

Röster i dialog

En receptionsstudie om att lyssna till röster
i ett flerstämmigt klassrum

Elisabeth Landström

Luleå tekniska universitet

D- uppsats
Svenska och lärande
Institutionen för Språk och kultur

Röster i dialog

**En receptionsstudie om att lyssna till röster i ett
flerstämmigt klassrum**

ELISABETH LANDSTRÖM

FÖRORD

Jag skulle vilja tacka mina fantastiska elever för att de var villiga att delta i denna studie och för att de gjorde det möjligt för mig att kunna gå in i deras olika föreställningsvärldar. En speciellt tack till Stefan Lundström, min handledare, som stöttat mig att fortsätta skriva när jag tvivlat på att få ihop det hela.

Luleå 2009-06-06

Elisabeth Landström

SAMMANFATTNING

Syftet med min studie är att undersöka hur elever lyssnar till olika röster vid mötet av texter som inte är av typografisk karaktär, i detta fall ljud/musik i spelfilm och om det är möjligt att få igång meningsskapande samtal. Ett annat syfte är att belysa min roll som svensklärare och se om det är möjligt att ”lyfta” ur mig ur skolkontexten och skapa en didaktisk-metodisk handlingskompetens om hur man får fatt på lyssnandet inom klassrummets ramar. Metoden är kvalitativ och består av skriftligt dokumenterade berättelser och reflektioner, samtidigt som lyssnandet studeras genom observationer. Mina informanter är två elever, en pojke och en flicka, som går sjunde året på en F-9 skola. Resultatet visar att eleverna har bra förmåga att använda sin fantasi samtidigt som de har förmåga att använda intertextuella referenser när de skapar egna texter utifrån musik/ljud i spelfilm. I de efterföljande samtalen där innehållet i spelfilmerna diskuteras upplever eleverna att det fungerar bra att lyssna på varandra och att samtalen känns engagerande, men i mina observationer anser jag att eleverna mer *hör* än *aktivt lyssnar* på varandra och att inga direkt fördjupade samtal kommer igång. Min slutsats är, trots positiva utlåtanden om lyssnandet, att eleverna verkar inte känna sig reellt delaktiga i den formella dialogen utan ser dessa samtal ”bara” som en skoluppgift som ska genomföras. Lärarens uppgift som pedagogisk vägledare blir att skapa en dialogisk atmosfär där lyssnandet till olika röster är centralt och där det finns fler möjligheter för samtal som känns ”livsviktiga” för eleverna, först då kan man nå ett demokratiskt klassrum.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD

SAMMANFATTNING

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	7
Ingen människa är en ö...	7
SYFTE	8
Disposition	8
TIDIGARE FORSKNING	9
Lyssnandet - ett instrument i kommunikationsprocessen	9
Lyssna i undervisningen	10
Musiken och ljudets roll i spelfilm	11
Reception av texter som inte är typografiska	12
TEORETISKA ÖVERVÄGANDEN	14
Receptionsteori	14
Föreställning om text	15
Vad texten har att erbjuda - transaktion	16
Dialog och flerstämmighet	17
Deliberativ kommunikation	19
METODISKA ÖVERVÄGANDEN	20
Val av metod	20
Reflekterande loggboksskrivande	20

Observationer	21
Spelfilmen som utgångspunkt	21
Lyssnandet till olika röster	22
Värdegrundsarbete	22
Undervisningspraktik	23
Genomförande av studien	24
TVÅ EXEMPEL FRÅN VERKLIGHETEN	26
Olika nivåer av lyssnandet	26
Elevernas reception av ljud/musik	26
Magdalenas förhållande till texten	27
Johannes förhållande till texten	28
Magdalenas och Johannes förhållande till olika röster	29
Läsning kontra lyssnande	30
Elevernas reception vid dialog/samtal	31
SLUTDISKUSSION	35
LITTERATURHÄNVISNING	41

INLEDNING

Ingen människa är en ö...

John Donne, 1572-1631

Att kunna uttrycka sig på olika sätt, både skriftligt och muntligt är en viktig kommunikativ kompetens som värderas mycket i vårt samhälle. Skolan ska enligt de rådande styrdokumenterna vara en plantskola där förberedelse ges för att delta i ett demokratiskt samhälle. Genom att lära sig att bli en aktiv kommunikatör och kunna förmedla åsikter och berättelser av olika slag krävs att någon *lyssnar* på vad vederbörande har att förmedla. Hur vet jag att de som är mottagare för vad jag vill berätta verkligen *lyssnar* till mina ord? Detta gäller kanske framförallt i de formella dialogsituationerna där vi nästan kräver eller i alla fall förutsätter att mottagaren som vi (tror) interagerar med tar till sig och *lyssnar* till vad som uttrycks. Vad är det annars för mening att framföra ett budskap?

Inom svenskämnets modersmålsundervisning med fokus på de fyra undervisningsaspekterna *skriva, läsa, tala* och *lyssna* har forskare konstaterat att lyssnandaspekten nästintill är en ”vit fläck på kartan” och att de tre andra aspekterna är mer specificerade i styrdokumenterna än den sistnämnda, *lyssnandet* (Adelmann, 2002).

Om den här bristen på styrning från läroplanstexter är en anledning till att jag under mina 11 år som svensklärare i grundskolan för senare år (7 - 9) har märkt att eleverna har svårt att lyssna på varandra när de ska utföra uppgifter som går ut på att de ska samtala eller lyssna på mig när jag ger instruktioner, vet jag inte. Det verkar ofta som att möjligheten att själv få uttrycka sig är viktigare än att lyssna på andras åsikter, både när det gäller skriftliga och muntliga texter.

Det som är intressant i allt detta är att när jag läser högt ur en skönlitterär text eller om vi ser på spelfilm så är de flesta fokuserade med alla sina sinnen och förutom deras förmågor, att vid exempelvis filmvisning kunna följa bildernas sammanlänkande historia, så verkar elevernas förmåga att *lyssna* koncentrerat till berättelsens musik -och ljudbild vara stor. Men så fort jag slutat läsa eller slår av filmen och ber eleverna att diskutera och lyssna på

varandras reflektioner är det slut med koncentrationen. Nu verkar eleverna inte orka lyssna mer. Varför? Vad är det i mötet med texten eller berättelsen som fascinerar mer än att lyssna till andra i samtal eller på mig som lärare när jag ska ge instruktioner?

Det jag kommer att fokusera på i denna studie är att undersöka hur elever inom skolans praktik använder sig av sina egna röster för att kommunicera både med sig själv och med andra och hur de använder sig av sin lyssnarförmåga för att nå förståelse och skapa mening.

SYFTE

Syftet med min studie är att undersöka hur elever lyssnar till olika röster vid mötet av texter som inte är av typografisk karaktär, i detta fall ljud/musik i spelfilm och samtal. Jag vill undersöka både elevernas intrapersonella och interpersonella rösters samspel, samt se om det är möjligt att få igång meningskspande samtal genom att eleverna ställer frågor till textens innehåll.

Ett annat syfte med denna praxisnära undersökning är att belysa min roll som undervisande svensklärare och se om det är möjligt att kunna ”lyfta” ur mig själv från skolkontexten för att på så sätt kunna skapa en didaktisk-metodisk handlingskompetens om hur man kan få fatt på lyssnandet inom ramen för klassrummets väggar. Tyngdpunkten ligger på det reflekterande resonemang som utgår från de olika teoretiska begreppen reception och dialogicitet, där empirin blir ett viktigt komplement för detta resonemang.

Disposition

Mitt arbete är disponerat på följande sätt. Inledningsvis tar jag upp syfte och disposition och sedan presenteras tidigare forskning där jag belyser lyssnandet som ett instrument för kommunikation, hur lyssnandet omnämns i styrdokumentet, samt musikens och ljudets roll i film. I den andra delen diskuteras mina teoretiska överväganden för arbetet. Där är det främst *reception*, *dialog* och *flerstämmighet* som är de centrala teoretiska begreppen och som är analysverktyg för att förklara empirin i min studie. I detta avsnitt diskuteras även de teoretiska förutsättningarna för olika forskningstraditioner som har lett till utvecklandet av de deliberativa tankegångarna. I den fjärde delen presenteras mina metodiska överväganden, och därefter studiens uppläggning och genomförande.

Avslutningsvis kommer jag att sammanfatta och analysera mina resultat utifrån de diskussioner som tidigare förts i de föregående avsnitten. Presentationen av resultatet kommer att ske fortlöpande tillsammans med analysen och diskussionsavsnittet.

Min studie består således av fyra delar där inledning, tidigare forskning och syfte är den första delen. De teoretiska och metodiska övervägandena återfinns i det andra och tredje avsnittet och min analys och diskussion kring resultatet utgör den sista fjärde delen.

TIDIGARE FORSKNING

Lyssnande - ett instrument i kommunikationsprocessen

Lyssnandeforskning är internationellt sett ett större forskningsområde än i Sverige, där Kent Adelman vid Malmö högskola utgör ett undantag. I sin avhandling *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv* (2002) har han öppnat ett nytt forskningsfält kring aspekten *lyssna*. Utgångspunkten i hans arbete är att synliggöra olika röster genom ett vidgat lyssnandebegrepp i olika lärandemiljöer.

De två begreppen *höra* och *lyssna* kan ibland uppfattas som synonyma begrepp, men är egentligen två helt skilda saker. Att höra på vad någon säger är en mer fysiologisk eller biologisk akt där hörselorganen aktiveras medan lyssnandet är en psykologisk eller sociologisk företeelse (Adelman, 2002, s.73). Att lyssna kan jämföras med att läsa en text; vi tolkar, förstår och skapar ett innehåll som i sin tur blir till en innebörd. Adelman (2002) visar skillnaden mellan dessa begrepp genom att definiera *höra* som att ”uppfatta” medan *lyssna* är att ”förstå” den andre, men han lyfter även upp den *inre dialog* som vi har med oss själva i lyssnandeprocessen; där utmärkande drag bl a är att uppmärksamheten riktas mot egots personliga erfarenheter och associationer samt att syntaxen är komprimerad och ofullständig. Det innebär att den inre dialogen är ”en snabb och effektiv metod att förstå våra erfarenheter, att förstå hur vi förstår och att utnyttja tidsdifferensen mellan tal och tanke till att förstå ännu bättre” (Adelmann, 2002, s.75)

Allt som sker i en kommunikationsprocess, både sett ur ett intrapsykologiskt plan, dvs hur vi tänker och kommunicerar *inom oss själva* och sett ur ett interpsykologiskt plan, vilket fokuserar på själva kommunikationen *mellan* människor, sker i en social kontext där personers kön, ställning, bakgrund m.m påverkar hur vi uppfattar varandra. Roger Säljö som är professor i pedagogik benämner denna insikt som den sociokulturella traditionens grundfundament: ”Tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter

och att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar är därför något av kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv” (Säljö, 2000, s.130).

Det som känns intressant i min egen forskning och som jag tagit fasta på är synen på mötet inom den sociokulturella epistemologin; i varje möte som sker mellan en individ och dess medierade omgivning finns en potential till utveckling, som framförallt sker genom *dialogen* (Säljö, 2000, Dysthe, 2001).

Lyssna i undervisningen

Om man ser på hur skolan varit organiserad under 1900-talet så har den monologiska diskursen dominerat skolsystemet, där undervisningen i huvudsak utgått från fråga-svar-metoder där läraren talat/föreläst och frågat och eleverna lyssnat och svarat varit rådande (Nilsson, 2004, s.25). Läraren har med sin maktposition varit den som dikterat villkoren för vad som är viktiga samtalsämnen och inte, vilket kanske är ett sätt för läraren att utföra social kontroll.

När det gäller talaktiviteten i klassrummet så kan man läsa i en numera klassisk svensk studie som heter *Godmorgon pojkar och flickor* (1984) av Jan Einarsson och Tor G Hultman, att läraren står för 2/3 av den totala tiden i klassrummet och resten av taltiden fördelades mellan pojkarna och flickorna, där pojkarna tog merparten av den tiden (Einarsson, Hultman, 1984, s.82). Den slutsats man kan dra av den undersökningen, där ett synsätt som ser läraren hierarkiskt överordnad eleverna, är att eleverna intar rollen som tiggande och lyssnande i stället för ifrågasättande. Detta gäller i synnerhet flickorna som måste ägna mycket tid till att enbart *lyssna* under en dag i skolan. Vad det innebär det för förhållandet av ett demokratiskt samhälle?

Om man som pedagog vill bryta dessa traditioner och istället vill komma åt dialogens ömsesidiga *givande* och *tagande* är metoder som jämställer talandet och lyssnandet avgörande. Det svåra är dock att just hitta metoder för att mäta elevernas förmåga att lyssna till sig själva och andra röster. Adelman (2002) menar att det hänger ihop med att det inte finns någon tradition att falla tillbaka på som lärare när det gäller “explicit undervisning i konsten att lyssna” i jämförelse med exempelvis läs-och skrivundervisning (Adelman, 2002, s.263).

Genom att studera de läroplaner och styrdokument som dominerat under de drygt fyrtio åren sedan den första läroplan verkställdes 1962 så kan man få en förklaring till att lärare inte har kunnat hitta några reella metoder för att mäta lyssnandet, eftersom begreppet Lyssna inte finns med som begrepp förrän i Lgr 80 och där benämns som den fjärde aspekten, förutom Tala, Skriva och Läsa. I Lgr 80 betonas även begreppen Tala och Lyssna som viktiga

moment för en bra modersmålsundervisning och samtalet som en arbetsform lyfts fram (Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80)

I kursplanen för ämnet svenska står det bl a att svenskundervisningen ska sträva mot att eleven: ”utvecklar sin förmåga att *i dialog* med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera” (Kursplanen i svenska, 2002). Det här är den enda punkten som uttrycker vikten med att föra dialog. Detsamma gäller för de mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret: ”Eleven skall *aktivt kunna delta i samtal och diskussioner* (egen kursiv.) och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt”(Kursplanen i svenska, 2002). Här är det mer deltagandet och den empatiska förmågan som ligger i fokus.

En anledning till varför det ser ut som det gör i styrdokumentet är, enligt min tolkning, att färdigheterna *tala* och *lyssna*, som vi människor lär oss först i livet är till sin form både flyktiga och dessutom svåra att diagnosticera. Färdigheterna *skriva* och *läsa* är mer beständiga och kräver synlig ”aktivitet” för de som utövar dem och dessutom är de mätbara på ett mer tydligt sätt, vilket är tacksamt i en verksamhet där människors kunskaper ständigt ska mätas, värderas och betygsättas.

Om man tittar på våra styrdokument så har kunskapssynen teoretiskt utvecklats till att bli mer konstruktivistisk vilket bl a innebär att elevernas kunskapsinhämtning i allt större grad ska bygga på deras egna erfarenheter om olika ämnen och att all kunskap är till sin form relativ eftersom kunskapsbyggandet har utgångspunkt i att det finns olika sätt att tolka och förstå sin omvärld. Men trots denna påtagliga paradigmförskjutning i styrdokumentet så kan man alltså skönja ett synsätt där de mer mätbara färdigheterna fortfarande får stort utrymme, även fast det inte är uttalat explicit. Det känns som om vi fortfarande har kvar många delar av ett positivistiskt eller auktoritärt sätt att se på kunskapsinhämtning och detta detta kan vara en anledning till att statusen för att *tala* och framförallt *lyssna* har lägre rang i undervisningssammanhang än de mer synliga och påtagliga färdigheterna *skriva* och *läsa*.

Musiken och ljudets roll i spelfilm

Kompositören och filmteoretikern Peter Bryngelsson, som bland annat föreläser om film och teatermusikens musikdramatiska verktyg har skrivit boken *Filmmusik - det komponerade miraklet* (2006) som handlar om musikens och ljudets roll i film. Hans åsikt är att det är

musiken och ljudet som får oss att se osynliga bilder genom att vi använder oss av associationsbanor i hjärnan som binder ihop ljud och bild.

Bryngelsson menar att filmmusiken är en egen berättarkomponent som verkar samtidigt i och utanför berättelsen. ”Musiken är ett symboliskt språk som förhöjer mänskliga affekter till ett estetiskt tecken för känslor. I filmkontexten däremot blir musiken inlemmad i en berättelse och uppfattas bara undermedvetet, vilket omöjliggör intellektuell distans” (Bryngelsson, 2006, s.7). Bryngelsson menar vidare att Lyssnandet är det sinne som vi förhåller oss mest ambivalenta till eftersom det i många fall har till uppgift att komplettera vårt begränsade synfält och resultatet kan vara att saker som vi sett kan istället vara saker som vi hört.

I min inledande del av studien, vill jag lyfta fram musiken och ljudet som en berättarkomponent och se om musiken kan jämföras som en likvärdig texttyp som den skrivna texten eller bilden i skapande av egna berättelser.

Reception av texter som inte är typografiska

I de få studier som jag hittat om hur berättelser med utgångspunkt i rörlig bild mottas (tolkas, värderas) på liknande sätt som skönlitteratur, så är det främst två avhandlingar som jag anser vara intressanta. För det första är det Christina Olin-Schellers avhandling *Mellan Big brother och Dante* (2007) där olika gymnasieelevers möten med och reception av fiktionstexter i ämnet svenska och på fritiden undersöks. Hon har inte specifikt undersökt reception av filmmediet utan har istället vävt in alla olika medier som ungdomar i den åldern vanligtvis använder sig av såsom digitala hypertexter (exempelvis dataspel), såpoperor på TV och fantasyromaner. Jag anser främst att hennes tankar kring vikten av ett vidgat eller utökat textbegreppet i svenskundervisningen är angeläget i en studie där lyssnandet ska studeras utifrån en sådan texttyp. I en annan avhandling skriven av religionssociologen Tomas Axelsson som heter *Film och mening: En receptionsstudie om spelfilm, filmpublik och existentiella frågor* (2008) behandlas hur vi människor formulerar oss själva, våra värderingar och personliga ideal genom reception av film. Axelsson har kommit fram till att den vanliga *main streamfilmens* teman utgör identitetsskapande förebilder för framförallt ungdomar. (Axelsson, 2008, s 15). Denna avhandling är intressant, inte bara för att den tangerar Ollin-Schellers sätt att studera reception utifrån en annan texttyp än den typografiska, utan även för att Axelsson (2008) har använt just spelfilmen som utgångspunkt för meningsskapande samtal, något som även jag har ambitionen att göra i min studie.

I avsnittet nedan kommer jag i mina teoretiska överväganden att förklara hur jag tänker mig receptionsbegreppet som ett verktyg för att komma åt lyssnandet av ljud/musik och samtal som bygger på deras egna frågor från spelfilmens innehåll.

TEORETISKA ÖVERVÄGANDEN

Teorins uppgift är att utgöra en ram med olika analysverktyg till det som ska studeras och min förhoppning är att jag med denna studie ska kunna utforma en didaktisk - metodisk handlingskompetens applicerad på min roll som lärare och förhoppningsvis bidra med större kunskap om hur man får fatt på lyssnandet i en pedagogisk situation, samtidigt som man får eleverna att bli mer medvetna om förhållningssätt kring denna färdighet genom olika lyssnandeövningar i helklass samt genom samtal i mindre grupp.

Jag använder mig av olika teoretiska analysverktyg för att nå ett så bra resultat som möjligt i min studie. För det första så utgår jag från olika *receptionsteorier* eftersom jag vill undersöka hur mötet mellan lyssnaren/betraktaren och texten går till, i det här fallet texttypen spelfilm. Mer specifikt använder jag mig av Judith Langers begrepp som berör hur vi *bygger föreställningsvärldar* samt Louise M Rosenblatts *transaktionsteori* som förklarar förhållandet mellan text och lyssnare. För det tredje så kommer jag att utgå från begreppen *dialog* och *flerstämmighet*, vilket egentligen utgör basen för hela min studie eftersom jag anser att grunden för att möten och samtal sker mellan människor är att det finns utrymme för att föra dialog vare sig det är i ett klassrum med många röster eller inte.

Receptionsteori

Det finns mycket forskning som betonar läsarens reaktioner av det skrivna ordet, dvs hur relationen mellan läsare och text uppfattas (Rosenblatt, 1995, Langer, 2005, Molloy, 2002, Malmgren, 1996). Genom att lyfta fram metoder och forskning som berör mötet med hur eleverna uppfattar de olika berättelser som de får ta del av har litteraturmetoder där läraren styr med frågor som exempelvis *Vad menar författaren?* kommit att utvecklas till att istället söka efter elevernas egen mening med den text de läser.

Jag anser att det förhållningssätt som betonar elevernas förståelse och mening som ofta har applicerats på färdigheten läsning av skriven text även kan appliceras på skapande av texter som härrör från både ljud/musik, rörliga bilder och samtal, och då med fokus på lyssnandets färdigheter.

I min empiriska undersökning ska jag försöka visa hur de teoretiska verktyg som jag mer ingående ska förklara nedan även går att tillämpa för att nå ändamålet lyssna, och då i olika former som exempelvis att lyssna till ljud/musik i film, lyssna till sina egna inre och yttre röster och till andra röster i samtal. Om man jämför färdigheten lyssna med färdigheten

läsa av en aktuell text, så finner jag dels teoretiskt stöd i delar av den amerikanska litteraturprofessorn Judith Langers begrepp *envisionment building* (Langer, 1995) som fritt kan översättas som skapande av olika föreställningsvärldar, dels i Louise M. Rosenblatts teorier om *textens olika betydelser* som lyfts fram när läsaren tar del av texten. Nedan kommer jag att redogöra för dessa två liknande receptionsteorier och hur jag kommer att använda dem som verktyg i min studie.

Föreställning om text

Det kan kanske tyckas märkligt att jämföra färdigheten lyssna vilken är en förmåga som är mer eller mindre omedveten och medfödd med färdigheten läsa som är en medveten och inlärd handling. Men för att få en uppfattning om hur en människa skapar föreställningar om en text så krävs det att hon kan skapa eller konstruera en bild av det hon ser/läser/lyssnar på/till. Tillvägagångssättet för att tillägna sig olika typer av texter är olika men jag anser att det som är lika är tankekonstruktionen som sker i mötet mellan text och lyssnare och att det är receptionen mellan de olika texterna som är intressant att studera.

I mitt stöd för att jämföra lyssnandet med läsandet så har jag funnit forskaren Judith Langer, som utifrån ett sjuårigt forskningsprojekt om tonåringars reception, konstruerat det teoretiska begreppet om byggandet av föreställningsvärldar som på engelska kallas *envisionment building*. Judith Langer definierar det så här i sin bok *Litterära föreställningsvärldar* (2005):

Föreställningsvärldar är textvärldar i våra sinnen och de skiljer sig åt mellan olika individer. De är en funktion av ens personliga och kulturella erfarenheter, ens relation till den pågående upplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter. (s.23)

I byggandet av föreställningsvärldar så går, enligt Langer, läsaren igenom ett antal faser. För det första så får läsaren av en text sin förståelse genom att först bygga upp en egen föreställningsvärld om texten under tiden som hon läser, samtidigt som hon går ut och in i den aktuella föreställningsvärlden och jämför sedan med sin egen verklighet. Langer menar vidare, att ju mer läsaren kommer in i texten, desto mer vänder hon på sitt förhållningssätt och istället för att jämföra sitt eget liv med den fiktiva texten så gör hon tvärtom och börjar istället jämföra fiktionen med sitt eget liv. Det slutliga steget är att se på texten utifrån, att kunna

jämföra olika texter med varandra och på så sätt möjligtvis kunna reflektera om hur läsning av texter på något sätt kan ha betydelse för det egna livet (Langer, 2005).

En viktig aspekt i detta är att dessa faser inte går i någon linjär ordning från A till Ö utan de befruktar varandra under läsningens gång. Langer betonar att dessa faser inte nödvändigtvis behöver användas vid varje typ av läsning. Allt beror på hur väl man ”känner igen innehållet, strukturen och språket i en text, själva miljön där vi läser, och hur bekanta vi är med olika valmöjligheter.” (Langer, 2005, s.38).

Det är framförallt de två första faserna i den ovanstående beskrivna processen som är intressanta i den empiriska undersökningens första del där jag låter eleverna lyssna till ljud/musik från film och där de sedan ska skapa egna berättelser utifrån sin egen inre röst och fantasi. Hur kan man se hur andra röster och erfarenheter manifesteras i texterna som de producerar?

De två sista faserna, som går ut på att jämföra fiktionens handling med verkligheten för att sedan kunna se texten utifrån kommer mer att studeras i de reflektioner som de skriver efter gruppsamtalen som berör filmens handling. Där kommer de att ställa egna frågor i anslutning till texterna för att sedan diskutera med varandra. I resultatet av deras reflektioner kommer jag sedan att tolka om samtalens diskurs har haft någon betydelse för deras uppfattning om ett mer medvetet lyssnande.

Langer menar att det är viktigt att litteraturundervisningen måste framhålla de subjektiva erfarenheter eleverna gör som grundläggande för allt tänkande och att fantasin måste få vara en bärande kraft till att låta eleverna vara öppna inför mötet med en text. Hon skriver att fantasin ”ger oss möjlighet att bli mer kompletta, mer tankfulla och bättre informerade världsmedborgare, både i litteraturen och i livet. Det blir en essentiell del av hur vi resonerar och förstår.” (Langer, 2005, s.21).

Langers resonemang anser jag är viktigt för den här studien och kan jämföras med vilka texttyper som helst och är inte speciellt exkluderade för litteratur. Jag anser även att lyssnandet av text kan jämföras med läsandet av densamma när det gäller just att gå in i olika föreställningsvärldar för att förstå sig själv och andra.

Vad texten har att erbjuda - transaktion

Den amerikanska professorn i litteraturvetenskap Louise M. Rosenblatt (1903-2005) var en pionjär inom området *reader response theory* vilket fritt kan översättas till att läsaren söker efter mening i texten under tiden hon läser den (Rosenblatt, 1995, s.14). Om Langer står för teorin om vilken föreställning läsaren har om en text så är Rosenblatt den som menar att alla

texter har olika betydelser och att det är först under läsningens gång som betydelserna blir verkliga för läsaren och det är just i mötet mellan dessa som mening skapas.

Denna unika process som betonar läsaren och texten som lika viktiga kallar Rosenblatt för *transaktion*, vilket kan förklaras som ett icke-linjärt förhållande mellan text och läsare där ”dikten - ‘inträffar’ under transaktionen mellan läsaren och tecknen på sidan” (Rosenblatt, 1995, s.14). Rosenblatt använder två begrepp som ingår i den transaktionella läsningen, *efferent* och *estetisk* läsning, vilket innebär att en efferent läsning av en text är något som är styrt av bestämda syften och mål och samtidigt en handling som kan ske mekaniskt utan vidare eller djupare analys, medan estetisk läsning är den upplevelse och känsla som skapas i mötet av texten, vilken är unik för varje individ.

Dessa två sätt att läsa en text är inte motsatser till varandra utan Rosenblatt menar att de istället befruktar varandra. Det som är intressant och som även ger stöd i min studie, som utgår från den rörliga bildens ljud/musik och innehåll, är Rosenblatts tankegångar om att transaktionell läsning med ett efferent-estetiskt kontinuum kan gälla alla konstarter och medier (Rosenblatt, 1995, s.15)

I min studie utgår jag från elevernas inre röst och fantasi samt från deras egna frågor som uppstår kring texten under tiden de lyssnar/ser på filmen. Hur skapar eleverna mening genom att lyssna på olika typer av texter, såsom ljud/musik och andra röster i samtal? Kan man jämföra den transaktionella läsningen som Rosenblatt förespråkar med lyssnandet, d v s att det pågår ett efferent och estetiskt lyssnande i förhållande till mediet?

Dialog och flerstämmighet

När det kommer till de teoretiska begreppen *dialog* och *flerstämmighet* hänvisar jag mina tankegångar den norska språkvetaren Olga Dysthes forskning som i sin tur har inspirerats av den ryske filosofen och litteraturteoretikern Mikhail Bakhtins (1895 -1975) tankar och arbeten (Dysthe, 2003, Liberg, 2003). Bakhtin är kanske mest känd i litteraturvetenskapliga kretsar där han i sina verk diskuterar olika rösters betydelse inom den skönlitterära romanens form. Min definition av begreppet röst i den här studien omfattar inte bara orden och ljuden, utan innefattar även människans personlighet. Bakhtins förklaring till det är att “olika röster (både de inre och yttre) är responser på andra röster, såväl förflutna som kommande röster i en obruten kedja.” (Adelmann,2002, s 113).

Ett vanligt begrepp som visar på relationer mellan en eller flera texter och hur de manifesterar sig på olika sätt benämns som *intertextualitet*. Adelmann (2002), som också hänvisar till Bakhtin, förklarar att alla texter är intertextuella, d v s de innehåller spår från

tidigare diskurser som inbegriper andra sociala, kulturella och historiska kontexter (Adelmann, 2002, s183). Inget står för sig själv utan relation till något annat. Detta gäller både muntliga och skriftliga intertextuella referenser.

På senare tid har Bakhtin blivit uppmärksammad för de tankar han har levererat kring dialogens betydelse. Han anser att hela existensen är dialogisk och att man som människa bara existerar i förhållande till andra människor, vilket man kan säga är grunden till hela hans teori. Bakhtin uttrycker det så här: ”Livet är dialogiskt till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma överens” (Dysthe, 1996, s 63). Hans tankar kring dialogicitet begränsar sig inte bara till skriftliga texter utan omfattar även muntliga texter, samt inre och yttre dialog (Adelmann, 2002 s.118). Det som är intressant i den här studien är hur eleverna använder sig av sina intertextuella referenser vid yttranden och skriftliga reflektioner. Jag anser därför att teorier kring flerstämmighet har mycket att tillföra, där syftet är att studera både hur den inre och yttre rösten konstitueras genom olika typer av samtal. Hur får man till engagerade samtal där alla tillåts vara aktiva, ställer frågor och sist men inte minst lyssnar på varandra?

Olga Dysthes bok *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) bygger på en studie mellan tre klasser som använder sig av skrivande och samtal i all undervisning. I den boken definieras *det flerstämmiga klassrummet* som ett ”klassrum där lärarens röst bara är en av många som hörs, där eleverna lär av varandra och där både muntligt och skriftligt språk intar en central plats” (Dysthe, 1996, s 13).

I en granskningsrapport som Skolverket gjorde 1999 för att närstudera hur läs -och skrivprocessen i landets skolor fungerar påvisar Caroline Liberg (2003), att klassrum definierade som flerstämmiga inte är så vanliga inom skolans verksamhet, i alla fall inte i de äldre årskurserna. Rapporten beskriver det flerstämmiga klassrummets miljö som ett ställe där eleverna ofta ingår i olika kommunikativa sammanhang som både stärker och utvecklar deras läs- och skrivförmåga.

Om jag lyfter ur mig själv ur forskarrollen och ser till min egen roll som undervisande lärare, är målet som Dysthe beskriver det, att skapa ett klassrum där fler röster än lärarens som dominerar undervisningssituationen. Det är ett klassrum där många samtal pågår och där det finns lyhördhet inför åsikter och tankar av olika slag.

Att ha en vision om ett flerstämmigt klassrum är en sak, det är en annan sak är att praktisera förutsättningar så att ett sådant klassrumsklimat efterlevs. Med min roll som forskare i den här studien har jag möjlighet att ”lyfta ur mig själv” ur klassrumssammanhanget och förhoppningsvis bli bättre på att se om det förhåller sig på det sättet eller om det är en utopi.

Deliberativ kommunikation

I modern demokratiforskning har en s k *deliberativ demokratisyn* utvecklats och i början av 2000-talet har tankar som rör detta framställts i olika skrifter, främst vad gäller områden inom ämnesområden som statskunskap (SOU 2000:1). Definitionen av ordet *deliberation* betyder *överläggning* eller *rådslag*. Ett nytt sätt där man genom samtal, jämbördiga medborgare emellan, diskuterar sig fram till den bästa lösningen för alla. I regeringens demokratiutredning benämns denna teori bland andra demokratiteorier som svarar på frågor om vem, vad och hur ett samhälle bästa ska styras. I den *deliberativa demokratisynen* betonas just samtalets och argumentationens roll för utvecklande av en demokrati. Politik kopplas ihop med diskussion och för att det ska kunna ske samtal som leder till opinionsbildande frågeställningar finns det även behov för offentliga arenor där människor ska kunna träffas och diskutera. Det demokratiutredningen betonar är den fria och öppna diskussionen där de egna intressena underordnas de gemensamma värderingarna. (*En uthållig demokrati*, SOU 2000:1)

Även skolans domäner har under de senaste åren tagit fasta på ovanstående tankar kring en deliberativ demokratiteorisyn och Thomas Englund som är professor i pedagogik, nämner i olika texter (2000, 2007) att all utbildning sker genom kommunikation men att kommunikationen kan vara väldigt olika till sin karaktär. Där en deliberativ demokratisyn råder, är det alltså framförallt *kommunikation* och *meningsskapande samtal* som sätts i centrum (Englund, 2000, s 6). Englund vill dock betona att kommunikation kan vara mer eller mindre ”monologisk (förmedlande, berättande, ordningsupphållande) eller dialogisk (med ett ömsesidigt utbyte) och därmed mer eller mindre engagerande för de involverade” (Englund, 2007,s.9). Begreppet deliberativa samtal är också nära besläktat med definitionen flerstämmighet som jag belyst tidigare, eftersom tonvikten i dessa samtal ligger på att lyssna till fler röster än en (Liberg, 2003, s.15)

Det jag anser vara ett intressant analysverktyg för min andra del av studien där jag undersöker hur eleverna lyssnar till varandra i samtal är att se hur man kan skapa en offentlig arena där eleverna kan föra den här sortens samtal som bygger på dialog och flerstämmighet inom ramen för klassrumssituationen. Detta för att de ska bli mer medvetna om färdigheten lyssna. Begreppet *deliberativt samtal* är ett teoretiskt begrepp och som jag skrivit tidigare rätt oprövat empiriskt. Mina ambitioner med den här studien är att se om det går att använda sig av den här typen av samtal i kring diskussionen av ett gemensamt ämne.

METODISKA ÖVERVÄGANDEN

Val av metod

Genom att jag är inriktad mot att ta reda på hur eleverna möter text i ett flerstämmigt klassrum samt hur de skapar mening genom lyssnandet av olika röster, använder jag mig av en *kvalitativ forskningsmetod*. Utgångspunkten i en kvalitativ metod undersöker hur människor resonerar och reagerar och svarar på frågor som *varför* i motsats till kvantitativa metoder som behandlar s k hårddata, exempelvis statistik som fås fram genom enkäter, dvs. man kan räkna ihop informationen och objektivet betrakta den för att säkerställa ett resultat. För den kvalitativa metodens insamling är kanske intervjun den vanligaste och räknas som ett sätt att samla in s k mjukdata på eftersom den sortens information inte kan omskrivas i numeriska termer (Trost, 1994, s.21, Ejvegård, 2003, s.37). I denna studie kommer jag dock att utgå från två andra sätt, inom den kvalitativa metoden, att tekniskt samla in information - för det första genom att eleverna *skriver reflekterande loggbok* och för det andra *deltagande observationer*.

Reflekterande loggboksskrivande

Min målsättning är alltså att i första hand använda mig av loggboken för att likt dagbokens form av självrapportering ”få reda på individens perspektiv på sin egen tillvaro” (Patel, 2003, s.57). Jag väljer ut två elever, en pojke och en flicka, ur klassen för mina analyser som utgår från deras skriftliga texter och reflektioner. Urvalet gör jag genom slumpvis lottning av den totala mängden reflektionsdagböcker, där flickorna och pojkarnas böcker utgjorde två högar. Man kan inte säga att dessa två elever representerar några andra elevers tankar i klassen men deras texter får istället stå som exempel för hur elever allmänt resonerar.

Anledningen till varför jag väljer att analysera deras resonemang kring vad/hur de lyssnar på genom att använda skriftliga loggböcker istället för att göra intervjuer är att jag anser att dessa elever i sin ordinarie svenskundervisning visat förmåga att kunna uttrycka sina tankar tillfredsställande i skrift. Det kan förvisso vara så att analysen blir bristfällig p g a att jag endast låtit dem göra skriftliga reflektioner och det ultimata hade varit att även ha gjort intervjuer som komplement. Detta är en aspekt som jag kommer att ha med som parameter i min avslutande diskussion av resultatet.

Observationer

Observationer kan genomföras på olika sätt när man gör en vetenskaplig studie. Antingen kan de vara strukturerade där den forskande utgår från bestämda beteenden och skeenden som ska observeras eller så kan observationerna vara ostrukturerade (Patel, 2003, s. 76). För egen del använder jag mig av den ostrukturerade varianten då jag har som ambition att inhämta så mycket information som möjligt om hur eleverna interagerar i det flerstämmiga klassrummet under tiden då den empiriska undersökningen pågår. Jag använder mig inte av något speciellt observationsschema utan använder istället mig av *nyckelord* när jag registrerar det som sker i klassrummet.

Eftersom jag till vardags är undervisande lärare i den klass som jag gör min undersökning i, är min närvaro i klassen *känd* för eleverna som ska observeras, samtidigt som jag är en *deltagande* aktör i klassrummet. Under den empiriska undersökningen har jag lagt upp det på det sättet att de övningar vi gör i klassen inte är fristående från svenskundervisningen utan dessa integreras för att det blir så naturligt som möjligt. Detta gör också att eleverna förhoppningsvis lättare accepterar min närvaro i form av forskare, eftersom dessa pass ingår i ordinarie skolschemat för eleverna.

Denna studie ingår även under epitetet *aktionsforskning* där definitionen är, enligt docent Karin Rönnerman som skrivit boken *Aktionsforskning i praktiken* (2004), att man som praktiker ställer frågor till praktiken, att man iscensätter en handling, följer processen och reflekterar sedan över vad som där sker.

Med denna utgångspunkt blir min undersökning ett slags metareflekterande över min roll som lärare i den vardagliga praktiken där jag iklädd rollen som forskare kan studera mitt handlande och utifrån detta handlande få bättre förståelse i mitt vidare agerande som lärare.

Spelfilmen som utgångspunkt

Jag kommer att utgå från texttypen spelfilm som underlag för de reflektioner som eleverna skriver efter att de lyssnat på ljudet/musiken i film samt efter de samtal som eleverna kommer att föra i grupp efter att de även sett hela filmen och tagit del av handlingen. Anledningen till varför jag använder spelfilm är att jag anser att denna texttyp är en naturlig meningsbärare för dagens ungdomar eftersom det är en av de konstarter/medieyttringar som ungdomar, för att använda Rosenblatts uttryck, *befinner sig i transaktion* med under sin fritid. I en studie som Medierådet gjorde 2006 så består en stor del av ungdomars medievanor även av interaktiva

medier som exempelvis chat och dataspel på internet (*Ungar och medier*, 2006, Medierådet). Dessa andra mediettringar kommer jag dock inte att diskutera i min studie.

Min åsikt är att det är nödvändigt att ta in spelfilmen i undervisningen för att på så sätt närma sig ungdomarnas dominerande textvärld. I olika undersökningar har det visat sig att skolan och fritidens textvärldar skiljer sig åt och att det är svårt att hitta kontaktytor mellan dessa sfärer (Ollin-Scheller, 2007; Forsberg m fl, 2006, Landström, 2005). Möjligtvis är det så att dessa världar inte nödvändigtvis behöver vara synkroniserade i alla lägen men jag är övertygad om att det är lättare att stötta eleverna i deras utveckling som läsare av olika typer av texter och samtalspartners ifall utgångspunkten mer ligger i deras egna litterära föreställningsvärldar än att "bara" utgå från de vanligtvis kanoniserade typografiska textvärldar som fortfarande dominerar inom skolans värld (Molloy, 2002).

Lyssnandet till olika röster

Lyssnandet är en dold process som sker inom varje individ, och kan vara svår att komma åt som utomstående. För att få fatt på detta har jag i min metod valt att lyssna till olika röster som eleverna disponerar och omger sig med i en social kontext. Jag är även intresserad av hur de med hjälp av sina röster går ut och in i texterna som de omger sig med.

För att komma åt elevernas *inre röst* så får eleverna *lyssna till ljud/musik från film* och sedan skriva egna berättelser som uppstår i deras huvuden. Efter det så får eleverna *uttrycka sin inre röst muntligt* inför andra genom att läsa upp sina berättelser och därefter reflektera över hur de tyckte att det gick med fokus på lyssnandet. I reflektionen därefter *lyssnar eleverna till sina egna tankar* och lyfter upp dessa till ytan, vilket sker efter varje moment. Slutligen får eleverna *föra dialog kring ett gemensamt problem eller frågeställning* som rör handlingen i filmen och sedan sträva efter att nå konsensus, vilket inte behöver betyda att de måste nå samstämmighet utan de kan även komma fram till att de är oense, vilket även det är en slags konsensus.

Värdegrundsarbete

Genom att ta del av läroplanstexten så kan man tolka värdegrunden som en samlande benämning för vissa demokratiska värderingar som genomsyrar den verksamhet som bedrivs i skolan. En del forskare, exempelvis Gunilla Molloy som forskat i svenskämnets didaktik, menar dock att "värdegrunden i sig är innehållslös och måste konkretiseras för att den skall

kunna ges innebörd och mening” (Molloy, 2003, s.79). Den här studien är ett exempel på hur man på ett aktivt sätt kan lyfta fram styrdokumentens strävan att nå ett värdegrundsarbete som är införlivat inom svenskämnet; *att lära sig lyssna till sin egen och andras röster är att ha ett demokratiskt förhållningssätt.*

Deliberativa samtal, är ofta använda inom handlingsriktade rådslag som exempelvis klassråd eller elevråd, där det är naturligt att man ska komma fram till beslut av olika slag (Hellspång, 2003, s 1). I min metod vill jag se om det är möjligt att använda den här typen av samtal även inom “vanlig” svenskundervisning och se hur man kan få fatt på lyssnadet genom meningsskapande samtal. I läroplanen för grundskolan (LPO-94) så står det att ”skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana” (s.4). Jag anser att det är av stor vikt att på olika sätt, där deliberativa samtal är ett av dessa, införliva dessa värderingar i den dagliga praktiken och inte undervisa *om* värdegrunden. Det viktigaste är att få eleverna att inse att deras erfarenheter är värda att reflektera över, att det objektiva binds ihop med det subjektiva i tillvaron. Skolkunskap är inget som är fritt stående utanför de själva som individer utan ska kunna relateras till det egna livets erfarenheter. Ett sätt kan vara att lyssna till så många röster som möjligt inom klassrummets ram samt att utforma samtal som leder till meningsskapande diskussioner.

Utgångspunkten i min metod är delvis normativ, vilket innebär att det finns en uppfattning om hur något *bör* vara. Jag anser att det borde vara möjligt att kunna medvetandegöra elevers lyssnande ur olika aspekter genom dialog och eget reflekterande, och på så sätt få dem att bli mer aktiva lyssnare i den ordinarie svenskundervisningen. Den diskussion som eleverna för kring filmens innehåll är en viktig plattform för att det ska bli ett samtal som leder framåt och fångar deras olika åsikter och tankar kring de ämnen som filmerna behandlar.

Undervisningspraktik

Genom min roll som undervisande lärare i klassen har jag en viss förförståelse om interpersonella relationer i gruppen, vilket jag kommer att använda mig av som forskare när jag gör mina observationer. Att endast tillfoga mig själv att vara en objektiv betraktare till de skeenden som utspelas i klassrummet utan att jag tar upp dem ur ett subjektivt perspektiv anser jag inte ger en rättvis bild av situationen, eftersom min relation till eleverna inte kan underskattas. Detta både på gott och ont.

Att närvara som lärare tillsammans med en grupp elever gör eventuellt att många tystnar och inte ”vågar” uttrycka vad de egentligen skulle vilja säga eller så blir samtalen tillrättalagda för att läraren deltar. Nackdelen med att göra en studie där jag personligen är undervisande lärare är att jag känner mina informanter ganska väl och att det kan vara ett hinder då jag möjligtvis kan dra förhastade slutsatser om deras skriftliga uttalanden, men det är också något som jag tar i beaktande vid analysen och resultatdiskussionen.

I det hemklassrum som eleverna sitter i är de placerade i fem arbetsgrupper blandat med 4-5 pojkar och flickor i varje grupp. De två elever som ingår i min analysgrupp är slumpvist uttagna från olika grupper. Nuvarande placering är lottad av deras klassföreståndare och ingen hänsyn till kamratskap, kön eller bakgrund finns som parameter. Genom detta förfarande kan det hända att en del grupper är pojkdominerade och andra flickdominerade, samt att några känner varandra väl i vissa grupper medan andra gruppers elever är de mer främmande inför varandra.

Grupparbete, både i de nämnda arbetsgrupperna samt andra gruppkonstellationer, är ofta förekommande när eleverna som ingår i min undersökning ska utföra en uppgift, inte bara i svenskämnet utan även i andra ämnen. Det som är positivt med lottade grupper är att samtalen kan bli mer dynamiska ifall många olika åsikter är representerade och att grupperna inte är indelade efter kompisskap eller kön. Nackdelen kan vara att i vissa grupper fungerar inte gruppansamlingen alls på olika faktorer och det kommer inte igång någon diskussion alls. Det är en risk som jag får räkna med i genomförandet.

Nedan kommer jag att detaljerat beskriva hur studien ska genomföras. Undersökningen görs i tre steg för att kunna jämföra om det skett någon förändring i de fem utvaldas medvetenhet kring lyssnandeaspekten.

Genomförande av studien

Undersökningen genomfördes under vårterminen 2008 med 24 stycken elever som går i år 7 där jag själv till vardags undervisar som svensklärare. Två av dessa 24 elever kommer att studeras mer ingående utifrån skrivna reflektioner. Förutom dessa två elever är ändå utgångspunkten att alla i klassen ska ingå i de olika moment som ligger till grund för undersökningen och att alla deltar med sina åsikter, både muntligt och skriftligt. Anledningen till det är främst att det blir en naturligare situation i klassrummet om jag gör som jag vanligtvis brukar göra och inte utesluter några bara för detta ändamål, samtidigt som möjligheten att studera det flerstämmiga klassrummets potential ökar. Hela genomförandet med alla moment skedde i helklass för att få en så naturlig klassrumssituation som möjligt och

för att undersöka det flerstämmiga klassrummets potential. Under den första delen, där eleverna skulle lyssna på filmanslagets ljud och musik var det 17 av 24 stycken närvarande, men jag beslöt ändå att genomföra det första steget i metoden eftersom frånvaro av olika anledningar är en situation som hör till skolans verklighet.

1. Lyssna på musik/ljud i spelfilm för att skapa egna berättelser

Eleverna lyssnar på musiken/ljudet till anslaget i en film och får i uppdrag att fundera över vad det är för berättelse som framkallas genom att bara lyssna och inte se bilderna som visas. (lyssna till sin egen röst genom att använda sin fantasi)

I loggboken får de individuellt skriva ned sin berättelse (formulera den egna inre rösten i skrift).

Eleverna sitter i grupp och läser upp sina berättelser (uttrycka den egna rösten inför andra som lyssnar samt lyssna på andra som berättar).

Reflektion 1: Därefter får de reflektera skriftligt i loggboken över hur det var att lyssna på filmens ljud och sedan skriva den egna berättelsen, samt hur det gick att lyssna på varandra i gruppen (lyssna till sina egna tankar och lyfta upp dessa till ytan, metanivå). Sedan tar vi upp samma frågeställningar till samtal i helklass (höra på fler röster än sin egen och gruppens och på så sätt öka flerstämmigheten i klassrummet). Vi avslutar med att se på anslaget.

2. a) Se/lyssna på film samt föra samtal i grupp

Vi ser/lyssnar på hela filmen som de skrivit sina "anslagsberättelser" till tillsammans och sedan får de skriva ned något de funderar över från filmens handling som de vill diskutera i gruppen efter filmen (lyssna till sin egen röst och förbereda att framföra en egen åsikt inför andra).

Samtal i grupperna där de egna frågeställningarna diskuteras (föra dialog och lyssna på varandra; framförande av sina egna personliga ställningstaganden).

Reflektion 2: Eleverna får respondera skriftligt i sina loggböcker: Hur upplevde du att någon lyssnade på dig under samtalet efter filmen? Hur fungerade det att själv lyssna på andra när de talade? Sedan tar vi upp samma frågeställningar till samtal i helklass.

b) Se/lyssna på en film samt föra samtal i grupp

Vi ser/lyssnar på en ny film tillsammans och eleverna får liksom i steg a även nu formulera en fråga/problem som sedan diskuteras i samma grupper.

Eleverna responderar skriftligt i sina loggböcker om de upplevde någon skillnad mellan det första gruppsamtalet och det andra med fokus på hur de tyckte att lyssnandet gick.

TVÅ EXEMPEL FRÅN VERKLIGHETEN

Resultatet i min studie redovisas med utgångspunkt i de två sjundeklassarna Johannes och Magdalenas *skriftliga reflektioner* vid tre olika tillfällen samt utifrån *observationer* som jag gjort i klassrummet under metodens gång. Genom att jämföra empirin, som har sin utgångspunkt i mötet mellan elev och text i klassrummets miljö, med de två teoribildningarna *reception* och *dialog/flerstämighet*, kommer jag att presentera mina hypoteser om det är möjligt att få reda på hur detta möte går till för att se vilka strategier eleverna använder för att lyssna på olika röster, samt slutligen om deras medvetenhet om färdigheten lyssna ökar.

Olika nivåer av lyssnande

Jag har undersökt *tre olika nivåer* av hur lyssnande av röster manifesteras. De två första nivåerna undersöks ur ett *intrapersonellt perspektiv* och den sista nivån undersöks ur ett *interpersonellt perspektiv*.

I det första metodmomentet fokuseras alltså det intrapersonella lyssnandet som utgår från elevernas egna tankar om innehållet; de *lyssnar till filmens ljud/musik* och får sedan möjlighet att *lyssna till sin egen röst* genom att använda fantasin och sedan formulera sina tankar i skrift, samtidigt som jag genom observationer undersöker om/hur andra röster påverkar deras berättelser inom klassrummets kontext.

I det två andra momenten har jag fokuserat på det interpersonella lyssnandet, alltså det *lyssnande som sker mellan två eller flera personer* som för dialog med varandra, d v s eleverna fick möjlighet att uttrycka den egna rösten inför andra som lyssnar, samt träna sig att lyssna på andra som berättar. Observationer vid samtalen hade varit önskvärda för att få ett mer heltäckande resultat men det gick inte att lösa praktiskt så här utgår analysen från deras egna skriftliga reflektioner.

Elevernas reception av ljud/musik

Vi började med att lyssna på anslaget till äventyrsfilmen *E.T.* (1982) regisserad av Steven Spielberg. Anledningen till varför jag valde denna film är att , det enligt mig, är en film som väcker många känslor och som kan ge upphov till både igångsättande av fantasin men även ger upphov till många frågor hos de som ser/lyssnar på den för att sedan få igång samtal.

Slutligen anser jag att ljudet och musiken i början av filmen främjar till skapandet av egna historier vare sig man har sett filmen eller inte.

Min arbetshypotes var att många av dagens unga vet vem figuren E.T är men att många kanske inte hade sett filmen om denna utomjordiska karaktär i sin helhet. Där hade jag fel eftersom det visade sig att flertalet i den här klassen hade sett filmen. I mina observationer av eleverna under tiden då de såg/lyssnade på början av filmen skapade detta faktum att de sett filmen ett hinder för några av deltagarna. De som inte kände igen anslaget ljud/musik, både de som sett filmen tidigare och de som inte sett filmen, hade lättare att fantisera kring ett påhittat skede än de som direkt kände igen musiken och således ringade in vad det var för film.

Deras första uppgift var således att skriva ned vad det var för berättelse som skapades i deras huvuden genom att bara lyssna på ljud/musik i anslaget utan att se bilderna. Före vi startade den första lektionen fick eleverna uppdraget att försöka behärska sina röstimpulser och inte ropa ut direkt i klassen om de trodde att de visste vad det var för film när filmens ljud hördes i början. Detta för att alla skulle få en rättvis chans att skapa fritt utifrån sin egen fantasi och inre röst. Jag var noga med att poängtera att det inte var en tävling om vem som först kunde gissa rätt film.

Detta moment var dock svårt för ett par stycken och visar på en realitet som jag känner igen från andra klassrumssituationer som lärare; att vissa elever vill höras mer än andra och har ett behov av att ”ropa ut” sina åsikter i olika situationer. Men detta kan även vara ett tecken på hur flerstämmighet yttrar sig. Språkvetaren Caroline Liberg (2003) beskriver det flerstämmiga som att barnen ingår i ”ett intertextuellt förhållande till de texter, de kulturella artefakter, de mött i andra sammanhang” (Liberg, 2003, s.18) och min åsikt är att situationen som jag beskriver ovan kan bero på att vissa elever har ett stort behov av att ventilerade tidigare erfarenheter man har av igenkännbara texter när det ges tillfälle, och att det då samtidigt kan vara en svår sits att tänka på följderna att sådana uttalanden.

Magdalenas förhållande till texten

Utifrån de reflektioner som Magdalena gör efter att hon har lyssnat på ljudet/musiken i filmen visar hon sig vara skeptisk och osäker till uppgiften. Samtidigt som hon berättar sin historia till viss del fantasifullt, är hon även tills synes mer angelägen om att komma fram till vad det kan vara för film istället för att ägna sig helt åt sitt eget skapande av egen text. Magdalena skriver så här: *Jag vet inte vad det är för film, men det verkar vara något ”odjur” som kommer till jorden som kläcks upp ur ett ägg. Han går igenom skogen och gör underliga ljud.*

Han går i en mörk skog en kall natt, han vet inte vars han är riktigt. Han träffar på något som han blir rädd för, och springer därifrån, tillslut träffar han en människa som han "pratar med". E.T ???

Känslan som genomsyrar hennes berättelse är mer uttryckta tankar om vad som kan uppfattas som "rätt eller fel" i förhållande till vad andra eventuellt vet. Det ser man tydligt i hennes berättelse: *Jag vet inte vad det är för film, men det verkar vara något "odjur" som kommer[...] E.T ???*

Min slutsats är att Magdalenas förhållande till texten är både *effe*rent och *estetisk* eftersom hon skriftligt kan reflektera över hur hon kognitivt bearbetar det hon hör samtidigt som det estetiska/känslomässiga visar sig i hur hon "går in" i skapandet av sin egen berättelse om "odjuret". Rosenblatt (1995) menar att dessa element, är närvarande i all läsning av text och det som är signifikant för *effe*rent och *estetisk* läsning är att båda typerna finns där i ett ständigt kontinuum (Rosenblatt, 1995, s.11). Magdalenas transaktion mellan sig själv och texten, d v s hennes förhållande till vad hon lyssnat på i form av ljud/musik och sedan skapat en egen berättelse av, är nästan helt *estetisk*. Det är i de inslag där hon lyfter ur sig själv ur texten och analyserar vad det kan vara för film som hon lyssnar på som är *effe*rent men även metakognitiv just för att hon visar att hon har ett tänkande om själva företeelsen att lyssna på ljud/musik i film.

Johannes förhållande till texten

Genom att läsa Johannes text ser man att han har lättare än Magdalena att frigöra sig från olika rösters påverkan, i varje fall om rösterna uttalas inom klassrummets väggar: *Det var en gång en pojke som var ute och gick i skogen. Han hade med sig sin hund. När pojken och hans hund går där längst en stig kommer dom in i en glänta, där är en krater och det ryker från den. Pojken och hunden närmar sig kratern och då hör dom ivriga andetag. Hunden börjar morra och pojken blir rädd men trots det så går han fram till kratern, där ligger något som ser ut som en jättediskus och lite längre bort ligger något märkligt som ser ut som en liten människa. Då plötsligt skäller hunden och den lilla varelsen blir rädd. Hunden sliter sig och börjar jaga varelsen runt och den lilla varelsen klättrar upp i ett träd. Hunden och pojken går hem. SLUT!*

Johannes inre röst används mer uttalat i berättelsen och han visar större prov på fantasi och kreativitet i skrivandet i jämförelse med Magdalena eftersom hans berättelse är längre och mer sammanhängande samt har mer inslag av ett skapande språk än vad som återfinns i Magdalenas dito. Exempelvis skriver han: *Hunden börjar morra och pojken blir rädd men*

trots det så går han fram till kratern, där ligger något som ser ut som en jättediskus och lite längre bort ligger något märkligt som ser ut som en liten människa.

I sitt skrivande visar Johannes här hur han *skapar föreställningsvärldar (envisionements)* genom att han bygger upp föreställningar om den text han lyssnar på genom ljudet/musiken, samtidigt som han går ut och in i den aktuella föreställningsvärlden och jämför med andra intertextuella referenser om hur man bygger upp en berättelse, som i det här fallet antar sagans struktur med frasen ”Det var en gång” i början och ordet ”slut” i slutet av berättelsen. Johannes förhållande till texten är till synes mer estetisk än efferent då han skriftligt helt går in för att skapa en sammanhållen litterär text utifrån ljudet/musiken i filmen.

Magdalenas och Johannes förhållande till olika röster

Genom att studera Magdalenas och Johannes berättelser skrivna i den sociala kontext med flera stämmor eller röster som ett klassrum består av, kan man se att de båda utgår från sin fantasi och föreställningsvärld när de efter avslutad lyssning skriver ned sina texter. Båda två fångar in att det är något mystiskt eller magiskt som sker i början av filmen med hjälp av att lyssna till ljudet/musiken och speciellt Johannes bygger upp berättelsen som en berättelse med tydlig dramaturgisk struktur och hämtar således inspiration utifrån andra intertextuella referenser eller röster och använder sig av texttypen saga när han sedan ska skriva sin berättelse, en genre som han tydligen behärskar.

Att kunna utgå från sina egna erfarenheter och skapa sig en föreställning om vad man lyssnar till är ett bevis på hur Judith Langers begrepp *envisionment building* internaliseras i början av denna studie: Eleverna ”läser” textens ljud/musik och skapar egna bilder utifrån sina egna föreställningsvärldar som de sedan skriver ned som berättelser samtidigt som de går ut och in i dessa och hämtar inspiration i skrivandet från andra texter, exempelvis andra texttyper som saga. Här visas exempel på elevernas multimodala färdigheter, att växla mellan olika texter och medier för att få fram sina tankar.

Magdalena som är mer osäker i sin presentation än Johannes har tydligen påverkats mer av den elev som ropade ut sina tankar högt än Johannes gjort. Min hypotes är att Magdalena, som är nära vän till den elev som ropade högt, möjligtvis är beroende av dennes åsikter för att göra ”rätt”. Hon tror inte att den egna rösten duger som referens vid skrivandet och trots att hon är på väg att skapa en egen berättelse efter en osäker början så återkommer den osäkra tonen i slutet där hon vill veta vad det kan vara för film för att om möjligt inte göra ”fel”.

Även fast jag inte har haft ambitionen att studera hur genusstrukturer manifesteras i denna studie så är det ändå intressant att se hur genusstereotypa mönster får fotfäste i dessa elevers reflektioner. I boken *Att göra kön - om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män* (2003) skrivna av psykologerna och tillika könsteoretikerna Ylva Elvin Nowak och Helene Thomsson, diskuteras hur vi lär oss "göra kön" ända från det vi är små. Utgångspunkten i boken är att visa på olika områden i samhället såsom skola, forskning m.m där den s k rådande könsmaktsordningen, där män generellt sett är överordnade och kvinnor är underordnade, styr våra livsvillkor och formar oss som människor:

Kön är något vi gör genom att vi ingår i olika slags förhandlingar hela livet igenom. I alla relationer och möten med andra människor, på våra arbetsplatser, i skolor och privatliv, slipas våra bekönda liv (*Att göra kön*, s.17).

I min studie kan man inte helt säkert se hur denna könsmaktsordning manifesteras, materialet är för bristfälligt för det, men jag anser ändå att man kan se spår av hur Magdalenas osäkerhet i hennes sätt att uttrycka sig i sin saga är typiskt för hur flickor generellt förhåller sig till sig själva, d v s hon gör allt för att gardera sig för att om möjligt ha tolkat det hon lyssnat till i filmens ljud/musik är på "ett fel sätt", medan Johannes mer oreflekterat berättar sin historia utan att lägga några negativa värderingar på sin egen insats (inte uttalat i alla fall).

Författarna till boken *Att göra kön* (2003) menar att vårt psykologiska behov av att bli bekräftade på olika sätt är viktigt för självkänslan, som hos flickor/kvinnor är lägre p g a den här könsmaktsordningen och hos pojkar/män är mer stabil, generellt sett. När det gäller bekräftelse kan vi få det på olika sätt, genom våra yrken, i våra relationer, men att det viktigaste bekräftelsebehovet verkar att bli bekräftade genom vårt kön-som pojke eller flicka, kvinna eller man (*Att göra kön*, 2003, s.109).

Att göra på "rätt sätt" inom ramen för flickighet/kvinnlighet eller pojkighet/manlighet ligger inte bara, enligt mig, i att välja "rätt" leksak ur katalogen från Toys'r'us för att bli accepterad, beroende om du är flicka eller pojke, det gäller även i hur vi uttrycker oss i ord och handlingar.

Läsning kontra lyssnande

Langers teorier om läsning, som utgår från egen tyst läsning, skiljer sig med att dra liknande paralleller med lyssnande. När man läser tyst för sig själv, även om det görs tillsammans med

andra i en klassrumssituation, är det en individuell aktivitet där endast den egna inre rösten för dialog med de tankar som uppstår i mötet med texten, medan i det här fallet så skedde lyssnandet för alla i klassen samtidigt och blir på så sätt en slags *kollektiv dialog* där en och samma text får vara utgångspunkt för alla de olika eleverns individuella skapande av egna texter i sina huvuden.

Att alla lyssnade på samma text skapade en känsla av samhörighet, liknande den man har vid högläsning, eftersom fler röster då har lättare att samspela i den gemensamma kontexten efter avslutad lyssning. Det visar också hur viktiga de interpersonella relationerna och dess röster är för elevernas skapande av egna berättelser, på gott och ont.

Genom mina observationer i klassrummet, verkade eleverna engagerade i uppgiften att lyssna på ljudet/musiken i filmens början och tyckte att det var roligt att göra ”något annorlunda” än att läsa typografisk text. Att känslomässigt engagemang skapas genom olika litterära föreställningsvärldar, såsom exempelvis film, visar även Christina Ollin-Scheller i sin studie (2007). Ollin-Scheller visar att det är i elevernas fritidstexter, som exempelvis film och dataspel, som det känslomässiga engagemanget är störst medan svenskundervisningens fiktionstexter ofta nämns som ”enformiga” och ”meningslösa” (Ollin-Scheller, 2007 s. 225).

Även fast vi inte hade kommit så långt i arbetet så visar det sig ändå att uppgiften att lyssna på filmens ljud/musik inte liknar de ordinarie kanoniserade texterna som brukar användas inom svenskämnet och att det kan vara en orsak till engagemanget hos eleverna.

Elevernas reception vid dialog/samtal

Under den andra delen av den empiriska metoden var det framförallt elevernas reception av lyssnande i dialog som fokuserades. Undersökningen av elevernas möte med själva innehållet i texttypen film gick till på det sättet att eleverna fick utforma egna frågor som uppstått efter att de sett hela filmen för att sedan diskutera dessa med andra. Den här progressionen handlar om att gå vidare från att se hur olika intrapersonella röster manifesteras i skapandet av egen text i ett flerstämmigt klassrum till att mer se hur de interpersonella relationerna fungerade i detsamma.

För att det ska vara möjligt att se om och hur medvetenheten av färdigheten lyssna ökar anser jag, att det är viktigt att den ”lilla människans röst” får uttryck i en kommunikation för att reell demokrati ska vara genomförbar. I ett klimat där samtalet bygger på ömsesidig respekt mellan de olika parterna i gruppen skapas förutsättningar för att dialogen ska bli framgångsrik.

Nedan beskriver eleverna Johannes och Magdalena en speciellt vald scen som de sedan läste upp för de andra, samtidigt som de fick uttala sina frågor som sedan skulle diskuteras i grupp. Johannes uttrycker det så här: *Scenen då E.T flög med Elliot på en cykel. Min fråga: **Vilken planet kommer E.T i från?*** Johannes skriver i sin reflektion efter samtalet: *Det funkade bra i gruppen. Alla pratade och lyssnade lika mycket och jag tror att det beror på att man klarar av att prata i grupp. Det fungerar bra att lyssna tycker jag och det kändes bra att andra lyssnade på mig.*

Magdalena **skriver**: *Jag tyckte scenen då ET skulle åka hem till rymden, då han sa typ: ET home phone...Det var sorgligt då han lämnade Elliott. Min fråga: **Varför kände ET och Elliott samma sak?*** Magdalenas reflektion efter samtalet: *Alla pratade lika mycket i vår grupp, tyckte då jag i allafall. Jag tycker det funkar bra att lyssna, fast ibland kan jag kommentera innan de andra har pratat klart. De andra lyssnade på mig och det kändes bra, för de lyssnade hela tiden.*

Genom att studera elevernas egna frågor och reflektioner om hur lyssnandet gått till så kan man se att elevernas medvetenhet över sin egen roll som talare och lyssnare är stor genom att båda två uttrycker en känsla av att det känns bra ifall någon lyssnar medan man har ordet. Både Johannes och Magdalena kan även lyfta upp resonemanget en nivå högre och motivera *varför* det gått bra. Johannes skriver: ”Alla pratade och lyssnade lika mycket och jag tror att det beror på att man klarar av att prata i grupp”. Magdalena fortsätter att visa samma självkritiska hållning som tidigare men har även en klar medvetenhet inför hur hon själv fungerar i kommunikationssituationen genom att uttrycka sig med orden: ”ibland kan jag kommentera innan de andra har pratat klart.”

Magdalena uttrycker vidare i sin egen valda scen som hon skulle läsa upp inför de andra, en känsla av att ”det var sorgligt” då E.T lämnade Elliott för att återvända till rymdskeppet i slutet och frågar sig själv ”Varför kände E.T och Elliott samma sak?” och hänvisar här mest troligt till huvudpersonen Elliotts förmåga att vara i kontakt med rymdvarelser E.T:s känsleregister. Det här är ett tydligt exempel på hur hon går in i en föreställningsvärld (*envisionements*) kring förhållandet mellan de två karaktärerna är i filmen och visar även engagemang att vilja ta upp denna fråga med andra. Magdalena visar, enligt Langers teorier (2005) att hon befinner sig i *transaktion* med texten, d v s dikten inträffar under tiden då hon ser/lyssnar till hela filmen. Hon har även ett *estetiskt* förhållande till texten; då hon förmedlar uppstådda känslor och upplevelser i mötet med texten.

Genom att Magdalena formar en frågeställning och visar senare i gruppen att hon vill diskutera frågan med de andra visar att hon även är villig att delta i en social kontext. Om analysen av detta härleds till de bakhtinska tankegångarna om dialogens betydelse för

människans existens visar Magdalena behovet och viljan att engagera sig i dialog. För att kunna formulera sin subjektiva inre röst och göra den meningsfull behöver rösten även lyftas upp och ställas mot andras röster; helt enkelt förhålla sig i dialog. Magdalena visar att hon helt enkelt ha någon att *fråga* (tala med) och sedan ha någon som kan *lyssna* till hennes frågeställning kring betydelsen av filmens budskap av rörliga bilder kombinerade med ljud och text tillsammans med hennes egna intertextuella referenser. Men man kan även se detta som en skoluppgift som är en i raden av andra skoluppgifter som ska utföras under dagen och då är frågan om hon gör detta utifrån sin egen vilja och verkligen har behov av att engagera sig i dialog just vid det tillfället.

Min slutsats är ändå att Magdalena och Johannes verkar uppleva att det känns meningsfullt att samtala och lyssna till andra och att den ömsesidiga kommunikationen gör att det känns ”intressant och kul” att delta i samtalet. Ur ett sociokulturellt perspektiv och då i synnerhet med hjälp av John Deweys tankar om att ”människor skapar mening och konstitueras genom intersubjektivitet och gemensam handling” (Englund, 2007, s 26) kan man i detta moment se hur de enskilda individerna är närvarande i den uppstådda situationen och att det finns en ömsesidig relation mellan att uttrycka något eget och att samtidigt delta i en social kontext för att utvecklas.

Om man jämför diskursen samtal med skriven text så kan jag konstatera att det känslomässiga engagemanget som Christina Ollin-Scheller (2007) diskuterar i sin avhandling kring elevers fritidstexter är lika viktig för *texttypen samtal* som för andra typer av texter för att eleverna ska kunna ta till sig innehållet och för att texten ska kännas meningsfull för individen. För att samtal ska bli engagerande och meningsfulla så krävs det att någon lyssnar till det man säger, och detta tar de båda informanterna upp i sina reflektioner som något som de verkar uppleva som viktigt. Axelsson (2008) visar också att main stream filmens teman, i det här fallet filmen E.T:s tema; *utanförskap* är något som engagerar individen och skapar samtal som är meningsskapande. Johannes skriver i sin reflektion senare om lyssnandet: ”Det fungerar bra att lyssna tycker jag och det kändes bra att andra lyssnade på mig.” och Magdalena har liknande åsikt: ”De andra lyssnade på mig och det kändes bra, för de lyssnade hela tiden.”

I förlängningen anser jag att samtal som bygger på elevers egna frågor och där det finns ett givande och tagande i dialogen har betydelse för det egna livet när det kommer till hur man kommunicerar på bästa sätt. Enligt Englund (2003) råder en deliberativ demokratisyn där *kommunikation* och *meningsskapande samtal* är i centrum. Att eleverna känner att samtalen varit meningsskapande för dem anser jag att man kan utläsa i de här elevernas

reflektioner, utan att man för den skull kan utläsa *på vilket sätt* de har skapat mening för individerna.

I jämförelsen om det blir någon skillnad i det aktiva lyssnandet gjorde vi om proceduren och eleverna fick se filmen *Edward Scissorhands* (1992) av Tim Burton och sedan göra samma sak som i det andra momentet, d v s beskriva en viktig scen från filmen, samt formulera en fråga som de sedan skulle diskutera med de andra i gruppen.

Eleverna responderade skriftligt i sina loggböcker om de upplevde någon skillnad mellan det första grupsamtalet och det andra med fokus på hur de tyckte att lyssnandet gick. Så här skriver Johannes och Magdalena:

Johannes: Jag tycker att det funkade bra i gruppen och att det inte var sån stor skillnad på förra samtalet. A var den som snackade mest både till det bra och till det dåliga. B talade minst och jag tror att det beror på att A är sån och B är blyg. Jag tycker att de lyssnade på mig och det funkade bra att lyssna.

Magdalena: Det funkade bra att diskutera. Alla pratade lika mycket förutom C som inte kunde skriva för han hade ingen bok. Det fungerar ganska bra för mig att lyssna, jag kan avbryta. De andra lyssnar så på mig.

Utifrån Johannes och Magdalenas reflektioner från första till andra gången de förde samtal så kan man inte se någon större skillnad dokumenterad i hur de tycker att samtalen utvecklats gällande lyssnandaspekten från första momentet. Detta kan bero på de inte sammankopplat de två momenten med varandra nämnvärt samt att det inte skulle ha skett någon progression i konsten att lyssna på varandra.

Det andra momentet genomfördes under en viss tidspress och relativt sent på dagen då många verkade trötta och oengagerade, vilket kan vara en anledning till knapphändiga jämförelser eller så anser eleverna att de redan är fungerande samtalspartners och behöver således inte reflektera så mycket över hur samtalet gick. Det som inte kommer fram i deras reflektioner, varken efter första eller andra reflektionen, är hur det gick med själva frågeställningen, om de fick utrymme att diskutera den tillräckligt och om de kom fram till något att enas kring. Här kan man i efterhand se att reflektionsfrågorna som jag formulerat inför deras reflektion hade kunnat ställas mer konkret kring frågeställningarna och inte bara i form av frågor som hade fokus på hur det gick med lyssnandet i samtalen.

SLUTDISKUSSION

Vid starten av detta arbete fanns en vision om att skapa ett flerstämmigt klassrum där fler röster än lärarens och några enstaka elevers röster hörs i den sociala kontext som pågår inom klassrummets ramar. Min målsättning med undersökningen var att inkludera den *intrapersonella* och *interpersonella* dialogen på olika plan; och då främst genom muntligt och skriftligt samspel mellan elevers inre röst och den yttre manifesterade rösten. Utgångspunkten har varit att utgå från texttyper som bygger på en annan grammatik än det talade och skrivna ordet; i det här fallet spelfilmens ljud/musik, dess rörliga bilder samt samtalets diskurs.

Mer preciserat har eleverna *lyssnat till ljud/musik* från spelfilm, de har fått använda sig av *sin egen inre röst* och genom sin fantasi har de *skapat egna berättelser* som bygger på ljudet/musiken i de aktuella filmerna. Genom att sedan läsa upp sina berättelser i grupper fick de *muntligt uttrycka sina röster* och slutligen så har de fått möjlighet att *formulera egna frågor* från filmens innehåll. Jag ville helt enkelt se om man utifrån en icke typografisk text kan vidga dialogicitetsbegreppet för att se om färdigheten *lyssna* ökar genom meningsskapande samtal.

Min syn på lärande utgår från ett sociokulturellt perspektiv där kunskap är något som konstrueras genom att individen lyssnar till olika röster som medieras; exempelvis undervisande lärare, böcker, filmer och andra elever. Alla dessa individer är deltagare i en kontext som i sin tur är beroende av en mängd faktorer som exempelvis personliga och kulturella erfarenheter. (Dysthe, 1996, Säljö, 2000, Englund, 2007). I den empiriska undersökningen har eleverna i klass 7, och då i synnerhet Magdalena och Johannes, som är mina informanter, fått möjlighet att ingå i olika kommunikativa sammanhang för att med sina skrivna reflektioner kunnat stärka mitt resonemang kring de teoretiska begreppen reception och dialogicitet.

I analysen av det empiriska materialet, som mer preciserat utgått från de resonemang som bl a Langer (2005) presenterat kring hur läsare av typografisk text ställer frågor för att skapa mening när hon läser en skönlitterär text, har jag kommit fram till att lyssnandet av ljud/musik har många beröringspunkter med läsning av typografisk text. Det kan tyckas långsökt eftersom läsning och lyssnande är till synes helt olika företeelser och färdigheter, men jag anser att jag har kunnat påvisa att *mötet* mellan texttypen ljud/musik och elev fungerar på liknande sätt som den mellan texttypen skönlitteratur och elev. Som exempel på det visar både Johannes och Magdalena, i sina skrivna reflektioner, att de har förmåga att skapa föreställningar om vad de lyssnat till samtidigt som de skapar egna tolkningar om

textens budskap, vilket i sin tur genererar nya texter. Detta är även ett tecken på hur Rosenblatts (1995) *reader response theory* förklarar den transaktionella läsningens unika kontinuum för varje enskild individ, där det uppstår egna texter vid mötet med andra texter.

Både Johannes och Magdalena visar explicit att de klarar av att hämta olika *intertextuella referenser* för skapande av text, både vad gäller form och innehåll; Johannes hämtar stoff till sin berättelse från sagans struktur och är till synes mer *estetisk* i sin framställning eftersom han skriver en skapande saga men han antar även en *efferent* hållning till texten då han följer styrda syften och mål genom att anpassa formen. Magdalena verkar mer osäker i sin framställning eftersom hon till synes lyssnar mer på yttre manifesterade röster i skapande av sin text istället för att lita mer till sin egen röst vid skrivandet. Här kan man se hur det uttalat skiljer mellan individernas strategier att ta till sig text och skapa något eget; för Johannes del är det formen som är central i textframställningen medan för Magdalena är det mer uttalade röster som formar densamma. Båda visar dock på detta sätt att de har förmåga att vara i dialog med andra intertextuella referenser för skapande av egen text.

Som betraktare och tolkare av detta material kan man ändock inte riktigt dra slutsatserna att lyssnandet kan betraktas som dominerande estetiskt bara för att Johannes väljer att anta sagans struktur när han skriver och att det för den skull ska premieras som skapande. Det kan möjligtvis vara så att han har adapterat ett sätt att "läsa av" hur läraren vill att han ska göra en uppgift, d v s han har listat ut den s k dolda läroplan som rymmer outtalade syften, vilka går ut på att eleven anpassar sina uppgifter till det sätt som han tror att läraren vill ha för att denne ska bli "nöjd" med hans insats. Johannes textskapande genom lyssnandet blir med det synsättet egentligen bara ett sätt att utföra en uppgift med ett styrt mål, d v s mer *efferent* än *estetisk*.

Eleverna är tyvärr produkter av en skolkultur där "rätt svar" eller "rätt handling" tros vara efterfrågade i den speciella skolkontext som de befinner sig i, vilket jag anser kan bero på att de tidigt vet att de ska prestera "rätt" eftersom de blir bedömda av lärare genom en utveckling i skolan av allt mer frekventerade skriftliga omdömen och betyg. Att Johannes text till synes är mer skapande än Magdalenas är kanske något jag som forskare tillskriver honom eftersom han är bättre på att "läsa av" mina eventuellt dolda intentioner med uppgiften. Det kanske är så att Magdalena verkligen är den som är mer *estetisk* i sitt förhållande vad hon lyssnar till och sedan skriver om, men har just i det här skedet bara ett behov att uttrycka sina egna tankegångar och frågeställningar inför uppgiften istället för att direkt anpassa sig till den förhållandevis styrda uppgiften: "att skriva en berättelse utifrån vad du lyssnar till i ljudet/musiken". Det kan också vara så att jag som forskare inte är vaksam över de genusstrukturer som jag tidigare tagit upp i resultatet, och blint sett osäkerheten i Magdalenas text som ett

tecken på den rådande könsmaktsordningen eftersom hon är flicka, istället för att se hennes utsagor som en reflektion av uppgiften (som hon sedan aldrig hann utveckla vidare).

Hur upplevde då eleverna att deras röster fick komma till tals i samtalen efter filmen? Enligt mina observationer under de efterföljande samtalen, anser jag att eleverna, trots att de skriftligt dokumenterat att det fungerade bra att lyssna på varandra, inte gör det i någon större utsträckning. Uppfattningen är att eleverna verkar *höra* mer selektivt på varandra än att de *aktivt lyssnar* för att eventuellt bli klar med uppgiften så snabbt som möjligt. Genom detta definieras problemet att eleverna befinner sig i en skolkontext, där många uppgifter ska klaras av under en dag och att denna uppgift blev en av dessa. Att inte bara sträva efter att få aktiva lyssnare utan även få aktiva elever på alla plan är en stor pedagogisk utmaning i skolan. I ett skolsystem där 16 ämnen konkurrerar om uppmärksamheten hos eleverna under en vecka, är det en ytterst intressant pedagogisk utmaning hur man som lärare ska kunna lära eleverna att se samband mellan de olika ämnena samtidigt som eleverna får tid och stöd för olika uppgifter utan att kunskapsinhämtningen ska behöva kännas som en tävling om att göra så många uppgifter som möjligt för att lärarna i de olika ämnena ska bli nöjda.

En annan möjlig anledning till att eleverna inte var så uttalat aktiva i sitt *lyssnande* utan mer *hörde* på varandra under de efterföljande samtalen anser jag kan vara bristen på vuxen pedagogisk styrning under grupsamtalens gång. I de olika samtalsgrupperna fanns ingen pedagog närvarande mer än att jag som lärare gick runt och försökte observera deras samtal som ofta stannade av eller for in på andra spår än uppgiften föreskrev (möjligtvis pågick de autentiska samtalen istället!). För att det ska bli ett samtal som koncentreras till den uppgift som eleverna har krävs mycket självdisciplin av varje deltagare samtidigt som det krävs en stark vilja att tycka att det är intressant att diskutera.

Men här kan jag ha fel; eleverna skriver i sina reflektioner att ”alla lyssnade på alla” och att de upplever samtalen som givande och därmed kan man göra en tolkning att dessa samtal är meningsskapande för eleverna. Om det förhåller sig på det sättet så är det bra ur elevdemokratisk synpunkt samtidigt som kursplanens intentioner om att ”Eleven skall *aktivt kunna delta i samtal och diskussioner* (egen kursiv.) och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt” (*Kursplanen i svenska*, 2002), är på väg att uppnås här. Men om man ser det krasst kan det lika gärna vara så att eleverna anpassar sina skrivna utsagor för att läraren ska bli ”nöjd” och där visar eleverna att de ser igenom mer eller mindre uttalade maktstrukturer.

För att inte behöva göra tolkningar som ovan är det viktigt att man som lärare själv deltar i själva samtalsprocessen så mycket som det är möjligt, för att kunna göra rättvisare bedömningar av elevernas förmågor av färdigheterna *tala, lyssna, se* och *reflektera* annars

tappar kursplanens intentioner sitt innehåll. Förvisso kan man inte göra annat än tolkningar av andra människors utsagor, vare sig de är skriftliga eller muntliga, men när man sitter med som fysisk person i samtalen kan man även se samspelet mellan individerna som är viktigt för att förstå på vilket sätt eleverna kommunicerar med varandra. Trots att jag nu i efterhand ser att det hade varit klokt ur resultathänseende ifall jag koncentrerat mina observationer på en mindre grupp elever, och där agerat som en stöttande samtalspartner när samtalen stannade av, anser jag dock att detta förfarande visar verklighetens klassrumssituation på ett mer tydligt sätt. Det är svårt som ensam pedagog i den verkliga undervisningssituationen att hinna med och utvärdera de olika individernas förmågor under några lektionspass, hur än höga ambitioner och mål man har med sitt pedagogiska arbete.

Enligt det resultat, som har styrkts under tidigare forskning och då speciellt i Ollin-Schellers (2007) avhandling, känner eleverna det engagerande att få möjlighet att få sin egen stämma hörd i förhållande till andra, men någonstans på vägen verkar ändå det stora engagemanget för "mina" elever att samtala mer ingående kring texten inte vara så stort, trots att texttypen spelfilm, borde vara engagerande. Anledningen till att "mina" elever inte uttrycker det stora engagemang som jag eftersträvar anser jag att det har mer att göra med strukturen och upplägget på samtalen än själva texttypen.

Att få möjlighet att befinna sig i dialog med olika röster, ingår i det demokratiska samhällets grundfundament och för att kunna delta på spelplanen som benämns demokrati och kunna kommunicera så behöver man kunna behärska språket samtidigt som man behöver förståelse för den kultur som ingår i den sociala kontext, som består av många mer eller mindre osynliga regler som ska tydas. När jag i den här studien låtit eleverna ingå i olika dialogsituationer, både med sig själva och med andra texter och individer, är det ett sätt att få igång s k *deliberativa samtal* där många röster får höras och där det subjektiva binds ihop med det objektiva. Man kan också se dessa reflekterande loggboksskrivningar och samtal som ett sätt att arbeta med värdegrundsfrågor på ett mer uttalat och konkret sätt och därmed konkretiseras det övergripande uppdraget att få eleverna att ingå i en likvärdig skola som vilar på en demokratisk värdegrund. I ett sådant synsätt ser man varje elevs resurser och kompetenser som en viktig del i ett kunskapsbyggande.

Inledningsvis frågade jag mig vad det är i fiktionen som engagerar mer än att lyssna på andra i samtal. Jag anser att det är möjligheten, som Langers (2005) teorier bekräftar; att få vara i interaktion till en spännande text (fiktionstexten) som engagerar, vilket sedan i sin tur skapar nya och spännande texter. I den här studien visar det sig att förmågan att lyssna till en icke-fiktionaliserad röst (den vid samtal) är svårare att ta till sig för eleverna än en fiktionaliserad text. Kan det vara så att eleverna känner att det de har att säga inte riktigt är

vårt att uttala eller känner eleverna att deras åsikter inte tas på allvar av de andra? Blir den här typen av dialog alltför (skol-)konstruerad för att individen ska kunna utveckla den vidare? Hur kommer man åt den autentiska dialogen där eleverna samtalar om viktiga saker som berör dem på "riktigt" i skolan?

Trots detta anser jag att klassrummet som fysiskt rum är en oslagbar arena där autentiska dialogsituationer och reflektioner som berör människans olika villkor kan ske, både med samtal som har utgångspunkt i fiktionen och samtal som bygger på andra referenser. I Axelssons avhandling (2008) visas hur man genom film kan nå fram till meningsskapande samtal som utgår från filmens innehåll, men skillnaden är att i den studien gjordes kvalitativa djupintervjuer, vilket i sin tur mest troligt genererat att informanterna kände sig viktiga och betydelsefulla och därför uttrycker sina tankar mer explicit eftersom någon tar sig tid och lyssnar på dem. Att jag inte gjort kvalitativa intervjuer är något som jag anser vara en stor metodisk miss i min studie eftersom jag tror att det hade gett en annan dimension på hur de upplevde filmen i de efterföljande samtalen och då hade även de interaktionella effekterna av hur lyssnandet på olika nivåer gått till, bättre kunnat verifieras än att bara låta dem reflektera över lyssnandet genom att skriva om det.

Ett av mina syften med min studie var att jag ville jag se om jag kunde "lyfta mig själv" ur lärarrollen och se på min praktik utifrån med forskarögon. Nu i efterhand anser jag att jag har kunnat skapa en metodisk-didaktisk handlingskompetens genom denna undersökning, som byggt på resonemang utifrån teorier om repetition och dialogicitet. Det viktigaste jag har kommit fram till anser jag är att skolans dubbla uppdrag, att både vara kunskapande och demokratiskapande, kan nås genom att låta eleverna ingå i olika sammanhang där olika typer av röster får komma till tals. Liksom Molloy (2003) är jag övertygad om att man inte kan *undervisa om* demokrati, ansvar och delaktighet utan det är något som måste växa fram tillsammans i den kontext man befinner sig i och att det bygger mycket på ett förhållningssätt som skapas i förtroende parterna emellan. Att skapa förtroende mellan olika parter, både mellan elev och lärare, och mellan elev och elev blir lättare genom att man skapar "riktiga" samtal som inte bara känns "skolaktiga" utan även "livsviktiga" och som sedan i sin tur utgör grunden för ett reellt lärande i en demokratisk process. Jag hävdar liksom Axelsson (2008) att spelfilmens olika teman kan utgöra en viktig grund för dessa "riktiga" samtal inom skolans ramar, men då krävs det också att den texttypen får mer utrymme i det vanliga textarbetet inom svenskundervisningen samt att tid för samtal ges utrymme.

Demokrati handlar om att förstå olikheter och känna respekt för andras tänkande, och det kan bara växa fram hos den som känner att hon själv blir respekterad och lyssnad på, då

först kan hon lyssna på andra. Som lärare har man en viktig uppgift att på allvar förstå vikten av att dels *lyssna på eleverna* samtidigt som eleverna ges utrymme att *lyssna på sina egna och andras röster* för att på så sätt skapa ett demokratiskt klassrum där maktbalansen ändras från monologisk till att bli dialogisk, och där är elevernas erfarenheter och upplevelser är centrala. Till syvende og sidst gagnar det individens förmåga att bli en människa som ser större fördelar med att befinna sig i dialog med sin omgivning än att inte göra det.

LITTERATURHÄNVISNING

Adelmann, Kent (2002): *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Reprocentralen, Området för lärarutbildning, Malmö högskola, 2002. (328 s) ISBN 91-85042-01-3

Axelsson, Tomas(2008): *Film och mening. En receptionsstudie om spelfilm, filmpublik och existentiella frågor*. Acta Universitatis Upsaliensis. *Psychologia et sociologia religionum* 21. (283 s). Uppsala. ISBN 978-91-554-7044-9.

Bryngelsson, Peter, Tillman, Johan (2006): *Filmmusik - det komponerade miraklet*, Liber AB (139 s). ISBN 978-91-47-07746-5

Dysthe, Olga (2003): *Dialog, samspel och lärande*, Lund: Studentlitteratur. (344 s) ISBN 91-44-04-04195-0

Dysthe, Olga (1996): *Det flestämiga klassrummet*, Lund: Studentlitteratur (264 s) ISBN 978-91-44-61631-5

Englund, Tomas(2000): *Deliberativa samtal som värdegrund –historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket. (13 s)

Englund, Tomas(red.)(2007): *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg Daidalos bokförlag, Uddevalla (420 s) ISBN 978-91-7173-249-1

Einarsson, Jan och Hultman, Tor G (1984): *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*, Liber Förlag, Stockholm. (240 s) ISBN 91-38-61327-1

Ejvegård, Rolf (2002): *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur. (175 s) ISBN10: 914402763X

Forsberg, Nina och Olsson, Eva (2004): *Film är också text. En studie om förekomsten av spelfilm i svenskundervisningen*. Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, C-uppsats.

Landström, Elisabeth (2005): *Eleven, läraren och den rörliga bilden. En studie över två kulturers möten med fokus på ett vidgat textbegrepp inom svenskundervisningen*. Institutionen för språk och kultur, Luleå tekniska universitet. C-uppsats.

Langer, Judith A (2005): *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, Göteborg: Daidalos AB. (190 s) ISBN 917173 226 8

Liberg, Caroline, (2003): *Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget*. Utbildning och Demokrati 2003, vol 12, Nr 2, s 13-29.

Malmgren, Lars-Göran (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*.Lund: Studentlitteratur. (170 s) ISBN10: 9144276729

Medierådet, (2006): *Ungdomar och medier. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*. (104 s)

Molloy, Gunilla (2002): *Läraren-litteraturen-eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm. (346 s) ISBN 91 7656 534 3

Molloy, Gunilla (2003): *Det nödvändiga samtalet. Utbildning och Demokrati 2003*;Vol 12, Nr 2, s 77-91

Nilsson, Nils-Erik (2004): *Elevforskning i grundskolan - orsaker, problem, förslag*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03036-3 (185 s)

Nowak-Elvin, Y och Thomsson, H, (2003) *Att göra kön : om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Albert Bonniers förlag, ISBN10: 9100578525 (270 s)

Patel, Runa &Davidson, Bo (2003): *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, upplaga 3, Lund: Studentlitteratur, ISBN: 91 44 02288 3 (149s)

Rosenblatt, Louise M. (1995) *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa*, Lund: Studentlitteratur. ISBN 91 44 01547 X (256 s)

Rönnerman, Karin (2004) *Aktionsforskning i praktiken*. Lund:Studentlitteratur AB. (332 s) ISBN 91 44 034199

SOU 2000:1 *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet. Demokratiutredningens betänkande* (2005)

Skolöverstyrelsens skriftserie nr 60 (1962) *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: SÖ-förlaget

Skolöverstyrelsen,(1969) *Läroplan för grundskolan*.Stockholm: Utbildningsförlaget

Skolöverstyrelsen, (1980) *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Utbildningsförlaget

Skolverket (1994): *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*, LPO-94,ISBN 91-85545-01-5. Statens skolverk: Fritzes offentliga publikationer.

Skolverket (2002). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier*. Stockholm:

Statens skolverk: Fritzes offentliga publikationer.

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Nordstedts Akademiska förlag, Stockholm. ISBN 978-91-7227-436-5 (279 s)

Trost, Jan (2005) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB. (148 s) ISBN10: 9144018169

Ollin-Scheller, Christina (2007): *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Doktorsavhandling. (268 s) Universitetstryckeriet, Karlstad

Filmer

E.T. The Extra Terrestrial (1982) av Steven Spielberg

Edward Scissorhands (1990) av Tim Burton