

Kommittédirektiv



Utredning om läromedel för barn, elever och vuxenstudierande med funktionshinder Dir.
2001:65

Beslut vid regeringssammanträde den 16 augusti 2001.

Sammanfattning av uppdraget

En särskild utredare tillkallas med uppgift att göra en översyn av statens engagemang för framställning och anpassning av läromedel och studiematerial för barn, elever och vuxna med funktionshinder i förskola, skola och vuxenutbildning. Utredaren skall bl.a. lämna förslag till vilka målgrupper som bör omfattas av det statliga åtagandet, föreslå mål för den statliga läromedelsframställningen samt föreslå hur det statliga åtagandet bör utformas och organiseras. Förslagen skall utgå från en analys av de förutsättningar som gäller i förskolan, skolan och vuxenutbildningen samt även beakta de möjligheter som teknikutvecklingen innebär. Utredaren skall särskilt analysera möjligheten att i högre utsträckning än i dag stimulera utveckling och produktion på den kommersiella läromedelsmarknaden av läromedel och studiematerial av god kvalitet för barn, elever och vuxna med funktionshinder. Utredningsarbetet skall genomföras med utgångspunkt i de förslag och slutsatser som redovisats i propositionen *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd* (prop. 1998/99:105) och i propositionen *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen* (prop. 2000/01:72).

Uppdraget skall redovisas senast den 1 december 2002.

Bakgrund

Frågan om statens åtagande för att garantera små grupper av elever tillgång till läromedel har belysts i ett flertal utredningar och organisationsöversyner, senast av Utredningen om funktions-

hindrade elever i skolan (Funkis) samt av Kunskapslyftskommittén. Samtliga utredningar har ur olika aspekter övervägt statens roll och olika organisatoriska förändringar har genomförts. Ingen utredning har ifrågasatt det statliga engagemanget för läromedel till små elevgrupper.

I regeringens proposition *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd* (prop. 1998/99:105) betonades att staten även fortsättningsvis bör ha ett åtagande att se till att elever med funktionshinder, som är beroende av särskilt utvecklade läromedel, ges tillgång till sådana. För barn i förskolan och vuxna i vuxenutbildningen saknas i dag motsvarande åtagande. Regeringen bedömde bl.a. därför att statens engagemang för produktion av läromedel och studiematerial för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder i förskola, skola och vuxenutbildning bör utredas ytterligare.

I regeringens proposition *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen* (prop. 2000/01:72) konstaterar regeringen att de förhållanden som råder på läromedelsområdet innebär att vuxenstudier i behov av anpassad studielitteratur inte ges möjlighet att studera på villkor som är likvärdiga med övriga vuxenstudier. Regeringen aviserar därför sin avsikt att återkomma i budgetpropositionen för 2002 med förslag om att under perioden 2002–2005 öka resurserna till Specialpedagogiska institutet med sammanlagt 12 miljoner kronor för utveckling av läromedel för vuxna.

I propositionen 2000/01:72 redovisar regeringen också sin avsikt att ge Statens skolor för vuxna (SSV) i uppdrag att, tillsammans med Statens institut för handikappfrågor i skolan (SIH) utveckla distansmetoder och IT-läromedel som riktar sig till studerande som har teckenspråk som förstaspråk inom kommunal vuxenutbildning och folkhögskola. Regeringen avser att i budgetpropositionen föreslå att 10 miljoner kronor anvisas för detta ändamål. Sedan den 1 juli 2001 har SIH upphört och myndighetens ansvar för läromedelsfrågor har övertagits av Specialpedagogiska institutet.

En bred översyn

Motivet för ett fortsatt åtagande inom läromedelsområdet är att framställning och anpassning av vissa läromedel och studiematerial inte kommer till stånd på den kommersiella läromedelsmarknaden

utan offentligt stöd i någon form. Detta på grund av att det är kostsamt att utveckla och underhålla kompetens kring olika funktionshinder samt att produktionen sker i små upplagor till ofta höga kostnader.

En bred översyn behöver dock göras av bl.a. vilka målgrupper som det statliga åtagandet skall omfatta, målen för den statliga läromedelsproduktionen samt av hur det statliga åtagandet bör utformas och organiseras. Förslagen skall utgå från en analys av de förutsättningar som gäller i förskolan, skolan och vuxenutbildningen samt även beakta de möjligheter som teknikutvecklingen innebär. Möjligheten att i högre utsträckning än i dag stimulera utveckling och produktion på den kommersiella läromedelsmarknaden av läromedel och studiematerial av god kvalitet för barn, elever och vuxna med funktionshinder behöver i sammanhanget analyseras särskilt. Ansvarsfördelningen mellan berörda myndigheter behöver göras tydlig.

Målet för samhällets insatser på läromedelsområdet bör vara att lämpliga läromedel och studiematerial skall utvecklas och tillhandahållas så att barn, elever och vuxenstuderande med funktionshinder kan ta del av utbildningar. Förutsättningar skall ges för att dessa skall kunna delta i verksamheten på lika villkor som andra barn, elever och vuxenstuderande.

Målgrupper för statens åtagande

Statens institut för handikappfrågor i skolan (SIH) skulle enligt sin instruktion (SFS 1991:1081) utveckla, framställa och distribuera läromedel för synskadade, rörelsehindrade, hörselskadade/döva och utvecklingsstörda elever. Institutet skulle även informera om lämpliga läromedel som finns på marknaden. SIH skulle vidare tillhandahålla tillgängliga talböcker eller andra läromedel som kan användas av dyslektiker också för dem. Sedan den 1 juli 2001, då SIH upphörde, har uppgifterna övertagits av Specialpedagogiska institutet. I förordningen (2001:286) med instruktion för Specialpedagogiska institutet anges dock målgruppen som funktionshindrade barn och ungdomar inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdom och inom motsvarande utbildningar med enskild huvudman.

Enligt förordningen (1991:978) om statsbidrag till produktion av vissa läromedel fördelar Statens skolverk statsbidrag för produk-

tion av vissa läromedel. Produktionsstöd ges bl.a. för inläsning av läromedelskassetter för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.

Av regeringens proposition *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd* framgår att regeringen avser att utöka statens engagemang från att omfatta produktion av läromedel för elever i skolan till att även omfatta studiematerial för barn i förskolan och vuxna i vuxenutbildningen.

Såväl forskning som beprövad erfarenhet av arbete med barn med funktionshinder visar att tidiga insatser har stor betydelse för barnens kognitiva utveckling. De statliga läromedelsinsatserna har i begränsad omfattning innefattat färdighetstränande material för förskolan. Det gäller främst för barn med synskada. Betydelsen av pedagogiska material i förskolan har ökat i och med att förskolans pedagogiska roll har stärkts, bl.a. genom att förskolan har fått en egen läroplan (Lpfö 98). Många barn med funktionshinder utvecklar vissa färdigheter senare än andra barn. Det innebär att färdighetstränande pedagogiskt material för förskolan kan användas också i skolan. Insatserna för främst barn med synskada i förskolan har gjorts utan att det funnits ett formellt uppdrag.

Det stöd som i dag ges till läromedel för vuxenstuderande med funktionshinder ser olika ut dels beroende på diagnos, dels på utbildningsform. Studerande vid folkhögskola kan få anpassade läromedel genom att skolan använder det tilläggsbidrag som Statens institut för särskilt utbildningsstöd (Sisus) tillhandahåller för merkostnader som uppkommer vid inköp av anpassade läromedel. Från Sisus tilläggsbidrag beviljas även Synskadades Riksförbund (SRF) bidrag för teknisk anpassning av studiematerial till synskadade och dövblinda i studiecirklar. Talboks- och punktskriftsbiblioteket (TPB) har ansvar för att producera och låna ut studielitteratur till högskolestuderande som är synskadade, rörelsehindrade eller dyslektiker.

För studerande med funktionshinder i det offentliga skolväsendet för vuxna finns inget särskilt läromedelsstöd. Huvudmannen är inte skyldig att bekosta läromedel i kommunal vuxenutbildning. Den studerande ansvarar, enligt 11 kap. 5 § skollagen (1985:1100), för att anskaffa läroböcker och annat studiematerial som används för eget bruk.

Utgångspunkten för en bred översyn av statens åtagande för läromedel och studiematerial för barn, elever och vuxna med funktionshinder bör vara att söka åstadkomma ett system där behovet

av anpassade läromedel och studiematerial styr möjligheten att få stöd – inte i första hand ålder, diagnos eller verksamhetsform.

Utformning av det statliga åtagandet

Statens åtagande för att barn, elever och vuxenstuderande skall få del av anpassade läromedel och studiematerial kan utformas på olika sätt. Staten kan svara för såväl utveckling, produktion, information, marknadsföring som distribution. Staten kan också i större eller mindre utsträckning köpa dessa tjänster på den öppna marknaden eller genom produktionsstöd stimulera marknaden att ta på sig en eller flera av dessa uppgifter. Staten kan också bidra med konsultativt stöd till aktörer på marknaden.

Specialpedagogiska institutet har, i likhet med Skolverket, möjlighet att fördela stöd till den kommersiella marknaden för produktion av läromedel. Bidrag kan betalas ut till förlag, organisationer eller andra som har en idé till utveckling av ett läromedel. Ett av kriterierna är att produkten bedöms ha en så begränsad målgrupp att den inte kan bära sina egna utvecklings- och produktionskostnader. Det statliga stödet till produktion på den privata marknaden har dock varit, och är fortfarande, marginellt.

Regeringen har tidigare i regleringsbrev till SIH angett att samarbetet med olika läromedelsförlag bör ökas och fördjupas samt att möjligheten att utnyttja produktionsstöd skall öka. Genom att i högre utsträckning än i dag stimulera utveckling och produktion på den kommersiella läromedelsmarknaden bör kompetensen om läromedel och studiematerial för personer med funktionshinder stärkas hos förlag och läromedelsproducenter.

Som ett led i att stimulera utveckling och produktion på den kommersiella läromedelsmarknaden har SIH under de senaste två åren genomfört ett större utvecklingsprojekt beträffande kriterier för läromedelsframställning för elever med olika slag av funktionshinder. Projektet har genomförts i samarbete med Nasjonalt læremiddelssenter i Norge, numera Läringssentret (LS), under namnet "Det goda läromedlet". Samarbetet har resulterat i en bok om *Läromedelsutveckling i en skola för alla*. Boken har presenterats för förlagen och sänts ut till intresserade förlag.

För att i ökad utsträckning få förlagen att anpassa och utveckla sin egen produktion så att den blir tillgänglig för bl.a. elever med funktionshinder har SIH erbjudit förlagen konsultativt stöd genom

att läromedelsproducenter från SIH medverkat i förlagets produktion av visst läromedel. Denna form av stöd har visat sig framgångsrik i ett par större projekt.

Knappt 21 procent av de totala kostnaderna på 74,7 miljoner kronor för SIH:s läromedelsframställning utgjordes år 2000 av kostnader för köpta tjänster. Andelen kostnader för köpta tjänster var något högre för läromedelsutveckling (ca 24 procent) än för produktion och försäljning (ca 17 procent). Utbetalt produktionsstöd var år 2000 knappt 3 miljoner kronor, en nivå som i stort varit konstant under en längre tid.

Organisationen av det statliga åtagandet

Specialpedagogiska institutets, tidigare SIH:s, dubbla ansvar, att å ena sidan självt utveckla, framställa och distribuera läromedel för vissa grupper med funktionshinder och å andra sidan bidra med produktionsstöd, kan framstå som uppdrag som är svåra att förena. Det kan inte uteslutas att organisationen utgör ett hinder för att utveckling och produktion av läromedel och studiematerial med stöd av produktionsstöd skall öka.

Ett alternativ till att på detta sätt hålla ihop ansvaret i en myndighet kan vara att skilja den myndighetsfunktion som har att svara för behovsinventering och beställning av läromedel för personer med funktionshinder från utveckling, produktion och distribution. Utveckling, produktion och distribution skulle då, med statligt finansiellt stöd, kunna genomföras av olika intressenter. Specialpedagogiska institutet skulle kunna vara en av de intressenter som kan ta på sig uppdrag att utveckla läromedel för personer med funktionshinder.

Ansvarsfördelningen mellan myndigheter

Staten har sedan 1960-talet i olika former engagerat sig aktivt i framställning av läromedel för små målgrupper. Av historiska skäl har ett flertal myndigheter kommit att bli berörda. I dag är dessa myndigheter

- Specialpedagogiska institutet med ansvar för att utveckla, framställa och distribuera läromedel för funktionshindrade barn och ungdomar inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdom och motsvarande utbildningar med enskild huvudman,
- Statens skolverk som svarar för stöd till produktion av läromedel för andra små målgrupper vad gäller små språk, för läromedel inom invandrarundervisningen och för att främja läromedelssituationen för dyslektiker,
- Statens institut för särskilt utbildningsstöd (Sisus) som administrerar det tilläggsbidrag som bl.a. dels kan användas för de merkostnader som uppstår vid inköp av anpassade läromedel för studerande vid folkhögskola, dels beviljas till Synskadades Riksförbund (SRF) för teknisk anpassning av studiecirkelmaterial för synskadade och dövblinda i studiecirkel.

Talboks- och punktskriftsbiblioteket (TPB) har inte något ansvar i förhållande till de målgrupper som omfattas av detta direktiv. Det finns dock gränsdragningsfrågor mellan TPB och övriga myndigheter till följd av TPB:s ansvar för att producera och låna ut studielitteratur till högskolestuderande som är synskadade, rörelsehindrade eller dyslektiker. TPB samarbetar också med Bibliotekstjänst AB (BTJ) vid BTJ:s framtagande av Handikat, en databas som innehåller bibliografiska poster som kan vara av intresse för läshandikappade.

Regeringen anförde i propositionen *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd* att Funkiskommitténs förslag bl.a. vad gäller ansvarsfördelningen mellan Skolverket, SIH (sedan 1 juli 2001 Specialpedagogiska institutet) och TPB borde överlämnas till utredningen om läromedel för barn, elever och vuxenstuderande med funktionshinder för bedömning. I och med att dessa direktiv även omfattar studiematerial för vuxenstuderande bör även Sisus ansvar omfattas av denna bedömning.

Teknikutvecklingen

Utvecklingen inom informations- och kommunikationsteknologin har medfört och medför stora förändringar i utbildningssammanhang. För personer med funktionshinder är utvecklingen av särskild betydelse eftersom den nya tekniken har skapat helt nya förutsättningar att reducera funktionshindrens handikappande conse-

kvenser. Datorn och dess tillbehör är i dag ett vanligt hjälpmedel för många elever med funktionshinder.

En stark utveckling pågår t.ex. av multimediatekniken inom det specialpedagogiska området. Text, rörliga bilder, ljud, animationer och stillbilder kan hanteras samtidigt och de pedagogiska effekterna förstärkas. Den digitala tekniken ger t.ex. nya möjligheter att ta till sig tidningar och böcker med hjälp av talsyntes och punktskrift. Bildtelefonen kan vara en stor hjälp för t.ex. döva och hörselskadade. Talstöd med hjälp av talsyntes, digitaliserat tal samt olika former av bildskärmar och tangentbord kan användas för att göra läromedel tillgängliga för personer med funktionshinder. Även skannern har ökat tillgängligheten för vissa grupper med funktionshinder.

Den nya tekniken kan innebära förbättrad tillgänglighet och kvalitet hos produkterna. Samtidigt har den också medfört nya tillgänglighetsproblem. Om funktionshindrades behov inte beaktas vid utformningen av tekniken kan den ökade fokuseringen på informationssökning och kommunikation i undervisningen ge handikappande effekter i skolarbetet.

Tekniken innebär också att förutsättningarna för såväl framställning som distribution och försäljning påverkas. På sikt kan detta innebära att produkterna blir billigare än i dag. De initiala utvecklingskostnaderna är dock ofta höga. För närvarande är framställningen av digitala produkter som original kostsammare än vid traditionell framställning, medan mångfaldigande och distribution är billigare.

Upphovsrättsliga frågor

Enligt lagen (1960:729) om upphovsrätt till litterära och konstnärliga verk har var och en rätt att framställa exemplar i blindskrift av utgivna litterära verk. Det är bara de bibliotek och organisationer som regeringen beslutar som har rätt att framställa talböcker. Med talboksframställning menas att genom ljudupptagning med hjälp av inläsning eller överföring från annan ljudupptagning framställa exemplar av utgivna litterära verk för utlåning till personer med synskada och andra funktionshindrade som inte kan ta del av verken i skriftlig form.

Frågan om en anpassning av upphovsrättslagen till den digitala utvecklingen kommer att aktualiseras i samband med genomföran-

det av det nyligen antagna EG-direktivet om harmonisering av vissa aspekter av upphovsrätt och närstående rättigheter i informations-samhället. Direktivet har en särskild bestämmelse som möjliggör användning, t.ex. exemplarframställning, av upphovsrättsligt skyddade verk till förmån för personer med funktionshinder.

Uppdraget

Utredaren skall med utgångspunkt i de förslag som getts dels i propositionen *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd*, dels i propositionen *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen* göra en översyn av statens engagemang för framställning av läromedel och studiematerial för barn, elever och vuxna med funktionshinder i förskola, skola och vuxenutbildning.

Utredaren skall analysera behovet av anpassade läromedel och pedagogiska material för olika målgrupper samt lämna förslag till hur det statliga åtagandet bör avgränsas. Utredaren skall därvid särskilt analysera behovet av anpassade pedagogiska material för barn med olika funktionshinder i förskolan samt för vuxna med funktionshinder i vuxenutbildningen.

Utredaren skall också föreslå mål och uppdrag för det statliga läromedelsåtagandet. Utgångspunkt för analysen bör vara de mål och uppdrag som föreslogs i Funkisutredningens slutbetänkande (SOU 1998:66).

Utredaren skall föreslå hur det statliga åtagandet bör utformas och organiseras. I uppdraget ingår att analysera hur den statliga läromedelsframställningen kan effektiviseras samt lägga fram riktlinjer för vilken läromedelsproduktion som staten bör ansvara för och vilken produktion som kan skötas på den kommersiella läromedelsmarknaden samt hur en sådan produktion kan stimuleras. En utgångspunkt för uppdraget bör vara en strävan att öka produktionen på den kommersiella läromedelsmarknaden. Utredaren bör beakta EG:s statsstödsregler avseende produktionsstöd.

Utredaren skall i detta sammanhang pröva om det statliga ansvar som i dag åvilar Specialpedagogiska institutet även fortsatt skall hållas ihop i en myndighet eller om utveckling och produktion bör skiljas från behovsinventering och beställning och i första hand upphandlas på marknaden. Utredaren skall också föreslå vilken myndighet som framgent skall svara för det statliga åtagandet.

Behovet av och möjlig organisering av metodstöd bör analyseras särskilt.

Utredaren skall vidare pröva om en mer ändamålsenlig ansvarsfördelning för läromedel kan åstadkommas i relation till Skolverket, TPB och Sisus och därvid bedöma behovet av en ökad samordning på området och vid behov föreslå organisatoriska förändringar. Det gäller särskilt Skolverkets ansvar att stödja produktion av läromedel för andra små målgrupper, för , läromedel inom invandrarundervisningen samt för att främja läromedelssituationen för dyslektiker.

Utredarens analys och förslag skall utgå från de förändrade förutsättningar som teknikutvecklingen innebär. Analysen skall utgå från möjligheterna med dagens teknik liksom den utveckling som kan förutses.

Utredaren skall också bedöma behovet av att alla anpassade läromedel och studiematerial katalogiseras samt vid behov föreslå hur detta skall lösas.

Utredaren skall följa genomförandet av EG-direktivet om harmonisering av vissa aspekter av upphovsrätt och närstående rättigheter i informationssamhället och särskilt bevaka genomförandet av direktivens bestämmelse om användning för personer med funktionshinder (Artikel 5 3. b).

För utredningen gäller kommittéförordningen (1998:1474). De ekonomiska konsekvenserna av förslagen skall analyseras och bedömas. Det gäller särskilt konsekvenserna av om målgruppen för det statliga åtagandet utvidgas. Möjligheterna att möta ett utökat åtagande genom effektiviseringar av organisation, arbetssätt och utnyttjande av IT-teknik skall belysas.

Utredaren skall samråda med Specialpedagogiska institutet, Skolverket, Specialskolemyndigheten, Sisus, TPB, SSV och Svenska Kommunförbundet. Utredaren skall också söka samråd med Föreningen Sveriges Läromedelsproducenter. Utredaren skall samråda med Socialstyrelsen och Landstingsförbundet i frågor som rör gränsdragningen mellan läromedel och hjälpmedel för personer med funktionshinder samt med den utredning om hjälpmedel m.m. som regeringen avser att tillsätta. Utredaren skall vidare samråda med berörda intresseorganisationer.

Uppdraget skall redovisas till regeringen senast den 1 december 2002.

(Utbildningsdepartementet)

Kommittédirektiv



**Tilläggsdirektiv till Utredning om läromedel
för barn, elever och vuxenstuderande med
funktionshinder (U 2001:05)**

**Dir.
2002:131**

Beslut vid regeringssammanträde den 7 november 2002.

Förlängd tid för uppdraget

Med stöd av regeringens bemyndigande den 16 augusti 2001 har en särskild utredare tillkallats med uppdrag att göra en översyn av statens engagemang för framställning och anpassning av läromedel och studiematerial för barn, elever och vuxna med funktionshinder i förskola, skola och vuxenutbildning (dir. 2001:65). Utredningen skall enligt direktiven redovisa sitt uppdrag senast den 1 december 2002.

Utredningstiden förlängs, vilket innebär att utredningen skall redovisa sitt uppdrag senast den 31 januari 2003.

(Utbildningsdepartementet)

Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation

En översikt över läromedel – perspektiv och forskning

Av Staffan Selander

Innehållsförteckning

| | |
|---|------------|
| Inledning | 184 |
| Läromedel – perspektiv och bakgrund | 189 |
| Multimodalitet och design..... | 190 |
| Artefakter för information och kommunikation | 191 |
| En historisk förståelse av läromedlens roll i undervisningen | 193 |
| Lärare och läroböcker | 197 |
| Lärobokens utveckling och läroboksförfattare | 199 |
| Didaktiska ideal – ett exempel..... | 201 |
| Kunskap och skolkunskap | 202 |
| Läromedel – det vetbaras gräns i skolan?..... | 204 |
| Text och retorik..... | 205 |
| Att övertyga den okände..... | 208 |
| Forskning om läromedel | 209 |
| System- och processanalys..... | 212 |
| Produktanalys: ämnesdidaktik, kritisk diskursanalys och historiska studier | 214 |
| Receptions- och läsforskning | 215 |
| Design: analys och utveckling | 216 |
| Begreppsdefinitioner | 217 |
| Läromedel..... | 218 |
| Läroböcker | 220 |
| Pedagogisk text – början på en begreppslig omdefiniering .. | 222 |
| Pedagogisk text som kulturell artefakt | 224 |
| Aspekter på lärande | 229 |
| Inläring, utveckling och minne | 229 |
| Kunskapsområden och skolämnen | 231 |
| Behovet av förnyelse..... | 232 |
| Nya utmaningar – nya artefakter | 234 |
| Eleven – och elevens värld – som en tillgång..... | 234 |
| Delaktighet och kommunikation..... | 235 |
| Kunskapandets gestaltning..... | 235 |
| Vetandecentra och extramuralt lärande | 236 |

| | |
|---|------------|
| Slutsatser | 237 |
| Rätten till delaktighet och rätten till resurser..... | 238 |
| Behovet av fortsatt utveckling..... | 238 |
| Litteratur..... | 240 |

Inledning

Läroböcker är inte bara redskap för undervisning utan också en minnesbank för kunskap och kommunikation. De fungerar som redskap för lärande, som informationskällor men också som socialt minne.¹ Läroböcker utgör den plats där vi har placerat sådana fakta, förklaringar och exempel som vi ser som grundläggande, giltiga, objektiva och nödvändiga för vår gemensamma sociala och kulturella orientering. Olika läroböcker utgör tillsammans ett minibibliotek, en första källa för nybörjare att ösa ur och, samtidigt, ett instrument för kontroll. Därmed är de unika texter. De är konstruerade för en särskilt sorts social praktik – de är artefakter för både undervisning och lärande. De skall passa både läraren och den studerande.

Ett 'riktigt' bibliotek – som ett folkbibliotek, ett stadsbibliotek eller ett universitetsbibliotek – är en mycket större minnesbank som fritt² kan användas utan att någon kontrollerar läsningen/användningen. Museer är andra inrättningar där vi förvarar våra kollektiva 'långtidsminnen', men då i form av ting snarare än av texter. TV och dagspress kan exemplifiera vårt kollektiva 'närminne' med sina nyhetsnotiser och -reportage. Men såväl museet som TV-mediet utgör även en källa till avkoppling och förströelse, något som knappast vidlåder skolans läroböcker. Vi kan välja vad vi vill läsa ur tidningar, vad vi vill se på museer eller på TV, men i läroboken måste vi 'traggla' oss igenom 'allt'. Där har andra valt åt oss. Skolan utgör en särskild sorts lärkultur, som skiljer sig från andra ställen i samhället där vi också lär oss saker och ting.

I alla medier blandas dock fakta, förklaringar och berättelser med påverkan, fostran och normbildning. Olika minnesbanker är därför både uttryck för förhärskande normer och själva normbildande. När vi ser en nyhet lär vi oss inte endast vad som har hänt utan indirekt också vad som räknas som en nyhet. När vi läser en lärobok lär vi oss inte endast nya saker utan också vad som räknas som kunskaper i ett undervisningssammanhang. Och i båda fallen lär vi

¹ de Castell et.al. (1989, s. vii): "[...] the school textbook holds a unique and significant social function: to represent to each generation of students an officially sanctioned, authorized version of human knowledge and culture."

² Även en lärobok kan ju läsas 'fritt', men undertecknad känner dock inte till någon som använt en lärobok utanför en undervisningskontext. Faktauppgifter etc. söks istället på annat håll. Vi talar nu om läroböcker för grund- och gymnasieskolor. Annorlunda kan det förhålla sig med läroböcker för universitets- och högskolestudier.

oss var gränsen går mellan normalt och onormalt, mellan lämpligt och olämpligt och (kanske) vad som räknas som sant och falskt.

En minnesbank för kunskap – men också för kommunikation. Båda delarna är viktiga. En minnesbank är egentligen inget annat än en anhopning av fakta, förklaringar och berättelser, mer eller mindre systematiskt utformade.³ Kunskap är något som kommer ut av att man har bearbetat data, lärt sig se sammanhang, lärt sig förstå och använda dessa kunskaper till något. Detta något kan röra problemlösning och essäskrivning i skolan likaväl som förmågan att lösa problem och handla praktiskt utanför skolan.⁴ Men kommunikation är en oundgänglig aspekt på kunskap. Att kunna något är också att kunna kommunicera detta något – att förstå och reagera genom att tala med eller skriva till någon. Människan är en social varelse, vilket betyder att hon lär sig genom sin (med Asplunds terminologi) sociala responsivitet.⁵ Kunskap kan inte reduceras till en fråga om en neurologiskt och psykologiskt betingad minnesförmåga. Kunskap är i allra högsta grad en fråga om en förmåga – och tillgång – till social kommunikation, till interaktion och samverkan.

Jag har här medvetet valt att börja med att tala om läro-böcker. Läromedel är ett betydligt vidare begrepp med en mängd olika betydelser. Som vi senare skall se används läromedel ibland i betydelsen 'sådant som kan användas för att nå målen i skolan'. Med denna formulering kan vad som helst ses som ett läromedel. Men om ingenting kan avgränsas med ett begrepp så betyder det inget. Jag kommer därför att belysa läromedelsfrågan mot bakgrund av forskning och föreslå en ny begreppslig distinktion.

Det kan finnas skäl att kort berätta något om min egen bakgrund som forskare med intresse för kommunikation och pedagogiska texter. Perspektiv påverkar både 'hur' och 'vad' man ser. Under 1970-talet intresserade jag mig för pedagogiska frågor i olika länder (jag besökte bl.a. Kina och Brasilien), pedagogisk teori och läroplansteori. Min avhandling kom att handla om hur Freires pedagogiska teorier överfördes och införlivades med den svenska pedagogikens olika arenor.⁶ I mitten av 1980-talet kom pedagogiska texter – då definierad som texter producerade för undervisning – att

³ Bruner, J. (1986, s.11 ff.) skiljer mellan "paradigmatic mode" och "narrative mode" samt mellan "landscape of consciousness" och "landscape of action" (vilket han i sin tur liknar vid "story grammar"). Vi skall återkomma till detta.

⁴ Jfr Liedman (2001).

⁵ Asplund, J. (1987).

⁶ Selander (1984).

utgöra ett centralt forskningsområde. Sedan 1990-talet har också de olika slags genrer och texttyper som kan kallas sakprosa utgjort ett forskningsfält. Pedagogiska texter/sakprosatexter omfattar i vid mening både talad och skriven text, både text i bok och text på skärm, och både bilder och ljud i t.ex. elektroniska medier. Det har blivit alltmer uppenbart att moderna medier är multimodala, de 'talar' samtidigt med olika slags språk.⁷

Vad gäller de pedagogiska texterna började det hela med att jag ville uppmärksamma de texter som utgjorde skolans faktiska gränssnitt gentemot eleverna – läroböcker men även arbetsböcker, läseböcker och planscher m.m., dvs. de texter som 'erbjöds' eleverna, inte den kunskap som man i övergripande ordalag menade att eleverna 'borde' få. Jag skrev boken *Lärobokskunskap* (1988) och har därefter initierat *Institutet för pedagogisk textforskning* vid Mitt-högskolan, tidskriften *SPOV – Studier av den pedagogiska väven* och IARTEM – *The International Association for Research on Textbooks and Educational Media*.⁸ Vid Høgskolan i Vestfold, Tønsberg/Norge, etablerades för några år sedan en nationell "knutepunkt" i form av ett *Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser*.⁹

Intresset för läroböcker ledde så vidare till andra slags sakprosatexter som tidningsartiklar, reseskildringar, informationsmaterial och instruktionsböcker. Inom ramen för projektet *Svensk sakprosa 250 år* fick lingvister, pedagoger och idéhistoriker möjlighet att på bred basis beforska detta område.¹⁰ Jag hade då även blivit uppmärksam på bilden som informationsbärande medium.¹¹ 'Text' är, som nämnts, i sig inte knutet till tryckta texter. Text kan, i vid mening, omfatta såväl tal (och talad text) som text och bild i tryck eller på skärm, dessutom rörelser och speciellt producerade uppsättningar av föremål.¹²

⁷ Jfr Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001).

⁸ IARTEM har sedan starten haft sex internationella konferenser rörande läromedel och andra pedagogiska medier (Härnösand, Joensuu, Köpenhamn, Oslo, Utrecht och Tartu). Konferensen 2003 kommer att äga rum i Bratislava och konferensen 2005 planeras till Sydney. Se vidare www.iartem.no.

⁹ Där undertecknad f.n. innehar en deltidsanställning som prof. II. Se vidare www.lu.hive.no/tekstar/

¹⁰ Se t.ex. Svensson, J. – Josephson, O. – Selander, S. (1996); Melander, B. & Olsson, B. (2001).

¹¹ Se Selander, S. & Englund, B. (1994); Selander, S. (1995); van Leeuwen, T. & Selander, S. (1995); Selander, S. & van Leeuwen, T. (1999).

¹² Jfr Gisterå m.fl. (1995); Svärde-Åberg (1999); Anderhag m.fl. (2002). Om man förstår text som meningsfulla och tolkningsbara gestaltningar kan även föremål som en grupp

Arbetet med texter vidgades sedan ännu ett steg – mot andra slags artefakter som skapats för kommunikation. I projektet Toys as Communication lyftes leksaker ur en traditionell förståelseram, där man fokuserat leksaker som miniatyrer av vuxenvärldens föremål, för att istället koppla samman leksakerna med berättelser i filmer och TV-serier och till nya praktiker för lek och lärande – leksaker som 'narrativa artefakter'.¹³

Socio-kulturella och social-konstruktivistiska ansatser¹⁴ sammanfattar idag den betydelse som tillmäts sociala artefakter och socialt/institutionellt betingad kommunikation och förståelse. Den sociala inramningen (t.ex. skola, sjukhus eller domstol) ger speciella förutsättningar för samtal och samverkan mellan professionell och klient, mellan lärare och studerande, och de redskap vi använder – datorer, miniräknare, bandspelare, läroböcker, leksaker m.m. – påverkar hur vi uppfattar vår värld och vad det är som räknas som att kunna något.¹⁵

Mitt dagliga värv kan inringas med dessa forskningsområden¹⁶, vilket naturligtvis även har präglat arbetet med denna rapport. Det har varit min avsikt att visa på olika sätt att förstå läromedel, väl medveten om att jag därmed inte täckt av alla sätt. Översikt har fått gå före detaljerade analyser. Jag vill här passa på att rikta ett särskilt tack till Karin Andréé-Heissenberger, Knut Augedal, Gunilla Christersson, Ann-Christine Juhlin Svensson, Eva Heimdahl Mattson, Susanne Knudsen, Berner Lindström, Barbro Oxstrand och Jo Singstad, som bidrog till en intressant hearing den 14 maj. Slutligen vill jag också tacka Bente Aamotsbakken, Luis Ajagán

leksaker (t.ex. en leksaksfamilj) eller särskilt konstruerade pedagogiska material (som räknestavar) räknas hit.

¹³ Se Nelson, A. & Nilsson, M. (2002), Selander, S. & Svensson, K. (u.u.).

¹⁴ 'Social konstruktivism' alt. 'social konstruktionism' kan användas för att beteckna högst olika förhållningssätt. På en ganska trivial nivå betyder detta inte stort mer än att vi konstruerar metoder för att lösa problem (metodologisk konstruktivism). Betydligt mer komplex blir frågan om också kunskapen förstås som socialt beroende (en svagare version) eller socialt bestämd (vilket är en starkare version av den kunskapsteoretiska eller epistemologiska konstruktivismen). Slutligen finns den möjliga positionen att världen är socialt konstruerad, att den inte finns utanför människans medvetande (en ontologisk konstruktivism). Om man tänker social-konstruktivistiskt måste man inte automatiskt omfatta alla dessa varianter. Man kan således vara t.ex. kunskapsteoretisk konstruktivist utan att vara ontologisk konstruktivist. I den allmänna debatten blandas dock lätt de här olika aspekterna samman. Se vidare Wenneberg, S.B. (2001). Jfr Säljö, R. (2001).

¹⁵ Hutchins (1996) analyserar de kulturella artefakternas och de tekniska hjälpmedlens betydelse för omvärldsdefiniering och kommunikation. Jfr Ezell & O'Brien O'Keefe (1994); Glassie, H. (1999); Latour, B. (1998); Säljö, R. (2001); men även Wertsch (1998) som framför allt utgår från språket som artefakt.

¹⁶ Se vidare www.didaktikdesign.nu.

Lester, Per Anderhag, Niklas Bremner, Agneta Bronäs, Björn Falkevall, Susanne Knudsen, Fredrik Lindstrand, Hiroshi Nakajima, Hildegunn Otnes, Anna-Lena Rostvall, Dagrún Skjelbred, Eva Svärde-Åberg och Tore West som läst och kommenterat texten.

Slutligen en kort läsanvisning. Detta arbete har tillkommit som ett särskilt uppdrag att ge en allmän översikt över (traditionell) läromedelsforskning. Därför har inte heller någon större tonvikt lagts på nyare medier. Översikten börjar med olika aspekter på läroböcker/läromedel som sociala artefakter för kommunikation. Därefter följer ett avsnitt om forskning kring läromedel. Dessa två avsnitt utgör samtidigt en bakgrund till avsnitten om begreppsdefinitioner, där också en ny kategorisering presenteras. De därpå följande två avsnitten, om aspekter på lärande respektive kunskapsområden och skolämnen, leder fram till avslutningen om nya utmaningar och krav samt till slutsatserna om 2000-talets läromedel. Pedagogiska texter behöver utvecklas mot bakgrund av nya synsätt vad gäller kunskap och kommunikation, ansvar och delaktighet.

Stockholm i augusti 2002

Staffan Selander

Läromedel – perspektiv och bakgrund

Jag skall i detta avsnitt belysa olika mediers sätt att representera världen omkring oss.¹⁷ I ett och samma medium kan vi numera se att olika uttrycksätt använts parallellt: tidningar, tidskrifter och läroböcker använder inte bara text utan också bild i olika grafiska varianter. Bilder kommunicerar på ett annat vis än skriven text, de är två olika språkliga uttrycksformer som uttrycker olika nyanser och innebörder. I elektroniska medier kompletteras text och bild med ljud och musik. Bild och musik kan, liksom text, uttrycka olika erfarenheter och förhållningssätt till världen. Musik kan signalera handling och känslor (som Wagner-operor) likväl som matematiskt baserad kompositionsteknik (som Tolvtonsmusik). Bilder kan uttrycka känslor men även utformas som analytiska illustrationer eller grafer. Genom radion men inte minst genom 'bild'-mediet TV har muntligheten fått en ny betydelse¹⁸ och nya (informations- och underhållnings-) genrer har etablerats.

I (post-) moderna medier förekommer flera uttrycksätt och gestaltningar samtidigt. Ser vi på TV kan vi t.ex. få bild och ljud från en händelse i kombination med 'inklippta' bilder från andra händelser och sms-meddelanden från tittare. Över tid har TV-mediet utvecklat ett de-centrerat informationsflöde. Tyngdpunkten i informationen och relationen mellan text och bild i läroböcker har också förändrats över tid. I en undersökning av olika läroböckers avsnitt om stenåldern (mellanstadiet) konstaterar författarna att 1940-talet karakteriseras av ett berättande språkbruk och ett tämligen sakorienterat bildmaterial. Fr.o.m. 1970-talet är förhållandet det omvända – bilderna är berättande och texterna är sakorienterade och faktainriktade.¹⁹

¹⁷ Representation innebär att vi konstruerar symbolsystem för att hantera vår relation till världen. Representationer är alltså inga spegelbilder av världen, inga avbildningar i skala 1:1. Jfr Niels Bohrs uttalande om att fysiken inte handlar om hur världen är beskaffad, utan om vad vi kan säga om världen. Pedagogik och didaktik handlar på motsvarande sätt inte om vad undervisning och lärande 'är' utan om hur vi kan förstå dessa fenomen.

¹⁷ Jag tänker främst på foton, målningar, teckningar etc. Men även olika bildskrifter skulle kunna nämnas här, som Bliss och Pictogram.

¹⁸ Ong (1991) talar om en "sekundär muntlighet".

¹⁹ Englund, B. & Romare, E. (1994).

Multimodalitet och design

Medier kan förstås som *multimodala* artefakter där text, bild och själva lay-outen samverkar till att skapa meningsfulla, men 'flerskiktade', innebörder. Det är dessutom inte alltid så enkelt att veta var gränsen går mellan fakta och fiktion – mediet blir 'som' verkligheten, stilen blir ett innehåll.²⁰ I modern dagspress kan t.ex. annonser utformas som journalistiska nyhetsartiklar. Det förändrade medieklimatet och informationsutbudet gör det alltmer nödvändigt att skaffa redskap för texttolkning och avkodning av budskap, att utveckla en kritisk distans till olika medier och deras sanningsanspråk. Detta resonemang gäller också för läroböcker och andra läromedel. Det är inte så enkelt att dessa texter är objektiva och otvetydiga därför att de förekommer i skolan.²¹

Design har vanligen förknippats med både vackra bruksföremål och 'corporate branding', dvs. hur företag utformar sin logotype för att uttrycka sin idé och sitt verksamhetsområde. Inom skolans värld har det knappast förekommit något intresse för designfrågor. Under lång tid har skolan haft en 'självklar' utformning som styrts av läroplaner, kursplaner och resurstilldelning. Lärarrollen har varit relativt entydig, liksom elevrollen, och läraren har haft en samhällslig auktoritet i sin yrkesutövning. Under det senaste decenniet har det emellertid blivit alltmer uppenbart att skolans traditioner inte längre är självklara. Det finns t.ex. mobila gymnasier där man, åtminstone delvis, arbetar på distans med hjälp av IKT-teknik²². Detta ställer frågor om hur läromedel och skolbyggnader skall se ut. Nu styrs inte heller lärare längre av detaljerade föreskrifter utan av övergripande mål som skall tolkas i lokala arbetslag. Läraren

²⁰ Se t.ex. Featherstone (1991).

²¹ Objektivitet kan stå för många olika betydelser, men de vanligaste är allsidighet, saklighet och icke-missvisande information. Ibland lägger man till aspekter som icke-känslöpåverkad, neutral eller värderingsfri. I en PM från SIL 1984 om objektivitetsgranskning diskuteras om 1) det utrymme som ägnas åt olika händelser eller förhållanden är rimligt; 2) framställningen innehåller oriktiga uppgifter; 3) läromedlet är missvisande eller tendensiöst, 4) kontroversiella ståndpunkter redovisas; 5) en part gynnas eller missgynnas på någon annans bekostnad; 6) framställningen är förenlig med de mål och riktlinjer som anges i gällande läroplan. *Statens läroboksnämnd* inrättades 1938 och var mellan 1948-74 en egen myndighet. 1974 underställde nämnden åter Skolöverstyrelsen, och införlivades 1983 med SIL – *Statens institut för läromedelsinformation*. Uppgiften var att granska och informera om läromedel i främst samhällsvetenskapliga ämnen, och verksamheten pågick fram till 1992. I Norge har man haft en statlig läromedelsgranskning som upphörde 2000. I Japan finns fortfarande ett system för 'textbook authorization' (se Japan Textbook Research Center, 1998).

²² IKT (informations- och kommunikationsteknik) har alltmer ersatt det äldre uttrycket IT (informationsteknik).

skall dessutom inte längre endast undervisa utan också fungera som handledare, vägledare och 'coach'. Ansvaret för lärandet har delvis förskjutits från läraren till eleverna. Detta ställer nya frågor om lärar-roll och elev-roll. I denna situation uppstår därför frågor som: Hur skall vi (som lärare/utbildningsansvariga) göra nu då? Hur skall vi utforma – designa – undervisningsgrupper, använda lokaler och välja arbetsredskap? Frågorna blir inte mindre angelägna då elever med olika funktionshinder skall integreras i den 'vanliga' undervisningen. Hur skall lärare, som tidigare inte haft dessa elevgrupper, nu planera, agera och utvärdera verksamheten? Och vilken roll skall eleverna ha i denna process?

Artefakter för information och kommunikation

Det finns många medier att använda för att kommunicera. Språket kan ses som den mest centrala artefakten, och en stor del av vår kommunikation sker i form av utbyte av symboler och metaforer. Språket förmedlar information och känslor, med hjälp av språket kan vi bekräfta eller förändra sociala relationer, och språket uttrycker såväl artikulerade teorier och ideologiska ställningstaganden som mer obearbetade ideologiska föreställningar, myter och mentaliteter. Vår förmåga att göra distinktioner med hjälp av språket gör att vi också kan 'se' skillnader i vår omvärld. För de distinktioner som är viktiga har vi utvecklat många benämningar och nyanser. För de som inte är så viktiga har vi endast ett fåtal uttryck.²³

Bildspråket har andra möjligheter än det talade eller skrivna ordet att förmedla exempel (jfr språkliga metaforer), eller en känsla av distans och närvaro och av 'helhet'. Bilder kan förstås som multimodala artefakter. De kan (ibland samtidigt) vara symbolladdade, instruerande, berättande och analytiska.²⁴ Men även om en

²³ Det klassiska exemplet är de begreppsliga nyanserna för snö. Där vi använder uttryck som nysnö, kramsnö, yrsnö etc. använder eskimåer och samer betydligt fler uttryck som anger temperatur, tidpunkt, vindriktning m.m. Å andra sidan har vi istället många uttryck för moderna transportmedel, gatusystem och parkeringsmöjligheter. För en fenomenologisk analys av språkliga 'skillnaders' betydelse för vår uppfattning av världen se t.ex. Cassirer (1996; s. 4 ff.). Dillon m.fl. (ed. 1997) utreder förhållandena mellan Merleau-Pontys begrepp 'écart' och Derridas 'différance'. Se även Fleck (1997) som på ett intressant vis har diskuterat relationen mellan vetenskapligt språk och social tillhörighet i termer av *tanke-stilar* och *tanke-kollektiv*, där han beskriver hur veteskapsmannen skolas in i ett bestämt slags 'seende'.

²⁴ Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996).

bild anses säga mer än tusen ord, är det just med hjälp av orden som vi kan uttrycka detta så pregnant och precist.

Även matematik är ett språk, ett systematiskt språk för att göra beräkningar, uttrycka samband, skatta sannolikheter, precisera stjärnors eller atomers omloppsbanor, säkerställa experimentella undersökningsresultat eller resultat från omfattande enkätstudier etc. Matematiken har blivit ett allt mer oundgängligt språk i en högteknologisk värld. Men därav följer inte att man i skolan skall fortsätta undervisa i matematik på samma sätt som tidigare och endast utöka timantalet. Räknedosan samt datorns möjligheter att simulera komplexa, dynamiska förlopp gör att man idag kan förstå och arbeta med matematik på ett helt annat sätt än bara för ett decennium sedan. Räknefärdigheter kompletteras med strategier för problemlösning och matematiskt tänkande.²⁵

Men härtill finns en mängd andra redskap eller artefakter som man kan ta hjälp av för att studera och förstå vår värld. Med hjälp av mikroskop kan man se sådant som ögat normalt inte ser – mikroskopet öppnar en värld som kan benämnas och klassificeras. På samma vis är det med kikaren – där de starkaste stjärnkikarna låter oss se rymden omkring oss. I moderna navigeringssystem utnyttjas samtidigt satelliter, kartor och ekolod m.m. För att styra ett fartyg idag behöver man alltså inte se kustlinjen, havet eller andra skepp med egna ögon – de olika navigationsredskapen är våra ögon och vi har lärt oss tolka deras symbolspråk.

Planscher har länge använts i skolundervisning. De har nog berört de flesta ämnen. Inte minst i naturlära (som rörde allt från geografi till fysik och botanik) kunde planscherna både visa 'målande' vyer och utformas som analytiska diagram. Torkade växter och uppstoppade djur var sådant som hämtades från naturen, bearbetades och visades i klassrummet. Också stenar och fossiler samlades in och ordnades för att kunna levandegöra undervisningen²⁶.

Också modeller (i trä och järn) över t.ex. planeternas avstånd och rörelser har funnits länge. Så småningom kom nya (plast-) modeller att ersätta dessa, och det blev enklare att visa fram sådant som skelettets uppbyggnad eller de inre organens placering i bukhålan. Andra modeller visade på kemiska föreningar och molekylernas bindningar. I vår senmoderna värld förmår datorer återge virtuella modeller. Man kan i datorn vända och vrida på dem och

²⁵ Se Davis & Hersh (1988); Wikström (1997), Cobb et. al (2000).

²⁶ En äldre term för detta är 'åskådningspedagogik'.

återskapa illusionen av tredimensionalitet. Nya 3D-plattformar är i detta avseende än mer suggestiva.²⁷

Jag har här kort berört sådana artefakter som använts i skolan. Andra, som 'sms', har däremot ännu inte fått någon legitim användning i undervisning. Många av ovanstående artefakter är skapade för undervisningsändamål (se vidare s. 32 nedan om första, andra och tredje ordningens artefakter). Också elevernas eget skapande, deras gestaltning av hur de har förstått något, kan ses som en pedagogisk artefakt.²⁸ Inte minst arbetet kring 'skrivprocessen', kring elevernas eget skrivande, har fått allt större betydelse i olika skolämnen.²⁹

Artefakt-begreppet omfattar både läromedel och hjälpmedel. Gränsen mellan läromedel och hjälpmedel är oklar, och det är frågan om den gränsen behöver, eller ens kan, upprätthållas. Det är uppenbart att *alla* använder hjälpmedel av olika slag för kommunikation och lärande, inte bara de funktionshindrade.

En historisk förståelse av läromedlens roll i undervisningen

Jag skulle vilja börja med en iakttagelse av Samtalets respektive Textens betydelse i olika samhällen. I många kulturer är samtalet den viktigaste informationskällan. Om en händelse av betydelse inträffar, något hemskt eller klandervärt likaväl som något angenämt och bra, blir inte bara samtalet utan *det upprepade samtalet* viktigt i det sociala samspelet. Själv har jag erfarit detta både på landsbygden i nordöstra Brasilien och i Guinea-Bissau, Västafrika. Händelsen omtalas länge – person efter person berättar 'samma' historia med små nyanser och tillägg. Alla skall prata om det som hänt. Genom pratet skapas och bekräftas en gemensam förståelse och en gemensam historia. En dramatisk händelse kan givetvis där-

²⁷ Vi kan jämföra med det undervisningsprogram som konstruerats av CID, KTH, och används av IT-center i Stockholm: 'Staden som läromedel'. Här kan vissa elever vara med och bygga upp Klara-kvarteren, och andra elever kan sedan 'promenera' runt i miljön, träffa människor som levde för hundra år sedan etc.

²⁸ Se t.ex. Kress et. al. (2001).

²⁹ Termen "skrivprocessen" är inte entydig. Den kan betyda: a) den inre, mentala processen; b) den yttre skrivprocessen, registrering på papper eller skärm; c) samspelet mellan inre och yttre process, koordination hjärna-hand och samordning mellan mentala och processer och motorik; d) den sociala processen, genre-val och tilltänkta läsare; e) ett praktiskt-metodiskt arbete med en text från idé till färdig produkt. Det senare är huvudsakligen knutet till 'processororienterad skrivpedagogik' som utvecklats i Norden från mitten av 1980-talet. Hoel (2001). Se även Gilbert (1989) och Skjelbred (1999).

efter återberättas av lokala nyhetsförmedlare eller bli till sånger som sprids vida ikring.³⁰

Hur skiljer sig inte detta från det teknologiskt utvecklade samhällets sätt att bearbeta en händelse av betydelse? I det pågående samtalets ställe placeras *det upprepade meddelandet*. Först kanske en kort nyhetssändning i radion omtalar händelsen, varefter den utvidgas något i Ekot. Därefter brukar TV:s olika nyhetsprogram göra inslag om händelsen, med små nyansskillnader i de olika kanalerna. I alla dessa exempel rör det sig (nästan alltid) om uppläst text. Dagen därpå återfinns händelsen i morgontidningarna för att sedan åter upprepas i kvällstidningarna. På olika vis meddelas vi händelsen, men vi deltar inte själva i utformningen av den. Däremot måste vi naturligtvis tolka meddelandet och pröva denna tolkning gentemot andras tolkning.

Denna lilla anekdot påminner om hur olika informationsvägarna ser ut, och på vilka vis budskap kan 'förpackas' i olika kulturer. I vår kulturkrets har texter på olika vis överflyglat det muntliga samtalet, vilket också har inneburit att det som förmedlas har förändrats. I samtalets form är det oftast det nära, det vi känner som avhandlas eller det som har hänt personer i vår *närhet*. I meddelandets form är det däremot oftast det fjärran som avhandlas, det som *andra* känner till och det som har hänt *långt borta*.³¹ Övergången från muntlig kultur till skriftbaserad kultur innebar inte bara att människor kunde kommunicera med hjälp av nya medier – själva kommunikationens innehåll påverkades av mediet. Texter fungerar inte bara som en brygga mellan det fjärran och det nära, mellan det som händer andra över till det som händer oss själva, utan också som en brygga mellan dåtid och nutid och inte minst mellan vetenskaplig kunskap och vardagsvetande. Nya medier, som Internet och dataspel, tycks även påverka vårt sätt att rikta uppmärksamheten mot ständigt uppdykande stimuli, och det diskuteras om förmågan till sammanhängande berättelser härmed

³⁰ I vårt land fanns t.ex. 'skillingtryck' och i Brasilien fanns dess motsvarighet i 'literatura de cordel' eller 'trådlitteratur', små sånghäften som hängdes på trådar vid marknadsstånden.

³¹ Ett uppläst 'fjärr-meddelande' kan naturligtvis också bli av 'nära' betydelse, som då man är långt borta från sitt hemland och genom nyheterna kan få reda på det som hänt därhemma. I lokal-TV och lokalradio blandas närhet och distans. Gränsen mellan text och tal är inte heller alltid knivskarp: tänk på det framtalade, skrivna radioföredraget och på 'prat-minus'-journalistikens nerskrivna tal. Med utgångspunkt i Lotmans (1990) diskussion om texten som 'symboliskt rum', 'kulturellt minne' och inte minst som 'meaning-generating mechanism' skulle man kunna formalisera relationen mellan berättelsens och nyhetens semantiska, stilistiska och retoriska drag i relation till begrepp som 'närhet' och 'distans', samt på vilket vis gränser dras upp mellan 'oss' och 'andra' (vad Lotman kallar 'semiosfären').

minskar³² eller om det kanske snarare handlar om nya sätt att konstruera historier.³³

Texter, och användningen av texter, har medfört stora förändringar i vårt samhälle. Olika institutioner producerar texter för att påverka oss eller få oss att göra något med hjälp av t.ex. reklam, pamfletter, upplysning, läroböcker och instruktioner. Och härutöver finns produktionen av meta-texter, texter om andra texter som analyser, recensioner, kritik och forskning.

För att lite bättre kunna förstå hur undervisningssammanhanget påverkar valet av arbetsmaterial i skolan skall jag ta fyra stycken idealtypiska undervisningssituationer i beaktande.³⁴

Den första idealtypen är 'trädgården'. Till trädgården kommer de som, som i det här fallet, har tid eller råd att utbyta information och diskutera. Den är en plats för alla fria män (alltså inte slavar eller kvinnor³⁵) och kan ses som en metafor för undervisningen i de klassiska grekiska statsstaterna. Samtalande var viktigare än texter, det talade och det lyssnade ordet var de centrala hjälpmedlen. Och med talets centrala plats, också i senaten och domstolen, utvecklades en talekonst (retorik) som inte endast var till för att utsmycka talet utan lika mycket till för att bygga upp en hållbar argumentation. Också den muntliga kulturens minneskonst eller minnestekniker baserades i retoriken – en förutsättning för den tidens kommunikation och intellektuella verksamhet.³⁶ Paradoxalt nog, kan det tyckas, förbereddes unga gossar för detta fria, offentliga liv genom hårt in-pluggande av förebildliga texter.³⁷

I det medeltida samhället kan man istället tala om 'klostret' som idealtyp för organiserad undervisning. Också här var samtalet viktigt, men det var inte det 'fria' ordet och talekonsten som stod i centrum, utan arbetsdisciplin, kontemplation och produktion. Adelns gossar tränades naturligtvis (enligt antik tradition) i trivium

³² del Rio (2002).

³³ Fleming (1996).

³⁴ Båtnes (1995, s. 95 f.) diskuterar en modell som skiljer mellan formativt, figurativt och operativt bildningsideal. Både det jag kallar 'trädgården' och 'klostret' exemplifiera Båtnes begrepp 'formativt' bildningsideal.

³⁵ Fram till 440 f.Kr. kunde endast personer som levde av inkomster från gods och förmögenhet inneha offentliga poster i Aten. Med reformen samma år infördes lön för offentligt arbete, vilket innebar att nya sociala grupper kunde träda in i den politiska och administrativa sfären (Ober, 1989, s. 76 ff.).

³⁶ Sokrates klagade bl.a. på det fördärliga i att läsa texter eftersom minnet försämrades. Jfr. dagens diskussion om IT-mediets konsekvenser.

³⁷ Se bl.a. Eriksson, A. (2002).

och quadrivium³⁸ men kanske främst i fäktkonst och ridning. I klostertskolan tränades man i skolastikens textläsning och återgivandet av auktoriserade uttydare.³⁹ Först med renässansen infördes ett friare förhållningssätt till texten.⁴⁰

Under 1800-talet, då jordbrukssamhället stod inför avveckling och en ny produktionsform, industrialismen, var i vardande utvecklades system för massutbildning i olika länder. Nu fungerade inte längre trädgården eller klostret som bild för förståelsen av undervisningens organisering. Det krävdes en helt annan form av kontroll och disciplin, och 'panoptikum' svarar som bild bättre mot dessa villkor. Idén med ett panoptikum realiserades t.ex. med nya fängelser, där nya byggnader tillät en vakt i centrum att ha optimal uppsikt över flera hundra enskilda celler. Katederundervisning i klassrummet med läraren som central organisatör och övervakare kan i stora stycken beskrivas som ett 'undervisningens panoptikum'.

I denna situation fungerade inte längre det talade ordet som enda instrument. Boken – läroboken – blev en allt viktigare artefakt för undervisningen. Lärandet förflyttades – för alla – från att tala-lyssna till att skriva-läsa, och läsekonst, liksom skrivkonst och välskrivning, blev viktiga inslag i fostran av det uppväxande släktet. I och med att ordet fästes i skrift, blev det också möjligt att organi-

³⁸ Trivium bestod av grammatik, retorik och logik, quadrivium av aritmetik, geometri, astronomi och musik.

³⁹ Manguel(1999) beskriver den skolastiska metoden: "Först kom lectio, en grammatisk analys där de syntaktiska beståndsdelarna i varje sats identifierades. Detta ledde till littera eller textens bokstavliga betydelse. Genom littera fick eleven fram sensus, innebörden i texten enligt olika fastställda tolkningar. Det hela avslutades med en texttolkning, sententia, där godkända kommentatorers åsikter diskuterades. Förtjänsten med ett sådant sätt att läsa låg inte att upptäcka en subjektiv mening i texten utan i att kunna läsa upp och jämföra tolkningar av erkända auktoriteter och därmed bli 'en bättre människa.'" (s. 80).

⁴⁰ Dringenberg (utbildad i Heidelberg och anställd i Sélestat) var inspirerad av samtida humanister och ifrågasatte den traditionella pedagogiken: "Han behöll Donatus och Alexanders gamla läseböcker men använde enbart vissa avsnitt i dem, som han lät eleverna diskutera. Han förklarade grammatikreglerna istället för att tvinga eleverna att lära sig dem utantill, kasserade de traditionella kommentatorerna som 'inte hjälpte eleverna att inhämta ett elegant språk' och arbetade istället med kyrkofädernas klassiska texter. Han gav mycket lite utrymme åt de konventionella stegen i den skolastiska metoden, lät klassen dryfta texterna (men styrde fortfarande diskussionerna med fast hand) och gav på så sätt eleverna mycket större frihet att läsa själva än de någonsin haft tidigare." (a.a., s. 80).

Under de senaste åren kan en ny vurm för 'mästarlärande' och mästar-lärling-relationen iaktas (se t.ex. Nielsen & Kvale 2000). Några frågor kan ställas med anledning av detta. Vad är det som gör att det senmoderna samhället plockar upp tankegångar som har sina rötter i medeltiden? Vad betyder det att man återinsätter mästar-auktoriteten i undervisningskontexten? Kommer detta att medföra att man än starkare bevarar traditioner? Och vad betyder den produktionsinriktade utbildningen för möjligheten att under utbildningen genomföra experiment och pröva olika förhållningssätt? Vi kan dessvärre inte gå djupare in i dessa frågor här.

sera kunskapen i hierarkier, att ordna och klassificera med en helt ny precision. Den tryckta läroboken blev ett av de viktigaste instrumenten att reproducera denna ordning till det uppväxande släktet.

Den fjärde (och futuristiska) idealtypen skall här inringas med hjälp av två metaforer: 'laboratoriet' – platsen där man gör experiment, testar idéer och söker ny information⁴¹, och 'parlamentet' – platsen där man tillsammans prövar argument och ställnings-taganden. Detta uttrycker nya, ömsesidiga, relationer mellan lärare och lärande, liksom nya verksamhetsformer och arbetssätt. Informationsmängdens omfattning kan inte längre mötas med mer detaljinformation i läroböckerna. En detaljspäckad – 'snuttifierad' – lärobok riskerar att kollapsa i ett svart hål av fragmentariska påståenden. Sammanhang och överblick, liksom relation till 'den egna världen', blir allt viktigare för individens förmåga att tillägna sig kunskap och förstå hur andra har tänkt kring olika slags frågeställningar.

I laboratoriet/parlamentet blir läraren (åter) pedagog/didaktiker – den som leder eleven och visar vägen. Lärarens uppgift blir att stimulera via berättelser och att utveckla elevernas begreppsliga förståelse av omvärlden⁴² att såväl uppmuntra elevernas tänkande och flexibilitet som att ställa meningsfulla och avpassade problem till elevernas förfogande, att genom sitt eget arbete visa en modell för att söka efter information och bearbeta denna till kunskap. Lärarens roll, jämfört med rollen i 'panoptikum-skolan', kan tänkas förändras från att ha varit street-level-bureaucrat och den fastlagda läroplanens förlängda arm till att bli 'elevens advokat', till att först och främst se eleven som sin uppdragsgivare.

Lärare och läroböcker

De här olika bilderna av undervisning är renodlade idealtyper. I dagens undervisning kan det givetvis förekomma inslag av både samtal och debatter, av mästare-lärlingrelation, dessutom kateder-undervisning i form av berättande, förevisande eller förhörande aktiviteter, och lärare kan organisera problemlösande och experi-

⁴¹ Se *Newsweek* 2 dec. 1991 om de tio bästa skolorna i världen. Här betonas just hur kommunikation, problemlösning, experiment och förståelse är viktiga grunder för elevernas intresse och prestation.

⁴² Jfr Barth Nordström, B-M (1991), som presenterar ett sätt för lärare att utveckla begreppsliga distinktioner tillsammans med eleverna.

menterande verksamheter. Poängen här är inte att en särskild form av metodik i sig är bättre än någon annan metodik, utan att förstå det handlingsutrymme som under olika historiska epoker finns tillgängligt för lärare och elever, och att förstå den roll som pedagogiska texter och källmaterial kan spela relativt olika organisatoriska lösningar och aktivitetsformer i olika utbildningssystem.⁴³

Lärare utvecklar också sina personliga läsarter och undervisningsstilar och kan använda en och samma lärobok på olika vis. Apple (1991) skiljer mellan 'dominant', 'negotiated' och 'oppositional readings' bland lärare – och bland elever. Läroboken kan omstruktureras, omtolkas och delar kan utelämnas i undervisningen respektive läsningen. Läroboken kompletteras också ofta med kopierat material från andra texter.⁴⁴ Men dessa aktiviteter sker i stor utsträckning utifrån egna erfarenheter *och* utifrån den aktuella läroboken. Läroboken ger en struktur och ett innehåll att utgå ifrån⁴⁵. Det tycks vara mer sällan som lärare planerar utifrån läroplanen.⁴⁶ Samtidigt tycks det vara så att många lärare, kanske som en följd av progressivismens utbildningsideal, har utvecklat en 'anti-textbook ethos', en misstänksamhetens hållning gentemot såväl användning av, som explicita kunskaper om, läroböcker.⁴⁷ Och fortfarande är det sällsynt med särskilda kurser i läroboks- eller läromedelskunskap i våra lärarutbildningar.

Detta är på ett vis anmärkningsvärt, inte minst då läroböcker överlag fortfarande är ett dominerande inslag i skolverksamheten. Det är visserligen inte så i alla ämnen och inte på alla stadier, men läroböcker förefaller fortfarande vara mycket centrala i skolundervisning världen över. I en survey-undersökning, genomförd 1997 av Keele University i England, utfrågades 34 000 elever i åldrarna 12-18 år. 78 % av eleverna svarade att tillgången till läromedel underlättade studierna. I rapporten konstateras också att:⁴⁸

⁴³ I dessa avseenden är förskolans och daghemmens verksamheter lika intressanta som skolans och den högre utbildningens, inte minst i ett skede då förskolan för första gången (i vårt land) systematiskt börjar 'binda' sina tidigare muntliga erfarenheter och traditioner till en läroplan och till nya texter.

⁴⁴ Horsley (in press).

⁴⁵ Även lärarhandledningar kan givetvis användas för lektionsplanering (jfr Skjelbred 2002).

⁴⁶ Jfr Juhlin-Svensson (2000).

⁴⁷ Ball (1990) och Marsden (2001).

⁴⁸ The Keele Report 2001:17, citerad i Crawford (in press).

Previous research carried out at Keele and elsewhere suggests that there is a considerable measure of agreement among pupils, parents, teachers, educational administrators and the broader community that textbooks/course books are an essential prerequisite for effective teaching and learning. Although, with the continuing expansion of new technologies, a far wider range of resources exists to support teaching and learning than was previously the case, teachers and pupils still recognize the crucial importance of books and other printed materials to support their works in the classroom and as the principal source of information for independent study and homework. There is also a considerable reliance on school textbooks/course books as a point of reference and as the most accessible resource for parents who wish to support their children's learning. (The Keele Report 2001:17)

I USA konstaterades samtidigt⁴⁹ att mellan 75-90 % av all undervisning är läroboksbaserad. Vi ser här samma mönster som i tidigare svensk forskning.⁵⁰ Läroboken har dock inte under alla tidsepoker utgjort den viktigaste normen och informationskällan, och den kommer sannolikt inte heller i framtiden att vara totalt dominerande. Idag förekommer, som nämnts, inte endast läroböcker utan även en hel rad olika slags, mer eller mindre pedagogiskt utformade, resursmaterial för undervisning och lärande.⁵¹

Lärobokens utveckling och läroboksförfattare

Peter Ramus (1515-1572) och Jan Amos Comenius (1592-1670) var de två mest framträdande personerna för tillskapandet av en ny typ av läroböcker som skiljde sig från tidigare abc-böcker⁵², grammatikor och räkneläror. Men det var först vid 1800-talets slut då skolan blev reglerad i fast form, som läroboken för massutbildning tillskapades. I vårt land var de första moderna läroböckerna – vid sidan av grammatik, matematik och katekes – Carlsons skolgeografi (1887), Odhners historia (1869) och Berg-Lindéns "Lärobok i naturkunnsighet" (1889). Dessa första böcker blev mycket viktiga för hur ämnena kom att uppfattas. T.ex. blev Odhners historia mönsterbildande för historieämnet fram till andra världskriget. Hans första versioner av historia för folkskola och realskola utkom i otaliga upplagor med endast smärre förändringar, utgivna

⁴⁹ Chambliss & Calfee (1998).

⁵⁰ Gustafsson (1980).

⁵¹ Se tidskriften *Studier av den pedagogiska väven*, SPOV nr 22-23 (1994) Tema: Pedagogisk textforskning, läroböcker och nya medier för undervisning; Säljö & Linderöth (2002).

⁵² Före 1777 utkom bara i Sverige 63 titlar (Willke 1965).

av nya redaktörer. Hans historiesyn kom även att påverka en läroboksförfattare som Grimberg, även om denne var mer berättande i sin framställning.

En annan intressant aspekt på Odhners verksamhet var att han inte endast var läroboksförfattare utan även en mycket framstående intellektuell i det framväxande borgerliga samhället. Han var historieprofessor, medlem av andra kammaren och grundade bl.a. landsarkivet, med andra ord en mycket prominent företrädare för den tidens intellektuella som också aktivt tog del i forandet av den moderna skolan. Andra intellektuella kulturpersonligheter som engagerades för den framväxande skolan var Bruno Liljefors och Selma Lagerlöf. Med tiden kom dock de intellektuellas intresse för, och det akademiska värdet av, att skriva läroböcker att förändras. Den amerikanske bibliotekarien Boorstin skriver att: ”To be a textbook writer is considered to be below the competence and status of many scholars”.⁵³ Efter andra världskriget är det fler lärare än forskare som skriver läroböcker, ny lay-out gör sitt segertåg, det blir allt fler illustrationer, berättandet försvinner till förmån för det beskrivande, och sedan 60-talet har det utkommit olika varianter av läromedelspaket. I moderna läromedel finns även CD-rom och nätbaserade programvaror med helt nya möjligheter vad gäller bild- och ljud, där man kan lägga in filmklipp och intervjuer etc.

Att läromedelsförfattarna idag snarare är lärare än forskare visar på lärobokens förändrade status. Det är inte självklart att detta förfarande i sig garanterar någon kvalitetshöjning. Medan forskarna försökte vara á jour med den pedagogiska fronten, försöker lärarna nu vara á jour med forskarfronten. Detta har medfört att böckernas innehåll har kommit allt längre från den typ av diskussioner och argument, teman och förklaringsmönster som är aktuella bland fackfolk inom respektive områden. En lösning på detta dilemma är kanske kombinationen av forskare och lärare i ett författarteam.⁵⁴

⁵³ Boorstin (1981). Se även Långström (1997).

⁵⁴ Något som kan iakttas hos olika förlag. Några, som Norsk Undervisningsforlag (nu uppköpt av Aschehoug) hade som riktlinje att använda minst en välrenommerad högskole- eller universitetsanställd lärare tillsammans med en grund- eller gymnasielärare. Andra, som Tokyo Shoseki, använder sig av en bedömarpanel av akademiker, lärare och elever, vars synpunkter på inlämnade manus kan leda till substantiella omarbetningar. I Australien har vissa förlag följt forskningen inom sina specialområden, vilket bl.a. har lett till läseböcker utformade i enlighet med forskningsrön från Nya Zeeland.

Didaktiska ideal – ett exempel

Läroböcker behandlar inte endast olika fakta om världen utan berör ibland även själva arbetet med att rekonstruera kunskapen om världen. I en närstudie av texter, bilder och layout analyseras de inledande kapitlen i två historieläroböcker⁵⁵: den svenska *Historia* av Christer Öhman och den australiska *Their Ghosts May Be Heard – Australia to 1900* av Sheena Coupe och Mary Andrews. I båda böckerna ställs samma grundfråga – ”Hur vet vi vad vi vet?” respektive ”How do we know?”.⁵⁶

På en sida i Öhmans historiebok, den sista sidan i kapitlet om förhistorien, finns ett fotografi av en arkeologisk utgrävning. Det är en översiktsbild, tagen med hög vinkel, ur vilken det är svårt att utvinna någon detaljerad information samt ett diagram som visar arkeologers arbetsmetoder. Läsaren inbjuds inte själv att ta del av arkeologernas arbete, på det sätt som läsaren inbjuds i *Their Ghosts May Be Heard*, där han eller hon bl.a. ombeds att dra en tidslinje eller göra egna undersökningar. Istället fokuseras uppmärksamheten på tillförlitligheten i arkeologernas systematiska arbete. Läsarens egen aktivitet är inte att aktivt rekonstruera historien, utan att svara på frågor som rör innehållet i texten: ”Vilka var de första människoarterna? När ungefär levde de?”.

Hos Coupe & Andrews behandlas vetenskapsmannens arbete i början av kapitlet och i början av boken som helhet. Här saknas den dramatiserade realism som finns i *Historia*. Det är vetenskapliga bilder (av planeten jorden), kartor, diagram och enkla teckningar. Istället för att bli ombedd att transportera sig själv tillbaka till tidens början, uppmanas hon (det är en ’hon’, en immigrantflicka från Aten) att reflektera över sitt eget liv, sin egen identitet, *som en del av historien*. Och liksom den opartistiska vetenskapsmannen får hon ställa frågan som finns i boken från allra första början: ”Var i världen är vi?” och ”Vilka är vi?”. Dessa frågor handlar om sådant som ännu inte finns besvarat i texten, läsaren uppmanas att gå utanför texten och själv finna sina förklaringar: ”Think for yourself! [...] Check the facts! [...] Be a detective!” Vetenskaplig kunskap ses som en ständigt pågående process, snarare än som en sluten, färdig, auktoritativ kunskapsmassa:

⁵⁵ van Leeuwen, T.– Selander, S. (1995).

⁵⁶ Öhman, C. s 11. resp. Coupe & Andrews s. 7.

Naturvetenskapsmän och historiker är ungefär som detektiver. Om de inte vet svaret på ett problem eller ett mysterium, samlar de in så många ledtrådar och belägg som möjligt för att kunna finna en lösning. (s. 7, min översättning)

Vad beror den här skillnaden på? Varför ses svenska barn som passiva mottagare som omedvetet skall assimilera en ideologi och medvetet ta till sig ett auktoritärt kunskapsideal, medan australiska barn ombeds att aktivt vara med och rekonstruera historien och att söka svar på olika slags problem? Kanske beror det på att australisk identitet är problematisk och ännu inte helt uppnådd, och därför medför ett letande som alla bör ta del av?

Detta betyder alls inte att *Their Ghosts May Be Heard* skulle sakna ett ideologiskt budskap. Tvärtom, här betonas starkt en version av vit medelklass- och feministisk ideologi. Men dess pedagogik, dess sätt att överföra ideologin är annorlunda, den vädjar till aktivt resonerande och sökande, snarare än en imaginär identifikation med en auktoritativ förmedlare.

Vår närläsning av de två texterna pekar inte endast på hur de olika historiska berättelserna konstrueras, utan också på hur utbildningsdiskurser gestaltas som del av en kultur.

Kunskap och skolkunskap

Alla som har gått i skolan vet att man inte bara lärde sig något om världen genom att sitta i ett klassrum eller plugga läxor på kvällarna. Man lärde sig också något viktigt under fritiden då man var livligt upptagen med sådant som fotboll⁵⁷, mopeder eller musik. Detta lärande handlade om att samarbeta och pröva de egna gränserna och möjligheterna. Man lärde sig dessutom att vissa verksamheter var viktiga och räknades som betydelsefulla i skolan, medan andra var viktiga utanför skolan. Det fanns skolkunskap och annan kunskap. Skolkunskapen var till största delen beroende av läroböcker. Läroboken var en *norm* för vad som var väsentligt och angav gränserna för de återkommande proven.

Skolans uppdelning och viktning mellan olika slags kunskaper har rötter tillbaka till antikens tankevärld. 'Alatheia', som avgränsa-

⁵⁷ Vad gäller idrottens fostrande funktion, se t.ex. Per Nilssons avhandling *Fotbollen och moralen* (1993).

des med begrepp som 'logos'⁵⁸, nous och ratio', sågs som den rena och sanna kunskapen om världen, bakom dess skenbara framträdelse. Denna kunskap ställdes mot 'doxa', den allmänt accepterade hållningen eller åsikten.⁵⁹ Också 'techne', praktiskt kunnande och hantverksskicklighet respektive 'phronesis', förmågan till omdöme, uteslöts ur kunskapsbegreppet. När Cartesius sedermera formulerade sin grundtes "jag tänker, alltså finns jag" fullföljde han denna logocentriska vetenskapssyn. Områden som estetik och etik förde han till de utomvetenskapliga domänerna. Detta följdes upp av Kant i hans kritiska betraktelser över det teoretiska respektive det praktiska och estetiska förnuftet. Gadamer⁶⁰ diskuterar dessa ståndpunkter och menar att den tyska upplysningen placerat omdömet bland de lägre tankekrafterna. Denna 'logocentriska' tradition, som i många avseenden varit nödvändig för den naturvetenskapliga kunskapsutvecklingen,⁶¹ har dominerat hela skolans kunskapsbearbetning, vilket bland annat har uttryckts i uppdelningen mellan 'ämnena' och 'övningsämnena'.

I vår tids skola, som jag karakteriserat med hjälp av metaforerna parlamentet/laboratoriet, blir förmågan till omdöme och praktiskt kunnande allt viktigare som komplement till logos eller ratio. Vi kan även fråga oss om inte pedagogik och didaktik som discipliner baseras i såväl doxa som ratio.⁶² En medvetenhet härom kan dessutom vara till hjälp om man önskar överskrida en traditionell och oreflekterad åtskillnad mellan 'teori' och 'praktik'.

Förändringar vad gäller synen på kunskap skall här kompletteras med förändringar i synen på kommunikation. Kommunikation har ofta illustrerats med modellen sändare – medium – mottagare. Mottagaren har här fått en passiv roll. I skolans värld har detta inneburit en dominans av en s.k. 'förmedlings-pedagogisk modell'. Under senare decennier, då mottagaren ses som en aktiv väljare bland allt informationsutbud, har den 'social-konstruktivistiska modellen' istället fått genomslag. Med hjälp av Habermas kan vi

⁵⁸ 'Logos' kan förstås som skäl, förnuft och förstånd (jfr 'reason', 'Verstand', 'Vernunft'), men är i grunden ett polysemiskt ord och bl.a. Aristoteles använde 'logos' i betydelsen 'språk' (Castoriadis 1994;137).

⁵⁹ Så avgränsade sig filosofer (som Platon) från sofister, skeptiker och retoriker (som Sokrates). Idag har 'doxa' och 'doxologi' omvärderats (jfr Rosengren 1998; 2002).

⁶⁰ Gadamer (1979; 248 resp. 30).

⁶¹ Det tog dock lång tid för ingenjörsvetenskaperna att bli accepterade i den akademiska världen. Idag kombinerar tekniska högskolor på ett framgångsrikt vis 'techne' med 'logos'.

⁶² Medicin, ekonomi och juridik är exempel på andra discipliner som är baserade både i ratio och doxa.

illustrera detta. I sin bok om kommunikativt handlande skiljer han mellan olika slags handlingslogiker.⁶³

- teleologiskt handlande: målorienterat handlande gentemot en objektiv värld
- normativt handlande: som refererar till värden och normer i en social värld
- dramaturgiskt handlande: en värld av känslor och önskningar som den handlande har unik tillgång till
- kommunikativt handlande: en samordning av de tre ovanstående.

Om vi ser meningsfullt, kommunikativt handlande i skolan som något som skall inbegripa både sakpåståenden, värdeomdömen och normer samt känslor och önskningar får detta naturligtvis konsekvenser för hur skolans verksamhet organiseras. Förändringen av synen på 'skolkunskap' förändrar också synen på vad en lärobok 'skall innehålla' och hur den skall fungera i en pågående kommunikativ process.

Läromedel – det vetbaras gräns i skolan?

Läromedel fokuserar ett bestämt *ämnesmässigt innehåll*, de handlar om samhällskunskap, historia, fysik, engelska, musik osv. Läromedlen erbjuder kategorier och tolkningsmönster, och befäster på så sätt gränserna mellan olika discipliner och kunskapsområden.⁶⁴ Men läromedel förmedlar även *meta-kunskaper*, de normerar vad som räknas som kunskap (inte endast i skolans värld). Man kan se olika kunskapsideal: detaljkunskap eller överblickskunskap, vetkunskap eller göra-kunskap, om det är färdigheter eller den kritiska förståelsen som står i centrum, om kunskaperna sätts in i en kontext där de skall användas för att lösa problem eller ej, om det är vardagskunskapen eller vetenskapligheten som är ideal osv.⁶⁵ Läromedlen utgör dessutom exempel på en ramfaktor för pedagogisk praxis och signalerar hur man tänker sig att *kunskapsinhämtning* skall gå till (jfr 'didaktiska ideal' ovan). Läromedel

⁶³ Habermas (1984).

⁶⁴ Bernstein, B. (1977) diskuterar bl.a. 'stark' och 'svag' klassificering av ämnen. Han kompletterar denna analys av 'classification' med 'framing', som utgör den sociala inramningen: stark respektive svag social kontroll.

⁶⁵ Jfr Molander, B. (1987). Se även Askerøi & Høie (1999) som diskuterar läroböckernas roll på yrkeslinjerna.

utgör en mötespunkt, ett gränssnitt, mellan skolans och elevernas olika sätt att organisera kunskap, och mellan vetenskapens värld och vardagsvärlden.

Är det så att läroboken/läromedlen är det vetbaras gräns i skolan? Nej, inte nödvändigtvis, vilket vi kan lära av såväl historien som av samtida erfarenheter. Det tycks vara så att vi idag befinner oss i ett övergångs-skede mellan 'panoptikum-skola' och 'laboratorie-/parlament-skola', mellan å ena sidan en centraliserad och strikt ämbetsreglerad skola och å andra sidan en decentraliserad och lokalstyrd skola, mellan en traditionell, läroboksbaserad klassrumsundervisning och en på professionella lärarkrafter baserad laborativ och problemlösande undervisning, där man utnyttjar en hel rad olika slags informationskällor. Läromedel i skolan har till uppgift att informera om och skapa förståelse för såväl ämnestraditioner som demokratiska tänkesätt.⁶⁶ Mycket av textens auktoritet ligger i just skolkontexten, i att texterna används i undervisning och ligger till grund för kunskapsprov. Men i vilka avseenden är texterna själva uppbyggda för trovärdighet och tilltro? Hur mycket av författarröst, kontakt eller argumentation finns i texterna? Och på vilket sätt möter texten läsarens utgångspunkter?⁶⁷

Text och retorik

Pedagogik och didaktik har båda sina rötter i grekisk (t.ex. Isokrates) och romersk (t.ex. Quintilianus) retorik. I centrum för retoriken stod tal inför senat och domstol samt hyllningstal. Men retoriken värnade också om fostran till rättrådighet.⁶⁸ Modern retorik omfattar multimodala medier där text, bild och ljud används. De yttranden som i böcker och tidskrifter, filmer, TV och musikvideos skapar en tolkningsrymd, och som både uttrycker och bidrar till att vidmakthålla ett bestämt spektrum av sociala diskurser, utgör en nutida motsvarighet till antikens talakter. Undervisning handlar inte bara om att skapa inläringstillfällen, utan också om att skapa tilltro till mer övergripande föreställningar om vad kunskap är, vad

⁶⁶ Ett kritiskt förhållningssätt verkar vara mer utvecklat i ett skolämne som samhällskunskap än ett ämne som fysik. Paradoxalt nog kan samhällsvetenskaperna många gånger framstå som mer ideologityngda än naturvetenskaperna, där man hyllar det ständiga provandet princip.

⁶⁷ Emmott (1999) skiljer mellan vad vi skulle kunna kalla allmänkunskap, ämneskunskap och genrekunskap: 'general knowledge', 'knowledge of typical text structures', 'text-specific knowledge', 'knowledge of a particular fictional world' och 'knowledge of the style of a particular text'. För en lingvistisk analys av förklaringar, se t.ex. Unsworth (2001).

⁶⁸ Se bl.a. Quintilianus i översättning av Nyström, B. (1994).

som är bra att tro på och hur vi som individer bör samverka med varandra.

De undervisningsmetodiska aspekterna kring konsten att föreläsa, tala i grupp, lägga upp undervisning samt författa och marknadsföra läromedel har historiska band med retoriken. Men pedagogiken uppmärksammar härutöver också historiskt och socialt kodifierade tänkesätt om skola, undervisning och institutionell inramning med avseende på makt och kontroll, påverkan och systematisk reproduktion av föreställningar om världen (vad som brukar benämnas läroplansteori).

Hur bygger man upp sin värtalighet i texter, hur bär man sig åt för att påverka läsaren, väcka hans eller hennes känslor, få honom eller henne att omfatta de argument som man menar är viktiga?⁶⁹ Och hur står sig sakupplysning gentemot reklamens stil och språkliga figurer? På vilket sätt uppnår texten *eloquentia*, den värtalighet som mest effektivt kommunicerar med sin publik?

Det finns inom olika typer av informationsgenrer olika normer för bra och dålig kommunikation. Om t.ex. hälsoinformation förmedlas med saklighet som ideal, förmedlas hälsoprodukter med hjälp av reklam, där även känslöpåverkan anses relevant. Paradoxen i skolans värld syns vara att samtidigt som man i skolan kämpar med elevernas motivation och engagemang, använder man sig av läromedel som ofta är uppbyggda kring just enbart fakta-påståenden. Sällan skapas berättelser kring ett skolämne där man sätter in delen i en större helhet.⁷⁰

I retorikens grundarsenal finns tre aspekter på kommunikation: *logos* (påverkan med argument), *ethos* (påverkan genom karaktär och personlighet men även en anpassning till lyssnarens ethos) och *pathos* (påverkan genom att väcka känslor). För att iscensätta detta måste talet/skriften planeras noga (*inventio*) och byggas upp kring vissa hållpunkter (*dispositio*). I talets inledning (*exordium*) skall man fånga åhörarna, i berättelser (*narratio*) skall man vara klar och tydlig så att ”åhörarna tycker sig få alla fakta i sin hand”.⁷¹ Sedan skall man lägga fram sin sak eller tes (*propositio*). Huvuddelen av talet handlar därefter om argumentation för tesen, bevis och mot-

⁶⁹ Vi talar här om 'text' i dess vida bemärkelse, dit även retorik inom bildkonst (jfr Gert Z Nordström 1986) kan räknas. Jfr Boel Englund (1994), som använder sig av Atle Kittangs register-begrepp för att särskilja mellan informerande-, värderande-, förklarande-, övertalande- och strukturerande/meningstilldelande register i läroböcker.

⁷⁰ Mc Ewan & Egan (1995). Jfr. Boström, A. (u.a.), som i sin kommande lic. uppsats fokuserar berättelser i kemi och deras betydelse för elevernas engagemang och förståelse.

⁷¹ Johannesson, K. (1990; s. 61). Se även Andersen, Ø (1995).

bevis och bemötanden av möjliga invändningar (*argumentatio*). I talets avslutning (*peroratio* eller *conclusio*) sammanfattas de viktigaste teserna och argumenten (*recapitulatio*).

Med hjälp av t.ex. *troper*, språkliga figurer som *metafor* (bild, överförd betydelse), försökte man smycka talet och vända åhörarnas/läsarens känslor till förmån för sin egen sak. Vältalighet handlar kort och gott om effektivitet. Senare tiders psykologisk forskning visar också att t.ex. exemplens makt är stor, och att exemplens emotionella kraft betyder mer än själva antalet exempel.

Är då läroböcker 'effektiva' och tar de hänsyn till exemplens emotionella kraft? Det finns sällan någon författare som talar till oss. Snarare möts läsaren av en neutral men auktoritativ röst. Läsaren möter inte någon person, *ethos* är alltså frånvarande. Man kastas mestadels rätt in i 'kalla fakta'. Också *pathos* är ofta frånvarande. Det har under lång tid vuxit fram en 'lärobokstil' som visserligen kan beskrivas med hjälp av termer som saklighet och allsidighet, men där texterna endast i ringa utsträckning har relaterat 'lärobokens värld' till 'elevernas värld'. Om läroboksförfattare har varit passionerade har detta knappast syntts i deras skrifter, snarare är det distans som dominerat läromedlen. Även *logos*-aspekten har många gånger varit otillräcklig, med ganska dåligt underbyggd argumentation. Sällan har argument för eller emot en tolkning presenterats. Snarare har ett sakpåstående lagts efter ett annat sakpåstående, fasett adderats till fasett och bildat en 'solfjäder av information'.⁷² Läroböcker har därför inte självklart varit effektiva i sin kommunikation. De har huvudsakligen vänt sig till en intresserad läsare med tilltro till skolsystemets roll för den egna fortsatta karriären, och därmed (direkt eller indirekt) till bestämda sociala skikt i samhället.

Under det senaste decenniet tycks dock en omorientering vara på väg. Dels gäller detta synen på lärobokstexterna och deras utformning, dels gäller detta förändringar i skolan, med nya elevkategorier, ny teknologi och nytt tänkande kring vad en kurs eller ett ämne 'är'. Denna omorientering i synsätt har också påverkat produktionen av (vissa) nya läromedel vad gäller de skrivna texternas och bildillustrationernas utformning (både vad gäller tryckta texter och CD-rom samt medföljande IKT-länkningar). I förlängningen kommer dessa förändringar med stor sannolikhet också att bidra till utvecklingen av nya, kommunikativa

⁷² Jfr. Selander 1988, s. 30 f.

strategier. Design-aspekter blir med andra ord alltmer relevanta även för läroböcker.

Att övertyga den okände

Informationsmaterial, läroböcker, populärvetenskap etc. vänder sig till en i flera avseenden okänd läsare. Den okände mottagaren – den generaliserade läsaren – skall informeras och övertygas. Samtidigt finns det inga genomsnittliga läsare. Det finns bara individer med en kombination av flera olika personliga och sociala karakteristika, vilka påverkar hur de läser texter och bilder.

För läroboksförfattaren finns problemet att utforma ett personligt 'du' till en ålders- och utvecklingsdefinierad, men samtidigt okänd, mottagare. Hur tänker sig informatören/författaren att den generelle läsaren ser ut? Vänder han eller hon sig medvetet till vissa grupper eller till vissa individer?⁷³ Är det rentav så att läroboksförfattaren inte vänder sig till en person utan till ett 'stadium' och en specifik undervisningspraxis, eller kanske t.o.m. till en begåvningsnivå?

I skolans värld gäller skolkunskaper, vilka fortfarande, till stor del, är beroende av läroböcker. Dessa texter tillhör den typ av texter som Roland Barthes har kallat "lisible", där relationen mellan tecknet och det betecknade är tydligt, etablerad och i någon mening tvingande. Andra texter, som skönlitteratur och filosofi m.fl., kännetecknas av att de är "scriptible", det finns inga lätta passager mellan tecken och betecknat.⁷⁴ Lusten att läsa hänger till stor del samman med att texten inte är självklar, att den måste tolkas. Den okände läsaren måste alltså bjudas in till läsning. Texter som inte har något tolkningsutrymme torde inte skapa något större engagemang. Problemet är att i skolan måste associationsrika och intertextuella symbolsystem 'bindas' till ganska entydiga relationer för att läraren skall kunna bedöma elevens förståelse och kunskaper. Balansgången mellan öppna och slutna texter kan därför bara upprätthållas med individanpassade texter (inte bara vad gäller kunskapsnivå utan också vad gäller kunskapsinriktning).

En annan problematisk aspekt att uppmärksamma rör läromedlens (ibland) 'totalitära' didaktiska ambitioner. Många läromedel

⁷³ På samma vis som lärare främst tycks vända sig till det skikt av eleverna som prestationsmässigt ligger strax över mitten. Se Lundgren, U. P. (1972).

⁷⁴ Barthes, R. (1974).

tycks ha en ambition att ge 'all' behövlig information, att vara tillräcklig som den 'enda' behövliga texten, och samtidigt ger den anvisningar (genom medföljande lärarhandledningar, en text som är dold för eleverna⁷⁵) för hur lärare i klassrummet skall arbeta med eleverna. Detta förstärks av den läsart som lärare själva tränas i, vilket i sin tur försvårar för eleverna att förstå koden för hur undervisningen är upplagd och vilka mål den skall leda fram till. Nutida läromedel försöker råda bot på detta med hjälp av inledande målformuleringar eller motsvarande. Men ännu har inte någon egentlig 'elevhandledning' sett dagens ljus, och ännu finns inget självklart 'öppet' förhållande till skolans texter (jfr avsnittet om didaktiska ideal ovan).⁷⁶

Forskning om läromedel

Forskning om texter, deras innebörd men också deras sociala betydelse, har pågått i sekler. Främst har det varit De Stora Texterna som stått i blickfånget: Bibeln och Juridiken, Poesin, Filosofin och Skönlitteraturen. Visst intresse har dock ägnats åt brukstexter, eller sakprosatexter, som politiska pamfletter, journalistik, teknikinformation, populärvetenskap, läroböcker och nya genrer som faktaböcker för barn.⁷⁷ Trots detta kan man konstatera bristerna i forskning om läromedel/läroböcker:⁷⁸

It is a truism that textbooks are the central tools and the central objects in all modern forms of schooling. The implicit and explicit tasks that they prescribe define the core work of the school. As givens in particular situations, the textbooks that teachers have are the most significant resource for their teaching *and* often the most significant limiting force they face as they seek to accomplish their purposes. [...] Yet, in spite of this centrality of the textbook to the school, and in spite of the persistent attention that has been given to some aspects of the textbooks (e.g. design⁷⁹, readability, bias), the textbook seen holistically has been until quite recently a nearly invisible component of schooling, at least from the viewpoint of conventional educational research.

⁷⁵ Trotzig, E. (1994), Skjelbred (2002).

⁷⁶ Se dock Andersson m.fl. (1995), som är en studerandehandledning för en Liber Hermodskurs.

⁷⁷ Gomez, E. (1991).

⁷⁸ Westbury, I. (1990, s. 1).

⁷⁹ Begreppet 'design' används här i en mycket snäv och avgränsad mening.

I många avseenden har Westbury rätt i sin bedömning. Men glädjande nog har det under de senaste 10-15 åren bedrivits forskning inom området. Inte minst elektroniska medier har bidragit till ett ökat intresse för läromedelsfrågor. Men mycket kvarstår att utveckla vad gäller en mer sammanhållen forskningsinsats.⁸⁰ Jag skall här översiktligt beskriva en del av den forskning som har bedrivits.

Sedan ett halvsekel har det bedrivits läroboksforskning vid *Georg-Eckert-Institut* i Braunschweig, Tyskland. Mycket av arbetet där har fokuserats på hur man i olika (företrädesvis europeiska) länder har beskrivit grannländerna i sina läroböcker, främst i historia och samhällskunskap, för att på så sätt motverka fördomar. Idag fokuserar man även utvecklingsarbete kring läroböcker och kompletterande läromedel.⁸¹ Institutet ger bl.a. ut tidskriften *Internationale Schulbuchforschung* och skriftserien *Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts*. Köthen, i det forna DDR, hade också ett forskningsinstitut inriktat mot läromedel. I början av 1970-talet påbörjades vid *Institut für Schulbuchforschung* i Duisburg ett systematiskt forskningsarbete kring läroboken som politiskt medium.

I Frankrike har *Institut National de Recherche Pédagogique*⁸² under drygt tjugo år bedrivit ett intensivt, om än huvudsakligen historiskt inriktat, forskningsarbete kring läroböcker, och *La Société pour l'Information sur les Manuels Scolaires* har publicerat en småskriftserie riktad till lärare.

The Japan Textbook Research Center i Tokyo inrättades 1976 med huvuduppgift att granska och bedöma läroböcker, driva forskningsprojekt, sprida forskningsinformation till förläggare och hjälpa organisationer och enskilda som vill få översikter över läroböcker.

1988 tillskapades *Colloquium on Textbooks, Schools and Society* i England för att stödja interdisciplinärt, historiskt forskningsarbete kring läromedel. Gruppen utger skriftserien *Paradigm*. Samma år inrättades *Institut für Schulbuchforschung* i Wien med fokus på bl.a. läsbarhet samt *The American Textbook Council* i New York. Vid Mitthögskolan i Härnösand verkade *Institutet för pedagogisk text-*

⁸⁰ Det kan noteras att UNESCO (Pingel, 1999) via Georg-Eckert-Institutet har gett ut en "Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision". I Sverige har Hansson & Tång (1992) gett ut en bibliografi om läroboksgranskning. Ett nytt område är läromedel för interkulturell undervisning, se Mok & Reinsch (1999).

⁸¹ Med projekt i bl.a. Sydafrika, Kina-Korea-Japan och Israel-Palestina.

⁸² Beläget i Paris, men kommer inom kort att flyttas till Lyon.

forskning mellan 1988-94. Høgskolan i Vestfold, Tønsberg/Norge, har sedan några år *Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser*. Andra institutioner, som *SLO* (centrum för läroplansutveckling) i Enschede, Holland, har som huvudsaklig uppgift haft lokal läroplansutveckling och utvärderingsverksamhet, men man har här även sysslat med läromedelsfrågor. Härutöver finns det givetvis en mängd universitetsinstitutioner över hela världen där man på olika sätt bedriver forsknings- och utvecklingsarbete kring läromedel. Som exempel kan tas universiteten i Tartu och Utrecht (CLO) med var sin särskild avdelning för läromedelsforskning respektive läromedelsutvärdering, och University of Sydney med sitt särskilda centrum för forskning och utveckling av läromedel: *TREAT – Teaching Resources and Textbook Research Unit*.

All denna forskning sprids genom olika nätverk, t.ex. genom det kontaktnät som Georg-Eckert-institutet har utvecklat och genom IARTEM – The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (se inledningen).

Hur skall man då klassificera den forskning som har bedrivits? Johnsen delar i sitt översiktsverk *Textbooks in the Kaleidoscope* in forskningen i historiska, ideologi-kritiska, användarorienterade undersökningar samt sådan som har fokuserat produktion och distribution av läromedel.⁸³ Rauch & Wurster urskiljer följande analytiska axlar i läromedelsforskningen: del- och helhetsanalys, aspekt- och samlad analys, horisontal- och vertikal analys, hermeneutisk och erfarenhetsbaserad innehållsanalys, analyser med betoning på likhet alternativt olikhet samt skrivbordsanalys i relation till empirisk resultatutvärdering.⁸⁴

The International Encyclopedia of Education, Research and Studies skiljer mellan: Textbook Analysis (text, kognitiva strategier och praktiska implikationer), Textbook Approval (nationella policies, utvecklingen i USA resp. 'textbook adoption'), Textbook Bias (bias och innehållsanalys), Textbook Content, Textbook Development, Textbook Distribution, Textbook Selection och History of Textbooks.⁸⁵

Den franske forskaren Alain Choppin särskiljer tre huvudområden: *processorienterade* studier med inriktning mot produktion, spridning och användning; *produktorienterade* studier med inriktning mot innehåll, sociala och kulturella aspekter liksom ling-

⁸³ Johnsen, E.B. (1993).

⁸⁴ Rauch & Wurster (1998, ss. 57-62).

⁸⁵ Husén & Postlethwaite (ed).

vistiska och didaktiska; samt *receptionsorienterad* forskning, dvs. hur elever förstår texter.⁸⁶ I ett aktuellt norskt projekt undersöks val, värdering och bruk av traditionella och nya läromedel.⁸⁷ Om det är relativt enkelt att (ur tidsmässig och ekonomisk synvinkel) undersöka tematik, framställning etc. i läroböcker, är det en betydligt mer omfattande operation att ge sig in och studera text-i-bruk, inte minst om man vill genomföra etnografiskt orienterade närstudier. Men det skulle behövas just sådana studier om man ville kunna komma åt inte bara vad, utan framför allt hur, läromedel används och vilken betydelse de har för lärandet. Detta är också den del som är mest försummad i forskning kring läromedel. Jag skall i nedanstående översikt utgå från Choppins indelningsgrund, men modifiera denna något:⁸⁸

- a. System- och processanalys
- b. Produktanalys: ämnesdidaktik, kritisk diskursanalys och historiska studier
- c. Receptions- och läsforskning
- d. Design: analys och utveckling

System- och processanalys

Till denna kategori hör dels produktionen och spridningen av läromedel, dels inramning, val och bruk⁸⁹ av läromedel i skolan. Forskningen vad gäller produktion av läromedel är relativt knapphändig. Förlagen är ofta ovilliga att lämna ut siffror om produktions- och försäljningsvolym, likaså vad gäller deras system för urval av författare och illustratörer m.m, och det är inte alltid så lätt att komma in i förlagsvärlden för att göra intervjuer.⁹⁰ Emellertid finns det på allt fler håll en öppnare attityd vad gäller samarbete

⁸⁶ Choppin, A. (1992, s. 205 f.).

⁸⁷ Vid *Senter for pedagogiske tekster og lærerprosesser*, Høgskolen i Vestfold, har ett treårigt forskningsarbete bedrivits kring *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Här undersöks text och bild i olika skolämnen (historia, kristendomsämne, fysik, språk, musik, bildämnet etc.), lärobokshistoria och nya digitala läromedel.

⁸⁸ Dels för jag samman 'användning' med 'reception', dels lägger jag till en ny kategori: 'design' i bred mening.

⁸⁹ Vad gäller 'bruk' är detta också intressant i relation till elevernas användning och förståelse (jfr kategori c).

⁹⁰ Se dock Huot (1989), Kimberley (1989), Westbury (1990), Young (1990), Carus (1990), Hawke & Davis (1990), Johnsen (1993) samt Flottorp (u.a.), som arbetar med en rapport för projektet Valg og vurdering vid Høgskolen i Vestfold. Se även "Att producera läromedel" (1991), där förläggaren, författaren, redaktören, illustratören och grafikern berättar om sina verksamheter. Sökning på internet vad gäller "textbook production" gav inga träffar.

mellan forskare och förlagsvärld, något som kanske kan förklaras med att forskning inte enbart är upptagen med 'kritisk tillbakablick' utan också är intresserad av design av lärmiljöer och texter för lärande (se vidare under den sista kategorin om design).

Inom svensk pedagogisk forskning har läroplansteori och ramfaktormodeller utgjort ett betydande inslag vad gäller förståelsen av skolans verksamhet. Urban Dahllöf utvecklade en systemteoretiskt baserad modell för att studera undervisningens ramar och processer.⁹¹ Ramfaktorteorin identifierade faktorer som kunde påverka processen, stödja vissa utfall och motverka andra. Även läromedelsfrågorna uppmärksammades här. Läromedel sågs som "informationsförmedlande komponenter i undervisningen [...] konstruerat för att leda mot vissa bestämda mål".⁹² När Ulf P. Lundgren 'vred' ramfaktortänkandet mot de övergripande juridiska, ekonomiska och ideologiska samhällsramarna⁹³ kom läromedelsfrågan till en början i skymundan. Läroplansteoretiska ansatser av det här slaget har dock inspirerat forskare att studera läromedelsförekomst, val av läromedel, läromedelsresursen och dess användning.⁹⁴

Andra forskare har tagit sin utgångspunkt i ett ramfaktorteoretiskt tänkande men därefter inspirerats av andra teoretiska strömningar som "the new institutionalism", där ramarna inte förstås som absolut givna, objektiva entiteter utanför aktörerna utan som integrerade delar av aktörernas rutiner, förståelse och mentala föreställningar.⁹⁵ I sin avhandling har Juhlin Svensson studerat hur lärare väljer läromedel (vilket inom parentes sagt fortfarande ligger vid sidan av den enskilde lärarens och hans/hennes elevs beslut⁹⁶) och hur olika man kan tackla nya krav på förändrat innehåll inom ett ämne. I ett mediaprogram valde man t.ex. en traditionell lärobok medan man inom ett naturbruksprogram valde att utveckla nya läromedel.⁹⁷

⁹¹ Se t.ex. Dahllöf (1978). Jfr Torper (1982).

⁹² Dahllöf & Wallin (1969, s. 10).

⁹³ Lundgren (1979).

⁹⁴ Bromsjö (1961, 1965), Furubjerk-Holmberg-Laginder (1976), Gustafsson (1980), Lundgren – Svingby – Wallin (1982), Axelsson & Odin (1982).

⁹⁵ T.ex. Selander (1994), Juhlin Svensson (2000). Se vidare Powell & DiMaggio (1991) och Scott & Christensen (1995).

⁹⁶ I t.ex. Sverige och Norge sker valet av läromedel i stor utsträckning genom lärarkollegiet (eller nivåer över detta) medan lärare i Australien själva kan fatta beslut om vilka läroböcker som skall användas. Detta kan också medföra att olika elever använder olika läroböcker.

⁹⁷ Juhlin Svensson (2000, s. 43). Se även Bueie (2002).

Produktanalys: ämnesdidaktik, kritisk diskursanalys och historiska studier

Också vad gäller produktanalys finns exempel på forskning som har haft en systemteoretisk utgångspunkt.⁹⁸ Emellertid är det två särskilda områden som utvecklats på ett intressant sätt de senaste decennierna: ämnesdidaktiska studier och kritisk diskursanalys.⁹⁹

Till 'ämnesdidaktik' vill jag även föra sådan forskning som i Sverige gått under rubriken pedagogik, då didaktiken inte varit etablerad här särskilt länge.¹⁰⁰ Här finns exempel på studier av ämnen som historia, geografi, samhällskunskap, fysik, biologi religion, matematik, litteratur och musik.¹⁰¹

Under 1970- och 80-talet utvecklades även ett kritiskt förhållningssätt som gick under beteckningen 'ideologi-kritik'. Här var man intresserad av textens underliggande värderingar och ideologiskt präglade föreställningar, inte minst vad gällde samhällsfrågor och Tredje-världen-problematiken.¹⁰² Andra forskare har utvecklat en 'kritisk diskurs-analys', både kring lärobokstexter och meta-pedagogiska texter¹⁰³, särskilt med social-semiotisk, retorisk eller hermeneutisk inriktning.¹⁰⁴ Också feministiskt orienterade studier av genusproblematiken i läroböcker kan föras

⁹⁸ Laubig m.fl. (1986), Garefalakis (1994).

⁹⁹ Även lingvistiskt orienterade studier bör givetvis uppmärksammas, se t.ex. Westman (1974), Danielson (1975), Lindberg (1985), Strömquist (1992). Björn Melander (u.u.) har gjort en utmärkt översikt över lingvistisk forskning kring läroböcker.

¹⁰⁰ Pedagogik, som i Sverige etablerades med Bertil Hammers professur 1910, har i huvudsak sysslat med frågor som rör läroplansteori, utvärdering, individers lärande/fenomenografi respektive skolans roll i samhället, social skiktning o.likn. 1996 inrättades den första professuren i didaktik (vid LHS). Didaktiken ligger närmare frågor som rör hur ämnesinnehållet i undervisning/lärsituationer formas som ett samspel mellan lärar- och elevaktivitet respektive läromedel (Selander 1997). Termer som allmän didaktik, pedagogiskt arbete och lärande har parallellt etablerats, och de betecknar, med olika betoningar, frågor som ligger i gränzonen mellan pedagogik och ämnesdidaktik. Termen 'ämnesdidaktik' skall dock inte uppfattas i någon snäv mening av typen 'de etablerade skolämnen'. Med ämnesdidaktisk inriktning menas här didaktik som utvecklar tänkandet om samspelet mellan lärande, sociala aktiviteter, sociala artefakter, kunskapsområden och kunskapstraditioner.

¹⁰¹ Andolf (1972), Olsson (1986), Löfdahl (1987), Molander (1987), Engeström (1990), Wennberg (1990), Härenstam (1993), Östman (1995), Englund (1997), Flodin (1998), Knain (1999), Ajagán-Lester (2000), Bronäs (2000), Rostvall & West (2001).

¹⁰² Koritzinsky (1977), Haavelsrud (1979), Nordkvelle (1987), Apple, M. & Christian-Smith, L.K. (1991).

¹⁰³ Selander (1988), de Castell et.al. (1989), Julkunen et. al. (1991), Selander et. al. (1992), Selander & Englund (1994), Östman (1995), Cherryholmes (1997).

¹⁰⁴ van Leeuwen & Selander (1995), Knain (1999), Ekvall (1997, 2001), Melander (1998), Molloy (1998), Mårdsjö (1998), Wendt (1998), Roth & Bowen (1999), Bronäs (2000), Ajagán Lester (2000), Breidlid & Nicolaisen (2002). Se även publikationerna från det första norska sakprosaprojektet (Johnsen 1995, 1996, 1997) samt från det andra, nu pågående, norska sakprosaprojektet under ledning av Kjell-Lars Berge.

hit.¹⁰⁵ En speciell aspekt har rört frågan om demokratin och hur demokrati och mänskliga rättigheter framställs i olika läromedel.¹⁰⁶ Slutligen kan forskning om andra medier än läroböckerna nämnas här.¹⁰⁷

Till kategorin produktanalys kan vi även föra historiskt inriktade studier av läroböcker, vilka ofta är centrerade kring själva texterna, deras innehåll och utformning. Choppins forskning vid INREP kan ses som ett typiskt exempel härpå.¹⁰⁸

Receptions- och läsforskning

Det finns en omfattande forskning kring läsning av bl.a. läroböcker.¹⁰⁹ Forskning om barns läsinlärning och läsutveckling bedrivs av såväl pedagoger och psykologer som lingvister.¹¹⁰ Denna forskning har bl.a. lett fram till olika slags rekommendationer om texters utseende och utformning. Internationellt sett finns det ju en standard för literacy/läskunnighet (från avkodning till förståelse). Detta literacy-begrepp har utgått från texter. När nu allt fler medier används vidgas också literacybegreppet till att gälla både bildavläsning och nyttjande av modern teknologi.¹¹¹

Idag finns också en del forskning kring skolan i relation till ungdomskulturer.¹¹² Här, liksom vad gäller forskning kring narrativer och spel¹¹³, står ofta elevens eget skapande i centrum. Om traditionella narrativa studier fokuserar hur berättelser åter-skapas, är den nyare forskningen kring spel och edutainment mer intresserad av vilken slags berättelser som skapas genom handling. I många datorspel kan programmeraren/författaren inte veta vilken slags historia som faktiskt iscensätts av den spelande.¹¹⁴

¹⁰⁵ SIL initierade på sin tid ett antal studier kring pojkar-flickor i läroböcker. För en teoretiskt baserad genusstudie, se von Wright (1999). Se även Marthinsen (1998).

¹⁰⁶ Menschenrechte/Human Rights. *Internationale Schulbuchforschung*, (1994), Fritzsche (1997), Bronäs (2000).

¹⁰⁷ Forsslund, T. (2002). Jedeskog (2000), Lilja & Lindström (2002), Keerberg (2002), Klep (2002), van Leeuwen (2002).

¹⁰⁸ Choppin (1992). Se även Stray (1991).

¹⁰⁹ Se t.ex. Jansen (1969), Myrberg (1978), Bamberger (1984, 1988), Mikk (1981, 2000), Bartlett (1997). En sökning på internet vad gäller "läs-" respektive "read" resulterar i en ofantlig mängd träffar.

¹¹⁰ Se t.ex. Johansen, J. (1991), Hene, B. & Wahlén, S. (1991).

¹¹¹ Johnson & Eisenberg (1991), Barton (1994), Harrison & Stephen (1996), Bruce (1997), Hayden (1999), Saparniené et.al. (2002).

¹¹² Se t.ex. Knudsen (2002).

¹¹³ Klerfelt (2002).

¹¹⁴ Aarseth (1997), jfr också begreppet 'story-grammar' hos Bruner (1986).

Vad gäller läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har det funnits kontroverser kring vad frågan egentligen handlar om: läsavkodningsproblem, hjärnskador, psykiska och/eller sociala problem m.m.¹¹⁵ Man tycks vara överens om att dyslexi är en särskild sorts läs- och skrivsvårigheter, men att det också kan finnas andra problem med läsning och förståelse av texter. Läromedel för funktionshindrade som dyslektiker kräver en genomtänkt syn på vilka kriterier som skall ställas i fokus.¹¹⁶

Det finns, slutligen, exempel på några evalueringsstudier av läromedel som baseras på lärarnas och elevernas *aktiviteter* och läromedlens roll för deras 'förståelse' snarare än på det 'förprogrammerade' materialet.¹¹⁷

Design: analys och utveckling

Design är ett begrepp som idag används i kommunikativa sammanhang, alltså inte endast vad gäller formgivning.¹¹⁸

Design stands midway between content and expression. It is the conceptual side of expression, and the expression side of conception. [...] Designs are means to realise discourses in the context of a given communication situation. But designs also add something new: they realise the communication situation which changes socially constructed knowledge into social (inter-) action. [...] But design is still separate from the actual material production of the semiotic product or the actual material articulation of the semiotic event.

Design blir med detta synsätt också något dynamiskt som iscensätter idéer och förändrar sociala innebörder. Att forskare alltmer intresserar sig för design i skolans värld kan förstås utifrån de nya villkor som gäller för social produktion och socialt samspel, och berör därför alla de tre föregående kategorierna.¹¹⁹ Invanda roller har förändrats, experter blandas med icke-experter och ständigt aktualiseras nya överväganden och ställningstagande. Den pedagogiska och didaktiska forskning som idag intresserar sig för

¹¹⁵ Se vidare Hjälmeskog (1999).

¹¹⁶ Svärdemo-Åberg (1999), Engh (2002).

¹¹⁷ Eik (2001), Sikorova (2002), Horsley (2002), Klep (2002), Reints (2002), Tholey & Rijlaarsdam (2002).

¹¹⁸ Kress & van Leeuwen (2001, s. 5f.).

¹¹⁹ Rauch & Wurster (1997) beskriver systematiskt läroboksforskningen i ljuset av utbildningsforskning och pekar på samhällets, fackområdets resp. barnets krav på undervisningen. Man gör här en systematisk genomgång av naturvetenskapliga läroböcker med inriktning på såväl text (t.ex. sekvensering) som realisering i praxis.

design-frågor försöker också bryta med invanda föreställningar och nedärvda traditioner om vad undervisning, skolämne och lärande 'är' eller 'bör vara'. Istället försöker de iscensätta nya praktiker, tillåta kunskapen att gestaltas på nya vis och fokuserar mer aktivitet och samspel än abstrakta klassificeringar.¹²⁰

Utvecklingen inom 'instructional design' inriktas mot självstyrning. 'Scaffolding', ett välkänt begrepp i undervisning, tillämpas nu även på särdrag i själva mediet.¹²¹

Scaffolding refers to providing support to learners while they engage in activities that are normally out of their reach. It involves guidance in the forms of hints, questions, and materials that lead learners through a process of solving problems. When used in traditional teaching, scaffolding implies that teachers must set up the environment to help students identify what they need to do rather than tell them [...]

Kraven på aktivitet och inter-aktivitet medför att även det som kallas 'learning media' utsätts för kritik då de många gånger ger uttryck för en passiv syn på lärande.¹²² Ett försök att komma förbi detta är 'learner-centred design' (LCD), där sådana pedagogiska texter skapas så att den lärande individen tillåts växa, där man försöker håller kvar motivationen genom att inte ge för komplexa och svåra uppgifter och där man accepterar olikhet: att olika elever/studenter befinner sig på olika kunskapsnivåer, har olika personliga, kulturella och sociala förutsättningar, olika lärstilar etc. Med moderna medier uppstår således i grunden samma frågor som varit aktuella i mer traditionell läromedelsforskning – men med större möjlighet att utveckla flexibilitet och individuell anpassning.

Begreppsdefinitioner

Läroboken har utgjort en del av kulturarvet, den har varit en nivå-sättare för undervisning och ett redskap för en (möjlig) dynamisk omvärldsorientering. Med skolans utveckling har allt fler sorters texter kommit till i användning i undervisning och begreppet läromedel används för att täcka av de flesta, för att inte säga alla, artefakter som används i en lärandesituation.

¹²⁰ Fischer-Lichte & Wulf (2001), Wulf et.al. (2001).

¹²¹ Katzeff (2002, s. 3).

¹²² Doherty (1998), Otnes (2001).

Läromedel

I en tidig utredning om skolans läromedel skriver Dahllöf & Wallin:¹²³

Med *läromedel* avser vi de informationsförmedlande komponenterna i undervisningen. De kan utgöras av en lärobok med eller utan illustrationer, en film, ett bildband, ett undervisningsprogram o.l. I rollen som informationsförmedlare ser vi också läraren som ett läromedel.

Läromedlet är konstruerat för att leda mot vissa bestämda mål, vanligen av kognitiv karaktär. [...]

Ett *läromedelsystem* är en kombination av läromedel, vilka samordnats till en totalitet avsedd att leda mot mer mångdimensionella mål än det enstaka läromedlet.

Dahllöf & Wallin skriver vidare att om man nyttjar ett läromedelsystem får läraren en ny roll som är mer administrativ, övervakande och individuellt hjälpanande till sin karaktär.¹²⁴ Karl-Georg Ahlström framkastar i samma utredning tveksamheter vad gäller en alltför vid definition av läromedel och hur svårt det blir att skilja mellan läromedel och hjälpmedel.¹²⁵

[...] det är knappast möjligt att finna en definition av läromedel som är tillräckligt snäv för att vara användbar – det fordras snarast ett klassifikationssystem. Definitionen ovan innebär ju att både läraren och eleven under vissa betingelser kan betraktas som läromedel, att ingen distinktion görs mellan exempelvis en film och projektor, eller mellan en lärobok och uppslagsbok eller mellan en undervisningsfilm och ett diagram exponerat med skriftprojektor.

I *Skolförordningen* (1971:235, 1 kap. 5 §), liksom i *Särskoleförordningen* (1986:573, 3 §), definieras läromedel som ”sådan som kan användas för att nå målen i undervisningen”. Denna formulering återkommer sedan i olika texter. I förarbetena till Lpf 94 skrivs på motsvarande vis att: ”Läromedel är sådant som lärare och elever väljer att använda för att uppnå uppsatta mål”.¹²⁶ *Pedagogiskt uppslagsverk* definierar läromedel som ”pedagogiskt hjälpmedel i undervisningen”.¹²⁷ I Lgr 80¹²⁸ skriver man:

¹²³ Dahllöf, U. & Wallin, E. (1969, s. 10).

¹²⁴ a.a. s. 15.

¹²⁵ Ahlström (1969, s. 144 f.)

¹²⁶ SOU 1992:94, Kap. 6, Bilaga 1, s. 170.

¹²⁷ Pedagogisk uppslagsbok (1996, s. 376).

¹²⁸ Mål och riktlinjer, s. 50.

För skolarbetet finns också speciella läromedel, producerade för undervisningen. Tryckt material som täcker väsentliga delar av ämne, ämnesgrupp eller kursmoment, måste spela en viktig roll, bl.a. för att ge fasthet och sammanhang i studierna

Detta formuleras sedan som basläromedel i *Förordningen om vissa statliga insatser beträffande läromedel*,¹²⁹ och: ”Statens institut för läromedel skall pröva om ett läromedel skall få antas som basläromedel [...]”.

SIL (Statens institut för läromedelsinformation) gav också ut anvisningar om vad som skiljer basläromedel från icke-basläromedel:¹³⁰

Basläromedel är:

- Faktabok, grundbok, kursbok, basbok, textbok i språk, läslära för låg- och mellanstadiet samt bibel.
- Talböcker enligt punkt 1 för synsvaga och andra funktionshindrade.
- Arbetsinstruktion (ofta förekommande inom tekniska ämnen och yrkesinriktad utbildning) eller faktabok med arbetsinstruktion.

Som exempel på läromedel som *inte* kan fastställas som basläromedel:

- Arbetsbok, övningsbok hörande till grundbok, faktabok.
- Väsentliga hjälpmedel, t.ex. psalmbok, ordlista, ordbok, lexikon, grammatik, sångbok, tabeller och formelsamlingar, antologier samt annat material av uppslagsbokscharakter.
- Övriga tryckta läromedel (t.ex. lärarhandledning, läroplan, läsebok för undervisning fr.o.m. mellanstadiet, nothäfte) och annat material (t.ex. bildband, film, ljudband, TV-program, datorprogram).

I det brasilianska projektet *Lära och undervisa med texter*¹³¹ diskuteras även icke-skoltexter som television, teletidning, tidning, radio, teater, serier och spel.¹³² Medieutvecklingen påverkar naturligtvis vad som kan räknas in i läromedelsbegreppet.

¹²⁹ 1982:393, 3 §.

¹³⁰ Skolböcker 1 (1988, s. 43).

¹³¹ *Aprender e ensinar com textos*. Projektet, med säte i São Paulo, leddes av L. Chiappini.

¹³² Citelli (red; 1997).

Begreppet *läromedia* lyfts fram i Regeringens proposition 1995/96 om åtgärder för att bredda och utveckla informationstekniken i skolan:¹³³

Traditionellt sett har läromedel arbetats fram av lärare för att sedan produceras och distribueras av läromedelsförlagen. Genom IT och multimedia kan en helt ny typ av läromedel tas fram. Ett namn som ofta används är läromedia. Det finns få lärare som idag har tillräckligt med kunskap för att kunna producera läromedia.

Som framgår av dessa nedslag i utredningar, förordningar, propositioner m.m. alltsedan 1960-talet har begreppet läromedel använts på ett mycket vidsträckt och tämligen precist sätt. Omformuleringen från läro-medel till läro-*media* förändrar härvidlag ingenting. Genomgående blandas intention med funktion, användning med texttyp och lärostoff med redskap. Jag skall längre fram återkomma till detta och föreslå (åtminstone preliminärt) en annan indelningsgrund. Men låt oss först se på hur läroböcker har definierats.

Läroböcker

Läroböcker har funnits sedan antiken. T.ex. var *lärodikten* – eller den didaktiska poesin – under antiken ett verk på vers med syfte att undervisa. Endast formen var gemensam med poesin. Ett klassiskt verk i denna genre var Vergilius *Georgica*, en bok om jordbrukskötsel. Det är mer tveksamt om detta verk idag skulle betraktas som en lärobok. Den moderna läroboken skapades med industrisamhällets skola och den allmänna skolplikten. Läroboken hade flera funktioner: den skulle avgränsa vad som 'lärdes ut' på de olika skolstadierna, den skulle utgöra navet för verksamheten i klassrummet, hålla eleverna sysselsatta och få alla att arbeta i samma takt, och den skulle också komplettera läraren som inte alltid var så välutbildad.

Det finns många möjliga svar på vad en lärobok 'är'. *Pedagogiskt uppslagsverk* skriver lakoniskt: "lärobok, se -> läromedel".¹³⁴ I *Rapport från Läromedelsöversynen* 1988 skriver man:¹³⁵

¹³³ Regeringens prop. (1995/96: 125, s. 30).

¹³⁴ Pedagogisk uppslagsbok (1996, s. 376).

¹³⁵ Skolböcker 1 (1988, s. 49 f.).

Läroboken har en stark ställning inom ramen för det vida läromedelsbegreppet. De flesta lärare vill ha bra läroböcker för sin undervisning och en stor del av läromedelsresurserna används för läroboksinköp. Men det förekommer också *skolarbete utan läroböcker* (sic!).

Chris Stray har försökt skilja mellan lärobok och skolbok:¹³⁶

For example, if we confine the word textbook to books produced for use in instructional sequences, then we exclude books whose authors did not intend such use. When a copy of Shakespeare's play, even a plain text, is brought into the classroom and used for teaching, it becomes, in a sense, a textbook. [...] Here the available English vocabulary can help by enabling us to distinguish *textbooks* from *schoolbooks*. The former term may be reserved for books written, designed and produced specifically for instructional use, the latter for books used in instruction but less closely tied to pedagogic sequences. [...] which can be traced in the histories of words. *Schoolbook* is first attested in the 1750s [...] *Textbook* does not appear until the 1830s. Its predecessor *text book* is much older, and devotes the text, usually Latin or Greek, used for instruction.

Åtskillnaden mellan lärobok och skolbok skulle kunna fungera även på det svenska språket. Ett problem är att 'bok' som medium står centralt, vilket utesluter andra medier. I en brasiliansk studie av undervisning i portugisiska skiljer da Silva m.fl.¹³⁷ mellan *didaktisk* litteratur, den litteratur som konsulteras av läraren för att fungera i arbetet, även om texten inte ursprungligen skrivits för något pedagogiskt syfte, men som har införlivats i skoltraditionen och som det hänvisas till i instruktionerna, och *didaktiserade* texter, som för första gången kommer in i skolarbetet. Här är det inte förpackningen, mediet, som står centralt utan i vad mån texten införlivats med skolarbetet och dess ramar. Den franske forskaren Alain Choppin skiljer mellan läroböcker i strikt mening ("livres scolaires stricto sensu"), alla de hjälpmedel man kan använda i undervisning, och som är allmänna och permanenta (jfr da Silva) samt administrativt beslutade böcker för användning i skolan.¹³⁸

¹³⁶ Stray, C. (1991, s. 1).

¹³⁷ da Silva et.al. (1997, s. 31 f.): "Como ponto de partida, os textos que circularam nas aulas de Língua Portuguesa durante as semanas de observação foram divididos em dois grandes grupos: os *didáticos*, presentes no livro adotado ou consultado pelo professor, ou seja, aqueles que, mesmo não sendo originariamente escritos com fins pedagógicos, já passaram pelo processo de didatização ao serem selecionados para o manual, portanto já com um recorte afinado e um trabalho elaborado; e os *didatizados*, aqueles selecionados pelo professor para serem levados para a sala de aula e didatizados pela primeira vez com sua proposta de trabalho."

¹³⁸ Choppin (1992, s. 14f.).

I SIL:s bestämning ovan av basläromedel beskrivs bl.a. grundbok, kursbok, basbok, textbok i språk och läslära, vilka kan antas motsvara läroboksbegreppet. Grepstad inordnar, i boken om sakprosans teori och praktik, under beteckningen 'lärobok', undergenrerna lärobok, läsebok och föreläsning i tryckt form.¹³⁹

Även om här förekommer olikartade definitioner, är det uppenbart att lärobok, till skillnad från läromedel, ses som något mer avgränsat och urskiljbart. En lärobok förblir en lärobok även utanför skolan, medan definitionerna av läromedel ovan medför att en och samma text på en gång kan vara och inte vara läromedel, beroende på om det används i eller utanför skolan.

Ibland diskuteras vissa texttypiska drag i läroböcker. Grepstad menar att en lärobok kännetecknas av att den är utformad som en pedagogisk text till skillnad från argumenterande och utredande texter, berättande respektive instruerande texter.¹⁴⁰ Det finns dock inga egentliga argument för att en lärobok inte skulle kunna innehålla såväl argumenterande och berättande som instruerande texter. Det särskiljande dragen, menar jag, ligger på ett annat plan och nödvändiggör en koppling till såväl syfte och funktion som institutionell inramning.

Pedagogisk text – början på en begreppslig omdefiniering

I ett arbete som syftade till att bryta upp invanda föreställningar om läroböcker/läromedel etablerades begreppet 'pedagogisk text'. Syftet var dels att öppna för en vidare förståelse av text och samtidigt försöka avgränsa detta gentemot andra slags sakprosa-texter.¹⁴¹

Med pedagogisk text kan vi mena lärobok, läsebok, övningsbok eller ett undervisningsprogram i filmens eller videons form. Grundidén med den pedagogiska texten är att den ska återskapa eller reproducera befintlig kunskap, inte skapa ny kunskap. Det måste alltså ske ett *urval* och en *avgränsning* av det som ska återges. Dessutom måste texten *struktureras* i enlighet med vissa pedagogiska krav. Dessa kan gälla utbildningsnivå osv., men ett för alla pedagogiska texter genomgående drag är att de ska förklara någonting och att den kunskap som texten återger ska kunna *prövas* och *kontrolleras* av läraren på ett relativt enkelt sätt. Innehållet i den pedagogiska texten karakteriseras också av att *kunskap och moral är sammanvävt* på sätt som har officiell sanktion

¹³⁹ Grepstad (1997, s. 518).

¹⁴⁰ a.a. s. 508. ff.

¹⁴¹ Selander (1988), s. 17 resp. s. 28.

men som oftast inte är uppenbart i texten utan ligger fördolt i den. En pedagogisk text är *producerad för en bestämd institutionaliserad användning*, ett utbildningssystem med en egen rumslig, tidslig och social organisering som klasser, lektioner, stadier osv. [...]

Vi kan därför skilja mellan:

1. *texter om pedagogik/undervisning*: till denna kategori kan vi föra vetenskapliga och populärvetenskapliga texter om pedagogik och undervisning, journalistiska artiklar, den skrivna läroplanen etc.
2. *texter för pedagogik/undervisning*: a) juridiska anvisningar, läroplanssupplement som föreskriver eller föreslår olika moment, lärarhandledningar, reglementen m.m. och b) *pedagogisk text*, läroboken, övningsboken, läseboken samt filmer, ljudband m.m. som är framställda för ett visst pedagogiskt syfte
3. *texter i undervisning*: härunder faller alla texter som kan användas i en undervisningssituation.

Även vissa text-karakteristiska drag diskuterades här, som texternas slutenhet, deras realreferens och att texterna är ikuggade.¹⁴² Dessa försök till genre- och textbestämning av den pedagogiska texten som en kommunikativ text i vid mening, kopplad till och styrd av en speciell institution, har även inspirerat andra forskare.¹⁴³ De har bidragit till att skilja texter som producerats för undervisning från texter som pedagogiserats eller didaktiserats i undervisning, att hålla isär förpackningsformat från textens syfte samt specificerat några typiska (men därmed inte absolut tvingande eller ens nödvändiga) drag i själva textutformningen.¹⁴⁴ Men begreppet 'pedagogisk text' är möjligt att precisera ytterligare. Ett förslag till en sådan precisering följer nedan.

¹⁴² a.a. s. 30 ff. 'Realreferens' handlar om att texten pekar mot något som ligger utanför texten. Ricoeur (1979, s. 190) skiljer mellan den poetiska diskursens 'centripetala riktning' som pekar in mot sig själv och den deskriptiva och didaktiska diskursens 'centrifugala riktning' som pekar ut från sig själv, mot en referens utanför texten. Detta är två olika sätt att återberätta verkligheten. Jfr Bruners 'paradigmatic-' respektive 'narrative modes of thought'. 'Ikuggad text' är en text som inte ger utrymme för ironi (termen är från Furberg 1982, s. 32 f.).

¹⁴³ Se t.ex. Johnsen (1993), Grepstad (1997 a), Englund (1997), Juhlin-Svensson (2000), Ajagán Lester (2000).

¹⁴⁴ Man kan också hävda att texttypologin utgår från vissa ämnesområden som historia och samhällskunskap. Det är möjligt att andra text-specifika drag finns i läroböcker i matematik, fysik och kemi samt i olika främmande språk. Jfr Eco (1984).

Pedagogisk text som kulturell artefakt

Vad 'är' en lärobok och ett läromedel? Både genrer och texttyper förändras över tid.¹⁴⁵ Begreppet 'pedagogisk text' skall här diskuteras som en särskild aspekt av 'kulturell artefakt', vilken används i specifika lär-situationer och vars innehåll bearbetas i relation till speciella uppgifter. En variant av den pedagogiska texten skall också lyftas fram, en text som har likartat syfte men som inte har riktigt samma utformning och som har en vidare institutionell funktion. Detta innebär att begreppet läromedel relateras till:¹⁴⁶

[...] a more interactive and pragmatic explanation of text apprehension whereby meaning is contingent on the interaction between the reader's prior knowledge, the institutional setting within which the reading task is situated, the teacher who teaches the text and the distinctive features of the textbook per se.

Medveten om bristerna i all slags klassificering skall jag i det följande ändå försöka avgränsa olika texters syften, utformning och text-typer i relation till de kommunikativa sammanhang de ingår i.¹⁴⁷ Det som är gemensamt för de olika kategorierna nedan – första, andra respektive tredje ordningens artefakter – är att de på olika sätt medierar vår kunskap om världen och därmed skapar olika slags förutsättningar för vårt sätt att läsa och uppfatta olika texter.

Första ordningens artefakter – föremål av bearbetat råmaterial

Till denna kategori kommer jag att föra sådana föremål som plockats, huggits ut, grävts fram etc. ur naturen och som bearbetats och klassificerats. T.ex. herbarier med torkade växter ordnade efter Linnés sexualsystem, mineraler ordnade efter ålder, tillkomst eller fyndort eller skelett och uppstoppade djur. Första ordningens artefakter baseras på vårt sätt att göra *distinktioner* och *klassificera* vår omvärld.¹⁴⁸ Klassificeringen som sådan tillhör dock tredje ord-

¹⁴⁵ Ledin, P. (1996).

¹⁴⁶ Luke, C. et.al. (1989, s. 258).

¹⁴⁷ Att klassificera är naturligtvis ingen 'oskyldig' affär. Varje klassificering synliggör något och döljer något annat. Se t.ex. Lakoff (1987). Ledin (1997) kritiserar den texttypologi som Grepstad (1997a) lanserar. Grepstad (1997b) försöker sedan bemöta denna kritik. I min klassificering här finns t.ex. ingen kategori som berör 'den enskilde läsarens smak av den lästa texten'.

¹⁴⁸ Linnés sexualsystem bygger på yttre likheter och skillnader. Gen-analyser har medfört delvis andra indelningar, då man här fokuserar inre likheter och skillnader. Båda

ningens artefakt (se nedan). En klassificering kan dessutom ha olika funktioner i en skolkontext respektive i en forskningskontext.

Andra ordningens artefakter – redskap, modeller och rum

Denna indelning bygger på *funktion*. Hit förs dels *redskap* av olika slag som mikroskop, stjärnkikare, radar, ekolod, räknesticka, miniräknare, böcker och datorer; dels *rum* som laboratorier, klassrum, kyrksalar, teaterlokaler, konsertsalar, planetarier och museér¹⁴⁹; dels *modeller* som kan illustrera sådant som kroppens olika delar, molekylernas uppbyggnad, planeternas inbördes ordning och rörelser, historiska miljöer men också modeller över olika dynamiska processer.¹⁵⁰ En och samma användning kan ändras över tid: böcker läser man i men man kan också användas dem till att pallra upp en projektor på, en kyrksal eller en järnvägsstation kan bli en utställningshall, ett bageri eller ett fängelse kan bli till hotell, skolsalar kan byggas om till lägenheter osv. Jag vill därför skilja mellan *ursprungsfunktion* och *adderad funktion*.¹⁵¹ Till pedagogiska artefakter vill jag föra t.ex. skolbyggnader och skolsalar och modeller framtagna för undervisningsbruk.

klassificeringarna 'fungerar', beroende på syftet med dem. Det kan dock innebära att en och samma växt kan föras in under olika arter eller familjer.

¹⁴⁹ Modern arkitekturteori ger fascinerande exempel på platsens fenomenologi, den rumsliga strukturens betydelse för att underlätta/försvåra vissa handlingar, rörelser och flöden osv. Se tidskriften Kairos temanummer om *Arkitekturteorier* (1999).

¹⁵⁰ Modeller är centrala i olika sammanhang. Med hjälp av process-modellering försöker vi beräkna utfall och konsekvenser av olika slags händelser (som i meteorologiska förutsägelser) eller handlingar (som konsekvenserna av jakt på utrotningshotade djurarter eller räntnivåer). Wikström (1997) ger exempel på användning av dynamisk modellering i skolundervisning.

¹⁵¹ Det är inte alltid självklart vad ursprungsfunktionen har varit. Inom tillämpad arkeologi försöker man förstå hur olika föremål har använts. En yxa kan ha varit ett bruksföremål men också ett kultföremål, en miniatyr av en människa kan ha varit en docka men också ett totem osv.

Tredje ordningens artefakter – vetenskapliga, pedagogiska och ideologiska texter

Denna kategori omfattar en *institutionellt* bestämd *text*, en *innehållslig/kommunikativ genre som gestaltats via, men inte är detsamma som, en fysisk artefakt av andra ordningen*¹⁵². Det kan då röra sig om *tal* ('live' eller på vaxrulle, ljudband etc.) *tal* och/eller *rörelse* (på film, video, CD, dvd etc.; jfr rörelse utan tal som gymnastik¹⁵³ och dans), *skriven text* (på sten, papyrusrulle, pergament, papper eller datorskärm osv.), *bild* (på papper, duk, plast, väggar och tak, datorskärm, film etc.) samt *föremål* som 'pedagogiska leksaker' och Montessori-material. 'Text' förstås som tolkningsbara, meningsfulla gestaltningar.¹⁵⁴ Själva gestaltningen bidrar till att forma innehållet.¹⁵⁵ En och 'samma' text blir därför inte 'samma' text i ett föredrag, i en lärobok och i ett animerat datorprogram.¹⁵⁶

En 'pedagogisk text' ses här som en särskild kommunikativ genre: dels Pedagogisk Text Typ I (PTT-I) som är tillkommen inom ramen för en utbildningsinstitution, dels Pedagogisk Text Typ II (PTT-II) som är inriktad på upplysning/lärande i ett vidare sammanhang. En Pedagogisk Text Typ I (PTT-I) är primärt skapad för avgränsade, väldefinierade och kontrollerade undervisnings- och lärandesituationer. En pedagogisk text i denna kategori kan därmed omfatta både texter producerade 'för' studerande och texter producerade 'av' studerande i en undervisnings-situation.

En Pedagogisk Text Typ II (PTT-II) är primärt skapad för lärande i sådana institutionella sammanhang som inte är explicit avgränsande och kontrollerande.¹⁵⁷ Gränserna mellan de olika kategorierna är visserligen inte knivskarpa, men om vi nöjer oss med (det Wittgenstein kallade) 'familjelikheter' kan en tillräcklig

¹⁵² Jfr Kress & van Leeuwens (2001) definition av design (s. 26 ovan): "Designs are means to realise discourses in the context of a given communication situation [...] But design is still separate from the actual material production [...]."

¹⁵³ Se t.ex. Meckbachs & Söderströms avhandling (u.u) om gymnastik som rörelse-ideal.

¹⁵⁴ Det är frestande att tillägga 'intentionella gestaltningar', dvs. avsedda gestaltningar. För det mesta rör det sig nog också om intentionella texter, men alltsedan Freud och Foucault förefaller det rimligt att också betrakta icke-intentionella yttringarna som tolkningsbara och meningsfulla enheter.

¹⁵⁵ Inte bara i den enkla meningen att Iliaden är indelad i 24 kapitel eller sånger beroende på att den rymdes på 24 papyrusrullar, utan också i den meningen att formen påverkar den möjliga interaktionen mellan text och läsare/lyssnare samt att själva kommunikations-situationen möjliggör olika slags responser och handlingar.

¹⁵⁶ Även om 'denotationen' – det utpekade – refererar till samma företeelse så blir 'konnotationerna' – de olika associationerna – olika. För en djupare analys av relationen form-innehåll, se t.ex. Rosengren (1998, 2002).

¹⁵⁷ Detta innebär att jag härmed utvecklar och delvis förändrar begreppsapparaten från Selander (1988).

grad av precision uppnås. Följande översikt kan, menar jag, tillräckligt väl illustrera skillnaderna mellan de olika slags texter vi här avgränsar:

Klassificering av institutionellt avgränsade texter

| A | <i>Vetensk. text</i> | <i>Ped. Text Typ I</i> | <i>Ped. Text Typ II</i> | <i>Ideologisk text</i> |
|---|--|--|---|--|
| B | Forsk. samhälle | Utbildning | Flerinstitutionell | Flerinstitutionell |
| C | Ny kunskap Prövbarhet | Realisera läroplanen Läsningen kontrolleras | Informera, fostra Läsn. kontrolleras ej | Påverka, sälja Läsn. kontrolleras ej |
| D | Anpassad till uppnådd kunskap och andra forskare | Anpassad till ämne och till en definierad och beroende ¹⁵⁸ läsare | Anpassad till en odefinierad, autonom intressent | Anpassad till en odefinierad, autonom intressent |
| E | Vet. artikel | Kurshäfte, lärobok-/kursbok, CD-rom, lärarhandledning, handbok ¹⁵⁹ , elevtext | Handbok ¹⁶⁰ , encyklopedi, instruktionsbok, vägskylt, populärvetenskap | Politiskt tal, reklam, läroplan, predikan |

Teckenförklaring:

- A. Textgenre.
- B. Sammanhang för vilken texten primärt är producerad och där den används.
- C. Textens syfte är i den vetenskapliga kontexten att presentera ny kunskap, och denna skall kunna prövas, ifrågasättas och testas av andra forskare. I utbildning skall texten realisera läroplanen och redan känd kunskap. PTT I förmedlar 'det allmänt accepterade' och det är *förståelsen av texten* som prövas. Denna text har även en klart *fostrande och normerande* roll, något som dock vanligen är dolt. På arenor där man använder andra slags pedagogiska texter (PTT II) är syftet främst att informera, även om vissa fostrande inslag förekommer även här. Vad gäller utpräglat ideologiska texter som läroplaner, propaganda eller reklam etc. är syftet att *påverka* och koppla *budskapet/produkten till en handlingsbenägenhet* som att bete sig på ett visst sätt (t.ex. följa vissa påbud), att rösta eller köpa en viss produkt.
- D. Textens utformning. I den vetenskapliga kontexten är texten baserad på 'forskningsfronten' och förutsätter en insatt läsare. I utbildningskontexten är texten nivågrupperad efter tänkta tidigare kunskaper (vilket bestäms av läroplaner/kursplaner) och efter läsarens tänkta förmåga att läsa texten.¹⁶¹ PTT II

¹⁵⁸ Både eleven och läraren är beroende av skolans kontrollsystem.

¹⁵⁹ Som husliga handböcker (Mårdsjö, 1998).

¹⁶⁰ Som soldathandböcker (Wendt, 1998).

¹⁶¹ Dels är elever grupperade efter ålder, dels efter olika slags kategorier rörande funktionshinder.

respektive ideologiska texter kan dels vara utformade för att passa 'mannen på gatan' och blir därför ofta ganska torftiga, eller så är de specialdesignade för vissa grupper.¹⁶²

E. Exempel på text-typer.

Den institutionella avgränsningen utgör här en grund. Institutioner producerar dels *synliga och externt* riktade texter: 1) dokument med explicita målformuleringar; 2) pedagogiska texter som informationsmaterial eller instruktioner samt 3) utvärderingsrapporter och vetenskapliga rapporter. Härutöver finns det *dolt, internt* material som: 4) sammanträdes- och beslutsprotokoll och, i förekommande fall, 5) analysprotokoll av enskilda klienters/kunders/elevens m.fl. problem och behov, skrivningsresultat m.m. Sammantaget ger dessa olika skriftliga dokumentationer en bild av institutionernas omvärldsuppfattning, handlingsstrategier, ansvarsområden och aktionsradier. Som Malinowski iakttog i sina studier av Trobrianderna¹⁶³ är det inte ovanligt att man i en kultur säger en sak (kollektiv självförståelse) men gör något annat. I diskrepansen mellan måldokument och informationsmaterial (som mellan läroplan¹⁶⁴ och läromedel) finns ett utrymme för en kritisk förståelse av institutionernas verksamheter.¹⁶⁵

Man kan förstå texter som delar av en ständigt pågående dialog mellan såväl text och (redan skriven) text som mellan skribent och läsare.¹⁶⁶ En pedagogisk text ingår i ett flertal dialogiska relationer: t.ex. med läroplaner och ämnestraditioner, med lärare och elever, med skolpolitiker, provkonstruktörer och utvärderare. Inte alla dessa dialogiska relationer behöver vara medvetna. Dialogen förs inom ramen för traditionen. Men om denna blir medveten finns också möjlighet till personligt ställningstagande och nya, gränsöverskridande texter.

¹⁶² Svårigheterna med detta visas t.ex. i valaffischer, som ofta blir tämligen intetsägande. Vad gäller reklam i t.ex. TV är denna ofta baserad på föreställningar om olika tittargrupper vanor och programval.

¹⁶³ Malinowski, B. (1922).

¹⁶⁴ Läroplan uppfattas vanligen som det skrivna läroplansdokumentet. Man kan tala om läroplan (curriculum) i en vidare mening: 1) det medvetna tänkandet bakom vissa mål och avsikter, 2) de villkor som är fördolda men ändå påverkar mål och avsikter; 3) de institutionella ramar som på olika sätt avgränsar eller möjliggör vissa handlingar (se. t.ex. Dahllöf 1978; Lundgren 1979); men även i bemärkelsen d) resultatet av skolarbetet.

¹⁶⁵ Relationen läroplan-lärobok är också ett exempel på en relation mellan elit och massa. Ur den synvinkeln är läroboken som ett modernt fenomen lika intressant att studera som t.ex. antikens retoriska tal. Jfr Ober (1989).

¹⁶⁶ Bakhtin (1988).

Aspekter på lärande

Synen på lärande har genomgått en så stark förändring att man kan tala om en 'pedagogikens kopernikanska revolution': från lärarstyrd, instruerande, nivågrupperad och bedömning av avgränsade färdigheter till lärande-centrerad, undersökande, interaktiv, samverkande, heterogen undervisning som bedöms efter förmåga att lösa problem.

Inläring, utveckling och minne

Sättet att se på inläring/lärande har växlat över tid. B.F. Skinners¹⁶⁷ teori om beteendepåverkan (stimulus-respons), vilken bl.a. omfattade förstärkning resp. utsläckning av beteende, kom att få ett oerhört genomslag på 1960- och 70-talet. Denna 'behaviorism' utmanades sedan av ett helt annat tänkande där den inre, kognitiva utvecklingen snarare än det yttre beteendet ställdes i fokus.

Jean Piaget¹⁶⁸, från början biolog men senare psykolog med intresse också för sociologiska frågeställningar, studerade barns tänkande och dras utveckling. Han konstaterade, via laboratorieförsök, att barn i och med stigande ålder förmådde tänka alltmer abstrakt. Han lanserade en teori om barns kognitiva utveckling genom olika stadier, och begrepp som 'adaptation' och 'assimilation' i barnets successiva anpassning till och förståelse av sin omgivning. Piagets kognitiva psykologi har sedermera fått beteckningen 'konstruktivism'¹⁶⁹ Kognitivt orienterad inlärningsforskning har därefter fokuserats kring några huvudteman: 'schema-theory' med inriktning mot förförståelse och förväntningar i form av 'scheman' om hur saker och ting/händelser brukar vara; 'dual processing theory' med inriktning mot verbala och visuella 'coding mechanisms' och hur integrering av intryck sker i informationsprocessen; samt 'cognitive load theory' med inriktning mot perception, uppmärksamhet och mening och individers olika kapaciteter att lära sig något.

Dessa individ-orienterade ansatser har utmanats av teorier om lärande som är baserade i föreställningar om den sociala inter-

¹⁶⁷ Skinner (1965).

¹⁶⁸ Piaget (1980, 1999).

¹⁶⁹ I Sverige är forskare som Ola Halldén och Inger Wistedt (med inriktning mot 'intentionellt lärande'), men kanske framförallt Björn Andersson, inspirerade av Piaget.

aktionens betydelse för lärandet.¹⁷⁰ Psykologen Lev Vygotsky, som introducerade Piaget på ryska, kom att betona språk och lärande som sociala (inter-personella) aktiviteter snarare än som individuella (intra-personella) utvecklingssteg. Bl.a. såg han språket som den viktigaste medierande artefakten mellan individen och omgivningen, och han betecknade individens utvecklingsmöjligheter med termen 'proximal utvecklingszon'. Denna zon bestäms av skillnaden mellan individens förmåga vid ett visst givet tillfälle och den förmåga hon kan uppvisa med hjälp av stöd från t.ex. handledare. Detta socialt orienterade tänkande har fått beteckningen 'social konstruktionism'.¹⁷¹

Forskare som inspirerats av Vygotsky har, förutom språket, även betonat den betydelse som olika slags redskap har för vår interaktion med omvärlden.¹⁷² Lärande ses här som en social process, vilken förutsätter interaktion och kommunikation med andra med hjälp av mer eller mindre sofistikerade redskap. Människans historia kan ur detta perspektiv förstås som en process för att konstruera och behärska allt mer komplexa artefakter. Lärande diskuteras här i termer av 'mastery' och 'appropriering'. Det förstnämnda syftar på att individen lär sig att hantera olika uppgifter i olika situationer, det sistnämnda att hon införlivar dessa kunskaper och integrerar dem i sin person.

Dessa korta randanmärkningar ger vid handen att sättet att tänka kring inlärning har förändrats från beteendemodifikation, via en syn på en kombination av inre utveckling och anpassning till omvärlden, till den sociala miljöns och språkets betydelse. Traditionell minnesforskning, som bl.a. har fokuserat individens arbetsminne, närminne och långtidsminne, har på motsvarande vis kompletterats med forskning kring det kollektiva minnet och de olika sociala artefakternas betydelse.¹⁷³

Det ovan sagda betyder emellertid inte att *allt* äldre tänkande om inlärning kan, eller skall, förkastats. Beteendemodifikation t.ex. fungerar bra i vissa terapeutiska situationer, som i behandlingen av spindelskräck, klaustrofobi, ätstörningar och i uppbyggandet av dagliga rutiner för autistiska barn. Men som överordnad föreställning om lärande i, alternativt utanför, skolan fungerar behaviorismen inte längre.

¹⁷⁰ Jfr Mead (1934/1977), Asplund (1987), von Wright (2000).

¹⁷¹ Se också Wertsch (1985) och Säljö (2001).

¹⁷² Engeström (1990), Werstch (1998), Säljö (2001). Jfr Polanyi (1958/1974).

¹⁷³ Halbwachs (1950), Flodin (1998).

Ytterligare ett sätt att tänka kring lärande fokuserar 'lärstilar'. Seagal & Horne¹⁷⁴ särskiljer tre principer: den mentala, den emotionella och den fysiska. Den förstnämnda syftar på människor som vill arbeta själva, som vill läsa och tänka i lugn och ro. Tyngdpunkten ligger i begrepp, strukturer och idéer. Den andra principen rör dem som tänker associativt, som vill ha social kontakt och prata för att kunna lösa problem. Denna är inriktad mot samband och organisation. Den sistnämnda handlar om en fysisk 'göra'-orientering, om att konstruera något för att förstå. Denna är alltså inriktad mot handling och genomförande. Dessa principer finns inte renodlade men kan dominera i de nio möjliga kombinationerna, som mental-fysisk, emotionell-fysisk etc. Konsekvenserna av detta tänkande vad gäller pedagogiska texter blir då att olika sorters texter måste produceras för att kunna passa individer med olika lärstilar.

Idag används således i allt mindre grad metaforer som 'överföring', 'ytinläring'¹⁷⁵ och 'lära sig som ett rinnande vatten'. Istället används 'situerat lärande', 'djupinläring' och 'kunskap-i-handling' som metaforer. I relation till läromedel betyder detta att man numera försöker gå, från enkla instruktionsprogram till mer komplexa lärprogram, från 'självinstruerande studiematerial' till interaktiva material och från t.ex. språklaboratorier till reella kommunikativa situationer.

Kunskapsområden och skolämnen

Ämnesdidaktiken har många gånger framställts som ämnet plus dess tillämpning i olika undervisningssituationer för elever i olika åldrar, alltså som någon slags teknisk anpassning till givna spelregler. Problemet med detta synsätt är att ämnet, skolämnet, tas för givet, som en blåkopia på universitetsdisciplinerna. Men redan för femtio år sedan utvecklades universitetsdisciplinerna i en annan riktning än skolämnena, och skolämnena tappade sin forskningsmässiga anknytning. Det finns idag många kunskapsområden (biofysik, biokemi, sociologi, socialantropologi, arkeologi, etnologi/etnografi, film m.m.) som inte har någon motsvarande hemvist i skolan.

¹⁷⁴ Seagal & Horne (1997).

¹⁷⁵ I Göteborg startade Ference Marton ett forskningsprogram som kom att benämnas 'fenomenografi' med fokusering på individens omvärldsuppfattning. Bl.a. introducerade man begrepp som 'ytinläring' och 'djupinläring'. Se vidare Marton m.fl. (1988).

Varje elev skall få de nödvändiga kunskapsmässiga grunderna i skolan – men vilka är de nödvändiga grunderna? Handlar t.ex. naturvetenskap om de riktiga förklaringarna, den vetenskapliga strukturen, skicklighet i problemlösning eller förståelse av vardagen? Vilka av dessa 'emfaser' ses som riktiga, lämpliga eller nödvändiga?¹⁷⁶ Bör skönlitterära texter på motsvarande sätt läsas som exempel på grammatiska, retoriska eller genremässiga konstruktioner, som kanoniska 'stora' texter, som en avbild av – eller föreställning om – verkligheten; eller som en möjlighet för barnet/tonåringen att förstå sig själv?¹⁷⁷

Ett skolämne står inte självklart nära elevens värld. Ibland är avståndet så stort att ämne och elev inte 'hakar i' vandra. Hur kan då ämnet bli levande och närvarande istället för frånvarande? Svaren på dessa frågor står inte att finna i själva ämnet men de måste relateras till ämnet (dess kunskapsområde, begrepp och metoder) för att bli didaktiskt relevanta.

Många elever tycks i skolan lära sig att bli ointresserade av naturvetenskapliga ämnen och matematik, samtidigt som dessa områden (rätt eller fel) utpekats som väsentliga för nationens (ja alla nationers!) överlevnad. Alltfler elever väljer dessutom av studietaktiska skäl bort språk som franska, tyska, spanska och italienska, samtidigt som språkkunskaper blir allt viktigare i ett mångkulturellt Europa och i en internationaliserad värld. Flera ämnen i skolan – som svenska, samhällskunskap, geografi och idrott – består dessutom av ett konglomerat av sinsemellan mycket olika universitetsdiscipliner. Dessa ämnen tenderar att framstå som fragmentariska men också som slutna i sig själva. Vi kan fråga oss om *skol*-ämnena i det senmoderna samhället är i kris?¹⁷⁸

Behovet av förnyelse

Liksom didaktiken har fått överge gamla föreställningar om inläring, behöver olika 'ämnesföreträdare' ifrågasätta sina utgångspunkter. Förmodligen är det så att också 'ämnena' bäst förstås i relation till den miljö där de framträder. För att ta ett exempel: inom skolämnet fysik har man länge sysslat med det lutande planet. Däremot inte med universums utveckling. Men den grundläggande

¹⁷⁶ Se vidare Östman (1995).

¹⁷⁷ Englund, B. (1997), Aamotsbakken (2002). Se också Molloy (2002).

¹⁷⁸ Se Falkevall & Selander (red; 2002).

frågan är densamma: nämligen hur matematisk modellering möjliggör en förståelse av olika fenomen. Utgör då det lutande planet ett nödvändigt, grundläggande element i fysikundervisningen, eller kan fysikundervisningen utvecklas och kopplas till elevernas nyfikenhet och till fysikerns problemlösande ansats istället för till vissa givna svar?¹⁷⁹ Är det så att skolans fysikundervisning kvarhåller äldre arbetssätt därför att det inte finns andra läroböcker, eller för att lärarna i sin utbildning inte lärt sig att förhålla sig till de pedagogiska texternas stoffurval och förklaringsmodeller?

Vad som betraktas som ett "ämne" är historiskt betingat. Äldre kunskaper kombineras med nya perspektiv, men ingenstans finns det egentligen någon väl genomtänkt argumentation varför just den *skolkunskap* som idag återfinns i läroplaner, läroböcker och andra utbildningsmedia utgör exempel på de mest adekvata *kunskaperna* i vårt samhälle. Låt oss göra ett tankeexperiment. I ett senmodernt land som saknar skola får en grupp specialister i uppgift att skapa ett utbildningssystem. Gruppen arbetar idogt och presenterar så sitt förslag. Efter ett mödosamt tankearbete har gruppen kommit fram till att en ny skola bör bygga på 1800-talets kunskapssyn. Sentida kunskapsområden som biokemi, kemisk fysik, filmvetenskap, antropologi och socialpsykologi eller särskilda teoretiska byggen som relativitetsteori, strängteori, kaosteori, psykoanalys, social stratifiering och samhällseliga institutioner bör, menar man, inte förekomma i den nya skolan. Jag tror att många av oss skulle häpna. Det vore som om matematik fortfarande skulle vara detsamma som geometri, språk detsamma som grammatik, religion detsamma som bibliska berättelser och historia detsamma som kungalängder. Men just så tycks skolan idag (om tillspetsningen tillåts) vara uppbyggd: kring ämnestraditioner som återspeglar universitetsämnenas indelning på 1800-talet. Många av de kunskapsområden som sedan dess har utvecklats 'i mellanrummen' och som har blivit till nya discipliner finns inte i skolans värld. Detta ställer givetvis krav på utveckling av såväl kunskapsområden som av de pedagogiska texterna.

¹⁷⁹ Se Lars Bergström (2002).

Nya utmaningar – nya artefakter

Jag har i den här genomgången sett behov av utveckling och förnyelse av Andra ordningens artefakter (som redskap och rumslig gestaltning) och av Tredje ordningens artefakter mot bakgrund av en ny förståelse av lärande och institutionell inramning. Inte minst gäller detta Pedagogiska Texter Typ I.

Eleven – och elevens värld – som en tillgång

I inledningen diskuterade jag spänningsfältet mellan individens motivation och intresseområden i relation till samhällets krav på medborgarfostran, gemenskap och värdegrund. All obligatorisk utbildning uppvisar ett drag av tvång.¹⁸⁰ Historiskt sett har tänkande kring utbildning pendlat mellan å ena sidan samfundets – alternativt statens – ansvar för, och krav på, medborgarnas bildning och å andra sidan individens utvecklingsbehov, lust och intresse.¹⁸¹

I omsorgen om medborgarna är det lätt att se förbi individens livsvärldsperspektiv, att inte ta hans eller hennes erfarenheter, behov eller önsknings på allvar. Skolan har ett särskilt ansvar för att upprätthålla balansen mellan det gemensamma och det individuella. Det sägs att det är först i kontakt med en läsare som en text blir levande. Jorge Luis Borges uttryckte relationen mellan text och läsare (med hjälp av Biskop Berkeley) på följande vis:¹⁸²

I remember he wrote that the taste of the apple is neither in the apple itself – the apple cannot taste itself – nor in the mouth of the eater. It requires a contact between them. The same thing happens to a book or to a collection of books, to a library. For what is a book in itself? A book is a physical object in a world of physical objects. It is a set of dead symbols. And then the right reader comes along, and the words – or rather the poetry behind the words, for the words themselves are mere symbols – spring to life, and we have a resurrection of the word.

Vi skulle kunna parafrasera detta med att säga att det är först i kontakten med en elev som skolan blir levande. Vad är en skola i sig själv, annat än en plats med döda symboler? Den obligatoriska

¹⁸⁰ I Bourdieus terminologi 'symboliskt våld'.

¹⁸¹ Detta förefaller vara en evig, pedagogisk fråga: å ena sidan det sokratiska idealet av inre växt och upptäckten av det man redan vet genom samtal, å andra sidan Lockes uppfattning om människan som ett oskrivet blad, ett 'tabula rasa', som efterhand skall präntas full med insikt och visdom.

¹⁸² Borges (2000, s. 4f).

skolans officiella uppgift är att inlemma alla elever i kretsen av tilltalade – och att ge dem en chans att bli 'rätta läsare' Det är en utmaning att se eleverna som en tillgång istället för ett problem, att inom ramen för skolplikt alternativt undervisningsplikt skapa möjligheter för olikheter att fungera i skolan och erbjuda en miljö som är meningsskapande för, i princip, alla.

Delaktighet och kommunikation

Kunskap *och* (medborgerlig) fostran är den obligatoriska skolans två grundläggande principer.

Kunskapsprocessen handlar om att egna erfarenheter, frågor och rön möter andras erfarenheter, frågor och rön. 'Collaborative learning' (lärande genom samarbete) och 'computer supported collaborative learning' (CSCL) är begrepp som pekar på nya sätt att lägga upp undervisning och som dessutom (åtminstone i vissa fall) kan påvisa effektiva resultat.¹⁸³ Synen på inläring/lärande och på det pedagogiska arbetet påverkar också synen på pedagogiska texter, deras roll och funktion. Traditionella 'läromedel' producerades för *undervisning*. Den utvidgade definitionen av 'pedagogisk text' pekar istället mot texter som produceras för *lärande*, något som också inrymmer texter och bilder m.m. producerade av elever/studerande, vilka kan samlas i (fysiska eller virtuella) elevmappar och därmed också ligga till grund för en självvärdering av den egna utvecklingen.

Men skolan är inte enbart en kunskapsinstitution. Inte minst den demokratiska fostrans-principen nödvändiggör att eleverna blir delaktiga i arbete, i formuleringen av lokala mål, vad gäller arbetets uppläggning, vad gäller bedömning och evaluering av verksamheten. Men delaktigheten för också med sig ett nytt ansvar för eleverna. Detta ansvar kan bara växa fram genom delaktighet i samtal och handling (s.k. deliberativ demokrati).

Kunskapandets gestaltning

Att 'förstå' är ett begrepp som i sig står för olika förståelseformer. Jag förstår om jag 'begriper' (t.ex. innebörden i en text, en berättelse osv.). Men jag förstår också när jag 'lägger ut' texten och

¹⁸³ Hannafin et.al. (1996).

förklarar den för andra. Dessutom 'förstår' jag när jag kan tillämpa något. Att t.ex. förstå juridiska paragrafer 'är' att kunna tillämpa dem.¹⁸⁴

Förståelse, insikt och kunskap kan gestaltas på många olika vis: via texter, i bild, genom dans, teater och film, genom modeller (abstrakta, fysiska eller virtuella) osv.¹⁸⁵ I skolan har dock texten dominerat – läsning av texter och återgivande av texter. Förändrade villkor för utbildning och teknologi får också konsekvenser för hur vi idag kan se på kunskap, hur vi kan utveckla artefakter för 'kunskapande'¹⁸⁶ och instrument för att bedöma denna kunskap. Det ligger en stor utmaning i att utveckla sådana bedömningsinstrument som gör den lärande individuell rättvisa. När det gäller funktionshandikapp har t.ex. idag studerande med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi rätt att få tillgång till en dator med talsyntes och de kan få tentera muntligt istället för skriftligt. Detta är bara ett sätt på vilket tänkandet om kunskapsbedömning har förändrats från 'samma-prov-för-alla' till anpassade prov.

Vetandecentra och extramuralt lärande

I olika kommuner introduceras nu vetande-centra ('science centers'). Dessa centra skiljer sig i sin utformning och inredning från en vanlig skola. Eleverna får komma dit och befinner sig då i en ny miljö med lite annorlunda utseende och redskap, och de ställs inför nya frågor. Aktiviteter av det här slaget har benämnts som 'extramuralt lärande'.¹⁸⁷ Även platser som Gröna Lund eller Liseberg kan fungera som platser för extramuralt lärande, t.ex. vad gäller att 'testa' tyngdkraft och centrifugalkraft. En fråga som här uppstår är om andra platser kan bli aktuella för andra ämnens extramurala aktiviteter? Och kan dessa vetandecentra bidra till att skapa 'berättelser' kring olika skolämnen och därmed knyta dem närmare till elevernas erfarenheter *och* deras fantasivärld?

Varje tänkt systematisk lärmiljö är i sin konstruktion skild från andra samhällsliga verksamheter. Det är inte möjligt att utan

¹⁸⁴ Gadamer (1979, s. 294). Se också Furberg (1981). Denna distinktion tangerar Bruners indelning: 'paradigmatic' respektive 'narrative modes of thought' som två olika förståelseformer.

¹⁸⁵ Knudsen (1999, s. 30f.) talar om en "polyestetisk pedagogik".

¹⁸⁶ Jfr Kress et.al. (2001).

¹⁸⁷ Eva Sjöholm m.fl. i Borås har tillsammans med prof. Ann-Marie Pendrill i Göteborg utvecklat dessa idéer.

särskilda åtgärder släppa in grundskoleelever eller gymnasister i ett färdigt och fullt fungerande laboratorium, där forskning pågår, eller i fabriker med fullskalig produktion. En lärmiljö måste anpassas till lärandets förutsättningar. Den representerar, men är inte nödvändigtvis densamma som, andra verksamheter. En extramuralt arrangerad lärmiljö är därför inte på något självklart sätt 'mer' verklighetsförankrad eller mer verklighetstrogen än en skolsal, även om den kan bidra till nya verksamhetsformer.

Olika kunskaper representeras på olika vis i olika miljöer och dess olika artefakter. Det institutionella arrangemanget av artefakter medierar vilka kunskaper som kan aktualiseras och bearbetas av den enskilde eleven. Att lära sig något från en lärobok är något annat än att lära sig genom laborativt arbete, där även andra aspekter av kunskap än ren mental återgivning av fakta stimuleras. Detta betyder inte att läroboken måste överges, men det antyder att vi måste skärpa blicken – kunskapsstoff är medierat och det är därför av betydelse för lärandet vilka medier som används och vilka gränssnitt som konstrueras.¹⁸⁸

Slutsatser

Antingen vi lutar oss mot läroplansforskning, kommunikationsforskning eller forskning kring lärande i relation till pedagogiska texter framträder en bild där individens sociala sammanhang betonas, där lärandet är mångfasetterat och sker i samspel med andra, där kommunikationsmönstren har blivit alltmer komplexa och där de texter som används är multimodala. Det framgår också vilken betydelse olika artefakter har för människans förmåga och möjligheter att utforska sin omvärld, lära sig något och kommunicera med andra. 'Literacy' blir därmed ett begrepp som inte längre skall förstås i snäv mening som förmågan att läsa texter, utan som en förmåga, i vid mening, att läsa texter och bilder och hantera olika slags tekniska artefakter. Rätten till utbildning kan i linje med detta omformuleras till: rätten till stöd för lärande och rätten att ingå i ett kommunikativt sammanhang tillsammans med andra.

¹⁸⁸ För elever med intellektuella funktionshinder kan utformningen av den pedagogiska texten bli helt avgörande för läsarens förståelse. Eriksson (1988).

Rätten till delaktighet och rätten till resurser

Rätten till kunskap i ett samhälle blir således en fråga om rätten till delaktighet i kommunikation. Vägen till kunskap och kommunikation går via olika artefakter. Tillgången till dessa artefakter är av avgörande betydelse för möjligheten att delta i en kommunikativ gemenskap.

Delaktighet i en kommunikativ gemenskap förutsätter att man kan kommunicera på likvärdiga villkor. För att kunna kommunicera på likvärdiga villkor krävs det för det första att man har tillgång till de artefakter som *de andra* nyttjar i kommunikationen. Jag tänker då på 'artefakter av andra ordningen'. Om det föreligger funktionshinder av något slag behövs det dessutom särskilt utformade artefakter för att personen i fråga skall kunna kommunicera *som* de andra. Jag har tidigare nämnt talsyntes, men det kan röra sig om sådant som utformningen av ett tangentbord eller en framkomlig miljö för rullstolsbundna. Dessa artefakter kan också vara en förutsättning för möjligheten att på olika sätt kunna gestalta den egna kunskapen för andra.

Rätten till resurser i skolan handlar härutöver om tillgången till 'artefakter av tredje ordningen', främst 'Pedagogiska Texter Typ 1'. Det väsentliga här är att funktionshindrade elever i skolan får möjlighet att bearbeta, och kommunicera kring, dessa texter utifrån sina förutsättningar. I förlängningen handlar det också om flexibla och interaktiva texter som kan samspela med individens förutsättningar och bakgrundskunskaper och om miljöer där man kan vara med om att iscensätta kommunikation, tilltala andra och framställa egna 'texter', inte bara reagera på andras tilltal och texter.

Behovet av fortsatt utveckling

Som Ian Westbury konstaterade 1990 behövs det en satsning på forskning kring pedagogiska texter som ser till helheten, inte bara de enskilda delarna. Den forskningsgenomgång jag har gjort förstärker detta intryck. Det behövs en samlad forsknings- och utvecklingsmiljö på svensk botten. Därmed skulle kopplingen till internationell forskning kunna stärkas, inte minst genom olika komparativa projekt och deltagande i olika nätverk. En sådan miljö skulle också kunna samspela med olika involverade parter som skribenter/konstruktörer (författare, programmakare m.fl.) och

producenter (vilket inbegriper såväl förlagsredaktörer som bildproducenter, lay-outare, tryckare och marknadsförare) men också lärare och lärarutbildningar respektive rektorer och skoladministratörer. En sådan forskningsmiljö skulle även kunna ha i uppgift att samordna olika utvärderingsinsatser och bygga upp en systematisk kunskapsbank, en verksamhet som skulle kunna komma olika intressenter tillgodo när det gäller att utveckla nya produkter.

Även nya författare behövs inom fackområdet pedagogiska texter. Ett arbete är nu på gång att, som man gjort i Norge, starta en Facklitterär författarskola (dels i form av en nationell kurs men också i form av ett internationellt master-program) med särskild inriktning mot pedagogiska texter.¹⁸⁹ Inte minst utvecklingen av nya pedagogiska texter och andra artefakter för funktionshindrade är idag av betydande angelägenhetsgrad.

¹⁸⁹ I Norge utvecklades författarskolan som ett samarbete mellan å ena sidan lärarutbildningen och Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser vid Høgskolen i Vestfold och å andra sidan journalistutbildningen vid Høgskolen i Oslo. Didaktik&Design vid LHS utvecklar en motsvarande författarskola i samarbete med LFF (Läromedelsförfattarnas förening) och FSL (Föreningen Svenska Läromedelsproducenter) som en nationell utbildning. En författarskola i form av ett internationellt masterprogram diskuteras även med Univ. of Sydney, Georg-Eckert-Institutet i Braunschweig samt med Institute of Education i London och Lancaster University.

Litteratur

- Aarseth, E.J. (1997): *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Aamotsbakken, B. (2002): The Norwegian canon – is it nationally conditioned? Ingår i Mikk, J. – Meisalo, V. – Kukemelk, H. – Horsley, M. (red): *Learning and Educational Media*. The Third IARTEM Volume, Tartu: University of Tartu.
- Ajagán Lester, L. (2000): "De Andra". *Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*. Studies in Educational Sciences 31. Stockholm, HLS Förlag.
- Arkitekturteorier. Skriftserien *Kairos* (1999;5). Stockholm: Raster Förlag.
- Ahlström, K-G. (1969): Läromedelssystem: Grundläggande principer för läromedelsplanering. Ingår i Dahllöf, U. & Wallin, E. (red.): *Läromedelsforskning och undervisningsplanering*. Nordiska utredningar, 1969:16. Stockholm: Nordiska kommittén för pedagogisk forskning.
- Andersen, Ø. (1995): *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersson, J-O. – Ekström, C. – Enqvist, J. (1995): *Gymnasiekurs Företagsekonomi A+B. E-2000*. Liber-Hermods.
- Andolf, G. (1972): *Historien på gymnasiet*. Undervisning och läroböcker 1820-1965. Stockholm, Esselte Studium.
- Apple, M. & Christian-Smith, L.K. (1991): *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1995): *Education and Power*. London: Routledge.
- Asplund, J. (1987): *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Anderhag, P. – Selander, S. – Svärdemo-Åberg, E. (2002): Interaktivitet och hypertextualitet? Om digital kommunikation och digitala läromedel. Ingår i Säljö, R. & Linderöth, J. (red.) *Utm@ningar och e-frestelser. IT och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.
- Askerøi, E. & Høie, M. (1999): *Les og lær? Lærebokas rolle i yrkesfag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Att producera läromedel. Ingår i SPOV – *Studier av den pedagogiska väven* nr 14-15 (1991): Specialnummer: läromedel.
- Axelsson & Odin (1982): *Läromedelsresurser och deras användning. En studie av två kommuners hantering av läromedelsfrågorna för grundskolan*. Uppsala: Uppsala universitet, pedagogiska institutionen.

- Bachtin, M. (1988): *Det dialogiska ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Ball, S.J. (1990): *Politics and Policy Making in Education: explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Barth Nordström, B-M (1991): *Medvetet lärande*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Barthes, R.(1974): *S/Z*. New York: Hill and Wang.
- Bartlett, B. (1997): The Value of Visible Text Structure. Ingår i Selander, S. (ed.): *Textbooks and Educational Media. IARTEM Collected papers 1991-95*. Stockholm: LHS.
- Barton, D. (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Berg, L-E (1992): *Den lekande människan. En socialpsykologisk analys av lekandets dynamik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, L. (2002): Ny fysik för en ny skola. Ingår i Falkevall, B. & Selander, S. (red.): *Skolämne i kris? SLOC – Stockholm Library of Curriculum Studies*, Nr 10. Stockholm: HLS Förlag.
- Bernstein, B. (1977): *Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London Routledge and Kegan Paul.
- Boorstin, D.J. (1981): Introduction. Ingår i Cole, J.Y. & Sticht, T.G. (ed.): *The Textbook in American Society*. Washington DC.
- Borges, J.L. (2000): *This Craft of verse*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Boström, A. (u.u.) *Är världen som vi berättar den, eller blir den så som vi berättar den? Reflektioner över kemilärares berättelser*. (prel. titel). Lic. uppsats, LHS.
- Bourdieu, P.–Passeron, J. C. (1970): *La Reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit.
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2002): Values in Religious Narratives as presented in norwegian RE Textbooks: Focus on Gender and Ethnicity. Ingår i Mikk, J. –Meisalo, V. – Kukemelk, H. – Horsley, M. (red): *Learning and Educational Media*. The Third IARTEM Volume, Tartu: University of Tartu.
- Bromsjö, B. (1961): *Kursplaneundersökning i samhällskunskap*. 1957 års skolberedning. Stockholm: Pedagogisk-psykologiska institutionen vid lärarhögskolan.
- Bromsjö, B. (1965): *Samhällskunskap som skolämne. Målsättningar, kursinnehåll och arbetssätt på den grundläggande skolans högstadium*. Stockholm: Svenska Bokförlaget Norstedts-Bonniers.

- Bronäs, A. (2000): *Demokratins ansikte. En jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Studies in Educational Sciences 29. Stockholm: HLS Förlag.
- Bruce, C. (1997): Literacy technologies: What stance should we take? *Journal of Literacy Research* 29, 289-309.
- Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bueie, A. (2002): *Valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen*. (u.u., Høgskolen i Vestfold).
- Båtnes, P.I. (1995): En modell for lærebokstudiet. Lærebøkernes danningsidealer som normsettere for kunnskapsformidling. Ingår i Johnsen, E.B. (red.): *Norsk sakprosa. Første bok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carus, M.B. (1990): The Small Publisher in a National Market. Ingår i Elliot, D.L. & Woodward, A. (ed): *Textbooks and Schooling in the United States*. Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Cassirer, E. (1996): *The Philosophy of Symbolic Forms. Volume 4*. New Haven. Yale University Press.
- Castodiaris, C. (1994): Radical imagination and the social instituting imaginary. Ingår i Robinson, G. & Rundell, J. (ed.): *Rethinking Imagination. Culture and Creativity*. London: Routledge.
- Chambliss, M.J. & Calfee, R.C. (1998): *Textbooks for Learning: nurturing children's minds*. Oxford: Blackwell.
- Cherryholmes, C.H. (1997): Pragmatism, Rhetoric and What is Good in the Way of Belief. Ingår i Selander, S. (ed.): *Textbooks and Educational Media. IARTEM Collected papers 1991-95*. Stockholm: LHS.
- Choppin, A. (1992): *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.
- Citelli, A. (1997): *Aprender en ensinar com textos não escolares*. Aprender en ensinar com textos, Vol. 3. São Paulo: Cortez Editora.
- Cobb, P. – Yackel, E. – McClain, K. (2000): *Symbolizing and Communicating in Mathematics Classrooms. Perspectives on Discourse, Tools and Instructional Design*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

- Crawford, K. (in press): Pupil Engagement with History Textbooks: some preliminary thoughts on a 'deafening silence'.
- da Silva, A.C. – Sparano, M.E. – Carbonari, R. – Cerri, M.S.A. (1997): A leitura do texto didático e didatizado. Ingår i Brandão, H & Micheletti, G. (ed): *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*, Vol 2. São Paulo: Cortez Editora.'
- del Rio, P. (2002): The External Brain. Eco-cultural Roots of Distancing and Mediation. *Culture & Psychology*; Vol 8; No 2; June 2002; 233-265.
- Dahllöf, U. & Wallin, E. (1969): Läromedlen i undervisningsprocessen. Ingår i Dahllöf, U. & Wallin, E. (red.): *Läromedelsforskning och undervisningsplanering*. Nordiska utredningar, 1969:16. Stockholm: Nordiska kommittén för pedagogisk forskning.
- Dahllöf, U. (1978): *Curriculum Evaluation, Frame Factors and Teaching for Mastery*. Uppsala Reports on Education, No 2.
- Dahllöf, U. (1987): *Disputationerna och specialarbetsmarknaden för doktorer i skolväsendets undervisningsämnen 1890-1939*. Arbetsrapport nr 25. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Danielson, S. (1975): *Läroboksspråk. En undersökning av språket i vissa läroböcker för högstadium och gymnasium*. Acta Universitatis Umensis. Umeå Studies in Humanities 4.
- Davis, P.J. & Hersh, R. (1988): *The Mathematical Experience*. London: Penguin Books.
- de Castell, S., Luke, A. & Luke, C. (1989): *Language, Authority and Criticism. Readings on the School Textbook*. London: The Falmer Press.
- Dillon, M.C. (ed; 1997): *Écart & Différance. Merleau-Ponty and Derrida on Seeing and Writing*. New Jersey: Humanities Press.
- Doherty, A. (1998): The Internet: Destined to become a passive surfing technology. *Educational Technology*, sept-oct, 61-63.
- Eco, U. (1984): *Semiotics and the Philosophy of Language*. London: MacMillan Press.
- Eik, L.T. (2001): Det første møtet med læreboka. Ingår i Selander, S. & Skjelbred, D. (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 2*. Notat 7/2001. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Ekvall, U. (1997): *Formativt, figurativt, operativt i läroböcker för barn. Del I. Utvecklingen under 1800-talet*. Svensk sakprosa nr 12. Lund: Institutionen för nordiska språk.

- Ekvall, U. (1997): *Formativt, figurativt, operativt i läroböcker för barn. Del II. Utvecklingen under 1900-talet*. Svensk sakprosa nr 35. Lund: institutionen för nordiska språk.
- Emmot, C. (1999): *Narrative Comprehension. A Discourse Perspective*. Oxford: University Press.
- Eng. R. (2002): *Datamaskinen i møte med dyslektikere*. Paper. Tønsberg: Høgskolan i Vestfold.
- Englund, B. & Romare, E. (1994): Bilden av stenåldern. Förmedling av fakta och känslor i tre läroböcker. Ingår i Selander, S. & Englund, B. (red.): *Konsten att informera och övertyga*. Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, B. (1994): Motsatsernas förening eller medmännisklighet? Väv och meningstilldelning i två lärobokstexter. Ingår i Selander & Englund (red; 1997). *Konsten att informera och övertyga*. Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, B. (1997): *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*. Studies in Educational Sciences 10. Stockholm: HLS Förlag.
- Engeström, Y. (1990): *Learning, Working and Imagining. Twelve Studies in Activity Theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Eriksson, G. (1988): *Läroboken sett från den sent utvecklade elevens abstraktionsnivå*. Specialarbete, LHS.
- Eriksson, A. (2002): *Retoriska övningar. Anthonios' progymnasmata*. Nora: Nya Doxa.
- Ezell, M.J.M. & O'Brien O'Keefe, K. (1994): *Cultural Artefacts and the Production of Meaning. The Page, the Image and the Body*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Falkevall, B. & Selander, S. (red; 2002): Skolämne i kris? SLOC – *Stockholm Library of Curriculum Studies*, Nr 10. Stockholm: HLS Förlag.
- Featherstone, M. (1991): *Consumer Culture and Postmodernism*. London: SAGE Publications.
- Fischer-Lichte, E. & Wulf, C. (red; 2001): *Theorien des Performativen*. Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie. Freie Universität, Berlin. Akademie Verlag.
- Fleck, L. (1997): *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Fleming, D. 1996. *Powerplay. Toys as popular culture*. Manchester: Manchester University Press.

- Flodin, A.M. (1998): *Sångskatten som socialt minne. En pedagogisk studie av en samling skolsånger*. Studies in Educational Sciences 13. Stockholm: HLS Förlag.
- Flottorp, V. (u.u.): *Forlagenes rolle lærebokutvikling. En casestudie av arbeidet med to matematikkverk for grunnskolen*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Forsslund, T. (2002): The ethos of the speaker and the listener in Swedish School Radio programs on Health Education 1930-1951. Ingår i Mikk, J. – Meisalo, V. – Kukemelk, H. – Horsley, M. (red): *Learning and Educational Media*. The Third IARTEM Volume, Tartu: University of Tartu.
- Fritzsche, P. (1997); Prejudice and Underlying Assumptions. Ingår i Selander, S. (ed.): *Textbooks and Educational Media. IARTEM Collected papers 1991-95*. Stockholm: LHS.
- Furberg, M. (1981): *Verstehen och förstå. Funderingar kring ett tema hos Dilthey, Heidegger och Gadamer*. Göteborg: Doxa.
- Furberg, M. (1982): *Säga, förstå, tolka*. Göteborg: Doxa.
- Furubjelk – Holmberg – Laginder (1976): *Läromedelsval på mellanstadiet i Östergötlands län*. Linköpings universitet: Östgöta-projektet rapport 1.
- Gadamer, H-G. (1979): *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Garefalakis, I. (1994): *Läroboken som traditionsbärare. Om hem-språksundervisning i grekiska – ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv*. Stockholm: HLS Förlag.
- Gilbert, P. (1989): Student Text as Pedagogical Text. Ingår i Elliot, D.L. & Woodward, A. (ed): *Textbooks and Schooling in the United States*. Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Gisterå, E-M. – Kimhag, K. – Magnusson, A-K. – Selander, S. – Svärden-Åberg, E. (1995): *Dyslexi och dyskalkyli. Utvärdering av läromedelskassetter för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Pedagogisk forskning i Uppsala 123. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Glassie, H. (1999): *Material Culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gomez, E.(1991): Faktaboken – en bortglömd genre inom barnlitteraturen. *SPOV – Studier av den pedagogiska väven* 12.

- Grepstad, O. (1997a): *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Grepstad, O. (1997b): *Nøklar til skattkammeret*. Ingår i Johnsen, E.B. (red.): Norsk sakprosa, tredje bok.
- Gustafsson, C. (1980): *Läromedlens funktion i undervisningen*. En rapport från utredningen om läromedelsmarknaden, DsU 1980:4.
- Haavelsrud, M. (1979): *Indoktrinering eller politisering? Form og innhold i ungdomsskolens undervisning i samfunnskunskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1990): *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Halbwachs, M. (1950): *Le mémoire collective*. Ouvrage postume. Paris: Presses Universitaires de France. (Engelsk utgåva 1992 på Chicago University Press.
- Hannafin, M.J. – Hannafin, K.M. – Hooper, S.R. – Rieber, L.P. – Kini, A.S. (1996): Research on and research with emerging technologies. Ingår i Jonasson, D.H. (ed.): *Handbook of Research for Educational Communication and Technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Hansson, K. & Tång, I. (1992): *Läroboksgranskning. En bibliografi*. Rapport 1992:3. Stockholm: Statens Psykologisk-Pedagogiska Bibliotek.
- Harison, T.M. & Stephen, T (eds., 1996): *Computer networking and scholarly communication in the twenty-first century university*. New York: State University of New York Press.
- Hawke, S.H. & Davis, J.E. (1990): Small Publishers: Filling Market Niches. Ingår i Elliot, D.L. & Woodward, A. (ed): *Textbooks and Schooling in the United States*. Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Hayden, M. (1999): What is computer literacy? *Bulletin of Science, Technology and Society*, 119, 220-233.
- Hene, B. & Wahlén, S. (1991): *Barns läsutveckling och läsning*. Rapport från ASLA:s höstsymposium Stockholm 15-16 november 1990. Uppsala universitet: FUMS.
- Hjälme, A. (1999): *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelund.
- Hoel, T. L. (2001): Om skriveprocessen. *SLOC – Stockholm Library of Curriculum Studies* 8:51-74. Stockholm: HLS-Förlag.

- Horsley, M. (2002): New Studies on the Classroom Use of teaching and Learning Materials. Ingår i Mikk, J. –Meisalo, V. – Kukemelk, H. – Horsley, M. (red): *Learning and Educational Media*. The Third IARTEM Volume, Tartu: University of Tartu.
- Horsley, M. (in press): *Hommage to the Handout: A new study on acces to teaching and learning materials*.
- Huot, H. (1989): *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris.
- Husén, T. & Postlethwaite, T.N. (ed): *The International Encyklopedia of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon press.
- Hutchins, E. (1996): *Cognition in the Wild*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Härenstam, K. (1993): *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg Studies in Educational Sciences 93, Göteborgs universitet: Pedagogiska institutionen.
- Japan Textbook Research Center (1998): *Outline of the Current Textbook System in Japan*. Tokyo.
- Jedekog, G. (2000): *Ny i kl@ssen. Förhållandet mellan lärarroll och datoranvändning beskrivet i internationell forskning*. Solna: Ekelund Förlag.
- Johannesson, K. (1990): *Retorik eller konsten att övertyga*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Johansen, J. (red, 1991): *Debatt om læseudvikling - en artikelsamling*. Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Institut
- Johnsen, E.B. (1993): *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of literature and research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Johnsen, E. B. (red; 1995): *Virkelighetens forvaltere*. Norsk sakprosa. Første bok. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. B. (red; 1996): *Forbildets forbilder*. Norsk sakprosa. Andre bok. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. B. (red; 1997): *Tekstens mellommenn*. Norsk sakprosa. Tredje bok. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E.B. – Lorentzen, S. – Selander, S. – Skyum-Nielsen, P. (1997): *Kunskapens tekster. Jakten på den goda läroboken*. Oslo, Universitetsforlaget. (på svenska 1998: Stockholm: Universitetsforlaget).

- Juhlin Svensson, A-C. (2000): *Nya redskap för lärande. Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan.* Studies in Educational Sciences 23. Stockholm: HLS Förlag.
- Julkunen, M-L., Selander, S. & Åhlberg, M. (1991): *Research on Texts at School.* Research Reports of the Faculty of Education, No 37, Joensuu.
- Keerberg, A. (2002): Learning and teaching on line. Ingår i Mikk, J. –Meisalo, V. – Kukemelk, H. – Horsley, M. (red): *Learning and Educational Media.* The Third IARTEM Volume, Tartu: University of Tartu.
- Kimberley, K. (1989): Community Publishing. Ingår i de Castell, S., Luke, A. & Luke, C. (ed.): *Language, Authority and Criticism. Readings on the School Textbook.* London: The Falmer Press.
- Klep, J. (2002): The exit of textbooks, the rise of flexible educational media. Ingår i Selander, S. & Tholey, M. (ed): *New Educational Media and Textbooks.* The Second Iartem Volume. Stockholm Library of Curriculum Studies 9. Stockholm, HLS Förlag.
- Klerfelt, A. (2002): Sagor i ny skepnad – barn berättar med datorer. Ingår i Säljö et. al.(red.): *Utm@ningar och e-frestelser. IT och skolans lärkultur.* Stockholm: Prisma.
- Knain, E. (1999): *Naturfagets tause stemme. Diskursanalyse av läreböcker for Natur- og miljøfag i et allmenndannelsesperspektiv.* Oslo: Universitetet i Oslo, Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet.
- Knudsen, S. (1999): Om ikke-pædagogiske tester i pædagogiske kontekster. Stockholm *Library of Curriculum Studies 8:* Utmaningar för en kritisk ämnesdidaktik. Stockholm: HLS Förlag.
- Knudsen, S. (2002): Learning process with/in/against Youth Culture – Theoretical Thoughts around Voices in Education. Ingår i Selander, S. & Tholey, M. (ed): *New Educational Media and Textbooks.* The Second IARTEM Volume. Stockholm Library of Curriculum Studies 9. Stockholm, HLS Förlag.
- Koritzinsky, T. (1977): *Samfunnsfag og påvirkning. Om samfunnsfagenes plass i skolen - og om faglig og ideologisk innhold i læreplaner og lærebøker.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design.* London: Routledge.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G. – Jewitt, C. – Ogborn, J. – Tsatsarelis, C. (2001): *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Continuum.
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The university of Chicago press.
- Latour, B. (1998): *Artefakternas återkomst. Ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.
- Laubig, M. – Peters, H. – Weinbrenner, P. (1986): *Methoden der Schulbuchanalyse*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Ledin, P. (1996): *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Svensk sakprosa, Rapport 2. Lunds universitet: Inst. f. nordiska språk.
- Ledin, P. (1997): *Många av sakprosans skatter funna*. Ingår i Johnsen, E.B. (red.): Norsk sakprosa, tredje bok.
- Liedman, S-E. (2001): *Ett oändligt äventyr. Om människors kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lilja, P. & Lindström, B. (2002): Vad ska man ha den till då? Om konstauktionistisk teknologi och lärande i skolans värld. Ingår i Säljö et. al.(red.): *Utm@ningar och e-frestelser. IT och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.
- Lindberg, E. (1985): *Språket i läromedel. Att förstå vad man läser*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lotman, Y.M. (1990): *Universe of Mind. A Semiotic Theory of Culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lundgren, U.P. (1972): *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, U.P. – Svingby, G. – Wallin, E. (1982, red.): *Läroplaner och läromedel*. Stockholm: HLS.
- Långström, S. (1997): *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*. Umeå: Umeå universitet.
- Löfdahl, S.E (1987): *Fysikämnet i svensk realskola och grundskola. Kartläggning och alternativ ur fysikdidaktisk synvinkel*. Stockholm: Almqvist&Wiksell International.

- Malinowski, B. (1922): *Argonauts of the Western Pacific*. London.
- Manguel, A. (1999): *En historia om läsning*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Marsden, W.E. (2001): *The School Textbook: geography, history and social studies*. London: Woburn Press.
- Marthinsen, S. A. (1998): *Kvinneliv i lærebøker*. PPU-serien nr 1, januari 1998. Trondheim: NTNU.
- Marton, F. – Hounsell, D. – Entwistle, N. (1988): *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mc Ewan, H. & Egan, K. (ed; 1995). *Narrative in teaching, Learning and Research*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Mead, G.H. (1934/1977): *On Social Psychology. Selected papers, edited and with a revised Introduction by Anselm Strauss*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meckbach, J. & Söderström, S. (u.u.): *Ett ämne i rörelse*. Stockholm: LHS Förlag.
- Melander, B. (1998): *"Det är Husqvarna". Om språket i tre upplagor av Läsebok för folkskolan*. Svensk sakprosa nr 17. Lund: institutionen för nordiska språk.
- Melander, B. & Olsson, B. (2001): *Verklighetens texter. Sjutton fallstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Melander, B. (u.u.): *Läroboksspråket – en flintskallig primadonna?* Ingår i Selander, S. (red.): *Svensk skolforskning 40 år. En jubileumsskrift*. (Arbetstitel; Stockholm: Skolverket).
- Menschenrechte/Human Rights. *Internationale Schulbuchforschung*, 1994, 16 Jahrgang. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts. Braunschweig.
- Mikk, J. (1981): *Empfehlungen für die Verbesserung der Verständlichkeit des Lehrtextes. Informationen zu Schulbuchfragen*. Heft 48, 97-121.
- Mikk, J. (2000): *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mok, I. & Reinsch, P. (1999): *A Colourful Choice. Handbook for intercultural teaching materials*. European Platform for Dutch Education.
- Molander, B. (1987): *Räkna rätt och tänka fritt*. Rapport från projektet "Utbildning för tillämpning av statistik: Kunskap och kunskapsyn." Uppsala universitet: Filosofiska institutionen.

- Molloy, G. (1998): *Texten bakom texten. Tre uppsatser om sakprosa ur ett feminist-didaktiskt perspektiv*. Svensk sakprosa nr 19. Lund: institutionen för nordiska språk.
- Molloy, G. (2002): *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: HLS, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Myrberg, M. (1978): *Towards an Ergonomic Theory of Text Design and Composition*.
- Mårdsjö, K. (1998): *Maten, metoderna och livet. Svenska husliga handböcker 1750-1900*. Svensk sakprosa nr 21. Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Nelson, A. & Nilsson, M. (2002): *Det massiva barnrummet. Teoretiska och empiriska studier av leksaker*. Malmö Högskola.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000): *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, P. (1993): *Fotbollen och moralen. En studie av fyra allsvenska fotbollsföreningar*. Stockholm: HLS Förlag.
- Nordkvelle, Y. (1987): *Bilder av utviklingsland i norske lærebøker*. Oslo universitet: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Nordström, Gert Z. (1986): *Påverkan genom bilder. En studie av olika bildtypers påverkanseffekt*. Rapport 133. Stockholm: Styrelsen för psykologiskt försvar.
- Nyström, B. (1994): Retorik och inläring enligt Institution oratoria. Ingår i Selander, S. & Englund, B. (red.): *Konsten att informera och övertyga*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ober, J. (1989): *Mass and Elite in Democratic Athens. Rhetoric, Ideology and the Power of the People*. Princeton, Princeton University Press.
- Objektivitetsgranskning av läromedel – sex frågor om objektivitet*. PM 1984-02-02. Stockholm: SIL/Statens Institut för Läromedelsinformation.
- Olsson, L. (1986): *Kulturkunskap i förändring. Kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870-1985*. Stockholm: Liber.
- Ong, W.J. (1991): *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos.
- Otnes, H. (2001): Hvor interaktive er de interaktive tekstene?. I Selander, S. & Skjeltbred, D. (red): Fokus på pedagogiske tester. *Notat 5*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

- Pedagogiskt uppslagsverk* (1996). Stockholm: Lärarförbundets Förlag, Informationsförlaget.
- Piaget, J. (1980): *Adaptation and Intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1999): *Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge.
- Pingel, F. (1999): *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Polanyi, M. (1958/1974): *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Powell, W.W. & DiMaggio, P.J. (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rauch, M & Wurster, E. (1997): *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung* Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Band 3. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Regeringens proposition 1995/96:125*. Åtgärder för att bredda och utveckla användningen av informationsteknik.
- Reints, A. (2002): A Framework for Assessing the Quality of Learning Materials. Ingår i Selander, S. & Tholey, M. (ed): *New Educational Media and Textbooks*. The Second Iartem Volume. Stockholm Library of Curriculum Studies 9. Stockholm, HLS Förlag.
- Ricoeur, P. (1979): *Fortolkningsteori*. Köpenhamn: Vinten.
- Rosengren, M. (1998): *Psychagogia – konsten att leda själar. Om konflikten mellan retorik och filosofi hos Platon och Chaim Perelman*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Rosengren, M. (2002): *Doxologi – en essä om kunskap*. Åstorp: Rhetor förlag.
- Rostvall, A-L & West, T. (2001): *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Stockholm: KMH Förlaget.
- Roth, W-M. & Bowen, G.M. (1999): Complexities of graphical representations during ecology lectures: an analysis rooted in semiotics and hermeneutic phenomenology. *Learning and Instruction* 9, 235-255.

- Saparniené, D. – Merkys, G. – Saparnis, G. (2002): Students' computer literacy and social environment in the context of the society within limited resources. Ingår i Mikk, J. – Meisalo, V. – Kukemelk, H. – Horsley, M. (red): *Learning and Educational Media*. The Third IARTEM Volume, Tartu: University of Tartu.
- Scott, W. R. & Christensen, S. (1995): *The Institutional Construction of Organizations. International and Longitudinal Studies*. Thousands Oaks: SAGE Publications.
- Seagal, S. & Horne, D. (1997): *Boken om Human Dynamics. Ett nytt redskap för att förstå människor och ta tillvara utvecklingspotentialen i våra organisationer*. Stockholm: Runa Förlag.
- Selander, S. (1984): *Textum Institutionis. Den pedagogiska väven*. Stockholm: HLS Förlag.
- Selander, S. (1988): Skolkunskap och pedagogisk textanalys. Ingår i *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken*. Rapport från Läromedelsöversynen, Utbildningsdepartementet, Ds 1988:24.
- Selander, S.–Romare, E.–Trotzig, E.–Ullman, A. (1990): Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker? *SPOV – Studier av den pedagogiska väven*, nr 9.
- Selander, S. – Forsberg, A. – Romare, E. – Åström, T. (1992): *Bilden av arbetsliv och näringsliv i skolans läroböcker*. Stockholm: Publica.
- Selander, S. & Englund, B. (red. 1994): *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Selander, S. (1994): Pedagogiska texter och konstituering av mening eller pedagogikens kinesiska askar. Ingår i Gustafsson, C. & Selander, S. (red): *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Selander, S. (1995): Pedagogic texts – Educational Media. *Internationale Schulbuchforschung*, 17. Jahrgang, No. 1, 9-25. Braunschweig: Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts.
- Selander, S. (1997): Didaktikens forskningsfält. *Didactica Minima* nr 41, LHS, s. 6-25.
- Selander, S. (ed.): *Textbooks and Educational Media. IARTEM Collected papers 1991-95*. Stockholm: LHS.
- Selander, S. & van Leuwen, T. (1999): Vad gör en text? Ingår i Säfström, C.A. & Östman, L. (red.) *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur

- Sikorova, Z. (2002): Evaluating Textbooks as Teacher's Activity. Ingår i Mikk, J. –Meisalo, V. – Kukemelk, H. – Horsley, M. (red): *Learning and Educational Media*. The Third IARTEM Volume, Tartu: University of Tartu.
- Skinner, B.F. (1965): *Science and Human Behaviour*. Free Press.
- Skjelbred, D. (1999): *Elevenes tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Skjelbred, D. (2002): Some Norwegian Teachers' Evaluation of Teachers' Guides. Ingår i Mikk, J. –Meisalo, V. – Kukemelk, H. – Horsley, M. (red): *Learning and Educational Media*. The Third IARTEM Volume, Tartu: University of Tartu.
- Skolböcker 1. Tillgång och kvalitet*. Rapport från Läromedelsöversynen (Ds 1988:22). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94: *Skola för bildning. Betänkande från läroplanskommittén*.
- Stray, C. (1991): *Paradigms lost. Towards a Historical Sociology of the Textbook*. Paper PEXU/IARTEM Conference, Härnösand.
- Strömquist, S. (red; 1995): *Läroboksspråk*. Ord och stil. Uppsala: Språkvårdssamfundets skrifter 26.
- Studier av den pedagogiska väven*, SPOV nr 22-23; 1994; Tema: Pedagogisk textforskning, läroböcker och nya medier för undervisning.
- Svensson, J. – Josephson, O. – Selander, S. (1996): *Svenska sakprosa – en projektbeskrivning. Projektrapport 1*. Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Svärdemo-Åberg, E. (1999): Datorstöd undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. *Stockholm Library of Curriculum Studies*, 6. Stockholm: HLS Förlag.
- Säljö, R. (1990): Språk och institution: Den institutionaliserade inläringens metaforer. *Forskning om utbildning*, 4/1990.
- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken*. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. & Linderöth, J. (2002): *Utmaning@r och e-frestelser. IT och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.
- Tholey, M. & Rijlaarsdam, G. (2002): A heuristic model for the evaluation of textbooks. Ingår i Selander, S. & Tholey, M. (ed): *New Educational Media and Textbooks*. The Second Iartem

- Volume. Stockholm Library of Curriculum Studies 9. Stockholm, HLS Förlag.
- Torper, U. (1982): *Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska skolan*. Lund. CW2 Gleerups.
- Trotzig, E. (1994): En osynlig, formande text. Frågan om konvention i texter för skolan. Ingår i Selander, S. & Englund, B. (red.): *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Unsworth, L. (2001): Evaluating the language of different types of explanations in junior highschool science texts. *Int. J. Sci. Educ.*, Vol. 23, No. 6, 585-609.
- van Leeuwen, T. & Selander, S. (1995): Picturing 'our' heritage in the pedagogic text: layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbok. J. *Curriculum Studies*, Vol. 27, No. 5, 501-522.
- van Leeuwen, T. (2002): Programmed Heteroglossia ... Critical Analysis of a Computer Interface. Ingår i Selander, S. & Tholey, M. (ed): *New Educational Media and Textbooks*. The Second Iartem Volume. Stockholm Library of Curriculum Studies 9. Stockholm, HLS Förlag.
- Wenneberg, S.B. (2001): *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Wendt, B. A. (1998): *Krigsmans läsning Textmönster och språkbruk i svenska soldathandböcker 1769-1994*. Svensk sakprosa nr 23. Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Wennberg, G. (1990): *Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändring*. Uppsala universitet, Uppsala.
- Wertsch, J.V. (1985): *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998): *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Westbury, I. (1990): Textbooks, Textbook Publishers, and the Quality of Schooling. Ingår i Elliot, D.L. & Woodward, A. (ed): *Textbooks and Schooling in the United States*. Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Westman, M. (1974): *Bruksprosa. En funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Lund.

- Wikström, H. (1997): *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 114. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Willke (1965): *ABC-Bücher in Schweden. Ihre Entwicklung bis Ende des 19. Jahrhunderts und ihre Beziehungen Deutschland*. Lund: Berlingske Boktryckeriet.
- von Wright, M. (1999): *Genus och text. När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?* Skolverkets monografiserie. Stockholm: Skolverket.
- von Wright (2000): *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Wulf, C. m.fl. (red; 2001): *Das soziale als Rituale. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Vygotsky, L.S. (1999): *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Young, M.J. (1990): Writing and Editing Textbooks. Ingår i Elliot, D.L. & Woodward, A. (ed): *Textbooks and Schooling in the United States*. Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Öhman, C. (1989): *Historia för högstadiet*. Stockholm: Esselte Studium.
- Östman, L. (1995): *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala Studies in Education 61. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Ekonomisk uppföljning av området Läromedel för funktionshindrade

Av Ingemar Holmen

1 Bakgrund

1.1 Uppdraget

Uppdraget omfattar ekonomisk uppföljning av statens stöd till läromedel under perioden 1997–2001.

1.2 Omfattning

1. I uppdraget ingår att redovisa omfattningen av det ekonomiska stödet fördelat på berörda myndigheter/organisationer och på specificerade anslagsposter.
2. Hur respektive myndighet/organisation har använt stödet och i fall producenter anlitas redovisa omfattningen på dessas insatser och fördelning på olika mottagargrupper.
3. Så långt möjligt göra samma uppföljning och redovisning beträffande övriga externa finansiärer av läromedel för funktionshindrade.

1.3 Genomförande

En förteckning över myndigheter och organisationer har upprättats. Kriterierna för urvalet har varit om myndigheten/organisationen har haft ett direkt uppdrag att utveckla, producera eller på annat sätt medverka vid läromedelsproduktion, erhållit anslag som indirekt har varit avsett för produktion eller har antagits arbeta med läromedelsproduktion för funktionshindrade.

Med hjälp av förteckningen och med stöd av årsredovisningar, interna myndighetsmateriel, statsläggare och budgetpropositioner har nedanstående sammanställning gjorts. Målet har varit att redo-

visa siffermaterieln så att det ska vara jämförbart mellan myndigheterna. Genomgången av fonderna följer i stort samma uppställning som för myndigheterna. För organisationer och producenter görs enbart en beskrivning av deras engagemang.

1.4 Disposition

Resultatdelen inleds med en sammanställning av myndigheters och fonders totala kostnader och intäkter per år. I kapitel 2.2 Myndigheter redovisas kostnader och intäkter för respektive myndighet. Här lämnas även eventuella kommentarer. Kapitel 2.3 Fonder redogör för Allmänna Arvsfonden och KK-stiftelsen. I kapitel 2.4 Organisationer görs en genomgång av ett urval organisationer. Avslutningsvis belyses några läromedelsproducenter i kapitel 2.5.

1.5 Begreppsförklaring

För att underlätta läsningen har några ord förkortats.

| | |
|----|----------------|
| ÅR | Årsredovisning |
| SL | Statsliggaren |
| Uo | Utgiftsområde |

I texten används ofta begreppen läromedel, läromedelsproduktion eller produktion. Begreppen innefattar normalt anpassning, utveckling, produktion, marknadsföring eller försäljning av läromedel.

2 Resultat

Ett av målen i arbetet med rapporten har varit att få de studerade åren så jämförbara som möjligt. Därför har strävan varit att presenterar uppgifterna på likartat sätt över åren även om underlagen har varierat. För Statens skolor för vuxna, Liber förlag (undantaget år 2002) och KK-stiftelsen har det inte gått att redovisa kostnader fördelade per år och/eller per verksamhetsgren. För att jämförelsen mellan åren ändå ska bli så rättvis som möjligt har dessa kostnader fördelats jämt över åren.

I uppdraget ingår att redogöra för vilka grupper som erhållit stöd samt i vilken omfattning externa producenter har anlåtats. I de tillgängliga underlagen har det endast i undantagsfall tydligt framgått vilken grupp som är mottagare av medel. Till viss del går det dock att utläsa i redovisningen av myndigheter men inga slutsatser dras i detta PM. För att göra en sammanställning av engagerade externa producenter krävs en mer omfattande genomgång än vad tiden har medgett, dock redovisas några kontakter. Det som framkommit är att Talboks- och Punktskriftsbiblioteket troligen är den organisation som använts sig i störst utsträckning av externa producenter.

2.1 Summering

Nedanstående tabell är en summering av de myndigheter och fonder där kostnaderna och intäkterna har kunnat fördelas på årsbasis. Kostnader utgörs av egna verksamhetskostnader, köpta tjänster och lämnade bidrag. Intäkterna avser intäkter inom området läromedel, t ex försäljning, bidrag eller andra intäkter.

För att få jämförbara data över åren har uppgifterna från de myndigheter som lämnat helårsuppgifter för år 2002 halverats dvs. uppgifterna för år 2002 ska spegla första halvåret 2002.

| Verksamhetskostnader per år (tkr) | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|
| | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 ¹ |
| Myndigheter ² | 97 846 | 99 884 | 115 631 | 110 219 | 117 654 | |
| Fonder | 2 169 | 3 250 | 4 686 | 6 393 | 5 265 | |
| Summa | 100 015 | 103 134 | 120 317 | 116 612 | 122 919 | |

| Intäkter utöver anslag | | | | | |
|------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 |
| Myndigheter | 29 919 | 15 889 | 16 159 | 17 746 | 13 883 |
| Fonder | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Summa | 29 919 | 15 889 | 16 159 | 17 746 | 13 883 |

Under intäkter har enbart intäkter utöver anslag tagits med eftersom anslagsposterna ofta omfattar mer än finansiering av läromedel.

I kapitlet om myndigheter beskrivs även anslagsfinansieringen.

2.2 Myndigheter

2.2.1 Läsanvisning

Presentationen av myndigheterna börjar ofta med en kort kommentar/upplysning om myndigheten.

Den ekonomiska genomgången börjar med en sammanställning av myndighetens kostnader och intäkter i tabellform med eventuella kommentarer i hänvisningar. Anslagsposternas numrering har ändrats mellan åren. I tabellerna har numreringen för år 2001 använts för att det lättare ska gå att härleda anslagsposten till åren innan. I de flesta fall har anslagsbeloppet hämtats från SL. Det kan finnas en skillnad mellan anslagna medel och förbrukade. Efter tabellerna kommenteras finansieringen.

Genomgången avslutas med en beskrivning om hur uppgifterna har tagits fram och vilka som har lämnat uppgifter på respektive myndighet.

¹ För år 2002 har ingen sammanställning gjorts eftersom myndigheternas redovisning omfattar olika tidsperioder.

² I sammanställningen har LL-stiftelsen inte tagits med eftersom det troligen är en liten del av omsättningen som avser läromedel. LL-stiftelsen finns dock med i myndighetsgenomgången, se kap 2.2.6. Skolverkets kostnader för nationella prov har tagits med som en myndighetskostnad samtidigt som beloppen har tagits med som en myndighetsintäkt (SIH).

2.2.2 Talboks- och punktskriftsbiblioteket (TPB)

TPB är en central myndighet med ansvar för att synskadades och andra läshandikappades behov tillgodoses med litteratur i form av talböcker, punktskriftsböcker och elektroniska medier. Beträffande talböcker är TPB lånecentrum. TPB har även ansvaret för att högskolestuderande som är synskadade, rörelsehindrade eller dyslektiker får sin kurslitteratur på ett för dem anpassat medium.

TPB och högskolan har delat ansvaret mellan sig då det gäller läshandikappade studerandes kurslitteraturförsörjning. TPB producerar hela böcker medan högskolan står för lektörshjälp då det gäller kompendier och annat material (ÅR 1997). För verksamheten fördelar sig kostnader och intäkter enligt nedanstående sammanställning.

| TPB:s kostnader fördelade på verksamhetsgrenar (tkr) | | | | | | |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------------|
| Verksamhetsgren | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 ³ |
| Talböcker | 32 974 | 31 347 | 31 314 | 32 956 | 39 613 | |
| Punktskrift | 12 432 | 14 805 | 15 338 | 16 192 | 16 027 | |
| Studielitteratur | 22 702 | 24 736 | 27 201 | 26 588 | 33 870 | |
| Forskning och utveckling | 4 762 | 8 005 | 8 835 | 10 888 | 6 191 | |
| Summa TPB | 72 870 | 78 893 | 82 688 | 86 624 | 95 701 | |

³ I halvårsbokslutet 2002 har ingen uppdelning av kostnaderna gjorts på verksamhetsgrenar.

| TPB:s kostnader för studielitteraturverksamhet (tkr) | | | | | | |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------------|
| Verksamhetsområde | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 ⁴ |
| Produktion av talböcker | 13 095 | 13 914 | 16 479 | 18 759 | 24 721 | 14 204 |
| Produktion av punktskriftsböcker | 2 957 | 3 407 | 2 152 | 2 335 | 1 111 | 374 |
| Produktion av övriga medier | 5 512 | 6 213 | 7 758 | 4 775 | 4 575 | 1 838 |
| Utlåning | 632 | 707 | 666 | 400 | 36 | - |
| Information | 507 | 495 | 146 | 319 | 444 | 202 |
| Inköp talboksspelare, digitala ⁵ | - | - | - | - | 2 430 | 1 311 |
| Inköp talboksspelare, analoga ⁶ | - | - | - | - | 221 | 327 |
| Decibelprojektet ⁷ | - | - | - | - | 332 | 309 |
| Summa studie-litteratur | 22 702 | 24 736 | 27 201 | 26 588 | 33 870 | 18 565 |

| Finansiering (tkr) | | | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Anslagspost | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
| 28:12 Talboks- och punktskriftsbiblioteket ⁸ | 56 482 | 56 704 | 54 873 | 59 690 | 62 529 | 63 557 |
| 25:6 Bidrag till vissa studiesociala ändamål ⁹ | 22 576 | 23 073 | 23 534 | 23 935 | 24 462 | 24 950 |
| Summa anslag | 79 058 | 79 777 | 78 407 | 83 625 | 86 991 | 88 507 |
| Intäkter utöver anslag | | | | | | |
| Övriga intäkter ¹⁰ | 84 | 45 | 39 | 48 | 189 | - |
| Summa intäkter utöver anslag | 84 | 45 | 39 | 48 | 189 | - |

⁴ Avser 1/1–30/6.

⁵ FoU avser DAISY-projektet under åren 1997-2000 (ej att hänföra till läromedel). I FoU kostnaderna ingår inköp av speciella talboksspelare för hela TPB:s verksamhet för åren 1999 (420 tkr) och 2000 (3 528 tkr).

⁶ För att göra talböckerna tillgängliga för alla har TPB investerat i speciella talboksspelare även under åren 2001 och 2002. Dessa spelare är örönmärkta för studielitteraturverksamheten.

⁷ Decibelprojektet innebär egen inläsning av DAISY-böcker.

⁸ Anslaget avser hela verksamheten.

⁹ Beloppen utgör hela anslagsposten. Posten i sin helhet är destinerad till TPB.

¹⁰ Ränteintäkter från ramanslaget 28:12, studielitteraturverksamhetens del.

Finansiering

Produktionen av kurslitteratur finansieras av anslaget 25:6 Bidrag till vissa studiesociala ändamål (Uo 15) från Utbildningsdepartementet. I övrigt finansieras verksamheten via TPB:s ramanslag 28:12 (Uo 17) från Kulturdepartementet. Utöver anslagen genereras vissa intäkter i form av räntor från ramanslaget.

Källor

Uppgifterna är hämtade ur TPB:s ÅR samt internt TPB material lämnat av Berit Winblad samt regleringsbrev för år 1997–2001.

2.2.3 Specialpedagogiska institutet / Statens institut för handikappfrågor i skolan (SIH)

Vid omorganisationen år 2001 överfördes bl.a. läromedelsfrågorna från dåvarande SIH till det nybildade Specialpedagogiska institutet. Institutet är en av de största producenterna av läromedel för funktionshindrade. De sköter både utveckling och produktion men har även en viss rådgivning till externa producenter.

Från år 2002 är Specialpedagogiska institutet förvaltningsmyndighet för Resurscenter.

| SIH/SITs kostnader fördelade på verksamhetsgren (tkr) | | | | | | |
|---|---------------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|------|
| | 1997 | 1998 | 1999 ¹¹ | 2000 | 2001 ¹² | 2002 |
| Försäljning | 15 159 | 16 956 | | - | - | |
| Läromedelsutveckling | 39 085 | 37 441 | 44 953 | 43 821 | 45 636 | |
| Läromedelsproduktion | 14 357 | 15 067 | 36 431 | 30 883 | 29 388 | |
| Summa | 68 601 | 69 464 | 81 384 | 74 704 | 75 024 | |

¹¹ För år 1999 och senare ingår försäljningskostnaderna i läromedelsproduktionen.

¹² För 2001 är resultatet summan av SIH:s sista halvårsrapport och Specialpedagogiska institutets första.

| Finansiering (tkr) | | | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------------------|---------------|
| Anslagspost | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001¹³ | 2002 |
| 25:5 Statens institut för handikappfrågor i skolan ¹⁴ | 114 375 | 116 623 | 119 351 | 123 098 | 125 292 | 319 341 |
| 25:6 Skolutveckling och produktion av läromedel ¹⁵ | 20 467 | 20 936 | 21 361 | 21 470 | 21 788 | 22 149 |
| 25.7 Specialskolemyndigheten och resurscenter (anslagsposterna 6 och 7) ¹⁶ | - | - | - | - | 3 000 | 2 500 |
| Summa anslag¹⁷ | 51 736 | 53 620 | 61 841 | 56 719 | 61 300 | 60 449 |
| Intäkter utöver anslag | | | | | | |
| Försäljning | 11 212 | 13 067 | 11 719 | 11 858 | 10 268 | 5 288 |
| Bidrag | 3 958 | 2 038 | 2 115 | 3 794 | 1 925 | 991 |
| Övriga intäkter ¹⁸ | 1 695 | 739 | 2 286 | 2 046 | 1 501 | 773 |
| Summa intäkter | 16 865 | 15 844 | 16 120 | 17 698 | 13 694 | 7 052 |

Finansiering

Produktionen och utvecklingen av läromedel finansieras främst av myndighetens anslag 25:5 och 25:6 under Uo 16. Av tabellen framgår att en viss finansiering sker via läromedelsförsäljning. Under Bidrag finns bidrag från KK-stiftelsen, Utbildningsdepartementet och Statens Kulturråd.

¹³ För 2001 är resultatet summan av SIH:s sista halvårsrapport och Specialpedagogiska institutets första.

¹⁴ Beloppen avser hela anslaget. Läromedlens andel av respektive anslagspost finns inte preciserad. Anslag 25:6 ska minskas med ca 25 % per år då denna del används för arvodering av yrkesvalslärare i särskolan samt till olika utvecklingsprojekt inom andra områden än läromedel. Från och med år 2002 har anslaget 25:5 ökat eftersom Specialpedagogiska institutet har tillförts Resurscenter.

¹⁵ Beloppen avser hela anslaget. Läromedlens andel av respektive anslagspost finns inte preciserad. Anslag 25:6 ska minskas med ca 25 % per år då denna del används för arvodering av yrkesvalslärare i särskolan samt till olika utvecklingsprojekt inom andra områden än läromedel. Från och med år 2002 har anslaget 25:5 ökat eftersom Specialpedagogiska institutet har tillförts Resurscenter.

¹⁶ Beloppet avser läromedel men finansieras via Specialskolemyndigheten och avser produktion av läromedel på teckenspråk.

¹⁷ Summan avser den del av hela verksamhetsanslaget som finansierar läromedelsverksamheten inom SIH. Uppgifterna kommer från ÅR 1999 och 2000. 1997, 1998, 2001 och 2002 kommer från underlag som redovisats av Olle Palm.

¹⁸ Övriga intäkter utgörs av finansiella intäkter och intäkter för t ex uthyrning av videostudion i Örebro.

Källor

Uppgifterna är hämtade ur SIH:s och Specialpedagogiska institutets årsredovisningar, SL samt internt material från SIH lämnat av Per Gunvall och Olle Palm.

2.2.4 Folkbildningsrådet

Folkbildningsrådet omsätter drygt 1 miljard kr. Av dessa utgör 10 % (123 miljoner kronor för år 2002) förstärkningsbidrag som används till extra kostnader i undervisningen på folkhögskolor och studieförbund. Hur mycket av beloppet som används till anpassning, utveckling eller produktion av läromedel går inte att ta fram. Det finns en stark koppling mellan Folkbildningsrådet och Sibus. Sibus fyller på med pengar när Folkbildningsrådets förstärkningsbidrag är slut.

Källa

Lars Magnusson.

2.2.5 Statens institut för särskilt utbildningsstöd (Sibus)

Synskadades Riksförbund (SRF) får direkta bidrag från Sibus för anpassning av läromedel för synskadade och dövblinda. Dessutom har tilläggsbidraget och delar av Folkbildningsrådets förstärkningsbidrag gått till folkhögskolorna för anpassning av läromedel. Beloppen går inte att särskilja i bokföringen för perioden före år 1999 men har av Sibus uppskattats till ca 1 miljon kronor per år. Siffrorna för år 2000 och framåt finns ett exakt underlag. Bidragen redovisas i tabellen nedan.

| Sisus bidrag till anpassning av läromedel (tkr) | | | | | | |
|--|---------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|---------------------|
| Mottagare | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
| Synskadades Riksförbund (SRF) | 3 914 ¹⁹ | 3 522 | 3 463 | 4 200 | 4 022 | 4 200 ²⁰ |
| Folkhögskolorna via Folkbildningsrådet ²¹ | 1 000 ²² | 1 000 ²³ | 1 570 | 1 692 | 1 565 | 838 ²⁴ |
| Summa Sisus | 4 914 | 4 522 | 5 033 | 5 892 | 5 587 | 5 038 |

| Finansiering(tkr) | | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Anslagspost | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
| 25:2 Bidrag till vissa handikappåtgärder inom folkbildningen (avser bl.a. anslaget till SRF) | 3 914 | 4 095 | 4 175 | 4 200 | 4 200 | 4 200 |
| Summa anslag | 3 914 | 4 095 | 4 175 | 4 200 | 4 200 | 4 200 |

Finansiering

Bidragen till Synskadades Riksförbund (SRF) för teknisk anpassning av studiematerial för synskadade och dövblinda finansieras via anslaget 25:2 Bidrag till vissa handikappåtgärder inom folkbildningen, anslagspost 1 (Uo 17). Övriga delar finansieras via Folkbildningsrådets förstärkningsbidrag samt Sisus tilläggsbidrag. Förstärkningsbidragets storlek har inte tagits med i sammanställningen eftersom anslaget är mycket stort (251 miljoner kronor (10 % av 2 513 miljoner kronor för år 2001)) i förhållande till vad Folkbildningsrådet lämnar i bidrag för anpassning av läromedel (ca 1 miljon kronor per år). Det har inte gått att få fram tilläggsbidragets storlek.

Källor

Uppgifterna baseras på SL och intern information från Anita Boman och Erik Persson.

¹⁹ Beloppet är hämtat ur statsliggaren för år 1997, dvs. beloppet är det beviljade, ej det disponerade.

²⁰ Avser helåret 2002, beviljade medel.

²¹ Beloppen utgör hela bidraget. Hur stor del av detta som används till anpassning av läromedel går ej att få fram.

²² Uppgifterna är osäkra.

²³ Uppgifterna är osäkra.

²⁴ Avser 1/1–30/6.

2.2.6 Stiftelsen för lättläst nyhetsinformation och litteratur (LL-stiftelsen)

LL-Stiftelsen är i första hand en förlagsverksamhet som producerar litteratur för fler grupper än funktionshindrade. Stiftelsen samarbetar med olika studieförbund där förbunden producerar studiehandledningar medan stiftelsen producerar studiematerielen. Litteraturen som stiftelsen producerar är i första hand inte avsett som läromedel men enligt stiftelsens undersökningar används litteratur och tidning i undervisning inom både särskolan, vanliga grundskolan, gymnasiet samt vuxenundervisning och invandrarundervisning. Det går inte att uppskatta hur stor del av omsättningen som kan hänföras till läromedel. I tabellen redovisas i stället LL-stiftelsens kostnader och intäkter för nyhetstidningen 8 SIDOR och för litteraturverksamheten.

| LL-stiftelsens kostnader och intäkter för år 1997–2001 (tkr) | | | | | | |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------------------|--------------------------|
| Kostnader | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002²⁵ |
| 8 SIDOR | 10 775 | 12 677 | 12 839 | 13 562 | | 7 556 |
| LL-Böcker | 10 349 | 12 048 | 14 223 | 14 153 | | 7 961 |
| Summa kostnader | 21 124 | 24 725 | 27 062 | 27 715 | 27 235²⁶ | 15 517 |
| <hr/> | | | | | | |
| Finansiering | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002²⁷ |
| 8 SIDOR – Försäljning | 4 856 | 5 365 | 6 025 | 6 349 | 6 789 | 3 791 |
| 8 SIDOR – Anslag ²⁸ | 6 095 | 6 135 | 6 253 | 6 353 | 6 444 | 3 272 |
| LL-Böcker – Försäljning | 3 690 | 4 574 | 5 428 | 5 457 | 5 326 | 3 493 |
| LL-Böcker – Anslag ²⁹ | 6 875 | 6 921 | 7 052 | 7 164 | 7 767 | 3 944 |
| Bidrag | 0 | 1 485 | 1 811 | 1 314 | 909 | 135 |
| Ränteintäkter | 139 | 127 | 476 | 21 | 36 | 89 |
| Summa intäkter | 21 655 | 24 607 | 26 616 | 26 344 | 27 271 | 14 724 |

²⁵ Avser 1/1–30/6.

²⁶ Kostnaderna för år 2001 är inte fördelade på respektive verksamhet.

²⁷ Avser 1/1–30/6.

²⁸ Anslaget kommer från 28:13 Bidrag till stiftelsen för lättläst nyhetsinformation och litteratur.

²⁹ Anslaget kommer från 28:13 Bidrag till stiftelsen för lättläst nyhetsinformation och litteratur.

Finansiering

LL-stiftelsen finansieras via Kulturdepartementet. Intäkter kommer även från prenumerationer på nyhetstidningen 8 SIDOR och litteraturförsäljning. Stiftelsen disponerar anslaget 28:13 Bidrag till stiftelsen för lättläst nyhetsinformation och litteratur (Uo 17). Anslaget utgör ungefär 55 % av omsättningen och försäljningen ca 45 %.

Källor

Uppgifterna baseras på ÅR. Materielen är lämnad av Bror Tronbacke.

2.2.7 Statens skolverk

Skolverket har ingen egen produktion av läromedel men lämnar produktionsbidrag till olika projekt.

För år 1997–1999 råder stor osäkerhet. Den finns ingen formell sammanställning av lämnade bidrag diariefört på Skolverket. Likaså saknas väsentliga uppgifter i akterna, exempelvis ansökningshandlingar. Ansökt belopp har därför inte kunnat anges. Det råder även osäkerhet om vilka projekt som ska hänföras till gruppen läromedel för funktionshindrade eftersom varken syfte eller målgrupp framgår av akterna. Beslut om eventuella projektmedel gjordes löpande av berörd handläggare. Fr.o.m. år 2000 fattas beslut två gånger per år. Det finns sammanställningar på beviljade projekt inklusive belopp och sökt belopp.

Liber förlag har Skolverkets uppdrag att ombesörja tillgången till nationella prov för alla elever. Specialpedagogiska institutet producerar på uppdrag av Liber nationella prov i punktskrift för grund- och gymnasieskolan. Liber svarar även för att vissa texthäften finns intalade på band. Kostnaden för texthäftena är inte särredovisad utan ingår i bidraget till Specialpedagogiska institutet. Observera att kostnaden för punktskriftsproven finns med som en intäkt för institutet. Det har inte gått att få kostnaderna för de nationella proven fördelade per år. I tabellen har kostnaden fördelats jämt över åren. Kostnaden har dock varierat något beroende på efterfrågan.

| Skolverkets fördelning av produktionsbidrag (tkr) | | | | | | |
|--|--------------|------------|------------|--------------|------------|-------------------|
| | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
| Lämnade produktionsstöd | 846 | 379 | 195 | 1 240 | 672 | 716 ³⁰ |
| Ämnesprov för grundskolan, åk 5 ³¹ | | | | | - | 19 |
| Ämnesprov för grundskolan, åk 9 ³² | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| Kursprov för gymnasieskolan | 139 | 139 | 139 | 139 | 139 | 146 |
| Summa Skolverket | 1 029 | 562 | 378 | 1 423 | 855 | 925 |

| Finansiering(tkr) | | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Anslagspost | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
| 25:2 Utveckling av skolväsende och barnomsorg (anslagspost Centralt initierat utvecklingsarbete ³³) | 37 000 | 37 000 | 47 500 | 53 500 | 75 000 | 50 000 |
| Summa anslag | 3 914 | 4 095 | 4 175 | 4 200 | 4 200 | 4 200 |

Finansiering

Produktionsstödet finansieras via Skolverkets budget för utvecklingsarbete. Benämningen för perioden år 1997–2000 är Utvecklingsarbete och för år 2001 Centralt initierat utvecklingsarbete. Finansieringen av de nationella proven har inte gått att få fram.

Källor

Uppgifterna är hämtade från interna projektsammanställningar lämnade av Annika Thomas för år 2000 och 2001. För perioden 1997–1999 har Britt Marie Östervall och Gunnar Haglund bistått med hjälp att finna underlag för beräkningar. Perioden före år 2000 handlades ärendena löpande i stället för som idag två gånger per år. Det finns ingen sammanställning över beviljade bidrag från perio-

³⁰ Avser 1/1–30/6.

³¹ Uppgifterna kommer från Liber. För år 1997–2001 går siffrorna inte att specificera utan är uppskattade värden. För år 2002 är uppgifterna hämtade ur bokföringen.

³² Uppgifterna kommer från Liber. För år 1997–2001 går siffrorna inte att specificera utan är uppskattade värden. För år 2002 är uppgifterna hämtade ur bokföringen.

³³ Benämning på anslaget före år 2001 är Utvecklingsarbete.

den 1997–1999 utan uppgifterna har sökts i respektive ärende. Akterna har varit så pass ofullständiga att det inte har gått att utläsa syftet, vilka belopp som sökts eller till vilken målgrupp projektet vänder sig. I flera fall har det inte gått att få fram beviljat belopp. Mot denna bakgrund måste uppgifterna från år 1997 till 1999 läsas med försiktighet.

Uppgifterna från Liber förlag har lämnats av Bo Einar Danielsson.

2.2.8 Statens skolor för vuxna

Verksamheten inom Statens skolor för vuxna (SSV) överfördes år 2001 till den nybildade myndigheten Nationellt centrum för flexibelt lärande (CFL). SSV producerade inga läromedel. Till en mindre del användes medel för att anpassa vissa utbildningar till elever med funktionshinder. Det fanns dock ingen formell fördelning av medel för ändamålet. För perioden 1997–2001 har Norrköping uppskattningsvis lagt 1 miljon kronor och Härnösand 2 miljoner kronor på åtgärder för att göra undervisningen tillgänglig för funktionshindrade. Exempel på genomförda arbeten är,

1. en distanskurs, Svenska för barndomsdöva, har utvecklats
2. del av distanskurs, Engelska A, har utvecklats särskilt anpassad för olika funktionshinder
3. nätburen handledning för utbildningsanordnare angående anpassning av datorbaserat läromedel för funktionshindrade har tagits fram (www.norrk.ssv.se/funktionsh/), för att öka tillgängligheten för alla till utbildning.
4. medverkan i Distums nätverk kring funktionshinder och distansutbildning, och därigenom visst bidrag till Distums Rapport 2:2001 Funktionshinder och distansutbildning. Rapporten vänder sig till utbildningsanordnare och tar upp åtgärder för anpassning med hänsyn till olika funktionshinder, för att öka tillgängligheten till distansutbildning.
5. framtagning av ljudversion av läromedel i Samhällskunskap, för synskadade/blinda.

Källa

Eva Jansson.

2.2.9 Statens kulturråd

Statens kulturråd avsätter inga öronmärkta medel till läromedelsproduktion. Kulturrådet har lämnat några bidrag till projekt som gränsar till läromedel. Bidrag har lämnats från år 1999 och framåt.

| Statens kulturråds bidrag till projekt som gränsar till läromedel (tkr) | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------------|--------------------|
| Mottagare | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 ³⁴ |
| Norrbottnens länsbibliotek | - | - | - | - | 150 | |
| Specialpedagogiska institutet | - | - | - | - | 220 | |
| Örebro läns museum | - | - | - | - | 100 | |
| Synskadades Riksförbund (SRF) | | | | | 275 | 223 |
| Falu kommun | | | | | | 134 |
| Summa Statens Kulturråd | - | - | - | - | 745 | 357 |

| Finansiering(tkr) | | | | | | |
|--|------|------|--------------|--------------|--------------|--------------------|
| Anslagspost | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 ³⁵ |
| 28:2 Bidrag till allmän kulturverksamhet, utveckling samt internationellt kulturutbyte och samarbete | - | - | 2 000 | 2 000 | 9 500 | 9 500 |
| Summa anslag | - | - | 2 000 | 2 000 | 9 500 | 9 500 |

Finansiering

Statens kulturråd har fått anslag till bidrag och andra insatser för att öka tillgängligheten till kulturlivet för funktionshindrade personer med 9,5 miljoner kronor för år 2001 (28:2 Bidrag till allmän kulturverksamhet, utveckling samt internationell kulturutbyte och samarbete (Uo 17) anslagspost 4.4 Funktionshindrades deltagande i kulturlivet).

³⁴ Avser hela år 2002.

³⁵ Avser hela år 2002.

Källor

Uppgifterna kommer från Statens kulturråds hemsida. Projekten har tagits fram med hjälp av Kristina Herder.

2.2.10 Specialskolemyndigheten

Specialskolemyndigheten (SPM) består av sex skolenheter i Örebro, Härnösand, Stockholm, Vänersborg, Gnesta och Lund. Ett centralt kansli finns förlagt i Örebro. Det finns ingen direkt produktion av läromedel på skolorna. Det förekommer att skolorna köper eller utvecklar enstaka läromedel för att använda i undervisningen. Det finns däremot inget gemensamt tillvägagångssätt för hur denna typ av läromedel bokförs på respektive skolenhet.

Källa

Marie Olofsson.

2.2.11 Distansutbildningsmyndigheten, Distum

Distum ska verka för utveckling av en IKT-stödd distansutbildning i Sverige. Det bedrivs inga speciella projekt inom området läromedel för funktionshindrade. Efter genomgång av aktuella projekt har inget projekt gått att hänföra till området. Från år 2001 har Distum genom en omorganisation delats och en del fördes till det ny inrättade CFL.

Källa

Anders Söderberg.

2.2.12 Taltidningsnämnden/Presstödsnämnden

Taltidningsnämnden har gemensamt kansli med Presstödsnämnden. Taltidningsnämnden omsatte år 2000 ca 123,4 miljoner kronor.

Taltidningsnämnden arbetar enbart med produktion av dagstidningar riktade till synskadade. Enligt Westergren är det troligt att en del av produktionen används i undervisning för bl.a. dyslektiker. Hur mycket går inte att säga eftersom nämnden inte har tillgång till prenumerationsregistren. Övrig produktion är andra typer av taltidningar.

Källor

Uppgifterna kommer från ÅR och Håkan Westergren.

2.2.13 Socialstyrelsen

Socialstyrelsen lämnar bidrag till bl.a. Föreningen Sveriges Dövblinda. Anslaget 16:4 (Uo 9) Bidrag till viss verksamhet för personer med funktionshinder omfattade 79,4 miljoner kronor år 2001. En mindre del (6,2 miljoner kronor) av anslaget finansierar bl.a. utgivning av tidningar för dövblinda som kan användas i undervisningssyfte.

Källor

Uppgifterna kommer från SL och Leif Näver.

2.2.14 Hjälpmedelsinstitutet

Hjälpmedelsinstitutet arbetar i första hand med hjälpmedel för funktionshindrade, men har även drivit några läromedelsprojekt. De har också lämnat bidrag till kommersiella företag för vissa produktioner.

| Hjälpmedelnsinstitutets bidrag till olika projekt (tkr) | | | | | | |
|---|------|------|--------------|--------------|------------|--------------------|
| | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 ³⁶ |
| Projekt inom synområdet | - | - | 150 | 37 | 48 | 40 |
| Projekt inom hörselområdet | - | - | - | 90 | - | - |
| Projekt inom området utvecklingsstörda | - | - | - | - | 40 | - |
| Övriga projekt ³⁷ | - | - | 885 | 885 | 885 | - |
| Summa Hjälpmedelnsinstitutet | - | - | 1 035 | 1 012 | 973 | 40 |

Finansiering

De flesta projekten är finansierade av Allmänna Arvsfonden och eller egen finansiering. Ett av projekten (FloS-projektet – Förutsättningar för Läs- och Skrivinlärning) är finansierat av KK-stiftelsen.

Källor

Birgitta Göthberg samt projektsammanställning.

2.3 Fonder

2.3.1 Allmänna arvsfonden

Allmänna arvsfonden som bildades år 1928 har till ändamål att främja verksamhet av ideell karaktär till förmån för barn, ungdomar och personer med funktionshinder. Arvsfonden finansierar projekt inom ett flertal områden t.ex. arbete/sysselsättning, datateknik, brottsförebyggande, familjestöd, fritid/idrott.

Endast ett fåtal projekt handlar direkt om läromedel för funktionshindrade. De flesta omfattar flera områden t ex utbildning, hjälpmedel och läromedel. För år 1997 hittades inget projekt som faller inom ramen för läromedel.

³⁶ Avser hela år 2002..

³⁷ För Övriga projekt har inget år för projektmedlen angetts. Bidragen har därför fördelats på tre år. Under Övriga projekt ingår olika funktionshinder.

| Allmänna arvsfondens bidrag till projekt (tkr) | | | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|-------|--------------------|
| | 1997 ³⁸ | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 ³⁹ |
| Summa Allmänna arvs-fonden | - | 1 082 | 2 517 | 4 225 | 4 181 | |

Finansiering

Fonden finansieras dels genom att kvarlåtenskapen från dödsbon utan arvingar eller testamenterad egendom tillfaller fonden, dels genom fondens finansiella avkastning.

Källor

Uppgifterna är hämtade ur Allmänna Arvsfondens projektkataloger från 1998–2001. Katalogerna redovisar projekt beviljade året innan.

2.3.2 KK-Stiftelsen (Stiftelsen för Kunskap och Kompetensutveckling)

KK-Stiftelsen har som uppgift att stödja projekt som leder till utveckling av ny kunskap och kompetens. Projekt som har bäring på läromedel för funktionshindrade har återfunnits inom två programområden, IT och utbildning för funktionshindrade och Kommersiella läromedel. Projektmedel var ursprungligen avsatta för treårsperioden 1996 till 1998. Några projekt beviljades medel i slutet av år 1996 och några har beviljats ytterligare medel efter år 1998. Perioden 1997–2000 som redovisas i tabellbilagan omfattar alla projekt som har koppling till läromedel. Ett fåtal projekt som inte har avslutats under perioden beräknas kosta drygt en miljon kronor under år 2001. Det har inte gått att redovisa beviljade projekt per år. Totalt beviljade projektmedel från KK-stiftelsen är 10,8 miljoner kronor.

³⁸ Under år 1997 har inga projekt definierats som läromedel.

³⁹ Det finns ingen redovisning för år 2002. Uppgifterna sammanställs i början av år 2003.

Finansiering

Fonden finansieras genom finansiell avkastning från kapital som har sitt ursprung i de gamla löntagarfonderna.

Källor

Projektsammanställningen baserar sig på projektlister som är publicerade på KK-stiftelsen hemsida. Information har även lämnats av Krystyna Asarnej samt Håkan Lewin.

2.4 Organisationer

För att belysa brukarnas engagemang i arbetet med att anpassa, utveckla och/eller producera läromedel för funktionshindrade har några stickprov bland intresseorganisationerna genomförts. Alla typer av funktionshinder är inte representerade utan syftet är att se om det finns anledning att studera organisationerna vidare. Organisationer har valts utifrån två kriterier,

- de ska representera olika funktionshinder
- de ska vara så stora att de kan bedriva eller uppdra åt någon annan att bedriva läromedelsproduktion.

2.4.1 Synskadades Riksförbund (SRF)

SRF har ingen egen produktion av läromedel. Bidraget som SRF får från Sisus används för att anpassa läromedel till punktskrift och talböcker. Tjänsterna köps från bl.a. Iris Intermedia AB.

Källa

Bertil Sköld

2.4.2 Föreningen Sveriges DövBlinda (FSDB)

Föreningen har inget engagemang inom läromedelsproduktion

Källa

Anneli Ekblom.

2.4.3 Hörselskadades Riksförbund (HRF)

HRF jobbar inte med någon egen anpassning, utveckling eller produktion av läromedel. Det finns dock ett nära samarbete med Specialpedagogiska institutet i Örebro.

Källa

Marianne Rogell-Eklund, HRF och Therese Gerdendorff, UH.

2.4.4 Riksförbundet för utvecklingsstörda barn, ungdomar och vuxna (FUB)

Förbundet arbetar inte själva med läromedel. Däremot hjälper de andra organisationer, exempelvis lokalföreningar att söka pengar från Allmänna Arvsfonden, Skolverket, Specialpedagogiska Institutet och Hjälpmedelsinstitutet.

Källa

Annika Nyström-Karlsson.

2.4.5 Förbundet Funktionshindrade Med Läs- och Skrivsvårigheter (FMLS)

Under åren 2000 och 2001 har förbundet arbetat med ett projekt under namnet IT-kompetens tillgänglig för funktionshindrade med läs- och skrivsvårigheter. Syftet är att visa läromedelsproducenter ett sätt att utveckla läromedel i DAISY-format. Projektet finansierades av Allmänna Arvsfonden med totalt ca 500 000 kronor och redovisades år 2000.

Källa

Torbjörn Lundgren.

2.4.6 Riksförbundet för Rörelsehindrade Barn och Ungdomar (RBU)

RBU har producerat tre egna skrifter sedan år 1997. Dessa riktar sig i första hand till föräldrar till rörelsehindrade barn. Skrifterna är information/kunskapsförmedling om vilka krav föräldrarna ska kunna ställa på bl.a. skolan.

Källa

Göran Nygren.

2.5 Läromedelsproducenter

Produktionen av läromedel för funktionshindrade läggs till en del ut på förlag eller andra producenter. Utöver den statsfinansierade produktionen förekommer även en viss produktion på rent kommersiell grund. Kapitlet behandlar denna produktion hos några av förlagen/producenterna.

2.5.1 Iris Intermedia

Iris Intermedia producerar läromedel i form av talböcker och punktskriftsböcker. Fr.o.m. år 2001 har de även initierat ett projekt för produktion i DAISY-format. Utöver uppdrag från TPB och SRF producerar de även åt bl.a. Natur och Kultur. Beloppen i nedanstående tabell avser kommersiell produktion åt förlag. Beloppen avser endast masterproduktioner.

| Iris Intermedia (tkr) | | | | | | |
|------------------------------|--------------------|------|------|------|------|--------------------|
| | 1997 ⁴⁰ | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 ⁴¹ |
| Summa Iris Intermedia | 47 | 282 | 209 | 28 | 136 | |

⁴⁰ Uppgifterna är osäkra.

⁴¹ Uppgifter har inte tagits fram för året.

Finansiering

Produktionen har finansierats via olika förlag.

Källa

Maria Salmson.

2.5.2 Inläsningstjänst

Inläsningstjänst är den andra stora privata producenten av läromedel för funktionshindrade. Inläsningstjänst arbetar på samma sätt som Iris Intermedia, dels med statsfinansierad produktion, dels med kommersiell produktion. Det har inte gått att få fram uppgifter från Inläsningstjänst AB.

Källa

Tomas Rendal.

2.5.3 Bonnier

Bonnier har ingen produktion eller tillhandahåller inte läromedel för funktionshindrade. De har lämnat rättigheter till Inläsningstjänst AB att läsa in deras produktion men det sker då på önskemål från exempelvis en lärare. Finansieringen sker inte via Bonnier.

Källa

Jan Olof Kyre.

2.5.4 Natur och Kultur

Natur och Kultur har ingen större kommersiell produktion av läromedel för funktionshindrade. De har ett samarbete med bl.a. Specialpedagogiska institutet vad gäller § 14 läromedel. Lars Källquist påpekar att förlaget producerar läromedel på olika

nivåer, exempelvis för dem som är normalläsande, överläsande och för dem som har svårare att läsa. De producerar även inläsningar på kassett/CD för språkundervisning. Förlaget har inte specificerat kostnaderna för sin produktion av läromedel för funktionshindrade i sin bokföring

Källa

Lars Källquist.