



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ämnesövergripande undervisning
En kvalitativ undersökning om lärares tankar om tema- och projektarbete i skolan

Minna Ahlström och Sara Karlsson

Kurs: LAU370

Handledare: Arja Kostainen

Examinator: Rita Foss Lindblad

Rapportnummer: VT09-2611-055



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Ämnesövergripande undervisning – En kvalitativ undersökning om lärares tankar om tema- och projektarbete i skolan.

Författare: Minna Ahlström och Sara Karlsson

Termin och år: VT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Arja Kostiainen

Examinator: Rita Foss Lindblad

Rapportnummer: VT09-2611-055

Nyckelord: Ämnesövergripande-, tematisk undervisning, temaarbete, kunskapssyn, värdegrund, styrdokument, projektarbete.

Syfte och frågeställningar:

Undersökningen syftar till att med utgångspunkt ifrån styrdokumentens perspektiv undersöka lärares uppfattningar om ett ämnesövergripande arbetssätt. Uppsatsen syftar till att ta reda på lärares tankar i grundskolans tidigare åldrar om elevers lärande och utveckling utifrån ett ämnesövergripande perspektiv.

- Hur förhåller sig lärare till ett ämnesövergripande arbetssätt?
- Vilka synsätt på kunskap utgår det ämnesövergripande arbetssättet ifrån?
- Vilka förmågor säger styrdokument att skolan skall utveckla hos eleverna med avseende på demokrati och värdegrund?

Metod och material:

En kvalitativ metod i form av intervjuer av fyra lärare och observationer på två skolor. De intervjuade arbetar på skolorna och är lärare i grundskolans tidigare åldrar.

Resultat:

Hur förhåller sig lärare till ett ämnesövergripande arbetssätt?

Samtliga svarspersoner anser att arbetssättet ska stimulera ett lustfyllt lärande. De intervjuade lärarna betonar vikten av skapande verksamhet vid det ämnesövergripande arbetssättet. Eleven är i centrum i arbetssättet på båda skolorna.

Vilka synsätt på kunskap utgår det ämnesövergripande arbetssättet ifrån?

Lärarna menar att det ska finnas många olika infallsvinklar till lärande. Genom att belysa ett kunskapsområde ur flera olika perspektiv så anpassas innehållet till individers olika förutsättningar. Arbetssättet fokuserar på helhet och sammanhang och främjar samspelet mellan individer i en grupp.

Vilka förmågor säger styrdokument att skolan skall utveckla hos eleverna med avseende på demokrati och värdegrund?

Eleverna får erfarenheter av ett demokratiskt förhållningssätt där eget ansvar är en viktig del. Eleverna är i stor utsträckning med och påverkar temaarbetets utformning genom att uttrycka sina tankar och förslag vid planeringen. Genom ett åldersblandat arbetssätt lär sig barnen att samarbeta.

Betydelse för läraryrket:

Genom att utgå ifrån ett tema i undervisningen och arbeta ämnesövergripande får eleverna en helhetssyn på kunskap och lärande. Arbetssättet utvecklar det sociala samspelet i gruppen vilket kan betraktas som det centrala i värdegrunden. Skolan ska ge eleverna de rätta redskapen för att klara sig i samhället och basera lärandet på förståelse och förtrogenhet.

Innehåll

Abstract

Innehåll

1. Inledning 1

2. Syfte och frågeställningar 2

3. Teoretisk anknytning 3

3.1 Det postmoderna samhället 3

3.2 Bakgrunden till Lpo 94 – Skola för bildning 4

3.2.1 Historisk tillbakablick 4

3.2.2 Bildningsbegreppet 5

3.2.3 Omvärldsförändringar 5

3.3 Värdegrunden 7

3.3.1 Historisk tillbakablick 8

3.3.2 Skolans roll som fostrare i det postmoderna samhället 9

3.4 Lpo 94 10

3.5 Kunskapssyn 11

3.5.1 Behaviorism 11

3.5.2 Konstruktivism 11

3.5.3 Sociokulturell inriktning 12

3.5.4 Fenomenologi och fenomenografi 13

3.5.5 Olika lärandemiljöer 14

3.5.6 Dialogism 15

3.5.7 Projektarbete, temaarbete och ämnesövergripande undervisning 16

3.6 Sammanfattning av teoriansknytning 18

3.7 Begreppsförklaringar 19

3.7.1 Reggio Emilia 19

3.7.2 Bifrostskolan 19

3.7.3 Ämnesövergripande undervisning 19

4. Metod 20

4.1 Val och motivering av metod 20

4.1.1 Litteratururval 21

4.2 Val av undersökningsgrupp 22

4.3 Beskrivning av undersökningsförfarandet 23

4.3.1 Utformning av intervjufrågor 23

4.3.2 Procedur 23

4.4 Redogörelse av analysmetod 24

4.5 Diskussion om studiens tillförlitlighet 24

4.5.1 Reliabilitet 24

4.5.2 Validitet 25

4.5.3 Generaliserbarhet 25

4.6 Etiska överväganden 25

5. Resultatredovisning 26

- 5.1 Resultat intervjuer 26
 - 5.1.1 Arbetssätt 26
 - 5.1.2 Kunskapssyn 28
 - 5.1.3 Värdegrund 29
 - 5.1.4 Styrdokument 30
- 5.2 Resultat observationer 30
 - 5.2.1 Förortsskolan 30
 - 5.2.2 Landsbygdsskolan 31
- 5.3 Sammanfattning av resultat 32

6. Diskussion 33

- 6.1 Metoddiskussion 33
- 6.2 Diskussion om resultat 34
 - 6.2.1 Kunskapssyn och lärande 34
 - 6.2.2 Värdegrund 35
 - 6.2.3 Styrdokument 35
- 6.3 Diskussion om undersökningens relevans för läraryrket 36
 - 6.3.1 Kunskapssyn 36
 - 6.3.2 Värdegrund 36
 - 6.3.3 Styrdokument 36
- 6.4 Avslutning 37

Referenser

Bilaga: Intervjufrågor

1. Inledning

Vi börjar närma oss slutet av vår lärarutbildning och har ett väntande yrkesliv framför oss. Inom en snar framtid kommer vi att vara verksamma inom ett yrke som vi förhoppningsvis kommer att ägna de närmaste 40 åren åt. I denna övergångsperiod är det många tankar som rör sig i våra huvuden. Hur kan vi bli inspirerande lärare för våra elever? Hur kan vi väcka elevers kunskapsörst? Hur kan vi vara med och utbilda goda samhällsmedborgare i det postmoderna samhället? I vår utbildning har vi läst en inriktning, ”människa, natur och samhälle”, som syftar till att arbeta ämnesövergripande och nu vill vi undersöka det här arbetssättet djupare. Vi har studerat olika teorier i vår utbildning, och nu vill vi se hur det fungerar praktiskt i verkligheten. Ett övergripande mål med uppsatsen är att se om vi kan skapa nya erfarenheter kring ett ämnesövergripande arbetssätt som vi kan bära med oss, som lärare.

En del av syftet med uppsatsen är att undersöka ämnesövergripande undervisning utifrån styrdokumentens perspektiv. De perspektiv i styrdokumentet som vi har valt att fokusera på är de förmågor eleven behöver ha som blivande samhällsmedborgare samt värdegrundsmålen.

Vår motivering till undersökningen är att det finns olika synsätt på kunskap och även styrdokument som talar för ett ämnesövergripande arbetssätt. Vi har liten kännedom, om övriga studier som har gjorts inom området, som handlar om hur arbetssättet fungerar i skolans verksamhet. Vi tror att skolan kan inspireras av förskolans arbetssätt vad gäller tematisk undervisning. Vår uppfattning är att förskolan arbetar mycket med ett ämnesövergripande arbetssätt och att barnen på det sättet uppnår lärande. Vi hoppas att uppsatsen ska ge ny kunskap om ett ämnesövergripande arbetssätt och hur lärandeteorierna kan omsättas i skolans praktik.

Läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (Utbildningsdepartementet 1994:12-13).

Claesson (2007) och Säljö (2000) förklarar olika synsätt på kunskap som är grunden för kunskapsutveckling. I det ämnesövergripande arbetssättet finns det flera olika synsätt på kunskap som ligger till grund, till exempel den konstruktivistiska och den sociokulturella inriktningen. Nilsson (2008) skriver om hur tematisk undervisning fungerar på olika skolor och hur ett ämnesövergripande arbetssätt är praktiskt genomförbart. I ”Skola för bildning” (Utbildningsdepartementet, 1992) som är huvudbetänkandet till vår nuvarande läroplan tar författarna upp vikten av att skolan arbetar ämnesövergripande. Det är skolans uppgift att ge eleverna överblick och sammanhang och utveckla förståelsen om hur olika kunskapsområden hör samman. I det postmoderna samhället, som kännetecknas av snabb förändring och subjektiva sanningar, är det av vikt att människor är flexibla, analyserande och kan arbeta i grupp. Dessa är några av de förmågor som skolan skall utveckla hos eleverna och som beskrivs i läroplanen. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) finns det två typer av mål – kunskapsmål och värdegrundsmål. Utifrån relevant litteratur kopplas värdegrunden och demokrati till ett ämnesövergripande arbetssätt.

2. Syfte och frågeställningar

Undersökningen syftar till att med utgångspunkt ifrån styrdokumentens perspektiv undersöka lärares uppfattningar om ett ämnesövergripande arbetssätt. Uppsatsen syftar till att ta reda på lärares tankar i grundskolans tidigare åldrar om elevers lärande och utveckling utifrån ett ämnesövergripande perspektiv.

- Hur förhåller sig lärare till ett ämnesövergripande arbetssätt?
- Vilka synsätt på kunskap utgår det ämnesövergripande arbetssättet ifrån?
- Vilka förmågor säger styrdokument att skolan skall utveckla hos eleverna med avseende på demokrati och värdegrund?

3. Teoretisk anknytning

I följande avsnitt tas litteratur upp som är relevant för undersökningen. Under rubriken "Det postmoderna samhället" beskrivs dagens samhälle utifrån ett postmodernistiskt perspektiv. Eftersom skolan är en del av samhället är det relevant att återknyta till i undersökningen och redogöra för det postmoderna samhället. Vidare tas skolans styrdokument upp och diskuteras genom "Skola för bildning" (1992), "Lpo 94" samt "Värdegrunden". Ovanstående rubriker är betydelsefulla för ett arbete med ämnesövergripande undervisning. Eftersom olika syn på kunskap ligger till grund för skolans undervisning är det intressant att behandla dem inom ramen för uppsatsen. Under det här avsnittet kommer därför behaviorism, konstruktivism, sociokulturell inriktning och fenomenografi att ventileras. Vidare utvecklas även tankar om ämnesövergripande- tematisk undervisning.

3.1 Det postmoderna samhället

Om man slår upp uttrycket "det postmoderna samhället" i ett uppslagsverk hänvisas man till begreppet "postmodernism". I detta avsnitt ska vi fördjupa oss i begreppet "postmodernism" och försöka ge det en definition.

En del forskare hävdar att vi befinner oss i ett postmodernt samhälle medan andra anser att det nuvarande samhället kan kallas för ett senmodernt samhälle (Johansson, 2009). För det första kan det vara lämpligt att ta reda på vad som menas med ett modernt eller modernistiskt samhälle. Enligt Orlenius (2001:83) kan uttrycket härledas till 1700-talets upplysningstid. Upplysningstidens filosofer satte stor tilltro till människornas förnuft och förmåga till rationalitet. Den nya moderna tiden kännetecknades av idén om den sociala ingenjörskonsten vilken skulle förändra samhället till det bättre. Samhällsutvecklingen skulle ske på en vetenskaplig och sann grund och tron var stor på att tankemodeller och ideologier skulle vara redskapen för framgång. Enligt Hargreaves (1998:23) kännetecknas det modernistiska samhällets ekonomiska aspekter av massproduktion där lönsamhet och ökad produktion är de främsta målen. Organisatoriskt består samhället av hierarkier där människors yrkeskarriärer följer en tydlig rangordning och samhällets olika funktioner drivs av en tung byråkrati. Alla politiska beslut sker från en centralstyrd nivå.

Enligt en del tänkare och forskare, bland annat Hargreaves (1998:24), så övergick det modernistiska samhället till ett postmodernistiskt samhälle på 1960-talet. En av de personer som skrivit om det postmodernistiska samhället, Bauman, menar att "det postmoderna samhället är det moderna samhället utan illusioner" (Orlenius, 2001:84). Det postmoderna samhället kan beskrivas som ett modernt samhälle i kris. Tilltron till vetenskapen har försvunnit och det postmoderna samhället kännetecknas av snabb förändring, kaos och subjektiva sanningar. I det postmoderna samhället organiseras samhället på ett annat sätt än i det modernistiska samhället. Ur en ekonomisk synvinkel fokuseras produktionen på tjänster istället för massproduktion i stora industrier. Politiskt sett decentraliseras samhället allt mer och samhällets funktioner är flexibla för att kunna anpassa sig efter oförutsägbara förändringar (Hargreaves, 1998:24). Människorna har vunnit sin frihet men har samtidigt förlorat sin trygghet i det postmodernistiska samhället. Som individ har man en oändlig mängd valmöjligheter och man

måste vara ständigt beredd på förändring (Orlenius, 2001:84–85). Orlenius beskriver människan i det postmoderna samhället som ”en vagabond på ständigt strövtåg” (2001:85).

3.2 Bakgrunden till Lpo 94 – Skola för bildning

När Lpo 94 infördes år 1994 gick vi från en resultatnriktad styrning till en målorienterad styrning. Det innebar att målen för skolans verksamhet angavs men inte hur skolan skulle uppfylla målen. Dessutom aktualiserades bildningsbegreppet åter igen (SOU 1992:94, s 48). I läroplanen beskrivs skolans uppdrag - att ge kunskaper och att fostra. I detta avsnitt ska vi gå djupare in på bildningsuppdraget, det vill säga skolans uppdrag att utveckla kunskaper hos elever. I avsnittet kommer vi även att gå in på de omvärldsförändringar som har påverkat läroplanens utformning. I läsningen av ”Skola för bildning” (1992) är det viktigt att komma ihåg att det är ett politiskt dokument. Läroplanskommittén fick i uppdrag år 1991 av dåvarande skolminister Göran Persson att utforma nya riktlinjer för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet. Dessa riktlinjer kom senare att bli Lpo 94.

3.2.1 Historisk tillbakablick

Som en institution i samhället påverkas skolans uppdrag i takt med att samhället förändras. Under de cirka 170 år som det har funnits en skola i Sverige har formen för undervisning förändrats mycket. Då den svenska folkskolan startade år 1842 levde Sveriges befolkning i ett jordbrukssamhälle. Skolan hade en stark koppling till kyrkan och kristendom var det ämne som fick mest plats i undervisningen (Orlenius, 2001:47). Det övergripande syftet med kristendomsämnet var att överföra de kristna värden så som de förmedlades av bibeln (Orlenius, 2001: 47). De pedagogiska idéerna i undervisningen influerades av den schweiziske pedagogen Pestalozzi. Han hade utvecklat en idé som grundade sig på att läraren kunde föra eleverna till kunskap genom att ställa frågor eller påståenden. Eleverna skulle i kör svara läraren (SOU 1992:94, s 45).

I takt med tiden började kyrkans grepp om skolan försvagas. År 1919, i samband med införandet av en ny undervisningsplan, halverades antalet timmar i kristendomsundervisning (Orlenius, 2001: 51). Då kristendomsämnet trängdes bort fick vetenskapen allt mer plats i skolans värld. Det vetenskapliga arbetet blev nu en förebild för hur arbetet skulle ske i skolan. Grundat på ett positivistiskt synsätt skulle undervisningen i skolan baseras på sanning och fakta (Orlenius, 2001:58).

På 1940-talet kom det nya pedagogiska influenser från USA. I den statliga utredningen (SOU 1992:94) menar de att John Dewey har utvecklat en pedagogisk inriktning som kallas för progressivismen. Dewey ansåg att den nya pedagogiken skulle reformera samhället där skolans arbete skulle bidra till att utjämna klyftorna i samhället (SOU 1992:94, s 57). Enligt Dewey skulle undervisningen utgå ifrån elevernas egna erfarenheter och genom att pröva sig fram skulle eleverna utveckla kunskaper. Betoningen låg på elevens egen aktivitet, ”learning by doing” (SOU 1992:94, s 46). Samtidigt skulle eleverna i undervisningen sträva mot i förväg uppställda mål. Tanken var att undervisningen skulle skapa individer som skulle kunna anpassa sig till det moderna närings- och samhällslivet (SOU 1992:94, s 46). Målen skulle då utgöra en garanti för att eleverna skulle utveckla rätt typer av kunskaper. Detta synsätt att undervisningen skulle vara målorienterad trängde undan det värdeorienterade synsätt som tidigare hade präglat den svenska skolan (SOU 1992:94, s 47).

Progressivismen är den pedagogik som påverkat den svenska skolan mest och som även har satt sina tydliga spår i Lpo 94 (SOU 1992:94, s 46). De strävans- och uppnåendemål som finns i läroplanen har således sin historiska bakgrund i Deweys progressivism. Dewey förändrade skolans uppdrag från att återskapa det förgångna till att skapa framtiden (SOU 1992:94, s 32).

3.2.2 Bildningsbegreppet

Huvudbetänkandet till den läroplan som trädde i kraft år 1994 heter "Skola för bildning". Titelvalet till läroplanskommitténs betänkande är ingen tillfällighet. Det här avsnittet handlar om begreppets innebörd i en vidare mening.

Ordet "bildning" har sitt ursprung i tyskans "Bildung" och kom till Sverige i slutet av 1700-talet. I perioden mellan 1700- och 1800-talet blev ordet ett centralt begrepp inom pedagogiken. Att bilda sig innebär att man som människa ständigt utvecklar sina kunskaper. Det finns inte en viss mängd kunskaper som ska läras in utan bildning innebär att man lär hela livet och att man lever i en ständig lärandeprocess (SOU 1992:94, s 49). En av de viktigaste förebilderna inom den svenska pedagogiken och bildningsfrågan var Humboldt enligt SOU. Humboldt var en tysk 1800-tals pedagog och han kom att utveckla ett program som han kallade den "didaktiska undervisningen". Humboldt menade att kärnan i undervisningen ska syfta till att ge människor frihet och inte till att skapa underlydande medborgare. Han ville att eleverna skulle utveckla sitt omdöme och sitt kritiska tänkande. Humboldt influerades av vetenskapen och han ansåg att bildning och vetenskap var två sidor av samma mynt. Enligt Humboldt är bildning den subjektiva sidan av vetenskapen medan vetenskapen i sig är den värld av kunskap som eleven träder in i (SOU 1992:94, s 50). Vetenskapen ska dock aldrig betraktas som någon absolut sanning enligt Humboldt. Denna tanke går hand i hand med bildningsbegreppet, som säger att allting är föränderligt och att det inte finns några givna sanningar.

Om vi går tillbaka till Dewey och hans tankar om att undervisningen skulle ha tydligt uppställda mål kan man se en konflikt mellan Deweys synsätt på undervisning och Humboldts synsätt. Humboldt menade att det inte finns några fasta och färdiga kunskaper utan att allting är föränderligt. Om det inte finns några fasta och färdiga kunskaper kan vi därmed inte ha några tydliga mål för undervisningen. Författarna till läroplansbetänkandet såg också en konflikt uppstå mellan de båda perspektiven. De menade dock att läroplanen har två typer av mål: strävansmål och uppnåendemål. Enligt läroplansbetänkandet så anger strävansmålen de mål som utmärker riktningen för undervisningen och de har heller inget tak för kunskapsutvecklingen. Uppnåendemålen anger emellertid de mål som eleverna skall uppnå (SOU 1992:94, s 50).

3.2.3 Omvärldsförändringar

Som tidigare nämnts, har samhället och skolan genomgått stora förändringar de senaste 170 åren. Vi har gått från ett jordbrukssamhälle till ett industrisamhälle och från ett industrisamhälle till ett postmodernistiskt samhälle. Nya samhällstyper ställer nya krav på skolan.

Globaliserat samhälle

Teknologin och medier har bidragit till att nationerna har kommit närmare varandra. Internationella samarbeten och miljöproblem är exempel på faktorer som har ökat kontakterna mellan olika länder. Folk rör sig över nationsgränserna och idag har det svenska samhället många medborgare som har sina rötter i andra länder och kulturer. Detta ställer ökade krav på att arbeta med internationaliseringsfrågor i skolan. Eleverna måste utveckla en identitet som inte bara är innefattar den egna nationens. Enligt läroplansbetänkandet måste eleverna kunna se

sig själva som nordiska, europeiska och globala medborgare. För att detta ska vara möjligt måste eleverna få kunskaper om sitt eget kulturarv för att kunna bli medvetna om och utveckla förståelse för andra kulturer och trosuppfattningar. De många internationella relationerna ställer ökade krav på människors språkkunskaper. Skolan behöver därmed stärka språkundervisningen (SOU 1992:94, s 88-93).

Teknologi

Teknologins framsteg har gjort att IT och datorer har blivit en naturlig del av vardagen. Läroplanskommittén påpekar att det är viktigt att eleverna får använda sig av datorer som ett verktyg i skolarbetet. Dock är det av vikt att eleverna samtidigt får kunskaper om farorna med IT-användningen. De exempel som läroplanskommittén bland annat tar upp är riskerna med att personuppgifter kan bli lättåtkomliga för obehöriga i samband med att datoranvändare lämnar sina uppgifter i olika register. Det faktum att många människors arbetsuppgifter alltmer tas över av datorer ses också som en fråga som skolan ska ta upp och problematisera (SOU 1992:94, s 94-95).

Medier

Elever idag är omgivna av medier av olika slag. Dagens barn och unga har snabbt tagit till sig den nya teknologin och deras kunskap om medier är stor (SOU 1992:94, s 98). Läroplanskommittén poängterar att det är viktigt att skolan tar elevernas kunnande och intresse av medier på allvar. Detta främst för att medier har en makt att påverka människors omvärldsuppfattningar och värderingar. Det är viktigt att elever får sådana kunskaper att de kan se ”bakom” mediernas budskap. Läroplanskommittén formulerar det på följande vis:

Eleverna i skolan bör få

- kunskap om massmedierna, vilken roll de spelar i samhället, hur deras inflytande ser ut och vad detta inflytande vilar på
- tillfälle att analysera och kritiskt granska mediernas budskap och sätt att arbeta samt använda en del av innehållet i medierna i undervisningen
- utveckla färdigheter, praktisk kunskap i att använda medier (SOU 1992:94, s 99).

Miljö

Miljön och framförallt miljöproblemen har blivit en av de viktigaste samtidsfrågorna (SOU 1992:94, s 100), inte minst de senaste åren då den globala uppvärmningen har blivit ett av de mest diskuterade problemen i samhället. Miljöhoten har ändrat karaktär sedan 60- och 70-talen. På den tiden debatterades det mest om de stora industriernas påverkan på vår omgivning. Numera har perspektivet ändras till att det är vi som konsumenter som bidrar till miljöhoten. Därför att det viktigt, menar läroplanskommittén, att skolan kontinuerligt arbetar med miljöfrågor. Först och främst ska skolans miljöarbete utgå ifrån en individbaserad och lokal nivå. Arbetet ska koncentreras på hur vi som konsumenter påverkar miljön i våra vardagliga handlingar (SOU 1992:94, s 101). Eleverna ska också få kunskaper i kretslopp, hur man brukar resurser samt miljökonsekvenser. Det påpekas också i huvudbetänkandet till läroplanen att miljöfrågor kan behandlas i många av skolans ämnen. Författarna till betänkandet anser även att miljö är ett sådant ämne som man kan organisera i en ämnesövergripande undervisning. För att underlätta en sådan undervisning är det inskrivet i läroplanen att rektor har ett särskilt ansvar att se till att en samplanering och ämnesövergripande undervisning ska tillämpas inom områden som exempelvis miljö (SOU 1992:94, s 103).

Förändrade krav på medborgarna i samhället

Utbildningsnivån i Sverige har höjts de senaste årtiondena. Människor har blivit mer välinformerade och kunniga och ställer därmed högre krav på att vara delaktiga och ha inflytande

över samhällets utformning. Människor har även fått en ökad politisk medvetenhet och rör sig fram och tillbaka över partigränserna. I samband med detta har medierna fått en större roll som opinionsbildare (SOU 1992:94, s 104). I samhället råder ett stort informationsflöde och det kräver av medborgarna att de kan sälla bland informationsmassorna och kritiskt kunna granska innehållet. För att kunna utöva inflytande som medborgare i ett demokratiskt samhälle är det viktigt att eleverna i skolan ska få praktisera inflytande över sina studier. Författarna till läroplansbetänkandet skriver att inflytandet och ansvaret ska öka med elevernas ålder i skolan (SOU 1992:94, s 104).

Samhället har gått över från att vara ett industrisamhälle till att vara ett tjänstesamhälle. Det innebär att det ställs högre krav på medborgarna att kunna anpassa sig efter arbetslivets krav. Som medborgare är det viktigt att man är villig att fortbilda sig inom sitt eget yrke eller till ett nytt yrke. Att kunna tala flera språk blir också viktigt i det globaliserade samhället. Arbetslivet kräver även att människor ska vara flexibla, kunna arbeta i grupp, kunna fatta snabba och självständiga beslut samt ha en analytisk förmåga. I tjänstesamhället är dessa egenskaper mycket viktigare än ha faktakunskaper med kort livslängd. Som samhällsmedlemmar måste vi kunna samarbeta med andra människor och ha en social kompetens. Dessa är några av de kompetenser som skolan måste utveckla hos eleverna för att de ska kunna orientera sig i arbetslivet (SOU 1992:94, s 107-108).

3.3 Värdegrunden

Som tidigare nämnts så beskrivs två uppdrag i läroplanen, skolan ska bilda och fostra eleverna. I detta avsnitt går vi närmare in på skolans fostransuppdrag. I den inledande texten i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, kan man läsa följande rader:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Utbildningsdepartementet, 1994:3).

Till att börja med kan vi fråga oss vad ordet ”värde” egentligen betyder. Enligt Orlenius (2001:16) betyder ordet värde något som är eftersträvansvärt eller med andra ord gott. Ordet kan härledas till isländskans ”värdi” och är besläktat med ordet ”värda” (Orlenius, 2001:16). Värde kan delas in i två undergrupper, egenvärden och instrumentella värden. Egenvärden är sådana värden som är viktiga i sig som till exempel människolivets okränkbarhet. Instrumentella värden däremot utgör medel som krävs för att något annat ska uppnås, exempelvis är pengar ett instrumentellt värde (Orlenius, 2001:16). I läroplanen beskrivs en mängd olika värden som skolan skall förmedla till eleverna. Ordet återfinns vi även i ordet ”värdegrund”. Orlenius (2001:16) anser att med värdegrunden menas två saker. För det första så innefattar värdegrunden så kallade oförytterliga värden, med det avses värden som är obestridliga. För det andra så är dessa värden något som alla bör vara överens om, en slags minsta gemensamma nämnare. Ordets betydelse går dock inte att slå upp i någon ordbok eller lexikon enligt författaren Gunilla Zackari (2000:34). Hon tar upp ett annat exempel på hur man kan se på värdegrunden. Zackari (2000:34) hänvisar till två andra forskare, Hedin och Lahdenperä

(2000 i Zackari 2000:34), och deras sätt att definiera värdegrunden. De menar att man kan se på värdegrunden som den grund ett hus vilar på. Hedin och Lahdenperä (2000) liknar samhället vid själva huset och invånarna i huset är samhällets medborgare. Värdena eller värderingarna är de relationer som finns mellan invånarna i huset, hur de samtalar och interagerar med varandra. Värdegrunden utgör de spelregler som invånarna måste förhålla sig till för att kunna skapa mening och ordning i tillvaron (Hedin & Lahdenperä 2000 i Zackari, 2000:34-35).

Värdegrunden innehåller även normer. Om värden utgör våra etiska ställningstaganden så beskriver normerna de handlingar vi utför baserade på våra etiska ställningstaganden (Zackari 2000:36). Normerna styr vårt konkreta handlande, attityder samt beteende. En koppling kan göras mellan etik och värderingar samt mellan moral och normer. Etik behandlar människans reflexion kring vad som är gott och ont medan moral handlar om de praktiska handlingarna vi utför. Etik kan ses som något mer universellt medan moral kan kopplas till mer tids- och religionsbundna faktorer (Zackari, 2000:36). Vilka som anses vara de oförytterliga värden som skolan skall förmedla är något som har ändrats under tidens gång. Vi ska nu göra en resa bakåt i tiden till folkskolans födelse för att undersöka hur skolans uppdrag såg ut då.

3.3.1 Historisk tillbakablick

Till en början var folkskolan en slags förlängning av kyrkan, något som ibland kallas den klerikala skolan (Orlenius, 2001:48). Lärarens uppdrag var att fostra eleverna till goda kristna människor och detta skedde till största delen genom läsning i Luthers lilla katekes och bön. Enligt Orlenius (2001:47) var tanken med undervisningen att eleverna skulle lära sig vuxenlivets regler och normer utan att ifrågasätta. Kyrkans påverkan på skolan var stor vilket bland annat yttrade sig i att folkskoleseminarierna, dåtidens lärarhögskolor, låg i stiftsstäderna (Orlenius, 2001:50). Ett av kraven för att bli lärare var att man hade gudsfruktan och hög moral (Orlenius, 2001:48).

År 1919 i samband med införandet av en ny undervisningsplan skedde en omvälvande förändring inom folkskolan. Den lilla katekesen byttes ut mot biblisk historia. Anledningen till att biblisk historia hamnade i fokus var att den ansågs bättre lämpad att lära ut sedelärande berättelser till eleverna (Orlenius, 2001:51). Från och med år 1919 fick skolan en ny inriktning. I stället för att lära eleverna att lyda vuxna och att rabbla böner skulle nu skolan lära ut den moral som bibeln och dess berättelser förmedlade. Detta kom att kallas den patriarkaliska skolan (Orlenius, 2001:53).

Början och mitten av 1900-talet utmärks av två stora världskrig, och dessa kom att sätta sin prägel på den svenska skolan i hög grad. I mellankrigstiden blåste förändringens vindar i skolans värld (Zackari, 2000:48). Kristendomsämnet började alltmer trängas undan i skolan till förmån för vetenskapen (jfr avsnitt om bildning). Efter andra världskrigets slut kom krigets ohyggligheter fram i dagens ljus och skolans uppgift att förmedla moral blev ifrågasatt (Zackari, 2000:48). I stället skulle nu fokus ligga på att uppfostra eleverna till demokratiska människor så att krigets fasor aldrig mer skulle upprepas (Orlenius, 2001:59). Tanken var att man med skolans insatser skulle kunna skapa ett gott samhälle där alla medborgare var jämlika och där det inte skulle kunna råda några konflikter (Orlenius, 2001:59). Medlen för att skapa detta idealsamhälle skulle vara vetenskap, forskning och politiska åtgärder. En sådan politisk åtgärd var den skolkommission som år 1946, ledd av Tage Erlander, formulerade den nya skolpolitiken (Orlenius, 2001:59). Den nya skolpolitiken innebar att skolans främsta uppgift var att fostra demokratiska, fria och självständiga människor (Zackari, 2000:48).

Betänkandet från 1946 är det politiska dokument som mest påverkat dagens skola (Orlenius, 2001:59). Den nya riktningen inom skolan gick hand i hand med Deweys pedagogik som betonade elevens egen aktivitet och individens roll som samhällsmedborgare. Den demokratiska skolan hade skapats (Orlenius, 2000:61).

En annan förändring som ägt rum i samhället de senaste 170 åren är att tyngdpunkten har flyttats från kollektivet till individen. Ett barn som växte upp i 1800-talets Sverige kunde vid tidig ålder veta vad som förväntades av det. Yrken ärvdes för det mesta från far till son och som kvinna förväntades det att man skulle ta hand om familjen. Som individ tillhörde man ett kollektiv, kanske tillhörde man en bondesläkt eller en skräddarsläkt. Skolan förmedlade de kristna värden som på den tiden ansågs oförytterliga. Som människa på 1800-talet styrdes livet av kultur, traditioner och religion i större utsträckning än vad ungdomars liv gör idag (Orlenius, 2001:86). I dagens samhälle är det inte lika självklart att varje individs liv är utstakat från födseln. Istället har vi en stor frihet att själva välja våra öden, något som både kan innebära möjligheter och problem (Orlenius, 2000:86). Individens betydelse i dagens samhälle kan vi se spår av i Lpo94. Ett av de värden skolan skall förmedla är ”individens frihet och integritet” (Utbildningsdepartementet, 1994:3).

3.3.2 Skolans roll som fostrare i det postmoderna samhället

Sedan 1940-talet då skolkommissionen skrev sitt betänkande om den demokratiska skolan har vår omvärld genomgått stora förändringar. De förändringar som har ägt rum på mikronivå är till exempel de förändrade familjestrukturerna. I jämförelse med hur samhället såg ut för 150 år sedan ser familjebilderna i dagens samhälle inte likadana ut. Exempelvis har familjerna blivit mindre och kvinnorna förvärvsarbetar i större utsträckning idag. Relationerna mellan vuxna och barn har också förändrats. De vuxnas auktoritet har minskat och det har uppstått en mer likställd relation mellan barn och vuxna. Längden på utbildningstiden har även blivit längre vilket ställer högre krav på skolans fostrande roll (SOU 1992:94, s 85-86).

En del ifrågasätter om skolan skall förmedla värden som är oförytterliga och andra ställer sig frågan om det ens finns värden som kan omfatta alla människor (Zackari, 2000:52). Zackari (2000:52) menar dock att skolan har ett viktigt uppdrag att arbeta med demokratifrågor. Som vårt samhälle ser ut idag kommer skolans elever från olika uppväxtmiljöer som skiljer sig åt på en mängd olika sätt. Socioekonomisk bakgrund, hemort, kultur, religion och etnicitet påverkar vilka attityder eleverna bär med sig. Zackari (2000:52) menar att skolan som en central mötesplats har en unik möjlighet att arbeta med värderingsfrågor. I det mångkulturella och pluralistiska samhälle som Zackari (2000:68) menar att vi lever i, är det viktigt att värdena i värdegrunden ”synliggörs, diskuteras och prövas, både individuellt och i grupp” (Zackari, 2000:68).

I ett samhälle där den autonoma individen har hamnat i fokus är det viktigt att var och en har en egen ”inre kompass”. Kompassen ska hjälpa oss att navigera i det mångkulturella och pluralistiska samhället och den institution som ska förmedla denna inre kompass är skolan (Orlenius, 2000:89).

Lpo 94 är tydlig med vilka värden skolan skall förmedla men eftersom läroplanen är målorienterad sägs det inget om hur dessa värden skall förmedlas (SOU 1992:94, s 50). Zackari betonar att värdegrunden inte lämpar sig för att arbeta med i form av ”punktinsatser” (Zackari, 2000:88). Hon menar att värdegrunden istället ska integreras i skolans verksamhet och att det inte går att skilja kunskapsmålen från värdegrundsmålen. Zackari är kritisk mot att värdegrunden på vissa skolor stöps om till ämnet ”livskunskap” (Zackari, 2000:90). Enligt

Zackari (2000:90) ska man se på värdegrunden som ett förhållningssätt snarare än ett eget ämne och detta förhållningssätt ska genomsyra hela skolans verksamhet. Zackari (2000:91) menar att om värdegrunden behandlas som ett eget ämne så finns det en risk att bara ett fåtal vuxna på skolan känner ansvar för värdegrunden i sin verksamhet. Enligt författaren är det också fel att se på värdegrunden som ett ämne som ska avverkas på ett visst antal timmar varje vecka. Hon menar att det under en skoldag kan uppstå många situationer då det finns ett behov att diskutera värdegrundsfrågor och att det då måste finnas möjlighet att göra detta. Eftersom elever utvecklar sin sociala kompetens och värdegrund under hela skoldagen samt på fritiden är det också viktigt att man ser på värdegrundsfrågor ur ett helhetsperspektiv, vilket i grunden är en organisatorisk fråga i skolan (Zackari, 2000:91).

3.4 Lpo 94

Eftersom uppsatsens syfte är att undersöka ett ämnesövergripande arbetssätt i skolan ska vi titta närmare på vilka kopplingar man kan göra mellan ett ämnesövergripande arbetssätt och Lpo 94.

I Lpo 94 beskrivs skolans uppdrag i form av uppnåendemål och strävansmål. Läroplanen kan sägas vara resultatet av en decentraliseringsprocess där ansvaret för skolan har flyttats från staten till de enskilda skolorna. Därför sägs det inte mycket i läroplanen om hur undervisningen skall bedrivas, däremot anges de mål som undervisningen skall rikta mot.

Lpo 94 beskriver ett samhälle i snabb förändring och ett stort flöde av information. Detta ställer krav på eleven att kunna utveckla nya kunskaper och färdigheter. En komplex verklighet ställer också krav på att eleven kan förhålla sig kritisk till sin omvärld. En stor tonvikt läggs också vid elevens eget ansvar och inflytande. Genom att få delta i och påverka undervisningen förbereds eleven för ett liv i ett demokratiskt samhälle (Utbildningsdepartementet, 1994:5). Eleven måste kunna formulera sin kunskap i ord för att kunna argumentera, pröva samt redogöra för sina ställningstaganden. Eleven måste också kunna lyssna och reflektera över erfarenheter (Utbildningsdepartementet, 1994:10).

Kunskap, enligt Lpo 94, är mer än bara fakta, utan kunskap är också förståelse, förtrogenhet och färdighet. Skolan måste inrymma olika sorters former av kunskap och lärandeprocessen innebär att man gör de olika kunskapsformerna till en helhet. I skolan skall eleven utvecklas harmoniskt och förutsättningen för det är ett balanserat och varierat innehåll av arbetsform och innehåll (Utbildningsdepartementet, 1994:6). Undervisningen skall utgå ifrån elevernas lust, intresse och nyfikenhet. Det är lärarens uppgift att skapa en sådan undervisning samt att skapa en god balans och integration mellan olika kunskapsformer (Utbildningsdepartementet, 1994:9). Det är också skolans och lärarens ansvar att ge eleven överblick och sammanhang (Utbildningsdepartementet, 1994:6). Eleven ska få möjlighet att utvecklas efter sina egna förutsättningar samt kunna utveckla hela sin förmåga, eleven skall också få möjlighet att både arbeta ämnesövergripande och ämnesfördjupande. Läraren skall ge eleven utrymme att skapa och utveckla egna uttrycksmedel (Utbildningsdepartementet, 1994:12–13). Viktiga inslag i skolan är de estetiska ämnena som till exempel musik, dans, drama och skapande i bild och form (Utbildningsdepartementet, 1994:7).

Rektorn har ett ansvar att ge eleven möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet. Det kan till exempel röra områden som miljö, trafik och jämställdhet (Utbildningsdepartementet, 1994, s 13-14).

3.5 Kunskapssyn

3.5.1 Behaviorism

Lärande (Jerlang m.fl. 2003:183) sker genom inläring av betingningsprocesser enligt Watson, amerikansk psykolog. Människors vanor blir till reflexer som blir till lärande. Genom att till exempel upprepa något så införlivas kunskapen, till exempel genom att rabbla något så lär sig personen det utantill. Säljö (2000:52) skriver om den amerikanske psykologen Skinners teorier om belöning och förstärkning i ett beteende. Det innebär att elever får belöning i form av positiv (respos) förstärkning om de svarar rätt på en fråga. I den här kunskapssynen finns det alltid ett rätt eller fel svar. Kunskapen inhämtas utanför eleven själv. Skinner (Jerlang m.fl. 2003:201) utvecklade olika undervisningsmetoder. Det utgick ifrån tydliga mål i undervisningen som skulle kunna mätas och iakttas. Eleverna lär sig olika delar som på slutet bildar en helhet. Jerlang m.fl. (2003:208) skriver att barnet anses som objekt i undervisningen och är passivt. Eleverna ska mer eller mindre programmeras med kunskap. Eleverna utbildas till att vara effektiva, produktiva och att tänka logiskt och rationellt. Det finns givna lösningar på alla problem. Undervisningen i en behavioristisk kunskapssyn framhåller inte att träna eleverna i ett kritiskt förhållningssätt. Lärandet sker med olika delar där det till stor del handlar om att återge kunskap. Undervisningen är individuellt centrerad och därmed förekommer det konkurrens mellan elever och inget socialt samspel med andra elever i lärandeprocesserna. Läraren har en auktoritär roll och eleverna har en underordnande roll i undervisningen (Jerlang m.fl. 2003:209).

3.5.2 Konstruktivism

Enligt konstruktivismen (Claesson, 2007:25-30) skapar människan en egen förståelse utifrån sina erfarenheter och genom sina uppfattningar och tankar. Konstruktivismen har påverkats av Piaget som var biolog, psykolog, filosof. Inom psykologin indelade Piaget barns utveckling i olika utvecklingsstadier för att förstå hur kunskap utvecklades. Piagets teorier har blivit kritiserade för att ha ett begränsat synsätt på människans utveckling och tänkande. Claesson skriver vidare att Piaget har påverkats av Kant som menar att kunskapsutveckling utgår ifrån människors erfarenheter. Piaget menade att barn utvecklar kunskap genom att utgå från sina tidigare erfarenheter, tankar och uppfattningar. På det sättet konstruerar varje enskild individ kunskap. Inom konstruktivismen lyfts även fram vikten av att utveckla nya idéer och praktisera dem för att skapa mening. Claesson (2007:25-44) hävdar att en lärare med konstruktivistisk kunskapssyn försöker förstå och undersöka elevernas tidigare uppfattningar och tänkande för att kunna anpassa undervisningen därefter. Läraren försöker förstå hur eleven konstruerar sin kunskap. Utgångspunkten är att varje elev uppfattar omvärlden på olika sätt och har med sig olika erfarenheter som kunskapen bygger vidare på. När läraren har tagit reda på var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling är lärarens uppgift att vidareutveckla och förklara olika begrepp för eleverna särskilt inom de naturvetenskapliga ämnena så att eleven inte har missuppfattat något. Inom naturvetenskapen finns det ofta ett svar eller en förklaring till ett fenomen. Det är därför inte lika lätt att lyfta fram människors olika uppfattning och tankar om något eftersom det ofta finns ett rätt svar som är definitivt. Det finns därför en skillnad mellan vardagstänkande och vetenskapligt tänkande. Läraren ska ge eleverna möjlighet att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt främst i förhållande till de naturvetenskapliga ämnena. Lärarens uppgift är att uppmuntra, engagera eleverna så att de kan bli självständiga och utveckla sitt kunskapsökande. Läraren ska ge eleverna möjlighet att ställa frågor och påverka undervisningen. Det ska även finnas möjlighet för reflektion och dialog mellan eleverna. Portfolio lyfts fram som ett exempel på tillvägagångssätt för att reflektera över sitt lärande (Claesson, 2007:25-44).

Att använda portfolio innebär att spara skolarbeten över en längre tid och sedan reflektera över innehållet och utvecklingen. Det finns olika sätt att arbeta på med en konstruktivistisk kunskapssyn som grund. På senare tid har olika metoder och projekt startats för att arbeta utifrån den här grundsynen. Utgångspunkten är att läraren ställer öppna frågor med öppna svar och låter eleverna ge sina egna tankar som de får förklara, motivera och diskutera. Eleverna får på det sättet påverka undervisningen genom att ställa mycket frågor. Senare tar man in den vetenskapliga aspekten inom de naturvetenskapliga ämnena (Claesson, 2007:25-44).

3.5.3 Sociokulturell inriktning

I den sociokulturella teorin (Claesson, 2007:31-35) är Vygotskij den person som är förgrundsgestalten och som har påverkat inriktningen mest. I denna inriktning är det den sociala miljön som står i centrum. Lärande sker i ett socialt sammanhang, i en kontext. Människan lär sig något i ett socialt sammanhang tillsammans med andra. Claesson menar att den sociokulturella teorin inte skiljer på barns utveckling och lärande utan att det hör ihop. Lärande är en förändringsprocess som sker i ett sammanhang. Författaren beskriver att när något är nytt befinner sig en person i periferin av en cirkel och ju mer förståelse och kunskap personen får desto närmare kommer personen cirkelns mitt. Den sociokulturella teorin förespråkar också aktiva, undersökande elever vid lärandesituationerna. Det är något som också kännetecknas av progressivismen och John Dewey som förespråkade begreppet ”learning by doing”. Lärande sker genom aktivt deltagande. Läraren är inte dominerande utan det är eleven som står i centrum för lärandet. Lärandet sker genom dialog och kommunikation. Läraren är en ”sökande medlem” tillsammans med eleverna (Claesson, 2007:34). I det sociokulturella perspektivet står elevernas frågor i centrum och läraren respekterar eleverna och deras frågor. Den sociala klassrumsmiljön och atmosfären är mycket viktig i det sociokulturella perspektivet eftersom det är grunden för lärandet menar Claesson (2007:31-35)

Dysthe (2003:41) lyfter fram några centrala aspekter av lärande inom det sociokulturella teorigenperspektivet. För det första menar författaren att *lärande är situerat i en social miljö*. Vilket innebär att lärande sker i en kontext i en situation, i en helhet där allting integreras tillsammans och där lärandet är en del av sammanhanget (Dysthe, 2003:42-43). Den andra aspekten är att *lärande är socialt i grunden* och sker i interaktion med andra människor (Dysthe, 2003:43). Genom kommunikation skapas innebörd och mening (Säljö, 2000:21). Det förklarar att andra människor spelar en stor roll i läroprocessen. Klassrummet är en miljö där eleverna får göra kunskapen till sin egen tillsammans med andra (Dysthe, 2003:44). Den tredje aspekten är att *lärande är distribuerat med andra människor*. I en grupp innehar olika personer kunskap inom skilda områden och om alla delar med sig av sin kunskap så bildas en helhetsförståelse. På det sättet distribueras kunskapen inom gruppen och tillför något till andra (Dysthe, 2003:44). För det fjärde lyfter författaren fram att *lärande är medierat*. Det innebär att olika verktyg och redskap används som förmedling i lärandeprocessen. Det finns olika typer av redskap som används för att få en större förståelse för omvärlden (Dysthe, 2003:45). Till exempel genom att dra lärdom av tidigare generationers kunskaper kan vi fortsätta att kommunicera människor emellan. Enligt Dysthe (2003) lyfter Säljö (2000) fram tre olika typer av redskap och det är intellektuella, språkliga och psykologiska redskap men att alla redskap bygger på kommunikation. På flera olika sätt kan redskap mediera lärande genom till exempel böcker, film och liknande (Dysthe, 2003:46). Den femte aspekten är att *språket är grundläggande i läroprocesserna*. Språket används på olika sätt och det har lika funktioner i olika sammanhang och bygger på olika traditioner (Dysthe, 2003:47). Det sociokulturella perspektivet utgår ifrån kommunikation mellan människor vilken är förutsättningen för utveckling och lärande hos oss själva och andra. Författaren tar ett exempel på hur spädbarn genom att ta efter och samverka med sina föräldrar utvecklar sitt lärande inom den givna so-

ciala kulturen (Dysthe, 2003:48). Vi använder språket för att få en förståelse och för att förmedla något vidare till den sociala omgivningen. Det sker även ett inre samtal och dialog hos varje människa vilket innebär att tänkandet är en sorts kommunikation också som vi sedan kan förmedla vidare. Författaren diskuterar hur skolans undervisning skulle kunna utformas om det tar hänsyn till ovanstående och vilka konsekvenser det skulle få. Om kommunikationen bygger på dialog istället för monolog får undervisningen en helt annan grund skriver författaren och kopplar till Bakhtins tankar om dialog. Det uppstår då en förståelse och mening i samspelet och utvecklandet av lärandet (Dysthe, 2003:49). Grundtanken i det sociokulturella perspektivet är att det uppstår mening i interaktion och samspel med andra människor (Dysthe, 2003:50). För det sjätte *lärande är deltagande i en praxisgemenskap*. Lärande sker i vardagen och i olika sociala sammanhang hela livet (Dysthe, 2003:46). Dysthe anknyter till Vygotskij som menar att lärande sker i en gemenskap och att deltagandet beror på hur involverad personen är i gemenskapen. Genom deltagande och att både göra och att handla utvecklas lärandet (Dysthe, 2003:47).

3.5.4 Fenomenologi och fenomenografi

Gustavsson (2002) visar att fenomenologins grundtankar enligt Husserl handlar om det sätt som människans vardagliga föreställningar kan anknyta till den vetenskapliga kunskapen. Begreppet livsvärld om hur vi förstår vår omvärld är centralt enligt Husserl menar Gustavsson (2002:67). Vår uppfattning om världen skiljer inte på våra egna tankar om och hur verkligheten faktiskt är. Det innebär att det bara är fenomen vi kan få kunskap om eftersom vi inte kan få en fullständig förståelse för den objektiva världen. Fenomenologin har en syn på människans medvetande som aktivt men framförallt avsiktligt. Vilket innebär att människan eftersträvar att det ska vara meningsfullt i tillvaron. Det förklarar att lärande ska vara meningsfullt för att ge en djupare kunskap. Det medför att kunskap ska anknyta till människans vardagliga tankar och förståelse och även ge utmaning. I en undervisningssituation kan det starta med att eleverna själva får uttrycka sina tankar och föreställningar om ett fenomen för att sedan bygga vidare på ny kunskap (Gustavsson, 2002:68). Gustavsson menar att kunskap skapas utifrån våra tidigare föreställningar och att ”våra uppfattningar är summan av vår kunskap om världen” (2002:69). Skolans utmaning är att återknyta till elevernas livsvärldar och sedan ge verktyg att kritiskt granska omvärlden (Gustavsson, 2002:69).

Kunskapssynen inom fenomenografien bygger på att studera olika fenomen och hur de uppfattas. Fenomenografien ligger nära inriktningen konstruktivismen på olika sätt (Claesson, 2007:35-40). Även om undervisningen ska anpassas till varje individ så motsäger det inte att undervisningen sker i grupp tillsammans med andra. En lärares uppgift är att ta reda på elevers olikheter och sedan bemöta varje elev på deras nivå så att lärande kan ske (Claesson, 2007:35-40). Det centrala inom fenomenografien är att arbeta med olika föreställningar av ett fenomen istället för särskilda arbetsmetoder inom undervisningen. En utveckling av den fenomenografiska inriktningen är variationsteorin (Claesson 2007:124). Variationsteorin innebär att en lärare ska variera och anpassa sin undervisning så att förutsättningar ges till lärande för alla elever (Claesson, 2007:35-40). Carlgren & Marton (2003) diskuterar variationsteorin inom den fenomenografiska forskningstraditionen med avseende på lärande. Om det finns en variation i olika situationer så kan människan göra en urskiljning mellan dem. ”Utan variation ingen urskiljning och utan urskiljning ingen inläring” (Carlgren & Marton 2003:134). Alla människor har olika erfarenheter av livet och på det sättet olika typer av medvetenhet. Genom att utgå ifrån vår tidigare erfarenhet så kan vi urskilja olika perspektiv av en situation och får då en medvetenhet och på det sättet ser vi en variation (Carlgren & Marton 2003:136). Författarna menar att erfarenheten av olika variationer gör att det också går att hantera nya situatio-

ner lättare. I en undervisningssituation bör alltså olika problem lyftas fram ur olika perspektiv för att få en större förståelse (Carlgren & Marton 2003:137).

3.5.5 Olika lärandemiljöer

Olika lärandemiljöer kan beskrivas som A-, B-, C- miljöer. Varje miljö beskrivs utifrån huvudområdena: språkmiljö, ämnesrelation, läsande och skrivande slutligen lyfts pedagogens roll fram. Inom A-miljöns språkmiljö beskrivs eleverna som aktiva som tar egna initiativ där utgångspunkten för lärande är deras tidigare erfarenheter. Klassrummet skildras som flerstämmigt där kommunikationen präglas av samtal och dialog med språket i centrum för lärandet. Eleverna har utomstående mottagare och pedagogen är handledande. Vidare är ämnesrelationen inriktad på ämnesintegrering, tema, variation, skönlitteratur med olika genrer och tillgång till bibliotek. Inom läsande och skrivande står reflektion, produktion av egna texter, sagor, olika texttyper i centrum. Arbetet sker både individuellt eller i grupp och eleverna planerar, utvärderar och skriver loggböcker som är centrala moment inom den pedagogiska A-miljön. Pedagogen har ett kritiskt vetenskapligt förhållningssätt till sin undervisning ("Språkmiljöer", 2000:133).

I B-miljöns språkmiljö är det tvästämmigt samtal mellan lärare och elev. I undervisningen får eleverna ta en del egna initiativ och det är viss koppling till elevers erfarenheter. Arbetet sker individuellt eller i par där samtal, skrivande och läsande är centralt, det är särskilt fokus på svenskämnet. Vidare är det endast elev och pedagog som är mottagare till skolarbetet. Pedagogen är handledare, utvärderare och bedömare. Relationen mellan skolämnena är segregerade och det är ofta informationstäta, oengagerade läromedelstexter. Det förekommer tema endast inom ämnena och ibland vävs även skönlitteratur in i undervisningen. Vidare inom läsandet och skrivandet är det reproducerande och producerande av texter. Det förekommer mindre reflektion över det egna lärandet och vanligast är arbete i övningsböcker. Eleverna har begränsat utrymme att producera egna texter i så fall bestämmer läraren ämnena. Pedagogen har generellt ett öppet förhållningssätt som baseras på erfarenhet ("Språkmiljöer", 2000:134).

C-miljöns språkmiljö kännetecknas av enstämighet och en tyst miljö med individuellt arbete. Det finns en ängslan över att tala och det förekommer inte samtal mellan elever i den slutna klassrumsmiljön. Undervisningen baseras främst på färdighetsträning och det finns rätt eller fel lösningar på olika problem. Det finns inga försök till att anknyta till elevernas egna erfarenheter utan det är den aktiva pedagogen som är informationsförmedlare, bedömare och även mottagare. Det finns ingen ämnesrelation utan undervisningen är ämnessegraderad med undervisning i enskilda ämnen. Undervisningen är baserad på läromedelstexter som är oengagerade, informationstäta och det vävs sällan in någon skönlitteratur i undervisningen. Inom läsande och skrivande sker ingen reflektion utan allting bygger på att reproducera från böcker och skriva ner ifrån tavlan. Till största delen sker arbete med olika övningsböcker och inom svensk ämnet betonas grammatik och stavning. Eleverna får mycket sällan producera egna texter och om så är fallet inom mycket strikta ramar. Pedagogen har ett mindre öppet förhållningssätt och ytterst lite pedagogisk reflektion ("Språkmiljöer", 2000:135).

3.5.6 Dialogism

Michail Bakhtin är upphovsmannen till det som inom pedagogiken kallas dialogism. Han levde i dåvarande Sovjetunionen (1895-1975) och ägnade sitt liv åt litteratur, språk och språkfilosofi (Dysthe, 1996:61). Även om han själv inte forskade inom pedagogiken så har hans tankar påverkat den pedagogiska världen (Dysthe, 1996:61).

Bakhtin vidgade begreppet dialog. Att existera, enligt Bakhtin, är det samma som att befinna sig i en dialog med andra människor. Genom att samtala, ställa frågor, lyssna och så vidare definieras jaget hos människan. Det är genom kommunikation med andra som vi kan få en uppfattning om oss själva menade Bakhtin (Dysthe, 1996:63).

Enligt Bakhtin kan förståelse aldrig uppnås genom envägskommunikation där den ena parten är sändare och den andra parten är mottagare. För att förståelse ska skapas måste mottagaren ge en respons av något slag, antingen genom tal eller kroppslig reaktion eller både och. Det är följaktligen i mötet och samspelet mellan sändare och mottagare som förståelse skapas (Dysthe, 1996:66). Bakhtins synsätt på dialogen och dess betydelse för skapandet av förståelse påverkar hur vi ser på samspelet mellan människor i ett klassrum. I en dialog mellan människor påverkar varje människas erfarenhetsvärld hur vi tar emot och tolkar ett budskap. Om människorna som är involverade i dialogen tolkar ett budskap på olika sätt kan det uppstå en diskrepans mellan de olika tolkningarna. Bakhtin menade att det är i själva konflikten mellan människors uppfattning som förståelse och kunskap bildas (Dysthe, 1996:67).

I detta sammanhang är det viktigt att skilja på monolog och dialog. Enligt Bakhtins definition av dialog kan det egentligen inte finnas någon monolog. Ordet monolog existerar dock inom Bakhtins begreppsvärld där han ansåg att monolog innebär att det finns en färdig sanning, dialog är däremot ett sökande av sanning och den skapas när människor kommunicerar med varandra (Dysthe, 1996:69). Enligt Dysthe är monologen den samtalstradition som dominerat skolan i alla länder. Detta på grund av att modellen grundar sig på att läraren är den person som sitter på kunskapen. Lärarens uppgift är att förmedla kunskapen till eleverna genom föreläsningar eller monologer som bygger på fråga – svar (Dysthe, 1996:222). Författaren skriver vidare: ”Monologiska klassrum lägger tonvikten på att förmedla, reproducera och mäta kunskap – den kunskapen är dessutom i stor utsträckning bestämd redan innan lektionen startar” (Dysthe, 1996:222 f). Bakhtin avfärdade monolog som undervisningsmetod eftersom förståelse och kunskap endast kan skapas i en dialog (Dysthe, 1996:227).

Dysthe (1996:222) menar att en skola där det bedrivs dialogisk undervisning är önskvärd. Det ”dialogiska klassrummet” karaktäriseras av en lärare som ställer öppna och autentiska frågor. Med det menas att frågorna inte har några givna svar utan eleverna tvingas själva formulera sina tankar när de svarar på frågorna vilket gör att de samtidigt utvecklar sin förståelse och kunskap. Läraren följer upp elevernas svar genom att införliva deras kommentarer i nästföljande fråga. Det betyder att läraren noga måste lyssna till elevernas kommentarer och visar därmed eleverna att deras tankar är viktiga. För att föra samtalet vidare ger läraren eleverna positiva bedömningar. Dessa positiva bedömningar är inte berömande komplimanger som ”bra” utan snarare kommentarer där läraren pekar på något viktigt som eleven sagt (Dysthe, 1996:232–234).

3.5.7 Projektarbete, temaarbete och ämnesövergripande undervisning

Skrovset & Lund (2000) menar att det är skillnad mellan temaundervisning och projektundervisning. Projektarbete utgår ifrån ett problem och temaarbete har ett tema att arbeta utifrån (Skrovset & Lund, 2000:28). Ett projektarbete kan också se lite olika ut i arbetsliv och skola. I båda situationerna är det ett tillfälligt projekt med ett ämnesövergripande arbetssättet med mål och avgränsningar som är den gemensamma nämnaren (Skrovset & Lund, 2000:34). Nilsson m.fl. (2008:5) beskriver att temaarbete innefattar ett tematiskt arbetssätt med ämnesövergripande undervisning. Nilsson m.fl. menar att ett ämnesöverskridande arbetssättet på ett sätt är en motpol till traditionell undervisning som baseras på fakta och färdighet. Utgångspunkten ligger i elevernas förståelse och inte att lära sig faktakunskaper utantill på en ytlig nivå. I tematisk- ämnesövergripande undervisning är det de didaktiska frågorna som står i centrum menar författarna. I det tematiska arbetssättet är det inte någon särskild undervisningsmetod som står i centrum utan istället ett synsätt och förhållningssätt (Nilsson m.fl. 2008:5). Undervisningen utgår ifrån helheter och strävar mot att det ska vara meningsfullt, demokratiskt och främja delaktighet och förståelse i elevernas lärandeprocess (Nilsson m.fl. 2008:7). Författarna (2008:11-28) framhäver att det tematiska- ämnesövergripande arbetssättet fokuserar på att lärandet ska vara en utmaning och utvecklande för eleverna. Det ska utgå ifrån elevernas tidigare förförståelse för att sedan bygga vidare på deras kunskapsutveckling (Nilsson m.fl. 2008:16-17).

Läraren låter undervisningen anpassas till samhällsutvecklingen med eleverna i centrum. Eleverna ges även möjlighet att reflektera över sin egen läroprocess i smågrupper för att se sin egen utveckling. Undervisningens syfte är att det ska utgå ifrån elevernas intresse och motivation och vara fyllt av glädje och det är innehållet som står i centrum för lärandet. Det är kommunikation och dialog som är kärnan i undervisningen där läraren ställer öppna frågor och eleverna får komma med egna frågor och reflektera över innehållet och ansluta till sina erfarenheter. På det sättet sker ett samspel och eleverna lär på det sättet av varandra (Nilsson m.fl. 2008:22). I ett demokratiskt arbetssätt är respekten för andra människor genomgående och vikten på att lyssna på varandra i en grupp. Där får elever pröva att argumentera och diskutera och komma med mycket egna frågor (Nilsson m.fl. 2008:23). Författarna ger exempel på skolor som arbetar med stora ämnesövergripande temaämnen. Lärarna har en gemensam kunskapsyn, där råder stort elevinflytande och det är barnens frågor som styr stor del av temaarbetet.

Vid planering av ett temaarbete utgår skolan ifrån några frågeställningar. För det första vilket innehåll temaarbetet ska fokusera på och varför. Vad det är som eleverna ska utveckla sin förståelse kring inom temaarbetet. Vilken förförståelse och uppfattning eleverna har innan. Vilka av elevernas föreställningar som är viktiga att utgå ifrån. Vad i innehållet som är viktigast och hur eleverna kan tillgodogöra sig det. På vilket sätt vi kan arbeta språkutvecklande inom olika områden. På vilket sätt föräldrar aktivt kan involveras. Hur eleverna kan medvetandegöras om sin egen kunskapsutveckling. Vad eleverna har lärt sig av temaarbetet. Vilka mål som eleverna ska ha uppnått efter temaarbetet. Slutligen en utvärdering av vad eleverna har utvecklat och förvärvat (Nilsson m.fl. 2008:30-32). Skolan som författarna beskriver arbetade med bilder och dikter i temaundervisningen för att få en större förståelse. Eleverna arbetade sedan med att skriva dikter som sedan formades i en gemensam diktbok som alla fick tillgång att läsa. Samtal och diskussion var också centralt och det föddes nya tankar och frågor ifrån eleverna under temaarbetet (Nilsson m.fl. 2008:43).

Med avseende på elevernas språk- och kunskapsutveckling utgick lärarna på skolan utifrån Birgitta Qvarsell (1988) följande tre grundteser: erfarenhetsbearbetning, kollektivism och mångspråkighet är grunderna för utvecklandet av kunskap och språk. Genom att arbeta med helheter och sammanhang får eleverna en bred förståelse i sin lärandeprocess (Nilsson m.fl. 2008:43).

Nilsson (2007) diskuterar tematisk- och ämnesintegrerad undervisning och menar att det kännetecknas av att helhet och sammanhang står i centrum för lärandet. Till exempel kan arbete med skönlitteratur vara en utgångspunkt i ämnesintegrerad undervisning (2007:5). Författaren utvecklar vidare olika tankar om undervisningsinnehåll och val av temaämnen. Det finns främst två olika inriktningar på teman, skolämnessorienterade teman och problem-/relationsorienterade teman. Det sistnämnda utgår ifrån elevernas vardag och erfarenheter och kopplar till undervisningens innehåll (Nilsson, 2007:16). Innehållet i undervisningen inom ett problemorienterat tema påverkas av vilken litteratur som används och även de frågor som kommit upp under arbetets gång. Det är ingen lärobok som står i centrum utan eleverna söker efter information i olika källor. Undervisningens upplägg anpassas helt efter innehållet i temat och vad som har bearbetats inom det. Arbetet sker på olika sätt genom grupparbete, studiebesök, individuellt arbete, experiment och liknande (Nilsson, 2007:21). Det finns många olika varierande arbetsformer med ämnesövergripande undervisning men det utgår alltid ifrån ett problemorienterat innehåll. Genom att arbeta ämnesintegrerat och utgå ifrån elevers egna erfarenheter får eleverna aktivt söka efter kunskap på ett meningsfullt sätt i ett sammanhang (Nilsson, 2007:22). En annan fråga är hur valet av innehåll går till vid tematisk undervisning? Författaren visar att det finns två ytterligheter och det ena är att valet enbart bestäms av läraren och det andra är att eleverna helt bestämmer innehållet. Nilsson menar att ett mellan läge är att föredra där valet sker genom en demokratisk process där lärare och elever tillsammans avgör valet (Nilsson, 2007:23). Det är positivt att alla är med och väljer innehållet och på det sättet påverkar utformningen av undervisningen. Tanken är att eleverna ska bygga vidare på sin egen förståelse och kunskap av omvärlden (Nilsson, 2007:25). Genom att utgå ifrån elevernas vardag och frågeställningar påbörjas den tematiska undervisningen och belyses ur flera olika perspektiv. Målet är att eleverna ska vara aktiva och motiverade i sitt sökande efter kunskap (Nilsson, 2007:26). Författaren tycker att läraren ska ha med sig frågor i bakhuvudet om vad det är eleverna ska lära sig och vad är det de ska förstå och vad är det mest centrala i innehållet i undervisningen? (Nilsson, 2007:27)

Att arbeta ämnesöverskridande med ett problemorienterat tema har många fördelar. Dels att eleverna får arbeta en längre tid med ett innehåll utan att göra uppehåll med något annat. Vidare att undervisningen inte styrs av läromedel utan att innehållet utgår ifrån en fråga eller problem där olika ämnen är integrerade. Eleverna får även en förståelse för innehållet i ett större sammanhang där alla delar kopplas ihop till en helhet (Nilsson, 2007:29).

3.6 Sammanfattning av teoriansknytning

Bakgrunden till Lpo 94 "Skola för bildning" återinförde bildningsbegreppet (Utbildningsdepartementet, 1992). Det innebar samtidigt en förändring i synsättet på kunskap och kunskapsutveckling. Den positivistiska synen på lärande ersattes av Deweys progressivism. Samhällsförändringarna styr innehållet i läroplanen så att eleverna ska vara väl rustade när de kommer ut i samhällslivet. Läroplanen är tydlig med vilka förmågor som eleverna ska utveckla i skolan. Det sägs dock ingenting om hur dessa förmågor ska utvecklas eftersom läroplanen är målorienterad. Skolans sätt att se på fostran har förändrats de senaste 170 åren. I folkskolans barndom var skolans viktigaste uppdrag att överföra kristna värderingar till eleverna (Orlenius, 2001). I dagens skola är det demokrati som står i centrum. Eleverna ska få ett demokratiskt förhållningssätt och lära sig att ta ansvar för sina studier. Skolans fostransuppdrag är en produkt av sin samtid och det är de många förändringar som ägt rum på individ- och samhällsnivå som påverkat skolans fostransuppdrag.

Inom behaviorism så införlivas kunskapen genom upprepning eller rabblande av kunskap. Elever får belöning i form av positiv (respons) förstärkning om de svarar rätt på en fråga och det handlar tills stor del att återge kunskap (Jerlang m.fl. 2003). Inom konstruktivism utvecklas kunskap genom att utgå ifrån människors tidigare erfarenheter och uppfattningar. På det sättet konstruerar varje enskild individ kunskap och lärande (Claesson, 2007). I det sociokulturella perspektivet sker lärande i ett socialt sammanhang, i en kontext och människan lär sig något i ett socialt sammanhang tillsammans med andra. Den sociokulturella teorin förespråkar också aktiva, undersökande elever i en lärandesituation. Lärandet sker genom dialog och kommunikation. Läraren är en "sökande medlem" tillsammans med eleverna (Claesson, 2007). Dysthe (1996) beskriver Bakhtins dialogism, som är en teori inom det sociokulturella teoriområdet. Bakhtin lade stor vikt vid dialogen då han menade att det är den som definierar oss som människor. Fenomenologiska inriktningen visar att det bara är fenomen vi kan få kunskap om eftersom vi inte kan få en fullständig förståelse för den objektiva världen. Genom att anknyta till människans vardagliga föreställningar och ge en utmaning blir det meningsfullt lärande och ger en djupare kunskap (Gustavsson, 2002). Kunskapssynen inom fenomenografin bygger på att studera olika fenomen och hur de uppfattas (Claesson, 2007). Genom att utgå ifrån vår tidigare erfarenhet så kan vi urskilja olika perspektiv av en situation och får då en medvetenhet och på det sättet ser vi en variation och lärande uppstår (Carlgren & Marton 2003). Nilsson m.fl. (2008) lyfter fram att det är arbete med helheter och sammanhang som är centralt inom det ämnesövergripande arbetssättet. I arbetssättet får eleverna en större förståelse för innehållet genom att arbeta tematiskt. Lärandet sker tillsammans med andra där samarbete, delaktighet, meningsfullhet och intresse står i centrum för lärandet. Läraren ställer öppna frågor till eleverna och låter eleverna ställa frågor som driver arbetet framåt. Lärarna har en gemensam kunskapssyn och förhållningssätt till undervisningen. Undervisningen anpassas utifrån ett problemorienterat tema som anknyter till elevernas vardagserfarenheter (Nilsson m.fl. 2008 & Nilsson, 2007).

A-miljö präglas av reflekterande aktiva elever som tar egna initiativ i sin kunskapsutveckling. Det råder ett flerstämmigt samtal och dialog med ett demokratiskt förhållningssätt i centrum. Undervisningen utgår ifrån elevernas erfarenhetsvärld med ämnesövergripande undervisning. B-miljön kännetecknas av en ansvarig lärare som låter eleverna påverka undervisningen till en viss del. Det är ett tvåstämmigt samtal mellan elev och lärare och undervisning bedrivs ämnesvis och skolarbetet sker vanligtvis med läroböcker. C-miljö karaktäriseras av en lärare som förmedlar kunskapen till eleverna i en enstämmig tyst miljö. Det präglas av individuellt ore-

flekterat arbete med fokus på färdighetsträning med rätta eller fel svar. Det finns ingen integrering mellan ämnena och kunskapsutvecklingen bygger på att reproducera.

3.7 Begreppsförklaringar

Dessa begrepp uppkommer i undersökningen och därför har vi valt att ge en kort beskrivning av vad de innebär.

3.7.1 Reggio Emilia

Inom Reggio Emilia-pedagogiken fokuserar pedagogerna på en förändringsprocess som följer med i samhällets utveckling. Det utgår ifrån det forskande barnets nyfikenhet och skapande. Pedagogerna lyssnar in eleverna och låter deras tankar och teorier komma fram, även kallat lyssnandets pedagogik. Barnen kommunicerar tillsammans med andra barn för att uppnå en förståelse av omvärlden. Det kännetecknas av arbete med olika projekt och temaarbeten i åldersgrupper där ateljén står i centrum. Stor möjlighet ges till reflektion över lärandet genom att pedagogerna dokumenterar processen och låter barnen bli orienterade i sin egen utvecklingsprocess (Läraryrket, 1996).

3.7.2 Bifrostskolan

Bifrostskolan grundades 1987 och är en fristående skola i Danmark. Skolan har blivit känd på grund av sitt arbetssätt där undervisningen utgår ifrån kultur. Utifrån det får eleverna komma med olika förslag på temaämnen och det är elevernas intresse och delaktighet som är grunden för lärandet. Lärarna planerar undervisningen så att det kopplar till styrdokumentet. Eleverna arbetar med tema i åldersblandade grupper där teori blandas med skapande verksamhet. Det förekommer inga läromedel utan lärarna producerar själva arbetsmaterialet. Det kompletteras med separat ämnesundervisning i elevernas klasser. Skolans lokaler är öppna och utan bänkar (Läraryrket, 1996).

3.7.3 Ämnesövergripande undervisning

Enligt Nilsson (2008) finns det olika benämningar på ämnesöverskridande undervisning såsom tematisk undervisning, temaarbete och projektarbete. Arbetssättet innebär ett arbete över ämnesgränserna och ofta även åldersintegrerade grupper.

4. Metod

4.1 Val och motivering av metod

Undersökningens syfte är att undersöka lärares uppfattning och tankar om ett ämnesövergripande arbetssätt. I början av uppsatsskrivandet gjordes metodvalet att genomföra *samtalsintervjuer* eftersom det ger en djupare förståelse för lärares tankar och attityder (Esaiasson m.fl. 2007:257-282). I samtalsintervjuer ställs ostrukturerade, öppna frågor i en dialog med svarspersonen. Tanken är att få en större förståelse för människors tankar inom området. Vid samtalsintervjuer ligger fokus på att kartlägga människors olika uppfattningar och tankar inom ett särskilt område (Esaiasson m.fl. 2007:257-282).

De begrepp som används inom metoden har främst utgått ifrån Esaiasson m.fl. (2007). Författarna skriver om olika typer av vetenskapliga undersökningar såsom som frågeundersökningar eller samtalsintervjuer med informant- eller respondentkaraktär. I undersökningen har det genomförts samtalsintervjuer med både respondent- och informantkaraktär. Eftersom fokus ligger på helheten av ett ämnesövergripande arbetssätt men även att lyssna till lärares enskilda tankar om arbetssättet.

Informantundersökningar fokuserar på helheten och informanterna bidrar med olika delar till den stora helheten. Informanterna ses som experter inom sitt område som sitter på kunskap och sanning och därför ställs det olika frågor till svarspersonerna om händelserna. Informanterna kan ses som källor och det är därför viktigt att ha ett kritiskt förhållningssätt. Det är det centrala som skall studeras och därför är det viktigt att ta hänsyn till det vid urval av svars personer. Vid genomförandet av informantintervjuer är det helheten som fokuseras och inte så mycket på människors egna tankar och åsikter. I *respondentundersökningar* är det framförallt människors uppfattningar, föreställningar, tankar som man tar reda på. Det finns inget rätt, fel, sant, falskt svar utan det är människors tankar som står i centrum. Efter undersökningens genomförande skall så stor variation som möjligt kunna redovisas. I urvalet tipsar författaren om att välja ut ett mindre antal människor som forskaren inte känner och som är opartiska. I respondentundersökningar är det svars personerna och deras tankar och åsikter i olika frågor som står i centrum. I en respondentundersökning ställs samma frågor till svars personerna. Undersökningen skall ge en stor bredd och lyfta fram så många olika tankar som möjligt (Esaiasson m.fl. 2007).

Vid val av metod valdes enkäter bort eller frågeundersökning som Esaiasson kallar det eftersom det troligtvis inte skulle ge samma djup i undersökningen (Esaiasson m.fl. 2007:257-282). Önskemålet var att lärarna skulle få uttrycka sig med egna ord istället för att fylla i en enkät, det gav möjlighet till att ställa följdfrågor. Enkät eller frågeundersökning som metodval hade inneburit att undersökningen kunnat nå ut till ett större antal personer. En fördel med enkäter är att bearbetningsfasen hade varit mindre tidskrävande. I en enkätundersökning besvarar svars personerna samma frågor och det är därmed lättare att bearbeta datainsamlingen senare och jämföra resultatet (Ejvegård, 1996:50). I undersökningen har lärarna som personer fått större utrymme eftersom en enkät inte hade kunnat ge samma resultat. Undersökningen syftar till att ta reda på sådant som går att dra nytta och lärdomar av inför framtida yrkeskarriär. Därför ansågs att samtalsintervjuer som metod lämpade sig bäst för att uppfylla undersökningens syfte.

Eftersom intervjuer inte skulle ge en heltäckande bild av lärares uppfattningar valdes därför att komplettera intervjuerna med observationer. En av intervjumetodens svagheter är att det finns en risk att svarspersonerna försöker tillfredsställa forskarens förväntningar och därmed ge svar som inte är helt sanningsenliga eller tillförlitliga (Svedner, 2006:47). Observationer tar reda på hur lärares utsagor stämmer överens med praktiken. Esaiasson m.fl. (2007:342-360) beskriver *direktobservationer* som "icke verbala data" alltså sådant som folk gör. Att observera innebär att vara observant och att iakttaga. Vid direktobservationer sker undersökningen i människors naturliga miljö. Författarna (2007:344-346) ger några exempel på situationer då observationer passar särskilt bra. Till exempel sådant som anses självklart av svars personer vid en intervju men som inte är givet för andra utomstående. För det andra när det är svårt att skilja på vad någon säger att de gör och vad som egentligen sker. För det tredje när barn studeras som inte själva kan förklara och uttrycka sig. För det fjärde när det gäller ett känsligt ämne som är svårt att samtala och diskutera om. Esaiasson m.fl. (2007) menar att det finns en variation på hur direktobservationer kan gestaltas men att det finns några särskilda kännetecken. Följande kriterier omfattas av direktobservationer: Om forskaren är delaktig eller inte i observationssammanhanget, hur lång tid undersökningen pågår, hur mycket forskaren påverkar resultatet, i vilken grad forskaren har informerat om observationen för deltagarna, om observationen utspelar sig i en verklig miljö eller inte och slutligen hur öppet datainsamlingen genomförs (Esaiasson m.fl. 2007:343-360).

Utifrån ovanstående beskrivningar av olika metoder valdes samtalsintervjuer och direktobservationer som undersökningsmetoder till uppsatsen.

4.4.1 Litteratururval

Arbetet med att söka litteratur inleddes med deltagande i en av de workshops som Universitetsbiblioteket anordnade i samband med kursstarten. På workshopen söktes litteratur i databaser som till exempel Libris och Gunda. I informationssökningen till uppsatsen har databasen Gupea använts där studentuppsatser från Göteborgs universitet finns publicerade. Genom att söka på olika nyckelord kunde uppsatser hittas som hade ett innehåll som var relevant. Genom att studera uppsatsernas referenslistor kunde ytterligare tips tillhandahållas på litteratur. I eftersökningsarbetet i de olika databaserna användes bland annat sökord eller fraser såsom "tematiskt arbetssätt", "ämnesintegrering", "temaarbete" och "projektarbete". I diskussion med handledaren uppkom förslag på lämplig litteratur och i samtal framkom att litteratur från tidigare kurser kunde vara användbar. Uppsatsen har kompletterats med litteratur när det har upplevts att det funnits behov. Arbetet med att söka litteratur har koncentrerats på att finna litteratur som behandlat utvalda ämnesområden som är relevanta för uppsatsen. Dessa ämnesområden är:

- Lärandeteorier och kunskapssyn
- Skolans värdegrund
- Lpo 94 samt bakgrundstexter till denna
- Ämnesövergripande arbetssätt med fokus på inrymmande begrepp som temaarbete och projektarbete
- Övriga texter som vi anser är relevanta för att definiera och utveckla centrala begrepp i uppsatsen

4.2 Val av undersökningsgrupp

Undersökningen syftar till att undersöka ett ämnesövergripande arbetssätt ur lärares perspektiv. En förutsättning för undersökningen var följaktligen att intervjua lärare som arbetar på ett ämnesövergripande sätt. Detta ledde till att ett icke-slumpmässigt urval av intervjupersoner gjordes. Ett kriterium för intervjupersonerna var att de skulle vara verksamma inom skolor som utgav sig för att arbeta ämnesövergripande. Efter samtal med handledaren beslutades att det skulle vara lämpligt att intervjua fyra lärare. Med tanke på uppsatsens omfång ansågs det vara ett passande antal. För att komplettera intervjuerna beslutades även att observationer skulle genomföras. För att effektivisera intervjuerna beslutades att kontakta två skolor med intentionen att intervjua två lärare på varje skola. Under lärarutbildningen har kontakt knutits med en student som läser inom lärarlyftet. Hon har arbetat som lärare i ett antal år på en skola som arbetar ämnesövergripande och i samtal med henne skapades en nyfikenhet på skolan och dess arbetssätt. Nu arbetar hon däremot på en annan skola. I inledningsfasen av uppsatsarbetet beslutades det att vi skulle kontakta skolan som arbetar ämnesövergripande. De första kontakterna med skolans personal gjordes via telefon, därefter övergick kommunikationen till e-post. En av de intervjuade lärarna, Lisa (alla namn i uppsatsen är fingerade), bad om att få intervjufrågorna skickade i förväg via e-post. Vi lyssnade till hennes begäran och dagen före intervju-tillfället skickade vi således intervjufrågorna till Lisa.

Lisa och Kristina arbetar på en skola som ligger i en förort. Skolan är en F-6-skola och har cirka 150 elever. Området där skolan ligger kan beskrivas som mångkulturellt eftersom majoriteten av befolkningen har sina rötter i andra länder. Skolan har funnits i cirka 20 år men för cirka ett år sedan flyttade skolan in i nybyggda lokaler. Lisa är cirka 35 år gammal och har arbetat på skolan i åtta år. Hon är i grunden förskollärare men har vidareutbildat sig så hon numera är lärare för de tidiga åldrarna. Lisa är lärare i en årskurs F-2. Kristina är cirka 55 år gammal och hon har arbetat på skolan så länge den funnits. Hon tog sin lärarexamen i mitten av 1970-talet och hon är lågstadielärare. Kristina är lärare i en årskurs 5-6 och skolan kallas förortsskolan i uppsatsen.

I arbetet med att kontakta en annan skola stötte vi på problem. Efter kontakten med förortsskolan bestämdes att kontakta en skola som vi blivit tipsade om. Efter samtal med skolans rektor, som var positiv till att en undersökning skulle genomföras, kontaktades två lärare för intervju. En vecka efter den första kontakten med skolan kom dock ett meddelande från en av lärarna. Hon förklarade att lärarnas arbetssituation hade ändrats hastigt vilket innebar att de inte längre kunde ställa upp på en intervju. I all hast inleddes nya kontaktförsök med andra skolor som kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. E-post skickades till fyra skolor som handledaren hade gett tips om. En av skolorna svarade via e-post att de inte kunde ställa upp på intervjuer och en annan skola svarade inte på förfrågan. Via e-post från rektorn på en tredje skola kom rådet att kontakta en annan skola, landsbygdsskolan, som hon visste arbetade ämnesövergripande. Dagen därpå ringde vi upp den rekommenderade skolan och i samtal med en av lärarna kunde två intervjuer bokas in. Under samma dag kom svar ifrån en av de fyra skolorna som vi skickat e-post till. Ett erbjudande gavs om att komma till skolan och genomföra intervjuer men vi tackade då nej eftersom det redan bokats in två intervjuer. Ett par dagar senare åkte vi till landsbygdsskolan. Skolan ligger på landsbygden ett par mil utanför en stad. Skolan består av årskurserna F-3 och det går cirka 60 elever på skolan. Två lärare som arbetar på skolan intervjuades. Eva är cirka 50 år gammal och har arbetat på skolan i 13 år. Hon tog sin lågstadielärarexamen i början av 1980-talet och hon arbetar i årskurs 2. Maria är cirka 35 år gammal och har också arbetat på skolan i 13 år. När hon började arbeta på skolan

var hon en nyutexaminerad 1-7 lärare i svenska och so. Maria arbetar i årskurs 3 och i uppsatsen kallas skolan för landsbygdsskolan.

Tabell 1 Översikt över svarspersoner

Skola	Namn	Ålder (ca)	Examensår	Utbildning
Förortsskolan	Lisa	35	?	Förskollärare, lärare för de tidiga åldrarna i svenska
Förortsskolan	Kristina	55	1976	Lågstadielärare
Landsbygdsskolan	Eva	50	1981	Lågstadielärare
Landsbygdsskolan	Maria	35	1995	1-7 lärare sv/so

Ett förtydligande kan göras att vi inte känner någon av intervjupersonerna som ingår i undersökningen. Namnen på svarspersonerna och skolorna är fingerade.

4.3 Beskrivning av undersökningsförfarandet

4.3.1 Utformning av intervjufrågor

Undersökningen har sin utgångspunkt i syftet och frågeställningarna för examensarbetet. I en diskussion framkom tre områden att utgå ifrån vid intervjuerna: kunskapssyn, värdegrund och styrdokument. Utifrån dessa områden formulerades öppna frågor som ansågs vara relevanta för undersökningen. Intentionen var att utforma så omfattande frågor som möjligt. Detta gjordes för att ge intervjupersonen stor frihet i sina svar. Genom att ställa många öppna frågor försäkrades det faktum att få ett stort material att basera undersökningen på. Utifrån Esaiasson m.fl. (2007:298f) hittades rekommendationer och exempel på hur intervjufrågor skulle formuleras. I utformningsarbetet av intervjufrågorna lades stor vikt vid att skriva frågor som utgick ifrån lärarens personliga beskrivning av sitt arbetssätt. Bedömningen gjordes att intervjufrågorna i hög grad uppfyllde undersökningens syfte efter några justeringar.

4.3.2 Procedur

Vid det första kontakttillfället med förortsskolan presenterades syftet med undersökningen samt de ämnesområden som var intressanta av få veta mer om. Förortsskolan besöktes under två påföljande dagar. Första dagen skedde observationen på förmiddagen i Lisas klassrum. Efter lunch valdes ett rum där intervjun skulle äga rum som Lisa sett ut. Under intervjutillfället var en av oss huvudansvarig och ställde frågor, den andra personen förde anteckningar under intervjuns gång och intervjun spelades även in på bandspelare. Intervjun tog cirka 45 minuter. Efterföljande dag träffades Kristina för en intervju på förortsskolan. Träffen ägde rum efter lunch i skolans bibliotek. Intervjuförfarandet gick till på samma sätt som föregående intervju. Under intervjun med Kristina gick en person in och ut ur biblioteket vid ett par tillfällen. Personen i fråga rörde sig tyst och det upplevdes inte att intervjun stördes nämnvärt på grund av detta.

På landsbygdsskolan genomfördes intervjuerna och observationen under samma dag. På förmiddagen observerades undervisningen i de båda lärarnas klassrum. Under båda intervjuerna turades vi om att ha det övergripande ansvaret samtidigt som den andra personen antecknade.

Som beskrivits innan så skedde den första kontakten med landsbygdsskolan via telefon. Då bokningen av intervjuer skedde i en hastigt påkommen situation fanns inte tillfälle att djupare beskriva undersökningens syfte innan besöket. Intervjuerna på landsbygdsskolan påbörjades

med en intervju med Eva i ett avskilt arbetsrum. För att ge Eva tillfälle att förbereda sig inför intervjun valdes därför att ge henne ett exemplar av intervjufrågorna. Hon ägnade några minuter åt att läsa igenom frågorna innan intervjun startade. Under intervjuns gång hade Eva pappret med frågorna framför sig. Under intervjun med Eva skedde det ett par avbrott. Ett par minuter in i intervjun stannade bandspelaren. Inspelningen avbröts då för att byta band, därefter återupptogs inspelningen. En stund senare ringde en telefon i rummet vilket vi upplevde distraherade Eva. Ytterligare en stund senare ringde telefonen igen. I samband med det tillfället bad hon oss att stänga av bandspelaren. Hon behövde ringa ett brådskande samtal. Intervjun med Eva tog cirka 30 minuter. Direkt efter den första intervjun med Eva intervjuades sedan Maria. Innan intervjun påbörjades gavs hon möjligheten att läsa igenom frågorna. Maria hade pappret med frågorna framför sig under intervjuns gång. Intervjun med Maria tog cirka 45 minuter.

För att sammanfatta undersökningsförfarandet så genomfördes fyra intervjuer och tre observationer. Varav en observation genomfördes på förortsskolan och två observationer på landsbygdsskolan. Observationerna genomfördes på förmiddagarna.

4.4 Redogörelse av analysmetod

Inledningen av analysstadiet inleddes med att läsa igenom intervjuerna och stryka under nyckelord. Därefter sammanställdes alla intervjuer i en överskådlig tabell. Den kategoriserades efter intervjufrågorna och nyckelord lyftes fram ifrån varje enskild intervju. Utifrån det mest centrala formulerades sedan en sammanfattning av intervjuerna i resultatet. Esaiasson m.fl. (2007:308) skriver om olika analysstadier och metoder för bearbetning av datainsamlingen. Undersökningen ville ta upp väsentliga synpunkter som kommit fram i intervjuerna med lärarna. Den analysmetod som lämpar sig bäst för att urskilja det centrala i undersökningen är väsensmetoden enligt Esaiasson m.fl. Väsensmetoden innebär att kärnan av ett fenomen lyfts fram som framkommit av svarspersonerna (Esaiasson m.fl. 2007:308). I en respondentundersökning framkommer olika mönster av svaren som ligger till grund för analysstadiet där respondenternas olika svar granskas och jämförs med varandra (Esaiasson m.fl. 2007:283-312). Vi jämförde de olika svaren ifrån intervjupersonerna och sammanställde i resultatet.

4.5 Diskussion om studiens tillförlitlighet

Som blivande lärare har vi god kännedom om skolan och dess organisation och det kan ses som en styrka i undersökningen. Samtidigt som det också kan vara en svaghet eftersom vi lägger in vår egen tolkning i de företeelser vi har studerat. Vi anser att det är en förutsättning att undersökningen görs inom ramen för lärarutbildningen.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet beskriver hur den valda metoden, i det här fallet kvalitativ intervju, har genomförts på ett korrekt sätt.

När det gäller kvalitativa intervjuer finns det faktorer som påverkar utfallet av intervjuerna. När en person intervjuas kan personen i fråga feltolka intervjuarens frågor. Vid en analys av intervjun kan forskaren misstolka intervjupersonens svar. Under intervjutillfället kan yttre störningar uppstå som kan influera intervjuns utfall. Även forskarens och intervjupersonens

dagsform kan ha inverkan på intervjun (Stukat, 2005:126). Vi upplever att intervjun med Eva kan ha störts av yttre faktorer, det är möjligt att den påverkats negativt på grund av de olika avbrotten. Det är möjligt att det påverkade intervjuens utfall eftersom Eva blev ofokuserad och tappade tråden. I intervjuerna med Lisa och Maria upplevdes de yttre faktorer inte som störande.

Vid den första intervjun ställdes intervjufrågorna lite friare än i de övriga tre följande intervjuerna. Konsekvenserna av detta kan vara att Lisa uppfattade frågorna annorlunda och därför svarade på ett annat sätt. Det innebär att resultatet kan skilja sig något ifrån de andra intervjuerna. Det faktum att vi ansvarade för två intervjuer var kan också ha påverkat intervjuresultatet. Svedner (2006) menar att det är en reliabilitetsbrist vid intervjuer om svarspersonerna inte har blivit intervjuade av samma person (Svedner, 2006:105). Om undersökningen skulle genomföras igen skulle troligtvis likvärdigt resultat att kunna uppvisas. Vid observationer kan yttre omständigheter som till exempel elevantal och dagens arbetsupplägg påverka resultatet.

4.5.2 Validitet

Validitet beskriver undersökningens sanningshalt och giltighet (Johansson & Svedner 2001:108). Vid intervjuundersökningar går det aldrig att vara helt säker på om svarspersonerna är fullständigt sanningsenliga i sina svar (Stukat, 2005:128). För att uppnå en högre grad av validitet kompletterades intervjuerna med observationer. Detta gjordes för att undersöka hur intervjupersonerna agerade i praktiken. Syftet var att jämföra intervjupersonernas svar med deras agerande för att se om det fanns en överensstämmelse däremellan (Esaiasson, 2007:344-346).

4.5.3 Generaliserbarhet

Urvalsprocessen är begränsad och har till stor del utgått ifrån tips ifrån egna kontakter. Tillvägagångssättet hade kunnat genomföras på ett annat sätt i urvalet av skolor. Detta innebär att det kan vara svårt att generalisera utifrån resultatet. Det är möjligt att ett mer generaliserbart resultat hade framkommit om andra skolor hade kontaktats som arbetade på ett ämnesövergripande sätt i större utsträckning.

4.6 Etiska överväganden

Vi har i undersökningen tagit del av de etiska krav som HSNR (Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådet) rekommenderar inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. I en forskningsundersökning ska alla inblandade personer garanteras anonymitet. De ska informeras om möjligheten att avbryta sin medverkan i undersökningen. De ska även vara informerade om undersökningens syfte och tillvägagångssätt. Svarspersonerna ska försäkras om att deras uttalande bara ska användas i forskningssammanhang och inom ramen för undersökningen (HSNR, 1996).

Svarspersonerna informerades i om ovanstående etiska principer vid deras medverkan i undersökningen. I examensarbetet är alla namn på svarspersonerna, skolorna och orterna fingeerade för att garantera deltagarnas anonymitet.

5. Resultatredovisning

I redovisningen av resultatet står intervjufrågorna som utgångspunkt. Intervjufrågorna baseras på fyra ämnesområden: arbetssätt, kunskapssyn, värdegrund och styrdokument som vi använder som rubriker. I resultatredovisningen har vi sammanfattat resultatet ifrån intervjuerna. Namnen på lärarna är fingerade. Lisa och Kristina arbetar på förortsskolan och Eva och Maria arbetar på landsbygdsskolan.

5.1 Resultat intervjuer

5.1.1 Arbetssätt

När kom du i kontakt med det ämnesövergripande/tematiska arbetssättet?

Förortsskolan är till stor del inspirerad av Reggio Emilia pedagogiken och landsbygdsskolan är inspirerad av Bifrostpedagogiken. Skolorna har funnits ungefär lika länge, i cirka 15 år, och båda har haft sin pedagogiska inriktning från starten.

I förortsskolan pågick ett förändringsarbete inom stadsdelen som ledde till grundandet av skolan. Tanken med förändringsarbetet var att se till elevernas skoldag som en helhet och därför var särskilt fritidspedagoger och förskollärare mycket involverade i projektet tillsammans med lärarna. Kristina var med från början av det här projektet medan Lisa först kom i kontakt med arbetssättet genom förskolepedagogiken i förskolan.

På landsbygdsskolan var det pedagogerna själva som var intresserade av Bifrostpedagogiken och sökte pengar för att genomföra ett studiebesök på Bifrostskolan i Danmark. Maria kom i kontakt med arbetssättet genom sin lärarutbildning medan Eva stötte på arbetssättet när hon började arbeta på skolan.

Eva säger att ”det var mycket på tapeten då” under början av 90-talet.

Hur skulle du beskriva arbetssättet på skolan? (t ex organisation, planering, tidsaspekter, arbetslag)

Vid beskrivning av arbetssätten på skolorna så finns det mycket likheter men även en del skillnader. I båda skolorna är hela verksamheten engagerad i det ämnesövergripande arbetssättet. De arbetar i åldersintegrerade grupper och stor tonvikt läggs på skapande verksamhet. Skolorna har dock olika benämning på sitt arbetssätt. Förortsskolan säger att de arbetar med projekt och landsbygdsskolan kallar det för tema. På förortsskolan har de valt att kalla det för projekt eftersom tema mer utgår ifrån förutbestämda mål enligt Lisa. När ett projekt inleds på förortsskolan har de inte några bestämda mål innan utan i efterarbetet ser de på vilka mål de har uppnått. Däremot anser landsbygdsskolan att det är viktigt att ha tydliga uppnåendemål för temaarbetet. Personalen på båda skolorna samarbetar mycket och utnyttjar varandras kompetenser. Skolorna ser också vikten av att det lustfyllda lärandet står i centrum för arbetssättet.

Att då kanske man satte målen först vad barnen ska ha lärt sig... Men vi har gjort ett omvänt system där vi ser ett grövre syfte... kanske samarbete, att barnen ska leka, få empati (Lisa).

Berätta vad som är viktigt för dig när du planerar en arbetsdag? (t ex samarbete, personal, planering, tillvägagångssätt)

Lisa anser att det är viktigt att ha styrdokumentens mål i bakhuvudet när hon planerar men samtidigt låter hon elevernas behov styra. Kristina menar att samarbete och planering med kollegor är centralt i förberedelserna av undervisningen. Det är även viktigt att ta tillvara på personalens kompetenser.

I samband med temaarbetet så planerar och samarbetar landsbygdsskolans personal mycket tillsammans anser både Maria och Eva. Maria lägger mycket tid på att planera undervisningen både när det gäller temaarbetet men också för veckans övriga lektioner. Maria påpekar att det samtidigt är viktigt att vara flexibel. Vidare hävdar Maria att det finns tydliga mål som eleverna ska uppnå och förhålla sig till.

...för personalens del att man ska ha någon att planera ihop med dels är det roligare och dels blir det ju förhoppningsvis fler idéer, att man inte är så enkelspårig utan man hjälps åt med planering och så, så det tycker jag är jätteviktigt med samarbetet (Maria).

Vilka förutsättningar krävs för att arbeta ämnesövergripande?

Lisa säger i intervjun att det är viktigt att all personal har samma förhållningssätt vid tematiskt arbetssätt och att våga släppa kontrollen som lärare. Hon anser också att ett projektarbete är en process. Kristina menar att planeringstid med arbetslaget är en förutsättning för att kunna arbeta

ämnesövergripande. Hon påpekar återigen att det är grundläggande att ta tillvara på allas kompetens i arbetslaget.

Maria anser att arbeta med tema förutsätter samarbete med annan personal eftersom det ger en större mångfald i kompetenser. Hon menar att personalen är bra på olika saker och att om alla hjälps åt så blir det en större bredd. Hon säger också att hon har svårt att tänka sig att på egen hand arbeta med tema. Eva säger att det är viktigt att ha mål och att variera tema så att alla ämnen inkluderas.

Det är ju att alla har samma förhållningssätt... det är nog väldigt svårt att driva något sånt här själv [...] att man strävar mot samma mål, samarbetar och det är bara att testa sig fram (Lisa).

Hur kommer det sig att du har valt det här arbetssättet? Vad vill du uppnå?

Lisa framhäver vikten av ett lustfyllt lärande som anknyter till barnens vardag.

Lisa säger: "Jag brukar säga att det ska vara roligt att gå i skolan". Barnens inre drivkraft och frågor ligger till grund för lärandet. Kristina tycker om tanken som finns inom Reggio Emilia att vara en medforskande pedagog. Hon förklarar att vi lever i ett samhälle som förändras snabbare och snabbare och att skolan alltid är ett steg efter. Då är det som medforskande pedagog viktigt att kunna ställa frågor. Hur är det att vara barn? Hur tänker de? På det sättet blir vi bättre pedagoger menar Kristina.

Maria betonar att eleverna ska ställa varför-frågor, börja tänka själva, komma med egna idéer och att de ska se sammanhang och göra jämförelser mellan dåtid och nutid.

Ja vi har ju valt det tillsammans, jag skulle inte kunna ställa mig utanför det, fast jag vill ju inte det heller för jag tycker det är jätteroligt och jag... Vi vill ju uppnå ett, liksom en nyfikenhet, en kreativitet hos eleverna som jag tror att de... de känner också att de får och jag tycker vi lyckas ganska bra med det (Eva).

5.1.2 Kunskapssyn

Hur ser du på lärande? - Hur tar det sig uttryck i den dagliga verksamheten?

Lärande, enligt Lisa, är då det finns en stimulerande lärandemiljö, positiv stämning, och även pedagoger kan lära sig något nytt eftersom vi aldrig är färdiglärda. Det är även viktigt för eleverna att de får visa upp vad de har gjort i ett tema för sina föräldrar, det vill säga att det finns en mottagare. Kristina ser på lärande mer som en känsla som uppstår i stunden. Lärande är sammankopplat med viljan att lära sig någonting. Hon använder sig av uttryck som passion, inspiration, intresse och ett sådant lärande sker med stora språng i jämförelse med den mekaniska inläringen där lärandet sker med myrsteg.

Att hitta många ingångar till lärande anser Eva är betydelsefullt och att eleverna ska bli medvetna om att man lär sig trots att man inte läser eller räknar i en bok. Sedan berättar hon att många tycker det är roligt med tema men särskilt de duktiga eleverna vill ha mätbara kunskaper istället. Eva försöker berätta för de eleverna att arbeta med tema är en annan sorts lärande. När det gäller lärande så menar Maria att det finns en önskan att eleverna ska ha lust att lära sig och att alla individer får göra kunskapen till sin egen. Sedan är det ändå så att läraren är ansvarig och ska styra och har bestämda mål i sikte.

...det jag kan göra det är ju att skapa en miljö och motivera, liksom skapa en inspirerande miljö till att barnen vill lära sig saker. Det är liksom barnens inre drivkraft och mycket så här lusten att lära, jag brukar säga att det ska vara roligt att gå i skolan (Lisa).

Hur skulle du beskriva din roll som lärare?

Som lärare anser Lisa att det är eleverna som ska ta ansvar och bli självständiga och hennes roll är mer att uppmuntra elevers lärande. Lisa berättar att hon har brutit ner strävansmålen till eleverna så att de själva kan kryssa i när det har uppnått något mål. Vidare menar Lisa att det är viktigt att skapa en god stämning i klassen som främjar den sociala miljön. Lisa säger slutligen att:

Alltså min roll är att hitta barnens inre drivkraft och att tro på den, att alla barnen vill lära sig (Lisa).

Kristina ser sig själv som en coach och hon kopplar sin lärarroll till sin egen personlighet och berättar att i en barngrupp blir hon påhejande och entusiasmerande. Hon skrattar och skojar mycket men är samtidigt tydlig och kan bli arg. Hon önskar att hon kunde vara ännu mer som pedagogerna är enligt Reggio Emilia. Det vill säga att vara en forskande pedagog som också har en handledande roll.

Eva menar att hon önskar att vara en inspirerande pedagog varje dag men att hon allt som oftast ändå faller in i en traditionell lärarroll. Hon uttrycker:

... det man skulle vilja är ju att man mer... inspirera till lärande och att de hittar många sätt att lära sig själva också [...] men ofta är man ju där och stoppar i dem en massa saker (Eva).

Läraren har det övergripande ansvaret, säger Maria, för att eleverna ska uppnå målen men ska också uppmuntra, peppa och berömma. Hon vill skapa en förståelse hos eleverna varför de ska lära sig och tanken är att eleverna ska finna en inre drivkraft till ett lustfyllt lärande.

Hur ser du på elevers olikhet i förhållande till arbetssättet?

Alla elever är olika med skilda bakgrunder och befinner sig på olika nivåer, särskilt i en åldersblandad klass säger Lisa. Hon menar att det är

...bättre att peka på likheterna hos barnen... för att de ska känna igen sig och så där men man kan också stärka de i deras olikheter (Lisa).

Hon menar också att det är bra att upplysa eleverna om att deras olikheter kan vara något positivt vid samarbete och att de på det sättet kompletterar varandra. Kristina är medveten om elevernas olikhet då de har varierande bakgrunder, erfarenheter och modersmål. En del elever är otåliga och vill gärna mäta sig med andra i form av poäng och på det sättet bli bekräftade.

Genom att arbeta åldersblandat på temadagarna så blir det inte så tydligt vilken nivå eleverna befinner sig på, säger Eva. Alla elever har olika behov och genom det här arbetssättet hittar alla barn ingångar till lärande. Arbetssättet gör att de flesta är ganska självdrivande och vill uppnå och prestera någonting. Eva menar därför att arbetssättet passar för alla elever. Det är viktigt att variera undervisningen och även anpassa till varje elevs behov och förutsättningar, anser Maria. Hon vill uppmuntra olikheterna istället för att likrikta dem. I en åldersblandad grupp värderas allas arbete lika högt oberoende av ålder och förmåga. Genom att eleverna hjälper varandra går det att skapa en vi-känsla.

5.1.3 Värdegrund

Möjliggör det här arbetssättet för arbete med demokrati och värdegrund?

Barnen får komma med egna idéer, är delaktiga och är fria att uttrycka sin egen åsikt, säger Lisa. På det sättet är eleverna aktiva i den dagliga demokratiska processen. Det är av stor vikt att lärarna synliggör elevernas påverkan. Eftersom förortsskolan ligger i ett mångkulturellt område anser Kristina att det är viktigt att ha respekt och förståelse för varandra och att det uppnås genom kommunikation. Hon säger också:

Alltså om man ska lösa problem eller jobba med nåt projekt gemensamt [...] så måste man prata med varandra och lösa en massa problem under vägen vilket är bra för utvecklandet av ett demokratiskt klimat i gruppen (Kristina).

Arbetssättet utvecklar det demokratiska förhållningssättet hos eleverna anser Eva. Barnen får en känsla av delaktighet genom arbetssättet och de åldersblandade grupperna ger tillfälle för eleverna att hjälpa varandra över åldersgränserna. Eleverna blir bra på att ta hand om varandra och det uppstår väldigt lite konflikter på temadagarna säger Eva. Under brainstormingsfasen är eleverna delaktiga i planeringen av temaarbetet, menar Maria. Då har alla möjligheten att lyssna på varandras idéer och uttrycka sina åsikter och påverka.

Vilka fördelar/ nackdelar ser du med det tematiska arbetssättet?

Fördelarna med att arbeta ämnesövergripande är att det väcker glädje och intresse hos eleverna anser Lisa. Arbetet med tema möjliggör att det går att få in flera infallsvinklar som anknyter till elevernas vardag så att de kan klara sig i samhället enligt Lisa. Nackdelarna med det här arbetssättet är att de inte klarar sig så bra på de nationella proven inom vissa delar. Kristina uttrycker att det egentligen inte finns några nackdelar med arbetssättet. Hon påpekar dock att utvärdering är viktigt, att kunna se tillbaka och dra lärdomar utifrån arbetet som genomförts, säger Kristina.

Fördelarna enligt Eva är att det ämnesövergripande arbetssättet ger många infallsvinklar och att eleverna får pröva många olika saker och vara kreativa. Eleverna lär sig också att ta för sig

och vara ifrågasättande. Eva berättar att när eleverna flyttar till nästa skola i fyran så betraktas eleverna som krävande och stökiga. Eva menar att kreativiteten och ifrågasättandet ses som något positivt på landsbygdsskolan men att det på elevernas nästa skola upplevs som en nackdel. Eva beskriver också att det tar ett tag innan eleverna finner sig tillrätta på den nya skolan. En annan nackdel som Eva tar upp är att elever som är i behov av mycket struktur ibland upplever det ämnesövergripande arbetet som jobbigt. Dessa barn känner att det är rörigt när gruppkonstellationen med lärare och elever ändras, säger Eva.

Ja, fördelar är glädje och kreativitet och att... alla får prova många olika saker att det blir en bredd på det hela känner jag. Att vi drar nytta av varandras kunskaper både bland barnen men också bland personalen...(Maria).

Det är även något positivt att få visa upp för föräldrar resultatet av temat genom att visa upp elevernas alster i form av en teaterpjäs, temabok eller liknande. Maria tillägger att den negativa aspekten av tema är att det är intensiva perioder i samband med start och avslutning och därmed mycket tidskrävande.

5.1.4 Styrdokument

Enligt dig, vilka förmågor och kunskaper får eleven med sig ifrån den här skolan i jämförelse med andra arbetsätt?

Lisa säger att eleverna är självständiga och kan uttrycka sig i grupp på ett bra sätt. Kristina menar att hon inte har så stor erfarenhet av hur andra skolor arbetar. Hon spekulerar dock om att förortsskolans elever har mer självförtroende att söka kunskap än de skulle ha haft om de gått på en annan skola.

Eva anser att temadagarna öppnar upp elevernas ögon, de får också erfarenhet av att påverka sitt arbete på egen hand. Maria menar att tanken är att eleverna ska se samband, få prova många olika saker, hitta kreativa lösningar och ställa varför-frågor.

Ja, att de känner att det finns kunskap och inom så många olika områden [...] man kan känna sig nyfiken på nya saker som man inte riktigt vet vad det innebär. Alltså att man har öppet sinne (Eva).

5.2 Resultat observationer

5.2.1 Förortsskolan

Vi besökte en F- 2 under en förmiddag med 23 elever med en lärare (Lisa) och en förskollärare. Skolan är en nybyggd skola som är omgiven av mycket natur och ligger i en förort till en storstad i Sverige. Det är en kommunal skola med ett temainriktat arbetsätt. Det är en mångkulturell skola med flerspråkiga elever. Samma dag som vi intervjuade Lisa observerade vi ett lektionspass i hennes klassrum.

Klassrumsmiljön och läromedel

Lisas klassrum domineras av de stora arbetsborden som barnen arbetar vid. I ena änden av rummet finns det en soffa och en lekhörna där också samlingarna äger rum varje dag. Längs väggarna finns det hyllor fyllda med olika sorters arbetsmaterial som till exempel Kiwi-böcker. På en hylla finns uppbyggda forntidsbyar i kartong inspirerade av storyline. Lisa och hennes kollegas skrivbord står vänd mot en vägg i ett hörn. Det finns också en hörna med diskbänk i klassrummet. Barnens egna bilder och sagor sitter uppsatta på väggarna i klass-

rummet. Längs med övre delen av en vägg sitter en tidslinje som avslöjar att de arbetar med forntiden som projekt. Det finns även uppsatt ett papper med frågor att utgå ifrån vid boksamtal på en av väggarna. Alla barnen har tillgång till egna bärbara datorer och med hjälp av dem kan de till exempel skriva egna sagor, redigera bilder och använda datorn som hjälpmedel i undervisningen. Medan vi observerar uppmärksammar vi att ljudnivån i klassrummet är låg och att stämningen är lugn.

Lärare, elever, arbetssätt

På morgonen när skolan börjar droppar eleverna in en efter en och kommer igång och arbetar med någonting. Lisa och hennes kollega går runt i klassrummet och hjälper eleverna och ibland sitter de ner vid grupporden en stund. De talar med lugn och låg samtalston. De instruerar elever om olika arbetsmaterial och ser till till så att barnen har något att arbeta med. Pedagogerna tillrättavisar eleverna om det behövs och berömmar och uppmuntrar dem. Eleverna arbetar individuellt och i grupp på självständigt sätt. Några elever sitter framför datorerna och arbetar och andra sitter på golvet och spelar mattespel och liknande. I slutet av lektionspasset introducerar pedagogerna ett nytt projekt för barnen. Där får eleverna komma med egna förslag och tankar om hur de ska fortsätta arbeta med projektet. Samlingen avslutas med att en flicka får i uppgift att hämta den gemensamma fruktkorgen till gruppen.

5.2.2 Landsbygdsskolan

Vi besökte en F-3 skola på landsbygden och gjorde studiebesök i skolår 2 och 3. I den ena klassen finns det 19 elever och i den andra klassen finns det 12 elever. Vi fick möjlighet att observera var sin klass under besöket på skolan. Under observationen på skolan arbetar eleverna med ämnesundervisning klassvis och inte med något temaarbete. Temaarbete för hela skolan förekommer endast tisdagar i åldersblandade grupper. Det är en skola där de flesta eleverna har etnisk svensk bakgrund.

Klassrumsmiljön och läromedel

Klassrummen ligger bredvid varandra på skolan. Till utseendet påminner klassrummen mycket om varandra. Bänkarna och borden är placerade i rader och det sitter två personer vid varje bord. Borden är placerade så att alla elever sitter med näsan framåt. Längst ner i klassrummet finns en soffhörna med ett runt bord och några stolar och längst fram framför den vita tavlan finns det ett stort skrivbord. På väggarna sitter det bilder, almanackor och temaredovisningar. I varje klassrum finns det endast en dator tillgänglig. I ett av klassrummen finns det ett stort pappersträd där barnen får sätta upp ett löv för varje läst bok.

Lärare, elever, arbetssätt

På morgonen är det en tyst lässtund och lärarna talar lugnt och lågmält. Lärarna är måna om att det ska vara tyst i klassrummet när någon annan talar. De båda klasserna har en gemensam filmvisning om järnåldern. Sedan ställer lärarna olika frågor som eleverna får svara på genom att räcka upp handen. Ljudnivån är stundtals ganska hög under frågestunden och lärarna ber eleverna att vara tystare. Några elever blir okoncentrerade och börjar prassla med papper och då ber lärarna eleverna att lägga undan sina papper och vara tysta och lyssna. Under vår observation så var det traditionell ämnesundervisning med läroböcker.

5.3 Sammanfattning av resultat

Vi vill med utgångspunkt ifrån styrdokumentens perspektiv undersöka lärares uppfattningar om ett ämnesövergripande arbetssätt.

Hur förhåller sig lärare till ett ämnesövergripande arbetssätt?

Samtliga svarspersoner anser att arbetssättet ska stimulera ett lustfyllt lärande. Båda skolorna betonar vikten av skapande verksamhet vid det ämnesövergripande arbetssättet. Lärarna anser att arbetssättet utvecklar elevernas kreativitet. Eleven är i centrum i arbetssättet på båda skolorna. På den ena skolan ser lärarna sig som medforskande pedagoger medan på andra skolan anser lärarna att det har ett övergripande ansvar för att undervisningen uppfyller styrdokumentens mål.

Vilka synsätt på kunskap utgår det ämnesövergripande arbetssättet ifrån?

Det ska finnas många olika infallsvinklar till lärande, menar lärarna på de båda skolorna. Genom att belysa ett kunskapsområde ur flera olika perspektiv så utvecklar det elevernas språk och anpassas till individers olika förutsättningar. Arbetssättet främjar samspelet mellan individer i en grupp. Lärarna poängterar att det positiva med arbetssättet är att de äldre eleverna får hjälpa de yngre och på det viset utvecklas de på många sätt.

Vilka förmågor säger styrdokument att skolan skall utveckla hos eleverna med avseende på demokrati och värdegrund?

Eleverna får erfarenheter av ett demokratiskt förhållningssätt genom det ämnesövergripande arbetssättet, där eget ansvar är en viktig del. Eleverna är i stor utsträckning med och påverkar tema- och projektarbetets utformning genom att uttrycka sina tankar och förslag vid planeringen. Genom ett åldersblandat arbetssätt lär sig barnen att samarbeta.

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Efter att ha genomfört intervjuer och observationer kan vi konstatera att de valda metoderna var framgångsrika. Intervjuerna var en bra datainsamlingsmetod då vi anser att resultatet besvarar undersökningens syfte och frågeställningar. En styrka med undersökningen är att vi har fått fram ett användbart material att basera undersökningen på. En svaghet med undersökningen är förarbetet till intervjuerna med syfte på den inledande fasen då vi kontaktade skolor. Vi upplever att vår undersökning försenades på grund av väntan på svar ifrån skolorna. Vi anser att mycket tid gick åt till att avvakta skolors besked om att delta i undersökningen. Detta innebär att bokningen av intervjuer på skolorna skedde hastigt mot slutet.

En svaghet i undersökningen är att en av skolorna endast arbetade ämnesövergripande och tematiskt en dag i veckan. Det går också att diskutera hela urvalsprocessen och hur den gick till, vi förlitade oss enbart på tips och rekommendationer. Vi hade kunnat genomföra en större urvalsprocess genom att till exempel kontakta olika rektorer inom olika stadsdelsförvaltningar och kommuner. Vi upplevde det som svårt att få kontakt med skolor som ville ställa upp och vara med i undersökningen också. Hela undersökningsprocessen försenades eftersom det tog mycket tid att kontakta och få svar ifrån olika skolor. Vi misstänker att resultatet kanske påverkas av att svarspersonerna ville tillfredsställa forskarnas förväntningar. Risken är att svarspersonerna uttrycker en sak i teorin men gör en annan i praktiken. Därför tycker vi att kombinationen mellan intervju och observation var bra komplement.

I vår undersökning ville vi studera ämnesövergripande undervisning och därför blev vår undersökning lite haltande när inte båda skolorna arbetade fullständigt ämnesövergripande. Under våra observationer fick vi tyvärr inte se så mycket av det tematiska arbetssättet. Däremot säger klassrumsmiljön mycket om vilken kunskapssyn undervisningen utgår ifrån. Vi har istället fått koppla till olika teorier om hur det skulle var möjligt att arbeta enbart med tematisk undervisning.

6.2 Diskussion om resultat

6.2.1 Kunskapssyn och lärande

Resultatredovisningen av undersökningen visar att båda skolorna ansåg att lärande ska vara lustfyllt, inspirerande och intressant. Eleverna ska få en inre drivkraft att vilja lära sig och lärandet ska drivas av nyfikenhet och egen motivation ifrån eleverna. Lärarna framhäver vikten av en stimulerande lärandemiljö som främjar lärandet hos eleverna. Undersökningen visade att lärande ska präglas av elevernas egna frågor och tankar utifrån temat i undervisningen. Det var dialogen som skulle vara i centrum för lärandet vilket även poängteras i det sociokulturella perspektivet och genom dialogism (Dysthe 1996 och 2003). Den sociokulturella teorin förespråkar också aktiva, undersökande elever vid lärandesituationerna. Lärande sker genom aktivt deltagande och läraren är inte dominerande utan det är eleven som står i centrum för lärandet. Lärandet sker genom dialog och kommunikation. Läraren är en ”sökande medlem” tillsammans med eleverna (Claesson, 2007). Det sociokulturella perspektivet är mycket tydligt på förortsskolan och det präglar hela undervisningen och arbetssättet på alla sätt. På landsbygdsskolan framkommer det särskilt under temadagarna.

I den konstruktivistiska kunskapssynen lyfts det fram att eleverna ska göra kunskapen till sin egen genom att utgå ifrån sina tidigare erfarenheter (Claesson, 2007) vilket läggs stor vikt vid i den ämnesövergripande undervisningen (Nilsson, 2007). Arbetssättet liknas vid A-miljön där undervisningen är dialogisk och flerstämmig (Dysthe, 1996) med aktiva, reflekterande elever som arbetar ämnesintegrerat tillsammans med andra (”Språkmiljöer”, 2000). Lärandet sker i grupp tillsammans med andra med språket som grund (Säljö, 2000). Undervisningen präglas också av fenomenologiska (Gustavsson, 2002) och fenomenografiska tankar (Carlgren & Marton, 2003) där ett fenomen eller problem lyfts fram ur olika varierande perspektiv för att främja lärandet. I det ämnesintegrerade arbetssättet får eleverna uttrycka sina egna uppfattningar och frågor och låta undervisningen utgå ifrån det och på det sättet skapas mening vilket också är en av grundtankarna inom fenomenografin (Carlgren & Marton 2003).

De två skolorna som är med i undersökningen har lite olika syn på lärande och kunskap. På förortsskolan som präglas av Reggio Emilia-pedagogiken arbetar de med projekt och ser i slutet av varje projekt vilka mål eleverna har uppnått. På landsbygdsskolan som är mer inspirerad av Bifrostpedagogiken sätter lärarna upp målen som ska uppnås innan temaarbetet startar. Nilsson (2007) menar att det finns två inriktningar på teman, skolämnesorienterade och problem- relationsorienterade teman. Både skolorna arbetade mestadels utifrån problemorienterade temaämnen men landsbygdsskolan endast en dag i veckan och övrig tid enligt skolämnesorienterad undervisning. Skolorna skiljer sig på det sättet i sitt arbetssätt genom att förortsskolan arbetar fullständigt ämnesövergripande hela veckan. Frågan är om landsbygdsskolan tillämpar olika synsätt på lärande beroende på om de arbetar med tema eller ämnesundervisning? Den traditionella ämnesundervisningen präglas av B-miljön som präglas av ämnessegregering, reproducerande av texter i en tvåstämmig miljö (”Språkmiljöer”, 2000). Där kan finnas delar av en behavioristisk kunskapssyn där undervisningen bedrivs i övningsböcker där det finns ett rätt eller fel svar (Jerlang, 2000). I ett temaarbete sker lärande på ett annat sätt än vad som sker i arbete med läroböcker i traditionell klassrumsundervisning anser Eva på landsbygdsskolan. Läraren berättade också att några elever ansåg att temaarbete inte var det samma som att arbeta med läroböckerna inom ett ämne och de ansåg att temaarbete ibland var svårt eftersom kunskapen inte kunde mätas på samma sätt.

Det sociokulturella (Dysthe, 2003) perspektivet kännetecknar särskilt förortsskolan där det är tydligt på hela skolan genom skolans arbetssätt att det är den sociala miljön som står i cent-

rum. Lärande sker i ett socialt sammanhang i en kontext. Människan lär sig något i ett socialt sammanhang tillsammans med andra människor (Dysthe, 2003). Lärande är en förändringsprocess som sker i ett sammanhang. Utgångspunkten är att läraren ställer öppna frågor med öppna svar och låter eleverna ge sina egna tankar som de får förklara, motivera och diskutera. Eleverna får på det sättet påverka undervisningen genom att ställa mycket frågor. Lärares uppgift är att uppmuntra, engagera eleverna så att de kan bli självständiga och utveckla sitt kunskapsökande enligt både konstruktivism och den sociokulturella teorin (Claesson, 2007). I tematisk- och ämnesövergripande undervisning är det helhet och sammanhang som står i centrum för lärandet genom att utgå ifrån elevernas vardagserfarenheter (Nilsson, 2007).

6.2.2 Värdegrund

Samtliga intervjuade lärare betonar att det ämnesövergripande arbetssättet möjliggör ett arbete med värdegrunden. Det demokratiska förhållningssättet genomsyrar och är en självklar del av tema- och projektarbete. Eleverna får vara med och planera och påverka arbetets upplägg och pedagogerna är måna om att synliggöra elevernas delaktighet i arbetet. Enligt Zackari (2000:90) så är värdegrundsmålen starkt förknippade med kunskapsmålen och går därför inte att särskilja. Därför menar Zackari (2000:90) att arbete med demokrati och värdegrund måste integreras i hela skolans verksamhet. Lärarna på förortsskolan är särskilt medvetna om det då eleverna i skolan har sina rötter i många olika kulturer. Kristina menar att mycket grupparbete är bra för demokratiska klimatet eftersom eleverna måste samarbeta för att kunna lösa problem. Gemensamt för lärarna är också att de ser de åldersblandade elevgrupperna som något positivt. Eva på landsbygdsskolan menar att det ämnesövergripande arbetssättet ger tillfälle för de äldre eleverna att hjälpa de yngre eleverna. Genom att eleverna hjälper och tar hand om varandra utvecklas ansvars känslan, något som är ett viktigt mål enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994:5). Eva konstaterar även att det uppstår mindre konflikter på temadagarna.

6.2.3 Styrdokument

Lpo 94 beskriver ett samhälle i snabb förändring, ett postmodernt samhälle, där kraven på samhällsmedborgarna ständigt förändras. I ett sådant samhälle räcker det inte att skolan lär ut ytliga faktakunskaper. Skolan måste istället rusta eleverna inför ett liv som aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle. Då vi författare frågade de intervjuade lärarna om vilka förmågor och kunskaper eleverna får med sig från skolan fick vi svaret att eleverna är självständiga, har självförtroende och "kan prata för sig". Lärarna anser också att eleverna är duktiga på kreativa lösningar samt kan se samband. Genom att arbeta ämnesövergripande anser lärarna att de ger eleverna de förmågor som krävs av individerna i ett postmodernt samhälle. Förmågorna att vara flexibel, arbeta i grupp, kunna fatta snabba beslut samt ha en analytisk förmåga (SOU 1992:94, s 107-108). Vidare beskrivs det i läroplansbetänkandet "Skola för bildning" att dessa förmågor är viktigare än faktakunskaper med kort livslängd. Detta är även något som Lisa betonar i intervjun då hon menar att en av fördelarna med det ämnesövergripande arbetssättet är att det förbereder eleverna på att klara sig i samhället.

I ett postmodernt samhälle där tilltron till vetenskapen har försvunnit och ersatts av subjektiva sanningar (Orlenius 2001:84) är det viktigt att skolan kan förse eleverna med de redskap som krävs för att kunna orientera sig i en komplex verklighet. Sådana redskap kan exempelvis vara kreativitet och en förmåga att ifrågasätta. En av de intervjuade lärarna, Eva, beskriver i intervjun att på hennes skola betraktas dessa egenskaper som något positivt. När eleverna byter skola i årskurs fyra betraktas dock ifrågasättande och kreativitet hos eleverna som inte enbart positiva egenskaper av de nya lärarna. På den nya skolan ses eleverna som krävande och stödig. Det är intressant, precis som Eva beskriver, att egenskaperna både kan vara negativa och positiva beroende på vilka glasögon betraktaren använder. Vidare beskriver Eva att det tar ett

tag innan eleverna finner sig tillrätta på den nya skolan. Vilket kan tolkas som att den nya skolan kväver den kreativitet och ifrågasättande förmåga som eleverna utrustats med på landsbygdsskolan. Lpo 94 påpekar tydligt att eleven skall utveckla ett kritiskt förhållningssätt i skolan (Utbildningsdepartementet, 1994:5). I verkligheten uppstår det en diskrepans mellan läroplanens syn och skolans syn på ett kritiskt förhållningssätt.

6.3 Diskussion om undersökningens relevans för läraryrket

6.3.1 Kunskapssyn

Genom att utgå ifrån ett tema i undervisningen och arbeta ämnesövergripande får eleverna en helhetssyn på kunskap och lärande. Samhället är inte ämnesindelad utan allt går in i varandra och därför borde skolans undervisning också kunna anpassas därefter anser vi. Att arbeta ämnesövergripande ställer inga större krav på ökade resurser utan snarare en omorganisering och ett förändrat förhållningssätt på skolan. Förortsskolan och landsbygdsskolan som båda är kommunala skolor kan fungera som exempel på hur skolor kan arbeta på ett ämnesövergripande sätt. Genom att arbeta ämnesövergripande kan eleverna få lust och intresse att lära. Det är egentligen relativt enkelt att genomföra ett förändrat arbetssätt i de yngre åldrarna däremot skulle det krävas en större omorganisering i de senare åren eftersom skolsystemet baseras på att eleverna får betyg i varje enskilt ämne.

6.3.2 Värdegrund

Vi anser att förortsskolan och landsbygdsskolan har införlivat ett demokratiskt förhållningssätt i det ämnesövergripande arbetssättet. I den dagliga verksamheten synliggörs elevernas tankar, uppfattningar och erfarenheter och utifrån dem formas undervisningen, vilket kan kopplas till den konstruktivistiska kunskapssynen. Eleverna tränas i att ta ansvar för den egna kunskapsutvecklingen. Det ämnesövergripande arbetssättet ger också många tillfällen för eleverna att samarbeta och hjälpa varandra. Arbetssättet utvecklar det sociala samspelet i gruppen vilket kan betraktas som det centrala i värdegrunden.

6.3.3 Styrdokument

I ett samhälle i snabb förändring är faktakunskaper kortlivade och föränderliga. Ett mål med det ämnesövergripande arbetssättet är att eleverna själva ska söka kunskap. Genom att vara kritiska i sin informationssökning kan de sälla i informationsflödet. Skolan ska ge eleverna de rätta redskapen för att klara sig i det postmoderna samhället och basera lärandet på förståelse och förtrogenhet istället för fakta och färdighet. Vi anser att skolan i större utsträckning ska koppla undervisningen till elevernas vardag och visa hur kunskaperna ska tillämpas i verkliga livet. Vi skulle önska att lärarna i skolan var friare och vågade frångå läroboken och lämna klassrummet. Vi ser en risk i att lärarna i dagens skola tenderar att fokusera mycket på kursplanernas uppnåendemål framför läroplanens mål.

6.4 Avslutning

Resultatet visar att det undersökta arbetssättet innebär att eleven står i centrum och att lärandet omfattar många olika infallsvinklar. Arbetssättet anpassas till varje enskild individ och dess förutsättningar. I läroprocessen är skapandet och det lustfyllda lärandet centralt. I vår undersökning har vi kommit fram till att ett ämnesövergripande arbetssätt är möjligt att genomföra i grundskolans tidigare år. Förutsättningen är att personalen samarbetar och har ett likvärdigt förhållningssätt samt att organisationen är uppbyggd därefter.

Styrdokumentet är föränderliga och skapade i ett politiskt sammanhang. Det kan diskuteras hur stor vikt som ska läggas på styrdokument som teoretisk grund i en uppsats. I arbetet med uppsatsen har ställningstagandet gjorts att ha styrdokumentet som en del av examensarbetet. Som blivande lärare är vi ålagda att följa styrdokumentet därför anser vi att de är relevanta för uppsatsen. Genom att arbeta ämnesövergripande är vår förhoppning att eleverna ska kunna uppnå målen i alla ämnen enligt styrdokumentet på ett framgångsrikt sätt. Eleverna ska också utveckla ett demokratiskt förhållningssätt samt utveckla de förmågor som krävs som blivande samhällsmedborgare enligt styrdokumentens perspektiv.

I inledningen av uppsatsen skrev vi att vi läst en inriktning som syftar till att arbeta ämnesövergripande och att vi ville undersöka det här arbetssättet djupare. Vi har också studerat olika teorier i vår utbildning och ville se hur det fungerade praktiskt i verkligheten. Ett övergripande mål med uppsatsen var att se om vi kunde skapa nya erfarenheter kring ett ämnesövergripande arbetssätt som vi kunde bära med oss som lärare i framtiden. Vi upplever att vi under arbetets gång har fått en större förståelse för hur teorierna vi läst under vår utbildning kan omsättas i praktiken.

Referenser

- Carle, J. & Svensson, L. (2007). *Att genomföra examensarbete*. Göteborgs Universitet. Sociologiska institutionen.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2003). *Lärare av i morgon*. (Pedagogiska magasinets skriftserie, nummer ett). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. m.fl. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, R. (2002). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. m.fl. (2003). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. (Forskning i fokus, nr 5). Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Jerlang, E. m.fl. (red.) (2003). *Utvecklingspsykologiska teorier*. (3:e rev upplagan). Stockholm: Liber.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Johansson, T. (2009). *Postmodernism*. Hämtat 29 april 2009, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/artikel/286175> (Nationalencyklopedin)
- Lundgren, U. (red.) (1996). *Pedagogisk uppslagsbok*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. & Rydstav, E. & Wagner, U. (2008). *Vilja och våga. Temaarbete i grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa.
- Skrövset, S. & Lund, T. (2000). *Projektarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Språkmiljöer. (2000). *Svenskläraryrskriften*, (142), 133-135.

- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska språknämnden.(2007). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- vetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Elanders Gotab.
- Zackari, G. (2000). *Värdegrundsboken*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Bilaga 1

Intervjufrågor

Bakgrund och arbetssätt

- När tog du examen? Vilken typ av examen?
- Hur länge har du arbetat på den här skolan?
- (När kom du i kontakt med det ämnesövergripande/ tematiska arbetssättet?)
- Hur förhåller du dig till det tematiska arbetssättet?
- Hur skulle du beskriva arbetssättet på skolan?
(t ex organisation, planering, tidsaspekter, arbetslag)
- Hur skulle du beskriva miljön och organisationen av arbetssättet på skolan?
- Berätta vad som är viktigt för dig när du planerar en arbetsdag?
(t ex samarbete, personal, planering, tillvägagångssätt)
- Vilka förutsättningar krävs för att arbeta ämnesövergripande?
- Hur kommer det sig att du har valt det här arbetssättet? Vad vill du uppnå?

Kunskapssyn/ lärandeteorier

- Hur ser du på lärande? - Hur tar det sig uttryck i den dagliga verksamheten?
- Hur skulle du beskriva din roll som lärare?
- Hur ser du på elevers olikhet i förhållande till arbetssättet?

Fostran/ värdegrund/ Styrdokument

- Möjliggör det här arbetssättet för arbete med demokrati och värdegrund?
(Hur ser du på värdegrunden och demokrati i det tematiska arbetssättet?)
- Vilka fördelar/ nackdelar ser du med det tematiska arbetssättet?
- Enligt dig, vilka förmågor och kunskaper får eleven med sig ifrån den här skolan i jämförelse med andra arbetssätt?