

Det viktiga samtalet

Samtalets centrala roll i den undervisning vi får ta del av är kanske det mest slående i reportaget *Ta ut svängarna – samtala, läs och skriv!* Vi ser det både i beskrivningen av det som sker i klassrummet och i det som lärarna säger när de talar om sin undervisning:

I slutet av lektionen samlas eleverna i en cirkel för att sammanfatta vad de kommit fram till i smågrupperna efter att ha diskuterat och skrivit om *Skämmerskans dotter*.

– Jag tycker det var så himla häftigt i den här texten. De bara högg tag i en människa i mängden och frågade vem de trodde hade gjort mordet, kommenterade en elev.

– Vi tänkte på den här rubriken: ”Drakan är skyldig!” Det vet man ju faktiskt inte. Ingen vet säkert. Får man verkligen skriva en sådan rubrik då? undrar en annan.

Marie Bülow [läraren] är hela tiden delaktig i samtalet. Hon följer upp tankar som förekommer, och ser till att varje reportage blir kommenterat.

Samtalet som arbetsform är alltså en mycket medveten strategi hos lärarna. I sin tematiska planering skriver läraren Kerstin om det dialogiska klassrummet och hur hon tänker sig att undervisningen ska byggas kring elevernas diskussioner. Arbetslaget har insett att de vill att undervisningen ska ge en bättre balans i spänningsfältet mellan det individuella och det kollektiva.

– Förut var vi handledare åt eleverna, som arbetade. Problemet var att det inte blev så mycket dialog mellan dem. Nu har det svängt över till att vi pedagoger vill vara med och prata. Jag är övertygad om att dialogiska klassrum kommer mer och mer. Det är i alla fall så vi vill ha det här. Det ger en större grad av språkutveckling, säger Kerstin.

Ett av de strävansmål som ligger centralt i planeringen av temat är:

– aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår tydligt och är begripligt

Genom hela planeringen framhålls hur viktigt samtalet är för att eleverna ska utveckla sin förståelse och sitt språk. Eleverna samtalar för att bearbeta intryck, som ingång till att skriva ner tankar och för att lösa problem. De ska också delta i diskussioner och möta andras tankar. En medveten önskan är till exempel att de efter att ha läst en artikel om en ung flicka får diskutera om de tycker att flickan är en hjälte eller inte och att de då kanske har olika uppfattning. Den argumentation läraren hoppas ska byggas genom samtalet ska sedan resultera i en text.

Då olika tankar får mötas växer förståelsen. ”Förståelse kräver alltid en eller annan form av respons, gensvar och dialogiskt utbyte”, skriver forskaren Olga Dysthe (1996:66). Dialogen består av många röster och det är just skillnaderna mellan rösterna som är inlärningspotentialen, menar hon. I klassen låter läraren eleverna möta kamraternas tankar och hon hoppas på att ”de tycker olika”. I ett dialogiskt klassrum varierar formerna och att skapa ett sådant klassrum är lärarnas avsikt, eftersom de anser att det stödjer

språkutvecklingen.

Vad talar de om?

Vad är det då för olika typer av samtal som pågår i klassen? I de allra flesta fall är det muntliga samtal som beskrivs. Reportaget beskriver hur eleverna sitter i grupper och diskuterar texter som kamraterna presenterat och hur de senare samlas i helklass för att sammanfatta vad de kommit fram till. Lärarnas avsikt är att skapa dynamiska samtalsgrupper. Det innebär att grupperna växlar i storlek och i vilka elever som deltar. Ena gången är gruppen skapad med utgångspunkt i en gemensam bok eleverna läst, en annan gång är det diskussioner i par innan de ska skriva en text eller förbereda sig inför ett klassamtal. ”Jag tror mycket på att ”prata med kompisens bredvid” det är mycket lättare att säga i storgrupp om man först fått höra hur ens tankar låter själv och kanske fått respons på det” skriver Katarina i sin dagbokssammanfattning efter arbetet. Lärarna har hittat en fungerande struktur för hur de låter samtalet bli en viktig del i arbetet och hur de låter eleverna röra sig mellan det individuella och det kollektiva.

Klassen arbetar till exempel med samtal kring filmen *Jag är inte rädd*, som de ser. Samtalet fungerar som stöd för att bygga förståelse och för att bearbeta intryck. Lärarna ser också skrift som en slags samtal och uppmanar eleverna att skriva läsloggar om filmen de ser eller om en bok de läser. Läsloggarna fungerar då som stöd för det efterföljande samtalet.

Lärarna tvekar inte heller att låta samtalet vara centralt också i andra ämnen som integreras i temat. I samband med att eleverna skriver engelska texter inom temats ram får de också samtala på engelska. ”När vi läste den engelska dikten som inledning till temat, startade, i min grupp, på barnens eget initiativ, en diskussion om deras egna rädslor. Det blev mycket engagemang och alla verkade delta och ville dela med sig av sina erfarenheter. De glömde nästan bort mig och frågade till sist vad jag var rädd för.” (Dagbokssammanfattning)

Rakt igenom arbetet med *Rädsla, mod och hjältar* finns alltså samtalet som ett viktigt metodiskt redskap. Speciellt samtalen kring de skönlitterära böckerna som eleverna läser är många och utvecklande. I lärarnas dagbokssammanfattningar är boksamtalen det som de säger sig vara mest nöjda med. ”Vi tog del av en afghanistansk flickas liv och förflyttade i tankarna oss till hennes liv och livsvillkor. Eleverna var villiga att diskutera, ställde relevanta frågor, och lyfte intressanta ämnen”, skriver Katarina. I samband med läsningen av skönlitterära böcker skriver eleverna dessutom fortlöpande läsloggar som lärarna läser och skriver kommentarer till. På det sättet skapas ett slags individuellt skriftligt samtal mellan lärare och elev. I dessa kommentarer kan man anta att samtalet förs på ett mera personligt plan än vad som är fallet med de muntliga samtalen i större grupp.¹ Samtidigt är utgångspunkten alltid den gemensamma upplevelsen av till exempel artiklar, film och skönlitterära texter.²

Eleverna uppskattar kommunikationen kring sin läsning. ”Man får tänka igenom boken lite mer om man får skriva och prata om den. Och så kommer man ihåg bättre”, säger en elev. Det påminner om ett citat i *Böcker inom oss* (1994:17), där Aidan Chambers lyfter fram flickan som säger ”Vi vet inte vad vi tycker om en bok förrän vi pratat om den”.

Ett öppet samtal

¹ I Bergöö ml (1997), *Skrivutveckling och undervisning* samt Malmgren & Nilsson (1993), *Litteraturläsning som lek och allvar* finns flera exempel på en liknande individuell skriftlig dialog mellan lärare och elever.

² I avhandlingen *Litteraturarbetets möjligheter*, Jönsson (2007) diskuteras utförligt betydelsen av samtal kring skönlitterära texter. (Se även Molloy 2002, Bommarco 2006, Ewald 2007,).

Det engagemang som både vi som läsare förstår utvecklas under arbetet och som lärarna i klassen lyfter upp i sina reflektioner bygger säkert på att det i arbetet och speciellt i samtalen inte funnits något facit och inga svar som kan sägas vara rätt eller fel. Frågorna som inlett samtalen har varit öppna. Kerstin lyfter i sin dagbokssammanfattning upp att hon i början av arbetet märkt att det i klassen funnits en viss rädsla för att svara fel. Samtidigt ser hon att det i elevernas utvärderingar är just frånvaron av ett facit som framhålls som viktigt.

I sina utvärderingar efter temat har ett par elever skrivit att det varit kul att jobba med "Rädsla, mod och hjältar" eftersom det inte funnits några rätt eller fel svar när vi har diskuterat. Det är nog en av de allra viktigaste förutsättningar för att språkutveckling ska ske. Eller som en av mina kloka flickor sa en dag när vi hade boksamtal: "Du kanske inte har fattat det här ännu David, men här är det extra plus om man tycker udda!". Det blir bra mycket lättare att få olika åsikter att mötas i klassrummet utan att något är "rätt" och något annat är "fel" i ett tema som heter "Rädsla, mod och hjältar" än i ett tema som heter "Amerikas länder". (Kerstins dagbokssammanfattning)

Redan i planeringen syns det att det är öppna frågor som inte har något facit som samtalen ska utgå ifrån. "Vad är du själv mest rädd för? Vem är en hjälte? Kan man vara en hjälte när man är fyra år?" Frågorna ger inte på något sätt signaler om att läraren sitter inne med ett visst svar som ska redovisas, utan eleverna uppmanas att starta i sina egna tankar och åsikter. Den typ av frågor som eleverna möter i arbetet är oftast riktat mot deras egen upplevelse och från den utvecklas sedan det gemensamma samtalet. Exempel på öppna frågor efter läsningen av en text: "Tänkte du på något särskilt när du läste? Är det något du undrar över? Finns det något som saknas eller något som inte skulle varit med om du skrivit texten själv?" Efter läsning och flera samtal i mindre grupper är det mer övergripande frågor som är aktuella och dessa får sitt svar genom den samlade erfarenheten. Arbetslagets ambition är att arbeta med öppna frågeställningar i en slutdiskussion efter läsningen av de skönlitterära böckerna.

Diskussionen som följer på att klassen sett en film styrs också den av öppna frågor: "Vem är det som bestämmer hemma [hos huvudrollsinnehavaren]? I kompisgänget? Vad får vi veta om Michele? Kan vi lära oss något om rädsla och mod i den här filmen?"

Ibland blir det svårt!

Finns det några problem kring samtalet som metodiskt redskap? Katarina pekar i sin dagbokssammanfattning på att hon funderar en hel del på samtalets betydelse. Kerstin citerar sina egna dagboksanteckningar i sin dagbokssammanfattning "Klassen fungerar precis som vanligt: stor aktivitet och mycket prat i de små grupperna, och tysta när vi pratar i helklass. Prestationsinriktat. Alla vill fort bli färdiga för att sen kunna prata om något annat." Kerstins dagboksanteckning pekar mot ett problem som alla tre lärarna på olika sätt lyfter: eleverna har lättare för att prata i mindre grupper än i helklass.

Ett exempel är när klassen ska starta arbetet med att skriva texter om hjältedåd på engelska:

Marie startar med att koppla till artikeln de nyss läst. Betty hade hjälpt någon ur en svår situation. "Vad kan man göra för att bli en hjälte? Vad kan ha hänt?" Marie försöker få igång eleverna att fantisera för att sedan kunna skriva en hjälteberättelse på engelska. Mari får dra ganska mycket för att få med eleverna. De är tysta. Marie kopplar till ett hjältedrama som ganska nyss utspelade sig i den egna kommunen. Eleverna är fortfarande mycket tysta. Marie försöker skapa situationer då något skulle kunna hända där eleverna kunde bli hjältar. Små konkreta situationer målar

hon upp. Eleverna gör enstaka instick.

I exemplet försöker läraren på olika sätt bygga upp ett samtal med eleverna. Hon gör en koppling till den artikeln de läste lektionen innan, hon försöker koppla till elevernas erfarenheter utanför skolan men inget fungerar. Den mest uppenbara förklaringen är att lektionen sker på engelska och att eleverna inte känner sig trygga i att prata på ett annat språk i helklass. Det blir också svårt då eleverna kan känna att deras engelska inte räcker till när de ska diskutera något mera ingående och det gäller att hitta rätt formuleringar. Men inte heller när Marie går över till att prata svenska får hon med sig eleverna. I en sådan situation kommer inget samtal till stånd. Marie reflekterar själv över lektionen i sin dagbok:

Redan i inledningen gick det trögt och eleverna kändes oengagerade. Jag kände mig själv osäker på om det skulle bli bra och blev osäker när responsen uteblev. Jag pratade på och försökte dra exempel ur eleverna. Det kändes inte bra att jag var den mest aktiva i klassen. Alla satte snällt i gång och försökte skriva och jag gav ”konstgjord andning” där det behövs. De flesta valde att skriva om ganska traditionella hjälteinsatser. Någon elev skrev om övergrepp på barn och en annan om en hjälteinsats för att rädda hotade djur. Under arbetets gång kom vi tillbaka till den gamla diskussionen om vem som är en hjälte. Historierna blir nog ändå bättre än jag trodde från början, i alla fall blir det en bra övning på att skriva på engelska.

Hur kan man förstå detta att eleverna lättare talar i mindre grupp än i helklass? En enkel förklaring kan vara placeringen i klassrummet. Bänkarna är placerade så sätt att alla eleverna inte kan se varandra i ansiktet när de talar. En annan förklaring är att elever som går i årskurs 6 endast har några veckor kvar av sin tid på skolan. De kan tycka det är genant att tala i stor grupp och de är helt enkelt rädda för att göra bort sig. I några av elevernas engelska dikter *Courage* kan man utläsa att det för några elever kan kännas besvärligt att göra sig synlig inför klassen. Så här skriver en flicka:

Courage is to sing for the class
Courage is to say ”forgive me”
Courage is to dare talk high
Courage is to say what you think
Courage is to do things
Courage is to say no
Courage is to be myself
Courage is to climb on trees
Courage is to say I like you
Courage is to choose cloths.

Flickans dikt är ett exempel av flera där man skymtar en osäkerhet inför att tala i större grupp och att säga vad man tycker i olika frågor. Att en del elever kan uppleva en sådan osäkerhet bekräftas också av en elev som i sin utvärdering skriver:

Debatterna var roligast när man är i mentorsgrupperna [dvs. en elevgrupp på ca 18-20 elever, en tredjedel av den totala klassens 57 elever]. När man var i hela klassen var man för många för att säga sin åsikt. (Utvärdering, pojke)

Ett annat problem som skymtar både i observationsanteckningar och i lärarnas egna dagbokssammanfattningar är när samtalen trots alla ambitioner om öppenhet ändå styrs av lärarens tolkning och lärarens ambition att komma fram till en viss ståndpunkt. Katarina reflekterar över problemet i sin dagbokssammanfattning:

Arbetet med de olika dikterna känner jag inte gav så mycket i min grupp. Förmodligen på att jag styrde för mycket och koncentrerade mig för mycket på översättningen av fear och formen när de sen skulle skriva själva. ”Skriv minst 10 Courage is... ” knäpp kommentar... dessutom var jag rädd att de inte skulle komma på så jag hjälpte till vid brainstormen och förmodligen tog jag deras idéer innan de tänkt ut dem själva och så var de liksom förbrukade. Jag tycker att diktanalys är svårt.³ Först har jag tänkt ut vad jag tror att författaren vill säga med dikten. Under diskussionen och mina konstiga frågor försöker eleverna klura ut vart vi är på väg. Samtalet eller envägskommunikationen fortsätter och kanske börjar eleverna komma med egna tankar. Det är svårt att få dem att tänka och tycka själva. Många är så måna om att det ska bli ”rätt”. Jag känner mig själv inte helt bekväm med att göra diktanalys och förmodligen känner eleverna av detta. (Katarinas dagboksammanfattning)

Inför fortsatt planering funderar lärarna över hur innehållet i samtalen kan byggas:

Är eleverna villiga att prata om de ämnen som jag vill att de ska prata om? Tar eleverna upp tråden till några nya diskussioner? Finns det i så fall något i de tidigare diskussionerna som vi kan bygga vidare på?

Mot ökande skicklighet!

Genom att eleverna i så stor utsträckning får utveckla sin förmåga att diskutera och samtala blir de också allt skickligare i att göra det. Dock finns begränsningar i vad eleverna får diskutera och därmed blir säkrare på. Kerstin kommenterar i ett brev att klassen visserligen är vana att använda bild som redskap, men inte är så vana vid att prata om sina egna och andras bilder. Eleverna har mycket lättare att prata om texter än om bilder och det beror förmodligen på att de också i mindre grad har samtal om sina bilder. Detta är något lärarna är medvetna om att de behöver utveckla. I reportaget beskrivs hur eleverna först skapar symboler, bilder, för begreppet hjälte och sedan diskuterar dem. En observation beskriver hur eleverna, när de får frågan av en kamrat om hur de tänkt med sin bild, svarar att de inte tänkt något särskilt. Ur observationsanteckningar kan man läsa:

Eleverna som satt upp sina symboler får förklara dem. Flera säger att de inte vet. Marie får nästan dra det ur en del. Endast någon ger en genomtänkt förklaring till sin bild, de flesta verkar ha svårt/vara ovilliga att förklara och prata om sina bilder.

En pojke försöker förklara sin bild:

P: En ensam svart ros. Något sorgligt har hänt men ... (söker ord)

Marie föreslår att rosen är en belöning.

P (tveksamt): Det också.

Sammanfattningsvis visar temaplaneringen, reportaget och observationsanteckningarna lärarnas ambition att samtalet ska vara ett centralt metodiskt redskap och också hur lärarna framgångsrikt genomför det. Samtalet blir ett fundament i undervisningen. Eleverna får vid rikliga tillfällen möjlighet att uttrycka sina tankar och åsikter verbalt och skriftligt och också möjlighet att konfronteras med andras tankar och åsikter. Vi ser ett samtalsmönster i undervisningen där innehållet bearbetas både enskilt och tillsammans. Eleverna startar oftast i en gemensam upplevelse, som att se en film eller läsa samma text/bok. Den gemensamma upplevelsen innehåller organisatoriskt en kollektiv upplevelse, men samtidigt sker något på ett individuellt plan. Eleven tänker och tolkar själv. Denna individuella upplevelse/tolkning skrivs sedan i läsloggen som i sin tur bildar underlag för det samtal i grupp och senare också i

³ En tänkbar förklaring kan vara att Katarina är utbildad i matematik och NO.

helklass som följer. Under samtalets byggs så en gemensam tolkning upp. En tydlig rörelse mellan att arbeta enskilt och tillsammans blir synlig.

Det blir också tydligt hur samtalet möjliggör elevernas rörelse i och kring texterna, det Liberg (2003) kallar *textrörlighet*. De rör sig både i texten, fram och tillbaka, och de gör kopplingar utanför fiktionen, till sina egna erfarenheter, men också till mera generella perspektiv utanför texten.

Även samtal som rör sig utanför texten gynnar språkutvecklingen. Den språkliga interaktion som förekommer i sådana samtal kan kallas *situationsbundet språk*. Vi menar att den typen av språklig aktivitet gynnar såväl yngre som äldre elevers språkutveckling. Frågorna till texter kan gå från att vara personliga, ”Vad tänker du när du läste boken?” till mer generella frågor utanför texten, ”Kan vi människor vänja oss vid vilka förhållanden som helst? Är det bara vissa som klarar sig, eller kan alla växa med uppgiften?”. Samtalet startar i texten, men eleverna kan i dialogen röra sig utanför texten med kopplingar till sina egna erfarenheter och till mer generella perspektiv.

Referenser:

- Bergöö, Kerstin, Jönsson, Karin och Nilsson, Jan (1997) *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bommarco, Birgitta (2006) *Texter i dialog - En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö Studies in Education no 25, Doktorsavhandling i Svenska med didaktisk inriktning. Malmö: Malmö Högskola.
- Chambers, Aidan (1994) *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Nordstedt
- De Temple, Jeanne M. & Snow, Catherine E. (2001) ”Conversations About Literacy: Social Mediation of Psycholinguistic Activity”. I: Verhoeven, Ludo & Snow, Catherine E. (red.) *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Pub.
- Dysthe, Olga (1997) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Karin (2007) *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö Studies in Education no 33. Doktorsavhandling i Svenska med didaktisk inriktning. Malmö: Malmö Högskola.
- Kursplan i svenska
- Liberg, Caroline (2003) ”Läsande, skrivande och samtalande”. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993), *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1986) *Den konstiga konsten*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1996), *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Wagner, Ulla (2004), *Samtalet som grund*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Österlind, Eva (1998) *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Österlind, Eva (red.) (2005) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet*. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium. Lund: Studentlitteratur.