

# Utvecklingsprojekt på Nya skolan vårterminen 2019

Under vårterminen 2019 dokumenterades delar av undervisningen i klass 5a på Nya skolan i ämnena engelska, svenska, SO och NO. Syftet var framför allt att få ett underlag för utvärdering av det ämnesövergripande temat (se t ex Nilsson 2007 och Magnusson et al 2013) ”Hållbar utveckling” som genomsyrade undervisningen i dessa ämnen under hela vårterminen.

I denna text ges inledningsvis en kort beskrivning av dokumentationsarbetet samt bakgrund till själva projektet. Därefter följer en beskrivning av lärarnas pedagogiska perspektiv och syften. Slutligen redovisas en sammanfattning av de slutsatser som de berörda lärarna och den medverkande forskaren, Jan Nilsson, kom fram till i sin utvärdering av projektet. Utvärderingen handlar framför allt om undervisningsprocessen men även om lärarnas erfarenheter och upplevelser av själva dokumentationsprocessen.

Alla namn på informanter och skola är fingerade.

## Dokumentation

Betraktat ur ett forskningsperspektiv kan projektet beskrivas som en enkel form av aktionsforskning (se t ex Malmgren & Nilsson 1993, Repstad 1999 och Stensmo 2002).

Den mest omfattande empirin utgörs av Jan Nilssons fortlöpande observationsanteckningar. Jan Nilsson har observerat undervisningen i klassen under 16 hela skoldagar, jämt fördelade över terminen. Observationsanteckningarna omfattar ca 80 timmars undervisning och 150 sidor utskrivna text. Efter varje observationstillfälle har de utskrivna observationsanteckningarna skickats till berörda lärare, vilket vid några tillfällen lett till fortsatt diskussion via mail mellan Jan Nilsson och lärarna. Utöver detta har de medverkande lärarna skrivit kontinuerliga dagboksanteckningar. Dessa omfattar sammanlagt 31 sidor. Slutligen finns mailkonversation mellan lärarna och Jan Nilsson bevarad.<sup>1</sup>

Medverkande i projektet är tre av klassens lärare: Anna, Vera, Elsa samt Jan Nilsson, högskolelektor.

I den aktuella klassen går 15 flickor och 10 pojkar. Klassen valdes med tanke på att alla pedagogerna hade undervisning där och tisdagar valdes som stående dag för observation då alla de medverkande lärarna hade undervisning i klassen den dagen.

Vetenskapsrådets etiska riktlinjer har iakttagits ([www.vr.se](http://www.vr.se)).

Det förtjänar att framhållas att det som beskrivs och diskuteras i denna rapport enbart bygger på den tillgängliga empirin som omfattar en skoldag/vecka under vårterminen 2019. Man kan alltså inte med utgångspunkt från denna text dra slutsatsen att den ger en fullständig bild av undervisningen i den aktuella klassen.

---

<sup>1</sup> Arbetstiden för Jan Nilsson omfattar sammanlagt, inkl restid och tid för färdigställande av slutrapport, ca 230 timmar. Skolan/kommunen har inte betalat arvode för dessa timmar.

## **Att se och förstå – inte bedöma**

Alla lärare som haft en utomstående betraktare närvarande i undervisningen vet att det innebär en sorts psykologisk påfrestning eller utmaning. Det spelar inte så stor roll om det är en förälder, en kollega eller en skolledare. I samband med praxisnära forskning brukar man tala om den så kallade forskningseffekten, vilket innebär att både lärares och elevers agerande på olika sätt påverkas av det faktum att en utomstående forskare på plats följer och dokumenterar undervisningen (se t ex Repstad 2007). Något som sannolikt blivit allt vanligare i samband med skolutvecklingsprojekt är att lärare och/eller skolledare<sup>2</sup> observerar en kollegas undervisning. Ett problem med den sortens dokumentation av undervisning är ofta att den innehåller värderande eller bedömande inslag och att man följer i förväg sammanställda observationsscheman. I detta projekt har avsikten inte varit att Jan Nilsson skulle värdera och bedöma undervisningen och lärarnas agerande eller att han skulle ge förslag på alternativa sätt att lägga upp undervisningen, dvs det som man kanske skulle kunna beskriva som pedagogiska recept. Även om det i observationsanteckningarna kan förekomma formuleringar som kan tolkas på det sättet så har avsikten med Jan Nilssons observationer framför allt varit att på ett så sakligt sätt som möjligt synliggöra den observerade undervisningen för att därigenom skapa ett underlag för diskussion och analys tillsammans med de involverade lärarna (Nilsson 1999).

## **Bakgrund**

Under vårterminen 2018 kontaktades Anna av Jan Nilsson med anledning av de bloggar hon skrev i sin egenskap av förstelärare i Svedala kommun. Anledningen var framför allt att Annas bloggtexter handlade om tematisk, ämnesintegrerad undervisning, vilket Jan Nilsson skrivit om i ett flertal rapporter och böcker (se t ex Nilsson ibid och Nilsson & Eklund 2006). Jan Nilsson uttalade då ett önskemål om att på plats få följa ett sådant undervisningsförlopp i Annas egen klass. På grund av organisatoriska förändringar bytte Anna skola och arbetslag höstterminen 2018. Hon tog upp denna idé med sina nya kollegor och de beslutade att tillsammans genomföra ett sådant projekt i en av de tre klasser i åk 5 som de skulle undervisa i under vårterminen 2019.

### **Pedagogisk bakgrund: Tema Mitt hållbara liv?**

Så här beskriver lärarna själva bakgrunden till och syftet med temat ”Mitt hållbara liv”:

Under våren har vi låtit våra elever undersöka hur hållbart deras liv är. Vi har utgått från det sociala, det ekologiska och det ekonomiska perspektivet. Vi har utgått ifrån elevernas vardagsliv men också rört oss ut i vår närmiljö, även vidare i ett regionalt perspektiv och zoomat ut till ett nationellt och globalt perspektiv.

Vi vill verka för att eleverna ska bli proaktiva och ställa frågor om hur och vad de kan göra för miljön? Varje dag tar varenda människa tusentals beslut, vi vill ge våra elever verktyg för att kunna ta väl genomtänkta och kritiskt granskade beslut för att kunna hantera olika situationer utifrån de olika perspektiven av hållbar utveckling som nämnts ovan.

---

<sup>2</sup> Ett exempel på hur problematiskt det kan bli när en rektor observerar lärares undervisning finns i boken *Stökig klass – rektors ansvar?* Av Ewa Larsson (2011)

## Undervisningsförloppet – en sammanfattning

De medverkande lärarna sammanfattar det som tagits upp i undervisningen under projektet på följande sätt:

Undervisningen har bedrivits tematiskt, ämnesövergripande i ämnena sv, sh, re, ge, bi, ke, mu, ma och eng. Vi har undersökt olika relationer till familj och vänner, även hur olika familjekonstellationer kan se ut och samtalat om vänskapsrelationer och hur man är en bra kamrat. Hur påverkas den av t ex kroppsspråk, grupstryck, sociala medier, nätmobbning vilket kan leda psykisk ohälsa. Vilka sociala skyddsnät finns för barn i olika livssituationer?

Vi har också pratat om olika slags kärlek; till familj, vänner, husdjur och partner och även använt skönlitteratur som utgångspunkt och kunskapskälla. De böcker som alla eleverna läst är *Matilda* av Roald Dahl och *Ronja Rövardotter* av Astrid Lindgren

När vi har pratat om identitet, har vi ställt oss frågor som

- Vad är det som gör att jag är den jag är och gör de valen jag gör?
- Vad påverkar mig? Hur påverkar jag andra?
- Vad är könsroller och var kommer de ifrån?
- Vad är en norm och vad händer när jag bryter normer?
- Vad är kärlek, finns det olika slags kärlek?
- Vad är lycka?
- Vad innebär ett bra liv?

I NO har eleverna fått undersöka ekosystemet med näringskedjor/näringsväv, vattnets kretslopp och hur fotosyntesen inverkar på naturen. Hur ser man att vattendrag är försurade eller övergödda? Vi har undersökt lokala vattendrag och tagit reda på vilka djur som lever där. Undersökt vilka smådjur vi hittar i skogen i samband med vår lägerskola samt arbetat med hur man sorterar och artbestämmer. Hur fungerar ett reningsverk och vattenverk undersöktes genom laborationer och diskussioner. Under detta arbete återknöt vi till filmen *Bee Movie - Pollinering och befruktning samt bins livscykel* som vi såg när vi började introducera temat och lärde oss om ekosystemtjänster.

På elevens val har vi under terminen arbetat fram en musikal med tema "Hållbar utveckling". Vi har utgått ifrån vissa färdigskrivna scener och musik men eleverna har också fått skapa nya scener, filmer och danser som belyser temat. Eleverna fick välja att inrikta sig på något av följande; sång, dans, teater, manus/film, skapa utställning och skapa rekvisita. Vi har varit utanför klassrummets väggar, då vi varit på musikalen *Matilda*, Sysav i Malmö, pedagogiska upplevelsecentret Kretseum, lägerskola vid Eksjön och varit vid Sege å och håvat. Vi har på så vis lärt och upplevt genom bl a utomhuspedagogiska metoder i ett aktivt samspel med platsen, miljön och varandra för ett livslångt hållbart lärande.

## Några preliminära iakttagelser och slutsatser

I det följande redovisas kortfattat huvuddragen i de slutsatser som lärarnas och Jan Nilssons gemensamma utvärdering resulterade i under följande rubriker:

- Klassen, eleverna och lärarna
- Relationen form/färdighet – innehåll.
- Ämneslärarsystemet
- Ämnesintegration och det tematiska perspektivet

- Relationen individ – kollektiv
- Interaktionsmönster
- Classroom och datoranvändning
- Läromedel
- Hur eleverna förhåller sig till undervisningen

### **Klassen, eleverna och lärarna**

Rent generellt kan 5a beskrivas som en väl fungerande klass. Det finns inga noteringar i den tillgängliga empirin som tyder på dolda makthierarkier, djupare konflikter mellan eleverna eller att någon eller några elever skulle exkluderas ur den sociala gemenskapen. Den generella bilden är tvärtom att kulturen i klassen präglas av öppenhet och acceptans och att eleverna utan synbara problem kan samarbeta med varandra i olika, skiftande gruppkonstellationer. Förhållandet mellan elever och lärare kännetecknas av tydlighet och ömsesidig respekt och kan, med Bernt Gunnarssons ord, beskrivas som ett exempel på en relation som kännetecknas av yttre kontroll och inre frihet (Gunnarsson 1995). Lärarnas ledarskap präglas av tydlighet samtidigt som eleverna hela tiden har möjlighet att framföra sina egna tankar och uppfattningar i olika frågor och sammanhang.

Det finns naturligtvis flera olika, samverkande orsaker bakom att undervisningen i 5a genomgående fungerar utan större komplikationer. En förklaring finns med stor sannolikhet att söka i själva innehållsfrågan. Det valda temat, hållbar utveckling, är kanske mer aktuellt än någonsin. Eleverna möter det dagligen i medier av olika slag samtidigt som det också har med deras egen värld, vardag och erfarenheter att göra. Detta att undervisningen bör utgå från och knyta an till elevernas erfarenheter har stöd såväl i styrdokumentet som i forskning. Mera övergripande kan alltså undervisningen i klass 5a beskrivas som uttalat erfarenhetspedagogisk (se t ex Malmgren 1996 och Andersson m fl 1999).

En annan, bidragande, förklaring till att undervisningen över lag fungerar tillfredsställande är att det handlar om tre kunniga och erfarna lärare och att samarbetet mellan de involverade lärarna kan beskrivas som en ständigt pågående process. En tredje förklaring, som har med samarbetet mellan lärarna att göra, är att undervisningen är välplanerad och genomtänkt och att lärarna alltid är väl förberedda när det gäller elevuppgifter, användning av olika internetkällor, undervisningsmaterial etc. Detta gör att lärarna kan lägga större delen av sin kraft på själva undervisningen medan rent organisatoriska frågor tar förhållandevis litet utrymme. Med den holländske forskaren Piet Hein van de Vens ord kan man hävda att lärarna huvudsakligen är upptagna av content och pedagogical concerns och i relativt liten utsträckning av organizational concerns (van de Ven 1987). Kanske skulle man lite spekulativt kunna beskriva det så att eleverna intuitivt upplever att lärarna genom att vara väl förberedda och genom att erbjuda dem en genomtänkt undervisning visar dem och deras lärande stor respekt och att de svarar med att visa respekt gentemot såväl lärarna som undervisningen.

Andra förklaringar kan sannolikt sökas i elevernas socioekonomiska bakgrund, att bara ett fåtal elever har svenska som sitt andraspråk och att behovet av specialpedagogiska insatser (med ett undantag) förefaller vara förhållandevis litet. Det senare kan antagligen förklaras

med att lärarna mycket medvetet arbetar med generella anpassningar och ett uttalat inkluderande förhållningssätt (se t ex Nilholm 2018).

### **Relationen form/färdighet – innehåll.**

En fråga som återkommit vid flera tillfällen är hur relationen form/färdighet – innehåll hanteras i undervisningen. De teoretiska begrepp som kommit till användning i denna diskussion, framför allt i de analyskommentarer som fortlöpande finns insprängda i observationsanteckningarna, är formalisering och funktionalisering respektive abstrakt och konkret transfer (Malmgren 1996). I en formaliserad undervisning skiljs form från innehåll och olika färdigheter tränas i kliniska, konstruerade situationer. Det resulterar i en undervisning som töms på ett omvärldsorienterat innehåll och där elevernas uppmärksamhet riktas mot formalia, t ex stavning, textstruktur och meningsbyggnad. Ett exempel på ett tillfälle då detta uppmärksammas och diskuterats är när Vera tar upp syror och baser i NO-undervisningen. Vera upplever att eleverna har svårt att läsa och ta till sig fakta i faktatexter av olika slag och ber därför Elsa att ta upp detta under något av de svenskpäss som hon håller i. Elsa ger eleverna i uppgift att läsa ett par sidor om syror och baser i läroboken i NO. Eleverna ska välja ut och sedan skriva ner tre nyckelord till varje stycke i texten. Instruktionen skrivs på tavlan:

1. Titel: Syra och baser
2. Max 3 nyckelord/stycke
3. Sammanfattning
4. Jämföra med en kamrat
5. Läsa upp några exempel

I observationsanteckningarna (12/3) skildras det som sedan sker på följande sätt:

Tanken med det som sker under Elsas lektion är att man ska försöka knyta arbete med läsförståelse till det som pågår i NO-undervisningen. Det skulle kunna betraktas som ett försök att knyta samman eller integrera NO- och svenskämnen. Anledningen, i det här konkreta fallet, är att Vera menar att eleverna har svårt att läsa och förstå sakprosa, t ex läroböcker och faktatexter, som har med NO att göra. Under den tidigare NO lektionen flaggar Vera för detta när hon säger:

”Ni ska läsa om syror och baser med Elsa senare i eftermiddag. Då ska ni lära er hur man tar ut fakta.”

Det innebär tre saker:

1. Läsförståelse betraktas som en särskild, generell förmåga eller färdighet som kan tränas oberoende av vad de texter handlar om som används när eleverna ska utveckla sin förmåga att förstå text. Det innebär att form- och färdigheter separeras från innehåll och funktion.
2. Läsförståelse innebär att man kan ”ta ut” fakta i en text, dvs syftet med sakprosatexter är att de ska förmedla fakta till eleverna.
3. Ämnen som t ex NO är kunskapsbärande eller kunskapsförvaltande medan svenskämnet ska sköta färdighetsträningen.

Hur ska man då förstå det som sker under Elsas lektion? Ett antal frågor infinner sig:

- Vad är det eleverna lär sig när de tar ut nyckelord ur lärobokstexten och sedan sammanfattar texten med hjälp av dessa nyckelord?
- Lär sig eleverna något om syror och baser under Elsas lektion?
- Lär sig eleverna något annat och vad är i så fall det?
- Tar eleverna "ut fakta" ur texten de läser när de identifierar ett antal nyckelord? Är nyckelord detsamma som fakta?
- Handlar lektionen om att förstå texten (innehåll) eller om att sammanfatta en text (färdighet)?
- Vilket är lektionens "kärna"?

### NO

Lära sig om syror och baser

Fokus innehåll

### Svenska

Ta ut nyckelord

Sammanfatta en text

Fokus färdighet/förmåga

En rimlig slutsats, om än mycket tentativ, är att det här upplägget innebär att språk och färdighet separeras från innehållsfrågan och att det som sker under Elsas lektion egentligen inte handlar om läsförståelse i den bemärkelsen att eleverna lär sig något om det som texten handlar om, dvs syror och baser. Det de lär sig är snarare en teknik eller en förmåga – att identifiera nyckelord i en text och att med hjälp av nyckel ord kunna sammanfatta en text. Elevernas uppmärksamhet riktas i första hand mot texten och inte mot textinnehållet.

Formulerat på annat sätt:

Lär sig eleverna att ta ut nyckelord och sammanfatta en text för att därigenom lära sig något om syror och baser?

eller

Läser eleverna en text om syror och baser för att de ska lära sig hur man tar ut nyckel ord och sammanfattar en text?

Mitt svar är att det i det här fallet handlar om det senare. Det vi behöver fundera vidare på om det finns andra sätt att integrera form och innehåll i undervisningen och om svenskämnet kan integreras med NO och SO på ett annat sätt.

Som en direkt följd av det som beskrivs och diskuteras ovan beslutar sig Elsa för att under kommande arbetspass ändra på sin undervisning så att färdighets- och innehållsaspekterna hanteras i en integrerad process. Man kan alltså beskriva den utveckling som sker så att svenskämnet på ett tydligare sätt än tidigare integreras med NO-ämnena så att det är innehållet i de texter som eleverna läser som sätts i fokus. Det innebär *inte* att form- och färdighetsaspekterna negligeras. Det är snarare tvärtom. Genom att formalia knyts till ett definierat innehåll framstår det antagligen tydligare och mera begripligt för eleverna att formalia inte är ett självändamål utan att dess funktion är göra ett innehåll i en text mera lättillgängligt. Det som beskrivs ovan kan sägas vara ett exempel på hur undervisningen rör sig från formalisering och isolerad färdighetsträning mot funktionalisering av färdighetsträningen och innehållsfokus.

En fråga att diskutera här är om det alltid är möjligt att integrera form-, färdighets- och innehållsperspektiven i undervisningen eller om det kan finnas tillfällen då det är nödvändigt att först träna eleverna på olika färdigheter och formalia innan de kan tillämpa detta i en innehållssökande process.

## Ämneslärarsystemet

Rent organisatoriskt är undervisningen uppbyggd kring ett ämneslärarsystem (schema, se bil 1). I den aktuella klassen ser detta ut på följande sätt

Anna: Engelska, svenska, SO, mentor

Vera: NO

Elsa: Svenska (två arbetspass/vecka)

Matematik: Ingrid

Utöver detta har klassen olika lärare i bild, slöjd och idrott.

Lärarna ser själva övervägande positivt på ämneslärarsystemet men deras uppfattning kan beskrivas som nyanserad. Vera skriver i sin utvärdering

Nackdelen med många lärare är tiden för reflektion och planering. Kanske blir inte lektionerna alltid som en dragkedja, utan det blir lite fel knäppningar. Tid är en återkommande faktor för att få det att flyta bättre. Åt andra sidan får/kan eleverna använda nyvunnen kunskap i olika sammanhang och ser då att flera ämnen hör ihop och att man behöver ha olika kunskaper för att kunna få helhetsperspektivet.

Det som lärarna främst pekar som positivt med ämneslärarsystem är att de kan koncentrera sig på vissa ämnen vilket är en sorts garanti för att undervisningen får god kvalitet och djup betraktat ur ett ämnesperspektiv. En annan fördel, betraktat ur ett lärarperspektiv, är att förberedelsearbetet underlättas eftersom planeringen i ett ämne, med vissa justeringar, kan användas i alla tre klasserna. Om man betraktar det hela ur ett elevperspektiv kan en av fördelarna med ett ämneslärarsystem vara att det innebär variation och omväxling både rent innehållsligt och när det gäller lärarkontakterna.

Samtidigt finns det alltså en del problem inbyggda i ämneslärarsystemet. Ett sådant problem är, som vi redan konstaterat (se föregående avsnitt), att det kan få som följd att form- och innehållsaspekter separeras från varandra. Ett annat problem är att det emellanåt kan uppstå missförstånd i kommunikationen mellan lärarna. Ett sådant exempel inträffar under arbetet med Nordens natur och miljö som Anna och Elsa ansvarar för gemensamt. I observationsanteckningarna den 9 april beskrivs detta på följande sätt:

Eleverna ska nu fortsätta skriva på de texter om olika processer (från berg till sked, från hav till fiskpinnar osv) som de påbörjade förra tisdagen. Skrivarbetet var inledningsvis en individuell uppgift men när de fortsatte arbeta med den på en av Annas lektioner gjordes den om till en gruppuppgift som gick ut på att eleverna i fyra olika grupper skulle skriva en gemensam text i varje grupp. Det visar sig under det här arbetspasset att grupperna har löst detta på lite olika sätt. I havsgruppen verkar eleverna ha kommit fram till en gemensam text medan eleverna i bergsgruppen jobbat vidare med sina individuella texter. /.../ Det har uppstått en liten informationsmiss mellan Elsa och Anna. Ursprungstanken var att eleverna

skulle skriva individuella texter vilket sedan ändrades till att varje grupp skulle skriva en gemensam text. (obsant 9/4)

Vid den utvärdering som genomfördes i lärarlaget den 17 juni var vi ganska överens om att ett tvålärarsystem sannolikt är det optimala, både ut ett ämnesperspektiv och ett pedagogiskt och socialt perspektiv. Detta var ju också en av grundtankarna bakom den lärarutbildning som introducerades i slutet av 1980-talet och där studenterna med inriktning mot åk 1-7 antingen valde ämnesfördjupning mot matematik och NO- ämnena eller svenska och SO-ämnena. I praktiken innebär ett sådant system att två lärare med dessa ämnesinriktningar tillsammans ansvarar för undervisningen i två parallellklasser, vilket skulle garantera ämnesdjup samtidigt som det skulle förenkla samarbetet mellan lärarna och möjligheten att skapa kontinuitet och sammanhållna kunskapsprocesser. Detta tar Elsa upp i sin utvärdering:

Att vara två lärare som har sv/so-delen av ett tema i en klass är ganska svårt. Det kräver mycket samplanering och ständiga samtal om vad som samtalades om i klassen. Det ställer höga krav på de undervisande lärarna för att kunna följa en röd tråd. Mina erfarenheter är att det är lättare med två undervisande lärare i en klass, då man vet vad man själv har gått igenom och det är lättare organisatoriskt att planera för lektioner och reflektioner. Men jag hade inte velat vara utan denna erfarenheten!

I nästa avsnitt diskuteras ämneslärarsystemet i den aktuella klassen i relation till ambitionen att arbeta ämnesintegrerat kring det övergripande temat hållbar utveckling.

## **Ämnesintegration och det tematiska perspektivet**

En av grundtankarna med att bedriva undervisningen tematisk och ämnesintegrerat är att man på så vis kan skapa sammanhållna undervisnings- och kunskapskontexter (se t ex Malmgren 1996, Nilsson 2007 och Magnusson m fl 2013). Bärande tankar är också att undervisningen ska bedrivas erfarenhetspedagogiskt och innehållsorienterat, att skönlitteratur ska användas som en källa till kunskap (Malmgren & Nilsson 1993) och att olika språkliga färdigheter ska utvecklas genom funktionalisering (Malmgren 1996). Fördelarna med en sådan undervisning är bland annat att eleverna får "kliva in i" en sammanhängande process där en tematisk förväntning kan skapas och där olika delmoment i denna process hänger samman rent innehållsligt och får ta den tid de behöver. På så vis slipper eleverna att göra upprepade avbrott där de måste förflytta sitt intellektuella fokus mellan olika, vitt skilda innehållsperspektiv. I boken *Tematisk undervisning* (Nilsson 2007) diskuteras begreppet tematisk undervisning, hur det kan tolkas och vilka möjligheter respektive problem en problemorienterad tematisk undervisning rymmer.

Ett av lärarnas grundläggande syften var att undervisningen under vårterminen skulle bedrivas ämnesintegrerat och tematisk där frågor som har med hållbar utveckling skulle genomsyra undervisningen. Så här i backspegeln kan vi konstatera att detta övergripande tema eller perspektiv på olika sätt förvisso har kommit till uttryck i undervisningen men att närheten eller kopplingen till temat har varierat. Vi kan också konstatera att den tematiska kopplingen funnits mellan temat och respektive ämne men varit mindre tydlig *mellan* de olika ämnena. En detalj i detta sammanhang är bildämnet, som ju normalt borde vara ganska enkelt att integrera i ett tema av det här slaget. Detta har dock inte varit möjligt på grund av att klassen ofta haft vikarie i bild.



I nedanstående figur försöker vi åskådliggöra hur de olika ämnena förhållit sig till det tematiska innehållet och till varandra,



Under större delen av undervisningsförloppet har det funnits en koppling mellan de olika ämnena och det övergripande temat. Däremot har kopplingen *mellan* de olika ämnena varit svagare.

Den främsta förklaringen till att det inte fullt ut har varit möjligt att integrera de olika ämnena till en sammanhållen undervisningskontext är antagligen den nuvarande organisationen med ett ämneslärarsystem men också styrdokumentens allt tydligare krav på bedömning, centralt innehåll och kunskapskrav i varje enskilt ämne.

Vi kan alltså urskilja ett konfliktmönster där två olika paradig delvis skapar en dikotomi. Å ena sidan finns den nuvarande organisationen med ett ämneslärarsystem, vikten av fördjupad ämneskunskap och styrdokumentens tydliga krav när det gäller kunskapsmål och bedömning i varje enskilt ämne. Å andra sidan finns ambitionen att integrera olika ämnen till en helhet och att därigenom skapa sammanhållna undervisnings- och kunskapsprocesser där den övergripande tematiska frågeställningen hela tiden står i fokus.

Den fråga som uppstår i skenet av det som beskrivs i denna text är om det – och i så fall hur – är möjligt att förena ämnesdjup, strukturerad ämneskunskap och läroplanens kunskapskrav med en ämnesintegrerad, sammanhållen och tematisk undervisningsprocess<sup>3</sup>.

### **Relationen individ – kollektiv. Behovet av frirum**

Om man betraktar undervisningen i 5a rent metodiskt kan den beskrivas som varierad och elevaktiv. Det finns inga noteringar i det empiriska materialet där lärarna har längre genomgångar och där eleverna är passiva mottagare. Det mönster som dominerar, oavsett vilken lärare det är som håller i undervisningen, är att ett arbetspass inleds med en kort introduktion/genomgång varefter eleverna arbetar individuellt, i par eller i grupp. Arbetspasset avslutas sedan med en genomgång där eleverna på olika sätt redovisar vad de kommit fram till. Rent organisatoriskt fungerar detta i stort sett alltid smidigt vilket tyder på att detta är en

---

<sup>3</sup> I boken *Sex, godis & mobiltelefoner* beskrivs och diskuteras ämnesintegrerad undervisning i åk 7-9.

arbetsform som eleverna är väl förtrogna med. Även gruppindelningarna sker snabbt och smidigt och det finns få noteringar som indikerar att det skulle finnas konflikter mellan en del elever som försvårar samarbetet. Tvärtom verkar eleverna kunna samarbeta och fungera väl i grupp oavsett vem de är satta att samarbeta med. När det gäller arbetsformerna kan man urskilja två dominerande mönster som båda är en variant av EPA<sup>4</sup> (se t ex Fohlin m fl 2017):

En återkommande struktur kan lite schematiskt beskrivas på följande sätt:

1. Läraren går igenom vad eleverna ska arbeta med. Instruktionen visas på tavlan och finns på Classroom.
2. Eleverna grupperar sig, öppnar uppgiften på sina datorer och börjar arbeta.
3. Återsamling och redovisning.

Rent organisatoriskt fungerar detta i regel väl och eleverna gör i princip det som de är satta att göra. Samtidigt går det att urskilja några återkommande fenomen eller, om man så vill, problem när undervisningen organiseras på detta sätt.

### *Frirum*

Vid ett flertal tillfällen finns noteringar i observationsanteckningarna som visar att eleverna gärna lämnar klassrummet för att sätta sig i ett grupprum eller i korridoren. Det finns flera exempel på hur flertalet elever söker sig till andra utrymmen och att bara enstaka elever sitter kvar i klassrummet under sådana här arbetspass. När eleverna väl är på plats öppnar de den aktuella uppgiften på sina datorer och går sedan snabbt igenom och besvarar de frågor eller uppgifter som finns där. En stor del av den tid som återstår pratar de om annat, letar efter annat på internet eller pysslar med sina mobiler. Det blir alltså inte så mycket av det samarbete och den diskussion som läraren hade tänkt att uppgiften skulle lägga upp för. En förklaring till det här mönstret kan vara bristande förankring, dvs att eleverna egentligen inte är så engagerade i själva uppgiften och dess innehåll och att de i stället utnyttjar det frirum som den minskade lärarkontrollen innebär för att syssla med sådant som de är mer intresserade av. När den institutionella inramningen (se t ex Bernstein & Lundgren 1983) minskar tar det privata och, eventuellt, det sociala spelet mellan eleverna över. Eleverna hanterar lärarens och skolans krav genom att på ett mera instrumentellt sätt ägna sig åt det som man brukar kalla för utvändigt uppgiftslösning. I observationsanteckningarna beskrivs detta på följande sätt:

Det är ganska mycket spring fram och tillbaka, både bland eleverna och andra elever som rör sig i korridoren. Mönstret att eleverna gärna lämnar klassrummet och sätter sig i andra utrymmen upprepas även den här lektionen. Under större delen av det här arbetspasset var det bara några enstaka elever kvar i klassrummet. Det skulle sannolikt inte ha varit några större problem om åtminstone två av de fyra grupperna suttit kvar i klassrummet. De hade antagligen blivit mindre störda där än av andra elever och grupper från andra klasser som rör sig i korridoren utanför.

En tendens som jag tycker mig ana är att eleverna när de sätter sig i ett grupprum ganska snabbt avverkar de uppgifter de ska arbeta med och sedan övergår till att prata om annat eller att uppsöka andra platser på internet. Jag har sett ganska få exempel på att diskussioner i grupper blivit några egentliga diskussioner. I stället har det ofta handlat om att eleverna snabbt antingen redovisar vad var och en redan skrivit eller att de snabbt betar av och svarar på diskussionsfrågorna utan att diskutera dem. Mitt intryck är att eleverna ofta söker sig ett

---

<sup>4</sup> EPA står för Ensam-Par-Alla.

sorts frirum när den ”institutionella” styrning som finns i själva klassrummet försvinner eller minskar. De situationer som jag observerat när jag följt undervisningen då det uppstår mera organiska samtal har i stort sett alltid varit när eleverna varit samlade i helklass.

Frågor att fundera över kan vara:

- Stämmer den här bilden?
- Vad beror den på?
- Vad kan man göra för att hantera den här problematiken.

(obsant 9/4)

### *Tidsbrist*

Ett annat återkommande problem är att undervisningen ofta präglas av tidsbrist. De flesta observerade arbetspassen varar 60-80 minuter. Inom det tidsintervallet ska ett arbetspass innehålla såväl en genomgång/instruktion, arbete/diskussion i grupp och återsamling/redovisning. Det innebär att den tid som eleverna har till sitt förfogande för att lösa de olika arbetsuppgifterna är tämligen begränsad (ofta 20-30 minuter), något som naturligtvis kan beskrivas som kontraproduktivt när tanken är att eleverna ska samarbeta och diskutera som per definition är en tidskrävande procedur. Detta medför också att den gemensamma uppföljningen av arbetsuppgiften antingen blir mycket kort och summarisk eller att den skjuts upp till nästa arbetspass som inte sällan infaller någon dag senare. En av anledningarna till problemet med tidsbrist finns att söka i organisationen med ett ämneslärarsystem vilket innebär att varje lärare sällan har mer än ett arbetspass till sitt förfogande under skoldagen och därför måste hinna komma till ett avslut innan nästa lärare tar vid. En sådan situation uppmärksammas under en av Annas lektioner den 22 januari. Eleverna spelar upp snabbt improviserade rollspel som handlar om social hållbarhet. I observationsanteckningarna kommenteras detta på följande sätt:

Det hela går väldigt snabbt. Grupperna har inte mycket tid på sig vare sig för förberedelser eller redovisning. Även diskussionerna i anslutning till varje redovisning är mycket korta. Jag uppfattar det som om Anna plågas av lite tidspress för att alla grupperna ska hinna med allt inom den timma klassen har till sitt förfogande. Har detta med schemat och ämneslärarsystemet att göra. Eleverna ska ha SO med Elsa dagens sista lektion. Det innebär ett avbrott i den pågående processen. Hur påverkar det eleverna?

Ibland löser man detta genom improviserade omkastningar i schemat, men oftast genom att lärarna i sin planering försöker länka innehållet i de olika arbetspassen till varandra. Som tidigare framkommit (se ovan) fungerar inte detta alltid helt friktionsfritt.

### *Det gemensamma*

Den nuvarande organisationen medför alltså en del problem, såväl strukturellt som innehållsligt. Den innebär bland annat att det ofta blir en obalans mellan det individuella och det gemensamma perspektivet där det individuella arbetet och arbetet i mindre grupper dominerar på bekostnad av det gemensamma. Det finns noteringar i observationsanteckningarna som ganska tydligt visar att elevernas engagemang och intresse ökar vid de tillfällen då undervisningen sker i helklass och då innehållet är mera öppet. Ett sådant tillfälle är när eleverna redovisar en bilduppgift i anslutning till sin läsning av boken Matilda. Eleverna har haft i uppgift att göra en bild på den händelse i boken som de tycker är

allra viktigast. När bilderna är klara sätter Anna upp dem på den bakre kortväggen i klassrummet:

Uppsättningen av bilder fungerar smidigt. En del interna diskussioner om ordningen uppkommer men alla verkar engagerade. De allra flesta tittar uppmärksamt på det som sker, de verkar lyssna när eleverna kommenterar sina bilder och medan bilderna sätts upp hör jag elever prata om bilderna spontant med varandra. De samtal jag hör är innehållsorienterade och inte värderande om *hur* bilderna är gjorda.

/.../

Det sker en scenförändring under den del av arbetspasset då eleverna sätter upp sina bilder. Elevernas uppmärksamhet och engagemang ökar och de verkar bli mera innehållsorienterade. Under de båda sekvenserna med gruppdiskussioner är mitt intryck att eleverna blir mera instrumentella och att det mer handlar om att vara och en försöker skriva ner svar på de olika frågorna. Jag hör inga diskussioner eller försök att sammanfatta. (obsant 5/2)

Det finns också några exempel som visar på den potential som en balans eller integration mellan det individuella och det gemensamma rymmer. Den 2 april ska eleverna under ett NO-pass redovisa det de lärt sig om syror och baser. Under arbetspassets första de arbetar eleverna individuellt med detta med utgångspunkt från en tabell med tre rubriker. Ungefär halvvägs in i lektionen avbryts det individuella arbetet för en gemensam sammanfattning och redovisning. I observationsanteckningarna beskrivs och kommenteras detta på följande sätt:

Vera tar en rubrik i taget och låter eleverna komma med förslag. Först blir det kolumnen med neutralt. Elevernas resultat varierar. Några av de undersökta vätskorna förs in även under Surt och Basiskt, några under två olika rubriker. Vera skriver in allt detta och assistenten gör en annan förteckning på tavlan där det för varje vätska markeras var de blev inplacerade. Vera vare sig problematiserar eller styr elevernas svar. Hon skriver in allt eleverna säger. Eleverna verkar genom hela redovisningen vara ivriga att ge förslag, många händer i luften.

När alla fått leverera sina förslag uppmanas eleverna att fundera över vilka gemensamheter de kan urskilja mellan det som finns uppskrivet i respektive kolumn.

#### Kommentar

Den sekvens som följer kan beskrivas som en sorts balansakt mellan styrning och öppenhet/frihet. Vera leder samtalet varsamt och med mild styrning men är samtidigt hela tiden öppen för elevernas hypoteser och tolkningar. Eleverna verkar vara helt fokuserade och intresserade och många formulerar högt sina tankar. Staffan spikar att basiska saker är sådant som man kan använda till rengöring, vilket bejakas, men även tolkningar som inte riktigt håller måttet betraktat ur ett naturvetenskapligt perspektiv ändå inte avvisas. Det som pågår kan nog beskrivas som *en kollektiv läroprocess* i spänningsfältet lärare-elev och styrning och frihet. Veras styrning är inte kategorisk och dominant utan kan beskrivas som en muntlig scaffolding som är mera stödjande än styrande. Det faktum att elevernas sortering av det de undersökt skrevs i mer än en kolumn bidrar sannolikt till att även de osäkra eleverna vågar ta del i samtalet och leverera sina tolkningar. Det är helt enkelt otroligt spännande att få följa det som pågår. Det går naturligtvis inte att synliggöra lärande men en rimlig hypotes är likväl att detta är ett exempel på en undervisning där elever lär sig tillsammans och med stöd av läraren.

Det som pågår här skiljer sig från en procedur som verkar vara vanligare där eleverna först arbetar enskilt och sedan redovisar vad de kommit fram till i grupp men inte i helklass. Helklassamtalet är kanske den svåraste genren en lärare kan ge sig in på men det här exemplet visar att den innehåller en alldeles påtaglig lärandepotential.

### *Sammanfattning*

Det övergripande mönster när det gäller relationen individ – kollektiv kan i punktform sammanfattas på följande sätt:

- Det dominerande mönstret är att en stor del av arbetet sker i olika gruppkonstellationer och en mindre del i kollektiva processer.
- Eleverna förhåller sig ofta instrumentellt när de ska arbeta och diskutera i grupp och utnyttjar de frirum som dessa erbjuder att syssla med annat än det som läraren tänkt sig att de ska göra.
- Organisationen med ämneslärare gör att undervisningen inte sällan präglas av tidsbrist vilket på olika sätt påverkar de gemensamma sammanfattningarna och redovisningarna på ett mindre gynnsamt sätt.
- Vid de tillfällen då uppgiften är mera öppen och sker i helklass ökar elevernas intresse och engagemang.
- Vid de tillfällen då det individuella arbetet kan integreras med gemensamma redovisningar och sammanfattningar under ett sammanhängande arbetspass ökar eleverna engagemang och intresse.

En fråga som behöver diskuteras är hur man kan kombinera ett ämneslärarsystem och ett relativt fast schema med kontinuitet och sammanhang och hur individuella och kollektiva undervisningsprocesser kan integreras utan störande avbrott.

### **Interaktionsmönster**

Undervisningen i klass 5a kan generellt beskrivas som öppen och kommunikativ där eleverna har rikliga tillfällen att kommunicera såväl med lärarna som med övriga elever i klassen. Det är knappast en överdrift att tala om ett flerstämmigt klassrum (Dysthe 1996). Det finns en rad studier, ofta med hänvisningar till Vygotskij och det sociokulturella perspektivet (se t ex Vygotskij 2001), som visar på betydelsen av kommunikation i undervisningen. Samtidigt är all kommunikation, såväl muntlig som skriftlig, är beroende och påverkas av flera olika faktorer, bland annat hur eleverna sitter i klassrummet, det sociala klimatet i klassen och undervisningens innehåll.

Huvudintrycket är att det sociala klimatet i klassen är tillåtande och inkluderande. När det gäller elevernas placering i klassrummet har de suttit i grupper om fyra-fem elever under större delen av terminen med undantag av en period på några veckor då de var placerade i U-form. Elevernas placering i klassrummet är kanske inte avgörande när det gäller klassrumsinteraktion men en placering i U-form gör det lättare för eleverna att vända sig direkt tillvarandra och inte bara till läraren när helklassamtal pågår. Det som kanske har störst betydelse när det gäller det kommunikativa perspektivet är antagligen om innehållet i undervisningen kan beskrivas som

öppet eller slutet. Den del av undervisningen som kretsat kring de båda romanerna<sup>5</sup> som eleverna läst kan beskrivas som relativt öppen, medan det som behandlats i NO och SO huvudsakligen kan beskrivas som mera slutet och faktaorienterat.

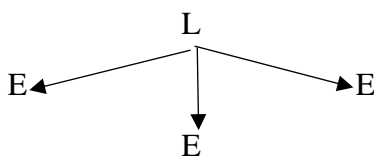
Man kan, lite schematiskt, urskilja åtminstone fyra typer av interaktionsmönster när det gäller samtal i undervisningen:

Det tysta klassrummet:

Eleverna får instruktioner och uppgifter skriftligt eller via dator och arbete utan att samtala vare sig med läraren eller med andra elever.

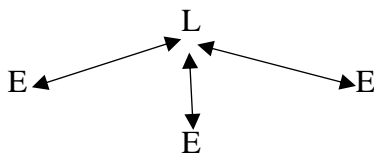
Det enstämmiga klassrummet:

Läraren gör muntliga genomgångar och instruktioner. Eleverna lyssnar under tystnad



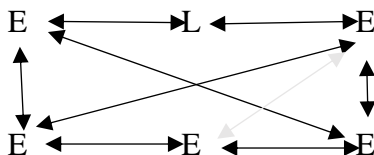
Det tvåstämmiga klassrummet:

Läraren öppnar för samtal men eleverna vänder sig till läraren och inte till varandra när de svarar.



Det flerstämmiga klassrummet:

Läraren (eller en elev) öppnar för samtal men eleverna vänder sig både till varandra och till läraren när de vill delta i samtalet.



Det dominerande interaktionsmönstret i samband med gemensamma samtal i undervisningen kan beskrivas som tvåstämmigt och transformerande, oavsett om innehållet kan beskrivas som öppet eller slutet och oavsett elevernas placering i klassrummet. Vid flera tillfällen, även när innehållet kan beskrivas som öppet, förekommer s k trestegsinteraktion och lotsningssekvenser. Ett exempel på en lotsningssekvens från observationsanteckningarna den 26/2:

Elsa samlar klassen. Hon kopplar till det tidigare arbetet med faktatexter och till bilderna från olika naturlandskap som de tidigare tittat på och diskuterat tillsammans med Anna. Hon ber eleverna berätta lite om detta för henne. Elvira reder ut. Klart och tydligt! Casper fyller på.

Elsa: Hur kom ni att tänka på det?

<sup>5</sup> *Matilda* av Roald Dahl och *Ronja Rövardotter* av Astrid Lindgren.

Flicka: Vet inte.

Pojke: Vi lärde oss det i fyran.

Elsa: Vad gjorde ni då?

Flicka: Reflekterade

Elsa: När man kan använda sina kunskaper och erfarenheter så heter det att man....

Pojke: Resonerar

Elsa: Man gör.....Ett ord för det... ni hade det hos Vera.

Flicka: Hypotes.

Elsa: Ja!

En fråga att diskutera är naturligtvis om det slutna, transformerande samtalet är oundvikligt eller om det möjligt att öppna upp undervisningen för mera flerstämmiga samtal där eleverna vänder sig till varandra och inte bara till läraren, även om innehållet i undervisningen är mera faktaorienterat och slutet..

## **Datoranvändning och Google classroom**

Eleverna i klassen har egna, individuella datorer och dessa används frekvent som ett arbetsverktyg i undervisningen. Google classroom används som ett arbetsverktyg för eleverna och för kommunikation, såväl mellan lärarna och eleverna som eleverna sinsemellan.

I observationsanteckningarna den 12 mars finns följande korta notering om användandet av datorer och google classroom:

Mycket av den skriftliga interaktionen mellan lärare och elev/er sköts via Google Classroom. På vilket sätt skiljer det sig från en mera traditionell skriftlig interaktion och vilka är för-respektive nackdelarna?

### Nu

Lärare----->Dator----->Elev----->Dator----->Lärare----->Dator----->Elev/er

### Tidigare

Lärare----->Muntlig/skriftlig instr----->Elev----->Handskriven text----->Lärare-----  
->Skriftlig/muntlig kommentar----->Elev/er

En konsekvens av det systematiska användandet av datorer är sannolikt att den direkta kontakten mellan läraren och de enskilda eleverna minskar och att kommunikationen i stor utsträckning passerar det "filter" som datorn kan sägas utgöra. Man kan inte utesluta att detta är en av orsakerna till att en förhållandevis stor del av undervisningen sker individuellt eller i mindre grupper medan en krympande del sker i helklass. Om så är fallet bidrar datoranvändandet till den allt tydligare individualisering av undervisningen som präglat utvecklingen av undervisningen i skolan det senaste decenniet. Muntlig information och kommunikation ersätts i allt större utsträckning av skriftlig och digitaliserad. En slutsats man kan dra av detta är att lärare bör vara uppmärksamma på balansen mellan direkt, muntlig

kommunikation och digitaliserad kommunikation när varje elev har en egen dator som arbetsverktyg i undervisningen.

Ett annat problem som det finns noteringar om i den tillgängliga empirin är att en del elever i olika sammanhang använder sina datorer till annat än det som är tänkt att de ska användas till. Detta är naturligtvis en företeelse som alla lärare noterat i de sammanhang eleverna har tillgång till egna datorer och är uppkopplade på internet.

Trots de eventuella problem som kan vara förknippade med individuellt datoranvända är lärarna överens om att fördelarna överväger nackdelarna. Bland de positiva effekterna nämner lärarna bland annat:

- Det som eleverna skriver finns kvar i datorn och försvinner inte.
- Redigering av texter förenklas.
- Det är enkelt att samla elevernas texter och uppgifter på ett systematiskt och överskådligt sätt.
- Det är enkelt för lärarna att skapa portfolios och att få överblick över hur elevernas skrivande och lärande utvecklas över tid.
- Det underlättar för lärarna att ha ett ordentligt underlag i samband med föräldrasamtal, upprättande av IUP och vid bedömning/betygsättning.
- Det är enkelt för lärarna att samla in det som eleverna skriver.
- Det är enkelt för lärarna att lägga ut länkar, t ex till filmer, så att varje enskild elev kan komma åt dem även i samband med hemuppgifter av olika slag.

Så här skriver Vera i sin utvärdering:

Classroom underlättar på många sätt då allt är samlat på samma ställe och eleverna behöver inte bli av med olika papper/böcker. Dessutom är det lätt överskådligt att läsa deras texter. Om man inte hinner läsa under lektionerna är det lätt att komma åt hemifrån. Eleverna kan dela sina texter med andra vilket gör att de kan få ta del av olika exempel och lära av varandra. Att vi använder Classroom som ett verktyg i alla ämnen gör att eleverna känner sig säkra och bekväma på systemet och det tar inte kraft och energi från innehållet. Däremot är det alltid en risk att eleverna gör annat än tänkt när de har sina datorer. Däremot är det bra att man kan läsa och se samtidigt som de arbetar med texter. Då kan man lätt få en koll på vilka som jobbar eller ej samt kunna ge kontinuerlig feedback under tiden de skriver.

## **Läromedel**

Lärarna har viss tillgång till äldre analoga läroböcker men det läromedel som dominerar i undervisningen är Clio online. Lärarna menar att detta läromedel förvisso har en del fördelar men att nackdelarna överväger. Man är också kritisk till att kommunen bundit sig vid Clio online genom ett treårigt avtal och att det därför inte finns några ekonomiska möjligheter att köpa in alternativa läromedel. Lärarnas synpunkter på Clio kan sammanfattas på följande sätt:

### Positivt

- Tillgängligt för eleverna, bra vid ex läxor. Frågor till text finns i alla delar.
- Bra med uppläsningstjänst.
- Anpassade text för ex dyslektiker.
- Vi lärare kan göra vårt eget material.



- Sparar på träden, ekologisk hållbarhet.
- Quizz, digitala självrättande prov
- Länkar till andra områden med liknande innehåll
- AKTIVITETER bra med olika slags övningar att bearbeta innehållet

### Negativt

- Frågorna/uppgifterna som är till texterna blir tjatiga då det är upplagt på samma sätt i alla ämnen
- Texterna är ytliga och går inte på djupet. Väldigt tunt med information. Skrapar bara på ytan.
- Många är filmklipp är tagna från Youtube och en del är t o m reklam, känns lite oseriöst.
- Frågorna/uppgifterna är konstruerade att det är lätt att ”bara göra” , eleverna behöver inte tänka och det känns som om eleverna bara vill göra klart och det leder inte till eftertänksamhet och en nyfikenhet hos eleverna.
- Svårt att få en överblick av resultat
- Inget system där eleverna går tillbaka och rätta sina fel.
- Bra med färdiga arbetsområden men ofta finns det mycket irrelevanta uppgifter som man då måste lägga tid på att ta bort.

### **Hur eleverna förhåller sig till undervisningen**

Även om det förekommer situationer så eleverna sysslar med annat än det som lärarna tänkt sig är den generella bilden att eleverna är uppmärksamma och aktiva och efter förmåga löser de uppgifter som lärarna ger dem. Det går emellertid, som vi redan påvisat, att ana en tendens att elevernas engagemang ökar i samband med helklassredovisningar och då undervisningen är mera öppen för elevernas egna tolkningar och erfarenheter och där undervisningen innehåller praktiska, undersökande inslag. Allra tydligast blir detta vid de tillfällen då elevernas egna bilder visas och diskuteras och vid några av arbetspassen i NO. Ett sådant exempel är den 23 april där ett nytt arbetsområde inleds som ska handla om växthuseffekten och global uppvärmning. I observationsanteckningarna kommenteras det som pågår under detta arbetspass på följande sätt:’

Eleverna är under hela arbetspasset genomgående aktiva och fokuserade, man kan tala om förankring av det aktuella undervisningsinnehållet. Detta kan naturligtvis förklaras med att det handlar om mycket aktuella frågor som ofta och på olika sätt uppmärksammas i media, inte minst ”Greta-effekten”. Till detta kan man lägga en bidragande faktor som gör att man nog kan beskriva det som utspelar sig under den här lektionen som en kollektiv läroprocess.

Lektionen rör sig i två parallella spänningsfält

Delar/fakta	Helhet
Individ (själv)	Kollektiv (tillsammans)

Händelseförloppet kan, med utgångspunkt från dessa båda spänningsfält, beskrivas så att undervisningens fokus, kärna, är helhet och kollektiv medan enskilda samtal och olika delar/fakta används som ett redskap för att fördjupa förståelsen av helheten – växthuseffekten och den globala uppvärmningen. Det handlar alltså om att använda fakta, detaljer och varje enskild elevs eget tänkande för att bygga gemensam kunskap om och förståelse av ett en helhet som kan beskrivas som en mycket komplex helhet. Lektionen

kan beskrivas som en- om än liten – så i alla fall sammanhållen kunskaps- /undervisningskontext.

## Litteraturvalet/litteraturläsningen

Under vårterminen läser eleverna två romaner, *Matilda* av Roald Dahl och *Ronja Rövardotter* av Astrid Lindgren. Båda romanerna fick kvalificera sig för det pågående temat eftersom de, enligt Anna, tematiserar och gestaltar frågor som har med social hållbarhet att göra. I observationsanteckningarna görs en skissartad analys av *Matilda*:

Berättelsen påminner i sin utformning och dramaturgi i hög grad om de klassiska sagorna. Händelseförloppet stegras genom ett antal hinder som pekar mot en slutlig katastrof som hänger ihop med det tunga HOT (Rektor Domederasson) som vilar över tillställningen. Vändpunkten infaller när det är som jävligast och sedan återställs det mesta till lugn och ro. Värdesystemet är dualistiskt och förstärks med en rad kontraster. Några störande, djupare person- eller miljöskildringar förekommer inte och berättelsen är kronologisk och, med några få undantag, en inlevelseframställning (synvinklad). Magiska inslag förekommer. Detta matchar antagligen relativt elevernas läsrepertoar eftersom det är den här sortens berättelser som dominerar i populärkulturen. Det som bryter mönstret är de många lätt absurda slap sticks inslagen. Å andra sidan kan man se det som en medveten kontrast för att balansera allt det onda som Domederasson representerar. Det är en rimlig hypotes att bokens allmänna och litterära (framför allt) repertoar relativt väl matchar elevernas (se t x McCormick 1994 och Fry 1985). (obsant 5/2)

I artikeln ”Pedagogiskt riktad textanalys – vad är det?” skriver Malmgren (1982) bland annat följande när det gäller lärarens val av skönlitterära texter:

Texten ska ingå i ett övergripande kunskapssökande sammanhang i undervisningen. En speciell situation, ett kunskapsläge, riktar såväl val av text som textanalys. Analysen pekar ut en möjlig läsning, ett möjligt sätt att använda texten för att utveckla kunskaper om något som ligger utanför texten. ( s xx)

En rimlig slutsats är, som redan påpekats, att romanen *Matildas* allmänna och litterära repertoar matchar elevernas. Frågan är hur romanens innehåll och grundtematik matchar temaperspektivet hållbar social utveckling. Är social hållbarhet en tydlig motivkrets, eller rent av det bärande temat, i *Matilda* – eller finns det andra faktorer som i högre grad påverkat valet av just den romanen? En sådan faktor kan helt enkelt vara att boken finns att tillgå i klassuppsättning, en annan att eleverna i anslutning till läsningen av roman ska se en dramatisering av den på Malmö stadsteater. När det gäller val av skönlitterära texter och pedagogiskt riktad textanalys se även t ex Malmgren & Nilsson 1993. Magnusson m fl 2013 och Damber m fl 2013.

Läsningen av båda romanerna pågår cirka fyra veckor och avbryts vid flera tillfällen för gruppsamtal, vilket innebär att läsningen interfolieras med flera andra inslag i det pågående temat. Vid avbrotten använder sig Anna och eleverna av de s k läsfixarna (se t ex Westlund 2009. Damber & Nilsson 2014)):

Alla verkar ha kommit igång med läsningen. Olof och Maja sitter med mig vid ett bord utanför klassrummet. De har sina ipads med sig och ska förklara hur de arbetar med läsfixarna. Efter vissa läspass ska eleverna individuellt gå igenom ett antal uppgifter i

anslutning till fyra av läsfixarna och vid ett senare tillfälle (en gång i veckan) sitter de sedan i grupper och redovisar för varandra vad de kommit fram till.

### Kommentar

- Läsning med flera avbrott. Hur påverkar det läsoplevelsen och förståelsen av bokens övergripande händelseförlopp?
- Relationen närläsning/detaljer – helhetsförståelse. (obsant 28/1)

Frågan är om de upprepade avbrotten i läsningen av romanerna är ett medvetet pedagogiskt val som handlar om att eleverna ska utveckla olika strategier för läsförståelse eller om de snarare är en oundviklig konsekvens av det rådande ämnesläraresystemet i den aktuella undervisningen.

## **Lärarnas utvärdering av dokumentationsprocessen**

Vi avslutar denna rapport med lärarnas beskrivning av hur de upplevt dokumentationsarbetet och de diskussioner som detta gett upphov till.

Elsa

Jag kände mig glad och exalterad över att Jan skulle komma och samarbeta med oss. När vi skulle bestämma vilken klass han skulle observera var det inte helt lätt. Jag hade ingen undervisning i 5a och kände att det var tråkigt att jag inte skulle få vara med. Därför organiserade vi det så att jag gick in och tog 2 lektioner/vecka i klassen.

Vad jag skulle fokusera på under dessa lektioner? Vi att jag skulle lägga fokus på skrivtekniker och läsförståelse i ämnet svenska, vilket är något som jag anser att jag är bra på. Jag har tidigare fokuserat på strukturen och jag ser att eleverna lyckas väl med denna i sina texter. Men nu fick jag fundera på vad jag gör och varför jag gör det. Hur kan jag ha fokus på innehåll och ändå få med strukturen?

Jag valde att ompröva när det gällde att läsa och förstå en faktatext om syror och baser. Första tillfället utgick jag helt från formen. Lektionen gick trögt och det var svårt för eleverna. Andra gången utgick jag från innehållet och kom efter varje stycke, rubrik, bild och brödtext tillbaka till frågan: "Vad får vi veta här om syror och baser?". Den lektionen gick mycket bättre, alla eleverna var delaktiga och vi lyfte deras tankar på tavlan. Detta var ett sätt som fungerar väl för alla elever. Vissa elever som ville läsa själva eller i en liten grupp och anteckna i sina skrivhäften eller på sin chromebook. Det var dock viktigt att de var med i sammanställningen i helklass.

Reflekterande observationssamtal efter mina lektioner var nog både det mest positiva. I dessa kom jag tillbaka till tre av de mest viktigaste frågorna som lärare: "Vad är det jag gör?" och "Varför gör jag det här?" och "Hur ser jag att eleverna lär sig?". Dessa frågor behöver alla som undervisar ställa sig inför alla moment. Inte bara nöja sig med att jag vet att eleverna lär sig läsförståelse eller skrivande av faktatexter. Vi behöver göra det relevant för eleverna och därmed koppla innehållet till något som de kan relatera till. Då blir det viktigt på riktigt för eleverna.

Att vara två lärare som har sv/so-delen av ett tema i en klass är ganska svårt. Det kräver mycket samplanering och ständiga samtal om vad som samtalades om i klassen. Det ställer höga krav på de undervisande lärarna för att kunna följa en röd tråd. Mina erfarenheter är att det är lättare med två undervisande lärare i en klass, då man vet vad man själv har gått

igenom och det är lättare organisatoriskt att planera för lektioner och reflektioner. Men jag hade inte velat vara utan denna erfarenheten.

## Vera

De första gångerna när Jan observerade var jag lite på min vakt och lite nervös. Men efter hand slutade jag tänka på att det var någon i klassrummet och då upplevde jag att observationerna blev mer givande då lektionerna blev mer som vanliga. Att bli observerad och att någon synliggjort min undervisning har gjort att jag reflekterar mer över frågorna Vad? Varför? Till vem? Vad ska det leda till? Hur gör jag undervisningen bäst för att aktivera och engagera så många som möjligt, så att de förstår? Gör jag det jag tror jag gör? När man själv går tillbaka och reflekterar över sin undervisning använder man sina egna referensramar och utgår från dem. Det gör att undervisningen inte kommer under lupp på samma sätt och analyserna kan inte få samma djup. När man däremot har en person som observerar över tid och ger nya perspektiv och vidgar tankarna kring ens egen undervisning, då kan fördjupade pedagogiska diskussioner uppstå. Gemensamma reflektioner där undervisningen hamnar i fokus och som sker kontinuerligt är en stor framgång för att förbättra sin undervisning och på så sätt en bättre grund för eleverna att lära sig.

Jag har fått en liten ny tändning och ger reflektion mer tid! Det är riktigt bra nu när man gjort den DIREKT i samband efter lektionen. Här har skolan mycket att tänka på då alla bara rusar från ena lektionen till andra, rastvakt, skriva rapporter mm Varje lektion skulle få minst 20 minuter av reflektionstid efter för att kunna komma åt det som gick bra samt det som måste förbättras i klassrummet och undervisningen skulle absolut ändras till det bättre. Grädden på moset hade naturligtvis varit om man varit två på varje lektion då man ser olika delar och från olika perspektiv och då skulle man lättare komma åt kärnan samt kunna följa upp och bygga vidare bättre på elevernas kunskap.

## Anna

Att få göra detta projektet tillsammans med Jan har varit väldigt roligt och utvecklande men också frustrerande. Som Jan skriver tidigare i rapporten så är hans observationer inte tänkta att vara värderande och bedömande men eftersom det är den typen av observationer som vi är vana vid så tar det ett tag att tänka om.

Jag har under hela min lärargärning arbetat tematiskt ämnesövergripande och har ett holistiskt synsätt på lärande. Jan Nilsson har varit en förebild och inspiration framför allt vad gäller att utgå från skönlitteratur i detta arbete, jag har även haft möjligheten att samarbeta med Jan i några kurser i den integrerade lärarutbildningen på Lärarhögskolan i Malmö där vi använde pedagogiskt drama som metod för att bearbeta några utvalda skönlitterära böcker. Jag är väl förtrogen med hans tankegångar.

Att jobba med projektet har fört oss kollegor närmare varandra och gett rejält med arbetslust och inspiration. Vi inledde arbetet med ett rollspel som vi spelade upp för eleverna, det blev succé och den goda stämningen färgade av sig på eleverna. Vi har arbetat med ett tema som alla tycker är viktigt och intressant och vi har angripit det från olika perspektiv med olika arbetssätt och låtit eleverna få uppleva många andra lärmiljöer än deras vanliga.

Frustrationen som uppkommit har sin grund i diskussionerna om form - innehåll, detta behöver man dagligen reflektera över. Samtidigt är det ju så att man också behöver träna förmågor och färdigheter med tanke på mängden kunskapskrav och dess utformning.

Under min tid som lärare har det skett en övergång från att vara klasslärare och undervisa i alla ämnen till att bli mer av en ämneslärare. Jag tycker det är skönt att få koncentrera sig på färre ämnen och kunna gå mer på djupet och ge mer kvalité, men ser naturligtvis också hur lektionstiden sätter begränsningar i det arbete och de processer som startas jämfört med att kunna arbeta sammanhängande med uppgiften. Detta är också en diskussion vi återkommit till.

Något som jag tycker varit spännande att läsa om är Jans iakttagelser av elevernas behov av frium. Hur ska man planera den ultimata lektionen som väcker lust och intresse där så många som möjligt kommer till tals. Eftersom den fysiska lärmiljön erbjuder grupprum jobbar vi ofta i mindre grupper där alla elever har möjlighet att bli sedda och hörda och i lugn och ro kunna diskutera och gemensamt lösa uppgifter. Utmaningen blir framöver att reflektera över hur jag kan utveckla och utmana eleverna ännu mer så att hela lektionen ägnas åt de avsedda målen.

För mig som utomstående observatör har detta projekt gett mig en unik möjlighet att på nära håll få följa vardagen och undervisningen i en mellanstadieklass som nog kan beskrivas som ”vanlig” och tämligen representativ. Jag vill framföra ett stort tack till skolledningen men framför allt till eleverna och till Anna, Vera och Elsa som så generöst öppnat dörren till sitt klassrum och på ett öppet och prestigelöst sätt medverkat i det omfattande dokumentationsarbetet.

Landskrona i september 2019

Jan Nilsson

## Referenser

- Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur
- Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. 1. uppl. Stockholm: LiberFörlag
- Damber, Ulla, Nilsson, Jan & Ohlsson, Camilla (2013), *Litteraturläsning i förskolan*, Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Fohlin, Niclas m fl (2017), *Grundbok i kooperativt lärande. Vägen till det samarbetande klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.
- Fry, Donald (1985), *Children talk about books – seeing themselves as readers*, Milton Keynes, Open University Press
- Gunnarsson, Bernt, (1995) *En annorlunda skolverklighet: [elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö]*, Almqvist & Wiksell International, Diss. Lund : Univ., Stockholm.
- Krantz, Johan & Persson, Pelle (2001). *Sex, godis & mobiltelefoner: pedagogik underifrån*. Lund: Moped
- Larsson, Eva (2011). *Stökig klass: rektors ansvar? : handbok i pedagogisk ledning med fallbeskrivningar*. 1. uppl. Vårgårda: Lectura
- Magnusson, Kerstin, Malmgren, Gun & Nilsson Jan (2013), *Att göra sin röst hörd*, Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran (1996), *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993), *Litteraturläsning som lek och allvar*, Lund: Studentlitteratur
- Mcormick, Kathleen (1994), *The culture of reading and teaching of English*. Manchester: Manchester University Press
- Nilholm, Claes (2018). *En inkluderande skola - möjligheter, hinder och dilemman*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Jan (1999), *Att se och förstå undervisning*, Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Jan (2007), *Tematisk undervisning*, Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Jan & Eklund, Carina (2006), *Framtidens skola – ett temaarbete i årskurs sex*, Malmö Universitet, Rapporter om utbildning 1/2006
- Repstad, Pål (2007), *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*, 4e reviderade upplagan, Lund: Studentlitteratur

Stensmo, Christer (2002), *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*, Uppsala, Kunskapsföretaget i Uppsala

Ven P.H van de (1987a), *Stability and change in mothet tongue education*, Didaktikseminariets skriftserie, Lund: Universitet

Vygotskij, Lev Semenovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Westlund, Barbro (2009), *Att undervisa i läsförståelse – lässtrategier och studieteknik*, Stockholm: Natur & Kultur

Damber, Ulla & Nilsson, Jan (2014), ”Studiehandledning utan vetenskaplig grund” i *Skola och Samhälle*

### **Elektroniska källor**

Vetenskapsrådet [www.vr.se](http://www.vr.se), hämtad 2019-06-19

Framtidens skola  
[http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/2402/ROU\\_1\\_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/2402/ROU_1_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y), hämtad 2019-06-19

Ulla Damber & Jan Nilsson:

<https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ulla-damber-och-jan-nilsson-studiehandledning-utan-vetenskaplig-grund/> hämtad 2019-06-28

### **Bloggtexter**

<https://1larare.svedala.se/mitt-hallbara-liv/>

<https://1larare.svedala.se/learning-by-doing/>

<https://1larare.svedala.se/hallbar-utveckling-en-tillbakablick/>