

Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget

Caroline Liberg

This article is a response to the report from the national inspection of the role of reading and writing in teaching in Swedish schools carried out by the National Agency for Education in 1998. In the inspection report, 'polyphony', a way of thinking inspired by the work of Bakhtin, his co-workers and later his disciples, is central to an analysis of the teaching situation. In this article, the discussion about polyphony is extended with a discussion about the role of 'dialogism'. It is argued that polyphony and dialogism play a central and significant role in the analysis and understanding of what it means to support and enrich students' language development.

'Flerstämmighet' har blivit en alltmer använd tankefigur i diskussionen om pedagogisk verksamhet i dag. I sin bok *Det flerstämmiga klassrummet* (1996)¹ har den norska språkvetaren Olga Dysthe givit en problematisering och gestaltning av vad fenomenet flerstämighet kan innebära i en pedagogisk verksamhet. En mycket framträdande inspirationskälla för Dysthe utgör den ryske filosofen, filologen och litteraturteoretikern Mikhail Bakhtins och hans medarbetares² arbeten. Den inspirationskällan delar Dysthe med många forskare som studerar olika former av språkliga och kulturella praktiker människor deltar i.³ Med stöd i bland annat Dysthes forskning kom fenomenet flerstämighet att spela en central roll i den nationella kvalitetsgranskningen av läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen (Skolverket 1999, s 107–137). Det här är exempel på forskning respektive utredningar som ingår i en lång rad av arbeten om skolans språkmiljöer. De kan ses som repliker eller yttranden i ett ständigt pågående samtal om det samhällsuppdrag skolan har, när det gäller barns och ungdomars språkutveckling. Förhoppningsvis är det ett flerstämmigt samtal som förs. Den här artikeln har som syfte att utgöra en replik till den nationella kvalitetsgranskningen av läs- och skrivprocessen i diskussionen om skolans flerstämighet. Som repliker ofta gör innehåller den både frågor och svar.

Flerstämmighet och skolan

I rapporten från den nationella kvalitetsgranskningen av läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen (Skolverket 1999, s 107–137) framgår att det flerstämmiga språkrummet inte är så vanligt förekommande i skolans verksamhet. Om det återfinns, är det framför allt i förskoleklass och de tidiga skolåren. I mer enstaka fall finner man det inom de högre grundskoleåren och gymnasieskolan. Det är en nedslående bild som ges. Men den är däremot inte helt överraskande i ljuset av resultat från tidigare forsknings- och utredningsarbeten.

Erfarenheterna från granskningsarbetet leder till att man i slutrapporten beskriver tre huvudtyper av miljöer för läs- och skrivprocessen. De kallas för A-, B- och C-miljöer och beskrivs inledningsvis på följande sammanfattande sätt (Skolverket 1999, s 112).

I A-miljöer arbetar man relativt systematiskt och medvetet med läs- och skrivprocessen i ett utvecklingsperspektiv. Eleverna ingår i kommunikativa sammanhang som på många sätt stödjer och stärker deras läs- och skrivutveckling. Läs- och skrivprocessen utgör också i hög grad ett aktivt och verksamt undervisningsled i många ämnen. I B-miljöerna är detta inte lika systematiskt och medvetet genomfört. I C-miljöerna lyser ett sådant synsätt på läs- och skrivprocessen nästan helt med sin frånvaro. I den mån läs- och skrivprocessen alls kommer upp till ytan i ett utvecklingsperspektiv eller i olika ämnen, är det oftast tack vare de läromedel som används.

Fenomenet det flerstämmiga språkrummet är ett centralt inslag i beskrivningen av miljöer som anses stödja utvecklingen av elevernas språkutveckling, det vill säga de så kallade A-miljöerna. Med flerstämmighet menas i granskningsrapporten att olika individers stämmor och yttranden får komma till tals. Man blir tagen på allvar och ges möjlighet att konfrontera sina idéer, uppfattningar och tankar med andras. Det finns också mottagare och mottagande av det som yttras i tal eller skrift. Vad som inte uttalas lika tydligt i rapporten är tankefiguren att det ena yttrandet bygger vidare på ett annat yttrande (Volosinov 1986). De står i ett dialogiskt förhållande till varandra och ingår i en pågående dialog utan egentligt slut. Drivkraften i det dialogiska samspelet är att det finns en olikhet mellan yttrandena. Olikheten är grunden för förändring och utveckling. Men olikheten i sin tur förutsätter likhet för att yttranden ska kunna mötas och faktiskt bygga vidare på varandra. De ger genklang åt varandra. Olikheten blir något att brytas mot, inte att famla eller försvinna i. En total olikhet skulle leda till oförståelse och kaos.⁴

Tankefiguren flerstämmighet delar många drag med begreppet det deliberativa samtalet. Det senare har kommit att inta en alltmer central plats i diskussionen om arbetet med skolans demokratiska värdegrund (Englund 2000, s 5). Utgångspunkt för arbetet med att granska läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen är också skolans värdegrund som den beskrivs i skolans läroplaner. Parentetiskt kan tilläggas att Bakhtins och hans medarbetares arbeten om det dialogiska och flerstämmiga ordet utgjorde en stark reaktion mot det auktoritära och enstämmiga – monologiska – ryska samhälle de levde i. Centralt i granskningsarbetet är begreppet den likvärdiga skolan som vilar på en demokratisk värdegrund. Med dess hjälp ses varje elevs resurser och kompetenser som utgångspunkt i den kontinuerliga utvecklingen av olika förmågor inom alla de verksamheter en elev deltar i. I rapporten ställs därför flerstämmighet mot två- och enstämmighet för att skilja ut A-miljön från B-respektive C-miljöerna. I det enstämmiga språkrummet råder det auktoritära och normativa ordet.

Men i rapporten betonas att de här tre typerna av miljöer ska ses som punkter på en skala från A till C. Många olika mellanformer har således iakttagits i granskningsarbetet. Det innebär att det är en glidande skala från flerstämmighet till tvåstämmighet och vidare till enstämmighet. Likaså antar man att det kan finnas miljöer som ligger bortanför den beskrivna A-miljön respektive C-miljön. På den tänkta skalan kan det således finnas miljöer till vänster om A-miljön och till höger om C-miljön. Miljöer till vänster skulle på ett än mer systematiskt och medvetet sätt arbeta med läs- och skrivprocessen i ett utvecklingsperspektiv och innebära ett än mer utvecklat flerstämmigt språkrum. Till höger om C-miljöerna skulle snarast kommunikativa vakuüm finnas.

Vad är det som kan rymmas till vänster om A-miljöerna? Vilka möjligheter ger tankefigurerna flerstämmighet och dialog oss att tänka vidare? Michael Holquist, som är en forskare som starkt bidragit till spridningen av Bakhtins och hans medarbetares tänkande och arbeten, menar i inledningen till ett av sina arbeten om dialogism⁵ att

Dialogism is a phenomenon that is still very much an open event. Any attempt to be “comprehensive” or “authoritative” would be misguided (Holquist 1990, s xii).

Termer är till för att fyllas med ett innehåll. I ett språkpedagogiskt perspektiv kan vi därför ställa oss frågan om på vilka sätt en fortsatt dialog om flerstämmighet och dialogism kan fortgå och därmed stödja vårt tänkande och vårt sätt att tala om skolans samhällsuppdrag när det gäller

barns och ungdomars språkutveckling. På vilka sätt kan de här tankefigurerna utgöra en stödstruktur för vårt språkdidaktiska tänkande och utvecklande av ett professionsspråk? Hur kan de verka som ett intellektuellt redskap i den didaktiska reflektionen?

Låt mig i det följande skissa några vägar varefter en fortsatt dialog kan föras. Till hjälp tar jag ett exempel på en klassrumssituation från de tidiga skolåren. Det är hämtat från en av den amerikanska etnografen Anne Haas Dysons studier (1997, s 38ff)⁶. När barnen i den här klassen läser upp de berättelser de håller på att skriva får några utvalda kamrater samtidigt dramatisera vad som händer. Ibland stannar man upp och pratar om hur man kan skriva på olika sätt. I det här fallet är det Kevin som ska läsa upp sin berättelse om kämpande superhjältar, X-män och ninja turtles. Kevin har plockat ut sju av pojkarna i klassen att improvisera berättelsen samtidigt som han läser.

Holly: Det måste vara tjejer också.

Johnetta: Nån måste vara April. [en snygg ninja-flicka]

Holly: Och Storm. [en kvinnlig X-man]

Kevin: Jag har inga tjejer med.

Läraren Kristin ber så alla att göra sina kroppar och tankar lugna så att de kan lyssna till Kevin ordentligt.

Kevin (läser): X-männen möter Turtles. Det var en gång fyra baby turtles. Dom hette Donatello, Michaelangelo, Raphael och Leonardo. Wolverine tyckte inte om dom. Men han tyckte om deras herre Splinter.

Jonathan som spelar Wolverine lägger sin hand runt nacken på Ricky som spelar Splinter.

Kevin: Och här är det som de slåss (Kevin visar sin bild och läser)
”WOW!” ”AHHHHH” ”OUCH!”

Kristin: Har du nån händelse som berättar vad dom gör? Kan du hitta på något?

Kevin: Jag hade inte tid till att skriva färdigt så det står ”fortsättning följer”.

[...]

- Jonathan: (som spelat Wolverine) Jag tyckte det var ett jättebra spel, för jag tyckte om min roll. Och liksom det var som en berättelse om saker, och sen liksom kan du berätta om alla, och sen kan du fortsätta och ta själva händelsen.
- Kristin: OK, så du tyckte att det var en bra början för berättelsen, eller hur?
- Seth: (som spelat Donatello) Det började bli mer "action" ... men i början var det inte nog långt. ... Men det skulle bli massa "action" i den.
- Jonathan: Men det skulle inte vara bra att ha "action" i början. Så det är som lugnt, lite "action", mer och mer och mer.

Samtalet fortsätter.

I Dysons studier framkommer med stor tydlighet att det är mer än de i stunden förekommande verbalspråkliga yttrandena som bygger på och står i dialog med varandra. Termerna flerstämmighet och dialog som sådana ger dock lätt intryck av att det är tal- eller skriftspråkliga verksamheter som står i centrum för intresset. Det gängse språkbruket leder oss helt enkelt till att tänka på ord som "stämmor", och "dialog", som starkt bundna till verksamheter i det verbala språket. Det finns också tendenser till att tankefiguren får den här verbalspråkliga bindningen i den allmänna pedagogiska debatten. Delvis beror det på att undervisningen är starkt verbalspråkligt impregnerad. I Brian Streets (1995) efterföljd kan man tala om skolans verbalspråkliga kolonisering av individen. Ju högre upp i åldrarna man kommer desto mer påtaglig blir den. Även i den nationella kvalitetsgranskningen används tankefiguren i första hand på det här sättet. Det beror bland annat på att regeringsuppdraget endast inkluderade läs- och skrivprocessen. Granskningsgruppen utökade dock sitt mandat till att också omfatta samtalet. "Samtalandet-lyssnandet-skrivandet-läsandet är fyra oskiljaktiga dimensioner av språkandet" (Skolverket 1999, s 109).

I ett än mer utvidgat perspektiv på flerstämmighet och dialog⁷ kan vi se att i klassrummet som beskrivs av Dyson finns stämmor från tidigare erfarenheter och stämmor om framtiden. Det är stämmor från att ha arbetat på egen hand och tillsammans. Det är egna och andras stämmor. Det är stämmor från upplevelser av och i musik, bilder, filmer, dramatiseringar, skönlitteratur och samtal. Det är stämmor som utnyttjas för utveckling i och om språk och liv. Det är stämmor som står i ett dialogiskt samspel med varandra. Jag menar att detta är exempel på några vägar varefter man kan fortsätta den didaktiska reflektionen. I den nationella

kvalitetsgranskningsrapporten gavs inte utrymme för den formen av utvecklad dialog. Därmed skapades heller ingen direkt problematisering av de så kallade A-miljöerna.

Tidigare och kommande stämmor i dialog

Det flerstämmiga består bland annat av att erfarenheter från andra sammanhang ingår som yttranden i dialogen. Barnen tar med sig erfarenheter från musik, böcker, serier, filmer och så vidare som de mött i sin vardag. X-män och ninja turtles är en del av deras liv. De erfarenheterna utgör stöd för de texter som de skapar i klassrummet. Barnen ingår i sitt skrivande i dialog med och i ett intertextuellt förhållande till de texter, de kulturella artefakter, de mött i andra sammanhang.

I Seths och Jonathans sista repliker ser vi också hur stämmor, från tidigare samtal om hur man kan strukturera sin text, pekar framåt mot vad Kevin kan gå vidare med i sitt skrivande. Kevins text har fått ett mottagande. Och mottagarna ger förslag på hur han kan fortsätta sin berättelse. Kevins första textversion, ett yttrande i skrift, står i dialog med dramatiseringen och vad som sägs i samtalet, yttranden i drama och tal. Dessa yttranden ger underlag för ett fortsatt yttrande i skrift för Kevin och så vidare. Grundläggande för den fortsatta dialogen och det dialogiska är att det finns en mottagare och ett mottagande. Det finns en fortsättning.

I granskningsrapportens beskrivning av A-miljöer visas att det är fullt möjligt att dra in elevernas och lärarnas egna erfarenheter och stämmor i arbetet. Däremot finner lärarna det svårt att finna mottagare och mottagande för det eleverna gör. Det är en relativt begränsad repertoar av mottagare som beskrivs. Till skillnad från vad Dyson (1993, 1997) visar i sina studier upplever många lärare i A-miljöerna att det är svårt att få igång en dialogisk process. Det är djupt allvarligt. Ingången med de egna erfarenheterna borde vara en stark drivkraft för en dialogisk process. Men så är det alltså inte i någon större utsträckning. Någonstans på vägen tunnas den drivkraften ut eller försvinner helt. Är det så att de egna erfarenheterna och stämmorna inte tas på allvar? Är eleverna och lärarna så inskolade i att det ändå inte är deras erfarenheter och stämmor som är väsentliga eller relevanta i byggandet av kunskaper? Hur och med vad skapas autentiska dialoger? Jag menar att det här är frågor som vi måste ställa oss för att komma vidare och bortanför granskningsrapportens A-miljöer.

Individuella och kollektiva stämmor i dialog

Kevins individuella stämma, hans skrivna text, har sitt upphov i tidigare erfarenheter från den kollektiva fiktionsvärld som byggs kring ninja turtles och X-män. Den bemöts nu i klassens kollektiv. Den både kritiseras och bekräftas. Flickorna Holly och Johnetta reagerar på att det inte ska finnas några flickor med i dramatiseringen och därmed inte heller i Kevins berättelse, trots att det faktiskt finns både ninja-flickor och kvinnliga X-män [sic]. Det är dock inget Kevin verkar vilja ta till sig. Pojkarna är mer välvilligt inställda. De går också vidare på lärarens linje att bidra med hur texten kan utvecklas på olika sätt. Ett antal förslag ges på hur Kevin kan gå vidare i sitt individuella arbete. De individuella stämmorna har sitt upphov i kollektivet och kollektivet utgörs av mer eller mindre utvecklade individuella stämmor. Men som vi ser här kan de kollektiva stämmorna göra större eller mindre intryck på individen.

Det som ett barn kan klara av tillsammans med andra i dag, kan han klara på egen hand i morgon är en vanlig formulering av Lev S Vygotskijs (1976) diskussion om barns potentiella utvecklingszoner. I sin diskussion om lärande och kunnande talar James Wertsch (1998) om att kunskapen i det här fallet kan ses som socialt distribuerad och att vissa delar av vår kunskap är och förblir av den typen. Han menar således att man måste kvalificera Vygotskijs begrepp 'internalisering'. Det förhållnings-sätt individen uppvisar i förhållande till det som erfars är av betydelse. Vissa erfarenheter berör inte på ett djupare plan. I sämsta fall avvisas de helt och i bästa fall förblir de socialt distribuerade. Det som däremot berör kan leda till att man kan utföra något på egen hand, men man har inte tagit det till sig som helt och hållet ens eget. Det är en bemästrad kunskap. Det som man däremot tar till sig som helt och hållet ens eget ses som approprierad kunskap. De här kunskapsformerna kan ses som punkter på en skala från mer kollektivt ägd kunskap till mer individuell och egen kunskap.

Om elevernas kunskap var socialt distribuerad, bemästrad eller approprierad gavs vare sig tid eller möjlighet till att utforska närmare i kvalitetsgranskningsarbetet. Vad som kunde iakttas i A-miljöerna var att förutsättningarna för ett djupare lärande fanns till stora delar. Bland annat beskrivs det som att "[s]amtalande, lyssnande, skrivande och läsande går i varandra och befruktar varandra" (Skolverket 1999, s 114). Däremot kan man se att även i A-miljöerna har läraren en starkt framskjutet roll när det gäller samtalet om elevernas skrivna texter. Samtal som vi ser i Kristins klassrum är det alltså inte frågan om. Vad är det som kan utgöra hinder på vägen att komma dithän?

Egna och andras stämmor i dialog

Exemplet från Kristins klassrum visar vidare på att barnen lånar lite här och där när de producerar egna texter. De använder sig av andras stämmor för att bygga egna. Förebilder för deras superhjältar, hur de ser ut och vad de gör, är exempelvis hämtade från filmer och serier. Förebilder för hur de skriver om dem hämtas exempelvis från det de själva läst och sett samt från dramatiseringar och samtal som förs i klassrummet. Som Dyson (1997) visar kan det röra sig om både de officiella samtalen och de inofficiella. Barnen återanvänder således stoff från andra sammanhang.

Däremot är de inte användare av ett för alltid fastlagt och korrekt språkbruk. Gunther Kress (1997) menar att det i dag finns ett behov av en mer dynamisk teori för språk än vad vi haft hitintills. Det är en teori som kan ta hänsyn till de nya krav som dagens och framtidens samhälle ställer på oss som medborgare. Det är krav som till mycket stor del innebär att vi är flexibla och innovativa, och att det normala och förväntade är just att vi är flexibla och innovativa. För att kunna förstå den förmågan, menar han, att det krävs en teori för språk som kan behandla dynamiska och kontinuerliga förändringar. Det innebär att vi inom en sådan teori ser oss som *språkskapare*, och inte som språk användare. Varje gång språket – en formulering, en gestaltning – ”används” förändras det. Det återskapas, omskapas eller nyskapas. Man kan här också använda termerna imitation, reproduktion respektive produktion. Gränserna mellan dessa aktivitetsformer är oklara och glidande, bland annat beroende på att de står i dialog med varandra.

I den nationella granskningsrapporten betonades inledningsvis att det är viktigt att man får delta i sammanhang där alla de här formerna förekommer, för att utvecklas som läsare och skrivare (Skolverket 1999, s 110). Men vad som aldrig problematiserades är de här olika aktivitetsformernas relation till varandra och deras funktion i lärandet. Återskapandet eller imitationen är *ett* sätt att lära sig. Man återger helt och hållet vad som sagts och gjorts av någon annan. Det är med andra ord ett starkt styrt meningsskapande. Lars Erling Dale (1998) menar dock att fenomenet imitation som en väg till lärande måste kvalificeras och preciseras. Han pekar på att det kan ses som ett kreativt sätt att lära sig något, om det innebär att man förstår det man gör. Ett sådant exempel kan vara barns rollekar. Han menar dock att man måste skilja det från det han benämner som dressyr. Det är en form av imitation utan förståelse. Den här skillnaden kan exempelvis ses i olika barns sätt att skriva av i skolan. Barn som imiterar i sitt kopierande, kan också tala om innehållet i

den text de kopierat. Barn som däremot kopierar en text som en ren dressyrhandling, har inget grepp om vad de skrivit och kan inte berätta vad texten handlar om.⁸ Däremot kan de ha en förståelse för aktiviteten som sådan. De har någon form av förståelse för att man skriver för att kommunicera med andra, även om de inte har helt klart för sig vad de skriver.⁹ Ett framträdande exempel på det är riktigt små barn som ännu inte har knäckt skriftkoden. De ”preskriver” krumelurer och bokstavsliknande former och vet inte alltid vad de skriver. Men de går in i rollen som skrivare (Liberg 1990). Förståelsen ligger med andra ord på olika nivåer.

Imitation eller återskapande med förståelse kan vidare ligga till grund för reproduktion. Man omskapar något man tidigare återskapat. Det betyder att man inte skapar det på exakt samma sätt som förebilden, utan olika typer av enklare omformuleringar kan ingå (se t ex Nilsson 2002). Det är därmed ett svagare styrt meningsskapande. Den egna stämman börjar bli mer tydlig. Helt tydlig blir den i nyskapandet eller produktionen som kan nås genom ytterligare omformuleringar. Många olika erfarenheter och upplevelser från andra sammanhang ger dock stöd och impulser för ett nyskapande. Det är med andra ord sällan ett nyskapande i ordets egentliga bemärkelse. Omformulering (se Anward 1983) är en process som skapar dialogen mellan de här aktivitetsformerna.

Problemet i alla de miljöer som beskrivs i den nationella kvalitetsgranskningsrapporten är att de här formerna av omformuleringsprocesser är sällsynta. Mest drabbade är dock B- och C-miljöerna av den kritiken. Problemet är med andra ord inte *att* man imiterar och reproducerar. Utan det är att man sällan eller aldrig får tid eller stöd för att omformulera sig och därmed gå vidare i sin utveckling.

Ett problem av annat slag med relationen mellan reproduktion och produktion i skolan pekar Jan Thavenius (2003, s 20) på. Han menar att senmodernitetens skola står inför ett dilemma genom att ”[d]en ska helst förena reproduktion och anpassning med nyskapande och kreativitet.” Och han fortsätter

När skolpolitiken ställs inför detta dilemma riskerar det nyskapande och kreativa att bli tomt och innehållslöst, eftersom man inte kan eller vågar ta ställning till någon bestämd inriktning och visa på en väg till socialt och kulturellt nyskapande.

Hur antar man som lärare och som samhällsmedborgare den utmaning som den här formen av dilemma utgör?

Verbala och icke-verbala stämmor i dialog

Kristins klassrum är inte enbart verbalspråkligt. Här ryms också andra språk. Det som kamraterna dramatiserar bygger på det som Kevin läser. Det han läser har han skrivit och illustrerat med bilder. Det han skrivit är inspirerat av ytterligare andra källor inom olika språk som filmens och bildens. De olika in- och uttrycksformerna utgör stämmor som står i dialog med varandra.

Vi kommunicerar med varandra för att skapa – återskapa, omskapa och/eller nyskapa – mening i olika sammanhang. Meningsskapandet sker inom ramar eller medier som samvaro, litteratur (skön- och faktalitteratur), film, bild, musik, dans, teater/drama och rörelse. Inom de här ramarna kan vi vara på olika sätt och använda våra olika sinnen. Att se på kommunikation på ett sådant utvidgat sätt är det som ibland brukar benämnas med begreppet 'det vidgade textbegreppet'¹⁰. I meningsskapandet nyttjas och samtidigt utvecklas olika former av system för att skapa mening, så kallade semiotiska system. Det är det som i vardagligt tal kallas språk. Exempel är talspråk, intonationens språk, skriftspråk, handstilens/boktryckets språk, teckenspråk, gestikens språk, bildspråk, musikens språk, dansens och rörelsens språk, det vill säga verbala såväl som icke-verbala språk.

I vårt meningsskapande nyttjas alltid flera språk och sinnen. I en konkret situation går det inte att särskilja de olika ut- respektive intrycksformerna från varandra. Vi är multimodala i meningsskapandet (Cope & Kalantzis 2000). En del av det är att vi också kan röra oss mellan medier och olika språk som det talade ordets språk, det skrivna ordets språk, bildens språk, musikens språk och dansens och rörelsens språk.¹¹ Det här är aspekter av meningsskapandet som nästan inte alls berörs i den nationella granskningsrapporten. I vilken mån får barnen utnyttja sin kapacitet av att vara multimodala i sitt lärande? I A-miljöerna kan man se exempel på att några olika medier används. Några visuella framställningsformer tycks spela en viss roll i arbetet. Men exempelvis har skönlitteraturen ingen framträdande plats. Vidare framgår inte i vilken mån de här ut- och intrycksformerna står i dialog med och utgör stöd för varandra. Hur och med vad kan vi gå vidare i vårt didaktiska reflektionsarbete inom det här området?

Stämmor i och om språk och liv – stämmornas innehåll

Dyson diskuterar också med utgångspunkt i sin beskrivning av Kristins klassrum och dess invånare att barn precis som vuxna är ideologiska. De gör mer eller mindre medvetna val av vilka stämmor de bidrar med och vilka texter de vill delta i och skapa. De tar med eller utesluter erfarenheter på grunder som att det erfarna är pojkaktigt eller flickaktigt, ”beigt” eller ”coolt” och så vidare. ”Jag har inga tjejer med” säger Kevin. Något som flickorna Holly och Johnetta har andra åsikter om. Det är en kamp de driver vidare på olika sätt. Och de ges utrymme att driva den i både det officiella och det inofficiella rummet. I samtalet om Kevins text bidrar kamraterna också med sina åsikter om hur man gör för att det ska bli en bra berättelse. De ställer sig utanför texten och traderar vår kulturs mest vedertagna form för en berättande text. De är inte bara nyskapare av vår kultur, de är också bärare av redan traderade mönster. Dyson (1997, s 6) konstaterar inledningsvis i sin bok *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular culture, and Classroom Literacy* att

In this book, I intend, first, to add to our understandings of child literacy in a way consistent with a “new breed of developmental theory” to return to Bruner’s words. In this new sort of theory, children are not featured only as individual inventors of pre-existent knowledge systems (cf, Piaget & Inhelder, 1969), nor only as novices in adult-guided activities (cf, psychologists inspired by Vygotsky [1962, 1978], e.g, Brown & Palinscar, 1982) Rather they are active contributors to evolving communities that both draw on and influence larger culture systems (see also, Corsaro & Miller, 1992; Ochs, 1992).

I granskningsrapporten finns ingen diskussion om med vad vi skapar mening för att utsäga något om den värld vi lever i och hur vi förstår den och oss själva som deltagare och medskapare av den. I meningsskapandet inom de olika språken har vi en enorm mängd sätt att skapa mening och därmed att bygga våra referensramar, vår förståelse, vår identitet och de kulturer vi är medskapare av (Kress 1997). I ett sociokulturellt perspektiv innebär utveckling att man lär sig att delta i och vara medskapare av en kultur. Det är en värld av handlingar, föreställningar och förhållningssätt, som existerar i och genom en språkligt mångfasetterad och multimodal kommunikation. Man socialiseras i en värld av meningsskapande. I deltagandet både formar och formas man av meningsskapandet och de kulturella redskap som ingår i verksamheten. Det medför att vi bär med oss olika handlings- och kunskapsmönster beroende på i

vilka miljöer vi växer upp. Vårt handlande och tänkande är situerat i sociala kontexter (Säljö 2000).

Vilka möjligheter ges barn och ungdomar i skolan att få växa i olika språk och utveckla en repertoar av meningsskapande, som bidrar till utvecklingen av sammanhang från den privata till den offentliga sfären? Vilka möjligheter ges de att medvetandegöra sig om sitt och andras meningsskapande, så att de mer påtagligt själva kan råda över och ta del i ansvaret för vilka sammanhang de är medskapare och deltagare av? Thavenius (2003, s 20f) fortsätter efter det citat som givits tidigare på följande sätt:

Det är tydligt att det krävs en grundläggande diskussion av de frågor som hänger samman med skolan som en helt central del av vår kultur. I det följande vill jag pröva föreställningarna om en gestaltande och resonerande offentlighet som ett samlande begrepp för skolans och lärarutbildningens kulturförmedlande och kulturskapande roll.

Flerstämmighet och samhällsuppdraget

I olika kulturer och under olika tidsepoker, ser meningsskapandet olika ut. Den skolundervisning, som växte fram under artonhundratalet, ställde exempelvis inte mycket större krav än en ren reproducerande läs- och skrivförmåga (Isling 1988, Thavenius 1991). Idag ser villkoren för meningsskapandet helt annorlunda ut. Och de har förändrats dramatiskt de senaste trettio till fyrtio åren, bland annat genom inträdet av TV och informations- och kommunikationsteknologin. Med det informationsflöde som vi befinner oss i idag, ställs stora krav på att aktivt kunna sova, bearbeta på olika nivåer beroende av syfte samt värdera och bemöta allt det vi erfar. Vi måste vara aktiva medskapare av den värld vi befinner oss i.

Street (2001) menar att det är en skillnad mellan en elit och en icke-elit med avseende på de här aspekterna. Eliten deltar mycket aktivt i de här förändringsprocesserna inom olika verksamheter och skapar nya livssammanhang. Icke-eliten kommer hela tiden till korta, för att den inte har samma kännedom om hur sådana sammanhang skapas och förändras. För att få tillgång till och bli medskapare av dessa maktcentra måste man få en förståelse för att lärandet är sociokulturellt situerat, och att man ständigt befinner sig i ett lärande, när man möter nya sammanhang och texter. Omsatt i ett undervisningssammanhang innebär det att man får ingå i en mängd olika livssammanhang. Man får lära sig hur dessa

sammanhang skapas och förändras. Man får också lära sig upptäcka vilka färdigheter som är nödvändiga för att delta i olika former av skapande och utforska hur de här färdigheterna kan utvecklas och förändras. Att bara få lära sig ett antal isolerade kognitiva eller tekniska färdigheter oberoende av sammanhang och sociokulturell inramning leder, enligt Street, å andra sidan till att man har svårt att orientera sig i och delta i olika förändringsprocesser. I dagens starkt föränderliga värld kan de isolerade färdigheterna också snabbt föråldras och vara utan någon större användbarhet. Man blir utlämnad åt sig själv att dels finna användningsområden för de inlärdade färdigheterna, dels finna vägar att orientera sig i den starkt föränderliga världen.

I takt med förändringar i samhället och i människornas levnadsvillkor krävs förändringar inom utbildningssystemet (Street 1995). Det utbildningsuppdrag som traditionellt har gällt för läs- och skrivinlärning har inneburit, att det förläggs till de tidiga skolåren och till ämnet svenska. Att lära sig att läsa och skriva har oftast ansetts innebära att man har knäckt koden. Att bara ha knäckt koden kan dock endast leda till ett imitativt eller i bästa fall reproduktivt läsande och skrivande.

Ett sådant traditionellt synsätt på läs- och skrivinlärning är således inte giltigt längre. Läs- och skrivinlärning kan påbörjas långt före skolstarten och man kan i princip aldrig bli fullärd, det pågår långt upp i åldrarna. Varje ny typ av text och textskrivande man möter ställer krav på nya förmågor, varje nytt ämnesområde likaså. Det räcker således inte att ha knäckt skriftkoden, för att på ett produktivt och reflekterande sätt kunna läsa eller skriva en narrativ text eller en faktatext. Man måste ha givits stöd på olika sätt för att komma in i de här skriftspråkliga textvärldarna. Även det ingår i läs- och skrivinlärandet. Det sker inte bara på skoltimmarna i svenska, utan det sker på skoltimmarna i alla ämnen. Alla lärare måste vara delaktiga i skapandet av rika språkrum.

Det finns många exempel, internationellt och nationellt, på undervisningsprogram, som ger underlag för skapande av levande språkrum för läs- och skrivlärandet. Inom den anglo-sachiska kulturen benämns de här programmen vanligtvis för "whole-language approach" eller "integrated approach". I Sverige finns exempel inom de tidiga skolåren som projektet *En skola för barn* (Hansson & Qvarsell 1982). Inom ramen för den i Lund verksamma Pedagogiska gruppen har en mängd arbeten genomförts i denna anda inom olika skolår. I översikter över läromiljöer som förekommer inom skolans verksamhet visar det sig dock att den här formen av program haft relativt liten genomslagskraft.¹² Resultaten från den nationella kvalitetsgranskningen pekar i samma riktning.

Orsakerna till det relativt svaga gensvaret för den här typen av program kan sökas inom olika domäner. En sådan rör synen på läs- och skrivförmåga. I den mån mer holistiskt inriktade undervisningsprogram har införts i skolarbetet, har dessa många gånger reducerats till att omfatta enstaka färdigheter. Man har helt enkelt inte uppfattat vad som är essensen i ett holistiskt undervisningsprogram (Norris 1995).

En annan domän av orsaker till det svaga gensvaret för den här typen av program rör benägenhet och möjlighet till förändring bland lärare. Etablerade traditioner i skola och bland lärare är ofta mycket starka krafter, många gånger starkare som styrinstrument än utifrån kommande styrinstrument som läro- och kursplaner (Harris & Hopkins 1999). De senare är ofta en bekräftelse på vad som redan är under utveckling i skolarbetet (Hultman 1994). Vad som blivit mer tydligt under det senaste årtiondet är att skolutvecklingsarbetet måste ta sin början i den konkreta pedagogiska vardagen, i de enskilda kollegierna och klassrummen. Policy-drivna initiativ som centrala styrdokument, fortbildning en masse och extern inspektion har mycket liten inverkan på förändring och förbättring av läromiljön (Harris & Hopkins 1999). Bekräftade och effektiva lärare är de som i den konkreta vardagen skapar starka och effektiva läromiljöer, och det under ledning av en pedagogiskt engagerad och stödjande skolledare (Hargreaves 1994, Sizer 1996). Samarbete och kollegialitet är vapen mot osäkerhet, skuld känslor, cynism och utbrändhet (Hargreaves 1994).

Den nationella granskningsrapporten avslutas med en kommentar angående hur granskningsverksamheten mottagits på fältet och vilken funktion den fyllt (Skolverket 1999, s 135f):

Vi har upplevt att arbetet i de flesta fall fyllt en stödjande funktion vid sidan av det granskningsarbete det utgjort. Många lärare har förefallit uppskatta att de och deras arbete tillsammans med eleverna har fått uppmärksamhet. De har i våra samtal också fått diskutera det som många av dem uppger sig vara svältfödda på, nämligen pedagogiska innehållsfrågor. Vi anser således att en granskningsverksamhet av det här slaget fyller många viktiga funktioner. Därför vore det rimligt att i framtiden kombinera granskningsverksamheten med en form av pedagogisk konsultverksamhet. Uppdraget skulle i det fallet snarare ha karaktären av ett revisionsuppdrag än ett granskningsuppdrag. Ett naturligt led i ett sådant uppdrag vore att också ta aktiv del i det ovan föreslagna kompetensutvecklande arbetet.

En tolkning av den här kommentaren är att medlemmarna av granskningsgruppen menar att även i granskningsverksamhet skulle flerstäm-

mighet och dialog kunna eftersträvas. Den fråga man ställer sig är naturligtvis om uppdraget då skulle benämnas på ett annat sätt. Det som är klart är dock att en flerstämmighet i skolutvecklingsarbetet är grunden för att komma vidare i diskussionen om innehåll i det samhällsuppdrag skolan har när det gäller barns och ungdomars språkutveckling. Det gäller med andra ord inte att förvandla tankefigurerna flerstämmighet och dialog till metod eller att mekaniskt sträva mot eller för den delen bortanför A-miljöer. Då blir arbetet lätt tomt och innehållslöst. Ett stöd i det fortsatta arbetet är en språkdidaktisk dialog som hålls levande med frågor som Vilka?, Varför dessa?, Med vad?, Varför med detta?, Hur? och Varför på de sätten?.

Noter

1. Svensk översättning av Dysthe (1995), som i sin tur är en omarbetad version av Dysthes doktorsavhandling (1993).
2. Se Holquist (1990) för en kort beskrivning av Bakhtins liv och verk (1895–1975) och de personer som Bakhtin samverkade med under olika perioder.
3. Se t ex *Dialog, samspel og læring* (Dysthe 2001). Boken ges ut i svensk översättning under innevarande år på bokförlaget Studentlitteratur.
4. Se Holquist (1990, s 18ff) för en diskussion av begreppsparet 'likhet' – 'olikhet' i Bakhtins tänkande.
5. Observera att termen 'dialogism' aldrig används av Bakhtin (Holquist 1990, s 15).
6. Exemplet är fritt översatt från engelska till svenska av författaren.
7. Se Holquist (1990) för en diskussion om de potentialer som tankefiguren dialog rymmer i Bakhtins och hans medarbetares arbeten.
8. Se af Geijerstam m fl (kommande) för en diskussion av detta fenomen.
9. Personlig kommunikation med professor Lars Sigfred Evensen, NTNU, Trondheim.
10. Se t ex Ongstad, 2000, s 14f.
11. Denna förmåga att röra sig mellan olika medier och språk kallar Kress (1997) för 'synestetik'.
12. Se t ex *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (Flood; Heath & Lapp 1997).

Referenser

- Anward, Jan (1983): *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary, red (2000): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
- Dale, Erling Lars (1998): *Lärande och utveckling i lek och undervisning*, I Ivar Bråten, red: *Vygotskij och pedagogiken*, s 33–59. Lund: Studentlitteratur.

- Dyson, Anne H (1993): *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*. New York: Teachers College, Columbia Univ.
- Dyson, Anne H (1997): *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College, Columbia Univ.
- Dysthe, Olga (1993): *Writing and Talking to Learn. A Theory-based Interpretive Study in Three Classrooms in the USA and Norway*. Doctor art dissertation January 1993. School of Languages and Literature. University of Tromsø, Norway.
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å laere*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Dysthe, Olga (1996): *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga, red (2001): *Dialog, samspel og laering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Statens skolverk.
- Flood, James; Heath, Shirley-Brice & Lapp, Diane, red (1997): *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. Newark, DE: International Reading Association.
- Geijerstam, Åsa af; Liberg, Caroline; Edling, Agnes & Folkeryd, Jenny W (kommande): *Assessment and the Dialogical Creation of Text*. (Manus insänt för publikation).
- Hansson, Hasse & Qvarsell, Birgitta (1982): *En skola för barn*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Hargreaves, Andy (1994): *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Harris, Alma & Hopkins, David (1999): Teaching and learning and the challenge of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), s 257–267.
- Holquist, Michael (1990): *Dialogism. Bakhtin and His World*. London/ New York: Routledge.
- Hultman, Tor G (1994): Vad kommer nya kursplaner i svenska att betyda? I Ståle Løland, red: *Språk i Norden 1994*, s 22–44. Oslo: Novus forlag.
- Isling, Åke (1988): *Kampen för och mot en demokratisk skola 2: Det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober.

- Kress, Gunther (1997): *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London & New York: Routledge.
- Liberg, Caroline (1990): *Learning to Read and Write*. RUUL (Reports from Uppsala University Linguistics) 20. Uppsala University: Department of Linguistics. Akademisk avhandling.
- Nilsson, Nils-Erik (2002): *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola, 3.
- Norris, Janet (1995): Maybe the problem isn't whole language. *Journal of Children's Communication Development*, 17(2), Fall-Win 1995, s 67–71.
- Ongstad, Sigmund (2000): *3 teoritekster til norskdidattikk mellomfag 2000/2001*. Avdelning for laererutdanning, Høgskolen i Oslo.
- Sizer, Theodore R (1996): *Horace's Hope*. New York: Mariner Books.
- Skolverket (1999): *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport, 160. Stockholm: Liber.
- Street, Brian (1995): *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Street, Brian (2001): Literacy empowerment in developing societies. I Ludo Verhoeven & Catherine E Snow, red: *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*, s 291–300. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass Pub.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thavenius, Jan (1991): *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Thavenius, Jan (2003): Yttrandefrihet och offentlighet. Kulturpolitik i skolan. I Magnus Persson & Jan Thavenius, *Skolan och den radikala estetiken*, s 6–43. Rapporter om utbildning 1/2003, Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Wertsch, James, V (1998): *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Volosinov, Valentin N (1986): *Marxism and the Philosophy of Language*. London: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev S (1976): *Tænkning og sprog. Volym I & II*. (2:a uppl.) Köpenhamn: Hans Reitzel.

