

Karin Jönsson och Jan Nilsson

Att myndigförklara eleverna

I projektets dokumentation och i reportaget *Ta ut svängarna – samtala, läs och skriv!* blir det tydligt att lärarna hela tiden tar eleverna och deras tankar på stort allvar och att eleverna kontinuerligt får möjlighet att komma till tals på olika sätt och i olika sammanhang. Det tematiska innehållet är exempelvis väl förankrat i och utgår från elevernas gemensamma erfarenheter. De samtal som förs i olika sammanhang kretsar kring öppna frågeställningar där eleverna tycks vara på det klara med att lärarna inte sitter inne med de rätta svaren. Noteringar i dokumenten tyder på att åtminstone en del av eleverna är medvetna om att det är fullt legitimt att redovisa avvikande åsikter och tolkningar i diskussionerna. Lärarna strävar medvetet efter att eleverna ska uppleva att det de gör är alldeles på riktigt. Kanske kan man tala om att söka autenticitet.

Tema Rädsla

Det mest iögonfallande exemplet på detta är kanske den fas av arbetet då eleverna ger sig iväg utanför skolan för att intervjua personer om deras tankar och upplevelser kring rädsla. I temaplaneringen beskrivs relativt utförligt hur det är tänkt att detta arbete ska gå till:

Vi fortsätter temaarbetet med att göra statistik utifrån intervjuer om rädsla, med människor i olika åldrar och av olika kön. Vi diskuterar tillsammans hur intervjuerna ska se ut, och vilka åldersgrupper vi ska intervjua. Här får eleverna hjälpa till att föreslå vem de kan intervjua så att vi får en bra representation av olika åldrar. Intervjuerna ska handla om vad man är rädd för, och om man har kommit på något bra sätt för att hantera sin rädsla.

Vi vill undersöka om det skiljer sig i fråga om vad man är rädd för beroende på hur gammal man är, om man är man eller kvinna, och därför måste vi också diskutera hur vi ska dela in rädslor i olika kategorier för att vi ska kunna göra jämförelser. Hamnar all rädsla för olika djur i samma kategori? Eller delar man upp det i småkryp och stor djur? Var hör i så fall rädslan för ormar hemma? (Smågruppsdiskussion först. Sen måste vi komma överens om en gemensam kategorisering och om vilka följdfrågor vi ska ställa. Bra tillfälle att träna demokratiska beslut och mötesordning.)

Resultatet presenteras i form av frekvenstabeller och stapeldiagram för att vi ska få en överskådlig bild av svaren. (Eleverna jobbar med svaren från olika åldrar och kön i grupper och förbereder en redovisning av resultaten inför kamraternas diagrammen och svaren på följdfrågorna och hur de tänker kring resultaten.) När alla grupper har redovisat samtalar vi kring vad vi fått lära oss, och sen får varje elev skriva vad de lärt sej i sin loggbok. De får också tillfälle att utvärdera sitt arbete i anslutning till intervjuerna.

Kreativitet och styrning

Som framgår är planeringen av arbetet med temat tämligen detaljerad när det gäller såväl innehåll som arbets- och redovisningsformer med flera konkreta förslag på vilka frågor som kan/ska ställas och hur resultatet kan redovisas. En risk med detaljerade planeringar av det här slaget är att de levererar allt som behövs och att de därmed ger litet (eller inget alls) utrymme för elevernas eget tänkande och kreativitet. Hur lärarna i själva verket presenterade uppgiften för eleverna finns det inga uppgifter om, men när vi läser sammanfattningarna av lärardagböckerna kan vi konstatera att farhågan att elevernas kreativitet skulle ha hämmats av alltför styrande instruktioner kom på skam. Alla tre lärarna lyfter fram detta arbete som en av

de mest positiva händelserna i temaarbetet. Eftersom lärarna tycks vara överens om detta väljer vi att citera allt som de skriver om detta i sina dagbokssammandrag. Kerstin väljer att citera direkt ur sina dagboksanteckningar i anslutning till arbetet:

”Arbetet med frekvenstabeller och stapeldiagram är igång. Vi ägnade en stor del av gårdagen till att bestämma vilka olika rädslor vi skulle ha med i undersökningen och hur vi skulle kategorisera dem. Vi började med att eleverna fick spåna i grupper, och göra listor över tänkbara rädslor. Sen samlade vi på whiteboardtavlan. Det var inget fel på engagemanget. Över 50 elever höll fokus på diskussionen i 40 minuter. Åtminstone som vi kunde se. Idag hade alla gjort läxan, det var en elev som hade glömt sitt papper hemma, men mamma ringde till skolan och erbjöd sej att köra hit med det.”

Betydligt fler än vanligt deltar i diskussionerna när de blir engagerade i innehållet. Här utgick vi från elevernas egna tankar, och det var inte ett dugg svårt att förstå hur ett stapeldiagram fungerar, inte heller att dra slutsatser ifrån det.

Även om såväl reportaget som dagbokssammandragen visar att det fanns flera andra inslag i temaarbetet som engagerade eleverna verkar det vara ganska uppenbart att det var just detta inslag som alla tre lärarna upplevde som mest framgångsrikt. Flera elever skriver också i positiva ordalag om intervjuerna i sina temautvärderingar. En flicka skriver:

Sen har vi jobbat om undersökningar, vi gjorde ett diagram på vad man är rädd för i olika åldrar. Det var lärorikt och samtidigt kul! Det var spännande också att få se om killar och tjejer i samma ålder va rädd för samma saker. Att redovisa om det var bra, för då fick man veta lite olika knep i olika åldrar.

En av pojkarna formulerar sig på följande sätt:

Undersökningen om rädslor var rätt kul vi hade mammorna de var nästan rädda för allt.

En annan pojke skriver:

Jag tycker det var kul att intervjua folk, göra stapel gram och statistik. Mest för att det var intressant att veta vad folk var rädda för

Varför blev tema *Rädsla* så bra?

En tänkbar förklaring till elevernas engagemang och aktivitet kan naturligtvis vara att uppgiften ger möjligheter att lämna skolan och ge sig ut i verkligheten utanför. Den förklaringen ska inte underskattas, men vi menar att förklaringen till elevernas engagemang finns att söka i uppgiftens innehåll snarare än i de yttre förutsättningarna:

Uppgiften har en tydlig innehållslig koppling till det pågående temat. Flera elever har antagligen börjat utveckla en tematisk förväntan och upplever det som både naturligt och logiskt att försöka ta reda på hur andra personer än de själva ser på rädsla. Frågor kring rädsla hade ju också varit uppe till diskussion i ett tidigare temaarbete och lärarna kunde då konstatera att detta var något som tycktes engagera eleverna. Dessutom visste lärarna att flera av eleverna upplevde en viss rädsla inför det faktum att de skulle börja i årskurs sju på en annan skola till höstterminen.

Uppgiften är helt öppen. Alla, såväl elever som lärare, kan ha hypoteser om hur ”folk i allmänhet” ser på rädsla, men ingen av dem kan med säkerhet veta. Detta innebär alltså att eleverna får i uppdrag att ta reda på något som ingen annan, i alla fall inte i det elevkollektiv som de själva är delar av, har någon kunskap om. Uppgiften är helt enkelt på riktigt och alltså autentisk.

Uppgiftens innehåll, rädsla, är något som alla upplever vid olika tillfällen i livet. Rädsla är inte ett skolämne eller en uppgift i läroboken i matematik som ska lösas eller genomföras för att eleverna ska bli bedömda eller värderade. Det lärarna och klasskamraterna är intresserade av att få veta är *resultatet* av undersökningen, dvs. hur andra människor än de själva ser på och tänker kring rädsla. Eleverna upplever sannolikt att de blir tagna på allvar och myndigförklarade.¹

Texterna innehåller konkreta exempel på hur eleverna får möjlighet att pröva (och därmed utveckla) olika språkliga och matematiska färdigheter på ett funktionaliserat sätt (Malmgren 1996). Det primära syftet var inte att eleverna skulle lära sig att formulera, genomföra och redovisa en intervju. Det var inte färdigheten i sig som var det centrala. I stället handlade det om att eleverna skulle försöka ta reda på hur olika människor *faktiskt* tänker kring rädsla och för att få reda på detta valde man att använda sig av intervjuer. För att nå ett bra resultat måste eleverna i det läget få hjälp med att formulera och ordna sina intervjufrågor.

Samma sak gäller de tabeller och diagram som eleverna skulle skapa för att redovisa resultatet av sin undersökning för varandra och för sina lärare. De använde sig inte av resultatet från intervjuerna för att träna på att skapa tabeller och diagram². I stället skapade de tabeller och diagram för att visa vad de kommit fram till. Och samtidigt utvecklade de sin förmåga inom området! I temaplaneringen står det vidare att det här arbetet var ett ”bra tillfälle att träna demokratiska beslut och mötesordning.” Vi menar att det i det här fallet inte handlade om att *träna* sig på att fatta demokratiska beslut utan att *faktiskt* komma fram till beslut som alla i grupperna kunde vara överens om. Något sådant är inte möjligt utan någon form av demokratisk beslutsprocess.

Faktorer för framgång

Låt oss avslutningsvis återknyta till frågan om språkutvecklande skol- eller läromiljöer. Under hela den process som arbetet med intervjuerna utgjorde fick eleverna vara språkligt aktiva på en rad olika sätt. Några exempel:

Eleverna fick

- diskutera med varandra vid upprepade tillfällen
- i dialog med varandra konstruera intervjufrågor som skulle ge dem så mycket information som möjligt
- ställa frågorna till sina informanter
- på något sätt dokumentera svaren på intervjufrågorna
- i diskussion med varandra tolka och sammanställa svaren och resultatet
- använda sig av de språkliga redskapen tabeller och diagram för att visa resultatet av sin undersökning

¹ Andra exempel på ett temaarbete där eleverna myndigförklaras finns bland annat i *Litteraturläsning som lek och allvar* (Malmgren & Nilsson 1993, s 55 ff) och Vivian M Vasquez (2004) och Christine H. Leland m fl ”Out of the box: Critical literacy in a first-grade classroom” (2005)

² Det är nog ganska vanligt att man i matematikundervisningen använder sig av olika vardagsföreteelser med det primära syftet att dessa utsnitt ur ”verkligheten” ska hjälpa eleverna att utveckla matematiska färdigheter. Se t ex ”Havsörnsvals” och ”Verkligheten som träningsfält” i *Nämnanen* 3/2001 och 3/2003

- muntligt presentera och diskutera resultatet av sin undersökning för klasskamrater och lärare

Vi menar att detta är ett konkret exempel på hur en god språkutvecklande skol- eller läromiljö kan se ut.

Referenser

- Malmgren, Lars-Göran (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Jan (2001) "Havsörnsvals". I: *Nämnan* 3/2001
- Nilsson, Jan (2003) "Verkligheten som träningsfält". I: *Nämnan* 3/2003
- Leland, Christine H. (2005), "Out of the box: Critical literacy in a first-grade classroom". *Language Arts*, Vol. 82, no 5.
- Vasquez, Vivian Maria (2004) *Negotiating Critical Literacies With Young Children*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.