

Möjligheter & hinder

Som framgår av övriga texter finns det mycket positivt att säga om den undervisning som beskrivs i reportaget och temaplaneringen. I den här texten ska vi visa på och diskutera de möjligheter och problem som kan vara förknippade med problemorienterad, ämnesintegrerad tematisk undervisning (Nilsson 2007).

Vad säger lärare och elever?

Vi inleder med att kortfattat sammanfatta vad Katarina, Kerstin och Marie själva i sina dagbokssammandrag beskriver som särskilt positivt och framgångsrikt.

Katarina:

- Läsningen av de fyra romanerna
- Arbetet med artiklarna i tidskriften *Globen*
- Elevernas undersökning av vad folk är rädda för
- Filmen som visades och diskuterades i temats inledningsskede

Kerstin:

- Arbetet med artiklarna i tidskriften *Globen*
- Elevernas undersökning av vad folk är rädda för

Marie:

- Arbetet med strävansmålen i kursplanerna
- Arbetet med dikten *Fear*
- Filmen som visades och diskuterades i temats inledningsskede
- Elevernas undersökning av vad folk är rädda för
- Diskussionen kring elevernas egna dikter på engelska
- Läsningen av de fyra romanerna

Som framgår (se även texten ”[Att myndigförklara eleverna.pdf](#)”) är alla tre lärarna överens om att arbetet med att intervjua personer i olika åldrar om deras tankar och erfarenheter kring rädsla var ett positivt inslag.

Frågan är om eleverna upplevt det hela på samma sätt. Vi har tyvärr ingen sammanställning av resultatet av elevernas individuella utvärderingar. Vi har enbart tillgång till vad sex av eleverna, tre flickor och tre pojkar, skriver och ska göra några nerslag i deras texter. Vi börjar emellertid med att citera ur Maries dagbokssammandrag, där hon gläds över att elevernas utvärderingar är så positiva. Marie citerar en av sina elever:

”Arbetet har varit jätteroligt och vi har gjort en massa saker. Det här har ni gjort bra fröknar! Det blir MVG.” (flicka)

Låt oss så se vad som sägs i de elevtexter som vi har tillgång till.

Och det har varit kul och skriva loggbok och sen så kan man kolla vad man har skrivit. Och så tycker jag att det har varit bra att skriva om hjältar och om boken. /.../Min bok tycker jag att den var SUPER BRA. /.../ Sen filmen den var bra. Jag tycker att vi ska se mera filmer om hjältar. /.../ Jo det var kul att skriva dikter på engelska. /.../ Det ar kul när man fick läsa upp sina saker som man tyckte... (Flicka)

Jag tyckte det var roligt att kola på film. För den var jätte bra och spännande den var väldigt läskig också. /.../ Jag tyckte att det var jätte roligt att läsa för den osynlige flickan var nog bland de bästa böcker jag läst /.../ detta temat var jätte roligt ☺(Pojke)

Det har varit kul att jobba med rädsla mod och hjältar. /.../Argumenterade texter var bra att lära sej, det var roligt när vi argumenterade om Betty och Somaly. /.../ Filmen ”Jag är inte rädd” var jättebra och spännande, det var kul att få göra ett eget slut, för det var inte så bra. Sen har vi jobbat med undersökningar, vi gjorde 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 alla åldrar. /.../ Vi gjorde ett tidnings-reportage om boken, och det var kul att lära sig hur dem som jobbar med tidningar gör. /.../ Att arbeta med dem två (artiklarna om Betty och Somaly, vår anm.) var roligt. Hjalte-texten var kul att göra. /.../ Vi fick rita en hjälte-symbol och det var roligt att få komma på en själv. /.../ Vi har också pratat om vad man kan ha för mardrömmar och det var kul speciellt när man skulle rita det, fast det blev inte så fint. Som jag sa innan var det kul att arbeta om detta temat! (Flicka)

Det roligaste var att måla mardrömmar och hjältesymboler tycker jag. /.../Undersökningen om rädsor var rätt kul vi hade mammorna de var nästan rädda för allt. /.../ ...NN förstod mina texter och tankar reportage om boken var kul (Pojke)

Jag tycker, ärligt, att detta var ett jättebra val av tema. /.../ Filmen – ”Jag är inte rädd” Jag tyckte det var en bra film med många känslor, det är ingen film som jag skulle valt om jag hyrde en film, men den var bättre än jag trodde. /.../Curage – Jag har inte så mycket att skriva om detta, men det var kul och bra att höra andras courage-dikter /.../ Undersökning – det var en kul grej. När vi redovisade var det kul att höra tipsen som dom lämnat, jag gillade hela denna grejen. Lärde sig mycket. /.../ Skriva reportage – Jättekul var detta! Det roligaste var att att fixa lay-outen. Kul, kul, kul. /.../ Bra med reportaget som man fick läsa kul, helt enkelt. /.../ Somaly och Betty – Detta fastnade jag för och tyckte det var jätteintressant att läsa om detta. /.../Rita hjältesymboler – KUL! /.../ Jättebra gjort med temat Kerstin. Kul och intressant. (Flicka)

Jag tycker detta var kul, inte alla moment, kanske hälften av dem. /.../ Filmen som vi såg tycker jag var bra men snacket efteråt tog lite lång tid annars var det bra. Jag tycker det var kul att intervjua folk, göra stapel diagram och statistik. Mest för att det var intressant att veta vad folk var rädda för. /.../ Debatt och argumenterande texter var det roligaste på detta temat. /.../ Skriva reportage var också bland det roligaste när man fick jobba i Publisher. /.../ Det var kul att ha loggbok i detta temat. (Pojke)

Eftersom vi bara har tillgång till sex elevutvärderingar går det naturligtvis inte att dra några mera generella slutsatser när det gäller mönster och tendenser för hela elevgruppen. Det vi kan se är dock att flera av eleverna ovan lyfter fram filmen som ett positivt inslag och att flera också pekar på arbetet med att intervjua personer i olika åldrar om hur de tänker kring rädsla. På den punkten tycks det alltså råda en viss samstämmighet mellan lärare och elever.

Noterbart är kanske också att det bara är två av de sex eleverna som tycker att romanläsningen var rolig och intressant.

Vårt sätt att se på saken

I de flesta av texterna där vi kommenterar och diskuterar temaarbetet om rädsla, mod och hjältar har vi pekat på en rad olika företeelser och inslag som måste beskrivas som positiva och konstruktiva. Detta gäller kanske särskilt om man betraktar det som pågår ur ett språkutvecklingsperspektiv. Det är knappast en överdrift att den undervisning som Katarina, Kerstin och Marie iscensätter kan beskrivas som en språkutvecklande läromiljö. Låt oss här i punktform, men inte i prioriterad ordning, peka på några av de aspekter som gör att vi tycker oss kunna dra den slutsatsen:

- Undervisningen är innehållsorienterad. Lärarna strävar konsekvent efter att rikta elevernas uppmärksamhet mot det innehåll som ryms inom ramen för temat *Rädsla, mod och hjältar*
- Innehållet i undervisningen utgår från och knyter an till elevernas vardag, liv och erfarenheter
- Eleverna ges en rad olika tillfällen att samtala med varandra kring det tematiska innehållet i olika gruppkonstellationer. Det är ingen överdrift att tala om ett flerstämmigt klassrum (Dysthe 1996)
- Samtalen utgår från öppna frågeställningar och/eller elevernas egna funderingar, t ex i de loggböcker som de regelbundet skriver
- Eleverna ges möjlighet att själva konstruera kunskap och förståelse
- Eleverna tas på allvar och myndigförklaras
- Vi ser flera exempel på det vidgade textbegreppet, t ex samtal, läsande, skrivande och bildarbete
- Allt som eleverna producerar har en mottagare, texter, bilder, diagram o.s.v. ska presenteras för och diskuteras med någon
- Läsning av skönlitteratur är integrerad i temat och betraktas och används som en källa till upplevelse *och* kunskap
- Undervisningen präglas av en väl avvägd balans mellan individuellt (själv) och kollektivt (tillsammans) arbete
- Undervisningen kan beskrivas som Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne (Malmgren 1996) eller en s. k A-miljö (Skolverket 2003) där olika färdigheter prövas och utvecklas i funktionella sammanhang, t ex genom att eleverna får pröva olika genrer i sitt skrivande
- När det gäller relationen elev – elev och lärare – elev kan vi se att det råder en balans mellan yttre kontroll och inre frihet (Gunnarsson 1995)

- Undervisningen är utformad så att den särskilt tycks gynna de elever som av olika skäl har svårigheter med t ex att läsa och skriva

Här följer ett långt citat ur Katarinas dagbokssammandrag som visar på det som sägs i den sista punkten ovan:

Jag har en svag flicka "V" med albanskt ursprung som ligger mycket lågt i alla ämnen. Det ämne som hon utvecklats mest i under mellanstadietiden är just att skriva. Hon var inte godkänd på de nationella provens läsförståelsedel men hon godkändes precis när det gäller att skriva. "Hon talar dessutom mycket tyst och hörs knappt när hon väl ska försöka säga något. V" är mycket ambitiös och vill lära.

Hon har deltagit med stor entusiasm i alla delar. Hon tog till sig boken vi läste och läste den mycket långsamt och noga. Hon var med och deltog i samtalen och skrev för henne genomtänkta frågor i läsloggen. Hon hade full koll på händelserna och ville gärna ha del två av boken. Hon har skrivit och fått nya infallsvinklar på hur hon kan skriva. V har verkligen lyst och imponerat i det här arbetet och hon har utvecklats från sin nivå och vågat ta för sig mer. Som exempel hände följande när vi nu i veckan hade en helt annan text om indianer som de skulle läsa på internet. Utan att vi sagt att de skulle skriva ner något hade hon lagt stor möda på att göra en tankekarta och vid kanten hade hon också skrivit flera frågetecken över saker hon undrade!!! Jag blev glad, helt plötsligt kände V att det var Ok att fråga. Arbetet med Loggboken tror jag har haft stor betydelse för henne. Hon har skrivit frågor och tankar och sen har jag skriftligt, fast mest muntligt hjälpt henne och förklarat. Hon har skrivit för henne utmärkta texter. Hon har även tagit till sig nya matematiktermer – matte som är det allra svåraste ämnet för henne. Men framförallt har hon hörts i klassrummet.

Inte helt problemfritt

Även om det alltså finns mycket positivt att säga brottas lärarna naturligtvis samtidigt med en del problem under temats gång. I sammandragen av sina dagboksanteckningar pekar lärarna på en del saker som de upplever som mindre lyckade. Vi väljer att först citera dessa avsnitt ur lärarnas dagbokssammandrag i sin helhet. Därefter diskuterar vi delar av det som lärarna pekar ut som problematiskt

Katarina:

Mindre lyckat var när alla skulle få läsa upp sin argumenterande text om 4-åriga Filippa var en hjälte eller ej. Jag fastnade i att ALLA ska LÄSA upp sin text – det blev drygt. Det hade varit bättre om vi bara låtit debatten flöda fritt. Problemet är att alla inte då hörs utan jag ville att alla skulle få säga. Så mitt i debatten bröt jag av upprepade gånger för att höra X:s argument.

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.

Marie:

I ett samtal om mod och rädsla, efter att vi sett filmen, var några i min grupp ganska tysta. Jag tänkte att de kanske inte hade några synpunkter som de ville framföra. Efter lektionen kom just de här eleverna fram och ville prata med mig om sina tankar. Kunde jag kanske fått med dem i samtalet i gruppen?

Några barn tyckte det var jobbigt att skriva "text och tanke" förstod inte riktigt meningen med det, de skrev mest för att tillfredsställa våra önskemål. Tänkte att de kanske blir mer motiverade när vi tar upp och pratar om våra tankar. Så blev det i några fall, men inte i alla. Kunde vi gjort på något annat sätt? Var de inte tillräckligt förtrogna med arbetsformen eller kändes det helt enkelt inte viktigt? När vi närmade oss slutet av böckerna ville många bara läsa inte skriva tankar. Inte så konstigt faktiskt!

Att skriva engelska texter om en hjälte var något vi kom på under arbetets gång. Kanske en önskan om att få in lite mer engelska i temat? 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.

När vi skulle skriva reportage i anslutning till böckerna blev många osäkra på hur man skriver ett sådant. Vi lade ner mycket tid och möda på att formen skulle bli rätt och tappade på så sätt bort innehållet. Målet blev något som vi kanske inte hade tänkt från början. Att lära sig skriva i reportageform blev ändå något som de flesta tog upp som positivt i sina utvärderingar!

Kerstin:

Ur lärardagboken den 7 april:

"Första uppgiften var att läsa dikten Fear tyst och sen titta på den tillsammans med kompiserna jämte och översätta den till svenska. Alla pratade högt med varandra, och efter en stund bröt jag diskussionen. "Valdemar" protesterade och sa att de inte var klara. Jag berättade att nu skulle hela gruppen (fyra stycken) hjälpas åt att översätta. Jag frågade också om de kunde gissa något om författaren, var hon är ifrån och hur gammal hon är. 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."

"Jag la på en OH med målen för temat och vi tittade gemensamt på dem. Det var svårt att förstå, och det var inte många som vågade gissa vad orden betydde. Vi tittade på orden *reflektera*, *värdera*, *etiska*, *estetiska* och *existentiella*. Det blev ett ensidigt förklarande från min sida och nästan alla var rädda för att svara fel."

Kommentarer:

Ett par saker kan jag se som jag tycker är viktiga här. Valdemar protesterar och säger att han inte är klar med översättningen. Istället för att ge dem den tid de behöver går jag vidare i planeringen. Om jag känner mej själv rätt blev jag nog rädd att de elever som var färdiga skulle börja prata om sådant som inte hörde till lektionen. Det är inte så konstigt att de är prestationsinriktade och vill bli färdiga fort med sina uppgifter.

Längre ner i texten samma dag skriver jag att nästan alla var rädda för att svara fel. 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".

Som vi kan se pekar alla tre lärarna på de svårigheter som emellanåt infann sig i samband med helklassamtalen. De flesta lärare kan nog känna igen sig i Katarinas dilemma när det gäller de argumenterade texterna. Hon vill, å ena sidan, få till stånd ett textsamtal mellan eleverna men vet samtidigt att en del elever inte så gärna spontant deltar i samtal av det slaget. För att få även de mera tystlåtna eleverna att yttra sig väljer hon därför strategin att alla ska läsa upp sina texter. Det som var tänkt som ett samtal förvandlas därigenom till textuppläsning där formen, dvs att läsa upp texterna, blir det centrala.

Katarinas exempel med dikterna 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 räddhåset 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.¹ 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 elevernas förmåga att göra egna tolkningar. 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 avsnitt finns även i texten "[Att undervisa tematiskt.pdf](#)")

Även Marie pekar på svårigheten med helklassamtal. Hon upplevde även ett motstånd bland eleverna när de skulle skriva i sina loggböcker och att det för en del av dem antagligen handlade om "utvändig uppgiftslösning". Marie söker förklaringen i såväl själva arbetsformen som i det innehållsliga, vilket förefaller rimligt, särskilt som loggboksskrivandet (Text och tanke) tycks vara en ny företeelse för eleverna. Det kan ju mycket väl ha varit så att eleverna var osäkra både på vad det egentligen var de förväntades skriva och vad deras texter skulle användas till. När problem av det här slaget uppstår i undervisningen kan det kan vara konstruktivt att diskutera det med eleverna och be dem

¹ 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.

förklara hur de upplever problemet. Vår erfarenhet av liknande situationer är att eleverna uppskattar att deras synpunkter tas på allvar och att de ofta har konstruktiva förklaringar och förslag att erbjuda.

Kerstin uppmärksammar ett liknande problem som också blir synligt på några ställen i observationsanteckningarna. Hon skriver:

Klassen fungerar precis som vanligt: stor aktivitet och mycket prat i de små grupperna, och tysta när vi pratar i helklass.

Kerstin förklarar detta med att eleverna är prestationsinriktade och snabbt vill klara av samtalet för att sedan ”kunna prata om något annat”. Precis som Marie är alltså Kerstin inne på att eleverna ibland tycks inta en mera instrumentell hållning vilket skulle kunna tyda på att de egentligen inte är särskilt intresserade av det innehåll som erbjuds, men att de lydigt levererar svar på lärarnas frågor. Det är en tänkbar förklaring. Å andra sidan finns det en hel del som tyder på att majoriteten av eleverna var positiva till huvudparten av de undervisningshändelser som kom upp under temats gång. Man kan därför inte utesluta möjligheten att eleverna upplever att en del av det som tas upp i samtalen som mycket nära, känsligt eller svårt och att deras tystnad är ett tecken på att de upplever ett sorts obehag av tanken på att diskutera frågorna i helklassoffentligheten. Om det är så det förhåller sig skulle det alltså vara precis tvärt om – lärarna erbjuder ett innehåll som ligger mycket nära elevernas egna erfarenheter. Ibland kanske till och med *alltför* nära.

I arbetet med diktskrivandet på engelska och reportagen pekar Marie på problemet med relationen form – innehåll, något som också uppmärksammades i några av de observationer som genomfördes. Den 9 maj ska eleverna diskutera de reportage som de skrivit med utgångspunkt från romanerna. Observatören skriver i sina anteckningar:

Eftersom texterna är sakligt refererande/återberättande och inte problematiserande eller agiterande/debatterande finns det inte så mycket i dem att förhålla sig till rent innehållsligt. Det som återstår är i stort sett bara formalia, dvs *hur* reportagen är skrivna och disponerade och hur layouten ser ut. Dessutom handlar i stort sett alla reportagen om samma sak – en intervju med huvudpersonen efter det att han lyckligt återvänt till civilisationen. Om man vill få eleverna att diskutera måste man ge dem något att diskutera om. Gärna något mera kontroversiellt. Jag noterar även att kopplingen mellan innehållet i reportagen och det tematiska innehållet är svagt. (obsant 9/5)

Det är ganska avslaget nu. Ingen spontan elevrespons på något av reportagen

/.../

En anledning till att texterna blir som de blir och att elevrespons/-kommentarer uteblir tycks alltså finnas i genrevalet. Det enklaste sättet att komma runt det här problemet hade antagligen varit att välja en annan genre, t ex debattartikel eller insändare. En annan möjlighet hade möjligen kunnat vara att det fanns ett krav på att reportagen skulle innehålla en tydlig koppling till temat.

I en brevväxling med Kerstin efter det att hon tagit del av observationsanteckningarna skriver hon:

När det gäller reportagen håller jag helt med dej. Det ledde varken till någon fördjupning i det tematiska innehållet eller till någon språkutveckling. (se kommentarerna till Ellen) Den sortens text var helt enkelt inte lämplig att använda i sammanhanget. En reportagetext skulle kanske fungerat bättre i samband med den

undersökning om rädsla vi gjorde tidigare i temat. Här hade en annan sorts text säkert fungerat bättre, och visst är det så att om man vill ha en diskussion om något måste det finnas något vettigt att diskutera. I min grupp försökte jag med att låta eleverna skriva utropstecken för sådant de inte höll med om. Det hjälpte inte mycket eftersom det inte fanns några kontroversiella frågor i deras texter. Den här delen av observationsanteckningarna var pinsam läsning. (Brev från Kerstin den 20/5)

Som vi kan se är lärarna medvetna om de problem som ibland kan uppstå i spänningsfältet form/färdighet – innehåll. Den isolerade form- och färdighetsträningen har, med rätta, kritiserats av många forskare (se bl a Holmberg & Malmgren 1978, Malmgren 1996, Andersson, Persson & Thavenius 1999, Skolverket 2003). Samtidigt är det naturligtvis omöjligt att helt bortse från formaspekterna när elever t ex skriver.² Allt innehåll har alltid en formsida! Problemet uppstår framför allt när lärare i sina kommentarer till elevernas texter enbart anmärker på textens formella brister. Det eleverna lär sig av detta sätt att förhålla sig till deras texter är att läraren primärt är intresserad av *hur* de skriver och inte av *vad* de har att säga. Skrivandet blir på så vis ett risktagande för eleverna. Ju mer de skriver – desto mera tid måste de lägga ner på det mödosamma arbetet att göra texterna formellt korrekta. Bästa sättet att undvika sådana risker är att försöka slippa att skriva eller att skriva så lite som möjligt. Detta är sannolikt en av anledningarna till det skrivmotstånd som tycks vara så vanligt i skolan.

Ett annat sätt att som lärare förhålla sig till relationen form – innehåll i elevtexter är att hela tiden ha innehållet i fokus och att kommentera detta på olika sätt. Ibland inträffar det dock att texterna har sådana formella brister att läraren har svårt att förstå vad det är eleverna vill säga. I det läget blir det naturligt att läraren även tar upp formaspekterna med eleverna. Om läraren säger att han inte förstår vad eleven menar eller att han inte kan läsa vad eleven har skrivit blir budskapet till eleven att läraren faktiskt vill veta vad eleven har att säga och att enda syftet med formella korrigeringar är att innehållet i texten ska bli begripligt för läraren/läsaren. Följande bild är ett försök att lite mera schematiskt åskådliggöra relationen form– innehåll när det gäller elevtexter:

Elevtext:	<u>Innehåll</u> Vad texten handlar om	<u>Form</u> Hur texten är formulerad
Lärrarespons:	1. Kommentarer på innehållsnivå	2. (vid behov) Kommentarer på formnivå

När det gäller reportagen som eleverna skriver i anslutning till romanläsningen kan vi alltså se att såväl lärare som elever framför allt är upptagna av formfrågor, särskilt sådana som har med själva genren (reportaget) och layouten att göra. I elevernas utvärderingar finns också kommentarer som tyder på att flera av dem framför allt roades av att få pröva att skriva i en ny genre och av de möjligheter som olika datorprogram erbjuder:

² I boken *Skolan och de kulturella förändringarna* (1999:192) skriver Jan Thavenius: "Om man över huvud ska skriva något, bör man ha något att skriva om och helst ett skäl till varför man skriver. Vidare har man några mottagare som man bör ta hänsyn till och ett sammanhang där ens text ska fungera. På olika punkter i skrivandet uppstår frågor som har att göra med grammatik, stavning, ordkunskap osv. Kan den här meningen missförstås? Vilket är det rätta ordet i det här sammanhanget? Hur stavs det här ordet? Blir den här meningen lättare att läsa och förstå om jag sätter in ett par kommatecken eller markerar ett inskott med tankstreck? I praktiska skrivsituationer hänger innehåll och form ihop i stället för att vara isolerade från varandra. De frågor som dyker upp måste besvaras med hänsyn till både språkliga regelsystem och ett konkret sammanhang."

Skriva reportage – Jättekul var detta! Det roligaste var att fixa lay-outen. Kul, kul, kul. (flicka)

Skriva reportage var också bland det roligaste när man fick jobba i Publisher. (pojke)

Även om lärarnas intentioner inledningsvis alldeles säkert var att reportagen skulle vara innehållsrelaterade kan vi se att det likväl blir formfrågorna som kommer att dominera.

Innehållsfokus

Formfokus

Eleverna främst upptagna av formen/genren

Lärarna ----->

I boken *Litteraturläsning som lek och allvar* (Malmgren & Nilsson 1993) beskrivs och diskuteras en liknande konflikt som går som en röd tråd genom hela det undervisningsförlopp synliggörs i boken. Läraren är hela tiden främst upptagen av innehållsfrågorna medan eleverna genomgående lockas av formfrågorna. Eleverna strävar efter att bli sedda, att komma upp på scenen, de har, skriver författarna, en längtan efter *performance*.

Läraren är upptagen av:

Innehåll

Diskutera

Det vuxna

Allvar

Analys

Eleverna är upptagna av:

Form

Uppträda, bli sedda

Det barnsliga

Lek

Performance

I ovanstående exempel är läraren, framför allt på grund av den omfattande dokumentationen av undervisningen, förhållandevis uthållig i sin strävan att rikta elevernas uppmärksamhet mot innehållsfrågorna. I fallet med reportagen finns ingen dokumentation som visar att en liknande ”kamp” pågår mellan lärarna och eleverna. Det som däremot är uppenbart (se citatet ovan) är att observationsanteckningarna hjälper lärarna att se att det framför allt är formfrågor som står på agendan under denna fas. Exemplet visar också vilken potential som ryms i en mera närgående dokumentation av ett undervisningsförlopp (se även Nilsson 1999).

Frågor som har med relationen form/färdighet kontra innehåll är komplicerade och det går inte att leverera några patentlösningar på hur lärare ska agera när liknande situationer uppstår i undervisningen. En förutsättning för att man som lärare ska kunna hantera problem av det här slaget är emellertid att man är medveten om och uppmärksam på fenomenet. Och så förhåller det sig uppenbarligen när det gäller våra tre lärare på Bodestorpskolan. Det bör naturligtvis också framhållas att elevers eventuella formupptagenhet inte ska betraktas som ett problem eller en ”skavank” som lärare på något sätt ska försöka ”korrigera”. Läraren måste i stället bejaka det eleverna gör och säger samtidigt som han på olika sätt måste försöka att uppmärksamma eleverna även på innehållsfrågorna när han märker att de främst är upptagna av formaspekterna.

Att integrera engelskämnet

Som framgått har lärarna valt att även integrera delar av engelskämnet i undervisningen. Det ska visa sig att detta inte är helt oproblematiskt och att frågan kring relationen form/färdighet – innehåll aktualiseras även då eleverna läser, skriver eller samtalar på engelska. Kanske är det till och med så att den motsättning som kan finnas inmonterad i detta spänningsfältet blir särskilt tydlig när man försöker integrera engelskämnet i ett problem- och innehållsorienterat tema. Låt oss visa på ett sådant exempel.

Under en engelsklektion ska eleverna i smågrupper läsa upp, översätta och diskutera hjältetexter ("Hero") som de själva skrivit på engelska. Eleverna har föregående vecka även läst upp dessa texter för sina föräldrar. Eleverna ska nu först läsa upp och sedan översätta sina texter för varandra i mindre grupper. Vid den efterföljande redovisningen i helklass ska varje elev sedan välja en annan elevs text och kortfattat på engelska redogöra för vad den handlar om för hela klassen. Några citat ur observationsanteckningarna den 9 maj:

K(erstin): Detta ska ni träna på i gruppen.
En flicka frågar något (ohörbart). K reder ut.
K: Om ni blir klara tidigt kan ni kolla stavningen.
Sen grupp indelning (1-2-3-4-5) och snabb omgruppering.

Kommentar

1. Varför ska eleverna läsa både på engelska och svenska? Är träningen på att läsa och översätta engelsk text viktigare än vad texterna handlar om?
2. Varför ska eleverna kortfattat återberätta vad en kompis text handlar om? Vilken betydelse har det när det gäller innehållsaspekten?
3. Hur förhåller sig innehållsaspekten till färdighetsträningsaspekten?

Eleverna börjar läsa för varandra. Ljudnivån dämpad. Kerstin går runt och lyssnar på de olika grupperna.

/.../

De fyra elever som sitter i soffhörnan väljer att först gå laget runt med uppläsning på engelska och sedan laget runt med översättning. Engelsk och svensk text kommer alltså inte i direkt anslutning till varandra.

Strukturen tycks se ut på följande sätt:

Introduktion----→ eleverna skriver text på engelska--→eleverna läser upp för föräldrar --→ uppläsning och översättning i grupp--→ rekapitulation av en kompis text.

Någon diskussion kring texterna tycks inte pågå i grupperna.

8.40

K avbryter och inleder redovisningen. Eleverna flyttar lite på sina stolar så att de kommer att bilda en ring. En flicka börjar återberätta en kompis text. Svårt att höra vad hon säger. Kort innehållsfråga från K. Ingen diskussion, inga spontana kommentarer eller frågor från eleverna. Denna procedur upprepas sedan tills alla texterna är redovisade.

Kommentar

Frånvaron av innehållsriktad diskussion indikerar att det i denna fas tycks vara förmågan att sammanfatta och återberätta huvuddragen i en engelsk text som är det centrala.

(obsant 9/5)

Som framgår är det framför allt frågan om form/färdighet kontra innehåll som observatören är upptagen av. I ett brev daterat den 20 maj kommenterar Kerstin observationsanteckningarna ovan på följande sätt:

Skrivuppgiften och lektionen på fredagen var inte avsedd att tillföra innehållet i temat något, det var bara så att vi lät temat bli en draghjälp för att eleverna skulle få träna sej på att skriva sammanhängande text på engelska. Så uppfattade säkert eleverna också det, och därför blev det här också ganska banala berättelser om traditionella hjältar eftersom det är lättast att skriva om. Diskussionerna kring Somaly och Betty, och om filmen vi såg hade inte satt några spår i deras berättelser. Drömläget skulle förstås vara om vi lyckades få tag i en vänskola som vi behövde skriva till på engelska för att utbyta erfarenheter, och helst då en som jobbade parallellt med samma tema som vi. I brist på en sådan just kunde alternativet varit att skriva en helt annan text som vi valt ämnet till slumpvis genom att bläddra i engelskaboken. Eller att låta bli att skriva text på engelska. Faktum är att texterna eleverna skrev var alldeles utmärkta om man ser dem i förhållande till kraven i de nationella proven och i förhållande till vad eleverna brukar åstadkomma i ämnet engelska. Engelsk språkutveckling har skett. Sen om det är rätt eller fel att använda den tematiska undervisningen som draghjälp till ett annat ämne än vad som ursprungligen var tänkt, det kan man ju diskutera. Det ultimata vore ju såklart att ämnet istället varit en hjälp för att få tag i det tematiska innehållet, så som det var när vi såg inslagen om Somaly och om Betty på Youtube och alla var intresserade av att försöka förstå vad som sades i inslagen³.

Texten visar att det primära syftet i det här fallet var att eleverna ska utveckla sina färdigheter i engelska och att innehållsfrågan var av mera underordnad betydelse. I Jan Nilssons svar kommenterar han detta på följande sätt:

Jag förstår hur ni tänker när det gäller engelskan och det optimala är naturligtvis, precis som du skriver, att man pratar eller läser eller skriver texter på engelska med det primära målet att komma åt eller beröra det tematiska innehållet. Å andra sidan är inte detta helt enkelt, i varje fall inte när det gäller samtal eftersom elevernas engelska inte alltid räcker till när de vill diskutera något på djupet, dvs mera ingående då det gäller att hitta exakt rätt formuleringar. I stället för att sitta och leta efter engelska ord blir det ibland ganska naturligt – eller till och med nödvändigt - att i stället övergå till svenska. Om man som lärare har ambitionen att integrera engelskämnet i ett tematiskt arbete försätts man ofta i delikata valsituationer. Å ena sidan finns ju de rent språkliga krav som uppnåendemålen i kursplanen pekar ut och dessa kan man ju inte negligera. Å andra sidan vill man ju i ett tematiskt arbete fokusera på innehållsfrågan och om man gör det konsekvent kan det nog uppstå situationer då de rent språkliga aspekterna får stryka på foten till förmån för de innehållsliga. Det är, som Malmgren skriver, inte möjligt att alltid hålla fast vid de teoretiska principerna när undervisningens komplexa vardag och krav gör sig påminda. Jag tror att det med viss nödvändighet blir så med engelskämnet att man i vissa lägen kan kombinera språk- och innehållsaspekten (vilket naturligtvis är det bästa) men att man i vissa lägen måste välja att fokusera på det rent språkliga.

Det är inte helt ovanligt att lärare som försöker arbeta med ämnesövergripande teman försöker ”få in” så många ämnen som möjligt. Det är inte helt problemfritt. En konsekvens av att ”använda den tematiska undervisningen som draghjälp till ett annat ämne” kan i värsta fall bli att det

³ Eleverna sökte efter information på Youtube om vem av de båda flickorna som blev vinnare av priset.

lätt resulterar i en sorts krystade nödlösningar och att eleverna av det skälet inte får den kvalitet i undervisningen som ämnet ifråga, t ex engelska, skulle kunna erbjuda på egen hand. Det optimala är naturligtvis, precis som Kerstin påpekar, att ett ämne integreras i ett tematiskt arbete på grund av att det förvaltar t ex innehåll och/eller uttrycksformer som inte går att finna på annat håll. Frågan är bara om detta fullt ut är möjligt när det gäller ämnen som t ex engelska eller matematik. Exemplet med Youtube visar emellertid att det finns situationer då engelskämnet mycket väl kan integreras i ett tematiskt arbete på ett funktionellt och konstruktivt sätt.

Frågan om ämnesintegration är som vi kan se en komplicerad problematik där man ska akta sig noga för att komma med tvärsäkra påståenden. I stället är det oftast så, precis som i fallet med elevernas hjältetexter på engelska, att varje enskild lärare måste ta ställning till frågan i varje enskild situation. Det vi vill hävda är dock att ett ämne aldrig ska integreras i ett tematiskt arbete för integrationens egen skull. Ämnesintegration ska vara ett medel, inte ett mål i sig. Det måste alltid vara välgrundade funktionella skäl som gör att man väljer att integrera ett ämne i ett ämnesöverskridande tematiskt arbete.

Kartan och terrängen

Det normala är att Katarina, Kerstin och Marie tillsammans och i dialog med varandra planerar de teman (och annan undervisning) som deras elever ska arbeta med. Som framgår i andra texter är det emellertid i det här fallet Kerstin som på egen hand har gjort den genomarbetade planeringen till temat om *Rädsla, mod och hjältar*. Katarina och Marie köper förslaget, men Katarina antyder i sitt dagbokssammandrag att hon hade en del betänkligheter:

Hur lektionerna blivit har såklart också påverkats av att denna gång har jag inte varit med i hela planeringsarbetet. Temat har tills största delen planerats av Kerstin som en del av hennes studier. Detta gör att vissa delar inte känts riktigt som mina egna. Vi har ofta pratat om detta att det är svårt att "ta" någon annans planering och få den till att fungera bra. Det är lättare om man själv varit en del av samtalen och idéarbetet bakom.

Katarina skriver att hon inte upplevde alla delar av temaarbetet som sina egna. Det här kan antagligen vara ett delikat problem i ett arbetslag där lärare, som i det här fallet, planerar och arbetar tätt tillsammans med innehållsfrågorna och inte enbart väljer att diskutera praktiska och organisatoriska frågor. Det kan nog lätt bli så att en del lärares kreativitet hämmas om någon av kollegorna i arbetslaget är särskilt stark och drivande och det är i sådana fall olyckligt om någon eller några lärare ständigt upplever att de måste "ta någon annans planering". Å andra sidan blir sannolikt diskussionerna i ett arbetslag mera dynamiska om det rymmer såväl entusiastiska visionärer som tveksamma skeptiker. I ett arbetslag där samtliga lärare i alla lägen har exakt samma uppfattningar i allt som har med skola, lärande och undervisning att göra är risken sannolikt stor att utvecklingen förr eller senare avstannar.

I det här fallet är lärarna väl "samkörda". De har lärt känna varandra grundligt under de år som de samarbetat med varandra och de vet säkert mycket väl hur kollegornas uppfattningar ser ut i olika pedagogiska och didaktiska frågor. Vi kan nog därför förutsätta att Kerstin hade sina båda kollegors uppfattningar för ögonen när hon gjorde temaplaneringen och att hon därför knappast skulle föreslå saker som hon redan på förväg skulle veta att någon av dem

inte skulle vilja genomföra. Dessutom har ju frågan om att ta över kollegors planeringar enligt Katarina diskuterats vid flera tillfällen tidigare i arbetslaget.⁴

Planeringar av omfattande temaarbeten skulle, lite skämtsamt, kunna liknas vid metrologernas fem- eller tiodygnsprognoser: ”Det är nog ungefär så här det blir.” Problemet med alltför detaljerade planeringar (och det gäller kanske särskilt om man arbetar tematiskt och oberoende av traditionella läromedel) är att man som lärare lätt blir alltför bunden vid dem.⁵ Någon har lite skämtsamt formulerat detta fenomen på följande sätt:

- Om inte terrängen stämmer med kartan är det kartan som gäller.

Å andra sidan är någon form av undervisningsplanering alltid nödvändigt. En viktig fråga i det här sammanhanget är hur man som lärare ska kunna skapa en balans mellan att å ena sidan vara väl förberedd och, å den andra, vara flexibel och lyhörd för sådant som indikerar att undervisningen ibland borde ta en annan väg än den planerade.

När det gäller temat *Rädsla, mod och hjältar* tycks det vara så att det faktiska undervisningsförloppet (”terrängen”) i allt väsentligt följer planeringen (”kartan”). Ett par saker har kommit till under resans gång, t ex bildarbetet kring mardrömmar, men inga av de planerade inslagen har utgått. I Katarinas dagbokssammandrag finns ett par meningar som tyder på att detta inte är en engångsföreteelse utan att det snarare är så det brukar vara:

Men som person är jag trygg i min undervisning när jag innan noga planerat och sen följer den upplagda planen. Såklart lyssnar man av eleverna och svarar på deras frågor och undringar. Ibland dröjer man sig kvar vid intressanta tankegångar men några större utsvävningar och avvikelser från den ursprungliga planen blir det sällan.

När det gäller de tre lärarnas temaplaneringar skulle man alltså kunna tala om en relativt stark inramning (Bernstein 1971) vilket, mycket förenklat, innebär att lärare med hjälp av olika strategier ser till att undervisningen aldrig lämnar det tänkta innehållet. En av grundtankarna med en undervisning som utgår från och knyter an till elevernas erfarenheter är att läraren ska vara lyhörd för hur eleverna agerar och för vad de säger. En logisk konsekvens av detta bör vara att läraren hela tiden måste vara beredd att lämna sin planering när han upptäcker att eleverna är upptagna av annat än det han själv hade tänkt sig. Detta kan naturligtvis vara frustrerande, särskilt när läraren lagt ner mycken tid och möda på planering och förberedelser, men det är likväl oftast helt nödvändigt om undervisningen ska resultera i att eleverna lär sig något.

I fallet *Rädsla, mod och hjältar* kan vi alltså konstatera att undervisningen med få undantag följer planeringen. Man kan fråga sig hur detta ska förklaras. En tänkbar förklaring skulle kunna vara att vi har att göra med tre lärare som har hittat inramningsstrategier som fungerar på ett smidigt sätt och som inte behöver använda sig av tyngre disciplineringsmetoder för att hålla kvar elevernas uppmärksamhet vid det planerade innehållet. I observationsanteckningarna finns flera noteringar om det avspända klimatet i elevgruppen och hur det rent organisatoriska fungerar på ett mycket smidigt sätt. Inte i något av de dokument som vi har tillgång till skymtar vi några konflikter, vare sig mellan lärare och elever eller

⁴ En företeelse som är ganska vanlig bland lärarstudenter är att de under sin verksamhetsförlagda tid försöker kopiera ett undervisningsförlopp som de läst om i kurslitteratur. Vår erfarenhet är att studenter som prövar detta ofta hamnar i svårigheter eftersom undervisningen i sådana fall inte är planerad med utgångspunkt från den aktuella elevgruppen.

⁵ Ett exempel på en undervisningshändelse där läraren istadigt håller fast vid sin planering och vägrar att låta sig påverkas av elevernas agerande finns i boken *Att se och förstå undervisning* (Nilsson 1999).

mellan eleverna sinsemellan. Om det faktum att undervisningen så väl följer planeringen primärt beror på att lärarna är skickliga på att rama in det tänkta innehållet skulle tanken att de inte lyssnar särskilt uppmärksamt på eleverna kunna ligga nära till hands. Mot detta talar att eleverna vid ett flertal tillfällen ges möjlighet att diskutera kring öppna frågeställningar där lärarnas agerande visar att de är genuint intresserade av vad eleverna har att säga. Vi kan se få, om ens några, situationer då lärarna lotsar fram eleverna till det svar eller resultat som de själva förväntar sig.

En alternativ förklaring till att undervisningen så noga följer planeringen kan handla om lärarnas kunskap om sina elever. Vi har med tre erfarna och samkörda lärare att göra som har haft de flesta av eleverna under nästan tre läsår. De har lärt känna sina elever väl. De vet vad de kan och vad de inte kan, hur de tänker och agerar i olika sammanhang, vad de är intresserade av och vad de är mera kallsinniga för. Lärarna har, kort sagt, bastant kunskap om vad som brukar fungera väl och mindre väl i undervisningen i just den här klassen. En förklaring till att det mesta tycks fungera som planerat kan alltså vara att planeringen är gjord med utgångspunkt från denna tysta (?) kunskap om eleverna. Om det är så det förhåller sig kan man alltså med fog beskriva temaarbetet om rädsla, mod och hjältar som erfarenhetspedagogiskt. Kanske skulle man kunna uttrycka det så att eleverna har ett indirekt inflytande över innehållet i temat. Tilläggas bör att lärarna också är väl införstådda med de riktlinjer som finns angivna i läroplanen och kursplanerna. I temaplaneringen sägs bland annat:

Ett tematiskt arbetssätt fungerar utmärkt i ett klassrum där man vill implicera ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv. I läroplanetexten kan man läsa: ” Det etiska perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Perspektivet skall präglade skolans verksamhet för att ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden.” (lpo 94, s6). Om man väljer ett tema som är ”problem- och relationsorienterat” (Nilsson, 1997, s13) kan det ge möjlighet till sådana ställningstaganden. Vidare skrivs om synen på kunskap: ”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.”(lpo 94, s6). Det fördjupade kunskapsbegrepp som omtalas här når man inte i en fragmentiserad undervisning. 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 kursplanetexten i ämnet svenska talar om betydelsen av att arbeta med kunskaper och färdigheter i ett sammanhang: ”När eleverna använder sitt språk – talar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter” (under rubriken: Ämnets karaktär och uppbyggnad).

Man skulle alltså kunna tala om ett samspel mellan yttre (läroplan och kursplaner) och inre (lärarnas kunskap om eleverna) styrdokument.

Vad man lär sig

Det vanligaste verktyget för att ta reda på vad elever lär sig i undervisningen är sannolikt olika former av förhör, tester och prov. Något sådant tycks över huvud taget inte förekomma i temaarbetet om rädsla, mod och hjältar och det skulle dessutom antagligen vara mer eller mindre meningslöst att försöka mäta hur elevers kunskaper och förståelse utvecklas i ett temaarbete som i så hög grad bygger på öppna frågeställningar utan ett givet facit.

Trots att det inte finns några uttalade målsättningar för temaarbetet i planeringen diskuterar lärarna frågan om vad eleverna lärt sig i sina dagbokssammandrag.

Katarina: (se även texten ovan om flickan med albanskt ursprung)

Jag tycker jag att det varit ett fantastiskt roligt tema att jobba med. Eleverna har lärt sig olika saker. Beroende på förkunskaper och förmåga har de tagit till sig olika delar.

/.../

För de elever som redan låg långt fram i sin språkliga utveckling upplever jag att de här nya formerna framförallt reportageskrivandet varit utmanande och utvecklande. Även de argumenterande texterna och debatterna har gett flera tillfälle att göra sin röst hörd och träna sig på ett nytt sätt att skriva och använda språket. Man vågar mer och det känns lättare att prata när man först själv har fått tänka/skriva. Argumenterande text och reportage och också klara som begrepp för nästan alla elever tror jag.

Jag vet inte om barnen är mindre rädda efter det här arbetet men jag tror att de blivit stärkta och har ett större mod när det gäller att säga sin mening muntligt och skriftligt. De har blivit mer varse att de har rätt att kräva vilka mål lärarna har med undervisningen och förhoppningsvis känt att de själva fått bidra och i större utsträckning än tidigare bli en del av lektionerna. De elever som varit mest engagerade och som vi lyckades få med på tåget hela vägen är såklart de som har tyckt arbetet varit roligast och känner att de har lärt sig mest. Jag tycker också en stor vinst med det här arbetet är resan till andras vardag i andra delar av världen och insikten hur olika förutsättningar vi kan ha. När elever spontant diskuterar artiklar utanför klassrummet, argumenterar och reflekterar utan att vi lärare är med och styr då känns det som om vi är på väg.

Marie:

Lärt sig? Ny förståelse? Språkutveckling?;

Att våga prata om sina känslor och tankar kring det som man är rädd för, såväl som förmågan att sätta ord på sina känslor, våga framföra dem och lita på att de duger. Barnen har respekterat varandras synpunkter och inget har varit rätt eller fel.

Att kunna argumentera för vad man tycker, skriftligt och muntligt, ta till sig av andras tankar och respektera dem och ibland böja sig för andras argument är också något som utvecklats under arbetets gång.

Att i praktiken göra en omfattande statistisk undersökning och dra slutsatser av den.

Att kunna läsa en skönlitterär bok med intresse och fördjupad förståelse. En bok eller genre som man kanske inte hade valt eller klarat av att läsa själv.

Kerstin:

Flera av eleverna har utvecklat en förståelse för att alla människor är rädda för någonting, och för att man kan jobba med sina egna rädslor så att de inte blir oöverstigliga. En av mina mest rädda pojkar, som inte vågade prata högt i klassrummet under en lång period i höstas, har vuxit hur mycket som helst. Sen om det bara beror på temat vet jag inte. Han skriver bland annat i sin utvärdering: "Jag lärde mig lite saker om vad man kan göra när man är rädd. Jag/vi fick tips."

En elev skrev i sin utvärdering att han lärt sej att "man kan göra fruktansvärda saker när man inte har några pengar". Han syftar på vad han sett i filmen "Jag är inte rädd". En annan skriver: "Jag har nog lärt mej mest av Betty och Somaly, och

att man kan ha det så olika. Att man kan göra så hemska saker mot barn!” En tredje sammanfattar sina tankar så här: ”Vi lärde oss lite om världen medans vi höll på med temat”.

Jag tror att åtminstone en del av eleverna har fått en ökad förståelse för hur olika levnadsvillkor påverkar människors värderingar.

En av de största vinsterna med arbetet är att en elev i min grupp som har haft jättetrött att komma igång med sin läsning plötsligt blivit bokslukare. Han läste ”Skämmerskans dotter”, och efter det har han plöjt två delar om Measle Stubbs av bara farten. Han tycker numera att fantasy-böcker är ”jättekul att läsa” och han har bett sin mamma att köpa fler titlar. En annan, en riktigt svag läsare, skriver att ”Yxan va spenande”. Hoppas han inte skriver det bara för att göra mej glad. ”Jag vill prata om böcker lite oftare”, tycker en av tjejerna.

Vi har haft många samtal. Alla har inte deltagit aktivt i de samtal vi haft i större grupper, inte på långa vägar, men det har ändå lett till att fler elever har gjort som röst hörd. Särskilt i diskussionen om Filippa var en hjälte eller inte. Jag märker också nu när vi fortsatt skriva argumenterande texter om huruvida vi kan lära oss något av indianernas sätt att tänka, att flera elever slipat sin argumentationsteknik. I utvärderingarna har jag kunnat läsa:

”Dom som var tysta sa också något då och då.”

”Jag tycker det var roligt när vi diskuterade.” (En pojke som brukar vara tyst, men som har hörts i en del diskussioner nu)

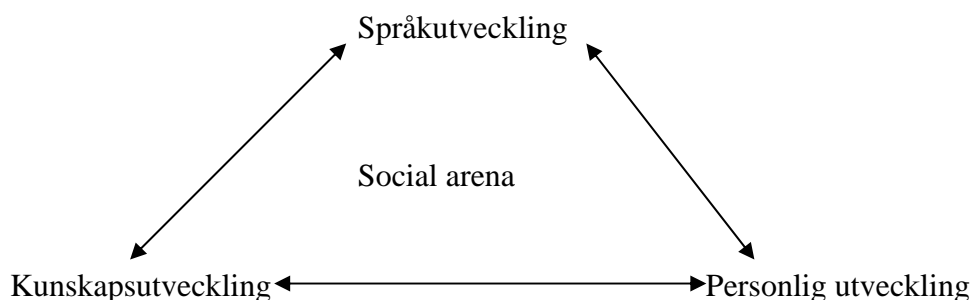
”Jag ville pratat mer om Engla”

”Det var bra att tänka efter om vad man tycker.”

En av flickorna skriver om när fokus flyttades från innehåll till form:

”Det där med att skriva en engelsk heroberättelse var inte så jättekul. Det kunde räckt med att skriva den på svenska för då kan man skriva längre och svårare saker. Men det var ändå en bra övning.”

Vi kan konstatera att alla tre lärarna främst pekar på vilken positiv inverkan de anser att temarbetet har haft när på elevernas språkutveckling. De menar även att eleverna har stärkts och utvecklats som personer och att texterna om barn i andra länder har gett eleverna insikter om hur olika barns villkor kan vara på olika platser på jorden. Det är alltså elevernas språkutveckling och personliga utveckling som lärarna i första hand pekar på. De flesta forskare är antagligen överens om att de tre storheterna språkutveckling, kunskapsutveckling och personlig utveckling är intimt förknippade med varandra i ett sorts dialektiskt beroendeförhållande. Dessutom råder det relativt stor enighet om att denna utveckling sker genom att eleverna får befinna sig på något som ibland kallas en social arena. Vi utvecklas helt i dialog med varandra:



Som framgår är det alltså framför allt den högra axeln i bilden ovan som lärarna pekar på när de funderar över hur deras elever har utvecklats genom temaarbetet. När det gäller den mera kunskapsorienterade utvecklingen är det enbart insikten om barns olika livsvillkor som nämns. Lärarna underbygger inte sina slutsatser genom att peka på resultatet av t.ex. ett avslutande prov. Det handlar i stället om ett försök till en mera kvalitativ analys som bygger på deras iakttagelser under temaarbetets gång och på det eleverna skriver i sina utvärderingar. Utöver detta har vi inget underlag som gör det möjligt för oss att bedöma hur korrekta eller substantiella lärarnas bedömningar är. Å andra sidan är det rimligt att anta att lärarna lärt känna sina elever så väl att deras mera intuitiva bedömningar av elevernas utveckling måste betraktas som tämligen trovärdig.

Eftersom lärarna i mindre grad pekar på vilken kunskap och omvärldsförståelse eleverna har utvecklat genom temat *Rädsla, mod och hjältar* skulle det förefalla rimligt att mera fokusera dessa aspekter i det som återstår av elevernas år i grundskolans mellanår. Vårterminen i årskurs sex avslutas med att elever och lärare ger sig ut på en indianlägerskola. På frågan om hur en möjlig fortsättning skulle ha kunnat se ut kopplar lärarna till denna lägerskola och skriver bland annat:

Från det här temat har vi gått in någon sorts "minitema" som handlar om vad vi kan lära oss av indianernas sätt att tänka när det gäller miljö och etik. Det har arbetsnamnet "Indiantema", och är inte särskilt välplanerat. Terminen lider mot sitt slut, och det är mycket praktiskt som ska fixas. Det var inte svårt att hitta mål i kursplanerna som matchar våra tankar. De flesta av de målen hittade vi i kursplanen i ämnet Geografi.

Vi läser "Bävertecknet" högt för våra grupper och vi samtalar om det vi läser. Vad lär sej Attean av Matt, och vad lär sej Matt av Attean? Vi har sett filmen "Dansar med Vargar", och vi har varit på indianlägerskola. Där har vi paddlat, försökt fånga fisk, göra pilbågar och göra upp eld utan tändstickor. Vi har läst hövding Seattles tal från 1852, i en tolkning som fokuserar på miljötänkandet. Vi har också läst en artikel ur DN (11 maj) som handlar om en forskare som har teorier om vad som gör människor lyckliga. Båda texterna har vi pratat om och skrivit tankar om. Vi har tänkt att allt det här ska leda fram till tankar om hur man vill leva sitt liv. Detta skriver eleverna om i ett brev till sej själva, lägger i ett kuvert som de klistrar igen, och som de inte öppnar förrän de fyller trettio år. Lite som i reklamen för pensionsförsäkringar: "Tänk om du kunde möta dej själv i framtiden!"

Det "minitema" som avslutar undervisningen i årskurs sex vilar alltså på två ben (miljö och etik) där miljöfrågorna kan sägas representera ett mera kunskapsorienterat perspektiv. Samtidigt ser vi att man håller kvar vid de mera etiskt eller existentiellt orienterade frågorna genom att låta eleverna fundera över vad som gör människor lyckliga och kring den framtid som väntar dem som vuxna. I det minitema som avslutar årskurs sex kan vi alltså konstatera att kunskapsfrågorna framträder något tydligare.

Lärarna avslutar sin text om framtiden genom att skriva några korta rader om vad de vill göra tillsammans med de nya elever som de ska bekanta sig med till hösten:

Nästa termin börjar vi med nya fyror, och det är svårt att veta hur vi skulle gjort om vi fortsatt med de här eleverna. Kanske hade vi jobbat vidare med miljöfrågor, kanske med något annat. När vi får en ny klass till hösten kommer det att handla mycket om att vi ska lära känna varandra, och då är det ju ganska naturligt att arbeta med ett kompistema.

Låt oss nu avsluta denna långa text med några citat ur de elevutvärderingar som vi har tillgång till. Vi upplever det som naturligt att låta eleverna sista ordet när det gäller frågan vad de har lärt sig genom temaarbetet med *Rädsla, mod och hjältar*.

Jag tycker jag har lärt mig mycket nu om hjältar och annat. (flicka)

Det jag lärde mig var nog att skriva reportage för det har jag inte kunnat innan men det var inte så jätteroligt men lite kul var det. (pojke)

Det har varit kul att jobba med rädsla, mod och hjältar. Man har lärt sig ganska mycket, /.../ Argumenterade texter var bra att lära sig, /.../ 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! /.../ Vi gjorde ett tidnings-repotage om boken och det var kul att lära sig hur dem som jobbar med tidningar gör. /.../ Hjärte-texten var kul att göra. Jag skrev först en text på svenska så jag fick översätta hela texten på engelska sen, det var ganska jobbigt men jag lärde mej mycket. (flicka)

Jag har lärt mig att skriva en argumenterande text det visste jag inte hur man gjorde innan och skriva repotage. (pojke)

Det var väldigt intressant och man lärde sig mycket av temat. /.../ Undersökning – Detta var en kul grej. När vi redovisade var det kul att höra tipsen⁶ som dom lämnat, jag gillade hela den grejen. Lärde sej mycket. /.../ Skriva reportage – Jättekul var detta. Det roligaste var att fixa layouten. Kul, kul, kul. Man lärde sig mycket om hur man skulle skriva så det blir ett riktigt reportage. /.../ Hero – Bra att göra en engelskuppgift på temat lärde sig att utforma på engelska. Bra. (flicka)

När vi läste i globen lärde jag mej något: Ge aldrig upp! (pojke)

Även om eleverna, och då framför allt pojkarna, är relativt korthuggna går det att se en viss samstämmighet om man jämför vad lärare och elever säger. Även eleverna pekar framför allt på sådant som har med språkutveckling att göra, även om de är betydligt mera konkreta med vad de menar. Eleverna verkar framför allt tycka att de har lärt sig att skriva reportage och argumenterande texter, men ett par av dem pekar också på arbetet med att ta reda på hur personer i olika åldrar tänker kring rädsla. Med utgångspunkt från det begränsade material vi har tillgång till tycks det förhålla sig så att det finns en hygglig överensstämmelse mellan vad elever och lärare säger när det gäller frågan vad eleverna lärt sig genom temaarbetet kring rädsla, mod och hjältar.

Sammanfattning

I denna text har vi kunnat konstatera att undervisningen tämligen troget följt planeringen och att temaarbetet innehåller en rad olika inslag som gör att den läromiljö som konstitueras inom ramen för temaarbetet kan beskrivas som språkutvecklande. Vi har också kunnat se att såväl lärare som elever tycks vara nöjda, eller till och med mycket nöjda.

När det gäller de problem som infunnit sig handlar det framför allt om frågor som har med frågan om form/färdighet – innehåll att göra. Ett exempel på detta är de reportage som eleverna skrev i anslutning till romanläsningen, ett annat är försöket att även integrera engelskundervisningen i temat. Slutligen har vi tagit upp frågan om vilken kunskap och förståelse som eleverna kan ha utvecklat genom arbetet med rädsla, mod och hjältar. Här

⁶ Eleven syftar på de tips om hur man kan hantera sin rädsla som framkom i intervjuerna.

tycks lärare och elever vara ganska överens om att temat har påverkat elevernas språkliga kompetenser på ett positivt sätt. Lärarna menar också att eleverna har utvecklats som personer och att de har fått insikter om hur olika barns livsvillkor kan vara. Slutligen kan vi se att lärarna framför allt lyfter sådant som har med språkutveckling att göra när de försöker peka på vad de anser att eleverna har lärt sig genom temaarbetet.

Referenser

- Andersson, Lars-Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (1999) *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (2007). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bernstein, Basil (1971) "Class, Codes and Control". *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Volume 1. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dysthe, Olga (1997) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gunnarsson, Bernt (1995) *En annorlunda skolverklighet. Elevers upplevelse av traditionell och alternativ skolmiljö*. Studia Psychologica et Paedagogica, Series Altera CXVII. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Holmberg, Olle & Malmgren, Lars-Göran (1979) *Språk, litteratur och projektundervisning*, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Jan (1997, ny uppl. 2007) *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Jan (1999) *Att se och förstå undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1999) "Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen". I: *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport 160. Stockholm:Liber.
- Sörensen, Birthe (1985), "Texten och läsaren". I: Thavenius Jan/Lewan Bengt (red), *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Stockholm: Akademilitteratur.