

Barns textskapande som kulturdiallog

Christina Björn
Örebro universitet

Abstract

Inom nyare läs- och skrivforskning betonas barns skriftspråkliga aktiviteter som uttryck för ett personligt meningsskapande i dialog med omvärlden. I mitt paper vill jag diskutera vad en sådan förståelse hos praktiskt verksamma pedagoger skulle kunna betyda för skolbarns möjligheter ”att erövra världen”. Som utgångspunkt för min diskussion vill jag ta min egen doktorsavhandling, *Barn skapar text. Om kulturdiallog i skolan*, och diskutera mina slutsatser och pedagogiska reflektioner därifrån i relation till nyare forskning inom literacyområdet, och i viss mån också till aktuella tendenser inom svensk utbildningspolitik.

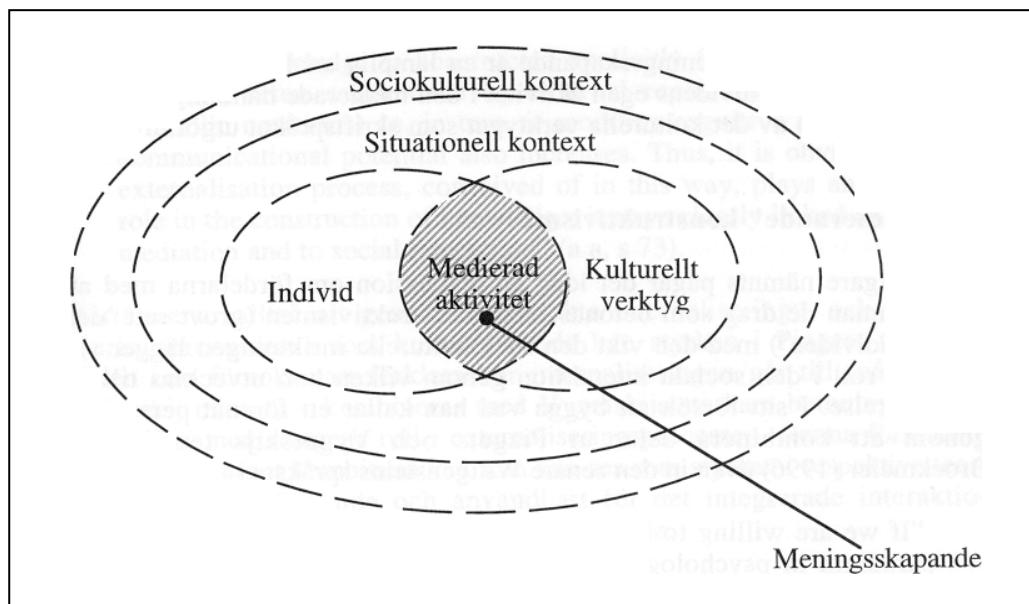
Barns fria textskapande i skolan: några analytiska begrepp

I min studie av det fria skrivandet i en skolklass från och med år 1 till och med år 3 studerade jag detta skrivande som uttryck för ett bakomliggande *meningsskapande*. I det teoretiska perspektiv som jag använde mig av ligger föreställningen att människan utvecklar kunskap om sig själv och världen i interaktion med den fysiska, sociala och kulturella miljö som hon möter och att detta underlättas av de *teckensystem* som finns tillgängliga i den sociokulturella kontexten. Det är främst hennes användning av verbalspråket (både muntligt och skriftligt) som *kulturellt verktyg* för tänkande och kommunikation som gör det möjligt för henne att organisera och *skapa mening* i förhållande till den verklighet hon erfar. Jag menar med detta att individen använder språket eller andra socialt konstruerade teckensystem, som *medierande medel* (Vygotsky, 1978, 1988) i sin strävan efter en allt bättre fungerande *kognitiv jämvikt* med omvärlden (Piaget, 1975). Detta *språkliga självreglerande* utförs i en medierad handling som äger rum i en specifik *situationell och sociokulturell kontext* (Björn, 1996), se modellen nästa sida. Under vissa villkor, till exempel intresse och/eller utbildning, kan människan även fördjupa sin kunskap om något eller några av de teckensystem som finns i omgivningen och med vilkas hjälp hon kan ”erövra” eller bilda ytterligare kunskap ”om världen”.

Den här teoretiska förklaringsmodellen som växte fram i min analys, kallade jag i min avhandling för ett integrerat interaktionistiskt perspektiv, då jag där valde att använda Piagets och Vygotskijs teorier som komplementära. Jag använde också vissa inslag från semiotiskt inriktade teoretiker för att ge ytterligare infallsvinklar just på problematiken kring människans situerade meningsskapande via tecken och teckensystem av olika slag.

I den modell jag skapade för min analys framgår alltså att det personliga meningsskapandet sker i en medierad aktivitet i vilken individen förbinder sig med både det kulturella verktyget och med en sociokulturell kontext. Detta förbindande inslag kännetecknas enligt Wertsch (1995) av den icke reducerbara spänningen mellan det kulturella verktyget och den unika användningen:

The first point to be made about mediated action is that it involves an irreducible tension, or dialectic, between mediational means, on the one hand, and their unique use by an individual or individuals, on the other hand (Wertsch 1995, s. 90).



Figur 1. Modell av meningsskapandet i den medierande aktiviteten, ur Björn (1996).

Dialektiken som Wertsch här framhåller som central i människors teckenanvändning kan enligt andra förstås som uttryck för en form av 'medierande konstruktivism', där Piagets och Vygotskijs teorier kan användas som komplementära (se bland andra Brockmeier, 1996 och Marti, 1996), något som jag själv också anser. Individens erfarenheter av den sociokulturella kontexten bearbetas genom hennes användning av det kulturella verktyget (här skriftspråket) för det egna meningsskapet på sätt som kan skilja sig åt på intressanta vis.

Tre huvudkategorier i barnens textuella meningsskapande

Jag fann att textproduktionen hos de barn jag studerade uppvisade intressanta likheter och skillnader som jag analyserade som uttryck för textproducentens hållning till omvärlden i meningsskapet. Texten kan då, beroende på typ av bakomliggande anpassningsstrategi eller förhållningssätt, ge uttryck för att barnet i den arbetar med att 1) *reproducera erfaren verklighet*, 2) *laborera/ leka med erfaren verklighet* eller 3) *redogöra för erfaren verklighet* i sitt fria skrivande. Denna kategorisering relaterar till Piagets figurativa och operativa inlärningsformer och till Elkins tredje form som han kallar konnotativ (1982): I den figurativa inlärningsformen betonas den akkommoderande processen (jämför kategori 1), i den operativa betonas den assimilerande processen (jämför kategori 2) och i den konnotativa¹ betonas integreringen

1 "Konnotativ inläring handlar om konstruktion av innebörd, om att upprätta förbindelse mellan föreställningar och figurativa symboler. Det är helt enkelt fråga om barnets försök att begripa sin omvärld" (Piaget, 1982, s. 105).

av de andra två inlärningsformernas produkter (jämför kategori 3). Kategorierna kan också ses som placerade utmed en glidande skala, där ytterligheterna består av kategori 1 och 2 medan kategori 3 utgörs av en ganska vid mellanform, i vilken individen använder det medierande medlet/skriftspråket för att redogöra för egna direkta eller indirekta erfarenheter av verkligheten, utan att reproducera dem via kopiering eller direkt imitation som i kategori 1. Vilken av de tre textuella hållningarna barnen i min studie föredrog i sitt möte med skriftspråk och omvärld skiftade, både över tid och mellan olika barn.

- Kategori 1: reproducera erfaren verklighet.
- Kategori 2: laborera/leka med erfaren verklighet.
- Kategori 3: redogöra för erfaren verklighet.

Jag fann bland annat att kategori 2 var vanlig bland barn i klassen (minst i åk 1), då de ofta lekte med egna erfarenheter av mötet med omvärlden, till och med de genrer de mötte i skolan i form av fackböcker och av läromedel. Ett exempel är Robert som kom igång sent med sitt skrivande. I åk 2 kopierade han bilder och texter ur vissa små fackböcker som intresserade honom. Han förhöll sig helt enkelt till dessa som förebilder (kategori 1). I åk 3 skrev han sedan egna kapitelböcker om djur till stor del utifrån denna förvärvade kunskap om fackboken som genre. Han laborerar eller leker då med den och andra erfarenheter (till exempel av skolan som sociokulturell konstruktion) i textuell form (kategori 2). I en bok han skriver om Djurens klass ingår följande text:

Älgen²

Älgen lever i skogen.

Älgen lever på kvistar, blad.

Älgen lever med fyra kompisar.

Älgen har en mamma, en pappa.

Älgen har horn.

Älgen går i gymnasiet.

Älgens kompisar går i första, femte klass och en i gymnasiet.

Älgen heter mos på engelska.

2 tavning och radbyte enligt originaltexten. Tillhörande bild utgår här. Ur Björn, 1996, s. 134.

Älgen har varit med sin pappa och skutit räv.

Älgen har skrivit om det.

Älgen kan klockan.

Jag ser detta textskapande som ett bra exempel på hur barn i sitt fria skrivande kan gå i dialog med omvärlden. Det visar också på hur de bearbetar erfarenheter därifrån i syfte att förstå och förhålla sig till dessa på ett personligt plan. Robert använder här sina erfarenheter av att man i skolan brukar få skriva eller berätta om speciellt intressanta eller spännande upplevelser som man som elev har varit med om. Han håller även fram sina kunskaper om älgen och i engelska då han vet att älgar lever på kvistar och blad och att den heter "moose" på engelska. Han tycks även leka med prepositioner då han radar upp "lever i", lever på" och lever med" efter varandra.

En annan pojke i klassen, Mattias, föredrar att skriva texter om djur mer i enlighet med rådande konventioner. Han visade redan i åk 1 att han var fascinerad av världen och dess avbildningar i form av kartor och faktaböcker om olika länder. Han skriver också om älgen i sitt fria skrivande i åk 3 men utan att reproducera/imitera fackboken helt eller att laborera/leka med den som förebild, som Robert gör. Mattias kan därför sägas 'erövra världen' genom att redogöra för sina erfarenheter av fackboksläsning och annat i en text som jag klassificerar som tillhörande kategori 3. I en text om Sverige inleder han med uppgifter han känner till sedan tidigare och lite längre fram blandar han uppgifter från faktaböcker med egna kunskaper sedan tidigare:

.... Det finns fina djur i Sverige. Älgen är Sveriges största landdjur. I Sverige finns det gott om älg. Älgens mankhöjd är ungefär 1 och en halv meter. Älgen blir runt 2 och en halv eller tre meter lång. Den livnär sig på löv, bark, gräs, mossa, frukt, bär, blommor och naturligtvis vatten. Många gillar älgens kött så många skjuter älgen. Man får bara skjuta älgen på hösten. Men det finns gott om älg även fast man skjuter dom.... Abborren är en vanlig fisk i Sverige. Abborren har mycket ben i kroppen. Några vanliga husdjur i Sverige är tamkatt, hund, hamster, Häst, ko, kanin, fiskar, gris, gås, får, getter, höns, och marsvin..... (ur Björn, 1996, s.139–140).

Intressant är att vissa barn nästan helt håller sig till denna "redogörande" kategori när de får välja att skriva fritt, speciellt i åk 1 och åk 3. Många vill alltså berätta om/redogöra för den verklighet de lär känna i enlighet med de konventioner som utgörs av dagboks och fackboksgenren. Andra väljer istället att tillsammans skapa fiktiva berättelser utifrån sina erfarenheter av olika slag under denna tid (det vill

säga kategori 2). Flera flickor skriver till exempel gärna berättelseböcker om djur som lever vanliga familjeliv med inslag från den verklighet som de själva känner till. Även populärkultur bearbetas till viss del i barnens textproduktion i skolan i denna klass, t o m med våldsamma inslag i en del av pojkarnas texter. Det sker inom både kategori 2 och kategori 3.

Jag såg att när barnen får välja fritt visar de olika preferenser i sitt textuella meningsskapande över tid: en del skriver mestadels texter inom kategori 2 medan andra föredrar att nästan alltid redogöra för erfarenheter de varit med om enligt kategori 3 (som Mattias). Samtidigt finns flera exempel på att barn efter en tid av reproducerande textproduktion börjar med en laborerande textuell aktivitet (som Robert). Jag ser det som att barnen då vill laborera eller leka med olika förebilder och sociokulturella konstruktioner i en assimilerande lärandeform.

Kategorisering av meningsskapande i textuell aktivitet

Det kan vara intressant att jämföra min kategorisering med den Caroline Liberg gör i rapporten *Läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet* (2007). Hon skriver om tre olika sätt att utveckla sitt språk och att skapa mening: *imitation*, *reproduktion* och *produktion*.

Jag finner att dessa både liknar och skiljer sig åt från min kategorisering:

CB	CL
Reproducera erfaren verklighet	Imitation
Redogöra för erfaren verklighet	Reproduktion
Laborera/leka med erfaren verklighet	Produktion

Liberg menar att 'imitation' kan "sägas vara ett *mycket starkt styrt* meningsskapande" (2007, s. 12) medan 'reproduktion' "är ett *relativt starkt styrt* meningsskapande, men inte lika styrt som imitation" (a.a., s. 13).

Reproduktionen innebär att man återskapar något man tidigare hört, läst eller varit med om, men inte på exakt samma sätt som det man utgår ifrån. Reproduktion ger ett visst utrymme för tolkningar, förändringar och omformuleringar. Man utgår från en mall eller ett mönster som man håller sig inom (Liberg, 2007, s 12–13).

Jag tolkar detta som att skribenten håller sig till de genrekrav som kan vara aktuella, vilket skulle betyda att även en fiktiv berättelse skulle kunna platsa där.

Vad gäller ”produktion” ser Liberg den som

mer förknippad med *nyskapande*. Många olika erfarenheter och upplevelser ger stöd och impulser för ett sådant nyskapande. Egen produktion – eget skapande av *nya* texter – är mer krävande än imitation och reproduktion, men samtidigt *den strategi som utvecklar språket och meningsskapandet mest* (Liber, 2007, s 13, mina kursiveringar).

Jag undrar över detta påstående och om vilka krav hon ställer på barns texter för att de skall betecknas som ”nya” och varande uttryck för ”ett eget skapande”. Genom att Liberg betonar ”produktion” som den strategi som utvecklar språket och meningsskapandet *mest* skiljer sig vår syn på språktillägandet åtminstone delvis åt. Jag vet inte vilken lärandeteori som hon lutar sig mot i sin kategorisering, men själv ser jag Piagets begrepp ackommoderande och assimilerande aktiviteter som jämställda i lärprocessen (Elkind, 1982). Det innebär att samtliga tre kategorier, som jag anger, tjänar barnets eget aktiva meningsskapande och språkutveckling, under det viktiga villkoret att de är självvalda som verksamheter.

Jag har alltså svårt att se att det bara skulle kunna vara ”produktion” av text som skulle vara uttryck för ett eget skapande, åtminstone om man betonar ”skapande” i termer av just *meningsskapande*. Som jag ser det fyller alla tre kategorier sin bestämda funktion för individers meningsskapande och ”erövrande” av världen – och i synnerhet av skriftspråket; precis som figurativt, operativt och konnotativt lärande gör i barnens konstruktion av kunskap av olika slag (Elkind, 1982). Han menar också att alla tre lärandeformer bör få förekomma i det ”aktiva” klassrummet och att ett sådant ”ger prov på rikedom och mångsidigheten i de naturliga och kulturella världar som finns utanför skolan” (s 187). Vilka erfarenheter från världen utanför skolan som barnen får ta med sig in i svensk skola av idag är också en viktig fråga, som jag vill ta upp.

Vilka erfarenheter får rum i barns textuella aktivitet i skolan?

I min studie såg jag, som jag tidigare nämnt, att barnen fick lyfta in *olika typer av erfarenheter* i skolan och också bearbeta dem i sin textproduktion; även dataspel och populärkultur kunde tas som utgångspunkt för textuell lek eller redogörande i textform. Läraren försökte bemöta barnens intressen och uppmuntra dem att utgå ifrån dessa i sitt skrivande. Det finns flera exempel på detta i avhandlingen. Jag kallar därför denna lärares förhållningssätt för *bemötande* (i kontrast mot den *bedömande* hållning lärare ofta intar i mötet med barns texter). Lärarens val av hållning till barns textproduktion och textvärldar ser jag som avgörande för om barnen kan få rum för det jag kallar genuin och personlig *kulturdiallog* i textuell form. En bemötande hållning ligger i linje med den typ av hållning som läroplanen förespråkar, genom sin betoning på att:

Undervisningen... skall *med utgångspunkt i* elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas *fortsatta* lärande och kunskapsutveckling (Lpo 94 s. 6, min kursivering).

Carina Fast fann dock trots detta, i sin nyligen genomförda studie, att de sju barn hon följde från förskola, genom förskoleklass och upp i åk 1 inte fick denna möjlighet att använda sina tidigare erfarenheter och kunskaper av läsande och skrivande där (2007). Hon skriver, med referens till Dyson, att barns erfarenheter, speciellt från den populärkulturella världen, tycks ha lågt kulturellt värde i pedagogiska sammanhang.

Hur kan då skolan på ett mer reflekterande sätt förhålla sig till de kulturella och textuella erfarenheter som barn bär med sig till skolan? Dessa kan ju vara ganska våldsamma och uppvisa stereotypa bilder av både kön och etnicitet. Det räcker kanske inte bara med att ge rum för dem? Magnus Perssons (2000) diskussion kring denna problematik anser jag vara fruktbar och viktig. Han menar att skolan oftast missar sin kulturpolitiska uppgift; att inte bara ”släppa in” men också att utveckla *konstruktivt kritiska sätt att förhålla sig* till den kultur som barn och unga möter i samhället av idag. Denna uppgift ser också jag som central för den skola som vill utgöra en kulturell, kunskapsbildande och demokratisk arena. Gunther Kress (1994) som intresserar sig för barns skrivande ur ett socialt semiotiskt perspektiv menar också utifrån detta perspektiv att en kritisk hållning bör eftersträvas till genrer och texter av olika slag, inte bara till populärkulturella sådana. Han skriver om skolans uppgift på följande sätt:

Clearly this is a fundamental pedagogic and political question: do we represent what forms exist as though they were unchanging and unchangable, and thereby encourage an attitude of deference to authority, or do we show how forms are always historically contingent, and thereby encourage an attitude of critique and possibility? (Kress 1994, p. 225).

Barbara Comber (2003) menar också att redan små barn kan stimuleras till en ”critical literacy” om lärare går in och möter deras intresse för texter av olika slag på ett medvetet pedagogiskt sätt.

Från språkutveckling till färdighetsträning?

Hur ser då läget ut i dagens skola? Kan de pedagogiska miljöer som Fast funnit i sin studie av sju barn läs- och skrivlärande även förekomma i andra förskolor, förskoleklasser och åk 1:or? Hur ser villkoren för barns läsning och skrivning ut där? Det är svårt att ge ett entydigt svar på denna fråga förstås, men enligt den nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket, 1998), tycks det som om just det tidiga läs- och skrivlärandet fortfarande i många fall får ske i traditionella miljöer av pedagogisk ”C-karaktär”:

Vi har i förskoleklasser och skolår 1 funnit många fall av förberedande läs- och skrivarbete som visar på *en mycket smal syn på vad läsande och skrivande innebär*. Barnen i dessa grupper tränas endast i enskilda moment. (...) I vissa fall anser man att den här formen av träning räcker för att förbereda barnen för att lära sig läsa och skriva. Vi menar att man inte kan skilja ut vissa moment och träna dem under olika perioder. I stället måste man se språkutvecklingen i ett helhetsperspektiv och utgå från faktiskt läsande och skrivande i alla sammanhang (Skolverket, 1998, s. 13, min kursivering).

Den smala syn som nämns innebär alltså att man utgår ifrån att läsande och skrivande bygger på ett antal *färdigheter* som kan tränas på ett systematiskt sätt i små, på varandra följande steg, ett synsätt på läs- och skrivlärande som brukar kallas syntetiskt. I dagens skolpolitiska debatt, nämns också just bristande färdigheter i läsning och skrivning som ett problem. Det är lätt att synen på läsande och skrivande som en färdighetsbaserad aktivitet, istället för en meningsskapande sådan, återtär mark i den skolpolitiska debatten, där krav på åtgärder lätt kan reduceras till just mer av ren färdighetsträning. Detta vore i så fall en pedagogisk tillbakagång anser jag. Titeln på den artikel *Från färdighetsträning till språkutveckling* där Karin Dahl (1999) beskriver hur traditionerna inom grundskolans svenskundervisning förändrats över tid och hur de under 1990-talet levtt sida vid sida skulle då behöva ett tillägg i form av: *och tillbaka till färdighetsträning*. Det erfarenhetspedagogiska synsätt som hon före-

språkar ligger annars helt i i linje med den A-miljö som inspektörerna i Skolverket framhållit som pedagogiskt eftersträvansvärd när det gäller barns möjligheter att erövra både skriftspråk och kunskaper om världen (Skolverket, 1998). Vi får se hur framtiden gestaltar sig i denna fråga. Men jag tror att det är viktigt att forskare, lärarutbildare och lärare som utgår från ett holistiskt och analytiskt sätt att se på barns läs- och skrivlärande inte låter skolpolitiker med föga insikt i frågor om barns språkliga utveckling ta över både problemformulerings- och åtgärdsinitiativet.

Referenser

- Björn, Christina (1996). *Barn skapar text. Om kulturdiallog i skolan*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Brockmeier, J. (1996). Construction and Interpretation: Exploring a Joint Perspective on Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget – Vygotsky. The Social Genesis of Thought* (pp. 125–143). Hove: Psychology Press.
- Comber, Barbara (2003). Critical Literacy: What Does It Look Like in the Early Years? In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 355–368). London: SAGE
- Dahl, Karin (1999). Från färdighetsträning till språkutveckling. I J. Thavenius (red.), *Svenskämnets historia* (s. 35–89). Lund: Studentlitteratur.
- Elkind, David (1982). *Barns utveckling och uppfostran ur Piagets perspektiv*. Lund: Natur och Kultur.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i mötet med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Kress, Gunther (1994). *Learning to Write*. London and New York: Routledge.
- Liberg, Caroline (2007). Språk och kommunikation. I Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 7–23). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Marti, E. (1996). Mechanisms of Internalisation and Externalisation och Knowledge in Piaget's and Vygotsky's Theories. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget – Vygotsky. The Social Genesis of Thought* (pp. 57–83). Hove: Psychology Press.
- Persson, Magnus (2000) Populärkultur i skolan. Traditioner och perspektiv. I M. Persson (red.), *Populärkulturen och skolan* (s. 15–101). Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, Jean (1995) Problems of Equilibration. In H. Gruber & J. Vonèche (Eds.), *The Essential Piaget* (pp. 838–841). London: Aronson.
- Skolverket (1998) Läs och skrivprocessen som ett led i undervisningen. I *Nationella kvalitetsgranskningar*. Särtryck. Stockholm: Skolverket.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1988/1934). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertsch, James (1995). Sociocultural Research in the Copyright Age. *Culture & Psychology*, 1(1), 81–102.