



Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

Är verkligheten indelad i ämnen?

En undersökning av elevers upplevelser av
ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form

Författare:

Sara Ahlberg

Jennie Stenebo

Handledare:

Göran Brante

Is reality divided into subject fields?

A study of students' experiences with interdisciplinary thematic way of working.

Abstract

Our purpose with this essay was to explore students' experiences of interdisciplinary working method in thematic form. With a starting point from Lpf-94, the curriculum for the upper secondary school and several theories of learning, we wanted to explore if interdisciplinary working method in practice could create an environment for a meaningful learning situation. The study took place in an upper secondary school class, study preparatory, third grade, who works interdisciplinary in thematic form. Our study was qualitative and we used an open structural questionnaire where the students confidentially were able to describe the working method, explain which subjects that participate in the work, and bring forward good respectively bad factors about the method. In the analysis we found many indicators among the answers, such as own responsibility, deeper learning, motivation, commitment and learning for the future, that the theories mean lead to a meaningful learning situation. From this we draw the prudent conclusion that an interdisciplinary working method in thematic form, can create an environment for learning and a meaningful learning situation.

The search words are: interdisciplinary, thematic, John Dewey and progressivism.

Sökord:

Ämnesövergripande, tema, John Dewey och progressivism.

INNEHÅLL

1	INLEDNING	4
1.1	Är verkligheten indelad i ämnen?	4
1.2	Är skolan meningsfull?	5
1.3	Syfte	7
1.4	Frågeställningar	7
1.5	Disposition	8
2	TEORI	9
2.1	Progressivism	9
2.2	John Deweys pedagogiska tankar	10
2.2.1	Skolan och samhället	10
2.2.2	Eleven och undervisningen	11
2.3	Lärande och kunskap	12
2.4	Undersökningsklassen	13
2.5	Diskussion	15
3	METOD	17
3.1	Metodval	17
3.2	Bearbetning	18
3.3	Etisk Diskussion	19
4	EMPIRISK DEL	20
4.1	Elevers upplevelser av arbetssättet	20
4.1.1	Resultat	20
4.1.2	Analys	21
4.2	Elevers upplevelser av ämnen som ingår i arbetssättet	22
4.2.1	Resultat	22
4.2.2	Analys	23
4.3	Elevers positiva upplevelser av arbetssättet	24
4.3.1	Resultat	24
4.3.2	Analys	26
4.4	Elevers mindre positiva upplevelser av arbetssättet	27
4.4.1	Resultat	27
4.4.2	Analys	28
5	SLUTSATSER	30
6	SAMMANFATTNING	33
	LITTERATURFÖRTECKNING	35
	BILAGA	37

1 INLEDNING

1.1 Är verkligheten indelad i ämnen?

Skolan blir ofta beskylld för att vara för abstrakt och för att tillhandhålla oanvändbar skolkunskap. Kanske liknar skolan verkligheten allt för lite, på bekostnad av den meningsfulla kunskapen!

I Skolverkets rapporter kan man läsa att gymnasieskolans elever "i mycket liten grad" tycker att skolarbetet är roligt och meningsfullt. Lika dåligt har gymnasiet lyckats med att få eleverna att arbeta hårt med studierna, enligt eleverna själva. Bara ca 40% av eleverna på gymnasieskolans studieförberedande program tror att de kommer att få nytta av det mesta/mycket av det de lärt sig i skolan (Lindgren-Åsbrink, 1999 s. 2).

Finns det då inget sätt att knyta an det skolan gör till den värld elever verkar i? Det finns flera sätt att göra det på. I dagens målrelaterade gymnasieskola har lärarna större frihet i utformandet av sin undervisning och med det också ett större ansvar. Här får den kunskaps- och lärandesyn som lärarna anammar stora konsekvenser för undervisningen och för eleverna. Under lärarutbildningen genomförde vi termin två ett fiktivt projektarbete, som var ämnesövergripande och som väckte vårt intresse för ett sådant arbetssätt. Vi lever i en komplex verklighet där kunskapen inte är färdigsorterad i ämneskategorier och tror därför att ett mer integrerat eller ämnesövergripande arbetssätt verklighetsanknyter kunskapen lättare och på så sätt ger den större mening.

Vi tror att ett ämnesövergripande arbetssätt i form av tema är en studiesituation där elever kan finna kunskapen mer meningsfull och sammanhängande, då detta arbetssätt kan ge möjligheter för elever att kunna se samband och helhet, istället för att endast se de delar som skolans ämneskategorier tillhandahåller. Både skolans ämnesindelning och andra ämnesindelningar är en konstruktion för att bringa ordning i världen. Vi är inte emot att man organiserar och strukturerar världen och skolan utan menar att det är nödvändigt. Däremot anser vi att ämnesindelningen i skolan skulle ha stora vinster i att öppnas upp för ett bredare och ett mer integrerat perspektiv. Vi kommer därför i detta arbete att göra en undersökning i en gymnasieklass som arbetar med ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form för att försöka finna uttryck för hur elever upplever arbetssättet.

1.2 Är skolan meningsfull?

Myndigheten för skolutveckling publicerade i november 2004 en utvecklingsplan för skolan som visar att elever inte upplever att skolan är meningsfull. Det problem som framhävs i utvecklingsplanen och som de flesta kommuner delar, är att elever inte finner studierna meningsfulla och att de är missnöjda med undervisningen. Gymnasieskolans mål, som bland annat innebär att öka elevinflytandet och elevers eget ansvar, har enligt undersökningen misslyckats. Elever anser inte att de har inflytande över sin skolsituation! Utredningen menar att man måste ge elever större möjligheter till inflytande över sitt liv och sitt tänkande i studiesituationen (Myndigheten för skolutveckling, 2004).

Läraren skall organisera arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt (Lpf-94). Att kunskapen upplevs meningsfull för elever, innebär bland annat att kunskapen har en betydelse eller funktion för dem. Läroplanen menar att läraren skall utgå från elevens behov och förutsättningar och egen förmåga att lära. Eleven skall enligt läroplanerna få ansvar i studiesituationen och möjligheter att arbeta självständigt och lösa problem (Utbildningsdepartementet, Lpf-94, 2000 s.6).

Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan skall ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang, vilket fodrar särskild uppmärksamhet i en kursutformad skola. Eleverna skall få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper (Utbildningsdepartementet, Lpf-94, 2000 s.3).

Enligt Lpf-94 skall skolan även erbjuda elever möjligheter till kunskapsutveckling genom att eleverna skall se samband, sammanhang, få möjlighet att reflektera och tillämpa sina kunskaper. Hur genomför man detta i praktiken? Nagel (1999) har skrivit en artikel om ett praktiskt exempel på en klass i årskurs fem som fick lösa riktiga problem och därmed lära sig utifrån ett verkligt behov. Skolan hade problem med förstörelse och ett projekt initierades där elever själva skulle förbättra miljön. Som exempel fick en av elevgrupperna i uppgift att planera, räkna ut och beställa gräs till en ny gräsmatta och en annan elevgrupp fick designa och utveckla lekplatsen. Då dessa uppgifter berörde deras värld blev de motiverade och löste alla problem de mötte. Genom problemlösning och aktivt kunskapssökande blev dessa uppgifter ett sätt för elever att lära sig att sätta kunskapen i relation till omvärlden. Nagel menar att en sådan här undervisning koncentrerar sig till just elevens lärande, och för Nagel är lärarens roll att inbjuda elever till upplevelser av världen (Nagel, 1999).

Enligt professor Stig Hagström vid Stanfordinstitutet kommer man ihåg det man hör till 20%, det man samtidigt ser till 30%, det man själv gör till 80% och det man lär andra till 90% (Wihlborg, 2000 sid. 2-3).

Ovanstående citat och Nagels resonemang visar att elevers lärande bör koncentreras till elevers egen aktivitet och det som berör elever. Enligt Lpf-94 ska det även finnas möjligheter för eleven att ha inflytande och påverka både läroprocess och arbetsform i större utsträckning, och att arbetsformerna ska variera. Ett ämnesövergripande arbetssätt i form av tema som innebär ett aktivt deltagande av eleven och ett större elevansvar skulle kunna skapa förutsättningar och möjligheter för elever att på ett mer meningsfullt sätt själva kunna tillägna sig och utveckla sina kunskaper. Det ger även större möjlighet att utveckla egna förmågor och på så sätt en mer individanpassad skolgång.

”Ämnesintegrerad undervisning är den undervisning, som i samspel mellan två eller flera ämnen undervisas i ett sammanhang och där varje ämne är målbeskrivet. Undervisningen ska också vara verklighetsanknuten och undersökande utifrån elevernas perspektiv” (Andersson, 1998 sid. 40).

Vi väljer att använda oss av ovanstående definition, med benämningen ämnesövergripande arbetssätt. Vi är dock kritiska till definitionen då vi menar att den är för snäv och lägger också in i definitionen att flera ämnen förenas kring ett gemensamt tema och arbetar mot samma mål. Vi anser också att arbetet ska utgå ifrån temat och inte från de olika ämnena. Den undersökande karaktären tolkar vi som att någon form av problembaserat lärande ska ingå, där eleven arbetar aktivt med ett verklighetsanknutet problem. Inom ett ämnesövergripande arbetssätt finns det olika sätt att arbeta. Nedan förklaras tema och hur det är kopplat till problem, då undersökningsklassen arbetar med tema och problem integrerat. Temat är den övergripande helheten, exempelvis en fråga, ett problem eller ett område, som ämnena i ett ämnesövergripande arbetssätt förenas kring. I definitionen av tema lägger vi innebörden att ramarna för arbetet ofta är förutbestämt, men att elever inom angivet tema har stor frihet att välja vad de arbetar med. Inom temat ställs elever inför ett eller flera problem eller uppgifter. Denna/dessa skall lösas med ett aktivt kunskapssökande och reflekterande arbetssätt för att hantera problemet/uppgiften.

Sammanhang och meningsfullhet kan skapas genom att undervisningen utgår och är förankrad i elevers liv och vardag. Undervisningen bör baseras på problemlösning, eget tänkande och på kunskaper som berör elevers erfarenheter. Det är viktigt att elever själva får vara delaktiga, aktiva och själva ta ansvar i studiesituationen. Frågan vi då ställer oss genom uppsatsen är: Upplever elever att ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form bidrar till en studiesituation och miljö av ovan definierat slag?

1.3 Syfte

Elever upplever att skolan inte är meningsfull (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Enligt Lpf-94 är en av lärarens uppgifter att undervisa så att elever får möjlighet att uppleva kunskapen som meningsfull (Lpf-94, Utbildningsdepartementet 2000). Undersökningen som Myndigheten för skolutveckling har gjort vittnar om att skolan lyckats mindre bra med detta uppdrag. Vi antar att undervisning utifrån ett mer integrerat sammanhang än separata ämnesstudier ger att elever lättare kan se samband och verklighetsanknyta kunskapen samt att detta kan ha stor vikt för att elever ska uppleva sin skolgång som meningsfull. En sådan studiesituation bör lättare kunna åstadkommas ifall elever själva får vara delaktiga och ta ansvar. Vi tänker här undersöka om ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form kan skapa en miljö som ovan beskrivits. Vårt syfte är:

att undersöka elevers upplevelser av ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form.

1.4 Frågeställningar

Utifrån vårt syfte och de teoretiska utgångspunkter som vi i uppsatsen kommer att ta vill vi undersöka elevers upplevelser av ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form, med följande frågor:

- Hur upplever elever ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form?
- Vad upplever elever är bra, respektive mindre bra med ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form?

Utifrån analysen av dessa frågor och de teoretiska diskussionerna hoppas vi kunna dra en slutsats om elever upplever att ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form kan ge en miljö och förutsättningar för en meningsfull studiesituation. Därmed blir vår forskningsfråga:

- Upplever elever att ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form leder till en meningsfull studiesituation?

1.5 Disposition

Kapitel 2 visar på de teoretiska ståndpunkter som vi genom litteraturstudier anammat och som sedan knyts ihop med slutsatserna.. Därefter presenteras Deweys tankar och den progressiva pedagogiken, där den aktiva eleven står i centrum för undervisningen. Utifrån Deweys ståndpunkt om skolämnens funktion motiveras ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form. Ett resonemang kring teorierna utifrån begrepp som kunskap och lärande förs utifrån bland annat Vygotskij och Marton. Vi har även valt att presentera undersökningsklassens arbetssätt i samband med teoridiskussionen för att visa på de likheter med teorierna som finns. I kapitel tre lyfts våra frågeställningar fram och i kapitel 4 redogör vi för våra metodologiska utgångspunkter och varför vi valt dessa. I kapitel 5 redovisas först de resultat som undersökningen har gett, därefter tolkas och analyseras dessa. Utifrån resultat och analys samt teoretiska utgångspunkter dras i kapitel 6 sedan våra slutsatser. Vi avslutar arbetet i kapitel 7 med en sammanfattning.

2 TEORI

Inledningsvis i teoriavsnittet presenteras progressivismen och dess pedagogik och efter det går vi mer på djupet med Deweys pedagogiska tankar om samhälle, skola och utbildning. Därefter knyts dessa an till nutida teoretiker som resonerar kring kunskap och lärande, där vi kan hitta flera gemensamma drag. Vi gör detta då Dewey författade vissa av sina texter för över 100 år sedan, men vi vill visa på att hans tankar är väldigt aktuella. Kontexten som Dewey då befann sig i är inte helt olik det informationssamhälle vi lever i idag. Dewey ville att utbildningen skulle möta de snabba förändringar det industrialiserade samhället mötte genom att utbilda elever för något okänt, dvs. förmågor och förutsättningar för ett livslångt lärande. Kraven som ställs på utbildning idag i vårt ständigt föränderliga samhälle är just detta. Det är svårt att säga vilket direkt inflytande Dewey har haft på de svenska läroplanerna, men hans tankegångar och formuleringar kan tydligt urskiljas i de aktuella läroplanerna. Vårt att kommentera är dock att betygssystemet står i stark kontrast till Deweys tankar, då han ansåg det vara ett hierarkiskt system som blev mycket mer styrande än de faktiska mål utbildningen skulle/borde ha. Deweys huvudtankar är en elevcentrerad undervisning där teori och praktik måste närma sig varandra. Elever måste genom aktivitet möta vardagliga problem i ett sammanhang och på så vis blir skolan en del i samhällsutvecklingen. (Hartman, Lundgren & Hartman, 2004) Hans påverkan blir extra tydlig när vi tittar på undersökningsklassen, där flera av Deweys tankar står centralt i klassens måldokument.

2.1 *Progressivism*

Progressivismen har som utgångspunkt att elevers aktuella och framtida behov och intressen ska styra skolan. Dewey är filosofen och pedagogen som myntade begreppet ”learning by doing” som han antagligen är mest känd för. Hans tankar om en aktiv pedagogik är en vägledning för hur vi skall se på lärande i ett ständigt föränderligt samhälle. (Hartman & Lundgren, 1980). Dewey menar att den progressiva pedagogiken skall utgå från respekt för individen, ökad frihet och individualitet och att man i dessa skolor har:

”en allmän benägenhet att bygga på barnens natur och erfarenheter i stället för att utifrån pracka på dem ytliga ämneskunskaper och normer.” (Dewey 2004 s.136)

Progressiv pedagogik genomsyras av en informell karaktär för att åstadkomma mental aktivitet och dess spontana uttryck, där stor vikt läggs vid frihet och öppen social gemenskap.

Man mäter inte kunskapen i kvantitativa former utan det är fokusering på kvaliteten av aktiviteten och dess resultat/utveckling som genomsyrar verksamheten. En bra aktivitet öppnar stegvis nya fält för eleven, ställer nya frågor, problematiserar och väcker behov/möjligheter till vidare utveckling. Sammanfattningsvis menar Dewey att detta arbetssätt leder till att elever får tillfälle att lära, skaffa sig kunskaper, hantera verktyg, metoder och vanor som bidrar till utveckling av individen som del i ett samhälle (Dewey, 1980d).

2.2 John Deweys pedagogiska tankar

2.2.1 Skolan och samhället

Dewey menar att då vi aldrig kan förutsäga hur framtiden kommer att se ut, kan vi inte förbereda elever för några särskilda samhällsbetingelser. Att förbereda elever för framtiden innebär snarare att ge dem tillgång till sin egen kapacitet och möjligheter till redskap som de kan utnyttja. Skolan är en social konstruktion och elever lär sig genom att få respons på sina handlingar i sociala situationer. Dewey menar att skolan måste representera livet som det levs i vardagen och därför blir skolans misslyckande beroende på att det är en plats där information överförs istället för att upptäckas. Målet för utbildning är att låta elever ta en aktiv del i processen, istället för att lära sig abstrakt kunskap med en betydelse man inte kan se nu. Utbildning har förutom den sociala aspekten också en psykologisk aspekt som är grundläggande. Den psykologiska aspekten innebär att utbildningen skall utgå från elevers insikter och begåvning och anknyta till elevers spontana aktiviteter. Spontanitet är viktigt i undervisningen men som organisation kräver skolan en viss kontinuitet, där undervisningen inte helt får byggas på improvisation och bli osammanhängande. Undervisningen skall innehålla experiment och utnyttja de spontana tillfällena, men ha tydliga undervisningsmål. Dewey menar att tydliga mål inte står i motsats till experimentaliteten utan att de snarare inbördes är under process (Dewey, 1980a).

Utbildningen skall förmedla sociala värderingar och vara ett exempel på hur livet fungerar i samhället. Skolan skall förenkla det existerande samhällslivet genom att bygga vidare på de värderingar som hemmet lagt grunden för. Dewey menar att skolan på så vis moraliskt kan fostra medborgare för samhällsliv. Samhällets högsta moraliska plikt är att utbilda. Genom utbildning kan samhället styra sina mål, medel och resultat istället för att genom förordningar och lagar styra samhället. Skolan blir på så vis viktig i samhället, med den funktionen att den

är ett instrument för sociala reformer och framsteg (Dewey, 1980a). ”Bara genom att vara trogen mot den fulla utvecklingen av alla individer som utgör samhället, kan samhället ha någon möjlighet att vara sig själv troget.” (Dewey, 1980b s.51)

2.2.2 Eleven och undervisningen

Eleven har flera givna redskap som Dewey anser måste utnyttjas aktivt såsom ögon, öron och händer. De skall lära sig att utveckla sitt omdöme och kunna lita på sin egen organisationsförmåga för att lösa problem. Eleven skall uppfattas som en individ i ett samhälle som består av många individer. Elever har egna tankar och intressen och uppgiften är att översätta dem till sociala motsvarigheter som avspeglas i samhället. Läraren skall därför inte endast vara en förmedlare av kunskaper utan leda dem när det behövs och hjälpa dem i sökandet efter deras behov. Dewey menar att intresset är ett tecken på växande förmåga och att då undertrycka detta får resultatet att initiativet och nyfikenheten i intresset försvinner (Dewey, 1980a). Elever lär även av till exempel andras erfarenheter och böcker, men bara när de har samband med deras egen erfarenhet. Därför måste skolan ta fasta på elevers egen önskan att lära. Alla bär på viljan att aktivt kommunicera och konstruera, där lärandeprocessen är naturlig och likaså redovisningen av lärandet (Dewey, 1980b).

Utgångspunkten i lärandet bör inte vara skolämnena utan barnets egen aktivitet och sociala handlande. Detta eftersom naturen eller samhället består av flera olika objekt och inte en enhet (Dewey, 1980a). Detta innebär att undervisningen borde försöka utgå ifrån enheter, istället för att tillhandahålla mer eller mindre osammanhängande och överlappande delar, som skolämnenas indelning kan leda till. Dewey menar att de traditionella ämnena har inbördes syften och mål som kan bli motstridiga och leder till en uppsplittrig och en konstlad enhet. Denna konstlade enhet är framkallad genom skolans avskärmning från samhället och kommer att bli naturlig först då skolan blir en del av samhället och större helhet. Isoleringen från samhället leder till att elever inte har någon nytta av de erfarenheter de gör i livet (Dewey 1980b). Problemet är att fakta tas ur sitt erfarenhetssammanhang och grupperas i en ämnesindelning efter allmänna principer som inte finns i elevens erfarenhet. ”Individer upplever inte tingen i separata fack” (Dewey, 1980c s.102). Istället för att tvinga elever att tänka i skolkunskapsbanor och försöka motivera det, finns det en naturlig motivering om skolan och läraren utgår från deras intressen, aktiviteter, hem och så vidare. Utifrån dessa erfarenheter kan elever sen se att de har vissa ämnesegenskaper eller aspekter såsom till exempel historiska sidor och geografiska aspekter. Ämnesstoffet blir således inte centrerat

utan en del i elevens växande erfarenhet. Dessa aktiviteter leder därmed till en organisering av stoffet och kunskapen men utifrån eleven (Dewey 1980c).

2.3 Lärande och kunskap

Vygotskijs sociokulturella teori tar utgångspunkt i att kunskap är en social konstruktion som uppstår i en gemenskap med omvärlden och kollektivet. Kunskapen skapas av kollektivet och Vygotskij menar att individen har ett naturligt lärande i de aktiviteter individen automatiskt befinner sig i till exempel kultur, språk och samhälle. Han talar om att det är viktigt att ta hänsyn till individens egen fantasi och att skolan måste öppna sig mot samhället, vilket är viktigt för att elever skall få impulser som leder till att de utvecklas. Vygotskij menar att:

Den pedagogiska slutsats man kan dra av detta är att det är nödvändigt att vidga barnets erfarenheter om vi vill skapa en tillräckligt stadig grund för dess skapande verksamhet. Ju mer ett barn sett, hört och upplevt, ju mer det vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetsmoment det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir dess fantasi vid i övrigt lika förutsättningar. (Kyhlemark och Winther 1999, s.10)

Vygotskij betonade precis som Dewey hur viktiga de konkreta handlingarna, aktiviteterna, och problemlösandet är för att utveckla elevens eget tänkande (Kyhlemark och Winther, 1999). Marton och Booth (2000) talar om lärande utifrån att individen erfar omvärlden. Att lära sig är att erfara omvärlden så att man kan urskilja fenomen och situationer och förhålla sig till dessa. Individen bär på en ofullständig helhet skapad av tidigare erfarenheter och kunskaper och till denna fogas delar som förändrar helheten. Oftast förändras vår uppfattning av fenomen genom att individen tillfogar nya detaljer till helheten (Marton och Booth, 2000). Carlgren och Marton menar att den föreställning om kunskap som fortfarande dominerar är att kunskapen är en substans som i större eller mindre mängd ska tas in och menar att kunskapsbegreppet måste förändras. Kunskapen är inte en oberoende substans, utan istället ett erfalande av omvärlden. På så sätt skapar varje individ kunskap som en relation mellan individen och omvärlden (Carlgren och Marton, 2002). Enligt Carlgren och Marton är kunskapen förutom ett eget erfalande också kontextuell i den bemärkelsen att den har ett sammanhang, där den fyller sin funktion. Detta innebär att kunskapens innebörd och dess funktion ändras om den "flyttas" mellan olika sammanhang. En problematik kring detta är att den innebörd som kunskapen har i olika sammanhang i verkligheten inte blir densamma när skolan ska förmedla den. Carlgren och Marton (2002, s. 200) hänvisar detta till Brown, Collins och Duguids resonemang. Brown, Collins och Duguid (1989) menar att kunskapen som elever ska tillgodogöra sig i skolan ingår i sammanhang, kulturer och är kontextuella.

Därför måste kunskapen läras i sin "rätta" kultur. Problemet är att då kunskapen flyttas till skolan anpassas den efter den rådande skolkulturen och görs om till skolkunskap. Detta leder till att den kunskap som elever lär sig i skolan inte är autentisk och därmed inte användbar. Istället måste skolan använda sig av andra metoder, där eleverna lär utifrån "verkliga" situationer och problem, ett sorts lärlingsskap. Ifall utgångspunkt tas ifrån riktiga problem, där elever är aktiva, är det inte abstrakta begrepp uttaget ur sina sammanhang, som elever lär, utan kunskap som kan förstås och appliceras i andra situationer utanför skolan. Kunskap har olika betydelser i olika situationer och kulturer och elever måste ta del av och anamma de olika kulturer som kunskapen befinner sig i, för att kunskapen ska bli meningsfull och användbar för eleven.

Kunskap är ett erfalande av omvärlden och skapas genom aktiviteter i samspel med den sociala omgivningen och den miljö individen befinner sig i. Utifrån detta bör inlärningsprocessen vara aktiv och knuten till en kontext och sammanhang för att uppnå en större förståelse. Kunskapen är relativ och beroende av sammanhanget. Det är därmed av vikt i lärandeprocessen att medvetengöra i vilken kontext/sammanhang som elever själva sätter kunskapen i. Skapande av kunskap måste därmed utgå utifrån elevens egen aktivitet. Detta skulle i praktiken innebära att eleven i undervisningen skall vara ännu mer aktiv genom handlingar och eget tänkande, därför skall detta resonemang förtydligas genom att nedan presentera undersökningsklassens arbetssätt. I arbetssättets målformuleringar och beskrivningar menar vi att det tydligt kan urskiljas likheter mellan Deweys pedagogik och de andra teoretikernas syn på hur kunskap och lärande skapas.

2.4 Undersökningsklassen

Utbildningen startades höstterminen 1999 och var en del av ItiS (IT i Skolan) projektet, som var ett nationellt projekt från Skolverket med syfte att använda datorn som pedagogiskt verktyg. Itis-projektet avslutades 2002, men vissa delar lever kvar regionalt som till exempel den utbildningsinriktning som vi har undersökt. Inriktningen är en del av samhällsprogrammet i årskurs två och tre och söks i årskurs ett. För att sedan bli antagen och påbörja utbildningen i årskurs två, görs ett urval av de sökande. (Av etiska skäl redovisas inte källan, se etisk diskussion 3.3.) I de måldokument som finns står:

...undervisningen kommer att vara såväl ämnesövergripande, problembaserad som elevinriktad.

Undersökningsklassen arbetar ämnesövergripande i temaform, med IT-integrering med målet att skapa en lärandesituation med större mångfald och flexibilitet. Elever får genom utbildningen större frihet att själva utforma sina studier och därmed ökat ansvar för planering och kunskapsinhämtande. Klassen har ett eget hemklassrum som är datautrustat, med cirka en dator på två elever (beroende på antal elever). På hemsidan kan man läsa:

... inriktningen för dig som tycker om att arbeta med teman där flera ämnen ingår. Du trivs med att ta stort eget ansvar och planera din tid. Fyra gånger varje år arbetar vi tematiskt med stora ämnesområden...

Arbets sättet är ämnesövergripande, problembaserat med en strävan att försöka anpassa lärandet till elevernas förutsättningar. 4 gånger per år har klassen temaarbete, som sträcker sig över ca. 4 veckor exempelvis teman som etik – moral, den biologiska människan och från globala till lokala konflikter. Det finns möjlighet att välja egen inriktning inom det valda temaområdet. För varje tema finns utarbetade mål och betygskriterier och det betyg som erhålls gäller alla berörda ämnen. För att underlätta integreringen är lärarna schematiskt blocklagda, och en lärare finns alltid tillgänglig i klassrummet. Lärarens roll är inte så mycket förmedlande utan mer i form av handledning. Arbets sättet kräver täta lärarlagsmöten och för att verksamheten skall fungera har man möte minst en gång i veckan.

Utbildningens mål är:

- att förbereda eleven för ett livslångt lärande
- att öka elevens ansvar för sitt eget lärande
- att ge varje elev möjlighet att arbeta i egen studietakt enligt sina förutsättningar och intressen
- att främja ämnesintegrering och helhetssyn
- att arbeta problembaserat och med elevaktivt kunskapssökande
- att öka elevens förtroendet med IT och multimedia
- att öka kontakter mellan skolan och övriga samhället
- att underlätta internationella kontakter

Elever får ta stort eget ansvar och planera sina studier och temaarbetet förfogar alltid över hela dagar då inga andra ämnen är schemalagda. Det egna ansvaret innebär också att man skall göra en tidsplan för arbetet, söka information så självständigt som möjligt och att skriva loggbok som ökar reflektionen över processen. Eleverna har loggbok där de själva ska

reflektera över lärandet. Samtidigt blir loggboken en kontrollfunktion för elev och lärare att arbetet fortskrider och en möjlighet för eleverna att utvärdera sig själv och arbetet. Arbetet är varierande i grupp eller enskild form. Arbetet med varje tema redovisas oftast valfritt eller i flera olika moment, oftast både skriftligt, muntligt och datorpresenterat tex. i form av hemsida eller Powerpoint presentation.

Klassens arbetssätt benämns även som flexibelt lärande och syftar då främst till att anpassa miljön för lärandesituationer främst med datorn som redskap och den teknik man då kan utnyttja. Med datorns hjälp kan man flytta lärande i tid och rum till det som passar individen bäst. Dels genom att elever får arbeta var de vill, samtidigt som de kan hålla kontakten med lärare och elever via datorn. Dels skapar man nya forum som är databaserade med Internetstöd, till exempel virtuella mötesplatser. Klassrummet öppnas också upp mot världen utanför, genom informationsökning, möjlighet till kontakt med experter och då eleverna kan göra egna hemsidor.

2.5 Diskussion

Skolan är inte, men bör enligt Dewey vara en form av samhällslivet. Skolan skall vara en plats där eleven kan göra egna erfarenheter utifrån sitt liv och vardag. Vi menar med de teoretiska resonemangen att lärande är en ständigt aktiv bearbetande process mellan människan och omvärlden. Genom att man knyter an till elevens egna erfarenheter och utgår från elevens livsvärld, innebär det att eleven har en relation till lärandet och dess objekt. Detta skulle i sin tur innebära att den kunskap eleven skapar kan användas i det vardagliga livet. Genom ett arbetssätt som sätter eleven i centrum och utgår från elevens aktivitet så ökas elevens inflytande över kunskapsprocessen. Detta är något som elever idag uttrycker är ett av skolans misslyckanden.

Ett annat misslyckande för skolan som elever uttrycker enligt Myndigheten för Skolutveckling, är att skolkunskaper inte är meningsfull. Vi tror att det kan bero på att skolkunskaper kan upplevas abstrakta och oanvändbara för eleverna. Dewey menar att elevens värld inte är uppdelad i delar utan består av elevens egen helhet. Skolämnesindelning är främmande för eleven och ser inte ut som elevens liv och vardag gör. Fakta är i skolan separerad från elevens erfarenhetssammanhang och står ibland i konflikt med den kunskap eleven har eller med andra ämnesdiscipliner. Genom att istället ta utgångspunkt från eleven och i ett större sammanhang i form av tema eller problem, kunde studierna bli mer enhetliga

och ses i sitt naturliga sammanhang. Motiveringen till kunskapsprocessen och kunskapen är då elevens egna.

Undervisningen ska ge möjligheter för eleven att utveckla färdigheter och förhållningssätt som fungerar som verktyg i skapandet av egen kunskap. Ett problem som vi ser i detta skulle kunna vara att om både motivet till och resultatet av kunskapen är situationsbundet och individuellt, så finns det svårigheter i att kunna motivera kunskapen utifrån ett samhällsligt perspektiv eller den kunskap som elever enligt måldokument skall tillgodogöra sig. Viss kunskap är svår att få att utgå från eleven och all kunskap kanske inte har den direkta funktion som enligt teoretikerna bör eftersträvas. Elevers intressen kanske inte heller gagnar samhällets utveckling och Dewey menar att man måste utveckla individen och vara den trogen för att vara samhället trogen. Hur hanteras då individer som inte vill eller kan vara samhället troget? Inte genom straff och lagar menar Dewey, utan genom att överföra moraliska värderingar. Idag är detta *en* del av skolans uppdrag, men vi ser en risk i att skolan återigen blir en uppfostringsanstalt där fokuseringen ligger på att fostra goda samhällsmedborgare, som setts exempel på tidigare i skolans historia. Skolan har en viktig uppgift i att hjälpa elever att utveckla en god kunskapsbas att stå på för att fungera i samhället och kunna möta utmaningar i vardagen. Skolan har utifrån kursplaner vissa kunskapsmål som skall uppfyllas som vi anser viktiga, liksom de mål som finns i styrdokumentet som strävar efter en mer personlig utveckling. Dessa olika mål borde kunna förenas i bland annat en undervisning som ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form. Vi tror att det utifrån Deweys elevcentrerade pedagogik finns förutsättningar för skolan att möta det samhälls- och kunskapsuppdrag som skolan ska förvalta. Därmed tar denna uppsats en teoretisk utgångspunkt från progressivismen.

3 METOD

Vårt syfte är att undersöka elevers upplevelser av ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form och för att utifrån vår forskningsfråga kunna dra en slutsats om det ger en meningsfull studiesituation utifrån de teoretiska diskussioner vi fört. För att få svar på våra frågeställningar, hur elever upplever att arbetssättet är ämnesövergripande och vad de upplever som positivt respektive mindre positivt med ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form, har öppna enkäter använts.

3.1 Metodval

Undersökningen är kvalitativ där elevers erfarenheter och upplevelser av ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form undersökts. Delar, detaljer och det unika i elevers upplevelser fokuseras då alla upplevelser är lika viktiga att undersöka. Detta betyder att den kvantitativa undersökningsmetoden valts bort då fokus inte är på antal upplevelser. För att svara på våra frågeställningar görs en fallstudie i en gymnasieklass som arbetar med ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form. Undersökningen genomfördes på 18 elever. I undersökningen har inget genusperspektiv tagits utan svaren har behandlats lika. Undersökningen gjordes i årskurs 3, eftersom eleverna då vid undersökningens genomförande arbetat med arbetssättet i nästan 3 terminer. Uttagningen till utbildningen sker genom bland annat intervjuer där man tar hänsyn till hur väl individen skulle passa att arbeta på detta sätt. Uttagningen är alltså inte betygsbaserad. Vi anser därför att eleverna borde vara väl insatta i utbildningens arbetssätt och att de har en hög förmåga att reflektera över just detta.

Anledningen till att inte fler deltog i enkätundersökningen var att skolan endast hade en klass med denna inriktning på utbildningen som var insatta i arbetssättet. Undersökningen genomfördes på hösten och därför kunde inte de tvåor som valt inriktningen delta då de precis hade påbörjat inriktningen. Trots att respondenterna endast är 18 stycken har vi ändå gjort bedömningen att underlaget är tillräckligt och relevant för att dra vidare slutsatser. Detta motiverar vi genom att alla elever deltog under stor seriösitet där alla gav fylliga och användbara svar, vilket gjorde att vi hade tillräckligt med material att analysera och arbeta vidare med. Dock är vi medvetna om att då eleverna själva valt inriktning och är insatta i arbetssätt och målbeskrivningar, kan de tendera att vara positiva till arbetssättet och att utfallet eventuellt varit annorlunda ifall vi undersökt en klass som ofrivilligt arbetat med arbetssättet.

Som instrument för att samla in data till undersökningen används enkäter. En fördel med enkäter är att eleverna får tid att begrunda frågorna, svara och kontrollera sina svar själva, och på så vis kan de styra mer över de svar de ger. Enkätfrågor ger inte heller samma påverkan som en intervjuare kan ge, i form av exempelvis styrning av frågorna och kroppsspråk. Vi tror även att det i enkätform kan vara lättare att skriva mindre positiv eller känslig information, vilket kan leda till ärligare och mer sanningsenliga svar. Detta är vårt motiv till att vi valt att inte göra intervjuer i denna undersökning. Nackdelar med utskick av en enkät kan vara att det kan bli bortfall då enkäter skall returneras. Därför delades enkäterna personligen ut och samlades in vid samma tillfälle för att minimera ett sådant bortfall (Ejlertsson, 1996).

Enkätfrågorna som använts är öppna och har låg standardisering då de är utan svarsalternativ och med tilltaget svarsutrymme för respondenten. Frågorna har hög strukturering och de är formulerade så de väcker en reflektion hos eleven, för att belysa elevers upplevelser och erfarenheter av arbetssättet (Larsson, 1986). Då en rimlig tidsintervall för att besvara en enkät är 15-30 minuter, har frågorna anpassats efter detta (Ejlertsson, 1996). Vi har ställt fyra öppna frågor som ger respondenten stor möjlighet, dels på grund av väl tilltagen tid och dels på grund av hur frågorna är formulerade, att besvara frågorna som han/hon vill. Eftersom även den ämnesövergripande aspekten i tematisk form undersöks valde vi medvetet att inte nämna den ämnesövergripande alls i undersökningen. Detta för att se i vilken utsträckning den ämnesövergripande aspekten belyses då vi inte styr eleverna mot den medvetet.

3.2 Bearbetning

Bearbetningen av enkäterna sker i fyra steg: Först ska vi 1) bekanta oss med informationen och skaffa oss en helhet; 2) skilja ut likheter och olikheter; 3) kategorisera uppfattningarna; 4) se om vi hittar en genomgående struktur eller annat mönster genom kategoriseringarna.

Under bearbetningen behandlades fråga för fråga och inledningsvis urskiljs erfarenheter och upplevelser genom att plocka ut begrepp och kortare meningar. Detta kallas det meningssökande spåret, det vill säga att man söker de betydelser och uppfattningar som de involverade beskriver. Först användes därför elevers begrepp. Sedan tittade vi på likheter och olikheter utifrån dessa begrepp, skiljde ut och grupperade begreppen i större övergripande kategorier. Då används det som kallas det meningsskapande spåret genom att det nu är vi som skapar kategorier och begrepp (Kjær Jensen 1986). Genom kategorierna, som bildar undersökningens så kallade utfallsrum, beskrivs uppfattningar av det undersökta fenomenet

(Larsson, 1986). I undersökningen används två övergripande kategorier igenom resultaten och alla frågor, ”arbetssätt” och ”ämnesövergripande”. Detta dels för att vi skulle vara konsekventa igenom empirin, dels för att dessa två begrepp tydligt kan urskiljas i materialet, samt för att kunna urskilja upplevelser och erfarenheter av arbetssättet. I vissa fall redovisas konsekvenserna av arbetssättet som en egen kategori, för att tydliggöra detta ytterligare. Utifrån de svar som fås efter bearbetningen av materialet, ska vi i analysen försöka se ifall det kan urskiljas ett gemensamt mönster av upplevelserna. Att göra någon form av generalisering av elevers upplevelser behövs för att kunna svara på våra frågeställningar. Även om vi försöker urskilja ett resultat som kan generaliseras, undersöker vi och lyfter fram även specifika upplevelser, som också dessa har relevans för uppsatsen, då de tillfrågade eleverna berättar om upplevelserna av arbetssättet. Efter analysen ska vi dra slutsatsen om ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form leder till en meningsfull studiesituation (Larsson, 1986).

3.3 Etisk Diskussion

Undersökning har gjorts med hänsyn tagen till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) publicerat. Hänsyn har tagits till informationskravet genom att deltagarna muntligt har informerats om arbetet och vad deras deltagande innebär. Av anledning att inte styra svaren har inte innehållet i arbetet diskuterats med deltagarna. De frivilliga deltagarna åtar sig endast att svara på de frågor som enkäten innehåller och som enbart kommer att behandlas i arbetet. Deltagarna är informerade om var resultaten tillhandahålls och att de gärna får ta del av dem. De är även medvetna om att arbetet publiceras i egenskap av ett examensarbete. Källorna i avsnittet ”Undersökningsklassens arbetssätt” redovisas ej då detta skulle innebära att vi röjer anonymitetsprincipen. Enligt samtyckeskravet är deltagarna muntligt informerade om att deltagandet är frivilligt till de berörda och skriftligt via en samtyckesblankett till föräldrar vars barn inte är myndiga. På samtyckesblanketten har vi kortfattat informerat föräldrarna om syftet med arbetet. Samtyckesblanketten är utdelad och insamlad i god tid innan undersökningen och är ett krav för att de elever som inte är myndiga ska kunna delta. Enkäten är anonym, och eftersom både positiva och negativa upplevelser efterfrågas tror vi att en anonymisering kan leda till att svaren blir mer sanningsenliga.

4 EMPIRISK DEL

I detta avsnitt redovisas de upplevelser som elever har av ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form, samt de analyser som vi har gjort av upplevelserna. Elevenkäterna i undersökningen har fått ett nummer i resultatredovisningen för att kunna refereras. Vi har här valt att redovisa ett antal kommentarer av eleverna som är karakteristiska för svaren men som visar på elevernas både generella och särskilda upplevelser.

4.1 Elevers upplevelser av arbetssättet

I er klass arbetar ni tematiskt. Beskriv och förklara hur detta går till.

Denna fråga ställdes främst för att få elevers beskrivningar av arbetssättet och hur de upplever att de arbetar. I denna fråga finns ett speciellt intresse för att se ifall de beskriver arbetssättet som ämnesövergripande. Ifall de inte nämner i beskrivningen att de arbetar ämnesövergripande skulle detta antingen betyda att de inte upplever arbetssättet som ämnesövergripande eller att det inte är något som de anser är speciellt viktigt att lyfta fram. Elever måste uppleva arbetssättet som ämnesövergripande för att vi ska kunna undersöka deras upplevelser av ett sådant arbete. Här inser vi givetvis vikten av hur vi har riktat frågan mot tematiskt arbete och att en tydligare inriktning mot ämnesövergripande arbetssätt säkert skulle ge andra svar.

4.1.1 Resultat

Arbetssätt

Elever berättar att de har tematiskt arbete 4 gånger per år under respektive 4 veckor. De uttrycker också att det är en uppgift med stor omfattning som eleverna själva ska lösa och arbeta med under veckorna.

Vi har ett antal temaarbeten per läsår vanligtvis tre till fyra stycken. Arbetena håller på i ca. fyra veckor per tema. Vi jobbar på många olika sätt det kan vara enskilt eller i grupp. (nr. 2)

Elever ger också exempel på olika teman de har haft. De berättar mer eller mindre ingående att arbetssättet går till i form av grupp, par eller enskilt arbete. Elever tar upp arbetsformerna i termer som självständigt arbete med mycket ansvar. De upplever att de själva får välja inriktning inom området som lärarna valt. En elev beskriver arbetssättet så här:

Lärarna målar upp ramen som vi skall hålla oss inom och det är vi elever som själva målar själva innehållet inom ramens gränser. (nr.8)

Elever nämner loggboken som ett hjälpmedel att redovisa sitt arbete och processen till handledaren, framförallt då arbetet inte pågår i skolan. De lyfter fram exempel på redovisningsform och påpekar att det varierar i redovisningsform och ibland har de kompletterande uppgifter.

Vi skriver loggbok en gång i veckan som skickas till handledaren. Utöver detta bestämmer vi över vår egen tid och planering. Efter 4 veckors arbete redovisas ämnet i form av av text hemsida, lektion eller liknande. (nr. 4)

Ämnesövergripande

I temat ingår flera ämnen och vardera ämnen har vissa punkter från just sitt ämne man måste ha med i redovisningen. (nr.6)

En annan elev uttrycker att ”i temat är de flesta ämnena integrerade...”(nr.15). Elever nämner, att arbetet består av ett flertal ämnen på något sätt.

Flera ämnen kan ingå i temat. (nr. 1)

Vi får då en uppgift som berör flera ämnen som vi läser och ska lösa den här uppgiften inom 4 veckor. (nr. 10)

4.1.2 Analys

Kategorin arbetssätt tyder på att klassen är medvetna om hur de arbetar och de olika momenten som ingår. Detta ser vi eftersom elevers beskrivning av arbetssättet i stort överensstämmer med utbildningens arbetsbeskrivning och måldokument. I kategorin ämnesövergripande svarar elever att flera ämnen ingår i arbetssättet. Detta tolkas av oss som att det finns ett samarbete mellan ämnena och att arbetssättet därmed innebär någon form av ämnesövergripande arbete. Trots att vi inte frågar efter den ämnesövergripande aspekten så svarar elever att flera ämnen ingår i arbetssättet. Detta menar vi kan betyda att det som vi kallar ämnesövergripande är en viktig del av arbetssättet och att eleverna är medvetna om hur detta går till.

Eventuellt kan elevers syn på den ämnesövergripande aspekten skilja sig från vår definition. De beskriver det som att varje ämne måste ingå och som att delar av varje ämne måste ingå i de olika temaarbetena. Om elever upplever att arbetssättet består av olika ämnesdelar kan det

tolkas som att ämnenas gränser inte är utsuddade och inte fullt integrerade. Vi tror dock att ämnesdelarna bidrar till att bilda en helhet eller att man utgår ifrån en helhet (ett övergripande problem/tema) som bryts ned i ämnesdelar. Problematiken i det här kan bli att de olika ämnena är det som styr vad som ska ingå i temat, då elever på förhand får ta del av målbeskrivningar och betygskriterierna. Problemet är då att det inte blir en utgångspunkt från eleven som får styra vilka ämnen som ingår utan dessa är redan förutbestämda. Hade elever själva fått styra innehållet utifrån det övergripande temat, hade inte fokus legat på ämnesdelarna utan kanske på helheten. Den eventuella urskiljning av delar, som kanske ändå hade skett hade i så fall varit elevernas egna processer och således deras egna erfarenanden. Dock uttrycker inte elever att de känner sig styrda utan att lärarna sätter upp ramarna och att elever utifrån dessa har stor valmöjlighet och frihet inom temat. Elever lyfter även fram och ger exempel på olika arbetssätt inom temat vilket tyder på att det finns en variation i arbetssättet.

Då elever uttrycker att de får möjlighet till elevaktivitet, självständigt arbete, ansvar, frihet och egen planering kan ett antagande göras att här finns en miljö som kan bidra till meningsfull studiesituation, utifrån de teoretiska ståndpunkter som presenterats i uppsatsen. Längre fram i fråga tre, i analysen, diskuteras hur elever upplever dessa möjligheter och förutsättningar i form av positiva och mindre positiva aspekter.

4.2 Elevers upplevelser av ämnen som ingår i arbetssättet

I vilka ämnen arbetar ni tematiskt? Förklara hur.

Fråga två är ställd på detta sätt för att kunna se vilka ämnen elever upplever ingår i arbetssättet och hur de upplever att detta går till. Detta är intressant för att reda på i vilken utsträckning elever uppfattar att arbetssättet är ämnesövergripande.

4.2.1 Resultat

Ämnesövergripande

När vi får en uppgift så löser vi den och då innehåller den alltid något som har med ämnet och göra. T.ex. ska vi skriva en uppsats och vi arbetar med Sh, Hi och Nk (dvs. Samhälle, Historia och Naturkunskap. Vårt förtydligande), då måste det finnas t.ex. en historisk beskrivning, en politisk och vetenskaplig beskrivning. (nr.10)

Elever har svarat att de flesta ämnena ingår i temaarbetet. De har räknat upp och gett exempel på olika ämnen, men konstaterat att det ändå är de flesta ämnena som ingår. ”Alla ämnen förutom de individuella ämnena och matte. Annars så ingår alla på något sätt mer eller mindre.” (nr.11) Elever har också skrivit att ämnena varierar och beror på temat.

Detta beror på vilket tema vi har. Har vi ett tema [...] om moraliska problem [...] kanske inte engelska eller natur passar in. De ämnen vi arbetar tematiskt i har alltså en anknytning till temat. Detta kan alltså variera från 3-6 ämnen. (nr.7)

Hi, Sv, Nk, Re, Fs, En och SH. På vissa teman ingår inte alla ämnena. Vi läser inte engelska nu, men förra året fick vi skriva en sammanfattning på engelska, eller läsa en engelsk bok om det aktuella ämnet. (nr. 17)

De nämner att tillvalsämnen inte ingår utan att de bryter temaarbetet. Elever tar även upp att en del ämnen utesluts då de inte ingår i årskursens ämneskurser. En elev utmärker sig genom att inte nämna ämnen i form av normalt schemalagda ämnen alls utan endast genom att ge exempel på temaämnen.

de ämnen vi har arbetat med är bland annat, tema: staden, där vi skulle göra en hemsida om historien bakom staden.[...]. Sen har vi gjort en redovisning om etik och moral, där vi skulle anordna en diskussion i klassen om vårt ämnesval. (nr. 9)

4.2.2 Analys

Elever uttrycker att de flesta ämnena ingår i arbetssättet. Elever räknar upp flertalet ämnen, där samhälle, svenska, historia, engelska och religion är vanligast förekommande. Detta kan tolkas som att dessa ämnen bildar en slags stomme eller bas för de olika temaarbetena, vilket måldokument vi tagit del av också visar på.

Elever uttrycker att det endast är ett fåtal ämnen som ingår i varje tema. De menar dock att de flesta ämnena ingår hela tiden mer eller mindre. Detta kan tolkas som att vissa elever uppfattar det som att fler ämnen ingår i arbetet än vad som faktiskt ingår. Detta skulle kunna betyda att elever har antagit ett större perspektiv där ämnen inte behöver särskiljas och ingå konkret i uppgiften för att kunna integreras.

Elever talar även om att ämnena varierar beroende på temat och beroende på vilka ämnen som passar in. Möjliga problem med detta är att vissa delar från de olika ämnena måste ingå och dessa delar styrs genom måldokumentet, enligt diskussion i fråga ovan. Elevers upplevelser om vilka ämnen som ingår kanske därför påverkas av arbetssättets måldokument.

Något som vissa elever påpekar är att vissa ämnen utesluts då dessa ämnen inte ingår i den tredje årskursen. I årskurs tre är ex. geografi och engelska inte med, vilket borde innebära att man skiljer ut och bortser från vissa ämnen. En risk med detta skulle kunna vara att det kan bli på bekostnad av målet att skapa helhet och sammanhang. Dock kan det finnas vissa svårigheter som påverkar upplägget och samarbetet mellan ämnena som inte går att styra över. Detta kan exempelvis vara kursplaner, timal och betygsättning, som gör att skolans, undervisningens och elevens mål blir svåra att sträva mot.

En elev utmärker sig genom att inte alls nämna skolämnena utan syftar till temaämnena. Eleven har tolkat frågan annorlunda, där frågan syftar till skolämnena, och istället gett exempel på temaämnena. Detta skulle möjligen kunna innebära att eleven tänker i ett större perspektiv i form av teman och inte i uppdelade skolämnena.

4.3 Elevers positiva upplevelser av arbetssättet

Vad tycker Du är bra med det tematiska arbetssättet. Förklara och motivera.

Denna fråga är ställd för att se om och i så fall vilka fördelar elever upplever med arbetssättet. Vi vill se om elever tycker arbetssättet är bra och i så fall varför de anser det. Detta är viktigt att undersöka för att längre fram i diskussion kunna dra slutsatser ifall elever upplever att arbetssättet kan ge miljö för en meningsfull studiesituation och se ifall det går att urskilja vilka faktorer som leder till det resultatet.

4.3.1 Resultat

Arbetssättet

Det jag tycker är bra med våra arbete är att det är så skiftande. Både vad gäller arbetssätt och arbetsområde. Man fördjupar sig i arbete som man kanske aldrig tidigare hade velat göra. (nr.2)

Elever menar att detta är ett helt annat sätt att arbeta på som skiljer sig från det "normala" och just variationen från det normala, men även variationen inom arbetssättet anser de vara viktigt. De tycker att friheten i att välja arbetsplats och tid är viktig, "vill man pausa en dag kan man göra det bara man tar igen det" (nr.7). Det finns också de elever som poängterar möjligheten att kunna välja att arbeta hemma.

Det är ett helt annat sätt att jobba på. Det är skönt att ibland komma bort från de vanliga schemalagda lektionerna. Man får ta mer ansvar och man kan anpassa sin arbetstid efter vad

man har att göra under dagen. Vill man ta en vilodag, kan man göra det, bara man jobbar ifatt det sen. (nr. 14)

Elever talar om fördelarna med att aktivt få söka information och fakta själv och att det resulterar i ett bättre lärande och att det är en stor fördel att få vara aktiv i processen. De uttrycker att en positiv aspekt är att man får arbeta gemensamt.

Det är lättare att engagera sig i en större uppgift än små dagliga läxor. Man får planera sitt arbete själv, vilket kräver en del disciplin. Det är intressant att jobba med andra, och man kan komplettera varandra. (nr. 15)

De upplever detta sätt att arbeta intressant då de kan komplettera varandra, lära sig lösa konflikter och kommunicera med varandra. Sammanfattningsvis upplever elever många aspekter av arbetssättet som positivt och uttrycker sig med ord som kul och jätteroligt.

Resultat/konsekvenser av arbetssättet

En konsekvens av arbetssättet som elever framhäver som positivt är att få arbeta självständigt, ta eget ansvar och få mer frihet. En annan konsekvens som de lyfte fram är att det är positivt att ha mer inflytande och möjlighet att planera arbetet, men även tid och plats.

Det är jättebra att ha tematiskt arbetssätt eftersom vi får mer frihet, vi får med inflytande och tid till våra ämnen. (nr. 10)

Man lär sig planera sin tid, man lär sig ta ansvar för sitt eget lärande [...]. (nr. 4).

En uttrycker att arbetssättet gör att han/hon slipper vara styrd av en lärare. En ytterligare konsekvens som elever upplever av arbetssättet är att det är lättare att engagera sig i ett ämne. Dels för att det är motiverande då de är aktiva och dels för att det inte är så enformigt. De upplever också att de hinner involvera sig mycket mer i ett ämne eller större områden i temaarbete.

Man lär sig mycket [...] Man lär sig tio gånger mer på detta arbetssätt anser jag. (nr.18)

Fler konsekvenser som elever lyfter fram är ett djupare lärande. De skriver om att de får lära sig mycket mer inom ämnet dvs. mer djupgående bl.a. genom kamraters redovisningar. Någon elev talar om att arbetssättet har lockat eleven till utbildningen och uttrycker;

Jag tror att detta är en bra grund till fortsatta studier på Högskolan. (nr.17)

Övriga positiva konsekvenser som elever uttrycker är att någon anser att de blivit en bättre talare och bättre på att prestera muntligt och skriftligt.

Elevers jämförelser med ”vanliga lektioner”

Det är kul med variation. Roligt att man på egen hand får prestera och lära sig något än att sitta och lyssna på en lärare dag ut och dag in. (nr.1)

Elever väljer att jämföra arbetssättet med vad de kallar för ”vanliga lektioner”. De är positivt inställda till deras arbetssätt och mindre nöjda med vanliga lektioner.

Det är bra att man slipper alla vanliga sömniga lektioner där man sitter och lyssnar och antecknar. Man får ta eget ansvar vilket jag tycker man lär sig mycket av. (nr.7)

Man blir mer motiverad av att göra temaarbete än att sitta bak bänken och anteckna det läraren säger varje dag. Det kan bli enformigt tillsist. Så blir det inte med tema. (nr. 6)

Elever uttrycker i mindre positiva ordalag att sitta och lyssna till en lärare ”det går in genom ena örat och ut genom det andra.” (nr.18) och att detta arbetssätt är roligare än vanliga lektioner och prov.

Temaperioderna är roliga avbrott i den ”normala” skolgången. (nr.5)

De menar också att de valt utbildningen för att slippa många prov, som de upplever att de annars har. Någon elev menar att till prov lär de sig det de ska och sen glömmer de det direkt igen.

Hade de till exempel varit vanliga lektioner med ett vanligt skriftligt prov så hade de flesta glömt de mesta de lärt sig efter att provet skrivits. Temat är mycket friare än vanlig undervisning och skolgången blir både roligare och mindre jobbig. (nr. 8)

4.3.2 Analys

Elever framhäver att den positiva konsekvensen av arbetssättet är eget ansvar och att ha eget inflytande. De lyfter fram att de upplever stora fördelar med att vara aktiva, själva planera och genomföra sitt arbete. Elever menar att det bland annat är kunskapssökandet, då eleven är aktiv, som leder till lärande. Detta kan tolkas som att då elever själva ”äger” sina projekt och får en relation till det de arbetar med.

Elever uttrycker också att de upplever att de lär sig mycket mer. De upplever att resultatet av arbetssättet är att de lär för framtiden, exempelvis för vidare studier. De upplever också att de

utvecklar olika förmågor, såsom att de blir bra på att uttrycka sig muntligt och skriftligt. Detta tillsammans med att elever lyfter fram större engagemang och motivation gör att förutsättningarna finns för en meningsfull studiesituation.

I elevers jämförelser med ”vanliga lektioner” uttrycker de upplevelser av att temaarbete är bättre än vanliga lektioner. Elever uttrycker detta tydligt, då de lyfter fram att det är mindre positivt med lektioner där eleverna bara skall sitta och lyssna och anteckna. Detta tyder på att elever föredrar ett aktivt kunskapsinhämtande som det ämnesövergripande arbetssättet i tematisk form innebär, framför det som de beskriver som ”vanliga lektioner”. Vissa elever uttrycker också att de vanliga lektionerna präglas av att ”informationen” går in och ut genom öronen. En tolkning kan vara att den kunskap som elever ska lära sig med ”vanliga lektioner”, upplevs mindre beständig.

Elever upplever de möjligheter och förutsättningar som de beskrev i fråga ett, det vill säga elevaktivitet, självständigt arbete, ansvar, frihet och egen planering, som positiva faktorer i arbetssättet. Vi tolkar detta som att arbetssättet inte bara skapar miljö och förutsättningar för en meningsfull studiesituation, utan också är förenligt med vad elever eftersträvar.

4.4 Elevers mindre positiva upplevelser av arbetssättet

Vad tycker Du är mindre bra med det tematiska arbetssättet. Förklara och motivera.

Genom denna fråga nyanserar vi vår undersökning, då vi inte bara fokuserar på det som är bra utan även ger utrymme för det som eventuellt är mindre bra. De nackdelar som elever upplever med arbetssättet kan vara av den grad att arbetssättet inte genererar en god lärandemiljö. Frågan är därmed högst relevant för vår undersökning och för vad som eventuellt kan förbättras i arbetssättet. Anmärkningsvärt i svaren på denna fråga är, att trots att frågan är ställd för att elever skall beskriva mindre bra aspekter av arbetssättet, väljer de att lyfta fram och uttrycka positiva aspekter av arbetssättet.

4.4.1 Resultat

Arbetssättet

Elever anser det vara negativt med grupparbete då alla deltagare inte är lika ansvarstagande. De upplever att det ibland kan vara att någon gör allt, medan andra inte gör något. En elev uttrycker detta genom att säga; ”sällan alla gör vad de ska” (nr.15).

Resultat/konsekvenser av arbetssättet

Den aspekt som elever lyfter fram, är att arbetssättet kräver ansvar och självdisciplin annars kan konsekvensen bli ett dåligt resultat eller ett stressigt arbete på slutet.

Att man kanske sparar mycket arbete till sista veckan, det brukar bli lite stressigt. Men det ordnar sig alltid!! (nr. 5)

Det som är mindre bra med temaarbetet är att man måste ha självdisciplin! Något jag desväre inte har. har man fyra veckor på sig blir det lätt att man slappar de tre första och får slita häcken av sig den sista veckan för att hinna bli klar i tid. (nr. 18)

Elever uttrycker att de är medvetna om att detta i så fall beror på de själva, då de saknar disciplinen eller att de planerat dåligt.

En konsekvens av arbetssättet som elever uttrycker är mindre positivt är att de upplever att det blir tråkigare mellan temaarbetena. En annan konsekvens är att elever upplever att de missar en del i kursplanen. En elev uttrycker;

Man missar mycket "vanliga" lektioner vilket gör att man kanske inte är så bildad som våra kära kamrater på vanliga [...] linjen. (nr.4).

Elever uttrycker sig positivt till arbetssättet trots att de skulle peka på det mindre positiva. Vissa menar att det förekommer svårigheter, men att utloppet alltid är positivt på något sätt.

Så detta arbetssätt med tema varannan månad tycker jag är kanon, definitivt något som skall fortsätta i framtiden. (nr.9)

4.4.2 Analys

De negativa aspekterna som flertalet av elever nämner är att det krävs självdisciplin. Är elever inte självdisciplinerade kan det i slutet av ett tema innebära mycket arbete, resulterat i stress och dåligt resultat. Dock påpekar de att detta ligger på deras eget ansvar och beror på dålig planering. Tolkningen är att arbetssättet leder till att elever blir medvetna om sin roll i det egna lärandet, då de tar ansvar för sitt handlande i processen. Dock innebär inte denna medvetenhet att de alltid tar ansvar för själva lärandet. I föregående fråga framhäver elever ansvar och frihet som positiva aspekter av arbetssättet, men i denna fråga väljer de att lyfta fram en negativ aspekt av ansvarstagandet. Tolkningen av dessa upplevelser är att ansvar är positivt, men kan vara svårt att hantera. Vi kan möjligen se positiva effekter av det som elever

upplever är negativt med ansvar. En effekt kan vara att elever tränas i att ta ansvar och i det långa loppet kanske lär sig hantera det.

Elever anser också att de missar vanliga lektioner och vissa delar av kursplanen. Kanske är det sättet att se på kunskap, som elever upplever med så kallade "vanliga lektioner", som präglar elevers föreställningar av vad de missar och ska tillgodogöra sig. Vi tror dock att ett ämnesövergripande tematiskt arbetssätt skapar förutsättningar för utvecklandet av olika förmågor och färdigheter hos elever och att här finns en miljö för processen och inte bara för resultatet i lärandet. Trots att de lyfter fram mindre bra aspekter av arbetssätt, poängterar de ändå arbetssättet som positivt. Detta tyder på att de är nöjda med arbetssättet.

5 SLUTSATSER

Enligt Dewey (1980) ska elevens läroprocess vara aktiv och utgå ifrån elevens intressen och behov. På så vis lär och erfar eleven, då hon gör sina egna erfarenheter. Marton och Booth (2000) menar att lärandet är individuellt och utgår ifrån elevens erfارande av omvärlden. Dewey menar att en naturlig motivation uppstår om undervisningen utgår ifrån elevens värld, dennes intressen och behov, istället för en påtvingad skolkunskap som eleven inte kan se någon nytta med. Undersökningen visar att elever upplever att de med ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form är aktiva. Detta antagande görs, då elever arbetar utifrån ett individuellt erfارande eftersom de uttrycker att de får arbeta självständigt och ha inflytande över sin lärandeprocess. Undersökningen visar också på att elever är aktiva, då de får möjlighet att arbeta i grupp och upplever att de får öva samarbete och konfliktlösning.

Lpf-94 säger att lärarens uppdrag är att skapa möjligheter för elever att se samband och sammanhang (Utbildningsdepartementet, 2004). Carlgren och Marton (2002) talar om att kunskapen måste sättas i sitt sammanhang och att den är funktionell. Brown, Collins och Duguids (1989) menar också detta och hävdar att kunskapen i skolan måste vara autentisk, vilket vi tolkar som att den måste utgå ifrån elevens liv och vardag. För att få naturliga samband och sammanhang i undervisningen måste utgångspunkt tas från elevens värld och verklighet. För att eleven ska kunna lära, menar Dewey att skolan ska utgå från elevens vardag och liv och inte utgå ifrån en konstruerad ämnesindelning. Ämnesindelningen kan leda till en isolering från samhället som gör att elever inte ser någon mening och nytta med det de gör i skolan. Skolan ska sätta eleven i centrum och inte utgå från ämneskategoriseringar som är främmande för eleven. Skolan måste istället utgå ifrån naturliga enheter, som är verkliga för eleven. Då blir ämnesstoffet något som eleven själv får upptäcka och därmed en del av elevens erfarenhet- och kunskapsprocess.

Ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form är inte indelat i ämnen utan ingår i en kontext eller ett sammanhang, då det utgår ifrån ett problem/tema. Här finns en miljö för att undervisningen ska kunna belysa sammanhang och utgå ifrån elevens vardag och liv och därmed sätts också elevens behov, intressen och erfarenheter i fokus. Undersökningen visar att elever upplever att de med detta arbetssätt lär sig mycket mer. De upplever att arbetssättet ger möjlighet till mer djupgående kunskap inom ett område och ett ämne och leder också till

att de lär sig för framtiden och för vidare studier. Elever uttrycker också att arbetssättet är bättre än det traditionella. De pekar på skillnaden mellan vanliga lektioner och det ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form. De upplever att de "vanliga lektionerna" kännetecknas av att läraren informerar, där informationen går in och ut direkt. Vi tror att elever upplever att vanliga lektioner är mindre bra, utifrån att de nämner att "vanliga" lektioner präglas av vad vi anser är kunskapsöverföring, medan deras arbetssätt präglas av ett aktivt lärande. Dock visar undersökningen vissa tendenser på att arbetssättet är ämnesinriktat i den bemärkelsen att utgångspunkten är ifrån ämnena och inte direkt från eleven. För att uppnå den helhet och meningsfullhet som skolan bör sträva efter tror vi att en utgångspunkt istället ska tas från elevens egen erfarenhet och inte skolans ämnesindelning.

Utifrån ovanstående resultat kan vi se att ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form kan skapa miljö och förutsättningar för eleven att vara aktiv. Dock menar vi inte att ett ämnesövergripande arbetssätt är det enda rätta sättet att bedriva undervisning. Givetvis är det målen som elever skall uppnå som skolan skall sträva efter, som ska ligga till grund för hur och vilka arbetssätt som används. Det är viktigt att fakta sätts i olika sammanhang och att eleven aktivt lär, så att det känns meningsfullt för elever att lära. Risken är annars att förståelsen för fenomen och omvärlden uteblir och att de kunskaper som elever lär i skolan inte upplevs som meningsfull och användbar.

Myndigheter för Skolutveckling (2004) säger att elever är missnöjda med undervisningen och att de inte upplever studierna som meningsfull. Skolutvecklingens undersökning vittnar om att skolan misslyckats med att ge elever inflytande och ansvar. Vår undersökning visar på att ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form följer de teoretiska resonemang som lyfts fram om hur lärande ska kunna komma till stånd. De uppfyller kriterier som; att ta utgångspunkt från eleven och dess vardag och liv, frihet, ansvar, inflytande och aktivt lärande. Undersökningen visar dessutom att elever upplever att arbetssättet är mer engagerande och motiverande än "vanliga" lektioner. Vi drar därför slutsatsen att ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form kan ge en mer meningsfull studiesituation och möjligen ett bättre lärande.

Positivt med vår undersökning, i jämförelse med den litteratur och forskning vi stött på inom den pedagogiska metoden "ämnesövergripande arbetssätt", är att vi har valt att fokusera på elevens upplevelser av arbetssättet. Forskning om denna metod utifrån elever har vi inte

kunnat finna. Det har också uppstått många frågor och flera problemställningar som skulle vara intressanta att vidare undersöka. Frihet och elevens eget ansvar är två hörnstenar som eleverna starkt poängterar i vår undersökning. I framtida undersökningar skulle dessa element i undervisningen kunna följas upp och undersökas närmare för att ytterligare fördjupa kunskapen av vilka förutsättningar och faktorer som är viktigt i skapandet av meningsfulla och goda lärandemiljöer. Förslag till andra framtida undersökningar kan också vara att jämföra elevers upplevelser av ett ämnesövergripande arbetssätt med ett så kallat traditionellt arbetssätt. Hur upplever elever dessa arbetssätt och vilket föredrar de och varför? Ett annat förslag att undersöka skulle kunna vara att intervjua elever och lärare för att på så sätt få en djupare inblick i arbetssättet.

6 SAMMANFATTNING

Myndigheten för Skolutveckling publicerade i november 2004 en utvecklingsplan och kommer där fram till att ett problem som de flesta kommuner delar är att elever inte tycker att studierna är meningsfulla och att de är missnöjda med undervisningen. Lpf-94 tar upp att kunskapen ska vara meningsfull för eleven, där eleven i sin undervisning ska ges möjligheter att se samband och sammanhang. (Utbildningsdepartementet, 2000) Om skolan misslyckas med sitt uppdrag hur ska då skolan kunna bli mer meningsfull?

Med de erfarenheter vi har gjort på lärarutbildningen av tvärvetenskapligt arbete, ville vi titta närmare på ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form och se ifall detta arbetssätt kunde ge möjligheter till en meningsfull studiesituation. Syftet var därför att undersöka elevers upplevelser av ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form.

Forskarna Marton och Booth (2000) menar att kunskap är att erfara sin omvärld där erfandet är individuellt. Carlgren och Marton (2002) hävdar att kunskapen ingår i ett sammanhang, som ger kunskapen sin funktion. Dewey (1980) hävdar att lärosituationen inte ska utgå ifrån indelade ämnen, utan utgå ifrån elevens liv och vardag och bygga på att eleven är aktiv, där eleven lär med egna erfarenheter. Vi tror att en studiesituation, som utgår ifrån individen och dess erfarenheter, där eleven får lära aktivt med möjlighet att kunna se samband och sammanhang, kan ge en mer meningsfull studiesituation. Vi ville utifrån detta se ifall ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form kunde skapa sådana möjligheter och gjorde därför en empirisk undersökning i en gymnasieklass.

Undersökning ägde rum på en studieförberedande utbildning, årskurs tre, som arbetar ämnesövergripande i tematisk form. Undersökningen var kvalitativ med öppna strukturerade enkätfrågor, där elever enskilt fick beskriva arbetssättet, förklara vilka ämnen som ingick och lyfta fram bra respektive mindre bra faktorer med arbetssättet. Elevers uppfattningar och upplevelser kategoriserades sedan, för att kunna urskilja och tolka fram ett mönster för att längre fram i uppsatsen kunna dra slutsatser om elevers upplevelser av arbetssättet. Utifrån de teoretiska ståndpunkter som lyfts fram upptäckte vi att klassens arbetssätt kunde skapa förutsättningar för en meningsfull studiesituation, då elever beskrev att de arbetade i tema, ämnesövergripande, varierat i arbetssätt, arbetsform och redovisning och där eleven fick stor

frihet och ta stort ansvar. I frågan där elever lyfte fram det positiva med arbetssättet blev svaren: eget ansvar, egen planering, frihet, djuplärande, lär sig för framtiden och lär sig mer än på vanliga lektioner. Då enkäten frågade om mindre positiva aspekter av arbetssättet, valde några elever att istället lyfta fram det som var positivt. Det negativa eleverna valde att lyfta fram var att de upplevde att delar i kursplanen missas och att arbetssättet kunde vara stressigt. Att det kunde bli stressigt menade de dock berodde på dålig planering, vilket de upplevde låg på deras eget ansvar.

I analysen fanns många indikatorer, såsom eget ansvar, djupare lärande, motivation, engagemang och lära för framtiden, på att arbetssättet kan utgöra en miljö för en meningsfull studiesituation. Dessutom visade undersökningen att elever upplevde arbetssättet mer engagerande och motiverande än ”vanliga lektioner”. Vi drog därav slutsatsen att ett ämnesövergripande arbetssätt i tematisk form kan skapa förutsättningar för en meningsfull studiesituation och möjligen ett bättre lärande.

LITTERATURFÖRTECKNING

- Andersson Ann-Margret (1998). *Ämnesintegrerad undervisning*. Examensarbete Högskolan Kristianstad.
- Brown John S, Collin Allan & Duguid Paul (1989). *Situated Cognition and Culture of Learning*. Educational Researcher. v18. n1.pp.32-42
<http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/museumeducation/situated.html> Hämtat: 16/11 2004
- Carlgren Ingrid & Marton Ference (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dewey John (1980a/1897). Artikel: Mitt pedagogiska credo. Hartman Sven & Lundgren Ulf P *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur. Andra utgåvan.
- Dewey John (1980b/1899). Artikel: Skolan och Samhället. Hartman Sven & Lundgren Ulf P *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur. Andra utgåvan.
- Dewey John (1980c/1902). Artikel: Barnet och läroplanen. Hartman Sven & Lundgren Ulf P *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur. Andra utgåvan.
- Dewey John (1980d/1928). Artikel: Progressiv pedagogik och pedagogik som vetenskap. Hartman Sven & Lundgren Ulf P *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur. Andra utgåvan.
- Dewey John (2004/1928). Artikel: Progressiv pedagogik och pedagogik som vetenskap. Hartman Sven & Lundgren Ulf P *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur. Andra utgåvan.

- Ejlertsson Göran (1996). *Enkäten i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman Sven & Lundgren Ulf P (1980). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur. Andra utgåvan.
- Hartman Sven, Lundgren Ulf P & Hartman Ros Mari (2004). *John Dewey. Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur. Fjärde utgåvan.
- Kjær Jensen M (1995). *Kvalitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylemark Mimmi & Winther Mia (1999). *Vad säger pedagogerna om inläring och kunskap?* Bibliotekshögskolan, Borås. Myndigheten Skolutveckling, studiematerial.
- Larsson Staffan (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren-Åsbrink Marika (1999) *Gymnasieskolan - för vem?* Itis Studiematerial.
http://www.skolutveckling.se/it_i_skolan/itis/studiematerial/pdf/328.pdf
Hämtat: 5/11 2004
- Marton Ference & Booth Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nagel Nancy (1999). Artikel: *Real Problem Solving and Real Learning*. Classroom leadership. The konstruktivist classroom volume 3, number 3.
http://www.ascd.org/publications/class_lead/199911/nagel.html Hämtat: 8/11 2004
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Nationell skolutveckling – fem utvecklingsområden*.
<http://www.skolutveckling.se/publikationer/> Hämtat: 5/11 2004
- Utbildningsdepartementet (2000). *Läroplan för de frivilliga skolformerna – Lpf 94*. Fritzes förlag.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wihlborg Eva (2000). Itis Studiematerial. *Rapport från verkligheten - Matteusskolan i Stockholm. På väg mot...* <http://www.itis.gov.se> Hämtat: 5/11 2004

BILAGA

Frågeformulär

- Man
- Kvinna

1. I er klass arbetar ni tematiskt. Beskriv och förklara hur detta går till.

2. I vilka ämnen arbetar ni tematiskt? Förklara hur.

3. Vad tycker Du är bra med det tematiska arbetssättet. Förklara och motivera.

4. Vad tycker Du är mindre bra med det tematiska arbetssättet. Förklara och motivera.
