



KOMMENTARMATERIAL

SÖ: s
publikation
Läroplaner

plan

Grundläggande språkliga färdigheter

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK ✓



1001236437

Tala



GÖTEBORGS



Pedagogiska biblioteket

-material

1981:1
1982:1
1982:2
1982:3
1982:4
1982:5
1982:6
1982:7
1982:8
*1983:2
1983:3
1983:5
1984:1
1984:2
1985:2
1985:3

och rikt
rsplaner
nplaner
mmentar-
terial
mmentar-
terial
mmentar-
terial
Kommentar-
material
Förordning
Förordning
Kommentar-
material
Kommentar-
material
Kommentar-
material
Kommentar-
material
Att räkna — en grundläggande
färdighet
Hjälp till elever med svårigheter
Fältstudier i undervisningen
Kommentar-
material
Utvärdering i klass, arbetsenhet,
rektorsområde och kommun
Kommentar-
material
Handledning
Kommentar-
material
Kommentar-
material
Studieplan
Kommentar-
material
Kommentar-
material

Titel

ISBN

Allmän del 40-70459-9
Lokala arbetsplaner 40-70594-3
Det fria studievalet 40-70595-1
Samarbete i arbetsenheter och
arbetslag 40-70597-8
Maskinskrivning 40-70651-6
Förordning och jämkning i
undervisningen i hemkunskap 40-70778-4
Förordning om kommentar-
material 40-70835-7
Elever med funktionshinder 40-70720-2
Resursfördelning i kommun och
rektorsområde 40-70652-4
Skola och arbetsliv 40-70654-0
Att räkna — en grundläggande
färdighet 40-70802-0
Hjälp till elever med svårigheter 40-70801-2
Fältstudier i undervisningen 40-70800-4
Utvärdering i klass, arbetsenhet,
rektorsområde och kommun 40-70653-2
Grundläggande språkliga
färdigheter — Skriva 40-70967-1
Skolan och trafiken 40-70970-1
Förskola och skola samverkar 40-70966-3
Konsumentfrågor 40-71131-5
Barnen, föräldrarna
och skolan 40-71106-4
Datalära i grundskolan 40-71191-9
Elever med språk och kultur-
bakgrund från andra länder 40-71396-2
Grundläggande språkliga färdig-
heter — Tala 40-70969-8

*1983:1, 1983:4, 1983:6, 1983:7, 1983:8, 1984:3, 1984:4, 1984:5 och 1985:1 hör till Lvux 82.

Skolöverstyrelsen

03:1

SÖ

Kommentarmaterial Lgr 80

Grundläggande språkliga färdigheter

Tala

RUM ²¹⁶ *****

LiberUtbildningsförlaget Stockholm

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för högskoleutbildning

Liber Utbildningsförlaget
162 89 STOCKHOLM

Upplysningar och beställningsadress:
Liber
Kundtjänst Utbildning
162 89 STOCKHOLM
tfn 08-739 91 00

SÖ

Läroplan för grundskolan

Läroplan för grundskolan, Lgr 80, består av två delar, en allmän del och ett kommentarmaterial som ansluter till denna. Dessa utges i SÖ:s publikation Läroplaner.

Tala är ett av kommentarmaterialen. I **Tala** redovisas försök att komma till rätta med aktuella problem och svårigheter. Olika sätt att lägga upp arbetet i enlighet med mål och riktlinjer i läroplanen diskuteras.

Tala syftar till att ge lärare och lärarlag stöd för analys och utveckling av talandets villkor och det talade språket i den egna skolan.

Redaktion	Kerstin Thorsén
Omslagsbild	Anna-Lena Jakobsson
Formgivning	Hans Söderberg
Teknisk produktion	Hans Finnman
Tekniska data	<i>Sättning</i> Times 10/12 <i>Tryckmetod</i> Offset <i>Papper</i> 100 g matt Klippcote <i>Bindning</i> Trådhäftad
Presslagd	Mars 1985

© Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget

ISBN 91-40-70969-8

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Schmidts Tryckeri, Helsingborg 1985

Förord

”Barnens rika berättartradition har inte förstummats. Den lever vidare på skolgårdar och i fritidshem, full av kreativitet, fantasi och humor”, säger folklivsforskaren Bengt af Klintberg i sin presentation av *So Makaroni*, en inspelning av Svenskt visarkiv och Rikskonserter. ”Barnens muntliga tradition”, fortsätter han, ”flyter som ett underjordiskt strömdrag genom vårt samhälle och för med sig budskap om de regler och värderingar som gäller i barnens värld”.

Innanför skolans väggar råder andra traditioner och villkor för talandet. Några lärarröster: — Hur ska jag få Lotta och Petra att över huvud taget spontant säga några meningar i följd? Nu måste jag plocka ord för ord ur dem. — Hur ska jag få Niklas och Jens att lyssna på den som har ordet? — Hur ska jag få Hans att sluta upp med att märka ord och göra osäkra talare än mer osäkra? — Hur kan jag hjälpa eleverna att göra intressantare redovisningar? — Hur gör jag för att eleverna ska utveckla sin förmåga att tala och lyssna? — Vad innebär samtalet som arbetsform?

I **Tala** finns många exempel som visar hur lärare sökt sig fram till svar på frågor som gäller talandets villkor i skolan. Deras arbete har inneburit medvetna försök att ändra traditionella arbetsrutiner och språkmönster för att få utrymme och tid för eleverna att utveckla sitt talade språk.

Tala innehåller också redovisningar av forskningsresultat som visar att det är viktigt men svårt att driva ett utvecklingsarbete som ökar förutsättningarna för elevernas utveckling till goda talare och lyssnare.

Tala vänder sig i första hand till alla lärare i alla ämnen i grundskolan samt till skolledarna. Språket är elevernas viktigaste verktyg i arbetet. Men talandets villkor bestäms i hög grad av arbetsorganisationen i stort och av de arbetsförhållanden som gäller för elever och lärare. **Tala** är därför en angelägen bok också för föräldrar och politiker med särskilt ansvar för skolan.

Tala är andra delen i kommentarmaterialet *Grundläggande språkliga färdigheter*. **Skriva** är den första och **Läsa** den tredje delen.

* * *

Riksdagen och regeringen har beslutat att kommentarer till Läroplan för grundskolan (Lgr 80) ska ingå i SÖ:s publikation *Läroplaner*.

Kommentarmaterialet innehåller inga föreskrifter. Det ska ge

uppslag och information inom olika områden. Det ska också diskutera olika metoder att klara av de målkonflikter, problem och svårigheter som finns i skolan. Kommentarmaterialet kan användas när man diskuterar och beslutar om arbetssätt, innehåll och organisation i skolarbetet. Det kan också användas när man utarbetar arbetsplaner och utvecklingsprogram.

Kommentarerna utges fortlöpande och revideras efter hand. Praktiska erfarenheter och vetenskapliga rön måste ligga till grund för innehållet i de olika läroplanskommentarerna. SÖ tar därför gärna emot information, uppslag och synpunkter som kan komma till nytta i det fortsatta arbetet med grundskolans utveckling.

Stockholm i mars 1985

Skolöverstyrelsen

Innehåll

- 1. Inledning 6**
 - Geten Zlateh 6
 - Man utvecklar språket genom att använda det 8
- 2. En språkutvecklande undervisning 9**
 - Vad kan man använda språket till? 9
 - Språkets fyra huvudfunktioner 9
 - "Det är i språket vi blir människor" 11
 - Språket och kunskaperna 11
 - Talare och tigare 14
- 3. Att berätta och redovisa 18**
 - Att berätta — vägar till gemenskap och identitet, kunskaper och utveckling 18
 - Planerade och förberedda redovisningar 36
- 4. Att söka sig fram till kunskaper — i samtal, drama och intervjuer 49**
 - Att söka sig fram till kunskaper — i samtal 49
 - Tala matematik! 61
 - Drama 67
 - Att söka sig fram till kunskaper — i intervjuer 90
- 5. Att arbeta sig fram till inflytande och delaktighet 98**
 - Gemensamma beslut 100
 - Samhörigheten sätts på prov — och växer 101
 - Olika perspektiv 102
 - Gemensam planering kräver gemensamma beslut 103
 - Klassrådsarbete 108
 - Skolans sociala liv 120
 - Skolan mitt i samhället 128
- 6. Konflikter och mosättningar 134**
 - Lärarens uppgift kan preciseras 135
- 7. Talandets villkor 145**
 - Samtal i stora och små grupper 145
 - Möbleringen påverkar talmönstren 150
 - Avslappning ger lugn och säkerhet 152
 - Talsvårigheter 154
 - Att ge ordet till eleverna — maktförskjutning med risker 156
 - Flickor och pojkar 162
 - Din kultur, min kultur, vår kultur 164
 - Ord, ord, ord 171
 - Praktik och teori 176
- 8. Utvecklingsarbete 188**
 - Den grundläggande dimensionen i språkutvecklingen 189
 - Ambitionsnivåer och arbetsinriktningar för de olika stadierna 190
 - Frågor för arbetsenheten 192
- Om arbetet med Tala 198**
- Litteratur 199**

1. Inledning

Geten Zlateh

”I början av höstterminen berättade läraren Sagan om geten Zlateh av I B Singer för sina ettor. Hon berättade åskådligt och levande och barnen fångades av dramatiken i sagan. De lyssnade andlöst koncentrerade till dess att pojken Aaron och geten Zlateh funnit skydd och värme i en höskulle efter en strapatsrik vandring i snöstorm. Nu kunde barnen slappna av men utan att de för den skull började prata eller stöka. De lyssnade till slutet och hade då suttit stilla i 40 minuter.

De målade vad de hört och levt sig in i. De flesta arbetade tillsammans under ivriga samtal. Lärarna, klassläraren och en medarbetare, gick runt och kommenterade, ställde frågor och uppmuntrade barnen att reflektera och fantisera.

Efter några dagar tog läraren upp sagan igen. Hennes samtal med barnen spelades in på band. Det blev två vitt skilda samtalssituationer som gav vitt skilda ramar för barnens deltagande.

Läraren börjar sitt samtal med att påminna om reglerna för handuppräknings och dylikt. Sedan frågar hon:

— Häromdagen berättade jag en saga för er. Vad handlade den om?

— En get och en pojke.

— Kommer ni ihåg vad geten hette?

Efter många förslag:

— Slater.

— Och pojken, vad hette han?

— Aaron.

— De kom från ett annat land.

Vilket land var det?

— Ryssland.

— Hur började sagan?

Av samtalet som skrivits ner direkt från bandet framgår hur lärarens frågor styr svaren till att bli så korta som möjligt. Hon ställer enkla och raka frågor och gör inga utvikningar. Eleverna svarar rätt. De kommer ihåg sagan mycket bra, men de övar inte sina egna språkliga färdigheter. Snarast är det skolans fråga-svar-mönster som övas.

Läraren övergår till att ta fram målningarna bild efter bild och låter barnen berätta spontant. Först tramsar de, skrattar sedan igenkännande och börjar peka:

— Titta! Solen räcker ut tungan åt molnen för han vill att det ska bli sol. Eleven pekar på den målade solen där man kan skönja en röd fläck som ser ut som en tunga.

— Ja, solen och molnen tävlar. Vi skulle ha gjort solen grön i stället.

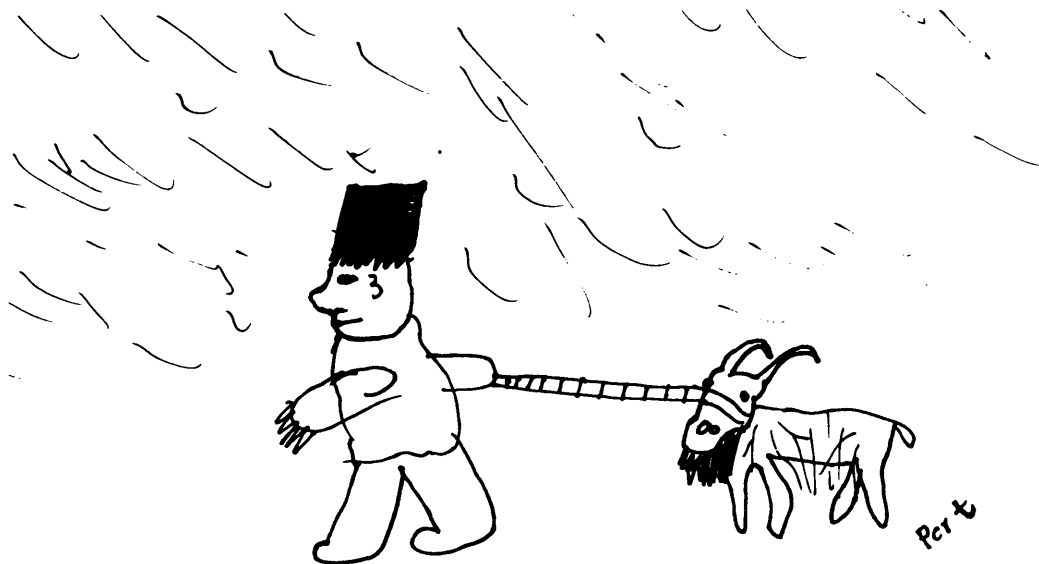
— Nej, solen ska vara röd, den ska elda upp molnen.

— Och där håller dom på att gå på stigen och sen får de se halm-

kojan och så är det en massa snö där.

— Va jobbigt dom har att komma fram i det där vädret!

Bättre lyckas barnen när de spontant får berätta om bilderna utan att läraren ställer några frågor. Språket blir levande och fantasifullt. "Solen räcker ut tungan åt molnen", "solen och molnen tävlar". Här känns en befrielse från bundenheten i fråga-svar-mönstret. Barnen har roligt och språket blommar.



De här två samtalssituationerna pekar på två alternativ i skolans språkliga arbete. De visar hur vårt invanda undervisningsmönster begränsar barns språk och fantasi. I de frågestyrda samtalen är barnens svar snäva och hämmade.

I samtalen om bilderna blir språket levande och fantasifullt. Barnen tar del av varandras tankar och associationer kring sagan och arbetet. De använder samtalet som en arbetsform i tolkningen av sagan."

(Efter Geten Zlateh och Den fula ankungen. Kulturarbete på lågstadiet. KUS-projektet 10. Göteborgs universitet, juni 1984.)

Man utvecklar språket genom att använda det

Man utvecklar sitt språk genom att använda det i sammanhang som man finner meningsfulla. Detta gäller självklart också det talade språket. Men hur de många eleverna i en klass ska kunna få utrymme för att använda och därmed utveckla sitt talade språk är ett stort pedagogiskt och praktiskt problem. Många har provat att förändra arbetsrutiner och metoder för att kunna ge eleverna gott om tillfällen till egen aktivitet och egna initiativ och därmed ökat utrymme för användningen av språket. Men både svenska och utländska forskarrapporter från de senaste tio åren visar ändå, att de traditionella samtalsmönstren som hårt begränsar elevernas användning av sitt talade språk fortfarande är regel. Se vidare s 16–17.

Därför handlar den här boken huvudsakligen om hur man genom att förändra å ena sidan strukturer och rollmönster, å andra sidan innehåll och arbetssätt i skolarbetet verkligen kan ge eleverna ökat utrymme för att använda sitt språk som verktyg i arbetet. Avgörande är att lärarna kan tona ner sin egen roll som talare och därmed ge ökat utrymme för elevernas bidrag till undervisningen, säger språkforskaren Jan Anward (Anward 1983, s 169–170). Den här förändringsprocessen är krävande. Vi har därför valt att belysa den med många olika exempel från viktiga områden i skolan.

Däremot behandlas inte de individuella problem som t ex svår talängslan eller stamning kan utgöra. Litteraturförteckningen innehåller dock förslag på litteratur om specifika individuella talsvårigheter.

2. En språkutvecklande undervisning

Vad kan man använda språket till?

Språkforskaren Per Linell ger följande svar:

”Det är mycket man kan göra med språket, t o m med enskilda yttranden; man kan söka kontakt, hälsa och ta avsked, beskriva vad man ser, berätta vad man upplevt eller hört talas om, undervisa och instruera, föra fram och bemöta argument, uttrycka sina känslor, föreslå något, befalla eller be någon göra något, vägra, fråga och ge svar, instämna och protestera, erkänna och förneka, acceptera och fördöma, berömma och förebrå, smickra och förolämpa, varna och ge råd, lova och hota, slå vad, gratulera och tacka, be om och ge ursäkt, uttrycka deltagande och ta avstånd, skämta och luras, utföra rituella språkhandlingar (t ex utnämna, döma, döpa, viga) etc.”

(Linell, 1978)

De språkliga strategier som räknas upp här ovan är vanliga utanför skolan. Men i ett skolarbete som följer traditionella kommunikationsmönster är det bara några få av dem som används. Sök gärna reda på de konkreta beskrivningar av skolarbete som finns i den här boken och se efter vilka språkliga strategier som övas. Vilka borde ha mer plats? Vilka utvecklas bättre utanför skolan? Vilka är nödvändiga för arbetsmiljön och kunskapsarbetet i skolan?

Språkets fyra huvudfunktioner

... och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sin egen och sina medmänniskors livsvillkor (läroplanen, s 13).

Språket ger människor möjligheter att utveckla identitet, gemenskap,



Foto: Anders Nilsson

kunskap och inflytande. När den språkliga miljön i skolan utvecklas, får elever och personal ständigt tillfällen att

- uttrycka sig — för att stärka sin **identitet**¹
(sig = sina tankar, känslor, kunskaper, åsikter, önskningar)
- byta erfarenheter — för att skapa **gemenskap**²
(berätta om egna erfarenheter och upplevelser och ta del av andras, leva sig in i andras villkor, se med andras ögon, byta perspektiv)
- skaffa sig information
bygga upp kunskaper — för att öka sin **kunskap**³
- påverka, förändra — för att öka sitt **inflytande**⁴ och förbättra sin egen och andras situation

Detta är en grov kategorisering men ger ändå en bild av de viktiga funktioner språket har i skolan. De är invävda i varandra. Möjligheterna att utveckla identitet, gemenskap, kunskap och inflytande är inte så åtskilda som schemat visar. Identitetsutvecklingen är t ex i hög grad beroende på vilket gensvar man får. Språkets olika funktioner speglas främst i kapitlen 2, 3 och 4.

1) = kommunikationens expressiva funktion

2) = kommunikationens sociala funktion

3) = kommunikationens informationsfunktion

4) = handling, kommunikationens kontrollfunktion

(Jämför Thunberg m fl 1978, s 84)

”Det är i språket vi blir människor”

”Språk handlar ju om identitet — det är i språket vi blir människor. Det är i språket vi skaffar oss kunskap. Det är i språket de kollektiva erfarenheterna finns som är vår historia och vår framtid.

Språk har i alla tider varit ett effektivt politiskt redskap: att berövas sitt språk är inte bara att effektivt tystas, det är att berövas de kollektiva erfarenheter som är grunden till allt motstånd.

Hotet mot språket är ett hot mot framtiden, kanske det mest djupgående våldet i barns liv.

Därför är det också i språket motståndet finns. Allt motstånd måste ta sin utgångspunkt i språket. Språk, berättelser, har i alla tider haft en oerhörd betydelse i människors liv — för att veta vem man är, få modeller för att förstå, bemästra kaos, bevara sitt förnuft, skapa kollektiva handlingsmöjligheter. ”Du som svälter”, säger Brecht, ”grip tag i en bok, den är ett vapen.” Språket är ett vapen mot svälten i världen.

Och med språk menar jag inte bara ord — utan bild, musik, kroppsspråk, alla dessa genuint mänskliga sätt att meddela sig, kommunicera, som är starkt hotade av en förtryckande masskultur.

Men i detta att ta sitt språk i sin hand och på det personliga planet artikulera en kollektiv erfarenhet finns en enorm pedagogisk dynamik, för att inte säga dynamit. Det visar erfarenheter från kvinnorörelsen, minoritetsrörelser, befrielseörelser världen över.

Själv är jag övertygad om att det i kopplingen mellan egenproduktion av språk (att berätta, skriva, rita, leka, artikulera) och de konstnärliga destillerade erfarenheter och upplevelser som finns i högklassig litteratur, i dikter, bilder, teater finns en pedagogisk bomb.”

(Stjärne, Det hotade språket i Kulturpolitisk debatt 3, Kulturrådet, 1980.)

I följande avsnitt diskuteras mer ingående språket och kunskaperna. Därefter följer en diskussion om hur man kan organisera arbetet, så att många får talutrymme.

Språket och kunskaperna

Tänk er följande situation: I en lågstadielklass tänker fröken lära barnen något om fåglar. Hon vill särskilt beskriva den sinnrika vingkonstruktionen, som tillåter djuren att göra häpnadsväckande konst i luften. För ändamålet har hon hämtat en uppstoppad gråsparv som ska tjäna som åskådningsmaterial. Hon placerar fågeln på katedern: ”Idag ska ni få lära er något om fåglar, barn. Se hit så ska jag förklara”. Det

är inte säkert att hon hinner så mycket längre. Barnen har blivit intresserade och flera av dem har saker att säga: "Fröken, hemma har vi en kanariefågel. Den flög ut i torsdags, och min pappa jagade den in på grannens tomt." — "Fröken, hos min mormor såg jag en talgoxe som var skadad. Den var jättesöt. Den flög sen." — "Är det mycket jobb att sköta en fågel, fröken, och kostar det mycket med fågelfrön och sånt? Det säger min mamma att det gör. Men hon vill aldrig att jag ska ha djur."

Lektionen börjar sakta glida fröken ur händerna, när allt fler vill komma in och berätta om fåglar de sett, om hur fågelungar känns i handen, om olika sorters fågelägg, om dramatiska fågelräddningsaktioner och allt annat som kan förbindas med fåglar. "Det var ju intressanta berättelser och spännande också, men om vi nu återvänder till fågeln här på katedern", säger fröken och försöker låta entusiastisk "ser ni då hur fjädrarna uppför sig när jag spänner ut vingen?" Kanske lyckas hon få utrymme för sina förklaringar, men det är också möjligt att fågelhistorierna tar över igen.

Denna förenklade men inte alldeles otänkbara klassrumsinteriör åskådliggör ett grundproblem som rör all undervisning, i alla ämnen: **Hur ska man kunna hålla fast den subjektiva, sinnligt påtagliga vardagserfarenheten samtidigt som man utvecklar strukturell kunskap?** Fröken vill ge barnen kunskap om hur fåglar skiljer sig från andra djur. Hon söker generella skillnader. Hon talar om alla fåglar, medan barnen talar om den särskilda fågeln i det särskilda sammanhanget. För barnen är en fågel förbunden med upplevelser och känslor, med händelser de varit med om. I sämsta fall blir undervisningen ingen kunskapsprocess utan en kamp om uppmärksamheten, där den ena parten inte lyssnar på den andra utan bara väntar på sin tur att ta plats på scen. Barnen redovisar sina erfarenheter och fröken förmedlar struktur och aldrig mötas de två.

Det undervisningen borde gå ut på är just ett sådant möte. Barnen måste lära sig att överskrida sina subjektiva erfarenheter och se de mönster som finns i mångfalden, men de måste också få utnyttja sina erfarenheter när de bygger upp kunskap om strukturerna.

Vygotsky (Taenkning og sprog 2, da övers. 1974) talar om två typer av begrepp: **vetenskapliga** och **vardagliga**. För att uppnå medveten kunskap måste en konfrontation äga rum, menar han. De vardagliga begreppen måste "röra sig uppåt" mot ett abstraktare betydelseinnehåll så att tänkandet kan frigöras från bundenheten vid ett konkret sammanhang, de vetenskapliga begreppen måste "röra sig neråt" mot ett mer erfarenhetspräglat innehåll.

Att utveckla sitt språk har att göra med detta möte mellan vardagliga och vetenskapliga begrepp. Språkforskningen talar om ett situationsbundet språk och ett språk som inte är bundet till konkreta situationer, om **privat** språk och **offentligt** språk. Det ena lär man sig

genom att leva — i familjen, tillsammans med kamrater osv — det andra har utbildningen ett särskilt ansvar för. Men språken, om man kan tala om olika språk i det här sammanhanget, är inte separerade från varandra, de är tätt sammanflätade. Det offentliga språket hämtar sin näring från det privata.

Skolans undervisning borde ge eleverna möjlighet att utveckla ett språk, som överskrider begränsningarna i specifika situationer och som kan användas om generella företeelser där man ser bort från det individuella och konkreta. Det handlar egentligen om ett **perspektivbyte**, om att se på sig själv och de människor och ting som omger en från en ny utsiktspunkt en bit bort från det vardagliga och invanda. På så sätt kan man få syn på sammanhang som inte varit synliga för en tidigare. Uttryckt på ett annat sätt: Eleverna ska lära sig att utbilda **teorier om den egna erfarenheten**.

I ett samhälle som vårt, med en fortskridande fragmentarisering av människors livssammanhang, blir det allt viktigare att ha tillgång till ett språk för teori och analys. I skolan kan eleverna få hjälp med den nödvändiga överblicken, med att förbinda erfarenheter från en sektor av livet med erfarenheter från en annan. En undervisning med det syftet kräver att lärare vet hur barns villkor faktiskt ser ut och kan lägga upp arbetet med hänsyn till dem.

För att kunna delta i en demokratisk process är det nödvändigt att kunna använda ett språk som i generella termer sammanfattar stora delar av verkligheten. Gemensam planläggning och gemensamt handlande kräver perspektivbyten. Man måste förstå hur andra människor ser på problemen för att man ska kunna komma fram till något vettigt tillsammans, och man måste kunna sätta sig in i motståndarens motiv för att veta vilka argument man ska använda.

Samtidigt — och det är det avgörande problemet — kan utvecklingen av ett offentligt språk inte ske parallellt med en förträngning av det privata. Det är genom växelverkan språktillväxten sker.

Språkutvecklingen drivs framåt när man oavbrutet rör sig mellan specifika konkreta företeelser och allmänna förhållanden och sammanhang, mellan det man upplevt och erfarit och allmängiltiga kunskaper. Om inte förbindelserna med de egna erfarenheterna bibehålls och förstärks i en tydlig språklig form, förloras markkontakten och språket börjar leva sitt eget abstrakta symbolliv högt ovanför den sociala verkligheten. Man ser inte hur enskilda människors liv och livsförhållanden hör ihop med och styrs av strukturella förhållanden i samhället och når inte fram till att behärska och själv använda de allmängiltiga kunskaperna. (Efter Holmberg: Personalutbildning för skolväsendet. SÖ 1983.)

Språkutvecklande undervisning

Språklig förmåga och kognitiv utveckling går hand i hand. Nya kunskaper, förankrade i direkta eller indirekta erfarenheter, ger nytt språk, och nytt språk ger möjlighet att erövra nya kunskaper. Det innebär att man både i svenska och andra ämnen måste värna om elevernas användning av språket i **kunskapssökande sammanhang**. Språkforskaren Ulf Teleman uttrycker det så här:

”Brist på ord innebär alltså inte att man ska ägna sig åt isolerad ordkunskap utan att eleverna ska skaffa sig kunskap om människan, samhället och naturen samtidigt med att orden inlärs och strukturerna tränas. När det språkliga maskineriet inte orkar med, är det normalt inte grammatisk exercis som fattas utan träning i att skriva med allvar och mening, ty det är i den processen som de språkliga reglerna automatiseras till den grad att den skrivande också klarar komplexa strukturer utan att sno in sig i språket.

Den enkla tanken är alltså den följande: om skolans arbete med annat än språkträning verkligen är vad eleverna behöver som människor, samhällsmedborgare eller yrkesutövare under och efter skoltiden, då är också det språk, varmed man i skolan skaffar sig denna kunskap och bearbetar den, precis det språk man behöver efter skolan, dvs det språk som det är skolans uppgift att lära ut.”

(Teleman 1979.)

Talare och tigare

I förskoleåldern har barn som regel en uppsättning grundläggande normer som gäller för språket i den egna miljön. I takt med att erfarenheterna växer, kunskaperna vidgas och förmågan att reflektera fördjupas, ökar barnens förmåga att utnyttja språkets möjligheter till att beskriva, tolka och förstå vad de ser, hör och känner — att förstå sig själva och andra.

Även om en människa har tillgång till ett språk och behärskar det, händer det att hon **inte använder** det. Varför är människor tysta då de inte behöver eller inte borde vara det?

Man kan se tre viktiga orsaker till denna tystnad:

- Man törs inte yttra sig
- Man vill inte yttra sig
- Man får inte yttra sig



Man törs inte

Genom att språket är så hopvävt med personligheten och erfarenheterna sätts en människas självtillit och mod på svåra prov i situationer då hon är osäker om de relationer, syften och värdesystem som styr. Är hennes åsikter och tankar och förhållningssätt mycket avvikande från dem som tycks dominera, sviktar också modet att yttra sig. Att tiga blir ett sätt att få respit för att lära sig förstå problem, människor och situationer.

Alla människor behärskar i regel språk och språkvanor i den egna uppväxtmiljön. När man bryter upp från den egna språkmiljön eller går utöver den, blir man ofta osäker och rädd för att varken kunna göra sig förstådd eller förstå. Osäkerheten ökar i samma grad som språkmiljöerna skiljer sig från varandra.

Invandrarna behärskar i början inte svenskan. Och den främsta följderna blir en känsla av främlingskap för båda parter. Språkbarriären kan bli grogrund för missförstånd och misstänksamhet, då tolkning av önskemål, beteenden och situationer mera bygger på svepande gissningar än förståelse.

Det offentliga språket borde vara en tillgång för alla men så är långt ifrån fallet. Många vuxna — kanske de flesta — står oförstående inför vissa former av det offentliga språket, framför allt det som myndigheter använder för att informera, reglera, bestämma, ge direktiv etc. Se vidare Praktik och teori, s 176.

Man vill inte

Är man **inte intresserad** av det som avhandlas yttrar man sig inte gärna även om både kunskaper och modet finns. Man engagerar sig inte frivilligt i det som inte angår en.

Tycker man att det **inte är meningsfullt** att delta i ett samtal tiger man och blir lyssnare eller börjar sysselsätta sig med tankar på annat. Man kanske också har erfarenheter av att pratet stannar vid prat och inte leder till någon handling. Samtalet kan stå rollspelet nära.

Man får inte

Man kan tåga därför att man inte tillåts att yttra sig. Förr hette det att barn ska tåga när vuxna talar. Det yttrandet markerar de vuxnas överlägsna position i förhållande till barnen och att makten och språket följs åt. Den ene får yttra sig endast på den andres villkor.

Dålig planering och organisation av talsituationerna, sammanträden och diskussioner, kan medföra att vissa inte får eller kan yttra sig. Klart uttalade eller outtalade normer för vad man får och bör säga och hur man ska göra det kan innebära ett förbud att diskutera vissa känsliga saker.

Hur ser då talsituationerna ut i skolan?

- Vilka får tala (mest)?
- Vilka och hur många är tysta därför att de inte törs, vill eller får tala, trots att de har ett språk som fungerar ganska väl?
- Vad krävs för att många elever ska bryta med sin ständiga lyssnarroll och få använda sina språkliga resurser och genom att använda dem få utveckla sitt språk?

Många undersökningar under de senaste årtiondena har givit svar på de två översta frågorna ovan, ett svar som fortfarande överraskar många. I följande avsnitt ges en kort sammanfattning av vilka kunskaper vi i dag har om talare och tigare i skolan. Att belysa den tredje frågan ovan är huvudsyftet med den här boken.

Talaktiviteten i klassrummet

”Det drag som allra mest karakteriserar klassrummet som språkmiljö är att läraren inte bara styr ordet utan också talar själv den största delen av tiden. Man talar ibland om **tvåtedjedelsregeln** för fördelningen av taltiden i klassrummet och syftar då på att läraren normalt svarar för ungefär två tredjedelar av det som sägs på offentlig nivå under en

lektion. Med stöd av våra egna resultat och flera tidigare undersökningar, t ex det stora danska skolesprogsprojektet (Skoledage 1-2, 1979), har vi kunnat utvidga tvåtredjedelsregeln till att även gälla fördelningen mellan könen: Av den tredjedel som återstår när läraren har sagt sitt faller två tredjedelar på pojkarna och en tredjedel på flickorna. Det här är ingen "språklag" utan en minnesregel:

Läraren 2/3
Eleverna 1/3 $\left\{ \begin{array}{l} \text{Pojkarna} \quad 2/3 \\ \text{Flickorna} \quad 1/3 \end{array} \right.$

En tredjedel av en tredjedel är en niondel av allt tal men inte en niondel av lektionstiden, eftersom stora delar av lektionerna ägnas åt annat än tal, t ex åt tyst individuellt arbete.

Två-tredjedelsregeln innebär snarast en underskattning av lärarens talaktivitet som ofta ligger på 75-80 % av taltiden i våra inspelningar. Fördelningen mellan könen är räknad proportionellt i förhållande till antalet elever. I en klass med fler flickor än pojkar kan alltså den totala mängden flicktal vara större än 50 % av allt elevtal, men proportionellt sett torde flickorna sällan kunna komma upp i mer än ca 40 % av pojkarnas aktivitet. Då måste man också komma ihåg att en stor del av det som flickorna säger/får säga är reproduktion av olika slag, t ex uppläsning av en arbetsuppgift (Skoledage 1, 1979, s 99).

Talaktiviteten är mycket olika fördelad mellan de enskilda eleverna även inom de två könsgrupperna. I varje klass finns ett litet antal elever som pratar ganska mycket. Det brukar vara tre-fyra pojkar och en eller ett par flickor. Majoriteten av eleverna säger ganska lite under skoldagen på offentlig nivå. I många fall blir det inte mer än någon eller några meningar på förmiddagen och kanske något enstaka ord på eftermiddagen — eller tvärtom. Så finns det en liten grupp som praktiskt taget aldrig säger någonting på offentlig nivå. Den gruppen brukar bestå av fyra-fem flickor och eventuellt någon pojke i varje klass.

De här förhållandena är förmodligen föga gynnsamma om vi ser skolan som en förberedelse för ett verbalt aktivt offentligt liv som vuxen."

(Einarsson-Hultman 1984)

Traditionen som speglas i undersökningsresultaten måste brytas. Innehållet i fortsättningen gäller idéer och erfarenheter som pekar på hur detta skulle kunna ske.

Vi ska visa hur man kan ändra arbetsorganisationen och välja innehåll och sätt att arbeta som gagnar elevernas utveckling till goda talare och lyssnare.

3. Att berätta och redovisa

Redan långt före skolåldern ingår berättelser i barns språk. De lyssnar till föräldrar som berättar om vad de gjort på arbetet, hur det ser ut där farmor bor och vad man ska göra på söndag. De lyssnar till sagor och berättelser som vuxna läser för dem eller som de blir bekanta med genom radio och TV. Deras eget språk är fullt av berättelser, även om de är så korta att de ryms i enstaka meningar. I förskolan möter de berättandet som ett efterlängtat inslag varje dag och där lär sig många av barnen både att lyssna koncentrerat till sagor och historier och att själva delta i gruppens berättande. I skolan fortsätter berättandet. Eleverna lär sig efterhand — om de får stöd och utrymme för det — att i sammanhängande monologer berätta sagor och historier ur litteraturen eller från den egna erfarenheten för klassen. De kan också lära sig beskriva för klassen vad de lärt sig under studiebesök eller experiment och undersökningar. Att elevernas berättelser och beskrivningar kan bli viktiga, roliga och intressanta inslag i arbetet visar exemplen i detta kapitel. Det visar också att stora insatser från lärarnas sida är nödvändiga för att **alla** elever ska våga åta sig att berätta en historia eller redovisa ett studiebesök för klassen.

Att berätta – vägar till gemenskap och identitet, kunskaper och utveckling

Författaren, forskaren och journalisten Bengt Nerman om berättelsen och berättandet:

”Jag ska här försöka lyfta fram två begrepp som jag menar är centrala när vi ser oss själva och våra ungdomar inför framtiden och inför allt

det som hotar oss av teknik och förkvävande system. Grundbegreppet är erfarenhet. Berättandet ser jag som nyckeln till erfarenheten.

— — —

'Erfarenheten' är ingenting privat och avskilt: den är allt jag själv möter, vare sig det är något jag läser, ser på TV, upplever i mitt arbete, möter i mitt allra mest enskilda liv. **Erfarenheten är det jag samlar i mitt minne för att bearbeta. Att bearbeta erfarenhet är detsamma som att skapa: att skapa sig själv, att skapa värden, att skapa verklighet.** Det är en bra tanke att föreställa sig att världen inte föreligger färdig för oss att använda och konsumera: världen är vår skapelse: den blir till genom oss alla. Därmed är vi ansvariga för den. Kan vi skapa utifrån vår faktiska erfarenhet gör vi en bättre värld. I det som är vår egen erfarenhet finns basen för vår förmåga till medkännande, ansvar och moral, liksom till samhällelig förändring och förnyelse.

Det finns många hinder för oss att erkänna och erövra vad vi faktiskt är med om: system där vi ska underordna oss, lärar med anspråk på sanningen, medier som lever i stället för oss. Det gemensamma för alla dessa hinder är att de aldrig ger mig chansen att använda mig själv. Tvärtom talar de om att min erfarenhet inte gäller: att den ingenting är värd. Men därmed talar de samtidigt om för mig att jag själv ingenting är värd. Annat än som kugge och konsument förstås, eller producent av varor. Det är först när andra erkänner att mina erfarenheter har värde och att jag kan göra erfarenheter som jag faktiskt kan göra dem. Det är först när jag kan uppleva mitt eget värde som jag kan bli skapande. **Nyckeln:** att berätta.

Då har jag till sist en idé om att det finns en verksamhet som förlöser skapandet och gör erfarenheten tillgänglig. Jag kallar den verksamheten att berätta.

När man berättar ger man sig själv en biografi, samhället en historia och världen tid, rörelse och mening. Berättandet konstituerar vår mänsklighet.

När det kör fast för en elev på journalishögskolan och texten bara blir platt och trist eller hon ingenstans kommer försöker jag ibland det här knepet: Jag säger: det som du fastnar i, rutinerna och schablonerna, det sitter i maskinen och papperet. Riv ut papperet och lägg det opp och ner på skrivbordet! Och så vänder du dig till din kamrat och så säger du: jag har något som jag gärna vill berätta, vill du höra på? Och så säger kamraten jada, bara det går fort och är intressant!

Nu måste du verkligen ha något att berätta, annars sviker du din kamrat. Eller också tröttnar han snabbt. Men vad som händer är att du får ett ansikte att följa. Du kan se i det ansiktet om han följer med, om du är klar och tydlig, om du måste ta om, ge ett exempel. Och du får själv ett ansikte. För du kan inte titta in i ett ansikte utan att ha ett själv, för din kamrat följer ju både din röst och ditt ansikte.

Sen händer något med det där du vill berätta. Det får en ordning: en början, en gång, höjdpunkter och illustrationer och så småningom ett slut. Du måste välja en nivå att berätta på, du måste exemplifiera och konkretisera, göra levande och roligt efter förmåga. Du både talar, tilltalar och samtalar. Du befinner dig i dialog, samtidigt som du ger både dig själv och din värld struktur: ordning, tid, mening.

Skriver du sedan ned vad du berättade är chansen stor att det blir en läsvärd text: 'Svenskan' är en förmåga vi har lagrad i oss. Konsten är att förlösa den."

(Ur Bengt Nerman: Att berätta sin erfarenhet i Kulturpolitisk debatt 8, Språket och kulturen — utgångspunkter för en humanistisk förnyelse, Statens kulturråd, 1982.)

Kulturskribenten Karl Erik Lagerlöf skriver: "Skolan ska vara en enda lång berättelse om människan och hennes öde, samtidigt blir detta berättelsen om mig och om framväxten av det samhälle jag lever i och dess innebörd. Vad är vår identitet? Vad är ett meningsfullt liv?"

(DN 7.1. 1980)

Det är väldiga perspektiv som Nerman och Lagerlöf ger oss på berättelsernas och berättandets styrka i världen och i skolan. I det här kapitlet snävar vi in begreppet. Det gäller berättandets funktion och villkor i grundskolan.

Alla barn har något att berätta och det är i berättandet som klassen lever och får en identitet. Det muntliga berättandet är den naturligaste och mest självklara talsituationen i alla klasser oavsett stadium. Elevernas berättande ger information om talutveckling och personlighet. Vi får reda på elevernas ordförråd, deras fantasi och inlevelseförmåga. Vi får veta vad de är intresserade av, vad de gör på sin fritid, vilka TV-program de ser etc. När barnen berättar, kommer där plötsligt fram ny kunskap, nya idéer och erfarenheter. Kraven på läraren är att lyssna, lyfta fram det som är väsentligt och organisera ett fortsatt arbete.

För att få goda talare måste vi ha goda lyssnare. Riskerar man att bli avbruten, påskyndad eller retad, när man öppnar munnen sitter man kanske hellre tyst. De som talar mest måste läras att hejda sig, så att de blyga får ordet. Det är inte bara fråga om att lära sig mönster för kommunikation och uppträdande. Det gäller att få respekten och hänsynen till kamraterna att växa. Lärarens sätt att lyssna till eleverna — med intresse och respekt eller förstrött och stressat — har stor betydelse för hur eleverna lär sig att lyssna på varandra.

De blyga eleverna får först berätta i en liten grupp. Så småningom ökar deras självförtroende och de vågar berätta för allt större grupper. Men detta kräver ofta ett envist och uthålligt stöd av lärarna: att leta efter innehåll som lockar, att lyssna på försök, att uppmuntra. Se

vidare Talsvårigheter, s 154 och Avslappning ger lugn och trygghet, s 152.

Här följer exempel på hur berättandet kan komma igång och organiseras. Exempelen presenteras under följande rubriker:

- Att gripa tillfället i flykten
- Spontant och planerat berättande
- Man kan lära sig att berätta
- Gemenskap — identitet — utveckling.

Att gripa tillfället i flykten

Maria i tvåan hade jour hos vaktmästaren. När hon kom tillbaks till klassrummet ville hon genast berätta — och fick göra det.

”Vi gick å hämta’ två speglar. Mikael fick bära en spegel å Vaktis en. Jag bärde bräderna som skulle bli ramar. Sen såga Vaktis bräderna. Mikael å ja fick ta bort fliserna med stämjärn.

De fattades en bräda till ramen, så vi gick till en brädhög i ett annat rum i källarn, där vi aldrig hade vari. Mikael fråga vad som fanns bakom dörren längst bort. Då sa Vaktis: ’Kom så ska jag visa er runt’. Först va de en mörk gång. Sen kom man till ett rum me pappersrullar å färglåder å . . .”

Maria kom tillbaka från ett spännande arbete tillsammans med vaktmästaren. Hon var fylld av iver att berätta och läraren tog vara på tillfället. Maria hade intressanta nyheter att berätta. Kamraterna som lyssnade och frågade bidrog antagligen till att hon preciserade sina uppgifter om vaktmästarens arbete. Det är troligt att Maria gick bort till sin plats med en starkt känsla av sin egen betydelse.

Kamraterna fick en ny pusselbit till sina kunskaper om den egna arbetsplatsen.

Marias berättelse ger en glimt av hur lågstadieelevernas första samhällsreportage ser ut. De ställer krav på iakttagelseförmåga och ärlighet. Barnen berättar självklart utifrån sina egna perspektiv. Ibland är detta nog. Ofta kan man i samtalen efteråt hjälpa barnen att se förhållanden och miljöer också ur andras perspektiv. Jämför Marias ”prao-berättelse” (prao = praktisk arbetslivsorientering) med prao-re-dovisningar på högstadiet. Vad skiljer dem åt? Hur ska vi lägga upp arbetet, så att eleverna lär sig att göra samhällsreportage som blir viktiga inslag i arbetet? Se s 37.

Marias talspråk flyter säkert. Hon har lärt sig vad stämjärn är och hur det kan användas. Ska läraren påpeka att det heter ”bar” och inte ”bärde”? Efteråt eller i samband med skrivning och läsning? Mer om språkvård i kapitel 7, s 111.

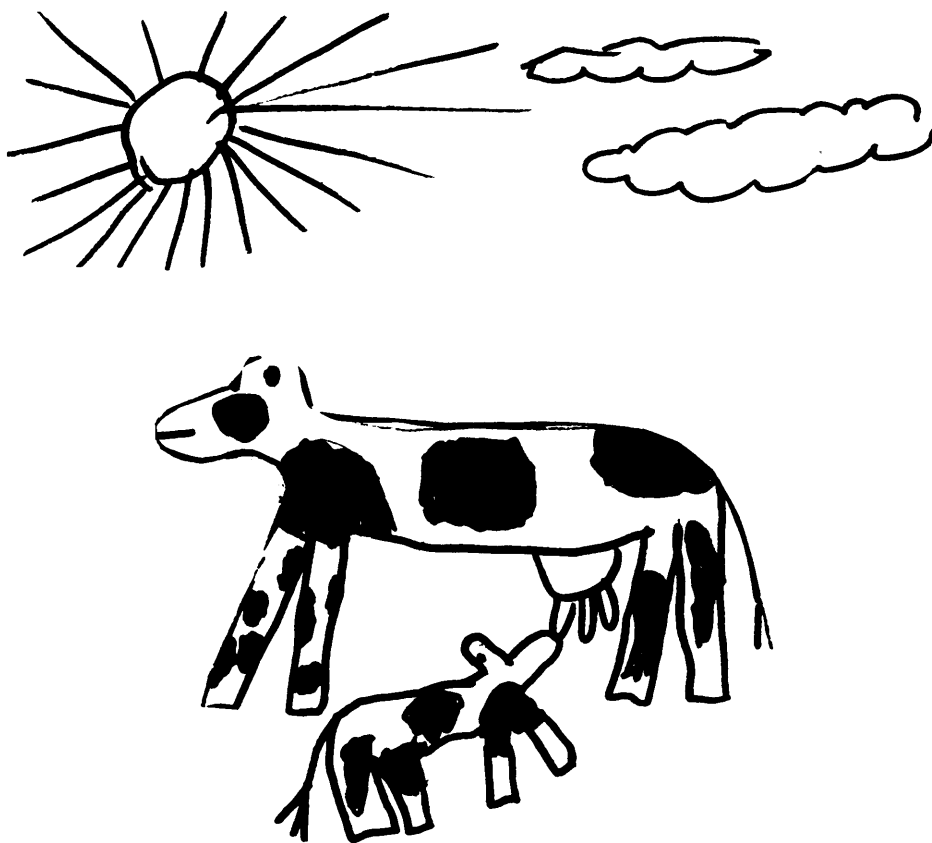
Maria ville berätta bums — och hon fick det. Hon måste ha

avbrutit 20–25 kamraters arbete och tankegångar. Den här gången var det tydligen befogat. Kamraterna var nyfikna och blev goda lyssnare. Andra gånger stör avbrottet. Respekten för andras arbete och tid måste ibland leda till att eleverna får skjuta upp sitt berättande. Hur länge kan de vänta utan att förlora lusten att berätta — på lågstadiet? på högre stadier?

Spontant och planerat berättande

Om man bara ger utrymme åt berättandet när eleverna spontant tar initiativ, går en del tillbakadragna elever miste om den utveckling av språket och tänkandet som berättandet kan ge. De förblir stumma och hamnar lätt utanför gemenskapen i klassen. Vad kan man då göra?

Man kan avsätta tid för återkommande inslag av berättande — på



måndagsmorgnar, efter långraster, på fredagseftermiddagar etc. Detta gäller främst de lägre stadierna.

Man kan också stimulera det spontana berättandet i de många kunskapssökande samtalen i olika arbetssammanhang. Se s 49. Dessutom kan man planera vardagsarbetet så att alla elever får utveckla sin förmåga att berätta — i sammanhang där berättandet blir ett funktionellt inslag i studierna. Man måste granska det totala arbetet i stora drag för att få syn på vilka berättarmöjligheter det erbjuder — i naturstudier, i samhällsorienterande studier, i studier av litteratur, film och TV. Att berätta kan åter bli ett hedrat begrepp för både lärare och elever.

Några exempel:

Att vara annorlunda — temastudier i en mellanstadieklass

Efter val av tema och böcker läste de 29 eleverna var sin skönlitterär bok i anslutning till temat. Vartefter eleverna blev färdiga med sina böcker berättade de om dem för sina kamrater. Då satte man sig nära varandra i en ring på golvet. Alla kunde se alla. Efter presentationen av en bok ledde läraren samtalet. Hon samlade synpunkter på blädderblocket och hjälpte eleverna att se vad boken betydde för temat de arbetade med.

Närsamhället — fjärrsamhället

Elevernas berättelser blev den röda tråden i ett arbete som skapade gemenskap och gav möjligheter åt barn från många olika kulturgrupper att bygga upp en tryggare identitet.

Arbetet får här en utförlig beskrivning — gjord av deltagarna — därför att det pekar på nya källor för barns berättelser i skolan.

”I Lund finns en relativt ny stadsdel — Norra Fäladen. För tjugo år sedan gick kor och betade på de öppna fäladerna.

Omkring 1965 började området bebyggas, i första hand med svenskar, men snart bosatte sig även många invandrare på Norra Fäladen, som så småningom blivit Lunds mest mångkulturella stadsdel.

Den största invandrargruppen består av spansktalande latinamerikaner. Det är människor från Chile, Argentina, Bolivia, Uruguay och Nicaragua, som flytt till Sverige från en omöjlig tillvaro i sitt hemland. Här finns även människor från Iran som talar persiska. Många har kommit från Polen. Från Jugoslavien, Ungern och Tjeckoslovakien har bl a kommit zigeniska familjer som talar romanes. Islänningarna utgör en stor grupp. Många av dem studerar här några år och reser sedan tillbaka till Island.

I följande språk ges undervisning i skolorna på Norra Fäladen:

amarinja, arabiska, danska, engelska
finska, franska, grekiska, hebreiska,
isländska, kinesiska, kroat-serbiska,
makedonska, nederländska,
persiska, polska, portugisiska,
romanes, serbo-kroatiska,
spanska, tjeckiska, turkiska, tyska
ungerska

I vissa delar av Norra Fäladen består befolkningen upp till 40 % av invandrare.

Två klasser i årskurs 3 har arbetat med ett lokalt utvecklingsarbete.

— Vi ville arbeta med något positivt tillsammans med eleverna, låta dem använda sina egna resurser. Arbetet skulle handla om några av de olika kulturer som finns inom området. Allt arbete skulle starta i de två klasserna, skulle utgå från elevernas kunskaper.

Klasserna var mycket olika till sin sammansättning. Bidragen till utvecklingsarbetet blev därför av olika karaktär. I den ena klassen fanns förutom svenska barn även barn med anknytning till andra kulturer; bulgarisk, polsk, zigenssk, iransk, boliviansk, italiensk. Flera av barnen talade sitt utländska modersmål hemma, några använde den ena förälderns modersmål när de pratade med sina föräldrar.

För att komma igång med arbetet bestämde vi att barnen skulle arbeta med "Hur vi firar jul och nyår". Sedan föreslog eleverna själva följande ämnen: Mat, Tro, Hur dom tyckte där och hur dom tycker här, Lekar, Sagor, Vem gör vad hemma?, Hus, Pengar, Kläder, Födelsedagar, Fester, Språk.

De flesta av de här förslagen har vi arbetat med.

Syftet har varit att låta barn berätta, att ta dem på allvar. Deras liv betyder något. Klassen har fått göra något som är i minoritetsgruppens intresse.

Arbets sätt: Eleverna ordnade sig i grupper, i varje grupp några svenska elever och en eller två med utländsk anknytning, som fungerade som ledare, berättade och dikterade för de andra. Tillsammans har

de målat och skrivit. Eleverna har fått användning för sin speciella bakgrund, sina speciella erfarenheter.

Vi märkte ganska snart hur arbetet i grupperna påverkade barnen. Alla tyckte att det var roligt men invandrarbarnen som ju satt inne med speciell information fick en starkare identitet och självkänsla.

Två viktiga faktorer betonas av lärarna:

- Språkutvecklingen** gynnas genom att språket används i ett meningsfullt sammanhang.
- Självkänslan** stärks genom att det egna landet uppmärksammas.

Några rubriker ur boken:

- Polen på julen
- Om zigenska julen och nyåret
- Katolicism
- Om italiensk pasta
- Nyår i vår familj i Iran
- Slakten kommer

-----”
(Efter Karin Andersson m fl: Närsamhället — fjärrsamhället av klass 3 c och d, Norra Fäladen, Lund 1983.)

Att berätta sagor för yngre

Elever berättar sagor för yngre elever eller för barn i förskolan. De kan börja med att skriva egna sagor med tanke på att andra ska fångas av dem. De yngre kan svara med att måla bilder som visar vad de tyckt vara intressant, roligt eller hemskt.

Man kan lära sig att berätta

”I min hemby fanns 20-talet gårdar och på vår lediga tid satt vi i köken hos varandra och berättade. Vi kunde bli sittande halva söndagen och oavbrutet berättades det om bygden, om förfäderna som alltid var stora och starka, om människor från trakten som gjort märkliga saker men även bibliska berättelser. Här finns ett material som håller mycket länge. Det var en livlig muntlig tradition, men vi läste även mycket, såväl Bibeln som annan skönlitteratur. Det var fantastiskt.

Jag blev oerhört fascinerad av alla dessa berättelser och bad ständigt att få höra dem igen. När jag inte förstod ett sammanhang var jag tvungen att fråga och berättaren var oftast så generös att han eller hon gav mig ett svar även om de inte visste om det var det rätta. Så växte historierna och traditionen berikades. Det är intressant att se hur trovärdigheten uppstår när en människa berättar. I min barndom fanns det gubbar som vi trodde blint på oavsett vilken skröna de berättade

och andra kunde berätta de mest banala och självklara historier och vi betvivlade varje ord.”

(Ur samtal med författaren Torgny Lindgren, Ord och Bild 1984:3.)

Få svenska barn möter lika levande berättartraditioner som Torgny Lindgren. Men i många skolor har man under de senaste åren börjat söka efter sitt eget samhälles historia. I det arbetet har eleverna ofta mött gamla människor med stor berättartalang. Ett exempel från Båtskärsnäs:

”När de här barnen gick i lågstadiet läste vi om hembygden i gamla skrifter. Hur Båtskärsnäs grundades och hur det såg ut på 1700-talet finns ju redan nerskrivet. Men jag ville att vi på skolan skulle skriva ner Båtskärsnäs senare historia. Det finns ju fortfarande människor kvar som kan berätta om egna minnen av sågverksepoken i Båtskärsnäs under 1900-talet.

Arbetet spände över ett stort område av bygdens historia under 1900-talet. Eleverna samlade fotografier och gamla föremål. De intervjuade äldre och tog reda på vad som fanns skrivet om Båtskärsnäs. Elevernas arbete växte ut till en bred historia över hur människor bodde, arbetade och roade sig i början av 1900-talet. Den kompletterades med tankar och idéer som rörde nuet och framtiden. Hela arbetet presenterades för ortsborna i ett häfte om bygdens historia, en utställning och en byfest.

Det roliga var att utställningen, häftet och byfesten var så uppskattade, speciellt av de äldre. Vi kände nästan att vi var en social inrättning. När vi visade alla gamla fotografier som vi samlat in och fotograferat av, satt folk och berättade och diskuterade om vad som fanns på bilderna. Genom det fick vi reda på massor med nya saker som vi inte visste tidigare.

Både barnen och de äldre har fått en annan inställning till varandra efter det här arbetet. Barnen har förstått att de gamla kan mycket och har mycket att ge. De äldre förstår att barnen kan göra många saker som kan vara till glädje för de äldre.” Se vidare s 93.

(Ur Norrbottens historia. Lärarhandledning. Utbildningsradion i Norrbotten. Skrivarförlaget/Norrbottens bildningsförbund, Luleå, 1984.)

Läraren som förebild

Att berätta sagor och historier hör inte bara lågstadiet till. På alla stadier uppstår arbetssituationer då det är lämpligt att läraren berättar: om händelser och människor i historien, om djur och natur, om författare, om människor i litteraturen. Att berätta kräver förberedelse och övning. Det gäller att med röst och mimik, med hela sin personlighet, ge liv åt berättelsen — även om vi här i landet är åtskilligt mer tillbakadragna än läraren i en by i Afrika:

”The teacher is telling a story, but not in the way I, an Englishman, would tell it. She is dancing it, singing it, acting it. She tells it with her face, her voice, her whole body. The class is completely caught up in the action: toes and shoulders wriggling in sympathy. There is a song involved: the whole class joins in without invitation.”

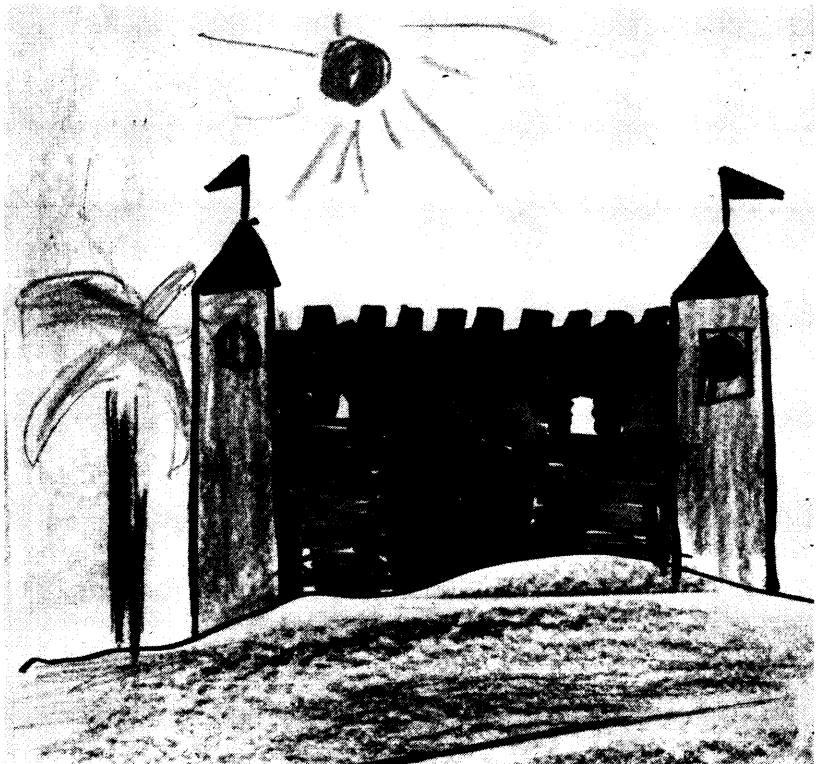
(Ur Rosen, *Stories and Meanings*. NATE Papers in Education, England 1984.)

Sagor och historier är olika i olika kulturer. Berättarstilen är också olika. Hemspråksläraren kan ofta ge eleverna i en skola en första kontakt med sagor och myter från främmande länder — genom att berätta dem. De kan också berätta om samtidshistorien i de länder de kommer ifrån.

Andra förebilder är sagoberättarna i TV och radio.

Toksagor

Eleverna i en mellanstadieklass vågade inte utnyttja sitt röstomfång eller sitt kroppsspråk. Deras berättelser blev tama och ointressanta, även om innehållet var levande. De började då skriva korta toksagor, där de excellerade i absurda påhitt och skämt. De läste sagorna i kör och enskilt med starka överdrifter och känsloutspel. Pröva på att läsa toksagan om häxan Gnubbel Bubbel.



Den förtrollade sagan

”Det var en gång en häxa som bodde i en höstack. Häxan hette Gnubbel Bubbel. En solig dag kom bonden Karlsson och skulle ta upp höet. Han stack högaffeln i ändan på Gnubbel Bubbel. Hon skrek iiiihihihihihihi så ladan rasade och bonden blev rasande. Då rabblade häxan sin trollformel; KNAPELI-KNAPELI-KNUS. Jag förvandlar dig till en mus.

Det skulle hon inte ha gjort, för så lät det KNAPELI-KNAPELI-KNUS igen.

Det var musen som bet häxan i rumpsvansen. Häxan VRÅLADE så högt så en yxa föll ner från väggen, rakt på näsan, så den gick av. Hon tog ett halmstrå och band fast näsan igen. Så snart näsan satt på plats igen, så löstes bondens förvandling och Gnubbel Bubbel förvandlades till en prinsessa.

Bonden Karlsson blev en kung och den gamla, gamla ladan blev ett spegelslott med diamantfönster och golv av rubiner. Så levde de lyckliga i alla sina dagar.”

Arbetet med toksagorna fungerade som en ”röstbefrielseverkstad” för eleverna. De fick ett större register och vågade berätta med en inlevelse som ryckte lyssnarna med sig.

Andra sätt att nå ett brett röstomfång och ett tydligt kroppspråk kan man pröva i drama i flera ämnen och i undervisningen i musik och idrott. Klapp- och klangleksaker är ofta lätta att delta i även för de blyga barnen.

Låt eleverna utforska vilka rim och ramsor, som används på rasterna. Pröva att leka till, sjunga, läsa i kör m m. Vilka rim och ramsor kan de lära sig av farmor och farfar, mormor och morfar eller av andra gamla människor?

Knyt an till rim, ramsor, sånger och dikter ur böcker. Låt sedan barnen själva gemensamt göra egna rim, ramsor och dikter. Skriv dem med barnens hjälp på blädderblocket, kopiera och låt barnen läsa vad de gemensamt arbetat fram — och hela tiden pröva ut hur de kan variera röstomfång och kroppsspråk.

Bilden som en väg till berättandet

I en stor lågstadielklass med svenska och latinamerikanska barn arbetade man mycket med bilder. Barnen målade sagor, egna upplevelser och iakttagelser på stora spännpapper. Under arbetet blev händelser och minnen tydliga och levande för dem. Målningarna sattes upp på väggen. Sedan berättade eleverna vad de målat och skrev ner sina berättelser på svenska eller spanska. Bilderna var deras gemensamma språk.

Samtalsklimatet stimulerar berättande

Ska det vara tyst i klassen? Så här svarar en lågstadielärare:

”Det vanliga i min klass är ett trevligt småsori, som betyder att barnen arbetar och trivs. Det är inte störande.

— Barnen gör ju sina egna planeringar och håller på med olika saker. Jag lär dem att hjälpa varandra. Då kan det ju inte vara tyst. Men det får inte bli anarki heller. Redan från första dagen måste man fostra till att hålla en ljudnivå, där man tar hänsyn till andras arbetsro. Det går.

— När vi sitter i ring och berättar för varandra, Då ska man vara tyst och lyssna. Liksom när man lär sig en sång eller tar mot annan information. Det kräver jag och det lär barnen sig.

Jag märker att när vuxna — t ex föräldrar — kommer på besök, blir jag mer ’Fröken’ och hyssjar på klassen. I botten finns en rädsla för föräldrarnas jämförelser med när de själva gick i skolan och deras bild av skolan — ’en bra lärare har tyst i klassen’.”

När eleverna kan ta egna initiativ till samtal, får läraren större möjligheter att hjälpa enskilda elever.

Katrina berättar:

”Jag vände dom i ettan, att när jag är upptagen av någon i klassen, får dom söka hjälp av varandra. Du förstår väl att jag blir glad, när Ulrika som sitter med sin händelsebok säger ’Vem kan komma och skriva åt mej?’ och Kim stiger upp utan vidare och går till henne. Sen skriver han det finaste han kan efter hennes diktering och hon skriver ovanpå hans bokstäver. De andra låter sig inte störas. De arbetar efter sin planering.”

Dockteater gör blyga barn modiga

En lärare berättar:

”Klassen har varit och sett dockteater. Vi samtalar om upplevelsen, dockorna och dialogen som fördes mellan dockor och publik. Vi skriver och målar om händelsen. Sedan gör vi egna dockor av gamla strumpor, vantar, flirtkulor m m.

När dockorna är klara vill barnen spela. Jag delar upp klassen i grupper och ger dem var sin situation att gestalta, t ex ensam hemma, rädd i skogen, en olycka, besök i skolan, hemma hos Anna. Vi använder ett gammalt lakan, som vi klipper hål i och spänner för en dörröppning.

Så börjar barnen spela upp för varandra vad de arbetat fram. Dockorna för ständigt en dialog med publiken, som är närmast stormförtjust. Tystnad, skratt, repliker avlöser varann. Alla barn deltar så totalt som de sällan gör annars.

De tysta och fåordiga barnen dras in i en gruppgemenskap och

språkgemenskap, där de vågar använda sina ord och får en chans att utvecklas. Ofta bedöms de som obegåvade, eftersom de språkligt är i underläge. Vi tycker synd om dem, låter dem utvecklas i vad vi uppfattar som deras egen takt vilket gör att vi kanske inte kräver tillräckligt. Det kan vara en smärtsam process att tvingas lämna sin tystnad, som ger en skenbar trygghet. De tysta barnen vill ofta inte delta, de vill isolera sig och vara i fred. Dockteatern ger dem tillfälle att tala genom en docka och det kan vara en möjlighet att bryta deras tystnad. När man börjar spela dockteater i en klass, vill barnen fortsätta. Man kan samtala om vad de upplever som bra och mindre bra och på det sättet hela tiden utveckla förmågan att gestalta.

I dockteaterspelet får barnen konkret stöd för sitt påhittande i dockornas gestalter och rörelser. I leken blir det lätt att gestalta vad de funderat på, tankar och minnen. Samspelet med publiken kräver ofta snabba svar på absurda inpass. Det kan bli påfrestande. Ibland tar publiken kål på spelarnas iver. Läraren måste hela tiden vara lyhörd för växlingar i stämningläget, beredd att gripa in som en i spelet för att avvärja mobbningstendenser.

Skapelsemyter i lera, tal, drama och skrift

De flesta barn tycker om att lyssna på sagor, dramatisera, måla till dem, göra sagoskåp, hitta på sagor själva etc. Det gäller barn på samtliga stadier. I en årskurs 8 hade man vid en skola ett "sagoprojekt", som sträckte sig över nästan en hel termin. I olika grupper läste man sagor, skrev sagor, intervjuade om sagoläsning och sagoupplevelser på ålderdomshem, på bibliotek, på daghem.

Arbetet väckte så stort intresse att man följande år tog upp idén med sagor i två klasser i årskurs 7, där svensklärarna hade nära samarbete. För att få en tidsmässigt mer sammanhängande arbetssituation gick lärarna i samhällsorientering, svenska och FA (= Fria aktiviteter) ihop om ett sagoarbete. FA-ledarna undervisade normalt i keramik och hantverk och ledde eleverna under den period då de arbetade med lera. Under de mest tidskrävande perioderna kunde man nu få tre timmar i följd för arbetet.

Man startade med att i de samhällsorienterande ämnena läsa skapelsemyter från olika delar av världen. I svenskan gjordes samtidigt förarbeten inför ett område "Myter, fabler och sagor". Lärarna tog genom en enkät reda på elevernas erfarenheter och inställning till sagor. De allra flesta var positiva och ville gärna arbeta med temat. Eleverna ställde många frågor som de ville söka svar på: Hur gamla är sagorna? Hur uppstod sagorna? Varför berättade man sagor? etc.

Eleverna och lärarna kom överens om följande arbetsgång för temats första del om skapelseberättelser:

a) Klasserna delas in i grupper, som gestaltar var sin saga i lera. Var

och en i gruppen måste göra en figur, ett naturföremål eller en sak. Under tiden berättar man sagan, där figurer eller föremål ingår. Alla måste vara med och berätta.

b) Eleverna övar in berättelsen tills de kan den ordentligt. De får inte skriva. De berättar med bandspelaren på. Allas röster ska finnas med på bandet.

c) Eleverna målar sina figurer.

d) De dramatiserar sagan. Alla ska delta.

e) De skriver ner sagan. Var och en måste skriva den.

f) De skriver rent och samlar ihop klassens sagor till en bok, en sagosamling.

g) De redovisar för varandra i de båda klasserna; läser, dramatiserar och visar sina lerarbeten.

Eleverna tyckte mycket om att arbeta med lera och gjorde sina figurer med liv och lust. Berättelserna växte fram medan de modellerade.

Grupperna hade satts samman av lärarna som försökt göra heterogena grupper med starka och svaga berättare. Under arbetet gick ledarna runt i grupperna, lyssnade och hjälpte eleverna att ta sina idéer och fantasier på allvar. De såg också till att de svaga berättarna fick komma med sitt.

När eleverna skulle berätta sagan med bandspelaren på, ville många skriva ner vad de skulle säga. Kravet var emellertid att berätta utan nedskrivna stödord eller sammanhängande meningar. De skulle lära sig förstå hur stora kraven var på gamla tiders människor att minnas och berätta. En del av eleverna hade svårt att komma ihåg sin del i berättelserna men fick hjälp av andra i gruppen, och snart flöt sagan säkert och tveklöst.

Eleverna skrev ner sina berättelser och jämförde dem med de muntliga. De upptäckte skillnader mellan muntligt och skriftligt berättande. Det förra mer spontant och yvigt, det senare mer logiskt och stramt.

Efter dramatisering och renskrivning följde en period av fakta-inläring, där eleverna studerade språkets utveckling; muntligt berättande, bildberättelser, skriftspråk. De jämförde också sina egna myter med de klassiska och fann där många gemensamma drag och gemensamma tankar och fantasier om hur världen och människorna uppstått.

De lärde sig också att känna igen de olika knepen för att minnas — upprepningar, tretal, allitterationer etc. Så småningom var man redo för nästa etapp, som handlade om fabler och därefter fortsatte man med sagor.”

(Melander, Sagor i skolan — modenyck eller självklar del i ett kunskapsinriktat arbete i svenska. KUS-projektet. Göteborgs universitet, 1982.)

Gemenskap — identitet — utveckling

”Varje dag berättar jag något för barnen. Ofta är det sagor, myter eller andra berättelser. Under de tre terminer jag haft barnen i den här klassen har jag bland mycket annat berättat nordiska och antika gudasagor för dem eller berättelser ur Gamla testamentet. Ibland bara berättar jag; ofta diskuterar vi berättelsen tillsammans efteråt, ibland bearbetar vi den också på andra sätt, bland annat språkligt.

De historier jag berättat för dem och som vi pratat om eller arbetat med har de kvar i minnet och återkommer ofta till. Minns du de där pojarna i Indonesien som du berättade om när vi började i ettan?, säger de till exempel när vi diskuterar någonting. Berättelserna blir elevernas gemensamma egendom, ett förråd av referenser och material som går att återvända till och använda i alla möjliga sammanhang.”

(Ur Sagor och myter i den första läs- och skrivinläringen av C Fast och M Palme i Dahl, red, Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter. SÖ och Liber Utbildningsförlaget, 1982.)

I den här lågstadietklassen går berättelserna, lärarens och elevernas, som en röd tråd genom arbetet. Läraren talar om barnens fantasi och vilja att upptäcka och förstå sig på världen omkring dem som en kraft i undervisningen. Fantasin och viljan att upptäcka och förstå får ständigt näring av de sagor, myter och berättelser som blir deras gemensamma egendom, som de lyssnar till, återberättar, målar, dramatiserar och samtalar om.

I arbetet växer gemenskapen därigenom att eleverna delar och tar del av varandras upplevelser av ett gemensamt innehåll. Samhörigheten kan stärkas när de utbyter tankar om vad de varit med om. De lär sig att de är lika och olika och de lär känna sig själva.

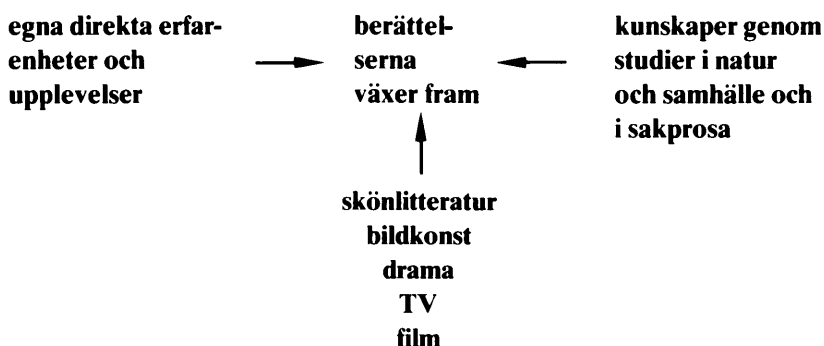
När eleverna berättar får de betydelse i gruppen: ens värde och ens tilltro till de egna erfarenheterna byggs upp tillsammans med andra. Det är alltså som Bengt Nerman säger i inledningen till detta kapitel: ”Det är ofta först när man berättar för andra om sina erfarenheter och tankar som man blir medveten om dem, som man fortlöpande bygger upp sin identitet.

Utvecklingsgången: Långt före skolåldern börjar barn berätta, men då ofta bara i korta svar på äldres frågor. Men därifrån till att på egen hand kunna skapa en sammanhängande text är steget långt. Oberoende av själva talsituationen måste berättaren kunna föreställa sig händelser, handlingar och personer som inte är ”här och nu”. ”Det var en gång, långt borta, i går, för hundra år sedan, hos morfar. Fantasin, påhittandet, hjälper dem att föreställa sig situationer som inte är ”här och nu”, att överskrida tidens och rummets gränser. Nyckelorden i resonemanget om utvecklingsgången är just förmågan att föreställa sig. Den förmågan stimuleras och utvecklas om man

lägger vikt vid att eleverna får tid att undersöka och fundera över hur saker och ting hänger ihop, om de utmanas att leva sig in i andras liv och förhållanden. Då ökar deras förmåga att skapa bilder inne i huvudet och därmed deras förmåga att berätta, att skapa textvärldar genom att berätta.

Konkret stöd i form av bilder, dockspelsfigurer eller andra föremål hjälper många både yngre och äldre elever att berätta medryckande och hålla samman handlingen. Men de måste också ständigt få ett tillflöde av nya erfarenheter och kunskaper som stoff för sina berättelser.

Tre källor att ösa ur:



Samspelet med åhörarna

Många elever kan inte berätta obesvärat om åhörargruppen är större än ett par stycken. De har också svårt att berätta för en grupp främmande åhörare. Som lärare måste man respektera deras behov av trygga berättarsituationer men ändå gradvis låta dem få vänja sig vid större åhörargrupper som de inte känner så väl. Enstaka elever har så svår talängslan, att de måste få särskilt stöd. Se s 156. För de flesta gäller det att hitta de berättarsituationer i arbetet (oavsett ämne) som ger dem möjlighet att bygga upp både kunnande och vana att berätta för andra.

I samarbetet mellan klassen och arbetsenheten, under föräldramöten och i andra kontakter mellan skolan och människorna utanför den hittar man många situationer där eleverna kan överta uppgifter som vuxna annars står för: hälsa välkomna, instruera lekar i smågrupper, berätta om pågående arbete etc.

Lärarna kan hjälpa eleverna att förbereda sig. Det gäller både att välja innehåll som passar in i det arbete man håller på med och som är intressant för åhörarna och att hjälpa eleverna att förbereda sig. Många

behöver provberätta för läraren eller en mindre grupp innan de står inför klassen, föräldrarna, barnen i förskolan. Andra kan använda bandspelaren i sina förberedelser. Se vidare s 41–43.



Foto: Anders Nilsson

Lyssnar åhörarna?

Ingen berättare kan göra sig själv eller sin historia rättvisa om åhörarna möter honom med spydiga kommentarer, hånfulla skratt och tillrop eller en förströdd uppmärksamhet. Den som är mobbad av sina kamrater utvecklar inte sin berättarförmåga. Konflikter och motsättningar i klassen måste bearbetas för att berättandet ska få en chans att utvecklas.

Men det gäller också att eleverna vänjer sig vid att möta berättaren med koncentrerad uppmärksamhet. Läraren kan föregå med gott exempel genom att själv lyssna uppmärksamt, vara lyhörd inför skiftningar i stämningen och försöka fånga upp elevernas reaktioner i samtal.

Oron som många lärare märker i arbetet är sällan bara en fråga om bristande skolvana eller tecken på dålig disciplin. Den har många gånger sina orsaker i förhållanden utanför skolan, både personliga och samhällseliga.

En orsak kan vara den ständigt höga ljudnivån.

Den okända tystnaden är rubriken på ett avsnitt i en artikel om musik i Lågstadiebarnen och deras värld. (SÖ och Liber Utbildnings-

förlaget 1984.) Författaren, Kurt Lindgren, beskriver den påträngande ljudmängden i barns och tonåringars vardagsmiljö. Han fruktar att det ständiga bullret kan komma att skada vår lyhörddhet för ljudens valörer, betydelser och mening. Det finns ett klart samband mellan bullerterroren och oron i klassrummen, säger han och fortsätter:

”Vi har glömt att lyssna. Och vi står inte ut med tystnaden . . . Den hotfulla spänning som tystnad kan skapa har blivit en källa till oro och stress, en till synes meningslös och ångestframkallande väntetid, en död tid, i stället för en levande tid.”

Om det är så att elevernas stress delvis beror på en bullerterror som drabbar både vuxna och barn, då är det inte främst disciplinära medel som vi ska söka för att få bukt med oron. Vi måste söka efter möjligheter att återerövra tystnaden, att lära konsten att lyssna. Alla lärare vet att koncentrationen och stillheten plötsligt kan bli djup i en annars orolig och okoncentrerad klass när eleverna

- är mitt uppe i ett skapande arbete med bild eller drama,
- är inne i en intensiv diskussion om ett ämne som är viktigt för dem,
- försöker lösa ett problem som angår dem,
- lyssnar till en saga, en novell eller en dikt som fångar deras fantasi,
- ser en film som engagerar dem,
- lyssnar till musik.

Med stöd av sådana här erfarenheter kan man peka på två huvudvägar till ökad koncentration och ökad förmåga att lyssna med inlevelse:

- skapande arbete kring ett innehåll som är väsentligt,
- inslag av konst, musik, drama, litteratur,
- tid för eftertanke och fördjupning — tid att utveckla förmågan att föreställa sig, att sökande treva sig fram till visshet.

Det gäller alltså att förändra skolans inre arbete för att förebygga en stress som stör och hindrar utvecklingen. Men det gäller också att lära elever avspänning och avslappning och ge dem möjligheter att öva avslappning. Se vidare s 152.

Några praktiska förslag:

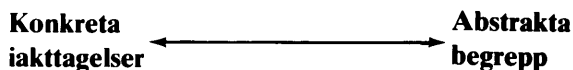
- Ha omsorg om miljön: placering, vädring, temperatur, möblering etc.
- Se till att meddelanden i skolans lokalradio inte avbryter arbetet för ofta.
- Diskutera arbetsmiljön med eleverna, pröva att förändra och utvärdera förändringarna.

Planerade och förberedda redovisningar

När elevernas berättelser blir reguljära inslag i studier av omvärlden, ställs eleverna efter hand inför nya krav. Deras rapporter från studier av texter, bilder och filmer eller från besök på arbetsplatser, naturstudier etc ska bidra till att åhörarna får tillskott till sina kunskaper på bestämda områden. Vad är utmärkande för situationen?

- en ganska stor åhörargrupp
- ett bestämt syfte
- ett bestämt kunskapsområde
- krav på kunskaper som klassen kan använda i fortsatt arbete.

Berättaren måste sträva efter att redovisa sina iakttagelser så åskådligt som möjligt och dra slutsatser om vad iakttagelserna innebär. På lägre stadier kan man inte vänta sig att eleverna kan mer än redovisa egna konkreta iakttagelser. Med lärarens hjälp får klassen sedan söka sig fram till generella kunskaper som uttrycks i abstrakta begrepp.



Besök på föräldrars arbetsplatser

En arbetsenhet på mellanstadiet — 70 elever — besökte i smågrupper 15 olika arbetsplatser. De skulle följa arbetsprocessen men också undersöka arbetsmiljön. Förekom där buller, damm, drag? Utsattes de anställda för stress, obekväma arbetstider, påfrestande kroppsställningar osv?

Om arbetsmiljön berättade eleverna t ex:

- På sågen var det dammigt och mycket buller. Man ska använda hörselskydd, men alla gjorde inte det. Det är också lätt att råka ut för en olycka. En av jobbarna hade sågat av halva långfingret.
- Det är påfrestande för armar och axlar att vara elektriker. Man måste ofta jobba med armarna över huvudet. Sen finns det inte heller någon köldgräns för elektriker som det finns för t ex byggjobbare. En elektriker kan få arbeta utomhus i 30 graders kyla.

Att arbetsmiljöer kan vara så olika hade eleverna inte reflekterat över tidigare. På frågan "Skulle du själv kunna tänka dig att arbeta där?" svarade de ofta "Ja" även om arbetsmiljön var dålig. De hade funnit själva arbetet intressant.

Diskussionsuppgifterna var utformade så att arbetet efter redovisningarna skulle leda till att eleverna upptäckte generella drag i de arbetsmiljöer de studerat.

Efter redovisningarna diskuterade eleverna i smågrupper följande frågor:

- Hur skulle man kunna förbättra miljön på de här arbetsplatserna?
- Hur kan man kompensera dem som måste utföra tråkiga och hälsofarliga jobb?

Grupperna var sammansatta så att det fanns en "expert" från varje arbetsplats i alla grupper.

Gruppredevisningarna innehöll presentationer av många uppfinningar — ibland med åtföljande ritningar — och förslag till förkortade arbetstider och revolutionerande lönesättningar.

Under hela arbetet med arbetsplatsbesöken var eleverna mycket engagerade. Detta gjorde att de berättade åskådligt och ledigt och glömde bort att vara blyga. De vågade också försvara sina åsikter vid den avslutande diskussionen. En av orsakerna till detta var säkerligen att de visste vad de pratade om. De hade direkta erfarenheter att redovisa. Detta hängde i sin tur ihop med att studiebesöken hade gjorts i små grupper och var väl förberedda av lärare och föräldrar. Eleverna fick starka personliga upplevelser av arbetsplatsbesöken och kände sig motiverade att berätta för dem som inte var där.

Man kan lära sig att redovisa

För många elever är den formella redovisningssituationen och den stora åhörargruppen avskräckande. De har svårt att välja ut information som är relevant för åhörarna och blir ofta ytterst fåordiga. Ett högstadieexempel:

"Under prao-tiden hade eleverna i uppgift att föra dagbok för att sedan kunna redovisa iakttagelser och erfarenheter från arbetslivet för klassen. Redovisningarna skulle handla om arbetstider, arbetsmoment, arbetsmiljö och andra arbetsförhållanden.

Benny hade inte fört dagbok och sa att han inte hade något att berätta. Läraren och kamraterna ställde då frågor till honom och i den av läraren styrda dialogen fick pojken fram en torftig och oengagerad beskrivning av den affär han arbetat i.

När man efter en stund övergått till annan verksamhet i klassrummet, hörde läraren att Benny berättade något för omkringsittande kamrater, som lyssnade intresserat och roat. Pojken beskrev hur en ostpaketeringsapparat fungerade och ritade samtidigt på ett papper. Fler och fler elever vände sig om och lyssnade till pojken, som satt



Foto: Gunilla Öhman

längst ner i salen. Hans redogörelse stöddes av kamraternas inlägg och blev levande, åskådlig och detaljerad. Detta var ett "samtal mellan likar", en "symmetrisk dialog".

Läraren frågade varför han inte berättat detta när han stod inför klassen. "Äsch", svarade han, "det är väl inget att berätta." Läraren bad honom då att göra samma redogörelse inför klassen nästa gång. Alla hade inte hört hur maskinen fungerade. Han kunde rita på tavlan, tala lite högre och ordna materialet lite bättre, så att alla förstod.

Benny fullföljde arbetet, men anförandet blev mer spännande, mindre detaljerat och inte så levande som hans spontana berättelse tidigare. Lyssnarna fick dock en god uppfattning om hans praoplats."

Efter sitt första misslyckande hade han alltså via en dialog styrd av läraren, en asymmetrisk dialog, och spontan övning i en trygg grupp till sist gjort en jämförelsevis bra rapport inför klassen. En fråga: Hade det varit bättre för Benny och hans kamrater om han inte tvingats göra om sin redovisning utan fått en ny uppgift att redovisa senare?

Benny blev inte så knäckt av sin misslyckade redovisning att han gav upp. Men det finns elever som inte hämtar sig lika lätt som Benny, som inte orkar försöka igen. Därför måste eleverna ha stöd när de förbereder sina redovisningar för studiebesök. De måste **lära** sig att redovisa. Förberedelserna börjar i en plan för studiebesöket. Några steg i lärarens undervisning tas upp här. De beskrivs utförligt för att det ska framgå vilken hjälp de innebär särskilt för elever som har svårt att klara sina arbetsuppgifter i skolan.

En lärare i arbetslaget **avsätter tid** för att med en grupp elever — helst högst fyra — förbereda, genomföra och efterarbeta ett studiebesök. Ett studiebesök på en arbetsplats där man kan följa flera steg i en arbetsprocess har visat sig lättast att bearbeta för eleverna. Det kan vara en tillverkning eller annat arbete som sker i flera moment.

Förarbetet består i att läraren samtalar med eleverna om deras förväntningar inför studiebesöket. De får tala om och diskutera vilka föreställningar de gör sig om miljön och arbetet. Eleverna talar om vad de redan vet och tillsammans formulerar elever och lärare frågor kring vad de bör ta reda på och resonerar om vilka bilder de kan ta för att belysa vad som sker på arbetsplatsen. Tillsammans klargör man alltså syftet med studiebesöket. Eleverna gör sig beredda att berätta om sina planer på klassrådet. Tid, samlingsplats, färdstätt och hjälpmedel för dokumentationen bestäms. Ansvaret fördelas inom gruppen. — Åsa tittar speciellt på . . . , Niklas intervjuar . . .

Studiebesöket

Bilder (diabilder) från ett studiebesök är till god hjälp i det språkliga arbetet efteråt. Därför har gruppen kamera med sig och eleverna får lära sig en viss metod att dokumentera: Visa var du befinner dig! Gå från helhet till detaljer!

Tänk på att ta bilder av sådant som inte är så lätt att förklara i ord!

.

Bearbetning: När bilderna är färdiga börjar nästa fas i arbetet. Bilderna ska granskas. Man vrakar och väljer.

När bilderna är valda börjar ett mödosamt arbete med att bestämma hur bilderna ska kompletteras med text.

— Vad säger den här bilden?

— Vad kan åskådaren själv läsa ut av bilden och vad behöver tilläggas med ord? Hur ska texten formuleras?

— Vilka ord/begrepp bör eleverna i publiken anteckna i sina arbetsböcker?

— Vem säger vad till bilden?

Allt sker under samtal tillsammans med läraren och i syfte att resten av klassen, som inte har varit på arbetsplatsen, ska kunna lära sig något om den.

Till en början gör vi anteckningar tillsammans. Senare ska den som ansvarar för en bild med egna ord berätta till bilden. Det är bilden som ska användas — inte det på papperet skrivna. Det här är ett viktigt konstruktivt skede. Nu kan läraren gå in och hjälpa eleverna att se samband (orsak — verkan) och dra slutsatser samt att diskutera värderingar. Det är slitsamt att få eleverna att forma mening för mening,

men det är viktigt. Så småningom sammanställs bilder och berättelser till ett förslag till redovisning.

□ **Provredovisning:** Gruppen får i förväg anmäla sig för provredovisning och för redovisning för hela klassen. På prov redovisar gruppen för läraren och ett par elever, som inte varit på platsen för studiebesöket. I det här skedet brukar eleverna vara mottagliga för råd och hjälp. Kravet är tydlighet: publiken ska kunna se och höra vad man visar och berättar. Vi kontrollerar stavning på stordior och blädderblock och att alla i gruppen vet vad de nya orden/begreppen betyder. Genom upprepade samtal skaffar sig läraren visshet om att eleverna har insikt i vad de berättar. Det tar ofta tid. Ibland måste man snäva in uppgiften — men man får som lärare inte ge sig förrän eleverna begriper det de ska redovisa. Råd till gruppen: — Det ni inte har förstått ska ni inte säga — eller också kan ni tala om för publiken att ni inte förstått och be om hjälp.

Provredovisningar kan tas om flera gånger tills gruppen och läraren är överens om att man är väl förberedd. Ingen ska utsättas för nesan att göra ett dåligt framträdande inför kamraterna. Elever med svårigheter i skolan är de som bäst behöver få uppleva att de kan göra bra och meningsfulla arbeten som betyder något för klassen. Se vidare under rubriken Fotogenlampor till Nicaragua.

□ **Redovisning:** Själva redovisningen förbereds, t ex på klassrådet. Där kan man skapa förväntan och koncentration både hos redovisningsgruppen och mottagarna.

Kolla hjälpmedlen i förväg: bilder, stordior, anteckningar. Peppa upp eleverna.

□ **Utvärdering:** Om två parallellklasser arbetar tillsammans, ska gruppen helst upprepa redovisningen i den andra klassen. Det finns därför skäl att fråga publiken:

— Vad var bra?

— Något som var otydligt, något som bör förklaras bättre?

— Vilka råd kan vi ge gruppen inför nästa redovisning i parallellklassen?

Redovisningen avslutas med en applåd. Lärarna tackar eleverna i redovisningsgruppen. De brukar också ringa upp föräldrar och tala om att arbetet är slutfört.

Om elever som har inlärningssvårigheter ska kunna lyckas med ett större arbete, krävs mycket tid, tid till samtal, tid till att skriva, tid till att förbereda redovisning etc. Den tiden måste lärare och elever skaffa sig genom att med stöd av läroplanen radikalt skära ner på stoffet och satsa på fördjupning och kvalitet i studierna i stället för på kvantitet.

Lärare kan också arbeta i lag över flera ämnen. Då kan de bättre disponera sin tid och bestämma hur de vill fördela sina lärarinsatser.

Det mesta i arbetet tillsammans med elever som har svårigheter handlar om samtal i en arbetsgång som är noggrannare planerad än annars. Lärarens metod är att steg för steg skapa en struktur i samtalen, så att de leder framåt. Lärarens insats varierar: ibland lyssnar han enbart, ibland provocerar han med frågor, ibland skriver han tillsammans med gruppen (i något som liknar dikteringsfasen i LTG-metoden). Svårigheten ligger ofta i att begränsa stoffet, att behandla en sak i taget och att ge eleverna tid att tänka. Läraren måste lära sig att lyssna och fånga upp vad som sägs i samtalen. Det slutliga målet — att kunskaperna ska förmedlas till andra vid en redovisning — är en motor i arbetet.

Själva redovisningen inleds med samling, koncentration och presentation. Eleverna i publiken ska aktiveras — det har vi förberett. Gruppen som redovisar ska helst ha formulerat några problem att ta ställning till. Om så behövs kompletterar läraren redovisningen genom att t ex sätta in studiebesöket i ett större sammanhang.

Här följer ett exempel på hur organisationen av studiebesöket bäddade för en naturlig redovisningssituation.

Fotogenlampor till Nicaragua

Ur dagboksanteckningar för klass 8:4 hösten 1983.

5 september

"I lärarfacket ligger ett meddelande om en utställning om Guatemala och Nicaragua, som visas i stadshusets foajé. Skolklasser är välkomna, heter det, men vi går sällan på utställningar eller studiebesök med en hel klass. I stället låter vi en grupp elever få ansvara för att se utställningar och efteråt redovisa för de andra i klassen. På det sättet får vi ett engagemang hos gruppen och en större språklig aktivitet, en reell sändare-mottagaresituation.

På klassrådet presenterar ordföranden inbjudan att se utställningen och mitt förslag att c fem elever går på utställningen samma dag kl 14.00. Gruppens uppgift är att ta del av utställningen, göra anteckningar och redovisa för hela klassen. Jag berättar lite om den aktuella situationen i Nicaragua.

Vilka anmäler sig? Det blir sex pojkar: Jonas, Jimmie, Henrik, Roger, Lennart och Ken.

7 september

Jag går själv för att se utställningen. Två kvinnor från Norrbotten har vistats i Mellanamerika en tid. De har gjort en enkel men tydlig

utställning på några skärmar. Dessutom finns några bruksföremål utställda. Lillemor Forsberg som ansvarar för utställningen berättar: — Vad trevliga pojkar du har i klassen! Dom skötte sig själva, var intresserade och antecknade. Just när pojkarna var här kom kommunstyrelsen för att se på utställningen. Många var förvånade över att högstadiel elever var så aktiva. Eleverna satt på golvet och skrev.

Jag berättar för pojkarna vad Lillemor sagt och vi bestämmer att vi ska bearbeta anteckningarna och provredovisa nästa vecka.

12 september kl 14.10

Det här arbetspasset är vi tre lärare på två klasser i arbetsenheten och vi har ordnat så att jag kan vara tillsammans med de sex pojkarna i 80 minuter för att arbeta med anteckningarna. Först ber jag alla hämta sina anteckningar. Henrik kan inte hitta sina. Eftersom han bor i närheten av skolan ber jag honom gå hem och hämta dem. Han kommer tillbaka utan anteckningar, men tror att han kan påminna sig det viktigaste.

Vi samlas kring ett arbetsbord i en tom skolsal och jag ber alla läsa upp ur sina anteckningar och fundera över frågan Vad bör komma först i redovisningen? Vi kommer fram till att det är lämpligt att Ken börjar eftersom han har antecknat mera övergripande fakta om förhållanden i hela Mellanamerika. Resten av turordningen bestämmer pojkarna snabbt i en logisk följd.

Behöver vi kartor? Ken, Lennart och Jonas åtar sig att göra enkla kartsquisser på stordior.

Jag klargör följande spelregler för den slutliga redovisningen:

Du ska på ditt eget språk berätta det viktiga från dina anteckningar. För att göra det lättare kan du stryka under vissa viktiga ord eller — ännu hellre — skriva dem på ett särskilt papper.

Jag föreslår att alla börjar med det arbetet. Själv sätter jag mig tillsammans med Jonas och Jimmie, eftersom jag tror att de kan ha svårast att klara uppgiften. Vi hjälps åt med att plocka viktiga ord ur anteckningarna.

— Nu kan du, Jonas, lägga dina anteckningar åt sidan så berättar du.

Jonas: — I Sverige har man samlat in pengar och skickat 50 000 fotogenlampor till Nicaragua.

(Jonas gör en paus och försöker gå vidare med något nytt.)

— Men du måste väl förklara varför det är viktigt med just fotogenlampor?

— För att dom — — är — — an—alfa — — — äsch, jag kan inte . . .

Jag ber de andra i gruppen hjälpa till med att förklara sambanden. Efter en stund kan Jonas förklara:

— I Nicaragua var många analfabeter före revolutionen. När dom

nu skulle lära sig läsa och skriva måste dom kunna se i mörkret på kvällarna. I många byar har dom inte elström. I Sverige samlade man in pengar och skickade 50 000 fotogenlampor till Nicaragua. På utställningen fanns det med en sån fotogenlampa.

På det sättet fortgår arbetet med förberedelserna för redovisningen. Det är slitsamt och tar tid. Flera i gruppen klarar sig bra på egen hand.

Arbetsmetoden kan beskrivas så här:

- Ta fram viktig information ur anteckningarna. Sovra!
- Ordna de viktiga orden i en logisk följd.
- Berätta med egna ord (med hjälp av de utvalda stödorden).
- Förklara samband; orsak — verkan.
- Försök att berätta så att det blir intressant för åhörarna.

Håll kontakt med publiken!

- Om du har bilder ska du **använda** bilderna.
- Vilka ord behöver du förklara? (Ord som publiken kan anteckna i sina skrivböcker.)
- Hela redovisningen ska kännetecknas av engagemang och tydlighet. Du kan något som andra kan lära sig av.

Det som motiverar eleverna är följande:

- Gruppen är ansvarig för sin uppgift. Ansvar för olika delmoment i redovisningen fördelas bland gruppens medlemmar.
- Det finns en publik i klassen, som inte "var där". Situationen sändare-budskap-mottagare är reell.

Elevgruppen får stöd och uppmuntran från en lärare. Lagarbete över ämnesgränserna gör det möjligt att fördela läraransvaret på olika projektgrupper. På det sättet kan alla elever i klass 8:4 prestera bra redovisningar. De kan lära ut något som de själva har skaffat sig insikter i."

Att gå i språklära

Rubriken har hämtats från språkforskaren Jan Anwards bok "Språkbruk och språkutveckling i skolan" (Liber 1983). Anward hävdar bestämt att "om undervisning bedrivs utan hänsyn till dess konsekvenser för elevernas språkkunnande, så tenderar den, traditionsenligt, att reproducera elevernas språkliga förkunskaper och därmed den språkliga makt- och arbetsdelningen." (s 167)

"Vad som krävs för att undervisningen effektivt ska bidra till att alla elever ska utveckla sitt språk är", fortsätter Anward, "att undervisningen ger utrymme för mer eller mindre medvetet styrda språkliga läroprocesser." I detta kapitel har elevernas berättelser och utredande

beskrivningar fått stort utrymme. De är exempel på två, enligt Anward nödvändiga, typer av läroprocesser som **alla** elever har rätt till — eller måste utmanas att pröva och lära sig av.

Processer som leder från dialog till monolog, processer där elever lär sig säga/skriva i en monologreplik vad de tidigare bara kunde säga/skriva i en serie dialogrepliker

och

Processer som leder från berättelse till framställning, processer där eleverna lär sig att göra en framställning av ett ämne som de tidigare bara kunde producera en berättelse om.

För att få utrymme för dessa nödvändiga läroprocesser måste läraren mer och mer tona ner sin egen roll som talare och öka utrymmet för elevernas bidrag till den språkliga verksamhet som undervisning utgör. (s 170)

Huvudskillnaden mellan en berättelse och en framställning är, enligt Anward, att berättelsen beskriver en verksamhet så som den uppfattas av en som deltar i verksamheten, medan en framställning beskriver verksamheten så som den uppfattas av en utanförstående betraktare. (s 73)

Lärare emellan har man ofta använt termerna berättande och utredande framställningar för de begrepp som Anward benämner berättelse och framställning. Det är viktigt att komma ihåg att särskilt den utredande framställningen ställer krav på både språket och kunskaper. Eleverna måste veta både vad de ska säga och hur de ska uttrycka sina kunskaper. Jämför med innehållet i avsnittet Språk och kunskaper, där mötena mellan de vardagliga och de vetenskapliga begreppen diskuterades med hänvisning till Vygotsky. Enligt Anward måste **alla** elever få lära sig att genomföra en utredande framställning, om skolan ska kunna bidra till att bryta den sociala och språkliga arbetsdelningen i samhället. Det arbetet inleds i grundskolan men måste fortsätta i gymnasieskolan.

I de exempel som redovisats i detta kapitel tar elevernas berättelser om vad de varit med om, sett, hört etc största utrymmet. Men där finns också många försök att objektivt, utifrån ett åskådarperspektiv, beskriva situationer och verksamheter. Det är fråga om att eleverna får stöd att redovisa sina subjektiva erfarenheter men också att arbeta sig fram mot en kunskap om generella mönster eller förhållanden. Hur läraren aktivt kan arbeta för att få med **alla** elever i denna läroprocess framgår av exemplet Fotogenlampor till Nicaragua på s 41.

Ännu ett exempel redovisas — som underlag för en sammanfattande analys:

Vad gör en barnmorska?

”Två elever ber att få komma till BB och intervjua en barnmorska. Hon tar väl hand om eleverna. De har kamera med sig och tar bilder. Barnmorskan lämnar uppgifter om födelsetal i kommunen och eleverna konstaterar att antalet födslar sjunker.

I ett senare skede går läraren in aktivt i elevgruppen och tillsammans med eleverna formulerar han två frågor.

- Varför föds det så få barn i Sverige?
- Vad kan man göra åt det?

Elevgruppen startar nu en ny undersökning. De går ut i samhället och ställer frågorna till folk de träffar.

Vid redovisningen i klassen får eleverna samma frågor. Svaren förs upp på skrivtavlan så att alla kan se dem. I stort sett liknar elevsvaren dem man kan tänka sig få i en vuxengrupp. Läraren hjälper eleverna att sätta in svaren i ett politiskt sammanhang. Alla förslagen till stöd åt barnfamiljerna kostar pengar.

- Hur vill de olika partierna utforma familjepolitiken?
- Vad ska skatterna användas till?
- Är barn i Sverige allas barn?
- Vill vi vara solidariska med barnfamiljerna?

Elevgruppen redovisar sitt projekt även i parallellklassen och i klasser på gymnasieskolans vårdlinje.

Första delen av projektet innebär att ett par elever samlar information att presentera för klassen. Detta är den språkligt sett minst krävande delen av arbetet. Det kan och bör alla elever lära sig. Se vidare s 96 om de språkliga kraven. Efter studiebesök och intervjuer summeras iakttagelserna och med lärarens hjälp sätts resultaten in i ett politiskt sammanhang. Olika linjer i familjepolitiken förs in i resonemangen som inte längre gäller konkreta uppgifter om kommunens BB utan strukturella samhällsförhållanden som påverkar barnfamiljernas liv. I denna fas av projektet ligger stora möjligheter att radikalt påverka elevernas språkliga kompetens. Här möter kraven på att kunna resonera i generella begrepp på ett tämligen abstrakt språk men utan att glömma konkreta iakttagelser eller egna erfarenheter av barns uppväxtvillkor. Läroprocessen kan punktats ner i faser som gäller de flesta studiebesök.

1. Samla information. Dokumentera iakttagelser.
2. Summera intrycken och försök se mönster.
3. Lärare och elever synar orsakssammanhang, drar slutsatser och söker sig fram till förståelse av strukturella förhållanden.

4. Man försöker göra något åt problem som man dokumenterat; en skola räddar en sjö, elever skriver insändare, lärare och elever tar initiativ till förändringar i skolan eller i bostadsområdet.

Lärare och elever som klassrumsforskare

Det är svårt att få ett grepp om vad som egentligen händer i ett klassrum, när några elever redovisar sitt arbete. Ett sätt att få syn på viktiga förhållanden är att lärare och elever i klassen tillsammans med en observatör utifrån studerar hur arbetet löper. En lärare, en elev eller ibland en förälder kan vara observatör. Uppgifterna för observatören måste preciseras i förväg. Ett exempel från högstadiet:

Situationen: Eleverna Karin och Kjell ska redovisa ett projektarbete i årskurs 9. Före redovisningen har de båda eleverna förberett redovisningen tillsammans med svenskläraren Arne.

Observatören: Till redovisningen har Arne inbjudit Gustaf, också svensklärare och medlem i samma arbetslag. Arne och Gustaf har kommit överens om att under en period studera varandras sätt att arbeta. Nu är det Gustafs tur att iaktta vad som sker under redovisningen. Han ska följa eleverna som redovisar, läraren och publiken.

Eleverna (Karin och Kjell): Vilka förberedelser har Karin och Kjell gjort? Vilka ord/begrepp förklarar Karin och Kjell och hur gör de det? Vilket språk använder Karin och Kjell under redovisningen? Har de kontakt med publiken?

Publiken: Hur sitter åhörarna? Vad gör de? Lyssnar? Skriver? Stör redovisningen? Kommer tysta elever till tals?

Läraren (Arne): Arnes förberedelser? Hur mycket talar Arne? Vilka ingrepp gör han under redovisningen? Vad underlåter han att göra? Något som bör ändras till nästa redovisning?

Efter lektionen träffas Arne, Karin, Kjell och Gustaf för att tala om redovisningen.

Gustaf: Vad var syftet med redovisningen?

Arne: Först och främst att Karin och Kjell skulle redovisa ett arbete som de hållit på med en längre tid . . . och att de andra eleverna i klassen skulle bli intresserade av ämnet och också lära sig något.

Gustaf: Ni placerade eleverna i grupper med två pojkar och två flickor i varje . . . några protesterade. Varför placerade ni om klassen?

Karin: Vi hade kommit överens med Arne om att vi skulle bestämma hur eleverna skulle sitta. Eljest är det risk i den här klassen att några stör redovisningen. Det brukar var så . . .

Gustaf: Jag tyckte att Bengt och Agneta störde i alla fall.

Kjell: Dom skulle egentligen ha suttit i en annan grupp, men dom kom för sent, redovisningen hade redan börjat och då ville vi inte bråka . . .

Gustaf: Varför ingrep inte du, Arne?

Arne: Jag ville inte störa Karin och Kjell. Men det är rätt som Karin och Kjell säger. I den här klassen måste man styra grupperna vid redovisningarna.

Gustaf: Ordet **lojalitet** förklarade ni med flera abstrakta ord. Jag undrar hur många som begrep vad ni menade?

Kjell: Vi hade slagit upp ordet i en ordlista och skrev av . . . det stod så i ordlistan.

Gustaf: Men borde ni inte vara tydligare . . . kunde ni inte ha tagit något exempel på lojalitet i klassen . . . eller brist på lojalitet . . .

Gustaf: Uppgifterna för samtal i grupperna var bra. Det blev många bra diskussioner. Jag la märke till att du, Arne, gick och satte dej i den stökiga gruppen och det fungerade bra. Det var också bra att du, Karin, utsåg Stefan och Anette att redovisa för sina grupper. Dom drar sig gärna undan och blir tysta . . .

Vad kan vi lära oss av det här?

Gustaf: Vad kan vi lära oss till nästa gång?

Karin: Att kolla bättre om publiken har förstått.

Kjell: Jag ska inte låta lura mej och tro att alla har förstått bara för att några säger att dom har förstått . . .

Arne: Jag tycker att det har blivit väl mycket rutin med att skriva av ord som står för viktiga begrepp. Att byta ett ord mot flera abstrakta är meningslöst. Vi måste försöka variera redovisningarna. Jag borde ha sammanfattat innehållet i redovisningen. Nästa gång ska jag diktera några rader som en sammanfattning. Början av lektionen var lite trevande från min sida. Jag . . . nästa redovisningsgrupp ska jag hjälpa igång . . .

Kjell: Du borde ha hjälpt oss med att få lite bättre ordning i början. Dom surrar och pratar, lyssnar mera på vad du säger än på oss.

Karin: När det är redovisning sätter du dej längst ned i salen och börjar jobba med något annat. Det känns lite jobbigt.

Gustaf: Hur känner ni er nu? I stort sett tyckte jag det var en bra redovisning. Det var en lättsam stämning . . . Men vi måste tänka på hur vi ska gå vidare.

Samarbete mellan lärare i utvärderingar rekommenderas i en fortbildning av lärare i England: "Curriculum in Action: An Approach to Evaluation." Lärare uppmanas att hjälpa varandra med att iaktta vad som händer under en lektion eller en del av en lektion. Man bestämmer vilken del av arbetet som ska studeras, hur stor elevgrupp som ska

iakttas, lärarens beteende osv. Skolarbetet bedöms utifrån sex enkla frågor:

Eleverna:

1. Vad gjorde eleverna egentligen?
2. Vad lärde de sig?
3. Hur värdefullt var det?

Läraren:

1. Vad gjorde jag?
2. Vad lärde jag mig?
3. Vad tänker jag göra nu/nästa gång?

Frågorna är enkla, men du bör därav inte vilseledas att tro att enkla svar är önskvärda, heter det i instruktionen.

4. Att söka sig fram till kunskaper

– i samtal, drama och intervjuer

Språket som en väg till kunskaper är huvudtemat i detta kapitel. Det börjar med en tämligen ingående belysning av hur eleverna kan lära sig att i gemensamma samtal söka sig fram till kunskaper — att använda samtalet som en arbetsform som det står i läroplanen (s 125–136). Språkets roll i matematikundervisningen tas därefter upp i ett kapitel med rubriken Tala matematik!

I avsnittet om drama vidgas resonemanget om språket till att gälla konstnärliga uttrycksmedel. I det sista avsnittet står åter det talade språket i centrum, denna gång som redskap för elever som sökt sig ut utanför skolans väggar för att i intervjuer skaffa sig information som de behöver i sitt arbete.

Att söka sig fram till kunskaper

– i samtal

”Det är ganska klart från studier av barns språkutveckling (speciellt Snow 1975) att språkkunnandet inte utvecklas enbart genom att man hör andra tala i ens omgivning. Det är oerhört väsentligt att man får tillfälle till språkligt interaktion, att man behandlas som en jämbördig samtalspartner. Det innebär att det man säger tas på allvar och att de man samtalar med visar en respekt genom att inte bara prata för att ”man ska prata med barn”. Kort sagt, **samtalet är nyckeln till en fortsatt språkutveckling**. Det grundläggande är att kunna kommunicera och för att den förmågan skall utvecklas krävs det att man utvecklar ett språkligt självförtroende. Man måste känna, att det ”bär” när man pratar och man måste få så mycket trygghet och intresse att man lär sig att lyssna på andra”.

(Anward 1983, s 144. Jämför läroplanen, s 133.)



Foto: Gunilla Öhman

Samtal i olika former, situationer och med olika syften dominerar vår muntliga användning av språket. I samtal utbyter vi tankar och erfarenheter med varann, delar med oss av upplevelser, stillar vår nyfikenhet, kommenterar händelser, prövar åsikter och utvecklar en mänsklig gemenskap. Det väl fungerande samtalet är öppet och ärligt och går inte ut på att bli en kamp om åsikter med vinnare och förlorare som resultat.

Rollerna som talare och lyssnare bestäms av flera saker, men avgörande är motiven till samtalssituationerna och avsikterna med dem. Tre ungdomar som delger varann sina upplevelser av ett TV-program och berättar hur de reagerat på det, för ett samtal med varann som löper fritt och ostyrt, som får vara öppet för infall, skämt, reflektioner, frågor och känslor och tillåter avvikelser från samtalsämnet. De pratar och lyssnar och avbryter varann om vartannat. Samtalet fungerar som ett kontaktmedel mellan dem, men där finns också erfarenhetsutbyte, sökande efter förklaringar och bearbetning av upplevelserna. Mera begränsat och reglerat i inriktning och rollfördelning blir det samtal som styrs av den ena partens frågande. Samtalet blir en form av utfrågning. I intervjun, som är ett exempel härpå, är rollerna som frågare och svarare klart bestämda. Den som intervjuar blir också den som lyssnar. En utfrågning, med obalans i inflytandet över situationen på grund av att ena parten har större maktbefogenheter och kontrollerande rättigheter än den andra, blir ett förhör. Och därmed har gränsen överskridits för det goda samtalet: lika rätt att ta initiativ till att tala

och lyssna, att utbyta tankar och uttrycka känslor, att vägra svara, att visa intresse för varann och samtalsämnet, skapa och dela en gemenskap i skämt och allvar.

En annan muntlig användning av språket som också saknar egenkaperna hos det goda samtalet är vad man med ett gemensamt ord skulle kunna kalla för ”snack”. Det är prat som tidsfördriv, som saknar meningsfullt innehåll och som rör sig på ett ytplan. Det kan kvitta om någon är intresserad och över huvud taget lyssnar. Snack är ofta egocentriskt och skapar knappast djupare gemenskap. Men snack kan ge en känsla av samhörighet med en grupp. Det kan på samma sätt som kläder markera grupptillhörighet.

Ett annat drag som är typiskt för snack är att det kan dölja innehåll och avsikt och vara vilseledande. Det ohederliga i användningen av språket som snack blir tydligt och allvarligt då snack förekommer som ett accepterat inslag i offentliga sammanhang, då det nyttjas av människor i maktställning, i allt från kommentarer i ett klassrum till tal i FN. Snack kan vara ett farligt spel med språket som verklighetsförfalskare. Skolan har här en viktig uppgift: att få eleverna att genomskåda spelet och bjuda det motstånd. I den kommersiella språkvärlden förekommer snack inom framför allt reklamen. I hopkoppling med bilder kan snack ha stor genomslagskraft.

Det kunskapssökande samtalet är klart avgränsat från prat och snack och utfrågning och förhör men har flera likheter med det goda personliga samtalet. Även om parterna i ett kunskapssökande samtal är ojämlika ifråga om erfarenheter och kunskaper finns det en skapande gemenskap. Det gäller att söka svar på frågor, försöka lösa problem och över huvud taget brottas med besvärliga uppgifter för att nå fram till ett arbetsresultat. Den som vet något ställer sina kunskaper till förfogande för de andra deltagarna. Läraren hjälper till att inringa och beskriva problemen och antyder kanske också vägar mot lösningar. Han granskar kritiskt både arbetsprocess och arbetsresultat. Elever som samarbetar utnyttjar samtalet för att formulera antaganden och slutsatser, göra kommentarer, stimulera och stötta varann.

En svår uppgift för läraren är att avväga hur mycket han ska stötta och lägga sig i och styra arbetet över huvud taget. Det blir bedömningsfrån fall till fall som måste göras. Någon allmängiltig regel är vanskelig att formulera.

Det kunskapssökande samtalet

I en klass i årskurs 2 arbetade man i orienteringsämnena och svenska med temat Vår skola. När eleverna ritade bilder av sin skola visade det sig att de hade ytterst oklara föreställningar om hur skolhuset såg ut. Man beslöt att studera skolhuset.



Foto: Anders Nilsson

”Varje grupp på fyra till fem elever fick bestämma vilken del av skolan de ville studera ingående. Man tog med sig anteckningsbok och penna för att skriva upp ord och skissa vad man såg. De vuxna, klassläraren och specialläraren, var med en stund i varje grupp för att hjälpa barnen att göra iakttagelser. Utanför den äldsta delen av skolan, Kyrkskolan, en träbyggnad från slutet av 1800-talet, utvecklades samtalet så här:

Läraren: Vad tycker ni är viktigt att skriva ner i anteckningsboken?

E1: Att det är gult.

L: Tycket ni andra också att det är gult?

E2: Nja, vit-gult är det väl mer kanske.

E3: Smutsigt tycker jag.

E4: Beige kanske.

E1: Ja, då skriver vi väl beige då!

E1: Ljuskult tycker jag.

E2: Kan vi inte skriva både ljuskult och beige?

L: Visst kan ni det. Har ni sett på taket då?

E1: Ja, det är i alla fall rött.

E2: Rödbrunn tycker jag.

L: Vad kallas de där plattorna på taket?

E3: Takplattor . . .

E1: Takpannor heter de väl.

L: Vad är de gjorda av?

E1: Tegel.

L: Ja, och därför kallar man dem tegelpannor.

Samtalet gick vidare. Barnen tyckte det var intressant att titta på taket. Det verkade, menade läraren, nästan som om en del av barnen aldrig hade sett upp mot ett tak tidigare. Ingen kunde ordet ventil utan de ville kalla alla rör på taket för skorstenar. Man diskuterade vidare ord som dörrstopp, fotskrapa och stupränna — ord som en eller två i gruppen kunde men som nu alla skrev i sina anteckningsböcker och lärde sig.

Tillbaka i klassrummet diskuterade gruppen fram en beskrivning, mening för mening. Var och en skrev sin text. I klassrummet repeterade man alltså orden i sitt sammanhang. Man ritade också bilder av byggnaden man studerat.

Grupperna redovisade för varandra så att alla fick ta del av allas arbeten.”

Några drag i arbetet

- Eleverna hade allihop uppgiften klar för sig.
- Uppgiften var begränsad. Det gällde en del av skolhuset.
- Samtalet var kopplat till konkreta iakttagelser. Samtalet kring de gemensamma iakttagelserna var vägen till kunskaper. I andra fall kan samtalen bygga på samtidigt arbete med bilder i lera eller färg eller med tekniska konstruktioner. Utvecklingen av språket knyts till handens arbete. Se vidare s 7, 30 och 59.

Gruppsamtalen måste förberedas ganska noggrant för att de ska leda fram till meningsfulla kunskaper och inte flyta ut i allmänt pratande. Här följer ett exempel på hur man kan organisera arbetet. En klass hade sett en film gemensamt i skolan. Om man följer upp den i helklass, blir det oftast ett samtal mellan läraren och några få elever. Bättre är att organisera arbetet i helklass **och** grupper.

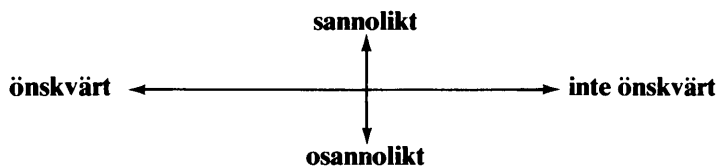
Vad vill eleverna diskutera? Genom en kort stunds arbete i par, smågrupper eller helklass får man fram förslag som antecknas på tavlan. Förslagen granskas i helklass och man väljer och vrakar och formulerar om. Frågor och uppgifter ordnas i innehållsområden. Arbetsplanen för grupparbetet växer fram. Elevernas förslag kompletteras eventuellt med några lärarfrågor: Vilken är nyckelscenen? Nyckelrepliken? Var finns vändpunkten i händelseförloppet?

Grupperna väljer områden att arbeta med. Några viktiga frågor behandlas i alla grupperna för att man ska få en fullständigare belysning av dem. Under grupparbetet går läraren runt i grupperna och lyssnar och lägger sig i. Hon föreslår kanske att eleverna ska pröva snabbt framkastade svar och uppmanar dem att skriva ner frågor som de vill ha svar på.

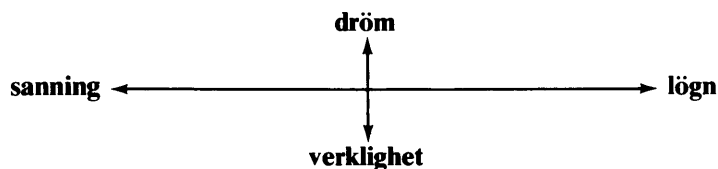
Vid redovisningen skrivs det viktigaste på tavlan, så att alla får en översikt över klassens samlade erfarenheter och åsikter och kan delta i samtalet om resultatet. Klassen **prövar** vad man kommit fram till. Läraren står inte med facit i hand för att vid varje tillfälle gå vidare och

längre än klassen hunnit. Men hon bidrar med tankar och idéer, med personliga upplevelser och reaktioner när det passar. Det kan vara bra att bygga in en feedback till eleverna i samtalet genom att bekräfta och lyfta upp enskilda repliker. — Du säger att . . . Är det så här du menar? — Jag har tolkat det så . . . Är det riktigt? — Pelle säger att . . . Vad säger ni om det argumentet?

Läraren kan ibland stimulera eleverna att tänka i nya banor genom att föra in nya perspektiv i resonemangen eller peka på hur man kan få syn på komplexiteten i det man arbetar med. I en diskussion om framtiden kan eleverna få syn på spänningen mellan olika framtidsmöjligheter genom att placera in dem på ett fält som det följande:



I en diskussion om en film eller en novell kan man placera in händelseförlopp eller personer på skalorna sanning–lögn, dröm–verklighet.



Eleverna lär sig att deras ord och tankar är viktiga och betydelsefulla för andra, att inte ringakta något som sägs. På tavlan finns ett gemensamt kunskapsstoff som alla bidragit till.

En bok som man läst kan på samma sätt tas upp först i grupp och sedan i helklass. Arbetet efter ett naturvetenskapligt experiment, ett studiebesök eller läsning om en historisk händelse kan också med fördel organiseras i ett växelspel mellan arbete i helklass och smågrupper.

Då och då behöver elever och lärare ta ställning till hur gruppsamtalen flyter. Enstaka gånger kan en bandinspelning användas som underlag för en analys av samtalen. Eleverna behöver lära sig att iakttä och påverka samspelet i grupperna. Man kan ställa frågor som: Har alla rätt att yttra sig? Tar ni del av varandras åsikter? Vågar ni stå för egna åsikter även om ni är ensamma om dem? Är ni så tydliga att alla i gruppen förstår vad ni menar?

Det sakliga innehållet granskas efter varje ingående arbete.

”Efter en lektion där nya idéer lagts fram och diskuterats (och kanske också behandlats i skrift) har man allt att vinna på att låta eleverna betrakta lektionen utifrån med frågor som: Vad är det vi har talat om? Vilka av de saker vi sagt och gjort hänger samman med huvudfrågan och vilka gör det inte? Hur hänger de samman inbördes? Om läraren ber klassen besvara dessa frågor muntligt och kanske sorterar upp svaren på tavlan (eller, om det är äldre elever, låter dem själva göra det), är detta ett utomordentligt sätt att få fram de bakomliggande principerna”.
(Barnes 1978, s 196.)

Gradvis kan så eleverna lära sig att använda samtalet som arbetsform.

En förutsättning för att eleverna ska kunna söka sig fram till kunskaper genom samtal i smågrupper är att de alla vet vad uppgiften går ut på och att de tillsammans har tillräckliga kunskaper för att kunna gripa sig an med den. Läraren ökar utsikterna till ett gott arbetsresultat genom att tillsammans med eleverna formulera huvudproblemet eller huvudfrågan i uppgiften tydligt och därigenom begränsa omfattningen på arbetet. Samtidigt kan tidsgränser beslutas.

Fördelen med de informella gruppsamtalen är att eleverna kan komma med trevande förslag som inte behöver vara genomtänkta utan där kamraterna kan haka på tankegångar och utveckla dem.

Inlägg modifieras av nya inlägg och alternativ till redan framkastade förslag ges. Eleverna kan så att säga tänka högt i ett gemensamt utforskande av vad de vet och vad de vill veta.

I grunden för de goda och effektiva samtalen i grupper ligger en upplevelse av att det är ett meningsutbyte mellan människor med jämlik status. Konkurrens om makt eller översittartendenser hos en eller ett par av deltagarna spräcker samhörigheten och några hamnar utanför, blir tigare eller bråkstakar — som inte utvecklar språk och tänkande. Ofta är lärarens insatser ett villkor för att alla ska kunna delta aktivt. Man varvar gruppsamtalen med samtal i helklass, skrivande och redovisningar. Se skissen s 149.

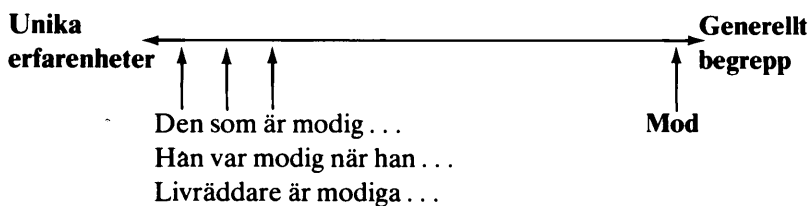
Många samtal i helklass blir viktiga gemensamma upplevelser även om bara några få av eleverna deltar i dem. Om man ibland bryter för korta skrivuppgifter kan man få med mångas erfarenheter eller tankar i ett gemensamt underlag för fortsatt arbete. Här följer två exempel. Det första från årskurs 2.

”Det hade varit slagsmål, retsamheter och stickord både på raster och lektioner ett slag. Temat mobbning togs upp i arbetet. Man läste berättelser och dikter, skrev, målade och resonerade. Så fick eleverna i

uppgift att skriva ner sina tankar om mod. Texterna samlades i ett häfte. Alla läste allas inlägg.

- Om man klättrar i träd är man modig.
- Den som säger till den som retas är modig.
- Man kan vara modig på många sätt, särskilt när det finns så mycket plyschbyxor. Ann har manschesterjeans. Hon är modig.

Häftet ger en rik uppsättning exempel på elevernas tankar om mod. De bygger på konkreta iakttagelser och erfarenheter. På basis av alla dessa egna i skrift formulerade iakttagelser och erfarenheter kan läraren i ett klassamtal hjälpa eleverna att vidga sin förståelse av begreppet mod.”



Eleverna tar ett steg på vägen mot en begreppslig kunskap som de kan uttrycka språkligt. Se vidare s 36.

Nästa exempel kommer från årskurs 8.

Dagbok från skolan den 26 mars 1984

”Under en längre tid har Magnus hållit på med Franska revolutionen på timmar för samhällsorientering (SO). Han har själv valt att arbeta med ämnet, men det har gått trögt och han har haft svårt att se sammanhang, orsaker och följder. Han har plockat ord och årtal ur historieböcker och ur Reflex. Fyra gånger har han provredovisat för mig. Varje gång jag har formulerat frågorna på ett nytt sätt har han blivit ställd. Vi har funderat på att lägga ned hela arbetet, att det skulle räcka med att han berättat för mig, det lilla som han nu visste.

Men så tänkte jag så här: Finns det kvar något som lever idag, något som alla elever borde ha någon åsikt om eller kan ta ställning till?

Magnus fick göra sin knapphändig redovisning för klassen och eleverna skrev pliktskyldigast ned några årtal och fakta. När Magnus var klar med sin redovisning fortsatte jag att berätta lite om revolutionen som ett misslyckande. Jag berättade och skrev på tavlan: ”FRIHET — JÄMLIKHET — BRODERSKAP” och bad eleverna att i 25 minuter skriva om vad orden betydde för dem i dag. Många började skriva direkt. Några ’förstod inte vad jag menade’. Jag bad dem komma till mig och vi pratade om att man t ex kunde skriva om vad orden betydde för män och kvinnor, för människor i ett i-land (som Sverige)

eller ett u-land (som Zimbabwe, som vi nyligen studerat), vad betyder frihet för dig? etc.

Jag tog hem skrivningarna och skrev på en A4-sida ett sammandrag, ett antal citat ur olika uppsatser, åsikter som jag tyckte kunde vara intressanta att tala vidare om.

Nästa dag fick eleverna sammanställningen och vi läste högt och diskuterade. Det blev många intressanta samtal och diskussioner. Sen fick eleverna tid att arbeta mera med språket i sina uppsatser och renskriva dem.

Jag ska fortsätta att pröva det här arbetssättet: att utgå från ett so-projekt, att leta fram en substans i ämnet, som eleverna kan skriva fritt om och som vi kan arbeta vidare med. Alla so-projekt är naturligtvis inte lika självklara att arbeta med så här, men vi kan välja ut några. Vi måste bryta den slentrian som kommit in i vårt arbetslag: eleverna gör i och för sig bra undersökningar och redovisningar, men resten av klassen sitter för det mesta och antecknar lösryckta fakta och begrepp. De behöver inte själva anstränga sig för att uttrycka egna åsikter.

Efter redovisningen av Franska revolutionen

Revolutionens slagord: FRIHET — JÄMLIKHET — BRODERSKAP — vad betyder de för dig idag?

— Alla människor är födda lika. Det passar inte in som det är i världen idag. Det finns så många olika grupper människor som har det olika bra och dåligt — Sverige-Nigeria t ex. Men inom Sverige finns det dom som har det bra och dom som har det mindre bra.

— Gud kan inte ha menat att det skulle bli så här . . . att en del dör för att de ätit för mycket och för fet mat och andra för att de svälter . . . de som har pengar har också makt. Hur var det innan pengar kom till? Då levde man med och hjälpte varandra.

— Det finns en kvinnodag. Finns det en Mans Dag?

I klassen finns det ganska bra gemenskap, men det finns oroselement.

— Jag tänker: om man är rik kan man göra mycket mer än om man är fattig . . . t ex där man omskar kvinnor och göder dem. — Om kvinnorna vill ha jämställdhet — tar dom grisiga jobb då eller sådana jobb som kräver styrka och stark rygg? Vill ha svar. — Om u-länderna har det dåligt är det väl inte Sveriges fel? — Frihet-Jämlikhet-Broderskap, då tänker jag på Zimbabwe och Sverige. Att någon kan komma och ta någon annans mark och hem och bara säga STICK, som man kunde göra i Zimbabwe förr.

— Männen har bättre jobb och har lättare att få jobb. I vår klass är det jämlikhet mellan killar och tjejer. Men killarna skriker högre och får då oftast som dom vill. — Jag tycker att Sverige ska vara snällare mot alla invandrare och flyktingar. Förresten är det inte spe-

ciellt mycket jämlikhet när det heter 'broderskap' i stället för 'systemskap'.

— Frihet är när jag sover i tält tillsammans med mina kompisar. — Om jag har en kompis vill jag han ska vara ärlig och hygglig. — Det är ju ganska fritt i Sverige. Vi har ju allemansrätten.

— I Amerika som dom påstår är så bra är det dom rika som har den bästa sjukvården, dom finaste husen och bilarna, medan de fattiga inte har råd med sjukvård, drägliga bostäder. Dom lever under ständigt hot av knark, alkohol, våldsdåd, rånöverfall, dom har dålig utbildning. Att dom inte gör revolution tror jag beror på att dom är så lurade av dom s k fria valen.

Elevtexterna gav underlag för ingående jämförelser och analyser av begreppen frihet, jämlikhet, broderskap. Här som i årskurs två-exemplet tog eleverna ett steg på vägen mot förståelse av innebörden i de generella begreppen och övade sig att hantera dem språkligt. Samtalen som baserades på klassens nerskrivna tankar blev ett allvarligt sökande efter kunskap. Skrivuppgifterna hade givit **alla** eleverna möjlighet att **få säga** sin mening, komma **till tals** och göra sin **röst** hörd.

Schematiskt ser organisationen av arbetet ut så här:

- Eleverna är i full gång med arbetet under lärarens ledning.
- Helklassarbetet avbryts för enskilda reflektioner som skrivs ner.
- Reflektionerna tas upp i ett helklass-samtal.
- Eleverna skriver vidare. Att skriva blir i den här organisationen av arbetet den nödvändiga förutsättningen för att samtalen ska leda till djupare insikter.

Så till slut ett litet exempel på hur samtal med förstaklassare om deras iakttagelser av väder och vind kan ge beredskap inför att lyssna på en dikt.

Samtal inför dikten "Vem har sett vinden?"

- Har ni sett vinden?
- Den är genomskinlig, vit . . . osynlig.
- Man kan se den på träden.
- Gräset får stora vågor.
- Den är blå.

- Kan man känna vinden?
- Det trycker. Det kittlar. Mjuk och skön ibland.
- När jag cyklar blåser mössan av. Den är stark.

- Man kan blåsa omkull.
- Den kan vara kall och varm.
- Luften blir varm när solen lyser på den.

Nu var det inte svårt att läsa för barnen. De kände ju igen det de sagt.

Vem har sett vinden?

Varken du eller vi.

Men där löven darra,

där går vinden förbi.

Vem har sett vinden?

Vem har sett honom, säg?

Ingen alls. Men där björkar böjas,

där har vinden sin väg.

(Ur Gustavsson & Liberg: Språkutveckling i förskola-lågstadium. KUS-projekt 9, 1984 Göteborgs universitet.)

Vilka språkliga vinster ger de undersökande samtalen?

”Den skarpsinniga gissningen, den fruktbara hypotesen, modet att på försök dra en slutsats — detta är det värdefullaste mynt som den som sysslar med tankearbete kan förfoga över, vilket fack hon än tillhör. Kan skolbarn lära sig att behärska denna förmåga?”

Jerome S Bruner

Det första svaret på frågan i rubriken är helt enkelt att fler elever får utrymme för **att använda sitt språk** i ”allvar och mening”. I den traditionella helklassundervisningen stannar för många elever i publikrollen eftersom klassen ofta är för stor för att alla ska kunna delta i samtalen. Därför kan man påstå att ”den traditionella pedagogiken, där läraren (eller olika typer av läromedel) står för merparten av den språkliga kommunikationen och där elevernas bidrag är svar på lärarens frågor, utgör en mycket dålig betingelse för elevernas språkutveckling (Anward 1983, s 146).

Det andra svaret på frågan i rubriken gäller vilka språkliga strategier som övas i gruppsamtal där eleverna strävar efter att nå fram till

kunskaper. Man formulerar sina iakttagelser, uttrycker vad man tror eller antar ska hända eller vad något beror på, kastar fram förslag och prövar dem, drar slutsatser och försöker se vilka konsekvenser ett beslut eller en handling ska få. Det är en vid skala av avancerade språkliga strategier, som eleverna övar i detta gemensamma sökande efter kunskaper. Samtalet blir ett medel att kontrollera och pröva det egna tänkandet och samtidigt ett medel att utveckla språket och kunskaperna. Det blir nämligen ett medel att slå en brygga mellan elevernas vardagskunskaper och vetenskapliga begrepp för att nå fram till de kunskaper eller ställningstaganden som är ett mål för läroprocesserna.

Kunskap om ords betydelse förutsätter en aktiv prövande process, som underlättas genom sökande samtal och diskussioner, där man får tillfälle att pröva sina egna föreställningar mot andras och där andra kan pröva ens föreställningar. (Basfärdigheter i svenska 1976, s 18.) Större utrymme för egen användning av språket och en vidare repertoar av språkliga strategier är vad eleverna främst vinner när man till vissa delar förlägger inläringen av nya kunskaper till små grupper.

Men varken de språkliga vinsterna eller vinsterna i förståelse och kunskap kommer av sig själva. Många gruppsamtal har genom åren flutit ut i utdraget allmänt pratande. Avgörande för att eleverna ska lära sig utnyttja dem med bra resultat tycks vara att eleverna i realiteten får överta en del av ansvaret för att arbetet ska leda fram till kunskaper. I själva arbetsprocessen har de stöd av tydliga utgångspunkter som de tagit del av tillsammans: ett experiment, ett naturvetenskapligt fenomen, ett rollspel, en film, en text, en bild, en redovisning.

Elever i de lägre årskurserna har svårt att klara de undersökande samtalen på egen hand. Tillfälliga associationer styr samtalet än hit, än dit. De har svårt att hålla i minnet vad de håller på med och vad de vill nå fram till. Se dock Teknik i årskurs 5 (Skriva 1983, s 59) som visar hur kunskaperna växte fram under den gemensamma konstruktionen av en teknisk uppfinning. Redan i årskurserna 2 och 3 kan många elever komma till bra resultat på egen hand, om uppgifterna knyts till handens arbete eller konkreta iakttagelser.

Litteratursamtalen diskuteras ingående i kommentarmaterialet Grundläggande språkliga färdigheter: LÅSA (1985). En rad exempel på hur man kan bygga upp samtal om texter finns i Läsdiagnos och läsundervisning i grundskolan (1984).

Tala matematik!

(*Guðrun Malmer*)

Nog talas det en hel del också under mattetimmarna, men det är alltför ofta läraren ensam som står för "pratet" genom att ge förklaringar, dela ut instruktioner, ställa ledande frågor (lotsning) etc. Verkliga samtal förekommer tyvärr endast undantagsvis.

Vi lider troligen ännu av sviterna efter den sk-programmeringen, enligt vilken varje elev skulle arbeta i sin egen takt enligt vissa i förväg konstruerade moduler. Detta antogs vara effektivt men blev i själva verket direkt förödande för de språkligt och socialt svaga eleverna. Vi är väl nu på väg mot en mera human anpassad pedagogik, där större hänsyn tas till elevernas varierande förutsättningar. Ändå är det viktigt att speciellt framhålla den språkliga utvecklingens stora betydelse för allt kunskapsinhämtande och således också för matematiken.

Men hur ska eleverna kunna bli aktivt engagerade i en undervisningssituation, om de inte förstår det språk läraren talar, dvs inte har täckning för de ord han använder?

Här befinner sig läraren i en svår situation. Helst ska **alla** elever förstå vad han säger, men samtidigt ska orden förmedla kunskap. Varje ämne, och inte minst matematik, har behov av en terminologi, som givetvis kan vålla svårigheter. Men kunskap och språk hör intimt samman. Att skaffa sig ny kunskap innebär i de flesta fall att man också lär sig nya ord och formuleringar. Ibland kan redan kända ord komma att användas i nya sammanhang.

Begreppsinnläringen måste inta en central plats i matematikundervisningen. Begreppen binder nämligen samman kunskap och språk. Kan man något, kan man också öva upp sin förmåga att finna lämpliga ord och uttryck för att berätta om det man vet.

Det är därför angeläget att barnen redan från skolstarten, och naturligtvis även under förskoleåldern, får rika tillfällen att utveckla språket i konkreta och aktiverande situationer i samspel med vuxna.

Ordförrådet en viktig förutsättning

Man bör medvetet och systematiskt medverka till att elevernas ordförråd utökas. Ett undersökande arbetssätt erbjuder här stora möjligheter, eftersom eleverna då utnyttjar flera perceptionsvägar. Det är t ex viktigt att de får **känna** om något är **stort** eller **litet**, **långt** eller **kort**, **tjockt** eller **tunt**, **tungt** eller **lätt** etc. Orden får därigenom ett verkligt innehåll.

Tyvärr har många nybörjare ett sent utvecklat språk, vilket begränsar deras möjligheter att uttrycka även sådant de verkligen har erfarenhet av och förstår att praktiskt tillämpa. Denna språkliga ojäm-

likhet kan man inte bortse ifrån. Den ställer också stora krav på lärarens förmåga att stimulera, utnyttja och utveckla barnens språk.

Orden kan vara svåra att rå på. Här några exempel.

”Lisa får utföra det kända Piaget-experimentet, där en vätska hälls från ett vidare kärl över i ett smalare. Lisa tycker alldeles bestämt att det är **mer** i det senare. Det visar sig under samtalet att hon med **mer** menar att det är **mera fyllt**, vätskan står närmre den övre kanten på kärlet. Hon vet att det är lika mycket men samtidigt mer. Det kan onekligen verka förvirrande.

Orden **mer** och **fler**, **mindre** och **färre** är för övrigt ord som åtskilliga vuxna använder felaktigt.

Många nybörjare kan spontant använda ord som **störst**, **längst**, **högst** och **äldst**, men för motsatsen har de endast **ett** gemensamt ord, nämligen **minst** (pennan är minst och inte kortast, huset är minst och inte lägst, pojken är minst och inte yngst).

Robert, som går i tredje klass, ska försöka att räkna följande exempel:

En tunna rymmer 30 liter. En hink rymmer 12 liter. Hur mycket mer rymmer tunnan än hinken?

Robert läser exemplet ett par gånger och sedan frågar han fröken: ”Menar dom fortare?” I det här fallet förstod fröken den något underliga frågan. ”Rymmer” betydde för Robert att någon skulle ge sig iväg, och då måste det väl handla om hastighet. Undra på att exemplet var obegripligt.

Undervisningssituationerna bör utformas så att eleverna verkligen får anledning att **själva använda orden**. Det kan t ex ske genom att deras erfarenheter och iakttagelser blir efterfrågade. De bör också ges tillfälle att berätta och beskriva för kamraterna.

Skolan upptar endast en mindre del av barnens värld. Därför är det viktigt att föräldrar och andra vuxna som umgås med barn ägnar mera tid och intresse åt att samtala med dem. Det talas tyvärr mera **till** barn än **med** barn, som Ulrika Leimar en gång uttryckte det.

Begreppen viktigare än symbolerna

I matematikämnet blir lätt arbetet med symbolerna, siffror och tecken av olika slag, ett viktigt mål att nå fram till. Matematik innebär för de flesta att skriva siffror och att utföra beräkningar. Sker ingen sådan skriftlig dokumentation uppfattar eleverna kanske inte att de haft matematik.

Risken finns att symbolerna blir viktigare än de bakomliggande begreppen. Barnen fyller i ”tomma luckor” och räknar det ena exemplet efter det andra utan att fundera över om det finns något innehåll.

Detta kan jämföras med en mekanisk avläsning, där eleverna läser utan att egentligen veta vad texten handlar om.

- Vad är det du läser, lille vän?
- Det vet jag inte.
- Du läser ju högt?
- Ja, men jag hör inte på.

Barnen måste få tillräcklig tid att befästa de grundläggande begreppen i ett språkligt arbete där handling, bild och ord stöder varandra. När sedan symbolerna presenteras, ska dessa upplevas som ett bekvämt sätt att kort uttrycka något man redan vet. Att det trots allt inte är så lätt att tyda symbolskriften får följande lilla espiod belysa.

En elev i första klass hade räknat en helt spalt subtraktionsexempel, alla i stil med $7 - 5 = 7$; $5 - 3 = 5$ etc. Hans tankegångar verkade kaotiska. Men då man frågade honom hur han tänkt, svarade han: "Ja, jag har ju 7 och så tar jag bort 5 och då blir ju sjuan kvar."

Visst fanns det tankar bakom barnets svar. Det fanns också en logisk slutledning till grund för dem, även om den var felaktig.

Här märker man hur viktigt det är att man vid "felaktiga" svar försöker ta reda på hur eleverna tänkt. Det betyder också oerhört mycket för deras självkänsla om läraren har förmåga att ta vara på svaren och utnyttja dem i det fortsatta samtalet. Tyvärr sker detta alltför sällan. Ibland kan eleven stanna kvar i sin tankegång utan att förstå lärarens förklaring. Många elever och många vuxna som redan lämnat skolan erinrar sig tillfällena under mattetimmarna då de svarat fel eller inte kunnat svara alls. De har känt sig utpekade och kanske också ibland förödmjukade.

Elevernas egna erfarenheter borde kunna användas mera systematiskt, eftersom det ju ändå är dessa som utgör underlaget för begrepps-inläringen.

Berätta – beskriva

På lågstadiet ägnar man ganska mycket tid åt att låta barnen berätta räknesagor. Det är emellertid minst lika viktigt att elever på övriga stadier får tillfälle att öva upp sin förmåga att formulera uppgifter. De hämtar då ofta stoff från den egna verkligheten, vilket gör dem mer motiverade att finna lösningar. De blir oftast också mer kapabla att bedöma rimligheten i resultaten.

Matematiska textuppgifter har ofta en komprimerad framställning. De innehåller ibland ord som är ovanliga i det vardagliga språket, vilket bidrar till att det kan vara svårt att förstå innehållet. Eleverna

kan få en utmärkt språklig övning genom att försöka berätta innehållet med egna ord. Ett sådant transponeringsarbete bidrar i hög grad till att göra dem medvetna om ordens nyanser och betydelse. Det gör dem också i många fall kritiska till läromedlens exempel. Men genom att de själva får medverka och påverka hur problemen formuleras, blir de mera aktivt engagerade i arbetet. I vissa sammanhang kan eleverna också välja att dramatisera en problemsituation.

Ett annat sätt att öva den språkliga formuleringsförmågan är att låta eleverna förse redan skrivna "sifferexempel" med ett lämpligt innehåll. Självklart väljer man till att börja med uppgifter, där de numeriska beräkningarna är så enkla att det endast krävs huvudräkning. Syftet är ju att minska klyftan mellan räknehandlingen och det matematiska symbolspråket.

Ibland kan denna klyfta ändå förefalla orimligt stor, något som i viss mån framgår av följande exempel.

I en provräkning för årskurs 8 förekom uppgiften $1,2/0,60$. Den borde kunna lösas med huvudräkning men vållade stora problem för åtskilliga elever. De kunde nämligen inte tyda innehållet och började trassla in sig i diverse divisionsmodeller.

Vid ett annat tillfälle fick en grupp elever följande huvudräkningsuppgift.

Du har 1,20 kr. Hur många 60-öres-frimärken kan du köpa?

Som väntat uppfattades uppgiften som enkel och det rätta svaret kom snabbt. Men då eleverna skulle översätta exemplet till symbolskrift uppstod svårigheter. Det var inte så lätt att komma fram till $1,2/0,60$.

Det borde ägnas mera tid åt ett "översättningsarbete" i båda riktningarna, så att de språkligt svaga eleverna ändå kunde få en chans att "förvärva förmåga att lösa sådana problem av matematisk natur som man möter i hem och samhälle" (läroplanen s 99).

Problemlösning på olika nivåer

Problemlösning har enligt läroplanen en central roll och har också placerats först bland huvudmomenten. Detta betonar hur viktig den är.

Den måste omfatta övningar i att diskutera och ta ställning till såväl problemets natur som lösningens rimlighet och får inte bli ett ensidigt övande av i förväg givna beräkningar. Att tala matematik är ett viktigt led i undervisningen (läroplanen s 100).

Barns förmåga att lösa matematiska problem är i hög grad beroende dels av innehållets komplexitet, dels av det redovisningssätt som krävs för lösningen.

Vid bearbetningen bör man som lärare vara lyhörd för de tankegångar barnen har. Dessa är måhända primitiva och ofullständiga men ger samtidigt värdefull information om deras förutsättningar. Det är viktigt att utröna hur den språkliga nivån ligger i förhållande till den matematiska förståelsen. Här betyder arbetsformerna mycket.

Ofta finner man att barn har en väsentligt större förmåga att praktiskt lösa problem än vad de kan uttrycka med ord. Skulle man kräva en formell nedskrivning av siffror och tecken innan barnen kan handskas med dem språkligt, vore detta givetvis helt orimligt.

Successivt måste emellertid räknehandlingarna knytas till ett språk, som bör vara båda meningsfullt och innehållsrikt. Barnen får berätta hur de löser problemen. Men det utökade språket får barnen också ökade kunskaper och kan sedan lättare översätta en problem-situation till det kortfattade symbolspråket.

I denna process är det väsentligt att läraren anpassar både sin framställning och sina krav till elevernas individuella utveckling. Det kan här vara av intresse att ta del av följande avsnitt i Birgitta Qvarsells bok *Utvecklingspsykologi och pedagogik*:

”Kommunikation: Handlingar, bilder och symboler är viktiga verktyg för kommunikation och de finns hos barn i skolåldrarna, ehuru i outvecklad form vad gäller den symboliska kommunikationen. Rörlighet mellan olika kommunikationsformer är uttryck för kognitiv kompetens.” (s 74)

Troligen beaktar man inte tillräckligt de svårigheter som begreppsmässigt hör samman med övergången till formell redovisning. Ett tidigt införande av de skrivna symbolerna kan på ett olyckligt sätt begränsa barns möjligheter att bearbeta och lösa matematiska problem.

Alldeles säkert borde mera tid anslås till att diskutera och analysera innehållet i textuppgifter. Eleverna behöver nämligen få många tillfällen att uttrycka sina tankar i ord, att aktivt delta i problemformuleringar och motivera sina förslag. Ja, att **tala matematik**.

Men ska man försöka förändra bearbetningen av det matematiska stoffet, så att större hänsyn tas till de språkliga inslagen, måste både **ordkunskap** och **studieteknik** också ingå som naturliga inslag i matematikundervisningen.

Matematikämnets status

Matematik anses av många vara ett ämne, där det rent av är naturligt att en del inte har förutsättningar att förstå. Man anser att matematik är intellektuellt krävande, ett ämne för eliten. Ett sådant tänkande har

fått många elever att ge upp. "Det är ingen idé, jag begriper ändå ingenting."

Men vad är det de inte begriper? Jo, i många fall är det lärarens framställning. Det språk som talas är ett främmande språk. Här kan man med fog citera Piaget:

Det är inte ämnet för undervisningen,
utan undervisningen i ämnet,
som barnet inte förstår
när det inte förstår undervisningen i skolan.

Tyvärr bedrivs undervisningen ofta på en för hög abstraktionsnivå. Det tycks också var så, att misslyckanden i matematik upplevs starkare än i andra ämnen. Detta hänger troligen samman med att man just i detta ämne så lätt kan avgöra om ett svar är rätt eller fel. Resultaten blir därigenom lätt mätbara, vilket i sin tur bidrar till att eleverna mycket tidigt blir medvetna om sin plats på ranglistan.

Alla mattelärare, vilket stadium det än gäller, bör vara medvetna om att ämnet har en inbyggd riskfaktor. Många har beskrivit matematiken som "det mest differentierande ämnet i skolsystemet". Vill man motverka denna effekt bör samtliga lärare målmedvetet arbeta för att utöka elevernas språkliga uttrycksförmåga. Därigenom vidgar man deras möjligheter att erhålla ny kunskap, samtidigt som man stärker deras självförtroende.

Ett bra sätt att uppnå samverkan är att inleda ett ämnesövergripande lagarbete. Vill man utgå från verkligheten, måste man nämligen acceptera att denna inte så lätt låter sig inordnas och anpassas till skolans olika ämnen. Ibland verkar ämnesuppdelningen direkt konstlad, för att inte säga olämplig. Detta gäller inte minst skolstarten, där det helt enkelt är naturligt att utgå från barnens verklighetsunderlag och utifrån denna bygga upp en gemensam språklig grund för begreppsinnläringen.

För alla ämnen gäller det att successivt utveckla rutiner där eleverna lär sig att TALA och LYSSNA, LÄSA och SKRIVA, TÄNKA och HANDLA. Matematiken utgör här inget undantag.

Litteratur

Donaldson, M: *Hur barn tänker*, Liber Läromedel 1978

Leimar, U: *Läsning på talets grund*, Gleerups/Liber 1974

Malmer, G: *Matematik — ett ämne att räkna med*, Esselte Studium 1984. *Videofilm: Barn och matematik*.

Nämnamn nr 2 82/83 *Grundläggande färdigheter*, Liber 1982

Piaget, J: *Framtidens skola*, Forum 1972

SÖ:s *diagnostiska uppgifter i matematik*, Liber 1983

Qvarsell, B: *Utvecklingspsykologi och pedagogik*, Liber 1978

Drama

”Alla kan inte bli konstnärer,
men ingen skall bli slav”

(Wallin m fl, Ett barn har hundra språk 1982, s 52)

I sina dramalekar kan de små barnen med ögonblicklig snabbhet gå in i låtsasvärldar där de med suverän säkerhet rör sig i vuxenroller som de mött i sin omgivning eller i sagans, bilderböckernas och TV:s gestalter — människor, troll, djur. Barnen prövar ofta vuxnas sätt att handla och vuxnas vardagsliv i sina roll-lekar som då blir kunskapande strövtåg in i de vuxnas värld. I leken bygger de upp relationer med andra barn och deras sociala erfarenhet växer.

I dramalekarna är barnen konstnärer. ”Hos barnet ser vi att de genom konstneriske uttrykk organiserer fantasi, følelser og tanker. De hjelper fantasien til en uttrykksform, et språk som er like viktig som det verbale. Gjennom det estetiske orienterer de sig i tilværelsen, finner sammenhenger, blir i stand til å begripe den. Barn bearbejder sine erfaringer gjennom sanselige medier: de spiller roller, rimer, synger, danser, maler, tegner som ut fra en medfødt disposisjon og for å befeste sine erfaringer og utvikle bevissthet om seg selv og deres forhold til omverdenen.” (Drama 1984:4, s 7.)

Sovjetiska lekforskare har särskilt poängterat att roll-lekarna stimulerar barns abstrakta tänkande. Genom att gå på gång gå in i olika roller kan de så småningom urskilja det som är gemensamt för busschaufförer, poliser, pappor. De lär sig efter hand att generalisera. Det viktigaste ledet i utvecklingen av det abstrakta tänkandet är enligt språkpsykologen Vygotsky att barnen skapar låtsasvärldar där de hela tiden rör sig med begreppet ”som om”. De går in i en tänkt situation och handlar efter tänkta mål, rör sig i en föreställningens värld, oberoende av hur köket där de leker ser ut. (Drama 1984:2.)

I förskolan och på lågstadiet får barnen fortsätta sina dramalekar. Roll-lekar, rörelselekar, rytmiska klapp- och kanglekar, sång, dans och fantasteri hjälper barnet att utveckla skapande fantasi, lust att gestalta och pröva att ge konstnärlig form åt tankar och upplevelser. Sagor och berättelser ger näring åt deras fantasi. De behöver inga skrivna manus. ”Högläsning av berättelsen kollektivt har visat sig ge just den avspända stimulans som helt tar barnens fantasi i besittning. De tillfogar sina egna erfarenheter från sin omgivning till berättelsen. Man improviserar och diskuterar kring situationer utan att hålla fast vid berättelsens miljö och personer. Drama använder vi i början när vi gapskrattar och leker oss fram. Detta stadium bildar ett 'skafferi' av upplevelser för det senare arbetet — när/om barnen beslutar att de vill delge det också till andra barn.” (Drama 1984:2, s 6.)

Den här formen av drama utvecklas med barnen under åren i grundskolan. Sagor och myter, äventyrsberättelser, noveller och romaner ger ramarna för improvisationer som ibland leder vidare till föreställningar för arbetsenheten, skolan eller föräldragrupper.

Ja, så långt visionen. I förskolan frodas nog dramalekarna på många håll, men i grundskolan är det snarare undantag än regel att drama har sin givna plats i undervisningen. Orsakerna är flera. Många lärare saknar utbildning. Många anser att tiden inte räcker till. Man har svårt att avsätta ekonomiska resurser för samarbete med dramapedagoger utanför skolan.

På många håll växer dock både intresset för drama och erfarenheterna och kunskaperna om hur den dramatiska verksamheten kan läggas upp. De erfarenheter som redovisas här och i två senare kommentarmaterial om läsning och litteratur och om skolan som kulturcentrum är avsedda att ge underlag för diskussioner och utvecklingsarbete.

Dramaleken på lågstadiet exemplifieras med en dramatisering av Bockarna Bruse, här insatt i ett kapitel om talsvårigheter (s 154). Spelet om Matti (s 138) i kapitlet Motsättningar och konflikter visar hur eleverna i en mellanstadielklass lärde sig att ta initiativ till dramaarbete som en utväg när de inte klarade av samvaron utan konflikter.

Precis som små barn ibland låter dramalekarna glida över i teater för föräldrar och kamrater leder dramaarbetet i skolan ibland till teater för en publik. I kapitlet om de olika kulturerna finns en beskrivning av hur spanska och svenska barn gör en teaterföreställning med motiv från Latinamerika (s 168). I skolans sociala liv beskrivs ett spel om medeltiden (s 124).

I detta kapitel koncentreras innehållet till att i huvudsak gälla improvisationer och rollspel. Men först presenteras en kort historik över den dramatiska verksamheten under de drygt 20 år den enligt läroplanen haft en plats i grundskolan.

Kort historik

Många vuxna minns med glädje teaterföreställningarna vid julfesten och skolavslutningen. Andra inslag av teater i skolarbetet fick utrymme på "klassens roliga timme" med lekar och mer eller mindre väl framförda sketcher som huvudnummer.

Den dramatiska verksamheten i skolan inskränktes ofta till att några utvalda elever gjorde pjäser med färdigskrivna roller. Eleverna blev skådespelare inför en publik. På så sätt var det de orädda, de som vågade använda språket som fick mera övning, medan de elever som bäst behövde öva språket blev utan. De talängsliga, de med dåligt

självförtroende, höll sig undan eller kom aldrig i åtanke.

I början av 1960-talet introducerades den skapande dramatiken i skolan. Banbrytaren var Margit Björkqvist som med hängivenhet och kunnighet gav många grupper av lärare utbildning för ett humanistiskt/konstnärligt inriktat skapande arbete där **alla** elever kunde vara med. Impulser och förebilder hämtades främst från England. Skapande dramatik blev ett begrepp för en lekfull form av drama; övningar i att använda sinnen, fantasi och inlevelseförmåga. I improvisationer fick eleverna leva sig in i olika situationer och problem utan krav på att de skulle gestalta något inför en publik. Sedermera utvecklades ett intresse för rollspel, som tillsammans med improvisationer kom att användas i skolarbetet i samband med t ex redovisningar av litteratur man läst, samtal man fört eller livsvillkor och samhällsförhållanden man studerat.

Den kritik man i efterhand kan rikta mot denna dramatiska verksamhet, så som den kom att utformas i skolan, är att den ofta stannade vid övningar — som så mycket annat i skolarbetet. Sinnes- och inlevelseövningar var behagliga avbrott i skolarbetet. Innehållet i improvisationerna var ofta helt skilt från skolarbetet i övrigt.

De senaste årens utveckling av drama sker också med impulser från engelska pedagoger. En riktning inom dramapedagogiken hävdar att drama i skolan har sitt berättigande främst som ett medel för eleverna att skaffa sig insikter i människors liv och livsvillkor.

Man utgår från en pedagogisk helhetssyn: eleverna ska tvingas stanna upp i arbetet, fundera och ta ställning till vad de vet, vad de får reda på, vad som händer . . . Drama blir en form av problemlösning och arbetet avbryts ibland för att elever och lärare ska skaffa sig de kunskaper som behövs för att gå vidare. Dramaarbetet utgår från eller kompletteras med läsning av skönlitteratur, faktasökning, skrivning, musik och bildframställning. Känsla och intellekt stöder varandra i sökandet efter kunskaper.

Läraren är inte längre bara den som sätter igång och leder drama. Hon kan också ta på sig en roll i spelet. Ofta väljer hon då en rollgestalt som intervjuare eller forskare för att få veta vad gruppen håller på med. Syftet med lärarens deltagande i spelet är att eleverna ska bli medvetna om vad de håller på med och ta ställning till hur innehållet utvecklas.

Arbetet är mångsidigt. Olika element blandas i dramaarbetet: lekar och sinnesövningar kan inleda en lektion; improvisationer kan leda över till teater som spelas upp för publik.

Ett genomgående drag i all dramaverksamhet är att läraren vill skapa trygghet och tillit hos deltagarna i gruppen/klassen. Först när eleverna känner sig trygga tillsammans med lärare och kamrater vågar de använda sitt språk, visa sina känslor och leva sig in i rollgestalter.

Det är lättare att arbeta med drama i mindre grupper, t ex i

halvklass. Det blir möjligt genom att lärarna arbetar i lärarlag. Man fördelar då personer och tid till sådant som är angeläget — t ex dramaarbete.

Exemplen i detta kapitel visar hur eleverna i dramaarbetet söker sig fram till kunskaper

- om en period i vår historia
- om familj och arbetsliv i vårt samhälle
- om rasförtryck i Zimbabwe
- om skolan

Tema Stormaktstiden

Årskurs 5 — helklass

Stockholmsförort

Eleverna har lärt sig att arbeta i flera små grupper inom klassens ram. Varje grupp arbetar självständigt och försöker att inte störa de andra i klassrummet (60 m²). Kortare perioder kan de utnyttja ett grupprum (15 m²), en korridor och slöjdsalens virkesförråd.

”Arbetsområdet inleddes med att Lena, klassläraren, gjorde en översikt över stormaktstiden med hjälp av bildband och anteckningar på skrivtavlan. Därefter diskuterade klassen olika teman som kunde vara intressanta att undersöka. Alla förslag skrevs upp på skrivtavlan.

Eleverna fick några dagar på sig att fundera över förslagen. Därefter fick de anteckna sig för det tema de helst ville arbeta med. Teman som valts bara av någon enstaka elev sorterades bort och dessa elever fick välja om så att det till sist blev ett lagom stort antal arbetsgrupper med lagom många deltagare i varje. De teman som samlade fullständiga arbetsgrupper blev:

- Missväxten
- Skottet vid Fredriksten
- Flykten från Sibirien
- Häxor

Tre teman handlade således om vanliga människor i svårigheter och nöd, bara ett innehöll ett traditionellt historiskt stoff kring en legendarisk svensk kung. Gruppernas teman hade valts fritt, vilket borde leda till ett bra samarbetsklimat. Naturligtvis dök ändå samarbetsproblemen upp. Lärarlaget fick hjälpa igång ett par grupper genom att dämpa elever, som var alltför dominerande och som till varje pris ville få igenom sina idéer.

Grupperna hittade på en handling i stora drag. De försökte anpassa handlingen så att alla skulle få roller. De började improvisera men

upptäckte snart att det var mycket som de inte hade tillräckliga kunskaper om. Så de fick gå till biblioteket för att leta efter bra litteratur eller be lärare om hjälp att hitta böcker.

Fyra till fem veckor efter den gemensamma genomgången redovisade grupperna för varandra. De flesta visade upp sin dramatisering först och ville sedan svara på frågor från publiken. Endast i en grupp gjorde eleverna en liten redogörelse för hur de arbetat innan de visade upp sin improvisation.

Eleverna som tittade på lyssnade uppmärksamt. De ställde klara och tydliga frågor, som ibland handlade om ämnesstoffet, ibland om gruppens sätt att redovisa. Det som överraskade oss vuxna var att grupperna ofta hade samlat betydligt mera ämneskunskaper än vad som kom fram i dramatiseringarna. Dessa faktakunskaper hade aldrig kommit i dagen om vi inte gett oss så god tid till kommentarer och frågor. Ett exempel: Gruppen som hade valt temat Missväxt bestod av enbart flickor. De agerade kvinnor och barn i en bondfamilj, där männen var ute i kriget. I samtalet efter improvisationen kunde gruppen presentera en hel lista på vildväxande örter som under 1700-talet använts för att dryga ut maten med när skörden slog fel.”

Kommentarer

Drama är ett sätt att individualisera undervisningen inom ramen för en gemensam uppgift. I spelen om stormaktstiden fanns många olika uppgifter att välja på. Eleverna kunde också arbeta fram sina rollgestalter på olika sätt.

I sina improvisationer måste eleverna gå från allmänna kunskaper om händelser och förhållanden i stormaktstidens samhälle till att föreställa sig hur människors liv påverkades av samhällsutvecklingen. För att kunna gestalta människor, situationer och händelser sökte de mer information. De fördjupade sina kunskaper vilket blev tydligt i samtalen efter uppspelen.

Klassläraren introducerade temat och gav ramar för arbetet. Lärolaget stödde grupper med samarbetsvårigheter, hjälpte till att skaffa böcker och deltog i bearbetningen av redovisningarna.

Improvisationer kring prao-perioden

Under den praktiska arbetslivsorienteringen möter eleverna många situationer som ger dem nya erfarenheter av förhållanden mellan chefer och anställda och mellan män och kvinnor. I improvisationer kan de åskådliggöra vad de sett och få en bas att utgå från i analyser och jämförelser. En lärare berättar:

”Måndag morgon kom eleverna tillbaka från två veckors praktisk arbetslivsorientering (PRAO). Min uppgift var att ta hand om en tredjedel av eleverna i arbetsenheten — 18 elever. Vi satte oss i en ring

och jag påminde om vad eleverna hade skrivit innan PRAO-perioden började.

- Hur blev verkligheten?
- Vad fick du göra? Vad lärde du dig?

Alla i gruppen hade haft meningsfulla uppgifter på sina arbetsplatser. Om de blivit bortglömda hade de själva tagit initiativet till arbete.

Vi gjorde några enkla improvisationer utifrån vad eleverna berättade. Under ledning av Lennart som varit på brandstationen improviserade vi hur det går till då larmet går.

Dagboken ger uppslag

”Anna hade skrivit dagbok från sin PRAO på en barsservering. Jag bad henne läsa ur dagboken och lyssnade uppmärksamt:

Fanns det något i Annas berättelse som vi kunde göra ett rollspel om? När Anna läst färdigt bad jag henne visa hur det såg ut i barsserveringen. Med stolar och bord skapade vi en miljö. Vi bestämde oss för att göra en improvisation kring en händelse som Anna skrivit om.

Scen 1. Det skulle vara lunchtid för då var det jäktigt, bestämde Anna. Vi ställde oss i kö och gjorde våra beställningar. Anna och Niklas visade hur jobbigt det kunde vara i köket och att personalen måste hålla flera beställningar i minnet. Själv fick jag rollen som gnällig kund som klagar på brödet.

Scen 2. I en annan scen visade Anna och Erik ett intermezzo i baren. En ung man, militär, visar sitt intresse för Anna. Han ropar så att det hörs över hela lokalen:

- Är korven god i dag? Vad är det för märke du har på dej?
- Jag är pryö-elev . . .
- Men det står ju PRAO
- Det betyder praktisk arbetslivsorientering.

Efter en stund ropar mannen:

- Hur länge ska du praoa här?

Anna (generad över uppmärksamheten):

- Två veckor . . .
- Då ses vi flera gånger.

Scen 3. I den tredje scenen står Anna drömmande vid bardisken. Catrin läser hennes tankar, hämtade från dagboken:

— Jag undrar vad dom tycker om mej . . . Jag kanske är för framfusig, vill göra för mycket. I morgon kanske jag får börja slå in i kassaapparaten . . . Tänk om jag räknar fel!

Därefter improviserar vi en intervju, som Anna gjort med ett par flickor som var anställda i baren.

— Vad tycker du om det här yrket?

— Yrke! Vadå yrke? Det här är flera jobb: kokerska, kallskänka, kassabiträde, städerska, psykolog, utkastare . . . Det här är ett genomgångsjobb. Om vi inte vore så bra kompisar här skulle jag inte stanna en dag till. Men det är bra praktik om man vill åka utomlands och jobba ett tag.

Scen 4. Som avslutning gjorde Mats och Ingela en scen då chefen — bosatt på annan ort — kom på en stressig inspektionsrunda i baren. Han hade utsett en av flickorna som ansvarig, trots att hon slutar klockan 16 varje dag och inte kan kontrollera allt som chefen klagat på. Hon har heller inte extra betalt för det ansvar han lagt på henne. Dessutom vill hon inte kritisera sina arbetskamrater.

Efteråt sätter vi oss ned och sammanfattar vad Anna berättat och vi improviserat kring. Jag ber Magnus skriva på tavlan:

- Restaurangarbete kan vara stressigt.
- Är det ett kvinnoyrke (som i Annas fall)?
- Kvinnor blir uppmärksammade av manliga gäster.
- Restaurangarbete är inte alltid medvetet valt. (Tre av flickorna som Anna hade intervjuat har gymnasieutbildning på teoretiska linjer.)
- I det här fallet går inkomsterna av baren till en ägare, som inte är bosatt i kommunen.
- Flickorna håller ihop på arbetsplatsen.”

Kommentarer

Dramaarbetet knyter an till skolarbetet, här elevernas PRAO. En elevs dagboksanteckningar ger stoff till improvisationer.

Läraren lyssnar uppmärksamt efter nyckelscener eller nyckelrepliker för improvisationer.

Varje improvisation börjar i en konkret situation. Improvisationerna tas om och varieras för att bli tydliga. Läraren söker lyfta fram budskapet i varje improvisation.

I det avslutande samtalet försöker läraren göra generella drag i improvisationerna tydliga.

Gruppen som deltar i spelet är heterogen — en tredjedel av eleverna i arbetsenheten. Två andra lärare arbetar samtidigt med bild och fri skrivning om PRAON. Lagarbete över ämnesgränserna gör detta möjligt.

Det är nödvändigt att man går vidare från elevernas erfarenheter och iakttagelser till generella kunskaper om förhållandena, i detta fall arbetslivet. Eleverna i arbetsenheten började med att gestalta sina erfarenheter i drama, bild och ord. Låt dem ta del av varandras redovisningar och jämföra intryck och uppgifter. Hjälpt dem hitta litte-

ratur som de kan använda för att pröva om deras erfarenheter stämmer med förhållanden i allmänhet. Bjud in fackliga förtroendemän och arbetsgivare som var och en kan belysa arbetsförhållanden från sina utgångspunkter.

Dramaarbete kan leda till handling

”Det viktigaste är att eleverna i drama får arbeta tillsammans mot ett mål. Det skiljer sig från den individuellt inriktade undervisningen i skolan i övrigt. I drama lär jag också känna eleverna från en helt annan sida.”

(Thore Christiansen i tidskriften Drama 4/82)

När improvisationerna blir tydliga och flyter fint visar man ofta arbetet för kamraterna. Nu följer ett exempel på ett arbete där en teaterföreställning med ett tydligt budskap växer fram så småningom.

Från novell till teaterföreställning

En lärare berättar:

”Frida är bibliotekarie och har vistats ett par månader i Zimbabwe på studieresa. Vi råkar träffas och jag ber Frida komma till våra klasser för att berätta. Men först ska några av våra elever göra ett projektarbete om Zimbabwe eller rättare sagt, ”Från Rhodesia till Zimbabwe.” Maria och Ellinor erbjuder sig att genomföra projektet och vi får hjälp med litteratur av Frida. På folkbiblioteket lånar vi en bok: Alnaes, Från Rhodesia till Zimbabwe (Afrika-gruppernas skriftserie nr 10/1978). I boken finns en novell, Mojos berättelse, som jag ber Maria och Ellinor omarbeta till ett pjäsmanus. Vi diskuterar manuset och börjar fördela roller i klassen.

Själva dramaarbetet börjar med att vi improviserar kring olika scener i novellen. För varje scen formulerar jag ett problem: ”Hur ska vi kunna göra tydligt att...”. ”Här är problemet...”. Eleverna är mycket hjälpsamma att försöka lösa problemen och småningom växer en teaterpjäs fram. Vi bandar den på video och spelar upp den för parallellklassen i arbetsenheten.

Så kommer Frida på besök, visar bilder och berättar om Zimbabwe. Hon visar bilder från en skola som hon besökt. Där fanns inte en enda leksak, inte en boll, berättar hon.

— Vi kan väl samla in bollar och skicka, föreslår Jonas.

Ur dagboken den 10 maj

”Idag har vi varit till mellanstadieskolan och spelet upp ’Mojos berättelse’ som ett inslag i deras temavecka om fred. Vårt budskap med pjäsen är: Det finns ingen fred utan rättvisa.

Vi gör två föreställningar och eleverna i dramagruppen är mycket koncentrerade och engagerade.

De tolv elever, som är med i pjäsen är inte särskilt utvalda. Där finns några flickor, som vanligtvis är tysta och talängsliga och där finns Roland, som en del lärare anser inte borde gå i en normalklass. Roland spelar hövding i byn och gör sin roll med stor auktoritet.

Den här veckan skickar vi en kartong med bollar till skolan i Zimbabwe.”

Läraren — vägledaren

Dorothy Heathcote, en engelsk pedagog som arbetar med att utveckla drama i skolan, betonar starkt skillnaden mellan läraren som förmedlare av kunskap och läraren som **vägledare** till kunskap. Det är den sistnämnda lärarrollen som får betydelse om skolarbetet ska leda till **insikt och förståelse**.

De flesta ämnen splittras i fragment och det är svårt för eleverna att se i vilka sammanhang olika moment ingår. Utan sammanhang kan inte eleverna uppleva undervisningssituationen som trovärdig eller se att den angår dem, menar Dorothy Heathcote. Drama ger eleverna möjlighet att upptäcka och gestalta — i konstnärlig form – sammanhang som styr människors liv.

Drama är inte bara handling. Det är lika mycket en tankeprocess, något som man ofta glömmer. I drama bör man tänka inifrån ett problem, inte om det. Det är inte reproduktion det gäller. Det är tolkning och gestaltning, förståelse och inlevelse.

Syftet med dramaundervisningen är enligt Dorothy Heathcote

- att utforska verkligheten för att komma fram till nya insikter.

Medlen är

- rollspel
- spelsituationer för att undersöka ett problem
- röst, kroppshållning, gester
- mörker/ljus, rörelse/stillhet, ljud/tystnad
- enkla rekvisita, som signalerar flera betydelser, t ex en kappa, en skål, ett kors
- bilder, liknelser, allegorier
- myter och ritualer, det universiellt mänskliga som kan förstås utan ord.

Dorothy Heathcote ser rollspel som kanske det viktigaste hjälpmedlet att belysa livssituationer, vilket hon menar borde vara målet för all undervisning.

(Drama 2/1980.)

Storasyster och lillebror

Följande exempel har hämtats från en basfärdighetsgrupp på mellanstadiet. I ett långsiktigt utvecklingsarbete har lärarna prövat olika sätt att lägga upp undervisningen så att eleverna får stimulans och stöd för sin språkutveckling. Exemplet visar korta improvisationer där eleverna gestaltar ett tema som de skrivit och talat om. Improvisationerna leder vidare till egna berättelser och läsning av barnböcker. Arbetsgången presenteras i korta punkter.

1. Eleverna på mellanstadiet får ett brev från studierektorn genom sina klasslärare.

Till
Eleverna på Mellanstadiet

Hej,

Det här vill jag att ni ska skriva och berätta om.

Hur det är att vara

- Storasyster eller Storebror
- Lillasyster eller Lillebror
- Mellansyster eller Mellanbror
- Enda barnet
- ?

Fördelar och nackdelar

- i vanliga fall, hemma
- när det kommer främmande/gäster/besökande
- vid helger och högtider
- på semestern

Skulle Du hellre velat vara äldst/yngst? ...

Till den som tycker om att teckna och måla: Gör en bild som visar hur det känns.

Hälsningar

Gunvor Nordström
Studierektor

2. Eleverna skriver om sina erfarenheter. Många ritar och målar.
3. Påståenden ur elevtexterna sammanställs på ett A4-blad. Man läser och samtalar, dramatiserar och skriver enligt följande plan.
4. **Samtalsgrupp**
 - a) Sitt i ring. Låt alla redogöra för sin "plats" i syskonskaran (äldst, mellan, yngst, många barn, enda barnet).
 - b) Läs igenom påståendena i sammanfattningen gemensamt. Se s 78.
 - c) Be alla välja ett påstående, som de känner igen.
 - d) Var och en redogör — konkret — för sin erfarenhet av påståendet: ger exempel på vad man gör, vad man säger, hur man känner sig.
 - e) Förslag från gruppen: Hur skulle man kunna ändra på det som upplevs jobbigt?
5. **Korta improvisationer**

Två-tre elever gör en kort scen (högst 2 minuter) kring ett påstående.
Krav: Inlevelse. Tydlighet.
Diskussion efteråt: Är det så där? Är det bra? Finns det andra sätt?
6. **Skriva en berättelse till ett påstående**

Personer: Namn, ålder . . .
Miljö: I köket hos familjen klockan sex på eftermiddagen.
Situation: Johan vill gå ut till kompisarna, men pappa säger att han ska följa lillasyster till . . . för hon törs inte gå ensam.
Vad som händer:
Slutet är viktigt: en överraskning, en "knorr".

OBS! Det här är fiktion, behöver inte vara sant. Egen verklighet + andras erfarenheter + fantasi = litteratur.
7. **Göra bilder till berättelsen.** Ex: På semestern är det alltid trångt.
8. **Eleverna läser upp sina berättelser för varandra.** De går vidare till barnböcker som handlar om relationer mellan syskon eller mellan barn och föräldrar.

Kommentarer

Arbetsuppläggnigen öppnar möjligheter för eleverna att gång på gång gå tillbaka till temat, fördjupa sin förståelse och ge uttryck åt den i tal och skrift, i drama och bild. (Ett barn har 100 språk). De får individuella uppgifter och gruppuppgifter inom ramen för hela klassens

arbete. Arbetet växer fram mot bestämda och konkreta mål: att skriva berättelser som kan samlas till en klassens bok om syskon. Därunder ligger syftet att eleverna ska fördjupa sina kunskaper om familjen som begrepp. Elevernas eget arbete bäddar för ett bra möte med barnböckernas berättelser.

”Varje gång jag får berätta om min verklighet så blir den verklig för mig. Vi vet inte vad vi har upplevt förrän vi har berättat för någon. Då och först då blir upplevelsen en del i mig själv. — Alla kan vara skapande i dikt, bild och ton. Alla kan — var och en på sitt sätt. Funktionen är viktigare än prestationen.”

(Sune Martinsson i ett samtal om barn och kultur i Pedagogiska Magasinet (84891/TV5) 12-19/2 1985.)

Om erfarenheter av ”platsen” i syskonskaran

	Äldst	Mellan	Yngst
Fördelar	<p>Man får nya kläder.</p> <p>Man får bestämma mer och får mer saker.</p> <p>Jag får som jag vill.</p> <p>Ibland är min lillasyster jättebra att ha tex när jag är ledsen. Då kommer hon in och ger mig en kram och säger ”förlåt”, fastän inte hon gjort nånting.</p> <p>Storasyskon och föräldrar är starka och överlägsna.</p> <p>Första barnet blir bortskämt.</p>	<p>Slipper göra sånt som är tråkigt, tex passa småsyskon.</p> <p>Det är perfekt. Man är varken stor eller liten.</p>	<p>Man kan låna kläder av sina äldre syskon.</p> <p>Ibland kan man få hjälp med läxan.</p> <p>Man får ganska mycket saker av sina äldre syskon.</p> <p>Man behöver inte hjälpa till så mycket.</p> <p>När det är kris (bråk) är det oftast min storebrorsa som får ge sig.</p> <p>När mamma och jag bråkar, så brukar min storebror trösta mej.</p>
Nackdelar	<p>Om min lillebror har gjort nånting dumt, är det nästan alltid jag som får skulden.</p> <p>Det är dåligt att man måste passa dom mindre.</p> <p>Ibland avskyr jag min lillebror. Han blir sur om han förlorar i ett spel eller om jag säger ”fel” när han påstår att 1+1 är 3. Ibland är jag avundsjuk, om mamma berömmar hans teckningar.</p>	<p>Min storebror tänker bara på basket och på att retas. Min lillebror bara bråkar och retas.</p> <p>Att ha en lillebror är inte så kul ibland. Min är mörkrädd och då måste jag följa honom ner i källaren tex.</p> <p>En storebror är förarglig ibland. ”Tycker du det där är svårt då skulle du se mina uppgifter.”</p>	<p>När jag vill gå på nåt som min storasyster får gå på, säger pappa ”hon är dock ett år äldre”.</p> <p>Jag får alltid skulden. Om nån ställt in ett tomt mjölkpaket i kylen, tex, påstår dom att det är jag — även om det är brorsan.</p> <p>Jag åker på stryk varje gång vi bråkar.</p>

Lästips

Monica Gydal m fl: *Så var det när Ola fick syskon.*

Joe Lasker: *Han är min bror.*

Barbro Lindgren: *Nu har Kalle fått en syster.*

Marita Lindqvist: *Malenas nya bror.*

Marita Lindqvist: *Toffe och Andrea.*

Maud Reuterswärd: *När man heter Noak.*

Ingrid Sjöstrand: *Kalle och loppa.*

Kerstin Sundh: *Födelsedagen som kom bort.*

Siv Widerberg och Cecilia Torudd: *Den stora System.*

— att vara enda barnet: sammanställning

Många barn

Man har alltid något att göra: prata eller bråka eller spela.

Man kan låna kläder av varann.

Vi brukar ha det kul på högtider. När en har födelsedag får den andra också en sak.

När man sjunger ihop, känns det skönt.

Enda barnet

På helger är det kul med pappa och mamma.

Om man hade en lilla-syster, så skulle hon kanske ha sönder saker som man är rädd om t ex porslinsaker eller andra prydnadssaker.

På semester är det alltid trångt i bilen. Då önskar jag att jag vore enda barnet.

Det är tomt. Men jag har ju mina tre undulater.

Det är tråkigt att vara ensam. Före och efter skolan är jag ensam länge.

På semester är det långtråkigt.

Rollspel

Rollspel ger möjlighet att bearbeta värderingar och skaffa sig nya kunskaper. En förutsättning för att rollspelet ska ge önskad effekt — och även spänning och dramatik — är att huvudproblemen i spelet polariseras så att åsikt står mot åsikt. Eleverna kan lära sig att tillsammans med lärare utarbeta rollspel så här:

1. Bestäm vilket huvudproblem eller vilken konflikt rollspelet ska handla om.
2. Skaffa argument för och mot i sakfrågorna.
3. Utse huvudpersoner som blir "poler" i spelet. Det ska vara personer som har motstridiga åsikter eller intressen.
4. Hitta på flera roller som kan ha orsak att stödja var sin pol i spelet. Färre deltagare i spelet gör motsättningarna tydligare.
5. Bestäm i vilken miljö och i vilken situation rollpersonerna befinner sig när spelet ska börja.

Efter förberedelserna samlas deltagarna för spel.

Ledaren kan påverka rollspelet genom att delta eller genom att lämna korta meddelanden till deltagarna. Det kan behövas för att aktivera passiva spelare eller för att öka dramatiken i spelet. När argumenten ebbat ut avbryter ledaren spelet eller för in en ny faktor i spelet som tvingar alla deltagare att ta ställning till en ny, för dem okänd situation.

Efter rollspelet

Att samtala efter spelet är viktigt. De som har engagerat sig i spelet måste få tala fritt om hur de upplever sina roller. De får berättas för alla vilka förutsättningarna var i rollen.

- Var du nöjd med din roll?
- Fick du fram det du ville ha sagt?
- Var det dina egna åsikter? Eller — vad skulle du själv ha sagt?

Därefter får publiken tillfälle att kommentera spelet. Rollspelet kan hjälpa eleverna att upptäcka alternativ — att det finns olika sätt att leva, att det finns olika sätt att se på problem, att det finns visioner.

"Hur vill vi bo om tio år?" var rubriken på ett temaarbete, som genomfördes i en högstadielklass. Tillsammans med några elever ingick läraren i en ledningsgrupp för det avslutande rollspelet. De utgick från ett verkligt förslag till utbyggnad av ett nytt bostadsområde i kommunen och gjorde en starkt förenklad kartsbild. De bestämde sig för att ha sex deltagare i rollspelet samt en ordförande, en av eleverna i ledningsgruppen.

Grupp A skulle representera en starkt egoistisk syn på boende: Var och en ordnar för sig utan att ta hänsyn till andras intressen. Villor

med stora tomter, dubbelgarage, privattrafik in i området etc.

Grupp B är grupp A:s tydliga motpol och planerar utifrån vad som kan vara bäst för barnen och för alla som bor i området. Grupp B argumenterar för ett energisnålt samhälle.

Grupp C planerar och deltar i spelet på egna villkor. Grupp C ska stå för visionerna, fantasin och de djärva idéerna.

Ett par timmar före rollspelet fick grupperna veta förutsättningarna för spelet. Därefter fick de samla argument för sina åsikter. Grupp C fick extra hjälp med bilder av okonventionella planlösningar och byggnadsstilar.

Efter rollspelet fortsätter temaarbetet.

Rollspel i språkundervisningen

Jens Allwood som arbetat med svenskundervisning för vuxna invandrare ger några synpunkter på hur rollspel kan utformas i språkundervisning.

”En stor fördel med rollspel är att de kan kombineras med ämnesstudier. Man kan levandegöra historieundervisning etc genom att man i rollspel uttrycker sina kunskaper. Det tycker jag är det mest spännande med rollspel — att kombinera språkligt arbete med ämnesstudier.

Man kan bestämma styrfaktor för att rollspel ska leda till en viss typ av språkanvändning. Vi kan i förväg bestämma att rollspelet ska gälla t ex en konflikt mellan en chef och en anställd. Vi kan bestämma t ex att ett gräl ska äga rum per telefon, klockan elva på kvällen. Chefen är kvar på kontoret, den anställde har just lagt sig.

Man fastställer alltså vissa ramar: rum, tid, roller, möblering, sinnesstämning — allt som kan stödja deltagarnas spel. Innehållet kan bygga på elevernas faktiska erfarenheter. En annan utgångspunkt är en persons förväntningar; Jag är nervös då jag söker anställning. Vilka språkliga uttryck används i en sådan situation?

Ett rollspel har tre faser

1. Uppvärmning och instruktion: Komma in i uppgiften, tala tillsammans om vad det hela går ut på och varför man gör det.

Man kommer överens med eleverna om de ska improvisera eller om man ska skriva ett manus. Ska de skriva bör läraren hjälpa till om eleverna ber om hjälp — annars inte.

2. Spelfasen: Lektionstid: cirka 80 minuter. En klass med 30 elever bildar 5–6 grupper. Alla grupperna förbereder sig 10–15 minuter. Sedan börjar spelet: korta rollspel på några minuter per grupp. Grup-

perna framträder var för sig inför publik. Under spelets gång kan läraren välja att vara aktiv eller passiv.

3. Rollavveckling och diskussion: Efter rollspel som varar en längre tid eller blir särskilt intensiva kan det vara svårt att "komma ur rollen".

— Nu är vi tillbaka här i klassrummet. Nu går vi ur rollerna.

Eleverna får tillfälle att tala om hur de kände sig i rollerna och säga vad de tyckte var svårt.

Be åskådarna om kommentarer: Man kan i förväg uppmana publiken att iakttaga t ex sättet att använda kroppen, sättet att tala, ordförrådet. Uppdragen aktiverar publiken.

Läraren går in och systematiserar. Hur kunde du ha lagt upp det här samtalet så att det hade blivit logiskt? Vad skulle du ha börjat med? Vad skulle du ha sagt sen?

Man bör bygga på elevernas egna tankar. Man bör alltid låta aktörerna få chans att ändra på sig själva. Hur tycker ni att man kunde ha gjort?

Observera. Vi söker inte efter fel, utan vi provar olika möjligheter som finns i språket."

(Föreläsning av Jens Allwood* 1983. Anteckningar — något redigerade — från ljudband, lånat från Lärarhögskolan i Mölndal.)

Svaga elever lyckas bra

Lärare som arbetar med drama förvånas ofta över att elever, som har svårigheter och är ointresserade i skolan, kan lyckas bra i drama. Då kan även deras erfarenhet och kunnande komma till sin rätt och de vågar använda sitt språk i både ord och rörelser.

I följande exempel är Fredrik och Mattias så kallade lågstatus elever. Fredrik betraktas som svag i svenska och Mattias riskerar att få streck i ett par ämnen. Men i pjäsen, som de varit med om att utforma själva, växer medverkan i spelet till huvudroller.

Arbetet ingår i ett stort projekt om hembygden förr och nu och i framtiden. En lärare med stor erfarenhet av dramaarbete deltar som lärare för en grupp på åtta elever. Hon berättar.

"Jag åker till Tällfors, ett par mil från stan, för att hjälpa till med dramaarbete i deras projekt "Tällfors förr, nu och i framtiden". Åtta elever möter mig i musikrummet där vi ska hålla till. De har intervjuat föräldrar och andra anhöriga om hur det var förr i tiden i Tällfors och jag ber dem berätta. Fredrik börjar berätta spökhistorier. Några har frågat sina föräldrar om hur det var i skolan förr.

*Jens Allwood är forskare på institutionen för lingvistik vid universitetet i Göteborg och är verksam i ett internationellt projekt om språkinläring för invandrare.

Vi bestämde oss för att pröva på att dramatisera ”skolan förr i tiden”. Vad visste eleverna? Jag skrev på skrivtavlan.

- Eleverna fick stå upp när de svarade.
- Man fick lära sig psalmverser utantill.
- Man fick inte mat i skolan. En del hade dåligt med mat med sig till skolan.
- Läraren satt på en upphöjning och var sträng. Elever fick stå i skamvrån.
- Det fanns lärare som var orättvisa.

Så fördelade vi roller: Fredrik ville vara läraren. Vi hittade på karaktärer på var och en av eleverna: den välartade, den inställsamma, hon som inte kunde läxa för att hon måste sköta lagårn hemma, han som fuskade, han som ofta fick stå i skamvrån.

Sen möblerade vi rummet till en skolsal och bestämde var var och en skulle sitta. Därefter började vi improvisera några scener. Först en scen kring förhöret av psalläxa, så att de olika karaktärerna skulle bli tydliga. Sen blev det psalmsång. Mattias ändrade på texten, sjöng om läraren i stället. Läraren avbröt sången och körde Mattias i skamvrån. Kristina vågar sig på att protestera: — Varför är det alltid Mattias som ska stå i skamvrån? Läraren slår Kristina över fingrarna med pekpinnen.

Så gjorde vi en scen om matrasten. Eleverna sätter sig i en grupp och plockar mat ur sina ryggsäckar. Jag ber var och en berätta vad hon/han har med sig. Så börjar eleverna improvisera:

Anna (till Kristina): — Det var bra det där som du sa till lärarn om Mattias. Jag skulle aldrig ha vågat . . .

Veronica (den välartade): — Mattias får väl skylla sig själv.

Anna (till Veronica): — Vad det ser gott ut med korv! Får jag smaka?

Veronica: — Nej, jag har redan bitit i den . . .

Kristina sitter med ryggen mot de andra.

Anna: — Vad har du för mat med dej, Kristina?

Kristina: — Jag . . . har . . . smörgås med korv och en mjölkflaska . . .

Åsa (ser över axeln på Anna): — Det har du inte alls . . . du har ju bara kallpotatis . . .

Mattias har under tiden satt sig vid sidan av och rotar i sin låtsasryggsäck. Han pratar för sig själv. Flickorna frågar vad Mattias gör.

— Jag pratar lapska, säger Mattias. Han bryter spelet och vänder sig till mig:

— Vet du, säger han, att när min pappa kom till skolhemmet i Tällfors så kunde han bara lapska. Men han fick inte prata lapska. Då fick han stryk. Och så berättar Mattias att han går en kurs i nordsamiska. Han kan några meningar på samiska. Vi frågar honom vad han pratar om.

- Jag pratar med min ren.
- Sitter du i skolsalen och pratar med din ren? frågar flickorna.
- Nä, jag sitter förstås ute och äter.

Jag får en idé. Jag ber Fredrik, läraren, smyga sig på Mattias bakifrån när han sitter där och talar lapska med sin ren. Flickorna ser faran men kan inte varna Mattias. Fredrik lägger sin hand tungt på Mattias skuldra.

Fredrik: — Vad är det jag hör? Vad är det för smörja du pratar! Här talar vi SVENSKA! (drar Mattias i håret och för honom till skamvrån).

I dag hinner vi inte mera. Jag tycker att eleverna gör det bra och jag berömmar dem och lovar att komma tillbaka nästa vecka.

På väg till lärarrummet berättar Erik, deras svensklärare, om eleverna. Fredrik har det svårt i skolan. Han har svårt för att skriva. Mattias kommer att få streck i en del ämnen. Han går på lektionerna i Tällfors, men smiter från timmar i skolan i stan. (Högstadiееleverna i Tällfors har vissa timmar i en stor högstadieskola i stan). Mitt intryck av Mattias är att han är öppen och rak. Han berättade och hjälpte till att föra spelet framåt.

Nästa vecka gör jag ett nytt besök i Tällfors. När jag kommer till musikrummet möter jag Fredrik, som är klädd i svart kostym, vit skjorta och slipas. Tvärs över magen har han en silverkedja, klocka i västfickan. Han rör sig lugnt och värdigt. Snart ska han spela magister.

Flickorna är också klädda i gammaldags kläder. Jag är förvånad. Vi pratade inte om kläder förra gången jag var här. Vi börjar jobba och det blir ganska stökigt. Fredrik har svårt att komma på vad han ska säga och det blir många avbrott och en irriterad stämning. När vi ska börja med scenen om matrasten är Mattias försvunnen.

- Han är på toaletten, säger någon. Vi ropar på Mattias:
- Kom nu, Mattias, vi väntar på dej! Vi har bara en timme på oss.

Då kommer Mattias ut från toaletten. Han är klädd i en stilig samedräkt, blå-gul-röd mössa med en jättestor tofs, ett brett läderbälte, kniv, kosa i bältet. På fötterna vita lappskor.

— Pappa har gjort bältet och kosan, farfar har gjort kniven, berättar Mattias.

Vi arbetar vidare på pjäsen, improviserar och prövar oss fram. Nu vill eleverna spela upp pjäsen, först på den egna skolan, sen på Folkets hus inne i stan i samband med teaterveckan, som jag har berättat om.

Det gick inte så bra med spelet i dag, men Erik lovar att gruppen ska få tid att öva. Han ska hjälpa Fredrik med att skriva stödrepplier och trimma honom lite extra. Fredrik säger att han ska vara ledig i två dar för att sköta lagårn hemma, medan föräldrarna är borta. Men det ska nog gå bra, säger han. Han lovar att läsa på.

Uppspelet

Vi träffas på Folkan klockan 12, en timme i förväg. De flesta eleverna är ivriga att börja klä om, men Anna och Lotta rusar in och ropar: — Totte Wallin är här utanför! Vi måste gå och få hans autograf!

— Ni går ingenstans! bestämmer Erik, deras lärare. Nu ska vi dra igenom pjäsen en gång till. Och flickorna finner sig i det.

När eleverna är klara med övningen börjar publiken strömma in. Vi har möblerat så att publiken ska sitta runt om spelplatsen på golvet. Publiken består av en klass i årskurs 6 i Centralskolan och så ett 30-tal vuxna, kommunpolitiker, lärare och skolledare som ska delta i en teaterkonferens under dagen.

Spelet kommer igång bra. Alla är mycket koncentrerade och spelar med inlevelse. Fredrik, som är den auktoritära läraren behöver tid att tänka innan han säger sina repliker, men hans långsamhet bara höjer spänningen. Eleverna använder kroppsspråk och spelet blir tydligt.

Applåder. Jag ber Erik och eleverna stanna kvar, ifall någon vill kommentera pjäsen. Genast börjar ett par lärare ifrågasätta innehållet: 'Så där var det inte . . . Jag har varit lärare i 30 år och jag känner inte igen mej . . . så där gick det inte till i skolan . . .'

Andra vuxna går i svaromål: 'Jag har själv gått i folkskolan för femti år sen och jag känner igen allt . . .'

Det känns otäcktt att lärare angriper eleverna för ett felaktigt innehåll. Eleverna har ju intervjuat sina anhöriga och tagit fasta på deras berättelser och format replikerna och spelet utifrån vad de tagit reda på. Plötsligt märker jag hur jag står och håller min arm kring Mattias skuldra som om jag ville skydda honom.

Drama väcker känslor och lockar värderingar i dagen. Kultur-nämnden bjuder eleverna på fika på Sjöbergs kondis. På kvällen skriver jag tackbrev till eleverna."

Kommentarer

Det första som bör lyftas fram i en analys av dramaarbetet i Tällfors är samarbetet mellan lärarna. Mellanstadieläraren får hjälp av en drama-kunnig kollega. Eleverna är förberedda när hon kommer, och hon själv vet vilket arbetsområde de håller på med. Många lärare saknar grundutbildning i drama. Samarbete med kolleger kan ge fortbildning, om man har tillfälle att arbeta i klasserna tillsammans.

Det andra som är värt att notera är elevernas grundliga förberedelser. De har verkligen skaffat sig kunskaper om skolan förr i tiden. De har konkreta detaljer att hänga upp minnena på. De har därmed fast mark att stå på i sina improvisationer och kan låta fantasin spela kring de konkreta minnena.

Eleverna tar initiativ som för arbetet framåt.

Mattias talar förbjuden samiska.

- Fredrik klär sig i scenkläder liksom flickorna.
- Mattias tar på sig samedräkt.
- Eleverna tar initiativ till spel inför publik.

Det blir diskussion mellan lärare i publiken om sanningshalten i den historiska bilden av skolan. Detta är egentligen inte att beklaga. Det ger väl snarare eleverna en nyttig erfarenhet av att verkligheten och minnena skiftar. Se dock s 171.

Så till sist. Spelet om skolan förr i tiden arbetades fram av elever som hade svårt att klara skolarbetet. Detta pekar liksom många andra exempel från de senaste åren på att eleverna skulle vinna på om skolarbetet förändrades så att eleverna fick större utrymme för skapande arbete.

Tid och engagemang

Skapande arbete kräver tid och engagemang. Om vi vill ha kvalitet i skolarbetet måste vi ge eleverna tid att utvecklas i sitt skapande. På låg- och mellanstadiet är det lätt att ordna sammanhängande arbetspass, som ger elever och lärare den tid de behöver. På högstadiet däremot krävs en noggrann planering av schemaarbetet för att skapa sammanhang och helhet i elevernas skolarbete. Samverkan över ämnesgränserna ökar möjligheterna. Små arbetsenheter underlättar det samarbete och lagarbete, som läroplanen rekommenderar.

Är det värt att lägga ned tid på skapande arbete? I det följande redovisas en utvärdering av vad elever och lärare tyckt om dramaarbete.

Det här är jag – jag står för vad jag säger och vad jag tycker
 ”Rollspel och ”pjäser” har varit återkommande inslag i vårt arbete. Dramatiskt skapande är ett arbetssätt som vi och våra elever använder för att uttrycka känslor, värderingar och kunskaper. Vi har strävat efter att så många som möjligt ska delta. Några har utvecklat sina dramatiska färdigheter mera än andra.

Gerd intervjuar här Carina, Håkan och Monika om varför de använder teater och rollspel som redovisningsform. Även om ämnet inte direkt berörs i frågorna, så handlar intervjun också om språksyn och om språklig utveckling.

Det kan också vara av intresse att veta att de här tre eleverna vid höstterminens slut i 9:an av skolan bedömdes vara under svensk medelnivå, d v s med betyg under 3,0 i medeltal.

Monica: — Vi tycker att det är bättre att använda rollspel eller teater när vi redovisar. Då kan man uttrycka sig bättre. Man ger mera av sig själv. Då blir det också roligare för dom som ser och hör på redovisningen.

— *Du Carina, har skrivit ett rollspel. Vad handlar det om?*

— Det handlar om en 15-årig tjej, som har blivit med barn och skolan blir inkopplad, kurator, rektor och så föräldrarna och killen som gjort henne med barn.

— *Berätta hur det går till när ni skriver ett rollspel!*

— Ja, man tänker så här: Nu vill jag göra någonting som andra i klassen kan vara med på. Nå't viktigt ämne, något problem som vi kan diskutera. När vi bestämt ämnet så skriver vi roller så att det blir jämnt för och emot, så att spelet väger ungefär jämnt. Se'n går vi ut i klassen och frågar vilka som vill vara med i rollspelet. Var och en som ska vara med får bara veta problemet och sin egen roll. Ja, se'n spelar vi upp rollspelet för andra i klassen och så diskuterar vi efteråt.

— *Har ni flera rollspel på gång?*

— Christina håller på skriva ett om invandrare.

— *Hur hittar ni ämnen för rollspel och pjäser?*

— Det är inte svårt. Ämnena det är ju det som händer runt omkring en dagligen.

— *Vad har ni mera på gång?*

— Nu ska vi träna på den här pjäsen om idoler, som vi håller på med. Vi ska ha en föräldramöte i morgon och då ska vi spela upp pjäsen.

— *När ni skriver pjäser, hur går det till?*

— Vi skriver inte pjäser, vi improviserar. Vi tycker vi är så bra nu att vi inte behöver skriva ner några roller för pjäserna. I den här pjäsen är jag regissör. Jag har gjort några noteringar om vad som ska göras och vad som är viktigt. Vi diskuterar och försöker komma överens: Hur ska vi nu göra för att det här ska bli bra? Vi har inga papper, som vi står och läser ur, vi improviserar och så småningom kan alla sina roller.

— *Fastän du är regissör, Monica, så bestämmer ni ändå tillsammans hur pjäsen ska vara?*

— Jo, så måste det vara. För om jag bestämmer så kanske dom andra inte vill göra så och då blir inte pjäsen bra. Det blir ju så. Allas viljor blir blandade. Det är inte bara en som ska bestämma. I en pjäs är det vanligen så att någon har en huvudroll, men vi strävar efter att alla har en huvudroll.

Carina: — Men det är bra att Monica är regissör, för att eljest kan det vara någon, som tar för sig för mycket. Då kan ju Monica säga till.

— *Kommer lärarna i arbetslaget in och ändrar på det ni har bestämt?*

Håkan: — Det händer ganska ofta att dom kommer och tittar och säger vad dom tycker, men dom har inte rätt att ändra på nånting. Dom ger bara förslag, se'n diskuterar vi i gruppen om vi ska ändra på det eller inte.

Men det är bra att dom säger vad dom tycker, för dom ser ju pjäsen utifrån, som publiken.

— *Diskuterar ni teaterpjäserna också, som ni gör med rollspelen?*

— Ja, först spelar vi pjäsen och så ställer vi frågor till publiken. Vi har gjort pjäser och spelat för andra klasser. Vi har bjudit in en polis en gång och en läkare en annan gång att komma och se på pjäsen och svara på frågor om hur dom ser på det här som pjäsen handlar om.

— *Deltar alla i rollspelen och pjäserna?*

— En del är mera intresserade än andra. En del är bra på att prata och så, en del är bra på att skriva. Alla är man ju bra på olika saker. Vi vill försöka träna allihopa, särskilt dom som har svårt för att prata. Jag tror det är jättebra.

— *Tycker ni att teater och rollspel har förvandlat er som människor?*

— Ja, det har det. Man törs liksom visa: Det här är jag. Jag står för vad jag tycker och för vad jag säger. Vi lär oss att det går inte att trycka ner ungdomar, som dom äldre så gärna vill. Vi har också en röst här i världen.

— *Du, Carina?*

— Jag är som utvecklad. Jag vågar göra sånt som andra inte vågar göra. Man är som ett litet steg för andra.

— *Och Håkan?*

— Jag har fått en självsäkerhet. Det är det bästa man har fått med sig härifrån. Vi har lärt oss att ta ansvar för varandra och tänka på att . . . jämlikhet.

— *Hur har ni lärt er det?*

— Det har bara blivit så. Det är ingen som har talat om jämlikhet och solidaritet, men det är bara så att vi tänker på kompisar. Det är viktigt. Åtminstone i det här landet, för här ska man ju sköta sej själv och skita i andra.

Vi kan diskutera om vi har problem i klassen. Och det t ex är någon som skolkar mycket, så kan vi ta upp det på en lektion och snacka igenom det. Då får den personen säga varför han/hon inte är i skolan. Vi försöker inte komma åt personen, men vi vill att han ska komma igen . . .

— *Ska ni alla fortsätta gå i skola, i gymnasieskolan?*

— Ja.

— *Vad känner ni inför det?*

— Det är klart det blir tråkigt att lämna det här arbetsstället, för det får vi förmodligen göra. Men vi får försöka behålla det vi har lärt oss och försöka utnyttja det dit vi kommer så gott det går.

— Det skulle vara roligt om vi kom i samma klass för då kunde vi sprida det till andra, som inte har jobbat som vi.”

(Ur Andersson m fl, Vad hände sen — — —, Liber Utbildningsförlaget 1980.)

Dramatisk verksamhet. Några begrepp

”Dramatisk verksamhet skall ingå som en viktig del i arbetet. I improvisationer och rollspel skall eleverna leva sig in i och pröva olika roller, situationer och sätt att handla. De skall i dramatisk form förmedla erfarenheter, idéer och åsikter till andra i syfte att informera och engagera. De skall ta del av teaterföreställningar direkt eller via TV och radio, och uppmuntras till drama-lek, rollspel och teater under skoldagen.”
(läroplanen s 135)

Drama. Ordet drama kommer av det grekiska ordet dramein, som betyder handling. Drama används numera ofta som en sammanfattande benämning på dramatiskt vardagsarbete i skolan. Drama ger eleverna tillfälle att uttrycka tankar, känslor och upplevelser genom handlingar, dvs lekar, improvisationer och rollspel.

Den traditionella leken med rötter långt tillbaka i tiden håller i vår tid på att försvinna, bl a genom trycket från massmedierna. Därför är det viktigt att skolan hjälper till att hålla lekkulturen vid liv. Dock hör lekar med betoning av konkurrens och utslagning inte hemma i dramatisk verksamhet.

Leken tillfredsställer barns behov av koncentration, iakttagelse, reaktionssnabbhet och spänning. Den frigör också barnens fantasi. Lekar som barnen själva kan förändra och utveckla eller själva skapa stimulerar deras uppfinningsrikedom och kombinationsförmåga.

Lekar liksom rörelse till musik och charader kan vara bra övergångar till improvisationer. Det finns ingen gräns mellan sådana aktiviteter. Lekar har sin plats som kontakt, glädjekälla och uttryck för spontan lust att röra sig.

Pantomim bygger på kroppslig aktivitet. Det är med sitt kroppsspråk som eleverna berättar något, enskilt eller tillsammans. Pantomim, ibland i charadens form, kräver uppfinningsrikedom och tydlighet och därför väcker den nyfikenhet och fordrar koncentration.

I improvisationer är ofta ingenting utom ämnet fastlagt. Det gäller för deltagarna att följa sina spontana infall, att ha tillgång till fantasi och skapande förmåga.

Det kan vara lämpligt att i början av improvisationsarbetet ge vissa ramfrågor som ska besvaras: Var? När? Vilka? Varför?

Ett rollspel är innehållsmässigt mer avgränsat än en improvisation. I rollspelet gäller det att belysa och bearbeta problem av olika slag, inom en grupp eller i omvärlden. I rollspel är rollerna givna och beskrivna — om än skissartat — och representerar skilda åsikter och värderingar som är tänkbara i den givna situationen. För deltagarna gäller det att utveckla och förändra situationen i enlighet med de förutsättningar rollen ger dem.

Skapande dramatik omfattar övningar av olika slag: övningar för att utveckla fantasi och uttrycks- och rörelseförmåga.

Tidigare lade man stor vikt på övningar i skapande dramatik. Numera används sådana övningar mera som "uppvärmning" eller för att skärpa uttrycksförmågan när man ska gestalta något, t ex i ett rollspel eller i en pjäs som ska framföras inför publik.

Teater framförs inför publik. Teater utgår oftast från en skriven text med givna repliker.

Teaterföreställningar

De flesta skolor har då och då besök av teatergrupper, andra gör besök på fasta teatrar. För att eleverna ska få ut så mycket som möjligt av en föreställning bör den för- och efterarbetas i klassen.

Det bör vara teaterns ansvar att ett studiematerial finns för varje föreställning och skolledningens att det skickas ut i god tid till klasser som ska se en föreställning. Förberedelser och efterarbete kan gå till så att elever och lärare i diskussioner, improvisationer, bildarbete och litteraturläsning arbetar med föreställningens tema eller budskap.

Lästips

Drama 2/84

Tema: fra rollelek til barneteater.

Att söka sig fram till kunskaper – i intervjuer

Hej, vi vill intervju dig!

"Då och då blir jag uppringd av skolbarn som vill intervju mej. Har jag tid så svarar jag ja, för det är ofta spännande och roligt att träffa barn och höra deras frågor.

Men till saften efteråt brukar jag inte kunna låta bli att undervisa mina besökare en smula. För då barn sänds ut från skolan på intervjuer tycks de alltför ofta tro att de enbart ska följa ett givet uppskrivet frågeschema, anteckna så kortfattat som möjligt eller spela in på bandspelare.

Att **lyssna** och ställa **följdfrågor** tycks däremot få barn ha fått lära sig i skolan. Till en början kan man förstå det eftersom de ofta är

ganska så nervösa. Men sedan, då vi blivit vänner, skulle det ju märkas om de övat sig och lärt givande intervjuteknik och dessutom verkligen orkade intressera sig för mina svar.

Det här gör mej besviken. Så skulle jag lika gärna ha skrivit ett brev med de vanliga rutinsvaren, tänker jag. Jag har ingen lust att vara en svarsmaskin och ödsla timmar på det.

Nå, nu är man ju ändå en människa, och det skolan inte lärt ut kan jag naturligtvis själv bidra med. Det tråkiga är bara att man så småningom tröttnar och lätt kan börja känna sig utnyttjad som (obetald) pedagog.

Jag har en lärarvän som ofta tar till rollspel som träning innan hennes elever ska diskutera viktiga frågor med rektor, besöka ett museum eller en arbetsplats, intervjuar städpersonal, skomakare och författare.

De får fråga varandra och sätta sig in i både hur det är att bli utfrågad och att fråga. Så börjar de förstå att lyssna, att samtala, att mötas människa till människa.

Det vore roligt för oss utomstående, som gärna har kontakt med barn, om denna min väns metoder spred sig till fler skolor så att vi, då vi ställer upp på intervjuer, inte behöver möta små nervösa frågesprutor utan istället nyfikna barn med munnar och öron öppna!

Då kanske vi dessutom hinner med att intervjuar **dem** lite, höra om deras liv och skola, och som utbyte få några nya kunskaper, **vi** också!" (Siv Widerberg i *Lärartidningen* 1984:29.)

Elever tycker i regel om att göra intervjuer och enkäter. Denna positiva inställning är värdefull eftersom arbetet med intervjuer och enkäter — vid sidan om syftet att ta reda på vad människor vet, anser, önskar etc — ger eleverna utmärkta möjligheter att vidga sin språkliga repertoar. Det blir också fråga om att lösa praktiska problem, att improvisera om något oväntat inträffar, att tillämpa matematikkunskaper, att upptäcka sammanhang och hålla sig till "sanningen" vid dokumentation och bearbetning.

När eleverna inringat ett intervjuområde och skrivit ner sina frågor, brukar de vara ivriga att få ge sig iväg för att göra intervjuerna och enkäterna. Tyvärr pekar inte bara Siv Widerbergs erfarenheter på att eleverna inte alltid kan göra så mycket av intervjuerna som deras intresse och iver lovar.

Därför måste eleverna lära sig inse förberedelsernas betydelse och ge sig tid med dem, inte skynda iväg. Eleverna ska anteckna vad de redan vet och vad de vill veta och kort notera sina antaganden, uppfattningar och åsikter. De behöver formulera åtminstone några inledande frågor och fundera på vilka svar de kan få. Se vidare Siv Widerbergs inledning.

Bearbetningsfasen ska ge ny lärdom eller bekräftelse på vad man

redan visste eller förstod och få eleverna att reflektera vidare. Nu måste läraren vara aktiv och hjälpa eleverna att se sammanhang, tolka värderingar och eventuellt upptäcka dolda politiska avsikter. Läraren kan också hjälpa eleverna att komma fram till en konstruktiv sammanfattning: Vad kan man göra åt problemet? Kan elever och lärare tillsammans göra något?

Det finns olika intervju- och enkätformer, bl a beroende på syftena med dem. Eleverna bör få kontakt med olika typer, känna på olika svårighetsgrader och varierande villkor — men inte enbart inom svensktimmarnas ram. Tvärtom, många intervjuuppgifter hör hemma i orienteringsämnen eller i arbete som sträcker sig över ämnesgränserna. Det blir en uppgift för arbetsenheten att planera in intervjuer där de är lämpliga när eleverna söker information i olika ämnen, teman, arbetsområden.

Den svåraste typen av intervjuer vad beträffar själva mötet mellan intervjuaren och den/de intervjuade är den intervju som inte kan eller bör planeras i förväg med ett batteri färdiga frågor utan bygger på ett naturligt samspel mellan parterna. Det är en intervju som står det personliga samtalet nära. Intervjufrågor växer fram ur den intervjuades yttranden, dvs förmågan att lyssna noggrant och intresserat, kommentera och fråga naturligt och improviserat prövas och utvecklas. Trots att denna intervjuform är ganska krävande bör eleverna få möta den tidigare än i slutet av högstadiet. I framför allt den här intervju-typen är bandspelaren till stor hjälp. Man får intervjun dokumenterad och kan efteråt granska **hur** den förlöpte.

Enkäterna är samtalsintervjuns motsats och ställer inte så stora krav i själva utfrågningssituationen. Däremot är både förberedelse och inte minst bearbetning arbetskrävande. När eleverna formulerat och granskat sina frågor bör de ställas inför frågan Vad tror ni folk kommer att svara? Män? Kvinnor? Unga? Gamla? De bör alltså ha en hypotes av något slag som de går ut och testar. Lika viktigt är att de sedan de bearbetat materialet jämför resultatet med sina hypoteser. Sammanfattningen av synpunkter och förslag är lika viktig som efter en omgång intervjuer. Enkäter lämpar sig väl som en kollektiv uppgift för en klass, då enkäternas tillförlitlighet i t ex en opinionsfråga blir större ju flera som besvarar dem. En enkäts syfte är oftast att kartlägga något. Därför är det lämpligt att grupper tar ansvar för ett visst antal personer att fråga, kanske en viss grupp av människor (ålder, kön, yrken etc). Den statistiska bearbetningen underlättas om t ex 10, 50 eller 100 personer svarat på frågorna.

En viktig sak som sätts på prov i det kollektiva arbetet med enkäter är den vetenskapliga sanningsenligheten. Man måste så nära man kan beskriva den verklighet man iakttagit och inte slarva eller manipulera med insamlade data av olika slag. Det kollektiva slutresultatet ska vara ärligt dokumenterat helt igenom.

Skolan forskar – en tillgång för bygden

Foto: Greta Ladenberg



Ett skolexempel

”Alla elever från ettan till sexan arbetade med att forska fram samhällets historia.

— Vi visste inte var vi skulle börja så vi startade med att samla in saker för att sedan utgå från dem i det vidare arbetet.

— Barnen gick runt i gårdarna och fick låna gamla fotografier, verktyg, kläder m m. De flesta Båtskärsnärsbor var mycket positiva. När vi samlat in de gamla föremålen hade vi en temadag. Några elever delade in föremålen i olika grupper som t ex jordbruksredskap, kläder, verktyg från sågen m m. De tog reda på vad föremålen hette och hur de använts.

— En grupp elever ordnade upp fotografierna och skrev ner vad de föreställde. En grupp arbetade med hur barnen hade det förr, vad de lekte och hur det var i skolan.

— Alla barn fick i hemuppgift att fråga föräldrar och gamla om ramsor och sånger som användes förr i tiden.

— En annan grupp arbetade med hur ett hem och hur klädseln såg ut förr. En grupp arbetade med hur affärerna, bryggeriet och posten fungerade. En grupp arbetade med sågen och hamnen. De tog även med nedläggningen. En grupp arbetade med statistik. De tog reda på hur många barn det har funnits i skolan, hur många barn det fanns i familjerna förr och hur folkmängden har förändrats.

— Sedan gjorde alla grupper frågor inom sina områden och gick ut i Båtskärsnäs för att söka reda på fakta. De flesta uppgifterna fick de

genom att fråga äldre människor i Båtskärsnäs. Arbetet gjordes på fritiden.

— Några elever gjorde en modell över Båtskärsnäs idag och några andra gjorde en karta över hur det sett ut före 1935. Sedan gick vi runt och tittade på var barnens förfäder bott, var post och andra inrättningar legat. Det var verkligen uppskattat när de kunde se vem som bott var i Båtskärsnäs.

— Varje elev har fått välja det arbetsområde som intresserat mest. Jag tror att det egna intresset sporrar dem mycket i arbetet.

— Vi har arbetat två heldagar i tvärgrupper med elever från ettan till sexan. Vi har även tagit annan lektionstid från svenska, teckning och orienteringsämnen eftersom det här arbetet spänt över ett stort område med intervjuer, modellbygge, statistik och diagram, att skriva, göra utställning och häfte.

— Vi gjorde en utställning av materialet vi samlat in och ordnade en byafest där vi visade upp resultatet. Hela byn kom och det var en riktig feststämning.

— Vi fortsatte att komplettera. Femman och sexan gjorde frågor på svensktimmarna som alla eleverna sedan ställde till folk i Båtskärsnäs. Genom att alla gick ut och frågade hann vi få fler svar än om bara några elever ställt samma frågor.

— Vi sammanställde allt vi fått veta till ett häfte om Båtskärsnäs historia som vi sedan tryckte upp. Häftet ger givetvis inte en heltäckande bild av Båtskärsnäs men vi har fått nya uppslag för fortsättningen. Slutligen skrev vi ner våra egna tankar om Båtskärsnäs förr, nu och i framtiden med utgångspunkt från det vi fått fram i vårt arbete. Vi gjorde också teckningar om hur vi vill att Båtskärsnäs ska se ut i framtiden." Se vidare s 26.

Tekniska hjälpmedel

Redan från lågstadiet ingår arbete med foto, film och/eller video i ämnet bild. När eleverna lärt sig handskas med kamera, filmkamera eller video kan de använda dem i sina studier av närsamhället. De kan lättare dokumentera vad de tar reda på och kan göra innehållsrika redovisningar eller utställningar. I arbetet med bilder lär de sig att se vad de ska dokumentera, att välja motiv. Ibland är skissblocket ett bra hjälpmedel.

Samarbete mellan lärare med olika kunskaper i ett arbete som går över ämnesgränserna ger stora möjligheter att studera närsamhället. Elevernas intervjuer kommer in i ett studiesammanhang där de är viktiga inslag i arbetet.



Vad lär man sig språkligt när man lär sig intervjua?

Eleverna skall utveckla sin förmåga att leva sig in i andra människors situation, uppfatta deras syften samt anpassa språk och uppträdande till vad som krävs i olika sammanhang.
(läroplanen, s 135)

I samtal mellan barn och vuxna styrs samtalet i regel av den vuxne, föräldern, läraren eller annan. Den vuxne tar initiativet och barnet svarar. Samtalen med jämnåriga kamrater löper ofta fritt, utan styrning, om inte en dominerande kamrat tar en ledarroll eller några av deltagarna förtrycks av de andra. Att själv ta den styrande rollen t ex i samtal med yngre kamrater ställer andra krav på både språk och förhållningssätt. Den styrande får ansvaret för att talsituationen fungerar och måste anpassa språkbruk, förhållningssätt och innehåll till den som lyssnar och svarar.

I intervjuerna styr den som ställer frågorna. Intervjuaren säger inte så mycket själv, men han måste söka efter frågor som leder den intervjuade till att ge den information han är ute efter. Det centrala för den som intervjuar är emellertid att lyssna till vad "den andre" säger och söka uppfatta vad han menar. Intervjuerna blir en skola i lyssnarens konst.

Men den konsten får man inte gratis. Lärarna måste kanske tillsammans med eleverna lyssna på en bandad intervju ett par gånger. Första gången koncentrerar man sig på innehållet och tar reda på vad den intervjuade sa. Vilka faktauppgifter, synpunkter och åsikter finns inspelade? Vid den andra avlyssningen kan man koncentrera sig på intervjuarens frågor och kommentarer. "Lyssna. Här nöjde du dig med svaret "nej". Du tog aldrig reda på varför du fick det svaret. Vilken följdfråga kunde du ha ställt?" Osv.

När intervjuerna riktas till människor i olika åldrar, med olika yrken och intressen och från olika grupper i samhället, skaffar sig eleverna efter hand erfarenhet av en mängd skiftande talsituationer. Under arbetet i orienteringsämnen, i idrott eller t ex den praktiska arbetslivsorienteringen möter de i intervjuer människor som talar dialekt, som bryter på något av minoritetsspråken eller som talar den regionala varianten av riksspråket. De möter skogsarbetare och försäkringstjänstemän, kommunalråd och hantverkare, barn i förskola och gamla i servicehus. De diskuterar varför intervjuer lyckas eller misslyckas och ökar sina kunskaper om olika människors språkbruk och förväntningar på intervjuaren. Om erfarenheterna av språkskillnader

och språkbruk lyfts fram och analyseras kommer intervjuerna att bidra till elevernas språkliga rörlighet, dvs till att eleverna får språklig säkerhet i en bred repertoar av talsituationer. De lär sig att anpassa språk och uppträdande efter vad som krävs i olika sammanhang. Detta förutsätter att lärarna mycket aktivt deltar i förberedelser, bearbetningar och analyser av bandinspelningar — och att de låter eleverna få fler möjligheter att bättra på vad som brustit i tidigare intervjuer.

Man kan sammanfatta de språkliga vinsterna i följande punkter:

- Eleverna utökar sin repertoar av talsituationer.
- De lär sig lyssna lyhört till vad den intervjuade säger och uppfatta vad han menar.
- De utvecklar sin känsla för vad som är relevant att ta upp i samtalet.

5. Att arbeta sig fram till inflytande och delaktighet

Demokratiska tänkesätt och demokratiska handlingar har svårt att växa fram i system som tilldelar människor som verkar inom det olika möjligheter till inflytande och olika rättigheter att besluta i väsentliga frågor beroende på de positioner och roller de har.

Skolan är ett sådant system med stora avvägningsproblem i utvecklingen av demokratin. Där finns en struktur av över- underordning som är tydlig för var och en inom dess väggar. Lärarna funderar över hur långt de kan gå i att ge eleverna det medbestämmande som de enligt läroplanen ska lära sig att utöva. Eleverna anser i regel att lärarna bestämmer för mycket.

Att ha inflytande och att ta ansvar hör ihop. Lärarna funderar över hur stort ansvar det kan vara rimligt att eleverna får ta på olika områden under sin gång genom grundskolan. Bland eleverna finns stora grupper som är beredda att ta större ansvar än de nu har med de konsekvenser i medarbete och konfliktrisker som detta medför.

Läroplanen ger tydliga besked om att grundskolan ska ge eleverna en demokratisk fostran och ger också allmänna riktlinjer för hur en skoldemokrati ska kunna bli verklighet. Många önskar förändringar i fördelningen av inflytande och beslutsrätt, och det finns också praktiska möjligheter att minska klyftan mellan teori och praktik genom att påverka den struktur som råder i skolan som system. Här finns alltså en grogrund för utveckling av demokratiska handlingsmönster.

Språket och de villkor som styr användningen av det har stor betydelse i arbetet för en demokratisk skola.

I ett kollektiv, där demokrati är en bärande idé, arbetar man för att de enskilda ska få mera att **säga till om**. Uttrycket pekar på vilken grundläggande betydelse den muntliga kommunikationen har i frågor som rör gemenskap och inflytande.

Men även om villkoret att få **komma till tals** är uppfyllt i teorin, måste även ett andra villkor uppfyllas, det som bygger på bl a initiativ

och förmåga hos den enskilde: att **göra sin röst hörd**. Och detta senare har den enskilde inte gratis, för däri ryms inte bara att kunna använda sitt språk utan också att vilja, våga och faktiskt göra det.

Demokrati innebär ett livslångt lärande men skolan ska lägga grunden. Skolan ska praktisera demokrati och därigenom ge eleverna den språkövning som rör grundfunktionerna: att bygga upp **gemenskap** och skapa **inflytande**.

Därför har vi i den här boken om talandets villkor tagit upp gemensamma beslut som ett centralt område att belysa. I första delen av detta kapitel presenteras dels några konkreta exempel, dels några diskussioner mellan lärare om arbetat i klassråden.

I kapitlets andra del, Skolans sociala liv, ger vi exempel på hur man på olika stadier tagit vara på möjligheterna att under både arbete och fritid uppmuntra eleverna att pröva ledarroller, delta i teaterföreställningar, lösa gemensamma problem och ta hand om kontakter med andra skolor.

Den tredje delen heter Skolan mitt i samhället. Den handlar om skolan och närsamhället och visar hur skolor med hjälp av tidningar, utställningar och radio vänder sig ut mot människor i sin omgivning för att informera, väcka debatt och roa — och vad eleverna och närsamhället vinner på det.

Gemensamma beslut

Inledning

Samhörigheten sätts på prov – och växer
Olika perspektiv

Gemensam planering kräver gemensamma beslut

Pizza på fredag?

Vilken lek ska vi välja?

Vad ska jag lära mig i svenska?

Så här vill vi lösa problemet

Klassrådsarbete

Gunnar utvecklar klassrådet

Lärarsamtal om klassråd

Dagordning för klassråd i 8d den 21 maj

Beslutsprocessen blir synlig

Att fatta beslut i klassrådet

Sammanfattning

Samhörigheten sätts på prov – och växer

I många högstadieskolor ansvarar eleverna själva för cafeteria, skoldanser, morgonsamlingar och kanske för skolresor. De planerar, fattar beslut och genomför dem. Oftast används klassrådstimmar, men det kan vara motiverat att även ta annan tid i anspråk, t ex timmar i svenska och samhällsorienterande ämnen. I många skolor har eleverna i årskurs 9 från början till slut planerat och genomfört skolresor och lägerverksamhet i samråd med lärare och föräldrar — men själva skött allt praktiskt — från beställning av rum och studiebesök till mathållning och ekonomi.

Innan en klass nått denna mognad i demokratiska arbetssätt har man oftast upplevt många misslyckanden och öppna konflikter mellan elever och mellan elever och lärare. Många lärare medger att de inte alltid har tålamod att vänta på eleverna utan föredrar att gå in och styra verksamheten, väl vetande att de på så sätt tar ifrån eleverna ansvaret — och möjligheterna till utveckling.

Även så enkla beslut som vilka som ska baka och vad som ska bakas till en cafeteriaverksamhet kan innebära långa och omständliga processer, inte desto mindre nyttiga och socialt fostrande.

”I en högstadielklass inträffade gång på gång att en av dess ledare ’glömde’ att göra det som han vitt och brett hade lovat att göra. Han glömde högtalaren han skulle ha med sig till en soaré, stormköket till en lägerskola etc. Vid klassens första cafeteriavecka i årskurs 9 hade han lovat att baka en äppelkaka till måndagen men svek återigen.

Då gjorde klassen gemensam sak och gav honom svart på vitt på hur alla andra i klassen gjorde vad man kommit överens om — men inte han. De påminde både om högtalaren och stormköket. Men han skulle få en chans till . . . På fredag skulle han ha med sig äppelkakan. Det hade han. En glad och stolt kille, berättade läraren, levererade en ovanligt stor äppelkaka i cafeteria.

Vad innebar kamraternas handling? De tog ansvar för samhörigheten inom klassen. De fick kamraten att reflektera över sina brutna löften och vad de betydde för klassen. Kanske fick de honom också att inse att solidariteten med kamraterna stod på spel. Äppelkakan blev bakad.”

Det här exemplet har tagits med därför att det pekar på kamratgruppernas betydelse för enskilda barns sociala och moraliska utveckling. Under åren 6 till 12 frigör sig barn i någon mån från hemmet och går in i kamratgrupper, där de får erfarenheter av hur man tillsammans skapar och utvecklar regler. Kravet på rättvisa är starkt.

Skolan har alltså en i kamratlivet grundlagd utveckling att bygga vidare på i sin strävan att utveckla självständighet och solidaritet, två hörnstenar i demokratibegreppet. Skolan kan också låta barnen bygga vidare på sin förmåga att delta i beslutsprocesser. I kamratgrupperna har de fattat otaliga överenskommelser och beslut — utan stöd av formella mötesformer från vuxnas föreningsliv. (Se vidare Qvarsell i *Lågstadiebarnen och deras värld*, 1984.)

Olika perspektiv

En pojke på lågstadiet beskriver hur det är i skolan:

”Dom bara bestämmer och bestämmer. Dom bestämmer vad man ska göra på timmarna och dom bestämmer vad man ska göra på rasterna och dom bestämmer på Fritids.

Aldrig nån gång får man göra det man vill själv.”



Teckning: Åsa Lundberg

Planera tillsammans med eleverna? Det gör jag alltid, säger en lärare.

- Hörni, vad tycker ni vi ska göra nu?
- Läs för oss!
- (skrattande) Nä, nu skämtar du med oss.
- Får vi rita?
- Det menar du väl inte. Första timmen efter lunch?
- Matte.
- Vet ni, det tycker jag var ett väldigt bra förslag. Orkar ni räkna mer i dag då?
- Jaa. (Spridda röster).
- Då gör vi det då. Ni är såå duktiga. Vi räknar en timme, så får vi se sen.

Det här replikskiftet speglar en situation som de flesta av oss känner igen – på vilken arbetsplats och vilken nivå vi än arbetar.

Gemensam planering kräver gemensamma beslut

Här följer fyra glimtar av det vardagliga planeringsarbetet. Lägg märke till hur lärarna avpassar sitt stöd till eleverna, när de styr beslutsprocessen och vilken gemensam utgångspunkt elever och lärare har för sina beslut. Fundera på hur man kan bädda för att eleverna lär sig ta del av varandras åsikter genom att lyssna uppmärksamt till vad som sägs.

Pizza på fredag

”— Vi ska ha hemkunskap på fredag. Vi håller på och planerar.

Anna, som är ordförande, vänder sig till den vuxna besökaren med sin upplysning. Fjorton elever sitter i ring i salen. De tillhör alla samma arbetsenhet bestående av en fjärdeklass och två femmor. Cathy som sitter bredvid Anna har penna och papper. En av klasslärarna sitter med i ringen.

— Tycker då alla att vi ska baka pizza? fortsätter Anna. — Inte du, Roger. Vad vill du göra då?

- Jag går väl med på pizza, men då ska det vara champinjoner på.
- Skinka och ost, föreslår Henrik.
- Tomater. Hur många tomater behövs?
- Fyra räcker inte. Vi tar två paket.
- Skinkrester kan vi ta. Det får man för halva priset.
- Råkor tycker jag om.
- Och så ska vi ha såna där kryddor som luktar så gott. Oregano.

- Nu räcker det med förslag, säger Anna.
- Är inte räkor väldigt dyrt? undrar läraren i sitt första inlägg.
- Kan vi ta tomater, skinka, ost, champinjoner, oregano? frågar Anna efter ett kort samtal om priset på räkor, skinka etc.
- Få höra vad du har skrivit, Cathy?
- Cathy som alltså inte skriver protokoll utan inköpslista läser upp. Hon har fått med allt.
- Vad ska ni göra degen av? frågar läraren efter en paus.

Planeringen fortsätter enkelt och rationellt utan onödig formalisering. När Johan börjar prata halvhögt med Anders, säger Anna:

- Lägg av Johan. Vi har faktiskt inte hela dagen på oss.

Efter tjugo minuter är planeringen klar. Sist väljs två elever som ska göra inköp på torsdagen.

Läraren har yttrat sig två gånger. Det han sa var viktigt och fick eleverna att tänka efter. Det viktigaste var kanske ändå att han inte sa mer.”

Vilken lek ska vi välja?

Många lärare på lågstadiet utnyttjar de första veckorna i årskurs 1 till att börja öva samarbete i idrott. Hur kan man utan att vara auktoritär få barnen att förstå att vi ska göra saker tillsammans? Det första steget måste vara att de lär sig lyssna på varandra.

”Vi kommer t ex överens om en lek. Hur ska vi leka den? Barnen i min klass kommer från tre olika förskolor. De har lekt leken på minst tre olika sätt. Första lösningen blir att vi drar lott om hur vi ska leka. Andra gången prövar vi alla tre varianterna. Så till slut, tredje gången, har jag en variant. Nu brukar barnen var mogna att pröva den”, berättar läraren.

På detta enkla sätt börjar förstaklassarna den sociala träningen i skolan med samtal, lek och rörelse.

I idrott får eleverna ofta andra roller i arbetsfördelningen än de får i arbetet med texter och siffror. Planeringsuppgifterna är ofta konkreta och det gör det lättare än ofta annars för eleverna att inse vad de måste fatta beslut om och vilka alternativ de har att välja mellan.

Vad ska jag lära mig i svenska?

”Katrina är lågstadielärare. Under första skolåret lär hon sina elever att göra enkla veckoplaneringar, som utvärderas i slutet av veckan och sedan går hem till föräldrarna för påskrift. Barnen lär sig att ta ansvar för sitt arbete och får ett visst mått av självkänedom: ”så här mycket klarar jag av”.

Katrina undviker att jämföra eleverna med varandra. I stället får de lära sig att hjälpa varandra.

Ulrika: — Vem vill hjälpa mig att skriva till min bild?

Joakim: — Det kan jag göra. Han sätter sig i Ulrikas bänk och skriver hennes diktamen. Katrina kan ostörd fortsätta att tala med Erik om hans planering.

När andra skolåret börjar, tycker Katrina att eleverna är mogna att planera utifrån läroplanen. Hon vill börja med svenska. Men texten i kursplanen är för svår. Hon går till studierektorn och de skriver de viktigaste punkterna i lågstadiets kursplan i svenska på ett språk som eleverna förstår (se nästa sida).

Nu kan varje elev göra sin årskursplanering tillsammans med Katrina. Hon lyssnar och ställer "tänk efter"-frågor. När de är överens, textar eleven på en liten pappskiva de moment som han/hon särskilt ska arbeta med under året (s 107). Den tejpas fast på bänken och kommer till användning vid varje veckoplanering.

Planeringen diskuteras vid föräldrakvartarna. En elev förklarar:

— Det här är sånt som jag ska lära mig och bli bättre på i år. Du ser att det inte står samma saker på Annas bänk.

— Vi talar ofta i klassen om hur vi gjorde planeringen, om läroplanen och om att var och en har rätt att arbeta i sin egen takt, säger Katrina. Nästa läsår kommer jag att i god tid informera den lärare som ska ta emot klassen i årskurs 4 om hur vi arbetar. Min förhoppning är att de får fortsätta att utveckla samma arbetssätt. Jag ser att eleverna mår bra och tillägnar sig kunskaper i takt med sin mognad.

Många läsare frågar sig antagligen vad en elev i årskurs 2 kan ha för möjligheter att föreställa sig en tidsrymd av ett helt år. Att planera för ett läsår är svårt för eleverna på högstadiet och naturligtvis också för lärarna. Tiden är ett komplicerat begrepp som eleverna i grundskolan knappast behärskar. "Det är inte lätt för en tioåring att på måndag planera vad som skall göras på fredag eftermiddag. Det är inte lättare att sitta på fredag och utvärdera det som har hänt på måndagen och tisdagen. Udda händelser samt upplevelser av de närmaste föregående dagarna tränger lätt undan vardagssituationer i början på veckan."

(Hansson 1983, s 88.)

Exemplet visar främst hur läraren kan hjälpa eleverna att formulera vad de kan i nuläget och mot detta ställa upp ett par mål för fortsatt arbete. Eleverna får också veta något om ramarna för skolan och detta är kanske det viktigaste. De får veta att det finns en plan för undervisningen, en läroplan som är fastställd av riksdagen. Eleverna sparar planeringslappen, kan gå tillbaka till den och lägga märke till att deras kunskaper växt och att de måste ställa upp nya mål. Den medvetenheten är en språklig vinst. Andra och mer påtagliga språkliga vinster ger de gemensamma besluten om vad som ska köpas in till pizzabaket eller

hur leken ska utformas på idrottstimmen: lyhördhet inför vad andra säger, förmåga att formulera egna önskemål och att jämk ihop åsikter.

Årskurs 2. Vad ska du lära dig i svenska i år?

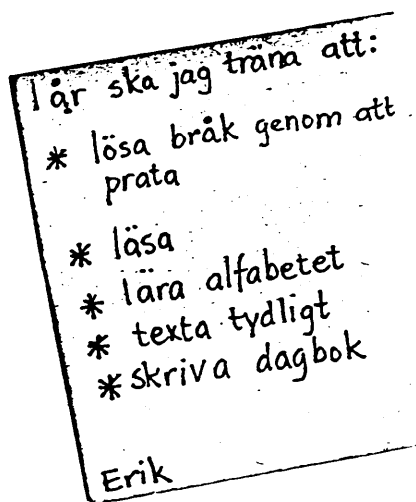
Det står i läroplanen vad du ska lära dig i skolan. Lågstadiet räcker tre år. Under den tiden ska du lära dig:

- att berätta, t ex vad du gör i skolan och på fritiden
 - vad du läser eller ser i TV
 - vad du tänker och känner när du ser på bilder eller hör musik
- att samarbeta med andra i klassen, komma med förslag om hur ni ska arbeta och lyssna på andras förslag
- diskutera i klassråd och lösa konflikter (bråk) genom att prata med varandra
- planera ditt arbete och utvärdera det du gjort tillsammans med andra
 - * att tydligt förklara vad du menar för andra
 - * att lära dig förstå och använda nya ord
- att läsa. Få lyssna på sagor och berättelser
 - alfabetet
 - * att hitta i skolbiblioteket
- att texta tydligt och skriva handstil
- att skriva olika texter som andra får läsa: berättelser, sagor, dikter, dagböcker
 - * att använda punkt och frågetecken, så att det du skriver blir lätt att läsa och förstå
 - * att lära dig stava de ord du använder när du skriver
 - * att jämföra talspråk och skriftspråk
- vad de här orden betyder: ord, bokstav, ljud, vokal, konsonant, stavelse, stam, ändelse, ordföljd, mening, stycke, skiljetecken.

VAD ARBETADE DU MED I ETTAN?

VAD SKA DU ARBETA MED I ÅR?

VAD KAN DU SPARA TILL TREAN? Inget tecken



Så här vill vi lösa problemet!

Daniel är mellanstadielärare med en specialfunktion. Han ska hjälpa lärare och elever i kommunens låg- och mellanstadieskolor att komma igång med arbete i no/teknik.

Här är en redogörelse för hur Daniel planerar tillsammans med eleverna i en mellanstadielklass under ett 80-minuterspass. Daniel börjar med att ge förutsättningarna för arbetet:

- "Ni får bilda arbetsgrupper med tre i varje. Det ska finnas minst en pojke eller flicka i varje grupp. Alla ska vara aktiva i gruppen.
- Varje grupp får en liten elmotor och ett batteri samt lite lednings-tråd.
- I gruppen ska ni göra en uppfinning. Motorn ska med hjälp av batteriet överföra en kraft. Den ska driva någonting, som ni hittar på.
- Nästa tisdag då jag kommer tillbaka till er har vi en förmiddag på oss, dvs cirka tre timmar. Det är då ni ska göra själva arbetet. Nu kan ni bilda grupper och planera. Rita och skriv hur ni tänker er uppfinningen.

Daniel låter eleverna vara ifred ett tag. Småningom går han runt i grupperna och ser hur planeringen går.

— Om det går bra så lägger jag mig inte i vad de gör, kommenterar Daniel. Men jag måste avgöra om deras förslag är rimligt att genomföra på den tid vi har avsatt, dvs tre timmar. Samtidigt får jag inte vara alltför kritisk. Eleverna måste få en chans att pröva sina idéer. Ibland kan ett misslyckat försök vara intressant att utveckla och gå vidare på.

I slutet av lektionen samlar Daniel klassen och säger:

— Nästa vecka kommer jag tillbaka på tisdag. Då ska vi arbeta

hela förmiddagen med era uppfinningar. Men — då är problemet: Jag har inget material och inga verktyg med mig annat än batterierna och motorerna. Slöjdläraren är inte här den dagen och vi kommer inte åt verktyg som finns i skolan.

Det innebär, att ni i varje grupp måste skriva upp vad ni behöver för material. Titta i era leksakslådor eller på andra ställen om ni kan hitta hjul, axlar, kugghjul och annat som ni behöver. Skriv också upp vilka verktyg ni behöver. Och viktigt! Kom överens om **vem som tar med vad.**”

Efteråt frågade vi Daniel hur arbetet hade gått. Jo, det hade gått bra. Alla grupper genomförde sina uppgifter och höll vad de kommit överens om. De redovisade sina uppfinningar för varandra och för en parallellklass.

Kommentarer

- Läraren ger klara och tydliga besked om förutsättningarna för arbetet. (Tid, gruppstorlek, uppgifternas art.)
- Ansvaret överläts nu på grupperna. De ska komma överens om vad de ska göra, vem som ska göra vad och vad de behöver i fråga om material och verktyg.
- Läraren ger inte fler råd än vad som är nödvändigt. I den mån ett gruppförslag är orimligt att genomföra på grund av material talar han om vad han anser. (— Det här hinner ni inte göra på en förmiddag.)
- Under själva arbetet låter Daniel eleverna sköta sig själva så mycket som möjligt. ”Det gäller för mig som lärare att vara tyst och hålla mina fingrar i styr.”

Klassrådsarbete

I de fyra exemplen som redovisats ligger tyngdpunkten på att elever och lärare ska planera arbetsinslag, ett längre arbetspass eller den grundläggande inriktningen på arbetet i ett ämne under en tid framöver.

Läs om exemplen och fundera över hur snäva/vida ramarna för elevernas beslut är. Med snäva ramar — t ex i form av tydliga och näraliggande mål som ett pizzabak och en teknisk uppfinning — och informella samtal kan alla delta i planeringsamtalen.

För att beslutsprocesserna ska bli viktiga språkliga läroprocesser krävs dock att man då och då frågar eleverna hur det gick till när de beslutade. Vem var det egentligen som bestämde? Vem stod eventuellt utanför? Frågorna kan ställas till elevgrupper på alla stadier, men mer ingående ju äldre eleverna är. Bandade samtal kan ibland användas som underlag för analys.

I de följande exemplen koncentreras uppmärksamheten på hur klassrådsarbetet fungerar och vilka avväggningsproblem lärarna möter t ex när det gäller elevernas behov av styrning eller stöd.

Gunnar utvecklar klassrådet

Klassrådets verksamhet är en viktig del i skolans reguljära arbete. (läroplanen s 22)

Gunnar har varit mellanstadielärare i 12 år och arbetat med klassråd "riktigt ordentligt" de två senaste åren. Han berättar:

"Jag har försökt lite grand med demokrati, att barnen skulle få bestämma om arbetet. Jag ansåg att det var praktiskt med en schemalagd tid en gång i veckan. I en särskild spalt på tavlan skriver barnen vad de vill ta upp. Det är dagordningen — efter planeringen av veckans arbete, som alltid kommer som punkt ett.

— *Hur går det till på klassrådet?*

— Ordförande och sekreterare väljs varje gång. På sista tiden, nu i årskurs 5, har vi infört justerare som går igenom protokollet och ser till att det är ordentligt fört. Alla elever är ordförande och sekreterare någon gång under läsåret. Vissa uppgifter förbereds i små grupper, t ex planeringen av svenska för en eller två veckor. I den gruppen brukar jag vara med själv. Det är svårt för eleverna att ha överblick över svenskämnet. Vi lägger in tid för upplevelseläsning och egna texter. Jag inför nya moment, grammatiska saker, som jag vet kommer i engelska t ex. I övrigt utgår vi från en inventering av vad vi behöver öva, t ex att skriva samtal.

— *Hur följer ni upp planeringen?*

— Det finns en stark ambition hos eleverna att genomföra det de varit med och planerat. Den enda ursäkt som godtas är sjukdom. Problemet i början var att hitta rimligt stora avsnitt. Det har vi lärt oss.

— *Vad lär sig eleverna språkligt?*

— Att framföra sina åsikter kort och kärnfullt, så att inte åhörarna tröttnar. Att motivera sina åsikter, men där är vi ännu bara i början och den delen ska vi fortsätta att utveckla i sexan. Först måste de våga yttra sig.

— *Är det ett problem?*

— Ja, för några elever. Det är dom som sitter tysta på alla lektioner. Men deras antal minskar hela tiden.

— *Vad finns det annars för problem med klassråd?*

— De största finns hos mig som lärare: rädslan för att klassråd bara är slöseri med tid och tron att eleverna i alla fall inte kan lära sig att bestämma och ta ansvar. Det är klart att det går fortast om jag bestämmer själv. Ofta vill eleverna det också. Det är jobbigt att ta

ansvar. Men det är ju min uppgift att lära dem att fungera demokratiskt, att ta ansvar.

— *Hur aktiv är du under klassrådet?*

— Jag går in ganska ofta. Dels för att framföra mina egna åsikter, dels för att påpeka att vi kommit in på ett sidospår, när det barkar iväg.

— *Att skriva protokoll är också språkträning.*

— Ja, och där har det vuxit fram ett fint samarbete mellan ordförande och sekreterare som håller kontakt hela tiden och hjälper varandra. Redan nu kan viktiga inlägg och sammanfattningar komma med i protokollet och det är den andra punkt som vi ska fortsätta och utveckla nästa år (att motivera sina åsikter var den första).

Ett år senare — när eleverna ska lämna årskurs sex och mellanstadiet — säger Gunnar:

— Vi har fortsatt som vi började och särskilt försökt utveckla de två punkterna att motivera sina åsikter och att sammanfatta en diskussion. Det är svårt och där måste högstadiet arbeta vidare.

— Det är då viktigt att mottagande lärare får veta vad eleverna redan kan ifråga om att planera och ta ansvar, så att man inte börjar om från början. Då blir det snabbt tråkigt med klassråd.”

Många vägar leder till Rom, brukar man säga. Många olika sätt att arbeta med klassråd leder till att arbetet utvecklas i rätt riktning. Följande fiktiva samtal mellan två högstadielärare speglar olika uppfattningar om hur klassrådsarbetet ska läggas upp.

Lärarsamtal om klassrådet

Maria: Jag är klassföreståndare och svensklärare i en klass där eleverna sedan mellanstadiet är vana vid att ha klassråd. Nu i slutet av årskurs 8 kan alla elever leda klassrådet och alla kan skriva ett enkelt protokoll, tycker jag.

Varje måndag har vi klassråd. I klassen finns ansvarsgrupper för städning, material, foto och klassråd. Varje grupp har ansvar för sin uppgift i två veckor, sedan byter vi. I klassrådet är två elever ordförande och två sekreterare. Vi följer en dagordning, som jag har ställt samman. Jag hinner träffa klassrådsgruppen bara några minuter innan klassrådet. Så här kan en dagordning se ut: Se s 113.

Dagordningen omfattar mycket lite information om ordningsfrågor. I stället koncentrerar vi oss på arbetet i klassen. Det gäller planering av redovisningar och studiebesök, elever som behöver lärarhjälp etc.

Men, trots att jag tycker att klassrådet fungerar riktigt bra, börjar det gå slentrian i mötena.

Arne: Den där planeringstiden du talar om kan och bör läggas på

ämnestimmar, tycker jag. Klassrådet bör vara elevernas eget demokratiska forum. Då ska dom kunna ta upp frågor, som dom tycker är angelägna. Och det är något som jag som lärare måste respektera. När ska eleverna eljest få tid att diskutera det som dom tycker är viktigt? Annars måste ju eleverna alltid be läraren om tid, och får dom tid blir det oftast begränsningar — ”Ja, ni får väl fem minuter då”. I klassrådet ska eleverna kunna ta sig tid, på samma sätt som läraren gör.

Maria: Ska läraren förhålla sig helt passiv då?

Arne: Nej, han ska vara med i gruppen på elevernas villkor.

Maria: Men många lärare säger att eleverna inte har någonting att diskutera på klassrådet.

Arne: För det första tror jag att alla elever har frågor att diskutera, som berör dem. För det andra kan jag som lärare hjälpa till att förbereda klassrådet tillsammans med de elever som är ansvariga. Läraren kan ställa frågor och stimulera till diskussion. Om det blir trängsel med många ärenden på dagordningen bör som regel elevernas frågor ha förtur. Information från skolledningen och ordningsfrågor som berör hela skolan ska tas upp vid andra tillfällen.

Maria: Men vårt samhälle bygger ju på att människor behärskar vissa enkla mötesregler och rutiner. Jag vill inte att mina elever ska gå miste om de kunskaperna och färdigheterna. Dessutom ska jag enligt läroplanen vänja eleverna vid det offentliga språket.

Arne: Då måste vi fördjupa oss i vad vi menar med demokrati. Att behärska och tillämpa mötesrutiner är i sig inte garanti för demokrati. De ger ju också utrymme för manipulationer.

Maria: Jag vill inte fränsäga mig rätten att vara aktiv och påverka i klassrådet. De enda tillfällen då mina elever har varit riktigt engagerade i egna frågor har varit när det gällt pengar till klassen, dvs insamlingar till skolresor eller discotek, som de kunnat tjäna pengar på. Jag vill inte använda skoltid åt gruppegoism av den arten.

Arne: Men jag är inte passiv i klassrådet. Jag säger min ärliga mening när det gäller skolresor och discotek och om elevernas påhittighet när det gäller att tjäna snabba pengar på andras bekostnad. Men jag kan utnyttja den dynamik som uppstår till att få eleverna att stanna upp och fundera över konsekvenser av röstning eller beslut. Som observatör får jag tillfälle att hjälpa eleverna att se vad som pågår eller håller på att ske.

Maria: Kan du ge några exempel på hur det kan gå till?

Arne: Ja, jag bevakar tillfällen då något sker, som eleverna kan lära av. Före en röstning kan jag be eleverna stanna upp och fundera. Ett exempel: Inför beslutet om ett resmål för klassen fanns fem förslag. Eleverna var ivriga att snabbt rösta på alla fem förslagen. Då begärde jag ordet och drog ut en eventuell konsekvens av ett beslut som tagits för hastigt.

Hur blir det om åtta elever vill fara till Göteborg, sju vill vandra i

fjällen, sex elever vill fara till London medan fem andra väljer cykeltur på Gotland? Ska de åtta då få göra resmål för övrig arton i klassen?

Om inte — hur ska vi eljest planera röstningen så att så många som möjligt ställer sig bakom och tar ansvar för det slutgiltiga beslutet?

Maria: I varje klass finns ju elever, som vill ta över klassrådet och bestämma över andra . . .

Arne: Jag försöker alltid att bevaka de svagas position i klassen. Jag försöker stötta dem som har svårt att hävda sig i det kollektiva arbetet. Jag kan t ex begära ordet och föreslå att klassen stannar upp och funderar på debattinlägg som nonchalerats.

Maria: Den lärarinsats som du talar om kan ju också tillämpas i vårt sätt att arbeta med klassrådet.

Arne: Ja, du kan vara observatör. Men om jag förstår dig rätt så arbetar ni alltid i storgrupp i klassrådet. Jag tror inte att klassrådet som storgrupp alltid är så demokratiskt. Vem är det som driver frågorna och tar för sig i storgruppen? Vilka är det som alltid ställs utanför när det gäller idéer och uppslag?

Maria: De som har makten över språket bestämmer. Och de som anpassar sig till läraren blir också aktiva. En del som är medvetna om betygskonkurrensen visar upp sig för läraren: ”Hör här — jag yttrar mig på klassrådet!”

Men hur ska man då göra om man vill att flera ska få komma till tals?

Arne: Ett sätt är att förbereda viktigare frågor i smågrupper. Som lärare kan jag hjälpa eleverna att se en fråga ur olika synvinklar, att se vad som är kärnpunkten i en fråga och att se eventuella konsekvenser av beslut i olika riktningar. Efter bearbetningen låter jag varje grupp skriva sina förslag på skrivtavlan så att förslagen blir **synliga** för alla. Då kan man undanröja manipuleringar och onödigt käbbel om vad man sa och menade.

Den språksyn som ligger till grund för läroplanen utgår från att språket utvecklas genom att man använder det i reella situationer i stället för i konstruerade övningssituationer. Men om vi inte låter många komma till tals i de ”reella situationer”, som klassråd kan vara, är risken stor att de elever som redan har språket i sin makt får ännu större utrymme för sitt tal. De som behöver utveckla sitt språk blir hindrade.

Maria: Vad i språket är det vi vill utveckla genom att eleverna deltar i gemensamma beslut?

Arne: En språkforskare har sagt att verkligt kvalificerad språklig kompetens det är att kunna tala för sin sak, att kunna förklara, motivera, försvara, uttrycka önskemål och tvekan, att kunna modifiera och jämka samman.

Maria: Många av mina kolleger säger att de inte kan handskas med klassråd. Det blir tråkigt, enahanda. Eleverna tar inget ansvar, de

smiter undan.

Arne: Man kan lära sig. Det är många lärarfärdigheter, som jag inte fick i min utbildning, men som jag har skaffat mig på studiedagar och kurser.

Om klassråden är tråkiga, illa skötta och har ett ointressant innehåll får eleverna en negativ inställning till demokratiskt arbete. Det är sämre än att inte ha klassråd.

Maria: Men klassråd ska ju finnas . . .

Arne: Ja. Men vi kan ju fundera över om de behöver vara på fastställd tid en gång i veckan. Eller om vi använder klassrådet i funktion, dvs när vi behöver överlägga och fatta gemensamma beslut. Då är det arbetets innehåll som styr det "spontana" klassrådet — inte skyldigheten att fylla en viss timme med ett innehåll.

Dagordning för klassråd i klass 8:d den 21 maj

1. Ordförande: Ulrica och Anna
2. Sekreterare: Lennart och Roger
3. Föregående mötes protokoll
Vad har blivit gjort av det vi beslutade?
4. Nya ansvarsgrupper: Städning, Aktuellt, Böcker, Hjälplärare, Foto, Material.
5. Veckans arbete:
 - Gruppen "Ungdomsmiljö" redovisar för Centralskolans sjätteklassare i dag kl 13.10.
 - Vi behöver några som skriver brev till skolan i Zimbabwe.
 - Åsa, Petra och Roger ska redovisa Vattenkraft på tisdag kl 10.10.
 - Niklas och Lotta ska provredovisa "Mayafolket" för en lärare på onsdag 12.30.
 - Ellinor, Maria, Kent och Henrik arbetar i skogen hela fredagen.
 - Arbetsgruppen för valet till gymnasieskolan (fyra föräldrar) vill att vi väljer fyra elever som ska ingå i gruppen.
6. Rapport från elevrådet
7. Övriga frågor

En dagordning som alla kan se är det gemensamma underlaget för diskussioner och beslut. Men det är ändå svårt för deltagarna/eleverna

att uppmärksamt följa vad som sker och se vilka som mest påverkar besluten och **hur** det går till. Läraren kan göra själva proceduren synlig och möjlig att diskutera.

Beslutprocessen blir synlig

17 januari 1984

”På ’Övriga frågor’ under klassrådet tar Niklas upp frågan om att byta bordsgrupper i klassen. Eleverna sitter fyra och fyra (två flickor och två pojkar) vid varje bord. Ett par, tre pojkar börjar skrika rakt ut att de vill byta. Vi hinner inte diskutera frågan, men efter lunch tar jag upp den på nytt och föreslår att jag får vara ordförande och att vi begagnar tillfället att studera om vi kan komma fram till ett demokratiskt beslut.

Jag nämner något om läroplanens mål: ett demokratiskt arbetssätt innebär bl a att alla i klassen ska ha rätt att komma till tals och argumentera för sin sak innan vi fattar beslut.

Läraren: — Vad är det som kan hindra en demokratisk diskussion och ett demokratiskt beslut här och nu?

Elevsvar: — Om man talar flera samtidigt.

— Man måste begära ordet och vänta på sin tur.

— Den som skriker högst ska inte bestämma.

— Om vi beslutar en sak ska alla rätta sig efter det.

— Man måste säga varför man vill byta grupper, man måste ha argument . . .

Läraren sätter sig vid arbetsprojektorn och skriver frågan: Vad finns det för skäl till att vi ska byta grupper i klassen?

Åsa: Jag tycker inte att vi ska byta grupper. Man jobbar bäst tillsammans med dem man trivs ihop med.

Ken: Men nu har du och Elli suttit tillsammans ett helt år. Nog bör du väl byta så att du får lära dej hur nån annan tänker, lära dej ta hänsyn till nån annan i klassen . . .

Åsa: Men jag känner alla i klassen . . .

Ken: Det tror jag inte att du gör . . .

Åsa och Ken för diskussionen. Märker eleverna att det just nu bara är de som pratar?

Jag skrev upp namnen på stordia på alla som begärde ordet och yttrade sig. Det blev ett 20-tal inlägg. Jag bad klassen se efter hur många som hade yttrat sig. Det visade sig vara sex elever, varav två hade gjort flera inlägg.

Därefter förklarade jag hur en ordförande kan förfara för att få en avrundning eller avslutning på en diskussion som börjar gå tomgång: ’Jag föreslår streck på talarlistan nu och att vi sen går till beslut. Är det någon som vill tillägga något?’

Beslutet blev 14 röster för byte av grupper, 10 mot. Men nu uppstod ett par komplikationer: Ken är allergiker och kan inte sitta tillsammans med någon som har pälsdjur hemma. Ellinor behöver sitta långt fram för att se bra. Vi beslutade att göra undantag för Ken. Han skulle få välja tre gruppmedlemmar, som inte hade djur hemma. Den grupp som Ellinor skulle tillhöra skulle placeras långt fram i salen. Därefter lottade vi två pojkar och två flickor till varje arbetsbord och alla accepterade beslutet.

Jag tror att det är viktigt att utnyttja sådana här vardagssituationer som kan ge eleverna insikter i vad demokrati i praktiken är. ”

Om att fatta beslut i klassrådet

Allt klassrådsarbete — både det som utförs på de speciellt utlagda timmarna och på den tid för planering och utvärdering som står till förfogande under reguljära lektioner — borde ge eleverna en bas, en grund att stå på, när det gäller demokratiskt tänkande och handlande. Därför är det viktigt att arbetet vid dessa tillfällen genomförs seriöst och stöttas av lärarna. Eleverna ska lämna grundskolan med en grundmurad respekt för demokratiska processer och demokratiskt fattade beslut.

En av huvuduppgifterna för klassrådet är att bearbeta problem och önskemål. Eftersom det normalt inte finns obegränsad tid att förfoga över för att komma fram till hållbara och genomtänkta beslut gäller det att öka effektiviteten i arbetet och ändå inte göra avkall på kvaliteten i arbetet på vägen till beslut eller i själva besluten. Majoritetsbeslut får inte bli utvägen för ofta. De kan innebära ett förtryck av en minoritet. Eleverna bör uppmuntras att söka sig fram till beslut som alla kan ställa sig bakom.

Erfarenheterna av klassrådsarbete visar att eleverna bör lära sig att:

söka inringa och definiera de punkter och önskemål gruppen skall diskutera. Problem formuleras som frågor i stället för enstaka substantiv t ex Behöver skolan ett elevråd? i stället för Diskussion om elevråd.

beskriva hur problem yttrar sig och vilka konsekvenser de tycks ha samt vad önskemålen går ut på t ex:

Hur yttrar sig det här problemet med . . . ?

Vad vill vi uppnå med vårt önskemål?

analysera fram sannolika orsaker till att ett problem uppstått.

Vad beror det här problemet med . . . på?

föreslå olika åtgärder och lösningar. Vanligt är att eleverna i iveren att snabbt nå fram till resultat genast kommer med förslag hur man ska handla. Förslag på tidigt stadium har tendensen att ge deltagarna en

känsla av att en uppgift är löst. De slutar fundera, vilket är riskabelt för beslutets kvalitet, om gruppen inte tidigare reflekterat över och formulerat orsaker till problem eller önskemål. Förslagen bör göras synliga och därför antecknas på svarta tavlan eller på blädderblock.

värdera förslagen. För- och nackdelarna antecknas vid förslagen. Värdering kan också markeras med ett eller flera minus och plus. Vilka nackdelar/fördelar har förslagen?

Fatta beslut

Bearbetningen av frågorna som ska avgöras bör göras i små grupper, eventuellt med avrapportering under diskussionernas gång. Storgruppen avgör hur beslutet ska fattas. Finns det en enda elev som önskar sluten omröstning bör det bli en sådan.

När beslutet är fattat upprepar ordföranden/gruppledaren vad som beslutats och ger sekreteraren tid att anteckna det.

Beslut om åtgärd följs som regel av beslut om vilken/vilka som har ansvaret att följa upp beslutet, när beslutad åtgärd bör vara vidtagen och när redovisning ska ske.

Läraren har en viktig observationsuppgift. Utöver uppgiften att bevaka att minoriteter och enskilda inte körs över i diskussionerna ska han med öppna frågor gå in och stimulera eleverna att tänka i alternativ och att synliggöra dolda konsekvenser.

Gäller besluten åtgärder kring symtom snarare än orsaker? Vilka risker finns att besluten skapar nya (svårare) problem?

Klassrådsarbetet ger lämpliga tillfällen för eleverna att lära känna och använda några av de vanligaste mötestekniska termerna. Men det är klokt att vara återhållsam i användningen av dem, då eleverna annars kan bringas att tro att det är nödvändigt att kunna termerna för att ha rätt att delta i beslutsprocessen.

Några termer som eleverna så småningom bör behärska är sekreterare, justera och justerare, protokoll, paragraf, votera och votering, bordlägga och bordläggning, reservera sig och reservation, delegera och delegering.

Delegering av uppgifter

Samspelet mellan en helklass, läraren och en enskild elev eller en mindre grupp som ska utföra ett uppdrag åt klassen kan ta sig olika uttryck och spegla mer eller mindre demokratiska krav och förhållningssätt hos både läraren och klassen. De många små kollektiva uppgifter som ständigt dyker upp ger övning i demokrati och språklig kommunikation.

Hur en kollektiv uppgift kan lösas visas i ett praktiskt exempel. Det visar fem olika sätt att gå till väga. Jämför de olika möjligheterna för klassen att ha inflytande på hur uppgiften blir utförd.

Lästips

Mellanstadielassen i norrort s 77–96 i Hansson-Qvarsell:
En skola för barn. Liber Utbildningsförlaget 1983

Klassrådet i skolarbetet och skolmiljön. SÖ och Liber Utbildningsförlaget 1984

Lågstadiebarn i utveckling s 38–49 i Wahrby-Östmar:
Lågstadiebarnen och deras värld, Skola i utveckling. SÖ och Liber Utbildningsförlaget 1984.

Klassens uppdrag: skriva ett erbjudande att komma och läsa upp och dramatisera berättelser för två andra klasser

Två duktiga elever vill skriva erbjudandet och läraren ger dem uppdraget.

Enstaka elever knorrar.

De två eleverna skriver under överinseende av läraren. De kopierar och distribuerar till klasserna.

Hela klassen diskuterar fram förslaget.

En elev väljs av klassen att skriva ut erbjudandet.

Läraren kollar texten.

Eleven skriver rent, kopierar och delar ut.

Läraren säger vad som skall stå i erbjudandet.

Läraren utser två elever att hjälpas åt att skriva.

Läraren kollar.

Eleverna skriver rent och kopierar och distribuerar till lärarna.

Sammanfattning

”Grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn: människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. Skolans innehåll och arbetssätt måste vara så utformat att det befrämjar denna samhälls- och människosyn.” (s 13)

”Planeringen innebär att lärare och elever avgör hur lång tid de vill ägna åt olika moment, i vilken ordning de skall ta upp olika frågor, med vilka metoder frågorna skall bearbetas och vilka läromedel man kan använda.” (s 41)

”Undervisningsfrågor behandlas av klassråden . . .” (s 41)

Fem sätt att organisera arbetet.

Klassen diskuterar fram innehållet.

Klassen utser två elever (som står i tur) att skriva ett utkast.

De läser upp det för klassen.

Klassen reagerar.

De två eleverna ändrar eventuellt och skriver rent. De kopierar och distribuerar till klasserna.

Hela klassen diskuterar fram innehållet.

Elever skriver i grupper ut olika utkast.

De redovisar och klassen röstar fram ett bästa förslag att skicka.

Det segrande förslaget korrigeras eventuellt, kopieras och distribueras till lärarna.

Att arbeta sig fram till gemensamma beslut är ofta en tidskrävande och mödosam process. Den ger direkta vinster, inte bara för elevernas fostran till demokrati, utan också för deras språkliga utveckling.

Vad lär de sig?

- Att man genom språkliga beslut, språkliga handlingar, kan påverka sin situation, att ord kan föda handling.
- Att förslag måste motiveras.
- Att man måste ta konsekvenserna av beslut, dvs man måste ta orden på allvar.

Lär de sig också att de kan komma med förslag och argument även om de är ensamma om dem? Blir de självständigare? Eller låter de sig lätt manipuleras?

Svaren på de här frågorna är i hög grad beroende av lärarnas engagemang i klassrådsarbetet, deras förmåga att observera vad som sker och göra det synligt.

Skolans sociala liv

Vid en högstadieskola gör varje klass en egen morgonsamling per år. Den visas oftast för kamraterna i samma årskurs, ibland för hela skolan, för föräldrar och för olika föreningar. Alla i klassen deltar i arbetet. Ibland tar man upp ett tema som krig och fred, våld eller handikappfrågor. Ibland gör man program som anknyter till årstiderna eller till aktuella händelser i kommunen. En elev i årskurs 9 som hade haft i uppgift att vara konferencier vid en morgonsamling skrev efteråt en dikt som visar hennes våndor inför att tala offentligt.

Morgonsamling

Händerna är iskalla och darrar
benen känns som gelé
fjärilar flyger i magen
kycklingar piper i halsen
Dom piper nej, nej, nej
Jag vill inte
Jag vågar inte
Jag kan inte
Någon säger emot:
Klart att du kan!
Det vågar du visst!
Va' inte löjlig!

Scenen ser plötsligt hotfull ut,
trappan upp verkar livsfarlig
Publiken sorlar håfullt leende
Fjärilarna i magen har kapplöpning
runt, runt, runt.
Nej, någon annan får göra det
Kycklingarna har plötsligt blivit tuppar

Slutligen tystnar sorlet
Dörrarna stängs
Trappan kommer närmare, närmare
Första steget
Andra steget
Uppe på scenen

Alla tittar
Dom viskar:
Vilken löjlig skjorta!
Ansiktet skiftar från vitt till pionrött
Mikrofonen knastrar . . .
Tupparna i halsen börjar gala:
— Jag skall presentera . . .

Plötsligt är det hela över
Benen styr kroppen nerför trappan
Någon säger: De' gick väl bra!
Kroppen känns tung och matt
Morgonsamlingen är över

Angela Lansenheim, årskurs 8

Blodet skjuter upp i ansiktet, pulsen ökar, benen sviktar, kallsvetten rinner efter ryggen och rösten försvinner. — Så reagerar många av oss i situationer där vi ska tala inför andra i grupp, även om den inte är så stor.

Att stå i centrum och vara utsatt för allas blickar är för många av oss förenat med rädsla och starka olustkänslor. Många avstår från att säga sin mening, lämna en upplysning eller läsa upp dikten som de tycker om, därför att de känner sig osäkra — osäkra på sig själva, osäkra på andras reaktioner. Ekon av Jantelagen dunkar inom många av oss:

Du skall icke tro att du **är** något.
Du skall icke tro, att du är lika god som **vi**.
Du skall icke tro, att du vet mer än **vi**.
Du skall icke tro, att **du** duger något till.

— — —
— — —
— — —

I det här kapitlet ska vi ge exempel på hur man på olika stadier i grundskolan tagit vara på möjligheterna för eleverna att under både arbete och fritid pröva ledarroller, delta i teaterverksamhet, lösa gemensamma problem, ta hand om kontakter med människor utanför skolan. Eleverna har blivit säkrare — också språkligt — och fått tilltro till sina möjligheter att påverka livet i skolan.

- I en lågstadieskola som fick många besök utifrån turades eleverna om att visa skolan för gästerna.
- I en annan lågstadieskola tog eleverna hand om värdskapet på

föräldramötena. De lärde ut nya lekar och danser åt smågrupper av kamrater och föräldrar och berättade om sitt arbete. Elever på högre stadier åtar sig likartade uppgifter och inleder ibland diskussioner om klassfester, studieresor eller arbetsproblem.

Under ett par års tid har man i en arbetsgrupp med omkring 80 elever i årskurserna 4 till 6 samarbetat i mindre projekt, som nu utvecklats till "Arbetsenhetens vecka". Var femte vecka arbetar man tillsammans med fria projekt under femton lektionstimmar. På klassråden får eleverna ge förslag till innehåll i projekten. Därefter sammanställer en arbetsgrupp förslagen och bedömer vad som är möjligt och lämpligt att genomföra. Det är den vanliga arbetsgången. Var femte projektvecka bestämmer lärarna innehållet i arbetet.

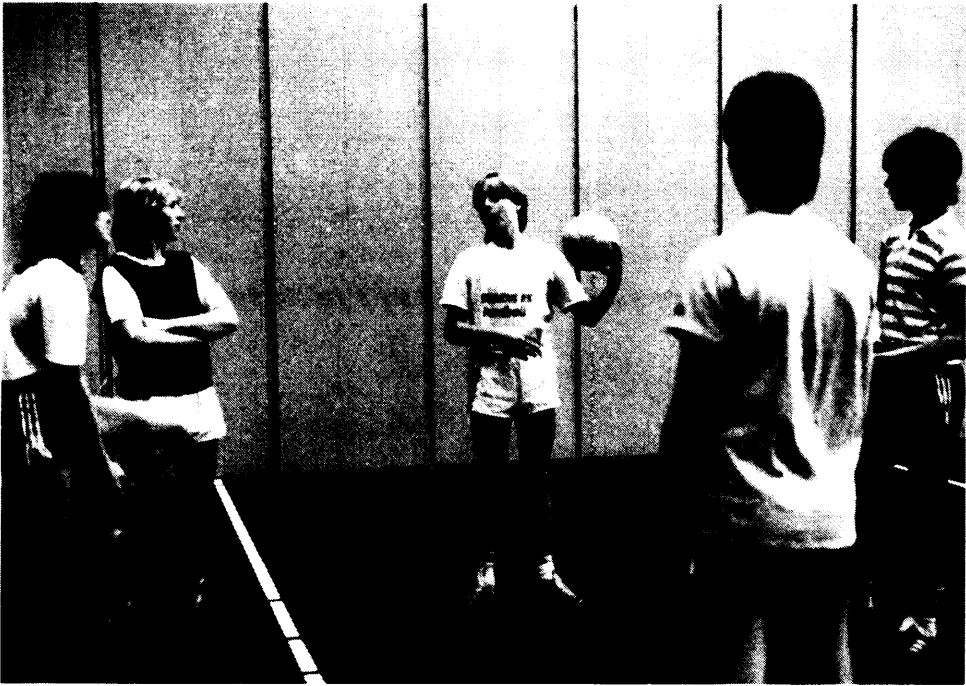
Här följer några exempel på projekt som elever och lärare arbetat med under "Arbetsenhetens vecka":

- Om det börjar brinna i skolan.
- Hemkunskap är inte bara att baka.
- Hur fungerar en vattentoalett?
- Drama — konfliktlösning.
- Ute- och inommiljön.
- Brev och paket till Barrymore School i Zimbabwe.
- Vad kan vi tillsammans göra för freden?
- Vi gör en videofilm om Arbetsenhetens vecka".

Eleverna väljer projekt. Lärarna styr i någon mån, så att grupperna blir blandade med hänsyn till kön och årskurs. Man får acceptera att grupperna blir olika stora. De fördelas på projektledare, dvs lärarna, som ofta får hjälp av övrig personal och föräldrar. Vaktmästaren är den som vet mest om brandförsvaret och han medverkar i den gruppen. Skolassistenten tar hand om fredsgruppen. Föräldrar hjälper till med miljöförbättring och hemkunskap.

Den slutliga redovisningen — vare sig den sker inför hela arbetsenheten eller en mindre grupp — ger eleverna tillfälle att uppträda inför publik. Eleverna blev efter bara en termin mer avspända och frimodiga i redovisningssituationerna. De kompletterar varandras inlägg på ett naturligt sätt. Många klarar av en dialog med åhörarna och kan motivera sina åsikter.

Min lunchmusik. I en skola fick musikläraren förlägga en tjänstgöringstimme till lunchrasten. Eleverna inbjöds att lyssna på musik i musiksalen en gång i veckan. Läraren presenterade skivor och berättade om musiker och musikgrupper. Efter hand övertog eleverna ledningen av lunchmusiken. De väljer musik och presenterar musiken och intressant bakgrundsinformation. En notis om programmet sätts upp på anslagstavlan och oftast blir musiksalen fylld av intresserade (80



personer). En musikintresserad fritidsledare har nu övertagit musiklärarens roll som huvudansvarig för lunchmusiken.

- På flera håll svarar eleverna för en kooperativ försäljning av mellanmål m m.
- I många högstadielklasser leder eleverna regelbundet uppvärmningsövningarna i början av idrottstimmarna. Alla prövar på och alla klarar att använda sin röst och sina rörelser i ledningen av kamraterna.
- Äldre elever tar hand om grupper av yngre på friluftsdagar.
- Elever är domare i olika lagsporter.
- Några flickor har varit på badmintonkurs och instruerar kamratgrupper på tid för fria aktiviteter.
- Elevrådet stöttar klubb- och föreningsverksamhet.

Exemplen pekar på en utveckling som är på gång i många grundskolor. Elevernas inflytande över arbete och fritid i skolan ökar och de möter en mängd situationer som förutsätter att de talar och gör sig förstådda. Se läroplanen s 20–23. En viktig uppgift för lärarna är att stötta elever som är blyga och/eller har svagt självförtroende. Samarbete mellan klasslärare eller lärare i svenska och idrottslärare har i många fall lett

till att blyga och osäkra elever tagit viktiga steg på vägen mot större säkerhet i tal och uppträdande.

Idrottsämnet innehåller en mängd moment där ledarfunktionen kan övas lekfullt och opretentiöst. Enkla improvisationsuppgifter — gärna till musik — löses ofta i smågrupper och redovisas inför klassen. Även tekniskt mer komplicerade övningar ger elever som vet hur de ska utföras tillfällen att instruera sina kamrater. Se läroplanen s 90–91.

Den bild av grundskolan som tonar fram i exemplen är iakttagbar verklighet på många håll. Men det finns andra bilder av grundskolan som också stämmer. Det finns skolor som präglas av brist på arbetsro, bristande förståelse för varandras arbetsvillkor och rädsla/aggressivitet inför nära kontakter med dem som inte tillhör den egna gruppen. Det är svårt att bygga upp en positiv anda och ett tryggt arbetsklimat. Det tycks bara kunna ske om man tar hänsyn till de motsättningar som ryms inom grundskolan: generationsmotsättningar, kulturella motsättningar och klassmotsättningar.

Att försöka kartlägga maktstrukturer och språkmönster kan hjälpa skolledning, lärare och elever att definiera problem och börja ett förändringsarbete. Se vidare *Maktförskjutning med risker*, s 156.

I ett skapande arbete med t ex drama, teater eller film är det ofta lättare än under sk traditionellt skolarbete att överskrida de etablerade språk- och maktgränserna. Nya möjligheter öppnar sig för elevernas språkliga och sociala utveckling.

Två exempel

Det första gäller medeltidsstudier på mellanstadiet, det andra ett teaterarbete på högstadiet.

1. I samband med studier av hembygdens historia byggde lärare och elever i en arbetsenhet i årskurs 4 upp ett spel om medeltiden.

De estetiska dragen i arbetet är tydliga. Med sånger och visor, dräkter, bilder och dekor byggdes en medeltida stämning upp som förstärktes av det stiliserade språket i replikskiftena. Ur redogörelsen:

Organisation

Förutom de fyra klasslärarna deltog en speciallärare, en textillärare och två lärare i trä- och metallslöjd.

I träslöjden tillverkades skepp, så kallade koggar, hus till medeltida byar och träkors till munkarna i pjäsen. I textilslöjden tillverkades kläder, bl a munkkåporna.

Eleverna (110 st) delades upp i fyra grupper. Grupperna var: bildbandsgrupp, bygg-grupp, dekorgrupp och teatergrupp.

Många redovisningstillfällen planerades in: för lågstadiet, för kamrater på mellanstadiet, för föräldrar . . .

Problem

- Det var svårt att hitta gemensamma arbetstider.
- Vi hade inte informerat slöjdlärare och vikarier ordentligt.
- Klassrummen blev dåligt städade.
- Det var för mycket spring mellan de olika grupperna.
- Material tog slut.
- Vi hade inga överkursuppgifter.
- Specialläraren som höll i bildbandsgruppen, var ovan vid ämnesområdet och gruppsammansättningen.

Vinster

- Barn — barn, lärare — lärare, lärare — barn lärde känna varandra bättre.
- Det fanns gott om utrymme för sådant som kommer i skymundan i vanliga fall t ex musik, drama, hantverk.
- För lärare i arbetsenheten blev det lättare att både ta och ge positiv och negativ kritik, eftersom arbetet var gemensamt.
- Även andra lärare än klasslärare var med i projektet t ex slöjdlärarna, som uppskattade detta.

Föräldrareaktioner

En del föräldrar noterade att barnen pratade mycket om vad de gjorde och intresserade sig mycket för allt som hade med medeltiden att göra. Annars fick vi inte speciellt mycket kommentarer från föräldrarna förutom att de var väldigt positiva då vi presenterade resultaten av arbetet på "Skolans dag".

Till slut en marknadsvisa ur spelet.

Köp några ägg eller salt ifrån Polen
byt en gris mot två tunnor råg
köp lite frukt eller kanske en kviga
det du vill ha kan vi nog skaffa fram

Ge mig en slant, jag har inget att äta
sitter här med utsvulten buk
i denna tid är det så svårt att leva
om man är gammal, fattig och sjuk

2. Vid en högstadieskola har eleverna i årskurs 9 kunnat välja ett teaterprojekt som fri aktivitet:

Under ett läsår med två timmar fria aktiviteter i veckan arbetar de fram en föreställning från början till slut tillsammans med en musiklärare och en fritidsledare. Periodvis kopplas projektet ihop med

svenskan, om man behöver mer tid för skrivning av manus, av vistexter etc. Svensklärarna följer också ibland repetitionsarbetet.

Arbetet skiljer sig från vanlig teaterverksamhet på så sätt att man inte har den färdiga föreställningen som mål utan snarare processen fram till den färdiga versionen.

Ett av dessa projekt hette Våga va' dig själv! Tjugofem elever deltog. Till en början ville de flesta vara tekniker och scenarbetare. Sju till åtta av dem var skoltrötta och valde projektet därför att de trodde de skulle kunna "sitta och slappa" och bara titta på när de andra spelade teater. Under arbetets gång ökade emellertid intresset för den framväxande föreställningen och alla tog mer och mer aktiv del i arbetet.

Våga va' dig själv! handlar om en vanlig skolklass, där en pojke utsätts för mobbning. I klassen finns en pojke, "störst, bäst och vackrast" som drar med sig ett gäng pojkar i mobbningen. En ny elev kommer till klassen. Han solidariserar sig med den mobbade och tillsammans med flickorna visar han vägen mot större tolerans och förståelse för den avvikande pojken. Så småningom inser också det destruktiva pojkgänget att de måste ändra beteende.

Vad som utspelas är en upprepning av vad som hänt i elevernas egna klassrum under skoltiden. I teaterns form ser de nu mer klart och distanserat på sitt eget agerande och på orsakerna till att de mobbar eller mobbas. Spelet visar händelser som lett till insikt och förändring. I den långa processen av samtal, konflikter, nya försök, tillbakagångar och framgångar lär eleverna känna sina egna möjligheter och tvingas in till sina egna erfarenheter och känslor, till modet att våga visa dem, att våga vara sig själva.

Gruppen som gjorde Våga va' dig själv! var heterogen. Vid en undersökning av vilka gymnasielinjer de valde efter årskurs 9 framkom det att endast fem gick på tre- eller fyraårig linje. Arton hade valt två-åriga linjer och två var redan ute i arbetslivet. I gruppen fanns några elever som var så skoltrötta i början av hösten i nian att de var inne på tanken att begära anpassad studiegång. Projektet engagerade dem emellertid. De fick något att tänka på och att arbeta för; ett gemensamt mål. De blev betydelsefulla. Deras fantasi och deras musik- och dansintresse kom till användning och deras självförtroende växte.

Vid utvärderingen av projektarbetet tillfrågades elever, lärare och föräldrar i en enkät om vad det betydde.

Här är några av elevernas svar:

- Jobb! Roligt, inspirerande och svårt. Träning i att foga ihop allas olika åsikter och viljor.
- Man lärde sig att förstå varandra. Det handlade om verkligheten.
- Jag har lärt mig att våga stå och prata framför folk som jag inte känner.

Några av lärarnas svar:

- Projektet är bra eftersom det bygger på elevernas egna aktiviteter, fostrar till ansvar, minskar andra människors lidanden och smärta som det står i läroplanen (s 17).
- Attityder till kunskap, arbete och etiska frågor påverkas positivt.
- Både arbetssättet och budskapet behandlar mänskliga relationer. Det tar vara på elevernas kreativitet och innebär en positiv personlighetsutveckling.
- När man sätter igång med arbeten av detta slag krävs att man tar stort ansvar för de elever vars skolsituation av olika orsaker är svår. I detta fall vet jag att de skoltrötta eleverna har utvecklats och stärkts under arbetet.

Föräldrarna säger så här:

- De lär sig förtroende för varandra och kamratskapet blir bättre.
- De lär sig att säga sin mening, att våga stå för sina åsikter.
- De får inblick i andras situation.
- Min son kände sig som en betydelsefull person. Han behövdes. Han upptäckte många fina, positiva sidor hos kamrater han inte tidigare gillat.
- Min flicka fick en öppnare attityd till omvärlden, inte bara till kompisarna. Hon lärde sig en del om tolerans.

(Melander: Våga va' dig själv! Kulturarbete av niorna i SIA-skolan. KUS-projektet 8. Göteborgs universitet 1983. Videoband, Lärarhögskolan i Mölndal.)

Vad vinner eleverna i språklig utveckling?

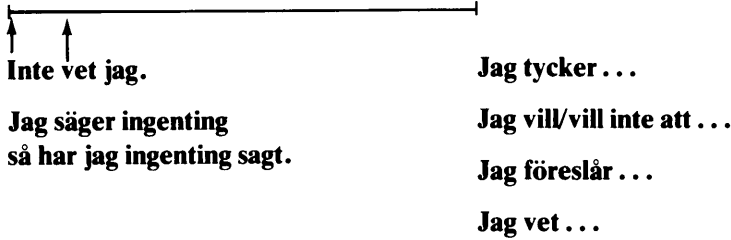
Exemplen visar hur eleverna kan vinna i personlig och social utveckling genom att de aktivt deltar i undervisning och samvaro som ledare, genom att de aktivt arbetar fram teaterföreställningar eller genom att de tillsammans med kamrater i arbetsenheten tar itu med interna problem och intressanta undersökningar eller skickar brev till skolor i u-länder. Vad vinner de språkligt?

Exemplen visar på olika möjligheter att stärka elevernas personliga, sociala och språkliga utveckling. De ställs i en mängd olika ofta oförberedda talsituationer och får utveckla sin förmåga att uppfatta vad som krävs av talare och lyssnare i dessa. De får erfarenheter som leder till en större språklig rörlighet.

De får tillfällen att **tala offentligt**, åtminstone utanför det egna klassrummet. När de talar offentligt, till större kamratgrupper eller föräldrar måste de tala tydligt för att nå fram. Tydlighet innebär att de talar hörbart men också att de uttrycker sig så att alla förstår vad de menar. De lär sig att ”medvetet anpassa språket till vad som krävs i

olika talsituationer” (läroplanen s 136). Det innebär i sin tur att de lär sig att ”vid behov använda **det offentliga språket**” (läroplanen s 134).

En annan dimension i deras språkliga och sociala utveckling innebär ökad medvetenhet om egna åsikter och ökad självständighet. De lär sig att säga vad de menar. Utvecklingen kan illustreras med en skala.



I det här arbetet gäller dock att man som lärare aldrig tvingar elever in i talsituationer som de är rädda för. Elever med uttalad talängslan måste t ex gradvis få växa in i nya talarroller. Se s 156. Om man möter elever med speciella talsvårigheter bör man självklart ta kontakt med talpedagogen.

Skolan mitt i samhället

Några ord om informationstekniken i skolans tjänst

”—— för att dokumentera, informera, väcka debatt, roa”
(läroplanen s 138)

För några år sedan kunde det hända, att man fick höra högstadiungdomar prata böcker när man knäppte på lokalradion i en stad i norra delen av landet. I en serie femminutersprogram berättade de om böcker de läst. De gav en glimt av skolans värld — och böckernas — till många som för länge sedan lämnat den bakom sig.

På åtskilliga håll i landet har man fått direktinformation om arbetet i skolan genom elevprogram i lokalradion: om räddningen av en sjö, om en stadsdels historia, om idrott, om trafikproblem i skolans närhet.

Skolan sluter sig inte längre som en mussla kring de kunskaper eleverna bygger upp. Det finns åtskilliga exempel på att elever och lärare som studerar hemortens arbetsliv, natur och kulturhistoria inte bara dokumenterar och analyserar som ett led i de egna studierna. De dokumenterar och analyserar och vänder sig sedan **ut från skolan** till

allmänheten eller till grupper i samhället för att informera, väcka debatt, roa. Man gör utställningar som ställs upp på kommunens bibliotek, man skriver dikter och berättelser som man kan hitta i stencilhäften på hyllorna i biblioteken eller utforskar en stadsdels historia och dokumenterar sitt arbete i text och bild på en sida i lokaltidningen. Man bjuder in till teaterföreställningar och konserter. Man hälsar föräldrar och andra intresserade välkomna till öppet hus-dagar. Exemplet är tillräckligt många för att övertyga om att skolan håller på att erövra eller återerövra sin plats som ett kulturcentrum för dem som bor i dess närhet.

Nu växer antalet skolor som tar informationstekniken till hjälp i kontakterna med människor i trakten. I en västsvensk kommun driver skolföreningen tillsammans med andra föreningar i kommunen ett försök med närradio. Grupper av elever har närradioförsöket som temaval. De står tillsammans för en sändningstimme per vecka och har dessutom sänt morgonandakter, frågeprogram för fjärdeklassare samt en julkalender. De reguljära sändningstimmar bjuder bl a på lokalnytt, musik och intervjuer med gamla som kan berätta om hur det var förr i världen. Man passar på när något intressant dyker upp. En elev hade t ex dokumenterat arbetet i en studiecirkel om fisket förr i tiden. Hans program sändes i närradion.

I andra skolor gör elever regelbundet program för internradion — lite bus och lite allvar — eller för utbyte med skolor eller för synskadade.

Klasstidningarna har inte spelat ut sin roll utan blir fler och fler. I flera låg- och mellanstadieskolor gör eleverna regelbundet klasstidningar som de säljer eller delar ut till föräldrarna och andra intresserade. Tidningarna brukar innehålla reportage från skolan (mest) och från samhället runt skolan. Skoltidningar på högstadiet riktas i allmänhet till eleverna. Kunde man också tänka sig en skoltidning som var traktens lokaltidning? Ja, "Hänt var'e här", en lokaltidning för Bjursås och Grycksbo är ett exempel. Ett annat stimulerande exempel kommer från en liten ort i nordvästra Frankrike, Freinet's hemland. (DN, 15 augusti 1984).

"La Liette görs av eleverna i 4ème, motsvarande klass åtta. Men det är ingen vanlig skoltidning. Den handlar nästan inte alls om skolan utan om verkligheten utanför, om kantonen Grand Lucé, som är det område barnen kommer ifrån. Den är en riktig lokaltidning. Där hittar vi reportage om bagaren i Montlienne i S:t Vincent och en intervju med monsieur Froger, motståndsmän under andra världskriget.

Där finns också småannonser, 'köpes/säljes' och information om evenemang.

La Liette trycks på offset med bilder och gnuggade rubriker, åtta sidor i A 4-format med utgivning varannan vecka.

Schematekniskt är det inte särskilt komplicerat. Tre ämnen (motsvarande svenska, orienteringsämnen och bild) tre lärare och tre klas-



Foto: Gumilla Öhman

ser bildar en tidningsredaktion varje fredag morgon. Sextio barn åker på reportage, fotograferar, skriver, framkallar bilder, redigerar, tar emot annonser och för kassabok mellan klockan nio och tolv. Redaktionsledningen håller dessutom möte varje tisdag. Däri ingår ett par av lärarna och flera av barnen.”

Ljud- och bildmedia — radio, film, foto, video — kan liksom ordbehandlingsmaskiner och kopieringsapparater vara effektiva hjälpmedel i en undervisning som lägger tyngdpunkten i elevernas eget skapande. En sådan arbetsinriktning ställer krav på att tid och olika tekniska hjälpmedel står till förfogande men också på att det finns ett kunnande att använda dessa medier. Om lärare med olika specialkunskaper samarbetar och om tid tas från flera ämnen blir det lättare för både lärare och elever att arbeta skapande. Temastudier och tillvalskurser ger möjligheter att finna goda organisatoriska och tidsmässiga ramar för arbetet.

Tillvalskurser med tonvikt på massmediestudier och konstnärligt skapande i någon form är inte bara en stor tillgång för de elever som väljer dem utan kan också vara en grogrund för skolans kulturella arbete inte minst det som vänder sig ut från skolan. Man kan göra radioprogram eller utställningar om intressanta frågor i närsamhället och sprida de insikter och idéer man kommit fram till. Man kan dokumentera förslagen till förändringar i skolans inre arbete. Man kan göra videoprogram om olika tillvalskurser för information till sexorna och deras föräldrar. Man kan kort sagt fungera som skolans språkrör

utåt till föräldrar, ungdomsgrupper och människor med intresse för skolan och med ansvar för politiska beslut.

Språkliga vinster

Att man kan bygga upp en effektiv och intressant läs- och skrivundervisning på produktion av tidningar visade fransmannen Freinet som har många efterföljare bland lärarna i grundskolan (Freinet 1975).

Grundtanken är att eleverna utvecklar sitt språk genom att använda det i så verkliga och naturliga tal- och skrivsituationer som möjligt. Eleverna får ständigt möta människor med olika språkbruk. I intervjuerna t ex måste de anpassa sitt eget sätt att tala till de intervjuades kunskaper och förhållningssätt. Se vidare s 96. Tillvalskurser med tonvikt på massmediestudier innebär utökade möjligheter för eleverna att utveckla språket.

En lärare berättar om ett arbete med radio, film och video:

”Redan vid terminens start hade vi planerat att arbeta med massmedier. — Film, radio och video, det låter häftigt. Det vill vi jobba med, ansåg eleverna. Klassen består av 19 svårmotiverade elever som använder mycket av sin tid till att sabotera, protestera och misstänkliggöra andra.

Jag fick hjälp av Utbildningsradion och lokalradion. Tillsammans arbetade vi hela 35 lektionstimmar under en fyraveckorsperiod.

Vi delade in klassen i grupper: radio, film och video. Vi satte igång.

— Använd nu fantasin, lägg upp arbetet som ni vill ha det för att lära er så mycket som möjligt! sa instruktörerna från radion.

Eleverna arbetade inte bara på lektionstid utan även på raster och fritid. Det var inga krav på kompensation, inga suckar över att det var tråkigt. Alla grupper producerade ett program. De kände så stor stolthet över vad de åstadkommit att de gärna ville redovisa för hela högstadiet och all personal.

Redovisningen i aulan blev en högtidsstund.

I utvärderingen av arbetet säger elever:

- Jag trodde inte att man kunde lära sig så mycket på så kort tid.
- Det har varit bra att inte bara få läsa i böcker utan också få göra program. Det lär man sig mycket mer av.
- Klassen har fungerat jättebra. Det syns på det fina resultatet.
- Jag har lärt mig att ta ansvar, att inte smita undan.”

Det finns flera exempel på hur Utbildningsradion hjälpt elever att göra program, som senare sänts i lokalradion. I förberedelserna ingår vissa grundfrågor som eleverna får ta ställning till:

- Vem ska vi göra programmet för?

- Vad vill vi säga med det här programmet?
- Hur ska vi bäst få fram det?
- Vad vill vi ska hända sedan programmet har sänts?

Under redigeringsarbetet måste man ta ställning till nya frågor: Vad väljer vi? Vad väljer vi bort? Varför? Det gäller inte bara att presentera nyheter på ett professionellt sätt utan också att förklara. Vilka konsekvenser får detta för de människor som det berör? Det gäller alltså att ge bakgrund och sammanhang för att skapa förståelse.

Ett praktiskt arbete med medierna leder på ett enkelt och naturligt sätt över i teoretiska resonemang om massmedierna och deras plats i samhället.

Fortbildning behövs

Om man vill förstärka skolans massmedieundervisning med tonvikt på produktion av program, bör man ta kontakt med Utbildningsradion. Den ger ut en mängd program och handböcker om hur man arbetar med ljud, foto, film och video från förskolan till vuxenutbildningen. Utbildningsradion och lokalradion samarbetar på flera orter i medieutbildning. På de flesta lokalradiostationer finns det någon form av Allemansradio-verksamhet. På många platser finns också en närradio som sänder på egna frekvenser. Den står utanför Sveriges Radio.

Språket och den nya tekniken

Många människor har svårt att finna sig till rätta i det högteknologiska samhället. De känner inte igen sina egna erfarenheter i de bilder av samhällets liv som myndigheter, organisationer, institutioner och massmedier ger dem på ett tekniskt-abstrakt offentligt språk, där människor reduceras till konsumenter, produktionsfaktorer etc. I det högteknologiska storskaliga samhället står den tekniska och ekonomiska utvecklingen i centrum och det är svårt att få syn på enskilda människors förhållanden. Många blir åskådare till förändringar som de kunde/borde ha tillfälle att påverka. Stora organisationer styr utvecklingen, och makten över informationen ligger hos ett fåtal. Det massiva informationsutbudet kräver mer uppmärksamhet än människor har möjlighet att ge. Det blir en konkurrens om uppmärksamheten som leder till förenklingar, tillspetsningar och polariseringar. I konkurrensen om lyssnare, läsare, tittare måste man presentera informationen på ett attraktivt sätt. Man utnyttjar stilmedel som egentligen hör hemma i konstnärliga sammanhang. Sant — påhittat, objektivet — subjektivt, olika sorters logik används i en medveten och tillåten blandning till-

sammans med förenklingar, överdrifter, kontrasteringar, vinklingar, detaljfixeringar, svep och tempoförskjutningar.

Risken med den pågående utvecklingen är att nyhetsförmedlingen blir underhållning inte bara ur läsarens, lyssnarens och tittarens perspektiv utan också ur nyhetsförmedlarens. I sökandet efter ett attraktivt innehåll och attraktiva redovisningssätt blir de konstnärliga greppen, som antytts ovan, nödvändiga. I informationssammanhang är de förvirrande. De gör det svårt att bedöma vad som verkligen sker och ta reda på vilka åsikter och värderingar som spelar in. Bakom den här utvecklingen ligger också den globala karaktären på massmedievärlden. "Över hela världen sprider de ut samma förenklingar och klichéer, som kan godtas av så många som möjligt, av alla, av hela mänskligheten. --- Alla har de samma vision av världen, och den avspeglas i likadant disponerade sammanfattningar, i samma rubriker, samma journalistiska former, i samma ordförråd och samma stil, i samma konstnärliga smak och i samma hierarki för vad de finner viktigt och oviktigt." (Milan Kundera i Tänk om romanen överger oss? DN 1983-10-23.)

Milan Kunderas åsikter om massmedievärlden är betydligt överdrivna som en karaktäristik av tidningar, radio och TV i Sverige. Både press, radio och TV är kunskapskällor som borde komma mera till sin rätt i skolan. Men den snabba och massiva ökningen av massmedieutbudet kräver redan nu ökade insatser från skolans sida. Vi måste hävda barns och tonåringars rätt till utveckling av det egna språket och den egna skapande förmågan, så att de kan göra sig sina egna modeller av den framtid de ska leva i.

I en grundskola med inriktning på framtiden, där eleverna ska lära sig att "ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor", (läroplanen s 13) är det viktigt att de lär sig använda informationstekniker. Men att de i arbetet i skolan utvecklar sitt språk är än viktigare. Den avslutande kommentaren i "Röster som språket och den nya tekniken" lyder på följande sätt:

"Överdriv inte angelägenheten av att alla skall ha tillgång till **mycket** information (databanker). Ett betydligt viktigare demokratiskt krav är allas tillgång till ett gemensamt levande och rikt språk. Utan ett sådant hjälpmedel blir den myckna informationen svårtolkad. Det levande och fullödiga språket kan dock tillsammans med ny informationsteknik i system som upphäver klyftan mellan sändare och mottagare stärka grundläggande mänskliga behov att förstå och påverka sin omvärld och att ha en egen identitet."
(Bäckstrand-Fürth 1983, s 120.)

6. Konflikter och motsättningar

”Barn måste få bearbeta moraliska problem och normkonflikter och även ta ansvar för att lösa sådana problem i konkreta vardagssituationer. I våra gemensamma, grundläggande värderingar ryms många problem och konflikter. Kollisioner mellan mål och verklighet bör inte döljas bakom utslätade formuleringar. Frågor om konflikter, deras orsaker och lösningar skall lyftas fram i samtal och diskussioner i många sammanhang. Skolan skall aktivt påverka barnen att ta ställning i dessa frågor.”

(läroplanen s 18)

I varje arbetsgrupp på 25 till 30 personer, på varje arbetsplats där flera hundra personer arbetar, är det helt naturligt att konflikter uppstår. I en klass eller en arbetsenhet måste man räkna med att öppna eller dolda konflikter ständigt påverkar arbetet. Bakom konflikterna ligger en vid skala av orsaker från tydliga sociala motsättningar eller intresse-motsättningar med sin grund i kulturella skillnader, konkurrens om betyg eller status till språkliga hinder och rena missförstånd.

Då och då blir konflikter akuta och både lärare och elever inser att de inte kan nonchaleras utan att man måste börja arbeta med dem. Andra gånger är det lärarens uppgift att göra konflikter synliga, därför att de är ödesdigra för enskilda elever eller för det gemensamma arbetet. Gräl, retsamhet, brist på koncentration och handlingsförlamning är tecken som pockar på handling från lärarens sida.

Att ta itu med konflikter i en klass innebär framför allt att få igång ett medvetet språkligt arbete, där eleverna med nödvändighet utmanas att formulera tankar, känslor och idéer i ord. Språket är vårt främsta verktyg när vi tar itu med konflikter och försöker göra något gott av dem.

Att bearbeta och försöka lösa konflikter ställer stora krav på språkförmågan, större ju svårare eller djupare konflikterna eller intres-

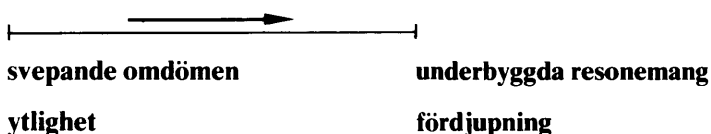
semotsättningarna är. Men i kraven ligger också utvecklingsmöjligheterna. I arbetet med konflikter kan eleverna med kamraters och lärares hjälp utveckla avancerade språkliga strategier: att argumentera, motivera, förklara, jämkna, sammanfatta, understödja, ta avstånd från, instämma i, ta del av, leva sig in i, berömma, definiera, precisera, ge kritik och ta kritik.

På det här området bör skolan ge en beredskap. Varje människas liv är fyllt av konflikter — i familj och arbetsliv, i politik och fritidsliv. Att våga ta itu med konfliktfyllda frågor, att erfara och minnas att det kom något gott ur det pressande arbetet även om konflikten inte alltid löstes eller intressekonflikterna inte överbyggades — det vill vi att eleverna ska ha med sig från skolan.

Lärarens uppgift kan preciseras

1. Att upptäcka och se vilka konflikter som måste tas upp som en gemensam angelägenhet.
2. Att tillsammans med eleverna göra konflikterna synliga och hjälpa dem att upptäcka, beskriva och analysera orsaker och konsekvenser. Eleverna ska alltså lära sig att se medvetet på den egna arbetsmiljön och lära sig använda språket som ett verktyg att förbättra den.

Ett huvudproblem för läraren blir frågan hur man i just arbetet med konflikter kan stötta elevernas språkutveckling. Följande skala anger en dimension i utvecklingen.



Men lärarens ansvar får inte stanna vid detta. Det gäller också — och kanske detta är det svåraste — att stötta eleverna så att de vågar ta konsekvenserna av sina slutsatser och kunskaper i språkliga handlingar: ”Jag föreslår att . . .”. Några exempel visar hur man kan organisera arbetet.

Samtal i ring

”En lärare fick en klass 4 där eleverna var irriterade över varandras sätt att uppträda och vara och ofta blev mycket aggressiva. Hon kände att deras behov av kontakt med henne var större än vad hon någonsin tidigare hade upplevt. Hon insåg att hon måste ta tid till att prata mer

med sina elever så att de fick möjligheter att reda ut vad som var problem för dem. Hon samlade ihop material som gällde kontakt- och samarbetsövningar, läste och började använda sina nya kunskaper i klassen. Samtalsringen — där alla kunde se alla — blev den yttre formen för regelbundna samarbetsövningar. Att alla ser alla bidrar ofta till att resonemangen blir sakliga. I ringen är det inte lika lätt att slänga fram ogenomtänkta anklagelser eller glåpord som när man sitter skyddad från andras blickar bakom ryggarna på dem. Men i en stor klass blir avstånden för stora i ringen. Där är det ofta bättre att arbeta i smågrupper under en del av arbetet med konflikterna.

Eleverna och läraren kom snart fram till några enkla regler. Alla i 'ringen' skulle säga sin ärliga mening. De skulle bara säga det de **ville** säga och de fick inte avbryta varandra. Läraren själv bestämde sig för att inte ta varje tillfälle i akt att moralisera.

Man tog upp ämnen som att bli knuffad i matkön, att vara utan kamrat, att bli vald sist vid laguttagning.

Läraren berättar:

— Eleverna hade så småningom alltid förslag till vad som skulle diskuteras i ringen. Det var bara för mig att tänka över hur jag skulle inleda samtalen. Ibland började vi med en dikt, skriven av någon elev, t ex.

Jag bara stod där
och tittade efter vägen medan Anna
bara gick ifrån mig.
Det glömmer jag aldrig

eller

Nu ska vi spela basket
Vad kul det ska bli
Anna och Magnus ska välja
men ingen väljer mig
Snart är alla valda
utom jag
Jag står här ensam
och Anna säger
Då får jag väl ta dig
Nu ska vi spela basket
Vad tråkigt det ska bli

Vid varje samtal ställde jag två frågor till eleverna och de fick snabbt skriva ner sina svar för att inte bli påverkade av kamraternas svar. När

det gällde att bli knuffad kunde frågorna vara: Varför knuffas man? Hur känns det att bli knuffad?

Sedan alla skrivit ner sina svar fick alla i ringen säga vad de svarat och så var genast diskussionen igång.

Läraren öppnade alltså samtalen och gav en struktur åt samtalen.

Vad fick eleverna ut av arbetet?

Några citat:

- Man vågar säga sådant som man inte skulle ha vågat säga förut.
- Man får större förståelse för andra.
- Man får bättre självförtroende.

Vad vann läraren?

— I början misströstade jag en del. Vi hade t ex pratat om att knuffas. Ändå knuffades mina elever.

Efter tre år med klassen inser jag dock att det inte har varit bortkastad tid. Jag tycker att eleverna har en öppenhet och en säkerhet att stå för sina åsikter, som jag tillskriver dessa samtal. Eleverna har kommit med synpunkter och åsikter som jag själv aldrig reflekterat över. För mig har samtalen varit lärorika.”

(Efter G Nordin i Läroplansdebatt 1978:8.)

I litteraturen kan man hämta många exempel på hur konflikter mellan människor uppstår och utvecklas. Eleverna kan känna igen sig ”som i en spegel” och prata om konflikterna utan att känna sig utsatta. De kan reda ut orsaker och konsekvenser när de ser på konflikterna utifrån och nå fram till kunskaper som kan belysa de egna problemen — utan att dessa behöver tas upp i gemensamt arbete i klassen.

Lästips

Sagan om den lilla farbrorn av Barbro Lindgren

Som om jag inte fanns av Kerstin Johansson i Backe

Jag har inte bett att få komma av Gunnar Kieri

Ny i klassen

Samtal i ring är många gånger ett bra sätt att ta emot nya elever i en klass. Eleverna kan presentera sig själva eller varandra för den nya kamraten och berätta vad man håller på med. Låt nykomlingen mest lyssna — det är ofta svårt att komma ny i en klass.

Hur bra man än bäddar för att en ny elev ska finna sig tillrätta i klassen kan det bli problem med mobbning och dylikt.

Konflikterna mellan eleverna kan gestaltas i rollspel eller improvisationer. De blir synliga både för dem som spelar och för dem som tittar på. Den gemensamma kunskapen blir en bas för samtal efteråt.

Spelet om Matti

I femman kom två nya elever till klassen. Janne kom från Gällivare och bröt på finska. Berit kom från en by några km utanför stan. Janne blev snabbt omtyckt i klassen, medan Berit hade svårt att få kamrater.

Klassen hade ett dramapass på 80 minuter varje vecka och var då delad. Berit föreslog att hennes grupp skulle göra en pjäs om en invandrarelev, som blev mobbad. Janne hörde till den andra gruppen.

Spelet om Matti improviserades fram under tre veckor. Repliker föreslogs och förkastades, byttes ut och godkändes till slut. Läraren antecknade och renskrev efter varje arbetstillfälle. Berit var mycket aktiv hela tiden. Kamraterna trodde att pjäsen handlade om Janne — men i själva verket handlade den om Berit.

Scen 1. På skolgården. Eleverna står i grupper och pratar, kastar en boll, väntar på att det ska ringa in. Tre elever står längst fram. De övriga "fryser", när samtalet börjar.

— Jag har hört att det ska komma en ny kille idag.

— Han kommer visst från Finland.

— En finne! Vad har han här att göra?

— Titta, där kommer han!

— Matti kommer lite tveksamt fram till gruppen:

— Hej, jag heter Matti (med finsk brytning).

— Han heter Matti (härmar brytningen). Alla skrattar.

— Varför har du flyttat hit?

— Pappa fick inget jobb hemma i Finland.

— Ska han komma hit och ta våra jobb då? Min pappa har inte heller nåt jobb.

— Vilken löjlig mössa du har. Någon nappar åt sig mössan och de börjar kasta den mellan sig och ropar under tiden "finska" elakheter. Matti försöker ta tillbaks mössan, blir mer och mer arg och ledsen. Till slut gråter han nästan. Mössan faller i en vattenpöl och i samma ögonblick ringer det.

— Vi sticker. (Alla rusar in utom Matti som tar upp mössan, vrider ur den och långsamt går in i skolan.)

Scen 2. Tre veckor senare. På skolgården.

— Tror ni Matti kommer i dag?

— Nä, han skolkar väl som vanligt.

— Vad gör han hela dagarna, när han inte ids gå i skolan?

— Han går väl och driver. Tittar i skyltfönster och så där.

Matti kommer in på skolgården tar upp godis ur fickan och börjar dela ut. Alla äter.

— Var har du fått det här?

— Jag har köpt det!

— Tänk, att finnar har så gott om pengar!

- Ähhh, jag tror du har snattat.
 - Jo, han har säkert snattat. Klart att han har!
 - Du, vi vill inte ha några tjuvaktiga finnar i Sverige.
- Matti springer sin väg.

Scen 3. Klassfest. Musik. Tre elever längst fram pratar. Övriga dansar. Matti står ensam och rör sig lite tafatt till musiken. Musiken tonas ner.

- (pekar) Titta på Matti!
- Är det finsk krigsdans det där? (Skratt)
- Berit: Han får väl dansa som **han** vill. (Går fram till Matti.)
- Ska jag lära dig dansa?

Matti blir glad. Han och Berit dansar. Övriga stannar upp, pekar och skrattar en stund, men tröttnar så småningom och fortsätter att dansa.

Spelet om Matti bygger på en blandning av egna iakttagelser och vad man snappat upp av andras sätt att tala om invandrare. Det gav tillfälle till många bra samtal både i dramagruppen och i klassen. Pjäsen spelades upp på ett föräldramöte. Föräldrar berättade om erfarenheter av att flytta från utlandet eller inom landet. Invandrarhistoria — olika grupper av invandrare till Sverige under 1900-talet — studerades.

Arbetet med pjäsen ledde till öppnare diskussioner om konflikter i klassen. Senare tog eleverna ibland initiativ till drama för att åskådliggöra sina egna konflikter. T ex så här:

— Vi är arga på Helena för att hon gör sig till. Vi vill göra en pjäs om det på samlingen på fredag.

Eleverna upptäckte dramat — med efterföljande diskussion — som en metod att bearbeta konflikter och komma närmare en lösning på dem.

Lärarens uppgift i arbetet med de här initiativrika eleverna är främst följande:

- Att stödja eleverna i reflektioner och analyser av vad de gestaltar i drama. Där visar de ofta hur de spontant uppfattar och bedömer personer och situationer. Läraren kan bidra till att de blir **medvetna** om vad de ser och tänker.
- Att erbjuda nya kunskapskällor och sätta in elevernas spel i ett kunskapssammanhang.
- Att stötta elevernas språkliga utveckling, så att ordförråd och språkliga strategier växer i takt med att kunskaperna fördjupas.
- Att utnyttja dramatiseringarna för studier av språkets roll i relationer mellan människor.

Samtal på lågstadiets trappa

Det är rast och några flickor i årskurs 1 står på trappan till ingången till klassrummet. Nedanför på skolgården sparkar pojkar fotboll. Läraren är på väg till klassrummet, men eftersom det inte ringt ställer hon sig en stund hos flickorna.

Läraren: Här står ni på trappan, när ni kan leka på gården istället.

Elev 1: Dom får inte sparka boll där . . . säj till dom.

Elev 2: Dom är dumma. Vi får inte vara på skolgården.

Läraren: Så det är därför ni står här på trappan.

Elev 1: Jaaaaa, här är mycket bättre.

Läraren: Bättre? Ni står ju bara här och hänger.

Elev 1: Vi kan gå in — för du har sagt att vi kan gå in i korridoren.

Läraren: Men vill ni inte leka på gården som de andra?

Elev 3: Mmmmmmm, det vill jag, fast då slåss killarna.

Läraren: Det kan ju inte vara roligt att bara stå här på trappan.

Elev 2: Det är skönt att stå här på trappan för man ser dom man ska akta sig för.

Läraren: Så ni känner er trygga här för att ni ser dom som ni är rädda för och så kan ni smita in om ni vill.

Elev 1: Jag vill gunga, men jag vill inte gå dit bort, för där är Lasse och han är jättedum.

Elev 2: Jaaa, han kallar alla tjejer för toaletthål. Varför gör han det?

Elev 3: Han är dum mot alla tjejerna.

Läraren: Vi får väl tala med Lasse då. Ni kan själva tala om för honom att ni är rädda för honom!

Elev 1: Det vågar jag aldrig.

Läraren: Vi får hjälpas åt.

Vad gör läraren i detta samtal annat än håller de rädda flickorna sällskap en stund, innan det ringer? Hon ger eleverna tillfälle att beskriva sin situation språkligt, i ord. De konkretiserar sin ängslighet och tycks plötsligt se orsaken till att de står på trappan. De vill ha överblick över skolgården. De benämner faran i ord, liksom tryggheten i trappan och möjligheten att snabbt komma in — de är en bit på väg till förståelse för den egna situationen.

Samtalet blir startpunkten för fortsatt arbete med relationerna i klassen. Gruppen på trappan består av de blygaste och mest tystlåtna flickorna i klassen. Med lärarens hjälp börjar de tala om sin rädsla för pojkarna som spelar fotboll och för Lasse som kallar dem toaletthål. I samtalen lär sig eleverna något om språkets roll för relationerna i klassen. De blyga flickorna uppmanas att tala direkt till den de är rädda för istället för att gå bakom ryggen och bara tala med fröken . . .

Lärarens uppgifter

- Att ta itu med osäkerheten, rädslan och förtrycket i umgänget mellan flickor och pojkar.
- Att planera arbetet så att de blyga flickorna får uppgifter som kräver språklig aktivitet.
- Att ge eleverna många tillfällen att iaktta och reflektera över hur de använder språket. Se vidare s 162, som handlar om flickors och pojkars sätt att använda språket.

Störningar i arbetsklimatet

Vid ett tillfälle under höstterminen i årskurs 7 börjde några elever bråka medan läraren instruerade helklassen. Alla störcdes kraftigt av två pojkar som muckat gräl med en tredje. I klassen fanns en resurslärare som tillrättavisade pojkarna, som dock fortsatte bråka. Klassläraren avbröt då lektionen med följd att så gott som samtliga elever i klassen vände sina aggressioner mot de båda som börjat bråket. Lärarna lät bråket, som verkade vara uppladdat sedan länge, pågå en god stund. De förstod att konflikten mellan de båda pojkarna och de övriga i klassen var allvarlig och föreslog att klassen skulle delas i två samtalsgrupper för att reda ut konflikten.

De båda pojkarna som startat bråket fick välja vilka kamrater de ville ha med sig i sin grupp. Lärarna visste att dessa båda hade låg status i klassen och att de utsattes för mobbning, men att de också ofta själva startade bråk så som de gjort vid detta tillfälle. De behövde alltså välja kamrater hos vilka de fann stöd. En av lärarna tog med sig denna lilla grupp till ett rum bredvid, medan den andra läraren tog hand om resten av eleverna.

Eleverna talade först ganska fritt. Gamla oförrätter kom upp i dagen. Det var händelser som inträffat på låg- och mellanstadiet och på fritiden och som tydligen aldrig diskuterats. I synnerhet klassens ledande pojkar var hatiskt inställda till de båda bråkstakarna. I den lilla gruppen där dessa ingick var läraren mån om att få fram så mycket som möjligt av deras positiva sidor för att de skulle känna sig tryggare.

Efter första samtalet var lärarna överens om att fortsätta några timmar för att rensa luften. Skolpsykologen gick in i arbetet på lärarnas initiativ. Vid nästa samtalstillfälle avslöjades de maktförhållanden som låg bakom bråket. Klassens ledare visade djupt förakt för en av pojkarna och ansåg att denne inte borde gå i klassen över huvud taget.

I ett tredje och sista samtal fanns i en grupp klassens ledare, de båda utsatta pojkarna, några av pojkarnas stödjande kamrater samt klassföreståndaren. På initiativ av en av flickorna fattades ett beslut att klassen skulle sluta med att reta pojkarna och att dessa i sin tur skulle

sluta med att skvallra, kalla kompisar för fula saker, lägga sig i sådant de inte hade med att göra etc. Alla ställde upp på beslutet utom klassens ledare. Han fick då gruppen mot sig — kanske för första gången.

Några veckor efteråt följdes ärendet upp i ett klassråd, där de utsatta pojkarna och flera av de andra berättade att samtalen rensat luften och gjort det lättare att prata i klassen. Lärarna märkte också en klar förbättring i arbetsmiljön.

Detta är ett exempel på hur lärare kan hjälpa eleverna att se, att destruktiva beteenden inte bara är enskilda elevers problem utan hela klassens och lärarnas. Man kan tillsammans försöka reda ut vilka faktorer och relationsmönster som ligger under.

Eleverna får därmed möjlighet att själva ta ansvar för hur arbetsmiljön utvecklas. I det här arbetet fick eleverna mycket stöd.

Lärarna såg och vågade ge sig i kast med ett problem som länge varit dolt.

Lärarna tog initiativ till en djupgående bearbetning av ett problem som angick alla i klassen.

Lärarna deltog aktivt i analyser och förklaringar. De såg till att alla kom till tals, kunde både stötta elever som var språkligt osäkra så att de kunde gör sig själva rättvisa och bidra till att alla förstod de resonemang om tänkbara orsaker och konsekvenser som fördes i grupperna. Det ställdes stora krav på elevernas förmåga att använda både egna konkreta erfarenheter och generella abstrakta begrepp för att komma framåt i resonemangen. Med lärarnas hjälp nådde eleverna fram till beslut om en handlingsplan.

Nästa exempel visar hur våldstendenser i en klass på högstadiet leder till studier av våld i samhället.

Kvinnodagen den 8 mars

I en nia var det problem med klassrumsbeteendet. Aggressioner i form av sparkar och slag mot ansiktet, tendenser att lösa alla problem med våld och från pojkarnas sida förtryck av flickorna. Det var svårt att bedriva undervisning.

Den 8 mars var det kvinnodagen. Klassen höll på med grammatik, men någonting om denna dags betydelse kan väl vara på sin plats, tänkte läraren.

— Vet ni varför man har tagit upp det här med kvinnodag i Sverige?

— Nja, dom är väl förtryckta och så, säger en flicka.

— Öh. Skitsnack, blir den omedelbara kommentaren från pojkarna.

Förstås. Som vanligt. Läraren tänker: jag orkar inte fortsätta att böka, men jag ska ge ett enda konkret exempel på kvinnoförtryck.

— Vet ni om att det varje fredag finns tusentals kvinnor i det här landet som sitter och räknar ner. Det vill säga de tänker: Om tre timmar kommer han hem och är full och slår mig. Om två timmar . . . om en timme . . . Är det någon av er som blivit misshandlad eller som har varit rädd för att bli det?

Det tar. Förvånansvärt nog tar det. Den sällsynta pedagogiska tystnaden, som talar om att nu är det läge, infinner sig. Man ser på varandra, osäkert, men ingen säger något.

— Hur då menar du, misshandel?

— Ja. Sedan fortsätter vi att tala. Deras behov tycks vara outtömligt. De har aldrig någonsin tidigare talat eller vågat tala om sin rädsla för våld i alla dess former. Det visar sig att pojkarna är rädda för att åka på stryk, framför allt på helgerna. "Det finns ju så många typer, gäng, skin-heads, knarkare och såna". Samtalen visar att bara en enda pojke, en gång verkligen fått stryk. Vi lär oss att ungdomsvåldet främst existerar som hjärnspöke. Varifrån kommer då alla rykten? Inte helt oväntat är väldigt många storkonsumenter av videovåld. Då man ser på video är man alltid ett gäng, och då får man inte blunda då kvinnor slaktas. Kvar sitter sedan skräckkänslorna, obearbetade.

Flickorna har mer påtagliga saker att oro sig för. Förutom rädslan för våldtäkt finns hos många oron för helgens frestelser. Då blir det nämligen ofta bråk. Tillräckligt mycket för att det ska bli ett problem för dem.

Vi pratar mycket och länge om de här sakerna. Vi försöker beskriva känslorna, ge namn åt fienden för att kunna avvärja honom. Och hela tiden finns en skärpning, ett allvar och en vilja att behandla ämnet hos denna normalt mycket stökiga klass.

Det strukturella våldet tas upp. En grupp flickor sitter i fem lektioner och filosoferar över "vårt förakt för svaghet". De kommer bland annat fram till följande teser:

- Förakt innebär att man ser ner på någon.
- Alla människor har svagheter av ett eller annat slag.
- Man försöker dölja sina egna (svagheter) genom att flytta över uppmärksamheten på någon som inte är svagare, men försvarslös.
- Den som föraktar andras svagheter är nog egentligen själv rädd för att bli föraktad.
- Man kan säga att svaghet är samma sak som oförmåga att kunna försvara sig och dölja sina defekter.
- En lösning är att man försöker bygga upp barnens (egna och andras) självförtroende, och att man börjar med det då de är små.

Dessa flickor har inte läst en rad av vare sig Galtung eller Rita Liljeström. Vi får två lektioner i praktisk filosofi. Är de här teserna sanna eller falska? Vilka erfarenheter har du av det här? Mobbning t ex.

Andra skriver uppsatser. En del jämför krigsvåldet i "På västfronten intet nytt" med videons krigsfilmer och en grupp pojkar kartlägger stadens videomarknad. Det är ingen kulturellt uppbygglig statistik de har att presentera. På egen begäran vill klassen visa sitt arbete för lokaltidningen. En journalist kommer och intervjuar, tar bilder och dagen därpå kan vi läsa om oss själva och vårt arbete. Returinformation? Näe, inte riktigt. "För det här angår så många fler."

Läraren går in och slåss för att bryta ett destruktivt mönster i klassen. Vad gör han?

- Utnyttjar kvinnodagen som ett tillfälle att ta upp kvinnomisshandel som ett samhällsproblem.
- Tvingar eleverna att lyssna genom medvetet val av en kort men dramatiskt tillspetsad typsituation.
- Uppmuntrar till erfarenhetsutbyte och granskning av erfarenheterna.
- Leder eleverna till vidgade studier av begreppet våld, till analyser som gör det möjligt för eleverna att ta ställning.
- Därigenom gör läraren det möjligt för eleverna att fatta beslut om en gemensam handling.

7. Talandets villkor

Huvudtemat i tidigare kapitel har varit de viktiga funktioner som elevernas talade språk kan få i skolan och hur användningen av språket driver fram en utveckling. Nu är det dags att närmare belysa hur språkanvändning gynnas eller blockeras av arbetsorganisation och arbetsmiljö, kulturtillhörighet och könsroller. Dessutom ges förslag på vilka teoretiska insikter om språk och språkbruk som kan bidra till att eleverna ökar sin kompetens som talare och lyssnare. Följande rubriker anger innehållet:

- Samtal i stora och små grupper
- Möbleringen påverkar talmönstren
- Avslappning ger lugn och säkerhet
- Talsvårigheter
- Att ge ordet till eleverna — maktförskjutning med risker
- Flickor och pojkar
- Din kultur, min kultur, vår kultur
- Ord, ord, ord
- Praktik och teori

Samtal i stora och små grupper

Först ett resonemang som främst gäller vuxna och elever i de högre årskurserna:

Att själv tala är nästan alltid en mera aktiv verksamhet än att lyssna och **gruppstorleken** får automatiskt effekter på (tal)aktiviteten i gruppen. Ju större gruppen är desto mindre blir de enskilda gruppmedlemmarnas aktivitet. Det passiva väntandet blir ett vanligt tillstånd. De flesta människor är aktiva och vill vara aktiva och klarar inte passivitet under en längre tid. Härvidlag är det ingen större skillnad mellan ung och gammal. Det är bara så att de äldre har lärt sig att bättre bemästra

eller dölja sin passivitet. Behovet av att vara aktiv, att prata själv medför att den större gruppen ofta sönderfaller i mindre grupper, som snabbt kan börja gå sina egna vägar och avvika från den kollektiva uppgiften.

Den stora gruppen

Även om de demokratiska spelreglerna i en klass eller en personalkonferens fungerar bra så att man lyssnar och låter kamraterna tala till punkt, visar respekt för varandra åsikter och förslag och tar ansvar för gemensamma uppgifter, har gruppens storlek ändå vissa negativa effekter. Man måste hålla tillbaka spontaniteten, bromsa ivern, reducera behovet att få tänka högt, ostrukturerat och sonderande i väntan på tillfället att få säga det man vill säga, vilket helst bör vara färdigformulerade tankar. Man får inte göra ogenomtänkta tankeutflykter. Kravet på ordning är nödvändigt i diskussioner i större grupper men också en hämsko. Rättigheten att få använda det språk som står till ens förfogande kan sättas ur spel i ett dolt tryck att man ska prata på ett särskilt sätt. Kraven att uttrycka sig sakligt och opersonligt ger det offentliga språket förtur och kan också tysta stämmorna.

När man sitter och diskuterar i en större grupp kommer flera idéer samtidigt i omlopp. Det brukar vara svårt att frigöra sig från den idé man själv är upptagen med — att hitta ord och argument — för att aktivt och med inlevelse lyssna till andras idéer. Det är risk för att man blir — tränar sig att bli — en ytlig lyssnare till vad andra säger. Ju mer engagerad man är i de egna idéerna desto sämre lyssnare blir man. I konflikten mellan att försöka utforma sina egna tankar eller lyssna till andra brukar det bli så att man väljer att lyssna till vissa i storgruppen. Vissa visar man uppmärksamhet och deras självtillit växer, vissa ger man ingen uppmärksamhet. Dessa senare är ofta sådana som har en låg position i gruppen och som behöver växa i tillit till sina tankar och åsikter och alltså **behöver** uppmärksamma lyssnare och deras reaktioner.

Den lilla gruppen

I den allra minsta gruppen, tvågruppen, är det (normalt) en självklar turordning. Talandet och lyssnandet reglerar sig självt. Den här självregleringen i kommunikationen mellan människorna i en grupp blir inte lika självklar om gruppen växer. Den främsta orsaken till detta är den växande obalansen i relationen lyssna–tala själv. Flera kan lyssna samtidigt men flera kan inte tala samtidigt. Den som talar berövar de andra tid att tala.

Men i den minsta gruppen räcker inte alltid kunskaperna och



idéerna till för att man ska nå fram till en lösning på problemet, en ordentlig analys av ett uppdrag eller ett djuplodande samtal om en novell. Man behöver fleras synpunkter för att arbetet ska gå framåt. Blir antalet deltagare i samtalet större än fem till åtta personer kommer dock svårigheterna att behålla överblicken över hur innehållet växer fram.

Inflytande

Intresset av att delta i arbetet med gemensamma frågor är beroende av det inflytande man får. Om de övriga i gruppen inte bryr sig om vad man säger, inte hakar på de idéer man lämnar och inte bemöter dem seriöst, kanske beroende på att det man säger kommer vid fel tidpunkt i debatten, så får man inget **reellt** inflytande. Man är med i en demokratisk arbetsform med yttranderätt och man får utnyttja den men insatserna leder ingenstans. Man förlorar så småningom sitt intresse för diskussionerna.

Det här problemet är störst i stora grupper. Om arbetet i dessa förbereds i små grupper, kan den lilla gruppen bli ett forum som får reellt inflytande över besluten i den stora gruppen.

Uppgifternas betydelse

Engagemanget för de gemensamma uppgifterna beror i hög grad på hur viktiga man anser dem vara. Bedömer man dem som likgiltiga bryr man sig inte om att bevaka sitt inflytande över dem. Det får "de andra"

ta. Ledarna får lätt för stort inflytande och ansvar. Deras beslut blir gruppens även om det föregåtts av en röstning. En skendemokrati utvecklas.

Växla mellan storgrupp och smågrupper

Fördelningen mellan de olika insatserna i en arbetsprocess där många människor är inblandade kan göras enligt följande principer:

- Storgruppen utnyttjas för delgivning av information, lägesbeskrivningar och beslutsprocesser. (Flera kan lyssna och besluta samtidigt.)
- Smågrupper utnyttjas för det skapande, producerande arbetet: söka idéer, analysera, lösa problem, utforma förslag. (Flera kommer till tals, flera idéer och synpunkter berikar arbetet).

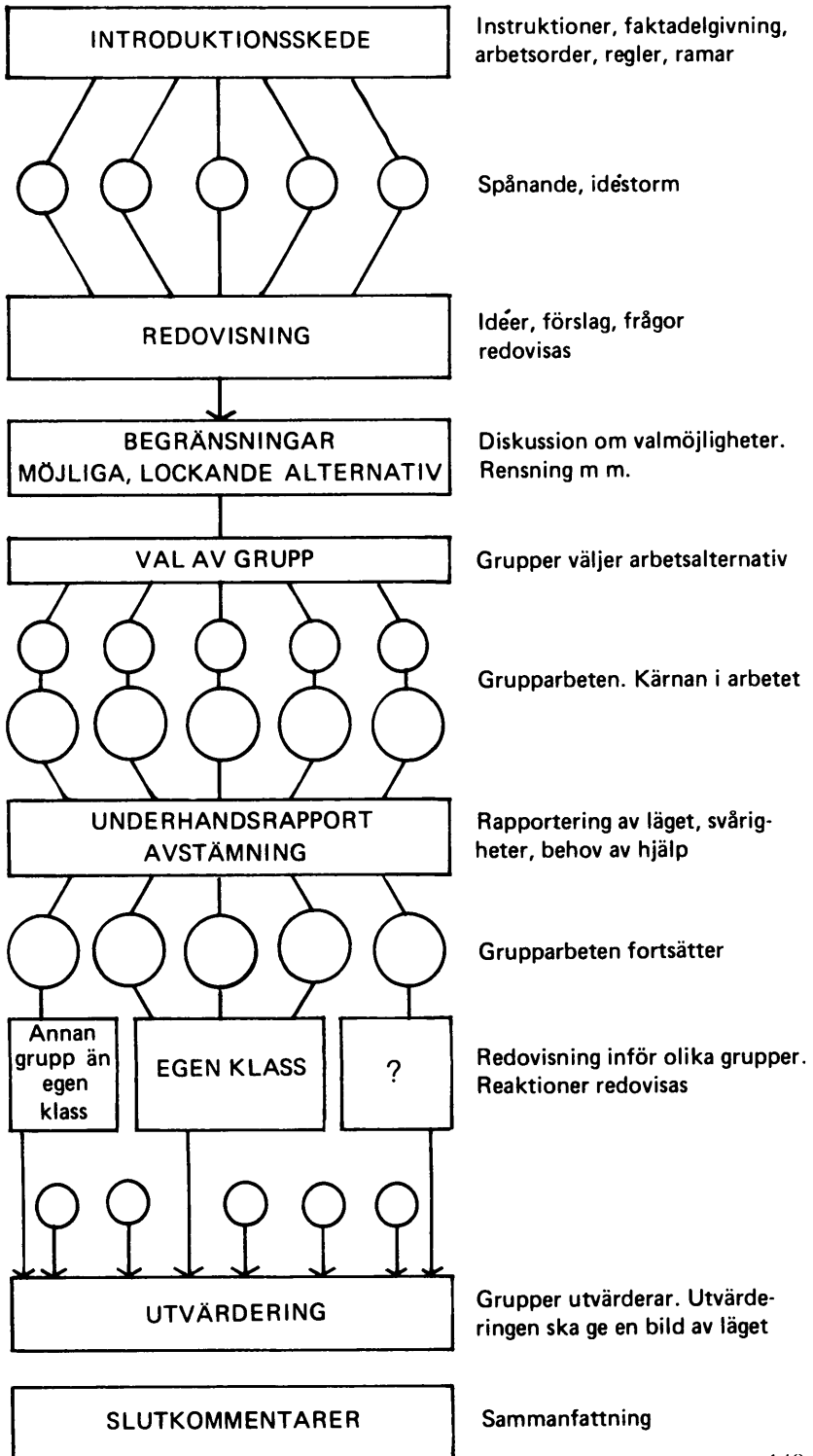
En schematisk bild av hur arbetsprocessen kan läggas upp i skolan finns på s 149. Så några synpunkter på de speciella förhållanden som gäller samtalen i skolan.

Förmågan växer

Förmågan att ta del av vad andra säger och att själv ge uttryck åt vad man menar är av central betydelse för elevernas utveckling — personligt, socialt, kunskapsmässigt. Den ger grunden för en framgångsrik läs- och skrivinläring och får i sin tur nya möjligheter att växa genom läsandet och skrivandet. Gång på gång i tidigare kapitel har vi redovisat hur lärare funnit innehåll och sätt att arbeta som givit deras elever möjligheter att utvecklas som talare och lyssnare. Den kritiska perioden för många elever är lågstadieåren. Mottot Ett barn har hundra språk har varit till stöd för en växande skara lärare som i arbete med bild, musik och drama stärkt sina elevers förmåga att uttrycka sig i ord och som i till synes outröttligt nit lockat, tubbat och dragit oroliga eller talhämmande elever in i en talandets och lyssnandets gemenskap.

Även om tyngdpunkten i en diskussion om hur eleverna utvecklar sin förmåga att tala måste ligga på en undersökning av hur man kan vidga utrymmet för deras användning av sitt talade språk i funktionella sammanhang får man inte glömma bort de lärarledda samtalen i helklass, ”där läraren är en röst och eleverna tillsammans utgör en motröst”. Många gånger kan de ge spännande och djuplodande inblickar i tankevärldar som legat utom räckhåll för elevernas funderingar på egen hand. Även om bara ett fåtal av eleverna deltar med frågor och svar, kan helklass-samtalen bli en rik upplevelse för de allra flesta av eleverna. De har på intet sätt spelat ut sin roll, även om vi vet att de bara kan få ett begränsat utrymme.

Schematisk bild över växling mellan helklass och grupp

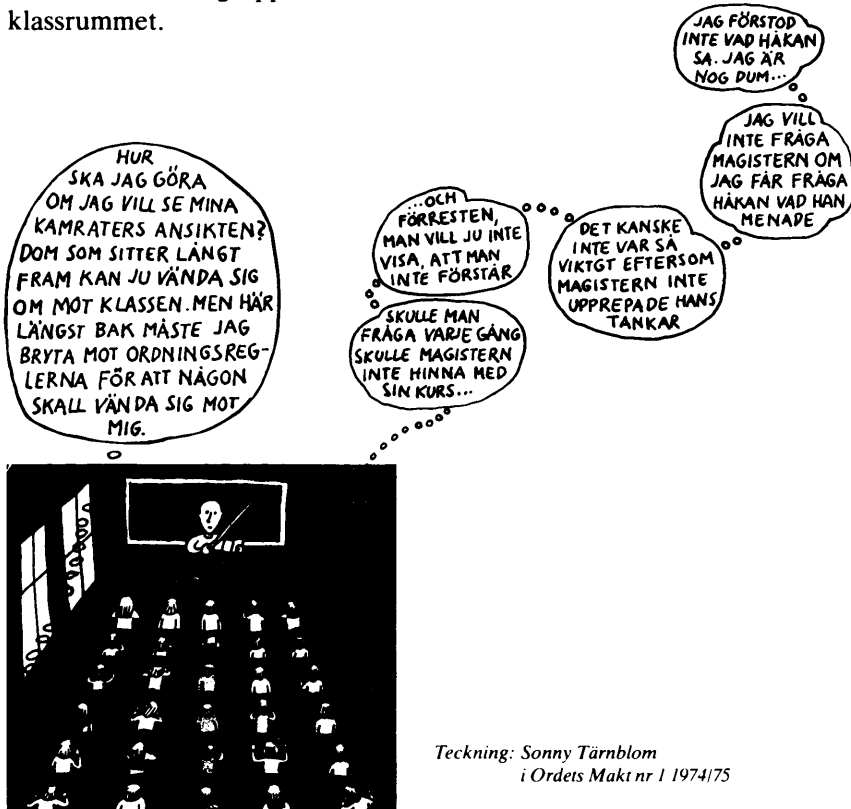


Möbleringen påverkar talmönstren

Om man får en friare möblering i klassrummen kan läraren lättare arbeta enligt de krav på arbetsätt och förhållningssätt mellan elever och lärare som ställs i läroplanen.

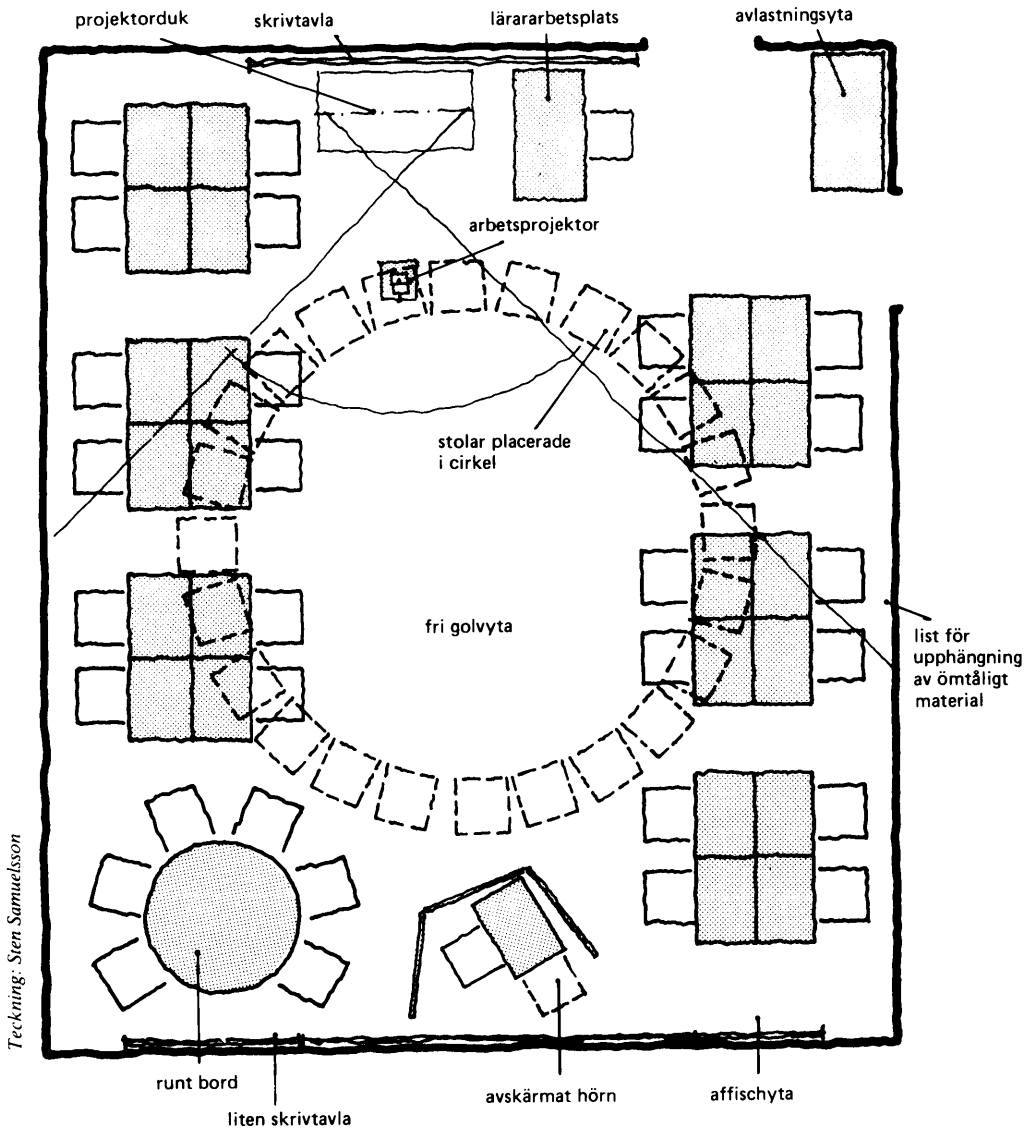
- Det är lättare att möblera vettigt i ett stort klassrum.
- Det är bra med ett runt bord i varje klassrum, där lärare kan samtala med en grupp elever.
- Läraren behöver ett arbetsbord, men det behöver inte vara fast placerat (som en kateder).
- Eleverna behöver arbetsbord (i stället för "bänkar"). Flera bord ska kunna ställas samman.
- Rummet bör möbleras, så att man får en fri golvyta i mitten. Det ska vara lätt att placera sig i ring. — Ta era stolar och sätt er i ring!
- Kvadratiske klassrum är att föredra.

Det finns en överensstämmelse mellan den traditionella lärarrollen och den traditionella möbleringen med plats för läraren/talaren och platser för eleverna/åhörarna. Om man vill arbeta i enlighet med läroplanen och skapa gynnsamma villkor för samarbete mellan eleverna i uppgifter av olika art och i grupper av skiftande storlek, bör man möblera om i klassrummet.



Teckning: Sonny Tärnblom
i Ordets Makt nr 1 1974/75

Vilka möjligheter till förändring av talmönstren ger den planering som presenteras på denna bild?



Avslappning ger lugn och säkerhet

”Ligg stilla, tänk på något behagligt . . . Känn hur hela kroppen blir varm och tung. Du ligger på en träbrygga på sommaren. Solen värmer. Slappna av . . .”

Behöver man träna avslappning i dagens skola? Hur kan träningen i så fall genomföras? Och vad vinner man med den?

Barn och ungdomar är ofta hårt engagerade både i skolan och på fritiden. Många är överstimulerade och får somatiska och/eller psykiska besvär. Men även understimulering kan ge symtom på stressreaktioner. Vi människor är fortfarande konstruerade enligt ”urtidsmallen” och i trängda situationer svarar vi med kamp- eller flyktreaktion. Detta sätt att reagera är emellertid inte alls adekvat i dag. Bl a genom att träna avslappning kan vi öva upp ett lämpligare reaktionsmönster — som omfattar sänkt blodtryck, långsammare och djupare andning, minskad muskelspänning och sänkt ämnesomsättning.

Avspänning, avslappning och avkoppling bygger på förmågor som egentligen finns hos alla människor. Små barn kan ofta konsten att slappna av även i en omgivning som är stressande för vuxna. För de flesta människor minskar förmågan att slappna av under uppväxttiden.

I ett forskningsprojekt i Karlstad har man studerat hur elever i åldern 10 till 18 år lärt sig avslappning under idrottstimmar.

”Omkring 90 % av eleverna kände sig avspända, lugna, nöjda, glada och säkra strax efter avslappningen.

En viss skillnad mellan pojkar och flickor kunde iakttas. Pojkarna markerade i större utsträckning att de kände sig allvarliga, koncentrerade och självsäkra, medan flickorna oftare markerade att de blev vänliga, glada och avspända. (Hur inverkade uppfattningar om ideala pojk- och flickroller på deras omdömen?)

Många elever uppgav att de haft nytta av avslappningen i stressade situationer, t ex vid prov, tävlingar och matcher.

Många har också använt sig av avslappning då de kommit hem från skolan och känt sig trötta och i samband med att de haft svårt att somna. Som helhet pekar forskningen på att avslappningsträning i skolan ger mycket goda resultat: elever lär sig förstå och bearbeta stress.”

(Setterlind, Avslappningsträning i skolan. Avhandling Göteborgs universitet, 1983.)

I ämnet idrott finns goda möjligheter för eleverna att lära sig avslappning. Man arbetar ju här med hela kroppen, ofta i stora rörelser och den kontrast som finns mellan spänning, avspänning och avslappning kan därför göras mycket tydlig.

När eleverna lär sig avslappning är den egentliga avsikten inte

endast ”att eliminera symtom, utan att öka elevernas kroppsmedvetenhet för att de i tid skall kunna uppmärksamma kroppens signaler på spänning och stress”.

Lästips

Setterlind, *Avslappningsträning i skolan* i tidskriften *Hälsan i skolan* nr 1983:21.



Foto: Sven Setterlind

Talsvårigheter

Bockarna Bruse i årskurs 1

"I årskurs 1 arbetade man under en period under vårterminen med sagor. Talpedagogen deltog i de moment där hon på ett naturligt sätt kunde hjälpa barnen att öva sitt tal, t ex när klassen dramatiserade en saga.

Arbetsgång:

1. Kort samtal i ring om sagor som barnen hört hemma, på TV eller som de kanske har läst själva.
2. Läraren berättar en saga.
3. Barnen målar sagan.
4. Barnen återberättar sagan med hjälp av sina målningar.
5. Barnen dramatiserar sagan.

I en av klasserna läste läraren några av de mest kända sagorna, bl a sagan om de tre bockarna Bruse. Trots att den var känd för de flesta tyckte barnen det var roligt när fröken berättade den. Efter att ha hört sagan målade barnen något de kom ihåg särskilt bra och bilderna sattes upp på väggen. Berättelse och målning tog ett åttiominuters-pass i halvklass.

Vid nästa tillfälle, efter en vecka, samlades barnen vid sina målningar och berättade sagan med hjälp av bilderna. Efter ytterligare en vecka deltog talpedagogen i arbetet. Hon började med att leka Bulleri, bulleri, bock med barnen. Alla barnen deltog, även Ola, som vanligtvis brukade dra sig undan. Leken upprepades några gånger tills genansknäslorna var övervunna och den flöt fint. Talpedagogen frågade sedan barnen om de visste något om bockar. Hur såg de ut? Vad äter de? Vilket läte har de? Ett av barnen berättade om bockarna Bruse och snart var alla inbegripna i återberättandet — utan att denna gång titta på bilderna. Talpedagogen föreslog att man skulle spela en pjäs om bockarna Bruse.

— Ni ska föreställa bockar och troll, träd och blommor, som växer vid bron. Någon kanske vill vara bro också.

Rollerna fördelades. Två oskiljaktiga flickor ville båda vara mellanstora bocken och talpedagogen sa:

— Det går bra, för just den här dagen har mellanbocken en kamrat med sig som också ska över bron för att äta. Ola ville inte vara med.

— Du kan väl vara träd, föreslog någon.

— Bara om jag får gå ut och hämta grenar.

— Det får du inte. Du kan själv föreställa ett träd, sa talpedagogen. Då surnade Ola till och sa att han inte ville vara med.

Rollerna fördelades och man skulle börja spela.

— Men vi har ju ingen bro, sa någon. Hur ska vi göra den?

— Några av er kan ställa er så att ni bildar en bro.

— Men då kan vi ju inte gå på den.

— Nä, vi måste bygga en.

Då hoppade Ola upp och började flytta bänkar så att de bildade en bro. Han prövade noga placeringen för att få symmetri i bron och snart stod bänkarna perfekt.

Hela gruppen utom Ola föreställde något i scenen. Bockarna var fler än i sagan. Det fanns många träd och blommor. Till en början var talpedagogen berättare. Snart tog eleverna över. Man spelade om sagan gång på gång tills alla spelat de roller de ville. Talpedagogen deltog i spelet.

— Trollet måste höra vad bocken säger, annars bryr han sig inte om att vänta utan kommer på en gång och tar dig.

— Trollet måste låta mycket mer. Ett stort farligt troll kan väl inte låta som en liten mus heller . . .

Ola var inte med. Han närmade sig visserligen spelarna mer och mer för varje gång man började på nytt, men han tog ingen roll och ingen tjatade heller på honom.

När man hade spelat färdigt och skulle riva bron var han emellertid först på plats. Han nöjde sig dock inte med att bara flytta tillbaka bänkarna. Han rusade runt i klassrummet och ropade: Här kommer åskan! Åskan slog ner i bron och den förstördes och Ola satte tillbaka bänkarna.”

Dramatiseringen var väl underbyggd. Barnen hade lärt sig sagan ordentligt. Språket flöt fint i berättandet. De hade ju hört sagan, målat den, berättat den med egna ord och lekt Bulleri bock som inledning till dramatiseringen. Rörelser, repliker och ljud kom naturligt och tveklöst. Problemet i klassen var Ola. Hans försök att dra in grenar i klassrummet misslyckades och då svarade han med att trotsa. Han deltog inte i spelet. Men han åtog sig en uppgift som passade honom — att bygga bron. När han sedan skulle riva den, gjorde han det inte som när man bara flyttar bänkar. Han hade ryckts med av kamraternas fantasi och uttryckte sig logiskt. En bro ramlar inte ner av sig själv. Ola ordnade till ett åskväder och blixten slog ner i bron och förstörde den.

Lärarna hade kommit överens om att försöka att få in honom i gemensamma aktiviteter där han arbetade på samma villkor som övriga. Ännu gick inte detta, men han behövde uppmuntran och fick det också för bron som han byggde och raserade.

Berättelsen om hur barnen i ettan lekte Bockarna Bruse pekar på det nödvändiga samarbetet mellan klassläraren och talpedagogen. Föräldrarnas uppgifter i samarbetet för barn med talsvårigheter belyses kortfattat i ”Johan ville inte” (Skriva, s 17–18).

Talpedagogen tar tillsammans med lärare och föräldrar hand om barn med språkliga problem: språkstörningar, röststörningar och talstörningar. Ofta kan talpedagogen hjälpa klassläraren att få med språkligt sent utvecklade elever och elever med t ex artikulationssvårigheter i arbete och lek i klassen. Samarbete med förskolan ger stöd att lägga upp arbetet för dessa barn i skolan.

När eleverna stimuleras att arbeta med bild, ord, ljud och rörelse i undervisningen är det ofta lättare att locka med elever med talsvårigheter i arbetet tillsammans med kamraterna. De lär sig använda sina ögon och händer, sin kropp, sina känslor och sina erfarenheter i ett skapande arbete. Det blir roligt och de utvecklar fantasi, språk och självkänsla — de skapar ju hela tiden något de kan se och visa andra.

I rytmik, sång och musik, drama och bildarbete kan eleverna utveckla både språket och koncentrationsförmågan. På idrottstimmarna kan många lära sig avslappnings- och avspänningsövningar som de sedan kan ta till i pressade situationer. Se s 152.

Det är viktigt att barn med talsvårigheter deltar i redovisningar Bilder, ljudband, arbetsprojektor och miniatyrbilder eller föremål att demonstrera är bra hjälpmedel för alla elever, men särskilt för elever med talsvårigheter. Talpedagogen kan behöva hjälpa till med förberedelserna.

Blyghet–talängslan–tystnad — tre steg till invalidisering är titeln på en redogörelse för försök att hjälpa talhämmande elever i vuxenundervisning (Skiöld, 1975). Titeln visar på allvaret i de talängsliga elevernas problem. En del kan få stöd för utveckling i små samtalsgrupper där de så småningom känner sig trygga och steg för steg blir säkrare. I vardagsarbetet gäller det att ha ögonen öppna för varje lägligt tillfälle att ge dem ordet, att gripa tillfället i flykten. (Se Falkenström, 1984.)

Lästips

Hasso, *Jobbar med bild och ljud och blir tagna på allvar*. Särskolebarn gör reportage i Svar på tal, 1982.

Att ge ordet till eleverna – maktförskjutning med risker

Att bryta klassrumshierarkin

När eleverna börjar på högstadiet finns ibland en tydlig hierarki i klassen. Den har växt fram under årens lopp, blivit alltmer märkbar och kan vara mycket svår att bryta för lärare som vill skapa ett klimat där alla har lika rätt till ordet, där alla vågar tala och där alla är med

och beslutar. Är det över huvud taget möjligt att i en klass med sedan länge låsta maktpositioner åstadkomma en demokratisk anda, där yttrandefrihet och trygghet ger förutsättningar för kunskaper och utveckling? Är det kanske för sent på högstadiet? Nej, men det ställer stora krav på vuxengruppen. De olika lärarna i klassen måste samarbeta, föräldrarna måste ställa upp och man får inte vara rädd för de konflikter som alltid uppstår när man försöker ändra på invanda roller och mönster.

Här redogörs för hur en svensklärare tillika klassföreståndare arbetade i en klass, som inte var van vid demokratiska arbetsformer. Den hade haft täta lärarbyten på mellanstadiet. En stark pojkgupp, ofta stödd av en stark flickgrupp, styrde klassen. Övriga, en majoritet, dansade efter deras pipa eller hade resignerat och var helt tysta. Även om eleverna planerade och genomförde arbeten tillsammans skedde det inte i demokratisk anda. All verksamhet genomfördes på de starka och verbalt framstående elevernas villkor. Genom ständiga gränssättningar, utvärderingar och föräldrasamtal och först efter många konflikter och uppgörelser fick man en tryggare språkmiljö där alla hade ett ord med i laget.

”När klassen började på högstadiet var det i det närmaste omöjligt att genomföra samtal som arbetsform. Motsättningarna mellan pojkar och flickor var stora. I diskussionen om klassens regler stod kampen hård mellan den starka pojkguppen identisk med en del av samhällets pojklag i fotboll och den högrepresterande flickgruppen. Den tysta majoriteten gavs ytterst liten möjlighet att delta.

Eleverna diskuterade vilka regler som skulle gälla och fick inte fatta beslut förrän alla förstått och röstat. Demokratiska beslut blev det dock inte fråga om. De starka drev igenom sina åsikter och en stor grupp elever fick inte en syl i vädret. Klassföreståndaren visade gång på gång att vissa elever hindrade andra från att komma till tals. Diskussionerna fördes till en början i helklass. Först när hon delade in eleverna i grupper och styrde arbetet hårt kom flera med i diskussionerna. Sent omsider beslöts vilka regler som skulle gälla. Alla var medvetna om vilka gränser som satts och alla var klara över att den viktigaste regeln var att man skulle visa varandra respekt och hänsyn.

Trots att man tagit god tid på sig för att diskutera igenom vilka regler man ville ha och trots att alla varit med och beslutat var det många i klassen som gång på gång bröt mot reglerna.

Social kontroll

Under höstterminen i årskurs 7 arbetade eleverna ofta i självvalda grupper med teman som Att gå på högstadiet, Yrken vid vår skola, Att vara ung. Läraren deltog i grupperna och koncentrerade sig på hur

samtalen fungerade i grupperna. Vad hände i gruppen? Vilka pratade? Vilka satt helt tysta och vad berodde det på?

Arbetet i smågrupperna gick mycket bättre än i helklassen, där det ofta stördes av ovidkommande prat och oro. När grupperna redovisade inför kamraterna saboterades dock vissa anföranden. I utvärderingen efter redovisningarna skrevs t ex "pojkarna var så löjliga att det var meningslöst att säga något". Man ville dock inte namnge de pojkar som stört. När läraren pekade ut dem skyllde de genast på andra i klassen.

Samtalen på klassråden rörde ofta hur man skulle komma till rätta med förhållandena i klassen. Så småningom, fram på vårkanten i årskurs 7, insåg fler och fler att fåtalsväldet måste brytas. De ytligt sett tuffa och starka borde inte få sätta sig på flertalet. Det fanns heller inga skäl till att de tysta skulle förbli tysta. De borde själva försöka bryta sina roller som tigare och bli mer aktiva.

Eleverna insåg att det var nödvändigt att utöva någon form av social kontroll i klassen. Respekt, menade de, skulle inte bara visas läraren utan alla. Det var inte bara läraren som skulle kritisera och tillrättavisa utan även elever. Det hände allt oftare att elever sa till varandra på skarpen när någon "spårade ur", men de kunde också berömma varandra. Vid bråk hade de emellertid en tendens att lägga skulden på de kamrater i klassen som inte hade hög status, på en undergrupp till de verkliga ledarna.

Det blev mer och mer tydligt för läraren att eleverna inte vågade och inte heller ville lägga skuld på de starkaste i klassen. De var ju vana vid hierarkin sedan lågstadiet och ledarna, framför allt två pojkar men också några flickor, var populära och beundrade.

Under hela läsåret i årskurs 7 inträffade händelser i och utanför klassrummet där eleverna var elaka mot varandra och mot lärare. Två pojkar utsattes för grov mobbning. Några flickor kunde inte värja sig mot pojkarnas närgångenhet.

Att hitta ledarna

En grupp svagpresterande pojkar beskylldes ofta för att ligga bakom bråken i klassen. Lärare, föräldrar och elever var alla benägna att ange gruppen som en samling "busar". Visserligen var de ofta inblandade i oroligheter men klassföreståndaren ansåg att de verkliga ledarna inte fanns bland med.

Vid några tillfällen var skolpsykologen närvarande i klassen för att iaktta vad som hände. Hon blev snart klar över den starka ledarställning som en av pojkarna hade och menade att hans agerande gentemot läraren präglades av konkurrens om ordet, dvs makten, i klassen. Psykologen visade att ledaren gång på gång ställde ovidkommande frågor och gjorde onödiga kommentarer som han oftade riktade mot

klassens hackkycklingar. Han understöddes av andra ledande elever. Dessa var alla högpresteraende, duktiga inte minst i idrottsliga sammanhang men också t ex i svenska. De hade hög status och var allmänt omtyckta. De använde dock sin ledarbegåvning på ett destruktivt sätt. Psykologen, eleverna och klassföreståndaren genomförde en del samtal där man försökte klargöra vilka krav man hade rätt att ställa på varandra.

Föräldramedverkan

I årskurs 7 ordnades flera föräldramöten och kvartssamtal. Föräldrarna menade att klassen varit orolig redan på lågstadiet och att de täta lärarbytena på mellanstadiet kommit klassen att spåra ur. Några sade att vissa elever borde gå i specialklass. När läraren samtalade med föräldrarna till ledarna i klassen, hävdade dessa att läraren använde fel metoder. Ingen hade tidigare klagat över deras barns uppförande. Läraren redogjorde då för konkreta händelser där deras barn varit inblandade och uppfört sig destruktivt. Föräldrarna inbjöds till klassen men först sent omsider kände läraren stöd från föräldrarna. Man kom då överens om ett förhållningssätt, gemensamt för föräldrar och lärare, nämligen att så mycket som möjligt stödja elevernas positiva sidor och inte så mycket hänga upp sig på de negativa. Efter föräldrasamtalen verkade eleverna mer uppmärksamma på sig själva och sitt handlande. Undantag fanns förstås. Den ledande pojken blev efter samtalen mer destruktiv. Han ledde öppet den grupp pojkar som låg lägst på betygs-skalan. De manipulerade såväl lärare som elever. De skolkade, kom för sent och trakasserade de flesta som kom i deras väg.

Öppen konflikt

Ju öppnare ledaren agerade desto tydligare reagerade nu många kamrater mot honom. De kritiserade honom öppet, men han verkade inte nämnvärt berörd.

Klassföreståndaren beslöt att ta en öppen konflikt i klassen. Bättre att läraren visade att hon ensam kunde ha makten och därmed kunde skapa större rättvisa än att en elev förstörde för en majoritet! Läraren förde nu något av ett auktoritärt regemente och försökte visa att hon gjorde detta för att skapa ett klassrumsklimat där alla hade samma rätt till orden och kunskaperna.

Pojken var klar över att det var en strid om vems vilja som skulle gälla i klassen.

På höstterminen i årskurs 8 var arbetet mestadels konventionellt upplagt men ett temaarbete i grupper genomfördes. Läraren lade då vikt vid samarbete och övning i att lyssna, anteckna och redogöra.

Utvärderingarna visade att många fortfarande tyckte att redovisningarna fungerade dåligt men att de blivit bättre än förut. Klassråden var fortfarande viktigaste forum för samtal om vad som hände i klassen. De leddes nu av en grupp flickor som med lärarens hjälp försökte få de tysta med i diskussioner och beslut. Konflikter inom klassen lyftes fram och diskuterades. Flertalet elever, besökande föräldrar och läraren tyckte att klassråden började finna sin form. Ett fåtal kände sig fortfarande hotade av resonemangen och drog sig undan.

Gemensamt arbete

I början av vårterminen i årskurs 8 beslutade klassen att göra en teaterföreställning som skulle ingå i en morgonsamling för hela skolan. Vid ett av de första sammanträdena överlämnade en pojke manuskript till en teaterpjäs. Det var samme pojke som läraren hade haft så många duster med under höstterminen. Alla blev förtjusta. De kände igen sig själva i pjäsen, därför att den i mycket handlade om rädsla, konflikter och problem som fanns i klassen. Man beslöt att använda den, fördelade roller, diskuterade, skrev om och repeterade dels på klassrådstimmen, dels på svensktimmar. I morgonsamlingen deltog sedan samtliga klassens elever — det var första gången under högstadietiden som ett arbete fungerade bra från början till slut. Arbetet med ett gemensamt mål för ögonen blev en vändpunkt i klassen. Ledaren accepterades åter och förblev styrande men positivt och konstruktivt.”

Språket som verktyg

Den sociala och fostrande dimensionen i svensklärares/klassföreståndarens arbete blir tydlig i beskrivningen av detta autentiska fall. Texten visar framför allt hur vissa verbalt framstående elever, ibland medvetet men oftast omedvetet, använder språket som verktyg för att själva komma i centrum och befästa sin maktposition vilket innebär att de inte släpper fram de språkligt mer hämmade. Lärare behöver gensvar och blir på ett naturligt sätt positivt inställda till dem som yttrar sig.

Det blir lätt så att de omedvetet stödjer den språkstarka gruppen med risk för att de svaga inte får tillräckligt med tid. De starkas språk är ju oftast det av skola och samhälle accepterade. Om läraren inte är klar över de maktförhållanden som finns mer eller mindre uttalade i alla klasser, kan de språkstarka få löpa linan ut, vilket innebär att de svaga sällan eller aldrig ges tillfälle att utveckla sitt språk.

Samtidigt bör man ha i minnet att de tysta omedvetet kanske driver de andra till att tala och agera. Man kan ha behov av att ”frysa” de etablerade rollerna. Detta är gruppfenomen som lärare många gånger behöver hjälp för att komma tillrätta med, t ex av skolpsykolo-

gera. De händelser som beskrivits här inträffade medan klassen hade svenska eller klassråd, medan de talade, läste, skrev, tänkte, lyssnade. Inget sådant arbete kan bli fruktbart för alla om det sker på ojämna villkor.

Det är därför nödvändigt att man som lärare strävar efter att öka förståelsen mellan eleverna och att ständigt förbättra relationerna. Varje elev måste bli medveten om sitt beteende och hur det påverkar klassens arbete i positiv eller negativ riktning.

Lästips

Eleverna läste en del litterära texter som speglade händelser och förhållanden i klassen. De fick många gånger perspektiv på sammanhangen i klassen och kunde identifiera sig själva. Texterna diskuterades gemensamt eller i mindre grupper, ofta utifrån frågor som de här: Vad lärde du dig av personerna i texten? Har du själv upplevt något liknande? Vad skulle du göra om du fick gå in i texten och påverka handlingen?

Bland annat lästes

H. C. Andersson: *Den fula ankungen*.

Barbro Backberger: *Den där är inte som vi*.

Jan Fridegård: *Skolresan, Tuppjohansson*.

Torgny Lindgren: *Handkraft* (i "Skolbagateller medan jag försökte skriva till mina överordnade").

Ola Reis: *Tofsen* (i tidningen *Hjälp* 1981:3).

Hjalmar Söderberg: *Gycklaren*.

Bo Widerberg: *Kemilektion* (ur romanen *Hösttermin*, 1952).

Siv Widerberg: *Erik* (i diktsamlingen *Som sagt var*, 1983).

Följande böcker har anknytning till kapitlet ovan och speglar aktuell pedagogisk debatt

Donald Broady: *Den dolda läroplanen*.

Erling Lars Dale: *Vad är uppfostran?*

Bertil Gustafsson, Eva Stigebrant, Roger Ljungvall: *Den dolda läroplanen*.

Ulf P. Lundgren: *Att organisera omvärlden*.

Michael Stubbs: *Språket i klassrummet*.

Konrad Wünsche: *En pedagogik för den tysta majoriteten*.

Flickor och pojkar

Flera utsagda regler för muntlig kommunikation är självklara som t ex att parterna i ett samtal i princip ska få tala lika mycket, att de ska lyssna på varann och att den talande ska få tala till punkt. Ibland styrs samtal av maktförhållanden: mannen, läraren, chefen, den kunnigaste eller den mest populära tar för sig mera taltid än de övriga, utan att de övriga protesterar.

Många undersökningar av kommunikationen i skolans klassrum visar att regler som aldrig formuleras ger pojkarna ett övertag. Det är markanta skillnader mellan den taltid pojkar får och tar sig och den taltid flickor tilldelas och — i mindre utsträckning — tar sig. Skolan speglar vuxenmönstret: flickorna står tillbaka för pojkarna liksom kvinnorna står tillbaka för männen.

Kommunikationsmönstren i skolan speglar också elevernas sociala bakgrund. En dansk undersökning, som troligen också i stort gäller svenska förhållanden, visar fördelningen av taltiden:

Medelklasspojkar talar:

- 3 gånger mer än medelklassflickor
- 3 gånger mer än arbetarklasspojkar
- 4 gånger mer än arbetarklassflickor.

(Projekt Skolesprog 1979)

I forskningsprojektet Språk och kön har man undersökt talaktiviteten i flera klasser. I en sammanfattning av erfarenheterna från vad man kallar Blandskolans femma blir skillnaderna mellan flickor och pojkar tydliga.

- Flickorna är garanter för att lektionsplanen följs; och de får gärna ordet efter en inramning, dvs en inledning till ett nytt lektionsavsnitt.
- Flickorna diskuterar med läraren på jämställd fot om själva undervisningen. En av flickorna fungerar som lärarens speciella hjälpredda för administration av undervisningsfrågor.
- Flickorna får fler reproducerande uppgifter, de får t ex ofta läsa upp lärobokstexter.
- Flickorna sitter tysta och stilla, hjälper varandra.
- Flickorna får oftare frågor med ifyllnadston där uppgiften är att fylla i ett enstaka ord eller ett halvt.
- Flickornas svar upprepas betydligt oftare än pojkarnas.
- Flickornas svar behandlas något mindre utförligt i värderingsfasen.
- Skratt i replikväxlingar med flickorna är förbundet med förlägenhet, medan skratt i replikväxlingar med pojkar är förknippat med öppenhet och skämt.

- Pojkarna är mer benägna att göra utvecklingar från ämnet, ge egna erfarenheter och synpunkter.
- Pojkarna talar mer än flickorna om samhällskunskap och matematik, i engelska dominerar flickorna. I svenska är elevaktiviteten jämnt fördelad mellan könen.
- Pojkarna diskuterar med läraren på jämställd fot om samhällsfrågor.
- Pojkarna kräver och får mer hjälp att lösa övningsuppgifter.
- Pojkarna griper ordet på eget initiativ betydligt oftare än flickorna. Under lektionerna i engelska och svenska ökar flickornas egna initiativ.
- Pojkarna ställer i motsats till flickorna en mängd hjälpsökande frågor.
- Pojkarna uppmanas att tala högre.
- Pojkarna får fler och strängare tillrättavisningar.

Efter referat av några andra undersökningar drar forskarna följande slutsatser. "Det är pojkarna som är mest synliga och därför får de också mest uppmärksamhet av både lärare och observatörer. Flickorna försummas i motsvarande grad och lockas att sätta sina ljus under skäppor. Detta är en del av den process som generation efter generation återskapar manssamhället." (Einarsson-Hultman 1984)

Frågor att ställa i arbetsenheten

- I vilka klasser i vår arbetsenhet råder samma förhållanden som i Blandklassens femma?
- Som i resultaten av den danska undersökningen Projekt Skolesprog?
- I vilka klasser talar flickorna lika mycket eller mer än pojkarna?
- Vilka flickor begär ordet?
- Vilka pojkar tiger?
- Lyssnar pojkarna när flickorna talar?
- Präglas diskussionerna av samarbete eller rivalitet?

När man börjar diskutera frågorna i arbetsenheten blir man ofta mer observant på vilka talmönster som präglar de olika klasserna. Då ser man också vad man omedelbart kan göra för att förändra.

Förslag

- Bestäm tillsammans med eleverna vilka regler som bör gälla för samtal och diskussioner. Hjälpt eleverna att upptäcka vilka samtalsmönster som präglar arbetet i de olika klasserna, att diskutera och förändra. Se exempel s 135 och 114.

- Möblera klassrummet så att eleverna kan se den som talar. En tom golvyta gör det lättare att ordna samtal i ring, t ex vid utvärderingar och klassråd.
- Variera gruppstorleken i samtal och diskussioner. Kunskapssökande och analyserande samtal kräver ofta små grupper.
- Organisera arbetet så att flickor och pojkar får ta del av varandras kunskaper och erfarenheter. Ställ dock inga krav på att flickor och pojkar **alltid** ska arbeta tillsammans.
- Uppmuntra de tystlåtna eleverna att åta sig ledaruppgifter i klassen, arbetsenheten, under friluftsdagar etc.
- Kunskaper om flickors och pojkars, mäns och kvinnors uppgifter och roller i familj, arbetsliv och samhällsliv är en förutsättning för förändringar i attityderna till könsrollerna. Hjälp eleverna att skaffa sig sådana kunskaper genom studier av samhällsförhållanden och läsning av skönlitteratur. Skrivuppgifter och dramaarbete kan bidra till att könsrollerna blir tydliga och skapa intresse för att diskutera dem. Samtalen kring hur det är och hur det borde vara är viktiga redan på lågstadiet.

Lästips

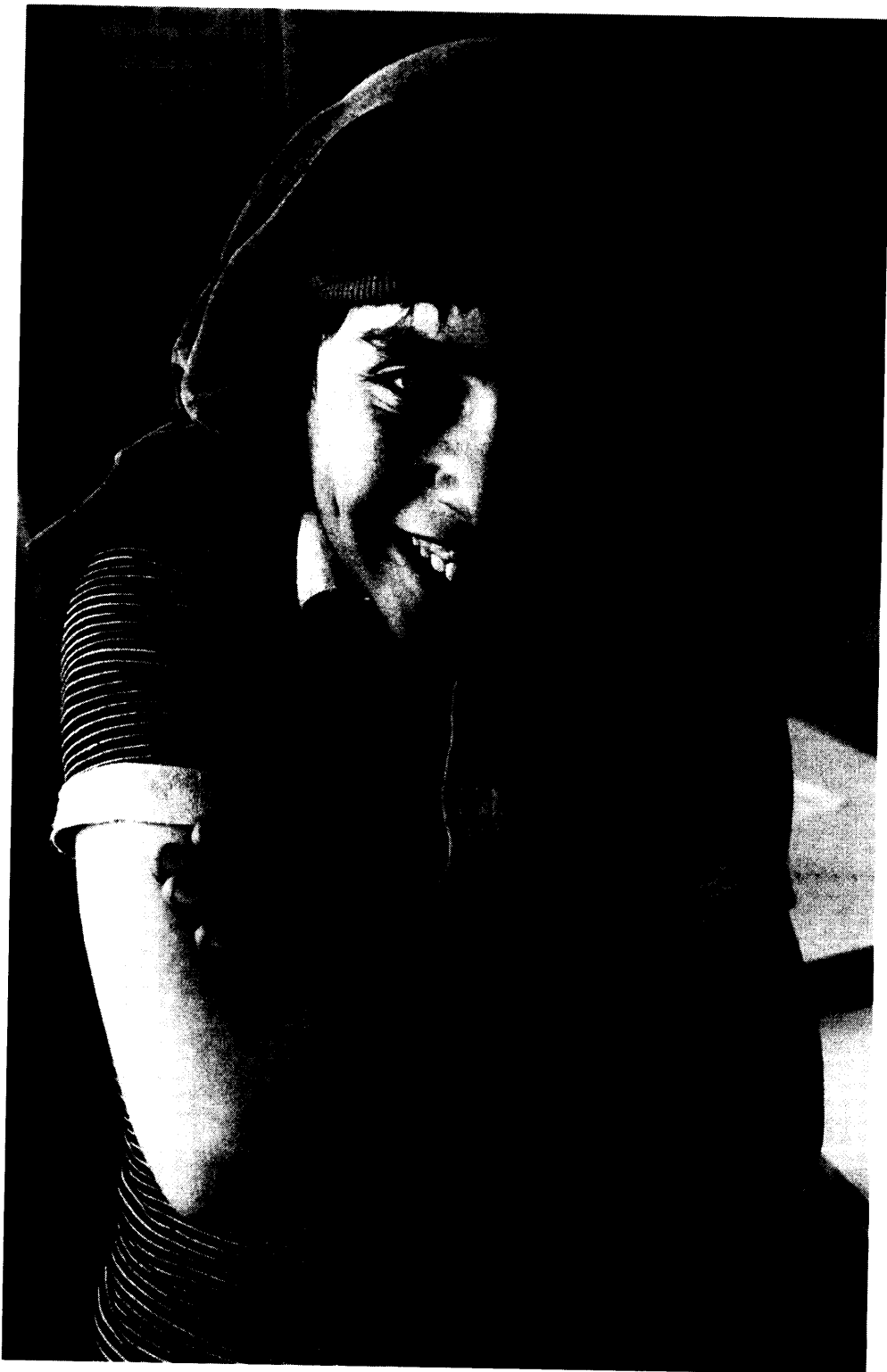
Einarsson: *Livet på lågstadiet*, 1983; *Blandklassens femma*, 1981. Rapporterna ingår i en serie från projektet Språk och kön i skolan. Lärarhögskolan i Malmö.

Din kultur, min kultur, vår kultur

Genom att acceptera
våra olikheter,
förstå dem och
respektera dem,
så kan vi upptäcka
våra likheter.

(Joseph Giordiano)

”Jag kom en vårdag till en skola i en av Stockholms förorter i samband med min forskning om turkiska barn i svensk skola. Ergün, en turkisk tredjeklassare, kom springande fram till mig och undrade varför jag



inte hade varit med på en viktig fotbollsmatch. Stolt och entusiastisk berättade han om att hans lag hade segrat och antagligen skulle vinna cupen. "Vi är så jättebra, Judi. Och vet du vilka som är med i vårt lag? Vi är tre turkar, fyra muslimer (han menade araber), fyra spanjorer från Chile och fyra svenssons. Och vår tränare är stans bästa, han kommer från . . ." Jag fastnade på Ergüns syn på laget som en metafor för samhället: Han var medveten om lagets multi-etniska sammansättning, ändå framställde han det som **vårt lag**. Han såg med andra ord på laget som enat och uppdelat samtidigt.

Många av våra skolor är precis som vårt samhälle genomskurna av etniska gränser. De blir tydliga varje gång en invandrarelev lämnar klassen och går till lektionen i hemspråk. De markeras när muslimska elever tackar nej till griskött i skolans matsal och varje gång rektorn eller fröken nämner elevernas hemland eller presenterar dem som "våra turkiska elever". På skolgården dramatiseras gränserna när "vårt" lag spelar mot "turkarna" eller när någon ropar "svartskalle" eller "svensson".

Den turkiska tredjeklassaren Ergüns synsätt är värt att upprepas. Han såg på laget som enat och uppdelat samtidigt. Vi är medvetna om olikheterna — skilda rolluppfattningar, skilda mönster för tänkande och idé sammansättning. Men mindre omtalad i invandrarsammanhang är en inlärningsprocess som pågår i skolan, en process som kan tänkas bygga upp ett gemensamt medvetande hos skolans alla elever, som kan tänkas innehålla gemensamma idéer om t ex rättigheter till utbildning eller god hälsovård eller större bidrag till fotbollslaget . . . Kan vi tänka oss att minoritetsbarnen vid det här stadiet i migrationsprocessen snarare är **medvandrare** än invandrare? Begreppet utmanar oss att acceptera att det var länge sedan barnen kom **in** i landet och skolan; nu är de i många avseenden **med**. Begreppet låter tankarna kretsa kring drag som kännetecknar olika etniska kulturer, men skärper samtidigt vår känslighet för de villkor och kunskaper som delas av alla."

(Efter Judith Narrowe, *Under ett tak: Invandrarbarn i svenska skolor i Lågstadiebarnen och deras värld*, SÖ och Liber Utbildningsförlaget, 1984.)

Det här kapitlet handlar inte om hemspråksundervisning och inte heller om undervisning i svenska som andra språk. Det vill belysa hur man i den vanliga undervisningen i alla ämnen kan bygga på de olika elevernas kulturtillhörighet som medlemmar i olika grupper i samhället och skapa samhörighet kring gemensamma värden, erfarenheter och arbetsuppgifter. Detta betyder inte att man i klasser med elever från olika minoritetsgrupper söker en speciell undervisningsstil. Men det innebär att man radikalt säger nej till en undervisning med tonvikt på en sammanhangslös mekanisk färdighetsträning. Man söker sig i stället allt närmare en undervisning där konkreta iakttagelser och gemensam-

ma upplevelser under t ex undersökningar och experiment är den ena tyngdpunkten. Den andra tyngdpunkten utgörs av ett skapande arbete med starka inslag av litteratur, drama, musik, bild och rörelse. Utvecklingen av språket, både det talade och det skrivna, bygger på att eleverna får tillfällen att

- ge uttryck åt iakttagelser, erfarenheter, känslor och åsikter
- utbyta erfarenheter
- söka kunskaper
- öva inflytande

Det gäller alltså ett arbete i enlighet med grundtankarna i läroplanen — med ytterligt stor vikt vid att kunskaperna formuleras språkligt i ord, att språket är i bruk. Det är ett arbete som rymmer stora svårigheter särskilt i klasser med många elever från olika språkgrupper. Arbetstiden blir så splittrad: några elever går till stödundervisning, några till svenska som andraspråk, några till hemspråk. Det är svårt att lägga upp arbetet så att alla får tid att göra färdigt sina arbetsuppgifter i gemensamma projekt. Det är ont om tid att ordna gemensamma roliga upplevelser. Samarbetet och samhörigheten har svårt att växa. Därför är samarbetet mellan klasslärare/ämneslärare och hemspråklärare/lärare i svenska som andra språk nödvändigt. Samarbete med talpedagog är ibland också nödvändigt, inte för att generellt arbeta bort brytningar utan för att hjälpa elever med särskilda talsvårigheter. I samarbete med en dramapedagog eller en kollega med erfarenhet av drama kan man lära sig att leda den dramatiska verksamheten så att den ger en skjuts åt språklig och social utveckling.

Vi har tidigare gett ett exempel på hur bildspråket till en början kan svara för kontakten mellan elever från olika språkgrupper. Se s 28.



Nu följer ett exempel på hur arbetet med en teaterpjäs svetsade samman en klass.

”I en klass i årskurs 3 med hälften svenska och hälften latinamerikanska elever gjorde man pjäsen *Jaguardödaren* om kolonisationen av Latinamerika. Inspelad indianmusik gav lokalfärgen. Arbetet leddes av klassläraren, hemspråkläraren och en chilensk författare. Som bakgrund till pjäsen gjorde klassen en väggtidning.

Eleverna fick i arbetet en gemensam kunskap om en epok i Latinamerikas historia och erfarenheter av ett skapande arbete med ett gemensamt mål. Under andra arbetsperioder byggde de upp kunskaper om sin gemensamma hembygd och dess historia. Se spelet om medeltiden, s 124, som visserligen utarbetades i en annan skola. Möten med svenska sagor och myter, med författare och konstnärer, med företeelser i dagens svenska samhälle är viktiga vägar till en ”vår” kultur.

Interkulturell undervisning

Både i teorin — i läroplanen och i andra styrande dokument — och i praktiken är vi på väg mot en **interkulturell** undervisning, dvs en undervisning där man studerar t ex Sveriges historia, natur- och samhällsförhållanden och litteratur under medvetna försök att se på problem och utvecklingslinjer ur mer än den dominerande kulturgruppens perspektiv. Det är en undervisning där t ex sagor och myter eller modern litteratur från andra kulturkretsar än vår egen medvetet används för att vidga barns och ungdomars perspektiv på egna erfarenheter och livsfrågor. Skönlitteratur, musik, konst, drama och sakprosa om minoritetsgruppernas livsförhållanden här och i ursprungsländerna blir en tillgång.

Mötena mellan det inhemska och det nya från andra språk- och kulturområden ger **en aspekt** på den interkulturella undervisningen. **En annan aspekt** är de kulturella skillnaderna mellan elever från samhällsgrupper som socialt och ekonomiskt är olika. Gränserna går tvärs igenom både invandrargrupper och den stora gruppen av svenska elever. En interkulturell undervisning värd namnet måste ta hänsyn till detta och bejaka mångfalden i begrepp som kulturarv och kulturell förnyelse. I dikten Kulturrapport har Margareta Ekarv beskrivit hur kultursynen i ett 50-talets läroverk tvingade henne att förneka det egna (Ekarv, 1978).

.....

Den nya kulturen satte sina klor i oss
vi hade inga ord att försvara vår egen.
Vi kom för att få kunskap
men lärde oss förneka

.....

Vårt liv och vår kultur.

Varje morgon med bussen lämnade vi detta
Studiecirklar, tävlingar och möten
teatergruppen och syföreningen
ogräskännedom och kreatursbedömning
gallra betor och plöja rakast.

Nyårsrevyn som gnolades året om
Inte talade vi om det på läroverket
ingen frågade efter
vårt liv och vår kultur.

Dom talade om stadsteatern

balett, film, konserter, domkyrkan.

Vi hade Hembygdsgården och Kamratgården
SLU, Frälsningsarmén, SSU och NTO
SLS och ABF, Föreläsningsföreningen
Arbetarkommunen och SLKF.

Dom predikade sitt genom att ta för givet
stadsteatern, balett, film, konserter
och domkyrkan.

.....

Vårt liv och vår kultur.

Läroverket satte oss på plats
genom att tala till
genom att aldrig fråga efter.

Var det så befrielsen såg ut
den som vi åstundat
om kvällarna på lagårdsbacken?

Om du möter en okänd
och vill säkra ett övertag
fråga aldrig efter land och ursprung
språk eller glädjedagar under hans sol.
Mät honom bara med ditt mått
och du lyckas.
Honom ska återstå anpassningens liv
desorienteringens och
förnekelsens.

.....

Vi är en bit på väg

Under många år har elever från Tornedalen och Malmfälten haft de lägsta betygen i landet i svenska och matematik. Detta har lättvindigt förklarats utifrån barnens tvåspråkiga bakgrund och den speciella kultur som råder i Malmfälten.

För fyra år sedan startade ett stort forskningsprojekt som med tämligen enkla medel lyckats vända utvecklingen. — Förut har man sökt fel hos barnen men felet ligger egentligen hos skolan.

Det säger Ingegerd Fredriksson, Junosuando. Hon är lågstadielärare och sammanhållande länk för de 60 lärare som deltar i projektet. Projektet heter "Undervisning i mångkulturell bygd". Det startade 1980 och leds av Henning Johansson vid universitetet i Umeå. Ingegerd Fredriksson berättar:

"Första skolåret arbetade barnen med Kangosfors historia, andra året med dagens verklighet i byn. Hela tiden gjorde de jämförelser mellan förr och nu och hur det kan komma att se ut i framtiden.

Föräldrar, släktingar, äldre människor, gamla föremål och byggnader blev barnens nya kunskapskälla:

— Hela hösten hade vi orienteringsämnen och svenska i Kangos hembygdsgård. Äldre människor kom dit och berättade om bygdens historia. Helt plötsligt upptäckte vi vilka skatter vi hade runt omkring oss. Se bild s 93.

— Varje gång vi fått höra en berättelse, återberättade barnen den för mig och jag skrev upp den på ett blädderblock. På så sätt lärde de sig också att läsa. Barnens första läsebok blev deras egen historia.

Finskan populär

I tre år lät jag barnens kulturella bakgrund löpa som en röd tråd genom undervisningen. Jag hoppas att barnen ska bli trygga och självständiga och att de ska känna stolthet över sitt ursprung genom detta sätt att arbeta:

— Förut när jag var barn, kände jag mig mindre värd än andra för att jag var uppifrån och talade finska. Men jag tror att det håller på att vända och att även språket värdesätts numera. Finskan har blivit mycket populär som hemspråk och den kommer också in som ett naturligt inslag i undervisningen, bland annat genom de gamla sånger som vi sjunger och när vi lär oss namnen på olika föremål.

Vid utvärderingar genom prov i matematik och svenska har det visat sig, att elevernas kunskaper och färdigheter har utvecklats över förväntan.

(Projektrapporter från universitetet i Umeå samt DN 1984-12-04.)

Projektet "Undervisning i mångkulturell bygd" är ett av många exempel på hur skolan ser på elevernas egen kulturella bakgrund som en

tillgång att ta vara på. Skolan blir därmed en bättre utvecklingsmiljö för dem. Genom att respektera "din kultur" och "min kultur" ökar man möjligheterna att skapa en "vår kultur" i skolan.

Ett tidsperspektiv: Den definitiva islossningen i språkfrågan i Tornedalen kom i slutet av 1950-talet. År 1957 meddelade skolöverstyrelsen att ingen elev skulle förbjudas tala finska under rasterna i skolan och i skolhemmet. Samma år fick Tornedalens bibliotek i Övertorneå rätt att anskaffa finskspråkig litteratur. Åren 1958 och 1959 anordnades svensk–finska kulturkonferenser i Övertorneå. Där utformades riktlinjer för ett framtida tvåspråkigt samarbete i främst kulturella frågor. Fortfarande var dock språkfrågan så infekterad att arrangörerna inte vågade bjuda in finska representanter till den första konferensen (Groth, 1984).

I 1980 års läroplan finns en kursplan för undervisningen i hemspråk. Enligt denna ska elever från minoritetsgrupper lära sig att uppskatta sina erfarenheter och sin tvåspråkighet som en tillgång för ett mångkulturellt och mångspråkigt samhälle.

Lästips

Baksi, *Zozan — en kurdisk flicka.*

Taikon, *Katitzi i skolan.*

Widerberg, *Klass 6D — Sverige, världen, Finland.*

Ordets makt 1983:4 Invandrare — svenskar. I mjölkskallarnas rike.

Ord, ord, ord

”Att lyssna är att äta med öronen,
var glad åt hungriga öron!
Var glad åt hungriga sinnen!
Lyssna också med ögonen!
Lyssna med smaken, känslan
och hela kroppen.
Allt vad dina sinnen kan förtära
ger dig kraft att leva
och näring åt den förvandlingens värld,
som rör sig och andas
och talar och växer i dig.”

(Sandro Key-Åberg)

”Man brukar säga att en vuxen person i ett land som vårt kan uppemot 50 000 ord. (Näst sista upplagan av Svenska Akademiens Ordlista hade 160 000 ord.) Alla måste väl medge att knappast någon intressant andel av dessa ord kan inläras genom isolerad ordträning. Vi lär oss orden genom att använda dem i deras sammanhang, om och när vi behöver dem i tanke och meddelelse. Vi lär oss dem i förbluffande takt, inte minst under barn- och ungdomsåren. Ni kan själva börja räkna. Antag att en 23-åring kan 50 000 ord, säkert mycket vanligt bland vanliga människor. Dessa ord har hon lärt sig under 20 år, 20×365 dagar = 7 300 dagar. Det blir ungefär 7 ord om dagen och 2 500 ord om året! (Jag är medveten om alla komplikationer i sådana här beräkningar, men jag är övertygad om att de i princip är hållbara.) Hur denna gigantiska språkinläring går till har vi knappast någon aning om, vi kan bara konstatera den i ödmjuk undran.”
(Teleman 1982)

Ett stort ordförråd – tecken på språkutveckling

Ju fler ord som står till vår tjänst desto lättare och säkrare kan vi beskriva vad vi ser, känner, tror och tänker. Även om tonfall, gester, minspel och bilder ibland kan ersätta ord och ibland kan vara mer uttrycksfulla än ord, kommer vi inte ifrån att orden faktiskt är nycklar till en medveten uppfattning om verkligheten. Det är först när man får ord för sina erfarenheter som man får möjligheter att analysera dem. Om man inte kan fixera en upplevelse i ord, förblir den vag. ”Ni måste lära er ord”, säger Lars Forssell i följande dikt.

Jag måste använda ord
när jag talar till er!

Tänk er kaptenen
på en galeas, en hukarejakt
en skonare, en brigantin,
en fregatt, en korvett, en snau
med molnet av segelduk över sig:
gaffel- och bomsegel,
toppsegel, stagegel,
skothorn, fallhorn, halshorn.

Enligt uppgifter i mars 1985 kommer nästa upplaga av Svenska Akademiens Ordlista att innehålla omkring 130 000 ord.

När det blåser till storm
kan han väl inte bara peka med handen
och ropa: Ta ner dom där!
Det skulle se ut.

Snickaren har en låda med fackord
Muraren sina
och den som ska styra en stat
kan väl inte bara gasta i stormen:

Dom där sitter fel! Reva dom där!

Jag måste använda ord
när jag talar till er
Ni måste lära er ord.

(Ur Oktoberdikter av Lars Forssell)

”I böcker, tidningar, radio- och tv-program och i direkt kontakt med människor möter eleverna ständigt en ström av nya ord. De gör också ständigt erfarenheter som de inte har ord för och behöver alltså ständigt lära sig nya ord — i sammanhang då det är viktigt för dem att göra orden till sina.

Konkreta erfarenheter av experiment eller iakttagelser samt diskussioner eller förklaringar är ofta nödvändiga för att eleverna skall uppfatta den verklighet som orden står för.

Detta gäller både konkreta och abstrakta ord. Vissa av de abstrakta orden är skenbart enkla men kan ofta tolkas och användas på skiftande sätt. Exempel på sådana ord är solidaritet, framgång, frihet, demokrati, lycka, romantik, kärlek, rättvisa, rikedom, ansvar, nöd. Dessa ord kan man inte lära sig enbart genom att slå i en ordlista. Man måste tillsammans med andra pröva och undersöka innebörden av dem. Kunskap om ords betydelse förutsätter en aktiv prövande process, som underlättas genom sökande samtal och diskussioner, där man får tillfälle att pröva sina egna föreställningar mot andras och där andra kan ifrågasätta ens föreställningar.”

(BASFÄRDIGHETER I SVENSKA, 1976.)

I kapitlet om samtal finns exempel på hur elever i en lågstadielklass söker sig fram till innebörden i begreppet mod (s 55). Deras egna texter har gett underlaget. Där finns också ett exempel på hur elever i en högstadielklass först skriver och sedan tillsammans resonerar sig fram till vad man kan mena med begreppen frihet, jämlikhet, broderskap (s 56). Ännu ett exempel får förtydliga hur man kan lägga upp en ingående analys av ett begrepp.

I en klass i årskurs 7 fastnade man för ordet **konflikt**. Man sökte synonymer och konkreta exempel på innebörden i begreppet. Under samtalet växte ett schema fram på tavlan, där olika typer av konflikter illustrerades.

Klassen	Familjen	Skellefteå	Sverige	Världen
---------	----------	------------	---------	---------

Eleverna tyckte det var svårt att komma på konflikter som gällde deras egen hembygd. De fick i uppgift att ta med sig en daglig tidning till nästa lektion och hittade i den en rad notiser och insändare som tydde på konflikter — från sådana som gällde hundägarnas ansvar för hundbajset till konflikter mellan utrymmet för elitidrott och motionsidrott. Vad handlar konflikten om? Vilka är inblandade? Vem är i underläge? Vem håller du med? Hur kan konflikten lösas? Tolka, ta ställning och ge ett förslag!

I alla ämnen behöver eleverna stanna upp inför viktiga abstrakta begrepp för att tillsammans söka komma fram till vad de innebär.

Vad kan man när man kan ett ord?

Man **kan** knappast ett ord om man bara har en vag föreställning om vad det betyder. Av kunna ett ord innebär att man känner till

- uttal och stavning,
- betydelse och stilvärde,
- böjningsformer (grammatiska egenskaper),
- hur det kan kombineras med andra ord.

Här måste skolan stötta eleverna — inte genom att hänvisa dem till mekanisk genomgång av listor i ordkunskapsböcker utan genom att uppmärksamma ordförrådets tillväxt i ständigt nya innehållsområden i matematik, hemkunskap, gymnastik, svenska och andra ämnen. Att söka synonymer och motsatser är ofta en väg till klarare uppfattning av vad orden betyder. Ordbildning och släktskap mellan ord ingår som led redan i den första läs- och skrivinläringen. (Jämför Anward 1984.)

Ordens stilvärde

Genom samtal, intervjuer och studiebesök samt läsning av skönlitteratur och faktaböcker bygger eleverna med lärarens hjälp upp en känsla för olika stilvärden (kompis — polare — kamrat). I samtal och i analyser av bandade intervjuer kan de få lärarens hjälp att öka sin lyhördhet inför kraven i olika talsituationer. De lär sig t ex att inte använda svordomar i intervjuerna på arbetsplatsen och inte slang i

samtal med gamla människor. De utvecklar sitt eget språk till användning i offentliga sammanhang. Här måste man som lärare gå en balansgång. Det gäller att utveckla elevernas personliga språk — inte att förtrycka det. Se vidare s 179, där språkforskare motiverar att skolan visar hänsyn och respekt för elevernas egentliga modersmål, språket de lär sig i familjen.

Språkvården handlar inte främst om förbud av felaktiga eller fula ordformer utan om en utveckling mot ett rikare språk, ett språk som ger större möjligheter att precis och nyanserat säga vad man menar.

Vad menar du?

”När jag använder ett ord, sa Klumpedumpe i ganska högdragen ton, betyder det just det jag vill att det ska betyda — varken mer eller mindre.

Men frågan är, sa Alice, om man **kan** få ord att betyda olika saker.

Frågan är, sa Klumpedumpe, vem som bestämmer. Så enkelt är det.”

(Lewis Carroll: Through the looking-glass, 1872.)

Ord skiftar betydelser. Är det massmedierna, makthavarna, de stora organisationerna, databaserna eller reklamen som anger hur ord för viktiga begrepp som frihet, demokrati, kärlek, sorg och omsorg ska tolkas? Förbrukas ord för våra innersta känslor och behov i en allt hastigare takt? Och vad gör skolan åt det i så fall?

Barn och ungdomar får precis som vi vuxna allt mer fragmentariska bilder av världen, bilder som är fulla av motstridiga värderingar, men ofta ytliga och schablonartade för att passa stora publikgrupper. De som är storkonsumenter av information får inte tid över att värdera, att välja och vraka, att i massmediebruset söka sig fram till vetande om världen.

Skolan kan ge tid — och utmaningar — att leta sig ner under ordskval som döljer, som rinner som smutsvatten över verkligheten som Kerstin Ekman säger i En stad av ljus.

”Orden rann som smutsvatten över verkligheten. De spreds i tusen rännilar, ingen kunde hålla reda på dem. De sa att det visserligen var så men på samma gång så och att själva orsaken hade en orsak och att allt inte var vad man såg; det var komplicerat och det gick inte att beskriva annat än på mycket svåra och invecklade sätt.

Men under marken går sanningen klar. Under många ting finns ett grundvatten av sanning.”

(Ekman 1984)

Det gäller att söka de tydliga orden för egna erfarenheter, för faktiskt vetande, för åsikter, känslor och stämningar, att upptäcka sammanhangen mellan nuet, historien och framtiden.

Vad menar du? är den uppfordrande fråga som lärare gång på gång måste ställa till eleverna för att stimulera dem till att leta sig fram till hur saker och ting hänger ihop, upptäcka motsättningar, reda ut orsakssammanhang och så vaska fram kunskaper. Eleverna kan uppmanas att vända på frågan och ställa den till kamrater och lärare, till journalister, läroboksförfattare, politiker och byråkrater: Vad menar du? och kräva ett svar. De ska inte tveklöst lägga skulden på sig själva för att de inte förstår. De ska ta reda på om bristen på förståelse möjligen beror på politikerns, byråkratens eller skribentens okunnighet eller otydlighet — eller på medvetna försök att dra växlar på lyssnares, läsares, tittares osäkerhet.

Detta är den ena sidan av lärarnas uppgift i en fördjupad språkvård. Den andra är att ge eleverna möjligheter att i skapande arbete, i möten med litteratur och konst se och uttrycka andra kunskaper om människor och deras liv än vad de möter i underhållningsindustrins texter eller i sakprosa.

Praktik och teori

Man lär sig språk genom att använda det. Det är den både vetenskapligt och erfarenhetsmässigt väl grundade huvudtanken i den här boken liksom i läroplanen. I många konkreta exempel har vi visat hur barn och tonåringar under de nio åren i grundskolan genom undervisningen i samtliga ämnen, genom fritidsaktiviteter och genom erfarenheter vid sidan av skolan lär sig att

- bättre utnyttja egna och andras erfarenheter i **samtal** som syftar till att lösa problem eller fördjupa och bredda kunskaperna på olika områden
- i längre sammanhängande sekvenser, monologer, **berätta** vad de varit med om, vad de hört eller läst och **redovisa kunskaper** både på det personliga konkreta planet och det generella abstrakta
- i gemensamma överläggningar och beslut **påverka** människor och förhållanden
- i samtal, berättelser och drama **gestalta** upplevelser och idéer och **ge uttryck åt** åsikter, känslor och stämningar.

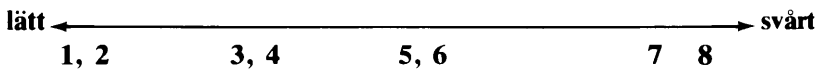
För läraren innebär praktiken en uppgift att medvetet organisera läroprocesser som leder till utveckling av språket. Eleverna ska i all undervisning "gå i språklära" som språkforskaren Jan Anward uttrycker det. Vad eleverna framför allt ska lära sig språkligt när det gäller att tala

och lyssna genom att "gå i språklära" kan framställas schematiskt på följande sätt. Eleverna behöver:

a) utöka sin repertoar av talsituationer som de behärskar	b) öka sin medvetenhet om relationerna i olika talsituationer	c) öka sin känsla för vad som hör till ämnesområdet i olika talsituationer
---	---	--

a) Utvecklingen blir en fråga om att **öka sin repertoar av talsituationer**. Eleverna ska behärska både dialoger och monologer, både som styrda och styrande i olika talsituationer.

Svårighetsgraderna framgår i stora drag av följande skala:



1 = dialog där man är styrd av samtalspartnern som ett barn i ett barn-vuxensamtal eller en elev i ett elev-lärarsamtal

2 = dialog där bägge parter har samma ställning — som i ordinära samtal mellan likar

3 = dialog där man själv är styrande som den vuxne i ett barn — vuxensamtal eller läraren i ett elev-lärarsamtal

4 = dialog där man själv styr samtalet som intervjuare

5 = monologer: berättelser och redovisningar inför mindre grupper av människor man känner

6 = monologer: berättelser och redovisningar inför större grupper av människor

7 = inlägg som deltagare i formellt ordnade debatter

8 = uppgiften att vara ordförande i formellt ordnade debatter

Observera att skalan gäller talsituationerna som sådana. Ett privatsamtal kan vara svårare än en föreläsning. Skalan är inte en värdeskala. Ett inlägg i en debatt är inte mera värt än t ex en lärares samtal med en elev.

b) Utvecklingen innebär också en ökad medvetenhet om **relationerna mellan dem som deltar i talsituationerna**. Det gäller att bli mer lyhörd för "den andre", dvs att bättre kunna leva sig in i vad den andre vill och vilka förutsättningar den andre har att uppfatta och förstå vad man säger. Det gäller alltså att man själv tydligare och tydligare uppfattar vad andra säger i ord och kroppsspråk och svarar på detta.

c) För det tredje innebär utvecklingen att man bättre och bättre kan avgöra vad som är **relevant** att tala om. Det gäller att inte låta sig styras av tillfälliga associationer utan följa den röda tråden så länge, att man kan nå fram till fördjupning av idéer och kunskaper och förståelse av

varandra. Det gäller att lära sig att tala om inte bara det som finns ”i samtalsrummet”, här och nu, utan också om det som man bara kan föreställa sig.

Det finns täta samband mellan arten av kunskaper, talsituationerna och språket.

I sådana talsituationer som formellt ordnade redovisningar och debatter söker man sig ofta fram mot generella kunskaper om företeelser och förhållanden. Dessa kunskaper uttrycks i generella begrepp — på ett abstrakt språk. Eleverna lär sig i debatter och redovisningar att använda detta språk lämpat för kunskapsöversikter och beskrivningar av samhällsförhållanden i stort. Men redovisningar och debatter som konsekvent hålls på ett abstrakt plan blir lätt vaga och därmed svåra att följa, kanske till och med ointressanta. Läraren bör därför utmana eleverna att knyta ihop allmänna abstrakta begrepp med konkreta, dvs att åskådliggöra vad de menar med konkreta exempel. De tvingas därigenom att behålla ett mänskligt perspektiv på vad de talar om, att se människor bakom statistik, institutioner och regler.

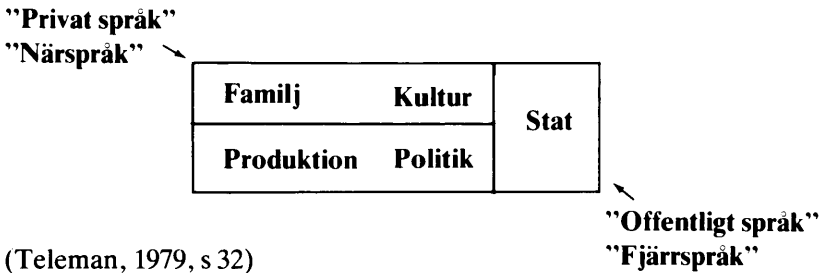
Praktiken är basen för de språkliga läroprocesser som kortfattat och förenklat skisserats på s 176–177. Men det räcker inte med bara praktik. Det är först när eleverna upptäcker de språkliga mönstren i undervisningen, de språkspel som de dagligen deltar i, som de blir medvetna om språkets betydelse i mänsklig samvaro — som kontakt eller barriär, som tecken på makt eller maktlöshet. Därför är det viktigt att man då och då stannar upp och granskar olika talsituationer tillsammans; analyserar relationerna mellan dem som talar, replikskiften och konsekvenser eller resultat. Se förslag till frågor som rör samtal (s 54) samt berättelser och redovisningar (s 46).

I samband med praktiken bygger man alltså tillsammans med eleverna upp kunskaper om egna och andras sätt att använda språket och om olika innebörder i begreppet språkutveckling. Med teoretiska kunskaper får eleverna ökade möjligheter att reflektera över sin egen användning av språket och över de variationer i språkbruk de möter. ”För att få makt över språket måste man avmystifiera det, och det gör man bl a genom att förstå det”. (Teleman, 1979, s 162.) Förhoppningsvis leder också språkstudierna till att eleverna blir kvitt en rad gängse fördomar om språkbruk som avviker från deras eget. Följande områden prioriteras:

- Privat och offentligt språk
- Social och dialektal variation
- Minoritetsspråk
- Vad behöver man veta om tal- och hörselsvårigheter?

Privat och offentligt språk

Begreppen privat språk eller närspråk och offentligt språk eller fjärrspråk tas upp med tonvikt på funktionerna. Följande bild visar motpolerna



(Teleman, 1979, s 32)

Det poetiska språket bryter in i bilden av det privata och det offentliga språket. Vilken plats har det i skolan? Och vilken borde det ha?

”Under hela sin skolgång badar eleven i det offentliga språket: läraren, läroböckerna och kamraterna (i varje fall under lektionerna) talar detta språk” (Teleman, 1979, s 109). Frågan är om inte detta sista konstaterande pekar på **en** av orsakerna till att vi inte har den sjudande språkutveckling som vi önskar i grundskolan. Vi borde i högre grad stimulera utvecklingen av elevernas konkreta närspråk — i samtal där man tillsammans letar sig fram till kunskaper och i berättelser om egna erfarenheter och upplevelser. Vägen till det offentliga språket går främst genom läs- och skrivundervisningen och de talsituationer där man redovisar strukturella kunskaper (jämför s 13).

Studier av språket i socialt och geografiskt skilda grupper ingår i undervisningen. Yrkesspråk och slang uppmärksammas liksom mäns och kvinnors sätt att använda språket.

Det kan vara både roligt och utvecklande för eleverna att granska hur olika talare varierar sitt språk efter talsituationen och dem de talar med. Det är också viktigt att de får studera hur sättet att tala påverkar lyssnarens föreställning om talarens egenskaper och om hans attityd till det som sägs.

Social och dialektal variation

”Skolan bör visa hänsyn och respekt för barnens egentliga modersmål — de många sociala som regionala språkvarianterna — och skolan bör såvitt möjligt — och särskilt i modersmålsundervisningen — bygga på barnens egentliga modersmål och på den skaparglädje och produktivitet som barnen där kan utveckla.”

Citatet på föregående sida ingår i några rekommendationer för skolan från ett nordiskt symposium år 1979 om dialekt och riksspråk i skolan. Det var arrangerat av Nordiska ministerrådet och hade samlat deltagare från alla de nordiska länderna (Loman i *Språk i Norden* 1984, s 61).

Massmedierna och de stora folkomflyttningarna av arbetsmarknadsskäl har starkt bidragit till att riksspråket (standardspråket) och dess regionala varianter brett ut sig på bekostnad av många lokala och sociala talspråksformer. Skolan har också spelat en betydande roll i bortträngningen av de lokala språken och i etableringen av en riksspråksnorm hos vissa samhällsgrupper. Författaren Birger Norman har i inledningen till sin diktsamling "Utanikring", så här drastiskt men träffsäkert beskrivit skolan roll: "Det var 1800-talets överlagda folk-skolemord på de lokala språken, som degraderade dem till dialekter. Inte ortsbundna språk, men avvikelser från en bildningsnorm. Och strax var de sociala värderingarna framme. I de nya industrisamhällena blev avvikelserna inte bara avvikelser. De blev komiska. Det ogräsgallrade och finkammade språket gav relief åt bondkomiken. Det lokala språket blev en bondsk otyplighet, en komisk underhållning i godtemplarsalonger och folkets hus, vid basarer, skolavslutningar och marknader." (Hultgren: *Språk i Norden*, 1984, s 36–37.) Det ansågs länge som självklart att skolan ensidigt skulle främja rikstalspråket, standardspråket. Sedan början av 70-talet kräver nu framför allt språkforskare att skolan ska ta hänsyn till barnens "egentliga modersmål", dvs till den regionalt och socialt bestämda språkform som de lärt sig före skolåldern; Språkforskaren Karl-Hampus Dahlstedt vill göra skolan mer dialektvänlig men han förnekar därför inte vikten av att eleverna lär sig standardspråket eller högspråket som han kallar det. Han sammanfattar sin syn på dialekternas ställning i skolan i fem råd som här återges i förkortad form.

1) Öka toleransen! Brännmärk inte avvikande dialektalt språkbruk. Lär barnen fördragsamhet och respekt både för det egna bygdemålet och för inflyttade barns avvikande dialekt. Ge dialekterna ökad status genom att med hjälp av goda skrivna eller inspelade texter undervisa i och om dialekt.

2) Starta läsinläringen på barnens dialekt. Dahlstedt hänvisar till ett försök med läsinläring på Pitedialekt som genomfördes 1961 under ledning av Tore Österberg. Enligt denna undersökning innebar det tydliga fördelar att börja på dialekt också vid övergången till riksspråket. (Hultgren i *Språk i Norden*, 1984, s 41.) Jämför med de pågående försöken i Tornedalen, där studier av hembygdens natur och kultur får ligga till grund för läs och skrivinläringen (s 170). Se vidare kommentarmaterialet *Läsa* (1985).

3) Förbered rollbyten och flyttningar! Under skolåren talar de flesta — i varje fall utanför lektionssalarna — ett vardagligt regionalt riksspråk eller en dialekt, ofta uppblandad med slang. Men som vuxna bryter vi upp och hamnar ofta i skilda landsändar och yrkesroller. Vi blir oftast hänvisade till ett mer eller mindre neutralt riksspråk. Denna standard måste skolan — utan att göra våld på regionala, dialektala eller sociala värderingar och språknormer — tillhandahålla sina elever.

4) Mjuklanda i högspråket

Dialektala drag i barnens skriftliga uppgifter bör inte schablonmässigt stämplas som fel utan diskuteras som alternativ, beroende på stil, ämne och avsedd läsekrets.

5) Differentiera läromedel och lärarutbildning!

För utpräglade dialektområden bör specifika lärarhandledningar utarbetas och fortbildningskurser anordnas.

(Dahlstedt, *Dialekten i skolan i Språkform och språknorm*, Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 67, 1979.)

Dahlstedt beskriver variationerna i talspråket i fyra grupper:

1. Genuin dialekt har ofta en starkt begränsad geografisk räckvidd. Den har en egen grammatik och ett särpräglat ordförråd. Ett exempel på gammalt Umemål: "En Ol Olsa bodd nol e bynöm jänna, håller inåt, sôm ve seg. Han var jurläkar, han brännskär hesta å gömsa, å han könnä boot myttje sjukdomma å". (Dahlstedt. Ågren 1954: 36.)
2. Utjämnad dialekt har en större men oklar geografisk räckvidd. Den är lättare att förstå för en utomstående. Som exempel anför Dahlstedt Ingemar Stenmarks välkända "Hä ä bara å åk".
3. Regionalt riksspråk skiljer sig främst genom språkmelodin och vissa böjningsformer från riksspråket.
4. Riksspråket innebär att man inte kan fastställa den talandes geografiska ursprung.

De allra flesta av eleverna i grundskolan talar en regional variant av riksspråket. Observera dock att de sociala variationerna inte överensstämmer med de geografiska, även om arbetare och bönder talar en mer utpräglad dialekt än andra samhällsgrupper. Dahlstedts förslag att starta läsinläringen på dialekt kan med skäl ifrågasättas. Det är bara i mycket begränsade områden som barnen talar en genuin dialekt när de börjar i skolan och också där är de ofta tvåspråkiga. Det finns ingen grund för en generell rekommendation att starta läsinläringen på dialekt. Läsforskaren Ingvar Lundberg har inte funnit några belägg för att "dialekt innebär något allvarligt hinder för läsinläringen på det rent lingvistiska planet" (Lundberg 1984 s 128).

Däremot bör man ta stor hänsyn till de sociala och dialektala

variationer som eleverna använder, både under den första läs- och skrivinläringen och i arbetet därefter. Om man utnyttjar de språkliga variationerna i undervisningen genom att uppmärksamma likheter och olikheter och jämföra ord, ordformer och uttryckssätt kan man bidra till att eleverna utvecklar en språklig medvetenhet som blir ett stöd i läs- och skrivutvecklingen.

Språkform och ursprungsmiljö

Barnens språkform är en del av deras ursprungsmiljö — något som markerar samhörigheten, sammanhållningen inom en grupp. En attack på denna språkform kan samtidigt uppfattas som en kritik av barnets sociala identitet. — — —

”Barnen behöver undervisning, inte kompensatorisk undervisning. Bakom detta resonemang ligger kravet på ett erkännande av det språkligt och kulturellt pluralistiska samhället. Språket är i alla samhällen heterogent, differentierat, varierat.

Det gäller även för skolan och undervisningen att inse detta, att komma bort från det allför starka kravet på ett normerat språkligt uttalande i alla situationer.

Vad skolan i första hand kan och bör göra är att mer anpassa sin undervisning efter barnens förutsättningar. Det är viktigt för läraren, särskilt i de lägre stadierna, att känna till och förstå barnens kultur — både i dess egenskap av specifik barnkultur och som en socialt differentierad kultur. Nästa steg blir att integrera barnens egen värld i undervisningen. Däri innefattas respekt för barnets yttre språkform: dess dialekt eller accent eller stil, men däri innefattas också hänsyn till den bild av verkligheten, speciellt av samhällsförhållanden, som barnet för med sig från sin hemmiljö, inklusive de semantiska mönster som denna verklighetsbild är lagrad i.”

(Loman: Språklig folklore, installationsföreläsning vid Åbo Akademi.)

Tillvalskurser på högstadiet ger möjligheter till mer ingående studier av hembygdens dialekt. På flera håll i landet förekommer sådana kurser.

Minoritetsspråk

Det är naturligt att de svenska eleverna i en spansksvensk lågstadielklass lär sig att uttala sina spansktalande kamraters namn på spanska och att de också lär sig geografiska namn, namn på maträtter och danser och något om det spanska språket. Det är också naturligt att alla i en skola där 55 % av eleverna är invandrare från många olika länder får lära sig något om de olika språken som talas i skolan.

Det talas omkring 150 språk i Sverige. Bortsett från samiskan och finskan är minoritetsspråken invandrarspråk. I grundskolan sker undervisning på drygt 60 språk. Det blir allt vanligare att höra svenska talad med brytning på ett minoritetsspråk. Sverige har på omkring 30 år förvandlats till ett mångspråkigt land. **Alla** elever i grundskolan bör få kännedom om språksituationen i landet med tonvikt på fördelar och problem i att vara tvåspråkig. Litteratur och utbyte av erfarenheter mellan elever från majoritets- och minoritetsgrupper ger rikt underlag för undervisning om språksituationen. Dessutom bör eleverna kunna få skaffa sig kunskaper om minoritetsspråken. Men **vad** man tar upp i undervisningen om dessa invandrarspråk beror i hög grad på hur befolkningsstrukturen ser ut i kommunen eller rektorsområdet. I många fall kan hemspråklärare och elever från minoritetsgrupper bidra till att skolans personal och elever får kunskaper om deras språk. I andra fall kan man vända sig till kommunbiblioteken eller till statens invandrarverk för att få litteraturanvisningar. Följande text om det finska språket får tjäna som exempel på hur informationen om de olika språken kan utformas.

Finska språket

Ursprung

Det finska språket tillhör en helt annan språkfamilj än svenskan. Historiskt hör svenskan liksom de flesta andra språk i Europa (t ex ryskan) till en grupp språk som man brukar kalla de indo-europeiska språken, medan finskan tillhör de *finsk-ugriska* språken. Finskans närmaste släktspråk är *estniskan*, som en finne förstår någorlunda. Till samma språkgrupp hör också *samiskan* (lapskan) och *ungerskan*, som emellertid skiljer sig så mycket från finska att de är omöjliga att förstå för en finne.

Ljud

Till sitt ljudförråd är finskan enklare uppbyggd än svenskan, vilket gör att många svenska ljud är svåra att uttala för en finne. Svenskan har till exempel 19 konsonanter och 13 vokaler, medan finskan bara har 13 konsonanter och 8 vokaler. Finskan saknar t ex b, g, f, sje- och tje-ljud. Konsonanternas användning är dessutom starkt begränsad; inget finskt ord (med undantag för vissa lånord) kan börja med mer än en konsonant. Därför blir svenskans glas till lasi på finska och Stockholm blir Tukholma.

Grammatik

Finskan har heller inte något grammatiskt genus eller bestämda eller obestämda artiklar. På svenska skiljer man mellan vägg/en, bord/et, en

stol och ett golv medan någon sådan indelning alltså inte finns i finskan. Att en finne ofta blandar ihop han och hon beror på att man för dessa båda begrepp i finskan har ett gemensamt ord, hän.

Svenskans prepositioner (i, på, till, från, ur osv) bereder finnarna många bekymmer beroende på att finskan uttrycker sådana förhållanden med ändelser (det man brukar kalla kasus). 'I huset' heter på finska talossa, 'in i huset' taloon, 'ut ur huset' talosta.

Ordförråd

Finskan har genom århundraden fått tusentals svenska lånord, men de flesta har stöpts om så att man inte omedelbart kan känna igen dem. Försök t ex lista ut vilka svenska ord som ligger bakom vati, tulli, koulu, katu, sänky. Dessutom försöker man byta ut sådana internationella ord som skulle vara svåra att passa in i finskans ljudstruktur. Därför heter telefon puhelin, fabrik tehdas och plast muovi.

Även svenskan har lånat ett hundratal ord från finskan. Här några av dem: pojke, känga, pjäxa, kola (=dö), kova (=pengar).

Uttal

Finskan är mycket lätt att uttala. Stavningen är ljudenlig. Svenskar bör dock tänka på att

o uttals som sv å i 'mått'

u uttals som sv o i 'orm'

y uttals som sv u i 'hus'

Betoningen ligger i finskan alltid på första stavelsen, och man måste göra noggrann skillnad mellan korta ljud som enkeltecknas och långa ljud som dubbeltecknas.

Betydelseskillnaden är stor mellan tuuli 'blåst, vind', tuli 'eld' och tulli 'tull'.

(Sulo Huovinen i Finsk i Sverige, Utbildningsradion, 1980.)

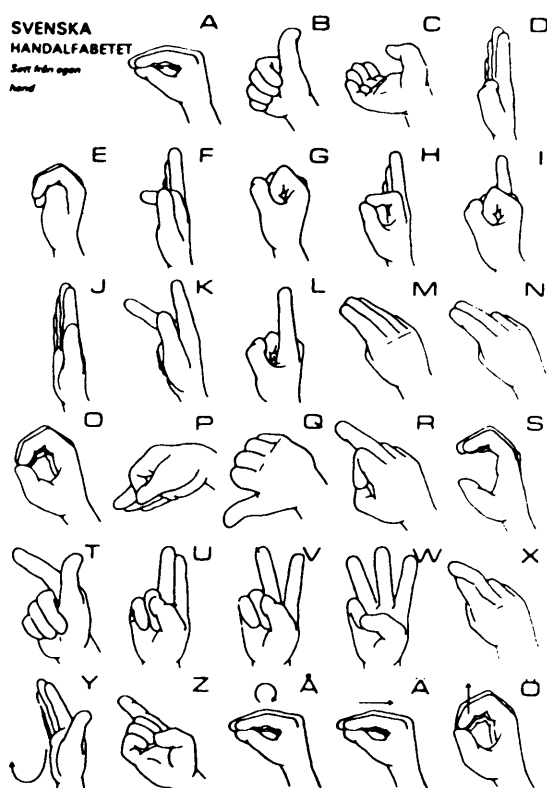
Genom folkbiblioteken kan man få litteraturhänvisningar och få låna fackböcker och skönlitteratur av och om invandrare här och i ursprungsländerna.

Vad behöver man veta om tal- och hörselsvårigheter?

Bilden av det svenska handalfabetet är **inte** insatt för att vi menar, att eleverna i grundskolan ska lära sig tolka och använda tecknad svenska. Handalfabetet har satts in för att peka på att undervisningen bör omfatta språksituationer för människor som har tal- och/eller hörselsvårigheter eller andra språkliga svårigheter. Film eller videoprogram

kan ge konkreta utgångspunkter för diskussioner om dels vad tal- och hörselsvårigheter eller dövhet innebär för de människor som drabbas därav, dels vad de hörande kan göra för att underlätta kommunikationen. I många fall kan man bjuda in teckentolkar till skolan för att berätta om sitt arbete.

Samtidigt bör man undersöka vad man bör förändra i arbetsmiljö och kommunikationsmönster inom den egna skolan för att elever och anställda med tal- eller hörselsvårigheter ska få så bra förutsättningar som möjligt för att delta i arbete och umgänge på sina villkor. Dansutskolan i Gnesta samarbetar med Åsbackaskolan för döva barn. Alla elever i Dansutskolan får lära sig teckenspråk. (Se Lärartidningen 1985:4).



Dövas tvåspråkighet

De flesta hörselskadade har drabbats av sitt handikapp vid en tidpunkt i livet, då de har ett väl utvecklat språk och tal.

Det finns emellertid en grupp döva, totalt i landet ca 5000 personer, som är födda döva och som därför inte kunnat dra nytta av hörseln för sin spontana språkutveckling. Det är de barndomsdöva. I samtal med varandra använder de teckenspråk. I kommunikation med höran-

de som inte kan teckenspråk måste de lita till svenska. De får skriva eller tala. Ofta blir deras tal missuppfattat eftersom det är mycket svårt att lära sig tala och tala tydligt, när man inte hör vad man säger. Oftast har de svårt att avläsa tal på andras läppar. Endast en ringa del av språkljuden är ju avläsbara, och flera av dem är lätta att som enbart munrörelser förväxla (pröva t ex att avläsa ordet "integrering" eller att skilja mellan avläsebilderna av "mamma" och "pappa")

Ett dövt spädbarn har inte en så alldeles annan situation än ett hörande. Gester, minspel, pekningar och kroppsspråk är viktiga inslag i alla spädbarns kommunikation med omgivningen. Finns bara vuxna eller syskon inom synhåll för det döva barnet kan det mesta till en början gå förhållandevis bra. För trygghetens skull krävs förstås, att den vuxne eller syskonet just är inom synhåll mycket oftare för det döva barnet än för det hörande. Ett slammer med kökets kärl, ett nynnande från rummet intill kan ju inte ge det lilla döva barnet känsla av "du finns i närheten" som det gör för hörande barn. Men trots detta, så alldeles annorlunda är inte det späda barnets språkliga situation. Gester och mimik är för alla barn en del i den första fasen i språkutvecklingen.

Har det döva barnet döva föräldrar är situationen under de följande månaderna och åren helt okomplicerad. Föräldrarna använder ju i sina samtal sinsemellan och i sin lek med barnet sitt teckenspråk, ett språk av gester, mimik och kroppsrörelser. Barnets språk utvecklar sig ur den tillfälliga gesten till det bestämda tecknet för ett visst begrepp. Barnet lär sitt modersmål, teckenspråk, på ett sätt som motsvarar hörande barns sätt att lära sitt modersmål. Det teckenspråk barnet lär är dövas eget teckenspråk.

Föds det döva barnet i en hörande familj är situationen efter det första gest- och pekstadiet en annan. Föräldrarna talar, använder sin fantasi, för att med händer och kropp överbringa ett budskap till barnet. I de flesta fall börjar de också att lära sig teckenspråk. Men, och detta är ett viktigt men, de har till en början inget modersmål att erbjuda barnet. Deras barn hör dem ju inte och teckenspråk lär man sig inte så i en hast.

Dövas teckenspråk kan definieras som det språk döva spontant lär sig om omgivningen använder det. Det är inte besläktat med svenska i den meningen som danska eller tyska är det. Det uppvisar däremot stora likheter med världens andra teckenspråk.

Tecknad svenska är ett helt svenskspråksanpassat teckenspråk. Grundprincipen är att för ett ord finns ett tecken. Tecknad svenska följer det talade svenska språket och har det svenska språkets grammatik. Det innebär att ord och tecken kan användas och i de flesta fall används simultant. Man talar och tecknar samtidigt. För att lära sig tecknad svenska måste man kunna svenska.

(Efter SOU 1979:50, Bilaga 1.)

Andra talsvårigheter

Rörelsehindrade personer har ofta någon form av talskada. Bland CP-barn anges 50–75 % ha olika grader av talsvårigheter, allt ifrån lättare artikulationssvårigheter till total avsaknad av tal, eftersom den hjärnskada som orsakat rörelsehindret ofta också drabbat tal- och andningsorganens muskulatur. Det finns flera olika hjälpmedel för den som saknar förmåga att tala. Bliss är ett system av symboler där ord/begrepp representeras av bilder.

Många kommer i kontakt med människor som drabbats av afasi t ex vid en trafikolycka eller en blodpropp i hjärnan. Vad afasi innebär bör tas upp i en orientering om talsvårigheter, t ex i arbetsområden inom den naturorienterande och samhällsorienterande undervisningen.

Eleverna behöver också kunskaper om vad talsvårigheter som t ex nasalering, stamning och talängslan kan bero på och vad sådana svårigheter kräver av den andra parten i olika talsituationer. Talpedagoger och logopedier kan ge information.

Lästips

Att börja skolan och ha talsvårigheter. SÖ 1981. Det är en mycket kortfattad broschyr med litteraturförslag.

Lästips för högstadiet

Luria: *Mannen vars värld slogs i spillror.* Wahlström & Widstrand, 1977.

Boken handlar om en afatikers kamp att återerövra det språk han förlorat genom en skottskada.

Tropp-Erblad: *Katt börjar på S.* LT:s förlag, 1982.

Boken handlar om en journalist som drabbas av afasi och måste lära sig tala, läsa och skriva på nytt.

8. Utvecklingsarbete

I inledningskapitlet redovisas fyra huvudfunktioner hos språket som tillsammans bidrar till att vi bygger upp en egen identitet och skapar gemenskap samt skaffar oss kunskaper och inflytande. Gång på gång har därefter exempel och resonemang belyst begreppen identitet, gemenskap, kunskap och inflytande som mål att sträva mot och som drivkrafter i utvecklingen av språket.

De språkliga funktioner som beskrivs i inledningskapitlet

den expressiva — identitet

den sociala — gemenskap

den informativa — ökad kunskap

påverkansfunktionen — inflytande

är viktiga kännetecken på en språkligt sett väl tillrättalagd undervisning. Med dem som utgångspunkt kan man dra upp följande riktlinjer för ett förändringsarbete:

Öka talutrymmet för eleverna

Detta kan ske på två sätt som kompletterar varandra:

a) Läraren tonar ner sin egen roll som föreläsare, instruktör, berättare och kontrollant. Eleverna övertar mer och mer ett ansvar för undervisningen genom att de lär sig att självständigt söka kunskaper och redovisa dem för kamrater och lärare.

b) En stor del av arbetet organiseras i grupper. Väl definierade uppgifter, omsorgsfull planering av lärarnas och elevernas arbetstid samt återkommande genomgångar i helklass ger stadga åt grupparbetet.

Sök det angelägna innehållet

Läroplanen är styrdokumentet. Men lärare och elever söker tillsammans arbetsuppgifter som utmanar dem att utnyttja sina iakttagelser, erfarenheter och idéer och bredda och fördjupa sina kunskaper.

Ge tid åt kollektivt arbete

Språket är ett socialt fenomen och utvecklas i samspel mellan människor.

Öka elevernas inflytande över arbete och fritid i skolan

Gemensamma överenskommelser kommer man fram till i samtal med varandra. Samarbetet blir i sin tur en drivkraft i utvecklingen av språket.

Den grundläggande dimensionen i språkutvecklingen

I naturliga talsituationer får vi hela tiden genom våra sinnen upplysningar som hjälper oss att uppfatta, tolka och förstå situationen. Händelser och förhållanden i omgivningen liksom samtalspartnerns yttranden, gester, minspel och övriga beteenden styr vår varseblivning i bestämda riktningar och ger oss fortlöpande information om vad som är relevant att säga. I ett samtal gäller det att tillgodogöra sig den information som ges om situationen, och om människors tankar, känslolägen, önskningsar etc och att ta hänsyn till denna. Talsituationen pockar på språklig aktivitet.

Men så fort samtalet rör något annat än bilden på väggen, apparaten på bordet eller något annat direkt närvarande i situationen här och nu kommer kraven på **förmågan att föreställa sig**, att tankemässigt handskas med sina kunskaper. Det gäller att kunna reflektera över idéer och erfarenheter, reda ut sammanhang, påvisa orsaker och dra slutsatser, även om man inte har ett konkret föremål eller händelseförlopp framför ögonen. Det gäller ofta att kunna generalisera utifrån konkreta iakttagelser och erfarenheter. Förmågan att observera och reflektera, fantisera och spekulera är kanske den främsta tillgången för talaren/lyssnaren. Förmågan att föreställa sig innebär också att man kan byta perspektiv, se med andras glasögon och leva sig in i andra människors sätt att tänka och känna.

Ett annat drag i utvecklingen innebär att man lär sig att inte låta tillfälliga associationer föra en hit och dit i samtal och berättelser utan att man försöker hålla fast vid en given inriktning (en läsupplevelse, en konflikt, ett problem, ett studiebesök), för att nå fram till en poäng, en logisk slutpunkt, till nya kunskaper.

Ambitionsnivåer och arbetsinriktningar för de olika stadierna

Den som har en väl utvecklad språkförmåga kan

- genom att lyssna till andra människor ta del av deras kunskaper, synpunkter, idéer, känslor och stämningar
- ge uttryck åt egna erfarenheter, synpunkter, idéer, känslor och stämningar, åsikter, behov, önskemål
- anpassa tal och uppträdande efter vad som passar i en bred repertoar av talsituationer
- berätta levande och intresseväckande om egna erfarenheter, om händelser, människor, böcker, filmer etc
- förmedla kunskaper i sammanhängande och åskådliga redovisningar
- på ett konstruktivt sätt delta i samtal, diskussioner och debatter som syftar till fördjupning av kunskaper, bearbetning och lösning av konflikter och problem eller t ex planering av arbetsinsatser.

Språkutvecklingen sker inte i en jämn stegring genom de olika stadierna i grundskolan. Den sker inte heller i treårsperioder som motsvarar stadierna. Som lärare får man söka börja där eleverna är och hjälpa dem att gå vidare. Här anges några tyngdpunkter i arbetet på varje stadium. De svarar erfarenhetsmässigt mot vad vi vet om barns och tonåringars språkliga, sociala och kunskapsmässiga utveckling.

Lågstadiet

Arbetet inriktas på att eleverna utvecklas språkligt, socialt och kunskapsmässigt så att de kan, vill och vågar

- delta i samtal styrda av läraren: de kommenterar, lyssnar, berättar och kommer med förslag och lär sig att samtala om litteratur och läsoplevelser
- delta i samtal i små grupper kring konkreta arbetsuppgifter
- delta i dramatisk lek med utgångspunkt i t ex sagor och berättelser de lyssnat till
- berätta för klasskamrater, förskolebarn, föräldrar om egna bilder, sagor, lekar, studiebesök, arbetsuppgifter etc samt ta del av sagor och berättelser genom att lyssna till uppläsning
- fråga när de inte förstår och ta initiativ till samtal, arbetsuppgifter etc.

Mellanstadiet

Arbetet inriktas på att eleverna utvecklas språkligt, socialt och kunskapsmässigt så att de kan, vill och vågar

- delta i samtal med ökade krav på att följa en bestämd innehållsriktning för att komma fram till förståelse, beslut etc. Samtalen om litteratur och läsoplevelser fördjupas
- berätta åskådligt och levande för att informera, roa och engagera klasskamrater, elever i andra klasser och föräldragrupper och för att bredda och fördjupa sina egna insikter
- demonstrera experiment, tekniska konstruktioner, idrotter etc i syfte att klasskamrater eller andra grupper av elever ska lära sig något
- skaffa sig information genom intervjuer i och utom skolan och sammanställa och redovisa resultaten
- delta i dramatisk verksamhet.

Högstadiet

Arbetet inriktas på att eleverna utvecklas språkligt, socialt och kunskapsmässigt så att de kan, vill och vågar

- delta konstruktivt i samtal där de utnyttjar varandras kunskaper och erfarenheter för att komma fram till förståelse, beslut etc. Samtalen om litteratur och läsoplevelser fördjupas
- hävda sin mening även om den inte delas av kamraterna — samtidigt som de respekterar andras önsknings och behov
- genomföra redovisningar som bidrar till att kamraterna breddar och fördjupar sina kunskaper
- delta i formellt ordnade debatter
- delta i improvisationer och rollspel i syfte att fördjupa sina egna och sina kamraters förståelse för människors liv och livsförhållanden, att roa, engagera och påverka

samt att de

- utvecklar sin förmåga att berätta
- utvecklar sin förmåga att skaffa sig information genom studiebesök, intervjuer, enkäter etc.

Frågor för arbetsenheten

Utvecklingsarbetet bör bygga på fortlöpande observationer och analyser av vad som sker i klassrummen. Men för den enskilda läraren är det utomordentligt svårt att hinna med mera än att observera vilka elever som talar och vilka elever som tiger. Man har fullt upp att göra med att leda arbetet, svara på frågor, ta itu med konflikter etc. Som part i målet har man också svårt att få syn på vad eller vilka det är som styr det språkligt-sociala spelet i undervisningen. Fördelningen av talutrymme i undervisningen hör vidare så starkt ihop med de traditionella undervisningsmetoderna och de organisatoriska ramarna för skolans verksamhet att det är svårt att driva ett framgångsrikt utvecklingsarbete i en enda klass eller som enskild lärare. I arbetsenheten och lärarlaget ökar möjligheterna.

Frågor att ställa

- Hur mycket/litet talar eleverna?
- Hur kan deras taltid utökas?
- Vilken funktion har det talade språket i elevernas arbete?
 - a) Vilket utrymme har de för att i samtal söka sig fram till kunskaper?
 - b) Vad betyder de enskilda elevernas berättelser och redovisningar för kamraterna? För arbetet i stort?
- Vilka elever är/håller på att bli tigare? Är det lika i alla ämnen? Om elever tiger i vissa ämnen men gärna talar i andra beror detta på deras intresse/likgiltighet för ämnet? På relationerna lärare/elev eller lärare/klass?
- Finns det sådana maktförhållanden i någon klass att en del elever hindras i sin utveckling — inte vågar tala?
- Har flickor och pojkar lika stora möjligheter att tala?
- Finns det några elever som har speciella svårigheter? Vilka?

För att kunna svara på de här frågorna behöver man samarbetet. Man kan

- auskultera hos varandra
- låta eleverna i de högre årskurserna göra systematiska observationer av vilka som talar
- bilda kortare lärarledda samtal, lyssna på dem tillsammans och ge råd åt varandra
- pröva nya inslag i arbetet, t ex nya sätt att stimulera eleverna att berätta.

I de enskilda klasserna kan man ta upp samtal om samtalsvanorna för att få en utgångspunkt för eventuella ändringar. Ibland kan man bilda

samtal i smågrupper och sedan lyssna på banden och diskutera på vilka sätt man bör arbeta vidare.

Under perioder då man arbetar särskilt intensivt med talandets och lyssnandets konst kan eleverna föra egna "framstegsrapporter" där de markerar på vilka områden de blir säkrare. Följande exempel är från årskurs 7. Kategorierna till vänster innebär en tolkning av punkter i kursplanen. Framstegsrapporterna användes bl a i kvartssamtal med föräldrar.

Tala och lyssna

Jag tycker jag gjort framsteg i fråga om att yttra mig i klassen

X	O						
---	---	--	--	--	--	--	--

fråga då jag ej kunnat eller förstått

X	X						
---	---	--	--	--	--	--	--

läsa högt och förstå vad jag läser

O							
---	--	--	--	--	--	--	--

ta kontakt och prata med okända

X	O	O					
---	---	---	--	--	--	--	--

berätta och beskriva åskådligt och levande

O							
---	--	--	--	--	--	--	--

framträda inför en större grupp

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

inte falla andra i talet

X	O						
---	---	--	--	--	--	--	--

lyssna uppmärksamt på den som talar

O							
---	--	--	--	--	--	--	--

komma ihåg och återge vad andra sagt

X							
---	--	--	--	--	--	--	--

stå för mina åsikter

X	X	O					
---	---	---	--	--	--	--	--

Framstegsrapporterna utarbetades i december. Eleverna började med att var och en för sig tänkte efter vad de kunnat när de började i årskurs 7. Hur långt hade de kommit i sin utveckling av förmågan att tala och lyssna efter en termin på högstadiet? De markerade sina framsteg med kryss, flera kryss om framstegen varit stora. I maj tog eleverna fram sina rapporter igen. De markerade på vilka punkter de blivit säkrare med ett nytt tecken, O.

Elevernas bedömningar blev ett stöd för lärarens funderingar kring elevernas utveckling och kunde också ge underlag för samtal med föräldrarna. Framstegsrapporterna togs fram igen i årskurserna 8 och 9.

Några frågor om organisation m m

- Hur kan man schematekniskt/organisatoriskt motverka en splittring i klasser där många elever har stödundervisning, läser svenska som andraspråk etc?
- Används läromedlen på ett sätt som motverkar eller gynnar elevernas språkutveckling?
- Bör samarbetet ökas mellan klasslärare/svensklärare, ämneslärare, hemspråklärare och lärare i svenska som andraspråk, för att ge bättre förutsättningar för arbetet?
- Är det möjligt att vid behov omfördela arbetsuppgifterna för enskilda lärare i lärarlaget? Skulle t ex följande omfördelning kunna genomföras? Exemplet kommer från minnesanteckningar som gäller en arbetsenhet i årskurs 8.

”Eleven X har ännu inte muntligt redovisat något projekt inför hela klassen. Hon har börjat och slutat flera projekt.

I samråd med eleven, föräldrarna och arbetslaget kom vi överens om följande:

Eleven ska välja ett projekt, planera arbetet tillsammans med en lärare och välja läromedel. Under arbetets gång ska eleven ha stöd av **en och samma** lärare i arbetslaget. Arbetet ska redovisas senast 25 februari inför minst en av klasserna. Ansvarig är Britta S.

Från utvärderingen: Målet är nått. Ett bra arbete, en bra redovisning. Britta S meddelar föräldrarna.”

Resursfördelning

Räcker tillgängliga resurser för de insatser som bör göras? Kan resurserna omfördelas? Behöver man begära extra förstärkning?

Lästips

Lite om lärarverkstaden eller Ett sätt att bedriva lokalt utvecklingsarbete (Larsson m fl 1984).

Bryt traditionerna

Den här boken innehåller flera exempel, hämtade från skolans vardag. Vad som inte framgår av situationsbilderna är att de har föregåtts av lärares långvariga och tålmodiga arbete.

Allt utvecklingsarbete stöter på svårigheter i olika former. Det kan gälla hinder i skolans traditioner, hinder i organisationen eller motstånd från kolleger, föräldrar och — elever.

Schemat i följande tabell visar att den som har rätten eller uppgiften att bestämma över andra också har flera rättigheter i det språkliga samspelet.

Kommunikativa rättigheter i några situationer

Kommunikativa rättigheter	Elever i klassrummet	Deltagare i möte utan ordförande	Ordförande; lärare	Läkare som undersöker patient	Domaren i domstolen
Att lyssna	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Att yttra sig om det man själv vill	–	Ja	Ja	Ja	Ja
Begära att andra yttrar sig	–	–	Ja	Ja	Ja
Få svar på egna frågor	–	–	–	Ja	Ja
Vägra svara på andras frågor	–	–	–	–	Ja
Antal kommunikativa rättigheter	1	2	3	4	5

(Thunberg m fl 1978)

Enligt sekelgamla traditioner har eleverna främst en kommunikativ rättighet i klassrummet: att lyssna. Läraren kan med sina frågor bestämma när eleverna får yttra sig och vad de får yttra sig om i det offentliga samtalet i klassrummet. Traditionerna har starkt präglat skolsystem, arbetsorganisation, förhållningssätt och den allmänna uppfattningen om skolan.

Traditionerna hade förr stöd i den uppfostran barn fick i hemmen. Tala är silver, tiga är guld, säger ett gammalt talesätt som ger en fingervisning om att talandets konst inte alltid satts så högt. Att åtminstone barnen i vårt gamla bondesamhälle uppfostrades att inte tala i

onödan framgår av uppteckningar från bla Nordiska museet och Institutet för folklore. De som berättar var barn under senare delen av 1800-talet eller början av 1900-talet.

”Då skulle barnet naturligtvis tiga bland gammalt folk, inte prata bredvid mun, helst endast svara på frågor.”
(Småland)

”Barnen fick lära sig hälsa, boka, räcka fram vacker hand och att vara tysta när äldre människor samtalade.”
(Medelpad)

”När barnet kom till ett annat hem skulle det upföra sig stilla och tyst, inte ge sig i tal bland de äldre. Likaså om det kom främmande i hemmet, då skulle det gå och sätta sig och vara stilla.”
(Småland)

”Barna skulle va bra nog tyst.”
(Jämtland)

”Inte lägga sig i blöt, när gammalt folk talar. Ta fingrarna ur mun å hålla sig från bordet, då det fanns främmande i stugan, sitta stilla och höra på, men tiga.”
(Västergötland)

”Barn som inte gått och läst skulle vara alldeles tyst och ofta till och med stå.”
(Jämtland)

”Vi skulle sitta tyst och nöjd när det var främmande. Barnen skulle inte prata, inte lägga sig fram. Jag tog väl åt mig mer än syskonen. Det tog självkänslan.”
(Västerbotten)

Författaren Ivar Lo-Johansson växte upp i en familj ”där det nästan aldrig talades. Jag tror att vi i min barndom använde högst ett par hundra ord. I mitt hem visste ändå alla vad de skulle göra. Det egendomliga var att det lilla ordförråd som brukades var alldeles i onödan. Det fanns en lång tid tre åldringar och de pratade ibland för sig själva. Deras pratande tjänade absolut ingen kommunikation. Prat var dessutom något diskriminerat. Den som talade ansågs opålitlig och kallades pratmakare eller en pratvarn. Att ha druckit sprit kallades att ha fått ’pratvatten’.”

(Ur Programtidningen för vuxenutbildning i Radio och TV. Utbildningsradion 1984.)

Men bilden är inte så enhetlig. Talvanorna har skiftat mellan samhällsgrupper och med tiden. I många yrkesgrupper har berättarkonst och talförhet frodats. I skönlitteraturen kan man få glimtar av hur barn i olika samhällsgrupper och i olika tider fostrats till talare eller tigare. De isländska sagorna pekar på att goda talgåvor var uppskattade. Om Egil Skallagrimsson heter det tex att han tidigt var ”talför och ordkunnig”.

Tillbaka till skolan. Om vi vill att eleverna i grundskolan ska få ordet i sin makt, måste vi bryta de traditionella kommunikationsmönstren och utveckla nya.

Ett drag tycks vara gemensamt hos lärarna som är mitt uppe i detta utvecklingsarbete. De har analyserat sitt eget arbete i klassen och medvetet sökt förändra sitt och elevernas skolarbete. Antagligen är det så utvecklingsarbetet ska ske: vi måste lära oss — och våga — se vad som händer med eleverna och med oss själva i klassrummet och ta konsekvenserna av vad vi ser och hör.

Drivkraften i utvecklingsarbetet är den arbetsglädje och gemenskap som det demokratiska arbetssättet kan leda till. Att människor vågar använda sitt språk och tar initiativ till att förändra det som inte är bra är förutsättningen för att en levande demokrati ska utvecklas i skolan.

Om arbetet med Tala

Riktlinjerna för ett kommentarmaterial om grundläggande språkliga färdigheter drogs upp i nära samarbete mellan skolöverstyrelsen och länskolnämnderna under åren 1980 till 1982. Fortbildningskonsulenter, lärare och forskare lämnade ett omfattande underlag för kommentarmaterialet.

En milstolpe i arbetet med detta blev den konferens om skolan och kulturpolitiken som skolöverstyrelsen och statens kulturråd ordnade i mars 1982. Till konferensen sammanställdes en antologi, Svar på tal om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter. De viktigaste föreläsningarna under konferensen dokumenterades i debattskriften Språket och kulturen — utgångspunkter för en humanistisk förnyelse. Debattskriften, Kulturpolitisk debatt 8, kan rekvideras från statens kulturråd.

Kommentarmaterialet Grundläggande språkliga färdigheter ges ut i tre delar: Skriva, Tala, Läsa. Läroplanens allmänna del har använts som styrinstrument för utformningen av **Tala**. Resultat av forskning och utvecklingsarbete har utnyttjats i analyser av villkoren för elevernas utveckling av sitt talade språk. Med konkreta exempel och teoretiska resonemang beskrivs hur lärare och lärarlag försökt komma till rätta med aktuella problem och svårigheter. De olika alternativ som redovisas präglas av en målmedveten strävan att lägga upp arbetet i enlighet med riktlinjer i läroplanen.

Arbetet har fortlöpande presenterats och diskuterats på studiedagar och konferenser. Enskilda lärare och grupper av lärare har lämnat synpunkter och bidrag till boken. Viktiga teoretiska inslag har i slutskedet granskats av en språkforskare.

Skolöverstyrelsen framför härmed ett tack till alla dem som deltagit i utformningen av kommentarmaterialet **Tala**.

Lennart Teveborg

Hans Hamber

Karin Dahl

Litteratur

Den här litteraturförteckningen har två syften, att ge anvisningar till den som vill söka sig vidare och att antyda den dokumentation som framställningen vilar på. Den som vill ha en fylligare orientering får ytterligare referenser i de anförda arbetena.

Språkförmåga och språkutveckling

Allmänt

- Ahlgren (red)
1979 **Språket och skolan.** Liber Läromedel, Lund.
- Anward
1983 **Språkbruk och språkutveckling i skolan.** Liber Läromedel, Lund.
- Donaldson
1978 **Hur barn tänker.** Liber Läromedel, Lund.
- Dahl (red)
1982 **Svar på tal** om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter. Skola i utveckling. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Ekström, Godée
1984 **Språk.** Arbeta i förskola. Arbeta i fritidshem. Socialstyrelsen och Liber Förlag, Stockholm.
- Larsson
1983 **Språkutveckling — en litteraturguide.** FUMS rapport nr 109. (Beställs från FUMS, Hamnesplanaden 5, 753 23 Uppsala.)
- Larsson
1984 **Lite om samtal, läsundervisning och språkutveckling.** FUMS rapport nr 121.
- Linell
1978 **Människans språk.** Liber Läromedel, Lund.
- Lundberg
1984 **Språk och läsning.** Liber Förlag, Malmö.
- Qvarsell
1982 Om barns språkutveckling och språk i skolan. I: **Boken om skolbarns utveckling.** Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.

- Rommetveit
1972 **Språk, tanke og kommunikasjon.** Universitetsforlaget, Oslo.
- Strömqvist
1984 **Barns språk.** Teorier och iakttagelser. Liber Förlag, Lund.
- Stubbs
1982 **Språket i klassrummet.** Norstedts, Stockholm.
- Söderbergh
1984 **Barnspråk — forskning och tillämpning.** Socialstyrelsen. Liber Förlag, Stockholm.
- Teleman
1979 **Språkrätt.** Liber Läromedel, Lund.
- Tough
1979 **Att samtala med barn.** Rabén & Sjögren, Stockholm.

Språk och kön

- Bergöö,
Rösler-Rosenberg
1983 **Flickor i tvåsamhet och pojkar i gäng.** En forskningsöversikt. Högskolan för lärarutbildning i Kristianstad. Fortbildningsavdelningen i Linköping, Dokumentationsserien.
- Einarsson,
Hultman
1984 **Godmorgon pojkar och flickor.** Om språk och kön i skolan. Liber Förlag, Malmö.
- Fichtelius
1979 **Hur blir flickor stumpor och pojkar grabbar?** En studie av den språkliga socialisationen in i könsrollerna. Rapport nr 73, FUMS. Uppsala universitet, Uppsala.
- Larsen,
Bjerrum-Nielsen
1982 **Forum for kvindeforskning, saernummer 1: Pigeliv — rapport fra symposium om pigesocialisering i dag.** Forlaget Emmeline, Roskilde.
- Larsson, red
1982 **Skola, språk och kön.** Ord och stil. Språkvårds-samfundets skrifter 13. Studentlitteatur, Lund.
- Svenska Dagbladet
1983 **Pojkar i överläge och män med makt.** En artikelserie. Svenska Dagbladets Förlags AB, Stockholm.
- Widmark
1984 **Språk och kön i Annales.** Kungl Vetenskaps-samhällets i Uppsala årsbok 1983/84:25.

Talandets villkor i samhälle och skola

- Arkhammar m fl
1983
Klassföreståndare i praktiken. Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- 1984
Klassrådet i skolarbetet och skolmiljön. Ett servicematerial. SÖ och Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Barnes
1978
Kommunikation och inläring. Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- Bernstein,
Lundgren
1983
Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen. Liber Förlag, Lund.
- Broady,
Lundgren
1984
Skeptron 1. Tema: Rätten att tala. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion vid Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Symposium.
- Bäckstrand,
Fürth, red
1983
Språket och den nya tekniken. En antologi om mänsklig kommunikation. Förlag Akademiliteratur AB, Stockholm.
- Eriksson m fl
1984
Gör ditt eget radioprogram. Liten handbok. Utbildningsradion, Stockholm.
- Falkenström
1984
Samtal i ring — erfarenheter och problem. Rapport från Storvreta skola, Box 36, 743 00 Storvreta.
- Freinet
1975
För folkets skola. Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- Groth
1984
Norrbotten 1. Ur Norrbottens historia. Skrivarförlaget/Norrbottens bildningsförbund, Luleå.
- Gutt, Salfner
1977
Socialisation och språk. Liber Förlag, Lund.
- Hansson,
Qvarsell
1982
En skola för barn. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Holmberg,
Malmgren
1979
Språk, litteratur och projektundervisning. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.

- Isling m fl
1979 **Vi utvecklar ett arbetssätt.** LTG-lärare berättar. Liber Läromedel, Lund.
- Knowles
1983 **Encouraging Talk.** London Methuen, New York.
- Larsson m fl
1984 **Lite om lärarverkstaden eller Ett sätt att bedriva lokalt utvecklingsarbete.** Rapport 117. FUMS. Uppsala universitet.
- Lundgren
1979 **Att organisera omvärlden.** Publica. Liber Förlag, Stockholm.
- Lundsteen,
Strömquist
1978 **Lyssna, tänka, tala.** Esselte Studium, Stockholm.
- Malmer
1984 **Matematik — ett ämne att räkna med.** Esselte Studium, Stockholm.
- Videofilm.** Barn och matematik. Laborativa övningar med nybörjare. Gudrun Malmer låter några nybörjare utföra ett antal övningar. Filmen, 43 minuter, visar på ett instruktivt sätt hur barn agerar, vilka ord de spontant använder och hur de uppfattar och besvarar frågor. Filmen kan köpas eller hyras från Avdelningen för ITV, Lärarhögskolan i Malmö, Box 23501, 200 45 Malmö.
- Nerman
1973 **Massmedieretorik.** Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Projekt
Skolesprog
1979 **Skoledage 1-2.** Danmarks Lærerhøjskole. GMT — Unge Pædagoger.
- Setterlind
1983 **Avslappningsträning i skolan.** Avhandling. Göteborgs universitet.
- Sjödén,
Söderberg
1979 **Självkänsla och samspel.** Tolv vägar till mjuk tillväxt. Askild och Kärnekull, Stockholm.
- Steinberg
1980 **Gruppsamtal.** Affektiv utveckling i skolan. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Thunberg m fl
1978 **Samverkansspiralen.** Människan i informations- och kommunikationssamhället. Kontenta. Liber Förlag, Stockholm.

- Wallin m fl
1982
- Ett barn har hundra språk.** Utbildningsradion, Stockholm.
- Ågren
1983/84
- Kursplanearbete i svenska, KUS.** Projekt 8: Melander, Våga va' dej själv! Elever i årskurs 9 arbetar fram en musikal. Projekt 9: Gustafsson-Liberg m fl, Språkutveckling i förskola-lågstadium. Projekt 10: Melander, Geten Zlateh och Den fula ankungen. Kulturarbete på lågstadiet. Göteborgs universitet.

Språklig och kulturell mångfald

- 1981
- Att leva med mångfalden.** En antologi från Diskrimineringsutredningen. Arbetsmarknadsdepartementet. Publica. Liber Förlag, Stockholm.
- Dahlstedt
Teleman
1974
- Folkmål som klassspråk.** Ett samtal om dialekt ur språksociologisk synvinkel (i Teleman och Hultman, red). Språket i bruk. Liber, Lund.
- 1984
- Språk i Norden.** Årsskrift för Nordisk språksekretariat og språknemndene i Norden. Esselte Studium, Stockholm.
- 1985
- Våra barn och språken.** Videogram, föräldrahäfte och studiehandledning om invandrarbarnens tvåspråkighet och föräldrarnas betydelse för språkutvecklingen. Riksförbundet Hem och skola.
- Fredriksson,
Ladenberg
1983
- Dagbok från lågstadiet i Kangos skola.** Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Hjort, Stockfelt-
Hoatson, red
1984
- Alla barns rätt till litteratur på eget språk.** Rapport från nordisk samarbetskonferens 1982.
- Hultgren
1983
- Skola i dialektal miljö.** Språkanvändning och språkliga attityder i övre Dalarna. Avhandling vid Uppsala universitet. Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Loman, red
1974
- Barnspråk i klassamhälle.** Liber Läromedel, Lund.

- Narrowe
1984
- Under ett tak: Invandrabarn i svenska skolor i Wahrby-Östmar, Lågstadiebarnen och deras värld. Skola i utveckling. SÖ och Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.**
- Ringmar,
Ulrich, red
1980
- Grannspråk: Finska, samiska.** Svenskläraryserien 178, utgiven i samråd med Svenskläraryserien. Scriptor AB, Stockholm.
- Ulvhammar,
Jakobsson
1984
- Interkulturell undervisning med flerkulturellt innehåll och globalt perspektiv — en väg till gemenskap och fred.** Utbildningsdepartementet. DsU 1984:7.
- Venås
1979
- Dialekt og riksspråk i skulen.** Rapport frå eit nordisk symposium på Lysebu. Universitetet i Oslo.

Obs! Det finns ett stort antal böcker för barn, tonåringar och vuxna, både skönlitteratur och faktaböcker, som berättar om livsöden och livsförhållanden för barn och vuxna i olika minoritetsgrupper. Folkbiblioteken kan ge förslag på litteratur.

Dramatisk verksamhet

- Drama
- Nordisk dramapedagogisk tidskrift. Nanset tryck, Larvik. Representant för Sverige: Istvan Pusztai, Spångavägen 323, 163 60 Spånga.
- Hodgson,
Richards
1978
- Improvisation.** Bonniers, Stockholm.
- Lindvåg
1979
- Roller och relationer.** Handbok i pedagogiskt drama. Skolförlaget, Gävle.
- Magnér
1980
- Hur vet du det?** Socioanalys i praktiken. Esselte Studium, Stockholm.
- 1985
- Svenska i skolan 20/85.** Drama.
- Way
1971
- Utveckling genom drama.** Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- Weinreich m fl
1977–1979
- Dramatik för barn. 1–4.** Praktik och teori, masker, lek och dans. Gidlunds förlag, Stockholm.

- Wiechel
1983 **Pedagogiskt drama.** En väg till social kunskapsbildning. Natur och Kultur, Lund.
- Öhrn
1978 **Drama i växande cirklar.** Liber Läromedel, Lund.

Språksvårigheter/Röst- och talvård

- Bergh
1981 **Röstråd.** Högskolan i Falun/Borlänge.
- Bratt
1977 **Tala, leva, lära.** Liber Läromedel, Malmö.
- Forsmark
1977 **Sa Du nå't?** En bok om röst- och talvård. Liber Läromedel.
- Furuland m fl
1981 **Ord och bilder för barn.** Kapitlet Ramsor och rim, visor och vers. Rabén & Sjögren.
- Rask, Wennbo
1983 **Bemötas eller bedömas?** Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Rudberg, utg
1982 **Tal- och språksvårigheter hos barn.** Liber Förlag, Malmö.
- Stalfeldt, Strid
1976 **Talarens bok.** Studentlitteratur, Lund.
- SÖ
1981 **Att börja skolan och ha talsvårigheter.** Kortfattad broschyr med litteraturanvisningar.
- SÖ
1982 **Hjälp till elever med svårigheter.** Kommentarmaterial till läroplanen för grundskolan 1982:7. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Widing, red
1970 **Muntlig framställning.** Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- 1983 **Varför specialundervisning?** Pedagogiska skrifter 265. Sveriges lärarförbund, Stockholm.

Handböcker för klassrummet

- SAOL **Svenska akademiens ordlista över svenska språket.**

Svensk hand-
ordbok

Nämnden för svensk språkvård. Stockholm.

Friedländer
1977

Ord för ord. Svenska synonymer och uttryck.

Lexin
1984

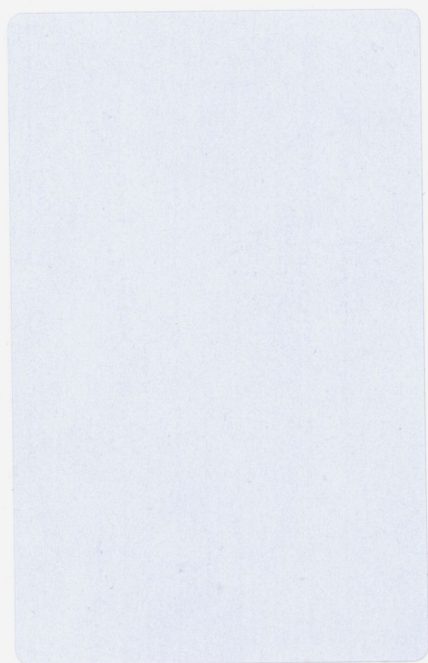
Svenska ord — med uttal och förklaringar.
Språklexikon för invandrare. SÖ och Statens
institut för läromedelsinformation. Esselte Stu-
dium, Stockholm.

Malmström,
Györki
1980

Bonniers svenska ordbok.

Skolordlistor.

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för hushålls utbildning



Grundläggande språkliga färdigheter

Tala

”Att lyssna är att äta med öronen,
var glad åt hungriga öron!
Var glad åt hungriga sinnen!
Lyssna också med ögonen!
Lyssna med smaken, känslan
och hela kroppen.
Allt vad dina sinnen kan förtära
ger dig kraft att leva
och näring åt den förvandlingens värld,
som rör sig och andas
och talar och växer i dig.”

(Sandro Key-Åberg)

Hur de många eleverna i en skolklass ska få utrymme för att använda och utveckla sitt talade språk är ett stort pedagogiskt och praktiskt problem. Om detta handlar *Tala*.

Tala visar hur elever i intensivt språkligt arbete når väsentliga kunskaper, gemenskap och inflytande.

Tala vänder sig i första hand till lärare i alla ämnen i grundskolan samt till skolledarna. Men den gäller också föräldrar och politiker med särskilt ansvar för skolan.

Läroplan för grundskolan, Lgr 80, består av två delar, en allmän del och ett kommentarmaterial som ansluter till denna. Dessa utges i SÖ:s publikation *Läroplaner*. *Tala* är den andra delen i Grundläggande språkliga färdigheter. (*Skriva*, den första delen, utkom i maj 1983.)

 **Liber**
Utbildningsförlaget

ISBN 91-40-70969-8



KOMMENTARMATERIAL

SÖ:s
publikation
Läroplaner
1985:3

SÖ