

Dysthe, O. (red.) (2001). **Dialog, samspill og læring**. Århus: KLIM.

Anmeldt af *Kari Vik*, Cand.polit. og ph.d.-studerende, Forskningsenheten, Sørlandet Sykehus, N-4604 Kristiansand, Norge

Vi uttrykker os i ytringer eller tekster, ikke i setninger eller ord, og vores ytringer bliver skabt og genskabt i dialog med tidligere ytringer, i dialog med forventede svar, i dialog med forskjellige måder at tale på (sociale språk) og med overleverede ytringsformer (talegenrer) som grundlag. (s. 88)

Dette sitatet kan stå som en innledning til bokas hovedbuskap, som, slik jeg ser det er å formidle kunnskap om dialog, samspill og læring i et sosiokulturelt perspektiv.

I det danske forordet til *Dialog, samspill og læring* redigert av Olga Dysthe, utropes boka til ”på mange måder en fortsættelse og uddybning af *Det flerstemmige klasserum*”, ei bok som på midten av 90-tallet regnes som et gjennombrudd for nye perspektiver innen pedagogikken. Som sosiolog uten pedagogisk formalkompetanse kan jeg ikke vurdere det, men tankene går til ei bok jeg leste tidlig på 80-tallet; *Barn i arbeid, lek og læring* av forfatterne Per Linge og Hans Petter Wille (Aschehougs fagbøker). Denne boka ble utgitt i 1980, og i min fortolkning er budskapet deres nettopp at læring er situert og foregår i prosesser som ikke er løsrevet fra livet selv. Det danske forordet gir dermed løfter om mye interessant lesning.

I innledningsartikkelen åpner redaktøren med en kort gjennomgang av bokas innhold. Hun gjennomgår de tre sentrale begrepene; dialog, samspill og læring, og gir deretter en kort oversikt over de enkelte deler og kapitler. Dette er veldig instruktivt og nyttig for leseren og ekstra viktig ettersom dette er ei tjukk og innholdsrik bok, som spenner over både teori og praksis. Hun presiserer at boka ikke tar sikte på å presentere nye undervisningsformer, men snarere skape forståelse for samspillsprosesser som fremmer læring, gjennom å fremlegge teorier og anskuellesmåter som kan kaste lys over det komplekse samspillet mellom blant annet det indre og det ytre, individ og samfunn, kognisjon og kultur og videre overskride grensene mellom disse.

Det første kapitlet i boka er viet ulike teoretiske perspektiver på læring, med fokus på behavioristiske og kognitive perspektiv i kontrast til det sosiokulturelle. Dette er meningsfullt som en teoretisk referanseramme for resten av boka, et bakteppe som det er nyttig å ha med selv om boka kan leses som enkeltkapitler. Men kanskje det først og fremst gir mening i forhold til å klargjøre eget perspektiv, eget ståsted, eller i forfatterne språkdrakt: ”Formålet er både at klargjøre nogle af forskellene og at vise, at det teoretiske perspektiv, man lægger til grund, har pædagogiske konsekvenser” (s. 41). Dette er etter min oppfatning et veldig sentralt punkt, som det ofte legges for lite vekt på i kunnskapsformidling. Hvilket ståsted vi velger får følger for vår praksis, og det å være likeglad og hevde at en ikke har noe spesielt ståsted er også et ståsted. Det er selvsagt lov å være i tvil, å ikke ha ”funnet seg selv”, men det er viktig å være

åpen og søkende på dette feltet. Som nevnt er læring situert og foregår i prosesser som ikke er løsrevet fra livet selv, hvilket også innebærer at læring ikke er løsrevet fra hvilke verdier som til enhver tid danner grunnen i ens liv, hvem en er, hva en tror på, hvem en solidariserer seg med osv. Derfor er det også innlysende at dialog og samspill i forhold til læring ikke er et sett teknikker, eller undervisningsformer som nevnt ovenfor, som en kan tilegne seg, men snarere en væremåte. Dette vil jeg illustrere med to sitater fra boka:

Bakhtins dialogteori gjør det klart, at tale etter tur, det at skiftes til at have ordet, ikke i seg selv fører til dialog. Det er gensidighet og det aktive engagement i den andens ideer og tanker, der gjør en interaksjon dialogisk (s. 319).

Som tidligere nævnt betyr dialog i bakhtinsk forstand, at deltagerne må indtage en aktiv, svarende holdning til den andens ord, og ny forståelse udspringer af spændingen og kampen mellem de forskellige stemmer (s. 322).

Dette vekker assosiasjoner om anerkjennelse, om å anerkjenne den annen som subjekt i en likeverdig relasjon gjennom en aktiv lytting og en genuin interesse for forståelse og aksept.

Boka baserer seg i hovedsak på fire sentrale teoretikere, den russiske utviklingspsykologen og pedagogiske tenkeren Lev S. Vygotskij (1896-1934), den russiske litteraturteoretiker, språk- og kulturfilosof Mikhail Bakhtin (1895-1975), den amerikanske sosialpsykologen og sosiologen George Herbert Mead (1863-1931) og hans kollega John Dewey (1859-1952).

Vygotskijs begrep "zone for mulig utvikling" bringer tankene til andre fagfelt enn pedagogikk. Innen mitt fagfelt gir det paralleller til empowerment, mestrings og resilienseteori og forskning innen terapi og veiledning. Et eksempel er Marte Meo, en etter hvert internasjonalt utbredt filmveiledningsmetode med opprinnelse i Nederland (Maria Aarts), som legger vekt på å identifisere, oppdage og styrke de utviklingsstøttende dialoger i samspill. Et annet eksempel er den amerikansk-israelske sosiologen Aaron Antonovsky, som aktivt søker etter de helsefremmende eller salutogene faktorer og prosesser, i stedet for å bare fokusere på de som er sykdomsskapende.

Når jeg leser om Bakhtins dialogbegrep tenker jeg på et annet felt der dette begrepet står sentralt, nemlig den finske psykologen Jaakko Seikkula og hans terapimetode; dialog i kontekst, en nettverksbasert metode, der dialogen har terapeutisk virkning. En grunnide i den dialogpedagogiske tradisjon er at dialogen betraktes som en motsetning og et alternativ til en autoritær, instrumentell og monologisk pedagogikk. Også i den terapeutiske dialogen er dette viktig, alle skal bli hørt, respektert og anerkjent.

Videre kan Bakhtins begrepsapparat også nyttes som et verktøy i forskning. Jeg tenker her på begrepet diskursiv dominans som et hjelpemiddel til å avdekke og analysere maktforhold og dominans for eksempel i relasjoner som er usymmetriske; lærer-elev, terapeut-pasient, saks-behandler-klient og så videre.

Etter min mening er den største utfordringa som gjenstår etter å ha lest denne boka å skape ”læringsrom” som også kan integrere den delen av livet som ikke foregår på skolen. Deweys ”learning by doing”, påpeker at aktivitet ikke er tilstrekkelig som forklaring på læringsprosesser, men henspeiler på relasjonen mellom kunnskap og handling, samt den etiske verdi som aktiviteten har. Uansett; hvordan håndtere det som læres utenfor skolen og integrere det med skolelærdommen slik at der kan skapes en helhet?

Læring er at forstå som en proces, der foregår gjennom hele livet, ikke kun som akkumulering af erfaringer, men også som kvalitative spring på baggrund af rekonstruktion af erfaringer. Læring er relationel, den er knyttet til andre og til ting (s. 135).

Som Dewey påpeger, har mange mistet lysten til at lære på grund af den oppfattelse af læring, som de fikk i skolen. Mange oppfatter den slags læring som kedsommelig. Oppfattelsen at, at det, man har lært i skolen, er så fjernt fra livets situasjoner, at det ikke har noen særlig verdi, har heller ikke nogen ringe utbredelse (s. 143).

Min konklusjon er at dette i hovedsak er ei meget bra bok som innfrir forordets løfter og gir en god praktisk og teoretisk oversikt over dialog, samspill og læring i et sosiokulturelt perspektiv. Den kan leses både fra perm til perm eller med fokus på enkelte av bidragene. Det er besnærende å lese disse gamle teoretikers relevans for dagens samfunn, det avstedkommer noen refleksjoner over tiden det kan ta fra nye tanker blir tenkt til de samme tanker blir satt ut i praksis, og enda er det jo langt igjen til vi er der.

Dette er ei bok som i stor grad springer ut fra praksis; ”For meg blev sociokulturel teori derfor i første omgang et middel til at sette ord på indsigter, jeg havde via praksis” (s. 39). Men slik jeg oppfatter det blir det, tross sitatet over, en praksis som er innsnevret til pedagogenes virke i klasserommet. Jeg savner å sette disse perspektivene inn i en ennå større sammenheng. Jeg synes det stort sett gjennomgående settes opp noen kunstige skiller; mellom elev og student¹, mellom elev og lærer i skolekontekst og elev og lærer i hjemmekontekst, fritidskontekst og så videre, og mellom læring i skolen og læring i livet. I de ulike kapitlene om klasseroms-situasjonen listes mange faktorer opp for å beskrive konteksten, den situerte læring, men elev og lærers fortidige relasjon, hva den enkelte aktør har med seg hjemmefra den enkelte morgen, hva som kan skje i frikvarteret og så videre er ikke nevnt. Selv om klasseforholdene er optimale er det ikke sikkert at elever kan lære noe i skolen hvis hjemmeforholdene er forferdelige. Dette kan synes innlysende, likevel bør det gjøres eksplisitt. Det er ikke tilstrekkelig å undersøke og utelukke f.eks nevrologiske forhold før en tar i bruk ”zonen for mulig utvikling”, hjemmeforholdene må også være med i bildet. Og der det ikke er åpenbar omsorgssvikt er dette komplisert, der hvor familien er solid plantet i over- eller middelklassen uten synlige brister kan likevel hjemmet være gjennomsyret av en usynlig omsorgssvikt, med kulde og psykiske lidelser.

¹ Unntak her er blant annet Kaare Skagens artikkel om veiledningssamtaler med lærerstudenter og Olga Dysthes artikkel om elektroniske diskusjoner. Her har de både beveget seg ut av klasserommet og fra en elev- til en studentsammenheng.

Slik jeg ser det har altså boka relevans langt utover klasserommet. Den kan med fordel leses av andre enn pedagoger og andre med direkte tilknytning til den formelle læringa. Vi lærer heile livet, både i og utenfor læringsinstitusjonene. Hva med å bruke boka i høyskole- og universitetspedagogikk, både på bachelor, master og doktorgradsnivå.? Lignende kontekstuelle rammer gjør seg gjeldende der, og studenter er ikke så forskjellige fra elever, bortsett fra at de er voksne og kanskje ennå mer disiplinerte og ennå mindre lekne. Alle trenger læring som skaper mening i tilværelsen.

Som et lite ps synes jeg boka inneholder veldig mange fotnoter. Fordelen er dog at de er plassert på samme side, så det blir lett å følge med på reisen. I tillegg til den instruktive innledningen nevnt i begynnelsen av denne anmeldelsen letter det også lesningen at litteraturreferanser står på slutten av hvert kapittel, og ikke på slutten av boka.