



MALMÖ HÖGSKOLA

Läroarbilden  
Masterprogrammet i  
Pedagogik

## Uppsats

30 högskolepoäng, avancerad nivå

# Implicit lärande, intuitivt skapande och narrativ kompetens

*Implicit learning, intuitive creation and narrative competence*

Fredrik Håkansson

Masteruppsats, 30 högskolepoäng

Handledare: Marie Leijon

Masterprogrammet i pedagogik

Examinator: Magnus Erlansson

2015-01-29



# Sammanfattning

Uppsatsen är dels ett teoretisk försök att förstå den läroprocess som äger rum när en individ bygger förtroget inom ett speciellt fält, en kunskap som inte var avsedd hos individen och som ofta personen är helt omedveten om att den besitter. I syfte att vidga kunskapsbegreppet följer ett närmande av hur vi kan förstå ett icke-intenderat implicit lärande ur ett socialt och ett kognitivt perspektiv. En utgångspunkt är att vad vi minns är beroende av en inkodningsprocess - en procedur som omvandlar något en person ser, hör, tänker eller känner till ett minne. För att impulser vi möter ska bearbetas i arbetsminnet och lagras i det explicita minnet krävs att informationen är särskilt levande eller betydelsefull för oss. Men vår hjärna innehåller även ett annat typ av minne; ett implicit minne. Utan att vi själva upptäcker det, lagras också information som ständigt upprepas runt i kring oss. Ofta är informationen en del av ett mönster, ett mönster som vi ständigt möter och som så småningom bildar ett schema i vårt minne. Ett schema som vi sedan oreflekterat använder oss av i vårt dagliga liv. Dessa scheman innebär en kategorisering av verkligheten, och de innehåller även förväntningar om vad som följer på vad i olika situationer. De kan delvis vara kollektiva scheman; olika individer lär sig ungefär samma beteende och utför samma handlingar, om de vistas i samma kontexter.

Det utmärkande draget för implicit minne är att det visar sig i det vi gör, i stället för att komma till uttryck i medvetna beskrivningar. Det som kännetecknar implicit minne är att en handling inte kräver medveten uppmärksamhet eller mental ansträngning utan handlingen sker med hjälp av automatiska informationsprocesser. Ofta är schemat kopplat till vårt känslocenter vilket innebär att vissa handlingar känns rätt eller fel i magen när vi utför dem. Det vi till vardags kallar intuition eller magkänsla är alltså ett resultat av implicit lärande.

Utgångspunkten för uppsatsens undersökning är att narrativa mönster återkommer i vår omgivning och att vi bygger upp implicita scheman för berättande genom att konsumera film och litteratur. Genom att följa processen och titta på resultatet i ett novellskrivande och ett filmskapande, analyseras om elevernas handlingar utgår från rationella eller intuitiva val. Det visar sig att eleverna inte rationellt kan förklara sina handlingar utan styrs mycket av magkänsla, samtidigt som deras verk visar sig vara

genomsyrade av klassiska narrativa strukturer och kända berättaringredienser. Med detta i åtanke diskuteras hur vi inom det pedagogiska fältet bättre kan ta till vara på elevernas implicita kunskaper och växelverkan mellan det rationella och intuitiva, samt hur vi didaktiskt skulle kunna utnyttja den implicita läroprocessen.

Nyckelord: implicit lärande, tyst kunskap, förtroghetskunskap, intuition, narrativ kompetens, skapande, fantasi

1. Inledning	1
2. Syfte	2
2.1 Problemområde	2
2.2 Frågeställningar	4
3. Teori	5
3.1 Den implicita kunskapsprocessen ur ett socialt perspektiv	5
3.1.1 Människorna och den kollektivt tvingande kraften	5
3.1.2 Platsen och det kontextuella lärandet	6
3.1.2 Tiden och det dialogiska samspelet	7
3.2 Den implicita kunskapsprocessen ur ett kognitivt perspektiv	8
3.2.1 Minnet	9
3.2.1 En kognitiv läroprocess	11
3.2.3 Emotioner	13
3.2.4 Resultat av processen	15
3.2.5 Framlockningsprocessen	17
4. Tidigare forskning	19
4.1 Relationen mellan implicit och explicit lärande	19
4.1.1 Familiarity och recognition	19
4.1.2 Tillängning och inläring	20
4.1.3 Två system	22

4.2 Narrativ kompetens	23
5. Metod	25
5.1 Val av metod	26
5.2 Urval	28
5.3 Genomförande	29
5.3.1 Tillvägagångssätt	29
5.3.2 Instruktioner	29
5.3.3 Intervjuerna	30
5.4 Forskningsetiska ställningstaganden	31
5.5 Tillförlitlighet	32
5.6 Bearbetning av material	34
6. Resultat och analys	35
6.1 Handlingen kräver ingen medveten uppmärksamhet	36
6.2 Handlingen är kopplat till känslacentret	39
6.3 Eleverna använder narrativa mönster	41
6.4 Det kollektiva i skapandet	47
6.5 Avvikelser från rådande normer	50
6.6 Det rationella och medvetna i skapandet	52
6.7 Det adresserade och kommunikativa	56
7. Avslutande diskussion	58

7.1 Att utveckla narrativ kompetens	59
7.2 Att kunna växla mellan olika positioner	60
7.3 Att lita på sin intuition	63
7.4 Att bryta mot invanda mönster	66
7.5 Pedagogiska implikationer och slutord	68
Referenslista	70

# 1. Inledning

*”Det är inte så att vi föds lika och att livsbetingelserna gör att våra liv skiljer sig åt, det är tvärtom, vi föds olika och livsbetingelserna gör att våra liv liknar varandra alltmer.”*

(Karl-Ove Knausgård, 2009, s.23)

Citatet är hämtat från en passage i romansviten *Min Kamp* (2009) av Karl-Ove Knausgård där författaren reflekterar över hur olika hans barn ter sig redan från starten. Knausgård funderar över att vi tycks födas med skilda personlighetsdrag och sedan genom livet formas och stöps och anpassas till omgivningen, tills vi blir allt mer lika varandra. Citatet rymmer det som den franska sociologen Émile Durkheim menar ligger till grund för sociologisk forskning. Nämligen de *gemensamma regler och tvingande krafter* som ofta på ett omedvetet plan formar individerna till ett kollektiv. Men citatet berör också något annat, någon form av biologism, där inte hela förklaringen ligger i den *sociala* konstruktionen, utan även i den *mänskliga* konstruktionen.

Jag har lagt märke till hur elever i grundskolan och gymnasiet verka besitta en *känsla* för dramaturgi. Det framstår som eleverna inte har haft några avancerade lektioner i berättandets konst i skolan och inte heller studerat Aristoteles dramaturgiska kurva på fritiden. Ändå tycks de kunna så mycket när det kommer till berättande, men jag upplever att det är svårt att prata om deras kunskaper. Den mesta engelskan elever behärskar förefaller inte heller den vara ett resultat av lektionerna i skolan. Elever idag har snarare en känsla för vad som låter rätt på engelska, en känsla som tycks uppbyggd genom att ständigt vara omringad av det engelska språket via olika medier. På samma sätt verkar elever ha en känsla för berättande. Jag blir nyfiken på hur den känslan byggs upp och hur vi kan använda oss av dessa kunskaper i skolan.

Vad är det då för typ av lärande som sker när vi inte tänker att vi lär oss och inte heller alltid vet att vi kan vissa saker? Vad vi har att göra med är någon form av omedveten process; ett slags implicit lärande. Den första delen av den här uppsatsen är en ansats att försöka förstå den process som sker vid denna formen av lärande, hur resultatet ser ut och hur vi använder oss av den omedvetna kunskapen.



Utifrån de teorier om implicita läroprocesser som åskådliggörs i första delen av uppsatsen, undersöks skapande arbete i skolan i den andra delen. Vi får följa en kvalitativ undersökning av hur implicita kunskaper används hos elever. För att få en bredd i den empiriska datan undersöks två olika former av narrativt skapande. Det ena fallet är en undersökning av ett novellskrivande och det andra av ett filmskapande. I båda studierna använder jag mig av metoden *Stimulated recall*. Deltagarna blir filmade under sin process. Vid ett intervjutillfälle tittar vi sedan tillsammans; dels på deras färdiga verk, dels på det filmade materialet av hur de skapar, vilket följs av intervjuer om hur processen gick till. Vi gör nedslag på intressanta punkter i såväl processfilmen, som de färdiga verken. Intentionen är framförallt att undersöka hur elever gör sina val när de skapar och vad som ligger bakom dessa val. Intervjusvaren kategoriseras efter när eleverna använder sig av intuition och när de använder sig av rationella medvetna beslut. Genom att också analysera de färdiga verken tillsammans med experter undersöks vilka ”klassiska” berättaringsredienser som eleverna använder.

## 2. Syfte

### 2.1 Problemområde

Lars-Erik Björklund gör i sin avhandling *Från Novis till Expert: Förtrogenhets-kunskap i kognitiv och didaktisk belysning* (2008) en gedigen forskningsöversikt över begreppen implicit minne, intuition, mönsterigenkänning, tyst kunskap, systemtänkande m.fl. Björklunds syfte är att genom olika teorier klargöra hur en individ bygger förtrogenhet inom ett speciellt fält, en förtrogenhet som leder till expertis. Hans kartläggning över implicit lärande visar att forskningen framförallt har intresserat sig för den typen av tyst kunskap som utvecklas i en intenderad process; hur en individ tränar upp sig i en viss kunskap tills den sitter i ryggmärgen genom att individen vistas i en kontext i syfte att läras upp. I min undersökning är jag nyfiken på en form av implicit lärande som jag tror kan ske under en mer icke-intenderad process. Hur vi omedvetet tillägnar oss kunskaper när vi inte alls tror att vi gör det och är helt omedvetna om processen och resultatet. Om mycket av den forskning som finns kring tyst kunskap kartlägger vad som sker i

förlängningen av John Deweys begrepp ”Learning by doing”, skulle vi här kunna säga oss undersöka vad som händer under tesen ”Learning while doing something else”.

Min utgångspunkt är att förstå den implicita kunskapsprocessen som något som sker dels på ett mellanmännskligt plan, dels inne i individen. Jag menar att det vore svårt att förstå kunskapsprocessen som en isolerad händelse inuti individen, utan dess förklaring i yttre omständigheter. Det vore lika ofullständigt att undersöka den implicita kunskapsprocessen endast utifrån de sociala faktorerna, utan att titta på vad som sker i individen. Ett första steg att närma oss detta ämne blir att utifrån olika teorier diskutera hur den implicita läroprocessen står i relation till mänsklig interaktion. Utgångspunkten för det här perspektivet är att mänskliga handlingar och tankar är *situerade* i sociala kontexter – lärandet växer fram och skapas i sociala praktiker. Kunskap skapas i ett socialt och dialogiskt samspel. Ett andra steg för att få någon form av teoretisk översikt är att diskutera hur man ur ett kognitivt perspektiv kan se på implicit lärande. Kring teorier om hur vårt minne och tänkande är uppbyggt är min ambition att undersöka hur processen kan se ut inne i individen, hur mönster och system kan lagras omedvetet och hur en vi kan förhålla oss till en framkallningsprocess av de implicita kunskaperna. Jag tittar också på hur andra har sett på relationen mellan det implicita och explicita systemet.

Varför är det då intressant att granska den här formen av kunskap? Jag upplever att skolan har svårighet att ta till vara på, lyfta och bedöma förtrogenhetskunskaper. Vi har under lång tid talat om att didaktiken vilar på fyra F. Tre av dessa F hittar vi strategier för att hantera; fakta, förståelse, färdigheter. Men det fjärde F:et, förtrogenheten, upplever jag att skolan didaktiskt och bedömningsmässigt haft svårare att närma sig. Lars-Erik Björklund (2008) bekräftar i sin avhandling att den didaktiska litteraturen tar sällan hänsyn till förtrogenhetskunskaper. Inom didaktiken är kunskap definitionsmässigt medveten och explicit, och tänkande sker med hjälp av språket. Men, menar Björklund, i och med att intresset ökar för hur färdigheter, förmågor och förtrogenhet utvecklas blir den medvetna kunskapen otillräcklig som förklaringsmodell och det blir viktigt att studera det omedvetna.

Det handlar alltså om att förstå processen för hur vi bygger upp implicit kunskap, men också att se resultatet av den, alltså den implicita kunskapen, ofta kallad för

intuition, som värdefull kunskap. Björklund refererar till bröderna Dreyfus som menar att intuition bygger på en förmåga att känna igen sig i tidigare erfarenheter och är resultatet av ett djupt engagemang och upplevelse av likhet och får inte tolkas som irrationalitet, gissningar eller någon övernaturlig inspiration. Den är en förmåga vi alla kan använda för att hantera vardagens återkommande problem på ett intelligent och effektivt sätt. Det handlar dock inte här om att ställa intuition och rationalitet mot varandra utan belysa hur dessa olika kunskaper fungerar och hur vi kan använda oss av samspelet dem emellan. Den genomgripande ambitionen är sedan att undersöka hur teorier kring intuition och implicit kunskap kan knytas till elevers förmåga att berätta, deras narrativa kompetens.

## **2.2 Frågeställningar**

Den teoretiska genomgången av implicita läroprocesser syftar till att vidga vår förståelse av lärandet och kunskap bortom den rationella kunskapen. Empirin i projektet är tänkt som en belysning av hur teorin kan tillämpas i en verklig kontext. Intentionen är också att förstå kopplingen mellan implicita scheman och narrativ kompetens och hur narrativ kompetens byggs upp och används i filmskapande eller skrivande. Frågeställningar som den här uppsatsen söker svar på är således:

1. Hur kan den kunskapsprocess som sker vid ett icke-intenderat implicit lärande beskrivas och förstås?
2. Vilka samband finns mellan en implicit läroprocess och narrativt skapande hos elever?
3. Vilka pedagogiska implikationer kan lyftas utifrån dessa eventuella samband?

## 3. Teori

### 3.1 Den implicita kunskapsprocessen ur ett socialt perspektiv

Det finns många sätt att beskriva en kunskapsprocess ur ett socialt perspektiv. Jag har valt tre delar som jag tycker speglar viktiga komponenter för att undersöka det mellanmännsliga faktorer som samspelar i en läroprocess; människorna, platsen och tiden. Den första delen, *människorna*, blir belyst genom Émile Durkheims teorier kring kollektivt tvingande krafter. Den andra, att *platsen* har betydelser för lärandet, beskrivs av Roger Säljö som sammanfattar hur lärandet är knutet till vissa kontexter och bundet till sociala praktiker. Det tredje, *tiden*, illustreras av Mikhail Bakhtin vars teori om dialogiskt samspel åskådliggör hur lärandet och handlingarna står i relation till historien, samtiden och framtiden.

#### 3.1.1 Människorna och den kollektivt tvingande kraften

Émile Durkheim arbetar i sin text *Sociologins metodregler* (1978) med att definiera och särskilja de sociala fakta som studeras inom samhällsvetenskaperna från de fenomen som studeras inom naturvetenskaperna. Att studera sociala fakta innebär, enligt Durkheim, att hitta de mellanmännsliga mönster som styr oss och som ligger utanför individerna. Vårt sätt att handla, tänka och även känna, existerar utanför våra individuella medvetanden. Vi har inte skapat dessa mönster själva, utan fått dem genom uppfostran, menar Durkheim. Beteende- eller handlingstyper konstrueras alltså mellan människor, och enligt Durkheim har dessa mönster dessutom en imperativ och tvingande kraft. De sociala faktumen är så väl inplanterade i vårt handlingssystem att de är i det närmaste osynliga och förtydliga först när individerna gör en ansats till motstånd. Durkheim framhåller att det är först när vi bryter mot världens konventioner, t.ex. mot klädkoder eller vanor, som vi påminns om hur starka och tvingande dessa strukturer är.

Strukturerna kan inte enbart beskrivas som ett yttre tvång. Individen är också medskapare och förvaltare av strukturer, mönster eller scheman. Det viktiga för Durkheim är dock att scheman finns i individerna på grund av påverkan av yttre

tvingande strukturer. De finns i varje del för att de finns i helheten, snarare än att de finns i helheten för att de finns i delarna.

### **3.1.2 Platsen och det kontextuella lärandet**

Teorier som ser på hur lärandet växer fram och är bundet till sammanhang, platser, kulturer och mellanmänniska interaktioner, görs överskådliga i Roger Säljö's bok *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (2000). Vi kunde se hur Durkheim beskrev hur vi omedvetet tvingades följa kollektiva mönster. Även Säljö beskriver den kunskapstradering som sker i ett sociokulturellt perspektiv som omedveten. När Säljö skriver att det helt vardagliga samtalet är den viktigaste komponenten i vår kunskapsbildning ser oftast inte individen själv att den har blivit utsatt för en lärosituation och har kanske inte ens bearbetat explicit all information i samtalet. Säljö menar att i ett sociokulturellt perspektiv kan vi inte undvika att lära; kunskapstradering fungerar utan att vi är medvetna om det eller ser det som syftet med en aktivitet. I en passage skriver han att idéer och upptäckter arbetas så småningom in i vårt medvetande och blir en del av vårt vardagstänkande. Det där "så småningom" kan nog vara värt att återkomma till. *Upprepningen* av mönster i sociala kontexter är något som troligtvis kommer vara väsentligt och centralt, i ett försök att förstå hur processen ser ut vid icke-intenderat implicit lärande.

Säljö skriver att vi handlar med utgångspunkt i vad vi medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver. Han menar att lärande och kunskapsreproduktion inte enbart är en fråga om att behärska kunskaper och färdigheter som isolerade enheter. Vi måste hela tiden avgöra när en viss uppsättning kunskaper är relevanta i en viss situation. Säljö menar dels att allt handlande förutsätter en aktiv tolkning och ett mått av kreativitet hos individen, dels att det är rimligt att anta att mänskliga handlingar utmärks av en betydande *känslighet* för situationella villkor. Den aktiva tolkningen innebär ett explicit avgörande av handlandet i en situation medan det Säljö beskriver som *känslighet* snarare skulle innebära att vi implicit och emotionellt avgör handlandet; vi använder det vi i vardagligt tal kallar *intuition*.

Säljö skriver att socialisation inte handlar om att lära sig en serie explicita regler som man sedan följer till punkt och pricka. Snarare har det att göra med att individen skaffar sig en komplicerad insikt i var och när olika regler är tillämpliga. Alltså sker inte bara själva avgörandet ofta omedvetet, utan vi har också lärt oss själva handlingsmönstret implicit.

Våra handlingar i olika situationer följer vissa mönster och är en del av vissa kontexter. Säljö talar om fysisk kontext, kognitiv (eller mental) kontext, kommunikativ kontext och historisk kontext. Den fysiska kontexten innebär att vissa miljöer är förknippade med ett visst beteende. En mental kontext kan innebära att det finns vissa tankemönster man använder under exempelvis en matematiklektion. En kommunikativ kontext innebär att vi utvecklat traditioner, vi talar om verkligheten och om vad som hänt enligt speciella regler och mönster. Historisk kontext innebär att vissa verksamheter har en lång tradition för beteende, kommunikation och tankar. Teorier kring den historiska kontexten ska vi utveckla i nästa stycke genom att vända oss till Mikhail Bakhtin.

### **3.1.2 Tiden och det dialogiska samspelet**

I den tredje delen av det sociala perspektivet ska vi genom Mikhail Bakhtins teorier, som presenteras i *The dialogic imagination* (1978), resonera kring hur vårt handlande och lärande står i förbund med historien, samtiden och framtiden. I stora drag går Bakhtins dialogiska uppfattning, ut på att allt vi säger, tänker och gör står i relation till allt som har sagts, tänkts, gjorts i historien och allt som sägs, tänks och görs i samtiden. De tankar, meningar och handlingar som formas av oss är inte nya och inte unika, utan står i dialog med världen runt i kring oss. När du yttrar dig, är det inte bara du som yttrar dig, utan också alla dina influenser. Det du säger är inte en ny isolerad ö, utan ett led i en lång kommunikationskedja. Vi använder något som är givet samtidigt som vi tillför något nytt. Våra yttranden, tankar och handlingar fogas inte bara till historien, utan knyter på samma gång an till framtiden. Bakhtin säger också att våra yttranden alltid är adresserade. Vi har dock inte alltid en klar bild av vem adressaten är.

Bakhtins dialogism innebär att vi har ett *socialt språk*. Ett språk som bär med sig kulturell och institutionellt betingade värderingar och synsätt. En ram med bestämda kommunikationsmönster. Man kan, enligt Bakhtin, inte tala om något fullständigt oberoende tal eller skrivande.

Enligt Bakhtin grundar sig alla kulturella fenomen på samma principer som språklig kommunikation. Det vill säga på dialogiska relationer mellan individer och grupper, mellan olika röster, olika symbolsystem (t.ex. bild, text och ton) och olika slags praxis. Den dialogiska principen innefattar alltså inte bara det vi till vardags benämner som språk; text och ord, utan kan innefatta berättarstrukturer, sättet att använda en kamera, komponera en bild, skapa en karaktär eller använda laddad filmmusik. Oreflekterat reproducerar vi allt vi har runt i kring oss.

Detta innebär också att dialogismen bryter med vedertagna och skolmässiga föreställningar om kreativitet och originalitet. Bakhtin ser ett element av kreativitet i all kommunikation, detta trots att vi bygger all kommunikation på ”lånade” ord, tankar och handlingar. Våra yttranden tillför alltid något nytt, men är aldrig originella till sitt ursprung. Låt oss återkomma till detta när vi diskuterar reproduktion och produktion längre fram.

### **3.2 Den implicita kunskapsprocessen ur ett kognitivt perspektiv**

Ur ett socialt perspektiv kan vi alltså hävda att vi människor skapar strukturer eller mönster som vi som kollektivt återskapar och som har en tvingande kraft på oss. Dessa mönster är bundna till fysiska och mentala kontexter. Genom att strukturerna genomsyrar våra handlingar och känslor står vi ständigt i förbund med historien, samtiden, framtiden, människorna och sammanhanget runt i kring oss. Vi lär oss strukturerna omedvetet och använder dem omedvetet. Vi lägger märke till dem först när någon bryter mot normerna.

Durkheim (1978) säger att de sociala faktumen inte enbart finns till på ett socialt kollektivt plan, utan också finns i individerna på något sätt. Han skriver att de sociala faktumen beror, förutom den kollektivt tvingande kraften, på individens organisk-psykiska sammansättning; på de speciella omständigheter individen befinner sig i. De är

alltså inte enbart sociologiska, utan tillhör det biologiska eller psykologiska på samma gång; Durkheim anser att man skulle kunna kalla dem sociopsykiska. Även om fenomenet skapas utanför individen, på en mellanmänsklig social och osynlig nivå, händer det något kognitivt och psykologiskt inne i individerna. Därför ämnar vi i nästa avsnitt titta på en del minnesforskning och hur scheman byggs upp i våra minnen och att det är dessa som utgör de handling-, tanke och känslomönster vi sedan omedvetet, tvingande och kollektivt använder oss av i sociala och kontextbundna sammanhang.

Knud Illeris skriver i sin bok *Lärande* (2007) om hur hjärnforskningen de senaste decennierna genomgått en explosionsartad utveckling, och ny teknik har kunnat komma med väsentliga bidrag för förståelsen för hur lärande, tänkande och minne fungerar. Låt oss börja med att titta närmare på minnet.

### **3.2.1 Minnet**

I Lars-Gunnar Lundhs text *Minnet* som vi hittar i boken *Kognitiv psykologi* (1992) urskiljs fyra olika typer av minnen hos människan; det semantiska, episodiska, perceptuella och procedurella minnet. Det semantiska minnet är alla kunskaper vi har om verkligheten som går att formulera i ord. I det episodiska minnet lagrar vi händelser som är viktiga för oss. Det semantiska och episodiska minnet är sammankopplade på så sätt att alla former av semantisk kunskap måste ha sitt upphov i konkreta episoder av kunskapsinhämtande. Exempelvis minns vi kanske först själva händelsen när vi lärde oss att jorden är rund för att sedan bara veta att jorden är rund utan att minnas hur vi först fick reda på det.

I det perceptuella minnet ryms enligt Lundh våra kunskaper om människors och föremåls utseende, spatiala förhållanden i omgivningen, musikaliska stycken, dofter, smaker, kroppsliga upplevelser, osv. Dessa kunskaper är ofta svåra att klä i ord. Vissa perceptuella kunskaper kan vi göra deklarativa genom att vi tillexempel kan nynna en melodi, andra är svårare att återge, t.ex. minnet av lukter, smaker och kroppsförnimmelser.

Det procedurella minnet är det som sitter i kroppen. Minnet av hur vi praktiskt går till väga för att utföra olika aktiviteter. Det medvetna jaget tycks inte veta medan



kroppen vet hur man utför en viss handling. Lundh beskriver vägen till denna kroppsliga förtrogenhetskunskap i tre steg. I det första *kognitiva stadiet* sker en deklarativ inkodning av den färdighet man försöker lära sig. Man övar sig sedan genom att utföra handlingen samtidigt som man repeterar instruktionerna för sig själv. I det andra stadiet, *det associativa*, upptäcks fel och missförstånd samtidigt som de olika leden i beteendesevenserna förstärks. I det tredje *autonoma stadiet* blir proceduren alltmer automatiserad och snabb, kunskaperna ”sitter nu i ryggmärgen” och vi minns oftast inte reglerna och de deklarativa kunskaperna för handlingen.

Man har nu inom minnesforskningen börjat lämna de tidigare uppdelningarna i semantiskt, episodiskt, perceptuellt och procedurellt för att enbart prata om ett implicit och ett explicit system. Lundh skriver att det utmärkande draget för implicit minne är att *det visar sig i det vi gör*, i stället för att komma till uttryck i medvetna beskrivningar. Det som kännetecknar implicit minne är att en handling inte kräver medveten uppmärksamhet eller mental ansträngning utan sker med hjälp av automatiska informationsprocesser, menar han. Det perpetuella och procedurella minnet är ofta implicita, men även det Lundh kallar det semantiska minnet kan innehålla implicit kunskap; begrepp vi haft runt i kring oss men inte riktigt medvetet lärt oss. Lundh skriver att även om en person felaktigt fått för sig att New York är huvudstad i USA är det ändå en del av semantiska minnet. En hel del semantisk kunskap är just sådant vi bara omedvetet snappat upp, utan att explicit lärt oss det.

Daniel Schacter redogör i sin skrift *Sökande efter minnet* (1997) om ett minnesexperiment som utförs av den franska konstnärinnan Sophie Calle. Hon ber ett tvärsnitt av museipersonalen på Museum of Modern Art beskriva sina minnesbilder av målningar som tagits bort från sina vanliga platser. Det intressanta i experimentet är vad som fastnar i vårt minne från något som vi ser varje dag, men som vi inte explicit bearbetar och funderar över. Det visade sig finnas en stor variationsrikedom av minnesbilder hos de olika medarbetarna. En del minns bara en enskild färg eller ett enstaka objekt, andra minns subtila nyanser i form, rymd, människor och ting in i minsta detalj. Calles observationer antyder att olika människor bevarar och minns olika aspekter av de omgivningar de befinner sig i dagligen. Schacter redogör sedan för att vad vi minns är beroende av en inkodningsprocess - en procedur som omvandlar något

en person ser, hör, tänker eller känner till ett minne. Hur starkt vi minns något är sedan beroende av hur djupt vi inkodar händelsen. För att upprätthålla ett bestående minne måste den inkommande informationen inkodas grundligare eller djupare, genom att du associerar den på ett meningsfullt sätt med kunskapen som redan existerar i minnet.

Men vårt minne består inte bara av sådant vi explicit har ansträngt oss för att koda in och som den vägen lagrat sig i hjärnbalken och antingen blivit en del av kunskap vi till vardags använder oss av eller information som vi får anstränga oss för att plocka fram (t.ex. vid ett parti Trivial Pursuit). Flertalet av våra erfarenheter från vårt dagliga liv, skriver Schacter, inkodas inte från början med någon särskild intention. Han menar att våra liv skulle bli ohanterligt om vi var tvungna att göra en medveten ansträngning att inkoda varenda episod för att kunna minnas dem senare. Schacter nämner i en passage att minnen inkodas ifall individen bildar starka associationer - ”på grund av att informationen var särskilt levande eller *upprepades* tillräckligt ofta” (s.69). Låt oss återknyta till Calles experiment på muséet där hon undersökte vad personer minns från det de dagligen blir utsatta för. Medarbetarna på muséet bearbetar inte informationen i tavlorna explicit för att koda in och försöka minnas motiven. Istället blir de ständigt utsatta för *upprepning* av informationen i den kontext de dagligen befinner sig i. Vi tar alltså till synes med oss information i det implicita minnet även i en icke-intenderad läroprocess och vi tycks göra det framförallt genom upprepning av återkommande mönster i vår vardag.

### **3.2.1 En kognitiv läroprocess**

I följande avsnitt ämnar jag sammanställa hur olika teorier kan se ut för den kognitiva processen kring implicit lärande, hur upprepning och emotioner spelar in och så småningom titta på hur man kan se på en eventuell framplockningsprocess. Den danska professorn Knud Illeris går i sin bok *Lärande* (2007) igenom en kognitiv läroprocess i tre steg:

1. Individens uppfattning av vissa impulser från omvärlden. Det rör sig ofta om samtidiga impulser i olika sinnesmodaliteter, t.ex. genom att man ser en viss händelse och samtidigt hör vad som sägs.
2. Intrycken förmedlas vidare till arbetsminnet. Impulserna tar två vägar: dels genom känslcentrat i hjärnan dels utanför detta. Arbetsminnet får därför dels rena sinnesintryck och impulser som återger sinnesintrycken tillsammans med de känslor som händelsen aktiverar. Känslimpulserna kommer aningen före de andra impulserna, och i detta oerhört korta intervall kan det ske omedelbara känslreaktioner.
3. De olika impulserna "filtreras" också genom förbindelser med långtidsminnet och präglas därmed på sin väg av de minnen som hjärnan omedelbart och subjektivt finner relevanta.

I Illeris läroprocess möter individen impulser i steg ett som innehåller en mängd information. En del av informationen bearbetas vi explicit i arbetsminnet i steg två medan den andra informationen antingen sorteras bort eller innehåller spår av igenkänning som gör att det läggs till i implicita minnet och blir så småningom en del av ett system. Lundh skriver att påståenden om sakförhållanden som man ofta ställs inför, och som därför är mer välbekanta för en, tycks kunna verifieras snabbare än påståenden om sakförhållanden som man inte stöter på lika ofta. Impulser består av information som vi explicit bearbetar och lagrar, men också information som inte bearbetas utan omedvetet bygger upp ett implicit system. Informationen kan vara en del av ett dolt system som vi inte medvetet lägger märke till, men när vi ständigt möts av detta mönster byggs det upp ett schema i implicita minnet.

Användbara och traditionella begrepp när vi diskuterar lärande är *assimilation* och *ackommodation*. Assimilation innebär ett införlivande av nytt i etablerade strukturer. Med ackommodation menas ett förändrande eller omstrukturering av etablerade strukturer. Det mänskliga intellektet anpassar sig till omgivningen, vilket gör oss kapabla att varsebli, förstå och agera på ett ändamålsenligt sätt. Assimilationen innebär att vi tar in och registrerar information om hur omvärlden fungerar och är

organiserad. Vid assimilation finns så att säga inga principiella överraskningar, världen uppträder så som vi förväntar oss och vi får bekräftelse på våra antaganden. Ackommodation däremot innebär en grundläggande förändring i vårt sätt att se på verkligheten. Det vi står inför här; ett implicit lärande i en icke-intenderad process handlar således om en assimilationsprocess där omedvetna strukturer byggs upp hos individen. Man kan också tänka sig att man skulle kunna förändra dessa strukturer långsamt via omedveten assimilation, om man under en längre tid ständigt möts av upprepande impulser som strider mot etablerade strukturer. Ibland tenderar vi nog till att lägga märken till sådana avvikelser från våra etablerade strukturer till den grad att vi blir medvetna om dessa, ibland sker processen omedvetet. Problemet med assimilativt lärande är enligt Illeris att lärandet blir bundet till en viss kontext. Vi vet inte att vi har kunskaperna. Vi bygger upp ett lärande vi inte är medvetna om och kunskaperna kan vara bundna till bestämda mentala scheman. De omedvetna strukturerna blir svåra att plocka fram och göra till användbara kunskaper. Vi kommer återkomma till detta längre fram, men först ska vi titta på hur känslor spelar in i processen.

### 3.2.3 Emotioner

I steg två av Illeris läroprocess filtreras impulserna genom ett känslocenter. Även de impulser som vi inte explicit bearbetar verkar gå igenom känslocentrat och vi kan då känna en obehagskänsla inför något trots att vi inte är riktigt medvetna om varför. Peter Gärdenfors, professor i kognitionsvetenskap, skriver i sin artikel *Intuition är implicit kunskap* (2010) att trots att många teorier gör en skarp distinktion mellan kognitionens och emotionens roll, är emotioner i allmänhet mycket nära kopplade till implicit lärande. Han menar att man rentav kan säga att emotionernas primära roll är att *förstärka lärandet* så att man inte upprepar misstag. Känslan av skam är exempelvis ett, mer eller mindre intuitivt, tecken på att man vet att man överträtt de sociala normerna. Obehaget i känslan hjälper oss att undvika liknande situationer i framtiden. Det vi kallar ”magkänsla” är sådana kroppsliga markörer som via erfarenhet eller social träning har

förknippats med vissa typer av händelser. Denna typ av inlärningsprocesser är inte alls medvetna.

När vi undersöker hur emotioner hör ihop med implicit lärande kan vi dels diskutera hur emotioner spelar in i läroprocessen, men också hur individer utvecklar och bygger upp känslomässiga mönster och scheman, på samma sätt som de kognitiva och sociala scheman vi har pratat om tidigare. Berättelser är starkt förknippade med känslomönster. Vi lär oss att leva oss in i en berättelse enligt vissa narrativa och emotionella mönster. Jeffrey Pence skriver om detta i texten *Narrative Emotion: Feeling, form and function* (2004). Han menar att vi lär oss att känna vissa saker vid olika skeenden i berättelsen. Pence skriver att känslomässiga reaktioner på berättelser ofta nedvärderas och traditionellt förknippas med "sämre" sorters läsare (barn, kvinnor, arbetarklassen, osv.), eller som ett förstadie i en läsupplevelse, för att t.ex. komma in i ett verk, medan de rationella tankarna om verket är högre rankade. I själva verket är det just genom våra känslomässiga investeringar i berättelser som vi lär oss att tala, att känna och att veta, menar han. Det är genom narrativa emotioner som vi tillåter oss att internalisera språk, känslor och andras tankar på ett experimentell väg. Vi skulle kunna säga att Aristoteles klassiska dramaturgiska kurva, som vi ska prata mer om längre fram och som genomsyrar de flesta västerländska historier, i själva verket är ett känslomönster där uppbyggnaden innebär att publiken förväntas känna spänning, sympati, engagemang, tvivel, kval, ökad spänning, stimulans och tillfredsställelse. Även våra känslor tycks vara inlärd och starkt knutna till kulturella och sociala praktiker. Illeris menar att känslorna är mer eller mindre omedvetna vid assimilativa processer, medan de vid ackommodation i högre grad *träder i förgrunden* och blir medvetna. Känslomönstren förskjuts gradvis via processer av assimilativ karaktär, vilket sker under påverkan från individens ständiga samspel med omgivningen. Starka innehållsliga ackommodationer kan åtföljas av starka ackommodativa omstruktureringar av drivkraftsmönstren. Om man till följd av vissa upplevelser gör upp med sina kognitiva fördomar kommer denna nya insikt sannolikt medföra generella förskjutningar av känslorna på dessa områden. Detta är ett användbart resonemang vid en framplockningsprocess eller om vi vill förändra implicita känslomässiga mönster. Dock kan vi nog inte förutsätta att alla känslor som är knutna till narrativa mönster är inlärd

och möjliga att förändra. Kristofer Ahlström skriver i sin artikel *En neandertalare hade blivit lika skrämmd av stråkarna* (2014) att forskning på UCLA i Kalifornien har visat att användande av stråkar i film sätter igång obehagskänslor hos åskådaren som är biologiskt kopplade. Stråklätena imiterar ett ljud som finns biologiskt nedärvt i våra sinnen och förknippas med fasa. Ljudet påminner nämligen om när för mycket luft pressas genom struphuvudet, likt lätena djur som anfalls av rovdjur utstöter, skriver Ahlström. De signalerar fara. Stråkarna överbygger här tusentals år av mänsklig utveckling. Han skriver också att vi är kognitivt programmerade att emotionellt svara på dur eller moll i musik, vilket dramagenren utnyttjar i frekvensskiften i ljudläggningen för att flytta oss upp eller ner i känsleregistren. Förutsättningarna för hur vi upplever berättelser är alltså inte bara något vi lär oss genom att vistas i en kulturell kontext, utan kan också vara inlärt av våra förfäder och inprogrammerat i vårt biologiska system. Även grunden för det västerländska dramat har varit detsamma i tusentals år, vilket vi återkommer till.

### **3.2.4 Resultat av processen**

Vad bär vi då med oss av implicita läroprocesser? Hur kan vi märka att individer har lagrat mönster omedvetet i minnet? Peter Gärdenfors (2010) återger följande personliga berättelse i sin artikel:

Som tonåring brukade jag sitta och läsa läxorna med fönstret öppet i mitt rum på andra våningen. En dag märkte jag att jag visste när vår katt kom hem trots att jag inte kunde se eller höra henne. När jag tittade ut genom fönstret såg jag henne stå framför ytterdörren. Detta gjorde jag innan hon började jama för att bli insläppt. Jag häpnade över min klärvoajans eftersom jag var säker på att jag inte på något sätt hade lagt märke till katten. Det krävdes ytterligare ett par lyckade förutsägelser innan det gick upp för mig att jag implicit lärt mig att fåglarna gav varningssignaler när katten närmade sig; det var alltså förändringen i fågelsången som fick mig att titta ut genom fönstret och titta efter katten.

Gärdenfors tes i sin artikel är att det vi till vardags kallar intuition är ett resultat av implicit lärande. Olika människor har olika former av intuition och magkänsla. Individuella mönster som har bildats via implicita läroprocesser. När vi vanligen talar om *tyst kunskap* handlar det ofta om hur en individ tränat upp sig i något specifikt

kunskapsfält där denne inte längre behöver tänka på vad den gör. Men vissa mönster som återkommer i vår kultur blir gemensamma strukturer och scheman utan att vi har haft en intention att bygga upp en tyst kunskap utifrån dessa. Roger Säljö (2000) skriver att på stenåldern behärskade i stort sett alla vuxna medlemmar i gruppen kunskaper om hur man lagade mat, jagade, fiskade, såg skillnad mellan ätliga och oätliga bär och svampar och så vidare. Om man slumpmässigt valt ut en vuxen person menar Säljö att denna individ skulle haft god kännedom om de flesta av de kunskaper som hela samhället hade att tillgå. Vi kan fråga oss vilka sådana kollektiva omedvetna eller medvetna kunskaper som är allmängiltiga idag. Vad finns i vår omgivning och i vår kultur som lagras som omedveten kunskap? Vilka andra omgivningar finns och hur påverkas individer olika i olika kulturella och sociala sammanhang? Både ur ett kognitivt och ett sociokulturellt perspektiv återkommer teorier om att vi genom assimilation bygger upp kognitiva scheman. Även för Piaget, skriver Säljö, var ett viktigt antagande att våra psykologiska strukturer är organiserade i scheman.

När Lars-Gunnar Lundh (1992) redogör för hur minnet är organiserat skriver han också om schemabegreppet. Den grundläggande tanken är att vi har scheman för alla företeelser - objekt, händelser, situationer, handlingar, personer, oss själva, osv. Dessa scheman innebär en kategorisering av verkligheten, och de innehåller även förväntningar om vad som följer på vad i olika situationer. Lundh menar att vi minns händelser och situationer i termer av scheman, vilket gör att vi ibland lägger till information som inte fanns i den verkliga situationen men som stämmer med det schema (de förväntningar) vi använder oss av. Han skriver om ett experiment där försökspersoner får i uppgift att minnas allt de kan komma ihåg från ett tjänsterum de nyss vistats i. Det visade sig att personerna hade betydligt lättare att komma ihåg sådant som stämde med den normala föreställningen om hur ett tjänsterum ser ut. En del av dem lade också till saker som inte fanns i rummet, men som man kan vänta sig ska finnas i ett arbetsrum.

Lundh skriver vidare om hur människan skapar minnesscheman inte bara för hur saker förväntas se ut utan även för hur vi förväntas handla i olika situationer, så kallade händelsescheman. Vi har t.ex. ett schema för hur ett restaurangbesök går till, kan förutse vad som ska hända näst i situationen och kan fylla i luckor när någon berättar om ett

restaurangbesök. Även här redogör Lundh för experiment som visar att försökspersoner som ombeds återge en restaurangberättelse de först fått läsa fyller i "minnen" som inte fanns med i ursprungsberättelsen, men som stämde med deras scheman för restaurangbesök. Denna beskrivning av hur organisationen av minnet i scheman fungerar påminner mycket om det Roger Säljö kallar situerat kontextbundet lärande och verksamhetssystem.

Vi kan alltså prata om en specifik intuition eller implicit kunskap som en individ besitter på grund av den specifika miljön och händelser som format individen. Men vi kan också tala om en mer generell intuition eller implicit kunskap som genomsyrar en kultur och blir till gemensamma scheman för våra handlingar, beteende och emotioner.

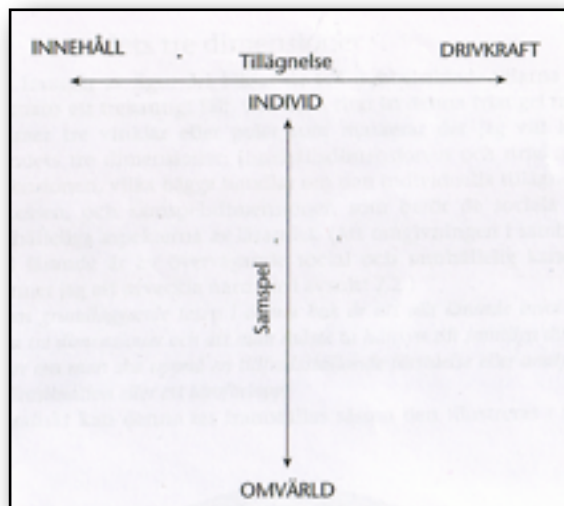
### **3.2.5 Framlockningsprocessen**

Vi bär alltså på omedveten kunskap som kan vara organiserat i scheman i det implicita minnet. När vi pratar om en *framlockningsprocess* kan vi mena hur vi aktiverar dessa dolda kunskaper och börja använda dem. Vi kan också prata om en framlockningsprocess när vi blir medvetna om kunskaperna och kan börja klä dem i ord. När Daniel Schacter (1997) diskuterar framlockningsprocessen påpekar han att om vi lyckas framkalla ett minne ur vårt arkiv är det aldrig fråga om en "ren" tillbakablick, utan framkallningsledtråden i kombination med minnet skapar en ny upplevelse. När vi pratar om implicita scheman är det givetvis omöjligt att plocka fram schemat och titta på det utifrån. Många delar av dessa scheman är icke-deskriptiva och bygger på en *känsla* för något. Detta gäller oavsett om vi pratar om *aktivering* av kunskaperna eller *medvetandegörande* av dem.

Framlockning av procedurella minnen kan enligt Lars-Gunnar Lundh (1992) gå till så att medvetandet kan skapa en indirekt ingång till detta minnessystem via fantasin. Vi kan inte berätta hur vi gör, utan att först fantisera att vi utför handlingen. På liknande sätt kan implicita kunskaper visa sig i det vi gör, men eftersom vi är omedvetna om kunskaperna behöver vi någonting som sätter igång aktiveringen eller *tilläggnelsen* av dem, en drivkraft. Illeris har i sin bok *Lärande* (2007) en modell (se figur 1) som



innebär att för att tillägnelse av kunskap ska äga rum måste innehåll och drivkrafter samspela enligt följande mönster:



*Figur 1 Lärandets fundamentala processer (Illeris, 2007, s.39)*

Vid explicit inläring kommer impulser av innehåll och drivkrafter på samma gång, men vid implicit kunskapsaktivering sker oftast en tidsförskjutning. Det finns ett vilande innehåll som individen inte är medveten om, men via en drivkraft kan en handling sättas igång och de implicita kunskaperna visar sig i görandet. Vi kan också tänka oss en drivkraft som gör att individen blir medveten om ett implicit mönster och lyckas sätta ord på och rationalisera kunskaperna. Peter Gärdenfors (2010) skriver att en del av den implicita kunskapen kan med enkelhet göras explicit. Du vet att ekorrar inte bär glasögon i naturen, trots att du förmodligen aldrig tänkt på detta faktum tidigare. Och du kan ge giltiga skäl för denna kunskap, menar han. Andra former av implicit kunskap är långt svårare att lyfta fram. Det gäller exempelvis det mesta av vår kunskap om vårt modersmål. Gärdenfors skriver att vi har ”intuitioner” om vad som är grammatikaliskt. Att konstruera en grammatik för ett språk består i att göra dessa intuitioner explicita och systematisera dem. Som språkvetarna är smärtsamt medvetna om, är detta långtifrån någon trivial uppgift, skriver Gärdenfors.

Om vi lyckas sätta ord på kunskaperna är det inte säkert att vår förståelse av begreppen direkt motsvarar vår intuition. Det är inte heller säkert att begreppen betyder

samma saker för oss. Även vår förståelse av abstrakta begrepp kan vara implicita och bygga på en känsla för begreppet. Låt oss titta vidare på tidigare forskning om relationen mellan det implicita och explicita systemet.

## 4. Tidigare forskning

Vi ämnar nu titta på vad som tidigare har sagts om det implicita och explicita systemet och teorier om hur de används. I ett första avsnitt polariseras de olika systemen utifrån begreppen *familiarity* och *recognition*. Sedan bekantar vi oss med Stephen Krashens teorier kring *tillägnelse* och *inläring*. I ett tredje avsnitt summeras förmågor och egenskaper hos de olika systemen och sedan tittar vi på vad tidigare forskning säger om narrativ kompetens.

### 4.1 Relationen mellan implicit och explicit lärande

#### 4.1.1 Familiarity och recognition

Lars-Erik Björklund (2008) berättar om hur det i slutet av 1900-talet genomfördes många experiment för att undersöka skillnader i egenskaper hos det implicita respektive det explicita inläringssystemet. Med hjälp av en disassociationsmetod lärde man sig att mäta inläringseffekt på implicita och explicita minnen och kunde börja se vilka inre och yttre förhållanden som påverkade de båda systemen. Inläring av den artificiella grammatiken testades genom igenkänning, *familiarity*, med de inlärd ord. Familiarity yttrar sig som en ibland svag känsla av att ha tidigare stött på något, man kan däremot inte berätta när eller hur. När försökspersoner däremot är säkra på att de kommer ihåg, vilket kallas *recognition*, anses det att de dessutom har fått ett explicit minne.

Björklund skriver att med hjälp av en disassociationsmetod har man kunnat visa att implicit lärande sker i en mångfald situationer där man tidigare inte visste att lärande skedde. Implicit lärande kan ske av fenomen som ej är i fokus, som man inte riktar sin uppmärksamhet mot, som kan finnas i bakgrunden eller vid sidan om den medvetna

perceptionen. Lärande kan också ske då försökspersonen distraheras eller störs av andra stimuli.

Björklund redogör för hur vissa delar av hjärnan, tidigare kända system för att kontrollera rörelse, sinnesinformation och känslor har visat sig ha inlärningsfunktioner, de är plastiska. Vissa är explicita och ger upphov till deklarerbara, medvetna minnen medan andra är implicita och skapar minnen som används automatiskt utanför medveten kontroll. I den forskningssammanställning Björklund gör hittar han neurofysiologiska förklaringar till varför ett implicit, omedvetet inläringssystem blir dolda eller tysta. Han finner förklaringar i de olika delarna av hjärnan till att den här typen av erfarenheter eller minnen inte är möjliga att inspektera eller hitta medvetet. Även det vi kallar intuition eller magkänsla har sin fysiska förklaring. Det är troligt att när vårt medvetande uppmärksammar en matchning, familiarity, som är kopplat till ett sensoriskt mönster, känner vi på oss att något viktigt fenomen är för handen.

#### **4.1.2 Tillägning och inläring**

En stor förespråkare för implicita inlärningsmetoder har varit språkforskaren Stephen Krashen som under 1980-talet gjorde sig känd för sin monitormodell. Det mest fundamentala som presenteras i hans text *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982) är att det finns två distinkta och skilda vägar i att utveckla kompetens inom ett andraspråk. Den ena vägen är *tillägning* (acquisition) som är en undermedveten process, där individen som tillägnar sig ett nytt språk inte reflekterar över sitt lärande. Tillägningen sker inte i en traditionell undervisningssituation. Språkutvecklingen äger rum när individen använder språket i social interaktion och kommunikation. Krashen hävdar att även resultatet av språktillägnelsen, den nyvunna kompetensen, är undermedveten. Han menar att vi inte är medvetna om de regler för språket som vi har tillägnat oss, utan har snarare en känsla för det korrekta eller det som ”låter bra”. Krashen lyfter fram implicit lärande, informellt lärande och naturligt lärande som andra benämningar på den här läroformen.

Den andra vägen för att utveckla kompetens i ett nytt språk är enligt Krashen *inläring* (learning). Under explicita former undervisas eleven i de språkliga reglerna, blir medveten om och kan prata om dem.

Krashens *monitorhypotes* förklarar förhållandet mellan den språkliga kompetens som har förvärvats genom tillägning respektive inläring. Normalt är det tillägningen som gör oss flytande i ett språk. De explicita regelkunskaperna har enligt Krashen endast funktionen som en monitor eller redaktör (editor). Monitors roll är uteslutande att göra ändringar i *formen* hos våra yttranden. Det här kan inträffa *innan* vi talar eller skriver, eller *efter* (själv-korrigerings). Krashen menar att de explicit inlärd kunskaperna spelar mycket liten roll i utövandet av ett andraspråk. Enligt Krashen måste dessutom tre förhållanden vara uppfyllda för att monitorn med de inlärd reglerna överhuvudtaget ska kunna användas:

- Tid - i de flesta konversationer finns det inte tid för att tänka på och använda regler. Ett överanvändande av regler i en konversation kan leda till tveksamt sätt att prata och ouppmärksamhet på vad den andre säger.
- Fokus på form - ett fokus på formen för *hur* saker och ting sägs istället för på innehållet, *vad* som sägs.
- Känna till regeln - strukturen för språk är väldigt komplicerad och det gäller att känna till rätt regler för rätt företeelse för att kunna använda explicit inlärd kunskaper. Språkanvändaren måste dessutom ha förstått regeln och hur och när den används.

I vanlig kommunikation är det enligt Krashen näst intill omöjligt att dessa tre faktorer ska infinna sig. De explicit inlärd reglerna blir därför svåra att använda. Krashens teorier resulterar i att det är relativt meningslöst att ägna sig åt explicit inläring och språkstudenter bör snarare ägna sin tid åt att kommunicera och konsumera språket för att omedvetet bygga upp en känsla för det. I artikeln *Implicit and explicit processes* (1997) diskuterar Brian MacWhinney bland annat Krashens teorier och han är inte helt övertygad om att explicit inläring är poänglöst eller rent av kontraproduktiv. Han hänvisar till psykologer som har visat att begreppslärande med strukturer och guidning är alltid bättre än lärande utan ledtrådar. Explicita instruktioner verkar dock fungerar

bäst för tydliga, enkla strukturer, medan instruktioner baserade på hopplöst komplexa regler kan visa sig kontraproduktiva. Studenter som erhåller explicita instruktioner, tillsammans med implicit exponering för formen, borde få det bästa av två världar, skriver MacWhinney. De kan använda explicita instruktioner för att ge uppmärksamhet åt specifika typer av input, befästa minnestrådar, arbeta med att explicit synliggöra implicita mönster och få den lärande att själv bilda regler.

### 4.1.3 Två system

Sammanfattningsvis kan då sägas att vi har två parallella kognitiva system, det explicita och det implicita. I det explicita minnet lagras kunskap som används på ett medvetet och rationellt sätt. Kunskapen är deklarerbar ofta såväl verbalt som i handling och kan användas för att föra rationella och logiska resonemang. Det implicita systemet åsyftar de inlärningsprocesser och minnen som tillkommit mer eller mindre omedvetet, som inte är deklarerbara men som påverkar vårt beteende. Pirjo Birgerstam skriver i *Skapande handling* (2000) om hur skapande försökspersoner oavbrutet växlar mellan en estetisk-intuitiv och en rationell-analytisk position. Den intuitiva positionen beskriver hon med ord som engagemang, närvaro, flöde, vision, helhet och sammanhang och kunskap bortom språket. Den rationella positionen har att göra med kunskap som bearbetas med hjälp av språkliga begrepp och strukturer och hör ihop med ord som vilja, objektivering, polarisering, kategorisering, bedömning och kontroll. Så här sammanfattas de olika systemen i Lars-Erik Björklunds (2008) avhandling:

<b>System 1</b>	<b>System 2</b>
Intuitivt	Logiskt
Snabbt	Långsamt
Parallellt	Seriellt
Automatiskt	Kontrollerat
Obesvärat	Mödosamt
Associativt	Regelstyrt
Sakta lärande	Flexibelt

Utifrån dessa antaganden och perspektiv vill jag nu se hur dessa två system kan relatera till det specifika intresseområdet för undersökningen; narrativt skapande. Vi ämnar titta närmare på hur dessa system samspelar och växelverkar när individer bygger upp och använder narrativ kompetens.

## 4.2 Narrativ kompetens

Donald Polkinghorne definierar i sin text *Narrative knowing and the Human Sciences* (1988) begreppet narrativ som det fundamentala schemat för att länka ihop händelser till sammanhängande aspekter av en begriplig komposition. ”Narrativ” kan referera till processen av att sätta samman en historia, till det kognitiva schemat av en historia eller resultatet av processen - även kallade historia, saga eller berättelse.

Polkinghorne menar att vi använder vår narrativa kompetens hela tiden i vår vardag. Vi skapar berättande beskrivningar om oss själva, våra handlingar och om andra. Vi använder också det narrativa systemet för att formulera och konstruera våra beslut genom att bygga fantasifulle "tänk om" scenarier. Omedvetet ansluter vi oss också till en kollektiv berättelse. Det har t.ex. visat sig att människors berättelser om hur de lärde sig läsa liknar varandra mycket, även om de tillhör olika generationer och rimligtvis borde varit utsatta för olika metoder. Det verkar som vi omedvetet ansluter oss till en kollektiv berättelse, om t.ex. hur man lär sig läsa, som vi hämtar från litteraturen eller filmen.

Polkinghorne menar att det tycks som vi människor har en vilja att skapa handling och mening i allt runt i kring oss. Han berättar t.ex. om en undersökning där personer fick se färgade rektanglar som rör sig och när de blir tillbedda att förklara vad de såg, tillför de orsaker och framkallar historier om trianglarna. Det visar sig att de använder handling för att tilldela mening till trianglarnas rörelse.

Människan har också lätt för att berätta historier utifrån stillbilder, utan att vi egentligen känner till scenariot som utspelade sig runt bilden. Vi lär oss använda påhittade figurer, påhittade händelser och bygga sammanhängande historier om dessa.

Vi lär oss att mänskligt handlande kan projiceras på sagodjur, utan att det blir obegripligt. Vi lär oss att producera och begripa kausala strukturerade händelseförlopp med varierande teman, en mängd karaktärer och tidsmässiga och geografiska förflyttningar.

På samma sätt som ett barn lär sig att identifiera en illaformad mening, som inte håller sig till syntaktiska regler, utvecklar vi redan som barn en förmåga att känna om en berättelse hänger ihop och är vettig. Polkinghorne menar att narrativ förståelse gradvis erövrar av barn mellan 2 och 10 års ålder. Narrativ kompetens handlar inte om att titta på byggstenarna eller analysera delarna, utan uppleva hela bygget och helheten.

Jerome Bruner skriver i sin text *Kulturens väv* (2002) att berättelser förverkligas genom det specifika, ändå tycks det partikulära vara berättelsens drivkraft. Enskilda historier är nämligen konstruerade på ett sådant sätt att de faller in under vissa genre eller typfall. Ända sedan Aristoteles och fram till idag har de som studerat berättelser och dramatik grubblat över frågan om hönan eller ägget, om det är så att genre ”genererar” speciella historier i den meningen att de får oss att konstruera handlingssekvenser i enlighet med deras generiska recept eller om det är så att genre bara är efterkonstruktioner i akademikernas välordnade huvuden. Hur som helst kan vi se att berättelser liknar varandra och vi kan dela in dem i många olika sorters genre. Polkinghorne delar in berättelser i tre typer av historier: stabilitets berättande, där huvudpersonen princip är oförändrad i förhållande till målet; den progressiva berättelsen, där avancemang mot målet sker; och regressiva berättelsen, där huvudpersonen hamnar längre bort från målet.

Den amerikanska manusförfattaren och dramaläraren Blake Snyder ger i sin bok *Save the cat! goes to the movies: the screenwriter's guide to every story ever told* (2007) en översikt över tio dramaturgiska genrer inom filmberättande och han avslöjar hur dessa tio genomsyrar västerländsk film. När han redogör för en av dessa, som han kallar *Monsters in the house*, skriver han att det är inte bara så att dagens filmmakare själ handlingen i klassikern *Hajen*, utan den här berättartypen härstammar hela vägen från den grekiska mytologin och medeltidens drakdödarmyter. Det är alltså samma myter och berättelser som berättas på nya sätt och där grundstrukturen är väl förankrad inom vår kultur sedan tusentals år.

Vi tycks dock tro att vi berättar specifika unika historier, trots att många byggstenar består av traditionellt berättarstoff och sättet vi sammanfogar stenarna följer ett mönster som vi härmar och som vi omedvetet lärt oss och som *känns* helt naturligt för oss. Jean Piaget skriver i *Språk och tanke hos barnet* (1968) om hur barnet inte vet att det härmar när det leker och ger sig hän till sin lek som om det vore dess egen skapelse. Piaget skriver att ett barn som i 6-7 årsåldern får en förklaring och ombeds att omedelbart upprepa den, strax inbillar sig att det på egen hand hittat på det som det i själva verket upprepar. Piaget befäster genom ett flertal observationer att härmningen är alldeles omedveten.

Vad berättar då våra elever när de får i uppgift att skapa en berättelse i skolan? Vilka narrativa kompetenser blir synliga? Hur medvetna är eleverna om dessa kompetenser? Vi kommer nu gå in den empiriska delen för att undersöka hur elevers berättande förhåller sig till det explicita och implicita systemet.

## 5. Metod

Jag har valt att genomföra en kvalitativ undersökning av hur implicita kunskaper används hos elever. Antaganden som ligger till grund för undersökningen är att vi har två olika lärandesystem, ett explicit och ett implicit och att vi har två olika former av kunskap, explicita kunskaper och implicita. Utgångspunkten är att dessa system används parallellt i allt vårt handlande. Jag är nyfiken på att undersöka vad som styr elever när de skapar berättelser i filmform eller i skrivande form. Min intention är att se huruvida de gör rationella medvetna val eller om de skapar utifrån intuition och vilka kunskaper vi kan se att de använder. Undersökningen består av två fallstudier. Det första fallet är en undersökning av ett individuellt novellskrivande och det andra ett filmskapande i grupp. Jag kommer nu redogöra för val av metod, urval, genomförande, bearbetning, tillförlitlighet och etiska ställningstagande för min undersökning. Resultaten analyseras i nästa avsnitt utifrån kategorier som bygger på antaganden som framförs i teoridelen.



## 5.1 Val av metod

Jag har föresatt mig att undersöka vilka samband som eventuellt finns mellan en implicit läroprocess och ett narrativt skapande. För att komma åt den problematiken gör jag en undersökning som bygger på antagandet att explicita kunskaperna är möjliga för informanterna att verbalisera och förklara, medan det vid användandet av implicita kunskaperna är svårt att ange orsaker till handlandet. Även handlingar som kan beskrivas som snabba, intuitiva, automatiska och obesvärade knyts till det implicita systemet, medan handlingar som beskrivs som långsamma, logiska, kontrollerade och regelstyrda kategoriseras som att eleverna använder det rationella explicita systemet. Tillvägagångssättet blir att utgå ifrån informanternas handlande och be dem förklara sitt agerande för att komma åt sambandet mellan deras implicita kunskaper och deras skapande. Jag har därför valt att göra en kvalitativ undersökning där jag djupdyker i två fall med hjälp av metoden *Stimulated recall*, vilket innebär att en intervjupersons verksamhet dokumenteras med hjälp av ljud- eller videoinspelning. Informanten får kort efter dokumentationstillfället ta del av materialet medan ett samtal förs kring det som utspelar sig. Respondenten får då själv analysera sina egna handlingar och val och försöka motivera sitt eget agerande i situationen. Avsikten är att det inspelade materialet ska stimulera och påminna respondenten om sitt tänkande och agerande under den dokumenterade episoden.

För att tillämpa metoden *Stimulated Recall* har jag använt mig av Björn Haglunds artikel *Stimulated Recall - Några anteckningar om en metod att generera data* (2003) publicerad i tidskriften *Pedagogisk forskning*. Haglund skriver att flera studier stödjer antagandet att ett subjekt kan återuppleva en ursprunglig aktivitet med livlighet och noggrannhet om den blir presenterad för en mängd påminnelser och stimulanser, förutsatt att stimulated recall-intervjun genomförs inom en tvådagars period från den ursprungliga situationen. Det har gjorts studier som visar att om folk får se sitt eget kroppsspråk och ansiktsuttryck, minns de vad de tänkte om ledtrådarna ges i form av uppspelade frekvenser. De minns också vad som hände precis efter den uppspelade situationen och vi kan därför anta att de går in i en händelse igen och känner och återupplever och kan förutse sitt eget handlande.

Målet med en Stimulated Recall-intervju är ofta att ta reda på ett bakomliggande orsaker till ett mänskligt handlande. Viktiga frågeställningar blir då att försöka ta reda på om det fanns en ursprunglig plan för handlandet, förändrades planen, hur förändrades den och varför.

Jag använder metoden för att försöka komma åt eleverna reflekterande över sitt eget handlande och söka vilka bakomliggande faktorer som finns för deras val. Jag försöker genom ledtrådar stimulerar informanterna att minnas hur de gjorde. Målsättning i mitt fall är att ta reda på vilka medvetna och omedvetna processer som äger rum, medan individerna utför olika aktiviteter. I intervjun med filmgruppen tittar vi dels på deras färdiga film och dels på en film som följer deras process. I intervjun med novellskribenten tittar vi hennes färdiga novell och en kameraupptagning av hur hon sitter och skriver. Vi tittar på filmerna och jag stannar filmen vid intressanta skeenden för att ställa frågor som ”Vad hade du för tankar här, innan du började skriva?”, ”Här raderade du ett stycke, varför gjorde du det?” eller ”Här verkar ni stöta på problem, vad var det som ledde fram till lösningen på problemet?”

Jag intervjuar också två experter som tittar på elevernas verk. Medan eleverna genom intervjuerna analyserar processen, undersöks tillsammans med experterna resultatet av den. Intervjuerna med experterna kretsar framförallt kring vilka kända narrativa mönster de kan se i elevernas verk.

Sarah Pink hävdar i *Doing Visual Ethnography* (2007) att det vanligtvis är omöjligt att filma människor ostört. Situationen påverkas av kamerans närvaro. Informanterna i min undersökning bekräftar att de tror att de skulle ha gjort andra saker, som inte hade med uppgiften att göra, om kameran inte varit där. Det är alltså möjligt att kameran påverkar informanterna att fokusera mer på skapandet. Kamerans närvaro skulle i så fall bara vara till fördel för undersökningens genomförande och jag ser ingen risk med att kamerans närvaro skulle påverka resultatet i undersökningen negativt eftersom den kretsar kring *hur* eleverna berättar och vilka beslut de tar.

## 5.2 Urval

Enligt mina kriterier för undersökningen vill jag hitta två olika former av skapande, där båda ska vara berättande, eftersom jag är intresserad av att undersöka hur narrativa mönster överförs till elevers skapande. Det är önskvärt att ett av fallen är med en grupp som inte har haft någon undervisning i dramaturgi eller narrativt skapande, eftersom jag vill se vilka kunskaper de har utan att de ha fått någon undervisning. I det andra fallet, skrivandet, är det bra att eleven har fått en del undervisning i skrivande och dramaturgi. Vi har då möjligheten att diskutera *om* och *hur* hon använder sig av dessa explicita kunskaper. Mina önskvärda kriterier för experterna som ska intervjuas i undersökningen är att de har explicita kunskaper om berättarmönster inom film och litterär prosa, att de har erfarenhet av att analysera berättelser och att de kan referera till historien och samtiden när det gäller narrativa strukturer. Jag önskar också att de har erfarenhet av att se elevers berättelser, har redskap att analysera dem och kan referera till andra elevexempel.

Jag väljer att genomföra undersökningen på skolan där jag arbetar eftersom det då är lätt att avsätta tid och undersökningen kan ske oberoende av någon annan pedagog eller instans. Jag kan också tillhandahålla material som kamera, rekvisita och kläder. För att uppfylla mina kriterier vill jag att elever från årskurs sex ska forma filmgruppen, eftersom jag vet att de inte har haft någon träning eller teoretisk genomgång i filmberättande tidigare. Jag frågar slumpvis några elever på en rast om de ville göra en film. De tar själva in fler av sina kompisar i gruppen som till slut består av sex personer, samtliga i årskurs sex, tolv år gamla. Novellskribenten väljs ur årskurs sju på grund av att jag vet att klassen har fått en del genomgångar av sin svensklärare i novellsrivande och dramaturgi. Därför är det intressant att se vad en elev från klassen väljer att använda sig av när hon får skriva en novell fritt. Jag väljer en elev som för tillfället inte har något att göra på ett tvåtimmarspass där eleverna genomför olika projektarbeten.

Enligt mina kriterier för undersökningen vill jag ha två experter som kan analysera elevernas verk utifrån vilka kända narrativa mönster som eventuellt uppenbarar sig. Jag vill också att de är bekanta med elevverk och kan jämföra, refererar och generalisera

kring andra elevarbeten. Tillgängligheten gör att jag väljer en svensklärare respektive en filmpedagog på min arbetsplats.

### **5.3 Genomförande**

Avsnittet om genomförandet av studien är uppdelad i tre delar; tillvägagångssätt, instruktioner och intervjuer.

#### **5.3.1 Tillvägagångssätt**

Tillvägagångssätt för studien är följande:

Steg 1 - redogörelse för skolans personal om undersökningen och dess syfte

Steg 2 - en filmgrupp utses och de får instruktioner för uppgifter (se nedan)

Steg 3 - Gruppen filmar och eleverna turas om att även filma processen. En av eleverna redigerar filmen (de har själva valt ut en elev som gör det).

Steg 4 - Stimulated recall-intervjuer med filmgruppen, genomförs i två omgångar med ett par per gång, vi tittar på deras film och processfilmen

Steg 5 - Novellskribenten utses

Steg 6 - Eleven skriver novellen, en kamera filmar henne när hon skriver.

Steg 7 - Stimulated recall-intervju med novellskribenten, vi tittar på den färdiga novellen och processfilmen

Steg 8 - Intervju med svenskläraren

Steg 9 - Intervju med filmpedagogen

#### **5.3.2 Instruktioner**

Eftersom jag vill att eleverna ska skapa så förutsättningslöst som möjligt, utifrån sig själva och inte utifrån några explicita regler som jag eller någon annan sätter upp, får de instruktionen att skapa fritt och att jag då vill se hur de skapar. Jag poängterar att jag inte iscensätter detta som deras lärare. Genomförandet av undersökningen sker utanför min lärarroll. Filmgruppen får instruktionen att göra en film om vad de vill. De får

ingen begränsning i hur lång filmen ska vara. Jag anger inte heller någon begränsning i hur mycket tid de har på sig att göra filmen, utan ser till att de får tid, tills de själva anser sig färdiga. Sammanlagt utnyttjar de sex timmar utspritt på tre dagar till att filma. Eleven som redigerar filmen använder två timmar till att klippa filmen. De får också direktiv att själva dokumentera processen genom att filma "bakom kulisserna". De turas om att sköta "bakom kulisserna"-kameran. Novellskribenten får liknande instruktioner som filmgruppen. Hon får fria ramar att skriva en novell om vad hon vill. Hon får två timmar, men kan få mer tid om hon behöver, vilket hon inte utnyttjar. En kamera på stativ filmar henne när hon skriver. Först efteråt, i samband med intervjuerna, förklarar jag syftet med undersökningen. Jag återkommer till motiven för detta.

### 5.3.3 Intervjuerna

I enlighet om vad Haglund (2003) anger som direktiv för en Stimulated Recall-intervju genomförs intervjuerna med eleverna inom en tvådagarsperiod efter att deras verk är färdiga.

Inför intervjuerna studerar jag Steinar Kvale och Svend Brinkmans bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2009) och genomför intervjuerna enligt följande fokuseringspunkter:

1. *Beskrivningar*. Ett fokus på att få informanterna att beskriva snarare än att förklara eller analysera. Jag börjar samtliga intervjuer med den öppna uppmaningen "beskriv din/er film/novell".
2. *Fokus på ämnet*. Samtidigt som intervjupersonerna ges ett stort svarsutrymme är det av vikt att jag ser till att fokus hålls på ämnet för undersökningen, nämligen berättandet. Vi återvänder ständigt till fokusområdet när informanterna svävar iväg från ämnet.
3. *Handlingar och val*. Fokus på intervjupersonens upplevelse av hur handlingen går till, valen eleverna ställs inför, samt att identifiera intressanta valsituationer i materialet.
4. *Det specifika*. Det är beskrivningar av specifika situationer och handlingssekvenser som dras fram, inte allmänna åsikter.
5. *Ingen värdering*. Jag tydliggör att det inte fanns några rätta eller felaktiga svar. Det föreligger eventuellt en risk att eleverna inte ville nämna att de varit inspirerade av

något, vilket traditionellt i skolsammanhang kan vara negativt vid bedömning. Det skulle kunna finnas en risk att eleverna tror att det är bättre för dem om de har kommit på alla idéer själva. Därför förtydligade jag också att om de haft någon inspirationskälla är det viktigt för intervjun att de berättar om det. Det är ingen bedömningssituation. Jag betonar att vi inte är här för att prata om filmens kvalitéer.

7. *Jämn fördelning*. Jag såg till att de som intervjuades i par fördelades ordet så att båda informanterna kunde komma till tals.

## **5.4 Forskningsetiska ställningstaganden**

Vid genomförandet av intervjuerna följs de riktlinjer som Steinar Kvale förordar i skriften *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2009). Det innebär att undersökningens syfte har ett genomtänkt etiskt mål som förhoppningsvis kan bidra till att förbättra pedagogiken inom det undersökta området och eventuellt vidga kunskapsynen hos pedagoger. Det innebär också att undersökningsspersonerna har blivit informerade och samtyckt till det allmänna syftet med undersökningen och hur den är uppdelad i stort. Eleverna ges inte all information om undersökningen under processen och under intervjuerna eftersom det då föreligger en risk att de inte uttrycker sina spontana åsikter om ett ämne eller att de blir styrda att ge specifika svar. Efter intervjuerna får de hela syftet förklarad för sig. Undersökningsspersonerna deltar frivilligt i projektet och har rätt att dra sig ur när som helst. Intervjupersonerna är också informerade om hur materialet kommer användas och har gett sitt samtycke till att det publiceras. Med hänsyn till informanternas privatliv är deras identitet skyddade i texten.

När man genomför en kvalitativ undersökning bör man enligt Kvale beakta de konsekvenser publiceringen av resultaten kan innebära för informanterna. Jag bedömer att i det här fallet är inte informationen känslig och publiceringen av resultaten kan inte innebära någon negativ konsekvens för andra elever eller lärare i samtiden eller framtiden.

När det gäller min roll som forskare har jag också beaktat de råd som framförs av Kvale. Det innebär att de resultat jag publicerar är så korrekta och representativa som möjligt. I enlighet med Kvales rekommendationer har jag också försökt att hålla

forskningen så oberoende som möjligt, utan påtryckningar från någon utomstående part, även om tid har påverkat vissa val för att kunna genomföra undersökningen. Genom undersökningen har en medvetenhet funnits kring min dubbla roll som forskare och som informanternas lärare respektive kollega. Det har varit viktigt att hålla en professionell distans och tydliggöra vilken roll och relation vi har i detta projektet.

Jag är medveten om att det ligger en risk i att experterna känner eleverna och normalt bedömer dem utifrån andra kriterier. Jag tycker dock att de lyckas väl i intervjuerna med att distansera sig från relationen med eleverna och deras vardagliga roll. Intervjuerna innehåller den saklighet och objektivitet jag eftersträvar.

## **5.5 Tillförlitlighet**

Tillförlitligheten för resultaten i undersökningen bygger på en acceptans av tesen att informanternas användande av implicita kunskaper visar sig i handlingar där de använder kända berättarmönster utan att rationellt kunna förklara eller motivera sina val. Eventuellt föreligger en risk att eleverna i efterhand motiverar sitt handlande rationellt trots att de inte haft en genomtänkt explicit idé när de skapade - en medvetenhet jag hade med mig under intervjuerna och i analysen av materialet. Självklart finns också i analysen en medvetenhet om att rummen, materialet och tiden ger vissa begränsningar som påverkar resultatet. Eleverna är medvetna om att de inte ska bli bedömda och därför existerar en risk att eleverna ska sakna drivkraft att göra något under skoltid som de inte blir betygsatta på. Dessa farhågor visar sig vara onödiga då eleverna genomför uppgiften till synes med lust och energi och utan yttre pådrivningar.

När det gäller generaliserbarheten är det viktigt att se studien som en kvalitativ undersökning där underlaget är begränsat och en djupdykning i två specifika fall. Även om fallen är unika och speciella går det att lyfta implikationer, studera tendenser och lyfta mönster. I studien ingår specifika individer. I filmgruppen kan vi dock se hur de olika individerna ändå drar väldigt lika resonemang. När det gäller novellskribenten påverkas resultatet av att hon är en elev som läser mycket. Detta för jag också ett resonemang om och svenskläraren jämför noveller ur ett större elevunderlag, vilket gör

att vi kan resonera om generaliserbarheten mellan läsande och icke-läsande elevers skrivande och berättande.

Valet av undersökningens inriktning bygger på en personlig nyfikenhet och erfarenheter av fenomenet. Genom min yrkesroll har jag en viss förförståelse som man också får förhålla sig medvetet till. Durkheim (1978) menar att istället för att undersöka själva fenomenen, så är det lätt hänt att forskaren basera sin undersökning på sin egna författade föreställningar om fenomenen. Enligt Durkheim bör man vid en undersökning gå från tingen till idéerna och inte tvärtom. Detta för att undvika det Francis Bacon kallade *idola*, en sorts spökbilder som förvränger tingens verkliga utseende för oss, och inte desto mindre tar vi dem för tingen själva. Risken för detta är enligt Durkheim ännu större inom sociologin än inom naturvetenskaperna eftersom redan innan sociologin blev en vetenskap skapade vi oss föreställningar om rätt, moral, familj och stat.

Det gäller således att ifrågasätta om min undersökning är ”förgiftad” av min egna *idola* om fenomenet dramaturgi. Ingången i projektet var en nyfikenhet på om det finns återkommande mönster i västerländsk film som sedan på ett omedvetet plan upprepas i elevers skapande i skolan. Men hur vet vi att det inte är mina egna föreställningar om berättande som jag projicerar på elevernas verk? Det är delvis för att frigöra mig från mina egna spökbilder av dramaturgi som jag låter experter titta på elevernas film och text och analysera vilka filmtekniska och berättarmässiga knep eleverna använder sig av. Det blir deras analys av återkommande mönster i film som ligger till grund för undersökningen och inte min egen bild, för att som forskare fjärma mig från min eventuella *idola* om dramaturgi. Att studera fenomenen som data och som yttre ting innebär att jag på något sätt enligt Durkheim måste lägga mina egna erfarenheter och förförståelse åt sidan. Samtidigt är det min insyn i mediapedagogik som har fått mig att ställa frågor som jag inte annars hade kunnat se. Det är dock en fråga om tillförlitlighet att det inte är jag själv som konstruerar kunskapen om elevernas berättande, utan det är experterna som ger validitet till antaganden om att kända berättarmönster eventuellt återfinns i elevernas verk.

Undersökningens tillförlitlighet bygger också på en reflexiv objektivitet i det att den inte förhåller sig subjektiv till fenomenet. Det finns inget tyckande eller åsikter som driver undersökningen, utan en öppenhet och nyfikenhet inför fenomenet.



## 5.6 Bearbetning av material

Efter att intervjuerna är gjorda transkriberas de och skrivs om i löpande text. När eleverna i filmgruppen, som intervjuades två och två, uttrycker sig enade och säger ”vi ” redovisas deras svar för läsvänlighetens skull som ”filmgruppen”. I andra fall benämner jag dessa sex gruppmedlemmar som personer A, B, C, D, E och F. Intervjuszvaren delas sedan in i någon av följande sju kategorier:

1. Handlingen kräver ingen medveten uppmärksamhet eller mental ansträngning
2. Handlingen är kopplad till emotioner
3. Eleverna använder kända narrativa mönster
4. Det kollektiva i skapandet
5. Avvikelse från rådande normer
6. Det rationella och medvetna i skapandet
7. Det adresserade och kommunikativa

Ett utmärkande drag för implicit minne är att det visar sig i det vi gör, i stället för att komma till uttryck i medvetna beskrivningar. Användandet av implicit kunskap sker automatiskt och obesvärat. I en första kategori har intervjusvar placerats där informanten beskriver handlingar som inte kräver medveten uppmärksamhet eller mental ansträngning. Här hamnar handlingar som upplevs som drivna av automatiska informationsprocesser.

Det implicita systemet är intuitivt och handlingar utifrån implicita kunskaper är intimt kopplade till vårt känslöcenter. Detta innebär att vissa handlingar känns bra eller dåligt i kroppen när vi utför dem. I kategori två samlas intervjusvar där informanterna säger sig ha handlat utifrån sina emotioner; utifrån vad som känns rätt eller fel.

I en tredje kategori tittar vi framförallt på resultatet av processen. Filmen och novellen skärskådas för att se hur eleverna berättar, och om experterna kan se kända narrativa mönster i elevernas verk.

I teoridelen åskådliggörs hur individer formade i samma kontext eller kultur bygger upp liknande mentala scheman för sina handlingar. I en fjärde kategori behandlas de intervjusvar där eleverna eller experterna beskriver att en grups handlingar liknar varandra och vi kan se kollektiva dragningar i skapandet. I nästa kategori, den femte i ordningen, samlas svar där informanterna tydligt påvisar avvikelser från rådande normer. Det blir intressant att se hur pedagogerna och eleverna upplever de delar av verken som eventuellt inte överensstämmer med förhärskande berättarstrukturer. Det är också i avvikelserna som den kollektiva tvingande kraften från föregående kategori blir tydlig.

I föregående avsnitt diskuterades också svårigheten med hur vi kan uppnå rationell förståelse och medvetandegöra den känsla och intuition vi har för vissa företeelser. I en sjätte kategori analyseras de svar som uppenbarar svårigheter att rationalisera det intuitiva skapandet och vi öppnar upp för en diskussion om det rationella tänkandets roll i en skapande process som sedan följs upp i den avslutande diskussionen.

I den sjunde kategorin samlas intervjusvar som behandlar det kommunikativa i elevernas berättelser. Hur tänker eleverna kring en mottagare av deras verk och finns det en medvetenhet kring detta under tiden de skapar?

Även om det finns en tydlig rubrik för varje kategori, råder det inte skarpa linje mellan dem. Snarare ska vi se dem som bitar av samma tårta, som ett led där de olika kategorierna avlöser varandra i en stafettkedja. Jag är inte ute efter en kvantitativ mätning av hur många gånger eleverna svarar på ett visst sätt, utan att utifrån kategorierna göra en kvantitativ analys.

## **6. Resultat och analys**

Det har nu blivit dags att applicera teorin om den implicita kunskapsprocessen på ett empiriskt material. Situationerna som ska skärskådas är två exempel på skapande arbete av elever i 12-13 års ålder. Materialet består av deras beskrivningar av sin process, de färdiga resultaten, processfilmer, samt expertanalyser av verken. För att tillämpa den teori som utkristalliseras i första delen av denna uppsats på den empiriska datan, delas

processen upp i olika delar. De olika perspektiven på den skapande processen utgör sedan kategorier under vilka intervju svaren sorteras. I de olika avsnitten blir det naturligt att utöver att analysera resultatet även inleda en diskussion med tidigare forskning, diskussioner som sedan vidareutvecklas i ett avslutande kapitel.

I följande avsnitt möter vi novellskribenten; en 13-årig elev som skriver en novell, filmgruppen; en grupp med 12-åringar som för första gången gör en film, svenskläraren; som har läst novellen, samt filmpedagogen, som har tittat på gruppens film.

## **6.1 Handlingen kräver ingen medveten uppmärksamhet**

Novellskribenten berättar att hon inte hade mycket tankar i huvudet innan hon började skriva. ”Det bara kom till mig när jag skrev”, säger hon. Hon påpekar att novellen är delvis baserad på en sann historia som hon ”kunde bra”. Därför, menar hon, hade hon möjlighet att komma igång med skrivprocessen direkt, utan att behöva fundera. Eleven tycks befinna sig i ett flöde och skrivandet sker obehindrat utan att hon behöver ta beslut eller tänka igenom hur hon ska göra. Novellskribenten hade på något sätt historien och dess uppbyggnad i sig. Hon berättar att i bakhuvudet fanns en händelse som hon och två kompisar varit med om. Hon säger att hon förkortade händelseförloppet, som i den verkliga händelsen hade utspelat sig över en längre tidsperiod. Förkortningen skedde automatiskt, utan att hon tänkte på att hon komprimerade historien. Hon säger sig inte haft några explicita tankar på att anpassa historien till ett novellformat. Det pågår flera parallella processer samtidigt i hennes skapande. Parallellt använder hon olika implicita scheman för såväl innehåll som form. På samma gång som hon bearbetar historien, formas meningarna, språket, dramaturgin, tilltalet och formatet. Novellskribenten tycks här befinna sig i vad Lundh (1992) skulle benämna som det tredje steget i den process som bygger upp förtrogenhetskunskap, där handlingarna inte kräver medveten uppmärksamhet eller mental ansträngning utan sker med hjälp av automatiska informationsprocesser. Lundh skriver att i detta tredje autonoma stadiet blir proceduren alltmer automatiserad och snabb, kunskaperna ”sitter nu i ryggmärgen” och vi minns oftast inte reglerna och de deklarativa kunskaperna för handlingen. Hon säger dock att hon aldrig har använt några regler för sitt skrivande.

Hon beskriver snarare att hon utvecklat sitt skrivande genom att läsa och skriva tillsammans med kompisar. Kunskaperna hon har i berättarteknik och skrivande verkar närmast skett via det som Stephen Krashen (1982) skulle kalla tillägnelse, vilket innebär att novellskribenten har tillskansat sig kunskaper i en omedveten process genom att läsa och skriva.

Jag frågar henne om hon tänkte igenom hur hon skulle lägga upp historien, så att den berättades i en viss ordning, men hon säger att hon inte funderade över det. Upplägget kom automatiskt när hon skrev. Om det finns en dramaturgisk uppbyggnad i historien, så menar hon att den kom naturligt. När jag frågar henne varför hon tror att det kom naturligt, börjar hon prata i termer av ”man kan inte bara börja med att...”, alltså att det finns en norm för hur man bör göra och vad man inte bör göra. Durkheim (1978) skulle säga att det finns ett kollektivt tvingande schema för den dramaturgiska uppbyggnaden som det inte går att bryta mot. Det finns klara regler för elevens skrivande vad man kan göra även om hon inte upplever sig själv som regelstyrd.

Vi fortsätter diskutera upplägget i historien och jag frågar om hon övervägde olika alternativ innan hon började, om hon hade för avsikt att slå an en ton i novellens inledning. Hon svarar att hon inte tänkte alls, texten bara kom. Hon läste inte igenom texten efteråt för att kontrollera vad hon skrivit, eftersom hon vet att när det känns bra under tiden hon skriver är resultatet antagligen bra. I efterhand kommer hon inte ihåg hur hon formulerade sig. Hon påpekar än en gång att hon inte tänkte särskilt mycket när hon skrev, utan händelsen fanns i bakhuvudet och texten bara kom. Såväl innehåll, dramaturgi som språkliga formuleringar tycks alltså komma till skribenten genom processer som hon inte kan förklara och som sker obesvärat.

Även filmgruppen kommer igång snabbt. De skriver inget manus innan de börjar filma. Som enda förarbete upprättar de en lista på vilka karaktärer som ska vara med i historien. De skildrar sedan sin process som improvisatorisk; de kom på hur de skulle filma och lösa saker efterhand. Scen för scen. De berättar om hur det gick det till när de skulle filma scenen där mamman i filmen dör. Gruppen visste inte hur de skulle lösa det på ett snyggt och övertygande sätt. Till sist satte de handen framför kameran och så fick skådespelerskan skrika. I den färdiga filmsekvensen blir det svart, publiken hör skrik och sedan får vi se mamman ligga död på golvet med en slips runt halsen. Jag påpekar

att det är väl ett klassiskt Hitchcock-knep att inte låta publiken se mordet, men den här praktiska lösningen skedde inte med någon medveten inspiration från någon annan film, enligt eleverna. Resultat tyckte de dock kändes bra. Att de upplever resultatet som bra kan bero på att de på ett omedvetet plan känner igen lösningen från filmer de sett, att det sker en matchning av ett implicit narrativ schema. Gruppen använder sig också av flera flashbacks i sin film. På liknande sätt vet eleverna inte hur de kom på att de kunde använda sig av dessa narrativa tillbakablickar och säger sig inte ha haft någon förebild för dessa, men de vet att det förekommer i filmer och kanske var det därför de kände att så kan man göra.

Även klippningen av filmen beskriver eleverna som oproblematiske. Det var en av eleverna i gruppen, filmare A, som gjorde det mesta av redigeringen. Hon beskriver klippningen: ”Jag delade upp klipp i en mapp, drog in dem i redigeringsprogrammet och klippte tills det såg bra ut.” Klippen var redan filmade i kronologisk ordning. Hon adderade ljudeffekter som t.ex. markerade flashbacks och gjorde dessa klipp svartvita. Hon säger först att de gjordes svartvita för att signalera att det var en händelse ur det förflutna. Jag frågar om hon tänkte mycket på hur hon skulle signalera det förflutna när hon satt vid klippbordet. Hon säger då att hon inte tänkte alls på det när hon gjorde det. Att koppla det svartvita med förfluten tid skedde automatiskt för henne och det är först nu i efterhand som hon tänker igenom det och ger det en rationell och logisk förklaring. När hon klipper går det fort, hon är inne i ett flöde och skapandet sker obesvärat. Hon lägger även på ljudeffekter på filmen. Ett exempel är när farmodern i filmen säger ”Döda henne!”. Då markeras denna replik med ett eko i en mörk och läskig förvrängning. Hon säger att ”jag kände bara att det skulle bli bra om repliken förstärktes på något sätt”. Det tycks inte kräva någon mental ansträngning för henne att lägga till den här typen av effekter som också för tittaren känns naturliga och som förstärker berättelsen på ett effektivt sätt.

En i gruppen, filmare B, berättar att de inte fick ihop ett riktigt slut, men att eleven vid klippbordet ändå skapar ett slut, ett öppet slut, där hon direkt efter repliken, kapar till svartruta och musik. Trots att de inte hann filma ett slut är alla i gruppen nöjda med avslutet som uppstod i redigeringen. Filmare A berättar att det fanns tankar på att poliserna skulle ta fast mördaren och bura in honom. Men det visste inte hur de skulle

lösa det tekniskt. I likhet med den lösning de kom fram till vid mordscenen, verkar det vara ett praktiskt automatiserat handlande som istället ledde fram till möjligheten med det öppna slutet. Den här intuitiva förmågan att lösa problem påminner om det vi tidigare har benämnt som *holistisk mönsterigenkänning*. Lösningen är inte ett resultat av en objektiv process eller ett medvetet val utan uppstår därför att eleverna har erfårit liknande situationer tidigare och minnen av dessa ”triggar” planer som tidigare har fungerat och förväntningar av resultat som tidigare uppnåtts. Enligt teorin om holistisk mönsterigenkänning upplever och bedömer eleverna här inte en situations möjligheter genom att medvetet relatera olika fakta och element i densamma. Eleverna startar inte genom att använda regler, utan det är en upplevelse av den totala visuella bilden framför dem och deras upplevelse av att lösningen matchar minnet av en tidigare upplevd liknande situation som framgångsrikt fungerade i filmer de sett. Det är den intuitiva förmågan att känna igen ett mönster utan att behöva dela upp dem i enskilda faktorer som kallas för holistisk mönsterigenkänning.

Både novellskribenten eller filmgruppen ger få rationella förklaring till sitt handlande. Om jag frågar varför de gjorde på ett visst sätt är i stort sätt alltid svaret ”Vi vet inte, det *kändes* rätt”, vilket leder in på nästa kategori.

## **6.2 Handlingen är kopplat till känslacentret**

Eleverna skapar snabbt och till synes obesvärat. Då och då stannar de emellertid upp i sitt skapande för att korrigera eller göra ett val. I intervjuerna gör vi nerslag vid dessa tillfällen för att analysera hur processen ser ut för eleverna. Medan informanterna i förra kategorin betonade det automatiserade, orationella och friktionsfria i sina handlingar, är det i detta avsnitt istället emotionernas roll i processen som lyfts av de intervjuade. Här kategoriseras således svar av typen ”det kändes rätt” eller ”det kändes fel” under skapandet, men även handlingar när informanterna i efterhand tittar på och bedömer det de skapat. Vi märker hur bedömningen är starkt förknippad med känslor och att det är ytterst svårt för eleverna att göra dessa känslor deklarativa.

Novellskribenten beskriver sin process som mycket känslostyrd, hon tänker inte mycket, utan bara gör. Hon berättar att hon skriver ibland stycken som alls inte har med

historien att göra; bara saker hon kommer på och som hon sedan raderar. Hon redigerade passager i berättelsen som hon tyckte "kändes fel", där hon uttryckte sig fel. Novelskribenten har svårt att förklara hur den bedömningsprocessen går till. Om vi istället skulle vända oss till Lars-Gunnar Lundh (1992) och fråga varför novellskribenten har svårt att klä dessa kunskaper i ord skulle han eventuellt säga att den typen av kunskaper vi bara har en känsla för ryms i det perceptuella minnet och det krävs ansträngning för att göra medvetna beskrivningar av dessa. Knut Illeris (2007) skulle kanske säga att även de impulser som vi inte explicit bearbetar går igenom känslolocatrat och eleverna kan då känna en obehagskänsla inför något trots att de inte är riktigt medvetna om varför. Eleven säger att hon tittar på texten hon nyss har skrivit och tänker ibland, "oj, skrev jag så, jag kan nog uttrycka mig bättre". Hon känner efter och känslan säger henne att det här kan hon skriva på ett annat sätt, ett sätt som bättre matchar hennes implicita schema. Eleven är inte unik i att handla med känslor som kompasspilar. Enligt Roger Säljö (2000) är detta något utmärkande för mänskliga handlingar. Vi lär oss navigera med hjälp av verktyg som skam och belöning och lär oss att lyssna på våra känslor och handla därefter.

Eleven tänker alltså inte rationellt igenom hur hon ska göra det bättre eller tar till några logiska strategier. Hon får en impuls och följer impulsen. När skribenten redogör för sitt skapande på det här sättet kan hon sägas befinna sig i det Lundh (1992) beskriver som det andra stadiet av processen i att bygga upp förtrogenhetskunskap. Stadiet där vi korrigerar våra fel och misstag, när vi märker att det känns fel. Novellskribenten har ett facit i form av ett omedvetet mentalt schema och känner att hennes text inte motsvarar mallen och korrigerar sitt skapande därefter.

När hon i efterhand läser igenom sin novell är hon inte nöjd med dialogerna i berättelsen. "De blev inte rätt", säger hon, "man ser ju om det är en amatörisk berättelse eller inte". Jag frågar henne hur man ser på en text om den är skriven av en amatör och hon svarar då att "man ser helt enkelt om en berättelse är skriven av en som är bra på det eller en som är dålig på det." Hon säger också att en bra text ger en bättre känsla för läsaren att läsa. Det känns mer normalt att läsa en text som är bra skriven. Hon illustrera ett språk som inte flyter genom att visa med armarna och säga "deh deh deh deh". Hon

försöker visa ett språk som är hackigt, uppdelat, konstigt. Hon verkar också mena att det amatörmässiga ligger i att berätta en historia rätt upp och ner, utan flyt och dramaturgi.

I elevens värld finns tydliga rätt och fel, bra och dåligt, professionellt och amatörmässigt. Dessa begrepp är definitiva för henne, men hon är ovan vid att rationellt förklara dem. De är helt och hållet baserade på emotionella bedömningsgrunder och hon famlar efter orden. Hon sätter dock fingret på något centralt när hon beskriver att en bra text ska kännas bra att läsa, alltså ett språk och en uppbyggnad som liknar texter vi är vana vid. Omedvetet efterliknar vi det språk vi är förtrogna med att läsa. Hon använder också ordet ”normalt” om ett språk som flyter. Det avvikande, det vi inte är vana vid, är det vi lägger märke till. En dåligt skriven text är med hennes ord ”onormal”.

Hon tycker det är viktigt för en text att läsaren lär känna personerna ordentligt och att författaren beskriver dem. Hon tycker också det är viktigt att berätta om landskapet. Man behöver inte ha med så mycket om landskapet, men det är bra att berätta om detaljer, säger hon, sådant som inte har så mycket med berättelsen att göra. ”jag skriver ju *Solen stod högt på himlen*, jag tror det kan vara viktigt att få med sådant.” Det här är rationella förklaringar som hon i efterhand anstränger sig för att applicera på en text som känns rätt. När hon själv skapar tänker hon inte medvetet på dessa kriterier, utan det framkommer i hennes beskrivningar att hon snarare styrs av implicita impulser i sitt skrivande. Intervjusituationen framkallar ett metaperspektiv hos eleven som hon inte har haft under skrivprocessen.

Vi pratar också om en annan uppsats som novellskribenten tycker om bland sina kompisars noveller. I likhet med novellskribenten tycker även svenskläraren att kompisens novell är väldigt bra. Det är intressant att trots att det finns stora skillnader i novellskribenten och svensklärarens uppfattningar om skrivprocessen tycks de ha en gemensam referensram kring hur en bra novell ska vara. De verkar utgå från samma narrativa mönster, vilket får oss att komma in på nästa kategori.

### **6.3 Eleverna använder narrativa mönster**

Utifrån intervjuerna tittar vi nu på vilka kända narrativa scheman som syns i det eleverna skapar. Svenskläraren och filmpedagogen analyserar elevernas verk utifrån



vilka narrativa mönster de kan se att eleverna använder sig av i sitt berättande. När experterna tittar på elevernas verk refererar de ofta till den klassiska *dramaturgiska kurvan*. Den har sitt ursprung i det antika grekiska dramat och den har genomsyrat berättelser sedan dess, fram till dagens Hollywood-produktioner. I stora drag går den ut på att en berättelse börjar med högintensiv spänning som får publiken att kastas in i dramat, ett intresse väcks hos åskådaren varpå man under lägre spänningsintensitet lär känna karaktärerna och den grundkonflikt introduceras som vi förväntas engagera oss i. Konflikten trappas sedan upp, karaktärerna utvecklas, vi följer en acceleration i spänning tills vi når klimax, dramats upplösning. Konflikten når en lösning varpå dramat rundas av i ett lugnare tempo och åskådaren lämnas i skön känsla i att allting löste sig.

Svenskläraren tycker att novellskribenten följer den dramaturgiska kurvan i sin novell. Inledningen, menar hon, är som en klassisk inledning; vi slungas rätt in i dramat och hon får läsaren att undra ”Vad är det som händer? Varför är karaktären så upprörd?”. Svenskläraren tycker att det är en bra novell och det som gör den bra är att den inleds väldigt ”proffsigt”. Istället för att inleda med ”det här är Sofie” inleds novellen ”Solen stod högt på himlen och Sofie gick ut”, det vill säga på ett sätt som en novell inleds, enligt svenskläraren, mitt i en handling. Hon menar att inledningen skulle kunna vara skriven av en författare som skriver noveller. Hon säger att det som gör prosan professionell är att den grundläggande informationen, som vi som läsare behöver för att hänga med i berättelsen och etablera ett förhållande till karaktärerna, inte rabblas, utan vävs in i händelser. Sedan får vi reda på mer om karaktärerna och den konflikt som finns mellan dem. Konflikten i novellen fördjupas och svenskläraren tycker att då känns det verkligen som att läsaren vandrar uppför den dramaturgiska kurvan. Svenskläraren beskriver novellen som ett drama kring en familj som håller på att splittras. Huvudpersonen är dottern och det som skildras i novellen är hennes känsloliv under en dramatisk kort händelse. Uppbyggnaden upplever hon som klassisk, men slutet tycker hon saknar den traditionella avtoningen.

Läraren säger också att novellskribenten behärskar novellformen som litterär genre. Hon säger att eleven har ”förstått” att novellen är en kort historia där det inte behöver ”hända så mycket rent fysiskt”. Svenskläraren tycker att det är både klassiskt och moget

hur det som händer i huvudkaraktärens känsloliv skildras i novellen. Det klassiska, menar hon, är att författaren skildrar en motstridighet i känslorna, karaktären dras mellan hat och kärlek. Man kunde tänka sig att en tonåring bara skulle spelat på ett känsleregister och lyfta fram t.ex. hatet hos huvudkaraktären, säger svenskläraren. Berättelsen rymmer också bikaaktärer som finns där för att lyfta fram huvudkaraktären Sofie. Vännen Lajka fungerar som den här personen som betyder allt, räddaren i nöden. Svenskläraren tycker att eleven introducerar karaktärerna på ett professionellt sätt genom att använda litterära knep, som symboler och schabloner. Utan att säga att huvudkaraktären är en tonårstjej får läsaren snabbt en känsla av att Sofie är en ung tjej, genom det vi får reda på henne. Sedan byggs det på med detaljer, säger läraren.

Svenskläraren tycker också att eleven har bra balans mellan det som kallas för ”telling” och ”showing”. Telling, förklarar hon, är när man skriver och berättar vad som händer och showing är när man visar det; t.ex. invävt i en dialog eller att man förstår att en person är på ett visst sätt beroende på hur karaktären handlar i en viss situation. Att bemästra det är ganska svårt, menar läraren, och hon tycker att eleven visar att hon kan hantera det.

Dialogerna i novellen avslöjar inte bara viktig information, de är också markerade på ett bra sätt, tycker svenskläraren. Formmässigt förstår läsaren att det är en dialog, de är lagom långa och de är ganska realistiska. Hon rättar sig här och säger att realistiska är de egentligen inte, för om vi skulle lyssna på en dialog mellan två personer i verkligheten och sedan skriva ner den, skulle det antagligen te sig obegripligt för en läsare. Om vi däremot adapterar vår idé om hur ett samtal går till gestaltat i en skriven dialog, så ser det ofta ut som i elevens novell, menar hon. Någon säger något ganska kort och någon svarar ganska kort, vilket innebär att läsaren kan hantera informationen och koppla den kring händelser runt omkring. Den litterära tekniken för dialoger bemästrar eleven, enligt svenskläraren.

Vi pratar om inspiration och jag frågar om svenskläraren kan se något specifikt i elevens text som är hämtat från någon viss källa. Läraren säger att hon märker av Stephen Kings skrivtips i novellen. Eleven har inte med någonting som inte betyder någonting, man ska inte ha med någonting bara för att, utan allting som berättas ska ha en betydelse för handlingen. Läraren påpekar också hur eleven använder lyriska

omskrivningar, som när hon istället för att skriva "hon gråter" skriver "en liten droppe trillade ner från hennes kind, och snart var det inte en, utan tusen droppar". Att ha sådana omskrivningar, menar läraren, är stilistiskt skickligt. Eleven själv har inte läst Stephen Kings skrivtips, däremot nämner hon honom som en författare hon läser. Trots att svenskläraren ser spår av litteraturhistorien överallt i elevens text, säger novellskribenten själv att hon inte har några förebilder i sitt skrivande.

Svenskläraren påpekar att temat i novellen; "barn som bråkar med föräldrar", är ett klassiskt tema i ungdomslitteraturen. Novellskribenten reflekterar inte över att hon använder ett beprövat dramatiskt tema, men på ett omedvetet plan kanske hon vet att det är ett litterärt tema som fungerar, som ett resultat av att hon har mött liknande tema i det hon läst.

Även filmgruppens historia kretsar kring en familjekris. Filmpedagogen beskriver hur filmens inledning etablerar en familjesituation med ett par som har ett barn tillsammans. Tidigt i filmen sätts saker på sin spets genom att pappan friar till mamman. Eleverna använder frieriet, enligt filmpedagogen, som en katalysator för att tydligt visa att pappan vill en sak och mamman något annat, en upptakt till en konflikt. Pappan vänder sig till sin mamma för att uttrycka sin sorg över att hans partner inte vill gifta sig med honom. Då känns det enligt filmpedagogen som de börjar använda sig av "krimstuk" (med krimstuk menar filmpedagogen en filmgenre som bygger på brottsutredningar). Första gången man blir introducerad till farmodern så får man inte se hennes ansikte, berättar pedagogen. Och så är det svartvitt. Efter det är mamman till barnet plötsligt mördad. Då får filmen en vändning, säger hon, för då kopplas två nya personer in, som är poliser. Eftersökande av vem som är mördaren påbörjas. Publiken blir introducerad för nya karaktärer som fungerar som vittnen, utomstående, som filmpedagogen tror är till för att skapa lite förvirring och spänning. Sedan löser de fallet genom att dottern känner igen slipsen som mamman blivit strypt med och det uppdagas också att farmodern ligger bakom initiativet till mordet.

När filmpedagogen summerar och säger att det är så hon ser händelseförloppet gör hon en svepande gest med handen för att illustrera den dramaturgiska kurvan som går igenom filmens handling. Hon säger att hon inte tänkte på att den fanns där när hon

tittade på filmen, men när hon nu tänker tillbaka och summerar filmen blir det tydligt för henne att den finns där.

Eleverna är väldigt duktiga på att hitta så kallade *point of no returns* i sitt berättande menar pedagogen. Det innebär att de har en känsla för att historier behöver händelser som sätter saker på sin spets. Det gör de genom berättaringredienser som frieri, sviken kärlek, mord, en pappan som vänder sig till sin mamma osv. Efter den typen av handlingar måste historien vända i den ena eller andra riktningen. Men att knyta ihop säcken är svårare, enligt filmpedagogen. Filmen slutar ganska tvärt mitt i berättelsens klimax och saknar den klassiska ”hur gick det sen?”-avtoningen.

Förutom slutet, tycker hon att de lyckas väldigt väl med sin film. Hon menar att gruppen hittar bra filmiska lösningar på problem, t.ex. när mamman blir mördad och det bara blir svart, man hör skrik och plötsligt ligger hon livlös på golvet. Det har de naturligtvis fått från filmer de sett, eller åtminstone vet de att den lösningen fungerar, säger hon. Hela det greppet kommer från någonstans, enligt pedagogen. Enligt den dialogiska principen som Bakhtin (1978) företräder innefattas inte bara språk och berättarstrukturer i våra dialogiska handlingar, utan även sättet att använda en kamera, komponera en bild, skapa en karaktär eller använda känsloladdad filmmusik. Oreflekterat reproducerar vi allt vi har runt i kring oss och det blir tydligt att det är långt ifrån bara välkända berättarstrukturer som återkommer i elevernas verk. När eleverna skapar karaktärer gör de också det i dialog med historien och samtiden.

Pappa-karaktären är enligt filmpedagogen klassisk ”gangsterstuk”. Mamman i filmen är blond och späd. Att farmodern sitter i rullstol är smart gjort av dem, tycker pedagogen, för då framstår hon som passiv och icke-farlig. Det är ett klassiskt berättarknep att den som verkar minst farlig, är den som är aktiv och ligger bakom det onda, menar filmpedagogen. Det är för att tittaren inte ska misstänka vem som är mördaren. Att poliserna agerar i duo upplevde filmpedagogen som ett typiskt manér hämtat från otaliga polisfilmer. Filmpedagogen påpekar att det är mycket i poliskaraktärernas kommunikation som påminner om traditionell polisfilm; de är snabba, korrekta och puschiga. De agerar som ett team; eniga. De följer upp varandras frågor. Det är antagligen också något eleverna lärt sig, att så gör poliser på film, menar hon.

En annan karaktär är "den mystiska mannen" som enligt filmpedagogen fyller en stor funktion i berättelsen. Han introduceras för att det ska finnas någon annan att misstänka. Annars hade historien gått på tomgång. Hon tror att eleverna har lärt sig att man ska ta in andra personer som man ska förhöra i en brottsutredning. Det är något man ser ganska ofta i polisserier och film. Det blir förväxlingar, förvirring och spänningen ökar.

Såväl filmpedagogen som svenskläraren ser att eleverna hämtar mycket berättarstoff från kända strukturer. Vi ser sedan i intervjun med eleverna att de är helt omedvetna om att deras verk rymmer så mycket inspiration från annan film. Det som tycks ske när eleverna skapar är det Lars-Gunnar Lundh (1992) benämner som en framplockningprocess av implicita minnesscheman. Eleverna kan inte rationellt redovisa den dramaturgiska kurvan, hur man använder karaktärsschabloner, vad en point-of-no-return är osv, men vi ser i deras skapande handlingar att de har enorma kunskaper om hur detta ska göras. Uppgiften blir en katalysator och de implicita kunskaperna uppstår i handlingen. Illeris (2007) kallar detta för tillägnelseprocess. Om vi applicerar hans teorier på eleverna, är deras narrativa kunskaper vilande. Uppgiften att göra en film eller skriva en novell blir en drivkraft som sätter igång en tillägnelseprocess av kunskap man inte visste att man hade.

Eleverna i filmgruppen använder sig tillexempel av flashbacks, något de har sett i en mängd filmer. De kan dock inte redogöra för något specifikt exempel på hur flashbacks ser ut eller används i någon film. Det är antagligen kunskaper som de lagrat omedvetet när de tittat på film och inte kände till att de hade. Men helt plötsligt kan de plocka fram sådana kunskaper och använda sig av dem. Illeris menar att för att tillägnelse av kunskap ska ske måste det både finnas ett innehåll och en drivkraft. Oftast, säger han, kommer dessa impulser samtidigt, men en tidsförskjutning kan ske. Om vi antar att eleverna genom att möta upprepade impulser har lagrat ett mönster för hur man brukar använda sig av flashbacks i film. Dessa har byggts upp under en längre tid. Först nu, med en tidsförskjutning, sker en tillägnelseprocess av innehållet. Tidigare har det inte funnits någon drivkraft som har kunnat utlösa tillägnelse och därmed blir den lagrade informationen till kunskap, lärande har skett. Kanske hade framplockningen av detta innehåll sett annorlunda ut om drivkraften vore en annan än ett inspirerat

ögonblick tillsammans med kompisar och en uppgift att göra en film. Om en läraren istället hade gett dem ett skriftligt prov med frågor på vanliga berättartekniker hade de kanske inte kunnat plocka fram denna implicit lagrade information.

Vid något tillfälle i "bakom-kulisserna-filmen" som följer filmgruppens process noterar jag att en elev i gruppen, filmare C, föreslår att filma på ett specifikt sätt som hon sett i en tv-serie. Jag märker att eleverna kan pendla mellan att använda mer allmänna ospecificerade kunskaper och mer särskilda bestämda exempel. Kanske är det så att vi kan använda två parallella strategier när vi ställs inför en skapandeprocess. Vi kan antingen använda oss av ett specifikt inkodat exempel ur vårt explicita minne eller ett implicit mönster som är en syntes av alla exempel vi sett. Eleverna tycks dock sällan göra valet att använda specifika exempel när de skapar berättelser. Kanske för att det intuitiva går snabbare, att de automatiskt vet hur de ska göra och inte tycker sig behöva specifika förebilder.

#### **6.4 Det kollektiva i skapandet**

Vi stod i matsalskön och alla kom med idéer. Först pratade vi om att göra en karatefilm, sedan gick de över till att prata om superhjältar och till sist blev det poliser. Vi ville också ha skräck, så då kom allt med familjen in. Det var många idéer som slogs ihop. (Filmare B)

Filmgruppens berättelse om hur det gick till när de kom på idén till historien åskådliggör en kollektiv process hos eleverna. Skapandet sker associativt. Den enas impuls sätter igång idéer hos den andre och det förefaller som om uppslagen föds i en naturlig kedja. Eleverna hittar begrepp som inte behöver förklaras, de verkar vara överens om vad t.ex. en superhjeltehistoria innebär. De olika genren eleverna bollar mellan sig tycks innebära mentala kontexter och att hitta en benämning för genren blir en impuls som öppnar upp ett mentalt schema, som eleverna åtminstone tror är detsamma för den andre. Så länge eleverna har samma kulturella referensramar förefaller det som de också helt friktionsfritt förstår vad den andre menar, utan att några uttalade klargöranden krävs. Allas vilja drar oreflekterat åt samma håll och eleverna

agerar med utgångspunkt i vad de omedvetet uppfattar att omgivningen kräver. När jag frågar om de hade någon inspiration till historien säger en i gruppen, filmare A, att ”Det händer väl ganska ofta att föräldrar skiljer sig och att barn blir slagna”. På frågan om de tänkte på någon specifik verklig händelse svarar alla i gruppen först nej, men sedan kommer en av dem, filmare B, på att det fanns någon i gruppen vars föräldrar nyligen skilde sig. Kanske låg detta i bakhuvudet när de skapade, men det var ingen som nämnde det under processen. De kan inte heller komma på att de tog medveten inspiration till kriminalhistorien från något annat håll; film eller tv-serie som de sett. Under processen pratar de inte om några referenser, de är ändå överens om målet för skapandet. Filmare A berättar att kriteriet för att en idé skulle kännas bra var att alla i gruppen godkände den. En annan i gruppen, filmare D, berättar att det fanns idéer som inte fick gehör, t.ex. en jaktscen som saknade mening för handlingen. Det finns också segment i filmen som eleverna lyfter fram som riktigt bra idéer., t.ex. när poliserna förhör dottern och hon ser pappans slips och känner igen den som slipsen som strypte hennes mor. Filmare F tycker säger att det blev ”coolt med en flashback” i den scenen. Oberoende av varandra lyfter de olika medlemmarna i gruppen fram samma scener och effekter som de tycker blev bra i deras film. Fenomenet går att förstås utifrån ett socialt perspektiv, eleverna har vistats i samma kulturella kontext, berättarteknikerna är så vanligt förekommande i den kulturella kontexten att de har blivit helt naturliga system för eleverna. När eleverna skapar upprättar de och är återskapare av systemen. Fenomenet går också att förstås kognitivt, vi skulle kunna säga att eleverna är kognitivt programmerade med samma programvara som följer av den upprepning som sker av matchande impulser från återkommande genrestrukturer.

I intervjun med svenskläraren går vi över från att tala specifikt om elevens novell till att prata om generella mönster i elevernas skrivande. Svenskläraren ser en klar koppling mellan läsandet och skrivandet. Hon märker ett tydligt samband med att det är de elever som läser böcker som behärskar skrivandet. Den som läser studerar en mall för hur man kan göra, inte ska, utan kan göra, menar hon. Det går också att se generella mönster i vilka genre som återkommer i elevernas skrivande. Hennes elever har svårt för den känsloladdade prosan. De skriver hellre ”quest-noveller”, äventyrsbaserade berättelser, där huvudkaraktären har ett tydligt uppdrag. Hon säger att poesi är en genre

elever ofta har svårt för. Hon får kommentarer som "Vadå, han gillar väl havet?" när diktaren beskriver ett hav. De har svårt för att havet kan betyda andra saker, när hon försöker sig på diktanalys med en klass. Svenskläraren kan se trender i det unga läser och hur det påverkar det de skriver. Hungerspelen och Harry Potter har varit populära en tid och det märks i det eleverna skriver. Historierna kan handla om människor som håller på att gå under, att karaktärerna har en egen värld, att de måste leva under jorden eller att de har en egen flock. Bakhtin skulle säga att det eleverna berättar står i dialog med samtiden. Även i skrivandet kan vi se att elevernas sätt att uttrycka sig påverkas och assimileras till den rådande kulturella kontexten. Berättarmönster förändras alltså något över tid och genom assimilation kan en förskjutning av elevernas implicita scheman ske, vilket syns i det de skriver.

Ett annat kollektivt drag som går att skärskåda i elevernas berättande är, enligt svenskläraren, att många har mycket de vill få in i historien; det finns flera intriger, konflikter och stickspår. De får ofta svårt att knyta ihop allting i slutet. Svenskläraren menar att eleverna är vana vid ett längre format, som långfilmen eller romanen som kan rymma många stickspår. Det gör att många har svårt för det korta novellformatet, som de är oerfarna vid, där det bara kan finnas utrymme för en kort händelse. Berättarformer som eleverna är ovana vid möter mycket mer motstånd i skapandeprocessen. De har t.ex. inte sett särskilt mycket dokumentärfilm och har därför ingen känsla för att själva göra dokumentärfilm. Detsamma gäller för poesi som svenskläraren tar upp. Eleverna är ovana vid en genre som de endast möter i skolan vid några enstaka tillfällen. De har däremot en enorm idérikedom och känsla för reklamfilm, en genre som eleverna hela tiden har runt i kring sig som en naturlig del av sitt liv.

Jag pratar också med filmpedagogen om den kollektiva känslan i skapandet. Filmpedagogen har arbetat med att göra film med elever i Uganda och hon jämför skillnader mellan att arbeta med svenska och ugandiska ungdomar. Hon konstaterar att hon får hjälpa de ugandiska eleverna mycket mer och att de under processen ständigt frågade "Är det här rätt eller fel?". Det gör generellt inte de svenska eleverna. De har ett självförtroende i filmmediet trots att de är nybörjare. De vet inte alltid hur de ska göra, men de vet vad de vill åt och hur det ska se ut, säger hon. Återigen kan vi göra analysen att platsen och den kulturella kontexten spelar roll för vilken narrativ kompetens



eleverna utvecklar och det förfaller påverka självförtroendet att eleverna har konsumerat mycket film. De tycks vara så bekanta med mediet att det känns helt naturligt för dem att använda det trots att de aldrig gjort det tidigare. Det är dock inte givet att resultatet i efterhand ser ut så som eleverna har känt på sig att det kommer se ut när de skapar, vilket får oss att komma in på nästa kategori.

## 6.5 Avvikelser från rådande normer

I kategorierna ovan har experterna fokuserat på att lyfta fram tydliga kända berättarstrukturer som lyser igenom i elevernas verk. Men det blir också intressant att titta på exempel när eleverna avviker från rådande normer kring hur en berättelse ska konstrueras enligt konsensus inom vår kultur. Svenskläraren tycker att novellskribenten följer den dramaturgiska uppbyggnaden i hela sin inledning och uppbyggnad av historien, men hon anser att slutet på novellen är abrupt och upplevs som avhugget. Det kan ha många orsaker, spekulerar svenskläraren, skribenten kanske resonerar att ”nu vill jag bli klar, nu har jag gett allt”, eller så är det för att eleven har jobbat så mycket med inledningen att hon känner att läsaren redan har fått en bra känsla. Det kan också vara att hon inte behärska hur en avslutning ska vara än, funderar svenskläraren. När hon diskuterar slutet på novellen, som hon inte tycker följer den dramaturgiska kurvans traditionella avrundning, är det intressant att svenskläraren inte reflekterar över att det kan vara för att författaren stilistiskt vill ha det på det sättet och faktiskt skulle kunna tycka att det är ett bra slut. Avvikelser från den dramaturgiska kurvan betraktas av läraren som antingen att berättaren inte behärskar den eller inte har energin att fullfölja den.

Även filmgruppens slut sker abrupt; publiken vaggas inte in i någon klassiska avrundning, enligt filmpedagogen. Det är ett ganska vanligt nybörjarfel, säger hon. Eleverna lyckas till viss del få till ett rimligt slut på historien, tycker filmpedagogen, men för henne känns det som att precis när de har gjort det är de nöjda. Filmpedagogen menar att om de hade följt den dramaturgiska kurvan fullt ut hade de kanske haft någon scen till; där man fick se att dottern mår bra, eller pappan åker i finkan. Hon tror att det beror på att känslan av att vara färdig är ganska skön. Hon menar att de berättar en

historia som är färdig för dem, men de har egentligen bara berättat för sig själva och kanske inte tänkt på att de förmedla något till andra. Hon påpekar att den biten av att göra film; att knyta ihop säcken och tona av, är svårast för alla som gör film. Det är således inte så konstigt, tycker hon, att det är avtoningen som är svår att få till för eleverna. Hon påpekar dock att publiken blir förbannade eller förbryllade om de inte får ett tillfredställande slut. Det har med vår berättartradition att göra, understryker hon.

Eleverna i filmgruppen visste inte hur berättelsen skulle sluta innan de började filma och flera i gruppen framhäver att de inte heller anser att filmen har ett riktigt slut. Jag ber dem förklara vad de menar och en av dem, filmare C, beskriver då slutscenen där poliserna förhör farmodern och hon berättar för poliserna att hon gav sin son ett råd. Sedan rullar hon iväg med rullstolen, samtidigt som hon berättar vad hennes råd var: ”att döda henne”. Direkt när hon har sagt dessa ord rullar eftertexterna. Den mjuka avtoningen saknas alltså och trots att eleverna är ganska nöjda med slutet tycker flera i gruppen att deras film saknar ett ”riktigt slut”. I likhet med novellskribenten uttrycker eleverna i filmgruppen att det finns en norm för hur ett berättande ska se ut. Novellskribenten använder begreppet ”normal”, filmgruppen säger ”riktigt”. De är inte medvetna om det själva, men genom språket och genom sina handlingar avslöjar eleverna att det finns en mall för skapandet hos dem. I vissa delar av projekten blir det tydligt att eleverna ser ett facit framför sig när de skapar. Det märks i deras skapande att de har en outtalad vision när de skapar, men att det finns hinder för att nå det önskade resultatet. Exempelvis tyckte filmpedagogen att det kändes som eleverna anammade ett sätt att kommunicera i filmen som var hämtad från traditionell polisfilm, men att de inte alltid hade den kameratekniska kunskapen att fullborda idéerna. Poliserna ställer anklagande frågor till de misstänkta karaktärerna, men eftersom kameran bara filmar i helbild från sidan och inte några halvbilder och närbilder på karaktärerna liknar dessa scener mer filmad teater, säger hon. Filmpedagogen poängterar att om eleverna istället hade filmat med två kameror, med närbilder på karaktärernas ansikten, så hade de åstadkommit den effekten man ser i film och i tv. En effekt som hon märker att eleverna tänkt sig. De blir ofta missnöjda själva för att det färdiga verket inte liknar det de hade för ögonen när de skapade. De vet hur det ska se ut, men inte alltid hur de når dit, säger hon.

Det blir tydligt att det finns en gemensam bedömningsmall som verken jämförs med, där avvikelser från den rådande mallen ses som dåliga. Elever och lärare registrerar i stort sett samma avvikelser. Men det tycks vara först vid intervjutillfället som eleverna får ett metaperspektiv på deras egna verk och som de rationellt kan börja analysera delarna i sina berättelser, vilket för oss in på nästa kategori.

## **6.6 Det rationella och medvetna i skapandet**

Filmgruppen stakar ut en riktning genom att gemensamt bestämma en genre; polisfilm. Eleverna tycks dock inte ha en rationell uttalad bild av vad de ska skapa innan de sätter igång. De verkar ha en stark tilltro till att intuitionen ska styra dem i mål, även om inte heller detta är uttalat. Men på ett sätt tycks den gemensamma genrebestämmelsen innebära en kollektiv outtalad målbild.

Pirjo Birgerstam (2000) skriver att det finns en svårighet att börja skissa och improvisera utan att först ha någon slags inre bild av vad det handlar om. För att börja använda sina implicita kunskaper behöver eleverna någon form av igångsättning, en drivkraft eller framplockningsprocess. Det måste dock inte enligt Birgerstam handla om ett uttalat mål, snarare associationer och en stämning, i temat eller konceptet. I filmgruppens beslut om genre ligger en underförstådd överenskommelse om riktning. I skolan, där den rationella kunskapen traditionellt får ta störst plats vill läraren ofta att explicita regler och rationella idéer ska styra arbetet. Jag pratar med filmpedagogen om manusarbete. Hon hävdar att manusarbetet ofta är väldigt arbetsamt; att eleverna protesterar högljutt när de tvingas skriva manus. De vill skriva så kort som möjligt, få det gjort så snabbt som möjligt. De vill inte skriva dialog, utan mer ett synopsis där man i korthet går igenom händelserna. När de skriver manus utelämnar de mycket och om någon frågar svarar de "men det fattar man ju". Eleverna förutsätter att alla vet vad som kommer hända, för det är film och i filmberättelser är händelseförloppet givet. Filmpedagogen har aldrig varit med om att en grupp av elever skriver manus och sedan får hon en film som ser ut som manuset. Manuset blir snarare en text som görs för att läraren vill det, men som i den fortsatta filmprocessen inte används. När de får improvisera fungerar det oftast bra, egentligen, säger hon fundersamt. Hon vill dock att

eleverna skriver manus för hon vill att de ska lära sig förmedla sina idéer, skriva, förklara och berätta. Hon vill också ha ett manus för att hon som lärare ska kunna hjälpa dem. Hon vill förstå vad eleverna vill göra och att de förstår rationellt vad de håller på med. Hon tror också att manusarbete är ett bra sätt att få ihop en grupp. Ett gemensamt manus kan innebära att alla är med på noterna, om de får improvisera fritt är det kanske de starkaste individerna som får sin vilja igenom. Men filmpedagogen kan också se fördelar i improvisationen. Att agerar i karaktär när de skapar berättelsen gör det lättare att kommunicera idéer, utan att själv behöva argumentera för sina idéer som sig själv. Skapandet blir då inte lika påfrestande för de relationer eleverna annars har mellan sig. Det finns möjlighet att testa olika uttryck direkt framför kameran, vilket de inte gör vid manusbordet. Pirjo Birgerstam beskriver detta som att individen söker något som man inte riktigt vet vad det är förrän man funnit det. Att vara medveten om att man håller på att måla en tavla innebär inte att man vet vad för slags tavla. man vet initialt att man brottas med problem men inte vad dessa problem exakt är och hur de kan formuleras. Att eleverna har implicita scheman för berättelser innebär alltså inte att de kan se dem framför sig, bara att känslan styr dem åt mönstret.

Birgerstam skriver att inte ens den skissande person, som har en stark inre "bild" i huvudet, är så klar över innehållet att hon enbart kan sägas rita av eller översätta den till en form. Hon beskriver skissandet som att man inte tecknar *av* utan *med* de linjerna som finns inne i huvudet. Så fungerar det för eleverna också. De skapar inte *av* ett narrativt mönster, utan *med* det narrativa mönstret. Man kanske kan säga att det implicita schemat inte finns där förrän handlingen plockar fram det. Marguerite Duras sätter fingret på detta i sin bok *Att skriva* (2014) med följande citat: "Att skriva är att försöka ta reda på vad man skulle skriva om man skrev" (s.48). Eleverna hade alltså inte kunnat tänka ut idén till berättelserna i förväg, utan idéerna var tvungna att födas i ett skapande. Därför uppfattas eleverna som motståndare till medvetna strategier, regler och kontroll i sina kreativa processer. De har svårt att göra kopplingen mellan omedvetna narrativa scheman och rationella begrepp kring dramaturgi. Eleverna verkar till och med förkasta teorier om berättande och en rationell-analytisk position verkar snarare störa och ligga i vägen för det intuitiva skapandet.

Låt oss i detta sammanhanget applicera Stephen Krashens (1982) teori på elevernas skapande. För att tillämpa explicita kunskaper krävs enligt honom faktorerna tid, fokus på form och förståelse för regeln. Tiden saknar eleverna inte, såväl novellskribenten som filmgruppen har tid på sig att tillämpa explicita kunskaper. Novellskribenten fokuserar inte alls på formen, hon känner efter. Inte heller filmgruppen är koncentrerade på formen, de experimenterar inte med filmformatet, de hittar lösningar på problem och kör på känsla. Filmgruppen har inte heller några explicita kunskaper att ta till. Det har däremot novellskribenten, men det blir tydligt hur hon inte ser kopplingen mellan de explicita kunskaperna och det praktiska utförandet. Den explicita regeln är för henne inte kopplad till ett praktiskt användande. Elevernas känsla och intuition för berättandet är ofta av icke-deskriptiv karaktär och det blir svårt att prata om hur man gör film. Deras kunskaper märks snarare i görandet av egna filmer.

När jag påpekar för svenskläraren att novellskribenten förkastar den dramaturgiska kurvan både för sitt eget verk och andra berättelser påpekar hon igen hur tydligt hon tycker att den finns i elevens verk. Hon understryker dock att elever kan ha svårt att ta till sig teorin om berättandet. Vi pratar om att lära sig en mall för skrivandet genom att läsa i kontrast till att lära sig en skrivmall explicit i klassrummet. Svenskläraren säger att hon aldrig skulle gå in i en klass som inte har läst så mycket och ta fram den dramaturgiska kurvan. Först när hon vet att en klass har läst en del, haft schemalagd lässtund etc. kan hon gå in och prata om berättartekniker.

Svenskläraren tycker att elever generellt har svårt att ta till sig feedback kring sitt skrivande. De har svårt att sära på produkten och person. När de får kritik på skrivandet tar de det som kritik av dem själva. Hon säger att om hon hävdar "det här kan vi utveckla" då tycker eleverna "jag duger inte". Vi anar ett motstånd mot att rationalisera skapandet hos eleverna. Det verkar finnas en ovana att analysera delarna av det egna verket och en stark tilltro till den egna "känslan" eller deras egna implicita kunskaper.

Novellskribenten tycker inte alls att de teorier om dramaturgi de gått igenom på svensklektionerna är användbara. Hon tänker inte alls på dessa teorier när hon ska skriva och hon menar att eftersom hon baserar sin historia på en verklig händelse kan hon inte addera dramatik till historien som inte finns där i den ursprungliga historien. Om vi tänker oss att de explicita regler för novellskrivande som eleven fått under

lektioner ryms i Stephen Krashens monitor. Novellskribenten har som sagt tiden att applicera regler, men hon väljer att inte göra det. Hon fokuserar delvis på formen, den är viktig för henne, men under processen bryter hon inte ner helheten i delar för att analysera dem. Snarare upplever hon helheten och använder det som i Björklunds (2008) avhandling kallas holistisk mönsterigenkänning. Hon matchar resultatet med narrativa implicita scheman och upplever det vi tidigare har benämnt som *familiarity*. Hon tycks inte heller ha en förståelse för hur regeln kan appliceras på hennes skrivprocess. Novellskribenten verkar tycka att den rationella förklaringsmodellen av dramaturgin är för simpel. Hon menar att det inte alltid kommer en konflikt och sedan löser det sig. Hon pekar på berättelser som är mer invecklade och komplexa än så.

Novellskribenten tycker inte heller att det finns något annat som tagits upp på någon lektion i skolan som hon använder sig av i sitt skrivande. Hon säger att hon alltid haft vild fantasi. När hon skriver tror hon att hon tar mer inspiration från sina vänner än skolan. Hon jämför med hur det är att lära sig ett nytt språk ” då lär man sig snabbare om man är i det landet där de pratar det språket än om man sitter och lär sig språket, om du förstår”. Jag ber henne förklara jämförelsen och då säger hon att ”Med mina kompisar skriver jag mycket. I skolan lär jag mig ju bara *hur* jag ska skriva. När jag skriver med kompisar ser jag också hur de skriver och då kan jag typ lära från det också.” under intervjun börjar hon reflektera över hur hon själv tycker att hon lär sig och utvecklas. Hon tror att hon tar inspiration från författare också, men mer från kompisar. Det finns ingen särskild författare som hon skulle vilja skriva som.

Svenskläraren har en mycket mer rationell, explicit syn på skrivprocessen än vad eleven har. Formuleringar som *jobbar med känslöyttringar* blottar hos svenskläraren en syn på skrivandet där *känslöyttringar* är ett litterärt verktyg som skribenten medvetet kan arbeta med. Detta gäller även filmpedagogen, som beskriver elevernas film med begrepp som *etablerar, katalysator, upptakt till en konflikt, hänvisningar till specifika genre, publiken blir introducerade, point of no return, vändning, till för att skapa förvirring och spänning*. Dessa termer avslöjar en syn på filmskapandet som mycket mer medveten; det finns ett tydligt dramaturgiskt tänk, berättaren kan medvetet plocka fram verktyg ur sin verktygslåda och publikens reaktioner finns i åtanke, vilket för oss in på nästa avsnitt.

## 6.7 Det adresserade och kommunikativa

Lika omedvetna som eleverna är av att de använder kända narrativa scheman, lika omedvetna verkar de vara om sina *kommunikativa förmågor* och den anpassning till en mottagare som trots allt äger rum i skapandeprocessen. Eleverna är inte unika i detta, utan det är något som enligt Michal Bakhtins (1978) teorier kan ses som allmänmänskligt. Bakhtin hävdar att människans yttranden alltid är adresserade, trots att vi inte alls tänker på detta. Våra yttranden är enligt Bakhtin en del av en kommunikationskedja. Inte minst skolungdomar kan ha en vag föreställning om vem de uttrycker sig för. Den danska professorn i pedagogik Olga Dyste skriver i *Dialog, samspel och lärande* (2003) att alla med erfarenhet från skolan vet något om hur mycket eleverna strävar med en oklar bild av vem de skriver för. Men oavsett vilken uppfattning man har av adressaten inverkar denna aktivt på textens utformning, menar hon. Den talande eller skrivande försöker alltid förhålla sig till den respons han eller hon kan förutse, även om det sker omedvetet.

Vi kan se hur eleverna i projektet inte medvetet tänker sig en läsare eller publik för sitt verk och inte rationellt anpassar sig till en adressat, men ändå på ett omedvetet plan vet vad som fungerar och vad som framkallar en viss respons. Eleverna förutser och förhåller sig till en reaktion på ett omedvetet plan. De är aldrig kalkylerande och tänker aldrig explicit att ”om jag gör så här så kommer någon reagera på ett visst sätt”. De tycks snarare använda en magkänsla som gör att de omedvetet anpassar sig till hur omgivningen kommer uppleva deras verk. Anpassningen till en mottagare är på många sätt en del av det narrativa schemat; det ingår i berättarstrukturen att det finns en mottagare som ska underhållas och bli nyfiken.

Medan svenskläraren explicit ser läsoplevelsen som en del av skrivprocessen, framkommer det flera gånger under intervjun att novellskribenten själv inte tänker alls på en mottagare. Hon menar att novellskribenten sätter läsaren i en stämning genom att referera till något alla har upplevt. Man får reda på att huvudkaraktären har bråkat med sin mamma och läsaren plockar då fram egna associationer och en viss känslolåda enligt svenskläraren; alla vet hur det känns att precis ha bråkat med någon. Novellen fortsätter

sedan med att karaktären gömmer sig i en koja. De två sakerna; ett bråk och ett eget ställe, väcker enligt svenskläraren vissa stämningar hos läsaren. Stämningen är kanske inte lika för alla läsare, men svenskläraren menar ändå att skribenten skapar stämningar med klassiska symboler som alla har associationer till. Svenskläraren ser i elevens novell välkända och traditionella litterära luckor som läsaren måste fylla i med personliga erfarenheter. Här finns en antydning att svenskläraren tycker det är självklart att man som skribent tänker medvetet på hur läsaren ska uppleva historien. Läsarens upplevelse och mottagarens egna erfarenheter ses som ett verktyg för författaren. Det står klart att hon tycker att eleven behärskar detta verktyget, men som vi ser i intervjun med novellskribenten är hon alls inte medveten om att hon kan och använder detta ”verktyg”. Hela läsoplevelsen ligger underförstådd hos eleven, hon tänker inte rationellt igenom eller ser en läsare framför sig eller anpassar något i texten efter en mottagare.

När eleven skriver i en skolkontext försöker hon inte tänka mycket på att läraren ska läsa den. Hon tror ändå att hon automatiskt anpassar sig när hon sitter i skolan och skriver och att texten då blir mindre privat. Hon säger att hon antagligen skriver enklare och rakare och inte lika ”flummigt” som när hon sitter hemma och skriver. ”Fantasin blir kanske inte lika fri”, säger hon och förklarar att hon utan att tänka på det antagligen sätter en gräns för sin text när en lärare ska läsa det hon har skrivit. Men det sker automatiskt och är inget hon tänker på när hon skriver.

Hon lyfter fram verk där man som betraktare lämnas i slutet med en undran och jag frågar om hon tänkte på läsare av hennes verk skulle drivas av en undran under händelseförloppet. Men hon säger att hon inte alls tänkte på att någon skulle läsa hennes novell.

Samma driv och luckor som får publiken att undra finns i filmgruppens verk. Jag är intresserad av att veta om eleverna tänkte på om publiken till exempel skulle fråga sig vem som är mördaren eller hur poliserna ska lösa fallet. Filmare E säger att de inte funderade under processen på hur en publik skulle reagera på deras film. Trots att de inte säger sig ha någon tanke på publiken, säger filmare E att de valde bort en jaktscen för att den inte drev handlingen framåt. På ett icke uttalat sätt finns en känsla för vad



som är rimligt för en films handling. De har omedvetet någon form av anpassning för att handlingen måste upplevas som *driven*.

Pirjo menar i *Skapande handling* (2000) att det inom den estetiska litteraturen finns antaganden om att det estetiska skapandet är ett självändamål, något man gör för dess egen skull. Konst för konstens egen skull. Men hon anser att det blir uppenbart i hennes undersökning att den skapande personen sysslar med verkliga, inbillade eller bortförklarade motiv och nyttigheter - egna eller andras. Hon märker att den estetiska handlingen i regel *inte* enbart utförs för sin egen skull. Den har ett syfte i sikte. Styrningen mot siktet kan dock inte ske medvetet, utan det handlar snarare enligt Birgerstam om att som kreatör försätta sig i ett *flow*.

Förhållandet med mottagaren är liksom inbyggt i det narrativa implicita schemat hos eleverna. Den omedvetna förutsägelsen av hur mottagaren kommer att reagera på verket handlar inte om vad mottagaren kommer att tänka om verket, utan hur verket kommer kännas och upplevas av mottagaren. Den narrativa strukturen och våra berättelser är anpassade för väcka vissa känslor, undringar etc hos en mottagare. Likt det Jeffrey Pence beskriver i *Narrative Emotion: Feeling, form and function* (2004) har eleverna implicit lärt sig att mottagaren ska känna vissa saker vid ett olika skeenden i berättelsen. Eleverna har lärt sig ett berättartekniskt känslomönster som de implicit vet fungerar för att vid vissa skeenden i en historia väcka spänning och engagemang hos en mottagare och de gör det utan att tänka på att de gör det.

## **7. Avslutande diskussion**

I den avslutande diskussionen ämnar jag summera och diskutera konsekvenser av det analyserade resultatet utifrån ett avsnitt om att utveckla narrativ kompetens, ett stycke om att kunna växla mellan olika positioner, några rader om att lita på den intuitiva kunskapen samt ett par tankar om att bryta mot invanda mönster. Till sist summerar jag de pedagogiska implikationer som lyfts utifrån resonemangen i diskussionen.

## 7.1 Att utveckla narrativ kompetens

Den teoretiska utgångspunkten för undersökningen är att narrativ kompetens byggs upp som ett kognitivt schema genom att individen vistas i sociala kontexter. Vi kan inte med säkerhet säga att all den narrativa kompetens eleverna visar i undersökningen bygger på konsumerande av berättelser. En del av den narrativa kompetenser har säkerligen också byggts upp av att de skrivit, fått respons på sina berättelse, eventuellt är det också explicit kunskap som de någon gång lärt sig, men som nu har sjunkit in och blivit implicit kunskap. Den implicita kunskapen förefaller kunna ta flera vägar. Det är dock tydligt att eleverna är omedvetna om sin narrativa kompetens. Eleverna följer instinktivt och automatiskt de regler för berättande som vi gemensamt och outtalat upprättat, vilket sociologen Émile Durkheim (1978) skulle beskriva som en kollektivt tvingande kraft människor emellan. Att de narrativa strukturerna är implicita hos eleverna innebär att de lägger märke till dem först när någon bryter mot dem, alltså berättar på ett annat sätt än de är vana vid. Eftersom narrativa mönster går igen i så mycket eleverna möter i t.ex. samtal, text och film utsätts de för ständig upprepning av schemat. Trots att de inte är fokuserade på att minnas eller bearbetar informationen, sker en inkodning av implicita minnesscheman. Eleverna har inte haft någon medveten intention att lära sig hur man berättar, men de har ändå gjort det. De impulser som möter eleverna och som kan associeras till tidigare minnen förstärker schemat, en process som Björklund (2008) benämner som familiarity, Det är inte fråga om små delar som sammanfogas till en helhet, snarare en upplevd helhet som under upprepning blir ett allt tydligare och starkare minnesschema. Den narrativa kompetensen byggs upp genom omedveten assimilation eller vad Stephen Krashen (1982) skulle kalla tillägnelse. Eleverna har byggt upp en känsla, en förtrogenhetskunskap, för vad som känns rätt när de konsumerar och producerar berättelser. Så småningom blir eleverna medskapare av att upprätthålla mönstret. De har också lärt sig att inte avvika från berättarstrukturer eftersom de känner att omgivningen reagerar oönskat, ty i den narrativa kompetensen ligger en omedveten anpassning till en mottagare. Det narrativa schemat bygger på att väcka vissa reaktioner hos en lyssnare, läsare eller tittare. När eleverna skapar historier står de i en vad Mikhail Bakhtin (1978) beskriver som en dialog med historien,

samtiden och framtiden. Den narrativa kompetensen kan, liksom annan socialt förvärvad kunskap, vara bunden till fysiska eller mentala kontexter. Den fysiska kontexten kan i detta sammanhanget betyda att ett sätt att berätta på kan vara naturliga i vissa rum eller platser och i andra omöjliga. Den mentala kontexten kan innebära att kunskapen är knuten till genre eller berättarform, normer, eller användandet av stereotypa karaktärer. Eleverna är inte medvetna om sin narrativa kompetens och kan oftast inte redogöra för kunskaperna. Kunskaperna uppstår först i själva handlingen, när drivkrafter gör så att de implicita minnena plockas fram. På samma sätt som de implicita kunskaperna har byggts upp kan de förändras. Om eleverna under upprepning möts av nya berättarmönster kan det genom assimilation ske förskjutning av de implicita minnesstrukturerna. Vi kan också lära oss berättarstrukturer genom explicit inläring, vilket kan innebära att någon lär ut regler för berättande som vi medvetet bearbetar och kodar in via arbetsminnet. Enligt Stephen Krashens monitorteori krävs det tid, fokus på form och förståelse av regeln för att kunna använda dessa kunskaper. Explicita kunskaper om berättande kan göra att vi blir medvetna om det implicita schemat och varför vi berättar som vi gör. Det skulle kunna medföra en ackommodation, en medveten omstrukturering av schemat, om vi rationellt rör oss bort från det invanda. Det kan också innebära att vi kan lära oss att analysera delarna av historier vi skapar för att kunna växla mellan vår känsla för berättandet och en medvetenhet om vart vi vill och hur vi kan göra.

## **7.2 Att kunna växla mellan olika positioner**

Vi har talat om två positioner som presenteras av Pirjo Birgerstam i *Skapande handling* (2000); den estetisk-intuitiva och den rationell-analytiska. Ord som hon kopplar till den estetisk-intuitiva positionen stämmer väl in på elevernas skapande; de är engagerade, de har närvaro, de skapar i ett flöde, följer en vision och ser helheten snarare än delarna. Däremot får vi svårare att knyta begreppen som ligger i den rationell-analytiska positionen till elevernas process; de drivs inte av någon vilja eller idé, de polariserar inte, jämför inte, kategoriserar inte och zoomar inte ut för att objektivet bedöma sina handlingar. Går vi dessutom igenom de begrepp Lars-Erik Björklund (2008) knyter till

det implicita respektive explicita systemet finner vi att eleverna arbetar snarare intuitivt än logiskt, tar snarare snabba beslut än långsamma, och skapandet sker snarare automatiskt, obesvärat och associativt än kontrollerat, mödosamt och regelstyrt.

En förmåga som skiljer elevernas skapande från experten är just att kunna *växla* mellan den estetisk-intuitiv och en rationell-analytisk position. De expertkreatörer vi får följa i Birgerstams bok *Skapande handling* (2000) har ofta, likt eleverna, en stark tilltro till sin intuition, men de har också begrepp och explicita regler att förhålla sig till. Experten skiftar ständigt mellan intuition och rationalitet i skapandet, vilket eleverna ännu inte lärt sig. Birgerstam beskriver växelspelet som att den påbörjade intuitiva handlingen, analyseras och beroende på resultatet av analysen, medvetet antingen följs, förstärks, förändras eller stoppas. De har alltså vad Stehen Krashen (1982) skulle kalla en *monitor* med rationella verktyg som de använder för att stanna upp, fokusera och redigera formen hos något de intuitivt skapat.

Birgerstam refererar till Ingmar Bergman som har sagt att han aldrig diskuterade med sin intuition, utan lät den vara utslagsgivande. Ibland kunde hans rationella jag säga att det här var helt galet, men han följde ändå behårt sin intuition. Sedan, när han intuitivt hade beslutat någonting var det nödvändigt för honom att intellektuellt följa upp det. Han beskrev det som att intuitionen griper långt ut i mörkret, sedan måste man förnuftsmässigt försöka ta sig fram hela den långa vägen till fots, fram till platsen där intuitionens spjut hamnat.

Birgerstam menar att intuitionen hela tiden handlar om helheten, medan det rationella bryter ner helheten i delar. Det rationella sysselsätter sig med det som redan är känt, språkligt formulerat och givet och det som redan har hänt. Birgerstam säger att man arbetar med medvetet varseblivna och språkligt välavgränsade ”fakta” som utgångspunkt. Dessa försöker man - en sak i taget - med hjälp av *logik* och genom välgrundade och följdriktiga resonemang omvandla till allmänna, lagbundna antaganden och abstrakta teorier. Rationalitet förklarar vad vi redan intuitivt vet, men inte i ord kunnat tydliggöra för varandra.

Eleverna ser helheten, inte delarna. Under processen zoomar de nästan aldrig in, stannar upp och reflekterar. Och när de stannar upp, som när novellskribenten pausar i skrivandet och läser igenom, *känner* hon efter, snarare än *tänker* efter. Eleverna prövar

om helheten fungerar istället för att analysera delarna. Bergmans intuition skjuter iväg som ett spjut utanför boxen och han måste använda sin rationella förmåga för att strukturera, dela upp och få ihop skapelsen till ett fungerande pussel. När eleverna skjuter iväg sitt spjut har de inte de rationella verktygen för att kritiskt granska det de åstadkommit. Skolan kanske skulle kunna, istället för att starta i explicita regler kring berättande, arbeta in verktyg och metoder för att kunna varva närhet med distans - förmågan att kunna dela upp den intuitiva sammanhängande helheten i ett antal begripliga kategorier. Pirjo Birgerstam ser hur experten börjar sitt skissande i en estetisk-intuitiv position genom att vistas ett tag i komplexa, ordlösa kunskapsfält för att sedan så småningom i en rationell-analytisk position i ord kunna formulera frågor och problem samt ge svar och lösningar. Däremellan och därefter är det många växlingar mellan det intuitiva och det rationella innan det hela klarnar.

Intervjuerna blir ett tillfälle för eleverna att reflekterat över sitt eget skapande och de blir vid några tillfällen medvetna om hur de gör, sätter ord på det och kan i viss mån rationellt analysera handlingarna. Novellskribenten börjar till exempel prata om hur hon tror att det är viktigt att väva in detaljer om väder eller platsen i en handling. Det är något hon gör när hon skriver men hon har inte tidigare tänkt på att hon gör det. Hon analyserar också vad som av henne upplevs som amatörmässigt och professionellt i en text. Hon är starkt motståndare till svensklärares regler kring skrivandet, men när hon själv upptäcker och finner ord och kan bryta ner helheten i delar får hon nya perspektiv på sitt skapande. Det kan vara som MacWhinney (1997) skriver pedagogiskt att få den läraren att själv bilda regler och att arbeta med att utifrån elevens egna perspektiv explicit synliggöra implicita mönster. Eleverna behöver skapa en personlig förståelse av processen med begrepp som motsvarar deras implicita känsla för berättandet. Det kan handla om att det blir mycket lättare att knyta begrepp och handling till varandra om vi till exempel säger ”lära känna karaktärerna” istället för ”presentera karaktärerna”. Men även om vi lyckas framkalla en kognitiv bearbetning för att omvandla en implicit handling till en verbaliserad form, menar Peter Gärdenfors (2010) att också vår förståelse av abstrakta begrepp ofta är implicit. Han skriver att filosofer har försökt formulera nödvändiga och tillräckliga villkor för att bestämda begrepp ska gälla, men utanför matematikens område har dessa försök i regel visat sig misslyckade.

Svårigheterna med en sådan uppgift visar hur mycket av vår kunskap om ordens betydelse helt enkelt inte kan formuleras explicit, menar han. Det är med andra ord ingen lätt uppgift för pedagogen. Varje elev måste hitta sina begrepp och sin förståelse och det är ändå inte säkert att dessa blir tillräckliga för att kunna medvetenhetsgöra de implicita kunskaperna tillräckligt för att kunna analysera dem och kommunicera om dem.

### **7.3 Att lita på sin intuition**

Émile Durkheim (1978) skriver att de flesta av våra idéer och ambitioner inte utarbetas av oss själva, utan kommer till oss utifrån och de kan således tränga in i oss bara genom att utöva påtryckningar. Att denna yttre tvingande makt förtydligas så till den milda grad om man gör motstånd beror på att den finns där även annars, fast på ett omedvetet sätt. Vi lever då i illusionen om att vi själva tänkt ut vad som tvingats på oss utifrån. Vi märker att eleverna i intervjuerna lever i den illusionen. Tydliga kända berättarstrukturer, vanligt förekommande tekniska knep, tidsförkortningar, språkliga formuleringar, innehållsmässiga teman, klassiska karaktärer och typiska deckaringredienser förklaras som om de kom från eleverna själva. De har, enligt dem själva, inte använt någon inspiration, utan allt kommer från deras egen *fantasi*. Det är intressant att trots att de menar att det kommer från dem själva, känner gruppen som kollektiv samma sak. Det skaver inte när de skapar, utan den kollektiva intuitionen drar dem åt samma håll.

Eleverna som deltar i undersökningen utgår alltså ifrån gemensamma upplevelser av vad som känns rätt när de skapar. Det faller dem inte in att ifrågasätta utgångspunkten för hur de gör saker och ting på, utan en form av kollektiv intuition styr dem rätt och de tycker att det på något sätt är självklart att göra som de gör. I en Durkheimsk beskrivning beror inte detta; att deras hjärtan klappar unisont, på rationell och förlikande samstämmighet, utan på att en och samma omedveten kraft styr dem i samma riktning. Kraften kommer från det gemensamma ursprunget hos eleverna; att de under lång tid har vistats i samma berättartradition.

Det vi tror är våra egna val är, enligt Durkheim, i själva verket en implicit anpassning till rådande normer. När eleverna fick i uppdrag att göra en film och en novell kunde de ha gjort precis vad de ville. De hade inga krav på att anpassa sig till en publik eller till ett syfte. Novellen skulle inte ges ut och läsas och filmen skulle inte ses. Trots att eleverna hävdar att de inte tänkte på en mottagare, gick de inte totalt utanför boxen, utan skapade verk som ”fungerade”, verk som höll sig till normen och motsvarar folks förväntningar på en berättelse. De hänvisar aldrig till specifika exempel för sin inspiration. De ser sin skapelse som sprungen ur dem själva. Vi förstår på det de säger att det finns en norm för dem, ett mentalt schema för det de gör. Eleverna känner att de inte kan avvika från den rådande normen för då upplevs verket som ”amatörmässigt”, handlingen ”drivs inte framåt” eller det känns ”onormalt” och ”inte riktigt”. Schemat är omedvetet för dem, men de kan till viss del anstränga sig under intervjuerna för att verbalisera vissa delar av dessa implicita kunskaper. Det finns också ett schema, som till stora delar är samma som för eleverna, hos experterna. Experterna är dock explicit medvetna om schemat. De verkar se schemat som ett ideal. Det är tydligt i det svenskläraren och filmpedagogen uttrycker att den som går utanför schemat gör inte det av konstnärlig frihet. När eleverna i undersökningen bryter mot sociala och kulturella kontrakt betraktas de som antingen lata eller okunniga. Det som med Durkheims glasögon kan beskrivas som en kollektivt tvingande kraft kan alltså med andra glasögon ses som ett ideal och en kunskap; en kunskap att sätta ihop delar till en ny helhet och att utnyttja sina erfarenheter för att själv skapa något nytt. För även om vi använder våra implicita scheman kan inte verken avfärdas som en ren reproduktion. Bakhtin jämför i *The dialogic imagination* (1978) vårt skrivande och berättande med en orkester där de olika instrumenten och melodierna kan bestå av delar av historien och samtiden som sätts samman till en ny komposition, där helt nya segment förs till och variationerna är oändliga på samma tema. Språkvetaren Fredrik Lindström pratar i radioprogrammet *Vinter i P1* (2013) om att det är ett problem i vår kultur att vi tror att den medvetna kunskapen är den som är viktigast. Vi tror att den som medvetet eftersträvar något har bäst möjlighet att uppnå det, men verkligheten pekar ofta i en helt annan riktning, menar han. Han tar sig själv som exempel och säger att han kan t.ex. en hel del om tysk grammatik, men kan däremot inte prata tyska. Den som däremot behärska systemet kan

inte förklara det. Språk är någonting man klarar av mycket bättre när man inte behöver koppla in medvetandet, säger han. Medvetandet är snarare ett handikapp i sådana här sammanhang. Lindström får stöd i sina antagande i Björklunds (2008) avhandling, där han pekar på flera empiriska undersökningar som visar att individer tar bättre beslut utifrån sina implicita kunskaper än om de handlar och tar beslut utifrån kriterier och regler. Han skriver t.ex. om en studie där ett antal studenter blir ombudda att avgöra kvaliteten på jordgubbssylt och deras bedömningar jämfördes sedan med en bedömning gjord av en expertjury. De studenter som gjorde sitt första val utan att behöva precisera eller argumentera för sitt val gjorde bedömningar som i stort överensstämde med experternas. De studenter som fick i uppgift att karakterisera och beskriva sina smakupplevelser och som då skapade kriterier som vägdes och jämfördes, gjorde slutligen helhetsbedömningar som var *sämre* än expertpanelens. Björklund lyfter fram flera studier som visar att samma personer som i ett första helhetsintryck gör goda bedömningar försämras i sin bedömningsförmåga när de medvetet försöker analysera sina skäl. Informanterna blir också i efterhand ofta missnöjda med sina genomtänkta val. Det verkar som att för att göra goda rationella bedömningar och ta medvetna beslut behöver människan ta hänsyn till stora mängder information och göra jämförelser mellan flera alternativ med utgångspunkt från många kriterier. Ett omedvetet *intuitivt tänkande* verkar organisera tidigare upplevda mönster och gör att attityderna blir tydligare och mer polariserade. En implikation av det resonemanget kan bli att inte använda för mycket regler, rationalitet och analyserande när eleven är i den estetisk-intuitiva positionen, utan att då lita på flödet, närvaron och det associativa. Sedan kan eleven växla och inta en analytisk position till sitt handlande.

Vi ser att eleverna själva litar på sina implicita kunskaper. Eleverna fick fritt välja hur de skulle gå till väga när de skapade. Det naturliga för dem var inte att söka sig till explicita regler eller rationellt genomtänkta idéer. Eleverna i filmgruppen beskriver processen när de skulle sätta igång med film som rörig. Ingen lyssnade på någon annan och alla skulle fixa med kläder. De skrev inga repliker, de skrev endast ner lite om karaktärerna. Det viktigaste för eleverna när de skulle sätta igång filmarbetet var inte att skriva ett manus. Det enda skriftliga förarbete de gjorde bestod av en beskrivning av karaktärerna. Det centrala för dem var att först bli någon annan, en karaktär och sedan



kunde de skapa utifrån rollen. Filmpedagogen tror att det är skönt för eleverna att inte behöva stå för kreativa val som sig själva, utan som en karaktär. De är i en ålder där de ganska nyligen slutat att leka, men med kameran som verktyg blir det legitimt att återigen plocka fram leken. Det blir också legitimt att fantisera när eleven inte själv måste stå för idéerna, det är så att säga karaktären som får stå för idéerna. Det är dock inte alltid upp till eleverna att välja denna väg för sitt skapande i skolans värld. Filmpedagogen säger att bedömningskrav och kunskapssyn medför ofta att läraren vill lära ut explicita regler för att sedan kontrollera att eleverna följer dessa regler. Även i praktiska ämnen kräver skolan förklaringar och ett uttalat syfte bakom skapandet. Om inte eleven lyckas uttrycka motivet till handlingarna i ord riskerar kunskaperna inte bli synliga för läraren. Med insikter om implicita kunskaper kan dock pedagogen se att det ligger mycket kunskap i elevens skapande trots att de inte kan uttrycka något kring det. I enlighet med Lundhs (1992) minnesteorier visar sig de implicita kunskaperna i det eleverna gör, inte i deras egna medvetna beskrivningar. Genom att se den narrativa kompetensen hos eleverna skulle skolan kunna lyfta och använda elevernas implicita kunskaper, i kombination med att ge verktyg för eleverna att inta en rationell-analytisk position kring sitt intuitiva skapande.

#### **7.4 Att bryta mot invanda mönster**

Man kan också tänka sig att skolan didaktiskt kan inspireras av den implicita läroprocessen. Med kunskap om hur implicita scheman byggs upp skulle skolan kunna arbeta med att förändra förhärskande mönster och bygga upp förtrogenhet inom fält elever normalt inte möter i sin vardag. Hur vi bygger upp vår fantasi och intuition är inte mystiskt, det sitter inte i ryggmärgen eller i magen utan i implicita minnet och går att vetenskapligt förklaras som ett resultat av våra upprepade erfarenheter. Upprepningen är central, den som läser mycket får en skrivspråkskänsla och en narrativ känsla, den som läser akademisk text får ett akademiskt språk, den som ser mycket film får en känsla för filmiskt berättande osv. Låt oss återvända till den norske författaren Karl-Ove Knausgård som skriver i den sjätte delen av *Min kamp* (2011) om sin syn på förutsättningarna för skapandet:

När man avskaffade kravet på hantverksskicklighet inom konsten, gjorde man det utifrån uppfattningen att denna gick ut på att kunna skildra världen så exakt som möjligt, något som var otidsenligt och därför inte nödvändigt. Så man avskaffade det. Men man behöver inte grubbla särskilt länge förrän man förstår att det inte var därför som målare och skulptörer lade all sin tid under de viktiga och karaktärsdanande ungdomsåren på att kopiera andra eller rent mekaniskt återskapa modeller eller föremål. De gjorde det inte för att lära sig kopiera verkligheten, för verklighetsavbildning har ett gränsvärde som en vanlig medelbegåvad elev snabbt kan uppnå. De gjorde det för att lära sig att inte tänka. Det är det viktigaste inom konsten och litteraturen, och det är nästan ingen som kan det. eller ens vet om det, eftersom det inte förmedlas längre. nu tror man att konsten står i förbund med förnuftet och kritiken, och att den handlar om idéer, och man läser teori på konstskolorna. (Knausgård, Min kamp 6, s.487)

Citatet rymmer pedagogiska implikationer om hur vi kan arbeta för att bygga upp förtrogenhetskunskaper. Genom att se förebilder och härma, lyfta exempel som vidgar världen, bryta invanda spår och normer, kan vi så småningom skapa något eget med en Bakhtinsk orkester i ryggen. Björklund (2008) föreslår i sin avhandling att individen på egen hand kan förändra sin problemlösande strategi, och medvetet försöka samla erfarenheter, uppleva, imitera, kopiera samt lära av andra vilket ger som resultat en stor bank av implicita mönster som man sedan kan använda för att *känna igen* problem och på detta sätt få uppslag och idéer.

I det specifika exemplet med att utveckla narrativ kompetens handlar det således om att presentera en stor variation av exempel på berättelser som elever normalt inte möter och som så småningom kan assimilera och vidga elevernas narrativa scheman. Exempelvis innehåller många dramer en manlig huvudkaraktär och det naturliga valet blir ofta för eleverna att också tillsätta en manlig huvudkaraktär när de själva berättar. Genom att ta del av historier med andra protagonister kan eleven också så småningom bryta mot den invanda normen. Desto större banken med exempel blir och elevernas narrativa schema vidgas, desto mer närmar sig eleverna det som kallas expertis. Tittar vi på den definitionen av expertis som Björklund (2008) anger i sin avhandling och som bygger på bröderna Dreyfus modell utvecklar experten en förmåga att se, observera och identifiera. Hon lär sig att bortse från det som är onödigt och kan koncentrera sig på det

som är relevant. Hon lär sig att upptäcka det som inte syns och att dra slutsatser och förutse vad som komma skall. I förlängningen av detta ligger förmågan att bedöma, att se vad som rätt och fel, vad som är moget och omoget, färdigt och ofärdigt, gott och dåligt, farligt och ofarligt. Bedömningen sker inte i en medveten analytisk process utan experten upplever att något är hotande eller lovande, direkt och automatiskt. Tillsammans med bedömningen ligger en förmåga att välja mellan olika alternativ, att ta beslut. Malcom Gladwell pratar i sin bok *Blink - den intuitiva intelligensen* (2010) om att det krävs 10 000 timmars träning inom ett område för att bygga upp den inre snabbkompassen som får experten att ta skickliga tvåsekundersbeslut.

Eleverna har ännu inte lagt 10 000 timmar på att *berätta*, åtminstone inte i filmform eller i novellform, men åtminstone åtskilliga timmar på att *konsumera berättelser*. De närmar sig möjligtvis expertis på att bedöma om en berättelse ”fungerar” enligt det implicita schema de genom erfarenhet byggt upp. Deras underlag är dock snävt; eleverna är helt främmande för vissa genre som de inte konsumerar och som de upplever som konstiga. Svenskläraren är inne på att poesi är en sådan genre och att elever har svårt för korta historier eftersom de är vana vid ett längre format med många sidospår. Filmpedagogen berör svårigheter med att göra dokumentärfilm och att skriva manus. Skolan bör inse att det är otillräckligt med att försöka lära ut explicita regler för att elever ska lära sig skriva poesi eller manus, göra kortfilm eller dokumentärfilm. De behöver få en känsla för formaten genom att möta dem, konsumera dem på alla möjliga sätt, gärna i 10 000 timmar.

## **7.5 Pedagogiska implikationer och slutord**

Jag har nu föreslagit några pedagogiska implikationer vi kan lyfta utifrån undersökningen. Dessa är sammanfattningsvis:

1. Se förtrogenhetskunskapen som värdefull kunskap, även om dessa aspekter av kunskap och lärande inte nödvändigtvis är deklarativa och tillgängliga för reflektion.
2. Prova varierande drivkrafter som sätter igång ett intuitivt experimenterande. Arbeta därefter med att kunna växla mellan en estetisk-intuitiv och en rationell-analytisk position i skapandet.

3. Vidga elevernas implicita scheman genom att låta dem möta många exempel, även format de är ovana vid.

Ett grundläggande syfte med undersökningen är att komma bort från vardagstänkandet kring vad elever utgår ifrån när de skapar i skolan och föreställningar om vad intuition och fantasi bygger på. Men även att utmana föreställningen om *hur elever lär sig*. Min erfarenhet är att intuition och fantasi ofta omtalas som något mystiskt, medfött och något som kanske ligger bortom vetenskapens gränser. Jag hoppas med denna skrift avmystifiera intuitionen och fantasin och visa att den utmärkt går att betrakta som ett socialt faktum med kognitiva förklaringar. Slutsatsen av undersökningen är *inte* att elever redan kan allt om berättande och att det är meningslöst att försöka lära dem. Vissa saker behärskar eleverna inte trots att de sett och läst massa berättelser, de är väldigt bra på inledningar, men har generellt svårt att få till slut. De som behärskar berättandet tycks göra det för att de har byggt upp en känsla för berättandet som de är helt omedvetna om och som de använder helt omedvetet. Därmed inte sagt att vi inte behöver explicita rationella kunskaper. När det gäller den narrativa kompetensen kan det vara så att vi också behöver ett rationellt språk och begrepp för att komma vidare och utveckla processen, eleverna behöver kunna kommunicera med varandra. Vi behöver kunna analysera vad vi gör och handleda för att fördjupa och utveckla. Men vi behöver också kunna vara i den intuitiva positionen utan att fokusera på förklaringar och regler. De explicita och implicita systemen bör inte ses som konkurrenter. Det är snarare två parallella system och med kunskap om dessa kan vi lära oss att utnyttja fördelarna av båda systemen.

## Referenslista

Ahlström, Kristofer (2014) En neandertalare hade blivit lika skrämmd av stråkarna. <http://www.dn.se/arkiv/kultur/kristofer-ahlstrom-en-neandertalare-hade-blivit-lika-skramd-av-strakarna> (hämtad 2015-01-19)

Bakhtin, M.M. (2004) *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas press

Birgerstam, Pirjo (2000) *Skapande handling*. Lund: Studentlitteratur

Björklund, Lars-Erik (2008) *Från Novis till Expert: Förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier: Norrköping

Bruner, Jerome (2002) *Kulturens väv*. Göteborg: Daidalos

Duras, Marguerite (2014) *Att skriva*. Halmstad: Kennet Klemats och ellerströms förlag

Durkheim, Émile (1978) *Sociologins metodregler*. Göteborg: Korpen.

Dyste, Olga (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Gladwell, Malcolm (2010) *Blink - den intuitiva intelligensen*. Falun: Nordstedts Pocket

Gärdenfors, Peter (2010) Intuition är implicit kunskap. <http://micco.se/2010/01/vad-ar-intuition/> (hämtad 2010-01-19)

Haglund, Björn (2003) *Stimulated Recall - Några anteckningar om en metod att generera data*, Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 3 s 145–157 issn 1401-6788.

Illeris, Knud (2007) Lärande. Lund: Studentlitteratur

Knausgård, Karl-Ove (2009) Min kamp 2. Stockholm: Pocketförlaget

Knausgård, Karl-Ove (2011) Min kamp 6. Heerenveen: Pocketförlaget

Krashen, Stephen (1982) Principles and practice in second language acquisition. University of Southern California. [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf) (hämtad 2013-06-13)

Kvale, S. och Brinkmann, S. (2009). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur

Lindström, Fredrik (2013). Vinter i P1. <http://sverigesradio.se/sida/gruppsida.aspx?programid=2071&grupp=20377>

Lundh, Lars-Gunnar, Montgomery, Henry & Waern. Yvonne (1992). Kognitiv psykologi. Lund: Studentlitteratur

MacWhinney, Brian (1997) Implicit and explicit process. SSLA, 19, pp. 277-281. Cambridge University Press

Pence, Jeffrey (2004) Narrative Emotion: Feeling, Form and Function. Journal of Narrative Theory, Volume 34, Number 3, Fall 2004, pp. 273-276 (Article). Eastern Michigan University

Piaget, Jean (1968) Språk och tanke hos barnet. Lund: Gleerup Bokförlag

Pink, Sarah (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: SAGE Publications Ltd

Polkinghorne, Donald (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press.

Schacter, Daniel L. (1997) *Sökandet efter minnet*. Jönköping: Brain Books

Snyder, Blake (2007) *Save the cat! goes to the movies: the screenwriter's guide to every story ever told*. Saline: McNaughton and Gunn, Inc.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts