

# Temaarbete och ämnesintegration - en bättre väg mot kunskap?

Sixten Lindberg

Luleå tekniska universitet  
Lärarytbildning  
Allmänt utbildningsområde C-nivå  
Institutionen för Utbildningsvetenskap

# **Temaarbete och ämnesintegration – en bättre väg mot kunskap?**

**Examensarbete  
Sixten Lindberg  
Institutionen för utbildningsvetenskap  
Handledare: Steffan Lind  
070604**

## **Förord**

Så är då detta examensarbete, efter ett hårt och mödosamt arbete, äntligen i "hamn". Jag har naturligtvis många att tacka för detta. Först av allt vill jag tacka min familj som fått stå ut med att jag tillbringat åtskilliga timmar inlåst med min dator istället för att umgås. Sedan vill jag tacka min handledare Steffan Lind, som gett mig många ovärderliga råd under vägen. Jag vill också passa på att tacka mina opponenter Ida Wickberg och Marit Öhrberg-Åström för deras goda råd i samband med seminariet. Sedan har också skolan där jag gjort min undersökning varit till stor hjälp, och det gäller såväl min handledare på skolan som elever och övrig personal. Sist men inte minst, har personalen på biblioteket i Övertorneå varit en oerhört betydelsefull resurs. Deras hjälpsamhet, kunnande och vänliga bemötande har möjliggjort att jag kunnat utföra en stor del av mina studier hemifrån.

Svanstein, juni 2007.

*Sixten Lindberg*

## Sammanfattning

Detta examensarbete innehåller en litteraturgenomgång av hur forskare och ledande pedagoger ser på temaarbete och ämnesintegrering jämfört med traditionell lärarledd undervisning. Arbetet har också omfattat en enkät- och intervjuundersökning av hur elever i de senare åren på en mindre skola i Tornedalen uppfattar dessa tre metoder ur ett kunskaps- och lärandeperspektiv. Frågeställningarna har baserats på läroplanens kunskapsmål. I bakgrundsarbetet ingick en kartläggning av hur synen på kunskap och lärande i skolan ser ut från forskarhåll. Dessutom granskades läro- och kursplanerna med avseende på eventuellt stöd för användandet av dessa ovannämnda undervisningsmetoder.

Ledande pedagogers och forskares syn på temaarbete och ämnesintegrering var enstämmigt positiv, medan den traditionella förmedlingspedagogiken, som fortfarande tycks råda på många skolor, dömdes ut. Man betonade också att lärarrollen inte längre handlar om förmedling av kunskap, utan att den ska bygga på att handleda, inspirera och motivera elever.

Resultatet av elevundersökningen uppvisade en positiv syn på temaarbete, men också på en ganska positiv syn på de övriga två undervisningsformerna. Av intervjusvaren att döma finns det fog att misstänka att den positiva synen på den traditionellt lärarledda undervisningen härrör sig från en okunskap över styrdokumentens egentliga innehåll. Denna okunskap tycks framförallt omfatta den kunskapssyn som enligt forskningen och styrdokument ska råda i skolan, samt hur lärandet ska se ut. Det skulle vara intressant att ta del av en framtida forskning där elevernas tolkning av kunskap och lärande kartlades, men också hur pedagoger ute på fältet anser att lärarrollen ska se ut.

Nyckelord: *Kunskap, lärande, ämnesintegration, temaarbete, lärarledd undervisning.*

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte</b> .....	<b>1</b>
<b>2.1. Frågeställningar</b> .....	<b>1</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>1</b>
<b>3.1. Vad är kunskap?</b> .....	<b>1</b>
<b>3.2. De tre undervisningsformerna i undersökningen</b> .....	<b>3</b>
3.2.1. Traditionella lärarledda lektioner .....	3
3.2.2. Ämnesintegrerat arbete .....	4
3.2.3. Temaarbete .....	5
<b>3.3. Förankring i styrdokumentet?</b> .....	<b>5</b>
<b>4. Metod</b> .....	<b>7</b>
<b>4.1 Litteraturgenomgången</b> .....	<b>7</b>
<b>4.2 Elevundersökningen</b> .....	<b>8</b>
4.2.1. Enkäten .....	8
4.2.2. Intervjuerna .....	9
4.2.3. Bearbetning och analys .....	9
<b>5. Resultat</b> .....	<b>10</b>
<b>5.1. Forskningens syn på de tre undervisningsformerna</b> .....	<b>10</b>
5.1.1. Traditionella lärarledda lektioner .....	10
5.1.2. Ämnesintegrerat arbete .....	12
5.1.3. Temaarbete .....	13
<b>5.2. Elevundersökningen</b> .....	<b>15</b>
5.2.1 Enkäten .....	15
5.2.2 Intervjuerna .....	17
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>19</b>
<b>6.1. Resultatdiskussion</b> .....	<b>19</b>
6.1.1 Synen på kunskap och lärande .....	19
6.1.2 Elevernas syn på sitt lärande .....	20
<b>6.2. Reliabilitet och validitet</b> .....	<b>21</b>
<b>6.3. Erfarenheter för framtiden</b> .....	<b>21</b>
<b>6.4. Fortsatt forskning</b> .....	<b>23</b>

**Referenser**

**Bilagor**

## 1. Inledning

Jag har länge burit på en föreställning om att man med hjälp av samverkan över ämnesgränserna på ett fördelaktigare sätt kan hjälpa eleverna att se helheten i det de ska lära sig. Sedan har jag ansett att framförallt temastudier stimulerar och stärker ungdomarnas förmåga till att ta ett större ansvar för sina studier och själva skaffa sig kunskaper. Av egen erfarenhet vet jag dock att den traditionella förmedlingspedagogiken där lärare föreläser och eleverna antecknar, memorerar och skriver prov, fortfarande råder på vissa skolor. Min uppfattning är att denna typ av metodik knappast kan vara särskilt lämplig som huvudsaklig undervisningsform och inte heller särskilt överensstämmande med läroplanens intentioner, på grund av att den inte stimulerar eleven till eget kunskapande.

Detta är dock bara antaganden och därför valde jag att ta reda på hur forskare och ledande pedagoger ser på temaarbete och ämnesintegrering jämfört med traditionell lärarledd undervisning. Jag ville också komplettera litteraturgenomgången med en undersökning av hur eleverna på den skola jag själv är verksam vid, själva uppfattar dessa tre metoder.

## 2. Syfte

Syftet med detta arbete är att belysa ämnesintegrering, temaarbete och traditionell lärarledd undervisning ur ett kunskaps- och lärandeperspektiv.

### 2.1. Frågeställningar

1. Hur ser ledande pedagoger och forskare på dessa undervisningsformer?
2. Hur ser elever i grundskolans senare år på dessa undervisningsformer?

## 3. Bakgrund

### 3.1. Vad är kunskap?

En absolut grundläggande fråga i denna undersökning är själva kunskapsbegreppet, det vill säga vad kunskap och lärande egentligen är och bör ses som i skolan. I Läroplanskommitténs betänkande *Kunskap och bildning*, inför skrivningen av 1994 års läroplan, tas kunskapsfrågan upp på ett utförligt och klargörande sätt. I detta betänkande börjar kommittén med att beskriva tre grundläggande aspekter när det gäller kunskap och lärande.

Den första är att kunskap är konstruktiv, vilket innebär att skolan ska göra omvärlden begriplig för eleverna, inte att ensidigt förmedla en avbild av vår omvärld. Eleverna ska få tillfälle till att utveckla sin kunskap i ett växelspel mellan det de redan kan och det de vill uppnå, samt mellan de problem som uppstår och de erfarenheter eleverna gör.<sup>1</sup>

Den andra aspekten är att kunskap är kontextuell, det vill säga den är beroende av ett sammanhang för att bli begriplig. Det tredje perspektivet är att kunskap ska vara funktionell, alltså fungera som ett redskap för elevens fortsatta utveckling.<sup>2</sup> I betänkandet sammanfattas dessa aspekter på följande sätt:

Med utgångspunkt i den forskningsgenomgång som kommittén gjort kan skolans kunskapsuppgift inte enkelt reduceras till en fråga om urval av kunskaper att

<sup>1</sup> Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning, SOU 1992:94*. Stockholm; Norstedts Tryckeri AB. (s. 11)

<sup>2</sup> Läroplanskommittén (1992). (s. 12)

förmedla. Kunskaper kan inte betraktas som färdiga produkter, som kan förstås isolerade från de sammanhang där de utvecklades.

- - -

Eleverna måste tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de kan fungera som intellektuella verktyg.<sup>3</sup>

Läroplanskommittén går sedan vidare i sitt resonemang och definierar mer konkret vad kunskap och lärande består av. Enligt betänkandet består kunskapsbegreppet i stort av fyra olika former (de fyra *f:en*): Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Formerna samspelar med varandra och förekommer knappast i renodlad form. Varje del är dessutom en förutsättning för att de övriga ska fungera. Man betonar också att dessa fyra typer inte uttömmar alla dimensioner av den samlade kunskapen, ämnet är betydligt mer komplext än så. Denna definition är en strävan att utvidga kunskapsbegreppet och samtidigt motverka att tonvikten läggs på den ena eller den andra formen framför de övriga.<sup>4</sup> Vad står då de fyra ”f:en” för enligt Läroplanskommittén?

*Faktakunskaper* består av kunskap såsom information, regler och konventioner, alltså sådant som vi säkert vet förhåller sig på ett eller annat sätt. Det är således frågan om kvantitativ kunskap som går att mäta, kunskap i form av information av exempelvis detaljer som inte gör någon skillnad i hur det förstås, eller om det är av en ytlig eller djupare karaktär.

*Förståelsekunskap* däremot, har en mer kvalitativ dimension. Att förstå är att exempelvis uppfatta meningen med någon typ av fenomen. Detta kan göras på individuellt olika sätt. Här vävs många olika begrepp och strukturer ihop, det vill säga, fås att samverka. Faktakunskaperna är byggstenarna, och förståelsen är att kunna se, att begripa, vad dessa fakta används till och var de kommer ifrån. Det är det som är förståelsekunskap, kunskap som meningsskapande.

*Kunskap som färdighet* definierar läroplanskommittén såsom kunskap om hur något kan göras, samt en färdighet att kunna utföra det. Denna form är med andra ord en mer praktisk typ av kunskap och kan sägas bestå av ett mönster av kroppsligt handlande utfört genom en medveten strävan mot ett mål. Detta mål är alltså bekant för den som utför handlingen, även om det inte alltid går att beskriva utförandet i ord. Ett exempel på detta kan vara en cyklist som klarar av att ta sig framåt med hjälp av pedalerna, styra, hålla balansen och samtidigt hålla reda på omgivningarna och trafik. Färdigheter är alltså kunskap som utförande.

*Kunskap som förtrogenhet* är den fjärde och sista formen av kunskap. Här är det frågan om en osynlig, ofta sinnlig del av allt det som vi lärt oss. Andra beteckningar av denna form är bakgrundkunskap eller kunskapens tysta dimension. Denna typ av vetande kan ta sig uttryck i att exempelvis se, lukta eller känna när något ska göras eller avbrytas. Det kan vara frågan om att göra riktiga bedömningar med hjälp av tidigare erfarenheter eller regler. Den samlade kunskapen kan också användas till att på rätt sätt kunna tolka ovana situationer. Med hjälp av de samlade erfarenheterna kan man också upptäcka likheter i olikheter, eller att kunna urskilja avvikelser i ett mönster. Förtrogenhet kan förenklat uttryckas som omdömeskunskap.<sup>5</sup>

Läroplanbildaren och forskaren vid Uppsala Universitet, Ulrika Tornberg, stödjer sig också på *Skola för bildning* när hon definierar förtrogenhet som kunskapsform: ”Förtrogenhetskunskapen är däremot något som människan bär inom sig. Den har med hennes egna erfarenheter att göra och är ofta sinnlig. Förtrogenhetskunskapen visar sig i våra bedömningar”. Hon fortsätter med att ge exempel på hur eleven kan erövra denna förtrogenhet i språkinläringen:

<sup>3</sup> Läroplanskommittén (1992). (s. 12)

<sup>4</sup> Läroplanskommittén (1992). (s. 65)

<sup>5</sup> Läroplanskommittén (1992). (s. 65-66, 80)

När det gäller språkinläringen skulle förtrogenhetskunskapen kunna kopplas ihop med elevens personliga erfarenheter t.ex. från de tillfällen då de med hjälp av vissa språkfunktioner eller strategier lyckas eller misslyckas med att göra sig förstådda eller med minnet av de strategier de använde för att lösa en speciell uppgift.<sup>6</sup>

Hur vill då betänkanudet att dessa kunskapsbegrepp ska användas i skolan, hur ska de fås att fungera som redskap? Man säger bland annat att kunskaper är redskap för att lösa både praktiska och teoretiska frågeställningar, och att dessa redskap ska utvecklas i anslutning till speciella frågor i speciella sammanhang.<sup>7</sup> Doverborg och Pramling hävdar samma sak när de skriver om kunskap och lärande. De menar att barn oavbrutet lär sig av de erfarenheter de får. Barnen lär sig att läsa och skriva när de får syssla med aktiviteter som inbegriper dessa moment. På samma sätt lär sig eleverna matematik och naturvetenskap när de får göra uppgifter där dessa ämnen ingår, till exempel då de får handla, bygga, undersöka eller skapa något, med andra ord när de upptäcker ett värde eller ett syfte med det de sysslar med.<sup>8</sup> Uppgiften är, enligt läroplanskommittén, således inte att bara förmedla kunskap utan att också främja elevernas förmåga till att kunna skaffa sig, använda sig av och utveckla dessa kunskaper, det vill säga själva kunskapandet. Med detta menar man att det är själva arbetet som är målet, förmågan att uttrycka och förklara problem, samt att sedan också kunna dra slutsatser av sitt arbete.<sup>9</sup>

Målet kan konkret beskrivas som en färdighet som består av att kunna formulera sig, att kunna använda sig av kunskapskällor, att kunna sammanställa och att kunna utföra vissa beräkningar m.m. Dessutom tillkommer förtrogenhet såsom en förmåga att kontinuerligt kunna bedöma och analysera sitt kunskapande. Läroplansbetänkanudet menar också att skolan måste ge eleverna praktiska erfarenheter av teoretiskt kunskapande arbete och att de praktiska ämnena görs mer teoretiskt reflekterande. Allt detta ska sedan mynna ut i en helhetsbild, något som visar hur allt hänger ihop på ett eller annat sätt, och som dessutom förbereder eleverna för verkligheten i form av exempelvis arbetslivet.<sup>10</sup> Den norska pedagogikprofessorn Gunn Imsen sammanfattar denna syn på kunskap på ett lättfattlig sätt:

Kunskap är det som den lyckliga ägaren till den uppfattar om världen. Den kan inte ges bort gratis. Den som vill ta del av den måste mödosamt arbeta sig igenom sina intryck av omvärlden och bygga upp sin egen kunskap... Kunskap kan endast förstås som ett resultat av individens arbete, verksamhet eller tänkande i förhållande till sin omvärld.<sup>11</sup>

## 3.2. De tre undervisningsformerna i undersökningen

### 3.2.1. Traditionella lärarledda lektioner

I denna undersökning finns beteckningen *lärarledd lektion* som en av jämförelsepunkterna. Här avses en lektionsform som av tradition brukas då man vill förmedla en viss kunskap i ett visst ämne till sina elever. Gunilla Molloy beskriver undervisnings- och kunskapsformerna på följande sätt:

Den vanligaste formen av "skolkunskap" kan kanske sammanfattas i vissa kodord såsom "Finlands bifloder", "Hur hjärtat fungerar", "Presens och imperfekt" och

<sup>6</sup> Tornberg, Ulrika (2001). *Språkdidaktik*. Kristianstad; Gleerups Utbildning AB. (s. 155)

<sup>7</sup> Läroplanskommittén (1992). (s. 67)

<sup>8</sup> Doverborg Elisabet & Pramling, Ingrid (1988). *Temaarbete*. Borås; Liber utbildning AB. (s. 90,91)

<sup>9</sup> Läroplanskommittén (1992). (s. 67)

<sup>10</sup> Läroplanskommittén (1992). (s. 67-68)

<sup>11</sup> Imsen, Gunn (2000). *Elevers värld*. Lund; Studentlitteratur. (s. 62)

”Kommunernas styrelseskick”. Metodiken knuten till denna typ av kunskap består ofta av kombinationen läroböcker och lärare. Man skulle kunna säga att ... läroböckerna reproducerar en redan given och oproblematiserad uppfattning om ”kunskap”. Lärarens kunskap kommer så att säga efter denna oproblematiserade lärobokskunskap och består ofta i att förklara texten ... där den uppfattas som otydlig av eleverna.<sup>12</sup>

Det är alltså huvudsakligen frågan om regelrätta föreläsningar där eleverna mer eller mindre passivt mottar, antecknar, och försöker memorera information, vilket sedan vanligtvis åtföljs av arbete i läroböckerna. Detta mynnar sedan ut i ett prov som hålls för att få en uppfattning om hur mycket eleverna lyckats ta till sig av informationen.

Det handlar således i hög grad om förmedling av faktakunskaper samt en kontroll av hur mycket eleverna lärt sig. Denna typ av kunskap utgör en del av den samlade kunskapsbilden, och är också en nödvändig grund för elevens möjligheter att utveckla sina färdigheter inom olika områden. Läroplanskommittén beskriver saken på följande vis: ”Eleverna måste tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de kan fungera som intellektuella verktyg”.<sup>13</sup> Sedan är det naturligtvis frågan om hur läraren väljer att förmedla dessa faktakunskaper.

Metodiken som beskrivs ovan är bara en av många undervisningsformer, men det är enligt bland andra Mats Ekholm en traditionell form av faktaförmedling som fortfarande är vanlig i skolorna.<sup>14</sup> Imsen kommenterar också detta i kapitlet om inlärningsmiljö där hon skriver att skolan förväntas vara läromästaren i barnens liv. Man lär sig genom att plugga, repetera, ha läxor och prov, och det handlar enligt Imsen då om ett direkt överförande av kunskaper, iordningställda för lagring i elevernas minne.<sup>15</sup>

### 3.2.2. Ämnesintegrerat arbete

Ämnesintegration i skolan innebär kortfattat att två eller flera skolämnen slås ihop och samverkar där gemensamma beröringspunkter finns. Nationalencyklopedins Internettjänst ger följande definition på begreppet: ”Det att undervisning i besläktade ämnen samordnas för att ge ökade insikter”.<sup>16</sup> I detta examensarbete finns två exempel på en sådan samverkan. De har också använts som referenspunkter i elevundersökningen. (se bilaga 1)

Bengt Brodow, f.d. universitetslektor, lärarutbildare och läromedelsförfattare, skriver en hel del om ämnesintegration i sin bok *Perspektiv på Svenska – del 1*. I kapitlet om samverkan mellan svenska och andra ämnen beskriver Brodow bl.a. utförligt hur en integration mellan ämnena svenska, bild och musik skulle kunna gå till:

Mellan språk och musik finns ett naturligt samband. ... En liknande parallellitet finns det mellan svenskämnet och bild. ... Ingen dikt som är tonsatt får enbart läsas i skolan. Man lyssnar till tonsättningar och sjunger själv. På liknande sätt tar man in bilden i klassrummet som inspiration till skrivande eller dramatiska improvisationer eller som illustrationer till litterära epoker och författarskap.<sup>17</sup>

<sup>12</sup> Molloy, Gunilla (1996), *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studenlitteratur. (s. 137, 138)

<sup>13</sup> Läroplanskommittén (1992). (s. 12)

<sup>14</sup> Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red.) (1999). *Större än du någonsin tror*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet. (s. 102)

<sup>15</sup> Imsen, Gunn (2000). (s. 415)

<sup>16</sup> Nationalencyklopedins Internettjänst (2007). [www.ne.se](http://www.ne.se). Hämtat 9 mars 2007.

<sup>17</sup> Brodow, Bengt (1996), *Perspektiv på svenska, del 1*. Värnamo; Ekelunds Förlag AB. (s. 222)

### 3.2.3. Temaarbete

Temaarbete är ju en slags fullständig ämnesintegration, men i det här fallet är det inte ämnena som styr innehållet utan man utgår istället ifrån en företeelse. I Nationalencyklopedins Internettjänst finns följande definition av begreppet temastudier: "Fördjupningsuppgift i grundskola inom de obligatoriska ämnens ram, som lärare och elever väljer och som kan fullgöras i längre sammanhängande pass. Temats innehåll kan ligga inom flera ämnen"<sup>18</sup>

Ett exempel på ett tema kan vara "Storbritannien", det tema som användes som referens i denna rapport. Man utgår alltså från landet och jobbar fritt med det (inom vissa ramar förstås), elever får i princip välja vad de vill jobba med så länge det handlar om Storbritannien. På detta sätt ges möjligheter att beröra de flesta skolämnena, endast fantasin sätter gränser för hur mycket som kan integreras.

Doverborg och Pramling refererar bland annat till 1980-års läroplan för grundskolan (Lgr 80), när de definierar vad temaarbete är för något: "Temastudier skall enligt Lgr 80 ge möjlighet till fördjupningsuppgifter som lärare och elever tillsammans väljer att utföra inom de obligatoriska ämnens ram."<sup>19</sup> Vidare skriver de att temaarbetet ska ge eleverna möjlighet att använda krävande arbetsmetoder, att planera och att de ska få ta ett större ansvar för sitt eget studerande. Temastudier innebär således att man skapar tillfällen för eleverna att utveckla kunskaper från sina egna perspektiv, dvs. man utgår från elevens egna intressen och den kunskapsnivå denne befinner sig på för tillfället.<sup>20</sup>

Gunilla Lindqvist betonar helhetssynen med temaarbetet och hon skriver följande angående de olika skolämnenas medverkan i en sådan undervisningsform: "Helhetssyn är ett nyckelbegrepp vid temaarbete, det ska inte finnas några ämnesgränser och hela arbetssättet ska präglas av denna helhetssyn."<sup>21</sup>

### 3.3. Förankring i styrdokumentet?

Finns det då några direktiv i våra styrdokument som talar om att den ena eller andra undervisningsformen eller metodiken skall användas? Något stöd för en traditionell lärarledd förmedling av ämneskunskaper går inte att hitta, detta gäller även direktiv för att temaarbete skall bedrivas i skolan. Däremot finns en hel del stoff som avhandlar vikten av en integration och en samordning av ämnen i skolan, samt att skolan ska tillhandahålla en helhetssyn av den samlade kunskapen och av vår omvärld. I styrdokumentet betonas också bland annat att eleverna ska ges tillfälle att inhämta kunskaper själva, välja ämnesområden efter eget intresse, planera på egen hand samt ta eget ansvar och egna initiativ för lärandet. Detta kan sammantaget tolkas som att temaarbete bör utgöra en naturlig del av verksamheten i skolan eftersom det är inte bara en utvecklad form av ämnesintegration, utan att temastudier också ger eleverna utmärkta möjligheter att utveckla samtliga ovan uppräknade kriterier. Dessutom ger temastudier bevisligen en mycket god helhetssyn.<sup>22</sup> Vad står då skrivet i styrdokumentet som rent konkret förordar ämnesintegrering, respektive stödjer undervisning i tema- eller projektarbetsform?

I läroplanen finns som sagt en hel del som pekar på att integration av ämnen skall ske. Under rubriken *skolans uppdrag*, står följande: "I all undervisning är det angeläget att anlägga

<sup>18</sup> Nationalencyklopedins Internettjänst (2007). [www.ne.se](http://www.ne.se). Hämtat 10 mars 2007.

<sup>19</sup> Doverborg Elisabet & Pramling, Ingrid (1988). (s. 25)

<sup>20</sup> Doverborg Elisabet & Pramling, Ingrid (1988). (s. 27,28)

<sup>21</sup> Lindqvist Gunilla (1989). *Från fakta till fantasi*. Lund; Studentlitteratur. (s. 20)

<sup>22</sup> Lindqvist Gunilla (1989). (s. 20)

vissa övergripande perspektiv”.<sup>23</sup> Men vad som framförallt förordar att ämnesintegrering ska ske i skolan är de punkter som finns uppräknade under rubriken 2.8 *Rektorns ansvar*:

- undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet,
- ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen...<sup>24</sup>

Brodow hänvisar till just dessa punkter i läroplanen när han pekar på vikten av samordning mellan ämnen, han skriver: ”I dessa anvisningar finns alltså dels ett allmänt krav på helhetssyn i undervisningen, dels specifika krav på samordning mellan de olika ämnena, ett krav som rektor har det yttersta ansvaret för att förverkliga.”<sup>25</sup>

I många av kursplanerna finns tydliga direktiv för att ämnesintegrering ska ske. Följande står skrivet i kursplanen för historia i grundskolan under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad*: ”Historia är ett sätt att se tillvaron i perspektivet då-nu-sedan, och därmed också ett verktyg för förståelse av andra ämnen och områden.”, samt i en av punkterna under *Mål att sträva mot*: ”Skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att använda historien som verktyg för förståelse av andra ämnen.”<sup>26</sup> Under rubriken *Kunskapande i ett informationsrikt samhälle* i kursplanen för SO-ämnen finns följande rader:

Att söka, granska, välja, strukturera, kritiskt värdera, integrera och redovisa information på skilda sätt – i tal, skrift, bild, form, drama, musik och rörelse – är centralt i de samhällsorienterande ämnena. Det främjar elevernas orientering i tid och rum och deras konstruerande av egna mönster och bilder av omvärlden, vilka kan användas som redskap för analys och bedömning av såväl andras tolkningar som egna ståndpunkter.<sup>27</sup>

Några anvisningar i kursplanen för NO-ämnen i grundskolan visar på samma saker. I inledningen sägs följande: ”Studier inom det naturorienterande ämnesområdet kopplas samman med kunskaper och uttrycksformer inom skolans andra ämnen.”, och senare, under *mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde året*, står att läsa: ”Att eleven ska ha insikt i olika sätt att göra naturen begriplig, som å ena sidan det naturvetenskapliga med dess systematiska observationer, experiment och teorier liksom å andra sidan det sätt som används i konst, skönlitteratur, myter och sagor.”<sup>28</sup>

I styrdokumentet talar många riktlinjer emot kunskapsförmedling av det traditionella snittet, men däremot klart för en strävan mot en undervisning i exempelvis temaform. Här nedan följer ett antal utdrag som pekar på detta förhållande. I läroplanen står bl.a. följande när det gäller skaffande av kunskaper: ”Skolans uppdrag är att främja lärandet där individen stimuleras att inhämta kunskaper.”<sup>29</sup> Man kan också under rubriken 2.2 *Kunskaper* läsa: ”Skolan skall bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen. Lärarna skall sträva efter att i undervisningen

<sup>23</sup> Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (LPO 94). Hämtat från: <<http://www.skolverket.se/sb/d/193>> 16 mars 2007.

<sup>24</sup> Skolverket (2006). LPO 94.

<sup>25</sup> Brodow, Bengt (1996). (s. 216)

<sup>26</sup> Skolverket (2000) *Kursplan för historia i grundskolan*. Hämtat från: <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx>> 24 april 2007.

<sup>27</sup> Skolverket (2000) *Kursplan för SO-ämnen i grundskolan*. Hämtat från: <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx>> 24 april 2007.

<sup>28</sup> Skolverket (2000) *Kursplan för NO-ämnen i grundskolan*. Hämtat från: <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx>> 23 april 2007.

<sup>29</sup> Skolverket (1994). LPO 94.

balansera och integrera kunskaper i sina olika former.” Målen att sträva mot följer sedan uppräddade i punktform där detta resonemang utvecklas.<sup>30</sup> En del av dessa punkter utgör också grunden för frågorna i elevundersökningen (se bilaga 1, samt resultatredovisning av enkätsvaren) Under rubriken *Skolans ansvar* kan vidare läsas: ”En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och ansvar. Eleverna skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem.”<sup>31</sup> Under *mål att uppnå i grundskolan*, till sist, finns följande formulering: ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola har fördjupade kunskaper inom några ämnesområden efter eget val.”<sup>32</sup> I de flesta kursplaner finns formuleringar om bl.a. vikten av att eleverna får ta ansvar, planera och genomföra arbeten på egen hand. Här följer ett exempel på sådana formuleringar tagna ur *mål att sträva mot* i kursplanen för engelska i grundskolan:

Skolan skall i sin undervisning i engelska sträva efter att eleven:

- utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen,
- utvecklar sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera uppgifter, på egen hand och i samarbete med andra.<sup>33</sup>

Alla uppräknade mål kan naturligtvis uppnås var för sig med hjälp av olika slags metodik, men i ett korrekt genomfört temaarbete finns goda förutsättningar att uppfylla samtliga mål på en och samma gång och samtidigt erhålla den så viktiga helhetssynen.

## 4. Metod

Denna undersökning består av två huvuddelar. En litteraturgenomgång för att se om någon av undervisningsformerna, traditionell lärarledd undervisning, ämnesintegrerad undervisning eller temaarbete, förordas av forskare och ledande pedagoger. Den andra delen består av en undersökning på en grundskola i Tornedalen. Avgränsningen bestod i att elever i åren sju till nio fick jämföra mellan dessa tre undervisningsmetoder och svara på om de föredrog någon av dem med tanke på deras eget lärande. Elevundersökningen omfattade två metoder, enkät och intervju. I intervjudelen deltog fem elever ur åren 8-9. Att det enbart var de äldre eleverna som valdes till denna del berodde på att det kunde förväntas att de skulle kunna reflektera över kunskap och lärande på ett bättre sätt på grund av en större erfarenhet.

### 4.1 Litteraturgenomgången

I undersökningen användes företrädesvis litteratur ur lärarutbildningen på LTU, eftersom den var tämligen välbekant och innehöll de flesta svaren på frågeställningarna. Speciellt den del av litteraturen ur pedagogikutbildningen som handlade om metodik, lärande och undervisningsformer. Vad som inte framgick ur denna litteratur var de rena kunskapsfrågorna - vad kunskap är och hur den ska läras ut, samt vad temaarbete egentligen är. Den litteraturen anskaffades med hjälp av handledaren, litteratursökning på Internet och hjälpsam bibliotekspersonal.

Sammantaget har ett trettioital ledande pedagogers och forskares åsikter/forskningsresultat redovisats i denna undersökning, vilket bör ge resultatet en hög reliabilitet.

<sup>30</sup> Skolverket (2006). LPO 94.

<sup>31</sup> Skolverket (2006). LPO 94.

<sup>32</sup> Skolverket (2006). LPO 94.

<sup>33</sup> Skolverket (2000) *Kursplan för engelska i grundskolan*. Hämtat från:  
<<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx>> 23 april 2007.

## 4.2 Elevundersökningen

Undersökningen delades upp i två delar, en enkätundersökning och en intervju, för att få en tillförlitligare bild av elevernas uppfattningar. I intervjudelen kan svaren ha hämmats av att frågeställaren själv är lärare för dessa elever, därför gjordes en enkätundersökning som ett komplement till intervjuerna för att se om svaren avvek. Vad som begränsar utfallet i en enkät är att frågorna är stängda och inte ger utrymme för någon utveckling av svaren. Dessutom kan en enkät ifyllas slarvigt och utan större eftertanke. Kombinationen av dessa två metoder torde dock sammantaget ge en ganska bra bild av elevernas åsikter.

### 4.2.1. Enkäten

Enkätundersökningen gjordes på en liten F-9 skola, och omfattade elever i åren sju, åtta och nio. Den föregicks av en information, dels om vem som gjorde den och varför, och dels om vad den skulle handla om. I informationen ingick också exempel på de undervisningsformer som skulle jämföras, undervisningsformer som eleverna själva prövat på under terminen (*se bilaga 1*). På så sätt gavs eleverna större chans att göra relevanta jämförelser. I skolan finns 23 elever i de aktuella årskurserna, under enkätundersökningen var endast en elev frånvarande.

För att säkerställa validiteten i undersökningen gjordes frågorna med utgångspunkt av läroplanens strävansmål under rubriken kunskap.<sup>34</sup> Ett problem med detta kan vara att formuleringen för en elev kan te sig något svårbegriplig, vilket kan påverka reliabiliteten. Av den anledningen kompletterades frågorna med ett förtydligande där det ansågs vara nödvändigt.

Enkäten samt den skriftliga informationen delades ut och därefter gjordes en muntlig genomgång av informationen, frågorna och tillvägagångssättet vid ifyllandet. Eleverna fick också möjlighet att ställa frågor om de var osäkra på något, innan de började fylla i blanketten. Det är, enligt Trost, viktigt att försöka undanröja alla källor till missförstånd för att undersökningen skall få så hög reliabilitet som möjligt.<sup>35</sup> För att sedan också motverka risken för att eleverna skulle tröttna och slarva sig igenom ifyllandet, gjordes enkäten dels så luftig som möjligt, och dels begränsades omfattningen till fem frågor, också viktiga faktorer för att uppnå god tillförlitlighet enligt Trost.<sup>36</sup>

Frågorna i enkäten gjordes stängda, det vill säga med fasta svarsalternativ, mest på grund av att utfallet enbart skulle visa elevernas attityder till de olika undervisningsformerna. De bakomliggande orsakerna till åsikterna skulle förhoppningsvis framgå i intervjuerna. Dock fanns en avslutande punkt där eleverna med egna ord kunde skriva om de hade något att tillägga, detta för att fånga upp eventuella elever som ville reflektera över frågorna, men som inte blev utvalda till intervju. En annan orsak till att enkäten enbart innehöll stängda frågor är att materialet blir betydligt mer lätthanterligt vid sammanställning och analys.<sup>37</sup> Eftersom undersökningens syfte var att få fram elevernas attityd till de olika undervisningsmetoderna, utformades svarsalternativen i sex steg, från ”instämmer helt” till ”tar helt avstånd”, en så kallad *Likert-skala*. Valet att utelämna ett ”mitt emellan alternativ” har sin grund i att eleverna på så vis skulle ”tvingas” till att ta ställning. Enligt Patel & Davidson är det ett effektivt sätt då man vill komma ifrån människors benägenhet att söka sig till mitten, dvs. att inte behöva ta ställning.<sup>38</sup>

<sup>34</sup> Skolverket (2006). LPO 94.

<sup>35</sup> Trost, Jan (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur. (s. 60, 61)

<sup>36</sup> Trost, Jan (2001). (s. 69)

<sup>37</sup> Trost, Jan (2001). (s. 72)

<sup>38</sup> Patel, Runa & Davidson Bo (1991). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur. (s. 68)

### 4.2.2. Intervjuerna

För att ta reda på hur eleverna resonerade i samband med enkätsvaren, utfördes intervjuer parallellt med fem slumpvis utvalda elever. De utvalda eleverna kom från årskurserna 8 och 9, eftersom de förväntades ha större förutsättningar att reflektera kring frågorna på grund av deras större erfarenhet och högre ålder. I intervjuerna fanns följdfrågor kopplade till varje fråga, för övrigt samma frågor som vid enkätundersökningen (*se bilaga 3*). Detta för att om möjligt få fram reflektioner och de bakomliggande orsakerna till att de svarade som de gjorde. Att använda sig av både intervjuer och enkät är ju ett sätt att höja reliabiliteten på en undersökning av detta slag, och dessutom kan enkätsvaren följas upp på ett helt annat sätt. Nu är dock reliabilitet ett begrepp som är svårt att överföra på kvalitativa intervjuer, eftersom exakt samma förutsättningar är så gott som omöjliga att upprepa. Elevernas erfarenheter kan variera väldigt beroende på med vad och med vem de arbetat innan en intervju. Sinnestämning och inställning till intervjuaren kan också variera.<sup>39</sup>

I undersökningen användes anteckningar som dokumentationsform, mest för att undvika den stelhet hos kan uppträda hos intervjupersoner när en bandspelare slås på.<sup>40</sup> Vad som kan vara en fördel med ljudupptagning är att man då helt kan koncentrera sig på att lyssna och ställa vettiga följdfrågor och på så sätt undvika att missa viktig information, men detta problem löstes genom att inte skriva samtidigt som eleven pratade. Anteckningarna fördes istället efter det att eleven sagt sitt i varje fråga, vilket enligt Trost dessutom visar försökspersonen att det denne säger, verkligen dokumenteras och tas på allvar.<sup>41</sup>

### 4.2.3. Bearbetning och analys

Efter att eleverna fyllt i enkäten sammanställdes all rådata och överfördes i tabeller där svarsalternativen delades upp i en poängskala från 5 för ”instämmer helt”, till 0 poäng för ”tar helt avstånd”. Eftersom detta är en jämförande undersökning, grupperades varje enskild frågas svars-poäng för respektive undervisningsform i en gemensam tabell för en bättre överblick (*se bilaga 2*). Detta förfarande underlättade också överföringen till diagramform i resultatredovisningen.

Efter intervjuernas genomförande sammanställdes resultatet. Anteckningarna renskrevs och sammanställdes på liknande sätt som vid fallet med enkäten. Samtliga fem elevers svar redovisades under respektive fråga för att få en bättre överblick, samt för att enklare kunna göra jämförelser mellan svaren (*se bilaga 4*). Detta underlättade naturligtvis också vid redovisningen av resultaten.

För att begränsa utrymmet i resultatredovisningen av intervjuerna, citerades bara några enstaka speciellt intressanta och representativa svar. Trost menar att man ska försöka undvika att ha med för många citat vid redovisning av intervjuer. Det är bättre att på sammanfattande sätt berätta om utfallet. Detta, menar han, är delvis för att inte trötta ut läsaren, men mest för att på ett tydligare sätt peka ut tendenserna.<sup>42</sup> Den fullständiga redovisningen av intervjun finns ju dessutom som bilaga för den som ordagrant vill ta del av vad eleverna svarat. Trost slår dock fast att detta ytterst är en smakfråga.<sup>43</sup>

<sup>39</sup> Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. (s. 100-101)

<sup>40</sup> Patel, Runa & Davidson Bo (1991). (s. 70)

<sup>41</sup> Trost, Jan (1997). (s. 52)

<sup>42</sup> Trost, Jan (1997). (s. 119-120)

<sup>43</sup> Trost, Jan (1997). (s. 119)

## 5. Resultat

### 5.1. Forskningens syn på de tre undervisningsformerna

Vad säger då forskningen om de ovannämnda formerna av lärande i skolan? Finns det från forskarhåll något stöd för att någon av dessa former skulle vara bättre än de andra när det gäller att möta den ”nya” synen på kunskap och lärande?

#### 5.1.1. Traditionella lärarledda lektioner

Ledande pedagogers kunskapssyn har förändrats radikalt under de senaste decennierna, men tyvärr har långt ifrån alla skolor följt med i den utvecklingen. Detta har medfört att undervisningsmetodiken i dessa skolor upplevs som föråldrad. Just den förändrade synen på vad kunskap är föranleder Ingrid Carlgren att kommentera innehållet i kapitlet om kunskap i särtrycket *Bildning och skola* på följande sätt:

I kapitel 2 redovisas en uppfattning om kunskap och lärande som bygger på resultat från forskning och de senaste decenniernas kunskapsteoretiska diskussion...

Kapitlet tar fasta på kritiken mot den något ensidiga kunskapsuppfattning som vuxit fram under det här århundradet och som innebär att endast kunskap som är formulerad i ord eller formler betraktas som kunskap...

De senaste decennierna har emellertid alltför problem med en sådan kunskapsuppfattning blivit uppenbara och under beteckningen ”tyst kunskap” har kunskapens erfarenhetsgrund diskuterats. Beteckningen ”tyst” beror på att en stor del av den erfarenhetsgrundande kunskapen oftast är oformulerad. Den är **personlig** och knuten till speciella omständigheter och situationer. Det går inte att läsa sig till sådan kunskap i böcker. Man måste ha erfarenheter av de omständigheter där den utvecklas. Kunskap kan på så vis inte begränsas till något enbart tankemässigt eller mentalt utan omfattar också det ”kroppsliga” och ”situationella”.<sup>44</sup>

På vissa håll har dock en anpassning till den nya kunskapssynen skett, vilket några referenser kommer att peka på. Men på många andra håll har som sagt undervisningen inte förändrats särskilt mycket trots de ”nya” rönen.

Det är den traditionella lärarrollen som numera anses förlegad, och som inte passar in på den kunskapssyn som enligt forskningen borde råda idag. Eftersom kunskapen enligt ledande pedagoger ska erövrats av eleverna själva, inte ensidigt förmedlas av en allenarådande lärare, passar den traditionella metodiken illa. Därmed kan det också slås fast att den typen av undervisning, som här kallats traditionella lärarledda lektioner, inte är vad forskningen ser som ett lämpligt sätt för läraren att bedriva sin huvudsakliga skolverksamhet på.

Vad finns det då för fog för ovanstående påståenden? Brodow skriver följande: ”Men man ser tyvärr också lektioner, där läraren huvudsakligen föreläser och ger kontrollfrågor och där elevernas skrivande inskränker sig till enkla fylleriuppgifter ...”.<sup>45</sup> På liknande sätt uttrycker sig Eric Jensen: ”Att stå i katedern och leverera kunskap går inte längre. De gamla lärarrollerna duger inte idag”.<sup>46</sup> Han fortsätter vidare:

Förr var skolan utformad för att vara ”leverantör” av information till ”konsumenterna”, dvs. eleverna. Maktstrukturerna byggde på läraren som förmedlare av värdefull kunskap och eleverna som passiva mottagare av dessa ”vishetens pärlor”. Eleven förhöll sig inaktiv och var ett oskrivet blad eller ett tomt kärl som väntade på att fyllas.

<sup>44</sup> Skolverket (2003). *Bildning och kunskap – Särtryck ur Skola för bildning (SOU1992:94)*.

Lenanders Grafiska AB, Kalmar. (s. 25)

<sup>45</sup> Brodow, Bengt (1996). (s. 220)

<sup>46</sup> Jensen, Eric (1997). *Aktiv metodik*. Falun; Brain Books AB (s. 11)

... Nu är lärarens uppgift att vara en katalysator och eleverna är huvudpersonerna i klassrummet.

När läraren har kontroll över informationen innebär det att eleven väntar sig att bli föremål för lärarens åtgärder, inte att de båda samarbetar i kunskapsprocessen. Enligt den gamla metodiken har eleverna inget ansvar för sin egen inläring. Men i informationsåldern har de fått möjlighet att bli sina egna kunskapsleverantörer.<sup>47</sup>

Jensen går så långt att till och med dristar sig till att säga att den gamla metodiken är direkt skadlig, och hävdar att lärarrollen idag mer liknar en idrottsledares. Med det menar han att läraren ska vara en vägledare istället för en auktoritet och kunna locka fram talangen och inlärningsförmågan hos eleven, och att hans viktigaste uppgift blir att vägleda och inspirera ända från grunden.<sup>48</sup> Mikael Alexandersson berättar om sin syn på framtidens lärarroll i *Större än du nånsin tror*, och han säger bland annat att den traditionella lärarrollen inte överhuvudtaget är möjlig i den ”nya” skolan. Där kommer individualisering, meningsskapande, samt ”eleven som medaktör” att vara några av nyckelbegreppen.<sup>49</sup>

Samma sak hävdar bl.a. Mats Ekholm och Henning Johansson i ovannämnda bok. Ekholm berättar att det handlar om att ersätta en grundtanke med en annan. Att skolan måste förändras från att vara en plats där vuxna försöker ”fylla” eleven med sin kunskap, till att vara ett ställe för lärande.<sup>50</sup> Henning Johansson utvecklar dessa tankar vidare och skriver att skolan omedelbart måste ta ett nytt initiativ och sätta lärandet i system. Han anser att man inte kan göra som förut, det vill säga att fortsätta att undervisa ett bestämt kunskapsstoff eftersom ingen vet vad man behöver kunna om tio år. Johansson avrundar med att påstå att det samhälle vi är på väg in i kommer att kräva trygga människor som kan fatta beslut och har empatisk förmåga.<sup>51</sup>

Man skulle kunna tro att detta är en relativt ny syn på kunskap och lärande, men sanningen är att det finns tankar kring detta dokumenterat redan så långt tillbaka i tiden som på 1600-talet. Tornberg använder utdrag ur Comenius 1600-tals verk, *Didactica Magma (Den stora undervisningsläran)*, när hon vill peka på hur undervisningen borde vara upplagd. Hon skriver: ”En av hans teser var att eleven inte kan överta någon annans kunskap: kunskap kan vinnas endast genom de egna sinnena och det egna förnuftet.”<sup>52</sup> Likheten med Imsens beskrivning från år 2000 av hur elevens lärande borde se ut är slående:

Vi måste acceptera att kunskap inte alltid är något definitivt – ett paket som kan levereras från en person till en annan... Kunskapen är aldrig ”färdig” – den måste skapas på nytt varje gång den skall läras in. Eleverna tar inte emot kunskap, de skapar den. Läraren kan bara hjälpa till.<sup>53</sup>

Forskargenomgången i denna del får avslutas av Tom och Rita Tiller, professor i praktisk pedagogik respektive lektor i pedagogik, båda vid Tromsø Universitet. I sin bok *Den andra dagen* för de en ingående diskussion om hur lärandet ser ut idag och hur det borde se ut och kommer fram till följande:

Att *lära upp någon* är ett begrepp som hör gårdagen till. Ingen kan lära upp någon annan. Vi måste lära oss själva. Det gäller också den grupp unga människor som kallas elever... Kan det faktiskt vara så att eleverna även idag blir inskolade och upplärda, och inte får chansen att lära sig själva eller att lära sig att lära själva?

<sup>47</sup> Jensen, Eric (1997). (s. 14, 15)

<sup>48</sup> Jensen, Eric (1997). (s. 94)

<sup>49</sup> Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red.) (1999). (s. 154-159)

<sup>50</sup> Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red.) (1999). (s. 97, 99)

<sup>51</sup> Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red.) (1999). (s. 182)

<sup>52</sup> Tornberg, Ulrika (2001). (s. 10)

<sup>53</sup> Imsen, Gunn (2000). (s. 62)

I den här boken argumenteras för att lärande ska vara skolans grundbegrepp. Undervisning är ett hjälpmedel i människors lärande. Men även om det är ett bra och väl lämpat verktyg för lärande, får vi aldrig glömma bort vad som är nyckelordet bland skolbegreppen. Ordet lärare ligger nära ordet lära. En *lärare* är en person som ordnar förhållandena så att de unga ska kunna lära sig det mesta möjliga under den tid de går i skolan. Men lika viktigt är: En lärare ska organisera lärandet så att de unga får lust att lära sig allt mer genom hela livet. Lärande som leder fram till toppbetyg, men som stryper det livslånga lärandet, är inte nödvändigtvis det bästa.<sup>54</sup>

Summan av genomgången visar på en homogen och mycket negativ syn från forskarhåll på denna typ av lärarledd förmedling av faktakunskap. Frågan är om synen på integration av ämnen i skolundervisningen står sig bättre? För att svara på den frågan följer härnäst en granskning över hur ledande pedagoger ställer sig till denna undervisningsform.

### 5.1.2. Ämnesintegrerat arbete

Ämnesintegration som undervisningsform tycks passa betydligt bättre med synen på lärandet i skolan, i synnerhet när det gäller att skapa sammanhang och att ge eleven en helhetssyn över den kunskap denne ska erövra. I *En skola för bildning* betonas detta, och där skriver läroplanskommittén också att eleverna bör ges tillfälle att formulera kunskaperna med hjälp av andra uttrycksmedel såsom sång, dans, bild och drama. Man avslutar resonemanget på följande vis: ”Dessa delar av verksamheten bör därför inte ske isolerat från skolans ”kunskapsverksamhet” utan bli en integrerad del av den.”<sup>55</sup>

Metodiken kan trots det fortfarande vara av den traditionella typen eftersom man fortfarande utgår ifrån vissa bestämda ämneskategorier, men en omställning från att undervisa i varje ämne för sig till att samordna flera ämnen måste ses som ett stort steg i rätt riktning. Integrering av skolämnena ger obestriddligen goda förutsättningar för att bedriva undervisning enligt de ”nya” rönen om kunskap och lärande eftersom den ger eleven möjlighet att utveckla samtliga delar av den samlade kunskapsbilden, dvs. en helhet omfattande de fyra ”f:en”. Följande direktiv från läroplanskommittén pekar på detta: ”Undervisningen i de olika skolämnena skall organiseras så att deras olika funktioner kompletterar och stödjer varandra och tillsammans utgör en strukturerad helhet som främjar elevens allsidiga utveckling.”<sup>56</sup>

Ämnesintegration ger också eleven en förståelse för hur skolämnena samspelar med varandra och för hur de tillsammans bygger upp en helhetsbild av hur vår värld ser ut. Brodow skriver om detta i samband med en diskussion kring huruvida ämneslärare behöver utveckla ämnesdidaktiska kunskaper utöver de ”egna” ämnena. Han menar att svensklärare ofta frågar sig vad det egna ämnet har gemensamt med exempelvis engelska och religionskunskap. Brodow påpekar också att det är nödvändigt att kunna en del om andra ämnens didaktiska problem när man samplanerar undervisningen i en klass. Kanske kommer man, tror han, fram till gemensamma strategier för att stärka elevernas kunskaper och färdigheter genom att låta ämnena komplettera och stödja varandra. I så fall har man, fortsätter han, utvecklat en övergripande ämnesdidaktik, och det är ju bra inte minst för att undvika att eleverna blir så ämnesfixerade att de inte kan överföra erfarenheter och strategier från t ex svensklektionen till historiektionen.<sup>57</sup> Även Gunilla Molloy tar upp vikten av ämnesintegrering för att utveckla elevernas förståelse för vårt samhälle och ge dem en helhetssyn. Hon menar bl.a. att uppdelningen av kunskap i separata skolämnena motverkar

<sup>54</sup> Tiller, Tom & Tiller, Rita (2003). *Den andra dagen*. Malmö; Runa Förlag. (s. 12)

<sup>55</sup> Läroplanskommittén (1992). (s. 67)

<sup>56</sup> Läroplanskommittén (1992). (s. 60)

<sup>57</sup> Brodow, Bengt (1996). (s. 17)

elevens möjligheter att erövra denna helhetsbild, eftersom kunskaperna enligt henne till största delen är just kontextberoende. Molloy fortsätter:

Många lärare har säkert en kunskap om helheten i sitt ämne, men eleverna har det inte. Styckningen av kunskap i "ämnen" och bristen på helhetssyn över "ämnet" kan knappast ge eleverna något annat än fragmentariska kunskaper. Utifrån dessa skärvor av kunskap skall eleverna under sin skoltid försöka pussla ihop en helhetssyn och en förståelse för hur olika "ämnen" som till exempel "historia" hänger ihop med litteratur, konst, musik och matematik.<sup>58</sup>

Sammanfattningsvis kan sägas att ämnesintegration ses som en absolut nödvändighet ifrån forskarhåll, bl.a. eftersom skolan ska sträva efter att ge eleverna en helhetssyn och ge dem tillfälle att förvärva en förståelse av hur vår omvärld ser ut. Risken för en ensidig kunskapsförmedling finns dock inom denna undervisningsform eftersom det i hög grad är ämnena som styr undervisningens innehåll. Det gäller dock för läraren att undvika detta och istället försöka ikläda sig rollen som vägvisare och bollplank, för att också stimulera elevens allsidiga kunskapsutveckling enligt de fyra kunskapsbegreppen. Den lärarrollen blir än mer aktuell när det gäller den sista av undervisningsformerna i denna undersökning – temaarbete.

### 5.1.3. Temaarbete

När det gäller värdet av temaarbete som undervisningsform, måste man först fråga sig om det är reproduktion av kunskap som skolan ska syssla med eller om skolan, dvs. eleverna, själva ska skapa denna kunskap för sitt eget bruk. Sett till vad forskningen kommit fram till blir svaret entydigt, eleverna ska producera kunskapen själva för att få ett meningsfullt och bestående lärande. Temaarbete, temastudier eller projektarbete, benämningen varierar, är då tveklöst den form som är bäst eftersom den motsvarar forskarnas syn på hur undervisningen ska bedrivas. Denna typ av verksamhet tycks alltså uppfylla både synen på vad kunskap är och hur elevernas lärande ska utformas. Med temaarbete får också eleverna möjlighet till att utveckla en större förståelse över hur skolämnena hänger ihop och dessutom får de i än högre utsträckning den nödvändiga helhetssynen på vårt samhälle. En viktig förutsättning för ovanstående är att eleven själv väljer vad denne vill arbeta med, om än inom vissa ramar, vilket sker med utgångspunkt ifrån vad eleven redan känner till och vad denne vill ta reda på. Utöver denna pedagogiska fördel torde detta också medföra att elevens motivation för skolarbetet höjs avsevärt. Ytterligare aspekter är möjligheten till egen planering och eget ansvarstagande. Ovanstående text ska ses som en sammanfattning av resultatet och källorna bakom dessa påståenden redovisas i nedanstående text.

Frågan om kunskapsreproduktion eller skapande av densamma i skolan diskuteras av Ingrid Carlgren i en kommentar till kapitlet *Kunskap och Lärande* i läroplanskommitténs betänkande. Hon frågar sig om inte forskning också borde ses som det grundläggande "kunskapsandet" i skolan eftersom synen på forskningen i samhället är sådan. Det är forskningen som producerar ny kunskap, medan det i skolan reproduceras kunskaper som ofta är utvecklade i helt andra sammanhang än vad eleverna någonsin kommer att ställas inför.<sup>59</sup> Hon hävdar vidare: "Allmänt kan man nog säga att traditionella ämneskunskaper är mer reproducerande till sin karaktär än kunskaperna inom ämnesövergripande områden som t.ex. miljö."<sup>60</sup> Carlgren fortsätter diskussionen med följande ord: "Frågan är om inte skolan också

<sup>58</sup> Molloy, Gunilla (1996). (s. 210)

<sup>59</sup> Skolverket (2003). (s. 52)

<sup>60</sup> Skolverket (2003). (s. 53)

måste vara producerande eftersom den skall erbjuda möjligheter att förstå nya problem och sammanhang.”<sup>61</sup>

Just förståelse för omvärlden är nog en av grundtankarna med att arbeta tematiskt. Utifrån den aspekten beskriver Doverborg och Pramling varför de anser att temaarbete är en utmärkt undervisningsform. De skriver bland annat att när temainriktat arbete behandlas, görs det utifrån förmodandet att barn redan i tidig ålder strävar efter att förstå sin omvärld. Doverborg och Pramling menar också att en förutsättning för att barn skall ha möjlighet att utveckla en tillit till sina egna kunskaper och få allt djupare insikter i och förståelse för lärandet är just att man måste utgå från barns tankar och reflektioner som formats ur barns tidigare erfarenheter.<sup>62</sup> Förutom en förståelse av samhället och omvärlden, betonar forskningen dessutom vikten av att eleven får tillfälle att skaffa sig en helhetssyn över vad de får lära sig i skolan. Eric Jensen beskriver hur väl ett tematiskt arbetssätt överensstämmer med båda dessa uppfattningar:

Grundprincipen är att vår värld är en sammanhängande helhet och att något av det bästa man kan erbjuda sina elever är att visa hur undervisning i klassrummet hänger ihop med det verkliga livet. Ett tematiskt arbetssätt innebär att man följer upp ledtrådar som har relevans i elevernas egna liv, i stället för att ägna sig åt ett visst ämne eller att beta igenom en viss lärobok. ... I vår föränderliga informationsålder bör de viktigaste informationskällorna vara elevernas egna erfarenheter, tidskrifter, datorer, videoband, TV, tidningar och bibliotek.<sup>63</sup>

Jensen gör även gällande att själva lärandet blir effektivare vid ett tematiskt arbetssätt. Han berättar att hjärnan lär sig bäst genom att ”snappa” upp saker och ting, exempelvis via teman, favoritämnen, försök och misstag, samt vid praktisk tillämpning. Detta är, hävdar han, det tematiska lärandets grund.<sup>64</sup> Jensen menar att det är så hjärnan helst vill lära sig, och skriver dessutom att lärandet sker: ”Via olika vägar, i ordning eller i oordning, på flera nivåer, av många lärare, i massor av sammanhang och ur vitt skilda synvinklar”.<sup>65</sup> Följande mening, tryckt som ett separat citat i fetstil i Jensens bok, får bilda slutpunkt på resonemanget: ”Tematisk inläring är en process som ligger närmare den mänskliga hjärnans naturliga sätt att lära sig”.<sup>66</sup>

Vad som också ger en god grund för elevens lärande är att det vid temastudier ges tillfälle att ta eget initiativ och ansvar. Eleven får således välja vad denne vill arbeta med, utifrån sin egen kunskapsnivå och intresse. Så här säger Bengt-Erik Andersson, professor i utvecklingspsykologi: ”- Alla de gamla skoltänkarna säger samma sak, ... Alla säger att man måste låta barnet vara aktivt och ta vara på dess eget intresse, ...”.<sup>67</sup> Andersson vill skapa ”bildningscenter” istället för de nuvarande skolorna, och ger en vision av hur det skulle kunna fungera. I den visionen säger han bl.a: ”På ett bildningscenter däremot söker var och en sin kunskap genom att börja ta reda på saker om sådant som han eller hon är speciellt intresserad av”.<sup>68</sup> I hans vision är lärarens uppgift att stimulera, hjälpa och handleda eleverna i deras självständiga sökande efter kunskap. Läraren ska samtidigt försöka få eleverna intresserade av sådant som läraren vet är viktigt och intressant. Lytsy och Mellberg redovisar Anderssons tankar vidare på följande sätt:

<sup>61</sup> Skolverket (2003). (s. 52)

<sup>62</sup> Doverborg Elisabet & Pramling, Ingrid (1988). (s. 10, 11)

<sup>63</sup> Jensen, Eric (1997). (s. 126)

<sup>64</sup> Jensen, Eric (1997). (s. 126)

<sup>65</sup> Jensen, Eric (1997). (s. 126)

<sup>66</sup> Jensen, Eric (1997). (s. 126)

<sup>67</sup> Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red.) (1999). (s. 39)

<sup>68</sup> Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red.) (1999). (s. 39)

Bengt-Erik Andersson är inte orolig för att någon ska missa något viktigt genom att bildas på det här sättet. Under resans gång kommer eleverna att lära sig hur man söker kunskap och att förhålla sig kritiskt, och de kommer säkert, säger han, att lära sig läsa och skriva och räkna och tala engelska och allt annat de behöver för att nå sina mål.

– Det finns inte en psykiskt frisk unge som inte förstår att man måste ha vissa verktyg för att lära sig saker. Att de behöver det. De kommer att stå i kö för att lära sig läsa.<sup>69</sup>

Förutom vinsten med att den egna initiativförmågan och ansvarstagandet stimuleras och stärks, torde det också höja elevens motivation väsentligt. Tom Tiller skriver i sin bok om något han kallar för ”Den andra dagen”. Vad det handlar om är ett slags utvidgat tema- eller projektarbete, vilket liknar Bengt-Erik Anderssons visioner på många punkter. Tiller skriver bl.a. följande angående elevernas motivation och entusiasm i samband med projektarbeten på olika skolor: ”Älgprojektet fick barn och ungdomar vid Hvarnes skola att berätta med stor entusiasm. Miljöverkstaden på Veståsen skola fick fram klara och starka berättelsebudskap.”<sup>70</sup>

Jensen uttrycker sig mer konkret när han ger exempel på hur elevers motivation kan höjas. Han skriver bl.a. att eleverna blir automatiskt mer motiverade när de får kontroll över innehåll och processer i inläringen, och för att motivera dem ytterligare är det angeläget att de får göra egna val när det gäller ”personligt betydelsefulla sidor av en inlärningsaktivitet”.<sup>71</sup> Jensen fortsätter: ”Eleverna måste få samordna sina egna utvecklingsmål med skolans pedagogiska mål”, och avrundar med: ” Dessutom blir elever som helst av allt vill ha roligt ... mycket mer engagerade i skolarbetet om de har större möjlighet att styra aktiviteterna”.<sup>72</sup> Allt detta sammanfaller synnerligen väl med temaarbetets grundidé.

Den egna planeringen, till sist, är också en viktig del av lärandet som eleverna ska få tillfälle att utveckla. Även här finns stora fördelar att hämta vid temaarbete, vilket bl.a. Doverborg och Pramling nämner (se fotnot 17). Under ett riktigt genomfört temaarbete ställs den egna planeringsförmågan på prov och eleven får verkligen möjlighet att förkovra sig i denna process.

## 5.2. Elevundersökningen

Resultatredovisningen av elevundersökningen har delats upp i två delar, en för enkätsvaren och en för intervjuerna, detta för att göra det mer överskådligt. Dessa sammanvävs sedan i diskussionen.

### 5.2.1 Enkäten

Enkätsvaren har delats upp så att det för varje enskild fråga redovisas hur eleverna värderat respektive undervisningsform. Till frågorna fanns sex svarsalternativ, från ”instämmer helt” till ”tar helt avstånd”. I diagrammen redovisas vad eleverna ansett om respektive undervisningsform, således har varje elev avgett tre svar för varje frågeställning. De blåa staplarna visar elevernas attityd till lärarledda lektioner, de gula avslöjar inställningen till temaarbete och de ljusgröna staplarna åskådliggör vad eleverna anser om ämnesintegrerat arbete.

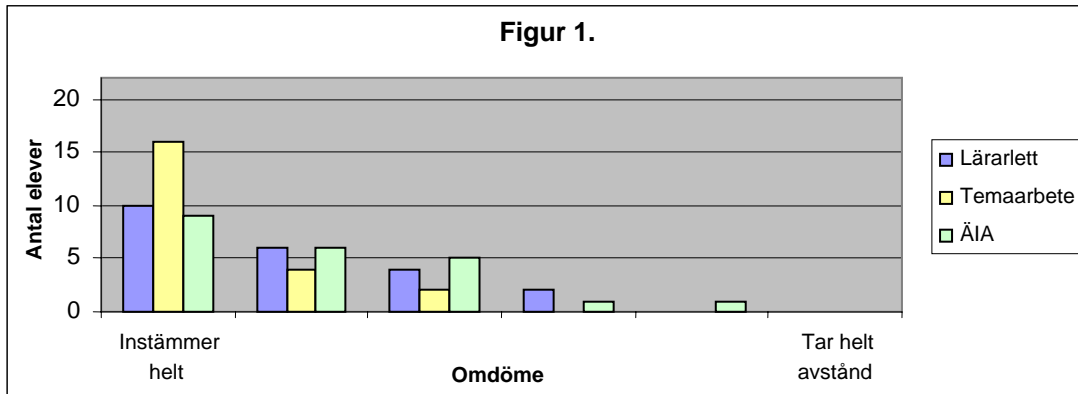
<sup>69</sup> Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red.) (1999). (s. 40)

<sup>70</sup> Tiller, Tom & Tiller, Rita (2003). (s. 165)

<sup>71</sup> Jensen, Eric (1997). (s. 328)

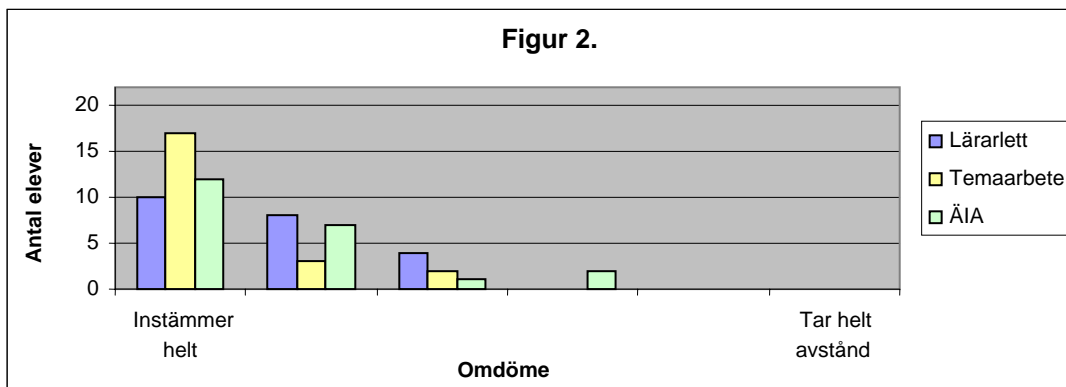
<sup>72</sup> Jensen, Eric (1997). (s. 328)

På påståendet om att undervisningsformerna utvecklar deras nyfikenhet och lust att lära på bästa sätt, visade andelen positiva svar en tydlig övervikt för temaarbete. 16 av 22 elever instämmer helt i påståendet att den undervisningsformen utvecklar lusten att lära, övriga 6 elever har också svarat instämmande. För övriga två metoder är det inte en lika positiv inställning. Dessa upplevs likvärdigt (10 respektive 9 elever instämmer helt). Observera också att det på denna fråga har lämnats 4 svar som återfinns på den negativa sidan när det gäller lärarledda och ämnesintegrerade lektioner. (se figur 1)



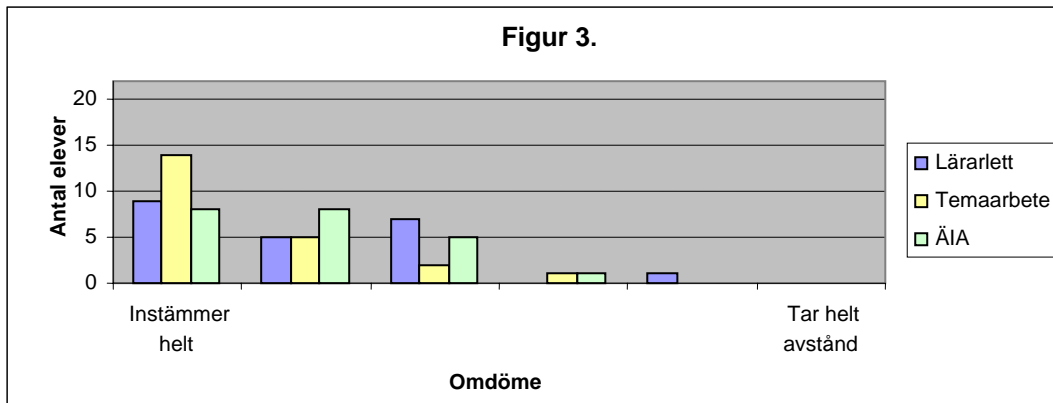
**Fråga 1. Undervisningen utvecklar min nyfikenhet och lust att lära.**

När det gäller påståendet om att undervisningen utvecklar elevernas eget sätt att lära blev utfallet tämligen likartat. Det var dock bara ämnesintegration som upplevdes negativt. (se figur 2)



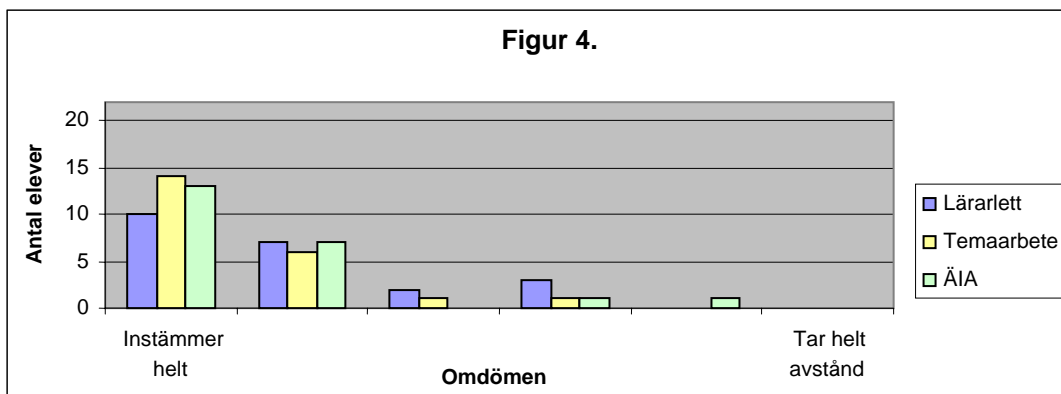
**Fråga 2. Undervisningen utvecklar mitt eget sätt att lära.**

Det tredje påståendet avsåg huruvida undervisningsformerna utvecklade elevens tillit till sin egen förmåga. Även i denna fråga blev utfallet mest positivt för temaarbetet medan de övriga två fick en klart lägre andel helt positiva omdömen. Här fick dock alla metoder även en negativ röst. (se figur 3)



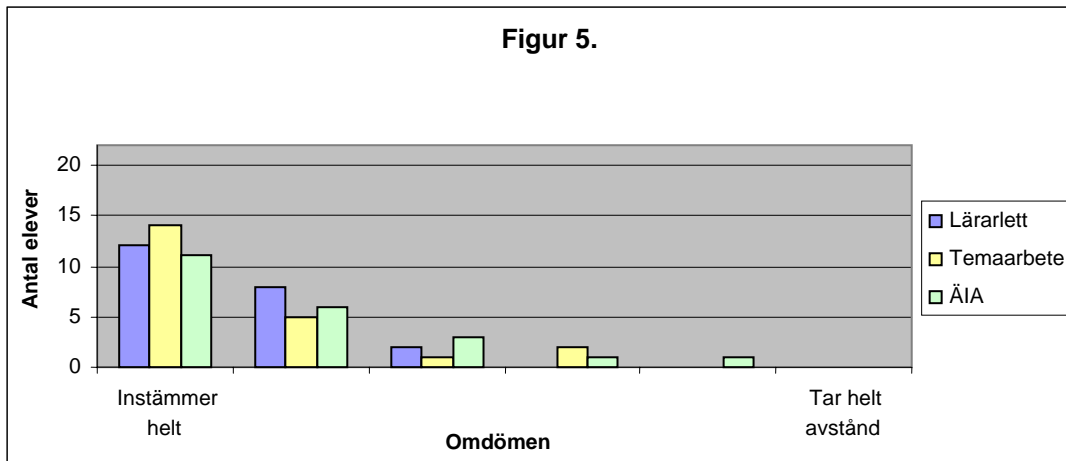
**Fråga 3. Undervisningen utvecklar min tillit till min egen förmåga.**

Nästa påstående gällde ifall metoderna gav eleven möjlighet att utforska, lära och arbeta både självständigt och i samarbete med andra. Här värderas även ämnesintegrerat arbete högt. 20 av 22 elever har angett att ett tematiskt och ett ämnesintegrerat arbetssätt ger dem goda eller mycket goda möjligheter att arbeta enligt frågeställningen. Motsvarande siffra för lärarledda lektioner är 17. Här finns också en större andel (3 st elever) som tycker att traditionella lärarledda lektioner inte ger dem särskilt goda möjligheter enligt frågeställningen, men tre elever redovisar även negativa åsikter för ämnesintegrering och för temaarbete. (se figur 4)



**Fråga 4. Undervisningen ger mig möjlighet att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra.**

Det femte och sista påståendet gällde ifall undervisningsformerna gav eleverna goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, samt ifall metoderna gav dem beredskap för livet. På denna fråga blev utfallet jämnast. 20 elever anser att lärarledda lektioner helt eller nästan helt svarar mot frågeställningen, 19 stycken är positiva till temaarbete. Motsvarande siffra för ämnesintegration är 17. Detta påstående gav också fyra svar där metoderna mer eller mindre inte upplevs svara mot frågeställningen. (se figur 5)



**Fråga 5. Undervisningen ger mig goda kunskaper inom skolans ämnen samt ämnesområden, och bildar mig så att jag får beredskap för livet.**

Det ska också tilläggas att ingen av eleverna tog tillfället i akt att med egna ord ge synpunkter på påståendena i enkäten.

### 5.2.2 Intervjuerna

Resultatet av de fem intervjuerna kommer att redovisas på liknande sätt som enkäten, dvs samtliga elevers svar är samlade under respektive frågeställning, men på grund av utrymmesskäl redovisas inte alla svar ordagrant, endast tendenserna och särskilt representativa svar. För en fullständig redogörelse av utfallet, se bilaga 4.

I läroplanens ”mål att sträva mot”, under rubriken *kunskap*, anges att: ”eleven ska få möjlighet att utveckla sin nyfikenhet och sin lust att lära”. Första frågan till eleverna löd således på följande sätt: ”Vilken lektionsform uppfattar du ger dig den bästa möjligheten att utveckla din nyfikenhet och din lust att lära dig saker, är det de lärarledda lektionerna med föreläsningar, temaarbete eller ämnesintegrerat arbete?” På denna fråga svarade två av eleverna att temaarbetet är bäst. Båda svarade med liknande ordval och så här sade en av dem ordagrant: ”Temaarbete är det som ger mest. Man får välja mer och då blir man mer nyfiken och känner lust. Det upplevde jag under temaveckan”. Två av eleverna svarade att alla lektionsformer är lika bra. En elev hade den uppfattningen att de lärarledda lektionerna utvecklade henne mest i detta avseende.

Nästa fråga handlade om att det i läroplanen (Lpo -94) också anges att eleven ska utveckla sitt eget sätt att lära. Frågan ställdes på följande vis: ”Vilken lektionsform tycker du bäst ger dig möjlighet att utveckla ditt sätt att lära dig på?” Här fördelade sig svaren som så att tre av eleverna upplevde de lärarledda lektionerna som den bästa undervisningsformen, en av dem formulerade sig på följande sätt: ”Jag tycker att lärolett och ämnesintegrerat funkar bäst, speciellt lärolett, för då får man se vad man ska lära sig. Min inlärningsstil passar nog bäst för den typen av lektioner”. Av de två övriga svarade en att det inte var någon skillnad, den andre ansåg att temaarbete var den bästa metodiken.

Den tredje frågan baserades på att skolan enligt Lpo-94 ska ”utveckla elevens tillit till sin egen förmåga”, dvs. stärka din tro på dig själv. Frågan till eleverna löd: ”Vilken av de tre undervisningsformerna tycker du ger dig bäst möjlighet att utveckla din tilltro till din egen förmåga?” Utfallet på denna fråga blev att två av eleverna ansåg att både temastudier och ämnesintegrerat arbete utvecklade dem mest. En av dem svarade: ”Bäst är det vid exempelvis grupparbeten i temaarbete och ämnesintegrerat när man får forska”. En ansåg att det var temaarbete utvecklade honom mest, medan en elev inte tyckte det var någon skillnad. En

annan elev upplevde att de lärarledda lektionerna var bäst, men hon tillade: "... men tema är också bra för att man får välja själv och då får göra det som är mest intressant".

Ett av *kunskapsmålen att sträva mot* i läroplanen talar om att eleven ska få möjlighet "att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra". Fråga fyra formulerades efter detta mål: "Vilken av ovanstående undervisningsformer anser du bäst ger dig möjligheten att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra?" Eleverna svarade ganska samstämmigt på denna fråga. Fyra av dem ansåg att temaarbete gav dem de bästa möjligheterna, och två av dem nämnde dessutom ämnesintegrerat som en nästan lika bra undervisningsform i detta avseende. Här följer ett exempel på vad en av dessa elever svarade: "Jag instämmer nästan helt när det gäller tema och ämnesintegrerat, särskilt i temaarbete för att man får välja och forska om något ämne. När vet jag inte". Den femte eleven svarade att den ämnesintegrerade undervisningen gav henne de bästa möjligheterna.

Den sista frågan formulerades efter följande strävansmål i läroplanen: "... eleven ska tillägna sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet". Med förtydligandet: "Det vill säga, du som elev ska få chansen att lära dig så mycket som möjligt i de olika ämnena för att klara dig bättre som vuxen", löd frågan till eleverna: "Ger någon av de tre undervisningsmetoderna bättre förutsättningar för detta?" Tre av eleverna angav ämnesintegrerat arbetssätt som den formen som gav de bästa förutsättningarna, två av dessa tre nämnde också någon av de övriga formerna, medan de lärarledda lektionerna nämndes av två elever. Så här uttryckte sig en av dem: "Ämnesintegrerat och lärarlett är bäst när man ska lära sig fakta. Man jobbar i böckerna och söker fakta som man hittar i dom. Sen när man skriver texter och får respons av läraren". Temaarbete nämndes av en elev, medan en elev ansåg att det inte var någon skillnad på de tre undervisningsformerna i det är avseendet.

En övergripande sammanställning av svaren på de fem frågorna avslöjar att temaarbete nämndes 11 gånger såsom varande en lämplig metodik. Ämnesintegrerat nämndes 10 gånger medan ett lärarlett arbetssätt nämndes 7 gånger i positiva ordalag.

## 6. Diskussion

### 6.1. Resultatdiskussion

#### 6.1.1 Synen på kunskap och lärande

Min undersökning upplevde jag som oerhört intressant på grund av att den, som jag ser det, handlar om de mest grundläggande pedagogiska frågorna i skolorna idag. Vad är egentligen kunskap, vilket innehåll och vilken utformning ska elevernas lärande ha, och vilka metoder är lämpligast för detta ändamål? För att ta reda på detta var målsättningen till en början att kartlägga kunskapsfrågan, de tre undervisningsformerna och sedan undersöka vad styrdokumentet har att säga om dessa. Som avslutning skulle sedan elevernas inställning till dessa tre former undersökas och jämföras. Ganska snart insåg jag dock att det behövs ytterligare en del, nämligen en överblick över hur den rådande synen på kunskap och lärande ser ut idag bland ledande pedagoger och pedagogikforskare.

Det mest intressanta i undersökningen var kanske att få fördjupa sig i vad kunskap är enligt expertisen, och då också vad för slags lärande våra elever ska ha i skolan. Bilden som tonade fram var en självständig ansvarstagande elev som på egen hand planerar för sitt lärande och inhämtar olika slags fakta beroende på vilka ämnen som avhandlas. Faktakunskaperna används sedan till att bygga upp en förståelse för hur det hänger ihop. Eleven går sedan vidare och utvecklar en allt större färdighet genom att nu också använda sig av kunskaperna för att lösa problem. Det sista steget är att kunna använda dessa kunskaper till

att reflektera, dra slutsatser och söka nya utmaningar som löses med hjälp av en allt större förtrogenhet. Kunskap kan således sammanfattningsvis sägas bestå av fyra huvudsakliga delar: Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet<sup>73</sup>. Med detta i ryggen var det sedan mycket intressant att försöka klarlägga hur denna kunskapsbild, enligt ledande pedagoger, skulle realiseras i den dagliga verksamheten ute på skolorna.

En genomgång av olika slags metodik som sedan ställdes mot vad pedagogikforskningen hävdade skulle vara det lämpligaste arbetssättet i skolan, gav ett entydigt svar. Det traditionella sättet att via en föreläsande lärare förmedla kunskap till en passivt mottagande elev förkastades helt. Bland andra Gunilla Dahlberg, professor i pedagogik vid lärarhögskolan i Stockholm, menar att det är dags att skrota synen på kunskap som något som ska levereras till passiva barn. I *Större än du nånsin tror* säger hon bl.a. att det är dags att låta barnen vara ”delaktiga i ett ständigt kunskapande.”<sup>74</sup> För att kunna skapa förutsättningar för ett tillbörlig lärande var det en metodik som bygger på ämnesintegration och temastudier som förordades, och då under förutsättning att eleven i möjligaste mån planerade självständigt, tog eget ansvar, själv skaffade sig ett faktaunderlag och sedan också drog slutsatser av sitt arbete. Här rådde en väldig samstämmighet bland forskare och ledande pedagoger. Anna Lytsy, en av redaktörerna av *Större än du nånsin tror*, försöker sig på en sammanfattning av intervjuerna av de 15 ledande pedagogerna och forskarna hon sammanställt i sin bok. Hon skriver bl.a. följande:

Jag har, till sist, dristat mig till att skapa en ”koalitionsskola” av alla bilder jag fått mig till livs. Jag har tänkt fram en fiktiv skola utifrån de intervjuades olika huvudresonemang ...

Mina damer och herrar, så här skulle den kunna se ut, Större-skolan! Läs och gör sedan vad ni vill med den:

Det mest påtagliga i Större-skolan är elevernas skäl att vara där. Deras *drivkrafter*, vilka är lust, nyfikenhet, personligt intresse och behov. Deras *lärande* ligger mycket nära lek i det att det är frivilligt, lustfyllt, socialt, symboliskt och kognitivt. Vad de lär sig är sådant som de själva är intresserade av, vad det nu må vara, men också hur man tar sig fram till dessa kunskaper: hur man söker och värderar information. Redskapen – att läsa, skriva och räkna, till exempel – erövrar barnen på vägen mot sina intressestyrda mål...

... Organisatoriskt är Större-skolan på en gång fast och öppen. Det finns mycket klara regler och normer för hur man betar sig, men skolan är öppen mot världen utanför. Det är inte tal om några 40-minuterslektioner, och knappast heller om speciella läromedel.<sup>75</sup>

Många betonade också vikten av en helhetssyn i skolan, vilket dagens uppdelning i strikta ämneskategorier snarare motverkar. Bengt Brodow och Gunilla Molloy är några av dem som vill ha betydligt mer ämnesintegrering i dagens skola, och Molloy menar bl.a. att uppdelningen av kunskaper motverkar elevens möjligheter att skaffa sig denna helhetsbild, eftersom kunskaperna till största delen är just beroende av ett sammanhang.<sup>76</sup> Hur stämde då denna bild med hur eleverna själva upplevde sin skolsituation?

### 6.1.2 Elevernas syn på sitt lärande

Resultatet av undersökningen visade att majoriteten av eleverna i åren 7 – 9 framförallt såg positivt på temaarbete som undervisningsform. Men förvånansvärt många var också positivt inställda till den traditionella förmedlingspedagogiken (se bilaga 1, 3, samt resultatredovisningen). Så trots att den aktuella skolan arbetade mycket med ämnesintegrering och temastudier, samt att man lade stor vikt vid att eleverna planerade, tog eget ansvar för studierna och fick vara delaktiga hur skolarbetet skulle läggas upp, blev utfallet inte det

<sup>73</sup> Läroplanskommittén (1992). (s. 65-66)

<sup>74</sup> Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red.) (1999). (s. 81-92)

<sup>75</sup> Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red.) (1999). (s. 15-18)

<sup>76</sup> Molloy, Gunilla (1996). (s. 210)

förväntade. Eleverna var alltså inte så övertygade om temaarbetets och ämnesintegrationens fördelar jämfört med den traditionella pedagogiken. Vad det berodde på kan bero på flera saker, varav en trolig orsak mycket väl kan vara att många elever helt enkelt inte har kännedom om och/eller förmår sätta sig in i vad kunskap egentligen är och hur deras eget lärande ska vara beskaffat. Dessutom är en del elever skoltrötta och saknar motivation.

Intervjuerna bekräftade också mycket riktigt bilden av att en del elever faktiskt hade en ganska ofullständig bild av vad som menas med kunskap, de hade med andra ord svårt att tolka frågorna på rätt sätt och hade då också svårt att ge relevanta svar. Det fanns tydlig tendens från vissa elever att se all kunskap som fakta, att se det som detaljer som ska memoreras och läras in. Då är det kanske inte så underligt att dessa elever också upplevde de lärarledda lektionerna som de bästa. En tanke som slog mig var hur elever på andra skolor, som inte kommit lika långt i sitt arbete, någonsin ska kunna lära sig och framförallt kunna kräva att få arbeta på det sätt som läroplanen och forskningen gör gällande? Hur ska de kunna få chansen när de inte ens är medvetna om vad det egentligen handlar om? Med tanke på vad forskare och ledande pedagoger ansåg om situationen på en del skolor idag, måste man också fråga sig hur stor del av lärarkåren som verkligen är införstådda med vad kunskap och lärande egentligen handlar om? Det verkar som om verksamheten på en del skolor idag inte alls bedrivs enligt läroplanens intentioner.

På den aktuella skolan är dock, som tidigare nämnts, eleverna vana att arbeta efter läroplanens intentioner. Den positiva syn på temaarbete som många elever uppvisade var därför väntad. Majoriteten av eleverna upplevde den formen som den klart bästa när det gällde frågor om att känna tillit till sin egen förmåga, lusten att lära, att utveckla sitt eget lärande och om möjligheterna till ett forskande arbetssätt. Detta gällde både enkäten och intervjuerna. På en punkt avvek dock intervjuerna tydligt från enkäten och det var på den sista frågan.

Där blev resultatet i enkäten att eleverna i stort sett tyckte att alla undervisningsformer var lika bra, medan det i intervjun var ämnesintegrationen som upplevdes som den bästa formen för att skaffa sig faktakunskaper för livet. Det kan nog förklaras med att eleverna i intervjuerna var äldre och hade skaffat sig en större erfarenhet av vad kunskap är. De hade nog insett vikten av en helhetsbild i sitt lärande. Jag hade dock hoppats att temaarbete även här skulle få de flesta rösterna. Å andra sidan var detta den fråga som lättast kunde kopplas ihop med faktainläring, så det var trots allt ingen överraskning att temastudier inte förordades före de andra metoderna.

## 6.2. Reliabilitet och validitet

Litteraturgenomgången angående forskningens och ledande pedagogers syn på undervisningsformerna anser jag håller en hög validitet och reliabilitet. Kunskapssynen och hur elevernas lärande ska utformas är vad detta arbete i grunden handlar om och just synen på detta var vad som redovisades i resultatet. Att en så pass stor mängd forskare uppvisade en sådan samstämmighet gör att det i mitt tycke inte råder något tvivel om vilka undervisningsformer som bäst motsvarar läroplanens mål. Visst kan man säkert hitta pedagoger som har en annan uppfattning men dessa är med största sannolikhet i stor minoritet eftersom inga sådana åsikter dök upp i den genomgångna litteraturen.

Vad beträffar elevundersökningen kommer frågan i en lite annan dager. Eftersom andelen positivt inställda till den traditionella metodiken var så pass hög, speciellt på enkätsvaren, måste man ställa sig frågan om undersökningen verkligen hade den önskade reliabiliteten. Borde det kanske ha genomförts en information och diskussion innan undersökningen, där eleverna skulle ha fått arbeta med att reflektera kring vad kunskap egentligen är. Men ett sådant förberedande arbete hade å andra sidan kanske påverkat eleverna på ett otillbörligt sätt. De hade möjligen kunnat ana sig till vad undersökningen egentligen hade för syfte, och då

svarat som de trodde skulle passa mig bäst. Det bästa hade nog varit att ett sådant förberedande arbete hade genomförts, låt oss säga ett halvår innan. Då hade risken nog varit mindre att eleverna skulle ha kopplat ihop det med undersökningen. Jag återkommer till frågan under rubriken fortsatt forskning.

Validiteten anser jag däremot vara hög eftersom frågorna hämtats direkt från läroplanens mål att sträva mot, under rubriken kunskap, och således handlade exakt om det som skulle mätas.

### 6.3. Erfarenheter för framtiden

En annan aspekt på en del av intervju-, men framförallt det höga antalet enkätsvar, som var positiva till den traditionella lärarledda undervisningen, är att det för vissa elever kanske helt enkelt är en metodik som passar dem bäst. Flertalet av dessa elever kanske inte orkar, har förmåga eller intresse till att själva ta ansvar för sitt lärande. De kanske tycker att deras lärande fungerar bäst när de passivt får sitta och lyssna, anteckna, plugga, memorera och sedan skriva ner det på proven, om de överhuvudtaget orkar intressera sig för skolarbetet i den utsträckningen. Fortfarande är det naturligtvis frågan om en oförmåga att reflektera kring, och inse vad kunskap egentligen är, men dessa elever vill nog hellre att någon annan visar dem vad de ska göra, hur det ska gå till och vad resultatet bör bli. Frågan är om man ska försöka "tvinga" dessa elever till att ta ett större ansvar, försöka få dem att ta egna initiativ trots att de inte vill det, samt att försöka få dem att förstå vad det är skolan egentligen vill lära dem? Är verkligen majoriteten av eleverna i år 6 och 7 mottagliga för en sådan diskussion? Det är i detta fall frågan om vad som för stunden är den lämpligaste formen av undervisning för varje enskild individ, dvs. vilken metodik läraren ska använda sig av.

Kanske kan trots allt den traditionella undervisningen, möjligen i kombination med ämnesintegrering, vara den bästa metoden för yngre elever och för de äldre som inte insett vad kunskap och lärande egentligen består av. Man bör ställa sig frågan om en elev som inte klarar av att ta eget ansvar, planera själv och arbeta självständigt överhuvudtaget får ut något alls av ett temaarbete. Det är nog inte alls osannolikt att denne åtminstone lär sig faktakunskaper på ett bättre sätt genom att få ta del av lärarledda lektioner. Detta gäller i ännu högre utsträckning om eleven inte fått träna på att arbeta tematiskt, och om kunskapsfrågan inte lyfts fram genom exempelvis läroplansstudier. Jag kan tänka mig att ämnesintegration kan vara en medelväg, ett sätt att börja introducera eleven i ett helhetstänkande. Man utgår fortfarande från ett eller flera skolämnen och utvidgar elevens kunskapsbegrepp den vägen. Detta scenario gäller emellertid i sådana skolor där varken diskussioner om kunskapsfrågan och förberedande arbeten i tematisk form ingått i verksamheten.

Jag är dock övertygad om att också yngre elever och de äldre som inte förmått ta till sig av detta synsätt skulle kunna fås att acceptera läroplanens intentioner. En grundlig genomgång och diskussion av läroplanens kunskapsdel tror jag skulle lösa problemet. Eleverna i fråga skulle nog ta parti för en undervisningsform som bejakade den egna initiativförmågan, nyfikenheten och det egna ansvaret, när de väl insett och förstått vad styrdokumentens kunskapsmål står för. Frågan är dock hur ett sådant arbete rent konkret skulle kunna bedrivas? Hur ska man kunna gå tillväga för att få ner budskapet till en begriplig nivå för exempelvis elever i 12-års ålder?

Att många av de äldre eleverna på den skola undersökningen gjordes faktiskt uppskattade temaarbetet ur ett kunskapsperspektiv, tyder på att de faktiskt reflekterar över sitt lärande på ett sätt som överensstämmer med läroplanen. Det är ett tecken på att just denna skola kommit långt i sitt arbete. Jag tror dock ändå att det också här skulle behövas ett väl genomtänkt arbete med kunskapsfrågan för att fånga samtliga elever i åren 6 till 9.

Beträffande skolor som inte kommit lika långt, eller som inte ens har någon sådan verksamhet, vore ett sådant arbete absolut nödvändigt! Styrdokumentet är ju trots allt de som ska styra verksamheten och följer man dem så är det otvivelaktigt på det viset att verksamheten i skolorna ska bedrivas på ett helt annat sätt än vad som sker på många skolor idag. Det visar genomgången av kunskapsfrågan, av vad ledande pedagoger och forskare anser, och inte minst av vad som kan tolkas i styrdokumentet.

Ämnesintegrering ska ske i skolan, det finns skrivet i klartext i läroplanen.<sup>77</sup> Det finns däremot inga konkreta bevis för att det också bör ske i form av temaarbete. Analyserar man den vedertagna synen på vad kunskap är, och hur elevernas lärande ska utformas, så kommer man dock tveklöst fram till den slutsatsen (se bakgrund och resultat). Hur ska skolan annars kunna förverkliga att eleverna ges möjlighet till att utveckla en större förståelse över hur skolämnen hänger ihop och en helhetssyn på vårt samhälle? Hur ska eleverna få möjlighet att själv välja vad de vill arbeta med, med utgångspunkt ifrån vad de redan känner till och vad de vill ta reda på, om än inom vissa ramar? Hur ska de ges möjlighet till egen planering och eget ansvarstagande? Allt detta står i styrdokumentet, och alla dessa kriterier uppnår man samtidigt med ett riktigt genomfört temaarbete. Visst finns möjligheten att inom respektive ämnen ge eleverna förutsättningar till mycket av detta, men knappast allt på en gång och i den utsträckning som temastudier erbjuder. För att lärandet i skolan ska kunna bedrivas enligt forskningens samt läro- och kursplanernas intentioner finns dock ytterligare en viktig komponent, nämligen lärarrollen.

Sett till vad undersökningen gett på handen så är just lärarrollen en mycket viktig del av kunskapsbegreppet, i den meningen att för eleverna skapa de rätta förutsättningar för ett lärande enligt styrdokumentet. Det traditionella förmedlandet av faktakunskaper från en upphöjd position framför klassen är enligt forskningen fullständigt förlegat. Bl.a. Jensen och Alexandersson hävdar att det nu gäller för läraren att ikläda sig rollen som handledare, inspiratör och bollplank. Detta kräver, menar de, att man som lärare måste våga släppa greppet om eleverna, våga ge dem utrymme att själva utveckla sin nyfikenhet, sin skaparglädje och sin förmåga. Lärarrollen handlar om att stötta, uppmuntra och försiktigt styra eleverna i rätt riktning, med utgångspunkt av vad de själva finner intressant.<sup>78 79</sup> Som en av annan av de ledande pedagogerna, Bengt-Erik Andersson, uttryckte sig: ”Det finns inte en psykiskt frisk unge som inte förstår att man måste ha vissa verktyg för att lära sig saker”.<sup>80</sup>

#### 6.4. Fortsatt forskning

Detta är vad jag kommit fram till i mitt arbete, och det mesta överensstämde med de antaganden jag hade innan undersökningen. Den genomförda undersökningen borde dock, som jag redan tidigare varit inne på i denna diskussion, föregåtts av en grundlig information över vad kunskap är. Det är också vad jag anser vara ett ämne som man skulle kunna bedriva vidare forskning kring. Att koncentrera en undersökning på hur elever ser på detta med kunskap och lärande skulle vara väldigt intressant. En helt avgörande fråga i en sådan eventuell elevundersökning skulle nog vara att man verkligen lyckas omformulera läroplanskommitténs beskrivning av vad kunskap är, samt de berörda avsnitten av läroplanen till ett, för en 12-åring, begripligt språk. Kanske inte så enkelt eftersom ämnet trots allt är tämligen komplext och kräver en hel del reflektionsförmåga och insikt från elevernas sida. Jag tycker dock att det absolut vore värt ett försök eftersom det i mitt tycke är ett i allra högsta grad essentiellt forskningsområde att beröra. Det handlar trots allt om en absolut

<sup>77</sup> Skolverket (2006). LPO 94.

<sup>78</sup> Jensen, Eric (1997). (s. 94)

<sup>79</sup> Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red.) (1999). (s. 154-159)

<sup>80</sup> Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red.) (1999). (s. 40)

grundläggande och avgörande faktor när det gäller ifall skolan ska lyckas ge våra elever den skolgång som läroplanen föreskriver. Dessutom skulle resultatet av en sådan undersökning, tillsammans med de förenklade formuleringarna, sedan kunna användas i skolornas arbete med att få eleverna att förstå vad kunskap och lärande verkligen handlar om.

Det vore också utomordentligt intressant att ta reda på hur pedagoger ute på fältet ser på kunskap och lärande. Lika viktigt och intressant vore att undersöka hur de anser att lärarrollen ska se ut idag. Dessa frågor är nog minst lika betydelsefulla att kartlägga och i förlängningen sedan också arbeta med för att skolan i framtiden ska klara av sin verksamhet i enlighet med läroplanen.

## Referenser

### Litteratur

- Brodow, Bengt (1996), *Perspektiv på svenska, del 2*. Värnamo: Ekelunds Förlag AB.  
ISBN: 91-7724-734-5
- Doverborg Elisabet & Pramling, Ingrid (1988). *Temaarbete – Lärarens metodik och barnens förståelse*. Borås: Liber utbildning AB. ISBN:91-634-0225-4
- Imsen, Gunn (2000). *Elevens värld*. Lund; Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00973-9
- Jensen, Eric (1997). *Aktiv metodik*. Falun; Brain Books AB ISBN: 91-88410-65-X
- Lindqvist Gunilla (1989). *Från fakta till fantasi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-30561-3
- Lytsy, Anna & Mellberg, Cecilia (red) (1999). *Större än du någonsin tror*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet. ISBN: 91-7099-855-8
- Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning, SOU1992:94*. Stockholm; Norstedts Tryckeri AB. ISBN: 91-38-13169-2
- Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-61861-1
- Patel, Runa & Davidson Bo (1991). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-30951-1
- Pramling, Ingrid (1990). *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-23431-7
- Skolverket (2003). *Bildning och kunskap – Särtryck ur Skola för bildning (SOU1992:94)*. Kalmar; Skolverket. ISBN: 91-88372-80-4
- Tiller, Tom & Tiller, Rita (2003). *Den andra dagen*. Malmö; Runa Förlag. ISBN: 91-88298-62-0
- Tornberg, Ulrika (2001). *Språkdiraktik*. Kristianstad; Gleerups Utbildning AB. ISBN: 91-40-63513-9
- Trost, Jan (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01816-9
- Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00374-9

### Internet

- Nationalencyklopedins Internettjänst (2007). Hämtat från: <www.ne.se.> 17 januari 2007.
- Skolverket (2000) *Kursplan för engelska i grundskolan*. Hämtat från: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx> 23 april 2007.
- Skolverket (2000) *Kursplan för historia i grundskolan*. Hämtat från: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx> 24 april 2007.
- Skolverket (2000) *Kursplan för NO-ämnena i grundskolan*. Hämtat från: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx> 23 april 2007.
- Skolverket (2000) *Kursplan för SO-ämnena i grundskolan*. Hämtat från: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx> 24 april 2007.
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (LPO 94)*. Hämtat från: <http://www.skolverket.se/sb/d/193> 16 mars 2007.

## **Information om enkätundersökningen**

Jag håller just nu på att avsluta min utbildning på Luleå Tekniska Universitet, och ska i samband med det göra ett examensarbete. Arbetet handlar om att ta reda på vilket av följande arbetssätt ni elever uppfattar att ni lär er bäst på:

- 1. Lärarledd undervisning.**
- 2. Temaarbete.**
- 3. Arbeta ämnesintegrerat (ÄIA).**

Innan du börjar svara på frågorna ska jag ge exempel på vad jag menar med dessa tre arbetssätt.

- Under hösten har du i svenska och engelska haft **lärarledd undervisning**. Du har arbetat med exempelvis grammatik eller olika läs- och skrivuppgifter, både enskilt och i grupp. Läraren har föreläst och du har lyssnat och/eller antecknat, sedan jobbat med arbetsuppgifter i böcker eller arbetsblad och ibland som avslutning gjort skriftliga prov.
- Du har också haft några tillfällen att jobba med **temaarbete**. Det gäller exempelvis temaveckan om Storbritannien, där du valt vad du vill arbeta med och sedan redovisat på olika sätt, både enskilt och i grupp.
- Ett liknande arbetssätt är då två eller flera ämnen samverkar, ett så kallat **ämnesintegrerat arbetssätt (ÄIA)**. Exempel på arbeten där flera skolämnen kombinerats är 8-9: ans arbete med engelskspråkiga länder (Eng-SO), och 7: ans arbete med djurarter tidigare i höst (Sve-NO).

På nästa sida följer ett antal påståenden kring dessa tre sätt att arbeta som jag vill att du besvarar så noggrant som möjligt. Du gör det genom att sätta ett kryss på linjen som visar hur du uppfattar att lektionsformen motsvarar läroplanens mål för din egen del.

Målen som påståendena refererar till kommer från **läroplanens** (Lpo -94) *mål att sträva mot* under rubriken **kunskap**.

1. I läroplanen anges bland annat att: "eleven ska få möjlighet att utveckla sin nyfikenhet och sin lust att lära".

**Undervisningen vid a, b och c nedan utvecklar min nyfikenhet och lust att lära.**

**a. Lärarledd undervisning**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

**b. Temaarbete**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

**c. ÄIA**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

2. I dessa kunskapsmål anges också att "eleven utvecklar sitt eget sätt att lära".

**Undervisningen vid a, b, och c utvecklar mitt eget sätt att lära.**

**a. Lärarledd undervisning**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

**b. Temaarbete**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

**c. ÄIA**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

3. Skolan ska enligt Lpo-94 "utveckla elevens tillit till sin egen förmåga", dvs stärka din tro på dig själv.

**Undervisningen vid a, b, och c utvecklar min tillit till min egen förmåga.**

**a. Lärarledd undervisning**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

**b. Temaarbete**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

**c. ÄIA**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

4. Eleven ska få möjlighet "att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra", säger läroplanen.

**Undervisningen vid a, b, och c ger mig möjlighet att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra.**

**a. Lärarledd undervisning**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

**b. Temaarbete**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

**c. ÄIA**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

5. Läroplanens mål att sträva efter anger "att eleven ska tillägna sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet". Dvs. du som elev ska få chansen att lära dig så mycket som möjligt i de olika ämnena för att klara dig bättre som vuxen.

**Undervisningen vid a, b, och c ger mig goda kunskaper inom skolans ämnen samt ämnesområden, och bildar mig så att jag får beredskap för livet.**

**a. Lärarledd undervisning**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

**b. Temaarbete**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

**c. ÄIA**

Instämmer helt |-----|-----|-----|-----|-----| Tar helt avstånd

Övrigt som du vill tillägga:

---

---

---

---

**Tack för att du tog dig tid till att besvara påståendena/Sixten**

## Sammanställning enkät

Antalet elever som svarat på enkäten var 22 st (bortfallet var 1 elev) i klasserna 7, 8 och 9 på Hietaniemi friskola. Svarsalternativen utgjordes av en skala mellan 5 och 0, där 5 representerar *Instämmer helt*, och 0 *Tar helt avstånd*.

### Fråga 1

På påståendet: "Undervisningen vid a) Lärarledd undervisning, b) Temaarbete och c) ÄIA utvecklar min nyfikenhet och lust att lära", svarade eleverna följande:

#### a. Lärarledd undervisning

5 10    4 6    3 4    2 2    1    0

#### b. Temaarbete

5 16    4 4    3 2    2    1    0

#### c. ÄIA

5 9    4 6    3 5    2 1    1 1    0

### Fråga 2

Undervisningen vid a, b, och c utvecklar mitt eget sätt att lära.

#### a. Lärarledd undervisning

5 10    4 8    3 4    2    1    0

#### b. Temaarbete

5 17    4 3    3 2    2    1    0

#### c. ÄIA

5 12    4 7    3 1    2 2    1    0

**Fråga 3**

Undervisningen vid a, b, och c utvecklar min tillit till min egen förmåga.

**a. Lärarledd undervisning**

5 9    4 5    3 7    2    1 1    0

**b. Temaarbete**

5 14    4 5    3 2    2 1    1    0

**c. ÄIA**

5 8    4 8    3 5    2 1    1    0

**Fråga 4**

Undervisningen vid a, b, och c ger mig möjlighet att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra.

**a. Lärarledd undervisning**

5 10    4 7    3 2    2 3    1    0

**b. Temaarbete**

5 14    4 6    3 1    2 1    1    0

**c. ÄIA**

5 13    4 7    3    2 1    1 1    0

**Fråga 5**

Undervisningen vid a, b, och c ger mig goda kunskaper inom skolans ämnen samt ämnesområden, och bildar mig så att jag får beredskap för livet.

**a. Lärarledd undervisning**

5 12    4 8    3 2    2    1    0

**b. Temaarbete**

5 14    4 5    3 1    2 2    1    0

**c. ÄIA**

5 11    4 6    3 3    2 1    1 1    0

## Intervjufrågor (med eventuella följdfrågor)

1. I läroplanens ”mål att sträva mot”, under rubriken *kunskap*, anges att: ”eleven ska få möjlighet att utveckla sin nyfikenhet och sin lust att lära”.

**Vilken lektionsform uppfattar du ger dig den bästa möjligheten att utveckla din nyfikenhet och din lust att lära dig saker, är det de lärarledda lektionerna med föreläsningar, temaarbete eller ämnesintegrerat arbete?**

- a) Varför är det så tror du?
- b) Kan du peka på något särskilt tillfälle då du upplevt det?

2. I läroplanen (Lpo -94) anges också bland annat att ”eleven utvecklar sitt eget sätt att lära”.

**Vilken lektionsform tycker du bäst ger dig möjlighet att utveckla ditt sätt att lära dig på?**

- a) Vad tror du det beror på.
- b) Beskriv någon situation då du uppfattat att du lärt mer på grund av just det undervisningssättet.

3. Skolan ska enligt Lpo-94 ”utveckla elevens tillit till sin egen förmåga”, dvs stärka din tro på dig själv.

**Vilken av de tre undervisningsformerna tycker du ger dig bäst möjlighet att utveckla din tilltro till din egen förmåga?**

- a) Vad kan det bero på anser du?
- b) Ge exempel på ett undervisningstillfälle som gett dig möjligheten.

4. Ett av *kunskapsmålen att sträva mot* i läroplanen talar om att eleven ska få möjlighet ”att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra”.

**Vilken av ovanstående undervisningsformer anser du bäst ger dig möjligheten att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra?**

- a) Motivera ditt ställningstagande.
- b) Ge exempel på när du upplevt detta.

5. Läroplanens mål att sträva efter anger ”att eleven ska tillägna sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet”. Dvs. du som elev ska få chansen att lära dig så mycket som möjligt i de olika ämnena för att klara dig bättre som vuxen.

**Ger någon av de tre undervisningsmetoderna bättre förutsättningar för detta?**

- a) Hur kommer det sig tror du?
- b) Kan du ge exempel på något tillfälle då du upplevt detta?

## Sammanställning intervju

Till dessa intervjuer valdes fem elever ut slumpvis. Urvalet blev som följer:

**Elev 1:** Flicka i år 8. **Elev 2:** Pojke i år 9. **Elev tre:** Pojke i år 8. **Elev 4:** Pojke i år 9. **Elev 5:** Flicka i år 8.

1. I läroplanens ”mål att sträva mot”, under rubriken *kunskap*, anges att: ”eleven ska få möjlighet att utveckla sin nyfikenhet och sin lust att lära”.

a) **Vilken lektionsform uppfattar du ger dig den bästa möjligheten att utveckla din nyfikenhet och din lust att lära dig saker, är det de lärarledda lektionerna med föreläsningar, temaarbete eller ämnesintegrerat arbete?**

b) Varför är det så tror du?

c) Kan du peka på något särskilt tillfälle då du upplevt det?

***På denna fråga svarade elev 1 följande:***

*Jag tycker att alla tre undervisningsformerna ger mig chansen att utveckla min nyfikenhet och kanske mest lusten att lära mig saker. Varför vet jag inte och jag vet inte, eller kommer inte ihåg exakt när det känns att det går bra. Grupparbete gillar jag inte alls i alla fall.*

***Elev 2:*** *Jag tycker alla är lika bra. Sen vet jag inte.*

***Elev 3:*** *Temaarbetet är det bästa. Man får jobba fritt och bestämma själv. Då får man lust och blir nyfiken. Jag tänker mest på när vi hade temaarbete om Storbritannien.*

***Elev 4:*** *Temaarbete är det som ger mest. Man får välja mer och då blir man mer nyfiken och känner lust. Det upplevde jag under temaveckan.*

***Elev 5:*** *Lärarledda lektioner ger mig mest lust att lära. Speciellt föreläsningarna och de efterföljande uppgifterna som man löser med hjälp av sina egna anteckningar.*

2. I läroplanen (Lpo -94) anges också bland annat att ”eleven utvecklar sitt eget sätt att lära”.

a) **Vilken lektionsform tycker du bäst ger dig möjlighet att utveckla ditt sätt att lära dig på?**

b) Vad tror du det beror på.

c) Beskriv någon situation då du uppfattat att du lärt mer på grund av just det undervisningssättet.

***Elev 1:*** *Jag tycker att lärarlett och ämnesintegrerat funkar bäst, speciellt lärarlett, för då får man se vad man ska lära sig. Min inlärningsstil passar nog bäst för den typen av lektioner. Nä, jag kan inte säga nåt exempel.*

***Elev 2:*** *Jag tycker inte att det är någon skillnad alls.*

***Elev 3:*** *Lärarlett är bäst eftersom jag vill lyssna, då lär jag mig bäst.*

***Elev 4:*** *Det är när man gör egen forskning vid temaarbete och ämnesintegrerad undervisning. Tänker speciellt på mitt arbete om Tower Bridge under temaveckan. Då fick jag jobba som jag själv vill.*

*Elev 5: Det är vid lärarledda lektioner eftersom det passar mig bäst.*

**3.** Skolan ska enligt Lpo-94 ”utveckla elevens tillit till sin egen förmåga”, dvs. stärka din tro på dig själv.

**a) Vilken av de tre undervisningsformerna tycker du ger dig bäst möjlighet att utveckla din tilltro till din egen förmåga?**

b) Vad kan det bero på anser du?

c) Ge exempel på ett undervisningstillfälle som gett dig möjligheten.

*Elev 1: Lärarlett är bäst för att det passar mig bättre, men tema är också bra för att man får välja själv och då får göra det som är mest intressant. Fast jag vet inte exakt när.*

*Elev 2: Bäst är det vid exempelvis grupparbeten i temaarbete och ämnesintegrerat när man får forska.*

*Elev 3: Det är vid temaarbete och ämnesintegrerat. Vid vårt temaarbete kändes det okej.*

*Elev 4: Temaarbetet gav mig självförtroende. Jag kände att jag själv kunde ta reda på fakta.*

*Elev 5: Ingen speciell undervisningsform tycker jag.*

**4.** Ett av kunskapsmålen att sträva mot i läroplanen talar om att eleven ska få möjlighet ”att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra”.

**a) Vilken av ovanstående undervisningsformer anser du bäst ger dig möjligheten att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra?**

b) Motivera ditt ställningstagande.

c) Ge exempel på när du upplevt detta.

*Elev 1: Jag instämmer nästan helt när det gäller tema och ämnesintegrerat, särskilt i temaarbete för att man får välja och forska om något ämne. När vet jag inte.*

*Elev 2: Mest i temaarbete och också ämnesintegrerat, fast jag kan inte förklara hur.*

*Elev 3: Det var bäst med temaarbete för då fick jag jobba själv utan hjälp.*

*Elev 4: Temaveckan var bäst så klart. Säger samma som på frågorna innan.*

*Elev 5: Det bästa var ämnesintegrerad undervisning. Då fick jag forska och redovisa det som jag kommit fram till. Då blev det mer intressant och det fastnade bättre.*

**5.** Läroplanens mål att sträva efter anger ”att eleven ska tillägna sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet”. Dvs. du som elev ska få chansen att lära dig så mycket som möjligt i de olika ämnena för att klara dig bättre som vuxen.

**a) Ger någon av de tre undervisningsmetoderna bättre förutsättningar för detta?**

b) Hur kommer det sig tror du?

c) Kan du ge exempel på något tillfälle då du upplevt detta?

## ***Bilaga 4***

***Elev 1:*** Ämnesintegrerat ger bäst för att man lär sig hur olika grejor hänger ihop, då lär man sig mer, och sen temaarbete, men då beror det på vad man gör för något. Jag kommer inte ihåg något speciellt tillfälle.

***Elev 2:*** Helt klart ger den lärarledda undervisningen mest. Sen vet jag inte.

***Elev 3:*** Det är när vi har ämnesintegrerat arbete för då får man lära sig många saker samtidigt. Man får en känsla av hur man får nytta av t.ex. engelska när man besöker ett land.

***Elev 4:*** Ämnesintegrerat och lärarledd är bäst när man ska lära sig fakta. Man jobbar i böckerna och söker fakta som man hittar i dom. Sen när man skriver texter och får respons av läraren.

***Elev 5:*** Här tycker jag inte att någon form är bättre, så jag vet inte.