

Svenskämnesundervisningens innehåll i tidiga skolår

Karin Jönsson och Elisabeth Jennfors

1 Inledning

Svenskämnet syftar enligt Kursplan i svenska till att utveckla elevers tankar, kreativitet och kommunikationsförmåga. Läraren ska, enligt Lpo 94, ”utgå från elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (s 12). Den didaktiska frågan *för vem* blir då en central utgångspunkt i lärarens planering och genomförande av undervisning.

Vid en Skolverkssatsning, som sträckte sig över drygt tre terminer och involverade 120 lärare från hela södra Sverige, kompetensutvecklade sig lärare i läs- och skrivutveckling. Detta innebar föreläsningar, läsning av litteratur, egna observationer och analyser, samt handledning kring den egna verksamheten. Vi¹² upptäckte att fokus för många av dessa lärare, i diskussioner och samtal, låg på att organisera, dvs. görandet och metoderna inom svenskämnet. Få diskuterade innehållsfrågor. Detta väckte vår nyfikenhet. Genom ett bidrag från forskningsmiljön Barndom – Lärande – Ämnesdidaktik fick vi möjlighet att genomföra en mindre undersökning.

Frågan om svenskämnets innehåll upplever vi inte varit en fråga som diskuterats eller debatterats i någon högre grad i skoldebatten. En

12. Genomförare i projektet var Karin Jönsson, Elisabeth Jennfors och Jan Nilsson.

anledning till detta kan vara att lärare tagit innehållet för givet eller att det utvecklats en informell överenskommelse om vad undervisningen ska handla om. Vi vill till och med säga att en undervisningskanon växt fram över tid. Vi menar att innehållet inte har problematiseras vare sig man menar olika verksamhetsformer i undervisningen (läsa, skriva, samtala) eller det innehåll man läser, skriver eller samtalar om. Av de didaktiska frågeställningarna är det främst frågan hur som varit i fokus. Detta har framför allt gällt de yngre eleverna där frånvaron av diskussion kring innehållet pekar mot att det är viktigare *att* barn läser, skriver och talar än *vad* de läser, skriver eller talar *om*. Med det dubbla uppdrag som skolan har, kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget, blir det också viktigt att diskutera innehållet i förhållande till båda uppdragen (Molloy 2007). Molloy menar att om lärare i första hand har kunskapsuppdraget i fokus blir *vad*-frågan inriktad mot ett specifikt ämnesinnehåll och att skolan då inte fokuserar på ”hur demokrati-frågor kan lyftas *genom* ämnesinnehållet” (Molloy 2007, s 21).

I denna text beskriver, analyserar och diskuterar vi innehållsfrågan så som den blir synlig i ett antal lärares dagboksanteckningar om sin undervisning.

2 Bakgrund och forskning

Frågan om vad som är svenskämnets kärna menar vi inte har debatterats i någon högre grad men några röster har vi funnit:

Ordet är alltså ett – svenska – men det elever och lärare gör när ämnet står på schemat kan vara vitt skilda saker: olika vid olika tider; olika i skilda skolformer; olika för pojkar och flickor; ibland också i samma skola eller för skilda grupper av lärare. Det är viktigt att bli påmind om detta. Svenskämnet finns inte i någon absolut mening. När någon talar om ämnets kärna eller egentliga uppgifter, kan det bara betyda att hon eller han menar att ämnet bör ha ett visst innehåll. (Thavenius 1999, s 16)

Det Thavenius skriver tolkar vi som att det är upp till varje lärare att avgöra vilket innehåll ämnet ska ha, Historiskt sett har diskussionen gällt om innehållet ska handla om språk eller litteratur. Gun Malmgren (1999) lyfter i en framåtblickande tanke att innehållet i svenskämnet inte på det sättet bör delas upp i två delar, som språk och litteratur, utan innehållet i svenskämnet] måste vara ”det man vill få syn på genom språket” (vår kursivering). Här pekar Malmgren på svenskämnet blir både ett medel för att förstå något om t.ex. livet och världen och samtidigt ett mål för att utveckla sin kunskap om svenskämnet.

Ytterligare en röst möter vi hos den kanadensiska förskolläraren och forskaren Vivian Maria Vasquez (2004). Hon har mycket explicit valt det innehåll hon menar att hon vill ha i sin undervisning. Hon skriver att hon kommit att intressera sig för det som kallas Critical literacy:

A critical perspective suggests that deliberate attempts to expose inequity in the classroom and society need to become part of our everyday classroom life. For me this mean that I needed to construct a critical curriculum that was socially just end equitable, where issues of diversity including culture, class, ender, fairness, and ability were constantly on the agenda and where diverse children's questions were given importance. (s xv)

Vasquez (2004) gör här valet att det innehåll hon vill ha i fokus är frågor som har med social rättvisa att göra. Utifrån det väljer hon texter att läsa och texter att skriva.

Så vem avgör kärnan och hur vi kan tänka om innehållet, dvs. de texter eleverna ska läsa och skriva? Vad ger Läroplaner/kursplaner för hjälp? Om vi studerar kursplaner från olika tider blir det tydligt att det varit olika fokus på innehållsfrågan. Fritjuf Berg, tidigt 1900-tal, hävdade skolans och folkbildningens ansvar i det framtida demokratiska samhället. Han lyfte det som viktigt att folkbildning /.../ ”icke stannar vid ett innötande under barndomen av yttre färdigheter och

minnesläxor utan odlar och skärper tanken” (citerad i Andersson 1986, s 119). Här tolkar vi in ett ansvar för att välja ett sådant innehåll som kan utmana elevers tänkande och som har med deras liv att göra. Också undervisningsplanen 1919 för skolorna pekar mot ett tydligt innehållsfokus i textvalet. Här pekar skrivningen mot att texten måste ha med barnens erfarenhetsvärld att göra, inte i första hand med deras kunskaper i läsning.

Vid valet av lästexter bör tillses att endast sådana komma till användning som med gott innehåll förena god form. Texternas innehåll bör vara hämtat från sådant, som på grund av erfarenheter eller undervisning tillhör barnens föreställningskrets (s 52).

Vid de första läsövningarna bör så kallade förövningar, där de ej kunna alldeles undvaras, i möjligaste mån begränsas så att barnen så snart som möjligt läsa och förstå uttryck med innehåll, som kan väcka deras intresse (Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919, s 53)

I och med läroplan 1962 blev det viktigaste för urvalet av texter att läsa att de var ”väl tillrättalagda” dvs. den språkliga utformningen på texten var viktigare än innehållet. En syn på läsning som en teknisk färdighet träder fram. Här finns inga aspekter på att texterna i första hand hjälper eleverna att ”odla och skärpa tanken” som Bergh förordade. Ett kontrollerat ordförråd och en layout som hjälper eleverna avkoda var nu utgångspunkt.

Materialet för den första läsundervisningen måste vara väl tillrättat med bl.a. ett väl kontrollerat ordförråd, som successivt utökades, lämplig typografisk uppställning samt riklig och god illustrering (Dahl 1999, s 43).

Också i Lgr 69 blir en teknisk syn på svenskämnet för de yngsta eleverna synlig. Det är dessutom fokus på en stark individualisering av arbetet.

Undervisning om språkljud och bokstäver samt läsning av ord kräver på detta stadium en stark individualisering av arbetet med direkt handledning och kontroll av den enskilde elevens framsteg (Lgr 69 Supplement Svenska).

I den nuvarande läroplanen, Lpo 94, skymtar en delvis annan syn på innehållet i undervisningen fram. Dels är frågan om innehåll, mål och undervisningssätt något som lärare och elever utformar tillsammans. Elevgruppens behov och förutsättningar ska vara utgångspunkt. Det innebär, som det också uttrycks i läroplanen, att undervisningen kommer att se olika ut på olika platser och för olika grupper av elever.

Lärarna utformar tillsammans med eleverna undervisningsmål. Dessa mål och olika elevgruppers behov och förutsättningar är utgångspunkten för val av arbetssätt (Lpo 94, s 3).

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt. /.../ Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov (Lpo 94, s 6).

Skrivningarna i Kursplan i svenska (2000) tydliggör att svenskämnet har till uppgift att utveckla tänkande och kreativitet. Kursplan i svenska (2000):

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet.

Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna.

Kursplanen 2000 lyfter fram skönlitteratur som ett redskap för att tänka och kommunicera kring ett viktigt innehåll. Som vi tolkar kursplanen blir, precis som G. Malmgren (1999) förutser, läsning, skrivande och samtala redskap för att skapa kunskaper om dem själva och världen *genom* språket.

Forskning som studerar och diskuterar innehållet i svenskundervisningen är inte vanlig. Pedagogiska gruppen i Lund är ett undantag och de publicerade redan på 1970-talet böcker, rapporter och artiklar där de analyserar undervisning och diskuterar svenskämnets innehåll. Klassrumsbeskrivningar som utgår från ett tydligt innehållsperspektiv är få. Det finns dock exempel på undervisning som planerats utifrån ett specifikt innehåll.¹³ Innehållsfrågan verkar på många sätt besvarats ute på skolorna med en tyst kanon som föreligger om vad som är lämpligt innehåll. Detta gäller inte bara de äldsta eleverna, där diskussionen om klassiker i undervisningen tidvis varit intensiv, utan också de yngsta barnen där diskussionen inte varit lika laddad.

För barn hänger form och innehåll tätt samman. Barn går inte åt läsning eller skrivning hur som helst, de arbetar mycket precist och med fokus på både form och mening. De söker förbindelser mellan form och innehåll och i det perspektivet blir frågan om lärarens metod intressant” (SOU 1997:108, s 133).

13. Se t ex Malmgren & Nilsson (1993) Litteraturläsning som lek och allvar, Jönsson (2007) Litteraturarbetets möjligheter, Nilsson, Rydstav & Wagner (2008) Vilja och våga. Temaarbete i grundskolans tidigare år, Vasquez (2004) Negotiating Critical Literacies With Young Children.

Vi är alltså intresserade av att studera lärares val av innehåll och försöker få syn på innehållsfrågan i deras texter.

3 Metod och genomförande

För att få tillgång till material som kunde hjälpa oss att få svar på vår fråga om vilket innehåll som svenskämnet har på olika platser och i olika klassrum bad vi ett antal lärare skriva dagbok under en och samma vecka hösten 2008. Av olika skäl valde vi vecka 40. Vid den tidpunkten tänkte vi att lärarna kommit ur den allra första intensiva terminsstarten, men ändå inte närmat sig lovet v. 44.

I ett brev uppmanade vi lärarna som deltog i skolverkssatsningen att skriva dagbok under veckan och ”dokumentera undervisning där läs- och skrivarbete är en tydlig del.” Vi gav lärarna stor frihet att själva forma sin dagbok, men vi bad lärarna skriva så detaljerat som möjligt.

Vårt undersökningsmaterial blev till slut ca 30 lärardagböcker. I en av dagböckerna beskrev en lärare hur hon ville undervisa i en framtid, så den har vi inte tagit med. Vi är medvetna om att dessa texter inte är en direkt avbild av den undervisning som förkom. Beroende på hur läraren uppfattat dagboksskrivandet blir texterna också olika långa och olika innehållsrika. Samtidigt kan dagböckerna ge en antydning om vad som är utgångspunkt för undervisningen och vad den kan handla om. En fortsättning på studien skulle kunna vara att utifrån dessa dagböcker följa upp med dokumentation av undervisning och intervjuer med lärare.

Vårt arbete bestod inledningsvis efter insamlingen av att läsa dagböckerna flera gånger och försöka se ett mönster i dem. Vi sökte svar på frågan hur innehållet i svenskämnet såg ut i olika klassrum. Vid läsningen framträdde för oss fyra kategorier av innehållsfokus i undervisningen. Dessa kategorier presenterar vi och resonerar om under nästa rubrik. En reflektion över det samlade empiriska materialet görs i diskussionsavsnittet.

4 Resultat

Nedan vill vi ge läsaren en så god uppfattning som möjligt av de bilder som växer fram genom de olika texterna och visar på några konkreta exempel. Vi har valt ut delar ur lärardagböckerna och ger citat på beskrivningar som vi anser kan stå som exempel på respektive kategori. Utifrån de mönster som vi menar framträder i de inlämnade texterna har vi valt att dela in dessa i fyra olika kategorier : I innehållet i fokus (6 st), Innehållet underordnat aktiviteten –glad formalism (7 st), Ett splittrat innehåll – att hinna med allt (13 st) och Frånvaro av innehåll – form och färdighet i fokus (3 st). De citat som förekommer i beskrivningarna av de olika kategorierna är alla hämtade ur dagböckerna.

4.1 Innehåll som utgångspunkt

Sex av de inlämnade texterna tyder på en pedagogisk verksamhet där ett innehåll står i centrum och där undervisningens mål är att förstå något. I dessa texter visar läraren på en undervisning där skrivande, läsande och samtalande är redskap som används för att nå denna förståelse. Kunskapskontexten är i de här exemplen väl sammanhållen och det är troligt att eleverna kan se hur innehållet på olika sätt interagerar.

I en av texterna beskrivs en undervisning i år två med en sammanhållen kunskapskontext där kärnfrågorna rör sig kring nya kompisar, svek och längtan, vilket får anses vara relativt lätt att relatera till och att ha som utgångspunkt för vidare förståelse. Undervisningen är alltså värderelaterad och sätter eleven och dess erfarenheter i centrum. Ett exempel på detta är när eleverna i får lyssna på en skönlitterär text och därefter skriva ett brev till bokens huvudperson. Läraren har sedan skrivit ”svar” från huvudpersonen och eleverna ”funderar och skriver”. I dagboken framgår hur detta arbetssätt har engagerat eleverna och läraren tror att det beror på att ”huvudpersonens problem är lika de problem som barnen upplever i sina liv”.

Vad som är utmärkande för det här klassrummet är att läraren, tillsammans med barnen, samtalar kring lärande. Läroplanen finns med i undervisningen som en levande text som ifrågasätts och diskuteras. Läraren reflekterar kring sin undervisning:

Jag vill att barnen ska vara engagerade i sin skola, och min klass är inte sen att ifrågasätta varför vi gör det vi gör och kommer ofta med förslag om hur man kan göra i stället. Vi pratar ofta om läroplanen och om varför man går i skolan.

Här kan man kanske anta att skolans styrdokument är en väl använd och ständigt aktuell text och att den därför tillåts genomsyra undervisningen.

Också de andra texterna i denna kategori visar på att ämnesintegrationen används för att förstå ett innehåll. Dessa texter skiljer sig dock från texten ovan då dessa utgår från mer traditionella teman, ofta använda i undervisningssammanhang. De olika klasserna arbetade den aktuella veckan med "Afrika", "Världen", "Europa" och "Vatten". Innehållsfrågorna är också här centrala och det är för att förstå detta innehåll som läraren skapar situationer där eleverna kan tänka, samtala, läsa och skriva. I en av klasserna utgår arbetet ofta från frågan "Varför", exempelvis "Varför bor människor på detta sättet i detta landet?". Det är dock företrädesvis lärarens frågor som står på agendan, det är lärarens frågor ska besvaras och det är alltså läraren själv som markerar vad och vilket innehåll som är det "riktiga". Först därefter kommer elevens tankar och erfarenheter i centrum när svaren diskuteras. Läraren skriver "Jag vill även att de ska diskutera frågorna med varandra och bolla sin tankar med varandra." I samma klass vill läraren att "eleverna ska försöka leva sig in i en annan persons liv" genom att skriva en text ur dennes perspektiv. Eleverna får alltså använda sina förmågor för att resonera och reflektera kring ett innehåll.

Dessa innehållsorienterade teman är öppna mot andra ämnen och används i språkandet. De språkliga färdigheterna används här och tränas i funktionella sammanhang. En av lärarna skriver ”Det blev en stund av flerstämmighet där både vi vuxna och eleverna bidrog till ny kunskap”. För en av lärarna i en klass 5 är detta sätt att arbeta relativt nytt och hon skriver ”Jag ser klass 5A som en liten försöksgrupp, för mina funderingar och tankar i vårt arbete med att läsa, skriva och utveckla vårt språk så mycket som det bara går”. Samma lärare skriver ”I temaarbetet väver vi in vårt svenskarbete”. Hon beskriver vidare hur också matematik, bild, musik och film har en naturlig plats i undervisningen.

Form- och färdighetsträning är i det närmaste helt frånvarande i dessa texter. Det betyder naturligtvis inte att det inte förekommer formaliserad undervisning, men vi vågar göra antagandet att eleverna i huvudsak tillåts arbeta med sammanhållna kunskapskontexter där innehållet är överordnat den formella färdighetsträningen. En av de lärare som arbetar innehållsfokuserat bedriver vid sidan om detta arbete dock ett mer traditionellt klassrumsarbete där skoldagen före och efter temaarbetet kännetecknas av olika former av rutiner såsom dagens datum, skoldagbok, tyst läsning, läsläxa och högläsning. I undervisningen används dessutom ett par läromedel och nämner *Språklära* och *Gnugga stavning*. Detta till skillnad mot de övriga i denna kategori som beskriver en frånvaro av traditionella läromedel till förmån för eget skrivande och skönlitterära texter vid sidan om faktatexter.

Sammanfattningsvis:

- Innehållet är överordnat, är utgångspunkt och undervisningens mål är att förstå något
- Skrivande, läsande och samtalande är redskap som används för att nå denna förståelse
- Kunskapskontexten är väl sammanhållen och temat är öppet mot andra ämnen

4.2 Innehållet är underordnat aktiviteten – glad formalism

I sju stycken av lärardagböckerna är det aktiviteten, görandet och tränandet som står i centrum. Undervisningen är handlingsinriktad och visar alltså på en tydlig ”görandekultur”. Innehållet är av underordnad betydelse och det viktiga är *att* eleverna formulerar sig i tal och skrift, inte om *vad*. Dessa texter visar både på metod- och organisationsfokus. *Hur* någonting görs är det centrala i dessa texter och *vad* och *för vem* syns mycket svagt i bakgrunden.

I flera texter beskrivs tematiskt arbete och lärarna uttrycker explicit att det på olika sätt finns ett innehållsfokus. Vi tolkar det dock som att temat är valt för att träna olika färdigheter och att det är dessa färdigheter som är centrala. Kopplingarna till ett egentligt innehåll är svaga och vi upplever dem som konstruerade och de hänger sinsemellan inte samman. Exempel på de försök till teman vi funnit inom denna kategori är ”Forntiden”, ”Naturen på hösten” och ”Europa”.

Ett exempel på aktivitetsfokus och det Malmgren (1986) kallar *glad formalism* är hur en elevgrupp utifrån en frukt skulle lyssna till sagor där frukten finns representerad, sjunga sånger där frukten finns med i texten, men också måla frukten. Frågan är här hur pass väl eleverna kunde uppleva ett sammanhang. Ofta är dessa teman, eller intresseområden, mycket spretigt konstruerade och förmodligen ser läraren ett sammanhang, men vi menar att det är svårare för eleven. Lärares upplevelse är ändå att det varit ett engagerande arbetsområde ”Det har varit en jätterolig vecka och ett tacksamt arbetsområde. Alla barn har varit engagerade /.../”. I en reflektion skriver läraren kring sina erfarenheter av det gångna arbetet och tycker att tiden inte riktigt räckt till för fördjupning: ”Hade jag gjort om planeringen nu så hade vi kunnat skriva dagbok, äpplesagor, hypoteser om kärnplantering /.../”.

Karaktäristiskt för kategorin är hur eleverna i stort sett genomgående tränar på olika saker och övar sina färdigheter. De övar t ex på läsförståelse och tränar på att forska själva genom ett eget fördjupningsområde. Innehållet i övandet och forskandet är däremot av underordnad betydelse. Exempel från dagböckerna är när en klass har en gemensam läsebok och eleverna ”tränar för att bli bra på att läsa högt för en kamrat”. I samma dagbok står det också att ”ibland skriver barnen i sin bokbok för att reflektera över det vi läst”. I en annan dagbok berättas hur eleverna fått lyssna på en skönlitterär text för att sedan ”träna sig på att skriva sammanfattningar”. Texten beskriver också ett arbete där eleverna ska skriva ner sina tankar och funderingar men i texten nämns ingenting om hur dessa tankar tas om hand och används vidare in i undervisningen. Överlag visar dessa texter på en svag elevmedverkan i en undervisning som inte är mottagaranpassad eller intresserad av *vem* undervisningen är till för.

I en av dagböckerna beskrivs ett arbete med temat ”Förtiden”. Klassen bedriver ”arbete med läsförståelse av faktatext genom att koppla ett frågehäfte till Globen-boken”. Samma elever arbetar i Publisher ”för att lära sig detta instrument” samt läsförståelseböcker ”som behandlar en rad olika genrer”. I en reflektion skriver läraren att ”Vi har ett ganska tätt schema med lite utrymme för improvisation. Ibland känns det för fyrkantigt men samtidigt vet jag att denna typen av undervisning passar de svagare eleverna /.../. De snabba hinner göra djupdykningar och andra får lite andningsutrymme”.

I samma dagbok konstateras att det är många i klassen, en fyra, som ”inte har tillägnat sig lästekniken tillfredsställande” och hela klassen har därför ”två läsförståelsepass per vecka”. Fristående pass av detta slag får anses vara karaktäristiskt för denna kategori av undervisnings-exempel där det är vanligt med läsläxa och även en högläsningsbok utan anknytning till temat. Återkommande i dessa klassrum är läsförståelseböcker och läsförståelseträning. ”Här tränar barnen sig att bli aktiva läsare där de kan läsa mellan raderna och dra rimliga slutsatser

/...”. Svaret på vilket innehåll blir här görandet, t.ex. att träna läsförståelse, medan ett mer specifikt innehåll att förstår inte nämns.

Sammanfattningsvis:

- Innehållet av underordnad betydelse det viktiga är *att* eleverna formulerar sig i tal och skrift, inte om *vad*
- Undervisningen är handlingsinriktad och visar en tydlig ”göra-kultur” och aktiviteten, görandet och tränandet står i centrum
- Fokus ligger på metod och organisation, dvs. *hur* något görs är det centrala i dessa texter och *vad* och *för vem* syns mycket svagt i bakgrunden

4.3 Ett splittrat innehåll – att hinna med allt

Karaktäristiskt för de tretton texterna i denna kategori är att undervisningstiden är mycket splittrad; förmodligen både för lärare och elev. I dagböckerna uttrycks att det är svårt att få tiden att räcka till ”till allt som måste hinnas med” och begreppen ”hann” och ”hann inte” och ”försöker hinna med” är vanligt förekommande i dessa texter.

I den mån det finns en tematisk tanke är denna tydligt konstruerad och endast en svag koppling kan ses mellan temat och den faktiska skoldagens innehåll. Innehållet blir därför sönderhackat och uppsplittrat och det är oftast svårt att se något sammanhang mellan de olika delarna. Svenskämnet tycks dessutom leva ett eget liv vid sidan om annan skolverksamhet och undervisningens övriga innehåll. Oberoende av andra ämnens kunskapskontext tränas det på läsförståelse, grammatik och stavning.

Exempel på ett tema inom denna kategori är en andraklass som arbetar med temat ”Kroppen”. Förutom arbetet med ”Kroppen” arbetar klassen under samma vecka också med läsgrupper utanför temat, dikter och att skriva fint. Dessutom arbetar eleverna i ett läromedel, och med ordkunskap, högläsning, läsläxa, fri skrivning och att spela

teater; allt utanför temat. Inom temat är klassen på ett studiebesök i en närliggande ICA-butik. Kopplingen till temat är dock mycket svag och eleverna koncentrerar sig på frukt- och grönsaksdisken. De får provsmaka och gissa vad det är för frukt och också titta i kyl- och frysrummet och bland flaskpantningen. Dagen efter följs besöket upp med att de får återberätta, skriva och rita en ”passande bild”. Därefter bryts sammanhanget och eleverna får läs upp sin läsläxa från *Vi läser*”, en fristående läsebok.

Under temat ”Vår mat” arbetar en andraklass denna vecka med att fokusera födoämnet potatis. Skolan ligger i ett invandrartätt storstadsområde och de flesta eleverna är flerspråkiga och ”en del har stora brister i det svenska språket”. Denna vecka är innehållet i den tematiska undervisningen att läraren har tagit med en potatisplanta och visar, och hon läser sedan sagan *Potatisgumman och hennes barn*.¹⁴ Eleverna får också lägga bilder om potatisens utveckling i rätt ordning samt ”repetera potatisord”. Därutöver består undervisningen av annat som i detta klassrum inte gör anspråk på att tillhöra ett tematiskt arbete såsom digitalbilder, ”Teddy följer med hem”¹⁵, brevvänner, skogens dag, bokrecension, LUS-läsgrupper, rimord, ”fylleriuppgifter” och lästräning i mindre grupper och helklass.

I en av klasserna, en årskurs 5 arbetar man med projektet ”Vatten och konstnärer”. I detta klassrum arbetas det också denna vecka med en skrivuppgift där eleverna ska beskriva sitt ansikte, en skrivuppgift med titeln ”när jag blev osynlig”, egen bänkbok, ordkunskap och viskunskap. Läraren skriver i en efterföljande reflektion att ”Det var roligt att dokumentera sitt eget arbete och många tankar väcktes under skrivandets gång. Saker jag fäste mig vid var hur jag organiserat vissa lektioner... Hur skulle jag kunna variera undervisningen för att ge större utrymme för diskussion och samtal?”

14. av Elsa Beskow

15. En elev i veckan får ta hem en digitalkamera och en nalle kallad Teddy, och dokumentera vad nallen får vara med om under utflykten

För en klass F-2 är temat ”Cirkus”. I detta klassrum menar vi att kopplingarna till temat är svaga. Eleverna skriver en berättelse de kallar ”cirkusmysteriet” och får också höra en högläsning med anknytning till temat. De har också läst sagor om cirkus. Temat kretsar dock kring cirkusdjur och de forskar och skriver om djur som kan finnas på en cirkus. Utöver temat arbetar klassen bland annat med skrivstil, lådbok, läsning i LUS-punkter och veckans ord. Läraren skriver i sin reflektion efter den gångna veckan att ”Min första tanke efter veckan var att jag kände mig rörig... Vad ska jag göra för att stimulera och utveckla deras skrivning utan att de blir trötta?”

I en invandrartät F-2 är temat ”Bondgårdsdjur”, och under veckan arbetar de med vad djuren kallas och hur de låter. I dagboken framkommer att ”Här fanns stora ordkunskapsluckor bland barnen och vi måste repetera detta flera gånger.” Klassen arbetar denna vecka också med skrivdans, de tränar stödord, tränar motorik, diktering, räknar vokaler, har massage och läser tidningsartiklar.

Som nämnts ovan är dessa teman ofta konstruerade och precis som i den förra kategorin är de tematiska kopplingarna svaga. Undervisningen utgår alltså förutom från den tematiska tanken också från aktiviteter och färdighetsträning vid sidan om temat. Det är tydligt att man försöker hinna med så mycket som möjligt och det är vanligt förekommande att dagbokstexterna på olika sätt uttrycker en stress över stofffrängseln.

En lärare resonerar kring hur viktigt det är att ”/.../ hitta frågor till texter som verkligen engagerar eleverna på riktigt”. En utmaning är naturligtvis också att hitta de texter som på allvar engagerar den enskilda eleven att vilja och våga samtala, resonera och ställa frågor. Samma lärare skriver också att ”Eleverna har inte automatiserat avkodningen av texten, så de behöver också träna sig i att läsa av orden rätt” och hon undrar hur hon ska hinna med allt.

Sammanfattningsvis:

- Innehållet är splittrat: både för lärare och elev och lärarna uttrycker att de har svårt att få tiden att räcka till.
- I den mån det finns en tematisk tanke är denna konstruerad och endast en svag koppling kan ses mellan temat och det faktiska arbetet. Dagarna blir därför sönderhackade och uppsplittrade och det är svårt att se något sammanhang mellan de olika delarna.
- Svenskämnet tyck leva sitt eget liv vid sidan om övrig skolverksamhet och undervisningens innehåll. Oberoende av ämnesinnehåll tränas det på läsförståelse, grammatik och stavning.

4.4 Frånvaro av innehåll – form och färdighet i fokus

I denna kategori, som endast består av tre texter, beskrivs hur lärarna tränar barnen på olika färdigheter. Innehållet verkar i dessa texter vara helt frånvarande och i ingen av texterna nämns *vad* eleverna läser, skriver och samtalar om. Denna formaliserade undervisning är helt inställd på att på flera sätt träna olika färdigheter. Eleverna får, enligt texterna, träna språklig medvetenhet, de läser och letar efter svar, tränar på att skriva och tränar på att läsa, tränar på att skriva korrekta meningar, de sorterar och lekar språklekar osv. Begrepp som återkommer i dessa texter är ”sortera”, ”träna på” och ”lästräna”.

En av lärarna berättar om att de ”har tränat att skriva meningar på ett korrekt sätt. Vi har läst och letat efter svaren på frågor. Vi har läst och diskuterat innehållet. Vi har tränat på alfabetet och jobbat med uppgifter kring detta. Vi har skrivit i våra berättarböcker”. Inte på något ställe sägs någonting om innehållet. Även om det på något sätt naturligtvis måste ha funnits något de läst och skrivit om verkar detta för denna lärare vara av underordnad betydelse och förmågan och färdigheten är överordnad.

I en text beskrivs hur läraren ”tränar en elev i F-klass att skriva/.../” . Denna lärare arbetar också med barn med särskilda behov och menar att ”.../ snabbhetsträning är en viktig del av arbetet”. Inte heller här nämns något innehåll; något *vad*.

Sammanfattningsvis:

- Innehållet i dessa texter är frånvarande och ingen av texterna beskriver vad eleverna läser, skriver och samtalar om.
- Lärarna beskriver hur de tränar barnen på olika färdigheter och undervisningen är helt inställd på att på olika sätt träna olika färdigheter

4.5 Vad vi särskilt lagt märke till och vill uppmärksamma

I texterna har vi sökt efter hur innehållet i undervisningen beskrivs. Det blir tydligt att innehållet presenteras på flera sätt. Vi är medvetna om att vi via texterna inte kan komma åt hur den reella undervisningen gestaltat sig.

Vid genomläsning av lärarnas texter upptäckte vi flera andra intressanta aspekter som vi inte från början varit medvetna om. Texterna innehöll på det viset ny information som är intressant att tänka vidare på i ett annat sammanhang. Här presenteras de kort i punktform. Vi har särskilt lagt märke till:

- att svenska enbart ses som ett klassrumsarbete
- den starka splittringen av skoldagen
- hur lärarna försöker göra allt samtidigt –allt ska hinnas med på samma gång
- att få nämner barnen, deras fritid eller tar hänsyn till den
- att barnens egna erfarenheter tillåts ”störa” mycket lite
- en rutinisering i undervisningen, t.ex. av måndagar och förmiddagar
- frånvaron av samarbete med t.ex. modersmåls lärare
- att nivågrupperingar är vanliga
- att särskilda lektioner hålls i livskunskap och SET(socioemo-tionell träning)
- att skoldagens organisation och praktiska upplägg gör att ett specifikt innehåll blir underordnat, men pedagogens kompetens förmildrar och gör att undervisningen blir bättre - försök att anpassa undervisningen görs efter de omständigheter som råder

5 Diskussion

Syftet med vår begränsade undersökning var att försöka få syn på svenskundervisningens innehåll i några klassrum. Utifrån skolans uppdrag att ”utgå från elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”, men också att ”tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet” och genom att läsa skönlitteratur få ”kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder” antog vi att dagböckerna skulle ge en bild av skillnader mellan arbetet i olika klassrum. Dagbokstexterna beskrev arbetet i klasser både i storstäder med hög andel flerspråkiga barn såväl som klasser med enbart enspråkiga barn, stora skolor såväl som små landsortsskolor. I beskrivningarna var samstämmigheten i innehållsval större, både när det gäller arbetsformer och själva innehållet, än vi hade förväntat oss.

Begreppet innehåll är inte helt okomplicerat. Dagbokstexterna innehåller beskrivningar som utgår från att betrakta aktiviteter, som att läsa och skriva, som ett innehåll. Då blir det mindre viktigt vad man läser och skriver om. Läger man en annan betydelse i begreppet, nämligen att texter som läses och skrivs ska handla om ett för individen angeläget innehåll, tycker vi oss se mycket lite av det. Vår slutsats är att beskrivningarna av undervisningen till stor del handlar om görandet. En viktig och grundläggande tanke, som att kunskaps- och demokrati frågor kan lyftas *genom* ämnesinnehållet i svenskämnet, går därmed förlorad, menar vi. Inte heller tycks frågan om *vem* eleven/eleverna är få styra innehållsvalen i klassrummet. Den didaktiska frågan *vad* är inte levande i planeringen.

Den undervisningskanon som skymtar i texterna menar vi inte i tillräckligt hög grad ”utvecklar kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet” (Kursplan i svenska s 96). Dagböckerna visar på en undervisningskanon med traditionellt valda temaområden, som inte tar hänsyn till *för vem* detta innehåll är meningsfullt. Det frirum som olika

läroplaner ger kan skapa en osäkerhet hos läraren eftersom läroplaner och kursplaner i så hög grad är tolkningsbara. Ett annat problem som vi kan skymta är den upplevda tidsbristen. Bearbetning av ett specifikt innehåll kräver tid, som lärarna uttrycker inte finns, och detta verkar skapa en tidspress som resulterar i att lärarna försöker hinna med allt på en gång.

Vad betyder det att vi väjer olika texter att läsa om, olika innehåll? Tror man som vi, att också innehållsfrågorna påverkar våra barns tänkande och lärande, spelar val av innehåll en viktig roll. Därför anser vi att diskussionen om det elever ska läsa och skriva om måste bli en viktig och levande diskussion på både förskola och skola. Ett citat av Vasquez (2004) får avsluta. Hon menar att skolan måste fundera över:

What students are learning to read and write, what they do with that reading and writing, and what that reading and writing does to them and their world (Vasquez 2004, s 101).

Referenser

- Andersson, Inger (1986) *Läsning och skrivning: en analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*. Umeå : Univ.,
- Att lämna skolan med rak rygg: om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. (1997) Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. SOU 1997:108. Stockholm : Fritze
- Dahl, Karin (1999) *Från färdighetsträning till språkutveckling*. I: Thavenius, Jan (red.) (1999) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Karin (2007) *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F–3*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret i ämnena matematik, svenska och svenska som andra språk* (2009). Stockholm : Skolverket.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolornerna: Lpo 94: Lpf 94* (1994). Stockholm: Utbildningsdep.
- Läroplan för grundskolan* (1962). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan. 2, Supplement : kompletterande anvisningar och kommentarer*. (1969) Svenska. Stockholm : Utbildningsförlaget.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2007) *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Rydstav & Wagner (2008) *Vilja och våga. Temaarbete i grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

- Street, Brian (2001) *Literacy and development : ethnographic perspectives*. London: Routledge.
- Thavenius, Jan (1999) *Svenskämnets historia*. Lund : Studentlitteratur.
- Undervisningsplan för rikets folkskolor: Kungl. Maj:ts kungörelse angående undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919*. (1923) Växjö : Smålandspostens boktryckeri AB
- Vasquez, Vivian Maria (2004) *Negotiating Critical Literacies With Young Children*. Mahwah New Jersey och London: Lawrence Erlbaum Associates.