



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Attityder och Motivation

till ett tematiskt arbetssätt och ämnesintegration tillsammans med
portfolio och bedömningsmatriser

Peter Lind, Patrick Arvidsson, Christian Berven

LAU690

Handledare: Bengt Edström

Examinator: Biörn Hasselgren

Rapportnummer: HT08-2611-11P

Abstrakt

TITEL: Attityder och Motivation till ett tematiskt arbetssätt och ämnesintegration tillsammans med portfolio och bedömningsmatriser

FÖRFATTARE: Peter Lind, Patrick Arvidsson, Christian Berven

TERMIN OCH ÅR: HT 2008-12-20

INSTITUTION: Institution för pedagogik och didaktik

HANDLEDARE: Bengt Edström

EXAMINATOR: Biörn Hasselgren

RAPPORTNUMMER: HT08-2611-11P

NYCKELORD: Tematiskt arbete, ämnesintegration, portfolio, bedömningsmatris, tematisk kalender, Jan-Olof Norell

Sammanfattning

Vårt syfte med arbetet var att undersöka attityder och motivation till ämnesintegration och tematiskt arbete för att i förlängningen se om det finns förutsättningar för att införa en Tematisk kalender med stöd av portfolio och bedömningsmatriser på vår skola.

Vi ville med detta upplägg kunna jämföra lärargrupperna på vår skola för att se vilka likheter och skillnader som eventuellt kunde avläsas i deras attityder och motivation. Som delmoment i detta har vi även studerat styrdokument för att se om dessa styrker användning av mer ämnesintegration och ett tematiskt arbetssätt. Som första delsyfte valde vi att undersöka om attityder och motivation till att arbeta med portfolio och bedömningsmatriser som stöd till ämnesintegration och ett tematiskt arbetssätt. Förutom detta har vi även genomfört litteraturstudier för att hitta kopplingar och stöd till det som nämnts här ovan. Det andra delsyftet var att se om det finns förutsättningar och motivation till att arbeta med en Tematisk Kalender med stöd av portfolio och bedömningsmatriser på vår skola.

För att kunna studera detta har vi genomfört en kvalitativ studie där vi via samtalsintervjuer med grupperna ”Kärnämneslärare”, ”Karaktärlärare” och föredrag/ diskussion med skolans ”Ledning”.

Vår undersökning, tillsammans med litteraturstudierna, visar att det idag finns en uppdelning emellan kurser. Detta menar vi ger eleverna en sämre chans att se varför man måste lära sig de olika färdigheterna och erhålla de kunskaper som varje ämne bidrar med på gymnasieskolan. Resultatet står i motsats till det som står i läroplan och program mål för medieprogrammet. Däremot kan vi se att det på vår skola finns en positiv attityd och motivation till att arbeta mer tematiskt samt ämnesintegrerat. Samma positiva inställning finns kring portfolio och bedömningsmatriser. Det som idag hindrar genomförandet tycker intervjupersonerna beror på bland annat: oförståelse för begreppen, tid till att genomföra förändring, kunskap om andra ämnen, tydligare struktur för genomförande och planering.

Av resultatet kan vi se att det finns goda förutsättningar att genomföra den Tematiska Kalendern samt portfolio och bedömningsmatriser. Det behövs tid för genomgångar och planering vilket kommer att ges av ledningen redan under våren.

Förord

Vi har efter vår utbildning på pedagogen slutfört vårt examensarbete som handlar om att undersöka attityder och motivation på vår skola där vi idag är verksamma lärare. Vi vill i förlängningen se om det finns förutsättningar för att införa en Tematisk kalender med stöd av portfolio och bedömningsmatriser på vår skola.

Vi har gemensamt arbetat utifrån litteraturstudier och samtalsintervjuer för att komma fram till ett resultat. Intervjuerna har vi delat upp sinsemellan förutom föreläsning och diskussion med ledningsgruppen där vi gemensamt deltog. För övrigt har vi bearbetat och skrivit allting som ett team.

Vi vill tacka vår handledare Bengt Edström för stöd och hjälp med källhänvisningar och struktur. Tack även till kollegor och ledning på NTI-gymnasiet för att ni ställde upp.

Peter Lind, Christian Berven, Patrick Arvidsson.

TÄNKVÄRT KRING LÄRANDE OCH KUNSKAP

”Vinden för med sig öknens sand, och sandkornens läge förändras.

Detta är ett resultat, en effekt, men inget slutresultat”

(Dewey, 1985/1997)

Innehållsförteckning

1. INLEDNING OCH BAKGRUND	7
1.1. FRÅGOR SOM STÄLLS I UNDERSÖKNINGEN	8
1.2. RELEVANS	9
2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	9
3. DEFINITIONER	10
4. TEORETISK ANKNYTNING	11
4.1. LITTERATURSTUDIER	11
4.1.1. Styrdokument.....	11
4.1.1.1. Läroplan	11
4.1.1.2. Göteborgs Skolplan	12
4.1.1.3. Program mål (medieprogrammet).....	13
4.1.1.4. Kursmål (utdrag ur valda kurser)	13
4.2. SKOLANS MÖJLIGHETER ATT NÅ KUNSKAPSMÅLEN	14
4.2.2. Schemaläggningens påverkan	15
4.3. TEORI FÖR LÄRANDE I SKOLMILJÖ	15
4.3.1. Vygotskij.....	15
4.3.2. Dewey.....	16
4.4. TEORI FÖR MOTIVATION TILL LÄRANDE GENOM TEMATISKT OCH ÄMNESÖVERGRIPANDE ARBETE	16
4.4.1. Motivation till lärande	16
4.4.2. Metakognition	17
4.4.3. Tematiskt och ämnesöverskridande arbete	18
4.4.4. Portfolio	19
4.4.5. Bedömningsmatriser.....	21
5. METOD – TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	22
5.1. URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR:.....	22
5.2. DELTAGARE I SAMTALSINTERVJUER	22
5.3. GENOMFÖRANDE	23
5.3.1. Samtalsintervjuer	23
5.3.2. Tillförlitlighet	23
6. RESULTATREDOVISNING	25
6.1. ATTITYDER OCH MOTIVATION TILL ÄMNESINTEGRATION OCH TEMATISKT ARBETE.....	25
6.1.1. Karaktärsämneslärare	25

6.1.2.	<i>Kärnämnslärare</i>	26
6.2.	SVÄRIGHETER OCH HINDER TILL ÄMNESINTEGRATION OCH TEMATISKT ARBETSSÄTT	26
6.2.1.	<i>Karaktärsämnslärare</i>	26
6.2.2.	<i>Kärnämnslärare</i>	27
6.3.	ATTITYDER OCH TANKAR KRING STYRDOKUMENTENS PÅVERKAN AV KURSUPPLÄGG SAMT ÄMNESINTEGRATION OCH TEMATISKT ARBETSSÄTT	27
6.3.1.	<i>Karaktärsämnslärare</i>	27
6.3.2.	<i>Kärnämnslärare</i>	29
6.4.	ATTITYDER OCH TANKAR KRING EXAMINATIONSFORMER OCH BEDÖMNINGAR	29
6.4.1.	<i>Karaktärsämnslärare</i>	29
6.4.2.	<i>Kärnämnslärare</i>	30
6.5.	LEDNING	31
6.6.	SAMMANFATTANDE KOMMENTARER KRING UTFALLET	32
7.	SLUTDISKUSSION OCH TOLKNING	33
7.1.	ARBETE MED ÄMNESÖVERSKRIDANDE PROJEKT OCH TEMA	35
7.2.	DEN TEMATISKA KALENDERN	35
7.2.1.	<i>Kärnord från styrdokumentet</i>	36
7.2.2.	<i>En trappa mot framtida studier och yrkesliv</i>	38
7.2.3.	<i>Verktygslådan, ett sätt att arbeta med gemensamma projekt</i>	40
8.	AVSLUTANDE SAMMANFATTNING	41
9.	REFERENSER OCH LITTERATURLISTA	43
10.	BILAGA	44
10.1.	INTERVJUGUIDE	44

1. Inledning och bakgrund

Efter att ha arbetat i 9 år som lärare inom gymnasiala utbildningar har vi märkt att mängden integration mellan kurser ofta är liten och ytterst begränsad. Detta riskerar att atomisera (Mar-ton, Hounsell och Entwistle, 1984) utbildningen så att den för eleven endast är ett osamman-hängande virrvarr av enskilda ämnen och kurser där kunskaper och färdigheter inte motiveras eller kopplas samman. Detta menar Norell (2008) gör att de flesta skolorna inte når de högt ställda mål på t ex metakognition, helhetssyn och processförståelse som satts i läroplan, skol-plan och program mål.

Utifrån denna diskussion vill vi undersöka och kartlägga attityder och motivation till Tema-tiska arbetssätt, portfolio och bedömningsmatriser på gymnasieskolor, och utgår ifrån vår egen, NTI-gymnasiet Media i Göteborg. Utifrån kartläggningen vill vi sedan koppla detta till det utvecklingsarbete vi redan startat på skolan, en Tematisk kalender, och se hur väl denna skulle kunna öka mängden samarbete samtidigt som den ökar elevens helhetssyn, processför-ståelse och metakognition.

Utifrån det resultat vi får av vår undersökande del, finns ambitionen att vidareutveckla en Tematisk Kalender för samtliga ämnen som skall arbeta mot gemensamma mål (kärnord, se tabell 1), infärgning samt underlätta ämnesintegration dem emellan. Den Tematiska Kalen-dern är ett samlingsnamn till en struktur för att lyfta fram läroplans- och kursmål i utbildning-en. Kärnord plockas ur styrdokumentet och placeras i perioder över året och dessa skall ge-nomsyra alla kurser och planeringar. Förutom denna indelning finns även en Kunskapstrappa där vi delat in elevens utveckling över de tre åren där det sista fokuserar på framtiden. Den sista delen i Kalendern kallas verktygslåda och alla lärare har möjlighet att fylla i idéer till ämnesövergripande projekt. Kalendern har skapats för att eleven och lärare skall få en bättre helhetssyn som främjar kopplingen mellan olika kunskaper och förmågor och samtidigt främ-ja ämnesöverskridande teman och projekt.

Tabell 1: Tematisk Kalender - utdrag som visar en överblick över kärnord (fokusområden) i årskurs 1.

Månad	Kärnord - årskurs 1
aug-sept	Gruppdynamik, grupparbete "Klassen"
	Blogg & logg
oktober	Studieteknik
nov-dec	Källkritik
J U L L O V	
januari	Grundläggande projektplanering
februari	APU
mars	Projekt
april	Presentationsteknik, retorik
maj	Utställningar & redovisningar

Förutom integrationen ämnen emellan vill vi alltså förenkla för arbetslag att arbeta ämnesintegrerande varför vi kommer att ge råd och exempel för hur olika kurser kan implementeras i den Tematiska Kalendern. Detta genom projektförslag och beskrivningar hur de s.k. ”Kärnorden” gör det möjligt för alla att samköra med andra ämnen med målet att de lärare som styrs hårt av kursmål och litteratur skall våga släppa sin färdiga och fasta struktur.

Vi vill även att Kalendern, trots att alla inte deltar i projekt, skall ge eleven en bred överblick och förståelse om de utvalda ”kärnorden” dvs. mål från t ex. Läroplanen.

Som stöd till Kalendern tänker vi oss att man kan använda Portfolio och Bedömningsmatriser. Dessa kan ge ett mervärde och optimera möjligheterna för eleven att nå de kunskaper och färdigheter som ställs av läroplan- program- och kursmål ihop med kraven från omvärlden. Detta samtidigt som det förbereder eleven att bli bra på problemlösning, informationssökning, källkritik, få en bra analys och reflektionsförmåga över såväl eget som andras arbete/handlande. Utöver detta tror vi även att det tydliggör utvecklingskurvan både för lärare, elev och i viss mån även föräldrar. Nedan följer anledningar till att en förändring av upplägg, planering, struktur och integrering faktiskt krävs.

1.1. Frågor som ställs i undersökningen

FINNS DET EN ”INBYGGD SEGREGERING” MELLAN ÄMNE OCH KURSER? I nuläget arbetar var och en av oss rätt så snävt inom respektive kurs vilket enligt Norell (2008) inte är rätt väg för att kunna nå styrdokumentens mål och stärka elevens lärande och helhetsförståelse.

HUR FUNGERAR ÄMNESINTEGRATION OCH ANVÄNDS TEMATISKA ARBETEN I DAGSLÄGET?

Ett antal större projekt har genomförts under åren där ämnen samarbetat till viss del (i varierande grad) däribland olika kampanjer, skolval, tidningar, FN-rollspel etc.

HAR ELEVEN CHANS TILL REFLEKTION? Tid för analys och främjande av metakognition, som rent teoretiskt skulle kunna ges om flera arbetade mot gemensamma mål, kanske inte ges inte i tillräcklig grad då man oftast är fast i det vanliga, delade schemat och endast ibland eller delvis bryter detta helt. Vi strävar efter, med stöd av bland annat Norell (2008), att eleven skall ges möjligheten att se helheter och samband mellan olika kunskaper och färdigheter som annars fastnar i det enskilda ämnets ”egen struktur och värld”. Hur viktigt detta är ser vi även i att det ligger som en del i läroplanen (Lpf 94, 2:1)

”Skolan skall sträva mot att varje elev i gymnasieskolan utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande”.

ÄR RÄDSLAN ATT INTE HINNA MED KURSMÅL ETT HINDER? I yrkesprogram riskerar man även att missa den (tydligt uttryckta och) viktiga kopplingen till de roller och den typ av kommunikation etc. som yrkesutbildningen leder till. En del indikationer, som vi återkommer till senare, verkar peka på att planeringen av kurser snurrar på enligt gamla deviser och att lärare kör ”sina” läroböcker och planeringar som verkar vara mycket lika oavsett vilket program de arbetar på. Detta är, om detta stämmer, motstridigt de mål som ställs upp i programmålen och visar på att något måste göras för att motivera och engagera lärare att tänka mer i gemensamma målbilder och höja blicken så att man har en helhetssyn på elevens utveckling från åk 1 till åk 3. För om inte vi har gemensamma mål och helhetssyn, hur skall då eleven kunna lära sig detta?

TYNGS SKOLANS UPPLÄGG AV DET ”GAMLA” SCHEMATS OK? När det gäller möjligheter till ämnesintegration och tematiskt arbete ställer vi frågan om upplägget av schema, som ofta

styrts av skolledning/schemaläggare, är ett problem. Vidare undrar vi i så fall om det sätter upp gränser för vad som är möjligt när det gäller uppbyggnaden av kurser från enskilda enheter till sammanhängande tematiska helheter.

MÅNGFALD BERIKAR? genom arbetets/projektets mångfald i krav av tekniker, kunskaper och färdigheter får eleven även möjlighet till många olika vägar till lärande av samma stoff. Genom att använda så lika vägar till lärandet som möjligt tror vi att vi har chans att bättre kunna nå varje enskild elev där den lär sig bäst, eller i dennes lärandezon.

KAN MAN BÄTTRE NÅ METAKOGNITION OCH PROCESSFÖRSTÅELSE.? Kan samarbeten mellan ämnen ge mer tid till att arbeta med detta och möjliggöra kontinuerliga diskussioner och reflektioner över andra elevers lärande och arbeten i relation till övergripande mål. Här kommer tanken med metoderna "Portfolio" och "Bedömningsmatriser" in i bilden.

1.2. Relevans

Styrdokumentet, hela vägen från läroplan till ämnesbeskrivningar, ställer som krav att eleven skall få utveckla sin helhetssyn, problemlösningsförmåga och att alla ämnen skall infärgas av det program man läser på. Allt detta talar för att ämnesintegrationen bör främjas för att nå dessa målsättningar. Vidare nämns i LPF 94 att krav från yrkeslivet kräver att skolans arbetsformer och organisation anpassas därefter, vilket ytterligare talar för samarbete ämnen emellan för att skapa en helhetssyn och motivation för eleven. Så att de inte, som Norell (2008) anmärker, blir enskilda och ibland kanske till och med svårmotiverade, delar i ett fragmentariskt lärande som alltför mycket liknar det man använde under de tidigare skolreformernas tid.

2. Syfte och problemformulering

Vi vill undersöka hur attityder och motivation till ämnesintegration och tematiska arbetssätt är idag inom olika lärarkategorier och ledning på vår gymnasieskola och se hur de olika gruppernas inställning stämmer överens med varandra.

Genom att koppla detta mot de olika styrdokumentens mål och hur dessa nås vill vi se vad som är faktiska problem och vad som är attityder, "invanda" tankar och egna begränsningar hos karaktärs- och kärnämnslärare samt vilka generella attityder skolornas ledning har som kan försvåra eller stödja utveckling mot mer ämnesintegration och tematiskt arbetssätt. I kortlighet innebär det alltså att undersöka attityder och möjligheter till att arbeta mer tematiskt och ämnesöverskridande på gymnasieskolan för att optimera elevens lärande och utveckling.

SOM DELSYFTEN/ DELFRÅGOR:

Vidare vill vi undersöka hur de ställer sig till portfoliomethoden och bedömningsmatriser som examinations- och bedömningssystem som ytterligare stärkande faktorer i elevens läroprocess. Till exempel reflektionsförmåga, processförståelse och helhetssyn.

Utifrån det resultat vi får av vår undersökande del, har vi ambitionen att utveckla en Tematisk Kalender för samtliga ämnen som skall arbeta mot samma mål (kärnord), infärgning samt underlätta för integration dem emellan.

3. Definitioner

METAKOGNITION:

Att lära sig att tänka om tänkandet

Att bli medveten om sitt eget medvetande och därmed sin egen kunskap

ÄMNESINTEGRATION:

När två eller flera ämnen gemensamt arbetar mot samma mål för att skapa en bättre inläringssituation för eleven, bland annat för att främja helhetssyn och processtänkande

HELHETSSYN:

När eleven förstår samband mellan delkunskaper och färdigheter emellan olika ämnen och kurser och varför dessa är viktiga i ett större perspektiv och för framtida lärande och arbete

PORTFOLIO/ PORTFÖLJMETODEN:

En teknik där eleven samlar det bästa och senaste inom alla (eller vissa) ämnen för att denne skall lära sig struktur och tydligare se sin egen progression. Kan vara i mappform i dator, hemsida, blogg, pärm eller andra sätt att samla material och uppgifter. Dessa uppgifter skall efter hand bytas ut när bättre skapats av eleven. Det är då man genom ständigt arbete och genomgång av sitt material och själv måste bedöma vad som skall bytas ut som processen och progressionen blir tydlig för elev, lärare och i viss mån föräldrar.

PROCESSFÖRSTÅELSE:

Förmågan att se och förstå hela processer samt möjligheter och fallgropar som finns inom dessa.

INDIVIDUELLT STÖD:

Det stöd som anpassas till varje enskild elev efter dennes förutsättningar och inläringstyper.

BEDÖMNINGSMATRIS (BEDÖMNINGSBLAD):

Utvärderingsstöd där förmågor och kunskaper definieras och förtydligas så att elev och lärare tydliggör var eleven befinner sig och vad som krävs för att bli bättre. Eleven använder aktivt denna och bedömer sig själv och andra elever vilket sedan diskuteras med lärare. Ofta har man kolumner där man översätter/omvandlar betygsteg till definierade utvecklingsfaser för att medvetandegöra den egna kunskapen och förmågorna och tydliggöra progression och målbild.

TEMATISK KALENDER:

Den Tematiska Kalendern är ett samlingsnamn till en struktur för att lyfta fram läroplans- och kursmål samt skapa en helhet för eleven i utbildningen. Kärnord plockas ur styrdokumentet och placeras i perioder över året och dessa skall genomsyra alla kurser och planeringar. Kalenderns grundidé är, även att alla inte deltar i projekt, skall ge eleven en bred överblick och förståelse om de utvalda "kärnorden" dvs. mål från t ex. Läroplanen

KUNSKAPSTRAPPAN:

En trappa i tre steg där vi delat in elevens utveckling över de tre åren där det sista fokuserar på framtiden.

VERKTYGSLÅDAN:

Dokument där varje lärare uppmuntras att bidra med idéer om ämnesövergripande arbeten, ett slags samlingsdokument med idéer och möjligheter som alla kan använda som en inspirations- och motivationskälla. Den syftar även till att locka alla att vara aktiva i samarbetet på skolan för att främja helhetstänk och integration.

4. Teoretisk anknytning

Vårt syfte är som tidigare nämnts att undersöka attityder och motivation till ämnesintegrering och tematiskt arbete på vår skola för att denna väg optimera möjligheterna för eleven att nå de mål styrdokumentet sätter upp. För att få en bra bild över hur tidigare forskning ställer sig till arbete med ämnesintegration, tematiskt arbete samt portfolio och bedömningsmatriser i skolan kopplar vi i denna del till tidigare undersökningar och pedagogiska teorier. I kommande delar kommer även utdrag från intervjuer och samtal att presenteras där såväl karaktärs- som kärnämneslärare och rektor deltar. Allt för att se hur dessa kan kopplas till vår utveckling av den Tematiska Kalendern och tänkande kring ämnesövergripande projekt, portfolio och bedömningsmatriser som redovisas sist i denna uppsats.

4.1. Litteraturstudier

4.1.1. Styrdokument

När vi studerat de olika styrdokumentens mål hittar vi många förutsättningar för såväl ämnesintegrering som viktiga anledningar till samverkan lärare och ämnen emellan detta för att kunna nå övergripande krav som är satta av dessa. Nedan visar vi på de mål som mest styrker anledningarna till ämnesövergripande undervisning i gymnasieskolan.

4.1.1.1. Läroplan

I Läroplanen (LPF 94) finns många delar som tydligt stödjer arbete med ämnesövergripande projekt och tematiskt upplägg av undervisning. Nedan följer några vi valt ut att lyfta fram.

Utbildningen skall främja eleverna till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar och samhällslivet. All verksamhet i skolan skall bidra till elevernas allsidiga utveckling.

... kunskap är inget entydigt begrepp, kunskap kommer i uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra

Utvecklingen i yrkeslivet innebär bland annat att det behövs gränsöverstiganden mellan olika yrkesområden och att krav ställs på medvetenhet om såväl egen som andras kompetens. Detta ställer i sin tur krav skolans arbetsformer och arbetsorganisation

eleven kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier

eleven kan använda engelska på ett funktionellt sätt i yrkes- och vardagsliv och för fortsatta studier.

Eleven kan formulera, analysera och lösa matematiska problem av betydelse för yrkes- och vardagsliv

Alltså ser vi att det finns tydliga krav på förmågor och kunskaper som är generella och därmed inte bör delas upp i enskilda kurser och avsnitt. Vidare finns kopplingar till yrkes- och vardagsliv vilket även detta kräver att eleven får ett brett perspektiv och en möjlighet till helhetssyn inom såväl kärnämnen som karaktärsämnen.

4.1.1.2. Göteborgs Skolplan

Även i Skolplanen finns sammanlänkande krav som till exempel reflektionsförmåga, kritiskt och analytiskt förhållningssätt, samarbete mellan lärare och pedagoger, stimulera och vidmakthålla lusten att lära, variera utvärderingsformen etc.

I reflektionen utvecklas förmågan att inta ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt till informationens innehåll, avsikt och ursprung.

Lärare och pedagoger från alla skolformer samarbetar utifrån barnens och de ungas lärande för att utveckla den röda tråden från förskola till gymnasieskola.

Rektors/enhetschefs ansvar är att organisera lärandemiljöer med möjlighet till samtal och reflektion samt att möjliggöra kontinuitet och fördjupning i innehållet ur elevperspektiv.

Förskolor och skolor skall hjälpa barn och unga att sätta in lärandet i helheter och sammanhang barns och ungas kreativitet och fysiska aktivitet skall ses som en förutsättning för lärande alla barn och unga skall känna till vad de förväntas lära

Kontinuerlig dokumentation av lärandet sker av pedagoger/lärare tillsammans med barnet/den unge. Insamlat material ger möjlighet att tillsammans med barnet/den unge samt dennes vårdnadshavare reflektera över och visa de framsteg som sker samt att relatera det till den individuella utvecklingsplanen och de nationella målen. Uppföljning och utvärdering av arbetssätt och arbetsformer sker utifrån individperspektiv och grupperspektiv. Barn, unga, föräldrar och vuxna i skolan har ett inflytande över hur denna uppföljning och utvärdering sker.

Vid bedömning av den enskildes tillägnade kunskap och framsteg ges möjligheter att välja och variera utvärderingsformer beroende på individuella förutsättningar. Tid för reflektion och analys av både arbetssätt och individuella prestationer finns. Resultaten återkopplas skriftligen och muntligen och ligger som grund för det fortsatta arbetet. Varje chef/rektor ansvarar för att uppföljning och utvärdering sker av arbetet i klasser/grupper och att pedagoger/lärare får återkoppling och ges möjligheter att utvecklas i sitt arbete.

Ovan nämnda delar visar på tydliga förutsättningar för ämnesintegration, tematiska upplägg samt arbete med portfolio och bedömningsmatriser för att kunna möta dessa på ett så effektivt och bra sätt som möjligt.

4.1.1.3. Programmall (medieprogrammet)

Programmallen innehåller tydliga krav för hur vi måste koppla kommunikation i teori och praktik. De uppmanar även till en samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen och lyfter fram att medietekniken även är ett pedagogiskt redskap.

Tyngdpunkten i medieprogrammet är kommunikation i teori och praktik. Språkliga färdigheter i svenska och engelska är centrala i utbildningen. Språket är ett redskap för kommunikation, men också för reflektion och lärande. I utbildningen utvecklas en analytisk förmåga, en bred språklig repertoar och en förståelse av att språket måste anpassas efter kommunikationssituationen.

En samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen är nödvändig för att utbildningen skall utveckla den kombination av kompetens som efterfrågas i arbetslivet. Hantering av medietekniken är med andra ord inte bara ett mål utan också ett pedagogiskt redskap.

För att kunna möta den snabba tekniska utvecklingen ger utbildningen en bred kompetens där såväl teoretisk som teknisk förståelse poängteras. Den ger också en bred bas av kunskaper både i kärnämnen och grundläggande medieämnen och skapar en grund för fortsatt lärande inom de aktuella yrkesområdena.

En samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen är nödvändig för att utbildningen skall utveckla den kombination av kompetens som efterfrågas i arbetslivet. (Medieprogrammets programmall, skolverket, 2007)

Alltså finns ett tydligt krav på integration för att elevens lärande och utveckling skall bli optimal för att vi skall uppfylla målen för medieprogrammet. Detta gäller alla ämnen från Svenska och engelska till matematik och andra ämnen som t ex Naturkunskap och religion.

4.1.1.4. Kursmall (utdrag ur valda kurser)

Här har vi valt att lyfta fram några olika kursers delmall för att belysa möjligheterna till ämnesintegrering och tematiskt arbetssätt.

GRAFISK KOMMUNIKATION (KARAKTÄRSÄMNE): under Ämnets karaktär och uppbyggnad kan man läsa att:

Ämnet Grafisk kommunikation skall utveckla en generell kompetens som bland annat innefattar kreativitet, grafisk form och bildkänsla samt förmåga att använda språket för kommunikation, vilket även innefattar att använda relevanta facktermer. Att utveckla samarbetsförmåga är en viktig del av ämnet.

FOTOGRAFISK BILD (KARAKTÄRSÄMNE): under Ämnets karaktär och uppbyggnad kan man läsa att:

Att vara fotograf innebär ofta att ingå i ett större sammanhang och fotografen måste därför ha ett helhetsperspektiv på produktionsprocessen. Därför är det också en viktig kompetens att kunna samarbeta med människor som har andra specialkompetenser...I ämnet ingår att öva språkliga och andra färdigheter som har med kommunikation och samarbete att göra

MULTIMEDIA B (KARAKTÄRSÄMNE): under Ämnets karaktär och uppbyggnad kan man läsa att kursen skall:

... utveckla social kompetens och ansvarskänsla i arbetet med multimedia. Kursen skall också ge grundläggande kunskaper i informationssökning, struktur och navigation, målgruppsanalys och källgranskning samt pedagogiska lösningar för att kommunicera ett budskap.

ENGELSKA B (KÄRNÄMNE): under Ämnets karaktär och uppbyggnad kan man läsa att kursen skall:

... förstå vad som sägs i längre sekvenser av sammanhängande tydligt tal som förmedlas direkt eller via medier och där innehållet kan vara obekant för eleven och av relativt teoretisk karaktär och kunna muntligt, efter förberedelse, sammanhängande beskriva och tydligt förklara sådana företeelser som är av allmänt intresse, hör till intresseområdet eller till studieinriktningen

kunna muntligt och skriftligt sammanfatta och kommentera olika slags texter, särskilt sådana som anknyter till intresseområden eller till studieinriktning

ha förmåga att skriftligt presentera ett innehåll på ett klart och väl strukturerat sätt samt kunna uttrycka sig varierat, personligt och med anpassning till mottagare och situation

kunna utvärdera sitt arbete som ett led i att förändra och förbättra sitt lärande

kunna kritiskt granska och analysera information från olika källor.

SVENSKA B (KÄRNÄMNE): under Ämnets karaktär och uppbyggnad kan man läsa att kursen skall:

... kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte

ha utvecklat skrivandet som ett medel för tänkande och lärande och som ett redskap i kommande studier och arbetsliv

Eleven samlar, sovrar och sammanställer med handledning material för muntlig och skriftlig framställning ur olika informationskällor, argumenterar och drar slutsatser i en form som är anpassad efter målgrupp och syfte.

Vi vill med dessa exempel lyfta fram de stora likheterna och möjligheterna som redan finns att tillgå när det gäller en bas till samarbete kurser emellan. Detta kopplar samman med mål som är formulerade i läroplan, skolplan och program mål.

4.2. Skolans möjligheter att nå kunskapsmålen

4.2.1. GEMENSAMMA MÅL – LÄROPLAN, SKOLPLAN OCH PROGRAMMÅL.

För att skolan skall kunna nå kunskapsmålen som sätts i styrdokumentet menar Norell (2008) att det krävs gemensamma mål för de samarbetande ämnena och detta kan främjas av att man arbetar tematiskt utifrån läroplans- och program mål. För att detta skall fungera krävs en vilja och förståelse från alla inblandade lärare, varför utgången av läroplan, program mål och sist kursmål blir vital. Norell (2008) menar att detta kan nås om man gemensamt hittar och parar ihop mål som sedan blir teman och basen till en gemensam planering.

4.2.2. Schemaläggningens påverkan

Vi menar att en mer öppen schemaläggning bör finnas där tid till gemensamma arbeten och projekt får möjlighet att verka utan de avbrott som normalt sker när man byter klassrum och ämne. Som ett stöd till att detta faktiskt fungerar kan vi nämna pedagogiska upplägg som t ex *Montessori och Freinet* där sökandet och viljan samt kopplingen till större sammanhang/verkligheten motiverar eleverna till mer och djupare kunskaper och därmed lägger en grund till viljan att fråga mer och lära mer. Detta i en relativt öppen schemamiljö där även läraren skall lära sig under utbildningens gång. Samband och helheter blir lättare att se för eleven och därmed bör det även främja metakognitionen i förlängningen om upplägget och uppföljningen görs på ett passande vis och tid ges för reflektion.

4.3. Teori för lärande i skolmiljö

I detta avsnitt lyfter vi fram ledande pedagoger och annan litteratur som definierar vad lärande och kunskap är. Detta för att förtydliga hur detta stärker vår tes att den Tematiska Kalendern tillsammans med Portfolio och Bedömningsmatriser faktiskt är en relevant väg att gå för att optimera elevens lärande och möjlighet att nå de högt ställda kraven i styrdokumentet.

4.3.1. Vygotskij

Vygotskij talar i sina skrifter bland annat om *den närmaste utvecklingszonen* (Zone of proximal development, ZoPed) vilket i korthet innebär att kunskapen och erfarenheterna eleven har från början är de vi använder i nya situationer och där kan ge denne en del färdigheter. De är även de resurser eleven har att tillgå för att nå och förstå ny kunskap i interaktion med andra människor. Ovan finns att hitta ibland annat Forsell (2005) på sidorna 120-123.

För att förtydliga begreppet ytterligare citerar vi här Vygotskij själv:

Det som barnet kan utföra idag i en samarbetsituation kan det utföra självständigt i morgon (Jerlang, 2008, sid. 368)

Vygotskij beskriver barnets och människans utveckling som sker i ett samspel med omgivningen snarare än att det är en individuell process. Vygotskij menade att man skulle fokusera på de mänskliga redskapen och att inlärningen sker via den sociala kontakten med andra människor såväl språkligt som praktiskt.

Istället för att barnet ska ges uppgifter som ska lösas individuellt menade Vygotskij att:

... alla former av psykiskt liv utvecklas i det sociala, mänskliga umgänget och att redan utvecklade erfarenheter förmedlas genom språket. Därför blir samspelet i undervisningen centralt, lärande går alltid före utveckling (Jerlang, 2008, sid. 367).

Vygotskij (Forsell, 2005) menar att det viktiga är att samspelet måste ha ett fokus på aktiviteten hos den som lär sig snarare än på handledaren eller den som har mer kunskap. Det innebär att undervisningen ska anpassas så att den stödjer elevens utveckling och styr den mot gemensamma mål. Vidare menar han att insikt i elevens utvecklingszoner i ett samarbete innebär optimala inlärningssituationer och motivation för eleven i flera ämnen. Genom att eleven ser ämnena i deras sammanhang istället för enbart i deras särskildhet. Varje funktion i individens eller elevens utveckling uppträder två gånger, först på ett socialt plan, och sedan på ett individuellt plan, inom eleven. Elevens förståelse möter en annan människas förståelse och ur det mötet föds elevens nya förståelse. Han talar inte om summan av delarna utan vad delarna skapar i mötet med varandra.

4.3.2. Dewey

Dewey (1985) utgick bland annat från antagandet att handlingen är en del av en cirkel enligt följande: avsikt – planering – handling – reflektion – bedömning av resultat till en ny avsikt osv. Han menade även att det inte är rimligt att eleven enbart skall arbeta efter den statiska principen att återge och bestiga ett innehåll eller stoff. Istället ansåg han att eleven borde få möjlighet att arbeta med stoffet i en praktisk situation för att främja lärandet och förståelsen.

...om en färdighet förvärvas skild från tänkandet, så saknas förståelse för hur färdigheten ska användas, sådant lärande utelämnar människan åt hennes rutiner och åt att styras av andra. Och information utan anknytning till ett genomtänkt handlande är enbart en betungande börda. Eftersom den förespeglar kunskap och därmed utvecklar inbilskhetsens gift är den ett synnerligen svårt hinder för fortsatt utveckling av den djupare förståelsen. Tänkande är metoden för intelligent lärande.
(Dewey, 1985, sid. 197)

Vidare så anser Dewey att tendensen att betrakta läroplanen som en blandning av olika kvaliteter inom olika läroämnen bara bidrar till att separera och isolera ämnena och grupperna ifrån varandra. När man istället borde arbeta för att bekämpa isoleringen och istället arbeta mot gemensamma mål genom att samarbeta ämnesöverskridande.

När det gäller mål i utbildningen så borde fokus ligga på elevens utvecklande av livslångt lärande istället för att vi dikterar slutresultat av pedagogiska mål utformade av kursplaner och elevens mål snarare än att vara deras egna.

Vår första uppgift blir att definiera ett måls natur när det uppstår ur en aktivitet istället för att komma utifrån. Vi närmar oss definitionen genom att ställa enbart resultat och slutresultat mot varandra. All förbrukning av energi leder till resultat. Vinden för med sig öknens sand, och sandkornens läge förändras. Detta är ett resultat, en effekt, men inget slutresultat.
(Dewey, 1985, sid. 141)

Om mål alltid är kopplat till resultat som påtvingas av lärare genom prov och läxor i olika moment där helheten och varje stegs ordning försvinner. Istället borde en stegvis fullbordan av en process som sträcker sig över en viss tid och flera ämnen. Där varje handling som följer växer ur det föregående betyder att man närmar sig ett slutresultat där varje del har lika stort värde för att nå slutmålet.

4.4. Teori för motivation till lärande genom tematiskt och ämnesövergripande arbete

4.4.1. Motivation till lärande

För att försöka främja elevens vilja att lära mer samt se möjligheten att självständigt göra detta samt få eleven att utveckla ett helhetstänkande och främja dennes kreativitet menar vi att ämnesintegration och tematiska arbeten krävs. Där får de möjligheter att koppla ihop olika kunskaper, tekniker etc. för att kunna lösa svåra och annorlunda problem på ett effektivt och kreativt vis.

Dewey pekar på styrkan i att se utbildning och lärande som en helhet samt hur ämnen kan förstärka varandra när de samarbetar:

Tendensen att tillskriva separata värden till varje läroämne och att betrakta läroplanen i sin helhet som en sorts blandning av olika kvaliteter är ett resultat av sociala grupper och klassers isolering. Därför måste undervisningen i en demokratisk social grupp bekämpa denna isolering så att de olika intressena kan förstärka och samspela med varandra. (Dewey, 1985, sid.299)

Dewey (1985) utgår alltså från att ämnen bör integreras och att läroplanen skall vara den enande länken så att ingenting uppdelas utan i stället samverkar för att skapa en helhet i inläringen.

4.4.2. Metakognition

Som en viktig del av målen i styrdokumentet lyfts förmågan att tänka om tänkandet och att vara analytisk och tolkande, bland annat för att kunna möta framtida krav och problemlösning i vidare studier och yrkesliv.

Andra som lyfter fram metakognition är Freccero, Hortlund och Pousette (2005) som förordar utbildning med målsättningen att öka elevens metakognition, medvetenhet om sin egen progression och lärande etc. med hjälp av bland annat Bedömningsmatriser och Portfolio.

Freccero, Hortlund och Pousette (2005, sid.5) tar bland annat upp hur viktigt det är att hålla en gemensam ram och processmedvetenhet:

... vår strävan är att utveckla gemensamma strategier och en gemensam ram som vi menar underlättar ett organiserat fokus för eleverna i deras process. Denna gemensamma ram kallar vi Accelererat lärande. För att förverkliga ramen använder vi verktyg som syftar till metakognition, som ex bedömningsmatriser samt olika strategier som underlättar processtänkande, där portföljen är ett exempel.

Freccero, Hortlund och Pousette (2005, sid.5) menar vidare att det är viktigare att basera lärandet på en förståelse för hur och varför vi lär oss kopplat till metakognition:

... att skapa förutsättningar för ett maximerat livslångt lärande, baserat på en förståelse för hur och varför vi lär oss, snarare än vad vi lär oss, i kombination med en metakognitiv process kan eleven därför se sitt lärande utifrån, och förstå hur han/hon kan överföra kunskapen om sitt lärande till andra situationer för att skapa egen motivation och intresse.

Det finns möjliga hinder till optimal inläring och ett kan vara att fastna vid en memorerande, dvs. att kvantitativ kunskap förordas. Detta tar Marton, Hounsell och Entwistle (1984, sid. 96) upp och menar bland annat att:

...det största hindret för att lära sig lära inträder när inläringen stannar vid en memorering av delar av en viss komplexitet. Att lära sig lära blir då liktydigt med att lära sig memorera i motsats till att lära sig organisera.

Marton, Hounsell och Entwistle (1984, sid. 96-97) fortsätter sitt resonemang och förklarar genom att utveckla metakognition till att vara en:

...förbättring i fullständighet en förbättrad analytisk och tolkande förmåga, vilket är en färdighet vid inläring samt förtydligandet att

...ha en god färdighet i att lära innebär att vara djup, holistisk och fullständig till inriktning och förståelse

Metakognition måste alltså vara ett övergripande mål vi sätter för varje elev som denne skall nå innan utbildningen är slut och fortsatta studier eller arbete skall ta vid.

Norell (2008) menar även att förutsättningarna för att eleverna skall nå dessa mål är att vi lärare (och andra påverkande delar i skolmiljön) måste omprioritera att kunskapsmängden inom respektive kurs inte är det viktigaste. Elevens möjlighet att tillägna sig och förstå varför, vad- och hur de har lärt sig de olika delarna och kan tillämpa dessa delar inom andra ämnen och till annan problemlösning. Genom denna förmåga till helhetssyn, analys och tolkning främjar vi elevens möjlighet att nå ett livslångt lärande.

4.4.3. Tematiskt och ämnesöverskridande arbete

För att undvika att kunskaper och ämnen skall styckas upp och atomiseras med risk för ytinläring och med små möjligheter att se hela samband (holistiskt). Kan man arbeta Tematiskt och ämnesöverskridande, där alla strävar mot samma mål och gränser mellan ämnen suddas ut till en helhet. Resonemanget stöds bland annat av Marton, Hounsell och Entwistle (1984).

Även Norell (2008) framhåller Tematiska arbeten som en lösning på problematiken kring uppstyckning av kunskaper och ämnen. Han anser att en stor del av misslyckandena i kärnämnesundervisningen beror på att den separeras från den bildning som andra ämnen kan bidra till. Han anser det önskvärt att bildningen stärker sin ställning i undervisningen genom en större helhetssyn genom att kärnämnen och karaktärsämnen motiveras att samverka och att influera varandra.

Ett annat problem som Norell (2008) hänvisar till är den hårda ämnesindelningen är att lärare tenderar att jaga kursmål i stället för att tänka på de övergripande och sammanlänkande målen i styrdokument högre upp i hierarkin. Vi ställde oss följande fråga i inledningen

Är rädslan att hinna med alla kursmål ett hinder?

Enligt denna observation fastnar läraren i de mål som står i de egna kurserna och ofta omvandlas detta till ett måste som alla måste nå för att kunna betygsättas i kursen. Detta tenderar att försvåra för integration eftersom tiden inte räcker till och begränsar därmed elevens möjlighet till att förstå helheter och sammanhang samt även (i vissa fall) motivation till inläring av alla till synes osammanhängande delmoment.

Detta resonemang lyfts alltså av Norell (2008) som menar att vikten flyttas från vad eleverna har lärt sig till vad läraren har gått igenom och det som faktiskt står i målen (som oftast handlar om förmågor) istället förskjuts till att handla om traditionell fakta och stoff kunskap. Han menar att program mål och läroplansmål har hamnat i skuggan av kursmål. Det är en ohållbar situation, menar Norell, att detaljmålen styr och dessa är uppstyckade i små bitar att riktig fördjupning är svår att nå istället för att de övergripande för att styra och därmed öka chanserna till en ämnesövergripande utbildning där eleven har lättare att se samband, helheter och processer.

För att främja ämnesövergripande och tematiska arbeten menar Norell (2008) att man kan vända på hierarkin så att lärare börjar med att reda ut begrepp och tolkningar av de övergripande målen (läroplan och program mål) och arbetar sig nedåt. Tanken är att man istället för att utgå från detaljer som låser och särskiljer ämnen och kurser skall börja med det som

istället enar alla ämnen och kurser i gemensamma mål. De övergripande mål man kan sammanfatta till för programmet karaktäristiska ledmotiv, blir utgångspunkten för olika tematiska arbetsområden och inte kurslitteratur eller traditionell undervisning. Det blir då lätt att koppla kursmål till ledmotiv i efterhand och när dessa liknar varandra eller passar ihop (kursvis) bör ämnesintegrerade teman, skapas utifrån dessa förutsättningar.

När teman har planerats utifrån målen bestäms den litteratur eller andra hjälpmedel/metoder som krävs för att lyckas. Norell (2008) menar att med detta vända perspektiv så kan man undvika att fastna i kapitelstyrning och i stället använda litteraturen som ett sätt att komma framåt mot de satta målen. Litteraturen anpassas efter de övergripande målen och inte efter alla detaljerade mål i kursen, helhet i stället för fragmentering.

... Bara om vi inser att alla ämnen innehåller såväl bildningsselement som matnyttiga utbildningsdelar kan vi få det ömsesidiga och jämlika utbyte mellan ämnena som överbrygar klyftorna. Att bilda sig är att integrera olika kunskaper till en personlig helhet. En gymnasieskola som hjälper eleverna att göra detta genom integration av ämnen och genom en större helhetssyn i de olika programmen utifrån en allsidig syn på bildning är en gymnasieskola för bildning på 2000-talet. (Norell, 2008, sid. 39)

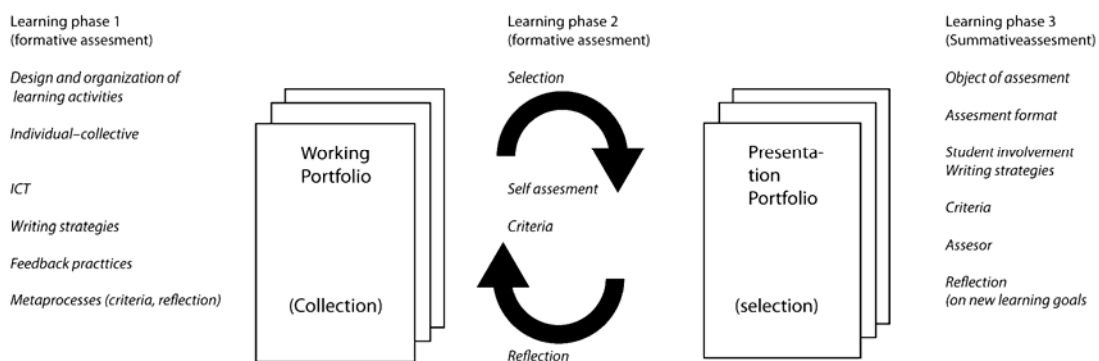
4.4.4. Portfolio

Portfolio som arbetsmetod är från början kanske mest kopplad till kreativa utbildningar och yrken som t ex Grafisk design, fotografi och andra mer konstnärliga yrken. Tanken är att ha en plats (mapp, pärm, portfölj) där alla arbeten och uppgifter sparas.

Enligt Freccero, Hortlund och Pousette (2005) menar att en Portfolio (portfölj) till exempel kan vara en enkel pappersmapp. Portföljen skall följa eleven mellan alla årskurser där alla skriftliga arbeten och utdelat material samlas. De påpekar att den inte får bli ett ställe där papper förvaras, utan en levande dokumentation där man skapar progression och främjar utveckling. Som ledord i arbetet med Portfolio använder de sig av begreppen gensvar, omarbete och metatext.

Nedan en modell (figur 1) över hur processen när man arbetar med Portfolio fungerar enligt Dysthe (2003) där man kan se hur den arbetar aktivt med reflektioner, avstämning och uppsättande av mål och nya mål samt hur man arbetar med metaprocesser.

A model of portfolio process



Figur 1: Modell över portfolios process där man kan se hur denna arbetar aktivt med reflektioner, avstämning och uppsättande av mål och nya mål samt hur man arbetar med metaprocesser, Dysthe 2003

Dysthe (2003) påtalar även att Portfolio är ett sätt att överbrygga gapet mellan teori och praktik.

Syftena med portfolioarbetet är, enligt Freccero, Hortlund och Pousette (2005), att belysa processen och synliggöra sitt eget och andras lärande och öka förståelsen för läroprocesser. Här följer tidigare forskning och litteratur som förtydligar innebörden och fördelarna med att arbeta med portfolio som pedagogisk metod.

Forsell (2005) sammanfattar syftena med portfolioarbete med att:

- Utveckla elevens förmåga till självvärdering och metakognition.
 - Synliggöra vad eleverna befinner sig i förhållande till de mål som de arbetar mot.
 - Utveckla lärarens förståelse för elevens läroprocesser.
 - Skapa en dokumentation som underlag för lärarens värdering och bedömning av eleven.
- (Forsell, 2005, sid. 244)

Vidare belyser Forsell (2005) det viktiga i portfoliomodellen genom att citera Tony Caputo (rektor vid Jacob Hiatt Magnet School, delaktig i Projekt Zero) som skriver följande:

Portfolio är ett utvecklingsporträtt av en elevs pågående ansträngningar/satsningar, utveckling och prestationer under en tidsperiod. De är systematiskt utvalda, målmedvetna och meningsfulla samlingar av en elevs arbete i olika kurser/ämnen. Med ett elevcentrerat synsätt fokuseras elevernas tänkande och reflekterande på hur de lär sig, vad de lär sig och hur de ser på sig själva och känner sig som lärande individer. Genom att betona processen mer än en färdig produkt stärks eleven att mer aktivt delta i sitt eget lärande och att lära sig att utvärdera/bedöma både sina starka och svaga sidor. (Forsell, 2005, sid. 243)

Elmin och Elmins (2005) utvärdering av pedagogers perspektiv på portfolioarbetet visar följande positiva resultat vid användning av portfolio som pedagogisk metod.

- Portfolioarbetet övar förmågan hos eleven när det gäller:
 - Att reflektera över det egna arbetet individuellt och tillsammans med andra
 - Att strukturera och beskriva mål att sträva mot
 - Att sätta ord på – verbalisera – sina erfarenheter för att därmed bli medveten om den egna läroprocessen
 - Att utvärdera såväl den egna läroprocessen som dess resultat och framsteg
- (Elmin och Elmin, 2005, sid. 20)

I en annan studie av Elmin och Elmin (2004) visar även att en klar majoritet av föräldrar till elever som arbetar med denna metod anser att denna har påverkat utvecklingssamtalen positivt, gjort dem mer konkreta, gjort eleven mer aktiv och att det gjort det lättare att se, följa och stödja deras utveckling. Detta visar på att metoden får stöd av en mycket viktig del i elevens liv och ökar därmed dennes möjligheter till optimalt lärande.

Sammantaget visar detta på hur Portfolio som metod effektivt kan belysa processen och synliggöra elevens eget och andras lärande samtidigt som det ökar förståelsen för läroprocesserna.

4.4.5. Bedömningsmatriser

För att öka den positiva effekten av Portfolio och Tematiskt arbete kan, enligt Freccero, Hortlund och Pousette (2005), användning av bedömningsmatriser vara ett mycket bra alternativ eftersom även detta aktiverar eleven i sitt eget lärande (metakognition, se begreppsdefinitioner) och de processer som leder detta framåt. De menar även att detta skall kopplas till att bedöma, och att bli bedömd, av andra elever vilket ökar chansen att eleven skall nå en djupare insikt om sitt- och andras lärande. Dessa ihop skapar större förutsättningar för eleven att nå målen i Lpf 94 under 2:1 kunskaper Mål:

Skolan skall sträva mot att varje elev i gymnasieskolan utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande

Bedömningsmatriser (Norells term ”bedömningsblad”) är alltså ett utvärderingsstöd där förmågor och kunskaper definieras och förtydligas så att elev och lärare tydliggör var eleven befinner sig och vad som krävs för att bli bättre. Norell (2008) menar att man i dessa inte skall direkt översätta betyg till bedömningskriterierna och målsättningarna i bedömningsbladen utan att dessa endast skall spegla hur väl man når de satta kunskapsmålen i det tematiska arbetet. Freccero, Hortlund och Pousette (2005) påtalar samma kriterium för användning av sina bedömningsmatriser när de påpekar att det viktiga är vad skrivs ned som krav för att uppnå en viss nivå på uppgiften och inte vilket betyg det motsvarar. Ofta har man kolumner där man översätter/omvandlar betygsteg till definierade utvecklingsfaser för att medvetandegöra den egna kunskapen och förmågorna och tydliggöra progression och målbild. Denna kolumnvariant kan vi se såväl i Norell’s (2008) bedömningsblad som i Freccero, Hortlund och Pousette’s (2005) bedömningsmatriser. Tabell 2 nedan är ett utdrag av matrisen till kursen Multimedia A baserad på en modell av Freccero, Hortlund och Pousette (2005).

Tabell 2: Bedömningsmatris för Multimedia A baserad på mall från Freccero, Hortlund och Pousette (2005)

Berättarteknik och språk	till viss del medveten om hur man använder bild, text och rörlig bild för att nå ut med sitt budskap. Med hjälp och handledning skapar du anpassat berättande med ett passande språk	Du har en bra förståelse för hur man berättar med bild, text och rörlig bild. Du arbetar målmedvetet och har en hög kvalitet i berättande och språk och anpassar detta på ett ansvarsfullt och bra sätt till mål och målgrupp.	Du har en mycket god berättarteknik och använder rätt språkliga uttryck för att nå fram med ett genomtänkt och anpassat budskap. Ditt språk och berättande är eget men även mål och målgruppsanpassat. Du kan även analysera och motivera dina val av berättartekniker och språk
Kreativ förmåga	Du arbetar med att hitta ett uttryck som passar mål och målgrupp. Med stöd löser du design och problemlösning under produktionens gång.	Du har ett, till viss del, eget kreativt uttryck och kan jämföra och diskutera detta och andras lösningar för att nå passande, kreativa lösningar på design och andra produktionsproblem	Du är kreativ och driven såväl när du arbetar självständigt som i grupparbeten. Du hittar egna lösningar av hög kvalitet. Du visar förmåga/- och kunskap i, att utveckla din kreativitet och anpassa denna till olika typer av krav och målgrupper. Du kan även analysera dina egna och andras kreativa lösningar för att göra välmotiverade val

5. Metod – tillvägagångssätt

Vi har valt att använda oss av en Kvalitativ undersökningsmetodik med djupintervjuer då vi är beroende av komplexa sammanhang, tankar och attityder hos de undersökningsobjekt vi använder oss av. Valet av interaktiva samtalsintervjuer framför de mer statiska frågeundersökningarna vid denna typ av undersökning stöds bland annat av Esiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) som menar att denna typ är att föredra då man vill gå på djupet och försöka förstå hur människor tänker, dvs. det vi kallar för attityder och upplevda förutsättningar.

5.1. Urval och avgränsningar:

Vi har gjort strategiska urval och en avgränsning till den skola vi är verksamma på under denna tid. Dels är detta en tids och kostnadsfråga dels är det en medveten avgränsning på grund av att vi redan har en insikt i hur situationen är idag och har en lång erfarenhet av arbete i denna miljö.

Vi menar att vi då får en unik möjlighet att utifrån våra egna erfarenheter och kunskaper om hur struktur och integration fungerar i en relativt ny skola. Dessutom en skola med ambitionen att utvecklas inom berört område (och som redan har en del ämnesintegration) där kollegorna är delaktiga i en process för att förbättra elevens lärsituation med bland annat tematiska arbetsmetoder, bedömningsmatriser och processinriktad utbildningsmetodik.

De vi intervjuar i denna uppsats är 3 olika kärnämneslärare i de ämnen vi valt att fokusera på samt 3 olika karaktärsämneslärare och delar av skolledningen för att få deras syn på- och attityd till ämnesintegration och känslan av helhet och processinlärning på skolan. Vi kan då även jämföra deras bild med den lärare och ledning har för att kanske kunna påvisa eventuella likheter och glapp i hur man uppfattar t ex graden av ämnesintegration, hur väl skolan lär dem att lära sig själva, se helheter och bli mer processmedvetna.

För att undvika att hamna i ett etiskt dilemma så har vi ändrat namnen på intervjupersonerna. Vidare har vi valt att inte presentera i detalj vad de undervisar i, ålder och annat som kan peka ut personerna i studien.

5.2. Deltagare i samtalsintervjuer

GRUPPEN KÄRNÄMNESLÄRARE

EBBA

CHRISTIN

LOTTA

GRUPPEN KARAKTÄRSÄMNESLÄRARE

EVERT

STIG

TOMMY

GRUPPEN LEDNING

Kommenteras efter intryck av reaktioner och kommentarer kring det föredrag vi höll för dem om att arbeta efter en Tematisk Kalender tillsammans med portfolio och bedömningsmatriser för att optimera elevens lärande och ha bättre möjligheter att få alla på skolan att arbeta mot samma mål, eg. styrdokumentet.

Vi har fått vår input från dessa från olika håll, dels under själva föredraget och den efterföljande diskussionen där deras attityder och inställning till ämnesintegration och tematiskt arbete med stöd av portfolio och bedömningsmatriser tydligt framgår. Vi har även i efterhand fått kommentarer och synpunkter via mail och samtal. Detta ger sammantaget en bra bild över hur de kan påverka skolans möjligheter att arbeta med detta.

5.3. Genomförande

Vi har börjat med att förklara för intervjupersonerna att de ingår i en vetenskaplig studie så att de kan ge informerat samtycke.

Intervjupersonerna har bara informerats att intervjun handlar om tematiskt arbetssätt och ämnesintegration och vet därmed inte att vi fokuserar på deras attityder och motivation till detta.

När det gäller gruppen lärare på vår skola har platsen för intervjuerna varit på vår skola i enskilda rum. Där vi var och en har intervjuat personerna enskilt och fört anteckningar under tiden. Tiden för intervjuerna varierade mellan 30-40 minuter.

Undersökningen av ledningens attityder och motivation bestämde vi att genomföra ett föredrag på vår skola när alla var samlade på ett rektorsmöte. Föredraget handlade om den Tematiska Kalendern samt arbete med portfolio och bedömningsmatriser. Därefter följde en diskussion kring begreppen samt vilka möjligheter och begränsningar de upplevde fanns för att genomföra detta. Utifrån denna och efterföljande respons via samtal med rektorn på vår skola samt i vissa fall mail har vi fått en god uppfattning om deras inställning, attityd och grad av motivation kring utveckling av ämnesintegration, tematiska upplägg, portfolio och bedömningsmatriser.

5.3.1. Samtalsintervjuer

För att få en bra start på samtalet/intervjun inleder vi med allmänna och generella frågor som ger en bild över intervjupersonens erfarenhet, roller och uppfattning om hur ämnesintegrering och tematiskt arbete fungerar/ har fungerat på den/de skolor denne arbetat.

Här vill vi gärna få input från hur det fungerar på andra skolor samt hur de själva upplever att det fungerar idag på vår skola. Vi vill även försöka få fram dennes syn på framtida möjligheter inom detta.

Efter detta följer en fördjupande del där vi testar intervjupersonens kunskaper om och syn på hur läroplan, skolplan och program mål genomsyrar deras ämnen/kurser samt hur mycket tyngd som läggs på det som står enbart i kursmålen.

5.3.2. Tillförlitlighet

Vi har, som ovan nämnt, till stora delar begränsat vår undersökning till den egna skolan. Dock har vi även tagit med skolledare på andra enheter för att få en bredare bild över ledningens attityd. Detta för att de ingår i en s.k. "Rektorsgrupp" som tillsammans med Regioncheferna bestämmer riktlinjerna för alla skolor i södra Sverige.

Trots att vi valde att inte genomföra enskilda samtalsintervjuer med denna grupp utan istället ha ett föredrag för hela gruppen med efterföljande diskussion och kommentarer, menar vi att tillförlitligheten bör räcka till att avläsa attityder och motivation. Detta då vi fick en intensiv och djuplodande diskussion i samband med vårt föredrag. Efterföljande kommentarer som

kommit in samt intervju med vår rektor har ytterligare skapat en tillräckligt god grund för att kunna tolka och använda detta som en del i resultatet.

Gällande gruppen lärare på vår skola skulle samtalsintervjuer som metod eventuellt kunna ses som begränsat i sin tillförlitlighet då vi känner varandra i varierande grad. Vi och intervjupersonerna skulle alltså teoretiskt kunna påverka varandra och därmed även samtalens och resultatens objektivitet. Detta kan alltså riskera att öka intervjuareffekten och därmed resultatet. Dock har vi i undersökningen fokuserat på allmänna attityder och motivation till ämnesintegration och tematiskt arbetssätt, vilket innebär att frågorna är ställda så att intervjupersonen inte vet om detta tills vi är klara med uppsatsen.

Ett annat faktum som minskar denna risk är att två av de tre kärnämneslärarna är relativt nyanställda, vi känner dem inte så väl varför den vetenskapliga distansen (Esiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2007) kan hållas utan problem. Vi anser då att det blir en jämvikt mot karaktärsämneslärarna som arbetat på skolan i 9 år eller mer.

Vi tar även stöd av Esiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) i design och genomförande av intervjuer och tolkning som påpekar att samtalsintervjuundersökningar inte bygger på källkritik. Istället vill man med dessa komma åt intervjupersonernas egna uppfattningar, föreställningar etc. De påpekar att man alltid måste se upp med att inte blanda in egna fördomar eller förväntningar hur de borde svara eller att själv påverka deras svar så att de blir för tunna/bristfälliga för att kunna användas på ett vetenskapligt försvarbart vis i undersökningen och tolkningen av densamma.

6. Resultatredovisning

Vi väljer i denna del att redovisa resultatet efter följande uppdelning:

1. De olika områden vi undersöker attityder och motivation kring
2. Sammanfattande presentation av vad de respektive grupperna svarade (eg. kärnämneslärare, karaktärlärare.)
3. I den sista delen sammanfattas utfallet av lärarintervjuer tillsammans med de kommentarer och uttalande vi fått av skolledningen.

Sammanfattande inledning där alla grupper jämförs och generella drag och olikheter tas fram.

6.1. Attityder och motivation till ämnesintegration och tematiskt arbete

6.1.1. Karaktärsämneslärare

Karaktärsämneslärarna ansåg generellt att det är viktigt att särskilja de båda (ämnesintegration och tematiskt arbetssätt) från varandra samt att det i nuläget finns stora brister kring planering, struktur, genomförande och uppföljning kring de båda arbetssätten. Dock ansåg de att det finns en ambition hos skolledning och lärare att förbättra detta så förutsättningarna finns för att utveckla båda över tid.

Evert ansåg t ex att:

... min bild är i ämnesintegrering att jobba över ämnen när det är möjligt och oftast inte planerat utan sker med någon (annan) lärare i stunden. Tematiskt är min bild att vissa ledord över vissa veckor ska färga de olika kurserna och inte nödvändigtvis ett (ämnesövergripande) samarbete mellan lärare eller kurser...

Stig är inne på samma linje men uttrycker sig lite annorlunda när det gäller ämnesintegration:

... när kurser och ämnen samarbetar mot samma mål och delvis använder sig av samma mål från styrdokumentet. Detta innebär i sin yttersta form inte att man kör stafettpinne-racet, dvs. att man arbetar med samma tema och lämnar över till nästa ämne när man är klar, utan att man gemensamt och med helhetstänk planerar, strukturerar, genomför och reflekterar projektet. Hos oss arbetar vi redan med detta men kan bli ännu bättre om vi kan arbeta ännu mer tematiskt och infoga portfolio att inbegripa alla ämnen.

Tommy säger:

... Vi jobbar aktivt med integrationen i vårt arbetslag och har kommit några steg på vägen och har lång väg kvar. Eftersom jag jobbar mycket med projektarbeten så blir det ganska lätt att integrera med andra ämnen.

När det gäller frågor kring dagsläget gällande ämnesövergripande och tematiska arbeten anser alla karaktärsämneslärare att det finns ambitioner och projekt samt goda tankar men oftast sker det begränsat till vissa (liknande) ämnen och utan genomtänkt struktur, koppling, genomförande och reflektion. Detta innebär enligt dem att eleven då inte får de fördelar man egentligen skulle kunna få om upplägg och samarbete t ex gavs tid till att planera och följa upp.

Stig ansåg att:

... idag arbetar vi väldigt sällan helt ämnesövergripande. Dock finns en rad projekt och tematiska arbeten där många ämnen varit inblandade och vissa delar planerats och betyg-satts ihop. T ex FN-rollspel där det fungerar utmärkt och alla deltar på något sätt samt en

rad mindre varianter där 2-3 ämnen deltar. I övrigt är det nog oftast stafettpinne-racet som gäller.

Evert ansåg att det:

... inte finns tillräcklig planering från början utan att det mesta i stället sker i stunden, när tillfälle uppstår. Detta tror jag är förvirrande för eleven som inte uppfattar det som ämnesintegrering över huvud taget och ser inga sammanhang, vilket ju är hela idén med ämnesintegrering.

Tommy menar att det görs för lite idag och att det kan vara på grund av:

Jag både vill och försöker jobba mot en större integrering. Jag är dessutom övertygad om att det leder till bättre resultat för mina elever och att det gör mina kurser tydligare.

6.1.2. Kärnämnslärare

Generellt ser man en positiv attityd till ämnesintegration och att arbeta tematiskt hos denna grupp. Ett öppet klimat med diskussioner ämnen emellan samt att det finns goda ambitioner i Arbetslaget att utveckla detta.

Lotta anser att ämnesintegration fungerar bättre på denna skola än den hon tidigare varit på. Hon säger:

(Det är) Mer öppet här och kollegor pratar mer om vad de gör på sina kurser men inte så mycket gemensamma projekt. Eleverna märker att vi pratar över ämnen och försöker ha en övergripande norm, och att ämnesmoment kan ske parallellt. Både i stunden och planerat och mest för stunden men inte karaktärsämnen på grund av att du inte riktigt vet vad medieämnen innebär egentligen. Många nya kärnämnslärare och mycket nytt att sätta sig in i.

Christin tror att matematiken förutsätts att inte vara med i ämnesintegration från båda sidor, men nämner att hon gjort mindre ämnesintegrerade arbeten mellan t ex matematik och svenska. Efter dessa medger hon att det inte genomförts några fler. Hon drömmer dock om att göra ett projekt, en folder workshop som handlar om geometri.

Ebba ställer sig positiv till ämnesintegration men menar att det kräver mycket arbete. Hon säger:

Det är bra med ämnesintegrering men det kräver mycket för att det ska bli bra. Det kräver noggranna förberedelser och planering. Idag görs inte så mycket, bra ambitioner men behövs mer tid och en plattform för att det ska fungera

6.2. Svårigheter och hinder till ämnesintegration och tematiskt arbetssätt

6.2.1. Karaktärsämneslärare

Bland de svårigheter som ansågs finnas till samarbete genom ämnesintegration och tematiska arbetssätt hade karaktärsämneslärarna till viss del mycket lika erfarenheter och tankar. De enades om att det är svårt att hitta tid och vägar till samarbete med andra kurser (speciellt kärnämnen).

Man menar att t ex schemaläggning, arbetslagstid och tid för inläring/presentation av de andra kursernas upplägg och mål idag inte underlättar dessa typer av samarbeten och därmed möjligheten att arbeta mot samma mål.

Ett tydligt mönster kan urskiljas där alla anser att kursplaner kopplade till anpassad kurslitteratur nästan omöjliggör dynamiska samarbeten över ämnen och i tematiska former. Nedan följer några utdrag från intervjuerna:

Stig om frågan om underlättas samarbete ämnen emellan om man har mer kunskap om dem?:

Ja, kärnämnslärarna har ingen aning om vad vi egentligen gör och det förminskar hur de ser på viktigheten av våra ämnen. De vet heller då inte vilka möjligheter som finns för samarbete. Vi har samma problem, vi får se väldigt lite av deras arbete med planering och vad de gör på sina lektioner. Alla lärare borde därför få veta mer om varandras kurser, upplägg, pedagogiska arbetssätt och sedan att alla får läsa kurs och ämnesmål för att kunna relatera till program mål och sina egna.

Evert om litteraturens påverkan:

Jag tror att kurslitteraturen oftast hämmar samarbetet mellan ämnen för att lärarna verkar slaviskt följa böckerna för att hinna igenom litteraturen som då blir ett sätt att nå kursmålen i en färdig struktur. Det är då de verkar hamna i hinna med kursmålen-problematiken.

Tommy menar att det görs för lite idag och att det kan vara på grund av:

...brist på planering och att vi därför inte har tid att hitta knypunkter mellan våra ämnen samt att vi har för liten kunskap om varandras ämnen/kursplaner.

6.2.2. Kärnämnslärare

Vi kan utläsa en viss hindrande problematik som de känner finns som t ex. för lite tid, för lite förståelse av andra ämnen och förutfattade meningar om vilka kurser som kan integreras. Det verkar även vara en viktig fråga om vem som egentligen är den hindrande ämnesgruppen till ämnesintegration samt att en orsak är den för stora arbetsbördan i det dagliga arbetet.

Lotta anser att det kan vara lätt men att det vi gör i nuläget inte räcker till.

(Det är) Lätt praktiskt men svårt tidsmässigt, räcker inte att bara ha en lokal arbetsplan om inte det planeras in av ledning och styrs upp mer

Christin tycker att litteraturen är ett hinder eftersom det inte finns någon bok som är skriven som integration mellan t ex Matematik och medieämnen. Hon anser vidare att litteraturen når kursmålen men inte programmålen.

Ebba tycker att arbetsbelastningen är ett stort hinder:

(Den) dagliga arbetsbördan är för stor finns inget utrymme (för ämnesintegrering)

Under intervjun utvecklar hon resonemanget och säger

(det)behövs mer tid och en plattform för att det ska fungera

6.3. Attityder och tankar kring styrdokumentens påverkan av kursupplägg samt ämnesintegration och tematiskt arbetssätt

6.3.1. Karaktärsämneslärare

Samtliga karaktärsämneslärare ansåg att läroplanens mål inte nås i tillräcklig grad i dag, trots en bra, tydlig och enkel lokal arbetsplan.

De misstänker även att programmålen (som karaktärsämnen har lättare att följa på grund av den ofta tydliga kopplingen till ämnena) inte idag följs i samma grad av kärnämnslärarna. Detta, menar man, gör det svårare att få till bra ämnesövergripande arbeten och att arbeta på

ett tematiskt vis. De erkänner dock att man själv oftast utgår från kurs- och ämnesmål vid planeringen av kurserna.

De menar dock att både läroplan och program mål tillsammans med skolplan och lokal arbetsplan tydligt stödjer både ämnesintegration och tematiska arbetssätt.

Stig om hur väl läroplanens mål nås idag:

Hyfsat bra men det kan bli mycket bättre. Jag tror dock vår skola är jämförelsevis bra mot andra tror jag.

Stig menar dock att ämnesintegration och tematiska arbetssätt stöds tydligt i styrdokumentet:

Mycket, det handlar om helheter, processer, kopplingar till yrkesroller, demokrati och metakognition så ämnesintegration och tematiska arbetssätt är förmodligen det enda sättet att nå detta på ett bra vis. Kopplat då till t ex. Portfolio.

Tommy menar att:

Det känns som skolan följer den ganska bra. Vi använder den i vår lokala arbetsplan och den finns med i sammanhang i vår planering.

Evert om läroplanen och ämnesintegration:

... jag anser att jag idag inte når alla läroplanens mål på ett bra sätt. De påverkar tyvärr inte mina kurser så bra som de kunde ha gjort om t ex fler ämnesövergripande projekt kunde genomföras på ett bra sätt och mer tid kunde läggas på att planera och strukturera dessa

...när det gäller stöd till ämnesintegration och tematiska arbetssätt så tycker jag att det är tydligt i styrdokumentet.

Evert om kursmål kontra övriga styrdokument:

det verkar som om många lärare är fast i att planera sina kurser för att nå alla kursmål och då inte tittar på läroplan och program mål. Det gör att man missar the bigger picture plus att man riskerar att hamna i hinna med kursen-problematiken och därför inte har tid att integrera med andra lärare. De viktigaste styrdokumentet som program mål glöms bort och kursmål/kurslitteratur blir basen för kursens upplägg.

På frågan om man kan öka ämnesintegration och/ eller tematiska arbeten genom att utgå ifrån läroplan och program mål för att hitta en bas till samarbete ansåg karaktärsämneslärarna att de trodde på idén.

Man ansåg att det är bättre att utgå ifrån de stora målen och det som enar istället för det som skiljer (dvs. kursmål och kursplanering).

Evert säger:

Ja, i program mål och läroplan står det tydligt att eleven skall ha utvecklat t ex sin helhets-syn och processförståelse och det kan endast nås till fullo genom arbete över ämnena. Dessutom blir det ju lättare för t ex kärnämneslärare och karaktärsämneslärare att hitta en gemensam grund om man börjar med det som alla måste följa. Kanske till och med borde man börja med att komma överens om vad de olika uttrycken och orden i styrdokumentet står för så att alla kan arbeta med samma förutsättningar mot samma mål.

Stig tycker att:

... mycket av problemen till ämnesintegration och tematiska arbetssätt tror jag uppstår på grund av att för många, inklusive jag själv, utgår från kursmålen och sedan detaljplanerar sina kurser efter dessa med litteratur som är anpassad efter samma synsätt. Detta gör det, enligt mina erfarenheter, mycket svårt att hitta vägar till samarbete mellan ämnen och kurser. Jag är övertygad om att vi kan öka ämnesintegration och tematiska arbetssätt genom att vända på pyramiden och utgå från det som enar i stället för det som skiljer sig.

Tommy:

Jag tror att vi skulle kunna få en större bas i integrationsarbetet om vi utgår från helheten och att eleverna skulle få ett bättre holistiskt perspektiv.

6.3.2. Kärnämnslärare

Tendensen vi ser hos denna grupp lärare är att de mycket lite eller inte alls utgår från läroplan eller program mål när de planerar sina kurser. Samtliga erkänner att de är väldigt fokuserade på kursmålen. Rent attitydmässigt upplever vi att samtliga ställer sig positiva till att vända fokus om det finns tid och struktur för att göra detta.

Ebba om hur hon planerar efter styrdokumentet idag:

Jag hamnar gärna i kursmålen och betygskriterier när jag planerar mina kurser.

Christin följer ett liknande mönster och påstår att hon är dålig på läroplanen och extremt fokuserad på kursplanen

Lotta anser att styrdokumentet:

Påverkar mina kurser och genomsvårar det jag gör men inte att jag jobbar aktivt med målen för att kunskapsmålen tar så mycket tid av kurserna.

När vi undrar om programmålen påverkar kursplaneringen så tillägger Lotta:

Inte alls eftersom jag inte har läst dem, än. Beror på att jag prioriterar att nå kursmålen och i kursens start få en relation till eleverna i början.

6.4. Attityder och tankar kring examinationsformer och bedömningar

6.4.1. Karaktärsämneslärare

Samtliga karaktärsämneslärare ansåg att portfolio är en mycket viktig del i examination och bedömning av elevens kunskaper samtidigt som denna form främjar elevens förståelse av och reflektion över sitt eget lärande och utveckling. När det gäller bedömningar enas de i uppfattningen att bedömningsmatriser är en bra väg till att aktivera eleven i sitt eget lärande och öka möjligheten till att eleven blir medveten om sitt eget lärande.

Sammantaget erkänner de att man förvisso arbetat liknande med bedömningar vad avser förklaringar och motivation till betyg samt möjligheter och möjliga vägar till förbättringar redan används men inte så genomtänkt och elevaktiverande som väl genomarbetade bedömningsmatriser skulle kunna göra. Idag är det lärarna själva som skriver bedömningar och sedan följer betygssamtal med eleven.

Arbete pågår på skolan för att förbereda inför ett införande av dessa vilket de anser positivt om tid till skapande och reflektion kring dessa ges och de används tillsammans med portfolio och ett ökat arbete med ämnesövergripande arbeten och tematisk kalender.

Evert:

I nuläget så har eleverna problem att se sin egen utveckling från start av kurs till den är genomförd. De ser bara slutresultat och glömmer vad de kunde och gjorde i början av kursen. Trots att jag har med moment där eleven skall utvärdera sitt eget arbete och ger så utförliga bedömningar som jag kan i dokument och betygsamtal så verkar det som om elevens aktivitet inte riktas mot sitt eget lärande och process utan mot mig som bedömande lärare. Allt blir istället uppgifter jag skall betygsätta. Bedömningsmatriserna och tydligare användning av portfolio tror jag kan vända detta om alla ämnen och kurser hänger på.

Stig:

en av de svåraste delarna i arbetet som lärare är nog att få eleven att bli mer aktiv i bedömningen av sig själv, processen i lärandet och att fokusera på kunskapsmål istället för betygs mål. Tyvärr kan detta vara något av en vägg att ta sig igenom och trots att jag idag försöker lyfta fram utveckling av förmågor och kunskaper samt förbättringsvägar i mina kommentarer och samtal samt att eleverna för att skriva reflektioner efter varje moment och i slutet av kursen. Här ser jag Portfolio och bedömningsmatriser som bra verktyg att aktivera och öka motivationen till detta, men förutsättningarna kommer att bli bäst om alla ämnen använder samma metoder. Portfolio använder jag redan idag och det är ett bra verktyg för att eleven skall se sin egen utveckling och processen, dock kan detta utvecklas mer.

Tommy:

Jag tror inte att det skall vara ett allena rådande bedömningssätt. Betygssystemet kanske inte spelar så stor roll, kanske några steg till i betygskalan. En kombination av flera modeller riktar sig mot fler elevtyper.

6.4.2. Kärnämneslärare

När vi jämför de intervjuade kärnämneslärarna ser vi att samtliga anser att processen är viktig att lyfta fram och få kontroll över. Vi tolkar att de ställer sig positiva till såväl bedömningsmatriser som portfolio, men att det skiljer sig i förförståelse av metoderna och den direkta viljan att genomföra dem i sina kurser.

Christin menar att formativ bedömning behövs implementeras och att detta sakta men säkert växer fram hos oss på skolan. Gällande Portfolio ställer hon sig positiv till detta, men är ännu inte så insatt i hur man arbetar. Hon känner dock att hon med denna modell kan få en bättre kontroll över hela processen. Christin blev efter intervjun så engagerad att hon redan nu skall börja med enklare Portfolios för sina elever i matematik.

Lotta tycker att man kan tjäna på att göra större arbeten för att förbättra elevernas processförståelse, hon säger:

Större arbeten, men problem för eleverna är att de upplever att de inte ser det som en process vad de lär sig under tiden.

(Vi bör) Jobba med mer processinriktade uppgifter och få eleven att förstå sin egen utveckling och inte bara bocka av betygs kriterier.

Ebba är inne på att tiden är en viktig del i bedömningsmomentet:

(Jag) Tror på att bedöma under längre tid, rollspel. Skriftlig arbeten och muntliga redovisningar, riktiga mottagare och inte bara för mig som lärare. och Göra det så verkligt som möjligt, realistiska case

Som ett komplement till detta menar Ebba att bedömningsmatriserna kan höja kvalitén:

Kvalitativ bedömning genom bedömningsmatriser och att eleverna ska veta vad jag bedömer innan.

6.5. Ledning

Ledningen som helhet ställer sig positiv till ämnesövergripande projekt och ett tematiskt arbete. De är även över lag mycket positiva till användning av portfolio och bedömningsmatriser som ytterligare stöd till undervisningen för att optimera elevens lärande. Användandet av den Tematiska kalendern fick en mycket positiv respons av samtliga rektorer vilket bland annat visade sig i att vi på stående fot blev inbjudna till tre skolor att hålla föredrag och starta upp lärarlag efter samma modell.

Verksamhetschefen för NTI - region Syd var den som drev igenom att vi skulle ha ett föredrag inför rektorerna i regionen angående den Tematiska kalendern. Hon har även, efter samtal med oss tidigare tagit in föredragshållare och material som handlar om att arbeta tematiskt och ämnesöverskridande vilket introducerats på s.k. stormöten där ett flertal skolor och rektorer från regionen deltagit.

Vår rektor på medieprogrammet i Göteborg berättar hur hon redan innan anställningen på vår skola varit drivande vad gäller ökning av ämnesintegration och tematiska arbetssätt. Hon berättar hur hon själv har upplevt hur rektorer och kollegor ibland varit begränsande och till och med hindrande när det gäller möjligheten att genomföra detta på ett bra sätt.

Som rektor har hon varit aktiv i både stöd till- och genomförande av detta på skolan. Tanken kring den Tematiska kalendern tycker hon är väldigt bra och säger att hon gärna sätter av mer tid till arbetet med detta om det behövs för genomförande av och arbete med att vidareutveckla konceptet på skolan. Hon ser stora möjligheter att förbättra elevens inlärningssituation och öka samarbete och integration mellan kurser och lärare.

Nedan följer utdrag ur samtal och diskussioner med övriga rektorer som visar deras attityder och motivation till ämnesövergripande arbete och tematiskt upplägg.

Angående tematiskt arbete på skolorna så ställer sig rektorn på gymnasieskolan i Lund positiv till den tematiska kalendern han uttrycker sig så här:

Jag skulle jag gärna se att ni spinner vidare på tanken med vad Tematiskt arbete innebär. Mitt tips är även att ni särskiljer begreppen Tema/ämnesövergripande projekt och Tematiskt arbete. Den föreläsningen jag fick så låg det i definitionen att om inte schemat är löst dvs. fasta perioder med tema på schemat så är det ej ett tematiskt arbete utan är ett ämnesövergripande projekt dvs. man går från en lärare till den andra och jobbar med samma del men man missar den övergripande förståelsen.

Rektorn för NTI-gymnasiet i Stockholm tycker att formativ bedömning (arbete med Bedömningsmatriser) är viktigt:

För den formativa bedömningen att vi kommer i mål med de aktiviteter vi planerat, att vänja oss med ett formativt bedömnings sätt i några kurser/kursavsnitt. Jag har under några auskultationer glädjande sett exempel på att vi är tydliga med kunskapsmål för de olika

betygsnivåerna, men arbetet att konkretisera dessa med elevexempel återstod i samtliga fall, så vi har en bit kvar att gå även i de fall vi kommit långt.

Arbetet med formativ bedömning har för NTI Gymnasiet högsta prioritet, det ger oss en gemensam pedagogisk plattform och eleverna en ökad tydlighet.

Rektorn i Malmö var mycket intresserad av såväl den Tematiska kalendern som av arbete med portfolio och bedömningsmatriser. Ett tecken på detta är att vi på stående fot tillfrågades om det var möjligt att komma dit och introducera modellen och motivera lärarlagen där att arbeta efter samma upplägg. Han såg stora fördelar i att arbeta tematiskt både då det främjar integration samtidigt som det skapar en helhet även när integration inte sker.

6.6. Sammanfattande kommentarer kring utfallet

När det gäller ”Attityder och motivation till ämnesintegration och tematiskt arbete” ser vi bara likheter grupperna emellan. Till exempel känner samtliga att det finns goda intentioner både i ledning och lärarlag att arbeta både ämnesövergripande och tematiskt. Brister ansågs av karaktärsämneslärarna idag finnas kring planering, struktur och uppföljning av projekt. Alla är positiva till att öka mängden integration och att arbeta tematiskt, dock skiljer sig förklaringar och anledningar till att det inte är optimalt idag.

Gällande ”Svårigheter och hinder till ämnesintegration och tematiskt arbetssätt” ser vi dock skillnader grupperna emellan. De som enbart har kärnämnen fokuserar på att svårigheten ligger i ett för litet kunnande om varandras ämnen och kurser, att det inte finns tillräckligt med tid samt att den dagliga arbetsbördan är för stor. En kärnämneslärare sticker ut med kommentaren att litteraturen inte främjar ämnesintegrering eller är kopplad till programmets mål. Karaktärsämneslärarna håller med henne till viss del när det gäller litteraturen, de menar att det inte finns någon litteratur som främjar integration med kärnämnen.

Till undersökningsdelen av intervjupersonernas ”Attityder och tankar kring styrdokumentens påverkan av kursupplägg samt ämnesintegration och tematiskt arbetssätt” framkommer att samtliga karaktärsämneslärare ansåg att läroplanens mål inte nås tillräckligt idag. Programmålen används i den mån de kopplas till deras ämnen. De menar dock att både läroplan och program mål tillsammans med skolplan och lokal arbetsplan tydligt stödjer både ämnesintegration och tematiska arbetssätt. Kärnämneslärarna däremot säger själva att de mycket lite eller inte alls utgår ifrån läroplan och program mål utan helt baserar sin planering efter kursplanerna. De ställer sig dock positiva till att förändra detta om tid och resurser läggs på detta.

Intervjupersonernas ”Attityder och tankar kring examinationsformer och bedömningar”. När vi jämför de intervjuade kärnämneslärarna ser vi att samtliga anser att processen är viktig att lyfta fram och få kontroll över. Vi tolkar att de ställer sig positiva till såväl bedömningsmatriser som portfolio, men att det skiljer sig i förförståelse av metoderna och den direkta viljan att genomföra dem i sina kurser.

Samtliga karaktärsämneslärare ansåg att portfolio är en mycket viktig del i examination och bedömning av elevens kunskaper samtidigt som denna form främjar elevens förståelse av och reflektion över sitt eget lärande och utveckling. När det gäller bedömningar enas de i uppfattningen att bedömningsmatriser är en bra väg till att aktivera eleven i sitt eget lärande och öka möjligheten till att eleven blir medveten om sitt eget lärande.

Ledningen som helhet ställer sig positiv till ämnesövergripande projekt och ett tematiskt arbete. De är även över lag mycket positiva till användning av portfolio och bedömningsmatriser som ytterligare stöd till undervisningen för att optimera elevens lärande.

7. Slutdiskussion och tolkning

Vårt syfte med arbetet är att undersöka attityder och motivation till ämnesintegrering och tematiskt arbete för att se om det finns förutsättningar för att införa en Tematisk kalender med stöd av portfolio och bedömningsmatriser på vår skola. Som delmoment i detta har vi även studerat styrdokument för att se om dessa styrker användandet av dessa. Förutom detta har vi även genomfört litteraturstudier för att hitta kopplingar och stöd till detta.

EN INBYGGD SEGREGERING MELLAN ÄMNEN OCH KURSER SAMT RÄDSLAN ATT INTE HINNA MED KURSMÅL.

I nuläget kan vi tolka fram att var och en av oss planerar, strukturerar och följer upp rätt så snävt inom respektive kurs.

Detta skapar en olycklig uppdelning emellan kurser och kunskaper och, menar vi, tyvärr snarare ger eleverna en sämre chans att se varför man måste lära sig de olika färdigheterna och erhålla de kunskaper som varje ämne bidrar med på gymnasieskolan. Det står dessutom helt i motsats till det som står i läroplanen (LPF 94):

Utvecklingen i yrkeslivet innebär bland annat att det behövs gränsöverstiganden mellan olika yrkesområden och att krav ställs på medvetenhet om såväl egen som andras kompetens. Detta ställer i sin tur krav skolans arbetsformer och arbetsorganisation

Dessutom uttrycker programmålen för medieprogrammet klart och tydligt:

En samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen är nödvändig för att utbildningen skall utveckla den kombination av kompetens som efterfrågas i arbetslivet.

Den tendens vi ser när det gäller de flesta av lärarna är att var och en är mer fokuserade på kursplanerna och sämre på att följa läroplan och program mål. Vi ser även här en slags segregering mellan lärarkategorierna, vilken även nämns av Norell (2008) som menar att det finns en klyfta och en kulturell skillnad mellan karaktärs- och ämneslärare. Norell (2008) menar att denna klyfta dessutom i synnerhet finns på yrkesprogram, vilket Medieprogrammet idag är.

Norell (2008) menar vidare att det egentligen inte finns något motstånd till samarbete mellan kärnämnes- och karaktärsämneslärare utan snarare finns det en samhörighet inom den egna gruppen och en misstro mot den andra. Detta bekräftas av vår undersökning som visar på samma problematik.

INGEN CHANS TILL REFLEKTION. Tid för analys och främjande av metakognition, som rent teoretiskt skulle kunna ges om flera arbetade tillsammans mot gemensamma mål, ges inte i tillräcklig grad då man oftast är fast i det vanliga, delade schemat och endast ibland eller delvis bryter detta helt. Vi strävar efter, med stöd av bland annat Norell (2008), att eleven skall ges möjligheten att se helheter och samband mellan olika kunskaper och färdigheter som annars fastnar i det enskilda ämnets egen struktur och värld. Hur viktigt detta är ser vi även i att det ligger som en del i läroplanen (Lpf 94, 2:1) där man skriver Skolan skall sträva mot att varje elev i gymnasieskolan utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande. Att tiden idag inte används tillräckligt bra för att eleven skall kunna äga sin egen process och se sitt eget lärande framgår även i vår undersökning där alla är positiva till att utveckla bedömningsmatriser, men gällande portfolio finns inte samma enhetlighet i svaren även om de flesta inte utesluter den.

DET GAMLA SCHEMATS OK. En stor käpphäst och begränsning av möjligheter till ämnesintegration och tematiskt arbete ligger även i hur skolläring och schemaläggare sätter upp gränser för vad som är möjligt och inte när det gäller uppbyggnaden av kurser från enskilda enheter. Många skolor har kvar det gamla sättet att schemalägga undervisningen, dvs. varje kurs har sin korta tid och ofta ett par gånger i veckan. Detta innebär en fragmenterad läroprocess där eleven får stoppa och starta nya läroprocesser 4-6 gånger om dagen. Detta problem lyfts bland annat av Norell (2008) som menar att man istället bör ha längre arbetspass efter varandra där temat bibehålls och ger eleven möjlighet att disponera tid själv samt få inflytande över sitt eget lärande.

Vid samtalen med ledningsgruppen framgick att man inte ställer sig emot att testa detta längre fram på grund av ovan nämnda anledningar. Skolan har dessutom under vissa projekt redan gjort detta under nuvarande rektor. Dock menar de att det krävs noga planering av tjänster och salsbokningar innan det kan genomföras helt. Av övriga framgick inte klart hur de ställde sig i frågan.

YTTERLIGARE ETT MOTSTÅND ÄR BETYGSÄTTNINGEN i respektive kurs, vi bör försöka få eleven att tänka kunskap och motivation innan betyg för att öka chansen att öka dennes meta-kognition och processförståelse. I vår undersökning kunde vi se att såväl ledning som lärare var medvetna om detta och visade positiv attityd till att förbättra elevens möjligheter genom att till exempel utveckla bedömningsmatriser där eleven aktiveras i sitt eget lärande. Denna metod förespråkas av såväl Norell (2008) som dock kallar matriserna för "Bedömningsblad" samt Freccero, Hortlund och Pousette (2005) som dessutom framhåller att matriserna tillsammans med portfolio ger eleven ännu bättre möjlighet till kognitiv utveckling och förmågan att lära på egen hand. Mer

MÅNGFALD BERIKAR, genom arbetets/projektets mångfald i krav av tekniker, kunskaper och färdigheter får eleven även möjlighet till många olika vägar till lärande av samma stoff. Genom att använda så lika vägar till lärandet som möjligt tror vi att vi har chans att bättre kunna nå varje enskild elev där den lär sig bäst, eller i dennes lärandezon (Forsell, 2005). Vygotskij menar att insikt i elevens utvecklingszoner i ett samarbete innebär optimala inläringssituationer och motivation för eleven i flera ämnen. Genom att eleven ser ämnena i deras sammanhang istället för enbart i deras särskildhet de får alltså fler möjligheter att relatera till ämnena och därmed att vara inom sin egen utvecklingszon.

PORTFOLIO

Vi har ställt oss frågan om portfolio är ett bra alternativ för att stödja idén med den Tematiska Kalendern och efter såväl litteraturstudier som intervjuer ser vi att såväl förutsättningarna som attityderna till denna metod är goda. Dysthe (2003) påtalar att portfolio är ett sätt att överbrygga gapet mellan teori och praktik.

Vi menar genom att arbeta med denna som ett verktyg (gärna i alla ämnen för bäst effekt) tänker vi oss portfolion som ett sätt att, förutom att se det egna lärandet och progressionen, även förtydliga samband mellan kunskaper och förmågor för att eleven lättare skall se helheter och förstå varför alla delarna krävs. Detta kan t ex vara att fördjupade kunskaper i svenska och engelska krävs vid skapandet av en grafisk profil med trycksaker, fotografi och hemsida. Karaktärlärarna i intervjuerna ansåg att portfolio är en mycket viktig del av elevens förståelse och reflektion av eget lärande och utveckling. Kärnämneslärarna ställer sig positiva till portfoliomodellen men är inte så insatta i vad det egentligen är och hur man kan använda sig av det i sina egna ämnen.

Som en sammanfattning av det som nämnts tidigare i såväl litteraturstudier som intervjuer vi gjort ser vi att attityderna är generellt positiva och motivationen hög hos lärare och ledning för att utveckla och utöka mängden ämnesintegration och tematiskt arbete. Inför den modell vi tänkt oss, Den Tematiska Kalendern, verkar denna utifrån dessa resultat vara en passande modell till detta arbete. Modellen måste dock, enligt vår uppfattning efter studien, ha stöd av t ex Portfolio och Bedömningsmatriser för att man skall nå optimal effekt i elevens lärande och utveckling vilket vi därför applicerat som levande delar av Kalendern. Nedan följer modellen för den Tematiska Modellen och hur denna kan implementeras på en skola. Vi framhåller dock att den måste skapas av det/ eller de arbetslag som skall arbeta efter den och vår mall är därför inte en bestämd detaljplan på hur det måste se ut.

7.1. Arbete med ämnesöverskridande projekt och tema

För att förbättra inlärningssituationen och öka motivationen hos elever på Mediegymsnasiet tänker vi oss ett planerings- och strukturarbete för att öka möjligheten till ämnesövergripande arbete och skapa ett mer tematiskt upplägg av kursplaneringar för att periodvis förstärka vissa bestämda delmoment. I vår studie framgick tydligt att båda lärargrupper ansåg att det krävs en struktur, planering och tid för att kunna öka ämnesintegration och tematiska upplägg. Även Norell (2008) understryker vikten av att det inte bara är att genomföra ett omlägg till ett tematiskt arbetssätt, utan att det krävs både motivation, kunskap och struktur för att detta skall tjäna sitt syfte.

På grund av faran med att ämnesövergripande arbeten skall bli krystade eller kännas påtvingade anser vi det viktigt att skapa tydliga kontaktytor ämnen emellan och därför skapar vi nu en tematisk struktur eller verktygslåda där olika kärnor binds till olika årskurser och vidare till olika perioder av terminerna. Detta kommer alltså att göra det lättare för varje ämneslärare att i god tid innan kursstart hitta tydliga kontaktytor och se möjliga samarbetsprojekt till olika ämnen. I förlängningen betyder det alltså att projekt kan planeras och struktureras på ett bättre sätt långt innan de skall genomföras. Genom att göra detta följer vi ett liknande mönster som Norell (2008) talar om, där man utgår ifrån det som enar (Läroplan och program mål) istället för det som segregerar kurser (kursmål). Hans poäng här är dubbel, dels får man bättre förutsättningar att nå styrdokumentens mål dels kommer alla lärare att aktiveras och enas under samma målbild. I våra intervjuer ser vi att samma önskan finns av alla parter (kärnämneslärare, karaktärsämneslärare och ledning) att hitta vägar till förståelse för varandras ämnen och finna bindningspunkter ämnen och kurser emellan för att främja samarbete och ge eleven en helhetsbild istället för fragment av olika kurser och kunskaper. Utöver det tematiska behövs dock, enligt vad som framkommit i undersökningen, en insikt i varandras ämnen och kurser i ett lite senare skede så att oförståelse och därmed ömsesidig misstro (Norell, 2008) som hindrar samarbete undviks.

Vidare behöver man inte alltid ha projekt ihop för att det tematiska tänkande skall lysa igenom då vi alla kommer att följa den Tematiska Kalendern för respektive årskurs vilket gör att eleverna kommer att arbeta i alla ämnen (på något vis) med t ex presentationsteknik och retorik eller projekt och projektplanering beroende på vilket huvudtema som gäller för perioden.

7.2. Den Tematiska Kalendern

Då vi i vår undersökning fann att alla lärarkategorier hade en positiv attityd och motivation till att arbeta mer tematiskt samt ämnesintegrerande ser vi det som en bra möjlighet att kunna utveckla och genomföra detta på vår skola. Eftersom även vår rektor ser positivt på detta och

vill ge såväl tid som resurser för att kunna genomföra detta i arbetslaget r förutsättningarna mycket goda för ett gott utfall. Utifrån resultatet från intervjuer och litteratur har vi därför försökt utveckla en Tematisk Kalender som skall skapa den helhet och sammanlänkning i undervisningen som Norell (2008) påpekar inte finns på många skolor idag. Vi har dock under arbetet insett att Kalendern ensam inte klarar att optimera det totala lärandet för eleven utan behöver stöd i form av portfolio och bedömningsmatriser (eller liknande) för att ge bäst resultat. Att portfolio tillsammans med bedömningsmatriser är en bra kombination lyfts fram av Freccero, Hortlund och Pousette (2005) som menar att dessa är bra för elevens utveckling av metakognition samt medvetenhet om sin egen progression.

7.2.1. Kärnord från styrdokumentet

Vi söker, med anledning av de skäl som angivits ovan, att med den Tematiska Kalendern hitta kärnord, dvs. huvudmoment som anses viktigare att trycka på under vissa årskurser, som skall leda och genomsyra undervisningen under vissa givna perioder under året och årskurserna. Dessa liknar till stor del det Norell (2008) kallar ledmotiv, dvs. basen till samarbete utifrån Läroplan och kursmål. Dessa tematiska kärnord kommer att delvis fördelas till olika ämneslärare som av arbetslaget anses bäst kunna genomföra introduktion och fördjupning. Övriga ämnen följer temat/ kärnordet i sin undervisning och ger därmed bredd till användandet av detta samt visar på hur det därmed kan appliceras inom olika områden/ ämnen och situationer.

I vår undersökning märkte vi att attityder och motivation finns för att genomföra en ökning av ämnesintegration och tematiskt arbete, men att det finns en klyfta mellan kärnämbes- och karaktärsämneslärare som till viss del beror på att man arbetar med samma grupp och inte den andra. Detta nämns bland annat av Norell (2008) och ett sätt att närma dessa grupper kan då vara att samarbete om formen för utvecklingen genom att komma överens om vilka mål som skall paras ihop och tolkas från läroplan och programmål.

För att alla lärare skall vara motiverade och engagerade ser vi det alltså som en bra idé att påbörja arbetet med skapandet av kalendern genom att i smågrupper hitta och para ihop kärnord från styrdokumentet (Läroplan och programmål). Under denna process är det även lämpligt att lärarna kommer överens om gemensamma tolkningar av tongivande begrepp som dessa innehåller eller syftar emot så att alla får en gemensam målbild. Denna approach stöds av Norell (2008) som menar att man måste vända pyramiden när man planerar för att hitta vägar till samarbete. Enligt Norell (2008) bör man därför utgå från Läroplan och Programmål samt definiera begrepp från dessa först innan man genomför en ombildning till att arbeta tematiskt och för att hitta sammankopplande grunder till ämnesintegration, se tabell 3. Efter smågruppernas arbete sätts arbetslaget ihop och man arbetar emot att hitta en uppdelning som alla känner borde fungera. Även här är det viktigt att respektive grupp tar upp sina tolkningar av kärnorden och arbetslaget enas över gemensamma tolkningar.

Tabell3: exempel på kombinationer av Kärnord från styrdokument från grupparbete i arbetslag

Möjliga Kärnord för Medieprogrammet
<p>Kritiskt tänkande + söka och finna rätt info + reflektion och insikt LPF: 2 och 6 Prg mål: 6</p>
<p>Kreativitet + Problemlösningsförmåga LPF: 4, 9 Prg mål: 16</p>

När detta är gjort kan nästa steg tas som är att fördela ut de olika Kärnorden under året och över den treårsperiod som programmet pågår. Det är här kunskapstrappan skapas för att man skall få en överblick över elevens lärande och progression samt gemensamma del- och slutmål. Utifrån trappan skapar man sist den Tematiska Kalendern.

Viktigt är att framhålla att denna måste anses vara dynamisk och hela tiden analyseras och reflekteras över så att den inte fastnar i en statiskt och orubblig form. Detta skulle göra att den motverkar sina mål, som ju är att skapa förutsättningar för motivation, helhetssyn och processtänkande hos såväl lärare som elever på skolan.

Arbetar man enligt tabell 4 med den Tematiska kalendern menar vi, med stöd av Norell (2008) och vårt eget resultat att vi, dels kommer hitta uppenbara kontaktytor och projektmöjligheter ämnen emellan. Men även att eleverna får djupare förståelse och förhoppningsvis motivation när de ser hur olika delar av utbildningen är nödvändiga för alla andra.

Tabell 4 : Rekommenderat arbetssätt med Tematisk Kalender: Lind, Berven och Arvidsson 2008

VI REKOMMENDERAR ATT MAN JOBBAR ENLIGT FÖLJANDE PRINCIP

BASERAT PÅ VÅRA RESULTAT OCH TOLKNINGAR:

- Varje skifte av temaperiod skall tas upp i god tid innan det sker
- I samband med detta sammanfattar man arbetet med tidigare tematiska period för att se vad som fungerade, hur många som följde den (om ngn inte gjort det vill man veta varför)
- I början och slutet av varje läsår bör kalendern diskuteras, analyseras och revideras för att hela tiden kunna förbättras och för att engagera eventuella nya lärare eller rektorer samt för att det skall hållas aktuellt och levande. Detta kan vara allt från omparning-/ delning av kärnord eller flyttning mellan årskurser/dubblingar till ändring eller tillägg av huvudansvariga ämnen/lärare för de olika perioderna.
- Verktyslådan skall konsekvent visas och påpekas så att man ökar chansen att alla lärare är motiverade och vågar fylla i möjliga ämnesövergripande arbeten
- Kopplingen till portfolio och bedömningsmatriser bör diskuteras i återkommande cykler så att dessa blir en given del av metodiken och ett aktivt stöd till kalendern. Även här krävs utvärderingar och revideringar för bästa resultat.
- Eleverna bör involveras och engageras efter testperioden är klar så att även dessa kan känna sig delaktiga och motiveras använda de verktyg och metoder skolan arbetar med. Detta ökar även möjligheten för dem att se samma målbild som lärare och ledning gör vid arbetet med Kalender, Portfolio och Bedömningsmatriser. Dessutom får lärarna hjälp med att t ex omformulera Bedömningsmatriser och kärnord så att eleverna kan förstå dess innebörd bättre, eller ändra/ge fler alternativ till form/typ av portfolio för att öka elevens aktiva användande, och därmed förståelse av denna som en given del i lärandeprocessen.

För att nämna ett exempel kan detta vara att motivera elever att lära sig svenska genom att detta ämne står som ansvarigt för retorik och presentationsteknik varvid detta tema även används och förstärks inom övriga medieämnen. Här hoppas vi givetvis på att detta skall gälla alla ämnen i framtiden såsom matematik, engelska, religion, samhällskunskap och historia för att nämna några.

Kärnorden delas alltså först upp efter de mål vi sätter upp för elevernas kunskaper över de tre åren på gymnasiet och läggs därefter i egna perioder i den Tematiska Kalendern se tabell 5.

Tabell 5: Tematisk Kalender åk 1: Lind, Berven, Arvidsson

ÖVERBLICK FOKUSOMRÅDEN			
Månad	Kärnord - årskurs 1	Kärnord - årskurs 2	Kärnord - årskurs 3
aug-sept	Gruppdynamik, grupparbete "Klassen"	Gruppdynamik "Inriktningar"	Gruppdynamik "Den lilla arbetsgruppen"
	Blogg & logg	Arbeta med CV och portfolio	Loggbok Projektarbete
oktober	Studieteknik	Helhetstänk analys och hypotes Intern APU (Gymnasiemässan)	Arbetsportfolio Arbetsmetodik
nov-dec	Källkritik	Källkritik, lagar & regler	APU
J U L L O V			
januari	Grundläggande projektplanering	Söka APU-plats "på riktigt"	Vidare studier Hitta sin plats i samhället Självförtroende TEMADAG: Framtiden
februari	APU	Fördjupning programvara	
mars	Projekt	APU	
april	Presentationsteknik, retorik	PROJEKT	Inlämning projektarbete
maj	Utställningar & redovisningar	Utställning	Utställning Projektarbete

7.2.2. En trappa mot framtida studier och yrkesliv

Vi lägger olika fokus på årskurserna för att skapa en inläringstrappa som leder till en bättre förberedelse mot slutmålet framtida studier och yrkesliv. Enkelt uttryckt punktmarkerar vi områden och kunskaper som behövs i de olika stadierna för att försöka skapa en så gedigen kunskaps- och erfarenhetsbas som möjligt för varje elev. Vi tar här stöd av Vygotskijs teori om elevens utvecklingszoner som innebär att kunskapen och erfarenheterna eleven har från början är de vi använder i nya situationer och där kan ge eleven bättre förutsättningar till fortsatt lärande och metakognition.

I ÅRSKURS 1

har vi lagt fokus på att ge eleverna viktiga verktyg för att kunna klara sina studier på Medieprogrammet.

I ÅRSKURS 2

skall sedan dessa färdigheter och kunskaper fördjupas och förbättras.

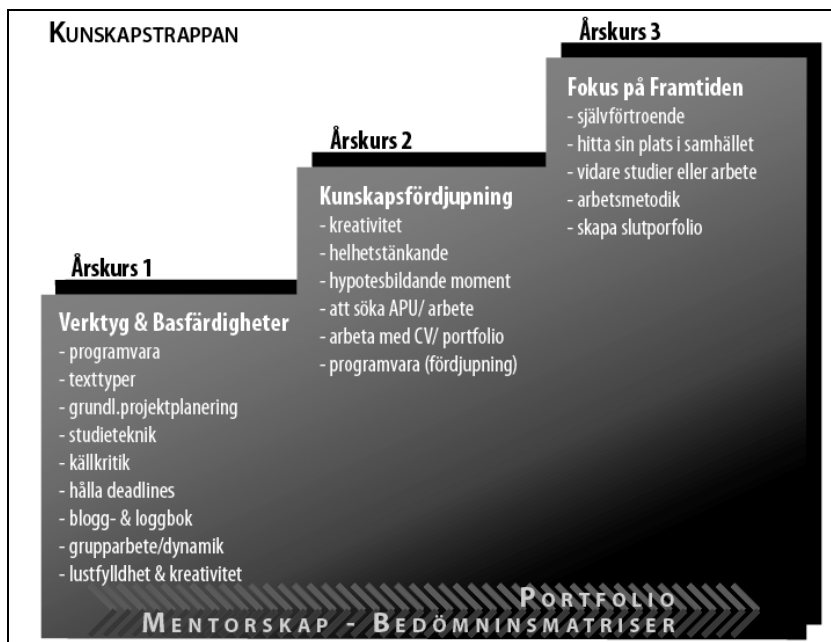
I ÅRSKURS 3

lyfter vi blicken uppåt och framåt för att förbereda inför val och ansökningar till högre studier samt hjälper eleven att se sin plats och roll i samhället efter sin tid på gymnasiet.

Detta pedagogiska arbete är alltså hela tiden pågående och inte på något sätt fastställt eller avslutat. Vi siktar på att uppdatera och utveckla konceptet och kontinuerligt testa om rätt kärnord (gemensamma mål) har kombinerats eller förbättringar kan göras.

Utgångspunkten bör göras från läroplan och program mål för att senare kopplas till kursmålen på lägre nivå. Detta förordas bland annat av Norell (2008) som menar att detta dels lättare skapar gemensamma ytor och därmed öppningar till ämnesövergripande arbeten dels kan det frikoppla tid som i stället kan läggas på elever.

Portfolio och Bedömningsmatriser är, som man kan se i figur 2, tillagda i trappans bas. Detta som ett led i dels anpassning till utvecklingen på vår skola dels för att dessa två stärker elevernas förmåga till processförståelse, sin egen och andras progression samt stimulerar metakognition.



Figur 2: Kunskapstrappan, en inlärningstrappa som leder till en bättre förberedelse mot slutmålet framtida studier och yrkesliv, Lind, Berven, Arvidsson 2008

Dessa metoder behövs, som tidigare nämnts, som stöd till kalendern då de täcker upp de delarna av styrdokumentens mål om processförståelse och metakognition. Freccero, Hortlund och Pousette (2005) menar att Portfolio som metod, om den används rätt och inte bara blir en samling dokument, blir ett medel att främja elevens utveckling och skapa en progression. De nämner tre viktiga komponenter som krävs för att detta skall fungera, vilka är gensvar, omarbete och metatext.

7.2.3. Verktyglådan, ett sätt att arbeta med gemensamma projekt

För att motivera och engagera alla i ett arbetslag har vi som förslag att man kan skapa en gemensam verktyglåda (se tabell 6) där man samlar idéer till- och redan genomförda ämnesintegrerande projekt. Tomma blad (och digital kopia) finns där var och en när som helst kan skriva in ett tema, projekt eller annat arbete som skulle kunna integreras samt själv ger förslag till vilka andra ämnen/kurser man skulle kunna tänka sig passa att delta. Detta skapar aktivitet samtidigt som de som inte är lika framåt eller av olika skäl inte vill eller vågar skriva in förslag istället kan titta igenom denna verktyglåda för att se om de kan delta i något eller vill diskutera alternativ med kollegor.

Tabell 6: Verktyglådan, i denna samlar lärarna idéer till (och redan genomförda) ämnesintegrerade projekt med förslag till ämnen som kan kopplas på projektet samt vilka kärnord man kopplar det till, Lind, Berven, Arvidsson 2008

VERKTYGLÅDAN		
ÄMNE/ KÄRNORD	PROJEKT	MÖJLIGA ÄMNEN
Svenska/ Engelska	Litteratur – Tidning/Tidskrift	
Projekt- och Grupparbete	Skriva reportage, skriva rätt. Ställas samman som gemensam tidning. <u>Kanske i ett historiskt perspektiv?</u>	MP - Txt, Gk, Sv, Hi
Presentationsteknik & Retorik (CV)	CV	MP - Txt, Gk, Rb, Sv
	Skriva CV, <u>presentationsteknik</u> , söka jobb	
	Presenteras som ett reportage i a) Tidning b) som TV/ film reportage eller multimedial presentation.	
<u>Tänka</u> abstrakt och analyserande	Tolka dikt & prosa	MP - Gk, Rb, EstVerk, MMA, Fil, Psy, Hi
Presentationsteknik & retorik	Tolka/ analysera texter och presentera tolkningar i <u>dels</u> textsammanfattning <u>dels</u> i bild, rörlig bild eller <u>multimediapresentation</u> .	
Matematik	Matematiska landvinningar	MP, Gk, Txt, Rb, MMA, Fil, Hi
Logiskt tänkande	Ta reda på viktiga landvinningar inom matematiken förklara hur de kom till, varför och i vilka sammanhang de används. Grupparbete	

När man studerar styrdokumentet ser man förutsättningar för ämnesintegration och tematiskt arbete i skolmiljön, men även att detta kräver samarbete lärare emellan. Även Norell (2008) påpekar hur viktigt detta är. Norell talar om hur lärartjänsten har gått från att vara ett ensamarbete till ett lagarbete och menar att man varken kan nå styrdokumentens mål eller optimera ett samhällsanpassat lärande för eleven om man inte samarbetar i lärarkåren. Risken är annars, menar Norell, att vi går mot en ökad fragmentisering, sämre kvalitet och bristande helhetssyn om man inte motarbetar detta.

Även i vår undersökning fann vi att båda lärargrupperna ville öka mängden samarbete men att formerna inte riktigt finns för detta idag trots stora ambitioner och öppet klimat i frågan på vår skola. Verktyglådan kan då bli ett dokument som alla äger och utvecklar tillsammans vilket ger alla möjlighet att bidra till att ämnesintegration stimuleras och nya vägar till samarbete kan hittas.

8. Avslutande sammanfattning

Vårt syfte var med arbetet att undersöka attityder och motivation till ämnesintegrering och tematiskt arbete för att i förlängningen se om det finns förutsättningar för att införa en Tematisk kalender med stöd av portfolio och bedömningsmatriser på vår skola. För att kunna studera detta har vi genomfört en kvalitativ studie där vi via samtalsintervjuer med grupperna ”Kärnämneslärare”, ”Karaktersämneslärare” och föredrag/ diskussion med skolans ”Ledning”. Vi ville med detta upplägg kunna jämföra lärargrupperna med varandra för att se vilka likheter och skillnader som eventuellt kunde avläsas i deras attityder och motivation. Som delmoment i detta har vi även studerat styrdokument för att se om dessa styrker användandet av dessa. Förutom detta har vi även genomfört litteraturstudier för att hitta kopplingar och stöd till detta.

I nuläget kan vi tolka fram att var och en av oss planerar, strukturerar och följer upp rätt så snävt inom respektive kurs. Vår undersökning, tillsammans med litteraturstudierna, visar på att det idag finns en olycklig uppdelning emellan kurser och kunskaper. Detta menar vi, tyvärr snarare ger eleverna en sämre chans att se varför man måste lära sig de olika färdigheterna och erhålla de kunskaper som varje ämne bidrar med på gymnasieskolan. Detta resultat står dessutom helt i motsats till det som står i läroplanen (LPF 94) och programmålen för medieprogrammet.

Den tendens vi ser när det gäller de flesta av lärarna (i båda grupperna) är att var och en är mer fokuserade på kursplanerna och sämre på att följa läroplan och program mål. Vi ser även här en slags segregering mellan lärarkategorierna, vilken även nämns av Norell (2008) som menar att det finns en klyfta och en kulturell skillnad mellan karaktärs- och ämneslärare. Norell menar att denna klyfta dessutom i synnerhet finns på yrkesprogram, vilket Medieprogrammet idag är. Norell menar vidare att det egentligen inte finns något motstånd till samarbete mellan kärnämnes- och karaktärsämneslärare utan snarare finns det en samhörighet inom den egna gruppen och en misstro mot den andra. Detta bekräftas av vår undersökning som visar på samma problematik.

Tid för analys och främjande av metakognition, som rent teoretiskt skulle kunna ges om flera arbetade tillsammans mot gemensamma mål, ges inte i tillräcklig grad då man oftast är fast i det vanliga, delade schemat och endast ibland eller delvis bryter detta helt. Vi fann att eleven idag inte tillräckligt ges möjligheten att se helheter och samband mellan olika kunskaper och färdigheter som tenderar att fastna i det enskilda ämnets egen struktur och värld. Hur viktigt detta är ser vi även i att det ligger som en del i läroplanen (Lpf 94, 2:1) där man skriver Skolan skall sträva mot att varje elev i gymnasieskolan utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande. Att tiden idag inte används tillräckligt bra för att eleven skall kunna äga sin egen process och se sitt eget lärande framgår även i vår undersökning där alla är positiva till att utveckla bedömningsmatriser, men gällande portfolio finns inte samma enhetlighet i svaren även om de flesta inte utesluter den. Denna problematik lyfts även fram av Norell (2008).

Utifrån resultatet från intervjuer och litteratur har vi utvecklat en Tematisk Kalender som skall skapa den helhet och sammanlänkning i undervisningen som Norell (2008) påpekar inte finns på många skolor idag. Vi har dock under arbetet insett att Kalendern ensam inte klarar att optimera det totala lärandet för eleven utan behöver stöd i form av portfolio och bedömningsmatriser (eller liknande). Detta för att främja elevens lärande, förståelse och utveckling

på ett bättre sätt än vi gör idag. Ett bevis på den positiva inställningen, och därmed möjligheterna, är att vi under våren kommer att arbeta på vår skola med den Tematiska Kalendern samt integrera bedömningsmatriser i bedömningen med och av eleven. Portfolio som modell kommer att föreläsas om för alla lärare på vår skola och även detta ser ut att kunna genomföras åtminstone till viss grad redan under våren.

Då vi i vår undersökning fann en positiv attityd och hög motivationsgrad från alla lärarkategorier till att arbeta mer tematiskt samt ämnesintegrerande ser vi det som en bra möjlighet att kunna utveckla och genomföra den Tematiska Kalendern med stöd av Portfolio och Bedömningsmatriser på vår skola. Eftersom även vår rektor ser positivt på detta och vill ge såväl tid som resurser för att kunna genomföra detta i arbetslaget är förutsättningarna mycket goda för ett gott utfall. Vidare har rektorn redan tillfrågat oss om en ytterligare genomgång av den Tematiska kalendern och ämnesintegration i januari 2008. Detta för att alla i arbetslaget skall förstå upplägget och aktiveras i utvecklingen av detta på skolan under våren. Som ytterligare ett steg skall även en studiedag läggas in där alla lärare får en inblick i varandras ämnen för att öka chanserna till att se vägar till samarbete och integration.

Vi kommer dessutom, på inbjudan av rektorer, att åka till andra skolor för att visa den Tematiska Kalendern och hur den kan fungera i deras struktur tillsammans med portfolio och bedömningsmatriser vilket även det pekar på en stor vilja att förbättra utbildningen för eleven i ett större perspektiv.

9. Referenser och litteraturlista

Dewey, John, (1985) *Demokrati och utbildning*, Göteborg Daidalos

Dysthe, O, Tolo, A (2003) Digital portfolios and feedback practices in a traditional university course. *Earli 10th Biennial conference*. Padova, Italy. Hämtad från www Oktober 2008: www.uib.no/iuh/ansatte/dysthe/conferencepapers.html

Esben Jerlang (2008) *Utbildningspsykologiska teorier* (5 upplagan), Stockholm Liber

Esaiasson, Peter, Giljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wägnerud, Lena (2007) *Metodpraktikan* (upplaga 3:1), Stockholm, Norstedts Juridik

Elmin, U, Elmin, P, och Elmin, R (2005) Portfolio är en process – pedagogers perspektiv på portfolioarbetet, Hämtad från www September 2008: www.ellmin.se/utbildning.htm#bocker

Elmin, U, Elmin, P, och Elmin, R (2004) Föräldrars erfarenhet av portfolio i skolan, Hämtad från www September 2008: www.ellmin.se/utbildning.htm#bocker

Forsell, Anna (2005), *Boken om pedagogerna* (5 upplagan), Stockholm Liber

Freccero, U, Hortlund, T, och Pousette, A (2005) *Bedömning av kvalitativ kunskap – konkreta exempel från gymnasieskolan* (3 tryckningen) Stockholm Fortbildning i Stockholm

Göteborgs stad, Center för Skolutveckling (2007-2008), *Skolplan för Göteborg*, Hämtad från www September 2008: www.goteborg.se/skolutveckling

Marton, Ference, Hounsell, Dai och Entwistle, Noel (1984), *Hur vi lär* (3 upplagan), Stockholm Prisma

Norell, Jan-Olof (2008) *Från fakta till förmåga*, Stockholm Hallgren och Fallgren

Skolverket, *Programsmål för Medieprogrammet*, hämtat från www September 2008: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SVochar=0809ochinfotyp=15ochskolform=21ochid=12ochextraId=0>

Skolverket, *Kursmål för gymnasieskolan*, hämtat från www September 2008: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SVochar=0809ochinfotyp=3ochskolform=21ochid=0ochextraId=>

Werner, Lars (2006) *Gymnasieskolans regelbok* (Upplaga 7:1), Stockholm Norstedts

10. Bilaga

10.1. Intervjuguide

▪ Allmänna frågor

Namn och ålder

Erfarenhet och utbildningar

Universitet/ högskola?

Har du andra fortbildningar/ kurser eller erfarenheter som du tror påverkar din roll och förmåga som lärare?

Vilka pedagogiska förebilder (eller tekniker) har du?

På vilket sätt använder du detta i din planering och genomförande av kurser?

Hur tycker du att detta uttrycker sig i din undervisning?

Vilka ämnen undervisar/har du undervisat i?

Vilka Roller/ansvarsområden du haft förutom lärarrollen?

Vilken bild har du av vad ämnesintegrering och tematiskt arbete är/innebär och hur man arbetar med detta idag (i dina kurser)

Ge exempel på kurser och typ av arbeten/projekt?

Hur upplever du att kollegorna arbetar med ämnesintegration och tematiskt arbete över ämnes/kursgränser idag?

Hur tycker du att det fungerar?

Om inte, varför är det så tror du?

▪ Frågor rörande styrdokumentens roll

Hur tycker du att läroplanens mål nås idag och påverkar dina kurser?

Hur tycker du att programmålen genomsyrar dina kurser?

Anser du att styrdokumentet främjar ämnesintegration/ tematiskt arbete?

Om ja: hur och på vilka sätt?

Om nej: varför inte?

Hur mycket använder du kursmålen kontra de övergripande styrdokumentens mål när du planerar en kurs?

Tror du att man kan öka mängden ämnesintegration och/eller tematiska arbeten som främjar elevens totala utveckling, kunskaper och förmågor genom att utgå ifrån läroplan och program mål för att hitta en bas till samarbete?

Om ja – varför?

Om nej – hur kan man annars se till att de målen nås bättre

(t ex helhetssyn, processförståelse och motivation)

Anser du att den lokala arbetsplanen främjar ämnesintegration och tematiska arbeten över olika ämnen/kurser?

Om ja: hur då? Ge ex.

Om nej: hur skulle den kunna göra detta?

▪ **Möjligheter och svårigheter till ämnesintegration/tematiskt arbete**

Tycker du att det är lätt eller svårt att hitta vägar/tid till samarbete?

Om lätt: varför och hur?

Om svårt: varför och hur?

Hur fungerar kurslitteraturen i dina kurser?

Hur främjar den ämnesintegration/tematiskt arbete mellan dina ämnen och andra karaktärs- och valbara kurser?

Hur mycket tillåter den en "friare" och mer öppen planering eller "låser" den dig till en given tidsplan som "måste hållas" för att nå kursmålen.

Tror du att en förändring av schemaläggning och tjänster skulle främja eller motarbeta möjligheterna till ämnesintegration och tematiska arbeten?

Om ja: hur?

Om nej: varför?

Hur mycket påverkar:

den pedagogiska ledningen?

den ekonomiska styrningen?

Tror du att mer kunskap om de övriga (medie) ämnena skulle underlätta samarbete och integration?

Anser du att den pedagogiska ledningen stöder eller hämmar detta idag?

Hur märks detta i ditt upplägg och dina samarbeten?

Vilka typer av metoder kan du se som skulle kunna användas för att främja ämnesintegration/tematiska arbeten?

Vilken metod för examination och bedömning av elevens utveckling känner du är den mest effektiva för att nå målen satta i läroplan och program mål?

(vi är här ute efter attityd och kunskap kring portfolio och bedömningsmatriser)

Examinationer: Varför och på vilket sätt?

Bedömningssystem: Varför och på vilket sätt?