

### **Att undervisa tematiskt**

I såväl temaplaneringen som i reportaget framgår det på flera ställen att lärarlaget har en uttalad ambition att arbeta ämnesöverskridande och tematiskt. I sin utvärdering till kursen i lärarlyftet, (se artikeln *Lärarnas temaplanering*) skriver Kerstin Magnusson att en av anledningarna till att hon anmälde sig till kursen var just att hon upplevde att den tematiska undervisningen hade ”halkat efter”. Varken hon själv eller kollegerna var riktigt nöjda med sakernas tillstånd och ville utveckla och fördjupa sin undervisning på den här punkten.

Reportaget visar dock att tematisk undervisning inte är en ny företeelse i de tre klassrum där Kerstin Magnusson och hennes två kollegor arbetar och att det normala är att de planerar och genomför olika teman tillsammans i lärarlaget. Styrdokumentet ger stöd för att arbeta tematiskt och ämnesöverskridande i flera formuleringar:

Pedagogerna arbetar nära varandra och har nästan alltid något gemensamt temaarbete, eller annat ämnesöverskridande projekt, på gång.

/.../

”Rädsla, mod och hjältar” är bara ett av många temaarbeten som Marie, Katarina och Kerstin genomfört i sin klass, och de menar att det ämnesöverskridande arbetet både ger en stor pedagogisk bredd, och på ett överlägset sätt uppfyller kraven i styrdokumentet.

/.../ Att få till ett väl fungerande temaarbete kräver dock en hel del planering, och enighet mellan de inblandade pedagogerna. Marie, Katarina och Kerstin har arbetat tillsammans i många år och hittat en trygghet i varandra.

### **Lärlarlag – för inspiration och samarbete**

De tre lärarna bildar ett lärlarlag som förefaller ha varit intakt under relativt lång tid. Detta ger naturligtvis en stabilitet och en trygghet, ett värde som knappast kan överskattas när man försöker arbeta tematiskt och ämnesöverskridande och utan att förlita sig på traditionella läromedelspaket. Samtidigt kräver ett väl fungerande arbetslag att de lärare som ingår i det har diskuterat sig fram till en grundsyn på kunskap, undervisning och lärande som de alla kan ställa sig bakom. Detta är oftast en omständlig och tidskrävande process som inte sällan kantas av konflikter när uppfattningarna går isär. Det är uppenbart att lärarna Katarina, Kerstin och Marie har tagit sig igenom en sådan process och att de tillsammans har skapat eller byggt en sorts pedagogisk plattform.<sup>1</sup> Hur mödosam denna process har varit vet vi emellertid inget om och i det här sammanhanget är detta kanske av underordnad betydelse. Enligt våra egna erfarenheter är det betydligt lättare att planera ett ämnesövergripande och läromedelsberoende tema om man som lärare ingår i ett någorlunda samstämmigt arbetslag. Det gör det enklare att i förväg identifiera både tänkbara problem och de möjligheter som temat erbjuder. Det betyder naturligtvis inte att enskilda lärare inte skulle kunna göra detta på egen hand i sina klasser, men det är oftast både enklare och mera kreativt om arbetet sker inom ramen för ett arbetslag.<sup>2</sup>

En annan sak som förtjänar att kommenteras är att det i det tredje citatet ovan antyds det att det skulle vara mera tidskrävande att planera ett tematiskt arbete. Vi menar att så oftast är fallet. Om man inte kan förlita sig på ett förproducerat läromedelspaket med tillhörande lärarhandledning är det ofta ett ganska omfattande arbete att noga tänka igenom hur undervisningsprocessen ska se ut

<sup>1</sup> I boken *Samtalet som grund* (2004) beskriver Ulla Wagner utförligt hur alla lärarna på hennes egen skola genom en långvarig diskussionsprocess skapade en gemensam pedagogisk plattform som de alla kunde ställa sig bakom. En liknande process beskrivs också i Nilsson, Rydstav & Wagner (2008) *Våga och välja*.

<sup>2</sup> Ett exempel på en lärare som under två läsår ensam genomför ett omfattande tematiskt arbete i en klass i grundskolans mellanår finns i boken *Litteraturläsning som lek och allvar* (Malmgren & Nilsson 1993).

och, kanske framför allt, att hitta alla de ”texter” som undervisningen ska bygga på och utgå från.<sup>3</sup> Däremot är vår erfarenhet att den *totala* tid som man som lärare lägger ner på för- och efterarbete när man arbetar tematiskt inte överskrider motsvarande arbete om undervisningen organiseras mera traditionellt och ämnesuppdelat.

I reportaget finns också ett exempel som visar att även eleverna tycks vara medvetna om att undervisningen är tematiserad:

I onsdags var det en av de blyga killarna i min mentorsgrupp som kom fram till mig och sa: ’Jag vet inte om det här har med saken att göra. Med hjältar och så. Men min morbror hjälper barn som svälter i Afrika’

Ett tematiskt, ämnesintegrerat arbete i skolan utmärks av att läraren strävar efter att skapa helheter, sammanhang och kontinuitet. Saker och ting kan tillåtas pågå precis så länge som de behöver pågå och undervisningen behöver inte ideligen avbrytas för att det råkar stå ett nytt ämne på schemat. Det innebär att eleverna får den tid de behöver för att bli klara med det de håller på med. De hinner tänka färdigt, läsa färdigt, diskutera färdigt, skriva färdigt och de tvingas inte med vissa regelbundna mellanrum avbryta uppgiftens och sitt eget intellektuella fokus.

### **Helhet och sammanhang**

Det som skapas när undervisningen på detta sätt byggs upp kring helheter och sammanhang brukar kallas för sammanhållna kunskaps- eller undervisningskontexter.<sup>4</sup> En forskare som visat på den stora betydelsen av att skapa den här sortens helheter och sammanhang i undervisningen är Lars-Göran Malmgren (1984, 1996). Malmgren visar också att elever som får vara med om den här sortens undervisningsprocesser ofta utvecklar en ”tematisk förväntning”. Eleverna bäddas in i en undervisningskontext som hela tiden kretsar kring ett definierat och återkommande kunskapsinnehåll (i det här fallet rädsla, mod och hjältar). Eleverna lär sig att saker och ting hänger ihop och hakar i varandra på ett logiskt och meningsfullt sätt och att inget dyker upp mera överraskande eller slumpmässigt. Detta kan mycket väl vara resultatet av en noga genomtänkt planering med en struktur som innehållsligt hänger samman på ett logiskt sätt. Men det kan naturligtvis också vara så att dessa ”naturliga” kopplingar uppstår under själva processen och t ex bottnar i sådant som kommer fram i diskussioner eller elevernas egna texter. Eleverna som engageras i undervisningsprocesser av det här slaget utvecklar ofta en förväntan på en innehållslig logik i det som lärarna lägger på bordet. Det som pojken säger i citatet ovan kan tolkas som ett exempel på att han har utvecklat en tematisk förväntning. Han är medveten om att det är frågor som rör rädsla mod och hjältar som genomsyrar undervisningen och han vill lämna ett bidrag till detta. Samtidigt är han en smula osäker på om det som han vill berätta rent innehållsligt hänger ihop med det tema som undervisningen kretsar kring.

I temaplaneringen gör Kerstin Magnusson ytterligare kopplingar till styrdokumentet när hon argumenterar för fördelarna med en tematisk, ämnesintegrerad undervisning och hon visar dessutom på det nära sambandet mellan erfarenhetspedagogik och tematisk undervisning:

Det erfarenhetspedagogiska synsättet är enligt mitt förmenande helt i linje med både läroplan och kursplaner. Ett tematiskt arbetssätt fungerar utmärkt i ett klassrum där man vill implicera ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv.

Kerstin diskuterar också det fördjupade kunskapsbegrepp som betonas i styrdokumentet och pekar på betydelsen av att skapa helheter och sammanhang, något som hon menar är möjligt när man arbetar tematiskt:

<sup>3</sup> Med texter avser vi här inte enbart skriftliga källor som t ex skönlitteratur, faktaböcker eller tidningsartiklar. Begreppet texter inkluderar även sådant som filmer, bilder, teaterföreställningar och musik.

<sup>4</sup> Motsatsen benämns splittrade kunskaps eller undervisningskontexter.

Det behövs längre sammanhängande tid och tillfälle till engagerande diskussioner kring ett för eleverna relevant innehåll för att den här sortens kunskapsbildning ska ske.

Även om det bara är Kerstin som kommer till tals i citaten ovan är det rimligt att anta att även Katarina och Marie tänker och resonerar på ett liknande sätt när det gäller tematisk undervisning. Vi menar att det finns flera inslag i både reportaget och i lärarnas dagbokssammanfattningar som stöder en sådan tolkning. Alla lärarna i arbetslaget tycks också dela ambitionen att fördjupa och utveckla de tematiska delarna i den undervisning som de tillsammans planerar och genomför. Detta framkommer också i intervjun med lärarna. Vidare framgår det att de tre lärarna knappast är offer för någon av de modetrender som med viss regelbundenhet sveper genom landets skolor utan att de sedan lång tid tillbaka har arbetat tematiskt och ämnesintegrerat. Vi kan också se att den syn på undervisning, lärande och språkutveckling som redovisas i temaplaneringen är väl förankrad i såväl styrdokument som didaktiska teoribildningar. Även på den här punkten är det rimligt att förmoda att detta gäller alla tre lärarna i arbetslaget.

Det är ganska vanligt att lärare, särskilt i grundskolans tidigare år, hävdar att de arbetar tematiskt. Problemet är emellertid att begreppet tematisk undervisning kan tolkas och se ut på lite olika sätt. I boken *Tematisk undervisning* (Nilsson 1997, ny uppl 2007) urskiljs framför allt två olika typer av teman. Å ena sidan pekas på teman som benämns som *skolämnesorienterade teman*. Exempel på sådan kan vara ”Tema Afrika”, ”Tema medeltiden” eller ”Tema antiken”. Rent innehållsligt skiljer sig dessa teman inte nämnvärt från mera traditionella arbetsområden inom de samhällsorienterade ämnena och undervisningen är ofta form-, färdighets- och faktaorienterad. Det är också ganska vanligt att traditionella läromedel, speciellt i SO-ämnena, spelar en central och styrande roll i teman av det här slaget. Däremot kan det naturligtvis vara så att flera olika ämnen, t ex svenska, SO och bild, integreras i den här sortens skolämnesorienterade teman.

Som ett tänkbart alternativ till teman av det här slaget nämns, å andra sidan, *problem- eller relationsorienterade teman*. Exempel på sådana kan vara ”Kulturmöten”, ”Demokrati och diktatur” eller ”Utanförskap”. Det som bland annat kännetecknar dessa teman är att innehållet utgår från och knyter an till elevernas erfarenheter, att de fokuserar på elevernas insikter och förståelse snarare än ren faktareproduktion samt att olika färdigheter (t ex att skriva) tränas i funktionella sammanhang. I problemorienterade teman förekommer sällan traditionella läromedel. I stället använder man sig ofta av olika källor och varierade uttrycksformer som t ex skrivande, samtal, bild och drama<sup>5</sup>, läsning av gemensamma skönlitterära texter spelar en viktig roll som källa till såväl upplevelse som kunskap och de diskussioner som initieras på olika sätt kretsar kring öppna frågeställningar där inte läraren sitter inne med det rätta svaret. De skolämnen som integreras är oftast svenska, SO, NO, bild och musik.

Det tema, ”Rädsla, mod och hjältar”, som pågår i Katarinas, Kerstins och Maries klass kan ses som ett utmärkt exempel på ett problemorienterat tema:

- Undervisningen har en tydlig koppling till elevernas erfarenheter
- Temainnehållet styr hela tiden valet av olika källor och uttrycksformer
- Insikter och förståelse av undervisningsinnehållet betonas på bekostnad av form, färdighet och faktareproduktion
- Eleverna får använda sig av en rad olika källor (t ex film, tidskrifter, intervjuer, skönlitteratur)

---

<sup>5</sup> Det som i bl styrdokumentet kallas för ett vidgat textbegrepp.

- Eleverna får möjlighet att formulera sig och kommunicera på olika sätt (t ex eget skrivande i olika genrer, bild samt samtal i grupp och helklass)
- De diskussioner som förekommer frekvent genom hela temaarbetet utgår från öppna frågeställningar där eleverna inte försätts i en situation där de ska försöka lista ut vad det är för svar läraren förväntar sig
- Olika färdigheter tränas i funktionella sammanhang (ett intressant exempel på detta är de diagram som eleverna gör för att redovisa resultatet av sina intervjuundersökningar)
- Läsning av gemensam skönlitteratur spelar en central roll som källa till upplevelse och kunskap

### **Kollisioner kan uppstå!**

Punktlistan ovan ska naturligtvis betraktas som en mera generell beskrivning av den undervisning som beskrivs i reportaget och i temaplaneringen. I det följande ges ett exempel på hur kollisioner mellan retorik och praktik kan uppstå. Båda exemplen är hämtade från lärarnas dagbokssammanfattningar. I ett avsnitt diskuterar Kerstin vikten av att diskussioner kretsar kring öppna frågor.

I sina utvärderingar efter temat har ett par elever skrivit att det har varit kul att jobba med ”Rädsla, mod och hjältar” eftersom det inte har funnits några rätt eller fel svar när vi har diskuterat. Det är nog en av de allra viktigaste förutsättningarna 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”.

Kerstin här beskriver här det som man kanske skulle kunna kalla en idealisk samtalssituation. I Katarinas dagbokssammanfattning finns ett exempel som visar att man som lärare, trots goda ambitioner, ibland hamnar i situationer där man inte riktigt förmår att nå upp till sina ambitioner:

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. 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.

Det här exemplet visar vilken betydelse lärarens egen kunskap och erfarenhet har. Katarina känner sig ”inte helt bekväm med att göra diktanalys” och denna osäkerhet gör att hon lite räddhågset biter sig kvar i sin egen tolkning och inte vågar vara öppen mot elevernas egna tolkningar. Eleverna märker sannolikt intuitivt detta vilket gör att det hela resulterar i en sorts gissningslek där eleverna försöker ”klura ut” vad som kan vara de rätta svaren.<sup>6</sup> Vi menar att det viktiga i sådana här situationer inte är att man som lärare till varje pris ska producera en egen tolkning av den dikt man ska samtala med eleverna om utan att man intar en ödmjuk hållning och litar på att elevernas

<sup>6</sup> Den danska receptionsforskaren Birthe Sörensen (1985) talar om mötet mellan ”lärartext” (lärarens tolkning av en skönlitterär text) och ”elevtexter” (elevernas tolkningar). Sörensen menar att man som lärare ska undvika att hamna i situationer där elevtexterna anses som mindre värda och där lärartexten är den ultimata tolkning som eleverna ska ta till sig eller lära sig.

förmåga att göra egna tolkningar. Det handlar helt enkelt om att våga erkänna både för sig själv och för sina elever att det inte alltid är så att det är läraren som vet bäst. Vi vill till och med hävda att tolkningssituationer av det här slaget skulle bli mera autentiska om man som lärare vågar ta steget ut i det osäkra och det okända. Ovanstående båda citat visar alltså att lärarna har en uttalad ambition att låta samtalen med och mellan eleverna utgå från öppna frågeställningar, men att man som lärare trots detta ibland kan hamna i situationer där praktiken inte riktigt stämmer med retoriken.

### **Vad är svenskämnet egentligen?**

I temaplaneringen refererar Kerstin till Lars-Göran Malmgren och ”det erfarenhetspedagogiska synsättet”. Malmgren (1996) urskiljer tre olika svenskämnen eller ämneskonceptioner:

Svenska som ett färdighetsämne

Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne

Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne

Svenska som ett färdighetsämne kännetecknas bland annat av fragmentarisering eller momentsplittring, programmerade övningar och att form och färdighet betonas på bekostnad av innehållsfrågorna (formalisering). Svenskämnet undervisas som ett eget ämne, skilt från övriga ämnen, litteraturläsningens andel är mycket begränsad och när litteraturläsning förekommer sker det oberoende av andra moment i svenskundervisningen.

Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne kännetecknas framför allt av att det är ett litteraturhistoriskt kulturarv som ska förmedlas till eleverna. Eleverna ska få möta de ”stora” författarna och läsa klassikerna, dvs. de skönlitterära texter som stått sig genom historien. På så vis, tänker man sig, ska undervisningen också ha en personlighetsdanande effekt – eleverna ska bli litterärt bildade.

Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne kännetecknas bl.a. av att undervisningen utgår från och knyter an till elevernas färdigheter, att olika färdigheter tränas i funktionella sammanhang och att innehållsfrågorna hela tiden står i fokus, vilket innebär att svenskämnet integreras med andra ämnen, t ex SO, bild och musik. I svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne spelar litteraturläsning en central roll som källa till kunskap och upplevelse.

Som vi kan konstatera finns det ett nära samband mellan den undervisning som beskrivs i reportaget och temaplaneringen, problemorienterade teman och det erfarenhetspedagogiska svenskämnet. Temat *Rädsla mod och hjältar* skulle alltså kunna beskrivas både som ett problemorienterat tema och som svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne.

Att undervisningen emellanåt också bedrivs mera traditionellt får man en antydning om när en av flickorna i sin temautvärdering skriver:

Jag tycker vi ska jobba med ett tema till, men jag har ingen bra idé på vilket! Men nu tycker jag att vi ska ta en liten paus och jobba som vanligt ett tag

I såväl reportaget som i temaplaneringen framkommer det emellertid också att tematisk undervisning inte är en ny företeelse vare sig för de tre lärarna eller eleverna. Däremot får man veta väldigt lite om vad det är för sorts teman som tidigare genomförts i den aktuella elevgruppen.

Vi har konstaterat att temat *Rädsla mod och hjältar* kan beskrivas som problemorienterat men detta utesluter naturligtvis inte att en del av de teman som förekommit tidigare har varit mera skolämnesorienterade. Både Kerstin och Marie skriver om risken att fastna i ”gamla hjulspår”, men de utvecklar inte vad detta egentligen innebär. Man kan fråga sig hur man ska tolka Marie när hon i inledningen till sitt dagbokssammandrag skriver:

Jag känner verkligen att detta tema har varit engagerande och utvecklande för mig själv. /.../ Det är lätt att fastna i ”gamla hjulspår” och bara köra på. /.../ Temat har varit givande och inspirerande.

En tänkbar tolkning skulle kunna vara att ”gamla hjulspår” betyder att Marie menar att man tidigare mest arbetat med skolämnes- och faktaorienterade teman och att hon upplevde försöket med ett mera öppet och problemorienterat temaarbete som något nytt, ”givande och inspirerande”. En annan, och sannolikt lika rimlig tolkning, kan vara att man även tidigare arbetat med problemorienterade teman men att man den här gången hittat ett temainnehåll som var lättare att förankra i elevgruppen.

Det finns emellertid en uppgift som är något mera konkret när det gäller tidigare temaarbeten i de tre klasserna. I temaplaneringen skriver Kerstin:

Under senare delen av höstterminen arbetade hela skolan (mer eller mindre) med ett tema som vi kallade *Spöken, skräck och annat hemskt* i samband med årets bokvecka som vi alltid förlägger till v 46. Då skrev och läste vi spökhistorier och tittade på film för att se hur regissören gör för att vi ska bli rädda. Vi började också prata en del om våra rädslor, men sen kom luciaträningen och julen i vägen...

Det är inte helt glasklart om temat *Spöken, skräck och annat hemskt* kan beskrivas som problem- eller skolämnesorienterat eftersom informationen om vad temat innehöll är sparsam. Det finns emellertid några detaljer i citatet ovan som kan vara värda att reflektera en aning över.

Ordet ”skräck” och det faktum att läsandet av spökhistorier resulterade i att elever och lärare (”vi”) började samtala om sina egna rädslor antyder att det – åtminstone delvis – handlade om ett problemorienterat tema som utgick från elevernas erfarenheter där innehållsfrågorna stod i centrum och där en målsättning var att eleverna skulle utveckla en djupare förståelse av sin egen och andras skräck och rädsla.

Så kan det mycket väl ha varit. Men det faktum att temat genomfördes i samband med bokens vecka indikerar att det kan ha funnits andra drivkrafter. Under en bokvecka är det ofta så att den primära målsättningen är att eleverna ska läsa skönlitteratur. Och inte bara det. De ska läsa mycket skönlitteratur under en koncentrerad tidsperiod. Man kan alltså inte utesluta möjligheten att temats primära funktion var att uppmuntra och stödja detta litteraturläsande. Något som stödjer en sådan tolkning är att den skönlitterära kost som erbjöds främst tycks ha varit spökhistorier. Spökhistorier kan väl närmast beskrivas som en litterär genre där berättelserna kan handla om ganska olika saker, förutom att de på något sätt är skräckrelaterade. Det tycks alltså inte ha varit innehållet i det pågående temat som styrde litteraturvalet utan snarare att eleverna skulle bekanta sig med en viss litterär genre. Man kan inte heller utesluta att det primära syftet med valet av spökhistorier helt enkelt var att få igång eleverna att läsa så mycket skönlitteratur som möjligt eftersom läsning av spökhistorier väl ofta upplevs som lustbetonat. En annan sak som indikerar att det var litteraturen och läsandet som stod i centrum är att man låter eleverna granska *hur* regissörer gör för att tittaren ska bli rädd. Här riktas alltså sannolikt elevernas uppmärksamhet mot själva mediet och uttrycksformerna och inte mot vad filmerna egentligen handlade om. Man skulle kanske kunna tala om en ambition att utveckla en framställningsmedveten reception (se bl.a. Malmgren 1984).

Vi medger att ovanstående reflektioner är mycket hypotetiska eftersom det vilar på en bräcklig empirisk grund, men vi kan trots detta inte komma ifrån intrycket att det var litteraturen och litteraturläsningen – och inte frågor som har med skräck och rädsla att göra - som stod i centrum när temat *Spöken, skräck och annat hemskt* genomfördes. Man skulle kanske kunna tala om ett litteraturorienterat temaarbete.

### Sammanfattande om att tänka och arbeta tematiskt

Vi har kunnat konstatera att temat *Rädsla, mod och hjältar* i huvudsak kan beskrivas som ett problem- eller relationsorienterat tema som ligger mycket nära det som utmärker svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Vi har också kunnat konstatera att temaarbete inte är en ny företeelse vare sig för de tre lärarna eller den elevgrupp som de har ansvaret för. Däremot har vi inget underlag som gör det möjligt för oss att se om de teman som tidigare genomförts i den aktuella elevgruppen kan beskrivas som skolämnesorienterade eller problemorienterade. Det enda vi har är en kort passage i temaplaneringen som beskriver ett tema som möjligen skulle kunna beskrivas som litteraturorienterat.

Avslutningsvis vill vi mycket schematiskt visa ett sätt att tänka – och planera – om man vill arbeta med problemorienterade teman där läsning av skönlitteratur fyller en central funktion:

Val av tema	Innehållet definieras: Vad är det vi vill att eleverna ska förstå/lära sig?
Val av texter Innehållsstyrning – texterna får kvalificera sig till det valda innehållet	Gestaltar det valda innehållet
Genomförande	Det tematiska innehållet bearbetas konstrueras och rekonstrueras med utgångspunkt från de valda texterna
Utvärdering	Vad har eleverna lärt sig? Vilken förståelse har de utvecklat genom temaarbetet? Signaler om framtiden.

### Litteratur

Malmgren, Lars-Göran (1984) *Den konstiga konsten*. Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Lars-Göran (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Jan (1997, ny uppl. 2007) *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Jan, Rydstav, Emma & Wagner, Ulla (2008) *Våga och välja!* Lund: Studentlitteratur.

Sörensen, Birthe (1985) ”Texten och läsaren”. I: Thavenius, Jan & Lewan, Bengt (red.) *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Stockholm: Akademilitteratur.

Wagner, Ulla (2004) *Samtalet som grund*. Stockholm: Bonnier utbildning.