eventuella samband. Vid den framtida utvecklingen av verktyget kommer jag att dra nytta av detta.

Som redogjorts för ovan skapas en faktoriell vinjettdesign i flera steg, vilka alla rymmer olika substantiella och metodmässiga överväganden. Om man av dessa skäl tvekar att använda verktyget i sin undervisning kan det vara bra att veta att det redan finns en mängd färdiga vinjettdesigner (se ovan och Wallander, 2009). Dessa kan enkelt revideras och anpassas till den aktuella kontexten. Eller varför inte dela in studenterna i två grupper, och låta dem konstruera varsin vinjettdesign, som sedan används i den andra gruppen (jfr Jones & Russell, 2008)? Här bör dock noteras att full kännedom om hur metoden fungerar – dvs. dess experimentella egenskaper – skulle kunna föra

med sig en ökad risk för socialt önskvärda resultat (kunskap om metoden ger nämligen ökade möjligheter att ”manipulera” resultaten). Denna nackdel skulle kunna vara extra kännbar i övningar där man är speciellt intresserad av att identifiera eventuella effekter av exempelvis klass, kön och etnicitet på bedömningarna (jfr Wallander, 2012).

Sist men inte minst vill jag säga något kort om FSM-verktygets roll inom ramen för en mer generell kvalitetsutveckling av högre utbildning. Faktoriella surveymetoden är ursprungligen en forskningsmetod – en mycket systematisk och komplex metod för att studera bedömningar. Att göra om en forskningsmetod till ett pedagogiskt verktyg är ingen dum idé, särskilt med tanke på att de olika vetenskapliga principer som finns för att producera reliabel och valid kunskap har sina synligaste uttryck i de metoder vi forskare använder, och eftersom dessa principer också utgör kärnan i den kunskap vi önskar att våra studenter inhämtar inom ramen för sina högre studier. FSM-verktyget är med största sannolikhet inte det första exemplet på en sådan ”applikation”, och förhoppningsvis inte heller det sista. I skrivande stund har det ovan introducerade verktyget inte ännu blivit formellt validerat, i den meningen att dess förmodade positiva effekter på studenternas lärande har blivit utvärderade (enligt gängse metoder med för- och eftermätning, samt kontrollgrupp). Nämnas bör dock att övningen alltid har åtföljts av mer informella studentvärderingar, vilka varit genomgående positiva (se Wallander & Molander, 2016). En formell validering av FSM-verktyget är således en uppgift för framtida forskning.

## TACK

Ett varmt tack riktas till PD Dr. Hermann Dülmer, Universität zu Köln, som drog studiens vinjetturetval (D-efficiencyurvalet).

## NOTER

<sup>1</sup> ”Case-method teaching” kan innefatta fall som är helt och hållet fiktiva eller verkliga, eller fall som har viss verklighetsanknytning, men som har vidareutvecklats i pedagogiskt syfte (Lynn, 1999).

<sup>2</sup> Metoden har stora likheter med så kallade discrete choice-experiment (används bland annat inom hälsoekonomi; jfr Clark m.fl., 2014) och med conjoint analysis (används bland annat inom forskning om marknadsföring; jfr Green m.fl., 2001).

<sup>3</sup> Den aktuella bedömningsuppgiften inkluderar dikotoma svarsalternativ. Bedömningen kan naturligtvis också göras på en kontinuerlig skala. I en studie om bedömningar av våld i nära relationer bad vi deltagarna bedöma allvarlighetsgraden i

beskrivningar av våldssituationer på en skala mellan 0 (inte alls allvarligt) och 10 (mycket allvarligt; Wallander & Laanemets, 2017).

<sup>4</sup> Enligt Guillermina Jasso (2006), en av de forskare som framgångsrikt använt faktoriella surveymetoden sedan 1970-talet, bör valet av vinjettdimensioner guidas av ”tidigare teori och forskning, utomteoretiska resonemang och vedertagen visdom” (s. 342).

<sup>5</sup> Antalet vinjettdimensioner kan variera, men allmänt rekommenderas idag att man håller sig till nio eller färre dimensioner (Auspurg & Hinz, 2015). Denna rekommendation har sitt ursprung i en klassisk text (Miller, 1956), vars främsta budskap är att människans hjärna endast kan processa mellan fem och nio (sju plus minus två) olika delar av information samtidigt.

<sup>6</sup> En allmän regel vid valet av dimensionsnivåer är att de skall variera så pass mycket att man fångar den samvariation som kan tänkas finnas mellan dimensionen ifråga och bedömningarna. En dimensionsnivå bör dock inte ha ett så ”extremt” värde att den totalt predicerar en viss bedömning. Om vi exempelvis hade valt att ha med heroin bland våra bruksmedel (heroin brukar skattas som den mest beroendeframkallande och farliga drogen, t.ex. Samuelsson m.fl., 2013) kan man tänka sig att många studenter sannolikt hade valt ”i behov av organiserad hjälp” för samtliga heroinbrukare, oberoende av övrig information i vinjetten (Wallander, 2008, 2009). Ett sådant extremvärde på *en* dimension reducerar således möjligheten att analysera hur övriga dimensioner i vinjetten påverkar bedömningarna.

<sup>7</sup> När det gäller operationaliseringen av dimensionsnivåerna är det viktigt att beakta validiteten i formuleringarna, dvs. att de mäter det som skall mätas, samt att välja bort formuleringar och uttryck som är svåra eller tvetydiga (jfr Wallander, 2008).

<sup>8</sup> De dimensioner som innehåller endast en nivå är konstanta, dvs. antar samma nivå för samtliga vinjetter. De har inkluderats i form av kontrollvariabler (jfr Wallander, 2008).

<sup>9</sup> Under det här förfarandet kan det bli aktuellt att sälla bort vinjetter som innehåller ologiska kombinationer av vinjettdimensioner (Wallander, 2009).

<sup>10</sup> Ett slumpurval görs enkelt i Excel (jfr Wallander, 2008).

<sup>11</sup> Ett stort tack riktas till PD Dr. Hermann Dülmer, som hjälpte till med att göra D-efficiencyurvalet.

<sup>12</sup> Vid stora vinjetturen visar även slumpmässiga urval god balans mellan dimensionsnivåerna och approximativ ortogonalitet. Det är främst vid små urval (som i fallet med den aktuella övningen N=96), som D-efficiency-urvalet är odisputabelt mest effektivt (Dülmer, 2007).

<sup>13</sup> För mer information om specifika tillvägagångssätt, kontakta artikelns författare.

<sup>14</sup> Om avsikten är att göra *individuella* bedömningsprofiler – som är fallet i den aktuella övningen – kan vinjetterna med fördel presenteras i samma ordning för samtliga studenter. Om det däremot skulle finnas ett intresse av att *aggregera* studenternas bedömningar (i syftet att fånga gemensamma bedömningsprinciper) bör ordningen på presentationen av vinjetterna varieras slumpmässigt mellan studenterna, för att undvika ordningseffekter (eng. ”order effects”; jfr Auspurg & Hinz, 2015).

<sup>15</sup> I anslutning till dessa skriftliga instruktioner var det nödvändigt att muntligt klargöra att formuleringen ”du bedömer att personen inte har något problem”

handlade om *problem med alkohol eller narkotika*, och att termen ”organiserad hjälp” handlade om *all slags organiserad hjälp* för vinjettpersonens *alkohol- eller narkotikabruk*.

<sup>16</sup> Eftersom den aktuella vinjettdesignen inkluderar dikotoma svarsalternativ, hade multivariat analys inneburit logistisk regressionsanalys. Viktigt att ha i åtanke är att logistisk regressionsanalys kräver ett relativt högt antal observationsenheter (minst 10 observationer per prediktor; Peduzzi m.fl., 1996) för att resultaten skall vara tillförlitliga, och att det därför hade varit problematiskt att använda den analysformen på våra datamaterial. Om bedömningsövningen däremot hade inkluderat en kontinuerlig svarsskala hade det varit fullt möjligt att göra regressionsanalys, eftersom linjär regressionsanalys inte kräver lika många observationsenheter per prediktor.

<sup>17</sup> Cramér’s V är ett korrelationsmått för variabler som befinner sig på nominalnivån och som har fler än två variabelvärden.

<sup>18</sup> Eftersom den aktuella vinjettdesignen innefattar extremt svaga korrelationer mellan vinjettdimensionerna kan vi åtnjuta fördelarna av experimentell kontroll. Detta innebär att vi inte behöver statistisk kontroll (genom multivariat analys), och att de korrelationskoefficienter som vi tar fram kan tolkas i termer av enkla orsakssamband snarare än korrelationer.

<sup>19</sup> En tumregel är att ett Cramér’s V-värde under 0,07 indikerar en obetydlig effekt av vinjettdimensionen på bedömningarna.

## REFERENSER

- Auspurg, Katrin & Hinz, Thomas (2015). *Factorial survey experiments* (Quantitative Applications in the Social Sciences). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Austin, Michael J. & Packard, Thomas (2009). Case-based learning: Educating future human service managers. *Journal of Teaching in Social Work*, (29), 216-236.
- Blomqvist, J., & Wallander, L. (2017). Vad är problemet? Uppfattningar om alkoholens skadeverkningar. *Socialvetenskaplig tidskrift*, (24), 149-164.
- Clark, Michael, D., Determann, Domino, Petrou, Stavros, Moro, Domenico & de Bekker-Grob, Ester W. (2014). Discrete choice experiments in health economics: A review of the literature. *PharmacoEconomics*, (32), 883-902.
- Cody, Ron (2015). *An introduction to SAS® University Edition*. Cary: SAS Institute.
- Coleman, Marylin, Ganong, Lawrence H., Hans, Jason D., Sharp, Elizabeth A. & Rothrauff, Tanja C. (2005). Filial obligations in post-divorce stepfamilies. *Journal of Divorce & Remarriage*, (43), 1–27.
- Cossom, John (1991). Teaching from cases: Education for critical thinking. *Journal of Teaching in Social Work*, (5), 139-155.
- Denk, Charles .E., Benson, John M., Fletcher, John C. & Reigel, Tina M. (1997). How do Americans want to die? A factorial vignette survey of public attitudes about end-of-life medical decision-making. *Social Science Research*, (26), 95–120.



- Drummond, Ian, Nixon, Iain & Wiltshire, John (1998). Personal transferable skills in higher education: The problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, (6), 19-27.
- Dülmer, Hermann (2007). Experimental plans in factorial surveys: Random or quota design? *Sociological Methods & Research*, (35), 382-409.
- Dülmer, Hermann (2016). Design selection and its impact on reliability and internal validity. *Sociological Methods & Research*, (45), 304-347.
- Ericsson, K. Anders (2006). An introduction to the Cambridge handbook of expertise and expert performance. I K. Anders Ericsson, Neil Charness, Paul J. Feltovich & Robert R. Hoffman (Red.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (ss. 3-19). New York: Cambridge University Press.
- Green, Paul E., Krieger, Abba M. & Wind, Yoram Jerry (2001). Thirty years of conjoint analysis: Reflections and prospects. *Interfaces*, (31), S56-S73.
- Herreid, Clyde F. (1997/1998). What makes a good case? *Journal of College Science Teaching*, (27), 163-165.
- Jasso, Guillermina (1988). Whom shall we welcome? Elite judgments of the criteria for the selection of immigrants. *American Sociological Review*, (53), 919-932.
- Jasso, Guillermina (2006). Factorial survey methods for studying beliefs and judgments. *Sociological Methods & Research*, (34), 334-423.
- Jergeby, Ulla (1999). *Att bedöma en social situation: Tillämpning av vinjettmotoden* (CUS-skrift 1999:3). Stockholm: Centrum för utvärdering av socialt arbete.
- Jones, Kim A. (2003). Making the case for the case method in graduate social work education. *Journal of Teaching in Social Work*, (23), 183-200.
- Jones, Kim A. & Russell, Scott (2008) Using case method teaching and student-written cases to improve students' ability to incorporate theory into practice. *Journal of Teaching in the Addictions*, (6), 35-47.
- Lindström, Folke (Red.) (2000). *Internmedicin: Problembaserad lärobok med fallbeskrivningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ludwick, Ruth, Wright, Marion E., Zeller, Richard A., Dowding, Dawn W., Lauder, William & Winchell, J. (2004). An improved methodology for advancing nursing research: Factorial surveys. *Advances in Nursing Science*, (27), 224-238.
- Lynn, Laurence E., Jr. (1999). *Teaching and learning with cases: A guidebook*. New York: Chatham House.
- Miller, George A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits in our capacity for processing information. *Psychological Review*, (63), 81-97.
- Miller, Joann. L., Rossi, Peter H. & Simpson, Jon E. (1991). Felony punishments: a factorial survey of perceived justice in criminal sentencing. *The Journal of Criminal Law & Criminology* (82), 396-422.

- Milner, Marleen & Wolfer, Terry (2014). The use of decision cases to foster critical thinking in social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, (34), 269-284.
- Nikiforidou, Zoi, Lekka, Aspasia & Pange, Jenny (2010). Statistical literacy at university level: The current trends. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (9), 795-799.
- Onwuegbuzie, Anthony J. & Wilson, Vicki A. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects and treatments – A comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, (8), 195-209.
- Pallant, Julie (2016). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS* (6:e upplagan). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Peduzzi, Peter, Concato, John, Kemper, Elizabeth, Holford, Theodore R. & Feinstein, Alvan R. (1996). A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*, (49), 1373-1379.
- Polanyi, Michael (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Rossi, Peter H. (1979). Vignette analysis: Uncovering the normative structure of complex judgements. I Robert K. Merton, James S. Coleman & Peter H. Rossi (Red.), *Qualitative and quantitative social research: Papers in honor of Paul F. Lazarsfeld* (ss. 176-186). New York: Free Press.
- Rossi, Peter H. & Nock, Stephen L. (1982). *Measuring social judgments: The factorial survey approach*. Beverly Hills: Sage.
- Rossi, Peter H. & Weber-Burdin, Eleanor (1983). Sexual harassment on the campus. *Social Science Research*, (12), 131-158.
- Samuelsson, Eva, Blomqvist, Jan & Christophs, Irja (2013). Addiction and recovery: Perceptions among professionals in the Swedish treatment system. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, (30), 51-66.
- Sauer, Carsten, Auspurg, Katrin, Hinz, Thomas & Liebig, Stefan (2011). The application of factorial surveys in general population samples: The effects of respondent age and education on response times and response consistency. *Survey Research Methods*, (5), 89-102.
- Short, Robert & Magaña, Lisa. (2002). Political rhetoric, immigration attitudes, and contemporary prejudice: a Mexican American dilemma. *The Journal of Social Psychology*, (142), 701-712.
- Ståwne, Dan (2009). Från techne till phronesis: Om litteratursamtalets möjligheter i psykoterapeututbildningen. I Torsten Pettersson & Skans K. Nilsson (Red.), *Litteratur som livs kunskap: tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning* (ss. 108-113). Borås: Högskolan i Borås.
- Taylor, Brian J. (2006). Factorial surveys: Using vignettes to study professional judgement. *British Journal of Social Work*, (36), 1187-1207.

- Tornberg, Jakob, & Wallander, Lisa (2018). Vem är fattig, vem är rik? En faktoriell survey av studenters uppfattningar om fattigdom. *Socialvetenskaplig tidskrift*, (25), 23-46.
- Toulmin, Stephen (1958/2003). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press. Updated edition 2003.
- Tärnvik, Arne (2004) Case-metodik – undervisningsform som engagerar: Realistiska övningar ger studenterna chans att träna läkaryrket. *Läkartidningen*, (101), 3314-3319.
- Wallander, Lisa (2008). *Modelling professional judgements: An application of the factorial survey approach to the field of social work*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Wallander, Lisa (2009). 25 years of factorial surveys in sociology: A review. *Social Science Research*, (38), 505-520.
- Wallander, Lisa (2012). Measuring social workers' judgements: Why and how to use the factorial survey approach in the study of professional judgements. *Journal of Social Work*, (12), 364-384.
- Wallander, Lisa, & Blomqvist, Jan (2005). *Vad styr vårddvalen? En faktoriell survey av faktorer som predicerar val av insats inom socialtjänstens missbruksvård*. FoU-enheten, Stockholm: FoU-rapport 2005:1.
- Wallander, Lisa, & Laanemets, Leili (2017). The factorial survey in mixed methods research: Modelling professionals' individual judgments, *SAGE Research Methods Cases Part 2*. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473950146>.
- Wallander, Lisa, & Molander, Anders (2014). Disentangling professional discretion: A conceptual and methodological approach. *Professions & Professionalism*, (4), 1-19.
- Wallander, Lisa, & Molander, Anders (2016). Learning to reason: The factorial survey as a teaching tool in social work education. *Nordic Social Work Research*, (6), 234-250.
- Webster, Stephen W., O'Toole, Richard, O'Toole, Anita W. & Lucal, Betsy (2005). Overreporting and underreporting of child abuse: Teachers' use of professional discretion. *Child Abuse & Neglect*, (29), 1281-1296.

## Att samhandla med manualer: föränderliga deltagare i skolors hälsofrämjande arbete

Karin Gunnarsson

Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HSD), Stockholms universitet

### ABSTRACT

I denna text ställs frågor om hur skolors hälsofrämjande arbete formas och blir till tillsammans med manualer. Syftet är att undersöka vad manualerna gör och hur de görs som samhandlande aktörer i detta arbete. Genom att studera händelser i ett manualbaserat program med aktör-nätverksteori blir fokus hur manualer, elever, gruppleddare, klassrum och känslor samverkar och samskapas i det hälsofrämjande arbetet. I analysen framkommer hur manualer sammankopplade i nätverk blir till en trygg aktör, en aktör som tillsammans med evidens och forskning erbjuder kunskap om de elever som deltar och hur hälsa ska främjas. De blir samtidigt obekväma och stressande aktörer. Analysen visar hur manualerna samtidigt blir poröst konstruerade och stabilt fixerande. Med denna förståelse av hur manualerna inverkar i det hälsofrämjande arbetet blir det svårt att förutse dess effekter och verkningar. Ambitionen måste då vara att utforma ett hälsofrämjande arbete med engagemang och experimenterande, en praktik där många berättelser och världar kan ta form.

### INLEDNING

De senaste decennierna har rapporter om ökad ohälsa bland barn och unga kommit parallellt med ökade krav på skolan att arbeta med hälsofrämjande insatser. Skolan lyfts fram som en institution med uppdraget att förebygga och åtgärda de psykiska och fysiska problem som unga förväntas utveckla eller ha (se t.ex. Skolinspektionen, 2015; Skolverket, 2016). De ökade kraven på skolors hälsofrämjande arbete har inneburit att strukturerade och universella metoder allt oftare används. För att säkerställa att dessa metoder är effektiva och tillförlitliga måste de vara beprövade och evidensbaserade

(SBU, 2010). Detta har i sin tur inneburit att skolan blivit ”ett slags laboratorium” där preventionsprogram implementeras och utvärderas (Ferrer-Wreder m.fl., 2005, s. 136). Med föresatsen om att använda evidensbaserade metoder i skolans hälsofrämjande arbete blir manualbaserade metoder och manualtrohet något önskvärt. Det är genom att följa manualer som forskare, framförallt inom folkhälsovetenskap, menar att det går att få kunskap om ”metodens värde att främja hälsa” (Jablonska & Heinemans, 2011, s. 8). En fråga jag ställer i denna text är om evidens och manualtrohet kan garantera bra och omsorgsfulla insatser för ungas hälsa. Går det att i stället för att undersöka om metoder är effektiva eller inte, undersöka vad de producerar eller vilka effekter de är medskapare av (jfr Mol, 2006)? Det innebär att ta avstamp i utbildningsfilosofen Gert Biestas påstående om att ”what works won’t work” för att undersöka hur ”what works” (2007, s. 1) verkar och fungerar. Vad sker och skapas i detta *laboratorium*, i samverkan mellan manualer, skolpersonal, elever och klassrum?

För att besvara dessa frågor kommer jag i denna text att sätta fokus på hur en hälsofrämjande praktik tar form tillsammans med manualer. Syftet är att undersöka vad manualerna gör och hur de görs såsom samhandlande aktörer i skolans hälsofrämjande arbete. Detta syfte utgår från att manualerna är ting men ting som med aktör-nätverksteori förstås som aktiva och föränderliga. Utifrån detta syfte ställs två forskningsfrågor: hur blir manualerna, sammankopplade i ett nätverk av olika aktörer, del av att forma det hälsofrämjande arbetet? Och, hur formar manualerna regleringar och möjligheter?

### **Skolors hälsofrämjande arbete**

Skolors hälsofrämjande arbete kan ses som kopplat till värdegrundsuppdraget som introducerades i början av 1990-talet. Sedan värdegrundsuppdraget infördes har det till viss del fått en förändrad karaktär, från att handla om demokrati och mänskliga rättigheter till att idag även omfatta elevers känslor och välmående (Bergh & Englund, 2014; Gunnarsson, 2015). Skolverket skriver i ett stödmaterial kring värdegrunden att ”där barn och elever får lust att lära, känner trygghet och får framtidstro är det hälsofrämjande arbetet en del av värdegrundsuppdraget – och inte skilt från kunskapsuppdraget” (2011, s. 104). På så vis sammanvävs det hälsofrämjande arbetet med såväl skolans kunskapsuppdrag som värdegrundsuppdrag.

Vissa forskare menar att skolans betoning av hälsa och känslor är ett uttryck av en terapeutisk kultur som utgår från att barn och unga är särskilt sårbara (se t.ex. Ecclestone, 2015; Wright, 2015). Denna kultur, menar dessa forskare, formar förgivet tagna sanningar om normalitet och autonomi. Med terapiliknande undervisning disciplineras barn och unga mot specifika sätt att vara. Denna kultur har även blivit del av en marknadifiering av värdegrundsarbetet som öppnat upp för olika aktörer att införa terapeutiska

metoder i skolan (jfr Brunila, 2014; Irisdotter Aldenmyr, 2014; Kvist Lindholm & Zetterqvist Nelson, 2015).

Ett av de manualbaserade program som används inom svensk skola och som är del av denna studie är DISA (Depression in Swedish adolescence/Din inre styrka aktiverad). DISA bygger på kognitiv-beteendepsykologi och syftar till att förebygga psykisk ohälsa framförallt bland flickor. Det beskrivs som ett universellt program och riktas till alla flickor utifrån antagandet om att hela gruppen löper risk att drabbas av ohälsa (Treutiger & Lindberg, 2012). Programmet består av tio träffar som struktureras av två manualer. Det är dels en gruppleddarmanual med instruktioner till gruppleddaren, dels en elevmanual som ges till varje elev och innehåller övningar som ska genomföras. Dessa övningar handlar om att träna kognitiva och beteendemässiga färdigheter till exempel att lära sig kontrollera och hantera tankar och känslor. Programmets strukturerade och manualstyrda utformning ska fungera som en form av undervisning och vara enkel att utföra även för den som inte är erfaren inom kognitiv beteendeterapi (ibid.). Folkhälsoforskaren Pernilla Garmy har i sin avhandling undersökt DISA med en kombination av kvalitativa och kvantitativa metoder. Studien visar resultat som ”tyder på att DISA minskar depressiva symtom och stärker ungdomars självskattade hälsa” (Garmy, 2016, s. 73). Avslutningsvis frågar Garmy om det är manualerna som ligger till grund för tendensen till ökad hälsa bland deltagarna eller om det hade fungerat lika bra med ostrukturerade träffar (ibid., s. 76).

Två andra studier genomförda av Sofia Kvist Lindholm och Karin Zetterqvist Nelson (2015) och Anette Wickström (2012) har undersökt DISA med utgångspunkt i ett barndomsperspektiv. Kvist Lindholm och Zetterqvist Nelson (2015) utgår från ett diskursanalytiskt perspektiv och studerar hur DISA-programmet är konstruerat i och genom text och prat. Studien visar på problemen med att utgå från ett behandlande program och omarbeta det till ett förebyggande såsom gjorts med DISA. Problematiken, enligt Kvist Lindholm och Zetterqvist Nelson, är de antaganden om att deltagarna har negativa tankar och problem som finns i behandlingsprogrammen men som inte nödvändigtvis finns hos de individer som deltar. Här finns en risk att DISA ”reinforces stereotypical notions of girls as depressive and as having low self-esteem” (ibid., s. 10) vilket kan leda till att programmet snarare skapar ohälsa än främjar hälsa. Anette Wickström (2012) visar i sin studie hur gruppleddare och deltagare omformar DISA-praktiken och förskjuter dess innehåll från en stark individcentrering till att också beakta sociala relationer. Genom att frångå manualen och diskutera det som var viktigt i stunden kunde DISA bli meningsfullt för deltagarna. Utifrån detta ställer Wickström frågan huruvida programmet gör någon nytta eller om det vore bättre att utgå från elevernas vardag och faktiska problem (ibid.).

För att sammanfatta denna begränsade genomgång av tidigare forskning kring skolors hälsofrämjande arbete och det manualbaserade programmet

DISA vill jag peka på två olika forskningsfält. Det är dels folkhälsovetenskapliga studier som förespråkar och utvärderar manualbaserade program utifrån antaganden om att dessa går att kontrollera och mäta. Det är dels kritiska studier med antaganden om att dessa insatser formas av diskurser och som påvisar de hälsofrämjande insatsernas disciplinerande effekter (jfr Gunnarsson, 2015). Båda dessa forskningsfält ställer viktiga frågor som jag tar med mig vidare i denna text. Här blir dock ansatsen att skapa kunskap om hur manualer, kroppar, känslor och klassrum samverkar och tillsammans formar det hälsofrämjande arbetet. För att göra det arbetar jag med aktör-nätverksteori och framförallt med filosofen Annemarie Mols arbete. En central ingång blir då hur skolors hälsofrämjande arbete kan ta form när vi inkluderar vitaliteten och kraften i såväl mänskliga som icke-mänskliga aktörer.

#### AKTÖR-NÄTVERKSTEORI – EN TEORETISK OCH METODOLOGISK HÅLLNING

Aktör-nätverksteori (ANT) har sitt ursprung i antropologi och sociologi och har använts för att undersöka både hälso- och skolpraktiker. Trots namnet beskriver filosofen Annemarie Mol ANT snarare som en teoretisk och metodologisk hållning än en teori. Det syftar inte till att tillhandahålla fasta utgångspunkter eller begrepp utan att fungera som en föränderlig och öppen arsenal att tänka med. ANT blir då en ontologisk hållning med begrepp eller principer<sup>1</sup> som förstås som delaktiga i att omvandla varandra, det empiriska materialet och mig som forskare. I analysen i denna text blir begreppen nätverk, utrymme och blivande aktiva i utforskandet av hur manualerna är delaktiga i skolors hälsofrämjande arbete.

Med utgångspunkt i det sociala görs med ANT en utvidgning till att också innefatta hur verkligheter görs genom relationer och praktiker samt hur materialiteter och diskurser, mänskliga och icke-mänskliga aktörer, samverkar i dessa göranden. Ett viktigt antagande blir här att ingen aktör, varken mänsklig eller icke-mänsklig, kan handla på egen hand. Utifrån detta antagande är det i relationer och praktiker som göranden, blivande och förändring sker (Mol, 2010). Ting såsom manualer blir mer än passiva objekt. De blir medaktörer som samhandlar och samskapas med andra aktörer. Människor har således inte någon fullständig kontroll över vad som händer i en praktik såsom i hälsofrämjande arbete. Praktiken konstitueras i en sammanvävd relation mellan människor och materialiteter. Det innebär att hälsofrämjande arbete blir något mer än sociala relationer och även omfattar rum, kroppar, känslor, tal och kunskaper. Detta innebär vidare att manualerna som ting i det hälsofrämjande arbetet *blir till* genom de relationer där de ingår. Haraway beskriver det som ”att vara någon är alltid att bli tillsammans med

många” (2011, s. 175). Blivande är inget som sker slumpmässigt men inte heller som statiska eller kausala samband. Det sker i processer av omformningar och upprepningar som inbegriper både möjligheter och begränsningar. Vad som här blir centralt är att manualen alltså är aktiv och föränderlig – den blir till, gör och görs, tillsammans med andra.

Ett sätt att med ANT undersöka hur dessa processer av blivande sker är att studera de *nätverk* där de tar form. Nätverk är de föränderliga och komplexa sammankopplingar där såväl forskare som verklighet samskapas och samhandlar. I och genom nätverk formas aktörers möjligheter att agera och förändras (Mol, 2010). Mol beskriver det som att aktörer blir till, förbinds med varandra och formar “a network in which they all are made into ”actors” as the associations allow each of them to act” (2010, s. 260). Genom associationer förenas och möts aktörer vilket skapar nätverk som samtidigt i en reciprok relation skapar aktörer. I och genom nätverk blir manualerna till, i en samtidighet formade av nätverk och del av att forma nätverk. I dessa nätverk formas ett specifikt *utrymme* (jfr eng. space) där vissa göranden - tankar, känslor och kroppar – blir möjliga. Den utbildningsvetenskapliga aktör-nätverksteoretikern Tara Fenwick menar att nätverk avser att ”invoke the simple but plastic concept of an unspecified set of connected points or nodes with un-represented spaces among them” (2011, s. 119). Dessa utrymmen skapar öppningar där flöden och rörelser ger möjlighet för nätverket att förändras och omformas (se också Mol, 2010). Ett utrymme är inte ett rum eller en plats som utformas och används. Det blir en specifik materiell och diskursiv rumslighet delaktig i att forma hur ting och människor blir till och förhåller sig till varandra. Att undersöka hur det hälsofrämjande arbetet tillsammans med manualer skapar nätverk med specifika utrymmen och spelrum ger här en öppning till att skapa kunskap om hur manualerna blir del av både regleringar och möjligheter i det hälsofrämjande arbetet.

En ytterligare ansats i denna text är att lyfta fram hur känslor samverkar och samskapas i nätverket. Med utgångspunkt i affekt-teori blir känslor en relationell intensitet och kraft. De blir kollektiva och rörliga krafter med effekter för såväl kroppar som världar (Seigworth & Gregg, 2010). Formade av affektiva, kognitiva, diskursiva och materiella komponenter blir känslor del av de möten och beröringar som skapas genom kroppens relationer till omgivningen (Gunnarsson, 2015). Vad som i denna studie blir viktigt är att inte bortse från eller ignorera känslor utan inkludera dem i kunskapandet av hur manualerna gör och hur de görs. Det innebär ett försök att undersöka hur diskurser, materialiteter, kroppar och känslor är sammanvävda och samverkande i det hälsofrämjande arbetet.

### **Empiriska framkallningar och spåranden**

I relation till aktör-nätverksteori är studiens metodologi inspirerad av vad som beskrivits som en post-kvalitativ ansats (se t.ex. Lather & St. Pierre, 2013).



Det innebär att utmana en vanligt förekommande uppdelning av verkligheten och beskrivningar av verkligheten där språk ses som representationer. En forskningspraktik kan enligt den postkvalitativa ansatsen aldrig upptäcka eller blotta vad som redan finns utan är del av att producera det som studeras. Därför går det inte att särskilja kunskap om världen och världen i sig. Händelser äger rum och framträder sammanvävt med såväl forskarens deltagande engagemang som teori och tidigare forskning. Jag har tidigare beskrivit detta som att ett empiriskt material ”framkallas på samma sätt som en fotograf framkallar bilder i ett mörkrum” (Gunnarsson, 2015, s. 78). Det empiriska materialet tar form och framträder genom forskarens engagemang i praktiker och händelser såsom intervjuer och deltagande observationer.

Det empiriska materialet i denna text är producerat i samband med mitt avhandlingsarbete (se Gunnarsson, 2015). Materialet består av deltagande i DISA-träffar på tre skolor, fem intervjuer med skolpersonal som fungerade som gruppleddare samt fem gruppintervjuer med sammanlagt 21 elever.<sup>2</sup> De gruppleddare som ingår i denna artikel är Sara, Nina och Caroline som arbetade som skolkuratorer, Tina som arbetade som fritidshemslärare, samt Kristina och Anna som var lärare och arbetade på samma skola. I elevgruppen ingår Anna, Louise, Miriam, Emma, Tanja, Janina, Evelyn och Nicki som alla gick i årskurs åtta på två olika skolor och som deltagit i DISA-träffar.<sup>3</sup> Intervjuerna med eleverna skedde efter den sista DISA-träffen, i skolan under elevernas raster. Vid intervjuerna hade jag med DISA-programmets elevmanual som en ytterligare aktör. Med aktör-nätverksteori blir intervjun en händelse som sammanväver och skapas tillsammans med tidigare händelser på DISA-träffarna. Det som sägs i en intervju förstås som berättelser om händelser som de intervjuade har deltagit i och inte enbart som konstruktioner där och då eller som ett utforskande av intervjupersonernas perspektiv eller åsikter (Mol, 2002).

I denna text blir ett analytiskt fokus att *spåra* hur manualerna blir till, förändras och agerar i praktiker och händelser. Spårningen blir en form av kartläggning av den mångfald av aktörer som i samverkan med manualerna skapar det hälsofrämjande arbetet (Latour, 2005; se också Gunnarsson, 2015). Det blir en process som tar form genom sammankopplingar av flera olika praktiker. Empiriskt material, tidigare forskning och teori formar en kunskapsproducerande apparatur delaktiga i att forma den spårande analysen. Utifrån studiens syfte innebär analysen att spåra hur manualerna görs och samtidigt vad de gör tillsammans med andra aktörer sammankopplade i nätverk. Genom spårningen framkommer hur gruppleddare, skola och tid blir framträdande aktörer i relation till manualerna. Det är utifrån dessa aktörer och relationer som analysen struktureras.

### ATT BLI TILL MED MANUALER I HÄLSOFRÄMJANDE ARBETE

Såsom redogjordes för inledningsvis får manualer återkommande en betydande roll i skolors hälsofrämjande arbete. I DISA-programmet ges instruktioner om att gruppledaren ska följa manualerna som formulerar och instruerar ett strukturerat innehåll för de tio träffarna. Detta skedde dock på olika sätt i de praktiker där jag deltog. Sammankopplade i nätverk med en mängd aktörer skedde ett blivande av såväl manual som gruppledare. Gruppledaren Kristina säger att hon och kollegan Anna försöker att följa manualen ”våldigt nog”.

Kristina: Vi försöker använda manualen väldigt nog faktiskt.

Anna: Ja, förutom det vi har tagit bort.

Kristina: För i och med att man har DISA-programmet, utbildningen, det känns tryggt. Vi känner oss trygga i det.

Att ha ett program och en manual att följa skapar trygghet till det hälsofrämjande arbetet berättar Kristina. Detta sker i ett nätverk av utbildning, program och manual. Denna trygghet formas genom en ömsesidig relation av att manualen ska följas och att följa manualen. Gruppledare och manual formar associationer som möjliggör ett specifikt agerande (jfr Mol, 2010). Detta ger stabiliserande effekter i det hälsofrämjande arbete där manualen blir till en aktör med stor inverkan. I intervjuerna framkom att gruppledarna strävade efter att följa manualerna men att det av olika anledningar var svårt att göra det. Skäl som uppgavs var att tiden inte räcker till, att många övningar upprepas eller var svåra och krångliga både för dem själva och för eleverna. Även om gruppledarna menade att de följer manualen skapas samtidigt spänningar kring hur mycket det är möjligt att avvika från manualen och fortfarande vara trogen programmet.

Sara: Jag kör ganska mycket efter manualen. [...] Men sen finns det ju vissa delar som jag tycker är jättestora och när jag inte känner mig bekväm med och inte riktigt förstår det så har jag ju jättesvårt att förmedla det på ett vettigt sätt så då tar vi lite skutt. Också för att det är ett stort material och det är svårt att få in det. Men man har ju en tanke med hur man satt ihop programmet och man har forskat på det och sett att det ger resultat. Då känns det ju att jag inte ska avvika för mycket.

I det Sara berättar blir vissa delar av manualen svårtillgängliga och krångliga att förmedla till eleverna. Dessa övningar gör att Sara känner sig obekvämt och då hoppar över dem. I relation till eleverna blir manualen inte möjlig att följa eftersom den innehåller svåra och böliga delar. Relationen till eleverna blir

del av att forma genomförandet och manualen blir tillfälligt åsidosatt. Även omfattningen av manualen och att det är svårt att få in alla delar gör att vissa delar utelämnas. Manualen beskärs och formas i relation till det utrymme som nätverket erbjuder. Samtidigt finns en stark tilltro till manualen kopplat till forskning som hävdar programmets positiva resultat. På så vis sammankopplas manualer, gruppleddare och evidens. Att följa manualen, ”inte avvika för mycket”, blir något som eftersträvas. I detta nätverk uppstår en rad spänningar som gör manualen porös och föränderlig. Samtidigt trygg, stabil, effektiv och böjig, omfattande och svår. På liknande sätt formas ett specifikt utrymme i relationen mellan gruppleddaren Tina och manualen som ger specifika ordnanden men också föränderliga göranden.

Tina: DISA är ju ett extremt material på det viset att du ska följa det till punkt och pricka. Du ska läsa i princip, alltså det står med fet text det du ska säga vilket är för mig helt omöjligt. Alltså jag kan inte jobba på det viset, då skulle inte Tina vara Tina, då skulle hon va nån helt mycket tråkig människa och då skulle inte DISA bli bra för mig, jag är helt övertygad.

Här blir manualen ett ”extremt” material som ställer krav om att följas ”till punkt och pricka”. Detta sker när Tina betonar hur manualen uppmanar till att läsa det som står i den. Samtidigt finns ett visst utrymme att handla inom och möjligheter att frångå manualens anvisningar. Det blir ”helt omöjligt” att följa manualen eftersom Tina menar att hon inte kan arbeta på det sättet och att det dessutom skulle göra henne till en tråkig person. I relation till manualen formas spänningar kring att följa anvisningarna men att då bli till en individ som inte överensstämmer med den Tina anser sig vara. Detta skulle också påverka och ge effekter för praktiken. Med en övertygelse om att DISA inte skulle bli bra om hon följde manualen frångår Tina manualens anvisningar. Manualens logik bygger på en individ som kan reproducera och tillgodose dess önsknings och ordnanden, en individ som gör vad manualen säger åt den att göra. Men såsom framkommer i händelsen ovan fungerar inte manualen på detta sätt. I nätverket formas ett utrymme med möjlighet för ett ambivalent och oförutsägbart blivande (Fenwick, 2011). När Tina menar att hon i relation med manualerna blir någon annan visar det på kraften och föränderligheten som formas genom denna relation. Med aktör-nätverksteori handlar detta inte om ifall Tina kan vara sig själv eller inte i relation till manualen. Inte heller huruvida hennes specifika egenskaper och värderingar överensstämmer med manualen (jfr Mol, 2011). Istället skapas denna händelse i och med det utrymme där både manualen och Tina blir till och samhandlar, ett utrymme med ”flux and instability embedded within and floating apart from the network” (Fenwick, 2011, s. 131). Sammankopplade i föränderliga nätverk blir Tina och manualen till i de relationer och praktiker

som där tar form. Detta sker genom samhandlingar som både skapar och skapas av de ting, kroppar och diskurser som görs aktiva (Haraway, 2004).

### **Mötet mellan manual, elever och skola**

På liknande sätt skapas i DISA-praktiken en önskan om att eleverna ska göra de övningar som manualen innehåller och då bli medvetna om sina negativa tankar och få en ökad hälsa. Detta sker utifrån antaganden att eleverna har negativa tankar som behöver åtgärdas. Övningarna i DISA innefattar upprepade gånger där eleverna en och en ska skriva ner och arbeta med negativa tankar, ibland utifrån egna exempel och ibland exempel som anges i manualen. Dessa negativa tankar ska skrivas ner i elevmanualen för att de ska förändras, bland annat genom att komma på positiva mottankar till den negativa tanken. Att fylla i papper är en ofta förekommande praktik i skolan men här handlar det om frågor utan koppling till traditionella skolämnen. Frågorna rör istället hälsa och mående sammankopplat med terapeutiska och själv-reflekterande artikuleringar. Vid en intervju med en grupp elever framkom hur platsen gjorde det svårt eller omöjligt att besvara manualens frågor.

Anna: Skrivdelen var jobbig.

Louise: Jag skrev ingenting i min bok.

Miriam: Att sitta och skriva i en grupp så här, man är på helt fel ställe i hjärnan för att sitta och tänka på vad som händer. Det blev jätteförvirrande att sitta och skriva.

Eleverna uttrycker att de haft svårt att lösa uppgifterna och Louise uttrycker att hon inte skrivit någonting. Kroppen eller "hjärnan" som Miriam säger, befinner sig i ett klassrum men frågorna handlar om mående, tankar och känslor. Här formas spänningar och rörelser kring vad det innebär att uppmanas till att göra manualens övningar sittandes i ett klassrum tillsammans med klasskamrater. De återkommande frågorna som ska besvaras skriftligt blir jobbiga och skapar förvirring. I relation till det utrymme som formas i nätverket av klassrum, manualer och hälsa blir frågorna omöjliga att besvara. Frågor, tankar och plats går inte ihop. Genom dessa relationer skapas utrymme med möjlighet att inte följa uppmaningen att besvara frågorna. I denna händelse framkommer hur manualen, precis som alla andra aktörer, inte fullkomligt reglerar eller ordnar det hälsofrämjande arbetet. I mötet förändras och samskapas såväl manualen som andra aktörer och blir i en samtidighet något som ska medvetandegöra negativa tankar och något som skapar förvirring och tomhet. Denna känsla av förvirring omformar manualen och ger ett utrymme att undkomma manualens anspråk och krav. Hur manualen görs och vad den kan göra tar form i relation med kroppar och

klassrum. Här formas en materiell och diskursiv rumslighet med möjlighet för flöden och rörelser där nätverket förändras och omformas (jfr Fenwick, 2011). Dessa rörelser formas genom händelser där manualer, rum och kroppar blir aktiva på sätt som inte kan förutses eller kontrolleras. Vad manualerna gör och hur de görs blir en distribuerad process sammanvävd med de sammanhang som det ömsesidigt skapar (Gunnarsson, 2015; 2017a).

Vid den sista DISA-träffen på en av skolorna där jag deltar är klassrummet möblerat på ett nytt sätt. Rummet är iordningställt med varannan bänk och stol i en rund cirkel. Det bildar en vid cirkel och ett avstånd mellan varje elev genom att det står en bänk mellan dem. Gruppledaren Caroline berättar för mig innan DISA-träffen att idag innefattar manualen många övningar ska besvaras skriftligt så det är bra att varje elev har tillgång till en bänk för att underlätta detta.

Eleverna kommer in och sätter sig på sina angivna platser. Caroline säger 'vad allvarliga ni ser ut' och fortsätter med skämtsamt ton att 'nu ska vi ha prov'. Va! utbrister några elever? Oj, nu blev det många negativa tankar, svarar Caroline. Men, vad kan man ha prov på i DISA? frågar Nicki. Jo, vilken negativ tanke kom från den händelsen och en positiv mottanke, svarar Theresia.

När eleverna möter klassrummet och dess möblering skapas ett nätverk av kroppar, stolar, bänkar och manualer. Detta formar en affektiv-atmosfär eller stämning som gruppledaren Caroline beskriver som allvarlig. Tillsammans med denna atmosfär skämtar Caroline om att de ska ha prov vilket också överensstämmer med möblernas materiella och diskursiva utformning. När eleverna reagerar med förvåning reproduceras manualens artikuleringar om negativa tankar. Nicki frågar vad ett prov i DISA skulle kunna innehålla och formar därigenom en gränsdragning mot andra praktiker i skolan där prov ofta är ett givet inslag. Theresia menar att det finns ett innehåll i DISA som skulle kunna gå att ha prov på och hänvisar till de matriser som de arbetat med. Att det är den sista DISA-träffen, klassrummet, de isär ställda bänkarna, prestations- och bedömningsdiskurser och elevernas allvarliga uttryck samskapar en händelse av prov och kunskapsmätning. Denna händelse producerar ett utrymme av allvar, prov och negativa tankar sammanvävt med manualer, elever och gruppledare. Manualen görs i detta nätverk till en lärobok eller handbok som innehåller fakta och rätta svar. På så vis blir det hälsofrämjande arbetet del av en skolpraktik med ett bestämt kunskapsinnehåll och fastlagda kriterier för hur hälsa ska uppnås.

Såsom visades ovan skiljde sig också övningarna i manualen från vanligt förekommande inslag i skolan samtidigt som dess situering i skola och klassrum innebar en ständig sammanvävning med skolpraktiker. Bland annat

de exempel i elevmanualen som utgick från tecknade serier som eleverna skulle arbeta med för att bli medvetna om sina negativa tankar. Med utgångspunkt i serien Katten Gustaf ska eleverna svara på frågor om vad som var en negativ tanke, utlösande händelse och sedan föreslå en positiv mottanke. Vid en av elevintervjuerna frågade jag vad de tänkte om dessa serier.

Emma: De var lite obekväma på nåt sätt. Nu ska vi sitta och göra en stencil om känslor och det kändes såhär.

Tanja: Det var lite oseriöst eller lite osammanhängande eller, jag vet inte hur jag ska säga.

Emma: Lite såhär vad har katten Gustav med min skolångest att göra.

När manualens frågor om tankar och känslor ställs i relation till Katten Gustav-serien menar eleverna att de blir obekväma och oseriösa. Det skapas en diskrepans eller spänning där den tecknade serien har en underhållande och roande funktion men i detta sammanhang ska förebygga ohälsa. Den skolångest som Emma beskriver blir del av och ska integreras med seriefiguren Katten Gustav som är manualens exempel. Det är manualen, och i det här fallet tecknade serier, som ges tillit att hantera och förändra elevernas tankar och känslor. Individens, dess känslor står i centrum, ska tränas och förändras, men det är manualen som i första hand ger berättelser och exempel vilket Emma menar gör att situationen blir 'obekväma'. I analysen av denna händelse framkommer hur mötet mellan elever och manual formar ett utrymme med spänningar och rörelser. Mol (2002) beskriver hur spänningar formas när olika verkligheter möts. Här formas spänningar kring hur individen görs till den aktiva och sätts i centrum men samtidigt blir passiviserad och marginaliserad genom att fogligt följa DISA-övningarna. Det innebär att DISA dels sätter fokus på elevernas känslor, dels är styrd av en manual med en bestämd agenda. Med dessa spänningar kan sammanstötningar uppstå med rörelser och förflyttningar. De förutbestämda antaganden som manualen insisterar på om såväl elever som verklighet omskapas i mötet. I nätverket formas utrymme för specifika tänkande-kännande-kroppar att bli till och formar dess kapacitet att handla. Med denna spänning formas en affektiv koreografi där kroppar rör sig och agerar tillsammans i flöden som samtidigt ger begränsningar och möjligheter. Vad som kan tänkas-kännas-göras blir något som tar form genom provisoriska kollektiv av kroppar, affekter, materialiteter och diskurser (Gunnarsson, 2017a).

### Att hinna motverka stress

I DISA-programmet ingår att eleverna får i läxa att fylla i en sinnesstämningsdagbok. I denna sinnesstämningsdagbok ska de varje dag anteckna hur de mått eller känt sig och vilka negativa tankar de haft. Samtidigt som gruppledarna betonade att det inte var så viktigt att göra denna läxa var det ett inslag som återkommande inledde och avslutade träffarna. När det hälsofrämjande arbetet sammankopplas med klassrum, läxor och prov blir det del av en skolvardag som i många fall skapar stress och press. Det framkom vid en intervjusituation med elever:

Evelyn: Det här häftet [manualen] var tjockt och ser läskigt ut.

Janina: Man skulle inte bli stressad av DISA och så får man läxor i alla fall.

Så hur ska jag hinna med alla läxor?

Evelyn: När man ser det här paketet blir man helt upphetsad och känner va en till lektion.

I denna händelse produceras känslor av stress och upprördhet i och genom samhandlingar med manualen. Mötet mellan manualen och eleverna formar krav om prestationer och manualen görs i elevernas utsagor till ett ”läskigt paket”. Det produceras stress och oro där DISA-träffen blir till ytterligare en lektion bland alla andra lektioner med läxor och måsten. Med manualen blir det ingen skillnad på det hälsofrämjande arbetet och vanliga lektioner där ett visst innehåll ska avhandlas och tränas. Det hälsofrämjande arbetet blir till ett förutbestämt paket som fungerar mer eller mindre uppreparande för att arrangera denna praktik (jfr Singleton & Law, 2013). Dess intention att främja hälsa transformeras i samhandlingar med eleverna till att skapa stress och krav.

Som framkommit i spårningen ovan förbinds och samskapas manualer, gruppledare och elever i relation till varandra och formar på så vis ett samarbete men det uppstår också friktioner och glapp. Detta framkom vid en händelse där manual, elever, gruppledare och tid formar ett nätverk med specifika temporala effekter. Vid denna DISA-träff uppstod en intensiv diskussion bland deltagarna om kändisar, reklam och kroppsideal. Efter en stund avbryter gruppledaren Nina diskussionen.

Nina: Nu går vi vidare till stressiga situationer på sida 71.

Sofi: Men sånt här är roligt att prata om.

Nina: Ja men nu måste vi gå vidare för det här avsnittet är så långt och vi kommer precis att hinna.

Nina hejdar diskussion för att gå vidare till nästa övning. Trots invändningar från en elev menar Nina att avsnittet innehåller så många övningar som måste hinnas med. Hur relationen mellan gruppleddare och manual formas tillsammans med stress, måsten och hinna framkommer här. Det som eleven Sofi uttrycker som roligt att prata om får ett begränsat utrymme när manualen uppmanar till att göra övningar om stressiga situationer. Genom att tillhandahålla långa avsnitt med många övningar formas det hälsofrämjande arbetet av att ”gå vidare”. Med de ramar som skoldagen tillhandahåller finns litet utrymme för diskussion. Tid blir en aktiv aktör i detta nätverk och skapar ett specifikt utrymme som tillsammans med manualen kräver att vissa prioriteringar görs (Gunnarsson, 2018). I samhandling med manualen blir det i denna händelse övningen om stressiga situationer som ges utrymme istället för elevernas önskemål. Övningarna ska hinnas med, men eleverna stör detta görande genom anspråk om att vara delaktiga och påverka innehållet (jfr Wickström, 2012). Sofis önskemål utgår från vad som är roligt och blir inte på samma vis styrt av att hinna med övningarna. I ett nätverk av skola, manualer, elever och tid har varken gruppleddaren som individ eller manualen möjlighet att ensam styra träffen. Träffen tar form genom samhandlingar med en mängd aktörer (Mol, 2010). På så vis görs i nätverket olika samtidiga tider eller flera temporära rytmer och processer (Haraway, 2008; se också Bodén, 2016). Det visar hur manualens göranden inte går att förutsäga eller kontrollera utan dess samskapande kraft är flyktig och opålitlig. Manualen formas till en aktör som genom sin önskan att motverka stress blir delaktig i att skapa stress (jfr Gunnarsson, 2015; Kvist Lindholm & Zetterqvist Nelson, 2015). Trots viss evidens och uppmätta positiva verkningar blir manualens effekter mångfacetterade och oförutsägbara. Effekten av förändring mot ökad hälsa som DISA och dess manualer vill uppnå går inte att förutbestämma och blir utifrån spårningen i denna studie svår att åstadkomma.

#### AVSLUTANDE DISKUSSION: MANUALERS OFÖRUTSÄGBARA EFFEKTER

Denna text inleddes med en fråga om vilka effekter skolors hälsofrämjande arbete är med och skapar. För att besvara denna fråga har jag i denna text spårat händelser i det manualbaserade programmet DISA med ambitionen att inkludera materialiteter och känslor som aktiva deltagare. Med aktör-nätverksteori och begreppen nätverk, utrymme och blivande har ett analytiskt fokus varit att undersöka vad manualerna gör och hur de görs såsom samhandlande aktörer i skolors hälsofrämjande arbete. Det har inneburit frågor om hur manualerna blir delaktiga i att forma det hälsofrämjande arbetet, dess regleringar och möjligheter.

I spårningen har det framkommit hur ett hälsofrämjande arbete som innefattar manualer formar universella antaganden om elevernas hälsa, tankar



och känslor. Återkommande avpassas och anpassas det hälsofrämjande arbetet efter manualerna i stället för att insatsen anpassas efter eleverna. Manualen görs till en trygg aktör, en aktör som tillsammans med evidens och forskning har kunskap om de aktörer som deltar och hur hälsa ska främjas. Sammankopplade i nätverk av trygghet, evidens och tid blir således manualerna reglerande och stabiliserande aktörer som erbjuder givna frågor och svar. Samtidigt blir de läskiga, obekväma, oseriösa och stressande aktörer invälda i elevernas verkligheter och kroppar. Här skapas utrymme att utmana och omforma manualernas logik och därav inte besvara dess frågor. På så vis blir manualerna både poröst konstruerade och stabilt fixerade i de olika utrymmen som formas i nätverken. Det skapas öppningar för flöden och rörelser med effekter som inte går att förutse eller kontrollera (Mol, 2011; Fenwick, 2011).

Jag återvänder avslutningsvis till Pernilla Garmys (2016) fråga om manualernas betydelse. Frågan som ställdes var om det hade blivit samma effekter med ostrukturerade träffar? Med aktörnätverks teori finns det inget svar på den frågan eftersom den är ställd utifrån en linjär logik där det är möjligt att mäta en manuals effekter och värde att förebygga hälsa, där det går att särskilja strukturerade och ostrukturerade träffar. Med den analytiska spårning som gjorts i denna text menar jag att manualer inte kan förstås såsom enbart en manual – en stabil och oföränderlig bruksanvisning vars effekter går att utvärdera och förutsäga. Manualer fungerar inte som fasta enheter som elever och lärare kan följa, lära av eller förkasta och göra motstånd mot. Mol (2011) skriver att ett redskap aldrig är oskyldigt eller neutralt utan tar form genom komplexa relationer och samhandlingar. Manualen går då att förstå som både ett verktyg med syfte att främja hälsa men också som föränderlig aktör del i att forma kroppar och verkligheter. I stället för att skolors hälsofrämjande arbete formas till ett laboratorium där manualer ska följas, som utgår från att eleverna är stressade och deppiga och att detta måste förändras och åtgärdas, går det att förstå hur eleverna blir stressade genom de relationer som de är del av.

Med denna förståelse av hälsofrämjande arbete blir det svårt att förutse manualers effekter och verkningar, vilka metoder som fungerar och vilka som inte gör det. Det innebär istället att förstå manualerna och dess effekter som organiska, opålitliga och flytande. En användbar metod eller manual blir då den som ger möjlighet för ett gemensamt utforskande (Gunnarsson, 2017b). Den som förmår att inkludera situationen, som erbjuder tänkande-kännande och inte enbart ett instrumentellt igenkännande (Stengers, 2005). Annemarie Mol föreslår att en omsorgsfull hälsopraktik är den ”som ger rikliga tillfällen till ambivalens, oenighet, osäkerhet, missförstånd och konflikter” (2011, s. 104). Den ska innefatta engagemang och experimenterande där praktikens effekter och görande ständigt undersöks. Ingen färdig eller perfekt praktik

eftersträvas utan en praktik där många olika berättelser och världar kan ta form.

#### NOTER

<sup>1</sup> Se Moberg (2017, s. 24) som beskriver hur ANT tillhandahåller en sammanvävning av teoretiska och metodologiska principer.

<sup>2</sup> För en mer utförlig genomgång av det empiriska materialet se Gunnarsson (2015, s. 82).

<sup>3</sup> För att säkerställa deltagarnas anonymitet är alla namn pseudonymer. Se Gunnarsson (2015) för en redogörelse och diskussion kring studiens forskningsetiska ställningstaganden.

#### REFERENSER

- Bergh, Andreas & Englund, Tomas (2014). A changed language of education with new actors: the authorization of promotion and prevention programmes in Swedish schools. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 778-797.
- Biesta, Gert (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Bodén, Linnea (2016). Dexter time: the space, time, and matterings of school absence registration. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 245-255.
- Brunila, Kristiina (2014). The rise of the survival discourse in an era of therapisation and neoliberalism. *Education Inquiry*, 5(1), 7-23.
- Ecclestone, Kathryn (2015). Vulnerability and wellbeing in educational settings: the implications of a therapeutic approach to social justice. I Wright, Kathryn & McLeod, Julie (red.) *Rethinking Youth Wellbeing: Critical Perspectives*. Singapore: Springer.
- Elevmanual (2011). *DISA: en metod för tonåringar i att hantera stress och påfrestningar*. Clarke, G., Lewinsohn, PM, Lindberg, L, Svensson, J., Treutiger, BM, Koertege J. & Thoomas, EM. Elektronisk resurs <http://www.folkhalsoguiden.se/disa> (hämtad 110501).
- Fenwick, Tara (2011). Reading educational reform with Actor Network theory: fluid spaces, otherings, and ambivalences. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 114-134.
- Ferrer-Wreder, Laura, Stattin, Håkan, Cass Lorante, Carolyn, Tubman, Jonathan & Adamson, Lena (2005). *Framgångsrika preventionsprogram för barn och unga: en forskningsöversikt*. Stockholm: Gothia.

- Garmy, Pernilla (2016). *Hälsopromotion i skolan: utvärdering av DISA: ett program för att förebygga depressiva symtom hos ungdomar*. Diss. (sammanfattning) Lund: Lunds universitet.
- Gruppledarmanual (2011). *DISA: en metod för tonåringar i att hantera stress och påfrestningar*. Clarke, G., Lewinsohn, PM, Lindberg, L, Svensson, J., Treutiger, BM, Koertege J. & Thoomas, EM. Elektronisk resurs <http://www.folkhalsoguiden.se/disa> (hämtad 110501).
- Gunnarsson, Karin (2015). *Med önskan om kontroll: figurationer av hälsa i skolors hälsofrämjande arbete*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Gunnarsson, Karin (2017a). Möten och rörelser i affektiva koreografier. I Bergstedt, Bosse (red.) *Posthumanistisk pedagogik: teori, undervisning och forskningspraktik* (s. 25-40). Malmö: Gleerups.
- Gunnarsson, Karin (2017b). Potentiality for change? Revisiting an action research project with a sociomaterial approach. *Educational Action Research*, 1-16.
- Gunnarsson, Karin (2018). Responding with care: a careful critical approach within educational health promotion." *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 9 (1), 17-28.
- Haraway, Donna (2004). *The Haraway reader*. New York, London: Routledge.
- Haraway, Donna (2008). *When species meet*. University of Minnesota press.
- Haraway, Donna (2011). När arter möts (övers. Ylva Gislén). *Fronesis*, No. 35, 174-203.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (red.) (2014). *Hyfs, hälsa och gemensamma värden: Studier av skolans komplexa värdegrunds- och fostransuppdrag*. Malmö: Gleerups.
- Jablonska, Beata & Heinemans, Nelleke (2011). *Metodtrobet i det främjande och förebyggande hälsoarbetet i skolan. SET- och DISA-metoden*. Rapport, Karolinska Institutet.
- Kvist Lindholm, Sofia & Zetterqvist Nelson, Karin (2015). "Apparently I've got low self-esteem": schoolgirls' perspectives on a school-based public health intervention. *Children & Society*, 29(5), 473-483.
- Lather, Patti & St. Pierre, Elizabeth (2013). Post-qualitative research. *International journal of qualitative studies in education*, 26(6), 629-633.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.
- Moberg, E. (2017). *Breakdowns, overlaps and ambivalence: an Actor-network theory study of the Swedish preschool curriculum*. Diss. (sammanfattning) Stockholm: Stockholms universitet.
- Mol, Annemarie (2002). *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham: Duke University Press.

- Mol, Annemarie (2006). Proving and improving: on health care research as a form of self-reflection. *Qualitative Health Research*, 16(3), 405-414.
- Mol, Annemarie (2010). Actor-network theory: sensitive terms and enduring tensions. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50(1), 253-269.
- Mol, Annemarie (2011). *Omsorgens logik: aktiva patienter och valfrihetens gränser*. Lund: Arkiv.
- SBU (2010). *Program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn. En systematisk litteraturoversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU).
- Seigworth, Gregory & Gregg, Melissa (2010). An inventory of shimmers. I Gregg, Melissa & Seigworth, Gregory (red.) *The affect theory reader*. Durham [N.C.]: Duke University Press.
- Singleton, Vicky & Law, John (2013). Devices as rituals: notes on enacting resistance. *Journal of Cultural Economy*, 6(3), 259-277.
- Skolinspektionen (2015). *Elevhälsa: elevers behov och skolans insatser. Kvalitetsgranskning, Rapport 2015:05*.
- Skolverket (2011). *Förskolans och skolans värdegrund: förhållningsätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). Delredovisning av uppdrag om att genomföra insatser för att förbättra det förebyggande och hälsofrämjande arbetet inom elevhälsan i syfte att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. *Redovisning av regeringsuppdrag*, Dnr: 2016-1616.
- Stengers, Isabelle (2005). Introductory notes on an ecology of practices. *Cultural Studies Review*, 11(1), 183-196.
- Treutiger, Britt-Marie & Lindberg, Lene (2012). Prevention of depressive symptoms among adolescent girls. In Andershed, Anna-Karin (red.) *Girls at risk: Swedish longitudinal research on adjustment*. New York: Springer
- Wickström, Annette (2012). From individual to relational strategies: transforming a man-ual-based psychoeducational course at school. *Childhood*, 20(2), 215-228.
- Wright, Kathryn (2015). From targeted interventions to universal approaches: historicizing wellbeing. In Wright, Kathryn & McLeod, Julie (red.) *Rethinking Youth Wellbeing: Critical Perspectives*. Singapore: Springer.

# Musikalitet som förmåga till närvaro, struktur och flöde: Ett centralt begrepp i skådespelares lärande

Sven Bjerstedt  
Teaterhögskolan, Malmö

## ABSTRACT

Denna artikel undersöker vilken betydelse och potential som begreppet musikalitet kan ha för skådespelares lärprocesser. Studien riktar sig främst till lärare och forskare vid landets högre konstnärliga utbildningar. Betraktad som professionsforskning och som exempel på språkliga metaforers potential i konceptualiserings- och lärandeprocesser bör den emellertid kunna vara av intresse även för andra läsare. Det nämnda intermediala begreppslånet kan uppfattas som en metafor som är av central betydelse när konstnärer, pedagoger och andra talar om teater. En teaterhistorisk översikt pekar på rytm som en central aspekt av den innebörd som har tillskrivits begreppet musikalitet inom teatern. Analyser av två omfattande intervjustudier med konstnärer och pedagoger på teaterområdet pekar på att begreppet musikalitet framstår som central i intervjuernas perspektiv på kvalitet i skådespelarens arbete. Den bild som framtonar av musikalitetens innebörd på teaterns område är komplex. Förmågan att agera musikaliskt kan uppfattas som sammansatt av en rad förmågor som kompletterar varandra, här betecknade med nyckelorden närvaro, struktur och flöde. En lockande uppgift för framtida forskning är att undersöka vilken potential detta sätt att uppfatta innebörden av begreppet musikalitet kan ha på begreppets ursprungsområde, musiken.

## INLEDNING

Begreppet musikalitet har stor betydelse i teaterns språkbruk, både rörande hur teatern historiskt har utvecklats genom att på olika sätt närma sig musiken (Roesner, 2014) och med syftning på en kvalitet i skådespeleri, som i

allmänhet framställs som eftersträvansvärd (Bjerstedt, 2017). Den här artikeln tar fasta på den senare begreppsanvändningen och studerar musikalitetsbegreppets innebörder och potential för skådespelares lärande. Detta intermediala begreppslån kan uppfattas som en metafor av central betydelse när konstnärer och pedagoger på teaterområdet formulerar sig om sin verksamhet – men dess innebörd är otillräckligt undersökt (Bjerstedt, 2017). I artikeln refereras och analyseras två studier (Bjerstedt, 2010; 2017) av hur svenska professionella teaterutövare och teaterpedagoger uppfattar innebörden av att agera musikaliskt. De empiriska undersökningar som här presenteras utgör försök att besvara två frågeställningar: Hur använder utövare och pedagoger det lånade begreppet 'musikalitet' som beskrivning av kvaliteter och förmågor på talteaterns område? Vilken potential kan detta begrepp ha för skådespelares lärandeprocesser? Artikeln riktar sig primärt till lärare och forskare på landets högre konstnärliga utbildningar; betraktad som professionsforskning bör studien emellertid kunna vara av intresse även för andra yrkesgrupper.

#### LÄRANDE GENOM METAFORISKA BEGREPPSLÅN

I Platons dialog *Menon* formuleras en grundläggande pedagogisk paradox: hur kan något nytt läras? När man redan har kunskap *behöver* man inte söka efter den, och när man *inte* har kunskap *kan* man inte söka efter den, eftersom man inte vet vad man skall söka efter (och om man råkar finna den, har man ändå inget säkert sätt att identifiera den som den sökta kunskapen).

Språkliga metaforers potential i konceptualiserings- och lärandeprocesser har studerats av både metaforteoretiker och utvecklingspsykologer (se exempelvis Lakoff & Johnson, 1980; Johnson, 1987; Swanwick, 1988). Petrie och Oshlag (1993) har pekat på den interaktiva metaforen (Black, 1962) som ett sätt att upplösa *Menon*-paradoxen: "metaphor is one of the central ways of leaping the epistemological chasm between old knowledge and radically new knowledge" (Petrie & Oshlag, 1993, s. 585). I kraft av både sin förmåga att skapa likheter och sin motsägelsefulla karaktär, hävdar författarna, har den interaktiva metaforen potential att överföra "chunks of knowledge" och att "allow truly new forms of knowledge and understanding" (s. 583, 587).

I musikpedagogiska sammanhang har metaforiskt språkbruk visats vara vanligt, särskilt beträffande undflyende ("intangible", "elusive") uttrycks-kvaliteter (Schippers 2006, s. 210). Iakttagelsen kan generaliseras till hela det konstnärliga fältet. Ett egendomligt fenomen inom konstnärlig kunskapsbildning och konstnärligt lärande är hur metaforiska lån av begrepp från en *annan* konstart kan användas för att uttrycka något centralt om den egna konstarten (Bjerstedt, 2010; 2014; 2017). När instrumentalmusikern spelar används exempelvis inga ord, men motsägelsefullt nog har ändå begrepp som 'berättande' eller 'storytelling' fått en framskjuten plats som beskrivning och

rekommendation beträffande en central aspekt av musicerande, exempelvis inom jazzmusiken (Bjerstedt, 2014). Somlig nutida talteater musikläggs förvisso, men när en talskådespelare agerar (och utbildas att agera) förekommer i normalfallet ingen musik; ändå använder teaterns utövande konstnärer, kritiker och pedagoger med förkärlek termen 'musikalitet' för att förklara och värdera skådespelarinsatserna (Bjerstedt, 2010; 2017).

Det har visat sig att det bland konstnärer och konstnärliga forskare förekommer vitt skilda uppfattningar om och förhållningssätt till en rad nyckelbegrepps innebörder på det konstnärliga området (Lind & Bornholm, 2013, s. 196). I kontrast till denna iakttagelse kan man konstatera en påfallande konsensus beträffande de ovannämnda metaforiska, intermediala begreppslänen (Bjerstedt, 2010; 2014; 2017). Den här artikelns syfte är att utforska konstnärlig kunskapsbildning och konstnärligt lärande på teaterområdet genom att studera musikalitetsbegreppets innebörder och pedagogiska potential.

#### MUSIKALITET SOM NYCKELORD I TEATER OCH TEATERPEDAGOGIK

Ursprungligen var konstarterna mer integrerade, och musik har utgjort en väsentlig beståndsdel i den västerländska teatern under dess långa historia. I andra kulturer finns på flera håll ännu en tät, rentav oupplöslig koppling mellan teater och musik. Men i den västerländska talteatern är nu åtskillnaden mellan konstarterna relativt distinkt. Den nutida renodlade talteatern förses visserligen emellanåt med musikinslag, men talteatern skulle trots detta kunna betraktas som en drygt sekellång "parentes" av musicklös teater (Johansson, 2006, s. 26).

Bland dagens talskådespelare tycks ändå finnas en massiv konsensus kring musikalitetens betydelse för teatern. Att begreppet spelar en betydelsefull roll i teaterns språkbruk är ovedersägligt (Bjerstedt, 2017, s. 11–20). En studie hävdar rentav att "det är *nödvändigt* för en skådespelare att vara musikalisk. Musikaliteten yttrar sig i allt från texthanteringen till det sätt man rör på sin kropp" (Helander, 2007, s. 35). Men övergripande, analytiska undersökningar på området är överraskande sällsynta.

Begreppet musikalitet förekommer i teatersammanhang ofta i metaforisk eller metafysisk användning (Staniewski & Hodge, 2003, s. 63; Boleslavsky, 1933/2003, s. 132). Överlag presenteras begreppet musikalitet på teaterområdet ofta i ganska allmänna ordalag: man nämner exempelvis röstens, kroppens eller textens musikalitet utan att begreppsinnebörden klargörs närmare (Bjerstedt, 2017, s. 11–20).

Man har kunnat uppfatta förhållandet mellan musik och teater som en fråga om översättning. Den rysk-amerikanske teatermannen Michael Chekhov [1891–1955] formulerade exempelvis en rad begrepp och tekniker för skådespelarträning (Ashperger, 2008). En rad av dessa ansluter till begrepp

som paus, crescendo, diminuendo, melodi, tonart, rytm samt (inre och yttre) tempo (Chekhov, 1992).

En av de mycket få forskare som har skrivit utförligt om musikalitet på teaterområdet är David Roesner (2014). Han använder Michel Foucaults term *dispositif* för att ringa in hur musikalitetsbegreppet enligt hans mening har kommit att användas i teatern. Ordet är inte alldeles enkelt att översätta; kanske kan man sammanfattningsvis uppfatta det som en samlingsterm för mekanismer och strukturer som möjliggör maktutövande. Roesner (2014) betraktar musikalitet som ”a central, influential, transformative and multi-faceted *dispositif* with significant impact on the theatrical landscape of the last 150 years and more” (s. 257). Begreppet kan alltså uppfattas som inte endast deskriptivt; på många sätt fungerar det som ett (så gott som alltid) positivt laddat värdeord.

I denna artikel presenteras emellertid inte någon historisk studie av hur teatern utvecklats genom att på olika sätt närma sig musiken. Här fokuseras i stället utövares och pedagogers synsätt på skådespelarens musikalitet: förkroppsligad, utövad. Artikeln är strukturerad på följande sätt. Efter en kort inventering av hur tidigare musikalitetsforskning närmat sig frågan om musikalitet på andra fält än musiken följer en översiktlig studie av hur musikalitetsbegreppet i förhållande till en teaterhistorisk utveckling (sammanfattad under rubrikerna retorik, realism och modernism) huvudsakligen tycks inriktat på *rytm*. Därefter refereras två intervju-undersökningar av hur musikalitetsbegreppet används inom nutida svensk teater och teaterpedagogik (Bjerstedt, 2010; 2017). Avslutningsvis formuleras en analys av hur skådespelarens musikalitet enligt dessa synsätt tycks kunna uppfattas som en kombination av förmågor, här sammanfattade under rubrikerna *närvaro*, *struktur* och *flöde*.

## MUSIKALITET UTAN MUSIK?

Musikalitetsforskningens definitionsförsök beträffande musikalitetsbegreppet har av naturliga skäl som regel brukat innehålla hänvisningar till musik. Jørgen Pauli Jensen (1970) föreslår emellertid att också ”estetiska kategorier” i vid mening (exempelvis komisk, tragisk, grotesk, absurd) kan utgöra ett fält av intresse för musikalitetsforskningen (s. 99 f). Här finns en antydning om att musikalitet kan vara ett relevant begrepp även bortom musikens gränser. Liknande yttranden förefaller sällsynta i musikalitetslitteraturen. Ett av de få jag hittat är Sture Brändströms (2006) påpekande om den *relationella* eller kommunikativa aspekten av musikalitetsbegreppet som ett komplement till huvudperspektiven *absolut* och *relativistisk musikalitet*.

Med *absolut musikalitet* förstår Brändström (1997, 2006) synsättet att vissa människor så att säga har musikalitet inom sig, med *relativistisk musikalitet* att



alla människor anses vara musikaliska i den meningen att de har både förmåga att uppleva musik och att uttrycka sig musikaliskt, under förutsättning att miljöbetingelserna är gynnsamma. En av Brändströms intervjupersoner anför följande kriterium på musikalitet, som jag uppfattar som särskilt tänkvärt och utvecklingsbart i relation till en studie av musikalitet på teaterområdet: ”det låter som ett tal, det andas och det finns ett naturligt flöde” (Brändström, 2006, s. 149).

Brändström (2006) har kompletterat de två nämnda perspektiven med ett tredje, *relationell musikalitet*, vars tyngdpunkt ligger på musikens kommunikativa aspekter; man kan jämföra med Malloch och Trevarthens (2008) begrepp *communicative musicality*. Brändström (2006) framhåller en aspekt av ett hermeneutiskt synsätt som särskilt viktig, nämligen den att konstens bärande element är *kommunikation*, viljan att meddela sig med andra. Sammanfattningsvis konstaterar han att

utifrån de hermeneutiska grundantaganden som denna text vilar på, talar det mesta för ett relationellt perspektiv. Även om texten primärt behandlar musikområdet, så är det inte ett alltför vågat påstående att resonemangen om kommunikation i stora stycken är överförbara till andra delar av det estetiska fältet. (s. 154)

Brändströms uttalande är av särskilt intresse för en undersökning av musikalitetsbegreppet på teaterområdet. Den kommunikativa aspekten av musikalitetsbegreppet erbjuder en länk till andra delar av det estetiska fältet, inte minst teatern. Sådana sammankopplingar mellan konstarterna är ytterst sällsynta i den musikalitetslitteratur som jag har inventerat.

#### NÅGRA HISTORISKA PERSPEKTIV PÅ TEATERMUSIKALITET

Framställningen i detta avsnitt syftar inte till någon heltäckande historisk framställning utan inskränker sig till några nedslag och glimtar av relevans för den föreliggande undersökningen. Tre skilda ideal får här fungera som beteckningar för ett slags teaterhistoriska paradigmer: *retorik*, *realism* och *modernism*.

#### Det retoriska teateridealet

Som konstform har teatern genom hela sin historia varit en hybrid: från sitt antika ursprung fram till vår tids multimediala och multimodala sceniska praktik. I det antika grekiska dramat var teater och musik i högsta grad integrerade och avhängiga av varandra. Tragedin använde musikaliska inslag som en integrerad del, och de tragiska aktörernas textbehandling hade tydlig sånglig karaktär (Tjäder, 2008). Det grekiska ordet för sång spelade en central roll vid den västerländska dramatiken uppkomst: ordet tragedi härleds ur

grekiskans *trag'os*, 'bock', och *oide'*, 'sång'. Dramatikern var i den antika teatern inte endast författare utan också ofta spelets ledare, körkoreograf, kompositör och inte sällan den ledande skådespelaren. En dramatiker måste därför även kunna dansa och sjunga; exempelvis ska Sofokles ha varit en skicklig dansare (Tjäder, 2008).

En vanlig företeelse i musik är rörelse mot ökad intensitet. På senare tiders musikspråk har aspekter av en sådan stegring bland annat kommit att betecknas med *crescendo* och *accelerando*. Kanske kan man se ett slags scenisk motsvarighet till sådana musikaliska förlopp redan i det antika dramas begrepp *stichomythi*. Det är beteckningen för ett stegrande, känslomässigt laddat meningsutbyte format i enradiga repliker som "stegras till den punkt där ingenting mer kan sägas" (Tjäder, 2008, s. 39).

Den nära kopplingen mellan konstarterna bestod genom århundradena. Under medeltiden och renässansen framfördes musik inte bara i samband med teaterföreställningar, utan den var också en mycket stor del av dem (Brockett, 1995).

Genom historien kännetecknas teatern, liksom andra konstarter, av dynamiken mellan större eller mindre frihet inom den givna formen. En sådan spänning kan ha betydelse för teaterns samband med musik och musikalitet, till exempel beträffande teater i *bunden form* och teater byggd på *improvisation*.

Jean Racines höglitterära dramatik har kallats "ordmusik" (Tjäder, 2008, s. 185). En musikalitet med delvis andra förtecken kännetecknar improvisatoriska teaterformer. Skådespelarna i *commedia dell'arte* kan sägas använda sig av improvisation inom pjäsens ramhandling "ungefär som 1900-talets jazzmusiker" improviserar över ett givet tema (Tjäder, 2008, s. 105). När teater ibland betraktas som eller liknas vid musik kan det alltså innebära ganska olika saker, bland annat beroende på om man främst menar improviserad musik eller interpretation av skriven musik.

Genom årtusendena utgör *retoriken* en viktig länk mellan musiken och teatern. Kanske kan talekonstens historia sägas vara bland annat en historia om musiken i det talade språket. 'Kadens' (harmonisk avslutning) och en rad andra begrepp är också gemensamma för musik och retorik. I äldre tiders konstformer kan teater och musik rentav ses som två uttrycksformer förenade av retoriken, strävan att väcka känslor.

Blankversen användes allmänt bland renässansens engelska dramatiker från 1560-talet (Tjäder, 2008). Den elisabetanska publikens känslighet för textrytm bör ha varit högt uppdriven, menar Berry (1987): ett lyssnande med fokus på ordet. Textrytmen fungerar som bärare av struktur men också av energi (Rodenburg, 2002, s. 92 ff). Jambrytmens flöde och oregelbundheter fungerar för skådespelaren som ersättning för scenanvisningar: rytms ojämnheter kan understryka sinnesrörelse, och det hackande talet kan signalera hög angelägenhetsgrad (Rodenburg, 2002, s. 97).

### Det realistiska paradigmskiftet

Ofta förs scenisk musikalitet på tal i samband med komedispel, inte minst den komiska skådespelarens suveräna tajming. Ett accelererande dramatiskt tempo är i hög grad betecknande för den utvecklingslinje som företräds av franska 1800-talsdramatiker som Scribe, Labiche och Feydeau (Tjäder, 2008, s. 207 f).

Ett exempel på det realistiska teateridealets inriktning på scenisk musikalitet kan hämtas från August Strindberg. Hans ställning som den svenska dramatikens förnyare har oftast studerats och värderats från litteratur- och teaterhistorisk synpunkt, men Strindbergs intressefokus på texten kommer till uttryck i en stor mängd musikaliska föredragsbeteckningar. I ett *Memorandum* till Intima Teaterns skådespelare (Strindberg, 1908/1999) klär han många av sina instruktioner i musikterminologisk skrud. Strindberg förespråkar exempelvis bundet framförande, *legato*-tal – dels av estetiska skäl, dels av omsorg om textens innebörd. Vidare påpekar han att texten måste ges rätt *tempo* och intensitet. Strindberg insisterar också på att skådespelaren måste hitta och odla sitt eget naturliga *röstläge*: ”Att vackla i lägena är att sjunga orent, och ’harmonifrämmande toner’ uppträda störande, emedan de införa stämningar som icke höra dit” (Strindberg, 1908/1999, s. 19). För Strindberg tycks rollens *ton* i denna bemärkelse vara nära kopplad till rollfigurens hållning. Han fäster stor vikt vid att den enskilda rollfiguren bevarar sin inneboende *harmoni* i förhållande till de övriga rollerna. Strindbergs förtjusning i musiken som metafor för skådespelarkonsten går inte att ta fel på. Hans skådespelarinstruktioner har sin botten i både realism och sagospel. De kan ses som en länk mellan tidigare epokers retoriska ideal och de framväxande modernistiska strömningarna, där ju Strindberg också spelade en betydelsefull roll.

### Modernismen

Så länge dramaturgin har verkligheten som sin utgångspunkt, blir händelseföljdernas kausalitet ett dominerande mönster. När musikaliska element som rytm och klang träder in som dramaturgiska drivkrafter blir förhållandena annorlunda. Ett brett spektrum av konstnärliga uttrycksmedel får genom denna utveckling framträdande plats i teatern: rytmiska element, ordens klang, musikalisering av dramaturgin (Rynell, 2008).

Den moderna teatern bygger i väsentlig grad på influenser från Richard Wagner [1813–1883], inte minst hans idé om musiken som den väsentligaste konstformen och hans vision av musikdramat som en helhet som innefattar både teaterns dialog och sångens uttryck (Tjäder, 2008, s. 305; en monografi om Wagners inflytande på teatern är Carnegy, 2006).

Adolphe Appia [1862–1928] strävar liksom Wagner mot ett musikdrama som ska förverkligas på scenen. Iscensättningen ska byggas efter nya

principer, i en musikalisk rymd, rytmiserad av tonsättaren (Bergman, 1966, s. 137). Aktörens uppgift blir att förkroppsliga innebörden av det musikaliska förloppet, och för att göra det måste hon ge upp sin individualitet (Tjäder, 2008, s. 364). Under intryck av Dalcrozes rumsligt-rytmiska tänkande applicerar Appia sina principer om kroppens rörelse i musikaliskt genomkomponerade rum, 'espaces rythmiques', som rytmiserar genom trappor i olika riktningar (Tjäder, 2008, s. 365). Musikaliteten blir för Appia vägen till dramats "inner essence" (Roesner, 2014, s. 257).

I den inflytelserike Konstantin Stanislavskijs [1863–1938] system för skådespelarträning ingår som väsentlig beståndsdel hans övertygelse att människors känslor och handlingar är intimt förknippade med rytm. Stanislavskij fäste mycket stor vikt vid sambandet mellan en pjästexts komplexa stämningar och dess komplexa rytmer. För honom framstod det följaktligen som en central uppgift för den enskilda skådespelaren att upptäcka, urskilja och forma sina egna perspektiv beträffande rytm. Stanislavskij (2008) presenterar begreppet inre och yttre 'tempo-rytm' och exemplifierar hur skådespelaren kan träna detta i en rad övningar med metronomer och handklapp, kombinerade med inre bilder och sceniska uppgifter. Tempo-rytm står enligt Stanislavskij i nära samband med känslorna, det inre livet. Tempo-rytm blir därför av stor vikt för en pjäs eller en roll genom sin förmåga att utöva omedelbar stimulans på våra känslominnen och vårt inre upplevande.

Vsevolod Meyerhold [1874–1940] kan ses som företrädare för en återteatralisering av teatern (Roesner, 2014, s. 58). I hans övningar beträffande scenisk rörelse är både spatial och temporal rytm av central betydelse. Genom dem utvecklar hans skådespelarstudenter musikalitet, fysisk rörlighet och lyhörddhet på scenen (Leach, 2000, s. 41). I en ofta återgiven formulering gör Meyerhold en uttalad parallell mellan konstformerna teater och musik: "if acting is the melody, then the mises en scène are the harmony" (Gladkov, 1996, s. 124).

Stanislavskijs fokus på skådespelaren och Meyerholds fokus på rörelse-rytmen kan ses som motsatser. Alexander Tairov [1885–1950] eftersträvade en syntes, en teater där både rörelsens och talets rytm "glödde" (Bergman, 1966, s. 369 ff). Jevgenij Vakhangov [1883–1922] utvecklade enligt egen uppgift sin uppfattning om rytms betydelse oberoende av Stanislavskij (Whyman, 2008, s. 168). Vakhangovs uppsättning av *Dibbuk* i en judisk studio 1917 innehöll både rytmiskt komponerade rörelsescheman och ordsekvenser som ibland stegrades till sång (Bergman, 1966, s. 375).

Musik och rytm är också centrala element i den expressionistiska teatern. Målaren Oskar Kokoschka [1886–1980] framträder som rytmiskt medveten regissör. En syntes av visionerna om teatern som en rytmisk förening av musik, ord, rörelse, färg och form i ett allkonstverk à la Wagners musikdrama formuleras i den abstrakta teatern hos Wassily Kandinsky [1866–1944]. I hans

sceniska syntes är musiken central i alla avseenden, genom visuell rörelseritm och körstämmor men också genom ljusväxlingar efter ett rytmiskt schema. Ett besläktat teaterideal, dominerat av elementen form, färg, rörelse och ljud, formuleras också av poeten och dramaturgen Lothar Schreyer [1886–1966]. Han jämför ofta sin abstrakta teater med musik: den grafiska formen är av central betydelse, framförandet av underordnad vikt (Rynell, 2008). För Antonin Artaud [1896–1948] är musikalitet en fråga om något mycket mera primitivt: med Roesners (2014) ord, ”the raw energy of sound, the cacophony, the deconstructing and destabilizing effects of sound as friction and interference” (s. 100).

För Louis Jouvet [1887–1951] visar sig livets rytm i talets musikalitet. Textens och andningens rytm är centrala bärare av betydelse och påverkanskraft. Förnuftets roll är underordnad. Det är textrytmen som är nyckeln till åhörarens mottaglighet (Jouvet, 1954, s. 235). Sjögren (2002) anför ett uttalande av Ingmar Bergman [1918–2007] där *andhämtning* och *puls* framställs som centrala begrepp för teatern: ”all konst har med andhämtning att göra, med pulsens slag, dag och natt” (s. 441).

Sammanfattningsvis framstår rytm som en central aspekt av scenisk musikalitet. Tidiga exempel på hur pjästexters rytmiska utformning kan bära på en intensitetsstegring har vi i det antika dramats användning av *stichomythi*. Även i renässansens blankvers fungerar *pijästextens rytmer* som betydelsebärare. Betydelser finns lagrade i textrytmen, och de förverkligas genom textens utförande och mottagande. I den lättare repertoaren längs linjen Scribe–Feydeau och in i samtidens farsgenre ser vi hur ett accelererande, intensifierat tempo rentav upphöjs till bärande dramatisk princip. Vidare är *den rytmiska rörelsen i rummet* en av teaterns allra viktigaste komponenter för många av dess moderna förgrundsgestalter.

#### SKÅDESPELARENS MUSIKALITET: INTERVJUER MED TEATERKONSTNÄRER OCH TEATERPEDAGOGER

Intervjuerna genomfördes under åren 2010–11 (Bjerstedt, 2010; 2017). Flera slags överväganden styrde urvalet: jag önskade intervjua erfarna pedagoger och konstnärer med lust och intresse för att samtala om teatermusikalitet, och där konstnärerna helst också hade erfarenheter av att arbeta med teaterpedagogik. Samtliga intervjupersoner har lämnat sitt medgivande till att presenteras utan att intervjumaterialet anonymiseras (Bjerstedt, 2010, 2017). De fem pedagogerna (Bjerstedt, 2010), samtliga verksamma vid Teaterhögskolan i Malmö, är Birgitta Vallgård (f 1953, professor i scenisk framställning), Marek Kostrzewski (f 1946, universitetslektor i scenisk framställning), Margareta Unné Göransson och Harald Emgård (födda 1949 respektive 1960, båda universitetslektorer i röst, tal och text) samt Barbara

Wilczek Ekholm (f 1954, universitetslektor i rörelse). De professionella konstnärerna (Bjerstedt, 2017) är Stina Ekblad (f 1954), Gösta Ekman (1939–2017), Lena Endre (f 1955), Staffan Göthe (f 1944), Henric Holmberg (f 1946), Mia Höglund Melin (f 1973), Sissela Kyle (f 1957), Rolf Lassgård (f 1955), Ann Petrén (f 1954), Marie Richardson (f 1959), Göran Stangertz (1944–2012), Tobias Theorell (f 1969) och Iwar Wiklander (f 1939).

Mitt sätt att uppfatta och tillämpa forskningsintervjun ansluter till det synsätt som uttrycks av Steinar Kvale (1997). Genom intervjun vill jag nå fram till beskrivningar formulerade av den intervjuade personen i avsikt att tolka och beskriva fenomenens mening. Den explorativa intervjun, som det här är fråga om, syftar inte till att pröva hypoteser. Den är öppen och inte speciellt strukturerad. Den explorativa intervjun syftar till att förstå ämnen ur den intervjuades eget perspektiv. Intervjun bygger upp kunskap – som samtal, som berättelse, som relation.

Kvale (1997) framhåller att sådana explorativa intervjuer kan vidga och förändra forskarens uppfattning. De intervjuade drar fram nya och oväntade aspekter av de studerade fenomenen, och under analysen av de utskrivna intervjuerna kan nya distinktioner upptäckas. Ett av huvudsyftena med en explorativ studie är att upptäcka nya dimensioner hos det ämne som är föremål för undersökningen.

Men undersökningen stannar inte vid att återge samtalen okommenterade. Att välja, ordna och sammanfoga intervjuuttalanden har varit ett omfattande arbete. Om resultaten *endast* skulle redovisas utifrån informanternas självförståelse, utan att materialet tolkas djupare, mister man en forskningsmässig dimension. I analysen rearrangeras och bryts de olika rösterna mot varandra och, inte minst viktigt, mot mitt sätt att uppfatta och tolka sammanhangen.

En utgångspunkt för excerperingen och analysen har varit ett hermeneutiskt förhållningssätt. Alvesson och Sköldberg (2008) urskiljer fyra aspekter mellan vilka en hermeneutisk tolkning oscillerar: tolkande mönster–text–dialog–partiella tolkningar. Frågor ställs med utgångspunkt i den tolkandes förutfattade meningar. Det aktivt frågande förhållningssättet kompletteras med ett ödmjukt, distanserat förhållningssätt som är grundat i respekt för självständigheten hos det som tolkas. De partiella tolkningarna utarbetas följaktligen i dialog med texten, vilket medför att forskarens föreställningar undergår förändring under hela tolkningsprocessen. Alvesson och Sköldberg (2008) urskiljer ett ganska stort antal hermeneutiska ”teman” som i kombination med den hermeneutiska cirkelns och tolkningsprocessens många aspekter utgör en mångfald perspektiv som kan konfronteras med varandra i ett hermeneutiskt sökande efter sanningen: att ställa frågor till texten och lyssna på texten; att tränga in i implicita dimensioner av texten; att söka efter att förena olika tolkningshorisonter. För att optimalt konfrontera intervjupersonernas skilda perspektiv i enlighet med de nämnda metodolog-

iska utgångspunkterna samlades och identifierades under den inledande analysprocessen en mängd potentiellt betydande intervjuuttalanden om musikalitet på teaterområdet. Därigenom fastställdes ett antal kategorier eller tematiska fält. När ytterligare excerpter analyserades, bekräftades och utökades dessa kategorier. Processen kan beskrivas som en kontinuerlig strävan att integrera reflektion och uppmärksamhet, för att därigenom kunna lägga ytterligare insikter till ett framväxande tolkningsmönster på flera nivåer. Härvidlag har en ledstjärna varit varsamhet, i linje med en under tolkningsprocessen framväxande övertygelse om att materialets mångfasetterade rikedom skulle riskera att ogynnsamt reduceras genom alltför hårdhänt tillämpad analytisk systematik. Man bör hålla i minnet det abduktiva – på sätt och vis nästan intuitiva – inslaget i denna reflekterande, tolkande process, liksom dess kontinuerliga samspel mellan intervjudata, hypotetiska slutsatser och teoretiska perspektiv.

Som svar på en inledande fråga om vad som kännetecknar en bra skådespelarinsats tar de intervjuade professionella teaterarbetarna en rad termer från vardagsspråket till hjälp för att beskriva viktiga kvaliteter i skådespeleri: exempelvis *liv*, *trygghet*, *närvaro*, *fokus*, *mod* och *kommunikation* (Bjerstedt, 2017, s 69–80). Men som helt central i intervjuernas perspektiv på kvalitet i skådespelarens arbete framstår en term lånad från en annan konstart: *musikalitet*.

I varje intervju ställdes därför också följdfrågan: *Kan du tänka dig en teaterform som aktivt och medvetet strävar efter att inte vara musikalisk?* Åtskilliga svar på detta är kategoriska. ”Nej. Det kan jag inte förstå. Det är otänkbart”, svarar Ann Petrén. ”Det låter skrämmande”, säger Gösta Ekman. Och Rolf Lassgård intygar, med en formulering som tycks återknyta till uppfattningen att innebörden av teatermusikalitet ligger i att det finns ’liv’ på scenen: ”Det skulle dö. Det skulle bli dött. Jag lovar. En annan sak är ju hur medveten man är om det” (Bjerstedt, 2017, s. 152).

Hur teatermänniskor närmare uppfattar musikalitetens innebörder kommer till uttryck i många skiftande formuleringar i intervjuerna. Termen kan användas på flera nivåer: om text, om regi, om en föreställning, om en viss scen, eller om en enskild skådespelares insats. För Sissela Kyle kan ’musikalitet’ fungera som en metafor på en lång rad olika sätt i teatersammanhang, beroende på hur man ser på musik som en parallell till teater. En aspekt är mera övergripande; den handlar om *medvetenhet* om ’musikaliska’ kvaliteter som ton, tempo, rytm och pausering. En annan har att göra med receptiva kvaliteter: *lyhördhet*, *gehör* och *lyssnande*. En tredje aspekt inriktar sig på det fysiska utförandet; den handlar om *tempo* och *tajming* i det aktiva gestaltandet (Bjerstedt, 2017, s. 84 f).

Det är lätt att uppfatta de två sistnämnda av de centrala perspektiv som Kyle här nämner som ett slags begreppspar som speglar dynamiken mellan två kompletterande förhållningssätt i musik och teater: *lyssnande–gestaltande*,

*lyhördhet–tajming, receptivitet–aktivitet.* Många av de synpunkter på teatermusikalitet som kommer fram i intervjuerna låter sig också grupperas i ett sådant mönster. I en lång rad uttalanden nämner intervjupersonerna dels skådespelarens förmåga till *lyssnande*, att ta emot, dels mer aktiva förmågor, som kan sammanfattats under rubriken *rytm*.

En lyssnande musikalitet framstår i intervjuerna som central inte bara i skådespelarens förhållande till den sceniska omgivningen, utan också i hennes förhållande till pjästexten. En pjästext tycks av intervjupersonerna kunna uppfattas som musikalisk, om dess författare har lyckats lyssna av samtiden; en uppsättning, om dess regissör lyckats lyssna av pjästexten. Kanske kan man i detta synsätt uppfatta ett slags kedja av lyssnande teatermusikalitet i flera led. Dramatikern lyssnar av sin samtid. Regissör och skådespelare lyssnar i sin tur av texten, och de måste lyssna av den tillräckligt bra för att resultatet ska kunna kommunicera med publiken. Vidare menar Henric Holmberg att musikalitet har en oerhört stor betydelse för skådespelares *samspel*, och Stina Ekblad beskriver det sceniska samspelet som ett musicerande (Bjerstedt, 2017, s. 101).

Skådespelarmusikalitet tycks också handla om att *balansera*, att tolka texten. Ingen människa förmår lyssna på allting samtidigt. Det är helt enkelt nödvändigt att en teaterföreställning ”orkestreras”, för att man ska uppnå balans och fokus på rätt sak. Stina Ekblad pekar på hur musikalitet i teatern handlar om frågan ”vad är det just nu som är viktigast?” För Staffan Göthe är teaterns regi en motsvarighet till musikens *orkestrering*. Iwar Wiklander beskriver denna kvalitet i termer av *fokus*, och Göran Stangertz gör en sammankoppling mellan de båda begreppen: orkestreringens syfte är att åstadkomma balans och fokus på rätt sak (Bjerstedt, 2017, s. 145 f). I musik är det tonsättaren som orkestrerar. Men i teater kan motsvarande uppgift också ligga på den enskilda skådespelaren, menar Göran Stangertz (Bjerstedt, 2017, s. 96). En ’musikalisk’ regi behöver enligt intervjupersonerna emellertid inte nödvändigtvis uppfattas som en regi med en bestämd estetisk måttstock när det gäller kvaliteter som exempelvis balans, fokus, tempo och rytm, även om något slags sådan måttstock kanske ofta dominerar – snarare som en regi med uppdriven *medvetenhet* beträffande sådana kvaliteter (Bjerstedt, 2017, s. 148).

Ett skäl till att teatern har lånat många uttryck från musiken kan vara att man upplever dem som mer *exakta* än teaterns eller vardagsspråkets termer. Lena Endre påpekar att delar av teaterspråket med nödvändighet blir metaforiskt och ungefärligt, och att musiktermerna här kan erbjuda en kontrast: ”De musikaliska termerna är bra när man talar om teater [...] eftersom vi inte har något exakt språk för det vi gör” (Bjerstedt, 2017, s. 114). Ann Petrén påpekar att det musikaliska språkbruket kan påverka valet av vägar som skådespelaren använder för att närma sig känslan.



Det är ju ett redskap, de här musikaliska termerna. För att komma åt en känsla, för att inte prata om känslan. Man vet att om man börjar springa så kan man framkalla känslan av att vara jagad, eller rädsla. (Bjerstedt, 2017, s. 115)

Stina Ekblad menar att hennes teatersyn kan ha något med hennes *musikaliska preferenser* att göra:

Jag är uppvuxen i en viss kulturkrets. Jag dras åt västerländsk klassisk konstmusik. Man kan bryta mot reglerna, man kan improvisera kring dem [...] men det finns ändå en grundläggande [...] balans och harmoni. (Bjerstedt, 2017, s. 115 f)

Rolf Lassgård pekar på att flera slags musik kan vara värdefulla för skådespelaren, och han anknyter till musiktermer som legato (bundet framförande) och staccato (framförande med korta uppehåll):

Jag minns ju hur man som ung kämpade stenhårt för att hitta det här med legato och staccato [...] klassisk musik, de här långa linjerna, så att man får in det, men även bluesen, som har det där att den kan töja och förlänga... (Bjerstedt, 2017, s. 118)

Om Stina Ekblad är den klassiska musikens förespråkare när det gäller teatermusikalitet, så är Ann Petrén en jazzambassadör:

I en uppsättning med många människor tänker man ju att man är solostämman ibland, kompet ibland. När man beskriver en sådan improvisation tänker man: det är ju så där pjäser är skrivna. Jazzen är en sorts vision. [...] Strikta regler, och så inom dem får man göra nästan vad man vill. [...] Alla drömmer ju om att teater ska vara som jazz. (Bjerstedt, 2017, s. 119)

Staffan Göthe tycker att allätarens inställning är den mest fruktbara:

Jag tycker att man kanske i så fall skulle göra väldigt oheliga kombinationer. Man använder den billigaste schlagermusik, och plötsligt är det Prokofjev eller Schubert. En stor allmänning. (Bjerstedt, 2017, s. 120)

Mia Höglund Melin för fram tanken att strävan efter nya slag av musikalitet kan ingå som en viktig del i arbetet med att förnya teatern:

Jag tänker att det måste finnas något annat än jazz... Den teater som händer nu, det är mer bara trummor liksom. Det är en modig generation

som kommer nu. De är intresserade av att spela på ett nytt sätt. (Bjerstedt, 2017, s. 154 f)

Estetiska preferenser beträffande musik tycks kort sagt kunna ha ett avgörande inflytande på hur skådespelare ser på sitt arbete – både i ett övergripande estetiskt perspektiv och i ett konkret hantverksperspektiv.

### 'Musikalitet' i teaterpedagogiken

I undersökningen med teaterpedagoger (Bjerstedt, 2010) svarar intervju-personerna enhälligt på frågan om det finns skådespelare som inte vill agera musikaliskt: ”Det låter orimligt” (s. 101). I en ganska generell mening tycks ordet musikalitet av dem uppfattas som synonymt med ’liv’. Rörelse-läraren Barbara Wilczek Ekholm säger:

Pausen hör till aktiviteterna. När det kopplas fritt och syret tar slut i gestaltningen, föreställningen, då menar jag att det saknas musikalitet. (Bjerstedt, 2010, s. 78)

Röstläraren Harald Emgård poängterar att medvetenhet om pausernas betydelse är ett viktigt utbildningsmål.

Att uppmärksamma elever på tystnad och paus – det är faktiskt en jättestor avdelning i utbildningen. (Bjerstedt, 2010, s. 78 f)

Scenframställningsläraren Marek Kostrzewski beskriver hur begreppet *puls* kan bidra till att ge studenterna en tydlig och direkt nyckel till rollfigurerna och den sceniska situationen. Ett annat musikaliskt begrepp som kan vara fruktbart i skådespelarstudenternas arbete, särskilt i de inledande faserna av repetitionsarbetet, är *improvisation*. Scenframställningsläraren Birgitta Vallgård uttrycker det som ett sätt att öka pjästextens angelägenhetsgrad. Detta uppnås genom att improvisationerna skapar ett alltmer konkret och specificerat uttrycksbehov – ett behov som sedan tillfredsställs av den skrivna pjästexten.

Att arbeta med text, att exempelvis hitta rytmen i en prosatext, ser intervju-personerna som ett kroppsarbete. Röstläraren Margareta Unné Göransson säger: ”Man måste upp på golvet. Med kropp och andning. Och hitta det organiskt” (Bjerstedt, 2010, s. 80). Ett *aktivt förhållande till rytmen* förefaller alltså vara ett väsentligt inslag i teaterområdets musikalitetsbegrepp. Scenframställningsläraren Marek Kostrzewski använder ett åskådligt exempel för att visa hur skådespelare genom att forma texten musikaliskt kommer att *skapa betydelser*. Att lära sig forma texten musikaliskt innebär att skådespelaren lär sig att forma innehållet, att skapa en betydelse. Betydelsen skapar sedan i sitt sammanhang berättelsen, som publiken uppfattar (Bjerstedt, 2010, s. 86).

Att repetera liknas i Kostrzewskis beskrivning vid att skapa en notbild – ett partitur. Detta ligger sedan till grund för föreställningarna, som alla kommer att utgöra tolkningar av detta partitur. Förmågan till ett sådant medvetet partiturbyggande framstår för Kostrzewski som ett helt centralt utbildningsmål.

I musiken finns begreppet periodkänsla som beteckning för en utövande musikers förmåga att i rätt ögonblick vara på rätt plats i den musikaliska perioden. Som en motsvarighet i teatern skulle man kunna uppfatta den förmåga som enligt rörelseläraren Barbara Wilczek Ekholm är av central betydelse för skådespelaren: *att i rätt ögonblick vara på rätt plats i det sceniska rummet* (Bjerstedt, 2010, s. 90). I flera intervjuer nämns oförmåga att placera sig i rummet som ett tydligt symptom på bristande scenisk musikalitet.

Rörelseläraren Barbara Wilczek Ekholm pekar ut *närvaro* som en nödvändig förutsättning för att agera musikaliskt.

Man måste lyssna, man måste se, man måste bedöma, hela tiden, vad det är som sker just nu på scenen. [...] Utan avspänning så kan du inte öppna alla sinnen. [...] Annars så är du inte i rätt tid på rätt plats. Är du spänd så bommar du. (Bjerstedt, 2010, s. 92 f)

Intervjupersonerna framhåller att en 'stum', 'avstängd' kropp kan hämma skådespelarens närvaro, som de beskriver i termer av öppenhet och mottaglighet, och de ser orsaken till sådana hämningar i för hög mental och fysisk anspänning. Att träna avspänning är enligt intervjupersonerna en del av vägen mot att agera musikaliskt – men de ser den inte som tillräcklig.

### TRE SLAGS FÖRMÅGOR

I resultaten från intervjuer med teaterkonstnärer och teaterpedagoger framtonar en komplex bild av musikalitetens innebörd på teaterområdet, där rytm ingår som en aspekt bland många. Synen på skådespelarens musikalitet kan i flera avseenden uppfattas som både rikt sammansatt och annorlunda än den på musikområdet vanliga musikalitetsuppfattningen. I detta avsnitt analyseras detta synsätt som en kombination av tre slags förmågor.

Ett samlat intryck av intervjuerna är att en skådespelares förmåga att "agera musikaliskt" kan uppfattas som sammansatt av en rad förmågor som kompletterar varandra. Tre nyckelord kan betraktas som särskilt viktiga: NÄRVARO, STRUKTUR och FLÖDE. (En viss godtycklighet i ordvalet är ofrånkomlig. Alternativa benämningar skulle kanske kunna vara *sinnlighet-plan-samspel*, eller *nu-känsla-orkestrering-kommunikation*. Detta sagt mest som en påminnelse om ordens makt – och deras otillräcklighet.) Var och en av dessa termer ska här uppfattas som beteckning för en samling kvaliteter och förmågor som är centrala för skådespelarens musikalitet. Alla dessa förmågor

hänger nära samman: NÄRVARO-förmåga, STRUKTUR-förmåga och förmåga till FLÖDE är integrerade och avhängiga av varandra. De griper in i, samverkar med och förutsätter varandra – i rummet, i tiden och i samspelet.

### Närvaro

Det är viktigt att *kunna vara och agera här och nu med alla sinnen*. Om skådespeleriet ska upplevas som trovärdigt av publiken, är skådespelarens förmåga till närvaro avgörande. Det är en kvalitet som kan uttryckas på olika sätt. Rörelseläraren Margareta Unné Göransson säger: ”det största hotet för skådespelarens del i icke-musikalitet, det är *icke-närvaro*. För man måste lyssna, man måste se, man måste bedöma, hela tiden, vad det är som sker *just nu* på scenen” (Bjerstedt, 2010, s. 92). Marie Richardson formulerar närvaro i termer av *fokus*, men också *lust*, *nyfikenhet* och *respekt* i förhållande till medspelaren: att ha ”alla sinnen öppna”. Staffan Göthe och Mia Höglund Melin talar om *modet* att utsätta sig för nuet. Det måste ”leva”, understryker flera skådespelare. Gösta Ekman talar om längtan efter en ”maximal nu-upplevelse”. Stina Ekblad liknar musikaliteten vid en ”situationskänsla”. ”När alla glömmet sig men ändå håller sina överenskommelser, då svänger det”, säger Marie Richardson. Staffan Göthe beskriver det som att man ”tar ner garden”, ”att man vågar ha en viss improvisatorisk hållning”. För Lena Endre är det också fråga om en ”rumslig begåvning”, en teknisk behärskning som gör det möjligt att vara på rätt plats vid rätt tillfälle (Bjerstedt, 2017, s. 163 f).

Att agera musikaliskt med NÄRVARO kan bland annat innebära att ha modet att kasta sig ut i det okända, att ha sitt fokus hos medspelarna, att vara på rätt plats i rätt ögonblick och att ha en maximal öppenhet för det nya, för nuet.

### Struktur

Det är också viktigt för skådespelaren att *kunna uppfatta, analysera och bygga strukturer*. Av skådespelaren krävs dels en *medvetenhet* om ”musikaliska mönster” i en pjästext, dels en *förmåga att förvalta* dessa mönster. Scenframställningsläraren Marek Kostrzewski menar att ”musikalitet är ett verktyg som hjälper oss att organisera saker och ting ... att organisera enstaka element i en form. [...] För mig är musikalitet kunskapen om att det som händer nu, det är resultatet av det som hände då, och de två ihop tvingar mig, ger mig inte frihet... Det är som att åka bobsleigh” (Bjerstedt, 2010, s. 83, 87). Göran Stangertz betonar hur viktigt det är att ’orkestrera’ en teaterföreställning: att balansera och tolka texten, så att publiken uppfattar det som ska uppfattas. Ansvar för detta kan också ligga på den enskilda skådespelaren. Här är rytmisering av stor betydelse, liksom hur fokus placeras och flyttas – alltså samspelet mellan skådespelarna. ’Musikalitet’ på teaterområdet innebär för flera intervjupersoner (exempelvis Stina Ekblad och Sissela Kyle) en *medvetenhet* om kvaliteter som ton, tempo, rytm och

pausering. För många (exempelvis Ann Petré och Mia Höglund Melin) verkar strävan efter kontraster, variationer i rytm och dynamik vara central. Tobias Theorell talar om vikten av att göra rytmväxlingar, och att fylla även pauser med energi och laddning (Bjerstedt, 2017, s. 164 f).

Kategorin STRUKTUR är mångfasetterad: dit hör rumsliga aspekter som rörelse, placering och tajming, men också strävan efter rollernas individualisering bland annat genom språket, den tonträff som så många talar om. Att agera musikaliskt med STRUKTUR kan bland annat innebära att uppfatta variationerna och motsättningarna i en text, att se helheten, att identifiera och förhålla sig till textens musikaliska kvaliteter, att skapa betydelser och bygga en helhet genom att forma texten musikaliskt i tiden och i rummet.

### Flöde

Det är också viktigt för en skådespelare att *kunna vara och agera fri, avspänd, aktiv och öppen*. Flera intygar att skådespelarinsatsen måste ha det de kallar *liv*. Om publiken upplever det, ger det en känsla av säkerhet och trygghet. Skådespeleriet ska också ha liv i bemärkelsen att det inte är en mekanisk upprepning.

Flera framhåller också *kommunikation* som ett centralt mål för skådespeleriet: ”om det inte kommunicerar, då är inte tekniken något värd”, säger Henric Holmberg. Sissela Kyle påpekar hur *samspelet* med publiken handlar om en dubbelriktad lyhörddhet och ett spel med förväntningar (Bjerstedt, 2017, s. 165). Rörelseläraren Barbara Wilczek Ekholm säger: ”När det svänger på scenen, då svänger det *mellan* skådespelarna – och salongen” (Bjerstedt, 2010, s. 79).

Här kan Sture Brändströms (2006) begrepp *relationell musikalitet* – som formulerades med fokus på musikens kommunikativa aspekter – vara av vikt också för att förstå musikalitetens funktion i skådespelarkonsten. Mot kommunikation som en aktiv aspekt av skådespeleri svarar en receptiv aspekt: *lyhörddhet*, gehör och lyssnande. Det är också en innebörd av musikalitetsbegreppet som återkommer i flera uttalanden. ”Det vi mest menar med musikalitet, det är lyhörddheten i samspelet”, säger Iwar Wiklander (Bjerstedt, 2017, s. 165). Det som här betecknas med rubriken FLÖDE består till väsentlig del av dynamiken mellan lyssnande och gestaltande, mellan lyhörddhet och rytm/tajming, mellan receptivitet och aktivitet. Flera skådespelare nämner hur man når flow genom öppenhet, genom att relatera till omständigheterna.

Tobias Theorell säger: ”Min medspelare är väldigt närvarande, och jag får kontakt. Publiken lyssnar och är samspelt. Och också känslan av *flow*.” Gösta Ekman talar om längtan att nå det okända, en maximal nu-upplevelse. Skådespelarens musikalitet kan framstå som något *musikantiskt* snarare än musikaliskt. Marie Richardson säger: ”Att bolla ... det är ju ett slags

musikalitet, men det går inte att säga att den är som vanlig musikalitet” (Bjerstedt, 2017, s. 166).

Att agera musikaliskt med FLÖDE kan bland annat innebära att leva, att agera fritt och avspänt, att samspela, att arbeta rytmiskt i röst och kropp, att driva, att växla rytm och att vara aktiv.

## KONKLUSION

Urvalet av intervjupersoner, deras åldersfördelning och teatererfarenheter kan självfallet ha påverkat undersökningsresultatet. Ett exempel belyser hur olika slags teatersyn eller ’estetik’ kan hänga samman med intervjuarens olika karaktär. I intervjuerna framtonar tre olika bilder av teater som musik: teater som kammarmusik, med fokus på interpretation av dramatikers intention, teater som jazz, med fokus på att flexibelt relatera till helheten – eller teater som ”mer bara trummor liksom” (Bjerstedt, 2017, s. 157). Urvalets inriktning på personer med lång och bred teatererfarenhet kan ha medfört att studien i mindre utsträckning beaktat synpunkter från yngre teaterarbetare med andra estetiska preferenser. Denna insikt innebär rimligen inte att studien förlorar sitt värde, men den ger anledning till fortsatta undersökningar.

Termen ’musikalisk’ har fått en position som sällan ifrågasatt paraplyterm för en mängd eftersträvarvärda förmågor. Det förefaller möjligt att uppfatta termen på teaterområdet som en metafor, fiktion eller konstruktion. Här kan perspektiv från Vaihingers (1911) *fiktionalism* vara relevanta men i ännu högre grad senare teorier som *conceptual metaphor* (Lakoff & Johnson, 1980) och *conceptual blending* (Fauconnier & Turner, 2002). Fruktbara i sammanhanget är troligen också Max Blacks (1962) och Paul Ricoeurs (1975/2003) påpekanden om metaforers interaktiva funktion: metaforiskt tal erbjuder en ny verklighetsbeskrivning. Metaforen låter oss se verkligheten på nytt; den är ett redskap för upptäckter.

Diskursanalytikern Jonathan Potter (1996) har pekat på hur beskrivningar kan analyseras både som handlingar och som konstruktioner av fakta. Enskilda intervjuuttalanden pekar på att termen ’musikalitet’ också används preskriptivt på teaterns område. David Roesner (2014) ser musikalitetsbegreppet på teaterns område som ett *dispositif* i Foucaults mening: som mekanismer och strukturer för maktutövande. Med utgångspunkt i studiens resultat kan musikalitetsbegreppet på teaterområdet tolkas som en social konstruktion som fungerar *normativt* (Bjerstedt, 2017, s. 158–163).

Skådespelarens musikalitet framstår som en kroppslig och en intellektuell men också en holistisk förmåga. NÄRVARO, STRUKTUR och FLÖDE griper in i, samverkar med och förutsätter varandra. Tonvikten kan sannolikt placeras ganska olika i enskilda fall, men med utgångspunkt i intervjuresultaten verkar det rimligt att se alla de tre ingående del-förmågorna som nödvändiga (men var för sig inte tillräckliga) förutsättningar för det som har kallats

skådespelarens musikalitet. Förmågan att agera musikaliskt innebär *att vara och agera här och nu med alla sinnen, att uppfatta, analysera och bygga strukturer samt att vara och agera fri, avspänd, aktiv och öppen.*

Konstnärers och pedagogers användning av musikalitetsbegreppet på teaterområdet har visats vara ett betydelsefullt redskap för konstnärlig kunskapsbildning och konstnärligt lärande. Begreppsanvändningen framstår som intressant både genom sin karaktär av intermedialt begreppslån och genom hur den exemplifierar den språkliga metaforens potential för konceptualiserings- och lärandeprocesser. I båda avseendena bör det studerade fenomenet kunna stimulera till framtida undersökningar av lärande på det konstnärliga området.

Den bild av musikalitet som tonar fram på teaterns område är rik. I förhållande till tidigare musikalitetsforskning kan den kanske framstå som originell med sitt framhävande av begreppen NÄRVARO, STRUKTUR och FLÖDE. Möjligheten att återföra denna bild av musikalitet till musikområdet och pröva den där framstår också som en lockande uppgift för fortsatt forskning.

## REFERENSER

- Alvesson, Mats; & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ashperger, Cynthia (2008). *The rhythm of space and the sound of time. Michael Chekhov's acting technique in the 21st century.* Amsterdam: Rodopi.
- Bergman, Gösta M. (1966). *Den moderna teaterns genombrott 1890–1925.* Stockholm: Bonnier.
- Berry, Cicely (1987). *The actor and his text.* London: Virgin.
- Bjerstedt, Sven (2010). *Att agera musikaliskt: Musikalitet som norm och utbildningsmål i västerländsk talteater.* [Masteruppsats.] Lunds universitet: Musikhögskolan i Malmö.
- Bjerstedt, Sven (2014). *Storytelling in jazz improvisation: Implications of a rich intermedial metaphor.* [Doktorsavhandling.] Lunds universitet: Musikhögskolan i Malmö.
- Bjerstedt, Sven (2017). *Skådespelarens musikalitet.* Möklinta: Gidlund.
- Black, Max (1962). *Models and metaphors: Studies in language and philosophy.* Ithaca: Cornell University Press.
- Boleslavsky, Richard (1933/2003). *Acting. The first six lessons.* New York & London: Routledge.
- Brockett, Oscar G. (1995) *History of the theatre. Seventh edition.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Brändström, Sture (1997). *Vem är musikalisk? Intervjuer med musiklärare och musiklärarutbildare*. Stockholm: KMH Förlaget (Pedagogiska publikationer från Kungliga Musikhögskolan).
- Brändström, Sture (2006). Musikalitet och lärande. I Eva Alerby & Jörunn Elísdóttir (red:er), *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 143–155). Lund: Studentlitteratur.
- Carnegy, Patrick (2006). *Wagner and the art of the theatre*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Chekhov, Michael (1992). *On the technique of acting*. New York: Harper Collins.
- Fauconnier, Gilles & Turner, Mark (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Gladkov, Aleksandr (1996). *Meyerhold speaks, Meyerhold rehearses*. Amsterdam: Harwood Academic.
- Helander, Paula (2007). *Rytmik för skådespelare: Vad kan en rytmikpedagog tillföra i en högre teaterutbildning?* [Examensarbete.] Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Johansson, Stefan (2006). Talad teater – en tongivande parentes? *Teatertidningen*, (4), s. 26–27.
- Johnson, Mark (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jouvet, Louis (1954). *Le comédien désincarné*. Paris: Flammarion.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Leach, Robert (2000). Meyerhold and biomechanics. I Alison Hodge (red.) *Twentieth century actor training* (s. 37–54). London & New York: Routledge.
- Lind, Torbjörn; & Bornholm, Helena (2013). Vetenskapsrådets symposium nr 3 om konstnärlig forskning. I Torbjörn Lind (red.), *Konstnärlig forskning då och nu – Artistic research then and now 2004–2013*. Årsbok KFoU (s. 190–196). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Malloch, Stephen, & Trevarthen, Colwyn (2008). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Pauli Jensen, Jørgen (1977). *Musikens psykologi och sociologi*. Stockholm: AWE/Gebbers.
- Petrie, Hugh G., & Oshlag, Rebecca S. (1993). Metaphor and learning. In Andrew Ortony (Ed.), *Metaphor and thought. Second edition* (s. 579–609). Cambridge: Cambridge University Press.
- Potter, Jonathan (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.



- Ricoeur, Paul (1975/2003). *The rule of metaphor: The creation of meaning in language*. (Övers. R. Czerny, K. McLaughlin & J. Costello.) London & New York: Routledge.
- Rodenburg, Patsy (2002). *Speaking Shakespeare*. London: Methuen.
- Roesner, David (2014). *Musicality in theatre: Music as model, method and metaphor in theatre-making*. Farnham, UK: Ashgate.
- Rynell, Erik (2008). *Action reconsidered. Cognitive aspects of the relation between script and scenic action*. [Doktorsavhandling.] Helsingfors: Teaterhögskolan. (Acta Scenica 22.)
- Schippers, Huib (2006). 'As if a little bird is sitting on your finger...': metaphor as a key instrument in training professional musicians. *International journal of music education*, 24(3), s. 209–217.
- Sjögren, Henrik (2002). *Lek och raseri. Ingmar Bergmans teater 1938–2002*. Stockholm: Carlssons.
- Staniewski, Włodzimierz & Hodge, Alison (2003). *Hidden territories. The theatre of Gardzienice*. London: Routledge.
- Stanislavski, Konstantin (2008). *An actor's work*. (Eng. övers. Jean Benedetti.) London & New York: Routledge.
- Strindberg, August (1908/1999). *Teater och Intima teatern*. Stockholm: Norstedt.
- Swanwick, Keith (1988). *Music, mind, and education*. London: Routledge.
- Tjäder, Per-Arne (2008). *Uppfostran – underhållning – uppror. En västerländsk teaterhistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vaihinger, Hans (1911). *Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Mit einem Anhang über Kant und Nietzsche*. Berlin: Reuther & Reichard.
- Whyman, Rose (2008). *The Stanislavsky system of acting. Legacy and influence in modern performance*. Cambridge University Press.

## English summaries

### **Magnus Levinsson:** The Institute for Educational Research, Configurative Reviews and the Complexity of Teaching

The call for evidence-based education has led to a range of initiatives aimed at bridging the gap between research, policy and practice. Among these are the establishment of specific organisations—so-called ‘brokerage agencies’—whose primary mission is to synthesise the findings of educational research. In Sweden, the Institute for Educational Research (IER) was founded to conduct systematic research reviews. The IER’s objective is to enable teachers to plan, carry out and evaluate teaching, on the basis of research-based methods. Critics emphasise, however, that brokerage agencies prioritise aggregative reviews to measure the impact of interventions. One lead argument is that this orientation is suitable for professional fields, such as medicine, but less so for complex fields such as education. However, the use of different methods for systematic review has increased over the past few decades. In education, this trend has included a growing interest in configurative reviews. Configurative approaches have been promoted as suitable for synthesising complex bodies of research and for pursuing questions that go beyond what works. In spite of this, recent studies have revealed that the aggregative approach still dominates in education. In light of the IER’s mission and the criticism regarding systematic review’s application in education, this article argues that some of the IER’s review activity should be based on configurative approaches. Configurative reviews would provide the IER with better opportunities to undertake its mission, especially as configurative approaches can be designed to achieve the following: (1) support judgements about what is educationally desirable, (2) include practice-developing research and (3) convey knowledge that can play a critical role in practice.

*What is educationally desirable?*

Opponents to the systematic review movement stress that brokerage agencies, in their pursuit of what works, tend to take the ends for granted, arguing that brokerage agencies contribute to a separation of education's means and ends. It has been argued that this development constrains teachers' opportunities to participate in educational decision-making. Consequently, scholars have called for a broader approach in which technical questions can be addressed in close proximity with normative and political questions about what is educationally desirable. Based on the IER's mission to improve the conditions for research-based teaching, it seems necessary for this organisation to follow this call. However, a broader approach cannot be achieved through the sole use of aggregative reviews; such methods can only provide evidence for or against a particular teaching strategy. Configurative reviews can, however, be designed to generate new theory and, therefore, also support teachers' judgements about what is educationally desirable. Drawing on examples of configurative reviews that were conducted within the realms of inclusive and civic education, this article demonstrates how the IER could develop syntheses that can encourage teacher deliberation about what is educationally desirable. Nonetheless, it is important to emphasise that configurative reviews neither can nor should determine what is educationally desirable.

*Practice-developing research*

The increased focus on systematic reviews has been purported to prompt the marginalisation of teachers as key actors within educational research. Consequently, opponents have called for a greater emphasis on practice-developing research that involves teachers and addresses questions that are central to teaching. The IER outlines similar arguments, emphasising that the availability of practice-developing research is crucial to the relevance of systematic reviews. As a result, the IER has suggested reforms intended to strengthen practice-developing research. However, one important issue is whether or not the IER's review methods are suitable for this particular line of research. Studies report that brokerage agencies tend to exclude practice-developing research. For example, action research studies have been claimed to be too diverse and not rigorous enough in addressing teaching effectiveness. However, as this article points out, a move towards increased standardisation and proper randomisation may risk the core features of practice-developing research. Based on the lessons learned from a systematic review on action research, this article argues that configurative approaches are more appropriate in the synthesis of heterogeneous fields within practice-developing research. Accordingly, this article stresses the use of configurative reviews as an important tool in the IER's inclusion of practice-developing research.

*The role of research in practice*

Aggregative reviews are based on the assumption that research can and should play a technical role in practice. Opponents of this view have questioned whether or not this assumption has actually helped improve teaching in schools and have called on proponents to acknowledge the fact that research, besides having a technical role, also can play an enlightening and critical role in practice. The IER emphasises that teachers' use of systematic reviews can vary depending on the nature of the review and stresses the need for teachers to critically appraise these reviews before integrating the results into their practice. However, this article contends that the IER could support such scrutinising activities more directly by applying a specific configurative method. Drawing on one example of critical interpretative synthesis conducted within the caring sector, and two closely related reviews on formative assessment, this article demonstrates how the IER could develop syntheses that include critical research traditions. This article states that critically oriented configurative reviews not only have the potential to support the kind of critical appraisal that the IER emphasises as important, but that these reviews also have the capacity to make a difference for teachers in ways that go far beyond the application of ready-made recipes for action.

*Limitations of configurative reviews*

In the light of the IER's commission, this article outlines three main arguments that all converge in the conclusion that parts of IER's review activity should be based on configurative approaches. It is important to underscore, however, that none of these arguments question the relevance of aggregative reviews. For obvious reasons, aggregative reviews can address questions that fall out of the scope of configurative approaches. The IER's utilisation of configurative reviews would, above all, make the IER more responsive to the complexities of teaching, although it should be acknowledged that configurative reviews alone cannot provide teachers with all the knowledge that they need.

**Mats Lundström, Karin Stolpe, Lars Björklund, Maria Åström:**  
Systematic reviews as new assessment practice for teacher educators

One of the consequences of the latest Swedish teacher education reform from 2011 is that a student teacher is required to write two student theses during her studies. These student theses should together represent 30 ECTS. One common way to implement this requirement is that the student writes two

theses, where the first one is a systematic review of earlier research and the second one a more traditional empirical thesis. This article investigates if this new type of student thesis – that is, systematic reviews written by students as the first part of the requirements for teacher qualification, also involves a new kind of assessment practice for the examiners at the teacher education programmes. In the student thesis the student is supposed to demonstrate skills concerning several formal learning aims of the teacher education to obtain their qualifications. These include to follow the development of knowledge within a field and solve problems. The student thesis is not only important for the individual student to obtain qualifications, but has also been used to evaluate the teacher education programmes. Despite its significance for students and schools of education, very little research has been conducted on practices in the assessment of systematic reviews. Earlier research related to assessment of student theses demonstrates the difficulties with agreement in assessment practice. The results from earlier studies regarding the importance of the examiners' background present a divided picture. While some research point to the examiners' own subject or experience as important when judging theses, other studies do not.

The purpose with this study was to examine if a systematic review, as a new phenomenon at the teacher education programmes, has entailed a new assessment practice for the examiners at the universities. Supervisors and examiners at six universities with teacher education have been interviewed and have also answered a survey concerning these systematic reviews. The interviews were conducted through a combination of comparative judgement and repertory grid technique. The interviews were conducted after the respondents had read 5-8 student theses. In the interviews, criteria which were pointed out as decisive for the quality of a thesis by the respondents were discussed. The survey was a Q-sort survey where the respondents ranked different assessment criteria. A total of 45 criteria from the interviews were ranked from 0-10 by the respondents with respect to how important they are when judging a student thesis.

The results demonstrate a width in the assessment repertoire among the respondents. Examiners in the study do not see notable differences between a systematic review and a more traditional student thesis. The reasoning concerning criteria was mostly made on a relatively general level, which could be applied both to systematic reviews and empirical theses. Only 27 per cent of the respondents in the survey set a criterion which was more important for a systematic review. Those differences which were mentioned related to the structure of the thesis, the method and how the relation to research is described. Results suggest that examiners' assessment criteria is a potentially important area for educational development within schools of education, and would also deserve attention in wider national and international discussions.

**Lisa Wallander:** Teaching cases – but not as it used to be. The factorial survey approach in higher education

The aim of this article is to introduce and demonstrate an innovative teaching tool based on the use of fictive descriptions (vignettes/cases), which have been constructed according to the principles of the experimental factorial survey approach. This approach was pioneered around 40 years ago by the American sociologist Peter Rossi as a method for studying the individual and social components of social judgements. When used as a teaching tool, the factorial survey approach allows us to examine if, and if so how, and how much, students draw on different pieces of vignette information when making judgements. In contrast to traditional cases, factorial survey vignettes are quantitative, in the meaning that they can be analysed in terms of a number of variables (dimensions) and their values (levels).

In the exercise that is used for illustrating this teaching tool, each student made judgements about the need for organized help for a large number of short vignettes portraying users of alcohol or narcotics (N=96). Each vignette contained information about dimensions related to the substance user's ethnicity, age, sex, social class, partner, children, social network, type of drug, frequency of use, mental health and attitude towards the substance use. By conducting univariate and bivariate statistical analyses on each student's judgements of the vignettes, we constructed individual judgement profiles. These profiles revealed *which* of the above-mentioned dimensions influenced a particular student's judgements about the need for organized help, *how much* each of these dimensions affected the judgements and *in what ways* they shaped the judgements. As this method constitutes an experiment, the identified relationships between the vignette dimensions and a student's judgements are causal, and can be interpreted in terms of cause and effect.

In the context of this teaching tool, these judgement profiles are subsequently employed as the basis for discussions, where the students compare their results to those of their fellow students and where they reflect on and give reasons for their judgements. In addition to the numerous benefits of all forms of case-based teaching, an advantage of this design is that patterns of judgements may be uncovered which the students themselves are unaware of. Such patterns may on the one hand reveal that a student's judgements have been affected by a dimension, to which the student was not consciously paying attention when making the judgements. On the other hand, they may also reveal that a particular dimension has not influenced a student's judgements in the way assumed by the student. Such results generate opportunities for the students to reflect on the potentially unconscious influence of stereotypes on their judgements, and on the contents of their "tacit knowledge" in the area of judgement. Although this tool has been

developed in the context of professional judgements, it may be employed in any higher education course focused on analysing judgements.

**Karin Gunnarsson:** Engagements with manuals: transformative participants in educational health promotion

This article has as its starting point in two connecting movements in education: a decline in young people's mental health and schools' increasing responsibility to promote health. Promotion of mental health and well-being is now seen as a crucial issue for educational policy and practice. In order to promote health among young people, a number of manual-based programs have been implemented in the educational field. These programs often claim to offer evidence-based prescriptions. One such program, quite widespread in Sweden, and explored in this article is DISA (Depression in Swedish Adolescence). DISA is a manual-based program designed for girls in the eighth grade. It aims at preventing stress and symptoms of depression based on cognitive behavioral therapy. The program consists of ten meetings each lasting approximately one hour and each with a predetermined content structured by manuals. In this article, the ambition is to explore the various effects rather than seeking evidence for or critically examine the program effects.

Working with a theoretical approach of actor-network theory the aim of this article is to explore what the manuals, as intra-acting actors in educational health promotion, do and how they are made. The first research question is how the manuals are connected within a network of different actors? The second research question is how the manuals in this network shape regulations and openings?

Actor-network theory provides a performative ontology with the potential to engage in educational practices focusing on practices, relations and networks. These networks do not only include the social but also materiality and affectivity in constructions of reality. Here, both humans and non-humans are actors that together produce our world in entangled relationships. No actor can act alone but can act only within relations and intra-actions. By including the notions of network and space specific knowledge about the enactments of manuals and the health promoting practice are produced. To this theoretical framework I connect affect-theory. This creates an opportunity to include affectivity and feelings as actors in the investigated practice.

The methodology within the theoretical approach of actor-network theory involves a tracing of the manual across and with events in the investigated

health promoting program DISA. The tracing aims to map the different actors involved and how they connect in networks. In the process of constructing empirical material I have participated in DISA meetings in three different schools in the Stockholm area. The material consists of participation in DISA meetings, five interviews with school staff who worked as group leaders and five group interviews with a total of 21 students who participated in DISA.

The analyses shows how the manuals becomes trustworthy actors, actors who together with a network of evidence and research has knowledge of the actors involved and how health is best promoted. To follow the manual makes a way of doing DISA the right way and provides assurance to the practice. Although the group leaders feel safe and place their trust in the manual, there was a tenseness regarding how much it was possible to deviate from the it and yet maintain the effect of doing the right thing. The manuals become forceful actors with a network consisting of the organization of the school day, the many assignments and questions in the manual, the students' discussions and different enactments of time. The many relations going on create tension by adapting to and following the manual or by discussing and paying attention to the many questions, thoughts and feelings that the manuals provoke. The time is meant to be used to fulfilling the assignments. Students' thoughts and feelings are the objective, but there is no space to acknowledge their questions. Simultaneously the manual becomes a creepy, uncomfortable and stressed actor interwoven into the students' realities and bodies. In this way, the manuals become simultaneously both porous constructed and impermeable.

Together with materiality and affectivity, the health promoting practice becomes enacted in many different ways. Mutual arrangements make it difficult, if not impossible, to predict the effects of following the manual. Always remember that there is no universally good program nor any single manual to follow that can determine the response to the complex matter of youth health.

**Sven Bjerstedt:** Musicality as faculty for presence, structure and fluidity: A central concept in actors' learning

This article investigates the meaning and potential of the concept of *musicality* in actors' learning processes. The study may be of interest primarily to teachers and researchers in higher artistic education; however, as an example of profession research and of the potential of linguistic metaphor in processes



of conceptualization and learning, it may be of some interest to other readers as well.

The investigation took its point of departure in the prominent use of the term 'musicality' as a prestige word in theatre discourse where, obviously, not exactly the same reference and meaning is ascribed to the concept as in contexts of music. There seems to be very little previous research in this area, if any. The research question was formulated thus: How is the borrowed concept of musicality used by theatre practitioners and educators as a description of qualities and abilities in the field of theatre? What potential may this concept have for actors' learning processes?

Arguably, the intermedially borrowed concept of musicality ought to be viewed as a metaphor of central importance in theatre parlance. In several cultures, the connection between theatre and music is tight; however, in contemporary Western spoken theatre there has been a relatively clear distinction between the two art forms for at least a century. Notwithstanding, there appears to be strong consensus among theatre artists and educators with regard to the importance of musicality to theatre. Sometimes the use of the term is clearly metaphorical or even metaphysical; sometimes the relation between music and theatre is pointed to by theatre theorists as an issue of translation. The theatre researcher David Roesner employs a concept borrowed from Michael Foucault, speaking of musicality as an influential and multi-faceted *dispositif* with significant impact on theatre.

An overview of previous writings on musicality shows that aesthetic fields other than music have rarely been addressed by scholars in the field of musicality research. An historic overview of different ideals of theatre (rhetoric–realism–modernism) shows that musicality emerges as an important concept throughout the history of theatre, and that *rhythm* emerges as a central aspect of the meaning ascribed to this concept in the field of theatre.

During 2010–11 the author interviewed experienced theatre educators ( $n=5$ ) and artists ( $n=13$ ) on the topic of musicality in theatre. The analysis of the results indicates that the concept of musicality as understood and used by the interviewees can be interpreted as a combination of abilities in the actor. It is suggested that these abilities may be divided in three groups, all of which constitute necessary conditions for the actor's musicality, according to the interviewees: to be here and now with all one's senses (*presence*); to apprehend, analyse and build structures (*structure*); and to be free, relaxed, active and open (*fluidity*).

The image of musicality that emerges in the field of theatre is a rich one. To musicologists, it may perhaps seem peculiar with its emphasis on the concepts of *presence*, *structure*, and *fluidity*. The prospect of bringing this image of musicality to the field of music and try it out there emerges as a tempting one. To what extent may these three categories of abilities be used to describe

the concept of musicality in music? Might such a description be perceived as adequate by musicians, musicologists and music educators?

*PfS.*

*Pedagogisk Forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige.*

*Tidskriften tillämpar granskning enligt dubbel peer review för artiklar. Övriga bidrag granskas av redaktionen.*

Pedagogisk Forskning i Sverige drivs av föreningen SWERA,  
Swedish Educational Research Association.

ISSN1401-6788