

Lyssnarens lyssnande intertextualitet och repertoar

Kent Adelman

2/2000

Lyssnarens lyssnande
intertextualitet och repertoar

Lyssnarperspektiv i svenska
med didaktisk inriktning

Kent Adelman

© Kent Adelman
Tryck: L r rutbildningens reprocentral
Omslag och redigering: Johan Agborg

Malmö Högskola
L r rutbildningen
Regionalt utvecklingscentrum
205 06 Malmö

Rapporter om utbildning 2/2000
ISSN 1101-7643

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
2 Nedslag i lyssnandets historia	8
3 Triangulering av en videotext	35
4 Lyssnande och intertextualitet	71
5 Lyssnarens repertoar	95
6 Avslutning	114

1 Inledning

Traditionellt brukar man säga att svenskämnet innehåller aspekterna skriva, läsa, tala och lyssna. Att eleverna utvecklas språkligt genom att skriva, läsa och tala för olika syften i olika sammanhang förefaller självklart. Men på vilket sätt kan eleverna utvecklas språkligt genom sitt lyssnande? Inom språkforskningen har lyssnande ofta uppmärksamats genom att fonetiker studerat talet i laboratoriemiljö, att samtalsforskare undersökt olika former av samtalsstöd från lyssnaren till talaren, att andraspråksinlärning koncentrerat sig på lyssnarens effektiva tillägnande av ett främmande språk, eller att man inom retorik, politik, reklam och media inriktat sig på hur talet, bilden eller det s.k. budskapet påverkar lyssnaren. Men i regel har alltså utgångspunkten varit talaren. Mera sällan är det lyssnarens lyssnande, d.v.s. lyssnande utifrån lyssnarens position, som sätts i centrum.

Den didaktiska inriktningen på mina studier handlar om hur eleverna i klassrummet i den kommunikativa interaktionen med läraren, varandra och olika texter konstruerar sin kunskap och sitt lärande ur ett lyssnarperspektiv. Det övergripande syftet är att beskriva mönster som säger något om lyssnandets villkor och om lyssnarens olika roller, strategier och repertoarer. Lyssnande betraktas då som en aktiv, medveten och utvecklingsbar språklig och social handling. Därmed vill jag bidra till diskussionen om hur den undervisande läraren kan understödja elevernas utveckling av sitt lyssnande till ett dialogiskt tankeredskap för att främja kommunikativa läroprocesser. Kort uttryckt vill jag anlägga ett lyssnarperspektiv på lärande.¹

I den första texten beskrivs kortfattat lyssnandet i ett språk-, litteratur- och kulturhistoriskt helhetsperspektiv. Dels skissas den lyssnande människans utvecklingsfaser, och dels tecknas skolans syn på lyssnandet över tid. Därmed anges också den ram inom vilken rapportens övriga texter ska förstås och ett förhållningssätt som präglas av demokrati, mångfald och utvecklingsoptimism. De övriga texterna är alla försök att bearbeta och forma delar av av-

¹ Synpunkter på rapportens texter kan sändas till Kent Adelman, Lärarutbildningen, Malmö högskola, 205 06 Malmö, eller via mejl till Kent.Adelman@lut.mah.se

handlingsmaterialet, som består av bl.a. videoinspelade och handledda gruppsamtal mellan lärarstuderande (åk. 1-7) under en termin ungefär mitt i deras utbildning.

Den andra texten är en triangulering av en av videotexterna, genom systematiska jämförelser mellan studenternas loggboksanteckningar efter gruppsamtalet, studenternas loggar efter en videokonfrontation med ett avsnitt ur handledningstillfället tre månader senare, och anteckningar från en diskussion med en lärargrupp som observerat samma videoavsnitt. Den avslutande textanalysen visar var det finns stöd för studentgruppens respektive lärargruppens samlade omdömen i det empiriska materialet. I studenternas beskrivningar avtecknar sig konturerna av ett mönster för rollfördelningen i deras gruppdiskussioner.

I den följande texten prövas användbarheten av det litterära begreppet 'intertextualitet' på ett undervisningsmaterial av det här slaget. När det bakhtinska intertextualitetsbegreppet avgränsas till öppna intertextuella relationer och samtidigt utvidgas till att omfatta såväl skönlitteratur och facklitteratur som muntliga och skriftliga källor, växer det fram en intertextuell kontext med exempel från tre av videotexterna. Exempelen åskådliggör hur studenterna konstruerar sin kunskap i en väv av intertextuella relationer, där många röster från olika texter och olika tidpunkter blandas genom olika typer av hänvisningar och citat.

Den avslutande texten försöker ringa in studenternas lyssnarrepertoar utifrån deras intertextuella beteende så som det återspeglas i deras yttranden i de tre ovannämnda videotexterna. Detta manifesteras visuellt genom att dels visa mängden intertextuella relationer, dels visa vilka kontexter som studenternas yttranden samspelar med. Då framträder ett mönster av lyssnarens reception, av lyssnarens lyssnande, som indikerar att studenterna har antingen en smalare eller bredare lyssnarrepertoar när det gäller öppen intertextualitet.

Samtliga texter i föreliggande rapport är ursprungligen skrivna inom ramen för forskarutbildningen i svenska med didaktisk inriktning på Lärarutbildningen vid Malmö högskola. Endast den första, "Nedslag i lyssnandets historia", är tidigare publicerad i

Tors bok,² en vänbok till Tor G. Hultman som grundade forskarutbildningen i nära samarbete med institutionerna för nordiska språk och litteraturvetenskap vid Lunds universitet. Uppsatserna från litteraturkurserna är bearbetade för denna utgåva, men ska ses som ”work in progress”, som ofärdiga försök att belysa ett delvis nytt forskningsfält under den avhandlingsresa som fått den preliminära titeln *Lyssnande som språklig handling. En fallstudie av åtta lyssnare*.

2 Adelman, K., A-L Göransson, G. Rudvall & A.M. Ursing, 1998, *Tors bok. Svenska med didaktisk inriktning*. Malmö: Reprocentralen, Lärarhögskolan i Malmö vid Lunds universitet.

2 Nedslag i lyssnandets historia

Vet ni att träden kan tala? De talar till varandra och de talar om du lyssnar. Det är bara det att det vita folket lyssnar inte. /---/ Men jag har lärt mycket av träden, ibland om vädret, ibland om djuren och ibland om Den Store Anden.

Tatanga Mani (Vandrande Buffeln), Stoney-stammen, Kanada, i ett tal i London 1958.

Det fanns en tid då människan var icke-verbal, då människan inte kunde tala med ord när hon kommunicerade. Lära och skriva lärde hon sig långt senare. Men det har aldrig funnits en tid då människan inte kunnat se och lyssna. På så sätt är lyssnandet i någon bemärkelse ursprungligt. Efter hand har människan emellertid erövrat nya kommunikationsformer som det talade, skrivna, tryckta och elektroniska ordet. Därmed har den icke-verbala kommunikationsformens betydelse kommit att variera över tid.

Denna text kommer att handla om hur människan förhåller sig till lyssnandet och beskriva några grova men möjliga utvecklingstendenser med hjälp av två nedslag i den ”lyssnandets historia” som ännu väntar på att bli skriven. I det första nedslaget anlägger jag ett schematiskt helhetsperspektiv på människans utveckling av kommunikationens olika former. Tyngdpunkten läggs vid den icke-verbala kommunikationen innan talet fanns, medan de övriga och mera allmänt bekanta kommunikationsformerna ges en översiktlig beskrivning. Denna del blir med nödvändighet något spekulativ till sin karaktär.

Det andra nedslaget sker i den andra änden av människans utveckling och behandlar skolans syn på lyssnandet, främst inom svenskämnet i folkskolan och grundskolan. I denna del berörs i viss mån även kommunikationens mönster, innehåll och funktion. När det gäller eleverna tecknas ett underifrånperspektiv, och när det gäller läraren framträder behovet av ett nytt förhållningssätt till lyssnandet.

Den lyssnande människan

”I begynnelsen var tystnaden, den varade länge”, skriver Peter Gärdenfors i en artikel om språkets evolution.³ Meningarna går isär om *hur* länge; en del källor antar att människan haft ett talat språk i minst en miljon år, medan andra hävdar att det uppstod först med Homo sapiens uppkomst. I ett evolutionärt perspektiv är emellertid människans utvecklingslinje minst fem miljoner år gammal, och de äldsta arterna inom släktet Homo uppträder för ca två miljoner år sedan.

Inom paleoantropologin har man nyligen med hjälp av DNA-analyser kunnat konstatera, att Homo neanderthalensis ”tillhörde en annan art än den moderna människan.”⁴ Enligt den idag rådande synen föddes därför Homo sapiens, ”den vetande människan”, för bara ca 150 000 år sedan. Tystnaden, innan talet fanns, varade således under mellan fyra och fem miljoner år av människans utvecklingslinje och mellan en och två miljoner år av släktet Homos utveckling.

Tystnad betyder emellertid inte att det var tyst, varken i människans omgivning eller från människan själv. Istället måste man anta att människan redan från begynnelsen använde sina sinnen och det ordlösa talet, inte minst av överlevnadsskäl. Tystnad betyder här bara frånvaron av verbal kommunikation, talat språk, inte frånvaron av ljud och icke-verbal kommunikation.

Det ordlösa talet kommer jag även att kalla för en ljudande kommunikation, och människans uppmärksamma hörande och seende kommer jag att betrakta som ett lyssnande i vid bemärkelse. Under större delen av människans historiska utveckling har hon således utvecklat en kommunikationsform som bygger på ett lyssnande i vid bemärkelse och en icke-verbal men ljudande kommunikation.

Man antar att de första människorna var jägare, samlare och asätare, alltsammans aktiviteter med stora osäkerhetsmarginaler. Men osäkerheten minskade och överlevnadsmöjligheterna ökade om människorna samarbetade. Detta samarbete mellan grupperna

3 Gärdenfors, Peter, 1997, ”Innan talet fanns”. I: Hans Andersson & Eva Österberg (red.), *Tystnader*. Lund: Studentlitteratur. S. 7

4 Johansson, Roland, 1997, ”Nya rön kring människans ursprung”. I: *Arbetet Nyheterna*, 1997-07-14.

och gruppmedlemmarna inbördes förutsätter emellertid någon form av kommunikation.

”Kommunikation mellan människor är inte en tillräcklig förutsättning för att ett samhälle ska kunna formeras - för det krävs också en materiell bas - men kommunikationen är en nödvändig förutsättning”, skriver Jan Svensson i *Kommunikationshistoria* (1988).⁵ Men med jakten som materiell bas och behovet av att kommunicera kan man undra: Vilka möjligheter till kommunikation hade de första människorna?

Enligt Gärdenfors (1996) delar den kanadensiske psykologen Merlin Donald i *Origins of the Modern Mind* (1991) in människans kognitiva utveckling i tre faser. I den första fasen lärde sig människan att *härma* för 1,5 miljoner år sedan. Sedan kom den *språkliga* förmågan med Homo sapiens för ca 300 000 år sedan (jfr paleoantropologins ståndpunkt ovan), medan den sista och nuvarande fasen utmärks av förmågan att använda *externa minnen*, d.v.s. att lagra kunskap utanför sitt huvud. (se tab. 1, s. 18)

Under den första fasen, för 1,5 miljoner år sedan, levde bl.a. Homo erectus, som har en hjärna väsentligt större än apornas. Det är hos Homo erectus som arkeologerna har funnit de första avancerade verktygen i form av symmetriskt tillhuggna stenyxor. Att tillverka verktyg bygger i stor utsträckning på en förmåga att kunna föreställa sig den färdiga produkten. Man måste på något sätt kunna göra sig en bild av hur den färdiga stenyxan ska se ut för att planera och utföra ett metodiskt tillhuggande. En god färdighet i tillverkningen förutsätter också en erfarenhetskunskap, som bygger på minnesfunktionen att utföra en lång rad av rörelser och handlingar i en viss ordning.

Som bekant är det mycket som inte behöver sägas, utan kan visas. Den som behärskar färdigheten att tillverka stenyxor kan därför visa hur det konkret går till för exempelvis sin son. Sonen kan sedan i sin tur härma och efterlikna den redan existerande yxan, men han kan kanske också föreställa sig hur den skulle kunna se ut med några smärre förändringar och förbättringar. Därmed har han skapat en ny modell av yxan.

Detta modelltänkande skulle också kunna förklara hur ”helt nya modeller” dyker upp, som förändringar eller påbyggnader av

⁵ Svensson, Jan, 1988, *Kommunikationshistoria*. Lund: Studentlitteratur. S. 33.

någon redan existerande förebild i omgivningen. Någonstans har jag läst att människan ännu inte har lyckats uppfinna någonting som inte redan har sin existerande förebild i naturen.

Att föreställa sig en färdig yxa kräver inget språk, men det förutsätter ett avancerat visuellt tänkande. Konsten att tänka i bilder är mycket äldre än förmågan att tänka i ord.⁶

På samma sätt som man kan tänka utan ord, i bilder och modeller, kan man kommunicera utan att tala. De dövas teckenspråk är ett exempel på en sådan avancerad icke-verbal kommunikationsform.

När jag i fortsättningen kommer att karaktärisera de äldsta människornas icke-verbala kommunikation som förspråklig, så gör jag det av två skäl. Dels är kommunikationen förspråklig i enlighet med Donalds teori, enligt vilken den språkliga förmågan uppträder först med *Homo sapiens*. Dels gör benämningen det möjligt att skilja mellan den icke-verbala kommunikationen i människans gryning och den icke-verbala kommunikation som vi använder oss av idag som en av flera kommunikationsformer. I båda fallen handlar det förstås om mänskligt språk. Förspråklig betyder alltså inte icke-språklig, utan syftar på det språk som användes innan den verbala kommunikationsformen fanns.

Donalds teori går ut på att *Homo erectus* hade en väl utvecklad icke-verbal kommunikation som byggde på mimandet och gesticulerandet:

Man kan visa att någon skall gå och hämta vatten genom att härma hämtandet. En unge kan skvallra på ett äldre syskon genom att visa vad ont syskonet gjort. Man kan planera en jakt genom att mima de olika rörelserna. På detta sätt kan man kommunicera med hjälp av gester.⁷

Jag ska här inte vidare diskutera den eviga frågan om hur språket har uppstått, men Gärdenfors nämner två intressanta argument som stöd för att språket har utvecklats ur ett mimande stadium. För det första har man funnit att det förekommer teckenspråk parallellt med vanligt talat språk hos bl.a. en del amerikanska indi-

6 Gärdenfors, Peter, 1997, "Innan talet fanns". I: Hans Andersson & Eva Österberg (red.), *Tystnader*. Lund: Studentlitteratur. S. 9.

7 Gärdenfors, Peter, 1997, "Innan talet fanns". I: Hans Andersson & Eva Österberg (red.), *Tystnader*. Lund: Studentlitteratur. S. 10.

aner. För det andra har man noterat vid studiet av barns språkutveckling, att barn gärna kombinerar ett ord med en gest för att öka uttrycksstyrkan strax före tvåordsstadiet.⁸

Den förspråkliga icke-verbala kommunikation som Homo erectus kan tänkas ha haft har förstås också innehållit många olika slag av ljud; att man saknar talade ord betyder ju inte att man är stum, och de mänskliga känslorna har aldrig varit tysta. Så Homo erectus' anatomiskt möjliga ljudläten har sannolikt kompletterat den mimiska och gestikulerande kommunikationen, t.ex. djurhärmande ljud och gestackompanjerande ljud.

I ett givet sammanhang, exempelvis jakten, måste varje form av kod ha underlättat och begränsat de möjliga tolkningarna. Därför har "ljudförrådet" så småningom troligen kommit att innehålla en hel del stående "härmsfraser". Dessa formelartade uttryck, mimmade och/eller ljudade, har antagligen använts som beskrivning för välkända vardagliga föremål och återkommande händelser som jakt och riter.

Här ser jag paralleller med Walter J. Ongs resonemang i *Muntlig och skriftlig kultur* (1996) kring den moderna upptäckten av primärt talspråkliga kulturer. I ett försök att sammanfatta Milman Parrys avhandling om de homeriska dikterna skriver Ong: "Praktiskt taget varje distinkt drag i den homeriska diktningen är avhängigt av den av muntliga kompositionsmetoder påtvingade ekonomin."⁹

Ong pekar på att Homeros upprepade vissa formelartade uttryck och utifrån en uppsättning färdiga delar kunde välja det epitet som bäst motsvarade de metriska kraven. Homeros hade således något slags fraslexikon i huvudet. Det var rentav så, "att bara en ringa del av orden i *Iliaden* och *Odysséen* inte var delar av formler, och därmed merparten förbluffande förutsägbar."¹⁰

Enligt Eric A. Havelock, vars *Preface to Plato* (1963) Ong refererar, gällde denna dåtida uppskattning av den stående och klichéartade frasen inte enbart poesins värld. Istället stödde sig hela

8 Gärdenfors, Peter, 1997, "Innan talet fanns". I: Hans Andersson & Eva Österberg (red.), *Tystnader*. Lund: Studentlitteratur. S. 10f.

9 Ong, Walter J., 1996, *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos. 2:a uppl., 2:a tryck. S. 34.

10 Ong, Walter J., 1996, *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos. 2:a uppl., 2:a tryck. S. 36.

den muntliga kunskapsvärlden på en sådan formelartad tankemodell:

I en talspråklig kultur måste den en gång förvärvade kunskapen ständigt upp-repas, annars går den förlorad: fasta, formelartade tankemönster var nödvändiga för visdom och effektiv administration.¹¹

Samma behov av att föra den förvärvade kunskapen vidare till kommande släktled måste också våra äldsta förfäder ha haft. I analogi med ovanstående tänker jag mig därför att Homo erectus´ stående ”härn-fraser” har fungerat som ”fasta, formelartade tankemönster”.

”Steget från beskrivande rörelser till dans och andra ritualer är inte långt”, skriver Gärdenfors vidare.¹² En annan parallell tycker jag därför återfinns i Ongs diskussion av det rituella språket. Enligt Chafe har det rituella språket en varaktighet som det vardagliga samtalspråket saknar. På så sätt liknar det också det skrivna språket, menar han.¹³

Kanhända har det (förspråkliga) rituella framförandet fyllt samma funktion. Genom att framföra samma icke-verbala ritualgång på gång, t.ex. pubertetsriter och jaktceremonier, kan man säkerställa att innehållet traderas vidare till nästa generation men med en viss flexibilitet och variation i formen. ”På det hela taget råder knappast någon tvekan om att man i de flesta muntliga recitationer och även i ritualer använder sig av flexibla formelartade element”, konstaterar Ong.¹⁴

Det finns naturligtvis ingen anledning att tro att Homo erectus hade en större kapacitet i sitt arbetsminne än vi i vårt. Därför kan vi på goda grunder anta att även de förspråkliga människorna använde sig av minnestekniska grepp. Intressant nog framhåller Ong (1996) också vikten av de somatiska d.v.s. kroppsliga inslagens betydelse för det talspråkliga minnet. Framförallt nämner han oli-

11 Ong, Walter J., 1996, *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos. 2:a uppl., 2:a tryck. S. 37.

12 Gärdenfors, Peter, 1997, ”Innan talet fanns”. I: Hans Andersson & Eva Österberg (red.), *Tystnader*. Lund: Studentlitteratur. S. 11.

13 Ong, Walter J., 1996, *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos. 2:a uppl., 2:a tryck. S. 80.

14 Ong, Walter J., 1996, *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos. 2:a uppl., 2:a tryck. S. 80.

ka slag av handrörelser, t.ex. stiliserade gester och trummande, eller andra kroppsliga aktiviteter, som att gunga fram och tillbaka eller att dansa:

Talade ord är alltid modifieringar av en total, existentiell situation, som alltid inbegriper kroppen. Kroppslig aktivitet utöver det rena artikulerandet är inte tillfällig eller påhittad, utan naturlig och t.o.m. oundviklig.¹⁵

Här tycker jag mig finna ett tredje argument som stöd för Donalds antagande att språket har utvecklats ur ett mimande stadium, nämligen att artikulation och kroppslig rörelse hör samman. Jag kan således tänka mig, att den mimande Homo erectus hade ett för-språkligt "fraslexikon" som uttrycktes i ett härmande ljudbeteende.

Förmågan att korrekt avläsa kroppens härmande rörelser samt identifiera och tolka den ljudande kommunikationen bör ha varit helt avgörande för kommunikationen i brist på alternativa kommunikationsformer. Denna för-språkliga icke-verbala kommunikationsform skulle därför kunna karaktäriseras som ett lyssnande i vid bemärkelse, som en i hög grad örats och ögats kultur. (se tab. 1, s.18)

Vilka gränser för kommunikationen sätter då ett icke-verbalt, härmande och gestikulerande mänskligt språk? I *Människans språk* (1982) presenterar Per Linell en tabellöversikt av en jämförelse mellan vissa kommunikationssystem hos människor och djur. Tabellen presenterar 13 särdrag, som alla återfinns i det mänskliga verbala språket, och jämför om dessa egenskaper finns eller inte finns i åtta andra kommunikationssystem, t.ex. mänsklig icke-verbal kommunikation, primaters vokalisering och chimpanseers inlärd gestspråk.¹⁶

Enligt denna undersökning finns inte mindre än 11 av de 13 särdragen även i mänsklig icke-verbal kommunikation, exempelvis egenskapen att tecknen är godtyckliga, d.v.s. att uttrycket inte är kausalt relaterat till innehållet och inte heller avbildar detta. Däremot saknar den mänskliga icke-verbala kommunikationen särdragen att kommunicera om språket självt, s.k. metaspråk, och

15 Ong, Walter J., 1996, *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos. 2:a uppl., 2:a tryck. S. 83.

16 Linell, Per, 1982, *Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Malmö: Gleerups Förlag. 2:a uppl., 8:e tryck. S. 28f.

att uppvisa dubbel artikulation, d.v.s. en struktur på två plan, där det ena planet består av meningsfulla enheter (morfem) som i sin tur på det andra planet kan analyseras i meningslösa enheter (fonem). I den utåtriktade kommunikationen betyder det i princip att det mesta kan uttryckas utan ord, vilket också de dövas avancerade teckenspråk visar.

”Medvetandeprocessen förutsätter att vi reagerar aktivt på företeelser i vår omvärld och bearbetar dem mentalt”, hävdar Svensson.¹⁷ Frågan är då: Kunde Homo erectus i den inåtriktade kommunikationen även bearbeta sina upplevelser och erfarenheter mentalt? Det ovan refererade exemplet med yxtillverkningen visade att människan kan tänka utan ord, att människan har en förmåga att tänka visuellt. Svensson konstaterar också, att varken när det gäller varseblivning eller reflektion är språket en nödvändig förutsättning.¹⁸ Det betyder att vi kan tänka och bearbeta våra erfarenheter utan ett verbalt språk.

Detta motsägs naturligtvis inte av att andra och mera avancerade tankeoperationer förutsätter en verbalisering, exempelvis metaspråket. Men den icke-verbala förmågan i det visuella tänkandet är således ett effektivt redskap för medvetandet, vilket våra egna drömerfarenheter är ett bra exempel på.

Svensson återger också ett exempel från *Människans språk* (1982) som visar på den vardagliga erfarenheten, att en naturkunnig person ser och uppmärksammar mer i naturen än en okunnig person under samma skogspromenad. Där den okunnige bara ser ”blommor” och ”småfåglar” ser den naturkunnige smörblomma, hästfibbla, baldersbrå, hundkäx och rölleka samt gråsparv, pilfink, bofink, lövsångare och svartmes.¹⁹

”Skillnaden mellan den naturkunnige och den okunnige i exemplet är en skillnad i graden av medvetenhet”, menar Svensson.²⁰ Efter vad jag förstår manifesterade de första människorna en hög grad av medvetenhet i sina kunskaper om naturen, även om de uttryckte den icke-verbalt och i ett härmande ljudbeteende. Eller

17 Svensson, Jan, 1988, *Kommunikationshistoria*. Lund: Studentlitteratur. S. 30.

18 Svensson, Jan, 1988, *Kommunikationshistoria*. Lund: Studentlitteratur. S. 33.

19 Linell, Per, 1982, *Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Malmö: Gleerups Förlag. 2:a uppl., 8:e tryck. S. 32f.

20 Svensson, Jan, 1988, *Kommunikationshistoria*. Lund: Studentlitteratur. S. 32.

som Claude Lévi-Strauss skriver någonstans i *Det vilda tänkandet* (1971): ”Man klassificerar som man kan. Men man klassificerar.”

Jag ska här inte föra någon diskussion om medvetandeproblematiken eller om olika teorier inom medvetandeforskningen. Men under släktet *Homo* biologiska utveckling visar hjärnan en stadig tillväxt. ”Framför allt är det hjärnbarken som ökar i storlek och allra mest växer pannloben”, sammanfattar Gärdenfors.²¹ ”It’s a fair assumption”, anser Robert Pattison i *On Literacy* (1982), ”that if the brain is in a state of physical evolution, then consciousness, whatever it may be, is too.”²² Med utvecklandet av de verbala och skriftliga kommunikationsformerna har människan alltså fått ytterligare möjligheter att bearbeta sina erfarenheter mentalt, vilket möjliggör mera avancerade processer i det vi kallar vårt medvetande.

Enligt Donalds utvecklingsteori uppstår som nämnts den verbala språkliga förmågan med *Homo sapiens*. Här bortser jag då från den betydelse som det kan ha för hans teori, att *Homo erectus* dog ut utan efterföljare och att *Homo sapiens* uppstod först för 150 000 år sedan enligt de senaste rönen inom paleoantropologin.

Ur talsynpunkt är den anatomiska skillnaden mellan *Homo erectus* och *Homo sapiens* främst att struphuvudet sitter mycket lägre i halsen på *Homo sapiens*. Därmed blir munhålan större och därför kan *Homo sapiens* forma betydligt fler sorters ljud, framförallt vokaler.²³ *Med det talade ordet* och ett symboliskt talbeteende²⁴ sker en tyngdpunktsförskjutning mot lyssnandet och en örats kultur (se tab. 1, s. 18), som är väl dokumenterad hos såväl Ong och Pattison som i ett antal antropologiska studier.

Grottmålningarna i Frankrike för ca 35 000 år sedan kan sägas vara de äldsta yttre tecknen på kommunikation. Man vet idag inte i vilket syfte dessa målningar ursprungligen gjordes. Vanligen har man antagit att jaktscenerna med jägare, djur och vapen har haft en magisk och rituell betydelse, eller att de har fungerat som re-

21 Gärdenfors, Peter, 1997, ”Innan talet fanns”. I: Hans Andersson & Eva Österberg (red.), *Tystnader*. Lund: Studentlitteratur. S. 8.

22 Pattison, Robert, 1982, *On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock*. Oxford: Oxford University Press. S. 18.

23 Gärdenfors, Peter, 1997, ”Innan talet fanns”. I: Hans Andersson & Eva Österberg (red.), *Tystnader*. Lund: Studentlitteratur. S. 13.

24 Linell, Per, 1982, *Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Malmö: Gleerups Förlag. 2:a uppl., 8:e tryck. S. 16.

virmarkeringar för folkstammens jaktområde. I båda fallen har bilderna haft en kommunikativ funktion, antingen riktad (inåt) till gudarna eller (utåt) till samfälligheten och konkurrerande folkstammar.

Denna bildinformation är också det äldsta exemplet på hur människan kan lagra kunskap utanför huvudet, d.v.s. den nuvarande fasen av människans kognitiva utveckling som Donald kallar för förmågan att använda externa minnen. Sett i ett evolutionärt perspektiv är det början på en ny tyngdpunktsförskjutning, från talat språk till skriftspråk som dominerande kommunikationsform, från örat till ögat. (se tab. 1, s. 18)

Skriften uppstår som bekant hos sumererna vid Eufrat och Tigris i nuvarande Irak ca 4 000 år f.Kr. Till en början handlar det mest om en bildskrift som är praktisk för handelns behov och därför saknas t.ex. ett grammatiskt regelsystem. Så småningom övertar semiterna i Mesopotamien sumerernas bildskrift med dess uttal, men de ger sumerernas skrivtecken ett eget betydelseinnehåll.

Genom att låta ett tecken utan egen betydelse symbolisera en stavelse lägger semiterna grunden till vårt västerländska skriftspråk. Vårt alfabetiska skriftspråk bygger ju på den s.k. fonetiseringsprincipen, där skrivtecknen representerar enskilda språkljud i vårt talspråk. Därmed förlorar tecknen sin ursprungligen konkreta innebörd och blir till tomma abstraktioner med symbolisk betydelse, *det skrivna ordet*.

Med boktryckarkonsten på 1450-talet, *det tryckta ordet*, sätter människan användandet av externa minnen i system och gör den lagrade kunskapen utanför människans huvud mera allmänt tillgänglig. Den skriftliga informationens mottagare, läsaren, kan man, om man så vill, se som en lyssnare till någon annans skrivna eller tryckta ord. Att läsa blir då också ett sätt att lyssna.

Vår tids information domineras av elektroniska media, som telefon, radio, teve och datorer - *det elektroniska ordet*. Här finns både en sekundär talspråkighet²⁵ som vilar på det tryckta ordet, och närheten till multimediala världar, som möjliggör interaktion och bygger på bilden. Detta bild- och textbaserade uttryck hos

25 Ong, Walter J., 1996, *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos. 2:a uppl., 2:a tryck. S. 15.

människan, från grottmålningarna till datorn, skulle också kunna kallas för ett multimedialt skriftbeteende. (se tab. 1 nedan)

Tabell 1. Den lyssnande människans utvecklingsfaser (delvis efter Donald)

	Människans kognitiva utveckling	Mänskligt uttryck	Dominerande kommunikationsform	Dominerande sinneskultur
Fas I: med början 1.500.000 år sedan	Härmande förmåga	Härmande ljudbeteende	Icke-verbal Det ordlösa talet	Audio-visuell
Fas II: med början 300.000 år sedan	Språklig förmåga	Symboliskt talbeteende	Verbal Det talade ordet	Auditiv
Fas III: med början 35.000 år sedan	Förmåga att använda externa minnen	Multi-medialt skriftbeteende	Skriftlig Det skrivna, tryckta och elektroniska ordet	Visuell

Sammanfattningsvis och som framgår av ovanstående tabell hade människan ursprungligen en förspråklig, icke-verbal och ljudande kommunikation som dominerande kommunikationsform, men hon har under lyssnandets historia fått lyssna även till det talade, skrivna, tryckta och elektroniska ordet. Människan kan fortfarande, frivilligt eller ofrivilligt, låta bli att tala läsa och skriva, men hon kan svårligen avstå från att se och lyssna.

Kanske sluter sig cirkeln med det elektroniska ordet, och vi ser början på en ny örats och ögats kultur, med ett lyssnande i vid bemärkelse. För alla de människor, som lever i en elektronisk värld av ljud och bilder, genomsyras vardagen, som jag ser det, även i vår tid av en lyssnandets kultur för den lyssnande människan.

Den lyssnande skolan

Man kan säga att såväl talspråket som skriftspråket har två sidor; i det talade språket handlar det om att tala och att lyssna, och i det skrivna språket handlar det om att skriva och att läsa. Det ena förutsätter i praktiken det andra. Det är inte meningsfullt att tala om ingen lyssnar, och det är inte meningsfullt att skriva om ingen läser. I det svenska skolsystemet har man emellertid alltsedan det grundades gjort en tydlig åtskillnad mellan talspråkets och skriftspråkets olika aktiviteter. Sett ur ett elevperspektiv fick eleverna från början i huvudsak lyssna på talets bekostnad och läsa på skrivandets bekostnad.

Det gamla samhällets hierarkiska och auktoritära struktur lämnade föga utrymme för lyssnarroller och relationer som byggde på respekt och intresse för elevernas egna tolkningar och erfarenheter. Elevernas lyssnande till det talade och skrivna ordet, som jag kommer att kalla det dubbla lyssnandet, och samhällets/skolans syn på lyssnandet över tid ska jag nu beskriva och diskutera som ett exempel ur lyssnandets oskrivna historia.

Med reformationen under 1500-talet blev *Bibeln* i allmänhet och *Nya testamentet* i synnerhet det enda rättesnöret för tron. I Romarbrevet 1:17 stod det nämligen: ”Den rättfärdige skall leva genom tron.” Endast genom sin tro på Guds heliga ord kunde människan bli frälst. Vidare stod det i 10:17: ”Så bygger tron på förkunnelsen, och förkunnelsen på Kristi ord.”

Detta ledde bl.a. till att Bibeln översattes till svenska (NT 1526, GVB 1541), att predikans roll stärktes och att gudstjänsten hölls på svenska (inte latin). Samtidigt betonades den enskildes gudsförhållande och personliga deltagande i nattvarden. Men för att övertygas och rätta sig efter Guds ord behövde den enskilde kunna se Guds ord med egna ögon. Följden blev att kyrkan genomförde en omfattande folkundervisning för att göra Sveriges folk till ett läsande folk.

Martin Luthers lära om ”alla troendes prästadöme”, d.v.s. att var och en skulle läsa Bibeln och tolka den efter sitt eget samvete, fick emellertid oanade konsekvenser. I Bibeln fann de läskunniga många olika slags texter, och texter med ett frihetligt innehåll kunde lätt tolkas som ett stöd för t.ex. böndernas kamp för bättre villkor.

När bönderna i en stor del av Tyskland gjorde uppror 1524, ställde sig Luther på furstarnas sida. Bonderevolten slogs ner och mer än 100 000 bönder dödades. I *Svenskämnet i förvandling* (1991) konstaterar Åke Isling:

Luther förstod då att det inte var nog med påbudet om *att* man skulle läsa bibeln - han måste också tala om *hur* det skulle ske. Så skrev han sin lilla katekes för nybörjarna och den stora katekesen för den fortsatta kristendomsundervisningen.²⁶

Luthers katekes (=undervisning) innehåller främst de s.k. fem huvudstyckena: de tio budorden, trosbekännelsen, Fader vår, samt dopets och nattvardens sakrament. Efter varje huvudstycke följer Luthers tolkningar och förklaringar. Det var i första hand dessa huvudstycken som skulle läras in. Eftersom biblarna var för dyra för vanligt folk, var det främst i form av Luthers lilla katekes som de flesta fick möta Guds ord.

Vanligt folk fick alltså inte möta Kristi ord i sitt bibliska sammanhang och tolka dem efter samvete och erfarenhet, utan tolkningsramen var given genom prästernas predikan och Luthers "undervisning" om hur Bibeln skulle läsas. Därmed fick de flesta i huvudsak lyssna till tolkningen av urvalet av texter, inte i första hand tala själva i form av funderingar, diskussioner och egna tolkningsförslag.

Det handlade således främst om att ta emot och acceptera "den rätta förståelsen" av Texten. Att lyssna till det upplästa ordet eller att se Guds ord med egna ögon blev på så sätt en mera passiviserande och inåtriktad handling. Av "alla troendes prästadöme" blev intet.

I slutet av katekesen finns också ett urval bibelord, den s.k. Hustavlan, som betonar vikten av ett kärleksfullt handlande:

Men bibelverserna är dessutom valda så att de mycket starkt inskräpper vikten av lydnad. Kung, kejsare och all överhet är tillsatt av Gud själv. Därför skall människorna lyda och underkasta sig de styrande. Barnen skall lyda föräld-

26 Isling, Åke, 1991, "Läsning - från Luther till LTG". I: Gun Malmgren & Jan Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv - aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. S. 140.

rarna. Kvinnan skall underordna sig mannen. De anställda (t ex pigor och drängar) uppmanas att i "fruktan och bävan" visa sina herrar lydnad /.../.²⁷

Med denna lärobok i kristendomskunskap fick skolan sin mest lästa och spridda lärobok. Inom såväl den politiska liberalismen som väckelserörelsen och arbetarrörelsen under 1800-talet ville man från olika ståndpunkter ha bort Luthers katekes. Detta lyckades slutligen 1919, då den avskaffades som lärobok i skolan genom ett riksdagsbeslut.

Men med Luthers katekes skaffade sig överheten under nästan 400 år tolkningsrätten vid tvister om innebörden av Guds heliga ord. Dessutom rättfärdigades samhällets patriarkaliska hierarki och skolans auktoritära pedagogik (se tab. 2, s. 28). Eller som Pattison uttrycker det i *On Literacy*: "Writing itself, and printing afterwards, were not threats so long as what was written or printed was read in an orthodox way".²⁸

Enligt Svensson (1988) har historikern Harvey J. Graff kallat statsmaktens läskunnighetskampanjer från mitten av 1600-talet för "one of the most impressive and successful literacy campaigns in the Western world".²⁹ Man antar att en majoritet av svenska folket kunde läsa redan i slutet av 1600-talet. I kyrkolagen från 1686 påbjöds nämligen allmän läskunnighet, och i 1723 års stadga om allmän läskunnighet krävdes läsförmåga för inträde till trivialskolan, som var en fyraårig förberedelseskola för gymnasieutbildning.

Från början låg ansvaret för läsundervisningen på prästen och klockaren, men genom en kunglig resolution 1723 övergick ansvaret för både barnen och husfolket till hemmet och i praktiken till husfadern. En gång om året höll prästen husförhör för att kontrollera hur det stod till med sockenbornas kunskaper i kristendom.

Varje söndag kunde man lyssna till Guds ord i kyrkan, med psalmsång och en lång predikan, samt få information om exempelvis lysningar till äktenskap, kungörelser av olika slag och botgöring:

27 Berg, Leif & Lennart Husén, 1985, *Religion och liv 2, Läsebok, Högstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur. S. 98.

28 Pattison, Robert, 1982, *On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock*. Oxford: Oxford University Press. S. 103.

29 Svensson, Jan, 1988, *Kommunikationshistoria*. Lund: Studentlitteratur. S. 56.

Läsningen tillhörde främst söndagen och den andliga delen av livet och fram till 1800-talet saknade läsningen för de flesta människor direkt vardagsnytta utöver de levnadsanvisningar som de kyrkliga texterna naturligtvis gav. Utbudet av läsmaterial var begränsat till i huvudsak andliga texter, psalmboken, katekesen och bibeltexter. Utöver dessa fanns enbart kungörelser och senare almanackor.³⁰

Men att kunskaperna i dessa texter betraktades som viktiga av överheten visas inte minst av dåtidens sanktionssystem:

Man kallades till särskilda förhör före gudstjänsten och man kunde dömas till stockstraff och böter. Enligt lagar som tillkom på 1700-talet kunde man t o m ställas inför domstol och dömas till fängelse (Isling, 1991). De kraftigaste sanktionerna var dock att man måste kunna läsa för att få konfirmeras, delta i församlingens nattvardsgemenskap, ingå äktenskap, fostra barn (och lära dem läsa) och vara vittne vid ting.³¹

Den agrara revolutionen i slutet av 1700-talet och början av 1800-talet innebar bl.a. stora folkmflyttningar, framförallt för den fattigaste delen av befolkningen. Därmed fick husbönderna och prästerna det allt svårare att samla arbetsfolket och sockenborna till läsundervisning och husförhör:

Kyrkan - och därmed staten - riskerade att förlora den sociala kontrollen över den växande gruppen egendomslösa. I det läget övergav kyrkan sitt motstånd mot en allmän folkskola. De kyrkliga ledarna satsade nu istället på att inrätta en folkskola så utformad att den huvudsakligen blev en förberedelse för nattvardsläsningen och kyrkans övriga verksamhet.³²

När den första folkskolestadgan kom år 1842 var den allmänna läskunnigheten så utbredd att man kunde ha läskunnighet som inträdeskrav.³³ Med småskolans införande 1858 övertog skolan

30 Dahlgren, Gösta, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren & Lars-Erik Olsson, 1995, *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber Utbildning AB. S. 21.

31 Dahlgren, Gösta, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren & Lars-Erik Olsson, 1995, *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber Utbildning AB. S. 19f.

32 Isling, Åke, 1991, "Läsning - från Luther till LTG". I: Gun Malmgren & Jan Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv - aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. S. 141.

33 Dahlgren, Gösta, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren & Lars-Erik Olsson, 1995, *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber Utbildning AB. S. 20.

sedan hela ansvaret för läsundervisningen. Detta ledde så småningom till att folkskolan delades i en småskola, med vanligen två årsklasser, och den "egentliga" folkskolan, med fyra årsklasser. I 1878 års normalplan (den första läroplanen för folkskolan) och den andra folkskolstadgan 1882 fastställdes detta officiellt. Parallellt med denna utveckling upphörde kyrkoplikten 1855, och tvånget att närvara vid husförhören togs bort 1888, som en bekräftelse på att staten slutgiltigt flyttat det formella ansvaret för undervisningen från kyrkan till skolan.

Den s.k. minimikursen i 1842 års folkskolestadga, för de fattiga och svagt begåvade, omfattade läsning, kristendom och kyrkosång, samt skrivning och enkel räkning. På samma sätt som en gång läsningen införts av andliga skäl, infördes nu skrivningen av världsliga skäl, t.ex. den sociala rörligheten och begynnande industrialiseringen. Även när det gällde elementärt skrivande var undervisningen framgångsrik, och mot slutet av 1800-talet fanns det en utbredd skrivkunnighet hos svenska folket.

Vilka konsekvenser för skolans läsande och skrivande fick då det lutherska arvet? I *Barn upptäcker skriftspråket* (1995) påpekar författarna, "att eftersom Guds ord inte på något sätt fick ändras eller förvanskas hade man höga krav på korrekt, bokstavstrogen läsning".³⁴ Detta ledde till att folkskolan övertog dels kyrkans bokstaveringsmetod och utantilläsning vid läsinläringen och dels kyrkans förhörsmetod med ett urval frågor som var och en har ett enda rätt svar. "Katekesmetoden med färdiga frågor och svar - 'katekisationen' - präglade också undervisningen i stort", sammanfattar Isling.³⁵

Läsövningarna genomfördes efter mycket ingående handledningar och Isling nämner fabeln om "Den ihärdiga staren" som exempel. "Till den korta texten ges inte mindre än nio sidor med anvisningar om hur man ska få eleverna att rätt uppfatta det lästa."³⁶ Precis som Luther ville man alltså vara säker på att den lä-

34 Dahlgren, Gösta, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren & Lars-Erik Olsson, 1995, *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber Utbildning AB. S. 22.

35 Isling, Åke, 1991, "Läsning - från Luther till LTG". I: Gun Malmgren & Jan Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv - aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. S. 143.

36 Isling, Åke, 1991, "Läsning - från Luther till LTG". I: Gun Malmgren & Jan Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv - aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. S. 150.

sande bara kunde komma fram till en enda riktig tolkning av texten.

Denna strävan efter det exakta återgivandet, antingen det gällde Luthers katekes eller ”Den ihärdiga staren”, påverkade också införandet av skrivning i folkskolan. Enligt *Barn upptäcker skriftspråket* (1995) ledde det bl.a. till ”krav på att det skrivna skulle vara vackert präntat vilket kan vara en av anledningarna till att både rättskrivning och välskrivning liksom krav på korrekt skrivställning och pennfattning kom att bli ett betydelsefullt innehåll i småskolan och folkskolan.”³⁷

Såväl läsandet som skrivandet i folkskolan kom på så sätt att i stor utsträckning präglas av en traditionsbunden färdighetsträning. I båda fallen fanns det en tydlig inriktning mot formalism, med korrekt uttal, betoning, stavning, handstil osv. Det handlade inte om att lyssna till elevernas uppfattning om det lästa, varken i Bibeln eller *Läsebok för folkskolan* (1868), utan om att ge eleverna ”det riktiga förståendet” genom formell läsdrill.³⁸ Inte heller när det gällde skrivandet var man intresserad av att låta eleverna lyssna till sina känslor och uttrycka sina behov. Istället var kommunikationens övergripande funktion i skolan främst att informera, påverka och kontrollera. (se tab. 2, s. 28)

För huvuddelen av befolkningen dominerades kommunikationsmönstret av en envägskommunikation, där folket lyssnade till de samhällseliga auktoriteterna. Visserligen innebar framväxten av den ekonomiskt och politiskt betydelsefulla borgarklassen under 1800-talet att det för första gången också existerade en uppåtriktad kommunikation, men som Svensson (1988) skriver: ”För folkets stora flertal var det den nedåtriktade eller horisontella kommunikationen som dominerade.”³⁹

Även eleverna i skolan lyssnade, antingen till det talade ordet i kyrkan och klassrummet, eller till det skrivna ordet i katekesen och skolans läroböcker, men de lyssnade.

37 Dahlgren, Gösta, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren & Lars-Erik Olsson, 1995, *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber Utbildning AB. S. 22.

38 Isling, Åke, 1991, ”Läsning - från Luther till LTG”. I: Gun Malmgren & Jan Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv - aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. S. 150.

39 Svensson, Jan, 1988, *Kommunikationshistoria*. Lund: Studentlitteratur. S. 96.

Lite tillspetsat kan vi säga att läsa är att lyssna, dvs ta emot och rätta sig efter det man läser, medan skrivning är en aktiv handling, ett sätt att säga sin mening. Denna utåtriktade aktivitet blev i Sverige förbehållen kyrka och stat.⁴⁰

Sett i ett sådant perspektiv har elevernas mera inåtriktade handlingar, att lyssna och läsa, dominerat skolans undervisning på bekostnad av elevernas mera utåtriktade handlingar, att själva uttrycka sig i det talade och skrivna ordet. Precis som tidigare med den kyrkliga Texten har eleverna i skolan snarare konsumerat texter än producerat egna muntliga och skriftliga texter. Det dubbla lyssnandet, d.v.s. elevernas lyssnande till det talade och skrivna ordet, har därmed haft mera av en passiviserande än aktiverande effekt på undervisningen. (se tab. 2, s. 28)

Enligt styrdokumentet var alltså läsandet och skrivandet med från början i folkskolans svenskundervisning. Under 1900-talet växer sig dock talandet allt starkare i modersmålsundervisningen, men det är först med *1940 års skolutredning* som samtalsformen och konsten att tala ges ett större utrymme, liksom elevernas egna intressen och erfarenheter. Under de kommande decennierna utvecklas bl.a. den dramatiska verksamheten, och med *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*, tonas de formella uttalsövningarna för första gången ner.

I *Lgr 69* nämns lyssnandet under huvudrubrikerna Tala, Läsa och Skriva, men det är sekundärt och betraktas mera som en förmåga som kan användas som stöd, stimulans eller förberedelse i den övriga undervisningen. Det är först i *1980 års läroplan, Lgr 80*, som Lyssna blir ett eget huvudmoment tillsammans med Tala. Samtal och inlevelseförmåga betonas, liksom mottagarlyssnandet, och lyssnandet är nu en förmåga som ska utvecklas. Förordningen *Läroplaner 1988:99* anger i syftet att alla elever ska få ”utveckla sina färdigheter i att tala och lyssna, läsa och skriva” samt ”utveckla sin *skapande förmåga*”.⁴¹ Tyngdpunkten vid samtal, högläsning och skrivande förskjuts från relationen elev-lärare och mot elev-elev eller elev-grupp. I *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94*, ansvarar skolan för att eleverna får en språklig

40 Dahlgren, Gösta, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren & Lars-Erik Olsson, 1995, *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber Utbildning AB. S. 22.

41 *Läroplaner 1988:99*, Förordning om ändring i förordningen (Läroplaner 1980:2) om kursplaner i 1980 års läroplan för grundskolan. Stockholm: Utbildningsförlaget. S.4.

färdighet som gör att de ”kan lyssna och läsa aktivt”.⁴² *Kursplaner för grundskolan* (1994), slutligen, framhäver också språkets betydelse för allt lärande, att ”alla lärare har ett gemensamt ansvar” för elevernas språkliga utveckling och att språket ”utvecklas om man aktivt deltar i samtal”.⁴³

Jag ämnar här inte diskutera någon modell för relationen mellan kommunikationsförhållandena och samhällliga förändringsprocesser. Det följande resonemanget bygger istället på antagandet, att det existerar en växelverkan mellan kommunikationen och andra samhällsprocesser, och att en förändring i kommunikationens innehåll, funktion och form därför påverkar också kommunikationens mönster.

Lyssnandets plats i undervisningen kan åtminstone delvis betraktas som en naturlig följd av de i samhället rådande kommunikationsmönstren. I ett längre tidsperspektiv måste man då se samhällets patriarkaliska hierarki och skolans auktoritära pedagogik som varandras förutsättningar. Samhällets ensidiga kommunikationsmönster fortplantar sig i skolans ensidiga kommunikationsmönster: uppifrån-och-ner, från överheten till folket, från prästen till byborna och från läraren till eleven. I detta avseende bygger skolans undervisning på en hög grad av kontinuitet.

Om perioden 1866 till 1956 skriver Svensson (1988) bl.a. att ”uppbyggnaden av olika organisationer, grundade på ekonomiska, politiska eller ideologiska gemenskaper” medförde dramatiska förändringar av kommunikationens mönster. ”För första gången”, konstaterar han, ”är en omfattande, uppåtriktad kommunikation en realitet.”⁴⁴ Detta är naturligtvis korrekt om samhället i stort, men gäller knappast på skolans område. Med den svenska folkskolan övertas istället prästens envägskommunikation, förkunnelse och tolkningsrätt av läraren.

42 *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Mål att uppnå i grundskolan. S. 10. Man kan notera att den reviderade och utökade läroplanen, 1998, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*, också har lagt till följande text i Mål att sträva mot, s. 12: ”lära sig att lyssna”.

43 *Kursplaner för grundskolan*, 1994, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes förlag. S. 48.

44 Svensson, Jan, 1988, *Kommunikationshistoria*. Lund: Studentlitteratur. S. 125.

Däremot sätter t.ex. arbetarrörelsens framväxt som en politisk maktfaktor de nya värdeorden demokrati, välfärd, jämlikhet och solidaritet på skolans dagordning och förändrar på så sätt *kommunikationens innehåll* i skolan under 1900-talet. Begrepp som demokrati och jämlikhet rimmar ju illa med att eleverna ständigt ska göra endast som de blir tillsagda. Skolans traditionellt auktoritära hållning och hierarkiska arbetsrelation blir ifrågasatt. (se tab. 2, s. 28)

I takt med intresset för talet växer också som nämnts enligt styrdokumentet intresset för den enskilde elevens erfarenheter och skapande förmåga. Inom forskningen kan man se t.ex. experimentell receptionsforskning, konstruktivism och problembaserat lärande som ett uttryck för detta intresse.

Därmed påbörjas, som jag ser det, en långsam förskjutning av *kommunikationens funktion* i skolan, från en i huvudsak informerande, påverkande och kontrollerande funktion och mot en kommunikation som försöker tillfredsställa också den enskilde elevens sociala, språkliga och expressiva behov. Denna förändring av kommunikationens funktion förändrar med största sannolikhet också lyssnandet, från ett mera passivt till ett mera aktivt lyssnande. (se tab. 2, s. 28)

När det gäller *kommunikationens former* i skolan händer under lång tid inte särskilt mycket ur elevens perspektiv. Oavsett om det gäller skolans litterära kanon, uppsatsskrivning eller muntlig framställning, ligger syftet och tolkningsrätten i praktiken hos den undervisande läraren. Eleverna lyssnar till det talade och lästa ordet, det dubbla lyssnandet, medan de i stor utsträckning själva talar och skriver endast på lärarens begäran och med i första hand läraren som mottagare och lyssnare. Lyssnarrollen i klassrummet inskränker sig därför vanligen till relationen lärare-elev (se tab. 2, s. 28). Det handlar således långtifrån om något aktivt lyssnande till elevens uppfattning om det hörda, lästa, skrivna eller sagda, varken från läraren, någon annan elev eller grupp av elever. (se tab. 2 s. 28)

Under mer än 100 år, från den första läroplanen för folkskolan, *1878 års normalplan*, och till *1980 års läroplan, Lgr 80*, intar styrdokumentet inte någon aktiv hållning till lyssnandet. Antingen nämns lyssnandet inte alls eller intar läroplanerna en passiv hållning till lyssnandet och saknar ett didaktiskt förhållningssätt. Un-

der denna långa tid är det i huvudsak eleverna som anpassar sitt lyssnande efter skolans villkor, snarare än skolans lärare som anpassar sitt lyssnande efter elevernas olika ”förutsättningar och behov”.⁴⁵

Tabell 2. Skolans syn på lyssnandet över tid

	Förr	Nu (?)
Läroplansbeskrivning	Sekundärt Passivt Lärarorienterat	Primärt Aktivt Eleverorienterat
Lärarkompetens	Teoretisk	Social
Tolkningsrätt	Samhället, prästen, läraren	Eleverna & läraren
Dominerande mönster	Uppifrån-och-ner	Horisontellt
Funktion	Informerande, påverkande och kontrollerande	Social, språklig och expressiv
Handlingsriktning	Inåt Konsumera text	Utåt Producera text
Lyssnarroller	Lärare-elev	Elev i.f.t. elev(er), lärare och samhälle
Arbetsrelation	Hierarkisk	Jämlik
Hållning	Auktoritär	Demokratisk

I ett kortare tidsperspektiv har emellertid förutsättningarna för lyssnandet i klassrummet radikalt förändrats med genomförandet av grundskolan. För det första sker under hand en utveckling mot ett allt mer didaktiskt förhållningssätt till lyssnandet. Att lyssna ses till en början som en förmåga som ska utvecklas, för att sedan bli en färdighet som jämföras med de övriga huvudmomenten, och slutligen, i den nuvarande läroplanen, betraktas det som en färdighet som ska användas aktivt.

⁴⁵ *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. S.6.

För det andra sker en tydlig tyngdpunktsförskjutning från relationen lärare-elev och mot relationen elev-elev eller elev-grupp. Därmed förändras också lyssnarrollerna och relationerna i klassrummet. Sammanfattningsvis kan man utifrån tabellen ovan säga, att skolans didaktiska perspektiv på lyssnandet enligt läroplansbeskrivningen varierar över tiden från att vara sekundärt, passivt och lärarorienterat, till att bli primärt, aktivt och elevorienterat.

Visserligen är det fortfarande så att lyssnarutrymmet i klassrummet inte delas tämligen lika, varken mellan lärare och klass eller mellan eleverna inbördes (oavsett kön). Men eftersom eleverna även i det elevorienterade klassrummet använder den mesta tiden till att lyssna, så är det av avgörande betydelse för deras språkutveckling under vilka förutsättningar detta lyssnande äger rum.

Lpo 94 öppnar efter vad jag förstår för ett lyssnande i vid bemärkelse som social icke-verbal kommunikationsform i skolan. Jag väljer uttrycket "social" för att betona det sociala samspelets betydelse och för att markera människans historiska utveckling, där den icke-verbala kommunikationen blivit en av flera kommunikationsformer (tab. 1 s. 18). Med "ett lyssnande i vid bemärkelse" menar jag tolkningen av språklig information i ett socialt sammanhang, oavsett om informationen är auditiv eller visuell.

En sådan utveckling förutsätter emellertid en hög språklig och social kompetens hos läraren. Det vida begreppet social kompetens innehåller naturligtvis också lärarens kommunikativa kompetens. I den kommunikativa förmågan, som är en del av den totala kompetensen för alla lärare, ingår då också ett lyssnande förhållningssätt.

Att lyssna är en social handling som skapar relationer. Bara en lyssnande hållning, som bygger på bl.a. respekt och intresse för eleverna, kan skapa de professionellt förtroendefulla relationer i klassrummet som kunskapssökandet kan bygga på. Det räcker således inte med att läraren har en teoretisk kompetens. Den undervisande läraren måste dessutom ha en social kompetens och kunna omsätta denna hållning i didaktisk praxis. (se tab. 2, s. 28)

Eleverna kan då lyssna, aktivt och utåtriktat, till sina egna och andras tolkningar av egna och andras ord, bilder och texter för att kunna producera egna muntliga och skriftliga texter i det mul-

timediala informationssamhället. Därmed kan det dubbla lyssnandet till tal och skrift få en utåtriktad och aktiverande effekt på undervisningen. Relationerna och lyssnarrollerna blir också fler och annorlunda, vilket kan förbättra förutsättningarna för en god språkutveckling. I det sociala samspelet med andra blir på så sätt envar sin egen tolk och konstruerar sin egen förståelse därefter. "When each man is his own interpreter of language, hierarchies are doomed", säger Pattison.⁴⁶

Kanske ser vi därför äntligen en begynnande frigörelse från det ensidiga mönstret uppifrån-och-ner och mot ett mera horisontellt mönster i skolan. Denna förändring av skolan, mot en jämlik arbetsplats, skulle jag i så fall vilja kalla läran om "alla elevers lärardöme i skolan" (jfr Luther ovan), där envar återerövrar tolkningsrätten, och den samhälleliga demokratiseringen slutligen når klassrummet. (se tab. 2, s. 28)

46 Pattison, Robert, 1982, *On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock*. Oxford: Oxford University Press. S.101.

Sammanfattning

I begynnelsen var den lyssnande människan, den uppmärksamt hörande och seende människan med det ordlösa talet. Under större delen av människans historia har hon utvecklat en tankeform som i hög grad bygger på bilden och en kommunikationsform som bygger på ett lyssnande i vid bemärkelse samt en icke-verbal och ljudande kommunikation.

I min framställning har jag utgått från Donalds indelning av människans kognitiva utveckling i tre faser. Den första fasen utmärks av människans förmåga att härma, och jag har antagit att den mimande *Homo erectus* hade ett förspråkligt ”fraslexikon” som uttrycktes i ett härmande ljudbeteende. Denna förspråkliga, icke-verbala och ljudande kommunikationsform skulle kunna karaktäriseras som en lyssnandets kultur, som en i hög grad örats och ögats kultur. I den andra fasen erövrar människan den språkliga verbala förmågan, som jag i enlighet med Linell betraktar som ett symboliskt talbeteende. I den sista och nuvarande fasen lär hon sig att utnyttja externa minnen, vilket jag kan se som ett multimedialt skriftbeteende, från grottmålningarna till datorn.

Under sin utveckling har människan fått lyssna till det ordlösa talet och det talade ordet, samt det skrivna, tryckta och elektroniska ordet. Med en grov generalisering skulle man utifrån den dominerande sinneskulturen kunna teckna en utvecklingslinje som går från den hörande och seende människan, till en örats kultur via talet och en ögats kultur via skriften, för att genom de elektroniska medierna möjligen på nytt förenas i en örats och ögats kultur – en lyssnandets kultur.

I den lyssnande skolan kan man se två principiellt olika sidor av skolans lyssnande. Den lyssnande skolan kan vara en skola där eleverna endast lyssnar och gör som de blir tillsagda, d.v.s. det dubbla lyssnandet till tal och skrift i den auktoritära skolan. Det är då snarare eleverna som lyssnar in sig på skolan än skolan som lyssnar in sig på elevernas behov och förutsättningar. Såväl den formalistiska färdighetsträningen som skolans litterära kanon är exempel på detta. Därmed domineras skolans undervisning i ett underifrånperspektiv av elevernas mera passiva och inåtriktade handlingar, som att lyssna till de samhälleliga auktoriteternas talade och skrivna ord.

I ett längre skolperspektiv avtecknar sig en utvecklingslinje från en patriarkalisk hierarki och auktoritär pedagogik mot en mera jämlik arbetsrelation och demokratisk hållning. I ett kortare tidsperspektiv, med genomförandet av den demokratiska grundskolan, visar styrdokumentet en tydlig utvecklingstendens mot dels ett mera elevorienterat arbetssätt och dels ett allt mer didaktiskt förhållningssätt till lyssnandet, från en förmåga som ska utvecklas till en färdighet som ska användas aktivt. Därmed kan undervisningen i ett elevperspektiv efter hand komma att domineras av elevernas mera aktiva och utåtriktade handlingar, som att själva uttrycka sig i det talade och skrivna ordet, och att lyssna aktivt på andra som gör detsamma.

Detta möjliggör en utveckling och utvidgning av lyssnandet som social icke-verbal kommunikationsform i skolan. Då kan den lyssnande skolan vara en skola där eleverna lyssnar *till* sig själva och på varandra, där eleverna både uttrycker sina egna behov och lever sig in i andras. Detta är inte en skola där eleverna bara får lyssna till samhälls auktoriteterna, utan en skola där eleverna som erfarenhets-auktoriteter dessutom lyssnas *på*. I en sådan skola kan det dubbla lyssnandet få en utåtriktad och aktiverande effekt på undervisningen. Då skapas goda förutsättningar för skolans andel av elevernas språkutveckling.

Denna lyssnande hållning, från såväl lärare som elever, innebär bl.a. att man lyssnar på varandra med respekt och intresse. Den kräver därför en hög social kompetens hos lärarkåren och förmåga att omsätta ett lyssnande förhållningssätt i didaktisk praxis. Detta är i grunden också en demokratisk hållning.

Med dessa båda nedslag i lyssnandets historia försöker jag också säga, att det förhållningssätt till lyssnandet som i människans gryning var en nödvändighet, ur kommunikations- och överlevnadssynpunkt, i dagens skola kan betraktas som en möjlighet ur demokratisk synpunkt.

Jag kan tänka mig att framtidens skola rutinmässigt lär ut väsentliga förmågor som självakttagelse, självkontroll och empati samt konsten att lyssna, samarbeta och lösa konflikter.

Daniel Goleman i *Känslans intelligens*, 1997.

Referenser

- Adelmann, Kent, 1996, *Momentet Lyssna i svenskämnet. En förstudie*. Uppsats i svenska med didaktisk inriktning vid Lunds universitet. Malmö: Institutionen för metod och ämne-teori, Lärarhögskolan i Malmö.
- Adelmann, Kent, 1997, *Några reflektioner kring lyssnandets betydelse för språkutvecklingen. Ett förhållningssätt*. Uppsats i svenska med didaktisk inriktning vid Lunds universitet. Malmö: Institutionen för metod och ämne-teori, Lärarhögskolan i Malmö.
- Berg, Leif & Lennart Husén, 1985, *Religion och liv 2, Läsebok, Högstadiet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dahlgren, Gösta, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren & Lars-Erik Olsson, 1995, *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Einarsson, Jan, 1993, "Skolsamtalets historia". I: Carin Sandqvist & Ulf Telemann (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Gärdenfors, Peter, 1996, *Fängslade information*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gärdenfors, Peter, 1997, "Innan talet fanns". I: Hans Andersson & Eva Österberg (red.), *Tystnader*. Lund: Studentlitteratur.
- Isling, Åke, 1991, "Läsning - från Luther till LTG". I: Gun Malmgren & Jan Thavenius (red.), *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv - aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Roland, 1997, "Nya rön kring människans ursprung". I: *Arbetet Nyheterna*, 1997-07-14.
- Kursplaner för grundskolan*, 1994, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes förlag.
- Lévi-Strauss, Claude, 1971, *Det vilda tänkandet*. Stockholm: Bonniers.
- Linell, Per, 1982, *Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Malmö: Gleerups Förlag. 2:a uppl., 8:e tryck.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 69*, Supplement II: Svenska, Skolöverstyrelsen. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 80*, Allmän del, Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Läroplaner 1988:99*, Förordning om ändring i förordningen (Läroplaner 1980:2) om kursplaner i 1980 års läroplan för grundskolan. Stockholm: Utbildningsförlaget.

- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94 och Lpf 94.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94.* Stockholm: Fritzes.
- Nya Testamentet*, Bibelkommissionens utgåva 1981, Svenska Bibelsällskapet. Stockholm: Gummessons. 2:a tryck.
- Ong, Walter J., 1996, *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet.* Göteborg: Bokförlaget Anthropos. 2:a uppl., 2:a tryck.
- Palmer, R. R. och Joel Colton, 1976, *Nya tidens världshistoria*, del 1. Stockholm: Esselte Studium. 2:a uppl.
- Pattison, Robert, 1982, *On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock.* Oxford: Oxford University Press.
- Svensson, Jan, 1988, *Kommunikationshistoria.* Lund: Studentlitteratur.

3 Triangulering av en videotext⁴⁷

Bara i stora linjer kan man tala om en typisk ”lyssnare”. Faktum är att det inte finns en lyssnare som är lik en annan.

Gianni Rodari i *Fantasins grammatik*, 1988.

Inledning

I *Fallstudien som forskningsmetod* (1994) hävdar Sharan B. Merriam att all information är kvalitativ i åtminstone en bemärkelse, nämligen att något måste identifieras, benämnas, beskrivas och förstås innan det kan kvantifieras. Eftersom all forskning också rymmer skevheter (bias) gäller det att försäkra sig om att dessa minimeras genom olika former av kvalitetskontroller under hela forskningsprocessen. Men inom den kvalitativa forskningen menar hon att ”fokus ligger på process snarare än på resultat, på kontext snarare än på specifika variabler och på att upptäcka snarare än på att bevisa.”⁴⁸

Den kvalitativa analysen kan kontrolleras både genom att använda flera uttolkare av materialet och genom att redogöra för tillvägagångssättet i analysprocessen. Men det traditionella objektivitetskravet, att upprepade observationer av olika observatörer av ett och samma fenomen bör ge samma resultat, kan svårligen upprätthållas inom kvalitativ forskning. Istället måste man enligt Giorgis fenomenologiska psykologi, som Steinar Kvale hänvisar till i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997), räkna med ”att en annan forskare, som ser annorlunda på samma data, skulle kunna

47 Adelman, Kent, 1998, *Triangulering av en videotext ur ett lyssnarperspektiv*. Uppsats i svenska med didaktisk inriktning vid Lunds universitet. Malmö: Institutionen för metod och ämnesteorier, Lärarhögskolan i Malmö.

48 Merriam, Sharan B., 1994, *Fallstudien som forskningsmetod*. Översättning av Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur. S. 9.

ge en avvikande, om än inte helt avvikande beskrivning”.⁴⁹ Därför tycks själva redogörelsen av analysen få en avgörande betydelse, och Kvale fortsätter med att citera Giorgi:

Det viktigaste att komma ihåg i denna typ av forskning är inte så mycket att det går att inta en annan ståndpunkt till insamlade data (det är givet på förhand), som att en läsare som anlägger samma synvinkel som forskaren också kan se vad forskaren såg, antingen han instämmer i det eller ej. Detta är det centrala kriteriet på kvalitativ forskning.⁵⁰

Hur ser då en kvalitativ rapport från en fallstudie ut? ”Det finns inga fastslagna regler för hur en fallstudierapport ska se ut”, svarar Merriam.⁵¹ När det gäller beskrivning och analys refererar hon bl.a. Erickson, som menar att en fallstudierapport bör innehålla tre delar: en specifik beskrivning (=beskrivning, rådata), en generell beskrivning (=analys, mönster) och en tolkande redogörelse.

En specifik beskrivning består av citat från intervjuerna, utdrag ur fältanteckningarna och berättande skildringar från vardagen, där man kan beskriva hur något såg ut eller vad som konkret gjordes i den verkliga situationen. Generell beskrivning krävs för att läsaren ska förstå om episoderna och citaten är typiska för informationen i sin helhet. /---/ Den tolkande redogörelsen, det tredje elementet i en fallstudierapport, tillhandahåller grunden för förståelsen av de specifika och generella beskrivningarna.⁵²

Det här är visserligen ingen fallstudierapport, utan en uppsats om triangulering av en videotext, men uppsatsen är disponerad för att kunna användas för respons i kvalitetsarbetet inom undersökningens ram. Det innebär att läsaren kan betrakta den första delen av uppsatsen som en förberedelse inför läsningen av texterna. Därefter följer transkriptionen av de båda videotexterna. Den avslutande delen avser sedan att beskriva hur jag steg för steg kommer fram till mina slutsatser kring urvalet för den här uppsatsen.

49 Kvale, Steinar, 1997, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur. S. 189.

50 Kvale, Steinar, 1997, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur. S. 189.

51 Merriam, Sharan B., 1994, *Fallstudien som forskningsmetod*. Översättning av Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur. S. 203.

52 Merriam, Sharan B., 1994, *Fallstudien som forskningsmetod*. Översättning av Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur. S. 209.

Bakgrund

Under läsåret 1997/98 genomförde jag datainsamlingen till en undersökning av handledda gruppsamtal på grundskollärautbildningen årskurs 1-7. Dokumentationen av undervisningsfasen omfattar bl.a. sju videospelade basgruppsträffar á 90 minuter fördelade över 21 veckor ungefär mitt i studenternas utbildning. Videospelningstillfället är studenternas sjunde och sista handledda basgruppsmöte (HL7) före den muntliga examinationen i tvärgrupper. Det aktuella avsnittet omfattar ca 38 minuter (23:e till 61:a minuten) av mötet och gäller examinationsfråga nr 9: "Beskriv med ett innehåll ur geometrin hur du vill arbeta med barns kunskapsutveckling i perspektivet fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet." Föreliggande videotext består av två utdrag ur detta handledda samtal mellan lärarkandidaterna om undervisning.

Problem och syfte

Som deltagande observatör under nästan ett halvt år påverkar och påverkas man som forskare. Man deltar i ett intensivt samspel där man kanske snarare är vad Gans enligt Sharan Merriam kallar för en *forskande deltagare*.⁵³ Det finns därför ett mycket påtagligt behov av att distansera sig från materialet. Samtidigt ingår uppsatsen i det kontinuerliga arbetet med att försöka verifiera resultaten under den kvalitativa forskningsprocessens gång. Den här uppsatsen ska därför ses som ett försök till distansering och verifiering genom att triangulera en videotext och lägga fram en uppsats för kritisk granskning av kollegorna.

Material

Materialet till uppsatsen är hämtat från dels det primära undersökningsmaterialet och dels det sekundära jämförelsematerialet. Undersökningsmaterialet innehåller förutom själva videoupptagningen bl.a. mina och studenternas loggboksanteckningar. Jämförelsematerialet består av mina och studenternas loggboksanteckningar efter videokonfrontationen, det skrivna materialet från lärargruppen samt mina loggboksanteckningar utifrån band-

53 Merriam, Sharan B., 1994, *Fallstudien som forskningsmetod*. Översättning av Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur. S. 107.

inspelningen av lärargruppens diskussioner av samma videoavsnittet ur HL7.

Videotexten är hämtad från en tidkodad videokopia av HL7, där texterna tillsammans omfattar ca 5 1/2 minuter (text 1: 12.38.38-12.41.25, och text 2: 12.55.05-12.57.51).Handledaren och de åtta studenterna i undersökningsgruppen kan vi kalla: Gun (HL), Håkan, Cecilia, Annika, Yvette, Ann-Christin, Margaretha, Hanna och Siv, medan lärarna i jämförelsegruppen kommer att kallas för Anna, Lilian och Pernilla.

Metod

Triangulering eller triangelmätning är från början en metod för ”bestämning av punkters lägen på jordytan eller i rymden genom mätning i trianglar”.⁵⁴ Metoden används inom geodesin (vetenskapen om jordens uppmätning) som stöd för t.ex. kartframställning, men också inom astronomin för positionsbestämning med hjälp av rymdtriangulering och astronomisk avståndsbedömning.

Inom kvalitativ forskning innebär begreppet att man belyser ett och samma skeende från olika utgångspunkter för att därigenom få en så sannolik och fullständig helhetsbild som möjligt. Kvale (1997) skriver:

Det betyder att man undersöker samma fenomen ur olika synvinklar för att bestämma dess exakta placering, i detta sammanhang genom att införa olika informanter och metoder för att avgöra dess exakta mening och validitet.⁵⁵

Enligt Kvale (1997) har dock Richardson ifrågasatt det geometriska begreppet triangulering, ”eftersom det rymmer föreställningar om en fixpunkt eller ett fixt objekt som kan trianguleras”,⁵⁶ och istället föreslagit kristallen och kristallisationen som en bättre täckande bild.

I *Qualitative Data Analysis* (1994) nämner Miles och Huberman tretton olika sätt att testa och bekräfta kvalitativa forsk-

54 *Nationalencyklopedin* (1989 - 1996). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker. Band 18, s. 410.

55 Kvale, Steinar, 1997, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur. S. 198.

56 Kvale, Steinar, 1997, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur. S. 220.

ningsresultat.⁵⁷ Ett av dem är triangulering och ett annat är att få feedback från informanterna. När det gäller feedback ger Miles och Huberman ett par forskningsexempel som har det gemensamt att det handlar om en tidig uppföljning och ett stabilt material. I det ena fallet rör det sig om intervjuade lärare som i en andra intervju får reflektera över utskriften med tillhörande marginalanteckningar, och i det andra fallet gäller det barn som får kommentera en bandinspelning av sig själva.

Det som jag här kallar videokonfrontation, d.v.s. att studenterna får återuppleva ett avsnitt ur ett handledningstillfälle, är efter vad jag förstår ett exempel på just feedback från informanterna. Uppföljningen är tämligen tidig (tre månader efter inspelningstillfället, sju veckor efter kursavslutningen och två veckor efter sista intervjun) och materialet, i form av en videoinspelning, är en stabil och levandegörande text.

När det gäller triangulering finns det flera olika möjligheter:

Following Denzin's (1978) classic distinctions, we can think of triangulation by data source (which can include persons, times, places, etc.), by method (observation, interview document) by researcher (investigator A, B, etc.), and by theory. To this we can add data type (qualitative text, recordings, quantitative).⁵⁸

Genom att triangulera försöker man få en så mångsidig bild av verkligheten som möjligt. En datatriangulering t.ex. kan fånga flera personers uppfattningar om en och samma situation. Kvalitetskontrollen av analysen består då bl.a. i att verifiera resultaten med hjälp av olika jämförelser:

Det bästa sättet att upptäcka och rätta till felaktigheter är enligt Whyte att jämföra vad en viss informant säger med det som en annan informant har påstått. Man kan också bekräfta en beskrivning genom att kontrollera den med dokument av olika slag eller genom en direkt observation av situationen.⁵⁹

57 Miles, M.B. & A.M. Huberman, 1994, *Qualitative data Analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills, CA: Sage. S. 263.

58 Miles, M.B. & A.M. Huberman, 1994, *Qualitative data Analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills, CA: Sage. S. 267.

59 Merriam, Sharan B., 1994, *Fallstudien som forskningsmetod*. Översättning av Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur. S. 100.

I den här uppsatsen består datatrianguleringen av en jämförelse mellan informantgruppens, lärargruppens och mina egna iakttagelser.

Validitet och reliabilitet

Begreppen validitet (tillförlitlighet, giltighet) och reliabilitet (pålitlighet, hållbarhet) används inom den kvalitativa forskningen för att verifiera och kvalitetskontrollera kunskapen under hela arbetsprocessen och kunskapsproduktionen. Merriam (1994) skiljer mellan inre validitet, reliabilitet och extern validitet. Inre eller intern validitet diskuterar frågan om resultaten stämmer överens med verkligheten, och Merriam presenterar sex olika strategier som forskaren kan använda för att säkerställa resultatens giltighet. En sådan strategi är triangulering och en annan är horisontell granskning och kritik från kollegor av resultaten under hand som de kommer fram, d.v.s. ett av syftena med denna uppsats.

Även när det gäller resultatens hållbarhet och upprepbarhet förordas bl.a. triangulering, som alltså stärker både reliabiliteten och den inre validiteten. Inom den traditionella experimentella forskningen används begreppet reliabilitet som ett uttryck för strikt kausala relationer och därmed ger en identiskt förnyad undersökning en identisk upprepning av resultatet. I en mening är detta förstås omöjligt inom den kvalitativa forskningen och därför föreslår Lincoln & Guba enligt Merriam (1994) att man istället använder sig av begrepp som ”grad av beroende” och ”sammanslagning”. De menar också, att eftersom det är omöjligt att ha en inre validitet utan reliabilitet, betyder en förstärkning av den inre validiteten att även reliabiliteten ökar.

Den externa eller yttre validiteten, slutligen, handlar om resultatens generaliserbarhet. Utifrån den traditionella forskningen går det naturligtvis inte att göra några generaliseringar från en i någon bemärkelse unik fallundersökning. Däremot kan den externa validiteten stärkas t.ex. genom ett slumpmässigt urval inom fallet som sedan kan kvantifieras eller genom en korsanalys av informationen från flera fall (flerfallsanalys). En annan möjlighet är förstås att omdefiniera begreppet ”generalisering” så att det bättre passar den kvalitativa forskningens förutsättningar.

Merriam (1994) beskriver fyra sådana försök till omformuleringar av generaliseringsbegreppet, bl.a. konkreta univer-

salia, som innebär att det generella kan återfinnas i det specifika, samt användargeneralisering, vilket betyder att det är läsaren eller användaren som avgör i vilken utsträckning som resultaten är tillämpliga på den egna situationen. På samma sätt diskuterar Kvale (1997) olika former av generaliserbarhet, t.ex. analytisk generalisering från det kvalitativa forskningsfallet, oavsett om det är forskaren eller läsaren som gör bedömningen i vilken utsträckning som resultaten från en situation kan ge vägledning för en annan.

Wallén menar i *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* (1996) att resultatet av en fallstudie snarare kan betraktas som en "god förebild" än att man kan tala om någon direkt tillämpning. Därför föreslår han istället begreppen kommunicerbarhet och tillämpbarhet, både som ersättare och uttryck för generaliserbarhet. Men han gör också en viktig distinktion mellan generaliserbarhet i process och generaliserbarhet i metodik, där han med ett par exempel visar att metodiken har en större tillämpbarhet än resultaten:

Metoder för planering, förändring, bedömning och behandling av patienter på grundval av tolkningar av deras upplevelser m.m. måste vara sådana att de kan förmedlas och tillämpas på andra fall. Resultaten av en omorganisation på ett företag kan kanske inte gälla generellt medan däremot förfaringssättet, grunddrag i processen kan det.⁶⁰

Enligt Merriam (1994) påpekar Guba & Lincoln dessutom, "att om det ska vara möjligt att ens diskutera frågan, måste undersökningen ha en inre validitet, eftersom det inte är någon idé att fråga sig om meningslös information kan generaliseras."⁶¹ Därmed tycks de prioritera den inre validiteten framför både reliabiliteten och den externa validiteten.

Sammanfattningsvis tycks således triangulering vara en god strategi för att öka resultatens inre validitet och reliabilitet. För urvalet till den här uppsatsen betyder det också en kontroll av materialet på flera nivåer. På den första nivån bygger datainsamlingen av undersökningsmaterialet på en triangulering. På den andra nivån innebär jämförelsematerialet, med en videokonfrontation för studenterna och en observatörsdiskussion med lärarna, en

60 Wallén, Göran, 1996, *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur. 2:a uppl. S. 118.

61 Merriam, Sharan B., 1994, *Fallstudien som forskningsmetod*. Översättning av Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur. S. 183.

ny triangulering. På den tredje nivån ger uppsatsen en möjlighet till horisontell granskning och kritik från mina kollegor av några av resultaten samt diskussion av den externa validiteten i form av t.ex. konkreta universaliala eller användargeneralisering.

Transkription av videotext

I den s.k. tusensidorsfrågan varnar Kvale (1997) bl.a. för utskriften:

Trots att intervjun skapades som muntlig diskurs framträder den i form av en skriven text. Utskriften är en bastard, en hybrid mellan en muntlig diskurs som utvecklas över tiden, ansikte mot ansikte, i en levd situation där det som sägs riktas till en speciell närvarande åhörare, och en skriven text som skapas för en allmän och avlägsen publik.⁶²

Detsamma kan naturligtvis sägas om videotexten och varje annan form av översättning från muntligt samtal till skriven text. ”Att transkribera innebär att transformera, att ändra från en form till en annan”, säger Kvale.⁶³ Därför blir med nödvändighet varje form av utskrift frågan om en tolkning.

Det finns dock en viktig skillnad mellan den vanliga bandinspelningen och videoinspelningen som förtjänar att påpekas, nämligen att videoupptagningen fångar även de visuella aspekterna (åtminstone delvis) medan ljudbandet endast ger en avkontextualiserad version av samtalet. Å andra sidan innehåller videobandet så mycket information att analysen blir en mycket tidsödande process. För att organisera informationen och underlätta analysen finns det numera en mängd olika dataprogram. Miles och Huberman (1994) gör i ett appendix en sammanställning av vad man kan och inte kan göra med en del av dessa program vid en kvalitativ dataanalys.⁶⁴

Kvale (1997) nämner bl.a. dataprogrammet KIT (Qualitative Interview and Therapy Analysis). Med KIT kan man t.ex. lagra bandinspelningarna på datorn i dess muntliga form genom att

62 Kvale, Steinar, 1997, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur. S. 166.

63 Kvale, Steinar, 1997, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur. S. 152.

64 Miles, M.B. & A.M. Huberman, 1994, *Qualitative data Analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills, CA: Sage. S. 316.

överföra inspelningen till en CD-skiva, vilket gör det möjligt att hålla talet levande under samtalsanalysen och att koda och kommentera direkt på skärmen. Däremot klarar inte KIT av bilden. Men sådana program, d.v.s. redigeringsverktyg som kan kombinera ljud och bild med transkription, finns på internet, exempelvis CHILDES, som ursprungligen konstruerades för att bearbeta barnspråk. För läsaren av texten har detta emellertid ingen betydelse. För läsaren är utskriften ändå avkontextualiserad.

Eftersom min kännedom om dessa dataprogram ännu är bristfällig, är min videotext tills vidare inte kodad och kategoriserad. Istället har jag försökt att skapa mig en grov samtalsprofil av någorlunda avgränsade ämnen under handledningstillfället. Diskussionen kring fråga 9 under HL7 är ett exempel på detta. Urvalet till de båda textavsnitten från fråga 9 är emellertid begränsat till några av de synpunkter där studentgruppens och lärargruppens åsikter sammanfaller eller kolliderar.

”I de flesta undersökningar skrivs banden ut av en sekreterare”, säger Kvale.⁶⁵ Han berättar att det tog ungefär 5 timmar för en erfaren sekreterare att ordagrant skriva ut en intervju på 1 timme, och enligt *Samtalsanalys* av Catrin Norrby (1996) kan det ta en hel vecka att transkribera 10 minuters tal från ett vardagligt flerpartsamtal. Men utskrifter är inte bara tidsödande, utan de blir lätt också väldigt tråkiga att läsa, med upprepningar, ofullständiga satser och utvikningar från ämnet, även om det samtidigt är just detta som ger läsaren en glimt av ett levande samtal.

”Hur ser den utskrift ut som lämpar sig för mitt forskningssyfte?”, föreslår Kvale som en konstruktiv fråga.⁶⁶ För mina syften med den här uppsatsen behövs inte någon talspråksanpassad och mycket detaljerad transkription, utan det räcker med en skriftspråksanpassad och förenklad råutskrift som underlättar läsandet. Det betyder bl.a. att jag inte försöker återge samtidigt tal, men att jag här och var inflikar metakommentarer samt uppbackningar och annat stödjande tal. Pauser återges endast om de varar mer än 2 sekunder. Eftersom det blir enklare att referera till olika ställen i

65 Kvale, Steinar, 1997, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur. S. 155.

66 Kvale, Steinar, 1997, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur. S. 152.

transkriptionen om den är numrerad har jag använt mig av ordbehandlingsprogrammets funktion för automatisk radnumrering.

Förutsättningar och genomförande

Vid den sista handledningsträffen (HL7) den 13 februari berättade jag för gruppen att handledaren och jag talat om en nostalgiträff då vi skulle kunna se på en bit band tillsammans, vilket gruppen föreföll gilla. Intresset bekräftades under de individuella intervjuerna (9-27/4) och vid det sista intervjutillfället föreslog jag (och handledaren) en pizza-träff till medhavd dricka och med en videosnutt på programmet.

Vi samlades på skolan efter arbetsdagens slut vid 16-tiden, sju av de åtta studenterna samt handledaren och jag. Under den inledande delen av programmet berättade jag bl.a. mera utförligt om min kvalitativa fallstudie av åtta lyssnare. I samband därmed beskrev jag för studenterna lärargruppens arbete som ett sätt att distansera mig från materialet genom att notera likheter och skillnader i iakttagelserna. Det föll sig då också naturligt att be dem ställa upp på en videokonfrontation med loggskrivning efteråt. Detta var dessutom en av de möjliga återkopplingar som jag nämnt för dem efter respektive intervju, så de var inte helt oförberedda. De förstod också att de just för att möjliggöra en jämförelse skulle få se samma avsnitt som lärarna.

Före visningen av videoavsnittet ombads informantgruppen att fokusera på hur de skulle vilja beskriva och utvärdera vars och ens insats under den 38 minuter långa diskussionen kring fråga 9 under HL7. Efter videokonfrontationen skrev sex av de sju närvarande studenterna samt handledaren ner sina reflektioner över vad de sett under ca 10 minuter, medan den sjunde studenten var tvungen att ge sig iväg och skickade sina funderingar med posten ett par dagar senare.

För lärargruppen var tillvägagångssättet annorlunda. Den 14 mars fick var och en av de tre lärarna tillgång till en tidkodad kopia av samma avsnitt som sedan visades för studenterna. De fick också en instruktionsstencil med bakgrund, fingerade namn och några frågor. Frågorna var dels övergripande, t.ex. "Hur fungera basgruppen som helhet ur kommunikationssynpunkt?", och dels mer specifika som "Hur skulle du beskriva vars och ens insats i diskussionen?". Däremot lämnades det öppet för lärarna hur deras

diskussionsunderlag skulle se ut samt att fokusera på det man fann mest intressant. Därmed kunde lärarna individuellt och när det passade under de följande sex veckorna se videoavsnittet som en fullständig observation. De hade förstås också möjligheten att se om hela eller delar av videotexten.

Vid mötet med lärargruppen den 25 april användes dels en video, för att exemplifiera och gemensamt titta på scener av intresse, och dels en bandspelare, för att dokumentera gruppens synpunkter. Två av lärarna lämnade in skrivet material, Pernilla, med noggranna anteckningar, fråga för fråga, samt ett kriterieschema över studenternas aktivitet och två översikter med tidsangivelser; och Anna, som lämnade in ½ maskinskriven A4-sida, medan Lilians personliga anteckningar endast tjänade som underlag för hennes muntliga redogörelse.

Först gjorde vi en runda, där var och en fick komma till tals med sina synpunkter utan att det fördes någon diskussion i gruppen. Därefter hade vi en fri gruppdiskussion och till sist koncentrerade vi oss på de scener som lärargruppen fastnat för. På bordet låg samtidigt en karta över hur studentgruppen satt med mina fingerade namn, vilka jag då och då upprepade när det pekades på kartan eller videon under bandinspelningen. Diskussionen varade i ca 170 minuter.

Videotext

Nu följer de båda videotexterna ur HL7, så att läsaren kan bilda sig en egen uppfattning. Därefter övergår jag till att i tur och ordning beskriva, jämföra och analysera materialet. Men först en kort introduktion.

Introduktion av handledning 7 (HL7)

Till det sista handledda basgruppsmötet hade gruppen som vanligt i förväg utsett ordförande (Yvette) och sekreterare (Håkan). Men den här gången hade de också bestämt sig för att byta plats. Yvette placerade sig i spetsen av den trubbigt V-formade bordsplaceringen, men paren höll ihop även om de bytte plats. Som vanligt inledde de också sin träff med att någon läste en dikt, och idag var det Margarethas tur.

De hade fått examinationsfrågorna inför examinationen i tvärgrupp och redan hunnit igenom en del under sin senaste basgruppsträff (10/2) utan handledare, men de tyckte att det var ”konstiga frågor” (Yvette) och undrade t.ex. vad begreppet ”problematisera” betydde. Detta med begreppsförståelse visade sig bli något av dagens tema och i min loggbok skrev jag:

Bamsediskussionen idag var just en livlig begreppsförvirring kring (fråga 9) fakta-förståelse-färdighet-förtrogenhet. /---/ Efter en lång stund undrade Hanna vad de kommit fram till och Annika vad de höll på med, medan Cecilia försökte sammanfatta och Håkan trodde att det var nog så han hade menat. ”Vad säger ni om att släppa det här ett tag?”, föreslog till sist Yvette med stöd av Gun.⁶⁷

Transkription av text 1⁶⁸

1. Håkan: -Gör vi rätt nu? Jag bara funderar. Om vi går från, om vi nu ska kalla det att vi går från en rektangel i färdighet och sen en triangel i förtrogenhet, då krävs det ju ny fakta.
2. Hanna: -Ja, men det tycker inte jag.
3. Annika: -Vi behöver inte gå över till en annan. Det är väl arean på en form. Man kan ju ta en fotbollsplan eller nåt sånt där.
4. Hanna: -I och för sig, ska man sätta in det i ett nytt sammanhang så är det ju...
5. Margaretha: -Ja, men triangel det är ju faktiskt, det är ju en halv rektangel, så jag tycker nog...
6. Siv: -Ja, det tycker jag också...
7. Margaretha: ...inte att det är helt nytt. Det är lite...
8. Siv: -Det hör ändå ihopa ju.
9. Hanna: -Ja, men man kan ju säga att det är ett nytt sammanhang också.
10. Siv: -Ja, ja...
11. Hanna: -Men inte på samma vis.
12. Siv: -Nä, men jag tror, man behöver ju inte...
13. Håkan: -Man behöver ny fakta.
14. Siv: -Men det behöver man inte.

⁶⁷ Loggboksanteckningar 1998-02-13.

⁶⁸ HL7: 12.38.38-12.41.25.

15. Margaretha: -Men behöver man det? Därför om man tar två likadana trianglar och sätter ihop dem så det blir en rektangel, och sen så räknar man ut det och delar det på två så har man ju vad den ene är.
16. Håkan: -Ja, men det är ju...
17. Yvette (vänd till Margaretha):-Samtidigt så får du inte den bilden så (knäpper med fingrarna).
18. Margaretha: -Nänä, nä men sammanha... sambandet finns ju ändå där.
19. Annika: -Om man arbetar med en... alltså en... en fyrkant... alltså en kvadrat så här och sen... Och vad blir det då om man kapar den på mitten?
20. Yvette: -Men då är det ju ny fakta, eller ny...
21. Annika: -Ja, men det är det ju inte om man bara säger att nu ska vi räkna ut hälften. Alltså halva...
22. Håkan: -Då förstår jag inte vad förtrogenhet är...
23. Annika: ... har man då tjugo... om man håller på så... (visar med händerna)
24. Yvette: -Men är förtrogenheten att man har liksom jobbat med en rektangel eller en kvadrat och sen kan liksom se att det är det jag inte kan...?
25. Siv: -Men förtrogenhet har vi ju haft innan, att vi har satt in det i ett nytt sammanhang ju. Alltså, vi har övergått...
26. Margaretha: -Då skulle vi baka på och sånt för det var taluppfattning...
27. Håkan: -Men det är ett nytt sammanhang. Är inte det ny fakta?
28. Siv: -Vad sa du? Det är ny fakta då?
29. Håkan: -Det känns för mig att det är ny fakta, för jag...
30. Hanna: -Men inte helt är det ju inte, men delvis ny fakta.
31. Yvette: -Ja, men jag tycker att sambandet kommer ju senare. Alltså, har man liksom presenterats rektanglarna och presenterats trianglarna, då tycker jag sen att där kan man ha en förtrogenhet att kunna se att man kan kapa den och förstora den och lägga ihop så blir det en kvadrat av det. Så ser jag det.
32. (Tystnad i 3 sekunder)
33. Yvette: -Alltså jag, det känns för mig som de går liksom... (tecknar två parallella spår i luften). De går ändå i vars

ett led men de kan ju knytas ihopa. Men frågan är, om man bara visar dom den ena, om de liksom fattar den och sen liksom får den på köpet. Alltså jag vill också ha nån form av eh... fakta för sig ändå.

34. Håkan: -Om vi håller oss till rektanglar...
35. Yvette: -Va?
36. Håkan: -Om vi håller oss till rektanglar.
37. Siv: -Då har man aldrig haft förtrogenhet i så fall ju. Då har man egentligen aldrig haft det, i skolan ju. Alltså då har man ju stoppat vid förståelse i så fall. Eller vid färdighet. Det har man gjort i så fall.
38. Margaretha: -Javisst...
39. Siv: -Det är det vi ska bryta nu!
40. (Skratt)

Transkription av text 2⁶⁹

1. Annika: -Men vad är fakta då?
2. Cecilia: -Men jag tänkte så här. Om vi nu säger att vi avgränsar oss till en rektangel och ska räkna ut arean på den, vi säger vi ska gå igenom arean på en rektangel då. Nock sjutton måste de ju få faktan att de ska använda sig av multiplikation för att klara av att räkna ut arean. De måste ju ha längden gånger bredden. Eller är jag helt ute och snurrar? Om vi säger att de inte har räknat ut eller räknat på arean nån gång tidigare.
3. Ann-Christin: -Ja, då vet de ju inte att de ska ta den gånger den.
4. Cecilia: -Nä, och då måste de ju veta, då måste de ju ha eller få faktan att de ska använda sig av multiplikation.
5. Ann-Christin: -Ja, men multiplikation måste redan vara förtrogen sen innan...
6. Cecilia: -Ja...
7. Ann-Christin: ...annars ... väl?
8. Håkan: -Det var nog så jag tänkte (vänd till Cecilia).
9. Hanna: -Men frågan är om inte det kommer in på förståelse då?

⁶⁹ HL7: 12.55.05-12.57.51.

10. Siv: -Ja, att de provar sig fram, hur ska vi göra. Ska de ha det angivet redan då? Om de ju sen i förståelsen ska prova sig fram, hur ska jag gå till väga för att räkna ut en area?
11. Cecilia: -Det kan man ju diskutera ju. Men de måste ju, de måste ju få reda på det på nåt vis.
12. Siv: -Varför?
13. (?): -De kanske kan ta reda på det själv.
14. (?): -Kanske de själv...
15. Ann-Christin: -Ja, de kanske kan börja eller rita rutor in alltså och räkna hur många rutor som ingår i en for... figur, så de börjar på det sättet innan den går den.
16. Siv: -Men jag menar förståelsen, där ska man verkligen laborera och prova sig fram.
17. Cecilia (vänd till Siv): -Men hur hade du tänkt om du ska förklara för en elev...
18. Siv (Skratt): -Det vet jag inte...
19. Cecilia: -Nä, men alltså, dom har inte, dom har inte använt begreppet area säger vi...
20. Siv: ... nä...
21. Cecilia: ... nån gång alltså, och det kvittar vilken figur det gäller...
22. Siv: ... mm...
23. Cecilia: -Mm, men hur ska du då förklara hur de ska räkna ut det?
24. Siv: -Men man kan ju ta upp det alltså, på fakta kan du ju ta upp det, att det här är en yta och... begränsad yta alltså, sådär. Just det som Annika sa, att det är inte bara omkretsen...
25. Cecilia: ... mm...
26. Siv: ... som de kanske räknat med innan, utan det är det som är inuti omkretsen också (visar med händerna).
27. Cecilia: ... mm...
28. Siv: -Mm, men jag behöver ju inte förklara för dom att "Ni ska ta längden gånger bredden. Sätt igång och mät!" (i myndig ton)
29. Ann-Christin: -Utan man kan bara fråga dom först hur skulle du kunna räkna ut hur stort detta bordet är? Och så får man se då hur dom först gör, om dom då delar in det först i rutor eller...

30. Siv: -Ja, just det, att du sa att de kan ha kanske klossar eller bygga upp...
31. Ann-Christin: ... ja, och fylla hela och räkna dom ja...
32. Siv: ...ja ...
33. Yvette: -Har dom då jobbat med omkretsen?
34. Siv: ...så kommer de säkerligen på det ju...
35. Ann-Christin: ...mm ...
36. Cecilia: -Men då ska där ju kanske inte stå så mycket på fakta. Det var det jag menade, alltså om...
37. Ann-Christin: ... nä...
38. Cecilia: -Då ska dom veta att det är en yta, begränsat område...
39. (?): ... mm...
40. Cecilia: ... som dom ska räkna ut...
41. (?): ... mm...
42. Cecilia: ... och det är inte bara runt om, utan det är där inne också, det är ytan... (visar med händerna)
43. (?): ... mm...
44. Cecilia: ... men då behöver de kanske inte så mycket mer, alltså faktan då. Vi kanske inte behöver gå så djupt in då?
45. Ann-Christin: -Och sen får de då förståelsen, ska börja vid laborationen ja...
46. (?): ... mm...
47. Ann-Christin: ... att de själva... hur skulle du kunna ta reda på hur stort det bordet är?
48. Cecilia: -Ja, ja, då kan man ju prova sig fram, men jag menar då kanske vi inte behöver ha så mycket fakta, men det var det jag menade.
49. Hanna: -Vi kanske ska gå vidare och sen gå tillbaka till fakta sen och ta förståelsen nu istället?

Loggboksbeskrivningar

Studentloggböcker efter HL7 (13/2)

Sju av de åtta studenterna lämnade in sina loggboksanteckningar efter HL7. Hanna, som för en gångs skull glömt bort att skriva, erbjöd sig att skriva i efterhand, men jag avböjde. Enligt studentloggarna var de nöjda med dagens diskussion. De kallar det

för en bra eller bred diskussion. Ann-Christin tycker att de har ”go´a diskussioner”⁷⁰ och i protokollet skriver Håkan att diskussionerna var ”nyttiga”.⁷¹ Både Margaretha och Ann-Christin noterar att basgruppsmötet dominerades av diskussionen kring rumsuppfattning.

Flera av dem påpekar också varandras olikheter. Margaretha menar att gruppen drar nytta av dessa olikheter, och Ann-Christin betonar tryggheten i att få komma till tals och accepteras trots olikheterna. För Yvette blir loggen något av en sammanfattning av basgruppsarbetet. Hon skriver:

Det börjar dra ihop sig. Vi har haft och har bra diskussioner, men jag tycker att de har blivit tydligare nu. Med det menar jag att vi har börjat att ifrågasätta varandra mer. Jag tycker att jag har lärt mig hur olika vi kan tänka och hur viktigt det är att alla får och vill säga sin mening. Jag har också lärt mig att samarbeta utifrån detta. För accepterar man olikheterna så är det tillåtet att tycka olika och att man inte alltid behöver vara överens. Det viktiga är att vi förstår varandra och hittar en gemensam lösning.⁷²

För Yvette tycks det terminslånga basgruppsarbetet bl.a. ha lett fram till att de blivit mer kritiska och ifrågasättande gentemot varandra. Siv lyfter fram en annan sida av det intensiva basgruppsarbetet, nämligen att de nu känner varandra väldigt väl och att det kan inverka negativt på diskussionerna. ”Man vet nästan vad folk ska säga och hur de ska säga det”, skriver hon.⁷³

Den långa begreppsdiskussionen kommenteras också. Margaretha konstaterar att de trots gruppdiskussionerna före handledningstillfället inte lyckats komma överens om frågornas innebörd. Ann-Christin och Siv menar båda att de under handledningen kanske gick in för mycket på detaljerna, och Siv exemplifierar med ”matteuppgiften – kvadrater – area osv.”⁷⁴ Men båda säger också att det samtidigt är viktigt för begreppsförståelsen. ”Springer man över allt ytligt är det ju lätt att många sitter kvar med sina ´dumma´ frågor”, skriver Siv.⁷⁵

70 *Studentloggböcker* 1998-02-13, Ann-Christin.

71 *Protokoll* 1998-02-13, Håkan.

72 *Studentloggböcker* 1998-02-13, Yvette.

73 *Studentloggböcker* 1998-02-13, Siv.

74 *Studentloggböcker* 1998-02-13, Siv.

75 *Studentloggböcker* 1998-02-13, Siv.

Annika är den enda som direkt berör handledarens roll i diskussionen. Hon menar att Gun var ett bra stöd men att de ändå körde fast på fråga 9. Inom parentes konstaterar hon lakoniskt: ”så den lämnade vi”.⁷⁶ Siv och Håkan tar upp den individuella rollfördelningen. Siv anser att alla var delaktiga och att ”ingen tog extra mycket plats”⁷⁷, medan Håkan menar att han själv visserligen pratade mindre än föregående handledning men ändå inte tycker att han pratade för lite.

Sammanfattning

Gruppen som helhet tycks uppskatta gruppens sätt att fungera och ta sig an examinationsfrågorna. Man kan notera ifrågasättandet hos Yvette och draget av det välkändas tråkighet hos Siv. Siv påpekar också värdet av ”dumma frågor”, och Annika ger handledaren godkänt. Siv anser att ingen tar för mycket plats i diskussionen och Håkan tycker inte att han pratar för lite.

Studentloggböcker efter videokonfrontation (13/5)

Vid videokonfrontationen tre månader senare kunde Margaretha tyvärr inte delta. Under den tid som gått sedan det sista handledningstillfället (HL7) hade de hunnit examineras muntligt i tvärgrupper (v. 8), vara ute på praktik (v. 9-11), lämna in två enskilda skrivuppgifter (v. 12) samt utvärdera kursen som helhet (v. 13). Därefter påbörjades en ny kurs med inriktning mot SvSo eller MaNo, vilket innebar att klassen och därmed gruppen splittrades.

Parallellt med denna kurs genomförde jag en uppföljning av basgruppsarbetet i form av individuella intervjuer (v. 15-18). Varje intervju avslutades sedan mikrofonen stängts av med en kort redogörelse av föremålet för min undersökning. Studenterna fick då för första gången höra att min undersökning av deras kommunikationsprocess fokuserade på aspekten lyssna. Detta förhållande jämte en utförligare presentation av min fallstudie strax före videokonfrontationen påverkade förstås deras loggbokskrivande efteråt. Den här gången ombads de dessutom att koncentrera sina reflektioner till en beskrivning och utvärdering av vars och ens insats under just den här videosekvensen.

⁷⁶ *Studentloggböcker* 1998-02-13, Annika.

⁷⁷ *Studentloggböcker* 1998-02-13, Siv.

Både Ann-Christin och Siv beskriver gruppdeltagarna som "förvirrade"⁷⁸, men Siv anser samtidigt att avsnittet som helhet "speglar en typisk gång"⁷⁹ och Hanna lyfter fram gruppdynamiken. Flera av studenterna anser att handledaren skulle "ingripit mer och förtydligat", medan handledaren själv ser det som en process för att förstå och är glad för att hon inte bröt för att t.ex. få dem att bestämma sig för ett geometriskt begrepp. Håkan tillfogar dock att Gun leder gruppen bättre mot slutet av handledningen, och Ann-Christin anser att Gun gav dem "bra trådar att spinna vidare på"⁸⁰ samt avgränsade deras arbete.

Hannas roll noteras av flera som framträdande. Cecilia anser att det var hon som fick igång dem, Yvette betraktar henne som väldigt aktiv och drivande, medan Annika och Siv går ett steg längre. Siv:

Man kan tro att Hanna är ordförande. Hon vill ta tag i det hela och dra oss vidare – typiskt för henne och det speglas jättebra.⁸¹

Detta bekräftas av Hanna:

Utifrån detta perspektiv förstår jag mer vad Gun menade när hon berättade att hon ibland sett mig som en informell ordförande. /---/ När jag såg "videosnuten" kändes det som om jag ville "veva igång" oss allihop.⁸²

Talutrymmet i gruppen får många kommentarer. Siv menar att videoavsnittet tydligt speglar "vilka som är fåordiga och vilka som pratar mycket".⁸³ När Cecilia och Annika menar att Yvette inte var lika aktiv som vanligt, beskriver Yvette sig själv som "väldigt tyst".⁸⁴ På samma sätt beskriver Yvette Ann-Christin som "oerhört på hugget",⁸⁵ medan hon själv kritiskt konstaterar: "Min röst hördes en hel del".⁸⁶ Flera konstaterar att Håkan, Cecilia och Margaretha är tystlåtna, men för Cecilias del skriver t.ex. Annika att "då

78 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Ann-Christin & Siv.

79 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Siv.

80 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Ann-Christin.

81 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Siv.

82 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Hanna.

83 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Siv.

84 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Yvette.

85 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Yvette.

86 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Ann-Christin.

munnen väl öppnas så är det bra saker hon säger”,⁸⁷ och för Margarethas del menar exempelvis Yvette att hennes inlägg är ”tydliga”.⁸⁸

Hanna lägger märke till att både Cecilia och Håkan är aktivare än hon tidigare trott. Även Cecilia och Annika tycker att Håkan är aktivare än tidigare, medan Håkan säger om sig själv och Cecilia att de båda ”lyssnar av”⁸⁹ gruppen, med tillägget att Cecilia säkert funderar mycket. Ann-Christin reagerar däremot för att Margaretha är tystlåten och Hanna ställer sig frågan: ”Var det bara en formsvacka eller har jag inte tänkt på det tidigare?”⁹⁰ Samma perspektiv finns hos Annika, när hon konstaterar att Ann-Christin pratar mer än vad hon upplevt under basgruppsmötena. Om sig själv skriver Hanna självkritiskt: ”En period verkade jag helt borta från diskussionen.”⁹¹

Om Håkans roll i diskussionen skriver Yvette allra först i sin logg:

Håkan var så tydlig i den roll som jag gillar bäst. När vi andra ”spårade ut” lite, så var det han som kom med ett inlägg. Han lyssnade mer än vi andra för vi bara kastade ur oss saker.⁹²

Cecilia tillfogar att ”Håkan var den som ifrågasatte vår diskussion”⁹³ Om sin egen roll i diskussionen skriver hon:

Bra diskussion mellan mig och Siv. Den gav mig mycket. Både då och nu. Jag avgränsade faktabiten och föreslog att vi skulle gå vidare.⁹⁴

Siv beskriver sig själv som ”mattemänniska”⁹⁵ och berättar självkritiskt om sitt deltagande i diskussionen på följande sätt:

Jag förklarar mycket vad det gäller mattetermer. Känner jag mig själv rätt vilket syns på denna diskussionen så är jag något irriterad över att vi inte

87 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Annika.

88 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Yvette.

89 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Håkan.

90 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Hanna.

91 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Hanna.

92 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Yvette.

93 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Cecilia.

94 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Cecilia.

95 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Siv.

kommer någon vart. Det märks då jag långa perioder kan sitta helt tyst och bara lyssna, anteckna och knappt titta upp på kamraterna – oförsäkrat känns det som när man tittar på videofilmen.⁹⁶

Yvette tycker att Siv var ”väldigt rak”⁹⁷ i diskussionen och skriver uppskattande om både Annika och Cecilia att de försökte konkretisera diskussionen. Ann-Christin anser att ”Annika ställer frågor som vi andra (jag i alla fall) knappt vågar ställa, men skulle vilja”.⁹⁸ Även Siv uppskattar att Annika är konkret och ställer ”dumma frågor”,⁹⁹ men det sistnämnda bedömer Cecilia istället lite negativt och anser att Annika var ”väldigt ingående”.¹⁰⁰ Om sig själv skriver Annika bekräftande: ”Men jag är i alla fall den som inte kan gå vidare i diskussionen om något är oklart. Därför ställde jag så många frågor.” Därefter tillägger hon med mindre stil: ”Vad är egentligen fakta?”¹⁰¹

Annika uppmärksammar att Ann-Christin ofta ”spann vidare”¹⁰² på hennes förslag, t.ex. klassrummet och arean. Detta lägger också Yvette märke till och skriver:

Ofta så pratade Annika eller någon och Ann-Christin fyllde ofta på och ville förtydliga det. Ann-Christin vill ofta att bilden ska vara klar för oss och nog även för sig själv.¹⁰³

Detta beskriver Ann-Christin som att hon ”försöker ´samla´ det” men erkänner att matematik inte riktigt är hennes ”grej”. Hon anser dessutom att det är Cecilia som ”återupprepar”.¹⁰⁴

Medan flera i gruppen beskriver mötet som spontant, som en ”vild” diskussion och att man pratar i mun på varandra, tar Annika även upp tendensen att avbryta varandra som hon lagt märke till hos framförallt Siv och Ann-Christin. Hos Siv beskriver hon ten-

96 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Siv.

97 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Yvette.

98 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Ann-Christin.

99 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Siv.

100 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Cecilia.

101 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Annika.

102 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Annika.

103 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Yvette.

104 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Ann-Christin.

densen som negativ, för ”tror hon på en sak så ska det liksom gälla”.¹⁰⁵ Ann-Christins sätt att avbryta upplever hon annorlunda:

Jag kände Ann-Christins lyssnande behagligt, trots att hon avbryter andra. Detta pga att hon spinner vidare utan att komma in på sitt eget. (Så som Yvette har haft tendens till att göra ibland).¹⁰⁶

Annika påpekar också att Ann-Christin avbryter andra mer än hon lagt märke till under basgruppsarbetet, men konstaterar framt att det således inte har ”stört”¹⁰⁷ henne.

Sammanfattning

Som helhet tycks det alltså vara så
att gruppen är positiv till den livliga diskussionen
att gruppen i huvudsak uppfatta handledaren som lite passiv
att Hanna är drivande och tar på sig ordföranderollen
att Yvette är mindre aktiv än vanligt
att Håkan och Cecilia är aktivare än flera i gruppen annars tyckt
att Margaretha är mindre talför än flera i gruppen annars har ansett
att Håkans roll som ifrågasättaren uppskattas
att Cecilia uppskattar diskussionen med Siv, men
att Siv är självkritisk till diskussionen med Cecilia
att Annika och Cecilia är konkreta
att Annika ställer ”de dumma frågorna”
att Ann-Christin ”spinner vidare” på andras förslag
att Siv och Ann-Christin har en tendens att avbryta

Loggboksanteckningar från lärardiskussion (25/4)

Om rundan efter videoobservationen

Under rundan berättar *Lilian* ur sitt ”manus” att hon uppfattar Annika, Hanna, Annika och Siv som pådrivande, medan Håkan är frågeställaren och Ann-Christin är aktiv och lite reflekterande. *Anna* menar att Ann-Christin är drivande, medan Cecilia och Hanna är lyssnare, liksom Gun. I det i förväg skrivna materialet säger Anna att hon inte visste att Gun var handledaren förrän efteråt och

105 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Annika.

106 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Annika.

107 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Annika.

att hon betraktade henne som en god lyssnare. Gun är en av dem som ligger lågt i diskussionen genom att mest vara observatör och endast göra några kortare inlägg. Anna anser också att gruppen är ovanligt jämn och skriver att de tar mycket hänsyn till varann. *Pernilla* tycker att alla är med i diskussionen. Alla lyssnar och ingen tar avstånd, skriver hon. Men Siv, Ann-Christin och Yvette är drivande, liksom Gun som HL genom att klargöra och avgränsa, medan Cecilia klargör och Håkan ifrågasätter men är osäker och ibland verkar uttråkad. Både Cecilia och Håkan ligger lågt i diskussionen. Siv finner hon aggressivt framåtlutad och kunnig, men hon avbryter mycket. Vid sin andra genomlysning gjorde Pernilla ett schema och det var då hon upptäckte Ann-Christin.

Om den fria diskussionen efter videoobservationen

I den fria diskussionen framkommer bl.a. att studenterna själva saknar kunskap om begreppen, att munnen går på tomgång hos Ann-Christin och att handledaren ej påtar sig auktoriteten enligt Lilian. Hon tycker däremot inte att Siv är aggressiv utan bara ivrig. Margaretha kan matte, menar Pernilla, och tycker att Siv är ibland överlägsen t.ex. med sitt skratt i diskussionen. Hon påpekar också att alla lyssnar när Håkan ifrågasätter allt. Anna anser att Yvette är igång hela tiden och Cecilia är en god lyssnare. Hon undrar också om det är Ann-Christin som är ordförande under basgruppsmötet. Det förs en längre diskussion om kroppsspråket, där Håkans sätt att luta sig tillbaka och Yvettes sätt att ofta föra handen till håret används som exempel, och en om könsproblematiken, där betydelsen av det faktum att Håkan är gruppens enda manliga representant diskuteras. Alla är överens om att Håkan och Cecilia ligger lågt i diskussionen.

Om exempeldiskussionen efter videoobservationen

Exempelsamlingen kommer mycket att handla om relationen mellan Håkan och gruppen samt mellan Cecilia och Siv. Ca 12.33 säger Håkan att "det känns så fattigt" och alla lyssnar. Vad händer här?, undrar Pernilla. Han kastar in bomber, svarar Lilian och menar att processen stannar av. Ca 12.38 återkommer Håkan på samma sätt med ett "Gör vi rätt nu?". Gruppen diskuterar detta ur ett könsperspektiv. När Hanna ca 12.54 föreslår att de ska gå vidare går Cecilia, som dittills varit ganska tyst, in, men får enligt lä-

rargruppen mothugg av Siv. Cecilia returnerar med ”Hur förklarar du det här Siv?”, som i sin tur vädjar till Yvette och de övriga men svaret rinner enligt gruppen ut i sanden. Lilian uppfattar Sivs roll i diskussionen som destruktiv.

Mot slutet av exempeldiskussionen är gruppen bl.a. överens om att Hanna och Cecilia är goda lyssnare, att det är Hanna, Margaretha och Cecilia som har de goda ämneskunskaperna och att studenternas diskussion inte är linjär utan cirkulär, d.v.s. de kommer tillbaka till samma frågeställning gång på gång.

Sammanfattning

Lärargruppen tycks anse att Annika, Siv, Ann-Christin, Yvette och Hanna är pådrivande i gruppdiskussionen på olika sätt, men det är endast Ann-Christin som nämns av alla tre. Håkan för däremot inte diskussionen framåt, utan stannar upp processen med sina frågor, och gruppens beteende när han ställer frågorna tolkas i ett könsmonster. Håkan och Cecilia tillhör dem som tar minst talutrymme. Ordväxlingen mellan Cecilia och Siv uppfattas som aggressiv och destruktiv. Om handledarens roll går meningarna isär.

Jämförelser och tolkningsförsök

Efter denna i huvudsak beskrivande sammanställning av materialet ska jag övergå till att göra några generaliserande jämförelser i och försök till tolkning av materialet. Jämförelserna består i att finna likheter och olikheter mellan studenternas loggar den 13 februari och den 13 maj, mellan studenternas loggar den 13 februari lärardiskussionen den 25 april, samt mellan studenternas loggar den 13 maj och lärardiskussionen den 25 april.

Studentloggböcker 13/2 jämfört med 13/5

Gruppen har fortfarande i grunden en positiv syn på basgruppsdiskussionerna, men delar av gruppen verkar vara mer negativ till Guns handledning tre månader senare. Rollfördelningen inom gruppen framträder tydligare för studenterna: Hanna som informell ordförande, Håkan som ifrågasättare, Annika och Cecilia är konkreta, Ann-Christin ”spinner vidare” på andras förslag, Siv och Ann-Christin har en tendens att avbryta o.s.v. Redan i den

första loggen tar Siv upp vikten av ”dumma frågor” och i den andra loggen är det enligt Siv och Ann-Christin Annika som ställer ”de dumma frågorna”, vilket hon själv bekräftar.

När det gäller fördelningen av talutrymmet i gruppen får Håkan stöd i att han är aktivare än flera i gruppen annars tyckt. I den första loggen hävdar Siv att ingen i gruppen tar för mycket utrymme i diskussionerna, medan hon i den andra tvärtom gör en uppdelning av gruppen i mångordiga och fåordiga. Flera konstaterar också i den andra loggen, att Yvette är mindre aktiv än vanligt, att Håkan och Cecilia är aktivare än vanligt, samt att Margaretha är mindre aktiv än flera i gruppen tidigare uppmärksammat. Kanske ska man uppfatta Sivs första påstående som en underförstådd självklarhet i gruppen, nämligen att det finns flera som tar för lite utrymme i gruppen, t.ex. Håkan, Cecilia och Margaretha.

Om man ser till diskussionens allmänna karaktär så lyfter Yvette i den första loggen fram som något positivt att de har börjat ”ifrågasätta varandra mer”. I den andra loggen får detta stöd när Hanna talar positivt om gruppdynamiken och Håkan uppskattas som ifrågasättaren. Å andra sidan noterar Siv i den första loggen att de nu känner varandra så väl att diskussionerna även kan bli tråkiga, eftersom de känner till varandras inställning i olika frågor. När Siv i den andra loggen blir irriterad över att de inte kommer någonstans i diskussionen, så reagerar hon med att ”sitta helt tyst och bara lyssna”. Även Hanna påpekar att hon under en del av diskussionen verkade frånvarande. Detta kan möjligen ses som ett visst stöd för det välkändas tråkighet.

Studentloggböcker 13/2 - lärardiskussion 25/4

Lärarna tycks ha samma syn på det öppna klimatet i basgruppen som studenterna. I lärargruppen menar Lilian att studenterna saknar en egen begreppsförståelse, även om Pernilla hävdar att exempelvis Siv och Margaretha är kunniga i matematik. Möjligen kan detta kopplas till Sivs understrykande av värdet i ”de dumma frågorna”. Det välkändas tråkighet kan på samma sätt möjligen anknytas till att Håkan ibland verkar uttråkad enligt Pernilla.

Att handledarens roll bara nämns av Annika i studentgruppen kan sannolikt tolkas som att de övriga i gruppen åtminstone inte är direkt missnöjda. I lärargruppen verkar det däremot finnas olika meningar: Lilian, som anser att handledaren inte påtar sig aukto-

riteten tillräckligt, Pernilla som menar att handledaren klagör och avgränsar, samt Anna som tycker att handledaren mest är observatör och en god lyssnare. Här kan en tänkbar orsak till de motsägelsefulla uppfattningarna vara att man helt enkelt har olika syn på vad som bör karaktärisera en handledare. Om man t.ex. anser att en handledares uppgift är mera lyssnande, iakttagande och genererande än den traditionella lärarrollen blir Pernillas och Annas påstående fullt förenliga och Lilians åsikt blir en fråga om huruvida handledaren ledde gruppen tillräckligt mycket för att de skulle komma vidare i processen.

När det gäller talutrymmet finns däremot en tydlig skillnad. Medan Siv hävdar att ingen tar för mycket plats och Håkan att han själv inte talar för lite, anser lärargruppen att flertalet flickor är drivande i diskussionen medan Håkan och Cecilia deltar mera sparsamt. Lärargruppen lägger också tydliga könsaspekter på Håkans roll i gruppen. Även när det gäller de båda gruppernas uppfattning om diskussionen mellan Cecilia och Siv kan man ana en skillnad; när studenterna talar om att "ifrågasätta" i positiv bemärkelse och att det är viktigt för begreppsförståelsen, ser lärarna det som en destruktiv ordväxling som rinner ut i sanden.

Studentloggböcker 13/5 - lärardiskussion 25/4

I förhållande till basgruppen verkar lärargruppen överens om det öppna diskussionsklimatet, men mindre överens om rollfördelningen i gruppen. Så är t.ex. Hanna enligt Lilian pådrivande och enligt Anna en god lyssnare; Anna menar att Ann-Christin är drivande medan Lilian anser att hon går på tomgång; Lilian uppfattar Siv som ivrig men Pernilla tycker att hon är aggressiv; och Pernilla anser att Yvette är drivande men Anna att hon är igång hela tiden o.s.v.

Båda grupperna tycks nu ha en blandad syn på handledarens roll, där man är missnöjd med att handledaren inte ledde eller styrde gruppen tillräckligt mycket. Varken när det gäller iakttagelsen att Annika och Cecilia är konkreta eller när det gäller Annikas roll som "dum" frågeställare finns det något stöd för detta i lärargruppen.

Inte heller fördelningen av talutrymmet tycks grupperna vara överens om; enligt studenterna är Yvette inte lika aktiv som vanligt medan Anna anser att hon är igång hela tiden; enligt student-

erna är Håkan och Cecilia aktivare än tidigare medan lärargruppen anser att de tar minst talutrymme i anspråk; och enligt studenterna är Margaretha tystlåten vilket inte framkommer hos lärarna. Men dessa beskrivningen är förstås beroende av vad de jämförs med, d.v.s. en del av olikheten beror sannolikt på att studenterna jämför med det tidigare basgruppsarbetet och lärarna jämför sina erfarenheter med videoobservationen.

Både när det gäller Håkans roll i gruppen och diskussionen mellan Cecilia och Siv är grupperna oeniga. När Håkan enligt Lilian kastar in bomber och stannar upp processen så är han enligt t.ex. Yvette ”så tydlig i den roll som jag gillar bäst” och ”lyssnade mer än vi andra för vi bara kastade ur oss saker”. På ett liknande sätt uppfattar Lilian ordväxlingen mellan Cecilia och Siv som destruktiv, medan Cecilia betraktar just det som en bra diskussion.

Textanalys

Alla de synpunkter som kommit fram i ovanstående jämförelser finns det förstås inte möjlighet att verifiera eller falsifiera genom en enkel hänvisning till urvalet i de båda textavsnitten från fråga 9 under HL7. Därtill är videotexten för kort. I text 1 deltar inte Ann-Christin och Cecilia, i text 2 deltar inte Margaretha, och varken i text 1 eller 2 deltar handledaren. Men det kan ändå vara intressant att visa var det går att finna belägg för studentgruppens respektive lärargruppens samlade omdömen i det empiriska materialet. Sen återstår naturligtvis frågan om detta urval är representativt för materialet som helhet. Som tidigare nämnts har urvalet till den här uppsatsen styrts av de synpunkter där studenternas och lärarnas åsikter sammanfaller eller går isär.

I det följande ska jag ta upp sju av de tolv punkter som kom fram i sammanfattningen av studenternas loggar efter videokonfrontationen den 13 maj (se s. 56). Jag väljer sammanfattningen av studenternas synpunkter som utgångspunkt för att de är mer omfattande och detaljerade än lärarnas och för att lärarnas synpunkter ryms inom studenternas. De fem punkter som inte behandlas gäller det allmänna diskussionsklimatet, handledarens roll och de båda gruppernas relativa uppfattning av hur talutrymmet utnyttjas. De sju punkter som ska behandlas kan indelas i tre grupper. I den första gruppen tar jag upp två studentpåståenden som inte har nämnts i lärargruppens diskussioner. Den andra gruppen

omfattar tre punkter där studenterna och lärarna ger olika beskrivningar av rollfördelningen inom gruppen. Sista gruppen innehåller två slutsatser där studenterna och lärarna är i grunden oeniga.

Påståenden som studenterna är ensamma om

Två av studenternas påståenden (13/5) nämns inte alls i lärarnas diskussion (25/4). Det gäller dels att Annika ställer ”de dumma frågorna” och dels att Annika och Cecilia är konkreta. Uttrycket ”dumma frågor” dyker upp i Sivs första logg, men anknyts då inte till någon särskild person i gruppen, utan ingår bara i ett resonemang som går ut på att den detaljerade begreppsdiskussionen var viktig för att ingen skulle sitta kvar ”med sina ’dumma’ frågor” efteråt. I den andra studentloggen återkommer detta, men nu säger Siv uppskattande och uttryckligen att det är Annika som ställer ”de dumma frågorna” och får direkt stöd av Ann-Christin och indirekt av Cecilia. Dessutom bekräftar Annika själv den bilden.

I transkriptionen av text 2:1 finns ett exempel på detta, där hela utdraget inleds med att Annika säger: ”-Men vad är fakta då?” (2:1, läses: text 2, rad nummer 1) Även diskussionen i text 1, där Annika deltar, handlar om begreppet fakta. Strax före utdraget till text 2 (ca 12.54) föreslår Hanna att de ska gå vidare, när alltså Annika på nytt tar upp begreppet och ställer den grundläggande frågan: Vad är fakta? Därmed kan man säga att hon följer upp diskussionen i text 1. Att det är en genuin fråga bekräftas i hennes andra logg, där hon dels skriver att hon ”inte kan gå vidare i diskussionen om något är oklart” och dels med tillägget ”Vad är egentligen fakta?” visar att frågeställningen tre månader senare fortfarande är aktuell. Man kan också notera att hon ställer frågan som inleder diskussionen i text 2 men sedan inte själv deltar mer än med allmänna uppbackningar.

Att Annika och Cecilia är konkreta framgår av båda utdragen. I text 1 föreslår Annika att de kan använda en fotbollsplan som exempel vid mätning av arean (1:3), och lite längre fram visar hon med händerna hur hon menar att man skulle kunna räkna ut storleken på en halv kvadrat (1:21 & 1:23). I text 2 konkretiserar Cecilia undervisningssituationen till att gälla arean på en rektangel (2:2), därefter frågar hon Siv två gånger, direkt och konkret, exakt *hur* hon tänker förklara för en elev hur denne ska räkna ut arean (2:17 & 2:23). Dessutom kan man lägga märke till att både Siv och Ce-

cilia använder sig av händerna för att visa skillnaden mellan omkretsen och arean, för övrigt på samma sätt som Annika gjort tidigare, före början på utdraget.

Olika beskrivningar från studenter respektive lärare

För Hanna, Ann-Christin och Siv ger studenterna och lärarna olika beskrivningar av deras roller inom gruppen. Bland lärarna betraktar exempelvis Lilian Hanna som pådrivande i diskussionen, medan Anna ser henne som en god lyssnare. Dessa till synes olika beskrivningar kan bilda en helhet om de paras med studenternas beskrivning av henne som något av en informell ledare. Lärarnas bild av henne som pådrivande bekräftas av studenterna, och Annika skriver uttryckligen att "Hanna tar på sig ordföranderollen".¹⁰⁸ Detta bekräftas också delvis av Hanna själv.

Strax innan text 2 börjar (ca 12.54) föreslår Hanna att gruppen ska gå vidare. Därefter initierar emellertid Annika faktadiskussionen i text 2, vilken avslutas med att Hanna återkommer till sitt förslag som en informell ordförande med orden: "Vi kanske ska gå vidare och sen gå tillbaka till fakta sen och ta förståelsen nu istället?" (2:49) Detta kan också tolkas som att hon är lyhörd för gruppens önskemål och därmed som ett stöd för Annas antagande att hon är en god lyssnare.

På samma sätt kan de olika informanternas pusselbitar om Ann-Christin kanske sammanfogas till en helhetsbild; Ann-Christin kan ju vara pådrivande (Anna), men eftersom hon ofta fyller i det andra har sagt och spinner vidare på andras förslag (Yvette & Annika), kan det ibland uppfattas som om hon går på tomgång (Lilian). I text 2 finns drag av detta, t.ex. när Ann-Christin fyller på i dialog med Cecilia (2:3 & 2:5), men egentligen inte säger något nytt, eller fyller i i dialog med Siv (2:29 & 2:31). Men hon upprepar också vad Siv har sagt (2:16 jfr m. 2:45) och spinner vidare på andras förslag (2:13-15).

Man kan dock lägga märke till att hon i samtliga dessa fall driver på processen, flyter med i diskussionen, utan att störa. Kanske är det bl.a. detta som Annika avser när hon karakteriserar Ann-Christins lyssnande som "behagligt, trots att hon avbryter andra".

108 *Studentloggböcker* 1998-05-13, Annika.

Annika förklarar detta med att ”hon spinner vidare utan att komma in på sitt eget”.

För Sivs del består de till synes disparata delarna av att hon är ivrig (Lilian), aggressiv (Pernilla) och rak (Yvette). Dessa delar tycker jag förenas på ett rimligt sätt i hennes dialog med Cecilia i text 2. Vi ska strax återkomma till den dialogen, men först bara konstatera att hon, enligt t.ex. Annika, precis som Ann-Christin har en tendens att avbryta, även om det inte bekräftas tydligt av de här båda utdragen (2:30). Till skillnad från Ann-Christin upplevs emellertid Sivs sätt att avbryta som negativt. Annika skriver i sinlogg att Siv driver sin ”sak” hårt,¹⁰⁹ vilket naturligtvis kan upplevas både som att hon är ivrig och att hon är aggressiv.

Olika slutsatser från studenter och lärare

I två fall drar de båda grupperna slutsatser som är oförenliga. Det gäller dels Håkans roll som ifrågasättare och dels diskussionen mellan Cecilia och Siv. När det gäller Håkans ifrågasättande uppmärksammar lärarna att han har hög status i gruppen, att alla lyssnar, men man tolkar det huvudsakligen negativt och i könstermer, medan studenterna i stort sett är positiva till att han ifrågasätter deras diskussion.

Lärargruppen noterar att Håkan ca 12.33 gör ett uttalande som stannar upp processen, och ca 12.38, när utdraget till text 2 börjar, återkommer Håkan och ifrågasätter om de gör rätt (1:1). Utifrån texten kan vi konstatera att han driver frågan om vad som är fakta respektive förtrogenhet; först återkommer han med sin invändning flera gånger (1:13, 1:22 & 1:27), sedan deklarerar han sin egen åsikt (1:29) och till sist föreslår han att man löser problemet genom att hålla sig till rektanglar (1:34 & 1:36). Vid två tillfällen blir han avbruten och fullföljer aldrig meningen (1:16 & 1:29), vid ett tillfälle avbryter han själv (1:22) men följs upp av Yvette (1:24), och vid två tillfällen får han upprepa vad han sagt på uppmaning av Siv (1:28) respektive Yvette (1:35).

Redan i den första loggen uttrycker Yvette sin uppskattning över att deras diskussioner blivit tydligare och preciserar vad hon menade: ”vi har börjat att ifrågasätta varandra mer”. I sin andra

¹⁰⁹ *Studentloggböcker* 1998-05-13, Annika.

logg tilldelar hon honom uppskattande rollen som den som håller dem på spåret med sina inlägg.¹¹⁰

Det visar sig också att Yvette ansluter sig till Håkans ståndpunkt, som hon formulerar så här: ”Alltså jag vill också ha nån form av eh... fakta för sig.” (1:33) I text 2, ca 14 minuter senare, tar Annika upp faktafrågan på nytt. Då konkretiserar Cecilia frågan och utgår från Håkans förslag om att hålla sig till en rektangel (2:2), varpå Håkan konstaterar att det nog var så han tänkte (2:8). När Cecilia kommenterar den diskussionen i sin andra logg känner hon sig nöjd för att hon ”avgränsade faktabiten”, d.v.s. precis det som Yvette avsåg. Därmed satte hon punkt för den diskussion som Håkan påbörjade ca 20 minuter tidigare.

Med detta vill jag naturligtvis inte hävda att lärargruppen har fel, att det inte kan vara negativt med ”bomber” och att det inte finns ett könsmonster, och inte heller att det här utdraget skulle vara representativt, utan bara att den här texten ger en mer nyanserad bild. I just den här delen av HL7 tycks Håkan både initiera diskussionen, driva frågan, lyssna av diskussionen och följa upp diskussionen.

När det gäller diskussionen mellan Cecilia och Siv uppfattas även den på olika sätt i de båda grupperna; medan lärarna ser Siv som kunnig men destruktiv och anser att svaret rinner ut i sanden, tycker studenterna att diskussionen är spontan och konstruktiv. Siv tillstår i sin andra logg att hon som ”mattemänniska” är lite irriterad över att de ”inte kommer någon vart” men Cecilia anser uttryckligen att det är en bra diskussion. ”Den gav mig mycket. Både då och nu”, skriver hon.

Av text 2 framgår Cecilias strävan efter att avgränsa och konkretisera. Hon utgår från Håkans avgränsning till en rektangel (2:2 jfr m. 1:34 & 1:36)), frågar sig hur man ska förklara för eleverna hur de ska räkna ut arean (2:17 & 2:23), och kommer fram till att eleverna inte behöver så mycket fakta för att räkna ut det själv (2:36, 2:44 & 2:48). På vägen dit bemöts hon av Siv på några avgörande punkter. Cecilia hävdar till en början att eleverna måste få veta att de ska använda sig av multiplikation (2:2, 2:4 & 2:11), och

110 Samma uppskattning från Yvette kommer f.ö. fram på videobandet mellan Håkans båda uttalanden (12.34 & 12.38), i ett avsnitt som ej medtagits här, när Håkan ifrågasätter sitt eget ifrågasättande med att han ”kanske bara snurrar till det” men Yvette svarar: ”-Nä, men jag tycker det är bra när du snurrar till det.”

Siv invänder mot detta med ett: ”-Varför?” (2:12) Detta beskriver lärargruppen som ”mothugg”. Därefter anknyter Siv till vad Annika tidigare sagt och menar som svar på frågan att eleverna bara behöver veta dels att det handlar om en begränsad yta och dels att det inte bara gäller omkretsen utan också det som är inuti omkretsen (2:24 & 2:26). Slutligen klargör Siv i myndig ton hur läraren absolut *inte* ska göra (2:28). Förmodligen är det avsett som en parodi på hur lärare gjorde förr, men även detta kan förstås uppfattas som ett mothugg, som aggressivt eller överlägset.

Under diskussionen tar Cecilia intryck av vad Siv säger. Hon upprepar vad Siv sagt om ”begränsat område” (2:38 jfr m. 2:24), omkretsen (2:42 jfr m. 2:24 & 2:26) och att eleverna ”provar sig fram” (2:48 jfr m. 2:10). Det betyder att hon modifierar sin ursprungliga inställning till vad eleverna behöver veta för att räkna ut arean, men samtidigt, som hon själv konstaterar i sin andralogg, att de lyckades avgränsa faktadelen. Sivs iver att förklara ”mattetermer” uppfattas inte av Cecilia som överlägset, negativt eller destruktivt, och Yvette skriver uppskattande: ”Hon kom med många svar och var väldigt rakt.”¹¹¹ Det ligger nära till hands att tolka gruppens uppskattning av både Håkans ifrågasättande och Cecilias och Sivs ”raka” diskussion som exempel på det diskussionsklimat som Yvette karakteriserar i sin förstalogg med orden: ”vi har börjat ifrågasätta varandra mer”. Utifrån det perspektivet kan man inte, som lärarna gör, hävda att diskussionen är destruktiv eller att svaret på den ursprungliga frågeställningen rinner ut i sanden, utan måste snarare se den som resultatet av en konstruktiv utvecklingsprocess, där gruppen tycks acceptera att man måste ifrågasätta också det till synes självklara.

Slutsatser och diskussion

När jag nu summerar vad jag kommit fram till börjar jag bakifrån med de precisa och detaljerade resultaten av textanalysen, för att sedan gå över till att diskutera allmänna synpunkter på jämförelserna, beskrivningarna, transkriptionerna, metoderna och syftet. Avslutningsvis funderar jag kring några principiellt framkomliga vägar i den fortsatta bearbetningen av materialet.

111 *Studentloggbocker* 1998-05-13, Yvette.

Av de sju punkter som diskuteras och som jag finner belägg för i textanalysen visar det sig att alla utom en handlar om vilka roller studenterna spelar i gruppdiskussionen: Hanna har ordföranderollen, Håkan är ifrågasättaren, Annika och Cecilia står för konkretionen, Annika ställer ”dumma frågor”, Ann-Christin spinner vidare, och Siv och Ann-Christin är drivande men har en tendens att avbryta. Av dessa roller problematiseras Håkans ifrågasättande, eftersom lärarna menar att han stannar upp grupprocessen medan studenterna anser att han håller dem på rätt spår. En närmare titt på de aktuella textavsnitten ger emellertid studenterna stöd för att Håkan aktivt medverkar till att föra diskussionen framåt och lösa uppgiften. När det gäller konkretionen kan man notera att det är Annika, Siv och Cecilia som mest använder sig av händerna i den här diskussionen, och när det gäller tendensen att avbryta kan man lägga märke till att Annika upplever deras sätt att avbryta väldigt olikartat.

Den sjunde och sista punkten i textanalysen handlar om diskussionen mellan Cecilia och Siv, vilken upplevs på olika sätt av de båda grupperna. Även här kan man finna stöd i texten för studenternas åsikt att diskussionen är konstruktiv och leder fram till en konkret avgränsning av faktabegreppet i just den här undervisningssituationen. Däremot tycks det uppenbart att Sivs irritation i kombination med hennes invändningar och förklaringar kan uppfattas negativt. Cecilia gjorde inte det, men lärarna gjorde det och får stöd i Annikas beskrivning av Sivs sätt att argumentera för sin ”sak”.

Såväl de förhållandevis utförliga loggboksbeskrivningarna som de systematiska jämförelserna mellan loggböckerna kunde säkert kortats ner och koncentrerats, t.ex. genom att stryka det som inte följs upp. Men samtidigt är det viktigt för kvalitetskontrollen ”att redogöra för tillvägagångssättet i analysprocessen”. Giorgi går som nämnts så långt att det centrala kriteriet på kvalitativ forskning enligt honom är ”att en läsare som anlägger samma synvinkel som forskaren också kan se vad forskaren såg”. Problemet är förstås *hur mycket* jag behöver visa av vad jag ser för att läsaren ska kunna se detsamma. Frågan är också *vad* som behöver beskrivas för att läsare ska acceptera en generell beskrivning.

Den skriftspråksanpassade och förenklade transkriptionen fyller i stort sett sin funktion i den här uppsatsen. Men det finns förstås också brister. Eftersom jag inte återger exempelvis samtidigt tal, blir det svårare att tydligt återge Ann-Christins sätt att ”spinna

vidare” och exemplifiera Ann-Christins och Sivs tendens att avbryta. Ett annat problem är bildens frånvaro i texten. Ett datorprogram, som kan kombinera ljud och bild med transkriptionen under hela samtalsanalysen, borde göra det möjligt att levandegöra även det visuella skeendet i texten, t.ex. i form av metakommentarer.

Lärargruppen har exempelvis varit inne på kroppsspråket och på några ställen i texten har jag angivit att studenterna använder händerna på olika sätt. En tredje brist är de endast sporadiska noteringarna om uppbackningar och annat stödjande tal. Ur ett analyserande lyssnarperspektiv är transkriptionerna därför inte tillfredsställande, men ur ett läsarperspektiv skulle det kanske räcka med några tydliga och talspråksanpassade exempel som utgångspunkt för en generaliserbar beskrivning.

Metodiskt har jag överraskats av trianguleringens förmåga att förena närhet med distans, närheten i de enskilda informanternas subjektiva beskrivningar och distansen i gruppens olikartade beskrivningar. Att se hur de olika beskrivningarna från studenterna och lärarna kunde sammanfalla i en möjlig helhetsbild tillhör höjdpunkterna i analysarbetet. Analysarbetet har också pekat på kontextens betydelse för att förstå gruppens utvecklingsprocess. En del av skillnaden mellan de båda gruppernas uppfattning av diskussionen mellan Cecilia och Siv kan säkert förklaras så. En annan del skulle förmodligen kunna förklaras av en närlyssning till bandinspelningen som gjordes den 25 april, men det ryms tyvärr inte inom ramen för denna uppsats. En lika betydelsefull och avgörande faktor för förståelsen är hur representativt texturvalet är för helheten. I den föreliggande videotexten är t.ex. handledaren inte representerad alls, medan det är sannolikt att Ann-Christin och kanske Margaretha är underrepresenterade samt att både Håkan och Cecilia är mer aktiva än vanligt.

Ett av syftena med den här uppsatsen var att distansera och verifiera genom triangulering. För min egen del är det uppenbart hur nära jag ligger studenternas beskrivningar som grupp betraktat och vilken ”draghjälp” jag fått av lärarnas ”annorlunda” beskrivningar. Men det är också tydligt hur studenterna i sin andra logg är betydligt mer detaljerade och precisa i sina beskrivningar än både vad de är i den första loggen och vad lärarna är efter observationen av samma avsnitt. Därför framstår videokonfrontationen som en värdefull metod att verifiera det som bara fanns som en antydning i den första loggen eller i mitt huvud. Det betyder också att olika former av feedback från informanterna kring centrala avsnitt kan

vara en framkomlig väg för att senare i analysprocessen verifiera betydelsefulla beskrivningar.

I det fortsatta arbetet med analysen och bearbetningen av materialet är informanttrianguleringen av avgörande betydelse för att kategorisera gruppens samtalsmönster ur ett lyssnarperspektiv. Till loggböckerna kommer då också andra dokument av olika slag, individuella intervjuer och förnyade observationer av de handledda basgruppsmötena genom videoupptagningarna. Min strategi blir att med hjälp av informanternas beskrivningarna söka den empiriska grunden till en karaktäristik som är början till kriterier för vad som är och inte är en god lyssnare i en gruppdiskussion av det här slaget.

Listening looks easy, but it's not simple.
Every head is a world.

Kubanskt ordspråk

Referenser

Litteratur:

- Hellspång, Lennart & Per Ledin, 1997, *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarrick, Arne & Olle Josephson, 1988, *Från tanke till text*. Lund: Studentlitteratur.
- Ledin, Per, 1997, "Med det nyttiga skola vi söka att förena det angenäma..." *Text bild och språklig stil i veckopressens föregångare*. Svensk sakprosa nr 14. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Miles, M.B. & A.M. Huberman, 1994, *Qualitative data Analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Nationalencyklopedin* (1989 - 1996). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Kvale, Steinar, 1997, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, Sharan B., 1994, *Fallstudien som forskningsmetod*. Översättning av Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin, 1996, *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallén, Göran, 1996, *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur. 2:a uppl.

Undersökningsmaterial (i författarens ägo):

- Loggboksanteckningar* 1998-02-13, 1998-04-25 och 1998-05-13.
- Protokoll* 1998-02-13.
- Studentloggböcker* 1998-02-13 och 1998-05-13.
- Videoinspelning*, tidkodad kopia av ett avsnitt ur HL7 (1998-02-13).

4 Lyssnande och intertextualitet¹¹²

Ordet är outtömligt i sin dialogiska rikedom.

Mikhail M. Bakhtin i *Det dialogiska ordet*, 1991.

Inledning

Bakgrund och material

Under läsåret 1997/98 samlade jag in data bestående av bl.a. sju videoinspelade och handledda gruppsamtal under en termin med blivande grundskollärare 1-7 ungefär mitt i deras utbildning. Föreliggande textexempel består av utdrag ur dessa handledda samtal mellan lärarkandidaterna om undervisning. Samtalen gäller främst elevers läs-, skriv- och matematikutveckling. Handledaren (HL) och de åtta studenterna i undersökningsgruppen kallas: Gun (HL), Håkan, Cecilia, Annika, Yvette, Ann-Christin, Margaretha, Hanna och Siv.

Problem och syfte

Syftet med mitt avhandlingsarbete är att fokusera på aspekten lyssna i svenskämnet och lyssnandet i klassrummet. Det didaktiska perspektivet handlar om hur eleverna i klassrummet i den kommunikativa interaktionen med läraren, varandra och olika texter konstruerar sin kunskap och sitt eget lärande ur ett lyssnarperspektiv. I det inspelade materialet försöker jag beskriva mönster som säger något om de studerandes lyssnande. Ett av problemen är emellertid att finna språkliga och litterära begrepp som kan tänkas vara fruktbara i en studie av det här slaget. Syftet med den här uppsatsen är därför att pröva användbarheten i det litterära

112 Adelman, Kent, 1999, *Lyssnande och intertextualitet i videotexter om undervisning*. Uppsats i svenska med didaktisk inriktning vid Lärarutbildningen. Malmö: Institutionen för metod och ämnesteorier, Malmö högskola.

begreppet intertextualitet på en undervisningskontext som inte bara omfattar skönlitteratur.

Metod

”Det finns ett komparativt element i alla intertextuella studier, en jämförelse mellan två eller flera texter”, skriver Anders Olsson (1998)¹¹³ Men det finns också några väsentliga skillnader mellan traditionell komparatism och intertextualitet. Den kanske viktigaste skillnaden ligger i de båda metodernas olika tanketraditioner, där positivistisk komparatism präglas av orsakstänkande och reduktionistisk påverkansforskning medan det moderna dialogiska tänkandet, som Bakhtin m.fl. företräder, karaktäriseras av ett mer dynamiskt förhållande mellan föregångare, text och läsare. Konventionella komparatister koncentrerar sig på källforskning, medan intertextualister vänder sig lika mycket framåt, mot textens nya kontexter, som bakåt, mot textens upprinnelse och förflutna. Det är ett av skälen till att t.ex. en intertextualist som Kristeva istället för påverkan använder den freudianska termen överföring, eller transposition efter franskans *transposition*, när en text förvandlas och får en ”ny artikulation” i sin nya kontext.¹¹⁴ Detta pekar också på en annan väsentlig skillnad gentemot traditionell litterär komparation, nämligen att intertextualiteten är nära förknippad med läsoplevelsen, vilket får Olsson (1998) att konkludera: ”Intertextualitet är inte bara en metod att jämföra två texter utan ett villkor för vårt sätt att läsa och uppfatta litterära verk.”¹¹⁵ Jag avser alltså att använda intertextualitet som ett metodiskt begrepp.¹¹⁶

Avgränsning och uppläggning

Man kan naturligtvis fråga sig vad som menas med begrepp som ”lyssnande”, ”intertextualitet”, ”videotexter” och ”undervisning”. Men för mina syften med den här texten nöjer jag mig med att konstatera, att jag utifrån ovan nämnda undervisningskontext söker efter mönster som säger något om de studerandes lyssnande

113 Olsson, Anders, 1998, ”Intertextualitet, komparation och reception”, s. 55.

114 Olsson, Anders, 1998, ”Intertextualitet, komparation och reception”, s. 52f.

115 Olsson, Anders, 1998, ”Intertextualitet, komparation och reception”, s. 63.

116 Jfr Anders Olssons synpunkt på begreppets användbarhet i not 128.

genom att pröva användbarheten i det litterära begreppet intertextualitet, vilket jag återkommer till nedan. Däremot ska jag något kommentera begreppet "videotext".

I *Vägar genom texten* (1997) diskuterar Hellspong och Ledin vad som utmärker en text.¹¹⁷ De konstaterar att en text är kommunikativ, intentionell, verbal, stabil, koherent, konventionell och kreativ. Utan att närmare gå in på varje kriterium vill jag bara påpeka att en videotext i det här sammanhanget kan sägas utgöra en blandform mellan det talade och det skrivna, där det flyktiga talet görs stabilt genom en videoupptagning.

Modern receptionsforskning sker ofta inom ramen för ett brett textbegrepp, som förutom litteratur inkluderar film- och mediatexter,¹¹⁸ och den franske filosofen Ricoeur definierar text på följande sätt: "Text kallar vi all diskurs (´discours´) som fixerats genom skriften (´écriture´)."¹¹⁹ Elmfeldt (1997) anser dessutom att även själva undervisningen kan framstå som en text.¹²⁰ Jag menar således att begreppet "videotext" faller inom ramen för ett vidgat textbegrepp.

Med begreppet "videotext" kommer jag här att mena vart och ett av de sju inspelade gruppsamtalen, vilket betyder att de här reviderade textexemplen är hämtade från videotext I-VII.

I det följande ämnar jag först introducera intertextualitetsbegreppet och diskutera intertextuella relationer, för att sedan undersöka den intertextuella kontexten med textutdrag från videotexterna och slutligen diskutera mina slutsatser.

Intertextualitetsbegreppet

Ordet "intertextualitet" kommer från latinets *i'nter*, "(e)mellan", och *te'xtus*, väv(nad) eller text. Prefixet har innebörden "mellanliggande" och begreppet betyder alltså ungefär "mellantextlighet", d.v.s. avser ett förhållande mellan texter. Termen är litteraturteoretisk och anger att varje enskilt litterärt verk i princip är invävt i en, medveten eller omedveten, dialog med andra texter. Hela litteraturhistorien kan då ses som ett enda stort samtal mellan förfat-

117 Hellspong, Lennart & Per Ledin, 1997, *Vägar genom texten*, s. 30-38.

118 Malmgren, Lars-Göran, 1997, *Åtta läsare på mellanstadiet*, s. 74.

119 Ricoeur, Paul, 1992, "Vad är en text?" i *Från text till handling.*, s. 32.

120 Elmfeldt, Johan, 1997, *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm: Symposion. S. 17.

tare, läsare och texter, där litteraturens frågor och svar, reaktioner och motreaktioner, kontraster och jämförelser, lån och anspelningar, relationer och beroenden, aktivt bidrar till att forma vår västerländska tradition och vårt kulturarv. Långt innan begreppet "intertextualitet" blev aktuellt tillämpade t.ex. poeter som T.S. Eliot i *The Waste Land* (1922) och Gunnar Ekelöf i *En Mölna-elegi* (1960) en citat- och allusionsteknik som visade på medvetenheten om det intertextuella beroendet i litteraturhistorien.¹²¹

Själva termen "intertextualitet" skapades emellertid först 1966 av Julia Kristeva i en artikel om den sovjetiske språkfilosofen och litteraturforskaren Michail Bakhtin (1895-1975).¹²² Bakhtin kallade sin textanalys translingvistisk och kritiserade bl.a. Ferdinand de Saussure för att han prioriterade språkssystemet (langue) och det synkrona på bekostnad av språkbruket (parole) och det diakrona. Istället menade Bakhtin att alla texter ("utterances") är dialogiska och att språket är ett viktigt medel för att påvisa sociala och historiska motsättningar, konflikter och förändringar. Bakhtin hade således en dynamisk syn på både samhälle och språk.

Bakhtins dialogiska tänkande ligger nära Hans-Georg Gadammers hermeneutik och den israeliske religionsfilosofen Martin Bubers dialogiska princip. Hos Bakhtin kännetecknas såväl det muntliga som litterära språket av polyfoni, mångstämmighet, och det är först som en del av vår kulturs kör av röster som den enskilda rösten kan uppfattas och förstås. Bakhtin använder sig också av metaforen "de bebodda orden" för att hävda tanken att alla ord som vi använder har ingått i ett tidigare sammanhang.¹²³ Denna dialogiska aspekt på varje utsaga karakteriserar Tzvetan Todorov på följande sätt:

Antingen vi vill det eller inte tar varje framställning upp en dialog med tidigare framställningar över samma ämne, liksom med kommande framställningar vilkas reaktioner den anar och föregriper. Den individuella rösten låter

121 Enligt Kjell Espmark, 1985, tas ett närmare studium av intertextualiteten hos Gunnar Ekelöf upp i Anders Olssons akademiska avhandling *Ekelöfs nej*, Stockholm 1983, s. 17f. och passim.

122 Enligt Kjell Espmark, 1985, skedde detta i artikeln "Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman" i *Critique* 23, 1967 s. 440f.

123 Enligt Anders Olsson och Mona Vincent, 1984, är citatet hämtat ur Tzvetan Todorovs bok *Mikhail Bakhtine, Le principe dialogique*, 1981, s. 89.

sig uppfattas bara då den integreras i en sammansatt kör av andra röster som redan är närvarande.¹²⁴

Det är denna bakhtinska syn på flerstämmighet och litterär intersubjektivitet som bl.a. Julia Kristeva, Roland Barthes och Tzvetan Todorov utvecklade till tanken om litteraturens ”intertextualitet” och som sedan Michael Riffaterre och Gérard Genette har vidareutvecklat och preciserat.

Enligt den bulgariska/franska lingvisten och semiotikern Kristeva kan ingen litterär text betraktas som ett isolerat fenomen utan måste ses som en ”mosaik av citat”¹²⁵, där ordet är riktat lika mycket framåt mot sin läsare som bakåt mot sitt ursprung. Det handlar alltså inte enbart om textens dialog med tidigare texter utan även om textens dialog med läsarens språkvärld och den aktuella kontexten. Med begreppet intertextualitet vänder sig Kristeva därmed mot traditionellt komparativa positivistiska och mot litteraturvetenskapens ensidiga sökande efter källor. Även Roland Barthes delar denna syn på intertextualitet:

Det intertextuella, som består i att varje text har ett mellanhavande med en annan text, får inte förväxlas med textens ursprung; att söka efter ett verkets ’källor’ eller ’influenser’ är att tillfredsställa myten om härkomsten; citaten av vilka en text är gjorda är anonyma, omöjliga att spåra och icke desto mindre redan lästa [’déjà lues’] – de är citat utan citationstecken.”¹²⁶

Intertextuella relationer

Oavsett om vi talar om ”de bebodda orden”, som Bakhtin, en ”mosaik av citat”, som Kristeva eller ”citat utan citationstecken” som Barthes, så är frågan om vi säger så mycket mer om begreppet intertextualitet än att vi kan betrakta ord och texter på det här viset. Därmed ger vi uttryck för ett synsätt, men knappast någon förklaring. Eller som filosofen Wozzley formulerar det i ett annat

124 Espmark, Kjell, 1985, ”Dikt i dialog”, s. 20. Citatet är enligt Espmark hämtat från Tzvetan Todorovs bok *Mikhail Bakhtine, Le principe dialogique*, 1981, s. 8.

125 Olsson, Anders, 1998, ”Intertextualitet, komparation och reception”, s. 52.

126 Barthes, Roland, 1993, ”Från verk till text”, s. 384. Denna text, ”De l’Œuvre au Texte”, stod ursprungligen att läsa i *Revue d’esthétique*, 1971:3, s. 225-232. Den svenska översättningen: *Kris*, nr. 28, 1984.

sammanhang: "But this is metaphorical talk, and to *explain* by metaphor is not to explain at all."¹²⁷

Många termer, som exempelvis "ideologi" och "kultur", har dessutom en tendens att bli så vaga och vida att de omfattar och förklarar allt och ingenting. Om hela litteraturhistorien ses som ett enda stort samtal mellan författare, läsare och texter, d.v.s. om allting är intertextualitet, så anlägger vi visserligen ett perspektiv på litteraturhistorien, men som metodiskt begrepp kan man fortfarande tveka om dess faktiska användbarhet.¹²⁸

När begreppet intertextualitet används av teoretiker som Bakhtin, Barthes eller Derrida handlar det om ett generellt synsätt som hävdar att vi inte skulle kunna förstå ord och texter om vi inte förutsatte andra ord och texter. Derrida har t.ex. utgått från Ferdinand de Saussures tanke, att villkoret för språklig mening är den fixerade relation ett tecken har till de andra tecknen i språksystemet, och vidareutvecklat den på följande sätt:

Såväl i den talade framställningen som i den skrivna framställningens ordning är det omöjligt för ett element att fungera som tecken utan att hänvisa till ett annat element, som självt helt enkelt inte är närvarande. Detta hopkedjande gör att varje element – fonem eller grafem – bildas utifrån dess spår av de andra elementen i kedjan eller systemet. Detta hopkedjande, denna väv, är texten, som endast frambringas i omvandlingen av en annan text.¹²⁹

Intertextualitet blir då helt enkelt det som gör en text begriplig för någon annan, det stora, nationella och internationella, bakgrundsbruset av röster i rymden kring texten som gör det möjligt att urskilja och förstå den enskilda rösten.

För att få ett metodiskt användbart begrepp måste vi emellertid söka oss neråt i abstraktionsnivåerna, från det allmänna och generella till det mer speciella och specifika. Både inom litteratur- och språkvetenskap har det gjorts olika försök att systematisera inter-

127 Woolley, A.D., 1967, "Universals" i *Encyclopedia of Philosophy*, vol. 8, s. 199.

128 Anders Olsson, 1998, skriver t.ex. i "Intertextualitet, komparation och reception", s. 51: "Som perspektiv har det en större räckvidd än som ett rent metodiskt begrepp i samtida litteraturvetenskap, och det finns skäl att inledningsvis påminna om detta."

129 Olsson, Anders, 1998, "Intertextualitet, komparation och reception", s. 62. Detta citat är enligt Olsson ur Jacques Derridas *Positions*, 1972.

textuella relationer till en användbar analysmodell. Jag har hittills blivit bekant med fyra sådana försök, två litteraturvetenskapliga och två språkvetenskapliga. Inom litteraturvetenskap har dels Anders Olsson (1998) gjort några distinktioner, som ger en överblick över samtidens intertextuella forskning, och dels Kjell Espmark (1985) sammanfattat Gérard Genettes omfattande översikt av intertextuella relationer, och inom språkvetenskap har Norman Fairclough (1996) utvecklat en analysmodell som sedan Per Ledin (1997) strukturerat och kompletterat. I det följande ska jag referera dessa fyra källor.

Anders Olsson (1998)

I en uppsats om ”Intertextualitet, komparation och reception” redogör Olsson (1998) bl.a. för åtta distinktioner som var och en består av ett motsatspar:¹³⁰

- **Starka/svaga samband**

Traditionell komparativ forskning skiljer mellan genetisk komparation, som söker etablera ett starkt orsakssamband mellan två led, och illustrativ komparation, som belyser ett förhållande med hjälp av likheter och olikheter. ”Den förra ger oss ny kunskap, den senare ett perspektiv som kan ge oss nya läsarter”¹³¹, säger Olsson, och båda metoderna är lika viktiga i det intertextuella studiet.

- **Explicita/implicita samband**

Motton, plagiat, allusioner och direkta citat är kända exempel på explicit intertextualitet hos författare som hänvisar till andra texter och författare. Olsson reserverar också termen ”dialogiska relationer” för dessa medvetet övertagna texter. Men Olsson påpekar att det implicita sambandet kan rymma det starkaste beroendet och hänvisar bl.a. till Bakhtins påstående att litterär flerstämmighet ofta utmärks av en dold polemik. Olsson nämner också Vilhelm Ekelund som exempel på det förra och Gunnar Björling på det senare.

130 Referat av Olsson, Anders, 1998, ”Intertextualitet, komparation och reception”, s. 58-65.

131 Olsson, Anders, 1998, ”Intertextualitet, komparation och reception”, s. 58.

- **Avsedda/icke-avsedda samband**
Här påpekar Olsson det självklara men ofta förbisedda faktum att vi inte kan lita på vad författaren hävdar när det gäller intertextuella relationer.
- **Vänskapliga/antagonistiska samband**
När det gäller en diktares känslomässiga relation till sina föregångare menar Olsson att det komparativa studiet måste kompletteras med psykologiska och sociologiska studier.
- **Inom- och mellanspråkliga samband**
Här handlar det om det traditionella komparativa studiet av sambandet inom och mellan olika nationallitteraturer, vilket naturligtvis förutsätter goda språkkunskaper. Olsson menar exempelvis att den litterära modernismen i Sverige är otänkbar utan ett intensivt utbyte med engelska, franska, tyska och spanska föregångare.
- **Manliga/kvinnliga samband**
Olsson anger Harold Blooms kanon som exempel på ett ensidigt perspektiv när det gäller såväl kultur och språk som kön. Dessutom ställer han frågan om intertextuella samband är könsbestämda, om hur kvinnlig intertextualitet i så fall ser ut samt om inte den konstnärligt intressantaste formen av överföring är transsexuell.
- **Generella/specifika samband**
Den generella formen av intertextualitet, sådan den framstår hos exempelvis Bakhtin och Barthes, gör det omöjligt för forskaren att komma åt en bestämd text. Istället bör man då söka efter specifika dialogiska samband. Här hänvisar Olsson till Espmark (1985), som talar om en mer begränsad dialogisk relation och menar att det krävs både "ett kvalificerat samband" och "ett tydligt mått av intention".¹³² Dessutom kan det enligt Olsson finnas specifika samband som är exempel på "icke-dialogiska relationer":

¹³² Espmark, Kjell, 1985, "Dikt i dialog", s. 27.

Man kan nämna bruk av klichéer eller annat material som inte är bundet vid en viss upphovsman; bruk av olika topoi, arketyper, mytem eller övergripande former och genrer; parodisk eller grotesk omvandling av texter som inte alltid har identifierbara förlagor (Bibeltexter, liturgier, kultiska eller rituellt förankrade texter); dolda försvar eller förvandlingar av föregångare på ett omedvetet plan, vilket framträder i texten som överdrifter, ironier, avvikelser eller förtiganden.¹³³

- **Aleatoriska/obligatoriska samband**

Olsson pekar på tre metodiska ansatser. Roland Barthes representerar den subjektiva slumpen (den förra) och Riffaterre insisterar på möjligheten av en korrekt läsart (den senare), medan den läsarorienterade Konstanzskolan, med bl.a. Hans-Robert Jauss och Wolfgang Iser, kan sägas medla mellan ytterligheterna. Iser talar t.ex. om ”textens repertoar”, som å ena sidan endast existerar i läsarens medvetande men som å den andra samtidigt är historiskt förankrad. ”Om Barthes har problem att verifiera sin associativt fria form av intertextualitet”, konkluderar Olsson, ”har Riffaterre svårigheter att förklara förekomsten av stridande tolkningar av en och samma text.”¹³⁴

Kjell Espmark (1985)

Gérard Genette genomför i sitt stora verk *Palimpsestes*¹³⁵ (1982) ett försök till en klassifikation av intertextualitetens olika former. Med en bred exempelsamling, från mer generella till mer specifika intertextuella samband, gör han en grovindeling i följande fem olika typer av transtextuella relationer:¹³⁶

- **Intertextualitet**

Genette reserverar termen ”intertextualitet” för mer begränsade relationsformer som citat, plagiat och allusion. Hit hör då både Kristevas ”transpositioner” och Riffaterres intertextuella ”spår”.

133 Olsson, Anders, 1998, ”Intertextualitet, komparation och reception”, s. 63.

134 Olsson, Anders, 1998, ”Intertextualitet, komparation och reception”, s. 64.

135 Eftersom pergament var ett dyrbart material skrapade man ibland bort texten på äldre handskrifter för att kunna använda dem igen. Sådana handskrifter kallas för palimpsester.

136 Referat av Espmark, Kjell (1985), ”Dikt i dialog”, s. 22.

- **Paratextualitet**
Till paratextualiteten räknar Genette textens hela ramverk, med förhållandet till titel, underrubrik, mellanrubriker, förord, efterskrifter o.s.v.
- **Metatextualitet**
En tredje typ av relation handlar om kritikens förhållande till texten, d.v.s. kommentarens relation till sitt objekt.
- **Arketextualitet**
Den fjärde kategorin avser förhållandet till övergripande kategorier av framställning, som roman, essä och poesi, eller m.a.o. genrebestämningar.
- **Hypertextualitet**
Den sista relationstypen definieras som ”varje relation som förenar en text B (hypertexten) med en tidigare text A (hypotexten) på vilken den ’ympats’ på ett annat sätt än kommentarens.”¹³⁷ Genette nämner som exempel att Vergilius *Eneid* och Joyces *Ulysses* är hypertexter på en och samma hypotext, nämligen *Odysséen*.

Fairclough (1996)

Fairclough skiljer i *Discourse and Social Change* (1996) mellan dels två olika slag av intertextualitet och dels tre olika typer av intertextuella relationer inom varje slag av intertextualitet:

- **Manifest intertextuality**
Det ena slaget av intertextualitet kallar Fairclough för ”manifest intertextuality” och definierar som ”the explicit presence of other texts in a text”.¹³⁸ Manifest intertextualitet betyder således att en annan text är explicit närvarande i den aktuella texten och att detta är språkligt markerat på ett tydligt sätt, t.ex. genom citattecken. Fairclough diskuterar också direkt och indirekt diskursrepresentation, underförstådda förutsättningar, negationer, metadiskurs och ironi.

¹³⁷ Espmark, Kjell (1985), ”Dikt i dialog”, s. 22.

¹³⁸ Fairclough, Norman, 1996, *Discourse and Social Change*, s. 10.

- **Interdiscursivity/constitutive intertextuality**
Det andra slaget av intertextualitet, ”interdiscursivity”, är enligt Fairclough ”the constitution of a text from a configuration of text types or discourse conventions”, där sådant som gener, aktivitetstyper, stilar och diskurser är olika exempel på diskurskonventioner.¹³⁹
- **Different modes of intertextual relations**
Inom båda slagen av intertextualitet menar Fairclough att det finns tre typer av intertextuella relationer.
 - a. ”Sequential intertextuality” innebär att olika slags texter eller diskurser alternerar inom en och samma text.
 - b. ”Embedde intertextuality” betyder att en text eller diskurs innefattas i och bara är tillgänglig genom den aktuella texten.
 - c. ”Mixed intertextuality” medför att en text eller diskurs blandas så att olika hybridformer uppstår.

Per Ledin (1997)

Ledin följer Fairclough men strukturerar hans varierande termer under två svenska termer och kompletterar hans modell med både ett synkront och ett diakront tidsperspektiv:

- **Textsamspel**
Det som Fairclough med olika termer kallar för ”manifest intertextuality”, ”intertextuality” och ”chain-relations” benämner Ledin textsamspel, eftersom det gäller faktiska, fysiskt existerande texter.
- **Normsamspel**
Faircloughs ”interdiscursivity”, ”constitutive intertextuality” eller ”choice-relations” kallar Ledin istället för normsamspel. Här är intertextualiteten mer abstrakt eftersom det gäller relationer mellan olika slags diskurstyper eller textnormer.

¹³⁹ Fairclough, Norman, 1996, *Discourse and Social Change*, s. 10.

- **Synkron intertextualitet**
Den synkrona intertextualiteten handlar om ”de dialogiska relationer som en bestämd text eller genre aktualiserar vid en viss tidpunkt”.¹⁴⁰
- **Diakron intertextualitet**
Den diakrona intertextualiteten handlar om ”hur de dialogiska relationerna utvecklas över tid”.¹⁴¹ Ledin menar t.ex. att en genres intertextualitet kan bli mer eller mindre komplex med tiden.

Därmed har jag presenterat fyra olika försök att organisera intertextuella relationer i analysmodeller. I nästa avsnitt avgränsar jag vilka relationsbegrepp i den intertextuella kontexten som är användbara för mina syften med den här uppsatsen, ger ett antal exempel från videotexterna samt gör en sammanställning (se tab. 3, s.90) med några kommentarer.

Den intertextuella kontexten

De textexempel som presenteras här kan naturligtvis bara förstås till fullo i det vidare sammanhang som utgörs av hela undervisningskontexten. Att tolka studenternas yttranden i videotexterna innebär bl.a. att i stor utsträckning referera till andra texter inom undervisningskontexten, d.v.s. att upprätta intertextuella relationer till såväl skönlitteratur och kurslitteratur som lektioner, diskussioner och föreläsningar. I denna väv av relationer uppstår då ett intertextuellt rum, där många röster från olika texter och olika tidpunkter kommer till tals.

Begreppet ”kontext” betyder bokstavligen ”tillsammans med texten”. Men i det här sammanhanget ska jag inte närmare presentera eller diskutera varken situationskontexten eller den samhälleliga kulturkontexten, utan koncentrera mig på den intertextuella kontexten, d.v.s. textens samband med andra texter. Därför

140 Ledin, Per, 1997, ”Med det nyttiga skola vi söka att förena det angenäma...” *Text bild och språklig stil i veckopressens föregångare*. Svensk sakprosa nr 14, s. 39.

141 Ledin, Per, 1997, ”Med det nyttiga skola vi söka att förena det angenäma...” *Text bild och språklig stil i veckopressens föregångare*. Svensk sakprosa nr 14, s. 39.

är det rimligt att i första hand undersöka öppna intertextuella relationer i form av anföringar, citat, direkta hänvisningar, tydliga allusioner och liknande.

Utifrån de ovan nämnda författarnas distinktioner kring intertextuella relationer skulle det då främst handla om:

- a. starka och explicita samband (enligt Anders Olsson)
- b. Genettes snävare intertextualitetsbegrepp (enligt Kjell Espmark)
- c. ”manifest intertextuality” och ”sequential intertextuality” (enligt Fairclough)
- d. textsamspel, samt synkron och diakron intertextualitet (enligt Per Ledin)

Sammantaget betyder det att jag söker etablera starka intertextuella samband mellan två led, där den talande tydligt hänvisar till eller språkligt markerar ett textsamspel inom en och samma text eller mellan olika texter. Eftersom jag betraktar varje gruppsamtal som en separat text, innebär det också att perspektivet blir synkront när det intertextuella sambandet gäller den aktuella texten, medan det blir diakront när texten samspelar med eller syftar på ett annat undervisningstillfälle eller någon annan samhällsföreteelse.

Någon mera systematisk genomgång av alla videotexterna ryms inte inom ramen för den här uppsatsen. Jag väljer istället att lyssna på tre av videotexterna: den första (HL I), när gruppen är ny, den andra (HL II), när gruppen upplevt några intensiva föreläsningar, och den sista (HL VII), när gruppen befinner sig i slutskedet inför en examination. Det handlar m.a.o. om ett urval nedslag i de tre texterna med korta kommentarer.

Nedslag i tre videotexter

HL I (24/10 –97)

I det första handledda gruppssamtalet har handledaren (HL) naturligt nog en mera framträdande roll när det gäller t.ex. information av olika slag och hur arbetet organiseras, men eftersom mitt arbete är inriktat på studenternas lyssnande avser jag inte att behandla den intertextualitet som HL ger uttryck för.

- Ann-Christin (13:e min.):
 - Det är ordförande som ska kortfattat berätta vad vi har pratat om när man säger träffen är slut. Du sa nån skulle, nån skulle, ja berätta, ja sammanfatta vad, kortfattat vad vi har fått fram.
 - Ann-Christin, som erbjudit sig att vara ordförande första gången, ställer en direkt fråga till Gun (HL). Frågan syftar på den information som Gun ger i början av handledningstillfället och Ann-Christin vill veta om detta ingår i hennes uppgift.
- Margaretha (25:e min.):
 - Sen har jag ett uttryck som jag kom på när jag skrev loggbok i svenska: "kollektiv tankeverksamhet".
 - Här för Margaretha fram ett citat med sin egen loggbok som källa. Det framgår inte huruvida loggboksanteckningen kommer från den här terminens svenskundervisning eller svenskundervisningen under det första läsåret.
- Margaretha (34:e min.):
 - Det vi gjorde på matten idag. När man såg hur de hade räknat ut. Då så... Jag fick ett sånt ljus i alla fall. Man fattar ju inte varför de räknar fel, men det finns ju ofta en tanke bakom.
 - När gruppen diskuterar olika sätt att tänka och förstå hänvisar Margaretha till ett gemensamt undervisningstillfälle samma dag, då de i matematik bl.a. såg en video om barns taluppfattning.
- Ann-Christin (63:e min.):
 - Det vi ska läsa till fredag är "Jag förstår inte ett barr", så skriver hon bland annat om att när barnen själva får svar av

sina kompisar, eller idéer av sina kompisar, så tar de det mer åt sig än när läraren säger det.

I en diskussion om lärarens roll och gruppens betydelse anger Ann-Christin en titel och refererar innehållet i texten, som hon uppenbarligen redan har läst inför ett gemensamt undervisningstillfälle veckan därpå.

- Annika (64:e min.):
-*Gruppen som grogrund*.
När Hanna understryker ”gruppens betydelse” och Ann-Christin upprepar att ”man tar åt sig mer” plockar Annika fram titeln på en av kursböckerna i metodik som slutkläm, varpå alla skrattar.
- Hanna (77:e min.):
-”Gott och blandat”.
Här associerar Hanna till ett känt varumärke i godisbranschen när Cecilia undrar hur man ska rubricera allt det som de har skrivit upp på tavlan under sin brain-storm.

HL II (31/10 -97)

Inför den andra handledningen, som infaller en vecka efter den första, har gruppen bl.a. träffats på egen hand och varit på tre föreläsningar.

- Yvette (16:e min.):
-Typ att vi kör en runda nu och alla säger en, nånting om läsning, som vi ville ha sagt på svenskan, att det hade blivit en diskussion om boken.
Lektionen före HL II har klassen haft svenska och diskuterat läsning utifrån Frank Smiths bok *Läsning*. Här syftar Yvette på ett behov som inte blev tillfredsställt men som gruppen tydligen diskuterat och blivit överens om inför handledningen.
- Annika (20:e min.):
-Men, så stod det på ett ställe i boken att tevereklam är bra, för där visas produkten samtidigt som namnet ska sägas, så de både ser och hör, och ser det skrivet samtidigt.
Annika hänvisar till *Läsning* av Frank Smith.
- Hanna (22:a min.):
-Jag tänker läsa innantill här, som jag har skrivit av boken:

”Ingen som är rädd för att misslyckas med att läsa kan lära sig läsa. Ett säkert sätt att ge barnen läsproblem är att säga att det har det.” Det gav mig en tankeställare.

Hanna hänvisar till samma bok, men läser upp citatet från sina anteckningar.

- Margaretha (27:e min.):
-Jag har en sak, men det står nog inte i denna boken, men vi hade det på en föreläsning och jag tycker det anknyter mycket, det här med att låta dem ”låtsasläsa”, så när de sitter med boken så (visar) och bara hittar på en historia, eftersom det främjar deras fantasi.
Margaretha syftar på en av föreläsningarna dagarna före handledningen.
- Annika (30:e min.):
-”Läsning bakom ögonen” stod det uttryckt i boken. Det var egentligen ganska bra.
I en diskussion om vad begreppet förförståelse betyder föreslår Annika det citerade uttrycket.
- Cecilia (35:e min.):
-För i boken tar de väl upp rätt mycket om det här med kunskap sen tidigare, så det är inte det här grammatiska utan innehållet i sig, men det är som Hanna säger, det kan vara så mycket annat.
Förförståelsediskussionen fortsätter och Cecilia hänvisar till både boken och Hannas tidigare uttalande.
- Hanna (35:e min.):
-Det står i boken att de blir motiverade till att läsa själva och de förstår vad skriftspråket går ut på. Och det håller jag verkligen med om.
Apropå högläsning.
- Ann-Christin (49:e min.):
-En är väl det här som typ att tevereklam är nyttigt, (ohörbart) på samma gång, för där ser de grejen eller föremålet, och de ser ordet, och, eller de säger ordet.
Gruppen gör en gemensam mind-map på tavlan över barns läs- och skrivutveckling och Ann-Christin lämnar ett bidrag, men det framgår inte om hon syftar på boken eller Annikas tidigare inlägg (se 20:e min.).

- Hanna (69:e min.):
-Forskningen nu säger att det inte finns något läscentra i hjärnan.
Här hänvisar inte Hanna till någon mera precis källa.
- Siv (71:a min):
-Det sa ju Karin igår också, egentligen, att hon, hon visste inte skillnaden. Ja, hon visste ju inte om de var dyslektiker eller om de bara inte hade lärt sig läsa.
Siv refererar en av gårdagens föreläsare och kan utgå ifrån att alla vet vilken Karin hon menar.
- Yvette (77:e min.):
-Han tolkar ju ”meningsfullt” på ett sätt (håller upp boken), och vad säger nästa bok och vad säger nästa bok och till slut: vad säger du själv?
Yvette syftar förstås på författaren till boken, nämligen Frank Smith.

HL VII (13/2 –98)

Detta är gruppens sista handledning inför en muntlig tentamen, vars frågor de redan fått och börjat bearbeta tillsammans. Dagen före HL VII hålls en s.k. läromedelsdag, då olika förlag presenterar och diskuterar sina nya läromedel.

- Yvette (5:e min.):
-Ja, det står så här:
”Vilket matematiskt innehåll tycker du/ni är viktigt att behandla i matematikundervisningen 1-7? Motivera.”
När gruppen undrar över uttrycket ”matematiskt innehåll” frågar Gun (HL) om det gäller någon särskild fråga, varpå Yvette (som är dagens ordförande) läser upp examinationsfråga 3 från en stencil.
- Ann-Christin (24:e min.):
-Förståelsen var ju då när vi la ut de här lapparna, veckolapparna va. Var det inte det? När vi la ut klossarna? Att man jobba´ med det praktiskt för att förstå faktan.
På fråga 9 börjar gruppen en lång begreppsdiskussion, där Ann-Christin knyter begreppet till en övning som man genomförde i matematik.

- Siv (54:e min.):
 - Men man kan ju ta upp det alltså, på fakta kan du ju ta upp det, att det här är en yta och, begränsad yta alltså, sådär. Just det som Annika sa, att det är inte bara omkretsen som de kanske räknat med innan, utan det är det som är inuti omkretsen också (visar med händerna).
 - På en direkt fråga från Cecilia svarar Siv genom att bl.a. hänvisa till vad Annika sagt en stund tidigare.
- Hanna (64:e min.):
 - Olika synsätt på läsning och skrivning kan vi koppla till Söderbergh.
 - Hanna anknyter fråga 10 till Ragnhild Söderberghs bok *Barnets tidiga språkutveckling*, som ingår i kurslitteraturen.
- Yvette (70:e min.):
 - Vi har ju bra exempel på funktionaliserat arbetssätt med skönlitteratur och vi fick även prova med *Allis med is* till exempel.
 - Under fråga 11 syftar ”bra exempel” på en föreläsning av Jan Nilsson, medan *Allis med is* av Gunilla Linn Persson tillhör kurslitteraturen.
- Siv (73:e min.):
 - Så resonerar ju inte dom, för jag menar han som var från Almqvist & Wicksell, den här nya boken då *Mellan himmel och jord*, den skulle, den skulle man väl ha i 3:an, var väl hans mål, och den var ju så bra för där började man med tema redan i 3:an. Jaha, ska man inte börja med det tidigare?
 - Här är det läromedelsdagen dagen före som sätter sina spår i en diskussion om tematisk undervisning.
- Hanna (81:a min.):
 - Vi har lärt oss ställa frågan: ”Hur tänkte du då?”. (skratt)
 - Under gruppens sista utvärdering ges det olika exempel på hur man tagit till sig varandras tankar, varpå Hanna summerar med att citerar en av lärarnas standardfraser.

Sammanställning och kommentar

På nästa sida följer en översiktlig sammanställning av de 24 textexemplen, varav två representerar två olika typer av intertextualitet, d.v.s. sammanlagt 26 exempel på intertextualitet. Exemplen är just exempel och urvalet av nedslag i de tre texterna har gjorts med tanke på att det handlar om mer eller mindre öppna intertextuella relationer och att olika slag av intertextualitet finns representerade. Kategoriseringen har vuxit fram under arbetets gång och är godtycklig i den bemärkelsen att den endast representerar det som jag tycker mig ha funnit exempel på. När det nedan hänvisas till t.ex. Annika I:64 så ska det läsas "Annikas framställning i den första videotextens 64:e minut", som dels finns beskriven ovan och dels är insatt i sammanställningen, där "64:e" betyder att "Annika gav uttryck för intertextualitet genom att citera ett namn i ett diakront dåtidsperspektiv".

En kvantifiering av de studerandes intertextualitet är inte möjlig, eftersom det inte rör sig om en fullständig genomgång av videotexterna. Trots detta är det förstås iögonfallande att gruppens enda manliga deltagare, Håkan, helt saknar exempel på intertextualitet och att Cecilia är representerad med endast ett textexempel (vilket dock innehåller två exempel på intertextualitet). På samma sätt kan man lägga märke till att Ann-Christin och Hanna är representerade i alla tre videotexterna. Hanna står för totalt sex textexempel, medan de övriga, med undantag för Håkan och Cecilia, är representerade med tre (Annika, Margaretha och Siv) eller fyra exempel (Ann-Christin och Yvette) vardera.

Som framgår av tabellen består de flesta av exemplen på intertextualitet som grundar sig på skriften av antingen referat eller namncitat. Referaten anknyter i fyra fall till citat, varav tre namn (Ann-Christin I:63, "Jag förstår inte ett barr"; Hanna II:69, forskningen; Siv VII:73, *Mellan himmel och jord*) och ett uttryck (Margaretha II:27, "låtsasläsa"). I de övriga fyra fallen är texten som referatet syftar på antingen uttryckt explicit (t.ex. "i boken") eller underförstådd utifrån gruppens undervisningskontext (t.ex. "tevereklam är nyttigt").

Tabell 3. Sammanställning av textexempel på intertextuell kontext

Student & videotext	Intertextuell kontext									
	Skrift			Tal			Tid			
	Citat			Referat	Dir.	Ind.	Syn kr.	Diakron		
	namn	uttryck	text				nutid	dåtid	samtid	framtid
Annika	I	64:e						64:e		
	II			20:e				20:e 30:e		
	VII									
AnnChristin	I	63:e		63:e		13:e	13:e	63:e		(63:e)
	II			49:e				49:e		
	VII					24:e		24:e		
Cecilia	I									
	II			35:e				35:e		
	VII					35:e	35:e			
Hanna	I	77:e						77:e		
	II		22:a	35:e 69:e				22:a 35:e 69:e		
	VII	64:e				81:a		64:e 81:a		
Håkan	I									
	II									
	VII									
Margaretha	I		25:e			34:e		25:e	34:e	
	II		27:e	27:e				27:e		
	VII									
Siv	I									
	II					71:a		71:a		
	VII	73:e		73:e		54:e 73:e	54:e	73:e		
Yvette	I									
	II	77:e				16:e		77:e	16:e	
	VII	70:e		5:e		70:e		5:e 70:e 70:e		

Den vanligaste formen av citat, åtta stycken, är namn av olika slag, exempelvis titel (Annika I:64, *Gruppen som grogrund*; AnnChristin I:63, "Jag förstår inte ett barr"; Siv VII:73, *Mellan himmel och jord*; Yvette VII:70, *Allis med is*), personnamn (Hanna VII:64, Söderbergh; Yvette II:77, "han" d.v.s. Smith), kollektivnamn (Hanna II:69, forskningen) och produktnamn (Hanna I:77, Gott och blandat). Det finns också tre exempel på citerade uttryck. Förutom det ovan nämnda "låtsasläsning" gäller det "kollektiv tankeverksamhet" (Margaretha I:25) och "läsning bak-

om ögonen” (Annika II:30). I två fall förekommer ett längre citat av text, nämligen Hanna (II:22), som läser upp ett nerskrivet citat från en bok, och Yvette (VII:5), som läser upp en av examinationsfrågorna från en stencil.

Det stora flertalet av exemplen på intertextualitet hänför sig till skriften (17 st.), men i nio fall grundar de sig på talet och en muntlig text. Det finns ett exempel på direkt anföring (Hanna VII:81, ”Hur tänkte du då?”), och indirekt anföring förekommer som exempel på vad kamraten sagt (Cecilia II:35, Siv VII:54), vad handledaren sagt (Ann-Christin I:13), vad läraren sagt (Ann-Christin VII:24, Margaretha I:34, Yvette II:16) och vad föreläsaren sagt (Siv II:71, Yvette VII:70)

När det gäller tidsaspekten på intertextualitet, slutligen, har jag funnit det lämpligt att fördela det diakrona perspektivet på dåtid, samtid och framtid. Det synkrona perspektivet täcker som tidigare nämnts endast handledningstillfällets videotext, nutid, medan den diakrona samtiden omfattar resten av studierna samma dag, och dåtid respektive framtid omfattar studierna före respektive efter samtiden. Det stora flertalet intertextuella relationer hänför sig då till vad studenterna läst eller hört/sett i en diakron dåtid, men i sex fall fördelar exemplen sig på de övriga tre tidsaspekterna. Den synkrona nutiden representeras med tre exempel som alla anknyter till indirekt anföring. I två exempel rör det sig om den diakrona samtiden, båda med kopplingar till tidigare lektioner under dagen (matematik i Margaretha I:34 och svenska i Yvette II:16), och i ett exempel gäller den diakrona framtiden en text som studenterna ska läsa till veckan därpå (Ann-Christin I:63).

Slutsatser och diskussion

I de här exemplen från tre videotexter blandas de deltagande studenternas röster med röster från andra texter, muntliga och skriftliga, skönlitteratur och facklitteratur. Videotexten blir därmed en inbäddad text som gör framställningen mångstämmig, polyfon, genom olika typer av hänvisningar och citat. Att hänvisa till olika texter och författare är ett vanligt sätt att öka trovärdigheten, underlätta kontrollen och stödja den egna positionen. Detta kan också sägas vara typiskt för en mera vetenskaplig argumentation, där forskaren bäddar in andras texter i sin egen framställning, som i den här uppsatsen, men här utgör detta sätt att diskutera och argu-

mentera alltså en del av studenternas undervisningskontext. I detta rum av intertextuella relationer menar jag att studenterna konstruerar sin kunskap och sitt eget lärande. Ett metatextuellt exempel på detta är när Yvette II:77 säger: ”Han [Frank Smith] tolkar ju ’meningsfullt’ på ett sätt, och vad säger nästa bok och vad säger nästa bok och till slut: vad säger du själv?”

Jag började med att avgränsa det bakhtinska intertextualitetsbegreppet och de intertextuella relationerna till ett mera konkret och metodiskt användbart begrepp, men jag utvidgade också det ursprungligen litterära begreppet till att omfatta inte bara skönlitteratur, utan dels all skriven text och dels en del av den muntliga texten. Både det muntliga och litterära språket karaktäriseras ju av polyfoni, mångstämmighet, menar Bakhtin, och studenterna ger här prov på intertextuella relationer till både skriftliga texter, som skönlitteratur, läroböcker och stenciler, och muntliga texter, som lärare, föreläsare och varandra.

När studenterna konstruerar sin kunskap frågar de inte efter om källan är muntlig eller skriftlig, utan man blandar och tar av det man lyssnat till och läst. Yvette VII:70 och Cecilia II:35 är exempel på det. I en och samma mening kopplar Yvette samman en föreläsning av Jan Nilsson med en skönlitterär bok, *Allis med is*. På samma sätt argumenterar Cecilia genom att dels hänvisa till en kursbok, *Läsning* av Frank Smith, och dels anknyta till Hannas tidigare muntliga påstående.

I det senare exemplet binder Cecilia dessutom samman två olika tidsperspektiv, nämligen en tidigare läsning, d.v.s. diakron dåtid, med en pågående diskussion i synkron nutid. Ett annat intressant tidsperspektiv är när Ann-Christin I:63 anknyter till en text som ska läsas till veckan därpå, d.v.s. hon har till skillnad från de andra redan läst texten och dra in den i diskussionen om gruppens betydelse för lärande. Därmed föregriper hon också en kommande diskussion i en diakron framtid.

De redovisade exemplen visar enligt min mening att studenterna i sin kunskapsprocess för ”en dialog med tidigare framställningar över samma ämne, liksom med kommande framställningar vilkas reaktioner den anar och föregriper”, som Todorov uttrycker det.¹⁴² Inom ramen för ett vidgat intertextualitetsbegrepp

142 Se not 123.

korsar på så sätt olika språkvärldar varandra och samspelar med studenternas undervisningskontext.

I en sammanställning som ovanstående tabell (se s.90) finns förstås många bedömnings- och avgränsningsproblem, vilka jag tills vidare avstår från att diskutera. Huvudsaken för mig här är att konstatera att jag ser en användbarhet i begreppet intertextualitet, så som det har utformats ovan och på en undervisningskontext av det här slaget. När jag i min avhandling ska beskriva mönster som säger något om de studerandes lyssnande tänker jag mig därför att intertextualitet kan vara ett fruktbart begrepp. En möjlig tolkning av de starka intertextuella samband som studenterna uttrycker i sin framställning skulle i så fall vara att dessa implicerar ett visst lyssnande, som i sin tur kan säga något om lyssnandets villkor och lyssnarnas olika roller, strategier, repertoarer o.s.v.

The meaning of a word is determined entirely by its context. In fact, there are as many meanings of a word as there are contexts of its usage.

V.N. Volosinov i *Marxism and the Philosophy of Language*, 1973.

Referens

- Barthes, Roland, 1993, "Från verk till text". I: Entzenberger, Claes & Cecilia Hansson (red.), *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*. Del 2. Övers. Thomas Andersson och Aris Fioretos. Lund: Studentlitteratur.
- Elmfeldt, Johan, 1997, *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm: Symposion
- Espmark, Kjell, 1985, "Dikt i dialog". I: Kjell Espmark, *Dialoger*. Stockholm: P.A. Norstedt & söners förlag.
- Fairclough, Norman, 1996, *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Hellspong, Lennart & Per Ledin, 1997, *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Ledin, Per, 1997, "Med det nyttiga skola vi söka att förena det angenäma..." *Text bild och språklig stil i veckopressens föregångare*. Svensk sakprosa nr 14. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Malmgren, Lars-Göran, 1997, *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin* (1989 - 1996). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Olsson, Anders & Mona Vincent, 1984, "Intertextualitet – möten mellan texter". I: *BLM* 3/84, s. 155-166.
- Olsson, Anders, 1998, "Intertextualitet, komparation och reception". I: Staffan Bergsten (red.), *Litteraturvetenskap – en inledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ricoeur, Paul, 1992, *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Peter Kemp & Bengt Kristensson (red.). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion. Tredje upplagan.
- Woozley, A.D., 1967, "Universals" i *Encyklopedia of Philosophy*, vol. 8. USA: Crowell Collier and MacMillan, Inc.

5 Lyssnarens repertoar ¹⁴³

Allting är citat, och ingenting är citat.

Per Linell på OFTI 17 i Stockholm 1999.

Introduktion

Genom att hänvisa till olika texter och författare brukar vi understödja den egna positionen, öka trovärdigheten i våra argument och underlätta kontrollen av våra påståenden. Så gör forskaren i sin vetenskapliga argumentation, där han hänvisar till tidigare forskning och underbygger sina egna slutsatser, och så gör i viss utsträckning även våra studenter när de under sin utbildning, muntligt och skriftligt, hänvisar till olika slags texter, muntliga och skriftliga.

De data jag använder i mitt avhandlingsarbete är bl.a. hand-
ledda och videoinspelade gruppsamtal med lärarstuderande under en termin ungefär mitt i deras utbildning. När dessa studenter tillsammans och under läroprocessens gång försöker lösa olika undervisningsproblem, kan man enkelt uttryckt säga att de blandar och tar av det man läst och lyssnat till utifrån olika eller gemensamma erfarenheter. I det inspelade materialet blandas därmed också studenternas röster med röster från andra texter, genom olika typer av hänvisningar och citat. Denna inbäddade och mångstämmiga text blir en del av studenternas undervisningskontext, och i detta sociala rum av intertextuella relationer konstruerar studenterna en del av sin kunskap och sitt lärande.

I föregående text frågade jag mig om de starka intertextuella samband som studenterna uttrycker i gruppdiskussionerna skulle kunna säga något om lyssnandets villkor och lyssnarnas olika rol-

143 Adelman, Kent, 2000, *Reported Speech ur ett lyssnarperspektiv*. Uppsats i svenska med didaktisk inriktning vid Lärarutbildningen. Malmö: Institutionen för metod och ämnesteorier, Malmö högskola.

ler, strategier, repertoarer o.s.v.¹⁴⁴ I denna text gör jag ett försök att använda 'reported speech' som en indikation på att gruppdiskussionens deltagare har olika lyssnarrepertoar. Först presenterar jag Volosinov, som redan för 70 år sedan skrev en ingående framställning av 'reported speech' och dess olika varianter i *Marxism and the Philosophy of Language* (1929), och sedan undersöker jag en del av mitt material för att se om det framträder något mönster ur ett lyssnarperspektiv, vilket leder mig till nya frågeställningar.

Volosinov

Samtida med och delvis i opposition mot den ryska formella skolan fanns den s.k. bakhtinska skolan, cirkeln eller forskningsgruppen.¹⁴⁵ Den bestod, förutom av förgrundsgestalten Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), av bl.a. Matvei Isaevich Kagan (1889-1937), Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938), Lev Vasilievich Pumpianskii (1891-1940), Ivan Ivanovich Sollertinskii (1902-1944), samt Valentin Nikolaevich Volosinov (1895-1936). Mot bakgrund av den ryska revolutionen kan man säga att gruppens arbeten tog sin utgångspunkt i språket och sökte visa hur språket alltid måste studeras i bruk och därmed som socialt fenomen. En gemensam ståndpunkt för gruppen var att all språklig produktion i huvudsak är dialogisk, vilket betyder att den sociala interaktionen avsätter spår i talet i form av "det främmande ordet", d.v.s. den eviga återanvändningen av vad andra sagt förut.

Gruppen runt Bakhtin arbetade tillsammans från 1918 till 1929, då många av gruppens medlemmar arresterades i Stalin-tidens Sovjet. Under perioden 1926-30 publicerade Volosinov en rad artiklar och de båda huvudverken *Freudianism* (1928) och *Marxism and the Philosophy of Language* (1929). Sedan 70-talet har ofta texter av Medvedev och Volosinov tillskrivits Bakhtin, som

144 Adelman, Kent, 1999, *Lyssnande och intertextualitet i videotexter om undervisning*. Uppsats i svenska med didaktisk inriktning vid Lärarutbildningen. Malmö: Institutionen för metod och ämne-teori, Malmö högskola. Se sidan 93 i denna rapport.

145 I Appendix 2, i Volosinov, V.N., 1996, *Marxism and the Philosophy of Language*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 6:e tryck., s. 176, not 3, hävdar I.R. Titunik, att existensen av den bakhtinska skolan nämns i litteraturen f.f.g. i två psykolingvistiska verk från 1967 och 1969.

dock aldrig varken medgav eller förnekade detta.¹⁴⁶ Det har givit upphov till en väldig bokflod av argument för eller emot,¹⁴⁷ vilket inte har någon betydelse för mina syften och som jag därför lämnar därhän.

Medan Medvedev blev arresterad och försvann under Stalin-terrorn 1938, arbetade Volosinov på Herzen Pedagogical Institute i Leningrad till 1934, då han ådrog sig tuberkulos och dog på ett sanatorium två år senare.¹⁴⁸ Vid sin död efterlämnade han en ofärdig översättning av första delen av Ernst Cassirers *The Philosophy of Symbolic Forms* (tre band), som är viktig för förståelsen av baktingruppens arbeten. Det visar sig nämligen att Cassires ”symboliska form” integreras med ett sociologiskt perspektiv som ofta återkommer i Bakhtins arbeten från 30- och 40-talet.¹⁴⁹

Under flera årtionden var det en närmast kompakt tystnad kring Volosinov och hans texter. Genom Roman Jakobsons förmedling kom hans arbeten emellertid att påverka Praglingvisternas cirkel under 30- och 40-talet, och Jacobson själv är en av de få som uttryckligen citerar Volosinov i en av sina studier, där han just hänvisar till synen på begreppet ’reported speech’. Först när Bakhtin fick sitt internationella genombrott, i slutet av 60-talet och början av 70-talet med Dostojevskij- och Rabelais-böckerna, upptäcktes också kretsen kring honom och de första översättningarna kunde nå utanför Sovjetunionen.

146 Nina Møller Andersen citerar, 1998 i ”Det fremmede ord og dets anvendelighed. En laesning af Bachtin som sprogteoretiker.” ur *Kultur & Klasse. Kritik & Kulturanalyse*, nr 86, s. 114, not 5, ett brev av Bakhtin, där han bl.a. säger följande om Volosinovs och Medvedevs böcker: ”Det bør bemaerkes at tilstedevaerelsen af en faelles idé og kontakt i arbejdet ikke reducerer selvstaendigheden og originaliteten i hver enkelt af disse bøger.”

147 Volosinov, V.N., 1996, *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 6:e tryck. S. ixff.

148 Brandist, Craig, 1999, ”The Bakhtin Circle”. I: *Internet Encyclopedia of Philosophy*. (1999-12-11). <http://www.utm.edu/research/iep/b/bakhtin.htm>

I översättarnas introduktion till *Marxism and the Philosophy of Language*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 6:e tryck., s. 5, och Ladislav Matejkas Appendix 1, s. 173, hävdas det således felaktigt att Volosinov blev ett offer för Stalins utrensningar under 30-talet.

149 Brandist, Craig, 1999, ”The Bakhtin Circle”. I: *Internet Encyclopedia of Philosophy*. (1999-12-11). <http://www.utm.edu/research/iep/b/bakhtin.htm>

Marxismen och språkfilosofin

I *Marxism and the Philosophy of Language* (1929)¹⁵⁰ presenterar Volosinov en analys av förhållandet mellan språk och ideologi, där han redogör för två olika beskrivningar av språk. Den ena kallar han för "abstrakt objektivism", med Ferdinand de Saussure som främsta namn, och härrör från rationalismen. Den andra kallas för "individualistisk subjektivism", med företrädare som Wilhelm von Humboldt (1767-1835) och Karl Vossler (1872-1942), och utmynnar från romantiken. Medan den förra gör misstaget att teoretisera och abstrahera språket från den konkreta kontexten, gör den senare misstaget att identifiera grunden för språklig kreativitet med individualpsykologi.

Istället, menar Volosinov, genereras språket i de verbala yttrandenas dialogiska och sociala interaktion, och denna process kan bara förstås i förhållande till språkets över tid skiftande ideologiska värden och betydelser. Talet är därför dynamiskt och varje konkret yttrande är ett mikrokosmos av sociala konflikter som ingår i ett sociologiskt mönster.¹⁵¹ I förordet låter översättarna Ann Shukman sammanfatta hans språk teori på följande sätt: "Volosinov's extreme contextualism leads him to a semiotic theory that is primarily sociological, and to a theory of language that emphasizes process rather than system, function rather than essence."¹⁵²

Enligt Volosinov är den grundläggande analysenheten vid kommunikation inte fonemet, morfemet eller syntagmen, utan yttrandet. Det litterära verket kan med ett sådant synsätt betraktas som ett samlat yttrande eller ett speciellt och genremässigt sätt att

150 *Marxism and the Philosophy of Language* utkom i två upplagor 1929 och 1930. Den första engelska översättningen gjordes 1971 av Ladislav Matejka & Krystyna Pomorska i *Readings in Russian Poetics: Formalist and Structuralist Views*, Cambridge, Mass., MIT Press, s. 149-179. Men då översattes endast kapitel 2 och 3 i del III under rubriken "Reported Speech". Den fullständiga översättningen av *Marxism and the Philosophy of Language*, som inkluderar två appendix av översättarna Ladislav Matejka och I.R. Titunik, kom 1973 och följer den andra upplagan från 1930.

151 I den ryska originaltexten har titeln underrubriken *Basic Problems of the Sociological Method in the Study of Language*, vilket markerar en annan inriktning än den som den formella metodens anhängare stod för.

152 Volosinov, V.N., 1996, *Marxism and the Philosophy of Language*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 6:e tryck. S. viii.

organisera yttranden. "A book, i.e., a *verbal performance in print*," säger han," is also an element of verbal communication."¹⁵³ Alla verbala yttranden, muntliga eller skriftliga, är respons på tidigare yttranden och kan i sin tur bli föremål för en ny respons: "It is but one link in a continuous chain of speech performance."¹⁵⁴ Det betyder att dialog här ska förstås i sin vidaste mening som varje slag av kommunikation, och att det är 'ordet' som binder samman varje talare med sin lyssnare. I en berömd bro-metamor, som han f.ö. har gemensam med Bakhtin, beskrivs språkrummet mellan talaren och lyssnaren på följande sätt:

A word is a bridge thrown between myself and another. If one end of the bridge depends on me, then the other depends on my addressee. A word is territory shared by both addresser and addressee, by the speaker and his interlocutor.¹⁵⁵

Hela den sista tredjedelen av *Marxism and the Philosophy of Language* ägnas åt att beskriva en teori om yttrande och redogöra för problemen med 'reported speech'. Han definierar 'reported speech' som "speech within speech, utterance within utterance and, at the same time, as *speech about speech and utterance about utterance*."¹⁵⁶ Därav följer bl.a. att när ett yttrande rycks loss från sin ursprungliga kontext och placeras i ett nytt yttrande i en annan kontext, så samspelar två olika kontexter inom samma syntaktiska struktur. Det nya yttrandet innefattar då det gamla yttrandet i form av ett citat (repetition), en parafra (transformation) eller en kombination av dessa båda.

Här kan det finnas skäl att göra ett par språkliga markeringar som gäller översättningen från ryska. För det första visar det sig vid en jämförelse mellan de båda översättningarna till engelska från 1971 respektive 1973, att exempelvis ovanstående citat har

153 Volosinov, V.N., 1996, *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 6:e tryck. S. 95.

154 Volosinov, V.N., 1996, *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 6:e tryck. S. 72.

155 Volosinov, V.N., 1996, *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 6:e tryck. S. 86.

156 Volosinov, V.N., 1996, *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 6:e tryck. S. 115.

återgivits med ”message” respektive ”utterance”.¹⁵⁷ Av Volosinovs text framgår det att han söker en lingvistisk kategori som är dynamisk och dialogisk och inkluderar helheten av olika kontexters samspel och sociala karaktär. Detta stämmer väl med Bakhtins definition av ”yttrandet som en enhet i talkommunikationen”.¹⁵⁸ Därför kommer jag att använda mig av begreppet *yttrande* som enhet vid den kommande analysen.

För det andra är uttrycket ’reported speech’ något missvisande:

The Russian term *cuzaja rec´* means both ”reported speech” in the technical sense and, literally, ”another’s”, or ”other”, or ”alien speech”. Thus, the Russian term itself includes the double frame of reference so vital to Volosinov and Bakhtin’s theories. That double reference could not be reproduced in English with any single term and had to be shared out between ”reported speech” and ”another’s speech”.¹⁵⁹

Matejka och Titunik väljer således ’reported speech’ i den engelska översättningen. Nina Møller Andersen, som översatt texter av Bakhtin från ryska till danska, väljer en tredje möjlighet och utgår istället från ’alien speech’. I sin genomgång av Bakhtins språkliga begreppsapparat finner hon att han omväxlande använder sig av tre olika uttryck för samma idé, nämligen ”fremmed ord (*cuzoe slovo*), fremmed tale (*cuzaja rec´*), en andens ord (’*slovo drugogo*)”.¹⁶⁰ Bakhtin tycks mest använda det bredare begreppet ’*cuzoe slovo*’, som både täcker ordmaterialet (jfr Saussures *langue*) och yttringarna, diskursen (jfr Saussures *parole*), medan han övervägande brukar ’*cuzaja rec´*’ som ett konkret stilistiskt begrepp. Detta överensstämmer med Volosinovs användning av begreppet ’*cuzaja rec´*’ i hans stilistiska analyser av de ryska författarna. Det förefaller därför rimligt att använda de olika begreppen parallellt för att peka på betydelsenanserna.

157 Se not 150.

158 Bakhtin, Michail, 1997, ”Frågan om talgenrer”. I: Eva Haettner Aurelius & Thomas Götselius, *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur. S. 215.

159 Titunik, I.R., Appendix 2 i Volosinov, V.N., 1996, *Marxism and the Philosophy of Language*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 6:e tryck., s. 191, not 18.

160 Møller Andersen, Nina, 1998, ”Det fremmede ord og dets anvendelighed. En laesning af Bakhtin som sprogteoretiker.” I: *Kultur & Klasse. Kritik & Kulturanalyse*, nr 86, s. 102f.

Främmande tal ur ett lyssnarperspektiv

I undersökningsmaterialets gruppdiskussioner interagerar studenternas röster med varandra och korsas av främmande tal, från såväl lektioner och föreläsningar som facklitteratur och skönlitteratur. Deras språkliga möten rapporteras, modifieras, kontrasteras och diskuteras, och används och återanvänds i en kedja av dialogiska yttranden och intertextuella relationer. Nedan presenteras en sammanställning av 26 exempel på yttranden, från tre av de sju videoinspelade gruppsamtalen.¹⁶¹

Den vänstra kolumnen anger studenterna och vilken videotext som exemplet är hämtat ifrån. Studenterna har fått namnen Annika (Aa), Ann-Christin (Ac), Cecilia (Ca), Hanna (Ha), Håkan (Hn), Margaretha (Ma), Siv (Sv) och Yvette (Ye). Gruppen omfattar alltså åtta studenter varav sju flickor och en pojke. Den kvinnliga handledarens yttranden är inte medtagna. I tabellhuvudet, under rubriken 'Intertextuell kontext', d.v.s. textens samband med andra texter, kategoriserar jag först yttrandets 'källa' respektive när i 'tid' som det gamla och ursprungliga yttrandet fälldes. När det gäller källorna gör jag en uppdelning mellan skriftliga och muntliga källor. Volosinovs analyser gäller visserligen bara litterära texter av Dostojevskij, Gogol och Pusjkin m.fl., men eftersom alla verbala yttranden ingår i hans vida dialogbegrepp så utvidgar jag användningen till att också omfatta studenternas muntliga texter. Därefter skiljer jag mellan citat och referat för skrift samt direkt och indirekt anföring för tal. Detta motsvarar närmast Volosinovs uppdelning mellan Direct Discourse och Indirect Discourse, d.v.s. mellan repetition och transformation. Därutöver skiljer jag för 'citat' och 'direkt anföring' mellan 'namn', kortare 'uttryck' och längre 'text'. Däremot tar jag här inte alls upp Volosinovs många varianter eller Quasi-Direct Discourse, som är mer känt under beteckningen 'erlebte rede' eller 'upplevt tal'.¹⁶²

161 Sammanställningen är en bearbetning av motsvarande tabell i Adelman, 1999, *Lyssnande och intertextualitet i videotexter om undervisning*. Uppsats i svenska med didaktisk inriktning vid Lärarutbildningen. Malmö: Institutionen för metod och ämnesteorier, Malmö högskola. Se sidan 90 i denna rapport.

162 En hastig jämförelse med samtliga transkriberade exempel i Adelman 1999 visar emellertid att minst ett exempel kan hänföras till kategorin 'erlebte rede', nämligen Siv i 73:e min. i HL VII. Se sidan 88 i denna rapport.

Tabell 4. Sammanställning av exempel på intertextuell kontext

Student & videotext		Intertextuell kontext											
		Källa							Tid				
		Skrift			Tal				Synkr. nutid	Diakron			
		Citat		Ref.	Direkt anföring			Ind.		dåtid	samtid		
namn	utr.	text		namn	utr.	text							
Annika	I	64:e											
	II		30:e		20:e							64:e	
	VII											20:e	30:e
Ann-Christin	I	63:e			63:e			13:e	13:e			63:e	
	II				49:e							49:e	
	VII						24:e					24:e	
Cecilia	I												
	II				35:e							35:e	
	VII						35:e	35:e					
Hanna	I	77:e										77:e	
	II			22:a								22:a	
		69:e			35:e							35:e	
	VII	64:e			69:e							64:e	81:a
Håkan	I												
	II												
	VII												
Margaretha	I		25:e									25:e	
	II		27:e		27:e				34:e			27:e	34:e
	VII												
Siv	I												
	II											71:a	
	VII								54:e	54:e		71:a	
Yvette	I	73:e			73:e				54:e			73:e	
	II								73:e				
	VII			5:e					16:e			77:e	16:e
		70:e									5:e		
									70:e		70:e		
											70:e		

När det gäller tiden för yttrandet skiljer jag mellan synkron och diakron tid. Den diakrona tiden har jag dessutom funnit lämpligt att dela upp i dåtid och samtid. I båda fallen handlar det om att yttrandet samspelar med en annan kontext, men 'samtid' gäller (två) exempel som utspelar sig samma dag. Det rör främst situa-

tioner där studenterna kommer mer eller mindre direkt ifrån andra lektioner eller liknande. Den här distinktionen finns förstås inte hos Volosinov, och inte heller diskuterar han 'nutid', eftersom det då inte finns något samspel med en annan kontext än den där yttrandet utspelar sig. Med yttranden i 'nutid' (tre ex.) avser jag emellertid inte att lyssnarens yttrande anspelar på den direkt föregående turen, utan ett yttrande som utspelar sig i samma situationskontext men efter ämnesbyte eller flera turer senare.

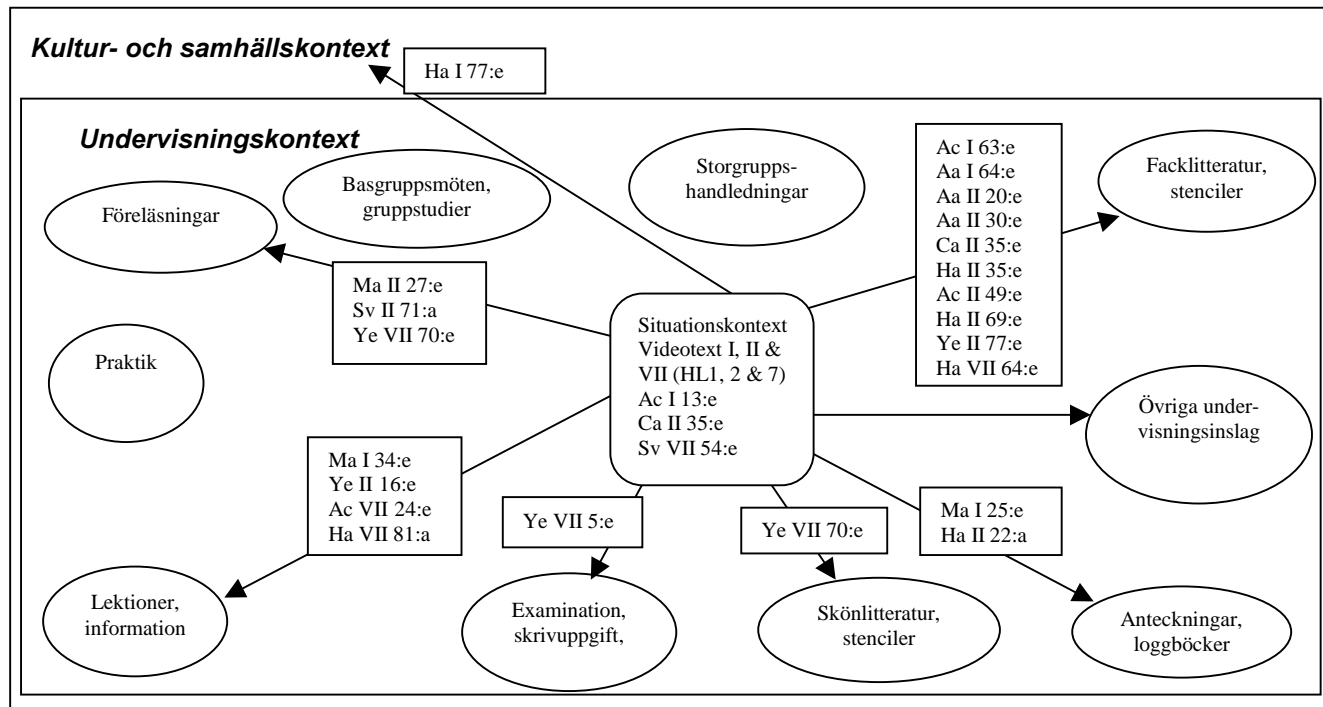
Alla siffrorna i tabellen, slutligen, avser när under diskussionen studenten fällde yttrandet. Vid 'Annika I' under rubrikerna 'namn' och 'dåtid' står det '64:e'. Det betyder således att "Annika gav uttryck för intertextualitet genom att citera ett namn i ett diakront dåtidsperspektiv i 64:e minuten av videotext I". Mera konkret har gruppen då en diskussion om lärarens roll och gruppens betydelse, där Hanna understryker "gruppens betydelse" och Ann-Christin upprepar en tidigare ståndpunkt att "man tar åt sig mer" av vad gruppen säger. Då säger Annika (i 64:e min.) med självklarhet i rösten: *-Gruppen som grogrund*. Detta är den för gruppen välkända titeln på en av kursböckerna i metodik och blir den perfekta slutklämmen, varpå alla skrattar. I samtliga fall är studenternas yttranden exempel på öppna intertextuella relationer i form av citat, anföringar, direkta hänvisningar eller tydliga allusioner.

Om jag nu undersöker vilka kontexter som studenternas yttranden är hämtade ifrån, kan en sammanställning av samma textexempel se ut som i figur 1 nedan. Utifrån studenternas situationskontext, i centrum av figuren, strålar intertextuella relationer till andra kontexter, både inom undervisningskontexten och ut till den omgivande kultur- och samhällskontexten. Mellan dessa tre huvudkontexter finns det förstås inga vattentäta skott. En del av de kontexter som alla studenter möter inom undervisningskontexten har fått namn efter de olika undervisningsinslag som ingår i kursen. Det innebär att cirkelarna dels får representera t.ex. undervisningsinslaget 'Föreläsningar', och dels representerar de olika föreläsningarnas olika kontexter. Av figuren framgår att det finns exempel från alla tre huvudkontexterna. Inom undervisningskontexten är studenternas yttranden fördelade på sju olika undervisningsinslag, med en tydlig tyngdpunkt på 'Facklitteratur, stenciler' (ex. Aa I 64:e).

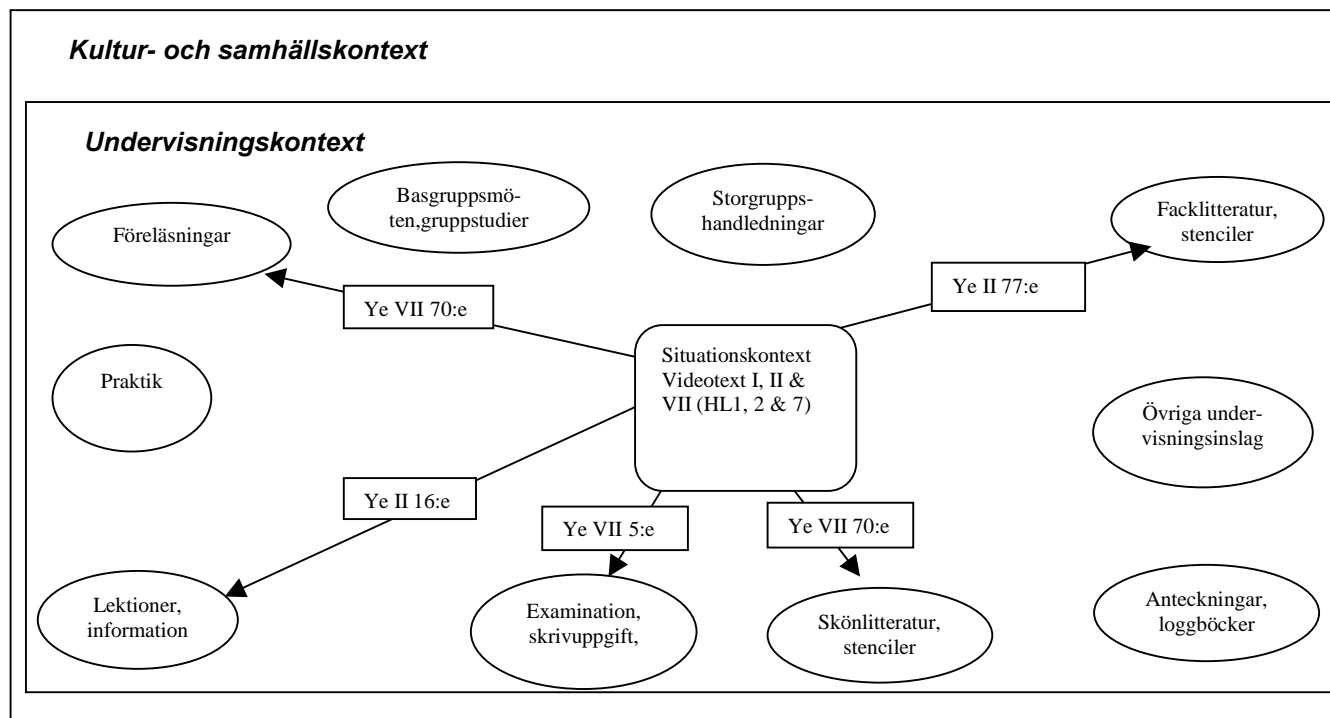
På samma sätt kan jag gå in och se hur den öppna intertextualiteten fördelar sig på var och en av studentgruppens medlemmar. Dels kan jag utgå från mängden eller antalet intertextuella relationer, och dels ifrån fördelningen eller intertextualitetens variation. Men vad säger mängden och fördelningen av intertextuella relationer om studenternas lyssnande? Min hypotes är att de öppna intertextuella samband som studenterna uttrycker i sin framställning implicerar ett visst lyssnande, som säger något om deltagarnas lyssnarrepertoar. Detta ska jag nu försöka visa genom att redovisa några exempel som rör mängden och fördelningen av intertextuella relationer.

Med hjälp av intertextualitetsbegreppet får jag en bild av lyssnarens reception av yttranden i tidigare kontexter, så som de återspeglas i situationskontextens yttranden. Visuellt kan det åskådliggöras med en jämförelse mellan två av studenterna när det gäller mängden intertextuella samband. I figur 2 nedan kan vi se hur Yvette hänvisar till texter från fem olika undervisningsinslag. Vid fem tillfällen samspelar hennes yttrande med ett yttrande från en annan kontext. Hon försöker alltså att "understödja den egna positionen" genom att hänvisa till muntliga källor, som föreläsningar och lektioner, och till skriftliga källor, som examination, skönlitteratur och facklitteratur.

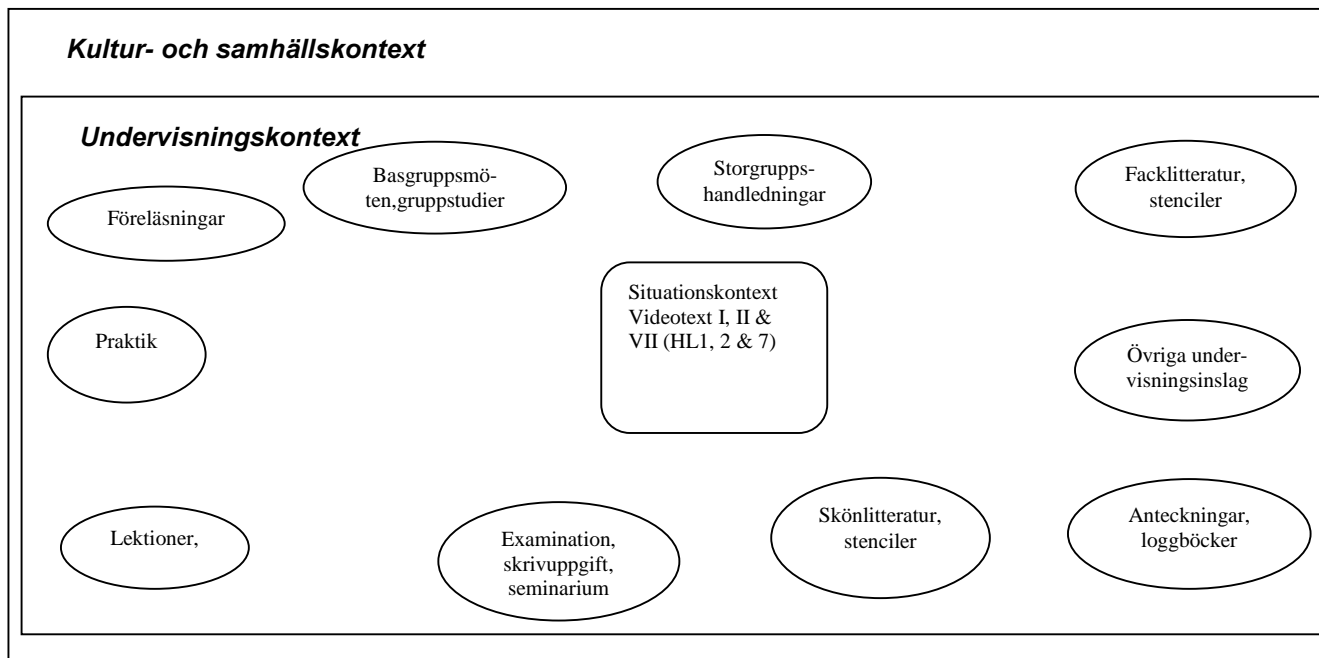
Om vi jämför detta med Håkans intertextuella mönster i figur 3, så ser vi att han inte en enda gång (i dessa tre videotexter) hänvisar till någon annan text. Trots att han har varit på samma föreläsningar och lektioner, som Yvette, och trots att de har läst (åtminstone delvis) samma litteratur, så sätter det inga hörbara spår hos Håkan. Hans yttranden innehåller inget främmande tal. Därmed skulle man kunna säga att Yvette, till skillnad från Håkan, ger uttryck för ett intertextuellt beteende under gruppdiskussionerna. Hennes intertextuella beteende visar att hon har en bred lyssnarrepertoar när det gäller öppen intertextualitet, eftersom hon drar in fem muntliga och skriftliga yttranden från fem olika kontexter i den egna situationskontexten.



Figur 1. Exempel på öppen intertextualitet i videotext I, II & VII.



Figur 2. Yvettes exempel på öppen intertextualitet i videotext I, II & VII.



Figur 3. Håkans exempel på öppen intertextualitet i videotext I, II & VII.

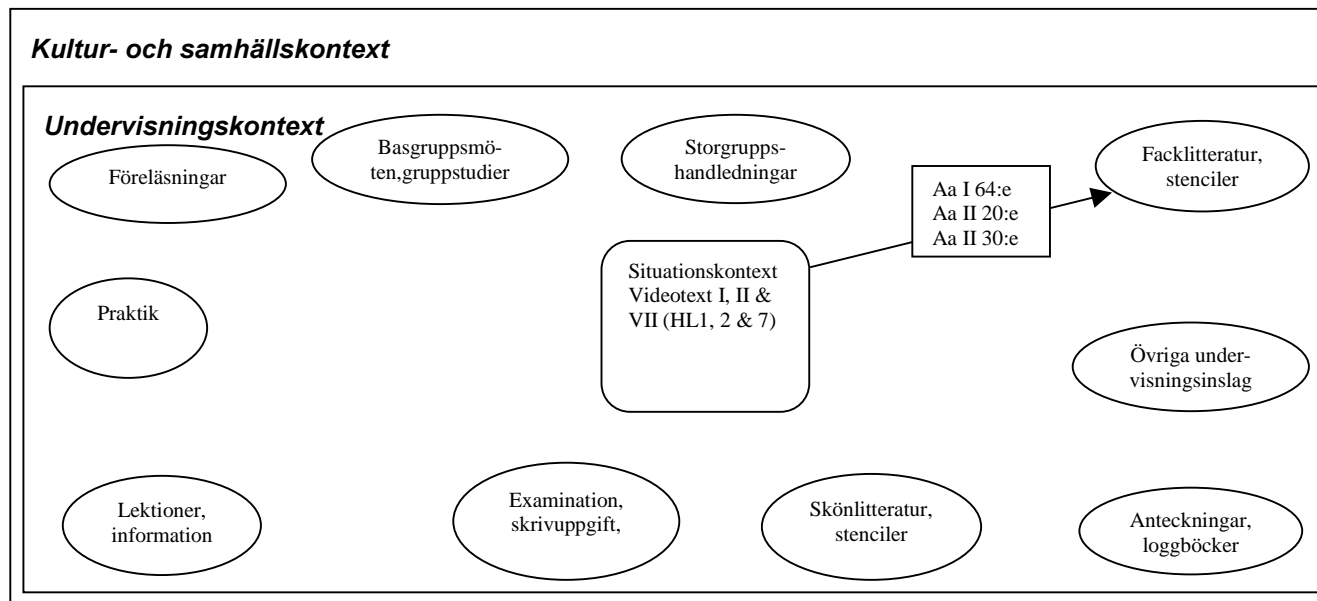
Att Håkan inte har ett öppet intertextuellt beteende säger naturligtvis ingenting om vilka intertextuella samband han ser när han läser och lyssnar. Han kan mycket väl ha vad jag skulle vilja kalla ett intertextuellt lyssnande, d.v.s. att han lyssnar efter samband med andra texter, men det blir inte tydligt i hans yttranden eftersom han inte uttrycker det explicit. Han bidrar inte till gruppens diskussion genom att redovisa egna kopplingar till tidigare erfarenheter. Inte en enda gång knyter han med sina yttranden den pågående diskussionen till någonting utanför situationskontexten. Jag säger således bara att han inte har ett öppet intertextuellt beteende, inte varför. Inte heller kan jag säga huruvida detta är en medveten eller omedveten lyssnarstrategi från Håkan eller Yvette. Men utifrån detta resonemang hävdar jag att Håkan har en smalare lyssnarrepertoar än Yvette när det gäller öppen intertextualitet.

Därmed går jag över till att diskutera variationen av intertextuella relationer. Alla gruppmedlemmarna, utom Håkan (hittills), har ett intertextuellt beteende, d.v.s. de hänvisar mer eller mindre till yttranden i andra kontexter och undervisningsinslag. Av nedanstående tabell framgår hur dessa öppna intertextuella yttranden fördelar sig på gruppens studenter.

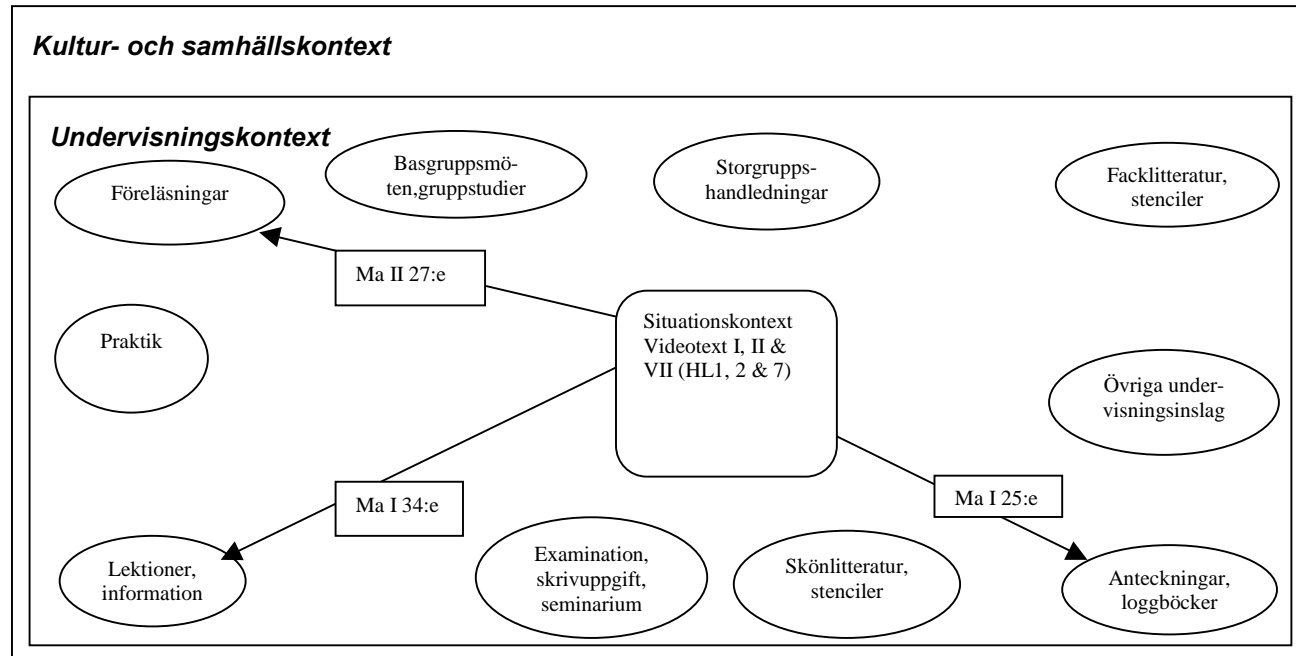
Tabell 5. Fördelning av yttranden och undervisningsinslag

	Antal yttranden	Antal undervisningsinslag
Annika	3	1
Ann-Christin	4	3
Cecilia	2	2
Hanna	6	3
Håkan	0	0
Margaretha	3	3
Siv	3	3
Yvette	5	5

Vi ser här hur t.ex. Annika och Margaretha står för lika många exempel på 'reported speech', d.v.s. tre öppna intertextuella yttranden. Däremot fördelar sig deras yttranden på olika många undervisningsinslag. För Annikas del visar det sig att alla exemplen kan hänföras till ett undervisningsinslag, 'Facklitteratur, stenciler', medan Margarethas exempel fördelar sig på tre olika undervisningsinslag, nämligen 'Föreläsningar', 'Lektioner, information' och 'Anteckningar, loggböcker'. Dessutom hämtar de inget yttrande från samma undervisningsinslag. (se fig. 4 och 5) Både Annika och Margaretha har alltså ett intertextuellt



Figur 4. Annikas exempel på öppen intertextualitet i videotext I, II & VII.



Figur 5. Margarethas exempel på öppen intertextualitet i videotext I, II & VII.

beteende, men Margaretha tycks ha dels en bredare och dels en annan lyssnarrepertoar när det gäller öppen intertextualitet.

En närmare analys av Annikas yttranden, som dock inte rymms inom ramen för den här uppsatsen, skulle emellertid kunna visa att hennes yttranden visserligen kommer från samma undervisningsinslag, men från tre olika kontexter, exempelvis tre olika fackböcker. Antalet undervisningsinslag, som yttrandena är hämtade ifrån inom undervisningskontexten, är alltså inte detsamma som antalet kontexter. Denna skillnad mellan huvudkontext och delkontext framgår också av Hannas sex exempel, som är fördelade på dels tre undervisningsinslag inom undervisningskontexten, och dels ett yttrande som är hämtat från kultur- och samhällskontexten. Ovanstående tabell skulle därmed behöva kompletteras med dels antalet kontexter och dels en fördelning över de tre huvudkontexterna, d.v.s. situationskontexten, undervisningskontexten, samt kultur- och samhällskontexten. Men man kan notera att det hittills inte är någon av studenterna som hämtar yttranden från alla tre huvudkontexterna och att flertalet yttranden samspelar endast med undervisningskontexten.

Men även om det visar sig att både Annikas och Margarethas exempel kommer från tre olika kontexter, så skulle jag ändå vilja hävda att Margarethas lyssnarrepertoar är bredare, inte bara för att hennes främmande tal hämtar näring från flera undervisningsinslag, utan också för att hennes yttranden, till skillnad från Annikas, samspelar med både muntliga och skriftliga kontexter. På samma sätt visar en jämförelse med Siv, som precis som Margaretha har tre yttranden från tre olika undervisningsinslag, att hon hämtar sina yttranden endast från muntliga källor men att hennes lyssnarrepertoar sammanfaller med Margarethas när det gäller "Föreläsningar".

Mina ställningstaganden i de redovisade exemplen ovan röjer min implicita värderingsgrund, nämligen att det är variation och bredd som befrämjar språklig utveckling. Mitt resonemang tycks alltså utmynna i en skiss till ett slags hierarkisk typologi enligt följande. Antingen har man eller så har man inte ett intertextuellt beteende. Om man har ett intertextuellt beteende så kan man hänvisa till en eller flera kontexter. Dessa kontexter kan vara både muntliga och skriftliga, samt röra ett eller flera (i det här fallet) undervisningsinslag och täcka en eller flera huvudkontexter.

Självfallet kan inga slutsatser dras på grundval av ett så litet material som det här är frågan om. Det förtjänar alltså än en gång att påpekas att antalet exempel inskränker sig till 26, fördelade på åtta studenter, och att antalet handledningstillfällen som avlyssnats för detta ändamål är tre av sju. Dessutom har bara ett urval av de tydligaste exemplen på öppen intertextualitet tagits med. Men inte desto mindre kan det redovisade materialet med dessa förbehåll ge en antydning om studenternas preferenser och peka på områden som bör uppmärksammas i den fortsatta analysen.

Förmodligen har även Håkan ett intertextuellt lyssnande, men det tar sig andra uttryck och hans öppet intertextuella beteende kan sannolikt utvecklas. Förmodligen hänvisar Siv och Annika till både muntliga och skriftliga texter, men det kan ju hända att de har en viss förkärlek för muntliga respektive skriftliga texter. Förmodligen har Yvette en bred lyssnarrepertoar, men varför hänvisar hon (hittills) aldrig till situationskontexten? Förmodligen finns det i materialet hänvisningar till alla undervisningsinslagen, men visst är det iögonfallande att det saknas hänvisningar till "Praktik", "Basgruppsmöten, gruppstudier" och "Storgruppshandledningar". Förmodligen visar en noggrannare analys ett mer nyanserat mönster av fördelningen mellan olika huvudkontexter, men så här långt är det Ann-Christin, Cecilia och Siv som hänvisar inom situationskontexten och faktiskt bara Hanna som går utanför undervisningskontexten i sina yttranden. Var tog studenternas egna erfarenheter och hela det omgivande samhället vägen?

När vi konstruerar vår kunskap om världen gör vi det i dialog med oss själva och andra, muntliga såväl som skriftliga källor. De intertextuella relationer som då skapas tar sig uttryck i ett intertextuellt beteende. Mängden och fördelningen av dessa öppet intertextuella yttranden visar huruvida lyssnarrepertoaren är antingen smalare eller bredare. Mängden och fördelningen av olika former av 'reported speech' kan alltså säga oss något om lyssnarrepertoarens bredd, när det gäller öppen intertextualitet, däremot säger det ingenting om dess djup. För detta krävs en mera ingående analys.

Den goda lyssnaren har sannolikt förmågan att lyssna på många olika slags människor.

Clarence Crafoord i *Människan är en berättelse*, 1994.

Referenser

- Adelmann, Kent, 1999, *Lyssnande och intertextualitet i videotexter om undervisning*. Uppsats i svenska med didaktisk inriktning vid Lärarutbildningen. Malmö: Institutionen för metod och ämnesteorier, Malmö högskola.
- Bachtin, Michail, 1997, "Frågan om talgenrer". I: Eva Haettner Aurelius & Thomas Götselius, *Genre-teori*. Lund: Studentlitteratur. S. 203-239.
- Brandist, Craig, 1997, "The Bakhtin Circle". I: *Internet Encyclopedia of Philosophy*. (1999-12-11).
<http://www.utm.edu/research/iep/b/bakhtin.htm>
- Hellspång, Lennart & Per Ledin, 1997, *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Møller Andersen, Nina, 1998, "Det fremmede ord og dets anvendelighed. En læsning af Bachtin som sprogteoretiker." I: *Kultur & Klasse. Kritik & Kulturanalyse*, nr 86, s. 95-115.
- Volosinov, V.N., 1978, "Reported Speech". I: L. Matejka & K. Pomorska (eds.), *Readings in Russian Poetics: Formalist and Structuralist Views*. Michigan Slavic Contributions, 8. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan. S. 149-175. (Övers. 1971.)
- Volosinov, V.N., 1996, *Marxism and the Philosophy of Language*. Övers. Ladislav Matejka och I.R. Titunik. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 6:e tryck. (Publ. 1929 och 1930, övers. 1973.)

6 Avslutning

En målsättning i avhandlingsarbetet är att skapa pedagogiska verktyg som understödjer elevernas utveckling av sitt lyssnande som en aktiv språklig handling. Detta förutsätter, som jag ser det, för det första ett nytt förhållningssätt till lyssnande, vilket den första texten är ett uttryck för. Det förefaller t.ex. rimligt att lärarens kommunikativa kompetens, oavsett undervisningsnivå och ämnesinriktning, omfattar alla fyra aspekterna av modersmålet. Så är det inte idag. För aspekten *lyssna* i klassrummet saknas i stor utsträckning såväl forskning och kompetens som konkreta målformuleringar i styrdokumentet och utbildning i lyssnandets betydelse för språkutvecklingen.

För det andra krävs ett språkbruk, en gemensam och sammanhängande begreppsapparat, som gör det möjligt att tala om lyssnandet och använda begreppen för att analysera och aktivt utveckla lyssnandeaspekten. I de redovisade texterna framskymtar i all sin enkelhet början till en sådan verktygslåda i uttryck och begrepp som lyssnarperspektiv, lyssnandets historia, det dubbla lyssnandet, lyssnarroller, ett lyssnande förhållningssätt, intertextuella relationer, intertextuellt lyssnande och beteende, lyssnarens reception, lyssnarrepertoar och lyssnarkompetens.

För det tredje behövs exempel på pedagogiska sammanhang där lyssnarperspektivet kan omsättas i didaktisk praxis. Jag menar t.ex. att *en* del av lärarens lyssnarkompetens bör bestå av en bred och väl utvecklad lyssnarrepertoar, så som den har beskrivits här, för att därmed främja såväl den egna som andras språkliga utveckling.

För de blivande lärarna innebär det bl.a. att de socialiseras in i ett intertextuellt lyssnande och beteende genom att det skapas en rik variation av texter och kulturyttringar som används dialogiskt i klassrummet, såväl det egna på lärarutbildningen som elevernas på praktikskolan. Förmågan att skapa klassrumssituationer där eleverna utvecklar olika delar av sin lyssnarkompetens kan på så sätt bli ett didaktiskt kriterium på vad som utmärker en professionell lärare.

För redan verksamma lärare borde det vara möjligt att använda mitt här redovisade synsätt som ett (trubbigt) didaktiskt redskap både skriftligt, t.ex. vid diskursivt skrivande, och muntligt, vid

exempelvis diskussion, handledning, utvärdering och utvecklings-samtal. När det gäller muntligheten under lärarutbildningen är det möjligt för den undervisande läraren att då och då i sina observationer av klassrumspraktiken fokusera på t.ex. om studenterna hänvisar till några källor, hur ofta de gör någon form av hänvisning, till vad de hänvisar och på vilket sätt. Som lärare kan jag med andra ord delvis *höra* i vilken utsträckning studenternas yttranden är forskningsanknutna.

När det gäller skrivandet under lärarutbildningen är en vanligt förekommande svårighet för studenterna att göra många och tydliga kopplingar mellan teori och praktik. Utan att citera, referera och resonera kring sina källor utvecklar inte studenterna ett diskursivt skrivande, vilket kan sägas vara förutsättningen för dels det egna livslånga lärandet, dels förmågan att utveckla diskursivt skrivande hos blivande elever. Som läsare av studenternas texter är det därför viktigt att den undervisande läraren kan *se* och känna igen i vilken utsträckning och på vilket sätt exempelvis litteraturförteckningen avspeglar sig i texten.

För det fjärde och sista fordras en inventering av vad man vet om lyssnandeproblematiken idag utifrån olika forskningsdiscipliner och forskningstraditioner, samt forskningsmedel för att öppna ett delvis nytt forskningsfält i ämnet svenska. Den kommande avhandlingen kan ses som ett första blygsamt steg i den riktningen, där det antydda lyssnarfältet avser att ersätta ”en nästan vit fläck på kartan”.¹⁶³

Texterna i denna rapport gör inte anspråk på mer än att visa på några av bristerna i vår lyssnarkompetens, när det gäller såväl kunskaper som beteenden och attityder. Självklart har detta implikationer för alla språkliga och sociala relationer, offentliga eller privata, i skolan eller yrkeslivet, som chef eller anställd.

Det fortsatta avhandlingsarbetet innebär emellertid med nödvändighet att synfältet tills vidare avgränsas, skärps och fördjupas. I undersökningsmaterialet återstår ännu att ta reda på exempelvis vilka erfarenheter av lyssnandets villkor som studenterna bär med sig och vilka villkor för lyssnandet som gäller i undervisningskontexten, vilka medvetna eller omedvetna lyssnarstrategier som

163 Hultman, Tor G., 1996, ”Forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning – inte bara ämnesdidaktik”. I: *Utbildning och demokrati*, vol. 5, nr 3, s. 140f.

de använder, vilken funktion som deras öppet intertextuella yttranden har i situationskontexten, hur de positionerar sig och utvecklar sina lyssnarroller under grupprocessens gång, samt om de här redovisade tendenserna och resultaten kvarstår efter en genomgång av hela materialet. Det mesta återstår med andra ord att göra, men ett lyssnarperspektiv på lärande är anlagt.

Textförfattare:

Kent Adelman, f. 1952, är fil. kand. i svenska och filosofi, och har sin förankring som högstadielärare i svenska och so-ämnen. Han är sedan hösten -97 innehavare av en doktorandtjänst i svenska med didaktisk inriktning vid Institutionen för metodik och ämnesteorier på Lärarutbildningen vid Malmö högskola. Sitt avhandlingsämne har han gett arbetstiteln *Lyssnande som språklig handling. En fallstudie av åtta lyssnare*.

Hur kan eleverna utvecklas språkligt genom sitt lyssnande? Vilken begreppsapparat har vi som lärare för att analysera lyssnandeaspekten och understödja elevernas utveckling av sin lyssnarkompetens?

"Lyssnarens lyssnande" handlar om receptionsforskning och anlägger ett lyssnarperspektiv på lärande. Vi får en beskrivning av människans kognitiva utvecklingsfaser och ser hur det didaktiska perspektivet på lyssnande i skolan varierar över tid. Utifrån några videoinspelade gruppsamtal med lärarstuderande genomförs en triangulering med hjälp av loggboksanteckningar och en videokonfrontation. Genom ett utvidgat intertextualitetsbegrepp skapas en bild av lyssnarens reception och 'reported speech' används som en indikation på att gruppdeltagarna har olika lyssnarrepertoar.

