



## Innehållsförteckning

Innehållsförteckning.....	2
1 Inledning.....	3
1.1 Bakgrund.....	3
1.2 Syfte och genomförande.....	3
1.3 Litteratur .....	4
2 Frihet genom kunskap .....	4
3 Kunskapande och bergsklättring.....	6
4 Textbildning och kunskapande .....	8
4.1 Att lära sig skriva eller att skriva för att lära .....	8
4.2 Att skapa sin egen text.....	9
5 Tillämpning .....	11
5.1 Bakgrund.....	11
5.2 Loggbok och hemsida.....	11
5.3 Att bryta exotismen och skapa distans .....	12
5.4 Att hålla fast vid textkärnor .....	14
5.5 Reflektion och kunskapande.....	17
6 Sammanfattning och diskussion.....	19
Litteraturförteckning .....	22
Bilagor .....	23

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Under mitt år vid Lärarutbildningen i Malmö har jag slagits av den enhetliga kunskapssyn som genomsyrat innehållet i utbildningen. Honnørsorden framför andra är dialog och elevcentrerat lärande. Begreppen kan tillämpas på många olika sätt, men de faller i grunden tillbaka på en och samma syn på skola och lärande. Det är en, i mitt tycke, positiv bild av lärande, av vad skolan ska stå för och vad den ska erbjuda sina elever.

När man sedan tar sina första stappande steg ut i verkligheten, så vill jag mena att man till stor del upplever något helt annat. Jag vill betona att detta är min upplevelse, och inte på något sätt ett vetenskapligt grundat påstående. Redan under min första praktikperiod så slogs jag av bristen på överensstämmelse mellan den form av lärande jag tagit del av på Lärarhögskolan och det lärande som tillämpades ute i skolan. Jag slogs av att grupper av lärare stod för förändring och nytänkande, men den enhetliga syn på lärande som man tar del av via styrdokument, utredningar, forskning mm, märkte jag inte av. När jag under en hel dag följde en klass från klassrum till klassrum, från ämne till ämne, så blev denna bild än tydligare. I ett klassrum kunde läromedlen betyda allt. Man läste in sig, gjorde uppgifterna i boken och redovisade sedan sina svar inför klassen. I nästa klassrum fanns det inga läromedel. Här diskuterade man med varandra och använde böcker på ett mycket selektivt sätt. Jag lägger ingen värdering i dessa båda exempel. Däremot vill jag mena att vi i exemplen möter två typer av skola, två typer av kunskap och två typer av kunskapssyn. Det är upplevelsen av detta som kom att ligga till grund för detta arbete.

## 1.2 Syfte och genomförande

Jag ville under min praktik tillämpa en form av processororienterat lärande, ett lärande som byggde på att eleverna under arbetets gång förde en dialog med sig själva med hjälp av penna och papper. Min ambition var att de skulle ”skriva för att lära”. Utifrån den upplevelse jag nämnt ovan undrade jag hur denna form av undervisning och syn på lärande skulle mottas av eleverna och hur resultatet skulle bli. Det är kring denna undran detta arbete kretsar.

Jag redogör inledningsvis för den kunskapsteoretiska syn som ligger till grund för den typ av lärande jag kallar ”skriva för att lära”, en pedagogik som innebär en elevcentrerad, dialogisk och konstruktivistisk syn på lärande. Efter detta redogör jag för den teori kring textbildning som låg till grund för min undervisning och även tillämpningen av densamma. Avslutningsvis för jag, utifrån elevernas texter, en diskussion kring resultatet av undervisningen, varför resultatet blev

som det blev och vad man kan dra för lärdomar av detta.

### 1.3 Litteratur

Jag kom under min första praktik i kontakt med en bok av Kent Larsson som heter *Den skrivande människan* (1995). Larsson, som är språkvetare och professor i svenska vid Umeå universitet, lägger här fram en teori kring hur man genom att producera alltmer utvecklade texter också utvecklar sin kunskap och sin kognitiva förmåga. Men han för även ett grundläggande kunskapsteoretiskt resonemang i vilket han pekar på det för honom ideala förhållningssättet till kunskap. Denna bok utgör grunden i min framställning. Jag tar även utgångspunkt i ett resonemang kring metakognition som Inger Pramling för i sin bok *Vad är metakognition?* (1987). Min kunskapsteoretiska diskussion bygger på Henry Egidius *Pedagogik för 2000-talet* (2000) och *Tänkelinjer i europeisk filosofi* (1983).

## 2 Frihet genom kunskap

Innan jag går in på den teori kring textbildning som jag haft som grund för mitt arbete, vill jag kort redogöra för den kunskapsteoretiska tradition som ligger till grund för teorin och mitt fortsatta resonemang, en tradition som tar sin utgångspunkt i begreppen hermeneutik, fenomenologi och konstruktivism.

Decennierna kring det förra sekelskiftet utkämpades det en tvekamp mellan naturvetenskaplig och humanvetenskaplig kunskapssyn. Den senare traditionen opponerade sig mot den naturvetenskapliga och positivistiska kunskapssyn som tog sin början under 1600-talet och som under de kommande seklerna kom att växa sig stark inom i stort sett alla vetenskaper. En förgrundsgestalt för denna humanvetenskapliga och hermeneutiska tradition var Wilhelm Dilthey. Dilthey ifrågasatte naturvetenskapens rent objektiva studium av verkligheten och menade, enkelt uttryckt, att människan och hennes tillvaro inte kan och inte ska *förklaras* endast utifrån sinnenas erfarenhet. Istället förespråkar han *förståelse* och *tolkning*. En förutsättning för förståelse är, enligt hermeneutisk tradition, att man sätter sig in i det sammanhang, i vilket det man vill studera uppträder. ”Det individuella, konkreta och historiskt givna sätts i centrum som motvikt mot industrialismens internationalism, naturvetenskap och lösgörande av människor från deras historiska tradition” (Egidius 2000:149). Människan befinner sig på så sätt i ett givet sammanhang, ett sammanhang som styr hennes varseblivning eller tolkning av världen. Med detta synsätt uppstår kunskap i en växelverkan mellan sammanhanget (helheten) och den enskilda

företeelsen (delen), något som vanligtvis kallas *den hermeneutiska spiralen*. ”Man ökar stegvis sin förmåga att förstå enskilda företeelser genom att sätta in dem i sitt sammanhang. Därigenom får man bättre förståelse för sammanhanget som helhet vilket i sin tur leder till att man förstår delarna på ett nytt sätt och med fördjupad insikt” (Egidius 2000:149).

Fenomenologins fader, filosofen Edmund Husserl, för ett resonemang som på många sätt följer på den hermeneutiska traditionen. Även han tog avstånd från den positivistiska och materialistiska synen på människan och hennes tillvaro. Människan konstruerar aktivt sin värld och inte tvärtom, menar Husserl, men konstruktionen är på förhand given. Detta innebär att hon inte är fri i sin tolkning. Människan upplever och verkar i en *livsvärld* som är styrd utifrån ett sammanhang grundat på exempelvis tradition, miljö, språk, situation. Det är i detta givna sammanhang vi finner ofriheten. För Husserl blir därmed *medvetandefenomenet*, upplevelsen av ”saken”, föremål för hans analys. ”Poängen med denna metod är att man genom en sådan inblick i människors tankevärld kan förstå deras attityder, förhållningssätt, reaktioner, ställningstagande och handlingar mycket säkrare och bättre än om man som behavioristerna enbart håller sig till att studera deras yttre fakta” (Egidius 2000:154).

Det bör även nämnas några ord kring filosofen Hans-Georg Gadamer och hans resonemang kring förståelse och kunskap, ett resonemang som påminner om det Dilthey och Husserl för. Gadamer menar att människan, i hennes tolkning av föremål eller företeelser, alltid närmar det hon vill förstå med en *förförståelse*.<sup>1</sup> Precis som Husserl och Dilthey betyder detta att hon på sätt och vis är ofri i sin tolkning. Gadamer menar att människan, i sin tolkning, omges av en *förståelsehorisont*, som begränsar och bestämmer hennes förståelse (Larsson 1995:11).

Sammantaget innebär dessa resonemang att kunskap och bildning får en emancipatorisk innebörd. Genom att synliggöra sammanhang eller vidga förståelsehorisonten gör människan sig fri i sin tolkning och förståelse av världen. Kunskap som emancipation har i stor utsträckning påverkat synen på bildning de senaste decennierna.<sup>2</sup> Parallellt med denna utveckling har det även lagts stor vikt vid ett lärande som utgår från individen. Människan är, enligt denna konstruktivistiska syn, inte en maskin som kan matas med kunskap utan en varelse som själv skapar kunskap utifrån det hon redan vet, en tanke vi känner igen från resonemangen ovan.

---

<sup>1</sup> I del texter förknippas begreppet *förförståelse* med Dilthey (ex. Egidius *Tänkelinjer i europeisk filosofi*)

<sup>2</sup> Se ex. SOU 1992:94, s 351, Prop 1992/93:220, s 13-14. (Egidius s 152)

### 3 Kunskapande och bergsklättring

Jag har ovan redogjort för en kunskapsteoretisk syn som gör gällande att människan tolkar sin omvärld i ljuset av den tradition och situation hon befinner sig i. Kunskap blir på sätt och vis synonymt med synliggörandet av och frigörandet från dessa band. I detta avsnitt vill jag diskutera ett tillvägagångssätt för kunskapsutveckling, dvs processen bakom att nå vidare och djupare kunskap, det jag vill kalla kunskapande.

Kent Larsson diskuterar i sin bok *Den skrivande människan* (1995) kunskapande utifrån en liknelse där han jämför kunskapande med bergsklättring. Ju högre man klättrar upp för en bergvägg, desto bättre utsikt får man. Ju högre upp man kommer desto mer vidgas ens *förståelsehorisont*, vilket är en förutsättning för vidgad, ny och fördjupad kunskap. Larsson menar att det ideala förhållningssättet till kunskapande är att man går på T-U-R i kunskapens berg. Titta, Utforska och Reflektera är principerna för aktiv kunskapsbildning, menar Larsson.

- Titta:** man ser enskilda fakta och bekräftar ständigt den givna förståelsehorisonten
- Utforska:** man lägger pussel och löser gåtor och försöker den vägen klarlägga och precisera sin förståelsehorisont
- Reflektera:** man söker, prövar, granskar, begrundar, ifrågasätter och försöker den vägen vidga och förändra förståelsehorisonten.

(Larsson 1995:18)

Detta innebär att man hela tiden måste titta uppåt, bakåt och neråt i sin vandring uppför kunskapens berg. Det räcker inte med att blicka neråt. Många slår sig till ro på någon av bergets klippavsatser och anser att de har nått bergets topp. Dessa kunskapare utgår hela tiden från samma utsikt och tar bara åt sig sådant som bekräftar deras förståelsehorisont. ”Den som slutar klättra uppåt och alltså bara tittar neråt stänger själv dörren för fördjupad och förändrad kunskap. Han tvingas helt enkelt godta det givna” (Larsson 1995:14). Andra fastnar i utforskandet av själva klippavsatsen. Det är alltid viktigt att utforska den plats man befinner sig på, men det får aldrig gå så långt att kunskaparen blir en grottmänniska, att man i pusselarbetet endast riktar blicken inåt berget. ”Ofta skriker han åt bergsklättrare: [...] det där kallar jag inte litteraturvetenskap [...] Lämna mig ifred! Jag vill inte ha någon annan utsikt” (Larsson 1995:15). Den tredje principen – reflektion – skulle jag vilja diskutera något djupare. Larsson talar om denna som ”det ständiga sökandets och reflekterandets princip” (Larsson 1995:17) och menar att denna princip har med bergsklättringen som sådan att göra, vilket jag håller med om. Reflektion är nyckelordet, och

detta bör diskuteras närmare. Jag vill mena att om kunskapande, enligt Larsson liknelse, över huvudtaget ska vara möjlig så måste kunskaparen se berget. Man måste vara medveten om sin egen situation; dvs var man befinner sig, hur man tagit sig dit och hur ska nästa steg ska tas. Inger Pramling talar i sin bok *Vad är metakognition?* om detta utifrån begreppet *metakognition*. Pramling är verksam vid Göteborgs universitet och Institutionen för pedagogik, en institution som ansluter sig till en fenomenografisk tradition<sup>3</sup> under ledning av Ference Marton. För att kunna tala om metakognition måste man först klargöra vad man menar med kognition. Pramling utgår från följande definition: ”Kognitiv utveckling innefattar alla de psykiska förlopp som har med förvärvandet och användningen av kunskap att göra, t ex varseblivning, föreställnings-, tanke- och omdömesförmåga. [...] Metakognition innebär kognition om kognition, dvs hur vi vinner kunskap om hur vi skaffar oss kunskap, om hur vi varseblir, om hur vi föreställer oss, om hur vi tänker, om hur vi minns etc” (Pramling 1987:4). Nyckelordet är som vi ser *hur* och det är framförallt detta lilla ord jag saknar under Larssons reflekterande princip. Det finns många olika teorier kring metakognition, men de har, att döma av Pramlings framställning, ett gemensamt i att de alla delar upp begreppet i en *informativ* och en *exekutiv* del. Den första har att göra med kunskap om kognition, dvs information och fakta om ens egna och andras kognitiva processer. Den andra delen har att göra med reglering och kontroll av kognition, dvs en slags tillämpning och utnyttjande av det man vet om kognition. (Pramling 1987:11f)

Jag ska ge ett konkret exempel. Låt oss säga att man står inför att lösa två uppgifter, A och B. Man vet att man är bättre på att lösa uppgift B och att man har mycket svårt för uppgift A. Att veta detta är en form av informativ metakognition. Utifrån denna kunskap kan man sedan styra och reglera hur man ska ta sig an uppgifterna, vilket då är en exekutiv form av metakognition. Det är just detta jag vill ta med under Larsson reflekterande princip. Att se berget hör på detta vis samman med den informativa metakognitionen. Jag vill mena att det i detta ligger ett *då*, ett *nu* och ett *sedan*. Man frågar sig och reflekterar över var man befinner sig nu, hur man kom hit, var man ska sedan och hur man kommer dit. Att ta kontroll över och utnyttja denna bild hör samman med den exekutiva metakognitionen.

Jag har här, med Kent Larssons och Inger Pramlings hjälp, försökt att visa på ett förhållningssätt till kunskap, ett kunskapande som innebär att man synliggör, klarlägger och vidgar ens förståelsehorisont, en process som förutsätter att man tar kontroll över densamma, att man blir *agent* i sitt eget kunskapande. Jag ska nu gå över till att diskutera ett verktyg, med vars hjälp bergsklättring är möjligt.

---

<sup>3</sup> Fenomenografi är beteckningen för fenomenologisk pedagogik, en pedagogik som ”strävar efter att hålla sig så nära det medvetet uppfattade eller upplevda som möjligt” (Egidius 2000:157)

## 4 Textbildning och kunskapande

### 4.1 Att lära sig skriva eller att skriva för att lära

Det finns med all säkerhet en uppsjö olika sätt att synliggöra den givna *livsvärlden*, eller om man så vill, att klättra i berg. Jag vill hävda att ett sätt är att med penna och papper skapa en text. Enligt vad Eleanor Wikborg och Lennart Björk gör gällande i sin bok *Sammanhang i text* (1989), så skedde det under 60-talet ett paradigmskifte i synen på textproduktion, då den behavioristiska synen fick ge vika för en kognitiv. Behaviorismen hade en produktorienterad syn på skrivning där betoningen lades på att *lära sig skriva*. Läraren stod för uppgiften och dess utformning, han var både responsgivare, mottagare och betygsättare och det var själva skrivprodukten som var av intresse. Den kognitiva syn som ersatte behaviorismen såg inte människan som en passiv mottagare som reagerar på stimuli, utan en aktiv individ som lever och verkar i ett samspel med andra människor. Man utgår nu ifrån eleven och inte från läraren, processen bakom en text är mer intressant än själva produkten och man *skriver för att lära sig* och inte tvärtom.

(Wikborg&Björk 1989:87) Detta innebär ett närmande av tanke och språk, att tänkande och språk länkas samman. Frågan kring hur språk och tanke hör samman är oerhört intressant men alltför stor för att kunna redas ut i detta arbete. Jag vill dock diskutera förhållandet i korta ordalag.

Kent Larsson, som är språkvetare, uppfattar det mänskliga tänkandet som just ”språk och mer precis som språkanvändning eller just textbildning (och inte som ren logik, obetingat förnuft eller absolut ande)” (Larsson 1995:106). Larsson diskuterar inte frågan ingående och det framgår inte om han ser tänkandet *endast* som språk eller om språket är en del av tänkandet. För att försöka nyansera bilden vill jag även visa en annan bild av förhållandet mellan språk och tanke som kognitionsforskaren Peter Gärdenfors står för i sin bok *Hur homo blev sapiens* (2000).

Gärdenfors menar att det finns många kognitiva förmågor i hjärnan som är oberoende av en språkförmåga. Språk och tanke är alltså inte samma sak. I ett evolutionistiskt perspektiv har dock språket kommit att spela en alltmer avgörande roll, menar Gärdenfors. Detta beror på att människan har lagt ut kunskapen ”i den *yttre* världen med hjälp av olika medier”. (Gärdenfors 2000:91) Människan har med tiden blivit tvungen att ”avlasta” sin inre värld, en värld bestående av föreställningar och representationer, och har med hjälp av olika medier, däribland skriften, förlagt delar av denna inre värld utanför sig själv. Detta medför att människan på ett annat sätt kan ta del av varandras inre världar. Men, vad vi gör är att vi egentligen bara lägger ut information i den yttre världen. Det kan inte finnas riktig kunskap i den yttre världen, menar Gärdenfors. Kunskap uppstår först när informationen tolkas och sätts in i ett sammanhang.



I vår tid har tänkandet alltså blivit starkt beroende av yttre media. [...] på samma sätt som man inte kan snickra särskilt bra med bara händerna kan man inte längre tänka bara med hjärnan. Precis som vårt samhälle skulle bryta samman om våra maskiner gick i sönder, så skulle vårt tänkande praktiskt taget försvinna om våra intellektuella verktyg slutade fungera. Vi skulle inte kunna reflektera, om vi inte hade ord, böcker, bilder, datorer, algebra, juridiska system, osv. Man kan till och med säga att det inte finns någon tydlig gräns mellan den tänkande människan och den ”tänkande” omvärlden. Medvetandet läcker ut i världen. [...] Det vi i den moderna världen kallar utbildning består faktiskt mest av att lära sig handskas med de externa minnessystemen. (Gärdenfors 2000:194-195)

Detta resonemang vill jag ta med mig i min fortsatta framställning. Språket och skriften blir här ett verktyg för tänkandet, inte synonymt med detsamma. Jag vill mena att detta resonemang går att koppla till min kunskapsteoretiska diskussion ovan. Som vi sett är synliggörandet av de sammanhang som styr vår tolkning en förutsättning för kunskapande. Skriften och textbildningen blir här ett av de intellektuella verktyg med vilket detta blir möjligt.

## 4.2 Att skapa sin egen text

”Skrivandet är det förnämsta sätt vi har att gå på upptäcktsfärd. Det är att resa i livet och världen och ett sätt att växa som människa. Uppdragsgivaren är verkligheten. Förmedlaren är det språk ’som talar till oss’” (Larsson 1995:55).

Mot bakgrund av det jag tagit upp ovan talar Kent Larsson om kunskapande som en process som går från *samtalsrum* till *textvärld*, eller en språkutveckling från *satellittext* till *egentext*.

Begreppet *text* har i Larssons resonemang en vidare betydelse än vad man kanske vanligtvis tänker sig. Med text menar Larsson inte endast ord på ett papper, utan snarare allt det vi producerar med hjälp av ett språk. Ett samtal kan alltså även det betecknas som en text. Just samtalet kan vi dröja oss kvar vid ett ögonblick för att beskriva begreppen satellittext och samtalsrum. Om vi föreställer oss ett samtal mellan ett antal personer på ett café så kännetecknas detta samtal av att det är starkt knutet till det sammanhang kring vilket det äger rum. Händelser och förhållanden runtom i caféet, men även de samtalandes miner, gester, yttranden mm, styr den situation inom vilket samtalet äger rum. Denna samtalskontext är mycket stark och situationen kännetecknas av vad Larsson kallar ett jag-här-nu. ”I vardagliga situationer [...] ger oss våra sinnen hela tiden upplysningar som hjälper oss att uppfatta, tolka och förstå. [...] Den påtagliga omgivningen ger oss fortlöpande information om vad som är relevant att säga och inte säga. Det rör sig om en ringa grad av *distansering* från här och nu.” (Larsson 1995:96) Ett avslappat

cafésamtal är alltså starkt knuten till en konkret situation. Upplevandet av detta kallar Larsson för samtalsrum och de texter inom vilka samtalet äger rum och som styr samtalet är satellittexter. Begreppet distansering är viktigt för det fortsatta resonemanget. Om vi ser tillbaka på den kunskapsteoretiska diskussionen ovan så talade jag där om fenomenlogin och dess givna livsvärld. Det är, som jag ser det, mot den bakgrunden man ska se på begreppen distansering, samtalsrum och satellittext. När Larsson talar om ”ringa grad av distansering från här och nu” så skulle jag vilja säga att det givna tas för givet. ”Språkspel av det här slaget förutsätter i lägre grad att upplevandet provas mot och relateras till större kunskapskomplex.” (Larsson 1989:60) Frihet genom kunskap blir alltså med Larssons resonemang en förmåga att i allt högre grad distansera sig från satellittexten och samtalsrummet. Det är detta som är utvecklingen från samtalsrum till textvärld och från satellittext till egentext, att med en penna i hand inte åka snålskjuts på det givna, att bilda en text.

När det gäller textvärld och egentext är begreppet *textkärna* centralt. Med textkärna menar Larsson ”en självständig förmåga att hålla kvar och utforska en tankeriktning”. (Larsson 1989:61) Det gäller alltså att bryta med den konkreta situationen, det givna, och distansera sig från densamma. Det gäller att skapa en textuell värld genom att undra, genom att ställa adekvata frågor. Det gäller att bygga ett förhållande mellan sig och verkligheten, mellan samtalsrum och textvärld. Här har vi Larssons bergsklättring. Kunskaparen är en författare och forskare, en som tittar, utforskar, en som lever och verkar i dynamiken mellan livsvärlden och textvärlden.

Spänningen mellan de båda kan sägas utgöra den kritiska faktorn bakom förändringar, alltså i fenomen som inläring, kunskapsbildning, språkutveckling. Annorlunda uttryckt: bindningen mellan språk, samhälle och kultur tänkes som en produkt av språkligt skapande eller ’problemlösande’, av språkliga processer med såväl ’deduktiva’ som ’induktiva’ moment, som ett handlande snarare än kalkylerande bundet av traditionen eller det redan giltiggjorda vetandet men samtidigt också kreativt, nybildande, traditionsetablerande. (Larssons 1995:108)

I detta resonemang ligger det även något som kan kopplas till resonemanget kring metakognition. Att just ställa sig ovanför, att skapa distans till situationen, till verkligheten, borde även innebära att man ser sig själv och sin väg mot fördjupad och vidgad kunskap. Det är skrivandet som hjälper oss med detta. Med pennan i hand låser vi fast våra tankar om tänkandet – Gärdenfors skulle säga att vi lägger ut dem i den yttre världen – och gör dem synliga. Man kan gå sedan fram och tillbaka i sitt kunskapande, se processen bakom och fram till kunskap, och på så sätt även ta kontroll över detsamma.

## 5 Tillämpning

### 5.1 Bakgrund

Under min praktik höstterminen 2000 kom jag, via min handledare, för första gången i kontakt med en pedagogik som lade tyngdpunkten på ett processorienterat lärande. Ämnet var svenska och under min tid vid katedern försökte jag tillämpa processorienterat skrivande, bland annat utifrån Kent Larssons teorier. Vid denna tid väcktes tanken kring att tillämpa denna form av skrivande även i andra ämnen. Under min andra praktikperiod fick jag möjlighet till detta.

Jag gjorde min praktik vårterminen 2001 vid en gymnasieskola i Skåne. Ämnet var religionskunskap, B-kurs, och den klass som kom att utsättas för mina experiment var en SP3:a. Klassen bestod av 21 kvinnor och 5 män. Gruppen bör av fler skäl betecknas som relativt heterogen. Utan att ha gjort någon närmare undersökning vill jag mena att alla samhällsskikt var representerade. Inställningen till ämnet religionskunskap spretade åt olika håll, likaså elevernas förkunskap eller förförståelse. Många närmade sig ämnet med stort engagemang medan andra uppvisade en trött och likgiltig attityd. Denna spridning avspeglade sig även i klassens betygsnivå där hela spektret från IG till MVG var representerat.

Under min auskultation fick jag intryck av att flertalet av eleverna hade en exotisk syn på begreppet religion och ämnet religionskunskap. Jag upplevde det som om diskussionerna kring religion allt som oftast placerades i en tid för länge sedan, en plats långt borta eller både och. I planeringen inför min praktik hade jag därför två grundläggande ambitioner. Dels ville jag, i enlighet med den lokala kursplanen<sup>4</sup>, lägga tonvikten på religionen och dess uttryck i ett nära och nutida perspektiv och på så sätt försöka bryta exotismen. Dels ville jag i största möjliga mån försöka tillämpa den form av kunskapande jag redogjort för ovan med en tonvikt på det Larsson kallar för textbildning. Jag ville att vi skulle skriva för att lära.

### 5.2 Loggbok och hemsida

Eleverna fick vid det första lektionstillfället ut var sin loggbok. Denna var tänkt att utgöra stommen i hela vårt arbete, ett verktyg för eget tänkande och reflektion. Loggboken hade två syften. För det första ville jag att eleverna i sin loggbok skulle skapa den *egentext* som Larsson talar om. I loggboken skulle eleverna få möjlighet att hålla fast vid sina *textkärnor* – sina frågor och sin undran, sina tankar och sina resonemang. Tanken var att eleverna skulle få skrivtid under

---

<sup>4</sup> ReB ska lägga betoning på "...religionens roll i ett samhällsperspektiv med tonvikt på nuvarande förhållanden..." Lokan Kursplan.

minst två tillfälle under lektionstid, i början och i slutet av lektionerna. Mitt andra syfte var nämligen att de genom loggboken skulle kunna få en bild av sitt kunskapande, hur de tagit sig från en punkt till en annan, hur de vidgat sin *förståelsehorisont*, hur de ”klättrat i berg”. Eleverna hade inte tidigare jobbat med loggbok, vilket till en början skapade en del oro.

Temat för arbetsområdet, som utformades tillsammans med eleverna, kallade vi för ”Religionen här och nu”. Arbetet tog sin utgångspunkt kring ett antal begrepp. Först behandlade vi begreppet myt och försökte sätta in detta i ett så nutida och nära perspektiv som möjligt. Efter detta gick vi över till att diskutera begreppet religion i mer allmänna ordalag och dess uttryck idag. Denna diskussion kom att ta sin utgångspunkt i begreppet sekularisering. Under hela arbetets gång försökte jag lägga stor tonvikt vid religionens definition och funktion – vad religionen *är* och vad religionen *gör* – något som alltså genomsyrade både vår diskussion kring myter och sekularisering. På min hemsida försökte jag skapa en sammanfattning och en guide genom det stoff vi behandlade under lektionerna och det som vårt arbete skulle leda fram till. Här lade jag upp de texter eleverna fått, definitioner av begrepp, samt sammanfattningar av det vi gemensamt kommit fram till under lektionstid.<sup>5</sup> Loggböckerna låg till stor del till grund för dessa sammanfattningar, men även det eleverna sagt under lektionstid. Trots att samtliga elever hade tillgång till dator och Internet-uppkoppling, antingen i skolan eller i hemmet, visade det sig att eleverna utnyttjade min hemsida väldigt lite.

### 5.3 Att bryta exotismen och skapa distans

Jag valde att starta hela arbetsområdet genom att under ett par minuter låta eleverna skriva i sina loggböcker kring hur de uppfattade begreppet myt. Efter detta visade jag en film där jag klippt ihop ett antal sekvenser ur kända, nutida filmer, vilka alla hade det gemensamt att de på ett eller annat sätt behandlade en undergångsmyt. Detta var ett försök från min sida att direkt spränga exotismen. Vi hade därefter en diskussion kring hur vi kan definiera begreppet myt och de tankar som kom upp förde jag upp på tavlan. Vi kom på så sätt fram till att myten *är* en berättelse som kan förklara världen, att den kan ha övernaturliga drag och att den ofta är uppbyggd kring motsatspar. Detta är definitioner som återfinns i alla läromedel för religionskunskap. Jag hade nu, genom det fria skrivandet och den gemensamma diskussionen, försökt samla upp det eleverna redan visste om myter, deras *förförståelse*. En elev skrev till exempel följande i sin loggbok: *Inget är sagt som inte tagits upp eller som vi (inte) förstod sedan innan*. Mot elevernas förförståelse ställde jag vid nästa lektionstillfälle en alternativ förklaringsmodell utformad av religionssociologen Bruce Lincoln. Lincoln menar att, för att man ska kunna kalla en berättelse för myt, så måste den

---

<sup>5</sup> <http://home.swipnet.se/hing>

uppfylla tre kriterier. Myten måste (1) göra anspråk på att vara sann, (2) ha trovärdighet och (3) ha auktoritet inom gruppen eller samhället. Om den inte uppfyller dessa kriterier är den något annat.<sup>6</sup> En saga, en av de berättelser som Lincoln ställer mot myten, uppfyller exempelvis inte dessa kriterier. Denna definition gjorde, till skillnad från många av elevernas läroböcker, det möjligt att på ett helt annat sätt diskutera myter i ett nutida och nära perspektiv och på så sätt bryta exotismen. Med de olika definitionerna med sig i bagaget fick eleverna efter detta försöka att gestalta en modern myt. Dessa gestaltningar låg sedan till grund för en diskussion kring mytens funktion.

När eleverna klev in sitt klassrum för att tala om religion, myter och sekularisering, så klev de också in i det Larsson kallar för ett *samtalsrum*. Jag vill mena att ett klassrum i allmänhet kännetecknas av den jag-här-nu-situation som Larsson talar om, där det råder en ringa grad av distansering från densamma. Under arbetets gång rör det sig en oavbruten ström av *satellittexter* i klassrummet, texter som utgörs av gemensamma diskussioner, de definitioner läraren lägger fram, lärar-monologer, filmklipp, musik, litteratur mm. Jag vill mena att skolan allt för många gånger lägger allt för stor vikt vid dessa satellittexter<sup>7</sup>. Det är inte sällan dessa texter ligger till grund för någon form av examination, eleverna ska helt enkelt reproducera text. Min ambition var att eleverna skulle distansera sig från dessa satellittexter och skapa *egentexter*. De frågor och tankar som Larsson kallar för *textkärnor* uppstår, tror jag, hela tiden under upplevandet av samtalsrummet. Problemet är att tankarna och frågorna flyr undan, att man inte hinner eller förmår att gripa tag och hålla fast vid dem. Loggboken var, som jag sagt ovan, tänkt som hjälp för att skapa distans, att hålla fast vid dessa textkärnor och på så sätt få en chans att utveckla dem, att ställa dem mot varandra och se samband. Inte givna samband som gavs i en lärobok eller som jag gav framme vid tavlan, utan samband som eleven själv såg. En förutsättning för detta var att samtalet kretsade kring något som angick eleverna, något de kände igen.

I elevernas loggböcker finns många exempel på att de brutit med exotismen och samtidigt skapat distans till satellittexterna. Under den fria skrivningen kring begreppet myt skrev en elev: *Myternas syfte är oftast att förklara saker och ting, varför det är som det är (Ex det finns ondska och sjukdom i världen eftersom Pandora öppnade asken...)*. Här ser vi exempel på elevens förförståelse men även det jag velat kalla en exotisk syn på religion och religionskunskap. Hennes exempel är hämtat från grekisk mytologi. Resonemanget tar sin utgångspunkt i något långt borta och för länge sedan och man får intrycket av att det inte berör henne nämnvärt. Lektionen efter skrev hon: *Har människan*

---

<sup>6</sup> En mer utförlig redogörelse av Lincolns resonemang faller utanför detta arbete. För den som vill veta mer rekommenderas hans bok *Discourse and the Construction of Society* 1989.

<sup>7</sup> Jag återkommer till detta resonemang under Sammanfattning och diskussion

*ett behov av att "älta" myter och då speciellt tankarna kring världens undergång? Känner vi rädsla – innerst inne? Raden av undergångsmyter tycks ju aldrig sina...* Här står plötsligt förförståelse och satellittext mot en egentext. Samtidigt är de knutna till varandra. Pandoramyten finns kvar, men nu utgör den en del av grunden för ett vidare och distanserat resonemang. Här finns en undran, egna tankar och frågor som går att bygga vidare på, med andra ord det Larsson kallar för textkärna. En annan elev skrev: *Myter blev rätt mycket fördom istället, men idag kanske det är samma sak. Fördomar har kanske tagit mytens plats och blivit dagens myter!!?* I elevernas gestaltning av en modern myt kom en grupp att gestalta bilden av den typiske eleven på deras skola, en bild av en elev som klär sig på en speciellt sätt, sympatiserar med en viss ideologi, lyssnar på en speciell musik etc. Utifrån Lincolns definition kom eleverna fram till att denna bild kunde karakteriseras som en myt. Elevers undran, i exemplet ovan, kring hur myt förhåller sig till det hon kallade för fördom kan även det beskrivas som en distansering och skapande av en textkärna. Även här finns något att bygga vidare på. Att försöka reda ut vad det finns för likheter och skillnader mellan myt och fördom är i mitt tycke en ypperlig grund för skapandet av en egentext. Att skapa en textkärna handlar alltså till stor del om att ställa adekvata frågor utifrån satellittexterna. Med adekvata frågor menar jag att man alltid har en fot kvar i satellittexten. Det gäller alltså inte att släppa taget om stoffet utan att distansera sig ifrån det. När vi gick över till att diskutera begreppet sekularisering skrev en elev: *Allt som religionen ger och kommer med, det som fick folk att tro förr, finns idag manifesterade i andra saker. Men varför är Sverige världens mest sekulariserade? Ordet varför är här viktigt. Jag vill mena att uttalandet av det ordet är en distansering i sig.*

För att sammanfatta mitt resonemang så här långt så var min ambition att eleverna, utifrån ett mer eller mindre givet stoff (*samtalsrum, satellittext*), med hjälp av egna tankar och frågor (*textkärnor*), skulle skapa egna samband och dra egna slutsatser (*egentext, textvärld*). Jag ville att de skulle utgå från ett stoff som låg nära dem, något de kunde identifiera sig med och känna delaktighet i, och på så sätt bryta med den exotiska synen på religion. Jag ville också att vi skulle få till stånd en textbildning, en utveckling från satellittext till egentext, i vilken man distanserade sig från det givna stoffet. Så här långt in i arbetet lyckades detta mycket väl.

## 5.4 Att hålla fast vid textkärnor

Efter att ha arbetat med begreppet myt under drygt en veckas tid gick vi över till en diskussion kring sekularisering och nutida, nära religiösa uttryck. Jag ville återigen försöka bryta exotismen genom att få eleverna att jämföra allmänt vedertagna religiösa uttryck med uttryck som man kanske normalt sett inte anser har någon koppling till det vi kallar religion. Eleverna fick själva leta uttryck i sin närhet och sedan analyserade vi i smågrupper och helklass vad det var i deras

uttryck som skulle kunna betecknas som religiöst. Diskussionen kom att till största del att kretsa kring upplevelsen av att besöka hälsohem och festivaler. Eleverna fick i uppgift att fundera kring hur man skulle kunna definiera uttrycket som religiöst (vad *är* religion) och vad det kunde ha för funktion (vad *gör* religion). På så vis byggde vi vidare på den diskussion vi hade haft kring myterna. Jag hoppades att eleverna skulle inse detta och att de skulle bygga vidare på sina resonemang i loggböckerna. Det kom dock inte att bli riktigt så.

Jag samlade in elevernas loggböcker en gång i veckan. Jag hade under min planering bestämt mig för att inte kommentera elevernas texter, utan bara använda dem för att samla upp deras erfarenheter och referenser och på så sätt försöka bygga kommande lektioner på det de tog upp. I och med att vi släppte myterna och gick över till en diskussion kring religion i mer allmänna ordalag insåg jag att kommentarer var ett måste. En del av eleverna fullkomligt sprutade ut tankar och frågor, men lyckades inte stanna upp och hålla fast vid dem. Andra skapade inte alls den distans jag hoppats på. De ställde inga frågor alls utan kommenterade som mest vad de tyckt om lektionen, vilket i och för sig var givande för mig. Den process i skrivandet som jag eftersträvat uteblev alltså till viss del. Därför kom jag att kommentera deras texter i hopp om att bromsa en del och få fart på andra.

I ett av exemplen ovan skriver en elev *Känner vi rädsla – innerst inne?*. Detta är en fråga som är kopplad till diskussionen kring myter, men den skulle kunna följa med under hela arbetets gång både vad gäller religionens definition och funktion. Det är alltså en adekvat fråga både vad gäller vår diskussion kring myt och religion i allmänhet. I elevens loggbok försvinner dock denna tanke och återkommer inte i resten av texten. Hon släpper taget om en textkärna. I det här fallet, och liknande, kom jag att kommentera hennes text genom att fråga på hennes frågor. Om det exempelvis fanns något längre fram i hennes text som skulle kunna kopplas till hennes fråga kring rädsla så försökte jag genom en fråga guida henne tillbaka genom texten och på så sätt hålla fast vid textkärnan. När jag läste hennes loggbok, och andra liknande elevtexter, fick jag känslan av att hon inte vågade lita på sina egna tankar och frågor, och att detta var den största anledningen till att det inte blev någon kontinuitet i skrivandet.

Kursen avslutades med ett skriftligt prov, ett prov som kom att säga mycket om huruvida eleverna vågat lita på sina tankar och frågor, om de lyckats hålla fast vid sina textkärnor eller ej, om de lyckats skapa en egentext. I ljuset av Kent Larsson teori kring textbildning och min bild av kunskapande ställdes det en del krav på formen av examination. Jag hade planerat att eleverna skulle få göra ett skriftligt arbete med utgångspunkt från sina loggböcker och det stoff vi tagit upp under lektionstid. Då eleverna under min praktikperiod redan hade en uppsjö av skriftliga

arbeten och specialarbeten, önskade de att vi skulle ha ett, som de sa, ”vanligt skriftligt prov”. Så fick det bli och jag utformade ett prov med tre öppna frågor där eleven skulle välja en av frågorna och skriva en löpande text på ett par sidor. Samtliga frågor var utformade så att de tog avstamp i ett eller flera av de begrepp vi tagit upp och eleverna fick ha med sig sina loggböcker vid provtillfället.<sup>8</sup>

Om vi återgår till eleven som jag citerade ovan så skrev hon ett prov som till stora delar var en reproduktion av det som togs upp på hemsidan. Hon redogjorde för de begrepp och definitioner vi talat om, men hennes text saknade helt den distans jag hoppats på. Ungefär en tredjedel av elevernas texter var ren reproduktion. Orsakerna bakom detta kan givetvis vara många, men en orsak kan vara att dessa elever inte vågade lita på sina egna tankar. En annan typ av provresultat, som ger liknande indikationer, var de texter som utgick från ett ”jag”: *Jag valde frågan om ”privatreligiositet”, men varför? – För att jag som person stämmer mest in på det. Jag tror inte det finns någon ”gud”, men jag tror dock på ngt (men vet ännu inte vad). [...] Jag tror alla behöver ngt att anförtro sig till även om det inte är en gudabild eller ngt annat extremt religiöst...* Den här texten saknar, precis som exemplet ovan, distans. Men istället för att reproducera det som redan var givet, väljer den här eleven att vända sig inåt. Hon lyfter sig inte, precis som eleven i exemplet ovan, ovanför satellittexten och blir den författare eller forskare som Kent Larsson talar om. Hon befinner sig i den. För att knyta an till Larssons resonemang kring kunskapande och bergsklättring, så skulle jag vilja mena att den här eleven har parkerat sig på ett av bergets avsatser. Hon har slagit sig till ro och bekräftar bara det hon visste sedan tidigare, hon bekräftar sin förståelsehorisont.

Man kan dela in elevernas provtexter i tre tredjedelar. Den ena tredjedelen skrev en text av den typen jag redogjort för ovan, en text som saknade distans och var ren reproduktion. Den andra tredjedelen lyckades träda in i rollen som författare och skapade därmed den typ av text jag hoppats på. Ovan citerade jag en elev som i sin loggbok funderade över förhållandet mellan fördom och myt. I hennes provtext återkommer denna tanke, men nu har den utvecklats. Hon gör här ett mycket tappert försök att föra in begreppet fördom i Lincolns resonemang kring vad en myt är. Detta är en bra exempel på vad jag önskade att eleverna skulle göra. Hon har en tydlig förankring i stoffet (satellittexten), hon distanserar sig genom sin fråga kring fördomar (textkärna) och hon har under arbetets gång hållit fast vid tanken och utifrån den skapat en egentext.

Eleven som i sin loggbok undrade över varför Sverige anses vara världens mest sekulariserade land gör samma sak. Även här finns en klar förankring i stoffet. I loggboken skrev han att religionen idag finns *manifesterad i andra saker*. Definitionen av religion blir i hans text en

---

<sup>8</sup> Se Bilagor



upplevelse av något ”heligt”. I sin provtext utvecklar han detta genom att beskriva och jämföra allmänt vedertagna religiösa uttryck med nutida mer ”världsliga” uttryck. Efter detta går han över till att diskutera denna utveckling utifrån begreppet sekularisering och sin fråga i loggboken. Hans slutsats är att dagens ”privatreliösitet” är en produkt av industrialiseringen och svenskens kulturarv. Här har vi Larssons författare och forskare, en kunskapare som går på T-U-R på kunskapens berg.

Den sista tredjedelen av eleverna var de som inte lyckades följa med från första början. Många av dem hade loggböcker som gapade tomma eller som bara innehöll fåordiga kommentarer kring hur de uppfattat lektionen. I dessa loggböcker fanns det alltså ingenting för mig att kommentera och jag kunde inte hjälpa dem den vägen. Här handlade det inte om att hålla fast vid textkärnor eller att distansera sig från satellittexten, utan om något mycket mer grundläggande som jag helt förbisett. Kent Larsson likställer, som jag nämnt ovan, kunskapande med språkutveckling. Denna fråga faller utanför detta arbete, men när det gäller dessa elever som inte klarade av att följa med tror jag att det till stor del handlar just om språk och språkförmåga. Inte förrän jag läst deras provtexter insåg jag detta. *Enligt definitionen på vad en myt är så får man börja med att undersöka ifall det finns något sannings anspråk; Men vad innebär det egentligen att vara privatreliös? Jo, man får kolla på om Funktionen/Definitionen är med...; För att få reda på om det är en myt dvs att det kan vara både sant och falsket och inte en saga så kan man gå efter mallen...* (härefter följer en kopia av Lincolns modell) När det gäller dessa tre exempel handlar det inte ett dugg om distansering, satellittext, textkärna eller egentext. Det handlar inte heller om reproduktion. Dessa elever har inte ens upplevt det Larsson kallar för samtalsrum. De har inte förstått orden och begreppen och kan därmed omöjligt ha deltagit i och tagit del av samtalet i klassrummet. Detta missade jag helt och hållet. Jag såg det inte, utan tog det som en självklarhet att alla förstod vad vi talade om.

## 5.5 Reflektion och kunskapande

Resonemanget ovan kring eleverna som inte kunde ta del av samtalen leder oss in på min andra ambition under praktikperioden, att synliggöra själva kunskapandet. Min förhoppning var, som sagt, att eleverna genom att skriva loggbok även skulle få en bild av sitt eget kunskapande. Jag redogjorde ovan för att jag insåg att kommentarer var nödvändiga för att hjälpa en del elever med sina tankar och frågor. Samma sak kom att gälla elevernas kommentarer kring sitt eget lärande. Som jag nämnde ovan ändrade sig elevernas loggbokstexter i och med att vi lämnade myterna och gick över till att diskutera religiösa uttryck mer allmänt. Det finns säkert många orsaker bakom detta. Det kan dels bero på att detta var ett nytt område för eleverna, men det kan också berott på att jag var otydlig i mina instruktioner eller att jag inte gav ett tillräckligt klart

sammanhang. Oavsett vad det berodde på så började flertalet av eleverna nu att skriva det jag vill kalla metakognitiva kommentarer i sina loggböcker. *Det är visserligen måndag morgon, men idag tyckte jag att jag inte fick något riktigt sammanhang*, skrev en elev efter en lektion där jag hållit en lång monolog kring sekularisering. Kommentaren kan säga mig som lärare en hel del. Jag kanske inte lyckades förmedla begreppet tillräckligt tydligt och får här en vink om att det bör tas upp igen. Men jag tror även att det kan säga eleven något vad gäller hennes kunskapande.

Loggboken och skrivandet kan fungera som en hjälp för att synliggöra kunskapandet. Vid sidan av den kunskap man förvärvat och de frågor och tankar man undrar över, så sätts även det man inte kan eller förstår på pränt. Att skriva ner det innebär att det synliggörs och att man kan göra något åt det, att man kan bli agent i sitt kunskapande. *Om man jämför med det jag skrev i början kan man säga att jag fått en klarare bild nu*. Här jämför en annan elev två av sina texter. Hon har sett eventuella luckor och har nu insett att hon förstår. Hon har kanske till och med fått en bild av *hur* hon gick tillväga för att täppa igen dem. Detta *hur*, som jag anser vara så viktigt, innefattar också vad som är nästa steg i kunskapandet. En tredje elev skrev *Det var skoj att diskutera sekularisering lite djupare. Jag har hört det men egentligen inte tänkt på en djupare betydelse. Jag älskar historia och förklaringar med den på nutiden*. Detta är en kommentar som kan peka framåt. För den här eleven är det meningsfullt att sätta nutida händelser och uttryck i ett historiskt ljus, något hon kanske kan använda sig av framöver. Att hon inser att något blir meningsfullt för henne i ett historiskt perspektiv kan man beteckna som en form av informativ metakognition. Att tillämpa det i framtiden innebär en form av exekutiv metakognition.

Jag vill mena att både den enskilda eleven och jag som lärare kan få ut mycket ur dessa kommentarer. Tankarna kring sitt eget kunskapande uppstår med all säkerhet oavbrutet i en läroprocess. Jag tror dock att de lätt flyr undan, precis som textkärnorna. De måste låsas fast och det gör man genom att skriva ner dem. De blir då synliga och det är lättare att ta kontroll över dem, att bli agent i sitt kunskapande.

Detta gäller givetvis inte de elever som av skilda anledningar inte deltog i samtalen, de elever jag inte såg. Deras loggböcker gapade tomma, både på kommentarer vad gäller stoff och kunskapande. Man kan ju omöjligt kommentera det man inte varit med om, det som inte finns.

## 6 Sammanfattning och diskussion

*Men sen blir dom som alla andra, sen blir allt som vanligt.* Så avslutade en av eleverna sin utvärdering av min tid i klassen. Han hade uppskattat det vi gjort och tyckte att det varit intressant och roligt. Så hade det alltid varit när nya lärare eller lärarkandidater höll i undervisningen. Det är alltid annorlunda, sa han. Men sen blir som sagt allt som vanligt. Jag vill utgå från denna kommentar i min avslutande diskussion.

Jag hade som ambition att under min praktikperiod tillämpa en konstruktivistisk och elevcentrerad syn på lärande, ett lärande som hela tiden skulle ta avstamp i elevernas erfarenheter och referenser. Det kan diskuteras huruvida detta lyckades. De begrepp och resonemang som utgjorde grunden för hela vårt arbete kom givetvis från mig och inte från eleverna. Men samtidigt ställdes detta stoff hela tiden mot elevernas referenser. Det var deras myter och uttryck som diskuterades och analyserades, det var deras loggbokskommentarer som låg till grund för nästkommande lektion och det var framförallt deras diskussioner i klassrummet, även om jag deltog. Genom denna centrering ville jag få till stånd ett samtal kring religion som inte var förlagt till en tid och en plats långt borta, utan till något nära och nutida som eleverna kunde identifiera sig med.

Min ambition var även att få till stånd en dialog både inom gruppen och den enskilde individen. Dessa samtal skulle med hjälp av loggboken mynna ut i en egentext. Jag ville att eleverna med pennan i hand skulle distansera sig från stoffet, sätta sig ovanför och bolla tankar och frågor mellan sig och det vi talade om. Men jag hade även hopp om att eleverna i sin loggbok skulle se processen från förförståelse till ny och vidgad förståelse, att de skulle lyfta sig ovanför sin egen situation och på så vis få kontroll över densamma. Jag ville att eleverna skulle skriva för att lära.

Den form av kunskapande jag här redogjort för är något jag verkligen tror på. Samtidigt upplevde jag under min praktik att flertalet av eleverna inte vågade lita på sina tankar, att de föll tillbaka i en reproducerade anda, att de inte förmådde skapa och bibehålla den distans jag hade hoppats på och att mina förhoppningar därmed till viss del grusades. Resultatet blev, som framgått, alltså inte riktigt som jag tänkt mig. Vad kan detta bero på? Jag tror att det går att finna en rad anledningar, men den viktigaste tror jag vi hittar i *sen blir allt som vanligt*.

Det är först viktigt att se på min egen roll. Jag har nämnt att jag i efterhand upplevt det som att en del av eleverna inte kunde delta i samtalet, i undervisningen. Detta har delvis att göra med den nivå jag som lärare lade på undervisningen. Det har givetvis även att göra med min ringa

erfarenhet av att planera och genomföra undervisning i allmänhet. Men bortsett från detta tror jag även att det är en fråga om dagens gymnasieskola i allmänhet och den mycket skiftande kunskapsnivån som en enskild klass kan uppvisa. Detta ställer stora krav på läraren, krav som jag inte var förberedd på och inte riktigt lyckades leva upp till. En elevcentrerad undervisning innebär att läraren måste se alla elever, vilket i sig är en prövning. Loggboken kan här vara till hjälp, men den upplevs av lärare ofta som tidskrävande. Men förutom att se eleven måste läraren också anpassa undervisningen så att alla kan ta del av den, att alla kan ta del av samtalet, något som är mycket svårt och även det tidskrävande. Klasstrukturerna i dagens gymnasieskola utgör alltså ett motstånd. Eleverna är många och inställning och förmåga är mycket skiftande, vilket gör det svårt för läraren att se alla elever. Detta är en ständigt återkommande fråga i skoldebatten, en fråga som utan svar med all säkerhet bidrar till att *sen blir allt som vanligt*.

Jag nämnde inledningsvis det pedagogiska paradigmskifte som tog sin början under 50- och 60-talen, och som innebar att en behavioristisk tradition fick ge vika för en pedagogik som stod för dialogiskt och elevcentrerat lärande. Att döma av styrdokument, forskning och lärarutbildning är detta den allennarådande pedagogiska grundsynen inom dagens skolväsen. När jag kom ut för att under min praktik försöka tillämpa en form av just konstruktivistiskt, dialogiskt och elevcentrerat lärande, så upplevde jag till stor del något helt annat. Den jag-här-nu-situation som Kent Larsson talar om är i mitt tycke allt för rådande och lärandet är starkt knutet till klassrumssituationen. Läraren talar, man läser i en bok, man ser en film och man reproducerar något redan sagt. Detta är ett mycket rotat förhållningssätt till skola och till lärande. Jag talar nu inte om lärare, utan främst om elever. Förhållningssättet är främst elevernas. När man som lärarkandidat kliver in i klassrummet för att tillämpa en pedagogik och didaktik som man själv och alla andra blivande lärare tror på, full av iver och entusiasm och med en naiv känsla av att man ska förändra världen, så ger man sig ut i rak motvind. Den första diskussionen jag hade med mina elever var exempelvis vad vi skulle ha för prov och vad man skulle kunna till detta prov. Här är motståndet. Det kan forskas, skrivas styrdokument och undervisas hur mycket som helst om elevcentrerat, dialogiskt och konstruktivistiskt lärande, men så länge eleverna inte har samma bild av lärande som den som ges av forskare, lärare och styrdokument kommer dessa begrepp för alltid vara förpassade till böcker.

Det drivs runt om i landets skolor projekt - "Lära för livet", "Livslångt lärande" mm - som har som mål att just får till stånd ett förhållningssätt till lärande som tar sin utgångspunkt i bland annat det jag tagit upp ovan. Detta är bra, men jag tror inte att det räcker med enstaka projekt. Det räcker inte med att enstaka lärare och lärarlag banar väg, det måste göras över hela linjen. Att det inte förhåller sig så tror jag är den största anledningen till varför mitt försök inte riktigt blev

som jag tänkt mig. Skolan måste ge eleverna förutsättningarna för ett dialogiskt, konstruktivistiskt och elevcentrerat lärande, bland annat genom att lärarna ges möjlighet att se alla elever. Men man måste också, och kanske framförallt, skola eleverna i ett visst förhållningssätt till vad skola, lärande och kunskap innebär. Min ringa erfarenhet säger mig att skolan misslyckats med detta. Nu i efterhand tror jag att detta är den främsta anledningen till att jag upplevde en så stor skillnad mellan skolans teori och praktik. Så länge man väljer att inte försöka överbrygga denna klyfta mellan teori och praktik kommer man alltid att falla tillbaka i ett *sen blir allt som vanligt*.

## Litteraturförteckning

- Björk L & Wikborg E, *Sammanhang i text*, Hallgren & Fallgren studieförlag AB, Uppsala 1989
- Egidius H, *Pedagogik för 2000-talet*, Natur och Kultur, 2000
- Egidius H, *Tänkelinjer i europeisk filosofi*, Natur och Kultur, Stockholm 1983
- Gärdenfors P, *Hur homo blev sapiens*, Tryck AIT Falun AB, Falun 2000
- Larsson K, *Den skrivande människan*, Studentlitteratur, Lund 1995
- Larsson K, ”Språket, vetandet och inläringen”, *Språkutveckling under skoltiden*, (red) Teleman U & Sandqvist C, Studentlitteratur, Lund 1989
- Lincoln B, *Discourse and the Construction of Society*, Oxford University Press, New York 1989
- Norgren B, *Skola för bildning*, SOU 1992:94
- Pramling I, *Vad är metakognition?* Publikationer från institutionen för pedagogik 1987:07, Göteborgs Universitet, 1987

## Läsa mer?

- Dysthe O, *Det flerstämmiga klassrummet*, Studentlitteratur, Lund 1996
- Malmgren G & Sandqvist C (red), *Skrivpedagogik*, Studentlitteratur, Lund 1991
- Molloy G, *Reflekterande läsning och skrivning*, Studentlitteratur, Lund 1996
- Sandström Madsén I, *Skriva för att lära – skrivande och samtal som redskap för en bättre undervisning*, Centrum för kompetensutveckling, Högskolan Kristianstad 1999

## Bilagor

### Prov i Religionskunskap SP3A

---

Nedan finner du ett antal frågor som alla anknyter till det arbetsområde vi jobbat med de senaste veckorna. Välj en av frågorna! Fundera! Bläddra i din loggbok! Skriv sedan en löpande text på c:a 2 sidor där du knyter frågan till ett eller flera av de begrepp vi tagit upp under arbetets gång. Var tydlig och saklig och håll dig inom frågeställningen.

Lycka till,  
Håkan

**1.** Enligt ett informationsblad till utställningen "Gud har 99 namn" sägs det att 67 % av den svenska befolkningen är "privatreliösa". Med detta menas att man inte bekänner sig till någon religion, men att man ändå anser sig ha en tro. Diskutera detta faktum utifrån de begrepp och resonemang vi tagit upp på lektionerna.

**2.** Föreställ dig att det framme vid tavlan står följande tre personer: en buddhistisk munk, en hälsokostfanatiker och en kroppsbyggare. Resonera kring eventuella likheter och skillnader i det personerna utövar. Koppla ditt resonemang till frågan kring religionens definition och funktion.

**3.** Följande skulle kunna vara sant: Samma dag som jag fick veta att jag skulle göra min praktik på NN fick jag följande kommentar av en annan lärarkandidat i Lärarhögskolans korridorer: "Jaså, du hamnade på flumskolan". Jag frågade vad han menade. "Ah, det sägs att det är mycket second-hand, vänsterideologi, kaval och allmänt alternativt", svarade han.

Diskutera lärarkandidatens kommentar utifrån ett mytperspektiv, mytens definition. Jämför gärna med "klassiska" myter du känner till. Resonera även kring kommentarens (mytens) funktion.