

*Lena Bråbäck & Lena Sjöqvist*

## Kan man vara dumdristig om man är modig? – Om skönlitteratur som medel för lärande

Skönlitteratur som medel för lärande – vad döljer sig bakom en sådan rubrik? Redan innan läsaren har påbörjat läsningen av vår artikel har hon förmodligen redan reagerat med ett ställningstagande. ”Självklart är skönlitteratur ett medel för lärande” eller ”Man förstör litteratur genom att plocka sönder den”.

Att vi valt att arbeta med skönlitteratur som läromedel beror på den läslust och det engagemang som en riktigt bra bok kan väcka. Önskan att få bli berörd av *en historia* berättad av *någon* är något grundläggande mänskligt. Det är samtidigt en bra utgångspunkt för lärande, för det som berör och engagerar oss lämnar minnesspår.

Skönlitteraturens teman känner inga etniska eller nationella gränser. Existentiella frågor om liv och död, kärlek, relationer, utanförskap eller godhetens och ondskans natur är alltid aktuella och närvarande. Det är ämnen som handlar om hur det är att leva och den erfarenheten delar vi alla. Skönlitteraturen ger öppningar för att diskutera även ”svåra frågor”. För där själva verkligheten ibland kan kännas för nära, för svår och smärtsam att ta in, kan konsten och litteraturen tolka eller gestalta denna verklighet så att vi kan ta den till oss. Skönlitteraturen tränger sig inte på utan låter oss läsare läsa ut det av den som vi just då behöver. ”Ibland kan man behöva låna någon annans liv för att formulera en personlig sanning”, skrev Sven Hansell i en teaterrecension i Dagens Nyheter hösten -99. Det är en tanke som får sin alldeles särskilda relevans för de elever vi möter i våra klasser.

Med denna bakgrund vill vi göra klart att vår utgångspunkt och ambition i arbetet med skönlitteratur inte är att förstöra läsupplevelsen utan snarare, genom samtal och skrivande, fördjupa den. Själva läsupplevelsen blir motorn i den tanke och språkutveckling som vi tycker oss ha sett i detta arbete.

Arbets sättet är alltså att se som ett förhållningssätt och inte en metod. Det viktiga är att det är elevernas läsupplevelser, förutsättningar och behov som styr arbetet.

Vi börjar med två citat ur kursplanen för svenska som andraspråk ”Utmärkande för ämnet är att det både skall ge redskap för att tillägna sig kunskaper i andra ämnen och hjälp att formulera och redovisa kunskaperna på det nya språket.” (Skolverket 2000). Andraspråkselever har hela tiden en dubbel arbetsuppgift. De skall både lära sitt andraspråk och lära på sitt andraspråk. ”Till det som är typiskt för ämnet hör att ge möjligheter att tänka och kommunicera på en kunskaps- och begreppsnivå som ofta är högre än den språkliga nivån i svenska.” (ibid.). Det här är en av de stora utmaningarna i skolan. Hur ska eleverna kunna arbeta på hög kognitiv svårighetsnivå då språket kanske inte räcker för att uttrycka tanken? Hur kan eleverna då vilja lära? I teorin är det lätt att formulera svar. Men vad händer i klassrummet? Vi vet att redan mycket unga elever är intresserade av existentiella frågor och ju äldre de blir desto viktigare är det att inte väja för de stora och ibland svåra frågorna. En väg att väcka elevens intresse är alltså att lägga ribban högt och låta elever välja ett innehåll som utmanar tanken. Tanke och språk hör ihop och är varandras förutsättningar för att en kommunikation ska uppstå. Men vad händer om man inte kan göra sina tankar synliga för andra? Genom att få möjligheter att använda språket i olika sammanhang kring ett meningsfullt innehåll sker språkutveckling. Detta är idag ett axiom. Att arbeta med skönlitteratur i ett andraspråksperspektiv ger denna möjlighet, menar vi.

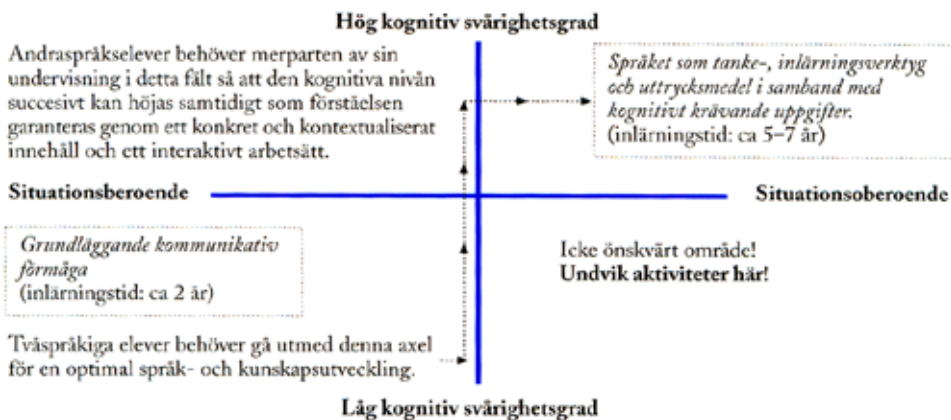
Vidare i kursplanen under strävansmålen står det att ”Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och vill, vågar och kan uttrycka sig i många olika sammanhang...” (ibid.). *Vill, vågar och kan* alltså i omvänd ordning mot i svenska som modersmål, där *kan* står först. Få människor kastar sig ut på djupt vatten om de inte vet att de kan simma. Få elever slänger sig ut i en avancerad diskussion om de inte vet att de kan göra sig förstådda. Vägen från tanke till tal är längre om man samtidigt som man formulerar sig måste uttrycka det på sitt andraspråk. Därför måste eleven få *stanna kvar* och bearbeta ett moment och skaffa språkliga medel för att kunna uttrycka det hon vill ha sagt, reda ut och precisera sina tankar. I väl valda texter och med tid avsatt för den språkliga bearbetningen kan också elever med

svenska som andraspråk i större utsträckning påverka diskussionerna kring innehållet. Det ger förutsättningar för att eleven ska våga och vilja använda språket och därmed i förlängningen kunna tillägna sig de språkliga instrument eleven behöver.

## Arbetsprocesser

I tidigare kursplaner har man sett lyssna, tala, läsa och skriva som fyra skilda medier och med olika metodanvisningar. Eftersom *skriva* länge har stått i fokus, har det också hänt mycket med skrivutvecklingen i skolan. Bl.a. har sambandet mellan *skriva – tänka* och *skriva – lära* blivit mycket tydligt. Men det som från början sågs som en skrivprocess har nu alltmer blivit en arbetsprocess. De olika medierna tala, lyssna, läsa och skriva blir som kugghjul som går i varandra.

För elever med svenska som modersmål, där en viktig språklig grund är lagd redan i fyraårsåldern, utvecklas språket parallellt med läs- och skrivutveckling. För elever med svenska som andraspråk handlar det förutom att utveckla det utbyggda språket också om att bygga upp eller komplettera den bas som modersmålstalare har redan vid skolstarten. I arbetet med läs – och skrivutveckling måste arbetet med språkutveckling därför bli en medveten och integrerad process. Tillgång till ett rikt och varierat språkligt inflöde och möjligheter att själv använda språket är avgörande för resultatet.



Figur 1. Cummins modell som den återges i Hall (1996), översatt av Lindberg (1997).

Cummins (den här volymen) talar om två språknivåer (se figur 1 på föregående sida). Den första, en grundläggande kommunikativ förmåga, *conversational level*, har en inlärningstid på ca 2 år. För att ha uppnått den nivån ska man klara en muntlig konversation i vardagliga sammanhang. Den andra nivån, som Cummins benämner *academic level*, tar ytterligare ca 5–7 år att uppnå. För barn födda i Sverige handlar det för de allra flesta alltså om hela grundskoletiden för att erövra ett kunskapsinriktat språk.

Cummins (2000) hävdar att för att språkutveckling ska ske måste det mesta av undervisningen ske på en hög kognitiv svårighetsnivå men med stöd av en kontext. Först då kan eleverna skaffa sig ett språkligt redskap för att kunna pendla mellan det konkreta och det abstrakta mellan det personliga och det generella på andraspråket. Att arbeta på en låg kognitiv nivå med ett kontextbundet innehåll menar Cummins att man inte ska ägna sig åt. Det är varken språk- eller kunskapsutvecklande, exempelvis läromedel som bygger på fylleriövningar. Allt arbete måste utgå från en meningsfull kontext.

Samtalet i en undervisningssituation pendlar mellan situationsberoende och situationsoberoende. Många gånger baseras samtalet på en text och eleven måste kunna referera till det lästa och kommentera innehållet. Förarbete och bearbetning av texter med lärarens hjälp och i samarbete med kamrater ger eleverna möjligheter att använda och utveckla språket och bygga upp ett ordförråd och en begreppsapparat vilket är nödvändigt för att kunna erövra språket som tanke-, inlärningsverktyg och uttrycksmedel i samband med kognitivt krävande uppgifter.



Det utvidgade textbegreppet innebär inte bara skriven text utan också att en muntlig framställning, bild, film mm. kan utgöra underlag. Det är ett komplext växelspel som måste ske för att samtalet ska flyta. Replikerna måste haka i varandra ge näring och utvecklas eller ändra kurs.

Tala och skriva som i vanliga fall räknas som utflöde blir i samtalet ett inflöde, som bidrar med stoff. Allt detta ska utföras på ett andraspråk där nyanser och variationer inte alltid är tillgängliga. Samtalets spelregler, samtalsstruktur, måste tydliggöras och tränas samtidigt som de måste fungera för att samtalet ska kunna förlöpa. Turtagning och förhandling kräver lyhördhet för språkets nyanser och kunskap om hur språkliga signaler ska tolkas. För att kunna delta i ett samtal krävs ett språkligt instrument som fungerar också i kognitivt krävande situationer. För att nå dit krävs ett hårt och tålmodigt arbete av andraspråkseleverna. Med skönlitteraturens hjälp blir det ett meningsfullt arbete.

Vi menar att genom att läsa och arbeta med skönlitteratur får eleverna en parallell inlärningsprocess där tala, lyssna, läsa och skriva samverkar. Detta förhållningssätt integrerar de fyra medierna till en helhet i samtalet. Detta ger eleverna inte bara läsupplevelse och läsglädje utan också ett redskap och en beredskap att lära och därmed i förlängningen en bättre grund för att tillägna sig andra ämnen. Denna parallellprocess sker inte automatiskt utan kräver att man medvetandegör eleverna om denna läroprocess och gör den synlig i klassrummet.

## Skönlitteratur medel för lärande

Arbetet kring välvalda skönlitterära texter ger möjligheter till en allsidig övning i språket. (Skolverket 2000).

För att konkretisera våra tankar kring arbetet med skönlitteratur har vi valt att presentera ett arbete med boken *Häxfeber* av Leif Esper Andersen (1994). Eleverna är mellan 16 och 19 år men med relativt kort tid i Sverige bakom sig. De går i en IVIK-klass, dvs. en preparandkurs för andraspråkselever inom individuella programmet. Många av eleverna har kommit från olika oroshärdar i världen eller som anknytningsfall till någon släkting som redan befinner sig i Sverige. De har sällan valt att komma hit själva - och en del har traumatiska upplevelser med sig i bagaget. Detta påverkar arbetet i klassen. Under stark tidspress ska de uppnå kursmålen för år 9 i svenska som andraspråk, matematik och engelska och bli godkända för att sedan gå vidare till gymnasieskolans övriga program, vilket alla hett önskar. Men för att bli framgångsrika i sina studier i alla ämnen måste eleverna klara av

att använda det nya språket som tanke och inlärningsverktyg i de kognitivt krävande situationer som gymnasieskolan kräver.

Boken *Häxfeber* handlar om en pojke i tonåren som i det första kapitlet får uppleva hur hans mamma, som beskylls för att vara häxa, bränns på bål. Bokens handling är alltså förlagd till Norden under häxbränningarnas tid och vi får följa Erik, den unge pojken, och hans möte med den tidens vuxenvärld och värderingar. Boken har ett relativt enkelt språk men innehållet ger flera ingångar och möjligheter till ”vuxna” tolkningar. Den lämpar sig bra som första bok för elever på mellannivå. Många i den IVIK-klass vi nu ska berätta om hade aldrig tidigare läst någon bok på svenska. Några hade försökt läsa böcker på egen hand men tröttnat och gett upp inför den obegripliga textmassan. För att de läsovana eleverna inte skulle ge upp fick de höra det första kapitlet läsas högt av läraren. Därefter fick de på egen hand läsa igenom samma kapitel igen och individuellt arbeta med följande arbetsuppgifter:

1. Tänk efter och skriv ner fem saker du redan vet om huvudpersonen i boken. Hur vet du det? Hänvisa till sida och rad i boken (t.ex. sid 1, rad 4).
2. Skriv fem frågor du vill ha svar på när boken är slut.
3. Välj tio ord/uttryck som du vill lära dig.
4. Välj *ett* citat i kapitlet som gör intryck på dig. Motivera ditt val.

Den första uppgiften (fem saker du redan vet....) redovisades direkt och eleverna fick läsa upp sina förslag och jämföra med de andra. Den här uppgiften är nyttig ur fler aspekter. Dels lär sig eleverna ett slags ”akademiskt hantverk”, man måste ofta kunna referera och hänvisa till källor för att styrka sina påståenden (”Pojken är 16 år. Det står på sidan 7, rad tjugotre i första kapitlet”). Dels ser eleverna att man kan dra slutsatser genom att läsa mellan raderna. Om man påstår att Erik är rädd och trött är det sant även om just de orden inte förekommer i texten. Författaren har kanske använt en hel sida för att gestalta dessa känslor. Det här kan verka självklart men särskilt för den läsovana andraspråkseleven är det inte det. Många ord väcker t.ex. inte samma associationer. De behöver därför en annan hjälp in i texten.

Uppgifterna 2-4 sammanställdes och skrevs ut av läraren och delades ut som underlag för nästa lektions arbete. Självklart kan man ock-

så låta eleverna göra dessa uppgifter muntligt, men det finns en poäng med ovanstående arbetsätt, särskilt från början och i en ny grupp, där eleverna inte känner varandra så väl. När elevernas frågor eller citat är sammanställda på ett gemensamt papper kan man dels få vara anonym, dels få se och jämföra sina egna och andras frågor och tankar. Och det som står skrivet ”flyger inte bort”. Man kan återvända till det skrivna och samtala omkring det. Om det eleverna säger/skriver får ingå i det fortsatta samtalet ger det eleverna signaler om att deras tankar och idéer är värdefulla. Det är kanske den viktigaste grundtanken i det här arbetet.

Uppgift 2. Elevernas frågor sammanställda av läraren och utdelade till klassen såg ut så här:

### **Det här vill vi ha svar på när vi har läst färdigt *Häxfeber***

1. Vad heter pojken?/Vem är pojken?
2. Var bor mannen som hade en svart kåpa?
3. Varför brände de pojkens mamma?
4. Vilka var det som brände pojkens mamma?
5. Vilket århundrade utspelar sig boken?
6. Varför tror de att pojkens mamma är en häxa?
7. Vem är mannen som tar hand om pojken?
8. Hur kommer han att klara sig utan sin mamma?
9. Hur klarar han av att ha sett sin mamma brännas?
10. Kommer pojken att hämnas?
11. För vad blev pojkens mamma anklagad?
12. Vem är och var finns pojkens pappa?
13. Var utspelar sig den här historien?
14. Vad kommer den pojken att göra när han blir vuxen?
15. Hur hanterar han sin mammas död?
16. Är berättelsen verklig?
17. Vad händer med pojken till slut?

Eleverna konstaterade att det första kapitlet väckt likartade frågor. Av de femtio frågor eleverna lämnat in blev sjutton klassens gemensam-

ma frågor. När det gällde ord och begrepp var det många som inte tidigare kände till ord som *kåpa*, *utspelar sig*, *ta hand om* men som nu fick lära sig av sina kamraters frågor. Det som slår oss som lärare är framförallt frågornas autentiska karaktär. Det här är frågor som verkligen intresserar eleverna och genom att de dokumenteras och diskuteras skapar de ett intresse för den fortsatta läsningen. Några frågor ligger mycket långt från traditionella kontrollfrågor. Dit hör frågorna 8, 9, 10 och 15 som är ställda dels av en föräldralös pojke som flyttat till släktingar i Sverige, dels av en pojke som genom att ha blivit utsatt för misshandel var uppfylld av hämndkänslor. Det bekräftar våra tankar om *att man ställer de frågor man själv är upptagen av*. Ett sätt att få svar är att söka dem i skönlitteraturen. Som sagt, ”Ibland kan man behöva låna någon annans liv för att formulera en personlig sanning”.

I uppgift 4 skulle eleverna välja *ett citat* som gjorde ett starkt intryck på dem och *motivera/kommentera* sina val. När man ger en sådan uppgift måste man naturligtvis gå igenom vad ett citat är och förklara att ’motivera’ innebär att man måste reda ut varför man fastnat just för den här meningen. Första gången man gör en sådan här uppgift brukar eleverna sucka och tycka det är svårt, men efter hand brukar de inse att kommentarer inte kan bli ”fel” det handlar om vad man själv tycker – och det kan man diskutera med andra – men man har rätt att tycka vad man vill. Ingen har tolkningsföreträde. Det som är påtagligt varje gång man gör en sådan här övning i en ny klass är den stora respekt och det stora intresse eleverna visar för varandras val och motiveringar. Detta även i klasser där stämningen från början kan vara ganska ”tuff”. Eftersom läraren sammanställt elevernas val av citat och motiveringar kan man om man vill få vara anonym. Men ofta blir eleverna själva så stolta när de får se sina egna tankar utskrivna att de gärna berättar och när klasskamraterna undrar vem som skrivit ”så bra”. En uppgift av det här slaget har många fördelar. Dels märker eleverna att deras tankar är viktiga – det är deras egna val som styr undervisningen. Dels är det ett bra sätt att individualisera. Elever som kommit längre i sin språkliga och kognitiva utveckling och som redan från början kan uttrycka sig mer explicit och situationsobundet kan bidra med goda exempel. Varje läsare associerar utifrån sina egna erfarenheter men sättet att uttrycka tankar kan variera starkt utifrån tidigare skolbakgrund, språkförmåga och vana att diskutera på en högre abstraktionsnivå. Det är i mötet med andra som vi märker om vårt sätt



att uttrycka oss är effektivt. Genom att utgå från den konkreta handlingen i boken lär sig de flesta – genom klasskamrater som kommit längre och genom lärarens möjligheter att strukturera och bidra med alternativa ord och uttryck – att så småningom uttrycka sig mer generellt och abstrakt. Studierna på gymnasienivå kräver att man kan pendla mellan det situationsberoende och det situationsoberoende (se Cummins modell).

Kapitel 1 i Håxfeber är mycket starkt och känsloladdat, vilket märktes när eleverna valde sina citat och skrev sina kommentarer. Språkfelen är korrigerade av läraren vid utskrift – ett sätt att ge språkligt inflöde, lärarens språk – elevens innehåll. Här är några exempel:

<b>Citat</b>	<b>Kommentar</b>
”Djur, förbannade djur!”	Mannen visar sin <i>ilska</i> genom att kalla människor som bränt pojken mamma för djur.
”De har..... bränt.... mamma”	Det här citatet gör starkt intryck på mig för att det är så tydligt att pojken är helt <i>chockad</i> .
”Han sprang utan mål, inte mot någon, utan bort från någon”	De här raderna ger dig känslan av <i>rädslan</i> som pojken måste ha känt när han flydde från något hemskt.
”De har bränt min mamma”	Alla älskar sin mamma. Det är <i>sorgligt</i> när han säger så.
”Hans krafter var uttömda för länge sedan.....för den är en kraft som är höjd över kroppens signaler”	Man kan förstå att pojken var <i>rädd</i> och <i>chockad</i> efter det han sett.

Vid diskussionen som följde på läsningen av citat och kommentarer uttryckte alla sin avsky över det som drabbat pojken i boken och vi försökte sammanställa de känslor han måste ha haft och vad man borde göra för en person som drabbats av något så hemskt. Så här blev resultatet på tavlan:

**Känslor**

*ilska*  
*raseri*  
*rädsla*  
*chocktillstånd*  
*hat*

**Vad ska man göra?**

*trösta*  
*prata med*  
*att bara finnas bredvid*  
*prata och lyssna*  
*visa sympati (förståelse)*  
*lugna ner*  
*ge vapen*  
*låta personen vara själv och gråta*  
*"tiden läker alla sår"*

Det här var känslor som de flesta i klassen kände igen och hade upplevt. På frågan vad man skulle göra gick meningarna starkt isär och det hela slutade med att alla fick skriva ner i sina loggböcker hur just han/hon ville bli bemött. Pojken i klassen som blivit misshandlad och ville ha svar på frågan *Kommer pojken att hämnas?* var också den som kom med förslaget "ge vapen". I loggboken skrev han senare också ner dessa tankar.

Några dagar senare kom samma pojke och berättade att han skrivit något mer i sin loggbok, men han visste inte om han ville visa. Efter lite förhandling, där det var tydligt att han faktiskt var väldigt angelägen om att det han skrivit skulle bli läst, räckte han över loggboken. Där hade han skrivit följande dikt:

"Hör mig"  
om jag stänger mitt hjärta av fruktan  
snälla öppna det.  
"Se mig"  
om mitt ansikte visar ärlighet  
var försiktig.  
"Håll mig"  
och när du ser mig spricka upp  
samla ihop mig igen.  
"Rädda mig"  
och när du ser mig gråta  
påminn mig om varför jag blev ensam.

Vem har skrivit den här dikten? Kanske pojken själv. Kanske har han hittat den någonstans? Kanske har han lånat en annan persons ord och tankar för att formulera sina egna. Egentligen är det ointressant. Allde-

les uppenbart var den i alla fall resultatet av det samtal vi haft i klassen. Med hjälp av en skönlitterär persons starka känslor fick eleven möjlighet att uttrycka egna upplevelser. Det är genom att tala högt om hur vi tänker och i mötet med andra som vårt sätt att förhålla oss till omvärlden utvecklas.

De följande tre kapitlen lästes också högt och tillsammans. För läsovana elever är det lättare att förstå om man också *hör* det lästa. För andraspråkselever också ett sätt att arbeta med uttalet. Ska man också låta eleverna själva läsa högt? Det är en fråga som man inte kan svara enkelt ja eller nej på. Det kan verkligen sabotera läsoplevelsen om man blir tvungen att lyssna till en knagglig läsare. Samtidigt älskar en del elever att läsa högt. En bra kompromiss kan vara att läraren är ”berättaren” som läser de längre beskrivande partierna medan elever får vara de olika personerna och gå in i replikerna. Det är också ett bra sätt att lära sig hur språket är uppbyggt; att skilja på direkt och indirekt tal, att bara säga replikerna och hålla tyst i sägesatserna. Eleverna lär sig detta ganska snart och får därigenom också språkliga modeller för eget skönlitterärt skrivande. Aktiviteten i klassen blir också större om man måste vara beredd på att hoppa in med sina repliker:

Efter det fjärde kapitlet hade fyra elever valt *samma citat* (och skrivit i sina loggböcker)

### Citat

När man är rädd måste man hitta något att skydda sig med. Och om man inte vet vad man är rädd för måste man hitta något som man rår på.

### Kommentar

1. Människan har alltid varit rädd för det som hon inte förstår och sökt någon eller något som man kan skylla sin rädsla på.
2. Det här citatet visar människans natur. Människan har alltid sökt skydda sig.
3. Människor fungerar så. De lyssnar på rykten. Så kan det sprida sig att en kvinna blir beskylld för att vara häxa.
4. Hans menar att folk är rädda för något som är nytt och att de måste hitta en syndabock.

I den fjärde kommentaren dök ett nytt begrepp upp *syndabock*. Genom en av klasskamraterna fick de övriga i klassen nu hjälp att ringa in *ett*

*nytt begrepp* som visade sig vara mycket användbart i de fortsatta diskussionerna om boken. Elevernas val av citat i det första kapitlet hade styrts av *känslor* – medan valet av citat i det fjärde kapitlet präglades av lusten att *förstå och förklara* mänskliga reaktioner och relationer. Vi behöver tillgång till både känsla och intellekt för att växa och lära oss och vi behöver språket som redskap och tankeverktyg. I det fortsatta samtalet blev begreppet ”syndabock” utgångspunkt för att berätta om både egna erfarenheter och relatera till kunskaper på samhällsnivå. Jose berättade om hur hans bror fick bli ”syndabock” när Jose själv grät och var ledsen över en hund som dött men inte ville vara ”tjejig” och erkänna det. Istället skrek han högt och beskyllde sin bror för att ha nypt honom. Qubad berättade om hur det var att vara kurd i Irak och bli beskylld för allt elände – det tyckte han var bra exempel på syndabock och andra i klassen fyllde på med judar och invandrare. Så småningom landade diskussionen i *Häxfeber* igen. Detta samtal slutade med att eleverna skrev i sina loggböcker och uppgiften blev då att försöka förklara *mekanismerna* bakom att vissa kvinnor (och män) beskylldes för att vara häxor.

Så här skrev Oksana:

Förut fanns det inte så många människor som var medicinkunliga och alla okunliga människor var rädda för de. Det kändes konstigt därför att de tänkte om ”häxor” kan buta, då kan de också göra tvärtom. När man är rädd då måste man hitta någonting att skydda sig mot. Därför gjorde folk och kyrkan syndabockar av medicinkunliga människor.

Mot slutet av boken när många började ana att Hans (en man som tagit hand om Erik) också skulle gå samma öde till mötes som Eriks mamma, dvs. bli beskylld för att vara häxa (häxgubbe) och bli bränd på bål, blev oron i klassen stor. ”Hans är ju knäpp”, sa någon, ”Dum,” tyckte någon annan. ”Nej, han är modig”, sa en flicka och klassen var snart uppdelad i två läger. Den ena gruppen ansåg att Hans var *modig*, som trots att han visste vad som skulle kunna drabba honom, fortsatte att bota och hjälpa sjuka människor. Den andra gruppen ansåg att han var *dumdristig* vilket var ett nytt begrepp för alla.

När ljudnivån steg i klassen – men argumentationsnivån sjönk – uppmanades eleverna att var för sig skriva ner sina tankar om vad som är skillnaden mellan att vara modig och dumdristig.

Det räckte alltså inte med att skriva att ”Hans är modig” utan man måste utveckla sina tankar och argumentera för sin sak genom att dels *definiera* begreppen och dels ge egna nya *exempel*.

Elevernas tankar och exempel sammanställdes av läraren (se nedan) och blev underlag för nästa lektion, då eleverna två och två skulle ta ställning till uppgifterna och presentera sina resultat för de andra i klassen. Vad är det för skillnad mellan att vara ”modig” och ”dumdrilig”?

### **Modig**

1. När man är modig så vågar man göra saker som andra inte vågar, som t.ex. hoppa från ett högt träd.
2. När man tycker att man gör rätt saker, t.ex.: Han räddade min dotter i vattnet.
3. Alla kan vara modiga. Med det menas att man vågar säga ifrån, men inne i hjärtat är man rädd
4. Det är modigt av Nato att hjälpa Kosovo i den här situationen.
5. Jag tycker att det är modigt att inte vara rädd för någon, att man helt enkelt vågar.
6. Att vara modig är att man vågar göra någonting trots att man riskerar livet.
7. Att man vågar göra och säga det som är rätt mot någon som säger något som är fel trots att man förstår att det kan leda till problem för en.
8. När man är modig kan man övervinna sin skräck för höjder, djur och öppna platser.

### **Dumdrilig**

1. När man är dumdrilig gör man saker som gör att man råkar illa ut efteråt.
2. Dumdrilig är man när man gör något och riskerar sitt liv t.ex. stjäla en bok i en affär. Det är dumdriligt eftersom det är olagligt och man riskerar sitt liv.
3. Människor som är med i gerillan är dumdriliga för att de riskerar sitt liv för att få jämlikhet och för att förändra landet. Japanerna i andra världskriget hade självmordspiloter. De var också dumdriliga.

4. Det är dumdristigt att utsätta sig för fara.
5. Att vara dumdristig är när man riskerar råka illa ut medvetet. Att man är ute efter något spännande, man söker fara.
6. Att vara dumdristig är att man gör dumma saker så att man råkar illa ut.
7. Det är att vara modig på något sätt, men utan att tänka på vad som händer efteråt.
8. Att vara dumdristig är att utmana skolans kaxigaste kille på slagsmål eller klottra på väggar.

### Uppgifter

1. Vilka meningar innehåller både *definitioner* av och *exempel* på ovanstående begrepp?
2. Vilka meningar innehåller bara en *definition*?
3. Vilka meningar innehåller bara *exempel*?
4. Är det några av ovanstående meningar som du tycker står under fel rubrik och borde byta plats? T.ex. någon mening under *modig* som istället borde stå under *dumdristig*? Motivera ditt svar!
5. Plocka ut den bästa definitionen och det bästa exemplet för att förklara begreppet *modig* resp. *dumdristig*!

Den lektionen blev till att börja med lätt kaotisk. Dels var uppgiften intellektuellt krävande – dels väckte vissa av exemplen starka känslor och vi kunde snabbt konstatera att 'modig' och 'dumdristig' är subjektiva och relativa begrepp. Ingen av flickorna tyckte att det var modigt att hoppa från ett träd som i exempel 1 under rubriken Modig. Exempel nr 3 under rubriken Dumdristig borde flyttas under rubriken Modig tyckte många, men alla kunde enas om att förslag 1 under rubriken Dumdristig var en mycket bra definition av just det begreppet. Lärarens personliga favorit blev definition 3 under rubriken Modig. Exempel 2 under Dumdristig gav upphov till ett samtal om svenskt rättsväsende och jämförelser med straffsätser i olika länder och en del missförstånd kunde klaras ut.

Att lära sig ett nytt språk tar tid och måste få ta tid. Särskilt om man ska tillägna sig och få en djupare förståelse av nya ord och begrepp på det nya språket. Man måste man få vrida och vända på de nya orden

och använda dem i många situationer och exempel. Först då kan de bli de redskap för tänkande, lärande och argumentation som krävs för skolframgång. För att tillgodogöra sig skolans övriga ämnesundervisning är nämligen ordförrådet den viktigaste enskilda faktorn (Saville-Troike 1984).

Vi tror att den kognitiva konflikt som uppstår i en diskussion och argumentation med kamrater och lärare gör att förståelsen djupnar. Vem har rätt? Varför det? Vilka förklaringar var bäst? Kan flera svar vara rätt? Sådana ”konflikter” lämnar minnesspår och är värdefulla.

Alla elever i just den här gruppen visste nog skillnaden mellan begreppen ”modig” och ”dumdristik” efter den här lektionen, men ännu viktigare är, om de också fått en slags intellektuell metod att utveckla sina tankar och sitt språk som bereder vägen till ett mer abstrakt tänkande där bl.a. tillägandet av nya begrepp ingår. Om man arbetar med intellektuellt utmanande uppgifter så utvecklas både tanke och språk. Språk är inte bara uttryck för vad man tänker utan bidrar också till att utveckla tänkandet.

Några dagar efter arbetet med begreppen modig och dumdristik fick alla elever följande uppgift:

Vad är skillnaden mellan att vara modig och dumdristik?

Diskutera begreppen. Ge exempel! Använd gärna andra nya ord som du lärt dig den här veckan.

Så här skrev Branko:

Modig är att våga men att göra bra saker inte дума t.ex. vinna över sin skräck för höjder och hjälpa en mobad vän.

Dumdristik är att söka efter knipor eller våga göra дума saker t.ex. säga till en polis att hans mor är en svin eller till lärarinnan att hon kan inte göra sitt jobb.

Branko har lärt sig vad *dumdristik* är – det är helt klart!

## Två elevtexter

Vi vill avsluta med att visa två elevtexter som kan få illustrera skillnaden mellan en elev som läst på egen hand och en som läst tillsammans med klassen.

Rodneys text om Häxfeber (utdrag ur en längre text):

../Boken utspelar i Sveriges medeltid. Författare vill säga att i medeltiden var Sverige ett land, där det var människor som kunde all om naturmedicin, att människor från byn kallade de för häxor../

Oksanas text om Häxfeber (utdrag ur en längre text):

../Boken utspelar sig på 1600-talet, på landsbygden. Temat i boken är den vidskepelse som fanns då och som blev orsaken till förföljelse av vissa människor. På den tiden fanns det mycket okunnigt folk som skapade ”syndabocker” av kvinnor och män som kunde bota och anklagade dem för att vara häxor. ”När man är rädd då måste man hitta någon att skydda sig med. Och om man inte vet vad man är rädd för, måste man hitta någon att skydda sig mot../

Det här citatet är centralt och har samband med bokens tema. (Jfr med Oksanas tidigare loggboksanteckningar.)

Många av våra elever uttrycker sig med ett enkelt och konkret språk och ger därmed intryck av att ha bristfälliga intellektuella resurser. Egentligen handlar det kanske om att de inte fått tillgång till de språkliga redskap som behövs för att uttrycka sig så koncist och precist och med så exakta ord, att mottagaren kan följa komplicerade tankegångar i de olika sammanhang där detta krävs dvs. på den nivå som Cummins kallar *academic level* (’skolframgångsspråk’).

I våra två exempel har Rodney skrivit det första textexemplet läst boken helt på egen hand, eftersom han kom in i gruppen just när läsningen av boken var avslutad. När man läser den texten kan man få intrycket av en ganska svagpresterande elev. Det är dock inte alls fallet. I den till synes torftiga texten döljer sig egentligen samma innehåll som i Oksanas stringenta text. Rodney har däremot inte haft möjligheten att delta i samma arbetsprocess som Oksana och fått begreppsapparaten, redskapen för analys och tankar som Oksana behärskar. Bara en lärare som känner Rodney väl kan förstå vad han vill ha sagt mellan raderna. Det räcker förvisso inte för skolframgång på gymnasieskolan.

Oksana som skrivit det andra exemplet har varit med i hela arbetsprocessen med Häxfeber. I samtalet med andra har läsupplevelsen fördjupats. Hon har genom att dela sina tankar med andra inte bara lärt



sig nya ord och begrepp och fått redskap att uttrycka det hon redan kan, utan också ett redskap för att utveckla sitt tänkande och sin analysförmåga.

Hon har arbetat med frågor till boken, citat och kommentarer, arbetat med nya ord deltagit i diskussioner och skrivit utifrån olika teman. Hon har också djuplodat i begrepp som *vidskepelse*, *syndabockar*, *tema*, *citat* vilka var helt nya för henne på svenska och okända eller mycket vaga på modersmålet. Hon har dessutom lärt sig infoga citat och hennes formella färdigheter har utvecklats. Oksana har inte bara lärt sig mer svenska utan också lärt på svenska.

Vygotsky (1962) talar om *den nära utvecklingszonen* och menar då avståndet mellan den utvecklingsnivå eleven befinner sig på, som visar sig vid självständig problemlösning, och den utveckling som skulle kunna vara för handen genom problemlösning under en vuxens ledning eller med hjälp av en klasskamrat som kommit längre.

Det är tankar som känns mycket relevanta när man jämför dessa båda texter och känner till deras bakgrund.

## Referenser

- Anderssen, L E (1994) *Häxfeber*. Stockholm: Tidens förlag.
- Cummins, J (2000) *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Hall, D (1996) Differentiating the secondary curriculum. I: Cline, T & N. Frederickson (eds) *Curriculum related assessment, Cummins and bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lindberg, I & L. Sjöqvist (1997) *Språkutvecklande andraspråksundervisning för minoritets elever. Teoretiska utgångspunkter och principer för organisation, planering och genomförande av undervisning i och på norska som andraspråk*. Grunnbidrag till konsensuskonferens 9. o 10 januar 1996. Oslo: Norges forskningsråd.
- Saville-Troike, M (1984) What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18:2 (sid.199–219).
- Skolverket (2000) Grundskolans kursplaner och betygskriterier. *Fritzes offentliga publikationer*.
- Vygotsky, L (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.