

# EXAMENSARBETE

***Våren 2011***

Sektionen för lärarutbildning

Kristianstad Högskola

## **Tematiskt och ämnesintegrerat arbetsätt**

**- en kvalitativ studie på en gymnasieskola i södra Sverige**

Författare

Malin Trikson

Handledare

Elisabet Malmström



# **Tematiskt och ämnesintegrerat arbetssätt**

## **- en kvalitativ studie på en gymnasieskola i södra Sverige**

### **Författare: Malin Trikson**

#### **ABSTRACT**

Syftet med denna uppsats var att belysa det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet som ett stöd till lärande. De teoretiska utgångspunkterna tar sin ansats i framförallt Deweys och Vygotskijs syn på kunskap och lärande. Betoningen ligger på att skapa ett meningsfullt lärande där elevens erfarenheter tas till vara och undervisningen därmed upplevs begriplig, hanterbar samt meningsfull. Studien baseras på en kvalitativ undersökning med fyra lärarintervjuer samt en fokusgrupp med elever i en fallstudie som utförts på en specifik gymnasieskola i södra Sverige. Resultatet visar att såväl lärare som elever finner det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet meningsfullt. Eleverna upplever att de har möjlighet att kunna fördjupa sig. Lärarna är tudelade i denna fråga beroende på om fördjupning avser ämnesspecifik fördjupning eller möjligheten att se helheten. Såväl lärare som elever menar att ämnesintegrerat arbete skapar en helhetsbild av kunskap. Några lärare menar dock att längre teman med en bredare definition hade varit önskvärt för att kunna nå en fördjupning inom vissa ämnen.

**Nyckelord:** 1.Ämnesintegrerat och tematiskt arbetssätt; 2.handledning; 3.reflektion; 4.interaktion; 5.kontinuitet; 6.sammanhang; 7.mening



# INNEHÅLL

<b>FÖRORD</b>	<b>4</b>
<b>1. BAKGRUND</b>	<b>5</b>
1.1 Läroplansmål och styrdokument	5
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING</b>	<b>6</b>
<b>3. LITTERATURGENOMGÅNG</b>	<b>6</b>
3.1 Tematiskt och ämnesintegrerat arbetsätt	6
3.1.1 Verklighetsanknuten undervisning	10
3.1.2 Erfarenheter som grund till kontinuitet i lärande genom interaktion	11
3.1.3 Reflektion och kritiskt tänkande som grund till handling	12
3.2 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande	12
3.2.1 Lärande mellan människor	13
3.2.2 Olika kunskapsformer	14
3.2.3 Känsla av sammanhang	15
3.3 Sammanfattning och problemprecisering utifrån litteraturgenomgången	16
<b>4. METOD</b>	<b>17</b>
4.1 Beskrivning av arbetsättet	17
4.2 Val av metod	18
4.3 Urval	19
4.4 Genomförande	19
4.5 Analys	19
4.6 Validitet och Reliabilitet	20
4.7 Etiska överväganden	20
<b>5. RESULTAT och ANALYS</b>	<b>21</b>
5.1 Inställning till tematiskt och ämnesintegrerat arbetsätt	21
5.1.1 Ämnesintegrerat arbetsätt när det fungerar	22
5.1.2 Ämnesintegrerat arbetsätt när det inte fungerar	24
5.1.3 Tematiskt arbetsätt och dess struktur	25
5.2 Holism i ämnesintegrerat och tematiskt arbetsätt	27
5.2.1 Utmaningar vid ämnesövergripande fördjupning	28
5.2.2 Utmaningar med ämnesspecifik fördjupning	29
5.3 Utrymme för aktivitet och eget ansvar	30
5.4 Meningsfullhetens betydelse för lärande	32
<b>6. DISKUSSION</b>	<b>35</b>
6.1 Metoddiskussion	35
6.2 Tematiskt och ämnesintegrerat arbetsätt - ett stöd för lärande	38
<b>7. SLUTSATS</b>	<b>39</b>
<b>SAMMANFATTNING</b>	<b>41</b>
<b>LITTERATURLISTA</b>	<b>42</b>

## FÖRORD

Under min utbildning till lärare har jag genom min arbetsplatsförlagda del av utbildningen (APU) kommit i kontakt med ämnesintegrerat och tematiskt arbetssätt som pedagogisk metod på gymnasiet. Jag har funnit detta sätt att arbeta väldigt intressant ur såväl den undervisandes som den lärandes perspektiv.

Utifrån såväl en teoretisk som en praktisk inhämtad kunskap under min utbildning menar jag att detta arbetssätt helt går i samklang med ambitionen att skapa en skola som ger varje elev förutsättning att utvecklas och uppnå målen i de olika kurserna. Med denna uppsats önskar jag ge er som läser en bild av vad det ämnesintegrerade och tematiska arbetet innebär samt hur det upplevs ur lärar- och elev perspektiv.

Jag vill passa på att tacka lärarna och eleverna som tog sig tid och ställde upp och delgav mig deras upplevelse av arbetssättet. Utan er hade det inte blivit någon uppsats. Jag vill även tacka min handledare Elisabet Malmström för värdefulla synpunkter under arbetets gång. Genom hennes åsikter har jag utvecklats och tvingats vidga mitt perspektiv vilket lett till ny kunskap och nya tankar hos mig. Jag vill slutligen även tacka min familj och framförallt min man för ett ovärderligt stöd under hela min studietid. Utan honom hade detta aldrig varit möjligt.  
**STORT TACK!**

# 1. BAKGRUND

Gymnasieskolan står idag inför stora utmaningar för att kunna uppnå ”en skola för bildning”, vilket var titeln för det underlag som ledde till Lpo94.

I dagens samhälle och verklighet där globalisering och snabb teknisk utveckling är vår vardag krävs det att skolan följer med för att lyckas med sin uppgift att förbereda eleverna samt utveckla deras förmåga att hantera den värld som väntar. Flera gymnasieutredningar konstaterar brister. Tyvärr har många reformer fokuserat på organisatoriska förändringar snarare än att verkligen förändra innehållet i skolan för eleverna (Norell, 2008: 18).

## 1.1 Läroplans mål och styrdokument

Alla elever är olika och har skilda förutsättningar samt behov. Lärarens uppgift och stora utmaning är att försöka finna strategier för att nå varje enskild individ. Såväl i Lpo 94 som i Lpo80 förespråkas en individanpassad undervisning. Så långt det är möjligt bör läraren sträva efter att möta elevernas individuella behov för inläring (Stensmo, 2007). Detta kan snabbt konstateras inte vara en lätt uppgift under den tidsbrist som ständigt råder. I genomsnitt ska en gymnasieelev under sina tre år klara av 25-30 kurser, 300-400 mål på c:a 2000-3000 lektioner. Detta innebär att varje mål får c:a 6 timmar för både genomgång samt redovisning. Förutom kursmål har eleven även läroplansmål och programmål som ska uppnås (Norell, 2008: 6).

I den senaste läroplanen, Lpf -94, lyfts en skola för bildning snarare än en skola för utbildning fram. Fokus bör ligga på att eleverna lär sig och förstår samt kan hantera och använda sin kunskap i framtiden (Norell, 2008: 37). Alla elever har olika behov och förutsättningar. I Lpf-94 betonas vikten av att lärare individanpassar undervisningen för att tillgodose skilda elevers önskningar och krav för att lära sig (Stensmo, 2007). Vidare ska eleverna kunna orientera sig i en komplex och föränderlig verklighet som innefattar ett stort informationsflöde. Det blir viktigt att eleverna tillägnar sig förmågan att hitta ny kunskap samt att kunna använda det material man finner och kunna inta ett kritiskt förhållningssätt. Eleverna ska lära sig att ta egna initiativ samt kunna lösa problem såväl individuellt som i grupp. Skolan ska sträva efter att lägga grunden för ett livslångt lärande samt förbereda eleverna för livet efter skolan (Skolverket, 1994: 25).

Inför hösten 2011 kommer det att ske stora förändringar inom gymnasieskolan. I den nya gymnasiereformen kommer det att ske en uppdelning mellan studieförberedande examen, yrkesexamen samt lärlingsexamen. Denna tydliga skillnad motiveras med att studievägarna måste anpassas för behoven på arbetsmarknaden. Dock uttrycks att dagens läroplan och dess kunskapssyn kommer att ligga till grund oavsett vilken kunskapsväg eleverna väljer. Detta menar Bergström & Wahlström (2008) innebär att kraven på att anpassa gymnasieskolan utifrån samhällets behov ska gå hand i hand med exempelvis följande ur Lpf94 ” *Det väsentliga är att skolan skapar de bästa förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling*” (Skolverket, 1994: 26). Tanken om att samtliga elever ska kunna uppnå uppsatta mål samt förberedas inför ett liv som samhällsmedborgare kvarstår. Där är kritiskt tänkande och förmågan att begripa och hantera sin omvärld viktiga förmågor.

I skrivandets stund är fortfarande Lpo94 rådande.

## 2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

**Syftet** med denna studie är att belysa det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet som stöd till lärande.

Som hjälp för att besvara syftet används följande **frågeställningar**:

- Hur uppfattar lärare och elever att det finns en möjlighet att ge eleverna bra förutsättningar att uppnå samtliga kursmål genom det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet?
- På vilket sätt skapar det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet förutsättningar för att eleverna ska uppleva en helhetssyn och kontinuitet i lärandet?

## 3. LITTERATURGENOMGÅNG

I nedanstående text presenteras de teoretiska perspektiv som genomsyrar denna uppsats. Min ansats är att även presentera argument för och emot karaktäriserande drag i det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet.

### 3.1 Tematiskt och ämnesintegrerat arbetssätt

I mitt arbete kommer jag att belysa det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet som ett möjligt stöd till lärande. Att arbeta *ämnesintegrerat* innebär att som lärare sträva efter att



samarbeta med kollegor för att finna gemensamma kursmål eller kursmål som tangerar varandra. En del kursmål från skilda kurser är liknande eller nästintill de samma. Ämnesintegrering kan leda till att eleven istället för två separata uppgifter i olika kurser får göra en uppgift som behandlar kursmålet. Det kan även vara så att två skilda kursmål kan uppnås genom en uppgift. I det fallet kan det handla om ett mål i exempelvis svenska eller engelska som handlar om att skriva eller muntligt framföra en presentation. Presentationen eller arbetet kan då bearbeta ett annat ämne. På det viset får två lärare underlag för en bedömning. För att tydliggöra vad jag menar har jag nedan följande kursmål från kursen ”Idrott och hälsa A” samt ”Naturkunskap A”.

*”Eleven ska ha kunskap och erfarenhet av hur olika faktorer påverkar människans hälsa samt kunna diskutera sambanden mellan hälsa, livsstil och miljö”* (kursmål för IDH 1201 – Idrott och Hälsa A, Skolverket, 1994).

*”Eleven ska ha kunskap om livsstilens betydelse för hälsan”* (kursmål för NK 1201 - Naturkunskap A, Skolverket, 1994).

Istället för att eleven arbetar med detta i de olika ämnena samt eventuellt har en uppgift kopplad till kursmålet kan lärarna i ovanstående ämnen samarbeta och ha en gemensam uppgift och på det viset skapa mer sammanhängande tid för eleverna. Dessutom öppnar sig möjligheten för att kunna sätta in kunskapen i olika sammanhang och situationer. I Lpo94 kan man läsa att undervisningen ska organiseras och genomföras så att eleverna får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (Skolverket, 1994: 12).

Under 1990 talet blev det allt vanligare att arbeta ämnesintegrerat. Innan dess var det ovanligt att lärare samarbetade över gränserna medvetet. Broady och Lindblad (1999) menar att det tidigare förekom ämnesöverskridande undervisning mer av en slump än en medvetenhet. Efter 1994 års skolreform har det skett en ökning av friskolor vilket ovanstående författare menar bidragit till mer ämnesintegrerad undervisning. Vissa skolor arbetar endast ämnesintegrerat vid vissa tillfällen. Ibland är det medvetet planerat och vid andra tillfällen sker det mer av en tillfällighet. I denna uppsats kommer begreppet *ämnesintegrerad undervisning* att återkomma. Det syftar i denna studie till en undervisning som genomsyras av ett medvetet planerat och strukturerat arbetssätt som uttalat är skolans arbetssätt.

I skolans värld kan *tema* innebära många olika saker. En vanlig koppling som görs är

*temadagar*. Dessa enstaka dagar syftar ofta till att uppnå program mål eller läroplansmål som inte direkt kan knytas till en specifik kurs. Det kan vara exempelvis ”sex och samlevnad” eller ”männsliga rättigheter”. Norell (2008: 115) menar att enskilda temadagar kan förlora sitt syfte då det många gånger engagerar hela skolan under en kort intensiv tid. Där finns sällan utrymme för uppföljning eller bedömning under dessa dagar. Vidare menar Norell att eleverna många gånger finner temadagar meningslösa och ser det som en möjlighet att vara lediga eller läsa inför ett prov. En del skolor vill gärna lyfta fram och betona att de arbetar utifrån tema och utifrån ett tematiskt arbetssätt medan andra anser att det är lite luddigt och flummigt. Norell (2008: 11) menar att det tematiska arbetssättet snarare är ett sätt att se på kunskap och hantera en lärandeprocess hos eleverna där strävan är att se helheten snarare än delarna. I nationalencyklopedin kan man läsa följande under ”*temastudier*”:

*”Studierna syftar till att ge eleverna möjlighet att planera och ta ansvar för större arbetsuppgifter. Jämför koncentrationsläsning”* (Nationalencyklopedin, 2000: 159) .

Under ”*koncentrationsläsning*” kan man läsa följande:

*”En studiemetod där ämnena inte läses jämsides enligt ett veckoschema utan där ett begränsat antal ämnen läses under en sammanhängande period. Syftet är att minska ämnessplittring och öka förståelse för sammanhang”* (Nationalencyklopedin, 2000: 228).

Nilsson (1997) menar att tematisk undervisning i skolan blir vanligare trots att kursplanerna i vissa fall tenderar att peka åt ett mer ämnesspecifikt håll. Den tematiska undervisningen menar han utmärks av att olika ämnen integreras till en helhet samt att olika färdigheter övas i ett sammanhang. Vidare menar han att arbetssättet har en tydlig koppling till elevernas vardagserfarenheter samt deras förståelse för den värld där de lever och befinner sig.

Norell (2008) beskriver vad som krävs för ett lyckat tematiskt arbete. Han menar att strukturen måste vara tydlig. Det krävs att lärarna tillsammans har funderat över kursmål, läroplansmål samt program mål för att därigenom hitta gemensamma beröringspunkter som leder till en ökad förståelse hos eleverna. Det tematiska arbetssättet bör enligt Norell (2008) vara den genomgående strukturen på skolan inte något som sker vid enstaka tillfällen.

De som förespråkar den tematiska och ämnesintegrerade undervisningen lyfter fram och betonar vikten av att kunskapen sätts i ett för eleven meningsfullt sammanhang. Möjligheten att få en djupare förståelse för ämnet är också ett argument för det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet. Svårigheter inbyggda i det tematiska och ämnesintegrerade

arbetssättet lyfts fram med argument som bygger på att eleverna inte klarar av att se sammanhang och integrera ett abstrakt och konkret tänkande. Österlind (2006) menar i sin avhandling kring begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt att eleverna har svårigheter att sätta in kunskap i rätt sammanhang. Hon ger exempel från en högstadielklass där eleverna får en uppgift som är relaterade till miljöfrågor. Österlind vill visa att eleverna inte hanterar att använda teoretiska resonemang i en praktisk verklighet. De växlar samman ord som är lika men inte har samma innebörd. Hon menar att eleverna inte lyckas hålla sig till det som undervisningen syftar till utan glider iväg på andra spår som intresserar de mera. Jag anser dock att det är viktigt att betona att hennes studie utfördes på en högstadieskola. Övriga studier som hon refererar till i sin avhandling har utförts på mellanstadie- eller högstadieskolor. Jag är medveten om att hennes avhandling behandlar det ämnesövergripande och *undersökande* arbetssättet vilket inte är exakt samma sak som ett ämnesintegrerat och *tematiskt* arbetssätt. Det undersökande arbetssättet syftar till att eleverna individuellt eller i grupp får arbeta utifrån ett förutbestämt område men själva bestämma *vad* inom området som de önskar fördjupa sig inom. Syftet med det undersökande arbetssättet är att det ska vara just *undersökande* (Österlind, 2006). Det tematiska arbetssättet syftar till en struktur där eleverna arbetar koncentrerat med ett mer eller mindre självvalt område under en specifik period, exempelvis en två veckors period. Den tematiska undervisningen syftar till att genom en ämnesintegrering skapa en helhet eftersom undervisningen är strukturerad utifrån en koncentrationsläsning i temaform. Norell (2008: 108) betonar risken med ett arbetssätt som ger eleverna för mycket eget ansvar då det avser att söka information. Han menar att om eleverna själva söker information utan en tillgänglig lärare eller handledare utvecklas inte elevens förståelse för ämnet. Det leder endast till ett facksamlade som t.o.m. kan vara sämre än att eleverna blir ”matade” med information av en lärare. Kunskapen blir endast insamlat stoff utan mening för eleverna.

För att det tematiska och ämnesintegrerade arbetet ska kunna fungera är det av yttersta vikt att eleverna är medvetna om vilka kurser som ingår i temat samt vilka kursmål som ska behandlas. Lärarens handledande roll är betydelsefull för att eleverna ska hålla sig inom ramarna för syftet med undervisningen. Att lärarna har en handledande roll innebär att läraren *är* närvarande. Det kan krävas mer av en lärare som bedriver en handledande undervisning där eleverna får möjlighet att arbeta självständigt. Österlind (2006: 33) lyfter fram att eleverna vid något tillfälle får ”hjälp” av läraren men att den hjälpen leder till motsatt effekt. Eleven

tolkar lärarens svar fel och arbetar vidare i fel riktning. Jag menar att det snarare är kritik mot den eller de specifika lärarna i studien snarare än kritik av arbetssättet. Det krävs en bra grundstruktur som främjar lärandet och skapar bra förutsättningar för reflektion och stöd av läraren/handledaren. Ytterligare en aspekt som jag vill föra fram då det avser Österlinds avhandling är att hon utgår ifrån några specifika uppgifter som eleverna får arbeta med utifrån ett ämnesövergripande och undersökande arbetssätt. En fråga som jag anser är relevant att ställa är om uppgiften var för avancerad för eleverna att hantera oberoende av arbetssätt? Österlind (2006) menar att det finns en risk med att arbeta ämnesintegrerat om begreppsdefinitionen inte hör ihop. Hon ger ett exempel på temat "Floden Rhen". Kopplas detta exempelvis samman med "att vara ren" samt sånger om floden Rhen så skapas inget sammanhang och ingen helhet för eleverna. För att ämnesintegreringen ska leda till en ökad förståelse samt en helhetsbild för eleverna krävs att begreppen ger förutsättningar att belysa ämnet ur skilda perspektiv. Österlind ger vidare exempel på hur temat "Floden Rhen" skulle kunna ses ur ett geografiskt perspektiv samt ur ett naturvetenskapligt miljöperspektiv. Det hade även varit möjligt att belysa det ur ett samhälls eller humanistiskt perspektiv genom att skildra fakta eller skönlitterära texter om floden Rhen. På det sättet hade temat "Floden Rhen" belysts ur olika perspektiv och skapat en helhetsbild av ämnet.

### **3.1.1 Verklighetsanknuten undervisning**

Dewey (1859-1952) är en pedagog som haft stort inflytande över utformning av den nutida ämnesintegrerade pedagogiken (Kroksmark, 2003: 377). Han står i förgrunden för progressivismen vilket belyses med hans kända uttryck "learning by doing". Dewey (1997) förespråkar en verklighetsanknuten undervisning som bygger på att skapa ett meningsfullt och intressant lärande för eleverna. Hans grundfilosofi var självstyrning, uppgiftsbaserat lärande samt delaktighet och jämställdhet. Detta går helt i samklang med dagens nutida, moderna pedagogik med tankar om ämnesintegrering och en helhetssyn på lärande. I Lpf 94 är Deweys tankar högst aktuella. Där står att det bör vara rimligt att utgå från elevernas verklighetsbild, bygga vidare på deras kunskap samt nyfikenhet. Vidare står det att orienteringsämnen bör behandlas med att eleverna arbetar utifrån projekt eller i temaform, helst ämnesöverskridande (Skolverket, 1994). Dewey menar att det inte är möjligt att "pracka" på en annan människas kunskap utan det måste vara något som individen själv får erfara, prova på och skapa en förståelse kring. Han betonar vikten av "nyttan" av lärandet snarare än att läraren förmedlar all faktakunskap i det aktuella ämnet. Dewey menar att för att eleven ska kunna förstå och

lära sig så måste lärandet upplevas meningsfullt. Vidare så anser Dewey att det är viktigt att förankra kunskapen i ett för eleverna meningsfullt sammanhang. Det är när kunskapen är verklig som eleven bli motiverad att lära sig samt har möjlighet att sätta in kunskapen i ett sammanhang och på så vis uppleva lärandet meningsfullt (Dewey,1980: 135).

### **3.1.2 Erfarenheter som grund till kontinuitet i lärande genom interaktion**

Centralt i Deweys resonemang är begreppet erfarenheter. Erfarenheter är enligt Dewey en process. En individ har gamla erfarenheter som möts av nya intryck och därigenom skapas nya erfarenheter samt nya sätt att se och tolka världen. Erfarenheter är inte något som ska förmedlas och fyllas av utbildaren utan det är en aktiv handling av eleverna. Erfarenheter är basen för allt lärande (Dewey, 1997). Dewey betonar att all erfarenhet inte ger sann kunskap. Kunskap däremot utgörs av meningsfulla erfarenheter (Arktoft, 2006: 18). I Lpo94 kan man läsa att läraren ska utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter samt tänkande (Skolverket, 1994: 12). Läraren ska *utgå* ifrån elevernas erfarenheter men även *ge* förutsättningar och skapa möjligheter för *nya* erfarenheter. Arktoft (2006: 21) utgår ifrån Deweys tankar när hon uttrycker att erfarenheter är en process inne i människan som alltid har en relation till omvärlden. För en positiv kunskapsutveckling utmanas de tidigare erfarenheter av nya erfarenheter.

Dewey anger två kriterier i boken "*Experience and education*" (1997: 37) för betydelsen av erfarenheter. Det första kriteriet är *kontinuitet*. Han syftar då till vikten av att medvetandegöra elevernas tidigare erfarenheter. Barn/elever är inte blanka eller tomma blad som ska fyllas. De har erfarenheter med sig som påverkar deras sätt att uppfatta och tolka undervisningen. En meningsfull undervisning, enligt Dewey, stimulerar barnets/elevens kreativitet, spontanitet och intresse samtidigt som den inbjuder till reflektion. Det andra kriteriet som Dewey (1997: 40) använder för att tydliggöra påverkan av elevernas tidigare erfarenheter är *interaktion*. Han syftar till omgivningen och den sociala miljöns inverkan. Han menar att all kunskapsutveckling sker i en social kontext. Dewey betonar barnets personlighetsutveckling som en interaktion mellan naiva erfarenheter och successivt mer reflekterande erfarenheter.

### **3.1.3 Reflektion och kritiskt tänkande som grund till handling**

Reflektion och kritiskt tänkande anser Dewey vara den högsta och mest utvecklade formen av tänkande. Reflektivt tänkande kan göra att en individ förändrar och omvärderar sin uppfattning i en fråga. Dewey betonar som tidigare nämndes ”görandet”, ”learning by doing” och reflektionen av ”görandet” som de viktigaste komponenterna i kunskapsprocessen. Dock menar han att grunden, basen, ligger i individens tidigare erfarenheter. Hans grundstruktur för att visa tänkandet är observation – reflektion - observation. Det börjar och slutar med en iakttagelse av ett fenomen för att det däremellan bör ske en reflektion (Burman, 2008: 126). Dewey betonar barnets personlighetsutveckling som en interaktion mellan naiva erfarenheter och successivt mer reflekterande erfarenheter (Arktoft, 1996: 33).

I sin avhandling lyfter Arktoft (1996) fram hur hemmiljö, tidigare skolgång samt den sociala miljö som barnet befinner sig i påverkar elevernas erfarenheter och därmed deras sätt att anamma ny kunskap. Vidare konstaterar hon att när elevernas erfarenheter får plats i undervisningen och när eleverna får möjlighet att omsätta sina teoretiska kunskaper praktiskt ökar sammanhanget och relevansen för eleverna. Biesta (2004: 58) uttrycker, utifrån sin tolkning av Dewey, att kunskap inte är någon kunskap förrän den följs av reflektion och tänkande som resulterar i en handling.

Dewey förespråkar att teori och praktik vävs samman och framhäver att de bör komplettera varandra. Han menar att det kritiska tänkandet även har en praktisk sida. Att kunna använda sina teoretiska kunskaper i praktiska situationer är en form av praktisk kunskap som beprövas genom egna erfarenheter (Dewey, 1980: 45). Arktoft (1996) menar att teori har sin praktik och praktik har sin teori. För att kunskap ska finnas krävs ett samspel mellan teori och praktik *inte* en åtskillnad av dessa begrepp. Hon menar att det i dagens skola finns en tendens att separera teoretisk och praktisk kunskap som två skilda fenomen när de i själva verket är beroende av varandra för att verklig kunskap ska uppnås. Biesta (2004: 55) återger Dewey med följande ord: kunskapandet är i sig en aktivitet, det är ”bokstavligt något som vi gör” (Dewey, 1916 i Biesta, 2004).

## **3.2 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande**

Lev Vygotskij (1896-1934) levde och var verksam i början av 1900-talet. Hans pedagogik, som genomsyras av det sociokulturella perspektivet på lärande, är högst aktuell idag. Under 1900-2000 talet har forskning gjort enorma framsteg då det avser förståelsen för hur barn och

ungdomar utvecklas och hur hjärnan utvecklas. Tidigare har forskningen fokuserat på vad som händer inne i hjärnan. Nu har ögonen öppnats för vad som händer i utrymmet mellan människan och dess omgivning. Vygotskij forskade om just detta område – den pedagogiska psykologin (Partanen, 2007: 7). Vad skapar en bra pedagogisk miljö på förskolor och skolor? I Lpo 94 kan en grundsyn igenkännas som är starkt inspirerad av Vygotskijs tankar.

### **3.2.1 Lärande mellan människor**

Vygotskij betonar vikten av den sociala omgivningen för utveckling och prestation. Han menar att det är i samspel med andra människor som individen tolkar och förstår sin omvärld. Om en dialog förs kring ett för eleverna meningsfullt innehåll ges de bästa möjligheterna till förståelseutveckling av ämnet anser Vygotskij (Säljö, 2000: 66). Centralt i det sociokulturella perspektivet på lärandet är betoningen av att kunskap skapas i dialog och kommunikation med andra människor (Almqvist; Kronlind; Quennerstedt; Öhman; Östman, 2008: 12). Den grundläggande sociokulturella tanken är att barn och ungdomars tänkande och kunskap växer fram i sociala miljöer samt i kommunikation med andra människor. Elever kan skapa olika förståelse och mening utifrån samma situation. De individuella erfarenheter som varje individ har bidrar till att skapa en förståelse samt en meningsfullhet i lärandet (Öhman, 2008).

Ett centralt begrepp i Vygotskijs tankar och teorier är ”den proximala utvecklingszonen” eller ”den närmaste utvecklingszonen”. Han menar att en elev endast kan utvecklas och lära sig mer tillsammans med andra, lärare eller kompisar, som kommit längre i sin förståelse. Vygotskij betonar lärarens roll som handledare för att hjälpa eleverna vidare genom utvecklingszonerna. Läraren är den person som kan och bör skapa reflekterande lärandemiljöer där det finns möjlighet för eleverna att utveckla och förändra sin förståelse samt utveckla sin förmåga i det aktuella ämnet (Norell, 2008: 26). Enligt Vygotskij är eleven medskapare av sitt eget tänkande utifrån de erfarenheter och möten som denne gör (Almqvist, et.al, 2008). Utgångspunkten är att vid varje tidpunkt har eleven endast möjlighet att hantera vissa uppgifter självständigt. För att utvecklas, motiveras och komma vidare krävs det någon annan med högre kompetens, en lärare eller en kamrat. För att en individ ska uppleva lärandet meningsfullt måste en handledare utgå ifrån varje persons utvecklingszon (Partanen, 2007). Vygotskij betonar lärarens handledande roll där denne successivt delegerar över mer och mer ansvar på eleven (Säljö, 2000: 120).

Vygotskij menar att läraren/handledaren måste möta eleven i dennes vardagsbegrepp för att lärandet ska upplevas meningsfullt. Amqvist m.fl. (2008: 13) lyfter fram vikten av

meningsskapande i utbildningsprocesser. De menar att det under en utbildning sker en form av socialisation samt en personlighetsutveckling för individen. Almqvist m.fl. (2008: 17) ger ett exempel på en undervisning som syftar till att lära eleverna vara miljömedvetna konsumenter. Hänger detta samman med en undervisning om människans ekologiska situation samt synen på individens ansvar gentemot varandra och omvärlden skapas en meningsfull kunskap som placeras i ett sammanhang. Tillägnar eleverna sig denna kunskap förändras och utvecklas de även som personer. Det innebär att deras respekt för naturen kommer påverka deras konsumtionsmönster. Kunskapen är meningsfull, har placerats i sitt sammanhang samt bidragit till att förändra elevernas världsbild. Eleverna har genom denna kunskap blivit ”någon”, de har blivit en miljömedveten person som tar ansvar för sina handlingar.

### **3.2.2 Olika kunskapsformer**

Marton, Hounsell och Entwistle (2000) beskriver hur samhällets syn på kunskap påverkar vårt sätt att definiera kunskap samt skolans och lärarnas sätt att mäta kunskap. De visar på ett exempel där TV programmet ”Kvitt eller dubbelt” får representera den bild av kunskap som förmedlas via kunskapsbaserade TV program. Frågor av faktakaraktären som ”Vad är...?”, ”Vilka är....?” ”Vem är...?” Varför - frågor existerar nästan inte. Många lärare idag uttrycker att de förespråkar en kvalitativ kunskapssyn såsom förmågan att kunna analysera samt visa prov på ett reflekterande och kritiskt tänkande. Dock är fortfarande många prov i skolan baserade på kvantitativ fakta då detta anses vara lättare att mäta och göra rättvisa bedömningar utifrån. Marton et.al (2000: 95) lyfter fram vikten av ett djup/holistiskt synsätt på lärande där förståelse för ett ämne utforskas på ett kvalitativt sätt snarare än bara kvantitativ faktakunskap.

Som ett komplement till Lpo94 formulerades de fyra kunskapsformerna, de fyra F:en, för att tydliggöra synen på kunskap. De fyra F:en står för Fakta, Förståelse, Färdighet samt Förtrogenhet. Dessa delar är lika viktiga och ska inte tolkas i en specifik ordning (Skolverket, 1994). Norell (2008: 58) ifrågasätter detta sätt att framställa kunskap. Han menar att det lätt ses i den ordning som det presenteras. Där det krävs fakta för att kunna uppnå förståelse samt förståelse för att uppnå färdighet o.s.v. Han menar att fakta är något som individen har bearbetat och tillägnat sig som en del i konkreta förmågor. Vidare menar Norell att förståelse inte är något en person uppnår utan något som finns hela tiden. Dock kan förståelsen se olika



ut beroende på vilka förutsättningar som funnits att reflektera framförallt tillsammans med andra människor. Reflekterandet leder till nya sätt att tänka, nya sätt att uppleva, nya teorier och nya lösningar.

Färdighet och förmåga kopplas lätt ihop. Färdighet är dock ett snävare begrepp som en del av begreppet förmåga. Färdighet handlar om att kunna hantera specifika uppgifter. T.ex. om en elev har vissa räknefärdigheter i matematik så är det kopplat till begränsade operationer. Har en elev en matematisk förmåga inbegriper det att kunna hantera ett bredare område inom matematiken. Att ha förtrogenhet i ett ämne syftar till att kunna förankra det i olika sammanhang och situationer. Det bygger också på att eleven fått möjlighet att göra personliga erfarenheter och utövat förmågan i olika miljöer och skilda sammanhang. Det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet syftar till att belysa ett ämne ur olika aspekter och därmed placera kunskapen i olika situationer.

I dagens betygskriterier står generellt betyget Godkänt för att eleven kan ”beskriva” eller ”redogöra” för ämnet. Betyget VG står generellt för att eleven kan ”förklara” samt ”reflektera”. För betyget MVG krävs oftast att eleven ska kunna ”analysera” samt ”dra egna slutsatser” (Skolverket, 1994). I exempelvis kursen ”Idrott och hälsa A” finns följande kursmål ” *Eleven ska ha kunskap och erfarenhet av hur olika faktorer påverkar människors hälsa samt kunna diskutera samband mellan hälsa, livsstil och miljö ur såväl ett individ som ett samhällsperspektiv*”(kursmål i idrott och hälsa A, Skolverket 1994). Där finns ett MVG kriterium i kursen som lyder ”*Eleven diskuterar sambanden mellan livsstil, livsmiljö och hälsa samt drar slutsatser om begreppet livskvalitet med utgångspunkt från dessa punkter*” (betygskriterium i idrott och hälsa A, Skolverket 1994). På många skolor är detta en kurs som löper över ett alternativt två år med ca 1-2 lektionstimmar/vecka. Detta är ett av ett antal mål och kriterier för den kursen som på relativt begränsad tid ska uppnås. Dock vill jag betona att det finns andra ämnen som har liknande kursmål.

### **3.2.3 Känsla av sammanhang**

Begreppet KASAM myntades av Aaron Antonovsky på 1970 talet. Under ett annat forskningsprojekt kom han i kontakt med en grupp judiska kvinnor som under andra världskriget suttit i koncentrationsläger. Antonovsky fann att 30% av dessa kvinnor mår psykiskt och socialt bra. Detta ansåg Antonovsky var intressant och han ställde sig frågan: Vad gör att vissa människor mår bra efter att ha utsatts för en så stor utmaning och påfrestning som koncentrationsläger innebär? Han valde att se hälsa utifrån ett

hälsokontinuum där ohälsa/sjuk finns i ena änden och hälsa/frisk i den andra. Antonovsky menade att ingen människa är helt frisk, inte heller helt sjuk, utan befinner sig någonstans mellan polerna sjuk och frisk. Det som avgör var på skalan en individ befinner sig är graden av KASAM hos denne individ. En hög KASAM, d.v.s. Känsla Av SAMmanhang, indikerar att en person befinner sig närmare hälsa/frisk än ohälsa/sjuk på hälsokontinuumet. Antonovsky kom fram till framförallt tre komponenter som styr vilken grad av KASAM en människa har. Dessa tre komponenter är *begriplighet*, *hanterbarhet* samt *meningsfullhet*. En hög KASAM inbegriper en ökad förmåga att hantera livets påfrestningar och utmaningar. Alla människor anser det vara jobbigt om en nära anhörig går bort men hanterar situationen på olika sätt. Enligt Antonovsky är det vår KASAM, d.v.s. hur vi upplever att vi begriper samt känner att vi har förutsättningar och stöd att hantera situationen samt kan finna en meningsfullhet i livet som styr hur vi hanterar utmanande och påfrestande situationer i livet (Antonovsky, 2005).

### **3.3 Sammanfattning och problemprecisering utifrån litteraturgenomgång**

Litteraturgenomgången utgår ifrån det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet som pedagogisk metod. Det finns beröringspunkter och grund i Deweys tankar om en verklighetsbaserad undervisning som utgår från varje enskild individs erfarenheter. Vygotskijs betoning på den sociala miljöns inverkan på lärandet går i samklang med strukturen för ett ämnesintegrerat och tematiskt arbete. Strävan är att forma en helhetsbild av lärandet för eleverna och på så vis skapa en utbildning som upplevs begriplig, hanterbar och meningsfull för såväl lärare som elever. Österlind (2006) menar att ämnesintegrering kan leda till förvirring hos eleverna snarare än att skapa en helhetssyn. Den frågeställning som kommer att ligga till grund för undersökningen är följande: Hur kan det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet ge förutsättningar för upptäckande lärande som upplevs meningsfull för varje enskild elev?

## 4. METOD

Denna uppsats läggs fram som en fallstudie utförd på en gymnasieskola i södra Sverige. Sharan B Merriam (1994: 43) skriver att fallstudie är lämplig att använda som metod när man önskar *beskriva* eller *undersöka* en situation. I detta fallet för att öka kunskapen och förståelsen för det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet.

Eftersom resultatet i denna uppsats grundar sig på lärare och elevers upplevelse av hur det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet utövas på en specifik skola utgör undersökningen en fallstudie för att belysa och synliggöra arbetssättet i denna konkreta situation.

Skolan där studien utfördes har arbetat tematiskt och ämnesintegrerat sedan 2002. Det är en av de ledande skolorna i Sverige inom detta sätt att arbeta och har använts som förebild samt varit ett stöd för andra skolor i deras utformning av ett tematiskt och ämnesintegrerat arbetssätt.

Skolan har idag (vt 2011) 212 elever och arbetar 19 lärare. De erbjuder i dagsläget omvårdnadsprogrammet med inriktning mot akutsjukvård, hälsa och friskvård, natur samt internationellt arbete. Skolan har även lärlingsprogram.

Organisationsvisionen lyder ”Vi ska vara en lärande organisation med en hög känsla av sammanhang”. Elevvisionen är följande ”Eleven ska nå sin optimala kompetens, självkänsla och kreativitet”. Skolans arbete och miljö genomsyras av KASAM – Känsla av sammanhang. Målet är därmed att kunskapen ska upplevas begriplig, hanterbar samt meningsfull för eleverna.

### 4.1 Beskrivning av arbetssättet

Skolan där studien har utförts arbetar i teman som löper över två veckors perioder där 1-3 kurser behandlas. Det är således inget ”vanligt” veckoschema utan arbetet koncentreras till ett fåtal kurser under de olika temaperioderna. Schemats grundstruktur baseras på längre arbetspass/lektioner som kan löpa över en halv eller en hel dag. På måndagen i v.1 av ett tema har eleverna s.k. ”uppstart”. Då informerar ansvariga lärare hur de följande två veckorna kommer att se ut. De berättar vilka kurser som ska behandlas samt vilka mål och betygskriterier som gäller. Därefter sätter sig eleverna i basgrupper med c:a 6-8 personer och diskuterar igenom temat. Finns det frågor som rör mål eller betygskriterier finns det möjlighet att diskutera oklarheter. Eleverna formulerar skriftligt sina egna mål med temat samt vilka tidigare kunskaper och erfarenheter de har med sig som kan vara användbara. Under de

följande två veckorna har eleverna s.k. arbetspass där arbetet fokuseras runt en och samma uppgift. Under temat ser innehållet olika ut beroende på vilka kurser samt vilka lärare som är involverade. Det kan vara föreläsningar, grupparbeten, enskild tid för arbete eller diskussioner. Skolan har en policy där inga läxor ges utan arbetet utförs i skolan under lärarledd tid. På fredagen i v.2 har eleverna någon form av redovisning av temat. Det kan vara ett skriftligt prov eller en muntlig presentation. Men det kan också vara en basgruppsdiskussion eller något kreativt som presenteras. Temat avslutas alltid med en utvärdering från eleverna utifrån de mål som har formulerats i början av temat.

Det tematiska arbetet på skolan planeras under våren inför kommande läsår. Under planeringen tas såväl läroplansmål, program mål och skilda kursmål i beaktande. Utifrån detta skapas två veckors teman där lärare från olika kurser samarbetar för att finna gemensamma kursmål eller mål som tangerar varandra.

## **4.2 Val av metod**

Jag har valt att använda mig av kvalitativ metod i denna uppsats för att belysa det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet. Vid kvalitativ metod är syftet att använda sig av det mötet som sker mellan informant och forskare. Det är det unika mötet i den specifika miljön eller kontexten som ska belysas. Som forskare är det viktigt att kunna följa upp informantens uppgifter och berättelse för att få en djupare förståelse. Uppföljningsfrågor i form av ”hur menar du då” eller ”kan du ge exempel” är bra för att kunna skapa en tydligare bild av det som informanten vill förmedla (Widerberg, 2002: 99).

Datamaterial bygger på fyra semistrukturerade intervjuer med två ämneslärare och två yrkeslärare. Semistrukturerade intervjuer utmärker sig av att det är något mer öppna frågor vilket ger möjlighet för informanterna att uttrycka sina åsikter på ett mer nyanserat sätt (Marschall & Rossman, 1999). Vidare bygger resultatet i denna uppsats på material från en fokusgrupp med elever. Fokusgruppen bestod av sex elever med representanter från samtliga tre årskurser. Fokusgrupp är en kvalitativ metod för att samla in data. Fördelen med fokusgrupper är att gruppen kan utbyta åsikter och erfarenheter på ett sätt som gör att variationen i sättet att se på det specifika ämne som diskuteras blir tydligt för forskaren.

Frågorna i fokusgrupperna är formulerade på samma sätt som i en semistrukturerad intervju. Det är öppna frågor med möjlighet för informanterna att dela med sig av sina åsikter och erfarenheter (Halkier, 2010: 12).

### **4.3 Urval**

Ett strategiskt urval (Widerberg, 2002: 71) användes då informanterna valdes ut. För att belysa det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet önskades såväl yrkeslärares som ämneslärares åsikter föras fram. Vid elevernas fokusgrupp så önskades samtliga årskurser speglas vilket ledde till ett strategiskt urval. Strävan var att finna en balans mellan manliga och kvinnliga informanter vilket ytterligare bidrog till urvalsmetoden. I såväl elevgruppen som lärargruppen har det varit lika många män som kvinnor representerade.

### **4.4 Genomförande**

Informanterna kontaktades via mail eller personligen där information angående examensarbetet kring det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet gavs. De tillfrågades om de kunde tänka sig att bli intervjuade kring arbetssättet på skolan. Vidare informerades kort om planen inför materialinsamlingen där tanken var att intervjuar fyra lärare samt ha en fokusgrupp med elever. Det förklarades att ett strategiskt urval hade tillämpats för att skapa en bred bild av ämnet. Samtliga som tillfrågades tackade ja.

Tid för intervju samt fokusgrupp bokades. Samtliga informanter kom vid bokad tidpunkt.

Tre av fyra intervjuer med lärarna ägde rum på skolan. En av lärarintervjuerna tog plats i lärarens hemmiljö. Fokusgruppen hölls på skolan under en tid som var avsatt för eleverna att få extra stödundervisning.

En intervjuguide (s bilaga 1 och 2) med öppna frågor användes för att vara flexibel inför informantens uppgifter och upplevelser men samtidigt för att bibehålla den röda tråden för det som önskades undersökas.

### **4.5 Analys**

Intervjuerna skrevs ut ordagrant för att på så vis få en bild av vad som sagts under samtalen. Detta gjordes i nära anslutning till att intervjuerna hade genomförts. När intervjuer skrivs ut

ordagrant är det viktigt att markera tystnad samt ord som markerar att den andra personen tänker. Detta kan vara viktigt vid bearbetning av materialet (Widerberg, 2002: 135). Materialet analyserades utifrån ett empirinära förhållningssätt. Detta innebär att kategorier ”vaskats” fram från intervjuerna. Analystrådarna bygger på de teman som funnits. Dessa exemplifieras vidare med citat från intervjuerna (Widerberg, 2002: 144). Utifrån empirin har intervjuerna analyserats och tolkats genom ett teoretiskt filter för att finna innebörder i det empiriska materialet utifrån syfte och frågeställning (Widerberg, 2002: 137). I analysdelen är vissa begrepp eller ord markerade med kursivstil för att tydliggöra deras meningsbärande betydelse (Kvale, 1997).

#### **4.6 Validitet och reliabilitet**

Jag har en förförståelse för det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet då samtliga praktikperioder har utförts på den aktuella skolan. Min förförståelse för ämnet har präglat både intervjufrågorna men även tolkning och analys av materialet. Ambitionen har varit att inta ett medvetet förhållningssätt kring detta och försöka att använda mig av förförståelsen på ett positivt sätt för att skapa relevanta frågor och även kunna tolka det ”tysta materialet”. Under intervjuerna användes förförståelsen medvetet genom att informanten fick berätta fritt och exemplifiera vad han/hon menade för att en egen tolkning inte skulle prägla analysen.

Validitet och reliabilitet är begrepp som vanligtvis används inom kvantitativ forskning men det kan även vara på sin plats att reflektera över dessa begrepp vid användandet av kvalitativ metod. Validiteten, d.v.s. om denna studie mäter det den avser att mäta, skulle jag vilja säga är hög. Uppsatsen belyser ämnet utifrån olika individers uppfattning kring ämnet. Reliabiliteten på denna studie, d.v.s. om samma resultat uppnåts vid ett upprepat försök, är svårare att avgöra. Jag skulle vilja säga att utifrån samma förutsättningar så ser jag det som troligt (Stensmo, 2002: 33). Således menar jag att studiens validitet och reliabilitet kan anses tillförlitlig.

#### **4.7 Etiska överväganden**

Det är viktigt att som forskare göra etiska och moraliska överväganden i sin utformning av en studie samt i bearbetningen av materialet. En forskare har mer eller mindre tvingande etiska regler att följa. Ytterst är det dock forskarens eget ansvar att se till att studien är etiskt och

moraliskt försvarbar (Vetenskapsrådet, 2005). Jag har försökt vara noggrann i min information gentemot de intervjuade samt gjort medvetna etiska val för att bevara mina informanternas anonymitet under arbetets gång.

Informanterna tillfrågades om det var OK att intervjuerna spelades in samt att anteckningar fördes under samtalet. Detta för att materialet sedan skulle kunna bearbetas. Information gavs om att endast valda delar av intervjun kommer att användas i uppsatsen. Vidare informerades informanterna om att deras namn inte kommer att återges i texten utan fiktiva namn, alternativt inga namn, används i analysen. Informanterna var medvetna om att uppsatsen kommer att vara offentlig för andra människor att läsa. Intervjuinspelningarna samt utskriften förvaras på min privata dator med fiktiva namn angivna.

## 5. RESULTAT OCH ANALYS

I följande avsnitt kommer resultatet från intervjuerna med lärarna och fokusgruppen att presenteras. Resultatet har kategoriserats utifrån teman som gestaltat sig under intervjuerna. Informanternas upplevelser och erfarenheter återges och analyseras. De ord eller begrepp som är signifikanta för kategorierna har markerats med kursivstil (Kvale, 1997).

### 5.1 Inställning till tematiskt och ämnesintegrerat arbetssätt

Generellt så var samtliga lärare och elever positiva till det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet på skolan.

Två lärare beskrev arbetssättet på följande sätt:

*Vi lärare jobbar nära varandra och nära eleverna. Strävar mot specifika mål och försöker hitta mål som ligger nära varandra för att det ska bli en ytterligare effekt...bättre lärande...förhoppningsvis högre motivation och begriplighet...och meningsfullhet...*

*Vi jobbar med helheten – helhetssyn på eleven. Jobbar med längre pass i två veckors perioder med ett fåtal ämnen. Eleverna kan själva lägga upp en plan med en tydlig start och ett tydligt slut.*

En elev uttryckte följande beskrivning av arbetssättet:

*Om jag skulle beskriva så skulle jag nog säga att vi jobbar i två veckor med samma sak...kanske två olika kurser...På måndagen i första veckan har vi uppstart och får reda på vad vi ska göra...sen har vi föreläsningar, grupparbeten eller olika saker...sen på fredagen efter två veckor har vi en redovisning...(...)...ja, sen skulle jag säga att det är väldigt varierande och roligare...(...)...vi har inga läxor heller vilket är bra...*

Lärarna uttryckte att när de fått vara kreativa och funnit kopplingar mellan kurserna skapas bra teman. Då kurserna eller ämnena får behålla sin integritet men samverka på ett sätt som gör att ett ämne belyses ur olika perspektiv då skapas ett bra och meningsfullt tema. Lärarnas och elevernas sätt att uttrycka sin upplevelse av arbetssättet skiljde sig åt. Eleverna betonade *variationen* i undervisningen som en betydelsefull faktor för att skolan skulle upplevas ”rolig” och *meningsfull* och på så vis bidra med en ökad motivation. Lärarna lyfte fram vikten av att skapa en *helhet* för eleverna där det ges möjlighet att arbeta *koncentrerat* med en och samma uppgift. Vidare betonade lärarna att målet var att skapa ytterligare lärandeffekt genom att ämnet belyses ur skilda perspektiv. Det som dock betonades av såväl lärare som elever var att arbetssättet bidrar till en känsla av meningsfullhet i arbetet samt i studierna.

Det tematiska och ämnesintegrerade arbetet beskrivs av en lärare på följande vis:

*...en strävan att...få eleven att se en helhet istället för isolerade öar av ämneskunskap. Där vi försöker använda olika aspekter...kursplan, program mål, ämnesplaner o.s.v...(…) ...vi försöker skapa en syn på utbildningen som är hel...*

### **5.1.1 Ämnesintegrerat arbetssätt när det fungerar**

Eleverna lyfte fram att de ansåg arbetssättet vara *högskoleförberedande*. Genom att kärnämnen och karaktärsämnen integreras ökar möjligheterna att eleverna får kunskaper som kan vara värdefulla i framtida studier eller yrkesliv. Ett tema där engelska och akutsjukvård integrerades återberättas av en lärare. Eleverna fick då i uppgift att ta hand om en engelsktalande patient. Patienten var engelskläraren. Genom detta moment fick eleverna öva sig i att bemöta en patient samt att informera på engelska om vad som kommer att hända. De teoretiska kunskaperna i engelska fick praktiseras och placeras i ett sammanhang som av eleverna upplevdes som högskoleförberedande och ”*användbara*”. För eleverna ansågs kunskaperna användbara eftersom de placerades i ett, för eleverna, meningsfullt sammanhang. Det tema som exemplifierades ovan ger möjlighet för eleverna att lära sig facktermer och begrepp som eleverna ser som användbara inför högre studier eller framtida yrkesliv.

Eleverna menade att exempelvis olika vårdämnen fungerar ihop på ett naturligt sätt eftersom målen med kurserna är väldigt lika. Intressant var att eleverna även lyfte fram att helt skilda kurser kan bidra till att skapa ett sammanhang genom integrering. Det ämne som inte ansågs vara så roligt kunde bli mer intressant om det behandlade ett område som eleverna kunde knyta an till.

*...tar man vårdämnen så är de väldigt lika och passar ihop liksom... Det hade nästan känts...konstigt... att inte ha de ihop...(…) ...sen finns det ämnen som är helt olika men på något sätt kan göra att det blir roligare. Om man...t.ex....hatar ...ja, matte...så om det handlar om något kul...eller...så man förstår vad det ska vara till så blir det bättre...lättare att förstå...*



Eleverna menade att när ämnesintegreringen blir tydlig är det lättare att se samband mellan olika ämnen samt öka förståelsen för vad, när och hur kunskapen kan användas. Detta ökar chanserna att eleverna begriper och kan utveckla en förmåga i ämnena. För eleverna innebär ämnesintegreringen även en minskad stress eftersom en uppgift kan utgöra ett underlag för bedömning av flera kurser.

Lärarna uttryckte att de ansåg att fördelarna med att arbeta ämnesintegrerat är många för eleverna. De lyfte fram möjligheten att arbeta med samma ämne ur olika infallsvinklar, att det är lättare att se samband samt knyta an till *verkligheten* genom ämnesintegrering.

*...det blir ett större sammanhang och fler infallsvinklar...(...)...det blir en annan effekt...inlärningseffekt...(...)...en s.k. korsbefrukning där eleverna får olika infallsvinklar på samma problem eller topic...*

Att få möjlighet att under samma period belysa ett ämne ur olika perspektiv ökar *känslan av sammanhang* för eleverna. Eleverna som läser friskvårdsinriktning i trean har ett tema där kursen friskvård och kursen i naturkunskap integreras. I friskvård läser eleverna näringslära medan naturkunskapen fokuserar på matspjälkningsprocessen genom såväl teoretiska moment som praktiska laborationer. Ämnet belyses ur såväl ett naturvetenskapligt perspektiv som ur ett humanistiskt perspektiv vilket vidgar elevernas syn på området .

Flera av lärarna betonade även fördelarna med att arbeta ämnesintegrerat för sin egen del och för sitt eget lärande. En lärare uttryckte på följande sätt:

*Jag gillar det verkligen...tror att eleverna lär sig mer och utvecklas mer...(...)...det berikar mig och mitt liv också. Jag får se och lära mig nya saker hela tiden...det tycker jag är kul.*

Att lärarna såg arbetssättet som en möjlighet för egen utveckling är intressant. Perspektivet hade tidigare legat på *elevernas* lärandeprocess men under intervjuerna framkom även att det främjar lärarnas lärande och utveckling. Deras kunskap och erfarenhet utmanas ständigt och leder till en ny förståelse för det egna ämnet. Det i sin tur påverkar undervisningen och således elevernas kunskapsutveckling.

*Kommunikation* mellan lärarna är viktigt för att temat ska bli bra. När överföringen mellan personalen fungerar så blir integreringen tydligare för eleverna. Det är viktigt att lärarna som är med i ett tema förstår samtliga kursmål även målen som inte berör de egna kurserna.

Återger läraren för andra berörda vad som gjorts under lektionen är det lättare för nästa ansvariga lärare att ”haka” på.

För att det ämnesintegrerade och tematiska arbetet ska fungera krävs det att lärarna samarbetar och för en dialog. Detta upplevde dock respondenterna som positivt för deras egen utveckling.

*...kollegor samarbetar på ett annat sätt...man strävar åt samma håll...Man kan inte bara ta fram sina gamla pärmar och bläddra utan man måste tänka nytt och det tycker jag om....*

### 5.1.2 Ämnesintegrerat arbetssätt när det inte fungerar

De nackdelar eller svårigheter/utmaningar som lärarna lyfte fram då det avser ämnesintegreringen var relaterade till att lyckas med själva *integreringen* av skilda kurser. Lärarna uttryckte att det ibland kan bli två parallella spår under ett tema då kurserna/kursmålen inte tangerar varandra optimalt. När ett ämne har väldigt specifika kursmål så kan det vara svårt att integrera det med ett annat ämne. En lärare uttryckte att

*...när begreppsapparaten blir för snäv istället för mer övergripande är det svårt att finna meningsfulla beröringspunkter...*

Läraren syftar till hur olika lärare i skilda kurser tolkar innebörden av ett specifikt tema. När tolkningen och definitionen av ett tema blir *för* bokstavligt tolkad ur *ett* ämnes perspektiv blir det svårt för ett annat ämne att hitta kursmål som tangerar. Det är lätt att en av kurserna då får fungera som ”stöd”ämne för att den andra kursens specifika mål ska uppnås. Exempel som ges av en informant är när vårdämnena har specifika kursmål som ska uppnås. Sker ämnesintegreringen i ett tema med exempelvis språk, såsom svenska eller engelska, menar en respondent att det är lätt att svenskan eller engelskan utgör ett verktyg för att nå vårdämnens kursmål.

*Man skulle ju tro att det är lätt att arbeta ämnesintegrerat med språk...som svenska t.ex. ...och det är det väl på ett sätt men risken som jag ser det är att svenskan endast blir ett redskap...som svensklärare får man kanske bara rätta någon skriftlig uppgift eller hålla en muntlig presentation...svenska som ämne är mer än så...*

Lärarna uttryckte olika sätt att se, tolka och uppleva begreppet *fördjupa*. Detta kan bero på att lärarnas erfarenhet, baserat på vilket ämne de undervisar inom, ser olika ut då de refererar till ordet ”*fördjupa*”. En annan bidragande faktor skulle kunna vara hur kursen ser ut samt hur målen är formulerade. Dock kan jag inte utifrån mitt material urskilja att det fanns en likhet

mellan hur ämneslärare kontra yrkeslärare upplevde det.

Någon lärare uttryckte att *...man kanske skulle kunna tro att det är lättare att komma på djupet...att det finns en röd tråd när man arbetar tematiskt och ämnesintegrerat*. Den läraren menade att strukturen av arbetssättet, som möjliggör en koncentrationsläsning med få ämnen, ger intrycket av att lättare kunna ge förutsättningar för en djupinläring. Den läraren upplevde det dock inte så utan menade att arbetssättet *inte* underlättar för en fördjupning inom specifika kursmål. En annan lärare uttryckte att *...man kanske först tänker att det kan vara svårt att komma på djupet när man läser i två veckors perioder*. Den läraren menade att det vid första anblicken verkade svårt för eleverna att fördjupa sig inom ett område då vissa kursmål endast berörs i två veckor. Läraren som uttryckte detta ansåg dock att arbetssättet ger förutsättningar för en djupinläring.

Jag menar att ordet *"fördjupa"* för vissa lärare innebär att komma på djupet inom ett specifikt ämne eller kunskapsområde. Exempelvis att fördjupa sig inom ett område inom matematik eller att fördjupa sig inom engelsk eller svensk grammatik. Det handlar då om att utveckla en specifik förmåga inom ett avgränsat område. För andra handlar *"fördjupa"* om att eleverna får en djupare förståelse för ett bredare område. Kunskapen sätts in i olika sammanhang och utvecklar en djup och "hel" bild av ämnet. *...Deras insikt...kunskapen blir mer fördjupad. Man angriper problemet från olika håll*. Här tolkas *"fördjupa"* ur ett perspektiv där kunskapen belyses ur olika perspektiv och på så vis ökar förståelsen för ämnet. Detta sker när kursmål i olika kurser tangerar varandra väl och skapar ett tema med en tydlig röd tråd.

### **5.1.3 Tematiskt arbete och dess struktur**

Den skola som jag utförde min studie på arbetar *tematiskt* i två veckors perioder. För eleverna innebar det tematiska arbetet en positiv omväxling eftersom det kontinuerligt byts ut lärare och ämnen. *Variation* står i motsatsförhållande till *koncentration*, d.v.s. att få arbeta med samma uppgift under en längre tid, då det avser undervisningens upplägg. Intressant är att båda dessa faktorer betonas som positiva för att bibehålla eller öka motivationen för studierna. Den tematiska strukturen skapar förutsättningar för en koncentrationsläsning som upplevs varierande av eleverna. Inför varje nytt tema finns ett visst mått av nyfikenhet. Det tematiska arbetssättet bygger på en tydlig struktur utan att undervisningen blir förutsägbar.

För eleverna är *koncentrationen* med färre ämnen integrerat betydelsefull för att minska stress

samt kunna fördjupa sig mer under en kort men intensiv period. Koncentrationsläsningen underlättar för eleverna att se sammanhang samt uppleva en balans mellan skola och fritid.

*... det tar bort mycket stress...annars är det en massa prov och läxor som hopar sig. Vi har längre dagar men det är klart värt det...att kunna slappna av sen...*

För eleverna är det värdefullt med längre dagar som innebär möjlighet att få lärarstöd och slippa hemarbeten. Några av eleverna uttryckte att de varit skoltrötta innan gymnasiet men nu hittat *motivation* för studierna.

*...men...det är på något sätt roligare nu...när man kan fokusera på en sak och få tid...annars springer man bara mellan olika ämnen och lärare...det blir så...ja, svårt att förstå vad man ska ha det till då...nu blir det lättare att fatta att...OK..det är så och det är så...*

Motivationen för studierna formas av att eleverna upplever ett sammanhang och en helhet. Strukturen bidrar till att eleverna får arbeta färdigt och fokusera, koncentrera, sig på en uppgift. Kunskapen blir därigenom betydelsefull och förståelsen för ämnet ökar.

Det tematiska arbetssättet leder till *variation* av ämnen, lärare och upplägg samt redovisningsformer. En elev från åk 1 uttryckte:

*Man tröttnar inte på det på samma sätt eftersom det inte är samma varje vecka.*

En annan elev uttryckte att:

*...Att man får göra ALLT...det är det bästa med hela skolan...*

En lärare uttryckte följande om strukturen på arbetssättet:

*För eleverna är det bra...verkligheten är inte uppdelad i lektioner...alltihop är ihop..att de får vänja sig vid verkligheten och får göra klart saker och inte få det så snuttigt...det är bra...*

Att skolan ska vara en del av den verklighet som eleverna ska förberedas för blir tydlig i det tematiska arbetet. Arbetssättet ger inte bara förutsättningar för en ökad kunskapsinhämtning utan det leder även till en förberedelse inför livet efter skolan.

För att det tematiska arbetet ska fungera krävs en bra *grundstruktur*. Denna struktur behöver vara tydlig och översiktlig över hela läsåret så att samtliga teman kan ses ur ett helhetsperspektiv. Detta för att säkerställa att samtliga kurser, program mål samt läroplansmål finns med men även för att skapa trygghet och kontinuitet genom strukturen. Det krävs en del arbete från lärarnas sida för att det ska bli bra. Under vissa perioder träffar lärarna eleverna intensivt medan det ibland kan gå ett par veckor mellan olika teman. I vissa kurser fungera detta väl medan några lärare nämnde att deras kurser behöver mer jämnt underhåll. De menade att långa uppehåll inte främjar progressionen av ämnet. Detta är en aspekt som bör vägas in vid temaplaneringen för hela läsåret.

För att göra undervisningen spännande och intressant under flera timmar krävs en bra planering från lärarens sida.

*...ställer höga krav på mig som lärare. 90 min är lång tid, 4 gånger 90 min kräver en planering och en dynamik som gör att eleverna inte blir uttråkade. Ställer stora krav på att hitta en struktur...kräver ganska mycket. Samtidigt är det bra, framförallt i mitt ämne där man behöver tid att repetera...här har vi ett system där vi inte ger hemarbete vilket jag generellt tycker är bra.*

Det tematiska arbetet ger dock läraren möjlighet, genom de längre arbetspassen, att vara flexibel inför elevernas intressen och frågor.

*...på ett annat sätt kan man stanna kvar och fånga upp något som en elev frågar...har man bara en lektion i veckan har man inte samma möjlighet till sidospår...det är ändå viktigt att ha en plan...men man kan avvika från den...*

Att som lärare ha en plan, en struktur, för undervisningen är viktigt för att hålla tråden genom temat. Dock ökar förutsättningarna för den enskilde läraren att kunna variera sig eftersom arbetet är organiserat utifrån längre koncentrerade perioder. Där finns utrymme att fånga upp elevernas funderingar. Detta ökar möjligheten för läraren att kunna forma undervisningen så att den utgår från elevernas verklighet och tidigare erfarenheter.

## **5.2 Holism i ämnesintegrerat och tematiskt arbetssätt**

Eleverna var eniga om att chansen att lära sig mer samt förstå kunskapen ökar med det tematiska och ämnesintegrerade arbetet.

Ovan har nämnts ett antal faktorer som eleverna menar medverkar till deras lärande. De får möjlighet att angripa ett område ur olika perspektiv samt arbeta varierat och självständigt. Detta är bidragande faktorer till att skolan anses vara roligare jämfört med grundskolan. Men det räcker inte att eleverna tycker skolan är rolig. Får eleverna möjlighet att gå på djupet samt få en helhetsbild av kunskapen?

Ämnesintegreringen skapar möjlighet att se ett och samma ämne ur olika synvinklar vilket främjar ett *helhetsperspektiv*. När en fråga belyses ur olika perspektiv upplevs kunskapen stimulerande. Detta skapas genom en integration av ämnen, kurser samt upplägg av undervisningen.

Under utbildningen integreras *teori och praktik* såväl i skolan som under elevernas APU (arbetsplatsförlagd utbildning). Eleverna har praktik under ett antal veckor varje årskurs där olika kurser medverkar. Under praktiken ges möjlighet för eleverna att sätta in den teoretiska kunskapen i ett sammanhang.

*... ibland kanske man pratat om något i skolan som man inte riktigt har förstått men sen när man är på praktiken så kanske man träffar någon...eller ser något...så tänker man att just det...eller så frågar man handledaren...men det blir mer i verkligheten...inte bara något som man läst...(...)...man kommer ihåg mer då.*

Att få möjlighet att använda den teoretiska kunskapen praktiskt blir ett sätt för eleverna att få en helhets bild av teorin samt *fördjupa* sin kunskap genom egna *erfarenheter*. Kunskapen sätts i ett sammanhang och en verklighet som gör att förståelsen för ämnet ökar. Teorin hittar sin praktik och praktiken finner sin teori. Att få möjlighet att skapa sig egna erfarenheter är viktigt för att utveckla ny förståelse kring ett ämne. Eleverna uttryckte att kunskapen blir mer verklighetsförankrad. Detta tyder på att de praktiska erfarenheterna leder till en ökad förståelse för teorin.

### **5.2.1 Utmaningar vid ämnesövergripande fördjupning**

Det ligger en utmaning i att skapa en djupinläring för båda ämnen som integreras. För att det ska vara möjligt krävs att lärarna är väl införstådda med varandras kursmål samt att lärarna finner en kreativ lösning.

En lärare beskriver ett lyckat tema där två kurser integreras och uppnår ett fördjupat och meningsfullt lärande för eleverna.

*...en kort förklaring...(...)... temat hette bilder av folkhälsa. Det var ett introduktionstema för kursen folkhälsokunskap...(...)...Det började med att eleverna fick en introduktion i vad folkhälsa är för något och hur man kan arbeta med folkhälsofrågor på olika sätt, inom olika områden...(...)...I svenskan var målet att analysera bilder...Eleverna fick sen som uppgift att analysera ett antal bilder som vi hade valt ut...som vi tyckte på något sätt hade en koppling mot folkhälsa. Eleverna skulle analysera bilden utifrån ett folkhälsoperspektiv...det var ett bra tema.*

Temat innehöll två kurser, folkhälsokunskap och svenska. Eleverna som hade temat läste friskvårdsinriktningen på omvårdnadsprogrammet. Genom att dessa två kurser integrerades fick eleverna en introduktion i ämnet folkhälsokunskap samtidigt som det gavs möjlighet för bildanalys i ett för de meningsfullt och konkret sammanhang. Bildanalysen placerades i elevernas verklighet och byggde på deras intresse. Elevernas tidigare erfarenhet av olika bilder på människor som röker, cyklar o.s.v. utmanades av deras teoretiska kunskap i ämnet folkhälsokunskap. Därigenom skapades en ny erfarenhet och därmed ny kunskap. Vid den här typen av teman förmedlas så väl ett holistiskt perspektiv som en möjlighet till fördjupning i båda kurserna. Kursmålen var olika men lärarna lyckades hitta beröringspunkter som skapade ett bra tema med ett tydligt syfte. Fördjupning för eleverna låg i att kunskapen blev meningsfull samt ökade förståelsen för de olika delarna av temat.

### **5.2.2 Utmaningar med ämnesspecifik fördjupning**

De utmaningar eller hinder som några av lärarna upplevde för att komma på djupet i deras ämnen rörde strukturen på det tematiska arbetet. Några lärare uttryckte en önskan om längre teman som inte var så specifikt bundna utan öppnade upp för lite friare tolkningar... *om jag tittar på mitt eget ämne så kommer man aldrig på djupet...för det hinner man inte...eftersom man är styrd i två veckors teman.*

Några av lärarna uttryckte en önskan att lyfta tolkningen av vissa begrepp. Lärarna som uttryckte detta menade att det då skulle öppna upp för större möjligheter att kunna fördjupa sig inom deras ämnen men ändå hålla kvar den tematiska och ämnesintegrerade strukturen.

*Diskussionen går ofta så här att man är fast i en bokstavlig tolkning...(...) helt enkelt en för snäv tolkning av begreppet istället för att bredda perspektivet och belysa det ur olika aspekter...(...)...jag tycker verkligen att det naturvetenskapliga sättet är ett sätt att belysa ett ämne medan det humanistiska är ett annat sätt att belysa samma fråga.*

Blir tolkningen av begreppen vidare ger det utrymme för att belysa ämnet ur olika perspektiv. Viktigt är dock att ämnesintegreringen fortfarande syftar till att ge en helhetsbild av ämnet där

kopplingarna inte leder till förvirring hos eleverna. Syftet med det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet är att förmedla en bild av ett ämne ur olika perspektiv och på det sättet öka elevernas förståelse kring temat.

Kurser och kursmål ser olika ut vilket medför att några lärare har möjlighet att återkomma till samma kursmål vid flera tillfällen och belysa det ur skilda perspektiv. Det innebär att eleven får många tillfällen att visa sina färdigheter samt att få feedback och således stor chans att kunna utvecklas...*man jobbar mycket med något och träffar de många gånger...de får göra det många gånger och på det viset fördjupa sig.*

Ovanstående citat syftar till en mer specifik fördjupning. Eleven har möjlighet att återkommande gånger få arbeta med samma kursmål och göra det på olika sätt. Detta blir en form av fördjupning eftersom eleven får möjlighet att förbättra och utveckla en förmåga. Inom vissa kurser krävs denna form av repetition.

I andra kurser ”betas” mer specifika kursmål av som inte återkommer flera gånger. En lärare uttryckte då att:

*Man måste tänka lite längre. Man får ha en planering som löper över hela året...där i ligger progressionen...man får inte bara låsa sig fast i enskilda teman...(...)...på ett sätt är det svårt när man inte kan ta upp samma mål många gånger...men man måste se längre och man måste tänka på det för det kommer inte automatiskt när man arbetar tematiskt och ämnesintegrerat.*

Det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet leder till en större möjlighet att kunna se helheten av kunskapen. Det innebär dock inte att samtliga lärare upplevde att det leder till en fördjupad kunskap inom deras ämne. Dock är det viktigt att beakta *vad* eleverna ska förberedas inför. En lärare uttryckte att ...*jag känner inte alltid att jag kan gå på djupet inom mitt ämne...(...)...samtidigt så måste man fundera över vad vi vill förbereda våra elever inför...*

### **5.3 Utrymme för aktivitet och eget ansvar**

Eleverna återkom flera gånger till begreppet *ansvar*. De uttryckte att det är positivt att skolan är förberedande för högre studier samt att det successivt ges mer och mer eget ansvar. En elev uttryckte:

*Det var jättesvårt i början. Att själv ta fram all fakta och inte bli matad med information....man visste inte hur man skulle börja...det var svårt och annorlunda.*



Att själv söka information är bra att kunna inför framtiden. Dock är det viktigt att läraren och handledaren finns som stöd för att det inte ska leda till ett faktasamlade utan mening, struktur eller innehåll. Att "bli matad med information" tyder på att eleven tidigare har upplevt sig själv vara en passiv deltagare medan det i tematiskt arbetssätt krävs ett aktivt handlande av eleven själv för att undervisningen ska få ett bra innehåll.

Det varierar hur olika personer upplever arbetssättet beroende på hur arbetet sett ut under grundskolan samt hur mycket ansvar eleverna är vana att ta själv. *...Vissa kommer in i det jättelätt medan andra aldrig kommer in i det...*

Eleverna i fokusgruppen hade inte arbetat tematiskt och ämnesintegrerat tidigare under grundskolan. Några uttryckte att de varit skoltrötta i grundskolan men nu upplevde skolan roligare och mer givande. Avgörande för hur arbetssättet anammas verkade vara elevens tidigare erfarenhet av att ta eget ansvar.

*Det krävs en speciell människa för att klara av strukturen...men man vinner på det i längden...(...)...det krävs att man kan arbeta själv, allt är inte serverat.*

Det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet kräver ett aktivt handlande samt ett ansvarstagande för uppgifterna av eleverna själva. Att kunna ta ansvar för skolan och arbeta självständigt verkade eleverna anse vara en förmåga som är viktig att utveckla inför framtiden.

En lärare uttryckte...

*Det tematiska arbetet kanske inte passar de svagaste eleverna. De behöver struktur och mer resurser. De elever som klarar det bra är de som kan ta ansvar, jobba självständigt, koppla och reflektera. De svagare eleverna kan man inte bara sätta på ett arbetspass...då måste man sitta med de hela tiden.*

Samtidigt uttryckte lärarna att det också finns möjlighet att se eleverna arbeta i grupper och individuellt genom arbetspass istället för läxor. En lärare menade *...man kan stämna av i smågrupper...se de arbeta hela tiden. Vissa behöver mer ..."går det bra"... medan andra behöver att man sitter ner en stund...då är de ju inte hemma själv utan på skolan och kan få hjälp.*

Eleverna upplevde att det läggs mer energi på ettorna och erbjuds mer stöd medan det successivt byts ut mot mer eget ansvar.

En elev uttalade sig på följande sätt:

*Fokus ligger nog på att hjälpa i ettan för att komma in i det, mycket stöd runtomkring...(...) de lägger mer energi på ettorna för att förbereda...(...)...sen blir det mer eget ansvar, det har man kanske inte i grundskolan så man är inte riktigt van men sen vänjer man sig.*

Lärarna bekräftade detta genom att uttrycka att utifrån hur individerna och gruppen är så ges mer eget ansvar under tvåan och trean. Att läraren eller handledaren successivt överlåter mer ansvar på eleven är positivt ur ett utvecklingsperspektiv. För att kunna ta eget ansvar krävs att eleven upplever uppgiften begriplig, hanterbar, meningsfull, rolig och stimulerande. Det bör vara en utmaning inom rimliga och hanterbara gränser. Får en elev eget ansvar och lyckas med uppgiften stärks självförtroendet och självkänslan hos individen.

#### **5.4 Meningsfullhetens betydelse för lärande**

Att hitta strategier för att kunna nå varje enskild elev är en stor utmaning som lärare. Under fokusgruppen var det väldigt tydligt att vad som upplevs som roligt, lärorikt eller begripligt och hanterbart är ytterst individuellt och skiljer sig från varje enskild individ. Dessa faktorer påverkar om individen upplever lärandet *meningsfullt*.

På frågan om vilket tema eller vad i ett tema som varit roligast och upplevts mest meningsfullt följde nedanstående diskussion:

Elev 1: *Barbie!!!*

Elev 2: *Tyckte du DET var kul?...(...)...nej, det tyckte inte jag var kul...*

Elev 1: *...jo...Barbie är det bästa temat...(...)det var kreativt, man fick spåna vidare själv och fundera över vilken roll media har...hur det påverkar oss liksom. Det kreativa gör att man ser det framför sig och kommer ihåg.*

Elev 2: *hm...jag tycker nog temat om hjärtat var bäst...(...)...det var en massa, väldigt intensivt tema. Det hände mycket....då lärde jag mig mest...(...)...det var mycket föreläsningar och eget arbete. Sen slutade det med ett stort prov.*

Elev 3: *Jag tycker det är roligast när vi får prata mycket i grupper och diskutera saker...jag gillar att prata med andra...då lär jag mig mer....någon säger något och så tänker man att så kanske man också kan tänka fast man inte tänkt så innan.*

Olika elever har skilda behov för att kunna lära sig på bästa sätt. Ska en lärare lyckas med att nå varje enskild elev är det viktigt att skifta undervisningsform. Genom att strukturera arbetet på olika sätt med föreläsningar, grupparbete, diskussioner och kreativa moment så ökar förutsättningarna att fler elever upplever kunskapen meningsfull.

Eleverna upplevde att lärarna var medvetna om deras personliga mål samt att lärarna ”ser” de samt utgör ett stöd i deras strävan att nå målen.

*Vi får feedback hela tiden. Vi vet vad vi ska göra för att nå dit vi vill.*

Att eleverna kontinuerligt får *feedback* leder till en meningsfullhet för eleverna. Det blir tydligt att lärarna ser vad de gör och uppmärksammar deras framsteg. För eleverna innebär det också en medvetenhet om vad som krävs för att nå målen. Det tematiska arbetssättet har kontinuerligt inslag av feedback. Under ”uppstarten” av varje tema får eleverna formulera sina egna mål. Detta följs sedan upp i slutet av en utvärdering vilket blir elevens egen feedback till sig själv. Genom att lärarna följer eleverna under lärarledda arbetspass finns utrymme för återkoppling under arbetets gång. Varje tema utvärderas vilket även leder till en feedback för läraren. Det är ett viktigt inslag för att eleverna ska känna delaktighet och få möjlighet att kunna påverka undervisningens innehåll. *Delaktighet* ökar känslan av meningsfullhet för eleverna. Att få vara med och påverka, vara delaktig, och uppleva att lärarna lyssnar uttrycks som viktigt från elevernas sida

*Vi har något som kallas...inflytande...det betyder att vi kan få säga vad vill ska vara med i nästa tema...(...)...vi har inte haft det på ett tag men det är bra när vi har det...(...)...lärarna lyssnar i alla fall alltid när vi säger något...att vi vill något eller klagar eller så...(...)...det är bra för vi märker att de lyssnar och gör något åt det vi säger...*

En elev betonade vikten av att få vara kreativ för att komma ihåg och ”se det framför sig”.

Eleven refererade till temat som nämndes ovan, ”barbie”, där eleverna skulle göra en barbiedocka av lera i full storlek för att sedan kunna diskutera medias påverkan på samhället

samt hur det påverkar bilden av skönhetsideal. Detta är ett bra exempel på hur skilda kurser integreras och hur lärarna hittar en kreativ lösning som är förankrad i elevernas tillvaro. Har undervisningen sin utgångspunkt i elevernas *verklighet* och baseras på deras tidigare erfarenheter ökar möjligheten att skolan upplevs *meningsfull*.

Lärarna betonade meningsfullheten för sig själv och sitt eget lärande samt hur det i sin tur får en effekt på deras undervisning. Att lektionerna och redovisningarna blir roligare uttryckte flera lärare. Genom diskussioner med andra lärare så vidgas vyerna och möjligheten att se sitt eget ämne ur ett nytt perspektiv erbjuds. Deras erfarenheter utmanas ständigt av nya erfarenheter.

*... man lär sig väldigt mycket. Man planerar tillsammans med andra och lär sig mycket. Får fler infallsvinklar själv...det är ju mycket roligare vilket jag också tror visar sig hos eleverna.*

Genom att samtala och reflektera tillsammans med andra människor skapas ny förståelse kring ett ämne. Det skapar en större meningsfullhet i arbetet samt utvecklar undervisningen mot en helhetssyn på lärandet för eleverna. Det är lätt att hamna i fokus på elevernas lärande. Lärarnas lärande är minst lika viktigt för utvecklingen av undervisningen.

Skolan handlar inte bara om studierna och själva ”pluggandet” utan även om att skapa en miljö som stimulerar till lärande och främjar förutsättningar hos individen att kunna ta till sig ny kunskap. Känslan av att ingå i ett sammanhang är betydelsefull för att undervisningen ska upplevas meningsfull. En elev uttryckte på följande sätt:

*Jag skulle verkligen rekommendera andra detta arbetssätt. Men jag skulle även rekommendera skolan. Det är ju inte alltid bara pluggandet liksom utan också hur man mår. De /lärarna/ frågar hur man mår och bryr sig. Det är en bra stämning mellan alla här på skolan både elever och lärare...(...)... jag tror **alla** trivs...det är viktigt”.*

## 6. DISKUSSION

Följande avsnitt inleds med en resultatdiskussion för att sedan åtföljas av en metoddiskussion. Avslutningsvis i slutsatsen av denna uppsats knyts syftet samman med resultat och diskussion.

### 6.1 Det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet – ett stöd för lärande

Den skola där denna studie utfördes genomsyras av KASAM, en känsla av sammanhang. (Antonovsky, 2005). Att arbeta tematiskt och ämnesintegrerat är ett led i verksamheten för att skapa en känsla av sammanhang där skolan upplevs begriplig, hanterbar samt meningsfull för varje individ.

Skolan arbetar utifrån en tydlig struktur vilket skapar en trygghet samt en *begriplighet* för både lärare och elever. Resultatet av denna studie visar att eleverna upplever skolan *hanterbar* genom att ett fåtal kurser integreras åt gången vilket ger möjlighet att fokusera på en uppgift. Ämnesintegreringen leder till att kunskapen upplevs mer *meningsfull* då den placeras i ett sammanhang.

I resultatet av denna studie framkom ett antal faktorer som lärarna och eleverna upplevde som stöd till lärande i det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet. Några av dessa begrepp får stöd i Deweys samt Vygotskijs tankar kring lärande och pedagogik.

*Tidigare erfarenheternas* betydelse och inverkan på hur en individ anammar ny kunskap är väsentlig i Deweys resonemang. Det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet struktur ger förutsättningar för att elevernas tidigare upplevelser ska tas till vara och synliggöras då nya erfarenheter och intryck möter individen. Inledningsvis av ett tema sitter eleverna i basgrupper och diskuterar den kommande två veckors perioden med andra elever. Det ges tid för *reflektion* i gruppen över vilken kunskap från tidigare teman som kan vara värdefull. Eleverna antecknar även sina egna mål med temat. Det blir ett sätt för eleven att även ”diskutera” och reflektera för egen del. Att ge eleverna tid för reflektion är avgörande i kunskapsprocessen. Dewey (1997) ger uttryck för just detta – att kunskap är en *process* som sker då tidigare erfarenheter möter nya intryck. Han betonar det aktiva handlandet, d.v.s. reflektionen, från individens sida. Grunden för allt lärande är att eleven skapar ny kunskap genom att tidigare erfarenheter utmanas och på så vis sätts i relation till omvärlden. Läraren är den person som kan ge strukturella förutsättningar för att detta ska kunna ske. I det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet är *lärarnas lärande* också en tydlig process. I dialog och

kommunikation med andra lärare möts deras tidigare erfarenheter av nya synvinklar på ämnet. Strukturen i arbetssättet kräver att lärare samarbetar vilket leder till en kunskapsutveckling för pedagogerna. Detta får stöd av Deweys (1997) betoning på kunskapsprocessens utveckling i relation till den omvärld och det sociala sammanhang där individen befinner sig. Betydelsen av den sociala omgivningen tar sin ansats i Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande (Säljö, 2000). Centralt i Vygotskijs resonemang är att kunskap skapas i *dialog* med andra människor. I resultatet uttrycker en lärare vikten av att som lärare få möjlighet att utmanas och ”tänka nytt” tillsammans med andra lärare. Arbetssättet förutsätter att kommunikationen mellan lärarna fungerar för att det ska utvecklas bra teman med tydliga kopplingar mellan kursmålen för eleverna. Detta förlopp, d.v.s. att lärarnas tidigare erfarenhet utmanas av nya perspektiv, är en starkt bidragande faktor till att lärarna upplever sitt arbete meningsfullt och stimulerande.

I litteraturgenomgången belyses relevansen av att *teori och praktik* samspelar. Artoft (1996) hävdar att det krävs ett samspel mellan teori och praktik för att utveckla en förståelse för ett ämne. Eleverna i studien betonar värdet att få reflektera över teorin under praktikperioderna men även under praktiska och mer kreativa inslag i skolan. ”Att se saker framför sig” är viktigt för några elever. Genom att lyfta och konkretisera teorin blir kunskapen mer *verklig* och därmed mer meningsfull för eleverna. Kunskapen placeras i ett sammanhang genom integreringen av teori och praktik vilket leder till att eleven skapar *egna erfarenheter*. Det faktum att *egna erfarenheter* och upplevelser leder till kunskap i en social kontext stärks av Deweys teorier kring begreppen interaktion och kontinuitet. Norell (2008) skriver att en åtskillnad ofta görs mellan skoltiden och verkligheten utanför. Detta innebär att skolan inte ses som en verklighet. Skolan bör i högsta grad vara en del av verkligheten och förankrad i samhället samt det yrkesliv som väntar.

Att utgå från varje enskild elevs individuella förutsättningar betonas i såväl läroplaner som ur ett sociokulturellt perspektiv. Det är ingen lätt uppgift att som lärare lyckas med att nå varje enskild elev på dennes nivå. Arbetssättet i denna studie ger några grundförutsättningar för att detta ska vara möjligt. Strukturen bygger på längre arbetspass där läraren får möjlighet att kunna fånga upp enskilda elevers behov. Samtidigt uttrycks i studien en svårighet att följa eleverna då strukturen är uppbyggd utifrån två veckors perioder. Några lärare önskar längre teman för att på så vis kunna möjliggöra en progression samt en fördjupning inom ämnet.

Det är många faktorer som inverkar på huruvida en person har möjlighet att lära sig, förstå

samt kunna tillägna sig ny kunskap. I dagens skola är det viktigt att fundera över vad kunskap är samt vad det är eleverna ska förberedas inför? Eleverna kommer ut i en föränderlig värld där tillgång på information är nästintill obegränsad. Varje dag utsetts människan för miljontals intryck och en mängd information som ska hanteras. Vilka färdigheter och förmågor är det som kommer att vara viktiga för att begripa, hantera och finna lärandet och livet meningsfullt? Det är inga lätta frågor att besvara. Denna studie har syftat till att belysa huruvida det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet kan upplevas vara ett stöd till lärande. För att söka svar på denna fråga anser jag att det är viktigt att fundera över vilken form av lärande och kunskap arbetssättet kan vara ett stöd för.

I Lpo 94 kan man läsa att skolans huvuduppgift är att förmedla kunskaper. Dessa kunskaper ska förbereda eleverna för att leva och verka i samhället. Eleverna ska kunna orientera sig i en *komplex verklighet* och *kritiskt* kunna granska information. Vidare står det att skolans arbete ska ge utrymme för *olika kunskapsformer* och *skapa en helhet* för den *enskilde* eleven. Skolan ska förutom detta främja elevernas *harmoniska utveckling* (Skolverket, 1994: 7-8). Detta anser jag ställer höga krav på skolans utformning och struktur. Kunskapen som ska förmedlas handlar således inte endast om faktabaserad information utan om att kunna *hantera* informationen. Vidare ställs det krav på skolan att skapa en miljö som ger förutsättningar för eleven att utvecklas på ett balanserat och harmoniskt vis. Detta resonemang ger stöd åt Vygotskjis tankar om den sociala miljöns inverkan på individens utveckling och lärande (Partanen, 2007).

Inledningsvis av denna uppsats ställer jag frågan vad som utmärker en bra pedagogisk *miljö* i förskolan och skolan. Resultatet av denna studie visar att eleverna behöver olika form av stöttning samt upplever olika undervisningsformer som ett stöd till lärande. Dock är grundläggande och genomgående i resultatet från såväl lärare som elever att kunskapen måste upplevas meningsfull. Meningsfullheten i lärandet är en faktor som betonas i Deweys syn på pedagogik och lärande (Dewey, 1980). Skolans genomsyrande tanke av att skapa en känsla av sammanhang för elever och lärare skapar en trygghet samt en miljö som bidrar till lärande och utveckling för eleverna.

Det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet syftar till att genom dess struktur och innehåll förmedla en *helhetsbild* av kunskapen. Genom att integrera ämnen skapas ett sammanhang för eleverna som ligger närmare verkligheten än uppdelade 40 minuters lektioner. Såväl lärare som elever i studien menade att arbetssättet främjar en helhetssyn på kunskapen för eleverna. Eleverna lyfte fram att då ämnesintegreringen fungerar väl blir

sammanhanget tydligare. Dock ansåg inte eleverna och lärarna att integreringen alltid fungerar. Beröringspunkterna upplevdes inte alltid tydliga mellan kurserna. Lärarna uttryckte en problematik kring vissa kursmål som är så specifikt formulerade att de genom sin formulering utgör ett hinder i den ämnesintegrerade undervisningen. Risken är att arbetssättet blir tematiskt med två parallella ämnesspår för att uppnå vissa kursmål samt kunna bedriva en *fördjupad* undervisning. Lärarna förde fram förslag för att lösa problemet. Förslagen byggde på längre temaperioder för att få möjlighet till fördjupning samt bredare definitioner av själva temabegreppet. Österlind (2006) för dock fram en risk med för vida begreppsdefinitioner. Hon menar att det kan leda till att ämnet inte belyses ur olika synvinklar utan att begreppet eller ordet förklaras utifrån skilda tolkningar. Exemplet på temat ”Floden Rhen” som tolkas utifrån begreppen eller orden ”Rhen” eller ”ren” tydliggör hur den tematiska undervisningen kan förvirra eleven mer än vad det möjliggör en fördjupad kunskap ur ett holistiskt perspektiv.

Det tematiska och ämnesintegrerade tillvägagångssättet utvecklar elevernas kreativa förmåga samt förmågan att ta eget ansvar. Trots att arbetssättet inbjuder till stor del lärarledd undervisning krävs förmågan av eleverna att kunna ta ansvar för studierna. Detta uttrycks av eleverna som en värdefull insikt inför framtiden.

Arbetssättet innebär slutligen ett stort engagemang från lärarnas sida. Lärarna måste samarbeta, måste våga utmana sina tidigare erfarenheter samt utveckla och förändra sitt arbete kontinuerligt. Det krävs det ”lilla extra” för att skapa en undervisning och en pedagogisk miljö som stimulerar och motiverar eleverna att lära sig samt utvecklas till ansvarstagande och trygga individer. Vinsterna av detta engagemang är dock stora för både lärare och elever. Skolan skapar en trygg miljö där eleven får möjlighet att i enlighet med Skolverkets riktlinjer utvecklas på ett harmoniskt och balanserat sätt.

## **6.2 Metoddiskussion**

Inledningsvis skulle jag vilja lyfta fram mitt metodval. Jag valde att utföra fyra intervjuer med lärare samt genomföra en fokusgrupp med elever. Eftersom denna studie baseras på *en* specifik gymnasieskolas arbetssätt används fallstudie som metod för att göra en beskrivning av skolan samt det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet som är aktuellt i denna studie. I efterhand är det lätt att fundera över andra alternativ såsom att utföra fler intervjuer med



endast lärare och utesluta eleverna eller att ha fler fokusgrupper med elever. Det är rimligt att anta att bilden av arbetssättet hade blivit mer nyanserad med fler röster. Jag menar dock att ämnet har belysts med skilda röster, såväl ämnes- som yrkeslärare och elever har kommit till tals. Mina informanter valdes ut utifrån ett strukturerat urval vilket kan ha påverkat mitt resultat. Eleverna deltog i fokusgruppen under en tid som var avsedd för extra undervisningsstöd vilket kan ha medfört att vissa elever inte kom till tals. Det gjordes ett medvetet val att ha såväl manliga som kvinnliga informanter. Detta anser jag dock inte har spelat en avgörande roll i denna studie.

Jag utförde aldrig provintervjuer. Det hade eventuellt utvecklat frågorna samt min förmåga att ställa följdfrågor. Jag försökte dock att uppmana informanterna att exemplifiera sina svar. Vid bearbetningen av materialet har dessa exempel varit väldigt viktiga för att skapa en förståelse för vad lärarna och eleverna har menat.

Jag anser att det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet har åskådliggjorts på ett bra sätt i denna studie. Min förhoppning är att jag lyckats förmedla bilden av arbetssättet, som ett stöd för lärande, ur olika perspektiv samt skapat en förståelse för vad det innebär att arbeta ämnesintegrerat och tematiskt.

## 7. SLUTSATS

Avslutningsvis vill jag knyta an till syftet och frågeställningen med studien.

*Syftet var att belysa det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet som ett stöd till lärande.*

De frågeställningar som har legat till grund för att uppnå syftet var:

- *Uppfattar lärare och elever att det finns en möjlighet att ge eleverna bra förutsättningar att uppnå samtliga kursmål genom det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet?*
- *Skapar det ämnesintegrerade och tematiska arbetssättet förutsättningar för att eleverna ska uppleva en helhetssyn och kontinuitet i lärandet?*

Utifrån resultatet från denna studie menar jag att det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet fungerar som ett stöd till lärande samt bidrar till en helhetssyn för eleverna. Det finns några organisatoriska utmaningar som kan vara värda att fundera över. Hur ska temarubrikerna formuleras för att på bästa sätt öka förutsättningar för samtliga lärare att uppnå kursmål samt kunna skapa en fördjupad kunskap? Skulle längre teman leda till att lärarna kan ge eleverna mer förutsättningar till en fördjupad kunskap? Finns där organisatoriska/strukturella förändringar som skulle kunna förbättra det tematiska och ämnesintegrerade arbetet eller är risken att definitionerna blir för vida och istället leder till en ämnesspecifik struktur? Dessa funderingar skulle kunna leda till ytterligare möjligheter att skapa en helhetssyn och samtidigt uppnå ett fördjupat lärande i samtliga kursmål. Utmaningen i det tematiska och ämnesintegrerade arbetet som framkommer i intervjuerna med lärarna är att kunna nå en djup kunskap inom samtliga ämnen samt kursmål som integreras.

I litteraturgenomgången ställer jag mig frågan om de uppgifter som Österlind (2006) refererar till i sin avhandling var för svåra för eleverna oberoende av arbetssättet. Det hade varit intressant att undersöka om det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet ger bättre och djupare kunskaper än vanlig traditionell undervisningsform. Lär sig eleverna mer och bättre än vid traditionell undervisningsform? Är motivationen för skolan högre? Leder det till att eleverna är bättre förberedda för högre studier? Ytterligare ett framtida forskningsområde som hade varit intressant att belysa är elevinflytande vid tematiskt och ämnesintegrerat arbetssätt. Är elevinflytandet större vid nämnda arbetssätt? Min studie visar att såväl lärare som elever lyfter fram *eget ansvar* som en betydelsefull faktor i det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet. Kan detta tyda på att elevinflytandet är större? Syftet med denna studie var dock

inte att besvara dessa frågor. Jag lämnar därför dessa frågeställningar inför kommande studier i ämnet.

Det krävs mycket arbete, engagemang och struktur av lärarna för att skapa ett bra tematiskt och ämnesintegrerat arbete för eleverna. Vi som arbetar, eller ska börja arbeta i skolan, står inför höstens nya utmaningar i och med GY11. Det är av största vikt att fundera över hur undervisningen ska struktureras för att på bästa sätt nå varje enskild elev. Att fundera över hur man som lärare och skola kan skapa en miljö som ger trygghet och en vilja hos eleverna att lära sig är av stor betydelse. Skolan och lärarna där denna studie utfördes förmedlar mer än bara kunskap till eleverna. De ger en hel bild av människan där varje elev möts med respekt och värme. Skolans, organisationens, vision om att vara ” *en lärande organisation med en hög känsla av sammanhang*” samt elevvisionen: ” *eleven ska nå sin optimala kompetens, självkänsla och kreativitet*” anser jag genomsyrar och präglar skolan, miljön och arbetssättet. Detta menar jag i sin tur ger ett stöd till lärande.

## SAMMANFATTNING

Syftet med denna uppsats var att belysa det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet som ett stöd för lärande. De teoretiska utgångspunkterna tar sin ansats i framförallt Deweys och Vygotskijs syn på kunskap och lärande. Betoningen ligger på att skapa ett meningsfullt lärande där elevens erfarenheter tas till vara och undervisningen därmed upplevs begriplig, hanterbar samt meningsfull. Litteraturgenomgången för fram argument för och emot det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet. Fördelarna som lyfts fram är att det skapar en helhetsbild och ett sammanhang för eleverna samt att det ger möjlighet att arbeta fokuserat med en uppgift. Nackdelarna som förs fram handlar om att arbetssättet kan leda till att eleverna blir förvirrade om det inte tydligt struktureras. Studien baseras på en kvalitativ undersökning med fyra lärarintervjuer samt en fokusgrupp med elever. Undersökningens resultat bygger även på en fallstudie som utförts på en specifik gymnasieskola i södra Sverige. Resultatet visar att såväl lärare som elever finner det tematiska och ämnesintegrerade arbetssättet meningsfullt. Eleverna upplever att de har möjlighet att kunna fördjupa sig. Lärarna är tudelade i denna fråga beroende på om fördjupning avser ämnesspecifik fördjupning eller möjligheten att se helheten. Såväl lärare som elever menar att ämnesintegrerat arbete skapar en helhetsbild av kunskap. Några lärare menar dock att längre teman med en bredare definition hade varit önskvärt för att kunna nå en fördjupning inom vissa ämnen.

## LITTERATURLISTA

Almqvist, J, Kronlind, D, Quennerstedt, M, Öhman, J, Öhman, M, Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning och demokrati*, Vol 17 nr 3, s 11-24.

Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.

Arktoft - Hesslefors, E. (1996). *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter" uttryckta av lärare*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Arktoft - Hesslefors E. (2006). Att utgå från erfarenheter, utmana och skapa nya erfarenheter. I Almius, T (red), *Erfarande och synvänder. En artikelsamling om de samhällsorienterande ämnernas didaktik*. Göteborg : Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, s 7-17.

Bergström, Y, Wahlström, N. (2008). En reformerad gymnasieskola – med vilka ambitioner? *Utbildning och demokrati*, Vol 17 nr 1, s 5-16.

Biesta, G. (2004). Kunskapande som ett sätt att handla. John Deweys transaktionella teori om kunskapande. *Utbildning & demokrati*, Vol 4 nr 1, s 41-64

Broady, D & Lindblad, S. (1999). På återbesök i ramfaktateorin. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Vol 4 nr 1, s1-4

Burman, A. (2008). Konsten att tänka kritiskt. *Utbildning och demokrati*, Vol 17 nr 1, s 125-138.

Dewey, J. (1980). Barnet och läroplanen. I S, Hartman & U.P Lundgren (red). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av J, Dewey*. Stockholm: Natur och kultur, s 99-120.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber AB.

Kroksmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Marschall & Rossman. (1999). *Designing qualitative research*. London: Sage cop.

Marton, Hounsell, Entwistle. (2000). *Hur vi lär?*. 3 uppl. Stockholm: Prisma.

Nationalencyklopedin Multimed. (2000). – uppslagsord *tema, temaforskning, temastudier, koncentrationsläsning*. Höganäs: Bokförlag Bra böcker AB.

Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Norell, J-O. (2008). *Från fakta till förmåga – ledmotiv för framgångsrikt tematiskt arbete i gymnasieskolan*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Petri Partanen och Bonnier Utbildning AB.
- Sharan B, M. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1994). Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94. Uppl. 2006:24. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1994). *Kursplan för IDH 1201 – Idrott och hälsa A*. Hämtad 2011-05-24, från <http://www.skolverket.se>.
- Skolverket. (1994). *Kursplan för NK 1201 – Naturkunskap A*. Hämtad 2011-05-24, från <http://www.skolverket.se>.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsförlaget AB.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi. En introduktion (2:a uppl.)* Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Vetenskapsrådet. (2005). *Regler och riktlinjer för forskning*. Hämtad 2011-05-24, från <http://www.codex.vr.se>.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhman, J. (2008). Erfarenheter och meningsskapande. *Utbildning och demokrati*, Vol 17 nr 3, s 25-46.
- Österlind, K. (2006). *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt – studier av elevers arbete med miljöfrågor*. Stockholm: Stockholm universitet.

## **Bilaga 1**

### **Intervjuguide inför intervjuer med lärare**

Lärare -semistrukturerad (4 intervjuer med två ämneslärare och två yrkeslärare)

#### **Upplevelse av arbetssättet**

1. Hur länge har du arbetat på skolan?
2. Har du arbetat som lärare på gymnasiet tidigare på någon annan skola? Iså fall var det ett liknande arbetssätt?
3. Generellt hur upplever du att det är att arbeta ämnesintegrerat och tematiskt?
4. Vilka svårigheter innebär det?
5. Vilka fördelar kan du se?
6. Hur upplever du att ditt ämne fungerar i detta arbetssättet?
7. Vilket tema som du haft under det senaste året är du mest nöjd med? Varför?
8. Viket tema är du mindre nöjd med som du haft det senaste året? Varför?

#### **Möjlighet till fördjupning av ditt ämne**

9. Anser du att det finns möjlighet för eleverna att fördjupa sig i ditt ämne? På vilket sätt i såfall -. ge exempel. Om inte-varför?

#### **Meningsfullhet**

10. Upplever du att dina elever finner din undervisning meningsfull och kan sätta in det de lär sig i olika sammanhang? Ge exempel – varför, varför inte?
11. Upplever du din undervisning meningsfull? Varför/varför inte? Exempel

#### **Individanpassad undervisning**

12. Upplever du att du har möjlighet att ”se” varje elev? Ge exempel – i vilka situationer gör du det /gör du det inte?
13. Har du möjlighet att nå varje elev utifrån den elevens förutsättningar? Ge exempel. Gör du ofta individuella anpassningar i in undervisning? Redovisning? Eller uppgift?
14. Har eleverna möjlighet att själva välja uppgifter/redovisningsform. Ge exempel.
15. Upplever du att du vet var eleverna strävar individuellt? Har du möjlighet att stimulera de på olika nivå? Hur? När? Exempel.
16. Är du nöjd med ditt jobb?
17. Känner du dig någon gång otillräcklig eller missnöjd med din insats som lärare? Exempel på situationer
18. Övriga reflektioner kring arbetssättet.

## **Bilaga 2**

### **Stöd inför fokusgrupp med elever**

#### **Upplevelse av arbetssättet**

1. Har du/ni arbetat tematiskt/ämnesintegrerat på grundskolan?
2. När du sökte till skolan visste du vad tematiskt/ämnesintegrerat arbetssätt innebar då? Vad tänkte du när du hörde om det? Förväntningar eller oro?
3. Beskriv arbetssättet. Vad innebär det för dig/er?
4. Tänk tillbaka på de första veckorna på gymnasiet med detta arbetssätt. Hur upplevde du det?
5. Hur upplever du det idag?
6. Vilka positiva aspekter finns det med arbetssättet?
7. Vilka negativa aspekter kan du se?
8. Vilket tema samt vilka ämnen anser du har varit bäst/roligast att arbeta med? Varför?
9. Viket tema/ämnen har varit/är svårare/tråkigare? Varför?
10. Anser du att vissa ämnen fungerar bättre ihop en andra eller är det andra faktorer som påverkar. Isåfall vilka?

#### **Möjlighet till en djupinläring/förståelse**

11. När du varit ute på praktik upplever du att skolan förberett dig kunskapsmässigt? ”Hänger” du med ute på praktiken? Saknar du något?

#### **Meningsfullhet**

12. Är det några ämnen som du tycker blir roligare i skolan när ni läser tematiskt/ämnesintegrerat? Varför/varför inte?
13. Är du medveten om vilka kurser du läser när samt vilka kursmål du ska uppnå vid olika tillfällen?
14. Vad vill du bli när du blir ”stor”?
15. Känner du att skolan hjälper dig att nå dit?
16. Upplever du att du har ”nytta” av de ämnen/kurser samt teman du läser?

#### **Individanpassad undervisning**

17. Upplever du att lärarna ser DIG under lektionerna/arbetspassen? Ge exempel när eller när det inte sker.
18. Vet du vilka mål du själv strävar efter i olika kurser? Upplever du att du får stöd/stimulans att nå dit?
19. Upplever du att du ofta får påverka eller själv kan välja vad du vill arbeta med/på vilken nivå samt vilken form av redovisning?
20. Övrigt: Har du gjort någon annan reflektion över detta arbetssätt (positivt eller negativt) jämfört med ex: kompisar/syskon på andra skolor?