

Barn som demokratiska agenter i skolans skriftspråkspraktiker

Att lära av och med barn och unga i skolan

Eva Hultin

CHILDREN AS DEMOCRATIC AGENTS IN LITERACY PRACTICES OF SCHOOL – LEARNING OF AND WITH CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN SCHOOL. In this article, a call is made for educational research starting from a transactional epistemology in order to explore the conditions and prerequisites for realising the desirable in educational practices (Biesta, 2010). Furthermore, two ethnographic studies, conducted with such an approach, are presented. The first study explores the democratic, deliberative qualities of writing processes, where a teacher and six children write a common narrative. The second study explores children's agency when writing individual narratives. Both studies show how educational practices, in this case literacy activities, in school can be the place for children to make democratic experience and having agency when children and their initiatives are taken seriously.

Keywords: transactional epistemology; subject Swedish education; literacy education; school democracy; democratic experiences; children's agency.

I min forskningsgärning har jag studerat villkoren för lärande, samtalande och demokratiskt erfärande, oftast inom ramen för skolans svenskämnen (svenska och svenska som andra språk) och inom olika skolformer. Det har både handlat om villkoren för samtal om litteratur inom gymnasieskolans svenskämnen, som jag behandlar i min avhandling (Hultin 2006), och om villkoren för att lära sig läsa och skriva i digitalt utrustade klassrum i de tidigaste åren i skolan, som jag beforskat i olika projekt sedan 2011 (se exempelvis Hultin & Westman

Eva Hultin är professor i svenska med didaktisk inriktning vid Högskolan Dalarna. E-post: ehu@du.se

2013, Hultin & Westman 2014, Hultin & Westman 2015, Hultin & Westman 2017). Jag har dessutom intresserat mig för vilket utrymme eleverna har i skolan för att göra demokratiska erfarenheter; både inom svenskämnet och i andra ämnen (se exempelvis, Hultin 2017, Bartholdsson et al. 2014, Hultin 2015, Hultin 2011, Hultin 2007a, Hultin 2007b). De två huvudteman som min forskningsverksamhet alltså kan säga sig ha rört sig inom, svenskdidaktiken (litteraturredidaktik och literacy) och utbildning och demokrati-frågor, har ofta korsat och befruktat varandra i mina studier. Detta gäller också för studierna vars delar av resultat jag presenterar i denna artikel (Hultin 2017, Hultin & Westman, 2017).

Studierna innefattar observationer och videoupptagningar från ett klassrum i årskurs tre i grundskolan; en klass vars läs- och skrivlärande jag studerade under tre år när de gick på lågstadiet.¹ Dessa två studier innefattar främst ett undervisningsförlopp om tre timmar, först två timmars klassrumssamtal när sex elever och deras lärare skriver och redigerar en gemensam saga, sedan en timme när barnen skriver individuella sagor. Den första studien fokuserar kommunikationsprocessen där barnen och läraren skriver en gemensam saga, vilken jag analyserar i termer av deliberativa kvaliteter i syfte att undersöka villkoren för barnens demokratiska erfärande i processen. I den andra studien analyseras elevernas individuellt skrivna sagor i termer av subgenrer i syfte att undersöka vilka socio-semiotiska resurser eleverna använder sig av i sitt skrivande, var dessa resurser kan tänkas vara hämtade ifrån (aktiviteter och/eller erfarenheter från skolan eller utanför skolan) och vilka sociala agendor eleverna iscensätter genom sitt skrivande. Av utrymmesskäl kommer redovisningarna av analyserna i denna artikel göras mer översiktliga än i de två artiklar som respektive studie tidigare är redovisade, speciellt gäller detta den andra studien (Hultin 2017, Hultin & Westman 2017).

Jag väljer att presentera just dessa studier eftersom de representerar något jag tycker är viktigt för utbildningsvetenskaplig forskning, nämligen att studera praktiker både för att undersöka rådande villkor (i detta fall: villkor för gemensamt och enskilt skrivande samt för elevernas demokratiskt erfärande och agency) samt för att på så sätt få ett didaktiskt underlag för att utveckla och förändra skolans verksamhet. Härvidlag är jag inspirerad av John Dewey som redan 1916 poängterade i boken, *Demokrati & Utbildning*, att de ideal, visioner och riktlinjer som vi utgår ifrån när vi vill förändra en verksamhet nödvändigtvis behöver vara extraherade ur samma eller liknande verksamhet:

All den fostran och bildning man får i en grupp tenderar att socialisera dess medlemmar, men socialisationens kvalitet och värde beror på gruppens vanor och mål. Därför, än en gång, finns behovet av att kunna mäta värdet i varje typ av socialt liv. När vi söker en sådan måttstock måste vi undvika två ytterligheter. Vi kan inte ur intet ställa upp något som vi betraktar som ett idealsamhälle. Vi måste grunda vår uppfattning på samhällen som redan existerar för att förvissa oss om att vårt ideal går att förverkliga. Men som vi har sett kan idealen bara upprepa de egenskaper som faktiskt finns. Uppgiften består i att extrahera de önskvärda egenskaperna i existerande former av samhällsliv och använda dem till att kritisera oönskade egenskaper och föreslå förbättringar (Dewey 1916/1999, s 122).

Genom att undersöka praktiker och de villkor för olika sorters handlande (som ju kan vara samtalande, lärande, läsande, skrivande, demokratiutövande, etc.) kan vi fördjupa vår förståelse över vad som är möjligt att utveckla. Liknande metodologiska betoningar gör Gert Biesta när han pläderar för att den utbildningsvetenskapliga forskaren bör inta en transaktionsepistemologisk vetenskapsteoretisk position och utifrån den undersöka vad som är önskvärt och möjligt att genomföra i praktiken, snarare än vad som är vanligast förekommande i den (Biesta 2010). I detta sammanhang poängterar Biesta att det inte handlar om att genomföra evidensbaserade undersökningar utan istället värdebaserade undersökning av skolans praktiker. Det handlar med andra ord om att undersöka handlingar för att sedan analysera deras konsekvenser i ljuset av de värden som är önskvärda. En utbildning och skola utan värden skulle sakna mening, menar Biesta, varför den utbildningsvetenskapliga forskningen bör undersöka hur vägarna till en meningsfull, värdefull utbildning kan se ut. Denna hållning öppnar också för att genomföra didaktiska experiment eller interventioner, där önskvärd undervisning som ännu är ovanlig i skolan provas ut. Ett gott exempel på en sådan studie är Margrethe Sønnelands avhandling, *Texten som problem – en studie av litterære samtaler i ungdomsskolan* (2019). Sønneland genomför fallstudier inom ramen för norskämnets litteraturundervisning på högstadiet, där hon låter elever i mindre grupper samtala om tolkningsmässigt utmanande litterära texter. Den didaktiska inramningen för elevernas samtal är öppen; de får inga andra instruktioner annat än att tolka texten som både deras lärare och forskare uppfattar som just svårtolkad. Mer precist undersöker Sønneland förutsättningarna för att skapa ett engagemang för litterära texter och tolkning, när den litterära texten presenterats som ett problem att ta sig an. De aktiviteter som Sønneland introducerar i praktiken är inte vanligt förekommande

där, men studien visar att det finns förutsättningar för att genomföra den typen av aktiviteter om läraren och skolan är intresserade av att väcka elevers engagemang, kreativitet samt gemensamma tänkande och tolkande kring och av texter.

Jag menar att det är speciellt viktigt att värna om en utbildningsforskning som är prövande av vad som är möjligt och önskvärt, eftersom den utgår från en annan förståelse av utbildning och skola än den som rymms i den dominerande neoliberal utbildningsdiskurs som under de senaste decennierna har vunnit terräng i formulerandet av den utbildningspolitiska agendan både i samhälle och i forskning. I denna diskurs knyts, som bekant, värden som effektivitet, målpuppfyllelse, kvalitetskontroll och ansvarsutkrävande (*accountability*) till lärande och professionellt utförande (Bergh 2010, Dyrdal Solbrekke & Englund 2011, Biesta 2011, Bornemark 2018). Denna utbildningsdiskurs har inte endast inflytande på diskussionen om skola och utbildning, utan också på den utbildningsvetenskapliga forskningens inriktning, policypraktiker och på vad som sker i skolans praktiker. I de klassrum jag har fått möjlighet att bedriva fältstudier under 2010-talet har så gott som all verksamhet i klassrummet (undervisning och lärande) blivit explicit kopplade till skolans kunskapsmål, och ibland också med hänvisning till skolans demokratimål. I de yngre åren på lågstadiet är det vanligt förekommande att veckans mål skrivs på vita tavlan och att läraren hänvisar till dessa i början av lektionen, så att alla elever vet vad de förväntas göra. Många högstadieskolor har som en stående rutin att alla lärare i början av lektionen skriver upp vilka lärandemål som eleven ska arbeta mot på lektionen. Lärare ägnar också stor kraft och möda åt att bedöma elevernas kunskaper på så kallade valida sätt, exempelvis genom användandet av olika matriser – vilka i sin tur utgör underlag för samtal med föräldrar om hur det går för deras barn i skolan. Med detta sagt är inte min poäng att det inte är till gagn för eleverna med en tydlighet gällande de lärande- och kunskapsmål som de förväntas uppnå; skolan är ju en målstyrd verksamhet och därmed är det givetvis rimligt att verksamheten relateras till dess utbildningsmål. Det finns dock en uppenbar risk om lärande och undervisning ensidigt organiseras utifrån fördefinierade mål att utrymmet stryps för läroprocesser där det oväntade och oförutsägbara kan äga rum, där individen får möjlighet att möta både världen och sig själv och andra på nya, och ja, oförutsägbara sätt (jfr Biesta 2014). Sådana läroprocesser som vi historiskt brukar benämna som bildning eller bildningsprocesser (Gustafsson 1996, Thavenius 1995).

Det är inte bara utbildningens potential att rymma friare bildningsprocesser för kunskapsutveckling, jämte den målrelaterade undervisningen, som kan gå förlorad i en skola som styrs av värdena

från den neoliberal utbildningsdiskursen, utan även skolans demokratiuppdrag riskeras att sättas på undantag. Om demokratiuppdraget ska realiseras utifrån de neoliberal värdena effektivitet och mätbarhet tycks andra uttolkningar av demokratiuppdraget än instrumentella bli svåra att genomföra. Ett exempel på detta är när skolans värdegrundsutbildning reduceras till följandet av manualbaserade socio-emotionella program, där de fördefinierade målen främst handlar om att unga ska lära in rätt normer, rätt beteende och rätt sätt att presentera sig själva för att nå social framgång. Dessa värdegrundsprogram lämnar så gott som inget utrymme för elevernas inflytande; inte heller efterfrågas elevernas kritiska tänkande (Hultin 2015, Bartholdson & Hultin, red. 2015, Engström red. 2017, Irisdotter Aldenmyr red. 2015). Att arbeta med värdegrundsfrågor eller demokratiuppdraget som å ena sidan isolerad färdighetsträning av attityder, värderingar, å andra sidan som ett faktabemängt kunskapsområde innebär inte att eleverna får möjlighet att göra demokratiska erfarenheter genom att delta i demokratiska processer. Detta kan möjligtvis förstås som den skoldemokratitradition som Biesta kallar *utbildning för demokrati*, där eleverna lär in de rätta värdena, lär sig fakta om exempelvis den demokratiska konstitutionen och lär sig korrekta sätt att uppträda demokratiskt på *inför* ett tänkt medborgarskap i framtiden. I den Dewey-inspirerade demokratitraditionen, *utbildning genom demokrati*, tas det däremot fasta på att eleverna behöver få uppleva och erfar demokratiska här och nu. Biesta är noga med att understryka att en undervisning som utgår från utbildning genom demokrati också kan rymma delar av utbildning för demokrati, exempelvis att man lär kunskaper om demokratin men också sådana färdigheter som ett demokratiskt deltagande kräver (Biesta 2007).

I min forskning har jag ofta tagit utgångspunkt i Deweys sätt att se på demokrati. Han poängterar att en utvecklad demokrati inte endast kan vara en styrelseform utan snarare är ett sätt att leva, en livsform:

En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam och delad erfarenhet. Det vidgade utrymmet för de alltfler individer som delar ett intresse, så att var och en måste referera sin egen handling till andras och granska andras handlingar för att få mening och vägledning för sina egna, motsvarar helt raseringen av de barriärer mellan klass, ras och nationella territorier som hindrade människor att inse hela vidden av sina handlingars betydelse (Dewey 1916/1999, s 127).

Det räcker alltså inte att medborgarna går och röstar var fjärde år för att säkra ett demokratiskt styre av landet, utan det krävs att vi också

lever demokratiskt däremellan i de verksamheter vi deltar i – i skolan, i hemmet, i arbetslivet. En demokratisk verksamhet, menade Dewey, är en verksamhet där människor både delar gemensamma intressen men också har möjlighet att uttrycka olika uppfattningar. Dessutom menade han att det är viktigt att verksamheten, eller gruppen, inte är isolerad utan att dess medlemmar också är i kommunikation med andra grupper (Dewey 1916/1999).

Även skrivningar i grundskolans läroplan andas den deweyanska demokratisynen:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet (Lgr 11, s 6).

I citatet är det tydligt att läroplanen tar ställning för en organisering av demokratiuppdraget genom traditionen *Utbildning genom demokrati* genom betoningen att det inte räcker med förmedling av kunskaper om grundläggande värderingar, utan att dessa också ska genomsyra skolans arbetsformer. I en skola styrd av den neoliberal utbildningsdiskursens värden kan detta, som påpekats ovan, bli svårt att leva upp till. I synnerhet om vi med demokratiska arbetsformer menar sådana där eleverna har ett reellt inflytande över lärandets innehåll och form, där de kan pröva sina egna och andras tankar i samtal och i studier, där de får möjlighet att ta initiativ och påbörja något nytt. En sådan demokratisk situation i skolan skulle kunna innebära, om vi följer Biestas och den politiska handlingssteoretikern Hannah Arendts tankar, att eleverna får möjlighet att träda fram som (politiska) subjekt genom att de tar ett initiativ till något nytt – ett initiativ som alltid innebär en risk i och med att det är ett steg ut i det okända där handlingens konsekvenser inte går att förutsäga (Biesta 2014; Arendt 1958/1998).

Att undersöka barns demokratiska erfارande i samtal under gemensamt skrivande

Som tidigare nämnts så bygger de studier vars delar av resultat jag nedan kommer att presentera på ett undervisningsförlopp i årskurs tre, som sträckte sig över två veckor, där sex barn och deras lärare först skriver och redigerar en gemensam saga om två timmar och sedan ytterligare en timme när barnen skriver egna individuella sagor. Dessa lektionstimmar hade en strikt didaktisk inramning,

där läraren anvisade att Makete-metodens berättartia skulle användas, både i det gemensamma och individuella skrivandet.² Lärarens intention var att eleverna skulle få en bättre struktur i sitt skrivande genom att svara på de frågor som metoden innehåller och på så sätt tydligt få med viktiga narrativa element som vanligtvis finns i sagor, som huvudperson, inplacering i tid och handling.

1. Vad heter djuret/personen?
2. Vad är djuret/personen?
3. Hur ser djuret/personen ut?
4. Vilken årstid är det?
5. Vilken tid på dygnet/dagen är det?
6. Vad längtar djuret/personen efter? Mål?
7. Vad gör djuret/personen för att komma till sitt mål?
8. Hinder. Vad hindrar djuret/personen från att nå sitt mål?
9. Vilka otäcka ljud hörs vid hindret?
10. a. Lösning. Hur löser hindret sig?
10. b. Mål. Djuret/personen kommer fram till sitt mål. Vad gör djuret/personen nu?

Figur 1: Frågorna i Makete-metodens berättartia

Lärarens uttalade didaktiska vilja var alltså inte i detta fall att skapa en undervisning för demokratiskt erfارande. Däremot var aktiviteterna att skriva en gemensam och individuell saga återkommande literacy aktiviteter i denna skolpraktik, som de ägnat sig åt under alla tre åren på lågstadiet. När jag observerade samtalen där eleverna och läraren tillsammans skrev och redigerade den gemensamma sagan, som också videodokumenterades, väcktes min nyfikenhet om barnens deltagande i samtalen kunde förstås som ett demokratiskt erfارande.

Ett sätt att i dewey'sk anda så att säga ta den demokratiska temperaturen på skolan är att undersöka om klassrummets kommunikation kan anses ha deliberativa kvaliteter. Tomas Englund har med inspiration från Habermas och Dewey utvecklat följande kriterier för deliberativ kommunikation i skolan:

- a) samtal där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme,
- b) att deliberativa samtal alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bl. a. om att lära sig lyssna på den andres argument
- c) inslaget av kollektiv viljebildning, dvs. strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser
- d) där auktoriteter/traditionella uppfattningar må ifrågasättas som föräldrars och *den egna gruppens*

(Englund 2000)

Deliberativ kommunikation eller deliberativa samtal handlar alltså om samtal där man överväger värdet hos olika argument och ståndpunkter. Det betyder med andra ord samtal där eleverna får göra övervägande och föra fram olika argument, där man respektfullt lyssnar till varandra också när man tycker olika samt där man strävar efter att komma överens – även om det ibland handlar om att man endast är överens om det man inte är överens om. Slutligen är det också viktigt att man får ifrågasätta auktoriteter och traditionella uppfattningar. Den deliberativa kommunikation betonar liksom Dewey att i en demokratisk situation måste de deltagande personerna ges möjlighet att uttrycka olikhet, men också att de har så mycket gemensamt att de förstår varandra, också när de inte kommer fram till samma slutsats. Kriteriet att komma överens blev avgörande för att jag valde att använda mig av de deliberativa demokratikriterierna för att analysera kommunikationen mellan läraren och eleverna. I andra studier har jag valt att använda mig av kriterier utformade utifrån en radikal demokrati-tradition, med Laclau och Mouffe som centrala referenser, där konflikten betonas snarare än konsensus (Hultin 2011). Samtalen mellan eleverna och läraren kan ses som en rad förhandlingar som leder fram till gemensamma beslut om vad som ska stå och vad som inte ska stå i texten; deltagarna i samtalen var således konsensus-inriktade även om det stundom förelåg en rad olika förslag och uppfattningar innan ett gemensamt beslut kunde nås. Därav valde jag de deliberativa kriterierna som fokuspunkter i min analys av de inspelade samtalen. Ett annat skäl var också att jag ville bidra till det spirande forskningsfältet i Norden som har analyserat klassrumskommunikation som deliberation. Så gott som alla dessa studier är dels gjorda bland äldre elever (högstadiet och gymnasiet), dels bygger de flesta på forskarens intervention i klassrummet, där forskare, ibland tillsammans med lärare, riggar deliberativa samtal för att undersöka villkoren för att genomföra sådan kommunikation (se Forsberg 2011, Thyberg 2012, Andersson 2012, Tammi 2013). I min studie undersöker jag, som sagt, befintlig klassrumskommunikation, för att se om denna kan sägas innehålla deliberativa kvaliteter.

Deliberativ analys av samtalen mellan elever och lärare vid det gemensamma skrivandet

Analysen består av fyra fokus, som sammanfaller med kriterierna för deliberativ kommunikation som ovan beskrivits. Den första fokuspunkten undersöker således *pluralismen* i samtalet i form av olika uttryckta ståndpunkter och uppfattningar. Den andra fokuspunkten

behandlar förekomsten av respektfullt lyssnande. Den tredje fokuspunkten handlar om närvaron av överenskommelser, konsensus, i samtalet och slutligen den fjärde fokuspunkten rör de samtalandes möjligheter att ifrågasätta auktoriteter.

Pluralism

Förekomsten av pluralitet i form av olika uttryckta uppfattningar, ståndpunkter och argument är grundläggande för att en interaktion ska kunna sägas äga deliberativa kvaliteter. I de analyserade samtalen uttrycker barnen olika uppfattningar om textens form och innehåll konstant under det att de skriver och redigerar den gemensamma sagan. Detta är tydligt redan i de allra första minuterna av samtalet, då det ska bestämmas vad sagan ska handla om:

1 Läraren: Jag tänkte att vi skulle skriva en till sådan här berättelse idag. Och då undrar jag, vad ska den handla om? Två förslag här nu. Jamal, vad tycker du att den ska handla om för något?

2 Jamal: Vad var det nu då? En varg.

3 Läraren: En varg. Och Maja?

4 Maja: En elefant.

5 Läraren: En elefant. Nu blir det många förslag här, tror jag.

6 Thora: En räv.

7 Maja: Neje.

8 Läraren: Varg, räv eller elefant? Kommer det ett till förslag här?

9 Fredrik: Delfiner.

10 Läraren: Hur ska vi komma överens nu då? Vad den ska handla om för någonting?

11 Maja: En elefant! [Emfas]

12 Läraren: [Skrattar]. Ska vi prova med att rösta?

Exempel 1. Diskussion om vad sagan ska handla om.

Exemplet visar hur barnen direkt börjar diskutera berättartians fråga ett om vilket djur sagan ska handla om. Vi kan se att de uttrycker en

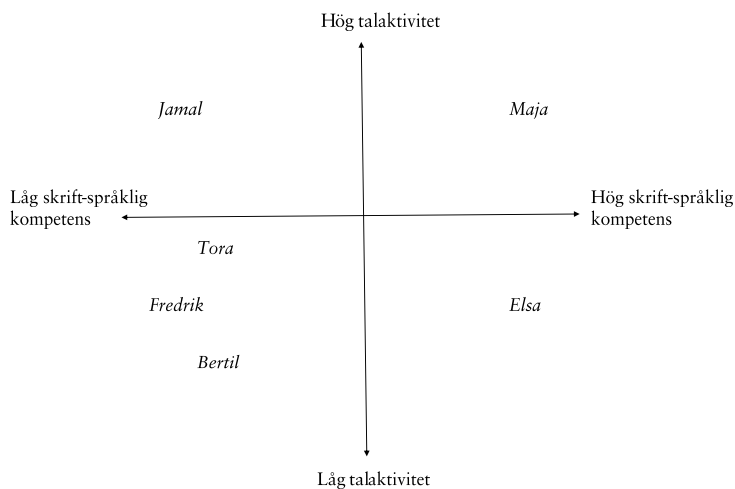
mängd olika förslag, innan läraren föreslår på rad 12 att de kanske ska rösta om saken så de kan komma överens. Som tidigare nämnts så hade klassen sedan tidigare erfarenheter av att skriva gemensamma sagor och det hade utvecklats en didaktisk rutin kring detta, där eleverna i tur och ordning skulle bidra med var sin mening som till slut utgjorde en gemensam saga. När läraren ger ordet till Jamal kan det ses som ett subtilt sätt att aktualisera den didaktiska rutinen. Men som vi ser responderar eleverna på annat sätt. Istället för att bidra med var sin mening börjar de direkt att livligt föra fram en rad olika förslag till svar på första frågan. Strax efter barnen har röstat och förslaget varg vann flest röster, föreslog läraren explicit att de skulle göra som de brukade, gå laget runt och svara i tur och ordning. Inte heller detta hörsammades av barnen som fortsatte att komma med olika förslag på sagans innehåll och form genom hela samtalet. Det är alltså tydligt att samtalet innehåller olika ståndpunkter, och att det är barnen som för in pluralismen i samtalet. Däremot är det inte alltid som barnen argumenterar för sin ståndpunkt, utan snarare avgörs vilket förslag som ska gälla av votering, vilket jag återkommer till längre fram.

Respektfullt lyssnande

När det gäller det andra kännetecknet för deliberativa samtal, att man respektfullt lyssnar på varandra, så uppfylls detta i barnens och lärarens samtal. För det första är det betydelsefullt att barnen genom samtalet respektfullt blir erkända som redan kompetenta skribenter, snarare än som blivande kompetenta skribenter. Detta märks genom frånvaron av explicit undervisning från lärarens sida i samtalet om sagans form och innehåll. Det är annars ganska vanligt att lärare bryter in i samtalet med en liten miniföreläsning om hen uppfattar att eleverna har en kunskapslucka (Hultin 2006). Framförallt märks positioneringen av barnen som redan kompetenta skribenter genom att det är barnens förslag på sagans innehåll och form som skapar den gemensamma texten. På så sätt blir de också positionerade som jämlikar i samtalet. Johan Liljestränd visade i sin avhandling där han analyserar klassrummet som diskussionsarena att när gymnasieeleverna inte positioneras som jämlikar och kunniga medborgare utan som medborgare i vardande, inte minst genom lärarens inbrytande miniföreläsningar, så dräneras samtalssituationen på dess demokratiska potential (Liljestränd 2002).

För det andra så lyssnar barnen och läraren på varandra samt visar därmed respekt för allas rätt att uttrycka sig och för varandra som personer. Det förekommer inte heller några nedsättande kommentarer

mot någon annans förslag. Men även om alla lyssnar till varandra under samtalet så är det ändå så att vissa barn har lättare att få igenom sina förslag, medan andra får kämpa hårdare genom att gå på gång återkomma i samtalet med förslaget de vill få gehör för. De sex barnen som analyseras i samtalen kan placeras i en fyrfältare som visar deras position i samtalet i relation till deras grad av talaktivitet och deras skriftspråkliga kompetens:



Maja och Jamal deltar båda mycket aktivt i samtalet och är de elever som får igenom flest förslag, eftersom de också föreslår flest. Samtidigt är det just de två som ibland inte blir lyssnade till, utan blir negligerade av läraren och de andra eleverna, så att de måste upprepa sina ståndpunkter ett antal gånger innan de blir hörda. Elsa däremot, som har hög skriftspråklig kompetens, men som inte är speciellt aktiv i samtalet, får alltid igenom sina förslag direkt utan något motstånd från lärare eller andra elever (se exempel 2 nedan). Här kan tilläggas att Elsa också har en hög status i kamratgruppen. De elever som deltar minst och som har lite svårare med skriftspråket, får ofta hjälp av läraren att hitta rätt formulering för sina förslag. Ett barns möjlighet att bli hörd på och få sitt förslag accepterat blir avgjort i ett komplext samspel mellan barnets grad av aktivitet, skriftspråkliga kompetens och status i barngruppen.

Närvaron av överenskommelser

Det tredje kännetecknet för deliberativa samtal, att nå överenskommelser, är ständigt närvarande i samtalet. Det är ju det som hela samtalet går ut på, att komma överens om vad som ska stå i

den gemensamma sagan. Ibland nås konsensus genom att argument för förslaget läggs fram som i slutändan övertygar de andra. Andra gånger innebär vägen till konsensus en kamp men där resultatet ändå inte blir en stark konsensus, eftersom alla parter i samtalet inte är övertygade om att det vinnande förslaget var bäst. Inte sällan löses svårigheterna att komma överens med votering, vilket kan tyckas lite ironiskt i relation till den demokratiska deliberationstraditionen. En viktig grundval för Habermas argumentation för en deliberativ demokrati är att den representativa demokratin behöver kompletteras för att säkra att demokratiska beslut som fattas blir välgrundade. Det räcker inte bara att gå till votering och rösta, istället bör varje beslut föregås av deliberation mellan beslutsfattarna, där varje argument synas så att de deltagande slutligen kan komma överens om vilket argument som är mest hållbart (Habermas 1987, Eriksen & Weigård 2000). Jag vill ändå mena att den konsensus som nåddes i samtalet, också genom votering, kan förstås som deliberativ i bemärkelsen att de samtalande var överens om proceduren för att komma överens. Även om alla inte gillade beslutets innehåll så accepterades beslutet eftersom det fattats på det överenskomna sättet.

Ifrågasättande av auktoriteter

När det gäller det fjärde kännetecknet, att ifrågasätta auktoriteter och traditionella uppfattningar så förekommer det inte så ofta under samtalet. När barnen ifrågasätter sin gemensamma text, så gör de ofta det genom att just referera till och stödja sig på traditionen, specifikt på skrivkonventioner. Det kan handla om att undvika onödiga upprepningar av personliga pronomen eller substantiv i texten eller om att uttrycka sig på ett vad de uppfattar som ett mer korrekt sätt.

Det förekommer också att en elev, Maja, ifrågasätter läraren, när läraren vid ett tillfälle försöker hindra eleverna från att införa ett enligt henne olämpligt innehåll i sagan:

1 Läraren: Så Blixten försöker... Så Blixten försöker tigga pengar så att han kan köpa en pulka. När Blixten ska tigga pengar finns det ingen att tigga av.

2 Maja: Så han snor en pulka.

3 Bertil: Ja! [Skrattar]

4 Läraren: Ja, fast här har ni ju faktiskt skrivit att han åker in till staden och säljer en blomvas.

5 Maja: Mm, men det tycker inte jag. Han snor en pulka.

6 Bertil: Mm.

7 Läraren: Nu har ni bestämt det här förra gången.

8 Maja: Meh!

9 Läraren: Vi har svarat på de här frågorna.

10 Maja: Men vi ändrar ju nu ju.

11 Läraren: Men vi ändrar inte själva historien, Maja. Vi ska bara förbättra och ändra på lite sådana här smågrejor.

12 Maja: [Ohörbart, samtidigt som läraren pratar] annars går det ju inte att skriva [ohörbart, mummel].

13 Läraren: Och lägga till. Kan inte ändra så heller. Elsa?

14 Elsa: Man kan ju skriva att han snodde en blomvas för att ta med den in och sälja den.

15 Läraren: Ja, för man kan ju undra, var fick han denna blomvasen ifrån?

16 Elsa: Ja.

Exempel 2.

Läraren har vanligtvis inga invändningar mot vad eleverna bestämmer att de ska skriva om, förutom vid detta tillfälle. Vi kan se på raderna 4, 7 och 9 att läraren invänder mot Majas förslag med hänvisning till procedurala skäl; de ska inte ändra på berättelsen innehållsligt utan bara förbättra formen. Maja å sin sida ger uttryck för på rad 8 och 10 att hon inte finner lärarens argument välgrundat, utan påpekar att aktiviteten de är inbegripna i är just att ändra. Maja döljer inte heller sin irritation över lärarens svar. De andra barnen signalerar en viss exaltation över Majas djärva förslag, exempelvis Bertil, som utbrister ”ja” på rad 3. Majas förslag tycks utmana skolans normer, medan Elsas något modifierade förslag inte gör det. Exemplet visar hur ett barns status i gruppen påverkar i detta fall lärarens respons. Elsa får åtnjuta friheten att skapa något nytt även om detta utmanar skolans normer (ingen bör stjäla), medan Maja vid detta tillfälle är förnekad den friheten. Majas ifrågasättande av lärarens uppfattning om vad

aktiviteten ändra innefattade, fick således inget erkännande. I denna situation blev ifrågasättandet av auktoriteter eller kanske snarare traditionella värden något som endast Elsa kunde göra.

Sammanfattande slutsatser av studie ett

Sammanfattningsvis kan slutsatsen dras att samtalet innehåller deliberativa kvaliteter som barnen genom sina initiativ för in i samtalet. Kanske bör vi betrakta denna deliberation som svag med tanke på aktörernas förkärlek för votering snarare än granskning av argumenten. Här bör vi dock minnas att barnen inte ombads att komma med argument, eftersom detta inte var vad läraren hade planerat för. Man kan därmed säga att barnens initiativ visar att det finns en potential för att utveckla deliberationen. En annan viktig förutsättning för detta samtals deliberativa kvaliteter är som nämnts erkännandet av barnen som redan kompetenta skribenter, vilket möjliggjorde att de kunde mötas i samtalet som jämlikar.

Att undersöka barns agency i skrivandet av individuella sagor

Fokus i andra studien, som jag gjort tillsammans med min kollega Maria Westman, är fem barns individuella skrivande med hjälp av just Makete-metoden, berättartians frågor, som presenterats ovan. Det individuella skrivandet gjordes direkt efter att de var klara med den gemensamma sagan. Även denna skrivsituation var alltså strikt didaktiskt inramad då eleverna var anmodade att använda sig av berättartians frågor. Elevernas sagor analyserades i termer av genrer, där vi specifikt analyserade form-, innehåll- och funktionsaspekter för att bland annat avgöra vilka olika typer av sagogenrer som eleverna skrev i. Detta görs utifrån en teoretisk utgångspunkt i Van Leeuwens förståelse av genrer som karaktäriseras av just sitt innehåll, form och sociala funktion (2005). Genrer och genrelement kan också förstås som semiotiska resurser. Vägledande frågor i denna socio-semiotiska genreanalys var:

Form: Hur används Makete-metodens frågor för att skapa struktur? Hur kan textstrukturerande element (början, slutet, ordval och uttryck) förstås som genremarkörer?

Innehåll: Hur kan karaktärer, intrigen och miljöskildring förstås som genremarkörer?

Funktion: Hur positionerar sig barnen socialt genom att skriva en viss subgenre?

Som ett avslutande analytiskt steg diskuterades resultatet av genreanalysen hur olika genrelement kan förstås som socio-semiotiska resurser importerade från aktiviteter i olika praktiker i och utanför skolan. Nedan kommer endast analysernas slutresultat att presenteras, det vill säga vilka olika subgenrer av sagor som barnen skrev och vilken social funktion som deras skrivande hade.

De fem sagorna, deras subgenrer och deras sociala funktion

Här följer en lista på barnens texter; först presenteras subgenren och sedan sagans titel inom parentes:

Anna	Flick- och hästberättelse (Ella får en häst på sin födelsedag)
Jamal	Komik och spänning för barn (De sex aporna)
Thea	Fabel (om räven Lina)
Disa	Socialrealistisk vardagsberättelse (Kajsa är sen)
Eric	Actionberättelse (De två bröderna)

Vi kan här se att barnen skrev olika typer av sagor, olika subgenrer, trots att de alla fått samma instruktion, att använda Makete-metoden i sitt skrivande. Alla barnen oavsett skriftspråklig kompetens använde sig av textstrukturerande element såsom ordval och språklig stil som understödde de subgenrer som de skrev i. Alla barnen skapade också karaktärer, handling och miljöskildringar som understödde deras valda genre. Och slutligen alla barnen hade också egna sociala agendor med sitt skrivande som jag nedan beskriver lite mer i detalj.

Flickan Anna som skrev en flick- och hästberättelse ingick både i skolan och på fritiden i en hästgemenskap med sina kamrater; de lekte häst på rasterna, de red varje vecka och de läste hästböcker. Genom sin berättelse aktualiserade och befäste hon sin sociala position som hästtjej, inte minst bland de andra hästtjejerna i klassen.

Pojken Jamal hade under hela lågstadiet skapat sig ett alter ego som apa, som dök upp lite då och då på lektionerna och rasterna. Det hände att han frågade läraren om han fick gå på toaletten och sedan imiterade en apas kroppsrörelser när han gick dit. Ett beteende som inte alltid var uppskattat av läraren, men som några av barnen

fnissade åt. Med sin berättelse om apor aktualiserar han sin position i klassen som en modig och rolig kompis.

Flickan Thea skriver en fabel, vilken som sig bör har en moraliserande slutpoäng. Rävnen Lina lyssnar nämligen inte på de vuxna i omgivningen och hamnar därför i svårigheter. Thea själv är en flicka som alltid lyssnar till vad läraren säger och positionerar sig ofta som *den goda eleven* i klassrummet. Den goda eleven i skolan uppskattas av vuxenvärlden för sina sociala egenskaper såsom att vara arbetsvillig, att ha ett gott humör, att inte vara kritisk mot vuxna och att vara villig att lyssna på vuxna (Bartholdsson 2007). I fabeln ger Thea ett varnande exempel på vad som kan hända om ett barn inte intar positionen det goda barnet/den goda eleven. Att skriva detta narrativ kan således förstås som en förstärkning av positionen det goda barnet/den goda eleven som Thea ofta intar i klassrummet.

Flickan Disa, som skriver en socialrealistisk berättelse om läraren Kajsa som är sen, brukar vanligtvis också positionera sig som den goda eleven i klassrummet. Genom att välja en lärare som huvudperson, som både är god men också mänsklig (hon kommer försent till skolan), så positionerar hon sig inte endast som det goda barnet utan också som det kompetenta barnet som förmår att se tillvaron utifrån ett vuxenperspektiv.

Slutligen skriver pojken Eric en aktion-berättelse om två lönnmördare; berättelsen är både lång och lingvistiskt välutvecklad. I klassrummet är Eric en av två elever av klassens tjugo som ibland öppet ifrågasätter lärarens val. Genom att skriva en avancerad berättelse positionerar han sig som ett självständigt och kompetent barn/elev, vilket är en snarlik position som den han intar i klassrummet när han med argument ifrågasätter lärarens handlingar och val. Hans val av subgenre, en aktion-berättelse med lönnmördare och krypskyttar, är vanligtvis inte tillåten i skolan. Läraren hade emellertid sagt att eleverna fick svara på berättartians frågor på de sätt de önskade, vilket Erik gjorde och tog tillfället i akt att skriva i en opassande genre.

Sammanfattningsvis går det att notera att medan flickorna i sina berättelser bekräftar de normer som vuxenvärlden omhuldar i skolan, så utmanar pojkarna desamma – Jamal genom en avväpnande humor och Erik med en mer öppen konfrontativ, men samtidigt skicklig, stil. Det går också att konstatera att samtliga barn väljer att skriva i subgenrer som kan kopplas till vilka de vill positionera sig som inför kamrater och läraren.

Sammanfattande slutsatser av studie två

Denna studie visar således hur barn i en skrivsituation som är strikt didaktiskt inramad ändå kan skapa agency, ett inflytande, i sitt skrivande. Det är mycket tydligt hur alla barnen hade egna sociala agendor med sitt skrivande, vilka de kunde uppnå genom att göra kompetenta val av genredrag. Det var också tydligt att barnens skriv- och genrekompetens inte endast kom ifrån skolans undervisning utan också från deras erfarenheter av berättelser, literacyaktiviteter, i olika medier utanför skolan.

Att lära av och med barn och unga i skolan

Sammantaget menar jag att båda studierna visar vikten av att barns initiativ uppmuntras och tas på allvar om barnen ska ges möjlighet att göra demokratiska erfarenheter och skapa agency i sitt skolarbete. Studierna påminner om att verkligheten sällan är svart eller vit; undervisningsförloppet som studerades var målstyrt med fördefinierade mål av läraren. Samtidigt respekterade läraren elevernas initiativ, både i samtalssituationen när barnen förhandlade om lärarens tänkta arbetsordning i samtalet och skrivandet av den gemensamma sagan. Läraren initierade en för klassen känd didaktisk rutin, där var och en skulle svara på en fråga. Barnen avböjde och tog istället egna initiativ där de skapade ett utrymme för pluralitet i samtalet, där många förslag på varje fråga fick höras. Också den strikta didaktiska inramningen av skrivandet av den individuella sagan rymde samtidigt stora frihetsmått som barnen kreativt gjorde bruk av genom egna sina egna initiativ och kompetenta lingvistiska genreval.

Båda studierna visar också på praktikens utvecklingspotential. I samtalet förde barnen fram sina förslag, men argumenterade oftast inte för dem. Här bör vi emellertid komma ihåg att barnen inte ombads att göra så. Nästa steg mot en fullödigare deliberativ praktik skulle kunna vara att fråga barnen om sina förslags bevekelsegrunder.

Inom didaktisk forskning brukar vi ofta tala om lärares didaktiska kompetens som förmågan att träffa kunskapsbaserade didaktiska val som grund för undervisningen, vilket givetvis är en viktig kompetens. Men för lärare som vill realisera skolans demokratiuppdrag, och samtidigt ge utrymme för bildningsprocesser, i sin undervisning menar jag att det också är nödvändigt att läraren är öppen för barnens initiativ, beredd att lämna den egna planen och därmed också erkänna att barn redan besitter stor kompetens som bör tas i bruk i skolan genom att ge dem ett reellt inflytande över sin utbildning. När vi gör det kan

vi nog börja tala om att vi realiserar demokratin som livsform, där barnen får möjlighet till demokratiskt agentskap. Men detta kan förstås göras och behöver göras på oräkneligt många sätt med tanke på de olika villkor som råder i olika skolsammanhang. Det känns som en angelägen uppgift för forskare och lärare att tillsammans med elever utforska några av de sätt som gör det önskvärda möjligt i skola och utbildning.

Not

1. Kännedomen om barnens skriftspråkliga kompetens och om deras status i kamratgruppen bygger både på mina fältstudier i klassen som pågick under tre år och på samtal med läraren där jag tog del av hens bedömning av framförallt barnens skriftspråkliga kompetens.

Referenser

- Andersson, Klas (2012): *Deliberativ undervisning: En empirisk studie*. Akademisk avhandling. Gothenburg studies in politics, nr. 128. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Arendt, Hannah (1958/1998): *Människans villkor: Vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Bartholdsson, Åsa; Gustafsson Lundberg, Johanna & Hultin, Eva (2014): Cultivating the socially competent body: Bodies at risk in Swedish programs for social emotional training in preschools and schools. *Critical Studies in Education*, 55(2), 201–212.
- Bergh, Andreas (2010): *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Örebro Studies in Education 29. Örebro: Örebro universitet.
- Biesta, Gert (2007): *Beyond Learning: Democratic education for a human future*. London: Routledge.
- Biesta, Gert (2010): Why “what works” still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.
- Biesta, Gert (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert (2014): *The Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge.

- Bornemark, Jonna (2018): *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dyrdal Solbrekke, Tone & Englund, Tomas (2011): Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36(7) 847–861.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund. Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Engström, Ingemar, red (2017): *Skolans arbete med elevers psykiska hälsa*. Malmö: Gleerups.
- Eriksen, Erik Oddvar & Weigård, Jarle (2000): *Habermas politiska teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, Åsa (2011): *Folk tror ju på en om man kan prata. Deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*. Karlstads University Studies, nr. 2011:6, Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, nr. 6. Karlstad: Karlstad universitet.
- Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Habermas, Jürgen (1987): *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
- Hultin, Eva (2006): *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning – En ämnesdidaktisk studie*. Örebro Studies in Education 16. Örebro: Örebro universitet.
- Hultin, Eva (2007): Deliberativa samtal i skolan – utopi eller reell möjlighet? I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation – deliberativa samtal som möjlighet*, s 317–335. Göteborg: Daidalos.
- Hultin, Eva (2007): Dialogiska klassrum eller deliberativa samtal – spelar det någon roll? En jämförelse mellan två normativa positioner i det samtida talet om skolans demokratiuppdrag. I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation – deliberativa samtal som möjlighet*, s 381–397. Göteborg: Daidalos.
- Hultin, Eva (2011): Det demokratiska skolsamtalet – som utbildningspolitisk vision, paradox och levande skolpraxis. I Åsa Bartholdsson & Eva Hultin, red: *Praktiknära utbildningsforskning vid Högskolan Dalarna*. Arbetsrapport i serien Kultur och Lärande: Nr 2011: 2.

- Hultin, Eva (2015): Socioemotionell träning (SET) som värdegrundsarbete. I Åsa Bartholdsson & Eva Hultin, red. *Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionalism* s 69–91. Malmö: Gleerups.
- Hultin, Eva (2017): Children’s democratic experiences in a collective writing process – Analysing classroom interaction in terms of deliberation. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1) 26–44.
- Hultin, Eva & Westman, Maria (2013): Literacy teaching, genres, and power. *Educational Inquiry* 4(2), 279–300.
- Hultin, Eva & Westman, Maria, red. (2014): *Att skriva sig till läsning: erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. Malmö: Gleerups.
- Hultin, Eva & Westman, Maria (2015): Textproduktion i det digitaliserade klassrummet. I Berit Lundgren & Ulla Damberg, red: *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, s 69–86. Umeå universitet, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk.
- Hultin, Eva & Westman, Maria (2017): The reuse of semiotic resurces in third-year children’s writing of sub-genres. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(4), 518–544.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara, red. (2014): *Hyfs, hälsa och gemensamma värden*. Malmö: Gleerups.
- Liljestrand, Johan (2002): *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6. Örebro: Örebro universitet.
- Skolverket (2011): *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Sønneland, Margrethe (2019): *Texten som problem – en studie av litterære samtaler i ungdomsskolan*. Stavanger Phd series UiS 479: University of Stavanger.
- Tammi, Tuure (2013): Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The dilemmas of deliberations and the teacher’s role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 73–86.
- Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: B. Östlings bokförlag. Symposion.
- Thyberg, Anna (2012): *Ambiguity and Estrangement: Peer-led deliberative dialogues on literature in the EFL Classroom*. Linnaeus University dissertations, nr. 109. Växjö: Linnaeus University Press.
- Van Leeuwen Theo (2005): *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.