



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Tematiskt arbetssätt
-några pedagogers utsagor

Marie Ericson, Conny Hoberg, Sandra Svedung

Inriktning/specialisering/LAU 350

Handledare: Monica Sträng

Rapportnummer: VT07-2611-126

Abstrakt

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel: Tematiskt arbetssätt- några pedagogers utsagor.

Författare: Marie Ericson, Conny Hoberg, Sandra Svedung

Termin: Vårterminen, 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Monica Sträng

Examinator: Carl Olivestam

Rapportnummer: HT06-2611-126

Nyckelord: sociokulturell inriktning, individ, självkänsla, självförtroende, grupp, tematiskt arbetssätt, förhållningssätt, bedöma, utvärdera.

Bakgrund

De frågor som engagerar oss är, hur vi som pedagoger ska kunna fånga elevernas uppmärksamhet och föra in dem, öka deras förståelse, i en inlärningsprocess vars mål är ett livslångt lärande? Hur kan vi som pedagoger hjälpa dem att finna sina egna inlärningsstilar, metoder och strategier om vi inte erbjuder de en mångfald och variation att omsätta de i, och inte minst att erbjuda eleverna alternativa uttrycksformer? Vad syftar utbildningar till och för vilket samhälle skall eleverna förberedas? Det övergripande målet måste vara att skapa en skola för alla. I vår studie utgår vi från den sociokulturella inriktningen vars övergripande syfte är att läroprocessens kärna är en mänsklig dialog i vilken socialt samspel och interaktion ingår som en förutsättning för att lärande ska ske.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att lyfta fram, analysera och diskutera pedagogernas utsagor om tematiskt arbetssätt, utifrån ett sociokulturellt perspektiv med fokus på sociala och interaktionella faktorer. Vidare vill vi genom dessa utsagor, litteraturstudier samt genom observationer, försöka se mönster huruvida arbetssättet kan gynna elever.

- Vilka är pedagogernas utsagor om tematiskt arbetssätt?
- Hur kan tematiskt arbetssätt kopplas till läroplaner och litteratur?

Metod

Vi ansåg att en kvalitativ intervju vore en bra grund att använda sig av till vår studie, då kvalitativa forskningsmetoder lämpar sig väl för att få en djupare syn på pedagogers uppfattningar och erfarenheter gällande tematiskt arbetssätt. Vår studie bygger på de intervjuer av sju personer, intervjuer av olika karaktär men med samma intervjuunderlag, samt observationer i klass, vilka vi genomfört. Vi ville ta reda på vad som ligger bakom valet utav att arbeta tematiskt utifrån våra preciserade frågeställningar. Intervjuerna har analyserats och redovisats, vi genomförde också en litteraturstudie.

Resultat

Genom intervjustudier har vi fått insikt om hur pedagoger på olika nivåer, olika åldersgrupper hos eleverna, ser på och förhåller sig till tematiskt arbetssätt. Vi har erhållit kunskap om vad som ligger bakom valet av arbetssätt, varför och på vilka sätt de har genomfört arbetssättet samt hur de har utvärderat detsamma. En grundförutsättning för att eleverna ska kunna utvecklas är att de känner en tilltro och trygghet till sin egen förmåga vilket genererar till ökad självkänsla samt ökat självförtroende. Genom att belysa, förstärka elevens förmågor, kompetens och resurser i en bekräftande miljö stärker vi dem. En annan grundförutsättning är de känner tillit till den egna gruppen, att det råder ett tillåtande, öppet och positivt klassrumsklimat. Denna studie är relevant för att vi i vår framtida yrkesroll ska kunna ta ställning till olika förhållningssätt vad det gäller tematiskt arbetssätt.

Förord

Tre människor möttes, tre olika personligheter, tre olika världsbilder, treenighet men också ibland oenighet. Ändock tre och enade kring ett arbetsområde, och därmed tre tillsammans, tillsammans i en dynamisk process, såväl som enskilda individer men också som grupp. Tillsammans har vi skrivit, diskuterat, och haft motorstopp i vår huvudknopp, gått framåt men också bakåt i denna process. Vi har använt varandra som resurser och likaså av varandras olika erfarenheter, vi har kompletterat varandra. Studien har genomförts tillsammans. Vidare vill vi tacka de pedagoger som delade med sig av sina rika erfarenheter och som genom detta gjorde denna studie möjlig. Likaså de forskare, teoretiker, författare och skribenter som genom sina skrivna ord också gjorde denna studie möjlig. Och Monica, Monica Sträng som hjälpte oss att sy ihop vårt lapptäcke. Avslutningsvis och inte minst vill vi tacka varandra och oss själva. TACK!

Göteborg 2007-05-28

Marie Ericson, Conny Hoberg och Sandra Svedung

Innehåll

1 Inledning.....	5
1.1 Syfte och frågeställningar	5
1.2 Bakgrund.....	6
2 Teorianknytning.....	6
2.1 Skollag och läroplaner.....	6
2.2 Olika kunskapssyner	7
2.3 Individen och gruppen	9
2.4 Tematiskt arbetssätt, några definitioner	13
2.5 Tematiskt arbetssätt, några olika förhållningssätt	17
2.6 Att bedöma och utvärdera tematiskt arbetssätt.....	23
3 Metod	28
3.1 Metodval	28
3.2 Urval	28
3.3 Genomförande	29
3.4 Metodanalys	30
3.5 Tillförlitlighet.....	30
3.6 Avgränsningar.....	31
3.7 Bortfall	31
3.8 Etiska aspekter	31
4 Resultat	32
4.1 Intervjuer, sammanställning.....	33
4.2 Resultat av fördjupade studier, klassrumsobservation 1	39
4.3 Resultat av fördjupade studier, klassrumsobservation 2	40
5 Diskussion.....	43
5.1 Slutord	47
5.2 Didaktisk implikation.....	48
5.3 Vidare forskning.....	48
6 Referenslitteratur	49

1 Inledning

Vi är tre skribenter till denna studie ”Tematiskt arbetssätt – några pedagogers utsagor”. Samtliga av oss hade olika ingångar och erfarenheter utav ett tematiskt arbetssätt, då vi närmade oss arbetet med denna studie. Således tycker vi oss ha sett att en allt för traditionell, förmedlad, kunskapssyn fortfarande råder i dagens skola, vilken i många fall inte överrensstämmer med de intentioner och direktiv som anges i såväl som läroplaner som kurser.

Vi lever i ett polykulturellt samhälle som bör bejaka att människor bär många olika erfarenheter och kulturella särdrag, detta bör tas till vara även i skolan, likaså att ställa sig frågorna, vad syftar utbildningar till och för vilket samhälle skall eleverna förberedas? Att aktualisera frågeställningen kring vad kunskap, kompetens och färdigheter är beror på vilka antaganden man som pedagog har om lärande och om de lärande, och detta bör ställas mot ett samhälle med snabbt förändrade behov.

Om skolan inte har ett övergripande syfte som människor hyser respekt för kommer den att gå mot sin död, och då är det lika bra att det går fort. Men med ett seriöst syfte blir skolan en plats där barn kan inspireras till en fortsatt förkovran på egen hand. Barn kommer till skolan som ett frågetecken, men slutar som en punkt.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att lyfta fram, analysera och diskutera pedagogernas utsagor om tematiskt arbetssätt, utifrån ett sociokulturellt perspektiv med fokus på sociala och interaktionella faktorer. Vidare vill vi genom dessa utsagor, litteraturstudier samt observationer, försöka se mönster huruvida arbetssättet kan gynna elever.

- Vilka är pedagogernas utsagor om tematiskt arbetssätt?
- Hur kan tematiskt arbetssätt kopplas till läroplaner och litteratur?

1.2 Bakgrund

De frågor som engagerar oss är, hur vi som pedagoger skall kunna fånga elevernas uppmärksamhet och föra in dem och öka deras förståelse, i en inlärningsprocess vars mål är ett livslångt lärande? Hur kan vi få dem att finna sina egna inlärningsstilar, metoder och strategier samt reflekterande över sin egen utveckling och lärande om vi inte erbjuder dem en mångfald och variation att omsätta de i, och inte minst erbjuda alternativa uttrycksformer? I vår studie utgår vi ifrån det sociokulturella perspektivet vars hörnstenar är att lärande sker i ett socialt samspel och interaktion med andra, man blir till i relation med andra. Språk och kommunikation är inte bara medel för lärande utan är själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall ske. Därmed är lärandemiljön av största vikt.

2 Teorianknytning

I teoriansknytningen som följer kommer vi inledningsvis att kortfattat beröra skollag och läroplaner, till vilka vi genom arbetets gång gör återkopplingar. Vi kommer att ta upp tre olika kunskapsyner, och anlägger där fokus på det sociokulturella perspektivet, vilket vi i vår studie utgår ifrån. Detta perspektiv utgår från att lärande sker i ett socialt samspel och interaktion med andra, man blir till i relation med andra. Språk och kommunikation är inte bara medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall ske.

Vidare, grundförutsättningarna för att samspel och interaktion samt inläring skall komma till stånd sker genom gruppen, via den gruppdynamik och de gruppprocesser som råder där, och som i sin tur påverkar och utvecklar individen i sig. Det är frågeställningar kring denna påverkan på individen som engagerar oss mest, hur kan individen utvecklas såväl som individ som i grupp? Vi övergår därefter till tematiskt arbetssätt- några definitioner, ytterligare väljer vi att beskriva några olika former av förhållningssätt som kan kopplas till ett tematiskt arbetssätt. Vi föredrar att använda begreppet förhållningssätt före metoder, då förhållningssätt mer betonar att man kan inspireras av grundtankarna i ett arbetssätt och för att man bör utveckla dem vidare i sitt sammanhang, utifrån de egna förutsättningarna och inte som en metod som man kan ”ta över” eller ”kopiera”.

Avslutningsvis i denna teoriansknytning kommer vi att redogöra för utsagor kring bedömning och utvärdering som ofta kommer till stånd då detta arbetssätt diskuteras: hur bedöms och utvärderas det tematiska arbetssättet? I teoriansknytningen relaterar vi till relevant litteratur och styrdokument, och för att göra översikten mer lättläst och överskådlig har vi valt att dela upp avsnitten i punkter, likaså avslutas avsnitten med en sammanfattning. Under bilaga 1 ligger en utförligare beskrivning till avsnitt 2.4 tematiskt arbetssätt, några olika förhållningssätt.

2.1 Skollag och läroplaner

Skollagen beslutas av riksdagen och innehåller grundläggande bestämmelser om utbildningen inom alla skolformer. I skollagen anges också mål för utbildningen samt övergripande riktlinjer för hur skolans verksamhet skall vara utformad.

Enligt skollagen, 15 kap § 1, får regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer, meddela ytterligare föreskrifter om organisationen av det offentliga skolväsendet samt om

kommunens och landstings befattning i övrigt med utbildning som avses i denna lag (Lärarens handbok. 2002, s.110). Läroplanerna fastställs av regeringen och det finns en läroplan för varje skolform. Grundskolans läroplan är läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, (Lpo94), läroplan för förskolan (Lpfö98). Dessa är grundläggande för pedagogers yrkesutövning (s.5ff). Skolverket är central förvaltningsmyndighet för det offentliga skolväsendet för barn, ungdomar och vuxna samt för förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen. Skolverkets roll i det svenska utbildningssystemet är att ange mål för att styra, att informera, för att påverka samt att granska för att förbättra. Kursplanerna kompletterar läroplanen och anger målen för undervisningen i varje enskilt ämne. Kursplanerna ska visa hur ett ämne eller kurs kan bidra till att eleverna utvecklas i enlighet med de värden och mål som anges i läroplanen. Kursplanerna är utformade så att de lämnar stort utrymme för lokal tolkning. Läroplaner, kursplaner och andra dokument utgör styrdokument för skolans verksamhet. Genomgående då vi hänvisar till läroplaner i studien kommer vi att använda oss av förkortningarna Lpo94, läroplan för grundskolan, samt Lpfö98, läroplan för förskolan.

2.2 Olika kunskapssyner

I teoriansknytningen som nu följer kommer vi att beröra tre pedagogiska och didaktiska inriktningar som beskriver hur människor tänker och erfar. Här bör betonas att fler kunskapssyner finns. Vi väljer att koncentrera oss på följande tre idémässigt skilda inriktningar: konstruktivism, fenomenografi och sociokulturell inriktning. Det följer en kortfattad redogörelse för huvuddragen i de olika inriktningarna, vi betonar det sociokulturella perspektivet i vår studie och ger därmed detta perspektiv ett större utrymme i denna del.

Silwa Claesson beskriver i sin bok *"Spår av teorier i praktiken"* (2002, s.22ff) de tre inriktningarna. Tolkningarna är Claessons egna vilket innebär att källan är sekundär. Inledningsvis anses Jean Piaget (1896-1980), vara den forskare som främst förknippas med konstruktivismen, och han intresserade sig främst för hur människor kan veta något om sin omgivning. Piaget koncentrerade sig på den enskilt lärande människan. Han ansåg att människor inte är tabula rasa, oskrivna blad som skall fyllas. Istället försöker människan skapa en förståelse av de sammanhang han eller hon ingår. Inom konstruktivismen anses människan konstruera en aktiv mening med det han/hon gör. Inriktningen omfattar idéer om att lärande bygger på tidigare erfarenheter, och att det är beroende av den yttre lärandemiljön och av elevernas idéer och erfarenheter.

Att lära är att justera eller byta existerande idéer. Kunskap är något som konstrueras av och inom varje enskild individ (s.24). Den personliga konstruktionen av omvärlden är en kognitiv process, ett tänkande. Därför bör man som pedagog vara uppmärksam och lyssna noga till elevens resonemang för att på det sättet förstå hur elever tänker, det vill säga att finna elevens tankestrukturer och bygga vidare på dessa. I stora drag kan följande skrivas om konstruktivismen; den har fokus på hur elever konstruerar en bild av verkligheten och hur denna bild kan förändras, inom konstruktivismen sägs intresset främst ligga på den enskilda eleven. Det gäller här för pedagogen att skapa en miljö där eleverna kan experimentera och där pedagogen uppmuntrar och stöder elevens självständiga initiativ (s.38).

Vidare tar Claesson upp fenomenografien (s.33ff), och att denna inriktning skapades under 1970-talet på Göteborgs Universitet under ledning av Ference Marton. Inom denna inriktning söker man svar på frågor som till exempel vilka samband det går att finna mellan hur människor tänker om studier och deras sätt att sedan bedriva sina studier.

Vilka förändringar i människors tänkande åstadkoms genom att de bedriver studier var också något man fäste stor vikt vid. Man ville kartlägga vilka uppfattningar som finns av vissa fenomen, vilka kan vara allt ifrån hur en elev löser en ekvation till hur människor uppfattar döden. Claesson skriver vidare att ta reda på hur människor tänker om något eller uppfattar något kallas inom den fenomenografiska forskningen för ett "andra ordningens perspektiv". "Första ordningens perspektiv" är när forskaren beskriver något utan att visa på eller problematisera den subjektiva sidan av fenomenet, det vill säga att det är någon, en människa, som erfar något.

Vi kan här se likheter med konstruktivismen, menar hon. Men det finns en viktig punkt som skiljer dem åt och det är att i en intervjugrupp på trettio personer blev resultatet att det finns fyra kvalitativt skilda kategorier av tänkande eller uppfattningar. Detta betyder att en uppfattning inte är individuell utan kollektiv. De didaktiska och metodiska konsekvenserna av detta är att all undervisning inte måste vara individuell utan den kan mycket väl äga rum i grupp. Inom fenomenografin är en av hörnstenarna variation, en mångfald och av uppfattningar, därför är det viktigt att man som pedagog tar hänsyn elevernas variation av erfarenheter och uppfattningar och att de själva får ta del av dessa, och hur de kan samspela för att lärande skall komma till stånd, avslutar Claesson (s.39).

Vi föds in i ett informellt lärande det vill säga vi lär oss i olika livssituationer, till en början i familjen och vardagen, därefter följs det informella lärandet av det mer formella lärandet där lärandet sker inom ramen för särskilda regler som i till exempel förskolan, grundskola, gymnasiet med mera. Kommunikation är förutsättningen för människans lärande och utveckling. Olga Dysthe (2003, s.47ff) leder in oss med följande ord; man lär sig genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra. Språk och kommunikation är inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna ske, på den sista inriktningen, det sociokulturella perspektivet.

Silwa Claesson förklarar, att på samma sätt som Piaget kan betraktas som förgrundsgestalt bakom konstruktivismen så kan Lev Vygotskij (1896-1934) sägas stå bakom den sociokulturella inriktningen (2002, s.30ff). Inom de båda inriktningarna är det mycket som kan tyckas vara lika, men de skiljer sig åt då de gäller förklaringar om hur människan lär sig något. Om Piaget fokuserade på den enskilt lärande människan så lade Vygotskij fokus på den sociala miljön. Han uttryckte till skillnad mot Piaget att barnets utveckling hänger samman med den miljö barnet växer upp i. Vygotskij ansåg och betonade att det inte går att skilja ett barns utveckling och dess lärande åt. Människan integreras i det sammanhang eller den kontext hon växer upp i. En annan aspekt som Vygotskij ytterligare betonar starkt är språket, språkets betydelse för lärandet. Det är just genom att vara delaktig i ett sammanhang, vara i en kontext, som lärandet äger rum. Först är det mycket som är nytt för den som skall lära sig, men så småningom blir det mer och mer bekant och den lärande går vidare in i den närmaste kommande utvecklingszonen, ett av Vygotskijs mer vedertagna begrepp, det vill säga då övergången från ett nuläge till vidare utveckling sker. Tänkan, talande, handlande och andra processer integreras med varandra och bildar en helhet. Den sociokulturella inriktningen framhäver att omvärlden tolkas för oss genom kollektiva och gemensamma mänskliga verksamheter. Människan utvecklas genom att socialiseras in i en värld bestående av handlingar, föreställningar och interaktionsmönster som är kulturella och som existerar i och genom kommunikation avslutar Claesson (s.32).

Roger Säljö (2000, s.39) anser likt Dysthe, tidigare nämnd, att det i det sociala samspelet är språket som möjliggör människans deltagande. Språket formar människans sätt att tänka. Han påtalar också att på samma gång som språket är personligt är det samtidigt ett kollektivt, interaktivt, sociokulturellt redskap. Därför kan det fungera som en länk mellan kultur, mänskligt samspel och individuellt tänkande.

Seija Wellros (1998, s.25) tillför ytterligare en dimension då hon skriver följande: att begreppsbildning är också nödvändig av olika anledningar, inte enbart för att den sammanfattar kunskaper utan också tidigare erfarenheter och de genomsyras av såväl känslor som värderingar. ”Begreppsbildningen underlättar det abstrakta tänkandet och ger redskap för ny inläring av kunskaper, den skapar den förförståelse som i alla inläringssammanhang är själva förutsättningen för förståelse” (s.25). Kunskap kommer till uttryck i olika former såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som förutsätter och samspelar med varandra och i interaktion med omvärlden. Hon betonar vidare att språket har en ytterst viktig roll i en socialisationsprocess, vilket också är ett utmärkande drag i den sociokulturella inriktningen.

Sammanfattning

Vi har inte ägnat oss åt att djupare analysera, jämföra, diskutera skillnader och likheter mellan de skilda inriktningarna utan ville i detta avsnitt kortfattat redogöra för huvuddragen inom konstruktivism, fenomenografi samt den sociokulturella inriktningen. I vår studie har vi arbetat utifrån ett sociokulturellt perspektiv, och om hur människan utefter detta synsätt tänker och erfar.

2.3 Individen och gruppen

Individen

Vad betyder egentligen identitet för en individ? Vad är identitet, självkänsla, självförtroende och hur erhåller man den? Att studera är ett samarbete och klassen är den studerandes arbetsmiljö där samarbete och ömsesidigt stöd bör vara några av hörnstenarna, samarbete måste ersätta konkurrens. Under denna punkt vill vi genom litteraturen betona samspel och interaktion utifrån såväl det individuella som kollektiva perspektivet, det ena är växelvis den andres förutsättning.

Gunilla O. Wahlström (1993, s.17ff) skriver följande; att växa upp utan att veta vem man är, eller ens vem man vill likna, är framför allt arbetsamt för en själv men också för omgivningen. Ett barn som inte kan sitta still och koncentrera sig mer än någon minut i taget kan vara påfrestande för såväl sina klasskamrater som den övriga omgivningen. Långt inne hos detta barn finns en längtan, en ihållighet som längtar efter att fyllas.

Barnet behöver komma i kontakt med det egna jaget. Ju mer negativt ens egen självbild är desto smärtsammare är ens längtan. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skola har en viktig roll och ”skall bidra till elevernas harmoniska utveckling” (Lpo 94, s.14).

Genom att pedagoger är tydliga och klara vuxna som förmedlar att varje individ är värdefull, kan de hjälpa barnen att växa i sin egen självkänsla och på det viset bli en hel människa. Man behöver veta vem man själv är för att kunna förhålla sig till sin omgivning som en hel människa med yttre och inre gränser anser Wahlström (s.17). Lpo 94 uttrycker att ”pedagoger skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”, likaså att ”stärka elevens vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan” (s.17).

Lena Holmberg (1986, s.11) lägger följande aspekter till ovan nämnda; att ibland vet pedagoger för lite om sina elever och vad de har upplevt. Eleverna har en mängd upplevelser och erfarenheter redan då de kommer till skolan och dessa bör tas till vara, likaså bör pedagoger bygga vidare på dem i en större utsträckning än vad som görs anser hon vidare.

När Mia Törnblom (2006) fokuserar i sin bok *"Självkänsla nu"* på vikten av god självkänsla skriver hon följande; med låg självkänsla spelar det ingen roll vad vi erövrar eller hur högt vi når, vi kommer ständigt vara rädda för att misslyckas. Vi kan inte heller uppskatta det vi uppnått utan måste hela tiden utträtta mer, vi klarar varken av komplimanger eller att ta kritik (s.12). Om man slår upp ordet, självförtroende, i ordboken står det följande; stark tilltro till den egna personlighetens förmåga att prestera, vilket kan utvecklas till att, jag kan bli vad helst jag önskar, jag vet att jag kan förverkliga vilket mål jag vill genom planering och självmotivation. Slår man vidare upp ordet självkänsla står det; medvetenhet om den egna personlighetens värde, det vill säga mitt eget värde i mina egna ögon eller hur det faktiskt känns att vara jag. Dessutom innebär det att jag är en värdefull människa, jag duger precis som jag är och är stolt över och tycker om att vara mig själv (s.13 respektive s.73). Låg självkänsla kan ta sig uttryck på flera sätt. Ett av dessa är att inte våga ta någon plats alls i sociala sammanhang, att avstå från att säga sin åsikt, att ställa sig sist och göra allt för att inte dra till sig uppmärksamhet, samt att aldrig veta vad man är värd.

Ett annat sätt är att göra allt för att synas och stå i centrum, att kräva uppmärksamhet och bekräftelse hela tiden och aldrig lyssna på andra människor. Törnblom skriver också att vi oftast berömmar och värdesätter prestationer, men "om vi vill stärka och få människor att få en balanserad självkänsla så behöver man bekräfta de som individer, få dem att känna att de duger som de är, inte bara när de är duktiga" (s.22). Man bör också vara var medveten om att självförtroendet kan vara starkt men självkänslan låg.

Lpo 94 lyfter fram följande aspekter vilka kan kopplas till det som såväl Wahlström, Holmberg samt Törnblom uttrycker, "varje elev har rätt att i skolan i skolan få utveckla sitt eget sätt att lära och att utveckla tillit till sin egen förmåga, känna växandets glädje och att få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter" (s.13). I Sverige är vi väldigt duktiga på att skapa en yttre trygghet skriver Wahlström, när det gäller den inre tryggheten har vi inte kommit lika långt (1993, s.19ff). Att vara helt trygg innebär bland annat; att jag vågar hävda min åsikt även om den inte delas av någon. Jag vågar pröva nya saker, även om jag inte är säker på att lyckas. Jag vågar hävda mina önskningar och behov i min grupp. Jag vågar vara mig själv till det yttre och inre och jag vågar bejaka det som är bra hos mig själv och acceptera det som är mindre bra. Alla elever vill få uppmärksamhet, bli bekräftade och få känna sig omtyckta och att de duger.

För att uppleva framgång behöver man veta att man gör framsteg, självförtroendet ökar och likaså självkänslan. Kan det vara så att man blir vad man tänker frågar sig Kerstin Måhlberg och Maud Sjöblom (2002), "tänker man problem – skapar man problem, tänker man möjligheter – skapar man möjligheter, tänker man att man inte vågar – så vågar man inte, tänker man att man vågar – så vågar man" (s.105).

Enligt Wahlström (1993, s.9) är det viktigt att man ser på barnet ur ett helhetsperspektiv. Samtidigt som man inkluderar fostran i de pedagogiska uppgifterna lägger man grunden för möjlighet till inläring hos eleven genom att hjälpa dem till en sund och stark självkänsla.

I Lpfö98 står det att "det är de vuxnas uppgift att stödja barnen i att utveckla sin tillit och självförtroende" och vidare "att ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund söker förstå och skapa sammanhang och mening" (s.27). Om barnen får en tydlig bild av sig själv och kan tycka om den bilden, om de tror på sin egen förmåga och om de upplever sin situation i skolan som trygg, då kan barnet använda hela sin kapacitet till inläring.

Pedagoger bör också vara medvetna om att det kan förekomma hinder för barn och elever att just kunna använda hela sin kapacitet till inläring vilka kan visa sig på följande sätt; inläringssvårigheter eller inlärningsproblem kan definieras som psykologiska eller neurologiska störningar och hinder i motoriska, perceptuella, språkliga och kognitiva funktioner. Dessa hinder kan bidra till det faktum att barn och ungdomar inte tillägnar sig sådana kunskaper som man förväntar sig att de ska besitta i olika åldrar. Anne-Lise Rygvold bland andra (Rygvold red. m.fl., 1993 s.15) beskriver att när elever med inläringssvårigheter börjar skolan kan de ha större problem än andra med att uppfatta eller följa de instruktioner som pedagoger ger, och med att till exempel lära sig bokstäver och siffror.

Hon skriver vidare att eleverna kan ha svårt att uppfatta och förstå vad de skall göra när de får en uppgift att arbeta med. Det kan visa sig i oroligheter och impulsivitet, svårigheter att koncentrera sig och arbeta på egen hand med de uppgifter de har tilldelats. ”Skolan är ett av de första ställen där barns problem kan visa sig och det kan bero på skolans organisation och hur den fungerar” (s.70). Man har relativt snäva marginaler för individuella variationer i beteendet. Rygvold ifrågasätter också hur väl regler, sanktioner och krav på beteende och prestationer är anpassade efter elevernas förutsättningar och behov. Hon belyser också vikten av att se vad som påverkar en elev i till exempel en klassrumssituation; att se till helheten, elevgruppens sammansättning, typ av ämne, tider och arbetsformer. ”Om vi skall kunna förstå samspelet i klassrummet måste vi förstå elevernas tankar och känslor” (s.64).

”Det är lätt att tänka att saker och ting är på ett visst sätt, men inget eller ingen är något hela tiden, man kanske har svårigheter med något, men man har inte svårigheter hela tiden” (Måhlberg, Sjöblom, 2002, s.135). Lpo 94 understryker att ”pedagogen skall kontinuerligt följa elevernas utveckling, det är särskilt viktigt att uppmärksamma om en elev i vissa skeenden behöver mer hjälp för att gå framåt” (s.17).

Dan Lipschutz (2004, s.84) anser att en individs utveckling är grundad på strävanden efter ett aktivt jämviktstillstånd mellan individ och omgivning. Denna jämvikt uppnås genom adaptivt beteende, det vill säga individens anpassning till sin omgivning och hans/hennes försök att anpassa denna till sig själv. Adaption sker genom att individen organiserar och omorganiserar sina tankar och handlingar.

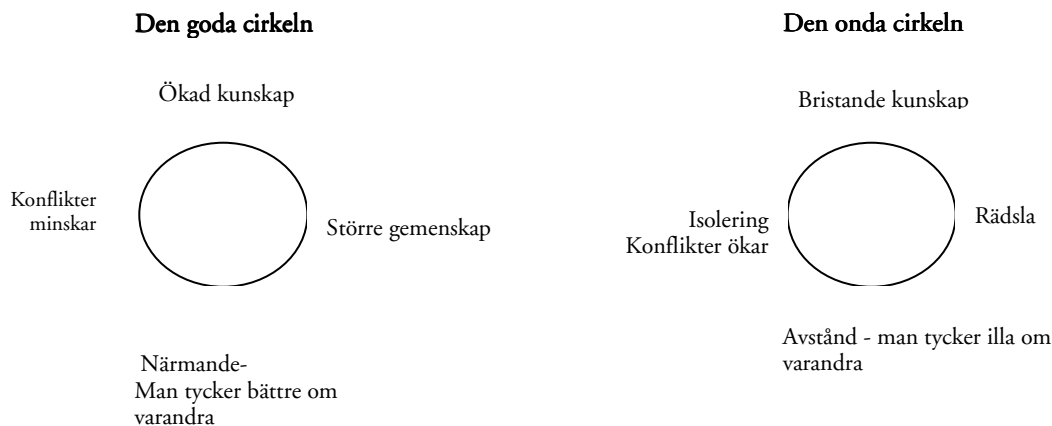
Vad individen öppnar sina sinnen mot beror på enligt Björn Kadesjö (2001, s.42) tidigare erfarenheter, kunskap och intellektuell nivå. Känslor, vilka känslor väcker uppgifter, vad väcker motivation samt intresse hos en individ?

Gruppen

Läroprocessens kärna är en mänsklig dialog. Skolan har aldrig i första hand syftat till en individualiserad inläring. Det är visserligen individen som lär sig saker och ting och inte gruppen, men tanken med skolan är att individen skall inhämta kunskap i en miljö där de individuella behoven underordnas gruppens intresse, därför bör värdet av nödvändigheten av en gruppsammanhållning påvisas. Alla elever har inte samma kunskaper men tillsammans kan och vet de mycket skriver Neil Postman (1998, s.12). ”Skolan ska sträva efter att vara en social gemenskap som ger trygghet och vilja till lust att lära” (Lpo 94, s.12).

Att skapa ett gruppklimat är en process som innefattar följande enligt Dan Lipschutz och Roger Ellmin. ”Tilliten skall finnas och kännas till mellan alla i gruppen. Tillit förutsätter ett skapande av ett bra gruppklimat, präglad av en positiv och vänlig interaktion” (Lipschutz, 2004. s.63). Ellmin anser att en grupps storlek och sammansättning har stor betydelse för hur gruppklimatet kommer att utvecklas i en grupp. I allt för stora grupper ökar risken för anonymitet och det är

lättare för enskilda elever att hamna utanför. Hur relationerna fungerar i en grupp har därför mycket stor betydelse. Ellmin förtydligar sitt resonemang kring detta enligt modellen den goda respektive den onda cirkeln.



(Den goda respektive onda cirkeln, ur Ellmin, 1985, s. 96-97). I modellen kan man avläsa hur viktigt det är att man känner och talar med varandra.

Ju mindre man vet om varandra och talar med varandra, desto större är risken för missuppfattningar och fördomar. Samspelet mellan gruppens medlemmar är av största vikt. I grupper som befinner sig i den goda cirkeln råder ett stödande klimat och präglas av ömsesidighet, gensvar, gemenskap, öppenhet och förtroende. Man har förmåga att stödja varandra, ge konstruktiv kritik, man kan vara sig själv utan några roller. I den onda cirkeln är samspelet försvarspräglad, man misstror, vaktar och anklagar varandra, går i försvar, man döljer sitt rätta jag. För att kunna lära känna varandra måste man samtala med varandra inom gruppen. Ju otryggare man är, desto mindre samtalar man. Ellmin menar vidare att det är viktigt att tänka på att en grupp inte är enbart bra eller dålig, utan att det är viktigt att se till hur utvecklingen i en grupp går, och där lägga nödvändiga resurser.

Lpo 94 betonar i detta avseende följande att ”skolan ska sträva efter att eleverna känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra, likaså att de lär sig utforska, lär sig att lära av, och arbeta tillsammans med andra” (s.14). Skolmiljön är viktig, för det är där i kommunikation med samhället och tillsammans med kamrater och pedagoger, som eleverna utvecklas (Claesson, 2002, s.39). Relationer är betydelsefulla i alla undervisningssituationer och likaså dialogen, man blir till i relation med andra. Skapandet av relationella rum bör ske mellan pedagog och elev, elev och elev, där elever utvecklas till socialt medvetna och ansvariga individer. Kommunikation är förutsättningen för människans lärande och utveckling. Det innebär att man lär sig genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra (Dysthe, 2003, s.49).

Wahlström (1993, s.13) väljer att använda begreppet samverkan, att samverka är viktigt och det kan ta tid att hitta samverkansformer. Det handlar om att skapa en grupp där alla kan känna delaktighet, där man drar nytta av varandras kunskaper, detsamma gäller våra elever, det är viktigt att pedagoger ser till elevernas kompetens och använder sig utav den. Hon vidareutvecklar sitt resonemang på följande sätt; man kan inte växa till en social individ på egen hand. Det är i samspelet mellan människor som jag kan bli tydligare för mig själv och andra. Samspelet är tryggare ju mindre gruppen är. Vi växer som individer när vi blir bejakade av andra och lär oss bejaka oss själva (s.30). ”Inläring är ett socialt fenomen, och det är därför viktigt att också uppmärksamma elevernas sociala utveckling och inte bara skolprestationer. Samarbete istället för konkurrens förbättrar elevernas inläring och resultat” (s.27).

Gruppens storlek har betydelse (Psykologilexikon, 1997, s.193), det idealiska är smågrupper det vill säga ett mindre antal personer som står i regelbunden kontakt med varandra och som tar hänsyn till varandra i sådana delar av sitt beteende som har med gruppens syfte och verksamhet att göra. Minsta gruppen är pargruppen. Idealstorleken varierar och bedöms ligga mellan 6 och 20 för arbetsgrupper beroende på arbetets art och personernas ålder, kompetens, samarbetsförmåga med mera.

Sammanfattning

För att kunna bygga en upp en fast identitet behöver en ung människa spegla sig i en bekräftande miljö. Genom att belysa, förstärka elevens förmågor, kompetens och resurser stärker vi dem. I det pedagogiska samspelet bör pedagoger kunna locka fram vad eleven vill uppnå. Därmed är det av största vikt att lyssna på eleven för att förstå dennes referensramar, att eleven blir hörd och sedd, och att pedagoger intar ett förhållningssätt som baseras på att skapa goda relationer och stödja eleverna på väg mot deras egna mål. Språket och dialogen är a och o, läroprocessen är en mänsklig dialog.

Språket är det främsta verktyget i alla samtalsformer och dialoger, det är också en förutsättning för tänkandet. Förutom orden består språket av olika delar, tystnad, ansikts- och kroppsuttryck, gester med mera. Elevernas språk och sätt att tänka utvecklas i den sociala interaktionen med andra. Pedagogen skall söra för en produktiv arbetsro, lugnet är inget mål i sig utan en förutsättning för att eleverna både teoretiskt och socialt ska kunna lära sig något. Det långsiktiga målet är att eleverna skall lära sig ta ansvar för sin egen och andras inläring samt hela klassrumsmiljön. Lärande är utveckling och har man lärt sig något har man också utvecklats. Kunskap erhålls genom att umgås med andra människor. Att leda en klass förutsätter att pedagogerna har en attityd som förmedlar respekt för eleverna och positiva förväntningar på deras lärande. Genom litteraturen kan man skönja att individen och gruppen är varandras förutsättningar vilket inte minst styrdokumentet betonar.

2.4 Tematiskt arbetssätt, några definitioner

Tematiskt arbetssätt är ingen metod utan ett förhållningssätt, ett sätt att förhålla sig till undervisning vad det gäller innehållsfrågor och undervisningssätt och inte ett metodiskt redskap för hur undervisningen skall struktureras upp. Begreppet tematiskt arbetssätt är tämligen komplext eftersom definitionen tycks vara godtycklig. Det finns ingen vedertagen definition av begreppet, det vill säga inget färdigt recept på hur ett tematiskt arbetssätt skall utformas. Syfte och definition blir därmed individuellt för olika pedagoger. Tematiskt arbetssätt är en progressiv idé eftersom den tar fasta på behovet av meningsfull undervisning.

”Skolan skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet skall de intellektuella såväl de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper, de ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i verksamhet”, enligt Lpo 94 (s.12).

Temaarbete är det centrala arbetssättet i förskolan. Det har en lång tradition i den svenska förskolan, även om begreppen växlat och metoderna utvecklats enligt Gunilla Lindqvist (1989, s.11). Det viktigaste syftet är att teman ger ett sammanhang utifrån barns erfarenheter av världen och inte utifrån vuxnas sätt att hitta system och organisera tillvaron (s.42). I läroplanen för förskolan står det att ”barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iakta, samtala och reflektera. Med ett tematiskt arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande” (Lpfö98 s.28)

Roger Säljö påtalar (2003, s.71-89) att skolan idag inte har monopol på lärande vilket gör det allt mer viktigt att knyta an till människors vardag och verklighet. Han menar vidare att lärandet i skolan är en helt annan och en mycket mer abstrakt process än den som äger rum i vardagen. Frågeställningen om vad kunskap, kompetens och färdigheter är beror på vilka antaganden man har om lärande, och detta bör ställas mot ett samhälle med snabbt förändrade behov.

Lpo94 anser skolan skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter vidare är en viktig uppgift för skolan att ”ge överblick och sammanhang” (s.12).

Kunskap är inget entydigt begrepp, kunskap kan komma till uttryck i olika former så som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, vilka förutsätter och samspelar med varandra.

” Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och skapa ett lärande där dessa former balanseras till en helhet. Undervisningen i olika ämnesområden ska föras samman så att eleverna får större möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som helhet. Pedagogerna skall forma undervisningen, så att eleverna får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (Lpo94 s.17).

Här nedan följer diverse synsätt på hur och vad ett tematiskt arbetssätt kan innehålla, det finns ingen självklar definition på vad man skall kalla arbetssättet; projekt, tema, arbetsområde.

Lindqvist beskriver ett tematiskt arbetssätt på följande sätt; arbetssättet skall ha sin utgångspunkt i intressen och tidigare kunskaper i elevgruppen (1989, s.16ff).

Det skall ta tillvara elevernas naturliga nyfikenhet att utforska sin omvärld och ge dem möjligheter att på olika sätt bearbeta frågor och problem samt utveckla intressen och kompetens på viktiga områden. Temat skall spegla en helhetssyn på barns utveckling och lärande. Det temainriktade arbetssättet kännetecknas av att den fråga, det problem, eller fenomen eller det område som utgör temat belyses och bearbetas på många sätt oavsett om temat rör yttre företeelser i omvärlden eller ett emotionellt eller kulturell innebörd, anser Lindqvist. I det tematiska arbetssättet finns inga ämnesgränser.

Hon vill vidare poängtera (s.35ff) att det skall finnas en tydlig struktur för arbetet, en tydlig början som kan vara en gemensam upplevelse i form av en konkret situation eller ett aktuellt problem. En tydlig plan för hur temat skall bearbetas liksom en klar avslutning ingår i denna struktur. Ett tema kan vara probleminriktat eller situationsanknutet, det vill säga utgå från en fråga, en företeelse, en händelse, eller ett problem som aktualiseras i elevgruppen. Ett tema kan också vara mer tydligt kunskapsinriktat, det vill säga ett område som kan ge barnen kunskaper och färdigheter som bedöms viktiga för dem. De båda temaformerna kan varieras. Temat måste

vara utgångspunkten för verksamheten och planeringen, inte formen – den behövs för bearbetningen. Elever måste få söka sina egna föreställningar.

Lena Holmberg ger sin syn gällande tematiskt arbetssätt på följande sätt; tematisk undervisning bör alltid planeras utefter följande; vilka syften har undervisningen, vilka kunskaper vill pedagogerna att eleverna skall få och erhålla, vilka delar av verkligheten kan användas som inspiration och kunskapskällor (1986, s.19). Undervisning som utgår från verkligheten kommer att beröra flertalet ämnen. ”Vad avses med begreppet verklighet? ”Den verklighet det är frågan om är elevernas verklighet” (s.7). De erfarenheter eleverna får i omedelbar kontakt med människor och miljö i sin närhet. Miljöer som kan vara följande; klassrummet, skolan, skolans omgivning, det omkringliggande bostadsområdet, stadsdelen. Även de människor och grupper som omger barnen räknas hit, det vill säga familjen, släkten, kamrater, samhällsinrättningar och så vidare. Ju äldre eleverna blir desto längre från skolan kan verkligheten studeras.

Holmberg skriver vidare (s.8ff) att elever inte alltid blir intresserade av världen omkring sig, bara för de blir undervisade om det i klassrummet, de måste få möjlighet att relatera lärostoff till sig själva och ges möjlighet att möta stoffet på ett praktiskt konkret plan. Varje undervisningssituation är betingad av en mängd faktorer; elevens erfarenheter, kunskaper och färdigheter samt omgivningens utseende.

Det viktigt att ge eleverna möjlighet att göra egna iakttagelser, tränga in i sammanhang och dra egna slutsatser som motvikt till färdigproducerade lösningar som ofta serveras via TV och massmedier och även till viss del i skolan. Eleverna bör ges upplevelser att bearbeta och detta med hjälp av alla sinnen. Efter hand bör de tränas i att ta del av andras upplevelser och erfarenheter, jämföra de med sina egna och värdera och omvärdera (s.28). Kravet på elevaktiva arbetssätt utesluter en ensidig katederundervisning där pedagogerna redogör för stoff som eleverna memorerar med hjälp av anteckningar och lärobok varefter dem förhörs muntligt eller skriftligt enligt Holmberg (sid.13).

Postman (1998, s.37) anser att valet av ett tematiskt arbetssätt innebär att man uttryckligen avfärdar den gängse uppfattningen om att skolämnena saknar inbördes samband.

Agneta Jörbeck och Sören Levén (2001, s.47) anser att tematisk undervisning är till för att skapa en helhet i undervisningen, innehållet skall vara i fokus och inte formen.

Teman i det tematiska arbetssättet kan löpa under olika lång tid och kan således innefatta olika aspekter och perspektiv, det är viktigt att den röda tråden hela tiden finns där. Det bör inte avgränsas till en bestämd dag, tid eller plats utan bör genomsyra hela verksamheten. Många känner sig osäkra vad tematisk undervisning, tematiskt arbetssätt står för och vad det innebär och kanske känner otrygghet i att undervisa på detta sätt. Syftet är att; utveckla elevernas tänkande, utveckla elevernas förmåga att lära sig och utveckla deras kommunikationsförmåga, utveckla deras kreativitet och förmåga att lösa problem, samt öka elevernas ansvarstagande och inflytande vilket på sikt förbättrar deras självkänsla, skriver Jörbeck och Levén.

Dysthe (2003, s.120ff) tar upp följande att G. H. Mead och J. Dewey, en av det sociokulturella lärandeperspektivets stora förespråkare, ansåg att allt för standardiserade lärandemiljöer, som inte utgår från elevernas erfarenheter och kontext, en alltför repetitiv och individuell arbetsmiljö, trivialiserar barns medvetande; lärandet måste ingå som en integrerad del av en aktivitet inom ett handlingsfält där perception, emotioner och upplevelser spelar med i läroprocessen.

Jan Nilsson (1997, s.37) betonar att de ämnesområden som skall användas i det tematiska arbetet måste väcka elevernas intresse och beröra något som de redan har egna erfarenheter av, det skall kännas meningsfullt och bör knyta an till något som har med deras egen värld att göra. Eleverna måste ges möjlighet att känna igen sig, kunna jämföra, reflektera och även ha möjlighet till ett

kritiskt tänkande. Därför bör man som pedagog veta var eleverna befinner sig, ju mer man vet om eleverna desto bättre undervisning och tillfredsställelse för såväl pedagog som elever kan uppnås.

Ett tematiskt arbetssätt utgår från elevernas erfarenheter och i vilket pedagogen kan hitta något som varje elev är bra på, vilket enligt Ingrid Pramling-Samuelsson och Sonja Sheridan skapar motivation (1999, s.65ff). För att lära något måste man förstå mening och sammanhang. Eleven skapar mening och sammanhang i sina erfarenheter i relation till dess omvärld, det är barnets lärande som står i fokus, och inte inlärningen och undervisningen. De båda menar vidare att tematisk undervisning innebär att man ska försöka utveckla elevers förståelse för något i omvärlden genom avgränsning av ett område eller en fråga. För att eleven skall ha möjlighet att utveckla kunskaper om det specifika området som avgränsas handlar det om att medvetet gripa in och utöka barns erfarenhetsvärld. Temats innehåll skall ge eleverna möjlighet att bearbeta de i vardagliga och funktionella sammanhang samt i lek och skapande.

Gudrun Karlholm och Inger Sevón (1990, s.76) säger att egentligen kan vilket tema som helst göras levande och givande för eleverna med ledning och stöd av engagerade pedagoger. För att hålla inspiration och intresse kvar hos eleverna gäller det att möta dem på deras nivå, lyssna på dem och tillföra innehåll som berör dem och som väcker deras lust att lära mer, anser Karlholm och Sevón.

Peggy Andersson menar, att man genom ett tematiskt arbetssätt integrerar många olika ämnen till en helhet (Andersson m.fl.(2000 s.37). Färdigheter som till exempel skriva och läsa skall ha en funktion. Traditionella läromedel som läroböcker är undervisningen inte beroende av, eleverna söker kunskap själva och läroböcker kan användas som komplement. Det är vanligt att elever i skolan arbetar med sådant som de inte har särskilt stort intresse för, därför bör pedagoger utforma undervisningen så att eleverna uppfattar mening och sammanhang och får tillfälle att utnyttja sin kreativitet och nyfikenhet.

Oavsett vad man väljer att kalla det tematiska arbetssättet, så förekommer en viss variation i definitionerna kring det; tema, projekt, arbetsområde. Man betonar att det i samtliga fall är ett målinriktat arbete med utgångspunkt från ett konkret problem eller ett tema, vilket/utforskas och behandlas ur ett helhetsperspektiv. Ett välvalt strukturerat tema ger upphov till en djupare förståelse i anslutning till ett konkret upplevt problem eller en upplevelse.

Man lär hur företeelser hänger samman, vilka får mer mening och sammanhang skriver bland andra Jens Berthelsen (Berthelsen m.fl. 1979, s.23ff). Han vidareutvecklar sitt resonemang genom att på följande sätt förklara vad som skiljer traditionell undervisning mot att arbeta i exempelvis projektform, som han väljer att kalla arbetssättet. I den traditionella undervisningen är eleven oftast passiv, inlärningen har en relativt intellektuell och teoretisk karaktär. Pedagogen överför sina egna ämneskunskaper, sina erfarenheter och insikter till eleverna – denne är expert och bär således ansvar för att eleverna lär sig något. Eleverna lär sig alla samma saker och inlärningen kontrolleras genom att eleven föreläggs frågor eller uppgifter i en undervisnings- eller provsituation. Slutligen värderar pedagogen och godtar eller avvisar elevens inläring genom betygssättning enligt systemets regler.

I ett projektarbete däremot arbetar eleverna aktivt kring teman eller frågeställningar. De handlar och söker kunskap och de ställer resultaten i relation till teorier. Eleverna har olika inlärningsbehov beroende på vad de arbetar med och vilken utvecklingsnivå de befinner sig på. Pedagogen lägger upp de yttre ramarna och svarar för att undervisningens övergripande mål hela tiden är aktuella för eleverna. Läraren har ansvar för elevens utgångssituation och för ämnesområdets relevans och eleven är ansvarig för sig själv och sin inläring. Eleven värderar sig

själv med stöd av pedagogen. Eleverna lär sig nya handlings- och tillvägagångssätt, strategier, enligt Berthelsen med flera.

Sammanfattning

Ett tematiskt arbetssätt syftar till att ge fördjupade kunskaper inom ett begränsat område, det syftar också till att ge eleverna möjlighet att ta ansvar för en större uppgift, ett samlat arbete kring ett område. Ämnesgränser luckras upp till förmån för sammanhang som eleverna kan överblicka. De kunskaper eleverna ska erhålla och hur kan de tillägna sig dessa genom att arbeta kring, i ett tema grundas utefter en väl planerad undervisning med tydliga syften och mål.

Tematisk undervisning bygger på uppfattningen att elever redan när de börjar skolan har kunskaper och föreställningar om den värld de lever i och att de är aktiva, nyfikna och ständigt beredda på att pröva dessa föreställningar i olika kunskapssökande processer. Därför är det av största vikt att pedagoger erbjuder eleverna en mångfald och variation, för att lära sig något måste man förstå mening och sammanhang. Vilket är något som betonas i såväl Lpo94 som Lpfö98. Definitionen tematiskt arbetssätt ger utrymme för många varianter, från en dag till en vecka, från veckor till en hel termin och så vidare.

Ämnena kan variera från skolämnesorienterade teman, vikingatiden, Afrika, djur, till problem eller relationsorienterade teman, rädsla, mobbing. Pedagoger bör ombesörja att eleverna erhåller baskunskaper samt basfärdigheter, behärskar de redskap eller verktyg som har betydelse för studier samt baskompetens, att avgöra när redskapen skall användas. De bör också erbjuda arbetssätt där elevernas insatser inte begränsas till att enbart passivt samla in material ur någon bok genom att skriva av olika uppgifter med ledning av förhandsproducerade frågor. Skolarbetet blir då enbart en fråga om insamling av fakta inte bearbetning av fakta och tillämpning. Det finns som synes ingen vedertagen definition av begreppet det vill säga inget färdigt recept på hur ett tematiskt arbetssätt skall utformas.

2.5 Tematiskt arbetssätt, några olika förhållningssätt

Under punkt 2.3 definierade vi tematiskt arbetssätt, och under denna punkt kommer vi att beskriva olika förhållningssätt i vilka man arbetar tematiskt. Vi föredrar att använda begreppet förhållningssätt före metod, då förhållningssätt mer betonar att man kan inspireras av grundtankarna i ett arbetssätt och för att man vidareutvecklar dem i sitt sammanhang, utifrån dem egna förutsättningarna och inte som en metod som man kan "ta över" eller "kopiera". Vi kommer här att beskriva Bifrost, Reggio Emilia, Freinet, Storyline samt Problembaserat lärande (PBL), utförligare beskrivningar kring dessa finns under bilaga 1.

Bifrost

Bodil Abildtrup Johansen (Abildtrup Johansson m.fl. 1997, s.167ff) bland andra, beskriver Bifrostskolan som en dansk friskola, skolan har en människosyn, en samhällssyn och en syn på undervisningen som står i ständig växelverkan med samhällsutvecklingen och basvetenskaperna psykologi och pedagogik (s.164ff). Samtliga pedagoger på skolan samarbetar om skolans pedagogiska linje, och dess vidareutveckling, så att helhetslinjen från början till slut garanteras. Man arbetar oftast med ett och samma tema på alla stadier, anpassat utefter elevernas ålder, och det pedagogiska arbetet har en klar progression från stadium till stadium. Skolans pedagogiska arbete syftar till att förena förnuft och känslor, kunskap och fantasi. Elevernas arbete ska vara färgrikt och influerat av olika uttrycksformer, en mångfald och variation.

Arbetet på skolan skall vara aktivt och skapande, därför har det sin utgångspunkt i sinnliga upplevelser, då eleverna lär sig förlita sig på sin nyfikenhet, sin fantasi, sina känslor och sin intuition och genom samtal delta aktivt med att ta med sina egna åsikter, avsikter och värderingar i det dagliga arbetet, som därigenom blir meningsfullt. Eleverna lär sig att sätta upp mål och utvärdera arbetets gång och arbetsresultat (s.7).

Varje elev har en förhistoria, vilket betonas och genomsyrar skolans synsätt, och de möter skolan med en mängd förutsättningar som på samma gång är olika och också gemensamma. Det är tvärtom så att skolans uppgift inte är att göra dem likadana, utan att stärka deras personligheter och utveckla deras självständighet, så att de längre fram kan bidra med sina tillgångar under ett gemensamt ansvar för en gemensam uppgift. Eleverna går i skolan för att de där kan lära sig några av de många saker man ska kunna för att leva. Skolan har anförtrots ett estetiskt och moraliskt ansvar, därför att den är med om att forma människor (s.65). Skolan måste hela tiden överväga vilka utvecklingsmöjligheter den erbjuder barnen. Den måste ställa sig frågorna;

- är skolan möjligheternas skola för möjligheternas barn?
- ger skolan den enskilda eleven möjlighet att uppleva sig själv som medskapare av sitt eget liv både på det personliga planet och det samhälleliga planet?

De kvalitativa läroprocesserna vilar i detta sammanhang på en social bildningsteoretisk grundval. Det är frågan om läroprocesser som ger eleven med ansvar och medbestämmande (s.80). Duktigheten dyrkas, och många lärs upp till denna ytliga duktighet, utan personlig fördjupning, känslomässigt engagemang och inåtvändhet. Mot den yttre duktigheten står den inre duktigheten – som möjlighet. Den inre duktigheten utvecklas genom personlig fördjupning och engagemang. Den inåtvända duktigheten kan karaktäriseras av det kännande förnuftet (s.84). Det viktiga är inte att vi förstår alltsammans, eller att vi förstår det på ett visst sätt. Det viktiga är att vi upplever och förändras genom upplevelsen. I dialogen delar alla deltagarna synpunkter. Var och en bidrar de med just sina synpunkter och idéer. Olikheter ger möjlighet till nya angreppssätt (s.96).

Arbetet har enligt Bifrostpedagogiken fyra faser, det vill säga beslut, planering, utförande och utvärdering. Först beslutar eleven vad den vill och motiverar varför. Sedan planerar den arbetet, det vill säga metoder, tidsåtgång, samarbetsmöjligheter och ordningsföljd. Så börjar utförandet efter planen. Undervisningen ska naturligtvis anpassas till elevernas erfarenheter, lust och idéer. Men intressen är också ett resultat av det som eleverna upplever och företar sig. Det är därför som skolans innehåll inte enbart ska följa tillfälliga och spontana intressen, utan de måste väljas med så stor omsorg att det finns plats för både för elevens omedelbara intressen och för att de ska utveckla nya. Elevens inställning ska riktas mot sammanhang i undervisningen, mot ett eget definierat fokus. I en helhetsundervisning är utgångspunkten en gemensam början, som öppnar för en mångfald av möjligheter att tillägna sig kunskap, färdigheter, värderingar och förhållningssätt (s.103).

På Bifrostskolan väljs innehållet från naturens, samhällets och fantasins värld (s.105). Efter upplevelsen följer dialogen. Samtal äger rum under en gemensam samling, där alla elever och pedagoger diskuterar upplevelsen med syfte att komma fram till ett undervisningsinnehåll. Innehållet struktureras sedan av pedagogerna mot bakgrund av undervisningssamtalet, och pedagogerna formulerar uppgifter, där de också tänker på vilka ämnen som kan tas med i dessa. Eleverna söker själva det material som de finner relevant, vilket de gör under hela arbetsförloppet (s.137).

Reggio Emilia

Reggio Emilia är en stad i norra Italien. Reggio Emilia har blivit ett begrepp som står för den pedagogiska filosofin som under femtio år har utvecklats i stadens kommunala förskolor. Loris Malaguzzi var under många år chef för de kommunala förskolorna i Reggio Emilia. En huvudtanke i filosofin är att nytänkande innebär gränsöverskridande på många olika sätt. På förskolorna kombinerar man teoretiskt arbete med en levande praktik med barnen, lek och arbete, verklighet och fantasi och med många olika uttryck samtidigt beskriver Karin Wallin (1986 s.9). Den pedagogiska filosofin står för;

- En pedagogik som ständigt förnyas och utvecklas med barnens behov som utgångspunkt och i takt med det moderna samhällets snabba förändring.

Därför står inte Reggio Emilia för ett pedagogiskt program som man kan ta över, utan mer som en inspiration utifrån dess grundtankar och filosofi för att utveckla utifrån sina egna sammanhang.

- Ett pedagogiskt arbetssätt förankrat i en humanistisk livshållning som bygger på en stark tro på människans möjligheter, en djup respekt för barnen samt en övertygelse om att alla barn föds rika och intelligenta med en stark inneboende drivkraft att utforska världen. Det som bäst sammanfattar verksamheten är utforskande och delaktighet.

- Bejakandet av subjektiviteten, olikhet, solidaritet, samarbete och en tro på att man genom att bejaka barnens individualitet och rättigheter på sikt kan förändra världen i en allt mer demokratisk ordning (<http://www.reggioemilia.se>)

Wallin (1986, s.32) förklarar att pedagogernas vilja är att barnen ska utveckla; ett ökat användande av olika uttrycksformer, rörelse, färg, språk/begrepp, sång, utefter det övergripande syftet - vilka är barnens villkor? Allt hänger ihop och är lätt att överblicka med syfte att förstå sammanhang och att tillfredställa olika behov. Miljön visar upp mänskliga relationer, funktioner och olika sociala roller, arkitekturen och miljön skall vara en konkretion av det man vill med sin pedagogik. De vuxna och kamraterna samt miljön är pedagogerna.

Pedagogerna understryker att varje barn har sin personlighet, sitt sätt att vara som skiljer dem från varandra men som också innehåller ett helt spektrum av allt det gemensamma (s.38). De kommer hit med sin historia med sina egna minnen av viktiga händelser, hemmet, familjen, allt det som är primärt måste uppmärksammas på förskolan. De tidigare år handlar om identitet, vem är jag? Man utvecklar en bild av sig själv genom att se sig själv och jämföra sig med andra, interaktion och samspel. Spegeln är en konkretion av en psykologisk och pedagogisk process, har man medvetet många speglar. Samhörigheten mellan den egna kroppen och det egna jaget är inte en enhet som finns från början, det är något som erövrar. Barnen skall ha och ges huvudrollen. Barnen skall delta och förstå olika sammanhang.

Wallin uttrycker vidare att barn för, för dem, logiska resonemang med varandra, pedagogerna bör ta tillvara deras samtal och utmana de i samtalen, för att i det låta barnen utforska nya möjligheter, påståenden och begrepp. Barnen måste få berätta om vad de gör och kanske komma fram till nya lösningar. Man kan ge barn information via ord men det är inte säkert att sådan information ger barnen kunskap. Därför är det viktigt att stimulera barnen med levande, sinnliga och starka upplevelser och iakttagelser, att väcka deras nyfikenhet och utmana deras ögon. Ingenting är för vardagligt eller banalt för att användas pedagogiskt (s.42). Vår vuxna roll är att hjälpa barnen att se det biologiska, kulturella, sociala och psykologiska sammanhangen i alla deras sinnliga erfarenheter och insikter. Allt har sin historia. Orden har ingen absolut överhöghet och är ingen allsmäktig kanal för kunskap. Att vara avser ett förverkligande av den egna personlighetens helhet, det känslomässiga och intellektuella inbegripet och integrerat (s.73).

Förskolornas arbete kretsar kring en helhet, via språket och det sammanhang och möten som sker under att ett arbete pågår (s.89ff). Förskolornas motto är också att barnen tränas i att bestämma för sig själv, inte göra som alla andra, det finns inga rätt eller fel.

Förmågan att alltid se en möjlighet till förändring, de vill man fortplanta inom barnen och som de kan ta med sig som vuxna, allt går att förändra. Barn imiterar de som finns omkring sig, såväl kamrater som vuxna och företeelser. Det gäller att få fram pedagogiska situationer. En räckta av processer i vilka alla språk och uttryckssätt utmanas så att de ständigt samverkar att föra barnen framåt på ett rikt och dynamiskt sätt. I de olika språkens möten bildas den dialog som bidrar till att aldrig skilja huvudet från kroppen eller vetenskapen från fantasin. De vuxna ska stimulera barnen att se sammanhangen i allt det sinnligt upplevda och intellektuellt insedda! Vad är det väsentliga?

Freinet

Skolan är en arbetsplats, sa Celestin Freinet. Han var fransk pedagog och verkade från 30-talet i Frankrike. Freinets arbeten har bland annat påverkat utformningen av de senaste läroplanerna. Freinetpedagogik är en av läroplanens föreskrivna arbetsätt.

Grundsynen genomsyras av följande tankar, (Freinet, 1999, s.28ff);

- Skolan skall vara arbete, inte tidsfördriv. Freinetrörelsen har därför ofta kallats "Arbetets pedagogik". Skola och förskola skall vara en arbetsplats, där barnen känner sig motiverade av arbetet
- Barnet ska ha användning för det de lär sig, först då blir kunskapen meningsfull. Handens arbete är lika viktigt som intellektets för barnets utveckling.
- Kontakt med naturen och samhället som omger barnet är viktigt i skola och förskola. Där ska det som vuxen verka som samhällsmedborgare. Barnet ska kunna se vart dess arbete strävar.
- Barnet skall i lärandesituationen utvecklas till en självständig individ med en egen identitet och med förmåga till kritiskt tänkande.
- Pedagogens uppgift består i att så långt som möjligt hjälpa barnet till förverkligande av sina möjligheter. Barnet lär sig ta ansvar för sitt eget arbete under pedagogens ledning. dagens skola och förskola skapar morgondagens samhälle.
- Barngruppens sociala liv är viktigt inom Freinetpedagogiken. Barn lär sig ta ansvar inte bara för sitt eget arbete, utan i lika hög grad för gruppens gemensamma liv. Demokrati och gemensamt ansvar ska vara grundläggande.

Arbetet skall förbereda barnen för deras kommande liv som vuxna, men det är viktigast att barnet självt ser att arbetet leder till viktig kunskap. Vad är viktig kunskap för barn? Jo, sådant som de ser vuxna gör runt om i samhället. Barn vill arbeta, det är bara att lära de hur de ska arbeta. I förskolan innebär arbetet bland annat att få upptäcka omvärlden med hjälp av att leka rollerkar, experimentera med olika naturmaterial och att arbeta med konstnärliga uttryck. Även för de äldre barnen fyller arbete i olika verkstäder sin funktion i lärandet. Människan lär till stor del genom att praktiskt hantera verkligheten. I lokalerna skall det finnas möjligheter att bearbeta teoretiska problem praktiskt genom att använda pengar, våg, måttband med mera i matematik, men också genom att arbeta med händerna. I Freinetförskolan och skolan är elevens enskilda skapande aktiviteter en del av vardagen. Men barnen arbetar inom ramen för olika teman och projekt också med gemensamma produktioner. Paralleller kan ses till Reggio Emilia, att inte beröva barnen sina språk. För att lära sig något, måste man vilja lära sig detta.

Det är därför viktigt att barnet ges möjlighet att under lärarens ledning ta ansvar för sitt eget lärande och därmed genomförande av sitt eget arbete i skolan. I samtliga åldrar arbetar barnen med teman. Innehåll och längd varierar mellan åldersgrupperna. Temat blir ett gemensamt utforskande av något som väckt barnens nyfikenhet. Det egna planerade arbetet ska parallellt vara en integrerad del i temat.

Förutom de gemensamma temaaktiviteterna, arbetar varje barn med enskilt arbete i samband med temat. De egna temaarbetena redovisas inför övriga klassen och här ges kritik. Gruppen hjälper barnet att se både vad som är bra och vad som kan förbättras. Arbetet ska ge barnet meningsfull

kunskap. Barnet skall själv kunna se vad meningen är med att lära sig en sak (www.freinetskolan.vandraren.se/pedagogik).

Pedagogen överlåter mycket ansvar till barnen och ställer ofta sig själv i bakgrunden. Men det är pedagogens idé och tanke som styr arbetet i elevgruppen. Pedagogerna är arbetsledare, medmänniska och en i gruppen, men också en medmänniska med erfarenhet. Pedagogens uppgift är att se när ett barn är färdigt att ta ytterligare ett steg i utvecklingen och möta barnet där, och visa vilka vägar det kan gå vidare med. Det är pedagogens uppgift att så långt som möjligt hjälpa barnet att förstå de sammanhang som det har möjlighet att förstå (www.freinet.se).

En annan viktig del är det sociala klimatet, man utvärderar inte bara arbeten utan också det sociala klimatet. Har alla varit bra kamrater? Har alla kunnat arbeta ostört? Har innehåll i arbeten och teman varit meningsfullt? Barnen lär sig tidigt att ansvara både för sig själva och andra, arbetsrum och material. Ingen kan lära sig någon djupare kunskap utan att förstå vad man lär sig: varje barn måste få arbeta i sin takt, i takt med sin egen utveckling och med utgångspunkt från det barnet kan. Ingen ska behöva vänta med att gå vidare när man är färdig för att gå vidare. Ingen ska heller behöva arbeta med något man inte kan förstå. ”De enda kunskaper som förmår påverka en individs handlande är de som man själv har upptäckt och tillägnat sig” (www.mimer.org/freinetpedagogik.htm).

Storyline

Storyline utarbetades av bland andra dr Steve Bell på University of Strathclyde i Glasgow och är tematisk undervisning med en speciell struktur där det karaktäristiska är att undervisningen inte kretsar kring ett centralt ämne, utan kring en berättelse. Erik Lindberg (2000, s.10) beskriver Storyline som en metod men även som ett förhållningssätt till elever, inläring och kunskap. Den lägger stor vikt vid att elevers tidigare kunskaper och erfarenheter uppmärksammas och erkänns. Genom nyckelfrågor uppmanas eleverna att konstruera sina egna förklaringsmodeller och hypoteser av det som skall studeras innan de jämför dessa med verkligheten. De så kallade nyckelfrågorna skall vara öppna, det vill säga stimulera eleverna till att fundera och diskutera, de skall öppna upp och inte begränsa, inga rätt eller fel finns. Pedagogerna arbetar i arbetslag och dessa planerar gemensamt nyckelfrågorna (s.41). Det är genom nyckelfrågorna som pedagogerna ser till att kursplanens mål integreras i Storyline.

Eleverna ingår och arbetar i grupper vilket gör att alla elevers bidrag blir lika viktigt. All kunskap eleverna får fram finns i ett sammanhang och klasskamraterna blir intresserade av övriga elevers kunskapssökande eftersom det påverkar deras eget arbete. Eleverna skapar en fris eller utställning för att åskådliggöra vad de kommit fram till och lärt sig, denna vidareutvecklas därmed under arbetets gång. Lindberg beskriver att en fris är en kombination av väggtidning, modell, affisch, väggmålning, där alla bidrar med sina delar, vilket skapar en ”vi-känsla”, den visualiserar och levandegör klassens arbetsprocess och arbete (s.45). Eleverna arbetar aktivt med att ställa sina egna hypoteser mot verkligheten, forskning och andra auktoriteter. I en Storyline är det inte, vilket nämdes tidigare, ett ämne som binder ihop arbetet utan en berättelse som löper som en röd tråd genom arbetet (s.32).

Storyline ger pedagogerna möjlighet att integrera flera ämnen där varje ämne bidrar med sin del, man arbetar ämnesövergripande. Vad är det då som skiljer Storyline gentemot ett traditionellt temaarbete. Det sistnämnda inleds ofta med ett studiebesök. Om temat är vatten kanske man besöker vattenverket eller reningsverket. Drivkraften skall vara vatten, men det är många gånger tveksamt om eleverna tydligt känner detta. Man fastnar alltför ofta i formen och innehållet förloras. Lindberg anser vidare att inläringen sker i sammanhang vilket gör kunskaperna djupare och att de finns kvar även efter avslutad Storyline. Baskunskaperna tränas i ett meningsfullt

sammanhang. I en Storyline utgår pedagogerna alltid utifrån elevernas förförståelse, i läroplanen betonas att pedagogen skall utgå från elevernas tidigare erfarenheter och tänkande (s.47ff). Inom Storyline skall alla lyckas, pedagogerna ger eleverna strukturer att arbeta utifrån så att de känner en trygghet som ger frihet att skapa. Arbetet hålls samman av berättelsen där kunskapssökandet sker i ett sammanhang som eleverna upplever som meningsfullt.

Eleverna lockas att skapa teorier, ställa upp och testa hypoteser och föreslå lösningar. Allt eftersom arbetsuppgifterna och problemen växlar kan pedagogen ändra gruppstorlek och sammansättning, vilket tränar eleverna att arbeta i olika konstellationer. Storyline kan till viss del jämföras med PBL, problembaserat lärande, som också bygger på case-studies som knyter an till utbildningens syfte, kursplaner (s.18ff). Man går från helheten till delarna och inte från delarna till helheten. Man arbetar med verkliga problem och deras lösningar. Här öppnas möjligheter att behandla även mänskliga relationer, etiska och sociala frågor på elevernas egen nivå och utifrån elevernas förförståelse.

Problembaserat lärande, PBL

Lars Owe Dahlgren (1998, s.2ff) skriver om att finns många olika former av lärande. Man kan till exempel tala om formellt och informellt lärande, reproducerande lärande och problembaserat lärande. Formellt lärande handlar om lärande som sker inom ramen för någon form av utbildning, medan det informella lärandet ofta sker mer omedvetet som en effekt av att vi deltar i en praktisk verksamhet. Ofta kan ett sådant lärande ske genom att vi lär genom att se hur andra gör. Det kallas ett reproducerat lärande. Oavsett om ett lärande är av den ena eller andra typen är det viktigt att reflektera över våra kunskaper. Det kan ske i reflekterande samtal tillsammans med andra. Reflektionen kan också väcka intresse för att skaffa ny kunskap. Genom att kommunicera med andra kommer man kanske fram till något nytt.

I ett problembaserat lärande (PBL) utgår man från deltagarnas egna tankar och erfarenheter. PBL karaktäriseras av; ett lärande som utgår från verkliga problem eller situationer, eleven har ansvar för sitt eget lärande, arbetet sker i ett lärande både i grupp, basgrupp, och individuellt. Inläringen är självstyrd, de studerande söker sina inlärningsbehov tillsammans i små grupper samt söker självständigt den kunskap de behöver för att besvara sina frågor och nå målen med arbetsområdet enligt Dahlgren (s.11).

Personligen behöver man ha insikt i sitt eget sätt att lära, att kunna reflektera över sitt eget lärande och tänkande, en metakognition. Den grundläggande arbetsformen för PBL är basgruppsarbete, där gruppen utgör en resurs i arbetsprocessen. Där man tar del av varandras kunskaper och erfarenheter, lär sig lyssna på andra, likaså att ta emot och att ge konstruktiv kritik. Dahlgren betonar att pedagogens roll i PBL har mer av en handledarfunktion, som hjälper eleverna att styra studierna i riktning mot det uppsatta målet, och att skapa fungerande strukturer för arbetet i basgruppen samt att hjälpa de att se hinder eller det som för de framåt i arbetet (s.15).

Det finns i nuläget ingen heltäckande dokumentation av hur PBL påverkar eleverna, men arbetssättet tycks öka motivation samt intresset för studierna samt leda till ett ökat reflekterande över sitt eget lärande.

Sammanfattning

Ingen kan hävda att det ena sättet att känna, minnas, söka fakta och bygga associationer och dra slutsatser är överlägset alla andra sätt. Den som påstår det trivialiserar kunskapsinhämtningen och reducerar den till en mekanisk färdighet. Det finns mycket man kan lära sig mekaniskt, men att bli en annan människa på grund av något man lärt sig, att ha uppnått en insikt om/över, att ha

förstått innebörden i ett begrepp samt att ha fått en vision som förändrar ens världsbild, är något annat. För att det skall ske behöver man skäl/motivation för att inhämta kunskap. I detta avsnitt har några förhållningssätt beskrivits och de har många, trots variationer, parallella likheter vad det gäller kunskapssyn men också människosyn. En helhetssyn som baseras på att samtliga sinnen måste göras delaktiga i en lärandeprocess, och att man som pedagog bör utgå från den verklighet i vilken eleverna befinner sig i och att pedagogerna borde vara de lärandes verktyg eller redskap, stöd och hjälp, i deras eget sökande efter ett livslångt lärande.

2.6 Att bedöma och utvärdera tematiskt arbetsätt

Vår kunskap och förståelse av världen är relativ. I rätt sammanhang blir den enskilda kunskapen meningsfull. Helhet och delar, historia och framtid, teori och praktik, allt hänger ihop. Det finns ingen motsättning mellan baskunskaper och helhetsperspektiv. Alla ämnen är lika viktiga och bidrar tillsammans till helheten. Det finns inte en kunskap som för alltid är lika giltig och lika viktig, kunskap måste vara nyttig och meningsfull och den skall kunna användas i vardagslivet. Ett villkor för motivation är att det man känner är meningsfullt, att känna mening med de uppgifter man dagligen utför. Vi väljer att undersöka vad litteraturen säger kring bedömning och utvärdering, och hur det kan kopplas till syften och mål. Det visar det sig att det finns ytterst lite vetenskaplig forskning kring just detta område. Vi baserar därmed denna del på ovan nämnda samt på utsagor från tidigare utvärderingar kring tematiskt arbetsätt.

Lpo 94 uttrycker att ”en viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang, eleverna skall få möjlighet att ta initiativ och ansvar. Eleverna måste förstå meningen, syften och mål med undervisningen, annars berövas de såväl vilja, lust och motivation och prestationsmål tar överhanden” (s.11).

Mikael Lundgren och Kent Lökhölm (2006, s.87ff) skriver följande; undervisning i skolan är de situationer som arrangeras av pedagoger för att underlätta och påskynda inläring så att de fastställda målen kan uppnås. Elevinflytande över skolarbetet är ofta mycket begränsat, det är därför viktigt att såväl elever som föräldrar är delaktiga i skolans verksamhet, i dess läroplaner och kursplaner. Om man inte förmår tydliggöra målen, blir undervisningen utan mening. Det som de bägge berör står i stark kontrast mot Lpo94's intentioner; ”pedagoger ska se till att alla elever oavsett kön, social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll, samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad” (s.18) Vidare tar Lpo94 upp följande ”det krävs att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas). ”Varje elev skall också utveckla sin förmåga att själv bedöma sina resultat” (s.13 respektive s.20).

Måhlberg och Sjöholm(2002, s.89) betonar vikten av att om människor får vara aktivt delaktiga i att ställa sina egna mål och delmål, så blir de automatiskt mer motiverade att nå dessa mål som ju är deras egna. Målet skall upplevas som något positivt och angeläget, det skall vara tydligt och konkret formulerat. För att uppleva framgång behöver man veta att man gör framsteg. Det är skillnad på mål och vision. Ett mål skall gå att nå och det skall också gå att utvärdera, man skall veta när man nått målet. En vision är en metafor (en bild) en hjälp att nå målet, men den går inte att utvärdera utan skall ge kraft och energi. Vad har eleven för egna mål, locka fram det hos eleven själv, vad de vill. Det är inte alltid målet upplevs som klart och tydligt då får delmålet desto större betydelse som vägvisare.

Hur kan man då utvärdera och bedöma det tematiska arbetsättet?

Det tematiska arbetssättet ska alltid svara mot tydliga syften och mål och god planering. Att ställa frågorna; vilka syften har undervisningen, vilka kunskaper skall eleverna få, vad behöver eleverna nu, vilka redskap behärskar de sedan tidigare och kan de förfinas, vilka nya redskap kan introduceras, hur undervisa respektive vad undervisa om? Holmberg (1986, s.63ff) talar vidare om att man som pedagog bör se vilka gemensamma kunskaper som redan finns, vad man utgår ifrån för erfarenheter och upplevelser. Har eleverna förstått avsikten med arbetet, delmål och mål? Hon förtydligar att redan i planeringsstadiet bör formen för redovisning och utvärdering tydliggöras; vilket syfte skall de ha, vad ska redovisas och utvärderas, hur ska de ske? Frågeställningar som bör ställas och aktualiseras är huruvida syften har uppnås/har uppnåtts, har det lämpligaste arbetssättet använts, vilka svårigheter har upplevts, vad har varit mest positivt, vad bör ändras inför nästa moment? Såväl elever som pedagoger skall vara delaktiga under hela processen och likaså vid utvärdering.

Lena Folkesson (Folkesson m.fl., 2004, s.81ff) instämmer med Holmberg i följande, att man som pedagog hela tiden bör reflektera över sin undervisning. Leder detta arbetssätt till ett gynnsamt lärande? Är innehållet relevant för de mål som avses? Vad lär eleverna? Betydelsen av koppling mellan skolämnen och barnens egna ämnesöverskridande erfarenheter och föreställningar har lyfts fram som en grund för lärande. Då ett ämnesöverskridande inte kommer till stånd, förväntas eleverna ta del av olika åtskilda ämneskunskaper och de förväntas kunna integrera dessa och förstå sig på den komplexa verkligheten i vilka de ingår, det vill säga utan mening och sammanhang.

Inom Bifrost, Reggio Emilia samt Freinet betonar man en inre motivation för lärande och utveckling och anser att betyg inte är en drivkraft för egentligt lärande utan redovisar enbart ytkunskaper. Betyg ges inte på något stadium inom Bifrost. Elever och föräldrar får löpande, utförliga skriftliga bedömningar. Eleverna görs delaktiga och bedömer sitt eget arbete och sin arbetsprocess tillsammans med pedagogen. Värderingen anses vara långt mer omfattande än traditionella betyg, i och med att man bedömer både produkt och process. Barn och pedagoger bedömer alltså fördjupning, samarbete, intresse, kreativitet, tidsplan och så vidare tillsammans (Abildtrup m.fl., 1997 s.167). Dokumentationen är en av hörnstenarna inom Reggio Emiliapedagogiken, man skriver dagligen rapporter för varje barn och dessa finns tillgängliga för såväl föräldrar som pedagoger. Allt kring barnet dokumenteras i ord och bild, vilket ger en tydlig bild över var och ett av barnens utveckling – dessa dokument ligger till grund för den fortsatta pedagogiska verksamheten och dess utveckling kring barnen (Wallin, 1986, s.32)

Inom Freinetpedagogiken ställer man sig frågan; hur kan man då kontrollera att eleverna går framåt i sin utveckling och i sin lärandeprocess? Detta sker genom återkommande diagnoser, uppföljningar, utvärderingar. Allt dokumenteras och eleverna har pärmar där arbeten med mera, följer de under deras skoltid, vilket gör att de kan själva se sin utvecklingsprocess.

Diagnoser, uppföljningar, utvärderingar skall inte förväxlas med betygssättning, det har till syfte att hjälpa pedagog, barn och föräldrar att se vad barnet kan och vad som är nästa steg i dess utveckling. Utvärdering syftar till att systematisera de erfarenheter man gjort under arbetet, och för att kunna dra slutsatser om förbättringar inför framtiden. Betyg däremot är ett sätt att rangordna och sortera barnen anser man. I nuläget arbetar man med att försöka hitta ett förhållningssätt till betygssystemet som stämmer överens med Freinets tankar (www.freinet.se).

I en Storyline ges eleverna större och fler möjligheter att visa upp olika färdigheter/kunskaper som annars tenderar att bli väldigt ämnesinriktade. Pedagogerna är med under hela processen, och får se många sidor av eleven; i planeringsfas-faktasökningsfas-urvalsfas-produktionsfas-

presentationsfas. Här framträder också elevernas känslomässiga begåvning. Pedagogerna får därmed ett större bedömningsunderlag skriver Lindberg (2000, s.59) Utvärdering sker av såväl pedagoger och elever, och fördelarna med Storyline har visat sig på följande sätt; eleverna har längre sammanhängande arbetspass vilket leder till arbetsro och ökad arbetsglädje, eleverna känner sig mer delaktiga och kan påverka mer vilket leder till en ökad motivation, samarbete och sammanhållning i klassen blir mer påtaglig och ökar betydligt, Det finns fasta ramar för vad eleverna förväntas kunna och målen är i förväg bestämda (s.21).

Storyline kan till viss del jämföras med PBL, problembaserat lärande, som också bygger på case-studies som knyter an till utbildningens syfte, kursplaner. Man går från helheten till delarna och inte från delarna till helheten. Arbets sättet är välstrukturerat och ställs gentemot läroplaner och kursplaner, elevernas förutsättningar och behov (s.18). Innehållet i en Storyline skall ställas till tydliga syften och mål; ämnesövergripande frågor, resurser, vilka sekvenser som skall vara med, arbetsmoment, teori och praktik, likaså. Utvärdering sker efter avslutat arbete, men då detta är en process kan pedagogen aktivt ta del av och i elevernas arbete vilket också ger ett vidare perspektiv på den enskilde elevens lärandeprocess. Vad har eleverna lärt och vad har vi uppnått, frågar sig Lindberg (s.59)?

Genom att arbeta med tematiska arbets sätt erhåller eleverna övning i att strukturera kunskapsstoff, organisera eget och andras arbete samt förmågan till samarbete. Eleverna kan på ett tydligare sätt se mål och syfte, likaså se tydligare samband och sammanhang, utöva självkritik och ge kritik till andra och finner därmed en större meningsfullhet i sitt eget lärande (Berthelsen m.fl., 1979, s.30).

Dahlgren (1998, s.16-17) ser möjligheterna med problembaserat lärande, PBL, som ett självstyrt livslångt lärande, baserat och anpassat till den egna verkligheten och i ett samarbete med andra. Det bygger också på en flexibilitet inför förändringar i kunskapsinformationen, då olika kunskapskällor används. Det finns i nuläget ingen heltäckande dokumentation av hur PBL påverkar eleverna, men det tycks öka motivation samt intresset för studierna samt ett ökat reflekterande över sitt eget lärande. Eleverna finner såväl sina egna resurser men också sina begränsningar. Utvärdering har en central betydelse i PBL (s.12). I PBL är pedagogens roll mer utav en handledarfunktion, som hjälper eleverna att styra studierna i riktning mot det uppsatta målet.

Det finns i nuläget ingen heltäckande dokumentation av hur PBL påverkar eleverna, men det tycks öka motivation samt intresset för studierna samt ett ökat reflekterande över sitt eget lärande.

I denna avslutande del av bedömning och utvärdering kommer vi att beskriva utsagor ifrån två större utvärderingar som gjorts kring att arbeta i tematiska arbets sätt, en av utvärderingarna har gjorts av Maria Håkansson och Elisabeth Johansson med flera, samt den andra av Hans-Åke och Gun-Britt Scherp. Utsagorna baseras på såväl pedagogers som elevers utlåtanden.

Lärande är för många ett mer allmänt begrepp än inläring. Lärande kan ske i alla möjliga sammanhang och är inte alltid medvetet, medan inläring kan ses som en mer aktiv och mer målmedveten process. Elevens inläring är en syntes av elevens sätt att lära in och pedagogens sätt att lära ut anser Maria Håkansson och Elisabeth Johansson (M.Håkansson, E.Johansson m.fl., 2005, s. 14). Att arbeta ämnesövergripande och i längre arbetspass där eleverna får tid att fördjupa sig och arbeta färdigt med sina uppgifter, där eleverna ges möjligheter att se sammanhang och helheter är några av hörnstenarna i ett tematiskt arbets sätt. Det är viktigt att etablera och förankra arbets sättet hos eleverna, och att utgå från helheten för att därefter bearbeta delarna anser dem (s.17). Författarna påtalar att man inte ska förringa faktakunskaper, utan gedigna sådana är det svårt att nå förståelse, om förståelse är målet kommer kunskaperna på köpet. Det finns olika vägar

att nå fram till samma mål, kunskapen blir då personlig, det vill säga den kan vara olika för olika elever.

Håkansson och Johansson betonar att tydligt uppsatta mål, eleverna ska uppnå läroplansmålen, skall genomsyra och styra verksamheten och elevernas studier, arbetssättet skall vara elevaktivt. Verksamheten skall bygga på följand grundsyn, att sätta eleven i centrum (s.37). Mål skall inte bara formuleras för eleverna utan också för hela arbetslaget. Fördelar med tematisk läsning är följande; längre arbetspass vilka därmed blir mer sammanhängande, man fokuserar på något ämne vilket gör det lättare att fördjupa sig och förstå, minskad ämnessplittring, eleverna ser större sammanhang och upplever mindre stress, de får mer gjort under skoldagen. Temablad, som tydligt visar syften, mål och kriterier skall alltid finnas tillgängliga. De menar att nackdelar med denna form av arbetssätt har kommit fram i följande; frånvaro gör att man som elev kan missa mycket, om eleverna upplever ämnet tråkigt kan det leda till att de känner sig omotiverade, vissa ämnen kan vara svåra på grund av att koncentration och fokus förloras relativt fort, här uppges till exempel matematik och språk (s.60). Pedagoger bör vara medvetna om att man har elever med olika bakgrund och som har olika mål med sina studier; fråga därför eleverna själva om detta. Detta var några av huvuddragen i den första utvärderingen.

Hans-Åke Scherp och Gun-Britt Scherp (2005) beskriver att ett elevaktivt undervisningsmönster leder till en ändamålsenlig kunskapsbildning hos eleverna, där lärandet påverkas, vilket leder till en fördjupning av förståelsen och därmed en kvalitetshöjning i elevernas läroprocesser (s.11). Läroprocesserna är beroende av samspelet mellan elev, pedagog, skolledning. Det är av största vikt att föreställningar om lärande och undervisning är likartad hos pedagoger och skolledning och hur man skall sörja för skapandet av en optimal lärandemiljö för eleverna. Hur skulle pedagogerna önska att det är, respektive hur skulle pedagogerna vilja att det är? Mål måste vara tydliga och bör ställas mot syftet; vad vill man uppnå och vad man faktiskt uppnår. Enligt denna utvärdering bör arbetet ligga nära läroplaner och kursplaner, vilket är skolans uppdrag. Stöd för sin pedagogiska verksamhet söker pedagogerna här därför i forskning och teoribildning om lärande och undervisning (s.52). Eleverna uttrycker följande i utvärderingsrapporten kring att arbeta tematiskt och ämnesövergripande; man lär på ett annat sätt och det ökar såväl självkänsla och självförtroende, man känner ett större personligt engagemang, man ser helheter och sammanhang. Det tycker att arbetet bedöms mer kontinuerligt, i processen, vilket leder till en mindre betygshets jämfört med de mer traditionella undervisningssätten. Eleverna anser vidare att det ökar förståelsen för undervisningsinnehållet, vilket leder till en ökad lust att lära. En djupinlärning sker mycket till stor del för att pedagogerna tydligt och medvetet lär eleven följande redskap; analysera, reflektera, samt generalisera. Samspel och interaktion ökar med de övriga eleverna, likaså att eleverna lär sig att ta ett ökat ansvar för sitt arbete och arbetsprocessen, men också för varandra. Nackdelar finns enligt eleverna; pedagogernas objektivitet vid betygsättning, de kommer varandra så nära – elev och pedagog, eleverna har svårt att koppla bort skolarbetet, man blir aldrig klar, få pedagoger på klassen, vilket kan vara på gott och ont.

Pedagogernas ambition är att ge eleverna strategier, att de ska kunna använda sin kunskap men också att uttrycka den, få dem att se samband och mönster och bli samhällsmedvetna (s.11). Eleverna anser att de har en större möjlighet att påverka undervisningen, de upplever ett ökat samarbete och de söker varandras kunskaper vilket leder till utmaningar av tänkandet – ett fördjupat tänk (s.13). Scherp och Scherp visar att pedagogerna ser lärandet som helheter, och integrering när tänkandet – både hjärta och hjärna är med, arbetet måste kännas meningsfullt och viktigt för eleverna, det skall utgå från dem eller knyta an till dem (s.30). Pedagogerna anser att eleverna måste förstärka lärandet genom reflektion, det sker också genom att utveckla samarbetsförmågan som i sig blir en process där tillägnad kunskap aktiveras och bearbetas. Det får inte bli ett sökande efter kunskap utan att det händer något i huvudet. Reflektion och efterläsningar ersätter regelrätta föreläsningar, pedagogerna är handledare och mentorer som

arbetar nära elevgrupperna och blir därmed medvetna om deras förutsättningar och behov. Eleverna arbetar lärandemotiverande, lärandet ger inre tillfredställelse, och inte en yttre bedömning som är vanligt för betygsmotiverade elever (s.35).

Sammanfattning

Enligt litteraturen är det tematiska arbetssättet inriktat på att nå en inläring, där eleverna når en djupare insikt om hur företeelser hänger samman. Vidare betonas att företeelser får mening och sammanhang, teorier blir mer verklighetsnära och individen kan på sikt se sin egen utveckling. I den ena fallet, traditionell undervisning, fås en bredare ämnesmässig teckning vars användbarhet och varaktighet tycks vara beroende av att kunskaperna hela tiden underhålls. I andra fallet, den mer funktionella undervisningen, fås som regel en mindre omfattande ämnesmässig täckning, men i gengäld bättre förutsättningar för en sammanhängande förståelse. Det är inte av fakta som hjärnan får sin näring, det råder sällan brist på fakta och information inom skolan, men utmaningen för den borde vara att ersätta passivt konsumerande med meningsskapande, reflekterande och mentalt arbete. Hur skall eleverna kunna veta vad de skall göra och vad de skall kunna. Hur ska det veta och visa att de lärt? Syften och mål med all undervisning måste brytas ned, pedagogerna bör vrida och vända på syftena och målen och överföra de till handling, det vill säga att ge målen liv.

3 Metod

Metodavsnittet inleds med motivering till vårt metodval, och därefter beskriver vi hur studien har genomförts, vidare en beskrivning av hur materialet har analyserats och slutligen etiska aspekter.

3.1 Metodval

Vårt syfte är att undersöka, lyfta fram, analysera och diskutera pedagogernas utsagor om tematiskt arbetssätt kan gynna elever. Vår studie bygger på kvalitativ forskningsteknik. Kvalitativ forskning bygger på fallstudier och dokumentation. För att uppnå vårt syfte samt få svar på våra frågeställningar använder vi oss av litteraturstudier, intervjuer samt observationer. Med utgångspunkt från intervjuerna ville vi ta reda på pedagogernas uppfattningar om tematiskt arbetssätt gynnar elever. Studien lägger ett fokus på ett tematiskt arbetssätt, sociala och interaktionella faktorer, sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Bo Johansson och Per-Olof Svedner (2006, s.23) uppger att det finns olika metoder för att samla in data till sin studie, men de anser att kvalitativa intervjuer är den vanligaste metoden.

Vårt val av att göra intervjuer motiveras av att intervjuer ger en djupare insikt om pedagogers uppfattningar än till exempel enkäter. Staffan Stukát skriver att huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer; inte generalisera. Vid användning av enkäter leder det till en mer kvantitativ undersökning då man avser att få fram fakta i ett bredare perspektiv (Stukát, 2005, s.31ff).

Runa Patel och Bo Davidsson (1994, s.12) skriver på ett enkelt och tydligt sätt vad kvalitativ inriktad forskning och kvantitativ forskning innebär. Kvantitativ forskning använder sig av statistiska bearbetnings- och analysmetoder och den kvalitativa metoden avser verbala analysmetoder. Vid en intervjuundersökning är alla parter närvarande och svaren tenderar att bli mer omfattande än vid enkätundersökning. Nackdelen vid kvalitativa studier skulle kunna vara att informanterna kan känna sig utpekade och icke anonyma. Med detta i åtanke har vi fingerat våra informanternas namn och informationen kommer endast att användas för denna studie.

Vårt val av metod grundar sig vidare på vårt intresse för arbetssättet, och vi ville på grund av detta göra en undersökning i form av en studie kring pedagogers utsagor om det tematiska arbetssättet. Vi anser att intervjuer kan vara mer dynamiska då mötet mellan intervjuare och informanter blir mer personligt än vid exempelvis enkäter som är mer statiska och inte införlivar något personligt möte eller samtal. Vi har intervjuat sju pedagoger och dessa representerar en relativt stor spridning dels i antalet verksamma år, men också vad det gäller spridning i verksamhetsfält, från förskola till gymnasieskola.

3.2 Urval

Vi ville intervju pedagoger som på ett eller annat sätt aktivt arbetar, eller har arbetat med tematiskt arbetssätt. Sammanlagt har vi intervjuat sju pedagoger och dessa består av: fem pedagoger som arbetar inom de lägre åldrarna, två som tidigare har varit verksamma inom gymnasieskolan. Fyra av informanterna är i nuläget också verksamma inom högre

utbildningsformer. Anledningen till att vi valde informanter som sträcker sig från förskolan upp till gymnasienivå var för att se om det fanns likheter respektive skillnader i valet av att arbeta tematiskt. Våra informanter består av två manliga pedagoger respektive fem kvinnliga. Närmare presentation av informanterna sker under avsnitt 4, intervjuer, sammanställning. Vi har utfört två observationer i anslutning till två av våra intervjuer. En av dessa observationer ledde vidare till en triangulering, det vill säga observation i klass, samtal med elever samt intervju med pedagog.

3.3 Genomförande

Då vi tycker oss ha sett, att det fortfarande råder en alltför traditionell undervisning i dagens skola ville vi som utgångspunkt för denna studie ta reda på vad som ligger bakom valet av att arbeta tematiskt framför mer traditionella undervisningsformer. På grund av detta valde vi strategiskt ut de pedagoger som vi på förhand visste hade erfarenheter av att arbeta tematiskt. Utifrån det utformades vårt syfte: att lyfta fram, analysera och diskutera pedagogernas utsagor om tematiskt arbetssätt. Fokus kom att ligga på sociala och interaktionella faktorer sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Vidare ville vi genom utsagor och litteraturstudier försöka se mönster om arbetssättet gynnar elever. Gentemot denna bakgrund blev vårt val av informanter därför relevant för studiens syfte. Därefter började vi söka litteratur och fann att definitionerna på vad det innebär att arbeta tematiskt varierade, likaså olika förhållningssätt till detta arbetssätt (se avsnitt 2.3 samt 2.4).

Parallellt utformade vi vårt intervjuunderlag. Utformningen av intervjufrågorna gjordes på följande sätt. Vi ville söka svar på hur pedagogers uppfattningar såg ut, gällande hur tematiskt arbetssätt kan gynna elever. Vi ville samla så mycket information som möjligt men samtidigt undvika ett allt för ofokuserat eller omfattande innehåll. Patel och Davidsson (1994, s.60ff) menar att när man arbetar med frågor för att samla information måste man ha med två synvinklar i beaktning, dels måste man tänka på hur mycket ansvar som lämnas till intervjuaren när det avser frågornas utformning och inbördes ordning. Detta kallas grad av standardisering. Den andra synvinkeln är att man bör tänka på i vilken omfattning frågorna är fria för informanten att fritt tolka utifrån sin egen inställning eller tidigare erfarenheter. Detta kallas grad av strukturering. Intervjuer med låg grad av standardisering innebär att intervjuaren formulerar frågor under intervjun, frågor som är lämpliga under just den enskilda intervjun. Vid helt standardiserade intervjuer ställer man likadana frågor i exakt samma ordning till varje informant. Standardiserade intervjuer används ofta vid sammanhang där man vill kunna jämföra.

Våra intervjuer bestod till största del av standardisering i och med att frågorna var likadana till alla informanter och ställdes i samma ordningsföljd. Vid vissa fall kom följdfrågor upp. Vi ansåg oss få en djupare insikt i pedagogernas uppfattningar genom att de delgav oss deras egna erfarenheter. Vi valde att använda oss av öppna frågor, då ledande frågor direkt leder till ställningstagande. Johansson och Svedner (2006, s.44ff) betonar att man bör undvika frågor som inleds med ”varför”? Eftersom man kan riskera att sätta informanten i försvarsställning, därför har vi valt bort den typen av frågor. De skriver vidare att frågor som inleds med ”vad” och ”hur” ofta kan ge fylligare svar, vilket vi hade i åtanke när vi utformade våra intervjufrågor (se bilaga 2).

Vid fem av intervjuerna var vi alla tre närvarande, tre av dem spelade vi in, samtidigt som vi alla tre förde anteckningar, detta utifall något tekniskt missöde skulle inträffa vid transkriberingen. Alla informanter hade i förhand fått vetskapen om att vi var tre som skulle intervjua dem, vilket ingen av dem motsade sig.

Stukát anser ”att använda någon form av observation brukar vara lämpligast när man vill ta reda på vad människor gör, inte bara vad de säger att de gör” (2005 s.49). Genom att tillföra

observationer till vår studie, ansåg vi oss få ytterligare möjligheter att se hur verksamheten fungerade och framför allt om det som pedagogerna säger sig göra, avspeglas i vad de i själva verket gör. Användning av både intervjuer och observationer som datainsamlingsmetoder ger oss en ökad inblick i arbetssättet. Enligt Stukát finns det en skala inom observationsmetoder, denna skala går från ostrukturerad metod till en mer hårt strukturerad metod (2005, s.49ff).

Vi har använt oss av både ostrukturerade och strukturerade observationer. Den ostrukturerade metoden beskriver Stukát som en metod till för att komplettera en annan metod, vilket i vårt fall är intervjuerna. Under observationernas gång antecknade vi det som sågs och hördes, vilket ingår under den strukturerade observationen.

Tillvägagångssätt: Efter att per telefon och e-post, bekräftat villighet att delta i våra intervjuer översände vi frågeställningar till informanterna, se bilaga 2. Vi översände ett frågeformulär innehållande sju frågor till var och en. Vi genomförde intervjuerna på respektive pedagogs arbetsplats, endast vid ett fall valde vi att göra telefonintervju då informanten befann sig på annan ort. Vi genomförde inga intervjuer med elever, utan observerade och samtalade med dem under två lektionstillfällen. Litteratur, utsagor samt observationer har i efterhand bearbetats och ligger därmed till grund för denna studie. Vi vill här belysas att litteraturen i vissa fall kan tyckas åldersstigen, men vi anser att den är högst relevant till vår studie.

3.4 Metodanalys

Vid behandling av de intervjusvar vi tagit emot från informanterna, samt material från observationerna, fann vi likheter och olikheter, vilka vi har valt att redogöra för i vårt resultat. Vi valde att lyfta fram två frågor som synliggjort hur tematiskt arbetssätt kan gynna elever, samt en fråga huruvida arbetssättet kan kopplas till läroplanerna.

- Faktorer som sägs gynna eleverna?
- Faktorer som sägs gynna gruppen?
- Utsagor om kopplingar till läroplaner

3.5 Tillförlitlighet

En studies tillförlitlighet mäts i reliabilitet och validitet. Stukát definierar reliabilitet som noggrannhet i kvalitén på själva mätinstrumentet, det vill säga hur bra ett mätinstrument är på att mäta. Med validitet menad giltighet, det vill säga om man mäter det man avser att mäta (2005, s.125). Syftet med denna studie är att undersöka pedagogers utsagor om hur tematiskt arbetssätt kan gynna alla elever. Då vår studie är kvalitativ blir det svårt för oss att dra några generella slutsatser, de slutsatser vi kan dra baseras därför utifrån våra egna tolkningar. För att vi skulle bilda oss en uppfattning om informanterna gav oss tillförlitliga svar valde vi att genomföra observationer vid två av tillfällena. Vi anser att observation i samband med intervju ökar reliabiliteten i vår studie. Stukát menar att genom användning av flera källor för sin beskrivning kan metoder komplettera varandra, tillvägagångssätten kan då belysas utifrån ett mer allsidigt sätt (2005, s.36ff).

Som vi tidigare nämnt använde vi oss av intervjuer istället för enkäter. Detta för att vi tror att informanternas svar kan ge oss en mer beskrivande skildring av arbetssättet än om vi hade utgått från enkäter. Enkätfrågor kan begränsa informanterna att ge några egna svar, samt att frågorna kan vara svåra att tolka. Det finns inte heller någon möjlighet till kompletteringar vid enkäter, vilket det gör vid intervjuer (Patel och Davidsson, 2004, s.65). Vi har varit medvetna om att vi i en vetenskaplig studie måste förhålla oss kritiskt granskande. Detta hade vi i åtanke då vi valde att intervjua pedagoger som samtliga är positivt inställda till att arbeta tematiskt. Syftet med vår studie har varit att ta reda på om ett tematiskt arbetssätt gynnar elever och valde därför informanter utefter deras erfarenheter av detta arbetssätt. Därmed anser vi att den genomförda trianguleringen höjer kvaliteten och tillförlitligheten i vår studie.

3.6 Avgränsningar

Vi valde att i vår studie avgränsa oss, genom att utgå från pedagogernas perspektiv istället för elevernas, då detta skulle kräva en större och en allt mer omfattande studie. Då vi utbildar oss till pedagoger med avseende att arbeta i de yngre åldrarna, har fokus lagts på informanter tillhörande dessa åldersgrupper. Men för att få ett bredare spann, samt att se om skillnader förekommer i det tematiska arbetssättet, har vi valt att intervjua pedagoger som har erfarenhet av gymnasieskolan.

3.7 Bortfall

Vi bearbetade intervju svaren och utgick från egna tolkningar, vilket genererat till att vi endast lyfter fram tre av de sju frågeställningarna ur vårt intervjuunderlag vilka överensstämmer med studiens syfte och frågeställningar.

3.8 Etiska aspekter

I den intervjustudie vi har gjort har vi varit tydliga med att inga personer eller skolor kommer att kunna identifieras. Informanterna har blivit informerade om vårt arbete, och att vårt insamlade intervjumaterial kommer att resultera i en examensuppsats om tematiskt arbetssätt. Materialet kommer inte att användas till något annat än till denna studie. Samtliga pedagoger kommer att få den i sitt slutgiltiga skick.

4 Resultat

Vårt resultat kommer att redovisas på följande sätt. Resultatet består av fyra olika intervjuformer det vill säga utsagor utifrån våra frågor, samtal om lektion samt observation av lektion, plus samtal med elever (triangulering). Vi har även haft en intervju angående utsagor om uppbyggnad av arbetsmiljö. Vi kommer att presentera våra intervjupersoner och i en löpande text redovisa deras svar på våra frågor. Vi har i sammanställningen utgått från de frågeställningar som vårt syfte avser.

Informantbakgrund

Petra har 20 års erfarenhet av att arbeta tematiskt. Hennes svar präglas av den tid då hon arbetade inom verksamheten vilket är 5 år sedan. Vi träffar Petra på hennes arbetsplats, hon är väl förberedd genom att hon har fått våra frågor i förväg. Vi har valt att spela in denna intervju på band för att kunna få med så mycket som möjligt av hennes utsagor.

Lisbeth och Linda arbetar i en 0-1a i en mångkulturell skola. De har aldrig arbetat med traditionell förmedlingspedagogik. Eleverna arbetar tematiskt växelvis med egna planeringar. Lisbeth och Linda valde att inte läsa frågorna i förväg. Vi träffade dem i deras klassrum ute i verksamheten. Vi har även spelat in denna intervju på band.

Camilla arbetar sedan många år arbetat på en mångkulturell skola, i nuläget i skolår 3. Hon är inspirerad av Reggio Emilia pedagogiken (se bilaga). Camilla arbetar med olika projektarbeten som avlöser varandra. Camilla hade läst våra frågor innan intervjun. Den här intervjun är också inspelad på band. Vi träffade Camilla ute i verksamheten och observerade även undervisningen, vilket resulterade i en så kallad triangulering, se metoddel avsnitt 3.2.

Hanna arbetar på samma skola som Camilla, men i skolår 2. Vi samtalade med henne i samband med att vi hade observerat ett av hennes undervisningsmoment. Hon arbetar tematiskt genomgående i undervisningen. Hanna har arbetat två år som pedagog. Vi förde anteckningar under observationen.

Dan har arbetat 10 år inom gymnasieskolan, och har alltid arbetat tematiskt på ett så kallat tvärvetenskapligt program. Dan hade inte läst igenom våra frågor innan vår intervju, då han ansåg att intervjun blir friare, mer spontan. På grund av tekniska problem så blev den här intervjun inte inspelad, utan vi har använt oss av våra anteckningar. Vi träffade Dan på hans arbetsplats.

Sven har arbetat främst på gymnasiet men även på grundskolan. Han påbörjade sitt tematiska arbetssätt 1995 med ett PBL projekt (se bilaga1). Sven skriver i nuläget en bok om tematisk undervisning. Han hade läst våra frågor i förväg. Det här var en telefonintervju, intervjun spelades inte in utan löpande anteckningar fördes under samtalets gång.

Leila arbetar på en Reggio Emilia inspirerad förskola med barn från 1-5 år och har arbetat där i ett år. Leila hade tidigare erfarenhet av Reggio Emilia verksamhet. Den här intervjun genomfördes också i verksamheten. Leila hade läst våra frågor i förväg. Vi utgick från våra frågor men hade mer ett informellt samtal med Leila om bland annat uppbyggnaden av arbetsmiljön. Vi spelade inte den här intervjun utan förde anteckningar.

4.1 Intervjuer, sammanställning

Faktorer som sägs gynna eleverna?

Samtliga pedagoger uttrycker att eleverna lär känna sig själva när man arbetar tematiskt. De blir medvetna om sitt eget lärande och de lär sig att reflektera på ett helt annat sätt. Petra menar att eleverna lär känna varandra, de lär sig att använda språket, de lär sig att tänka. Det är nästan det viktigaste enligt Petra.

Man lär känna sig själv som lärare och man blir en bättre lärare om man kan se att eleverna till exempel har svårigheter med matteenheter. Det är lättare att se svårigheter och sina egna brister när man arbetar tematiskt. (Petra)

De pedagoger som arbetar inom grundskolan anser genomgående att de teman eller projekt man arbetar utifrån ska komma från elevernas intressen.

Medan de som arbetar på gymnasiet anser att det är pedagogerna som ska stå för initiativ, eftersom det är de som tolkar styrdokumentet. Däremot är det utifrån elevernas förförståelse samt frågor som temat byggs vidare. Så här säger Sven:

Vilket slags tema det blir har att göra med vad som står i relation till läroplanen. Vi kopplar ihop övriga ämnen till, till exempel samhällskunskap men letar efter intressanta, engagerade verklighetsanknytningar. Måste börja med målen i Lpo94, sedan ämnena sedan problemen. Viktigt att utmana elevernas förförståelse. Det handlar inte om att sitta vid datorn och forska om ett land, eleverna måste bli nyanserade. (Sven)

Lisbeth och Linda tycker inte att man som vuxen ska sitta och fundera ut teman, utan att det ska växa fram från barnen.

Det ska vara deras idéer som man nappar på, som man då inte ser några svårigheter att genomföra utan man ser möjligheter, och ta tillvara det som eleverna hittar på. Det växer fram under temats gång kan man väl säga. (Lisbeth och Linda)

Camilla och Petra varierar teman, utifrån pedagog eller utifrån elevernas intressen.

Då Dan och Sven arbetar på gymnasiet anser de att temat till viss del måste vara lärarstyrt på grund av att det är pedagogerna som tolkar läroplanen. Däremot så får eleverna komma med sina autentiska frågor. Dan säger att pedagogerna initierar tydliga frågeställningar och projekt som eleverna sedan får problematisera. Från början trodde de att eleverna själva skulle kunna formulera projekt men det kunde de inte enligt Dan.

Vad som är de stora fördelarna med att arbeta tematiskt är att det blir en läroprocess i taget. Alltså man begränsar antalet läroprocesser men man får ändå i slutändan en helhetsbild. Det kan vara ett litet tema exempelvis ett matte och so tema som kan ligga till grund för ett större tema. Det blir en progression. (Sven)

Petra och Sven anser att det är många lärare som har teman som form men arbetar precis lika traditionellt som andra lärare. De anser att det kan bli en fara att arbeta på det viset då de inte har tydliga mål och syften med arbetssättet. Enligt Petra är den traditionella undervisningen en konfliktmodell, för där tävlar man med varandra.

Genomgående anser alla pedagoger som vi har intervjuat att inläringen går enklare med hjälp av och tillsammans andra.

Petra tycker att det centralaste är att först erfara. Det är viktigt att uppleva i vardagen för att förstå, att man hela tiden gör lärandet konkret för eleverna. Camilla och Leila säger att det som

kommuniceras i klassrummet blir utgångspunkten, taget i sitt sammanhang. De tar tillvara på vardagspråket och förstärker det med alla sinnen. Det är upplevelsen som sätter igång impulserna och dessa ska komma helst känslomässig väg enligt Petra. Hon menar att vissa pedagoger förstör så mycket nyfikenhet genom alltför mycket faktakunskap, de kommer ändå. Däremot är de analytiskt orienterade frågorna viktiga, vad och hur kan det komma sig? Det är det som väcker lusten att lära menar Petra, Lisbeth och Linda.

Skillnaden är då om du istället tar en bok och en text, då du kan läsa dig till svaret. Det blir inte levande och jag har inte fått vara kreativ i mina tankar. Däremot när vi är ute och ser och upplever. Det blir en helt annan grej. Ett sådant sätt att tänka, ger ett analytiskt tänkande, man ser sammanhang. Analytiskt tänkande är viktigt. (Lisbeth och Linda)

Vid tematiskt arbetssätt lär man känna eleverna fortare säger Petra. Hon säger vidare att det finns mer tid att iaktta och se vad de väljer att arbeta med. Då blir det inte lika inriktat på att en och en arbetar i en bok, utan man ser till individen.

Pedagogerna säger att det tematiska arbetssättet ska genomsyra hela undervisningen. Man ska integrera de olika ämnena. Sven som har arbetat på gymnasiet, påvisar att i traditionell undervisning då eleverna har 16 olika ämnen kan de lätt bli störda i sin läroprocess. Vid ett tematiskt arbetssätt utgår man oftast från ett helhetsperspektiv och behöver endast koncentrera sig på ett fåtal ämnen i taget. Camilla anser också att man i projektarbeten eller temaarbeten kan lyfta olika ämnen.

Det finns möjligheter utifrån vad barnen ser. Man kan lyfta olika ämnesperspektiv och då är det ju flera språk som kan blomma i det temaorienterade arbetet dvs. där har vi ju det vidgade textbegreppet då med drama, IT, musik dans, bild, film mm. (Camilla)

För att på bästa sätt gynna elevernas lärande, anser pedagogerna att man bör utgå från deras erfarenheter. Så här uttrycker sig Sven:

För att kunna hjälpa eleverna att utveckla sina förmågor måste vi utgå från deras förståelse, få dem engagerade, utmana deras förståelse så att de utvecklar den. Genom att de förändrat sin förståelse finns det möjlighet för dem att med vår hjälp utveckla kvalitativt ny förmåga. (Sven)

Camilla och Leila arbetar Reggio Emilia inspirerat (se bilaga). De menar att ”allt är möjligt och inga teorier får bli ett fängelse” och flera språk kan blomma samtidigt och man bör ta tillvara på elevernas olikheter.

Leila och Camilla anser att allt som barnen producerar, ska vara i höjd med dem så att de kan se och ta del av vad de själva och andra har gjort. De säger vidare att det som kommer upp måste kunna kommuniceras. En öppenhet och luftighet bör råda enligt Leila, inga stängda dörrar - i de fall det behövs, för de yngre barnen har man lägre grindar. Leila påvisar vikten av att miljön är anpassad utifrån barnens förutsättningar och behov.

Petra och Dan säger att det tematiska arbetssättet ökar djupinläring och på så vis gynnar det elevernas lärande. Camilla menar att språken befruktar varandra i det tematiska arbetssättet som gör att det blir holistiskt, det vill säga ett fördjupat arbete. Camilla menar härmed att man fördjupar reflektioner kring det man håller på med. Både Petra och Camilla nämner variation som en viktig faktor i det tematiska arbetssättet. Det blir en helhetssyn på eleven, på människan och på lärandet.

Genomgående menar pedagogerna att olikheterna blir en tillgång i det tematiska arbetssättet. Genom att det alltid finns någonting som passar varje elev. Fördelen med ett tematiskt arbetssätt

är att man kan anpassa det till olika individer. Det viktigaste är ju att man ser till så att alla blir delaktiga. Pedagogerna poängterar att man måste vara väldigt medveten om det.

Petra menar att det tematiska arbetssättet gynnar eleverna, därför att här är det inte läraren och läroboken som styr utan här skapar varje elev sin egen kunskap. Individuella kunskaper kommer fram och eleverna blir sedda enligt Petra. Pedagogerna har svårt att se några nackdelar med arbetssättet beträffande gynnet av elevernas lärande.

Jag har svårt att se några nackdelar. Nej det finns inga. Det sägs att elever med bokstavskombinationer blir spattiga och hysteriska men det är inte min erfarenhet, inte om man har en tydlig struktur. Nej jag har svårt att se några nackdelar. (Petra)

Dan anser liksom Petra att arbetssättet främjar alla elever även de med så kallade funktionshinder. Han säger vidare att eleverna blir motiverade och engagerade i undervisningen på grund av att de kan vara med att påverka innehållet.

Sven anser att för dem som har det svårt i skolan är det viktigt med fast struktur. För att öka elevernas trygghet använder de sig av den så kallade hemrumsprincipen som innebär att pedagogerna kommer till elevernas klassrum och på det sätt kan de ha sin egen arbetsplats.

Dan är positiv till detta arbetssätt, men menar att det finns dilemman i inledningsskedet. Eleverna kan ha svårt att se riktningen och vara ovana vid ämnesintegrering. Därför är det enligt Dan viktigt att man samtalar med eleverna om syften och mål med det tematiska arbetssättet.

Generellt är samtliga pedagoger överens om att det är viktigt att synliggöra eleverna och att det tematiska arbetssättet gynnar detta. Det är enligt pedagogerna viktigt att eleverna ser sina egna framsteg, vilket genererar till ökad metakognition och det leder i sin tur vidare till ökad självkännet, självkänsla och självförtroende.

Petra ser inga nackdelar med arbetssättet men erkänner att hon har haft svårigheter att inkludera alla ämnen i det tematiska arbetet, såsom exempelvis matematik. Detta håller Camilla, Lisbeth och Linda med om.

Det kanske är någon som är i mer behov av att arbeta i en bok någon dag av olika anledningar. Temat får ju inte bli ett fångelse heller ju. Det ska vara harmoni. Men för det mesta är väl min erfarenhet då att just i projektarbetet så är alla delaktiga. Om projektarbetet är genomtänkt, väl förberett och barnen vet vad de ska göra. Syftet måste vara klart. (Camilla)

Sven kan se vissa nackdelar med att det ibland kan vara så att man inte får till helheten, det blir halvdant. Man kan ställa sig frågan: vad är en riktig skola? Han beskriver att vissa skolor har endast en eftermiddag med tematisk undervisning, resten är traditionell, då kan det bli problematiskt. Exempelvis så integrerar man inte matte, svenska eller engelska utan sparar dem till traditionell undervisning men låter de andra ämnena bilda ett tema av något slag. Kanske läraren inte har tillräckligt med kunskap om vad tematiskt arbetssätt är för något.

Detta kan resultera i lite flum, man påvisar på något sätt att det som är viktigt är inte kul att arbeta med och det som är mindre viktigt är kul att arbeta med. Man låter inte kärnämnen vara med i temat för de är så pass viktiga. De traditionella lärarna kan tänka - jag hinner inte med kursen, och de tror att kursen måste man göra på de "vanliga" lektionerna. Då blir temat inte uppstyrt eller strukturerat (Sven).

Som en röd tråd i intervjuvären har pedagogerna uttryckt att arbetssättet gynnar utvecklandet av god självkänsla, ökat självförtroende och självkänedom.

Petra har haft många elever med arbetsamma hemförhållanden och då har de tagit upp teman som behandlar sådana ämnen. Många elever kan inte sätta ord på sina känslor säger Petra.

Vi gjorde till exempel känslböcker. Om vi behandlade temat rädsla så berättade jag först själv vad jag är rädd för. Det blir även terapeutiskt. Det blir någon sån där livskunskap som man får på köpet där. (Petra)

Petra menar att syftet med tematiskt arbetssätt framförallt är att eleven ska lära känna sig själv. Vidare anser Lisbeth och Linda att ett av syftena och målen med hela verksamheten, speciellt om man arbetar tematiskt är att ge barnen självkänsla, att tro på att eleverna klarar av att ta reda på saker och ting själva, genom att iakttä och förmedla till kompisar som är positiva och glada.

Eleverna får lära sig att samarbeta, framföra och våga stå på scenen, att stärka sin självkänsla, vilket är det viktigaste vi har att jobba med i skolan. Utan självkänsla kan vi lägga ner resten av skolan. Överhuvudtaget klarar man sig inte utan det i dagens läge. Det är viktigt att man som pedagog och även som förälder vet vad man menar med självkänsla, så att man inte blandar ihop det med självförtroende eller självsäkerhet. (Lisbeth och Linda)

Faktorer som sägs gynna gruppen

Pedagogerna är överens om att det tematiska arbetssättet främjar gruppen. Dan anser att forma en grupp samt utvecklandet av gruppen, är hörnstenarna och i mångt och mycket det verksamheten bygger på. Det är även viktigt med en gemensam grundsyn det vill säga värdegrunden. Han menar vidare att i den traditionella skolan utgår man mycket från individen samt renodlad formell ämneskunskap, medan man i det tematiska arbetssättet fokuserar mer på gruppen samt på mer funktionell ämneskunskap, där helhetssynen är viktig.

Camilla, Lisbeth och Linda, som arbetar i mångkulturella skolor, menar att man genom det tematiska arbetssättet kan arbeta med elevernas olika kulturer och därigenom öka klassens gruppklimat.

Vidare menar de att man med hjälp av arbetssättet får en social gemenskap, genom att man arbetar kring samma ämnesområde och att man upplever saker och ting tillsammans, där man då hittar ämnen som barnen är intresserade av. Och där man i det ämnet skapar förutsättningar för eleven att forska, och att kommunicera i en interaktion. Pedagogerna anser genomgående att man får en väldig sammanhållning när man arbetar tematiskt. Vidare anser de att elever med sociala problem stärks som individer av arbetssättet då man arbetar mycket med det sociala samspelet. Lisbeth och Linda tycker att det är viktigt att man inte belägger eleverna med rätt och fel. Istället får eleverna göra iakttagelser som de kan delge andra, och som de kan bli respekterade för. De tränar dem i att ge varandra respons och säga vad som är bra. Att eleverna får respons på det de gör. De vill att eleverna fokuserar på det positiva.

Trygghetsfaktorn och trivselfaktorn är grundläggande för hur mycket du lär dig och hur mycket man kan ta in. För om man är otrygg och måste vakta sin position på något sätt, och man är rädd för sänkningar och så, då har man ingen kraft över att ta in och lära. (Lisbeth och Linda)

Camilla tycker att det är viktigt att man skapar olika förutsättningar för att samarbeta. Att grupperna är medvetet genomtänkta. Det vill säga när hon sätter ihop grupperna, så har hon tänkt igenom vilka barn som kan skapa ett positivt klimat emellan sig beroende på att de är olika, att de har olika kompetens. Det innebär att då är det olikheten mellan barnen och inte likheten som blir det utmanande i gruppens arbete. I det tematiska arbetet så ställer eleverna olika hypoteser mot varandra, som gör att de reflekterar och tänker vidare. Camilla anser att man måste

tala med eleverna om varför man skapar olika grupper. Att det är bra för att man lär av varandra, man lär sig i olika sammanhang. Enligt Camilla tycker eleverna att det är roligt att se andra sidor av varandra. Hon säger vidare att det ligger en liten osäkerhet i det och att den osäkerheten ibland kan vara positiv.

Sven anser att arbetet ska vara ett samarbete med ett individuellt ansvar. Samspelet i de olika nivåerna är viktiga, det vill säga individen, den lilla gruppen (basgruppen) och den stora gruppen (klassen).

Utsagor om kopplingar till läroplaner

Vad det gäller kopplingar till läroplaner och kursplaner verkar det som att de pedagoger som arbetar i gymnasiet har förankrat dem mer i undervisningen. Dan säger att man utgår från strävansmålen i det tematiska arbetssättet men det är enligt honom inte svårt att nå uppnåendemålen.

Beträffande elevernas läroprocess sitter Lisbeth och Linda ofta en och en med eleverna och diskuterar. De anser att eleverna måste få gehör på vad de tänker och känner. De måste ha en mottagare, någon som ger tillbaka. Det här är något som alla pedagoger nämner, vissa har det kontinuerligt i undervisningen andra har speciella elevmöten.

I slutet av det här arbetet, ska vi tänka efter vad vi har lärt oss? Vad har vi sett? Vad är det vi gör? Vad är det vi ser? Varför gör vi det här? Vad har du själv sett som du har blivit bättre på? Så att det blir synliggjort för dem hela processen och vad de ser av sitt eget lärande. (Camilla)

Camilla träffar eleverna och diskuterar var de befinner sig någonstans på de så kallade elevmötena. Hon hinner med ungefär tre per termin. De mötena är också förberedande inför utvecklingssamtalen berättar Camilla.

Så jag tror att idag när vi pratar så otroligt mycket om kartläggning och betyg så är det så viktigt att man har en bredd på kartläggningen så barnen kan se att man tittar på dem på olika sätt. (Camilla)

Beträffande utvärdering och bedömning uttrycker flera av pedagogerna att de har varit dåliga på det. Så här uttrycker Petra sin syn på utvärdering och bedömning av det tematiska arbetssättet:

Bedöma förmågor och om de har ändrat sitt sätt att tänka är intressanta mått. Jag intervjuade eleverna ibland, alltså hela klassen. Jag har varit lite dålig på att utvärdera. Jag skulle göra det mera om jag hade undervisat idag. Så att eleverna blir medvetna om sitt lärande. Dessutom skulle jag utvärdera mål och syfte mer idag. Beträffande prov borde man konstruera frågor som är mer analytiskt formade. Man skulle kunna använda loggbok. (Petra)

Camilla menar att om man tittar i ett helhetsperspektiv då är textanalysen viktig, flödet av elevernas egna texter är utgångspunkten för det språkliga arbetet. Vid bedömning gör man en textanalys och sedan kan man lägga in den bedömningen i något slags kartläggningsschema, som till exempel LUS (Läsutvecklingsschema). Petra säger att om man skulle svara för syftet ytterligare med det tematiska arbetssättet så är det att utveckla förmågor, alla de förmågor som finns i läroplanen: som nyfikenhet, lust, samt att lära sig att argumentera och så vidare. Egentligen är väldigt många förmågor språkligt förknippade, om man tänker på kursplanernas mål menar Petra vidare.

Petra säger att hon anger ramarna för eleverna, så att de vet vilka målen och syftena är med arbetet.

Undervisade jag idag så skulle jag faktiskt visa mer på vad läroplanerna säger. Göra målen väldigt tydliga. Hela tiden tala om vilka förmågor vi utvecklar just nu. Då lär eleverna känna sig själva.
(Petra)

Petra anser vidare att man i skolan borde använda sig av mer kvalitativa mått. Hon menar att nyfikenhet och lust att lära stagnerar helt i den gamla skolan. I den gamla skolan var kvantitet viktigare än kvaliteten.

Petra förstår inte hur vissa lärare tolkar styrdokumentet. Hon tror att många lärare har kvar det kvantitativa synsättet. Petra menar att många skolor inte ens har tolkat kursplanen.

Gammaldags positivistisk eller empirisk kunskapssyn råder fortfarande enligt Petra, det vill säga att kunskap kommer utifrån, någon serverar det och källan är definitivt inte dina tolkningar.

Om vi inte kan mäta kunskap med kvantitet, är det intressant att se på hur vi mäter då?
Idag är det med kvalitativa mått. Att lista ut vilka förmågor som de tycker att de har utvecklat och om de tänker annorlunda? Det är faktiskt ett mått på att man har lärt sig någonting att man tänker annorlunda. (Petra)

Precis som Petra anser Sven att det är av stor vikt att man sätter upp en väg mot att nå målen, för att sedan utvärdera. Sven liksom Petra, menar att istället för att sätta betyg kan man formulera kvalitetsnivåer. Elevernas kunskaper utvecklas steg för steg. Betydelsefullt med utvärdering för att hjälpa dem till bedömningen. Enligt Sven är eleverna bra på att utvärdera sig själva. En bas i utvecklingen blir den lilla gruppens samtal som kopplas till Lpo94 och kursplaner.

Leila anser sig vilja vidareutveckla dokumentationsformen, anser inte att till exempel portfolio är så givande. Man har i nuläget IUP (Individuell Utvecklings Plan)-liknande samtal.

Sammanfattning

Samtliga pedagoger uttrycker att eleverna lär känna sig själva när man arbetar tematiskt. De blir medvetna om sitt eget lärande och lär sig reflektera. Eleverna lär också känna varandra och de lär sig att tänka analytiskt. Pedagogerna anser genomgående att man bör utgå från barnens intressen och erfarenheter. I grundskolan är det växelvis pedagogerna och eleverna som initierar teman. I gymnasiet styr pedagogerna valet av teman. De är alla överens om att inlärningen går enklare med hjälp av andra.

Det är enligt pedagogerna viktigt att erfara och uppleva i vardagen för att förstå, att man hela tiden gör lärandet konkret för eleverna. Det som kommuniceras i klassrummet blir utgångspunkt taget i sitt sammanhang, att förstärka vardagsspråket med alla sinnen. Det är upplevelsen som sätter igång impulserna och dessa ska komma helst känslomässig väg. Pedagogerna menar vidare att de analytiskorienterade frågorna är viktiga. Om eleverna bara skriver av svar ur en bok eller en text då har de inte varit kreativa i sina tankar. Däremot när eleverna får vara ute och uppleva ger det ett analytiskt tänkande och man ser ett sammanhang.

Vidare är pedagogerna överens om att man lär känna eleverna snabbare när man arbetar tematiskt. Man ser till individen. Pedagogerna menar att det tematiska arbetssättet ska genomsyra hela undervisningen. Man ska integrera de olika ämnena. På detta vis får man en helhetssyn och lär sig i ett sammanhang, flera språk kan blomma och olika uttrycksformer kan användas. Genomgående menar pedagogerna att olikheterna blir en tillgång i det tematiska arbetssättet, genom att det alltid finns något som passar varje elev. Fördelen med ett tematiskt arbetssätt är att man kan anpassa det till olika individer. Det viktigaste är att man ser till att alla blir delaktiga i undervisningen anser pedagogerna.

Pedagogerna hävdar vidare att det tematiska arbetssättet gynnar eleverna, därför att här är det inte läraren och läroboken som styr utan här skapar varje elev sin egen kunskap. De säger vidare att individuella kunskaper kommer fram och eleverna blir sedda. Pedagogerna har svårt att se några nackdelar med arbetssättet beträffande elevernas lärande, men menar att det finns en fara då man inte har en tydlig struktur. De menar att arbetssättet gynnar alla elever, även de med funktionshinder. Eleverna blir motiverade och engagerade i undervisningen på grund av de kan vara med att påverka undervisningen samt att innehållet är varierat.

Generellt är samtliga pedagoger överens om att det är viktigt att synliggöra eleverna och att det tematiska arbetssättet gynnar detta. Det är enligt pedagogerna viktigt att eleverna ser sina egna framsteg, vilket genererar till ökad metakognition och det leder vidare till ökad självkänedom, självkänsla och självförtroende. Som en röd tråd i intervju svaren har pedagogerna uttryckt att arbetssättet gynnar ökad självkänsla, självkänedom och självförtroende. Man kan ta upp teman som behandlar exempelvis känslor.

Pedagogerna är också överens om att det tematiska arbetssättet främjar gruppen. De pedagoger som arbetar i mångkulturella skolor nämner att man genom det tematiska arbetssättet kan arbeta med elevernas olika kulturer och därigenom öka klassens gruppklimat.

Vidare anser alla pedagoger att man med hjälp av arbetssättet får en social gemenskap, genom att man arbetar kring samma ämnesområde och att man upplever saker tillsammans. Då hittar man ämnen som eleverna är intresserade av och där man i ämnet skapar förutsättningar för eleven att forska, och att kommunicera i en interaktion. I det tematiska arbetssättet ställer eleverna olika hypoteser mot varandra, som gör att de reflekterar och tänker vidare.

Samtliga pedagoger är överens om att det är viktigt att koppla det tematiska arbetet till läroplanerna. Flera erkänner att de har varit dåliga på att utvärdera arbetet. För att det tematiska arbetet ska gynna alla elever är det viktigt att ha tydliga mål och syften med arbetssättet och synliggöra dessa för eleverna. Det är också viktigt att synliggöra läroprocessen för eleverna menar de. Pedagogerna säger vidare att man bör bedöma förmågor, som att eleverna har förändrat sitt sätt att tänka. Kvalitet framför kvantitet. Beträffande prov borde man enligt pedagogerna konstruera frågor som är mer analytiskt formade. Processen kan man följa genom exempelvis loggbok och individuella samtal med eleverna. Flera av pedagogerna uttrycker däremot att det finns svårigheter att inkludera alla ämnen i det tematiska arbetssättet, såsom exempelvis matematik.

4.2 Resultat av fördjupade studier, klassrumsobservation 1

Skolår3 Camilla

Observationstillfälle: Pedagogen arbetar ämnesintegrerat utifrån ett tematiskt arbetssätt. Man har i klassen under en längre tid arbetat kring och i ett tema, Picasso. Skapande verksamhet är ett naturligt inslag i undervisningen. Vid detta tillfälle då observationen sker skall eleverna skissa kläder till de dockor som de har tillverkat, och vilka skall ingå som en del i huvudtemat, man skall skapa en dockteater. Eleverna har skrivit texterna under förmiddagen. Hela verksamheten skall genomsyras av det tema/arbetsområde som är aktuellt. Tidigare arbetsområden har innefattats av bland annat måleri, skulpterande samt skapande av texter. Elevernas tidigare verk finns uppsatta

överallt och synliggörs, de skall uppmuntra till kommunikation, via och genom dem enligt pedagogen. Strukturen känns ganska rörlig i klassrummet och ljudnivån är hög. Eleverna är rörliga och fria, de förflyttar sig mycket i klassrummet och bland sina kamrater, likaså talar och diskuterar de mycket.

Eleverna arbetar vid detta tillfälle enskilt inom ramen för temat. I detta uppstår följande dialog:

Elev: Fröken, kan du komma hit (pedagogen kommer).

Pedagog: Ja?

Elev: Nu har jag ritad de kläder jag vill ha – färger och så, men hur ska jag göra dem?

Pedagog: Har du funderat på hur du skulle kunna göra dem?

Elev: Hm

Pedagog: Fundera på det en stund så kommer jag tillbaka (pedagogen går)

Eleven sitter och ser sig omkring, tycks fundera. Observerar att pedagogen iakttar eleven i ögonvrån, trots att denna talar med en annan elev samtidigt. Pedagogen återgår till eleven. Eleven säger då direkt till pedagogen.

Elev: Du, vet du vad jag kom på? Jag kan ju ta med min skiss till slöjden och kolla med henne om hur jag skulle kunna göra kläderna ju. Hon kan ju sånt.

Pedagog: Ja, men vad bra, det var ju en alldeles utmärkt idé, jättebra, du ser allt är möjligt, och du bestämmer hur du vill ha det!

Analys:

Pedagogen lämnar elev, och eleven ser mycket nöjd och tillfredställd ut efter att ha fått denna positiva feedback och bekräftelse. Vad hände egentligen? Denna korta sekvens visar kommunikation, samspel och interaktion på högsta nivå. Klassrumsklimatet och miljön är tillåtande och baseras på lyhördhet och respekt. Det märks att pedagog och elev känner varandra väl och att eleven är införstådd och involverad i detta sätt att arbeta. Det är ett etablerat arbetssätt, elevaktivt. Likaså är pedagogens förhållningssätt väldigt tydligt, denna bekräftar eleven men utmanar samtidigt densamme till att tänka och hitta sina egna lösningar. Pedagogen ger eleven detta egna utrymme, men är närvarande och delaktig i situationen.

Vid samtal efteråt betonar pedagogen att man måste utgå från elevernas idéer, de måste få utforska, ställa hypoteser och pröva. Som pedagog måste du samtidigt stödja eleven för de skall aldrig misslyckas, tyvärr så är det allt för vanligt att pedagogen kommer med färdiga lösningar, att eleven inte ges tid att få tänka och reflektera själv. Det är när lektionen och samtalet är slut som vissa delar av det sedda och hörda blir ändå tydligare. Det som till en början syntes vara en relativt strukturlös och rörlig miljö bygger på en av pedagogen mycket väl genomarbetad struktur, baserad på mycket medvetna val. Likaså vad det gällde ljudnivån, där menade pedagogen på följande; att språk lärs in och utvecklas i meningsfulla sammanhang, likaså påverkar det ens eget tänkande. Det är tillsammans med andra och med varandra man utvecklas. Syften och mål kopplas till läroplanen och kursplaner, och dessa skall vara tydliga för eleverna och väl förankrade i verksamheten. Kontinuerliga samtal sker med eleverna under arbetsprocessens gång.

4.3 Resultat av fördjupade studier, klassrumsobservation 2

Skolår 2 Hanna

Observationstillfälle: Pedagogen startade temat med att läsa en inledning av en saga, och lämnade den därefter så att säga öppen. Eleverna har utifrån sagan, ”Sagan om hjärtat”, arbetat tematiskt och ämnesövergripande, och de har använt sig av olika uttrycksformer. Eleverna har arbetat med

temat en längre tid. Vid detta lektionstillfälle skall sagan skapas i form av teater och sång. Detta är ingen uttrycksform som är främmande för eleverna då man har en kulturpedagog knuten till skolan, och som regelbundet arbetar med elevgruppen.

Pedagogen inleder med att fråga vilka som vill spela teater eller skriva sånger, vilket utgör ramarna. De flesta ville vara med i teatern och stannar i klassrummet, medan de som väljer att skriva sånger går till ett annat rum. Pedagog och eleverna sätter sig på golvet, man skall komma överens om förslag till pjäsen och olika roller. Eleverna har tidigare skrivit sina egna berättelser, men nu skall man utefter dessa berättelser komma på en gemensam handling.

Vissa av eleverna är väldigt engagerade och sätter sig väldigt nära pedagog, andra betraktar på avstånd, särskilt en elev, detta är pedagog uppmärksam på. Pedagog läser elevernas berättelser, hon styr medvetet själv men bejakar hela tiden eleverna. Dialogen, interaktionen och samspelet tar sin början i hela gruppen, dels skall det bli en berättelse men också rollfördelning.

Pedagog: Vad hände när flickan fick hjärtat?

Elev: Hjärtat flög in i flickan, det var en spik i hjärtat så det kunde sätta sig.

Pedagog: Flickan var retad från början, kommer ni ihåg det, och vad hände när hjärtat flög in i henne?

Elev: Jag vill vara hus

Elev: Och jag vill vara hjärtat

En elev blir hus och en annan blir hjärta

Pedagog: Började sagan när flickan är ledsen i början?

Alla elever säger ja.

Pedagog: Hur ser det ut när du är ledsen? Säger namnet på eleven som sitter en bit ifrån, skulle du vilja vara flickan?

Elev: Ja, det vill jag. Svarar elev och berättar och visar hur det ser när denna är ledsen.

Eleverna fortsätter med replikförslag och med att utveckla handlingen, de spelar upp handlingen samtidigt. Eleverna är väldigt engagerade och ljudnivå är relativt hög. Pedagog poängterar hela tiden vikten av att man måste lyssna på allas förslag och idéer. Lektionen fortlöper och en pjäs har kommit till stånd. Eleverna som skrivit sånger återvänder och pedagog ger de respons på sina arbeten samt berättar kort om vad man gjort och kommit fram till under passet i klassrummet, lektionen avslutas.

Analys:

Klassrumsklimatet och miljön är i mångt och mycket lik den i observation 1. Men denna observation innefattar en gruppaktivitet. Det märks att pedagog och elever är trygga med varandra och känner varandra, detta avspeglar sig i gruppen. Återigen genomsyrar pedagogens förhållningssätt verksamheten. Pedagog är mycket lyhörd för elevernas behov, och manövrerar detta med en fingertoppskänslighet.

Trots elevernas iver och påkallande av dennes uppmärksamhet är pedagog oerhört medveten också om de individuella behoven, till exempel eleven som satt betraktade på avstånd. Att hela tiden balansera upp det individuella och det kollektiva. Det gäller att hitta väl fungerande samspelsmönster och balans i detta, för att kunna bekräfta och se samtliga elever. Pedagog måste vara närvarande i situationen, och visa stor flexibilitet och kunna göra avvägningar, när gå in respektive inte gå in och styra. Elevernas flöde måste få fritt spelrum, det är deras berättelse. Ämnesval är av största vikt och måste vara mångfacetterat, det skall ligga nära elevernas verklighet, nära deras egna upplevelser och erfarenheter. Det skall öppna upp alla sinnen, samt

innefatta moment som gör att man kan arbeta ämnesintegrerat. Det skall fånga elevernas intresse och vara lustfyllt, anser pedagogen. Syften och mål kopplas till läroplanen och kursplaner, och dessa skall vara tydliga för eleverna och väl förankrade i verksamheten. Undervisningssituationerna och pedagogernas kunskapssyn präglas mycket av den sociokulturella inriktningen.

5 Diskussion

Vårt syfte med denna studie var att lyfta fram, analysera, och diskutera pedagogers utsagor om tematiskt arbetssätt, utifrån ett sociokulturellt perspektiv med fokus på sociala och interaktionella faktorer. Vidare ville vi genom dessa utsagor, litteraturstudier samt observationer se mönster huruvida arbetssättet kan gynna elever.

Tillsammans bildar dessa tre metodvägar en form av triangulering. Genom användning av flera källor kan metoder komplettera varandra, tillvägagångssätten kan då belysas utifrån ett mer allsidigt sätt.

Didaktisk kompetens betyder att känna till skilda traditioner och synsätt då det gäller att välja innehåll och hur man undervisar inom ett speciellt område. Vi anser att det är viktigt att man som pedagog har tillgång till en variation av teorier om undervisning, men också en medvetenhet om vilka olika uttryck dessa kan ta sig i undervisningssituationer, hur förstår eleverna undervisningsinnehållet? Vilket i sin tur påverkar vilket förhållningssätt man intar i dessa situationer, ett mer förmedlande eller ett mer processinriktat förhållningssätt.

Vi menar att vi som pedagoger behöver se större strukturer och sammanhang, inte minst eftersom vi själva förväntas skapa sådana sammanhang. Vi behöver se hur ett sätt att undervisa har en grundidé och hur ett annat sätt att undervisa har en annan. Som pedagoger vill vi själva se oss som reflekterande praktiker med förankring i teoretiska inriktningar och ställa såväl vår undervisning som undervisningsinnehåll, våra elever och oss själva i relation till teori och praktik. Samtliga av oss tycker oss ha sett att en allt för traditionell, förmedlad, kunskapssyn fortfarande råder i dagens skola, vilken i många fall inte överrensstämmer med de intentioner och direktiv som anges i såväl kursplaner som läroplaner. Vilka förutsättningar av betydelse för lust att lära finns på den lokala skolans arena? Det krävs strukturer, tydlighet och förhållningssätt men dessa får aldrig bli statiska, de borde vara föränderliga och detta i en flexibel miljö. Högsta prioritet är därför enligt oss att sätta den lärande i centrum, i en levande miljö där man tillåts ha olika uppfattningar i väl fungerande relationer.

Informanterna betonar att man inte bör låsa sig vid en specifik teori. De anser sig ha blivit inspirerade av exempelvis fenomenografin och det sociokulturella perspektivet, samt av olika förhållningssätt såsom bland annat Reggio Emilia och PBL. Men de betonar att teorier aldrig får bli ett fångelse! Vi anser att vår grundsyn återfinns inom det sociokulturella perspektivet, på grund av att de sociala och interaktionella faktorerna betonas i samspel och kommunikation utifrån såväl individ som grupp. Det ena är växelvis den andres förutsättning och ligger enligt oss till grund för det optimala lärandet. Informanterna påtalar att man också ska ha en medvetenhet om att det kan förekomma hinder för elevers lärande. Det kan vara inlärningssvårigheter eller inlärningsproblem. Detta kan göra att elever har svårt att uppfatta och förstå vad de ska göra när de får en uppgift att arbeta med. Rygvold (1993) skriver att skolan är ett av de första ställen där barns problem kan visa sig och att det kan bero på skolans organisation och hur den fungerar. Vi anser, liksom informanterna, att det tematiska arbetssättet kan gynna elever med svårigheter. Detta på grund av att man kan erbjuda en mångfald och variation just i detta arbetssätt, vilket kan vara till gagn för eleverna.

I litteraturen kan vi läsa om hur det sociokulturella perspektivet lägger fokus på individ och grupp men också på hur bland annat miljön är utformad. Vi kan här se kopplingar till det som Gunilla O Wahlström (1993) skriver om trygghet. Hon skriver att det är viktigt att pedagogen eller den vuxna, ser på eleven ur ett helhetsperspektiv. Personlig trygghet grundläggs i hemmet men skolan har en viktig roll genom att den ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Genom att vi som

pedagoger är tydliga och klara vuxna som förmedlar att varje individ är unik och värdefull, kan det hjälpa eleverna att växa i sin egen självkänsla och på det viset bli en hel människa. Enligt vårt synsätt vilket vi berörde ovan är individen en förutsättning för gruppen och omvänt. En grundförutsättning för att eleverna skall kunna utvecklas är att de känner en tilltro och trygghet till sin egen förmåga vilket genererar till ökad självkänsla samt ökat självförtroende.

Vi instämmer med informanterna som i vår studie betonar att uppbyggnaden och utvecklandet av gruppen samt individens självkänsla och självförtroende är hörnstenar i läroprocessen, vilket ska genomsyra hela verksamheten.

Våra observationer visar på kommunikation, samspel och interaktion på högsta nivå. Klassrumsklimatet och miljön är tillåtande och baseras på lyhördhet och respekt. Vi märker att pedagogerna och eleverna känner varandra väl och att eleverna är införstådda och involverade i detta sätt att arbeta. Det är ett etablerat elevaktivt arbetsätt. Likaså är pedagogernas förhållningssätt väldigt tydliga, de bekräftar eleverna men utmanar samtidigt dem till att tänka och hitta sina egna lösningar. Eleverna får eget utrymme och pedagogerna är närvarande och delaktiga i situationerna. Pedagogerna intar en mer handledande funktion, än den förmedlande funktionen.

Mia Törnblom (2006) lägger i sin bok tonvikten på självkänsla. Med låg självkänsla spelar det ingen roll vad vi erövrar eller hur högt vi når, vi kommer ständigt vara rädda för att misslyckas. Hon skriver vidare att man bör vara medveten om att självförtroendet kan vara starkt men självkänslan låg. Vi anser att det är oerhört viktigt att man bejakar detta då många elever som är lågpresterande samt högpresterande kan ha låg självkänsla. För att höja elevernas självkänsla är det viktigt att de blir sedda för den individ dem är, och att alla är lika mycket värda trots olikheter. Informanterna menar att ovan nämnda också är en av hörnstenarna i det tematiska arbetsättet.

Vi har i vår studie, genom intervjuer och observationer, kommit fram till att det tematiska arbetsättet främjar gruppen. De informanter som arbetar i mångkulturella skolor nämner att man genom det tematiska arbetsättet kan arbeta med elevernas olika kulturer och därigenom främja klassens gruppklimat. Vidare anser informanterna att man med hjälp av arbetsättet får en social gemenskap, genom att man arbetar kring samma ämnesområde och att man upplever saker tillsammans, där man då hittar ämnen som eleverna är intresserade av och där man i ämnet skapar förutsättningar för eleven att forska, och att kommunicera i en interaktion. I det tematiska arbetsättet ställer eleverna olika hypoteser mot varandra, som gör att de reflekterar och tänker vidare.

Vi anser att samhället ställer höga krav på att man redan som liten ska anpassa sig till olika sorters verksamheter. Innan barnen kommer till skolan har de olika erfarenheter, de har kanske redan befunnit sig i någon form av pedagogisk verksamhet. De är eventuellt även engagerade i någon slags fritidsverksamhet, såsom fotboll eller gymnastik. Alla dessa verksamheter kräver att de måste anpassa sig. Det finns förbestämda regler för var och av dessa. Det krävs stor flexibilitet, vilja och lust och även god anpassningsförmåga. Dessa kunskaper är inte medfödda utan måste övas. Vissa barn kanske aldrig lär sig, medan andra anpassar sig väldigt snabbt.

I Lpo94 (2002) står det att pedagoger ska utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, likaså står det att vi som pedagoger ska stärka elevens vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan. För att kunna lära oss om elevernas tidigare erfarenheter, vilka behov de har, samt hur de tänker, måste vi lära känna dem först. Detta var något som vi uppmärksammade under våra observationer. Pedagogerna var mycket lyhörda för elevernas behov och manövrerade det med en fingertoppskänslighet. Genom det drar vi slutsatsen om vikten av att finna väl fungerande samspelsmönster och balans i dessa, för att kunna bekräfta och se samtliga elever.

Vi såg att pedagogerna var närvarande i situationerna och visade stor flexibilitet och kunde därmed göra avvägningar, när de skulle gå in och styra respektive inte gå in och styra aktiviteten.

Informanterna i vår studie är överens om att man lär känna eleverna fortare när man arbetar tematiskt, man arbetar närmare varandra. Samtliga av de anser att det är av största vikt att arbeta kontinuerligt med individen och gruppen som en resurs. Att ta tillvara elevernas egna resurser och deras erfarenheter, att bygga vidare på den förförståelse de redan besitter borde få ett allt större utrymme inom skolans verksamheter. Vi tycker att eleverna borde ges möjligheter att utefter sin förförståelse känna igen sig, kunna jämföra, reflektera och även ha möjlighet till ett kritiskt tänkande. Därför är det av stor vikt att vi som pedagoger vet var eleverna befinner sig. Vi anser att ju mer vi vet om eleverna desto bättre lärandeprocess och tillfredsställelse för såväl pedagog som elev. Detta betonar såväl Jan Nilsson (1997) som informanterna.

Under studiens gång har följande funderingar och frågor väckts inom oss; det talas mycket om att reflektera i dagens skola, att reflektera över sitt eget lärande: men vad innebär detta egentligen, ges eleverna överhuvudtaget tillfälle till att reflektera? Ger vi som pedagoger eleverna tillräckligt med tid till att diskutera sina tankar och slutsatser med varandra. Frågor som till exempel, varför går man i skolan? Vad förväntar sig eleverna av skolan och vad förväntar sig skolan av eleverna?

För att återgå till det sociokulturella perspektivet, där sägs det att man lär i samspel med andra, och utav varandra. Som liten kan ett barn inte tala, inte gå, det kan inte uttrycka hungerskänslor eller liknade. Allt detta måste barnet lära sig. Hur kan det då komma sig att vi som vuxna har stor förståelse för det lilla barnet, men tar så mycket för givet när barnet har blivit äldre och till exempel börjar skolan? Nu säger vi inte att det alltid är så, men det kan vara så. Dan Lipschutz (2004) beskriver att en individs utveckling är grundad på strävanden efter en jämvikt mellan sig självt som den egna individen, och omgivningen kring sig självt. Jämvikten uppnås genom att individen anpassar sig, det krävs organisation och omorganisation för olika situationer. Vi människor, och då speciellt de små människorna: barnen, är vanemänniskor. Vi tycker om rutiner och fasta strukturer, det hjälper oss att känna oss trygga. Lipschutz anser vidare att ett tillåtande gruppklimat är en process. Tillit ska finnas och kännas till mellan alla i gruppen. Ellmin (1985) förtydligar detta resonemang genom en matris om den goda respektive, onda cirkeln. Han påvisar även att storleken på gruppen har stor betydelse för hur gruppklimatet utvecklas. Genom att belysa och förstärka elevens förmågor, ta till vara deras kompetens och resurser i en bekräftande miljö stärker vi dem. En annan grundförutsättning är de känner tillit till den egna gruppen är att det råder ett tillåtande, öppet och positivt klassrumsklimat.

Vi anser att läroplanen är tolkningsbar och vi har tolkat den utifrån vårt perspektiv, med fokus på huruvida det tematiska arbetssättet gynnar lärande. Läroplanen för såväl förskola som skola anger riktlinjer för hur vi som pedagoger skall förhålla oss i vår yrkesroll.

Vi återknyter här till att vi inledningsvis beskrev att vi tycker oss ha sett att en alltför traditionell, förmedlad kunskapssyn fortfarande råder i dagens skola. Vi ville då hitta alternativa undervisningsformer och förhållningssätt, och ställde oss därmed frågan, kan det tematiska arbetssättet vara ett sådant alternativ? Vad innebär ett tematiskt arbetssätt? Begreppet tematiskt arbetssätt är tämligen komplext, eftersom definitionen tycks vara godtycklig. Det finns ingen vedertagen definition av begreppet, det vill säga inget färdigt recept på hur ett tematiskt arbetssätt skall utformas.

Syfte och definition blir därmed individuellt för olika pedagoger. Tematiskt arbetssätt är en progressiv idé eftersom den tar fasta på behovet av meningsfull undervisning. Vi instämmer med Pramling-Samuelsson & Sheridan som menar att tematisk undervisning innebär att man ska försöka utveckla elevers förståelse för något i omvärlden genom avgränsning av ett område eller en fråga. För att eleven skall ha möjlighet att utveckla kunskaper om det specifika området som avgränsas handlar det om att medvetet gripa in och utöka elevernas erfarenhetsvärld. Temats

innehåll skall ge eleverna möjlighet att bearbeta de i vardagliga och funktionella sammanhang. Även Jan Nilsson (1997) betonar att de ämnesområden som ska användas i det tematiska arbetet måste väcka elevernas intresse, och beröra något som de redan har egna erfarenheter av.

Det tematiska arbetssättet är till för att skapa en helhet i undervisningen, innehållet skall vara i fokus och inte formen anser våra informanter. Vi instämmer med Jörbeck & Levén som skriver att syftet är; att utveckla elevernas tänkande, elevernas förmåga att lära sig utveckla sin kommunikationsförmåga, sin kreativitet och förmåga att lösa problem, samt öka elevernas ansvarstagande och inflytande vilket på sikt förbättrar deras självkänsla.

Utifrån litteratur och utsagor från informanterna samt utifrån våra observationer anser vi att det tematiska arbetssättet kan gynna elevers lärande. Så till vida att man har en tydlig struktur, som innefattar tydliga syften och mål, tid för reflektion, samt att dessa är kopplade till och förankrade i läroplaner och kursplaner. Det är enligt oss viktigt att det sker en ordentlig utvärdering, och att bedömningen borde se mer till elevernas förmågor.

De faktorer, som vi tycker oss ha fått fram genom denna studie, vilka kan gynna elevers lärande i ett tematiskt arbetssätt är följande; man utgår från elevernas intressen, erfarenheter och behov, man tar tillvara på olikheter, genom att uppleva saker i sitt sammanhang erhåller man mening och helhet. Undervisningens innehåll kan varieras och man bör integrera olika ämnen i ett vidgat textbegrepp för att ta tillvara på alla sinnen. För att anknyta till vårt resultat menar informanterna genomgående att olikheterna blir en tillgång i det tematiska arbetssättet. Fördelen är att man kan anpassa det till olika individer. Det viktigaste är att man som pedagog ser till att alla blir delaktiga i undervisningen.

Informanterna hävdar vidare att det tematiska arbetssättet gynnar eleverna, därför att här är det inte läraren och läroboken som styr utan här skapar varje elev sin egen kunskap. De säger vidare att individuella kunskaper kommer fram och eleverna blir sedda. Informanterna har svårt att se några nackdelar med arbetssättet beträffande elevernas lärande, men betonar faran då man inte har en tydlig struktur med arbetet. De menar vidare att arbetssättet gynnar även elever i behov av särskilt stöd. Eleverna blir motiverade och engagerade i undervisningen på grund av att de kan vara med att påverka undervisningen samt att innehållet är varierat.

Generellt är informanterna överens om att det är viktigt att synliggöra eleverna och att det tematiska arbetssättet gynnar detta. Det är enligt informanterna viktigt att eleverna upplever och ser sina egna framsteg, vilket genererar till ökad metakognition och det leder vidare till ökad självkänedom, självkänsla och självförtroende. Som en röd tråd i intervjuvaran har informanterna uttryckt att arbetssättet gynnar ökad självkänsla, självkänedom och självförtroende. Vid våra observationer uppmärksammade vi att pedagogerna synliggjorde eleverna och lät dem komma med egna förslag utefter sina egna erfarenheter och förutsättningar. Vi tyckte oss se att pedagogerna gav eleverna det egna utrymmet, men de var samtidigt närvarande och delaktiga i de olika situationerna.

Detta stämmer väl överens med det Stukát skriver (2005) ; att använda någon form av observation brukar vara lämpligt när man vill ta reda på vad människor gör, inte bara vad de säger att de gör. Samtliga informanter ansåg att pedagoger ska inta en handledande funktion, istället för en förmedlande. Denna funktion åskådliggörs tydligt då vi beskriver olika förhållningssätt till det tematiska arbetssättet. I och med detta söker eleverna sin egen kunskap i samspel och kommunikation med varandra. Vilket också går och härleda till det sociokulturella perspektivets grundtankar.

De dilemman som litteraturen och informanterna uttrycker är att definitionen av det tematiska arbetssättet går isär. Detta resulterar i att det finns en del okunskap kring ämnet. Är det kanske

därför den traditionella förmedlingspedagogiken fortfarande dominerar verksamheten i dagens skola, frågar vi oss? Vi har dragit slutsatsen att det kan uppstå svårigheter i att integrera samtliga ämnen i ett tematiskt arbetssätt, såsom exempelvis i matematik. Detta grundar sig i de svar vi erhöll från våra informanter.

Samtliga informanter är överens om att det är viktigt att koppla det tematiska arbetet till läroplanerna och detta är något som vi har med som frågeställning i vårt syfte. I läroplanen för förskolan står det uttryckligen att; barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett tematiskt arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande (Lpfö98) Vi ställer oss frågan varför inte dessa kriterier inte betonas lika starkt i Lpo94?

Informanterna uttrycker att om det tematiska arbetssättet ska gynna elevers lärande är det viktigt att ha tydliga mål och syften och synliggöra dessa för eleverna. Det är också viktigt att synliggöra läroprocessen för eleverna. Informanterna säger vidare att man bör bedöma förmågor, som om att eleverna har förändrat sitt sätt att tänka. Vi sätter liksom informanterna kvalitet framför kvantitet. Flera av dem erkänner att de har varit dåliga på att utvärdera arbetet. Kan avsaknaden av redskap och metoder för utvärdering samt bedömning vara orsaken till detta problem? Vi har inte funnit så mycket litteratur om hur man bedömer och utvärderar ett tematiskt arbetssätt. De informanter som har arbetat på gymnasiet tycker inte att de har haft problem med att utvärdera och bedöma arbetet medan de som arbetar i grundskolan har haft vissa svårigheter med detta. Vi ställer oss frågan om det är på grund av svårigheter med utvärdering och bedömning, ämnesintegrering och dokumentation som arbetssättet inte är vidare förankrat ute i verksamheterna? Vi tycker oss ha sett att det tematiska arbetssättet har vissa brister, men vi anser att om man som pedagog är medveten om dessa, så blir det lättare att åtgärda dem.

Holmberg (1986) förtydligar att redan i planeringsstadiet bör formen för redovisning och utvärdering tydliggöras; vilket syfte skall de ha, vad ska redovisas och utvärderas och hur ska det genomföras? Frågeställningar som bör ställas och aktualiseras är huruvida syften uppnås eller har uppnåtts och har det lämpligaste arbetssättet använts. Vidare vilka svårigheter har upplevts och vad har varit mest positivt? Vi anser att såväl elever som pedagoger skall vara delaktiga under hela processen och likaså vid utvärdering och bedömning.

Då vi inte har haft fokus på elevers utsagor kring arbetssättet i vår studie, har vi använt oss av tidigare utvärderingar utförda av Maria Håkansson och Elisabeth Johansson (2005) samt Hans-Åke och Gun-Britt Scherp (2005). Dessa utvärderingsrapporter ansåg vi relevanta och intressanta då de också lägger en tonvikt på elevernas utsagor, vilket vi i vår studie inte gör. Vår studies huvudsyfte har varit pedagogers utsagor om tematiskt arbetssätt.

5.1 Slutord

När vi började med denna studie visste vi inte att arbetssättet var så pass dåligt förankrat ute i skolans verksamhet. Medan det i förskolan har en helt annan tradition. Hur kan detta komma sig? Efter att ha studerat ämnet på ett djupare plan, har vi kommit fram till att det finns många faktorer som gynnar elevernas lärandeprocess i det tematiska arbetssättet. Vi tycker oss ha sett brister beträffande utvärdering och bedömning. Kan dessa oklarheter vara upphov till att arbetssättet inte har fått en större genomslagskraft i skolan? Är det för att man inom skolan utgår från uppnåendemål istället för strävansmål? I förskolan utgår man från strävansmålen. Kan man söka en förklaring här?

Det är i skolan som framtiden byggs, av våra barn. Vi som arbetar med barn, vi vidrör framtiden (Wahlström 1993).

5.2 Didaktisk implikation

Vi anser att vi som pedagoger skall kunna förmedla ett kritiskt och granskande förhållningssätt till våra elever, likaså att vi själva bör inse och förstå konsekvenser av skilda alternativ/teorier samt kunna granska och tillämpa forskning i den egna verksamheten. Vi anser att detta examensarbete har lett till en fördjupad personlig utveckling och en professionell fördjupad kunskap.

5.3 Vidare forskning

I denna studie har vi lagt fokus på att ta reda på vad som ligger bakom valet av att arbeta tematiskt. Vi har utgått ifrån informanter som har positiva erfarenheter av arbetssättet. Hade vi valt att ställa de informanter som är för arbetssättet kontra pedagoger som är emot arbetssättet hade eventuellt vårt resultat sett annorlunda ut. Möjligen hade vi fått ut mer kritiska aspekter i ett sådant jämförande. Likaså skulle vi ha kunnat använda oss av elevers utsagor om det tematiska arbetssättet som komplement till pedagogernas, och därmed fördjupat studien ytterligare. Vi ser härmed potential till vidare forskning.

6 Referenslitteratur

- Abildtrup Johansen, B., Rathe, A-L., Rathe, J. (1997). *Möjligheternas barn I möjligheternas skola*. Oskarshamn: Tryckeri AB Primo.
- Andersson, P. (m.fl.). (2001). *Spökägget – att läsa och skriva i förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Asmervijk, S., Ogden, T., Rygvold, A-L. (red.). (1993). *Barn med behov av särskilt stöd* Lund: Studentlitteratur.
- Berthelsen, J., Illeris, K., Poulsen, Clod, S. (1979). *Projektarbete- erfarenheter och praktisk handledning*. Malmö: Beyronds AB.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L-O. (1998) *Problembaserat Lärande- idé, praktik och effekter*. Linköpings Universitet.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellmin, R. (1985). *Att hantera konflikter i skolan*. Stockholm : Liber.
- Folkesson, L, Lendahls-Rosendahl, B, Längsjö, E, Rönnerman, K (2004) *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Freinet, C. (1999). *För folkets skola*. Rydins tryckeri AB.
- Holmberg, L. (1986). *Utgå från verkligheten*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, M., Johansson, E. m.fl. (2005). *Det är mödan värt*. Stockholm: Författares Bokmaskin.
- Johansson, B., Svedner, P-O. (2006). *Examensarbete i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Jörbeck, A., Levén, S. (2001). *Kvalitet i skolan – ett sätt att tänka, ett sätt att handla*. Stockholm: Liber.
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Karlholm, G., Sevón, I. (1990). *Tema – ett arbetsätt i förskolan*. Solna: Almqvist&Wiksell läromedel.
- Lindberg, E. (2000). *Storyline- den röda tråden*. Ekelunds förlag AB.
- Lindqvist, G. (1989). *Från fakta till fantasi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lipschutz, D. (2004). *Dynamisk pedagogik*. Edita Västra Aros.
- Lundgren, M. Lökholt, K. (2006). *Motivationshöjande samtal i skolan- att motivera och arbeta med elevers förändring*. Lund: Studentlitteratur.

- Läraryrket. (2002). *Lärarens handbok*. Solna.
- Måhlberg, K., Sjöblom, M. (2002). *Lösningssinriktad pedagogik*. Bokförlaget Mareld.
- Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Postman, N. (1998). *När skolans klocka klämtar*. Uddevalla: Mediaprint AB.
- Pramling-Samuelsson, I., Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Psykologilexikon (1997). Smedjebackens grafiska AB.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – i ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Törnblom, M. (2006). *Självkänsla nu*. NorhavenPaperback A/S.
- Wahlström, G O. (1993). *Gruppen som grogrund*. Liber Utbildning AB.
- Wallin, K. (1986). *Om ögat fick makt - mer om de hundra språken och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia*. Uddevalla: Bohuslänningens boktryckeri AB.
- Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Artiklar

Roger Säljö 2003 *Föreställningar om lärande och tidsandan* Artikel
Stockholm: Myndigheten för skolutveckling s. 71-89 www.skolutveckling.se

Utvärderingsrapport

Hans-Åke Scherp och Gun-Britt Scherp 2005 ”*Utvärdering Hulebäcksgymnasiet*”

Internet

<http://www.reggioemilia.se>
www.freinet.se
www.freinet.skolan.vandraren.se/pedagogik
www.mimer.org/freinetpedagogik.html

Bilaga 1

Tematiskt arbete, några olika förhållningssätt

Bifrost, Reggio Emilia, Freinet, Storyline, Problembaserat lärande PBL

Bifrost

Bifrostskolan är en dansk friskola, skolan har en människosyn, en samhällssyn och en syn på undervisningen som står i ständig växelverkan med samhällsutvecklingen och basvetenskaperna psykologi och pedagogik. Alla skolans pedagoger samarbetar om skolans pedagogiska linje, så att helhetslinjen från början till slut garanteras. Man arbetar ofta med samma överordnade tema på alla stadier, och det pedagogiska arbetet har en klar progression från stadium till stadium. Betyg ges inte på något stadium. Elev och föräldrar får löpande, skriftliga bedömningar. Eleven bedömer också sitt eget arbete. Värderingen är långt mer omfattande än traditionella betyg, i och med att man bedömer både produkt och process. Barn och pedagoger bedömer alltså fördjupning, samarbete, intresse, kreativitet, tidsplan och så vidare. Arbetet är skapande, därför att det har sin utgångspunkt i sinnliga upplevelser, då eleverna lär sig förlita sig på sin nyfikenhet, sin fantasi, sina känslor och sin intuition och genom dialogen delta aktivt med att ta med egna åsikter, avsikter och värderingar i det dagliga arbetet, som därigenom blir meningsfullt. Eleverna lär sig att sätta upp mål och utvärdera arbetets gång och arbetsresultat.

Namnet Bifrost valdes av flera skäl. Skolans pedagogiska arbete syftar till att förena förnuft och känslor, kunskap och fantasi. Elevernas arbete ska vara färgrikt. Det ska förenas i helhet och åtskiljas i delar, såsom ett prisma åtskiljer vitt ljus i färger och förenar färger i vitt ljus. Då namnet valdes hittades en bild, som är målad av den ungerska konstnären Erzebet O. Farsang. På bilden syns två barn på väg uppför regnbågen och de håller varandra i händerna. Under dem ligger den del av världen som de känner till. Allt eftersom de når längre och längre upp ser de den kända världen i ett nytt och vidare perspektiv. De kan få syn på sammanhang i det välkända, som de inte har sett förut, och de kan upptäcka att världen är brokigare än de dittills trott. Framför sig, uppe i himlen, föreställer de sig en annan och bättre värld, drömmen, hoppet eller utopin. Det är den som får dem att lämna det kända och trygga och ge sig ut i det okända.

Varje elev har en förhistoria, och det möter skolan med en mängd förutsättningar som på samma gång är olika och också gemensamma. Det är tvärtom så att skolans uppgift inte är att göra dem likadana, utan att stärka deras personligheter och utveckla deras självständighet, så att de längre fram kan bidra med sina tillgångar under ett gemensamt ansvar för en gemensam uppgift. Människan är inte en öde ö utan en del av ett mycket större sammanhang. När man som vuxen talar med barn, ställs det frågor, som man inte ens själv har funderat på. Ens egen föreställningsvärld vänds upp och ner, därför att barn tänker annorlunda och har inte letts in i en rationell och formell tankegång. Eleverna går i skolan för att de där kan lära sig några av de många saker man ska kunna för att leva.

Skolan har anförtrots ett estetiskt och moraliskt ansvar, därför att den är med om att forma människor. Skolan måste hela tiden överväga vilka utvecklingsmöjligheter den erbjuder barnen. Den måste ställa sig frågorna;
- är skolan möjligheternas skola för möjligheternas barn?

- ger skolan den enskilda eleven möjlighet att uppleva sig själv som medskapare av sitt eget liv både på det personliga planet och det samhälleliga planet?

De kvalitativa läroprocesserna vilar i detta sammanhang på en social bildningsteoretisk grundval. Det är fråga om läroprocesser som ger eleven medansvar och medbestämmande.

I upplevelsens ögonblick handlar det om ett slags vegetativt tillstånd, då vi sträcker ut känselspröten in i okänt land. Vi anar något, vi förnimmer något, vi tänker inte bara med huvudet utan med hela kroppen. Det finns saker som vi uppfattar omedelbart, därför att de är synliga. Men verkligheten är något annat och mer än det uppenbara. Det som inte är synligt för oss nu finns kanske ändå, och undervisning handlar om att synliggöra. I vårt samhälle spelar det utvändiga en stor roll. Av en eller annan anledning är det mycket enklare att få folk att se det formella och ytliga. Duktigheten dyrkas, och många lärs upp till denna ytliga duktighet, utan personlig fördjupning, känslomässigt engagemang och inåtvändhet. Mot den yttre duktigheten står den inre duktigheten – som möjlighet. Den inre duktigheten utvecklas genom personlig fördjupning och engagemang. Den inåtvända duktigheten kan karaktäriseras av det kännande förnuftet. Det viktiga är inte att vi förstår alltsammans, eller att vi förstår det på ett visst sätt. Det viktiga är att vi upplever och förändras genom upplevelsen. I den jämbördiga dialogen delar alla deltagarna synpunkter. Den vuxne lyssnar och eleverna talar. Eleverna lyssnar och den vuxne uttrycker sig. Var och en bidrar de med just sina särskilda synpunkter och idéer. Olikheter ger möjlighet till nya angreppssätt.

Det goda arbetet har enligt Bifrost fyra faser, det vill säga beslut, planering, utförande och utvärdering. Först beslutar eleven vad den vill och motiverar varför. Sedan planerar den arbetet, det vill säga metoder, tidsåtgång, samarbetsmöjligheter och ordningsföljd. Så börjar utförandet efter planen. Arbetet avslutas med en personlig utvärdering, som bildar bakgrund för en gemensam evaluering mellan pedagog och elev. Undervisningen ska naturligtvis anpassas till elevernas erfarenheter, lust och idéer. Men intressen är också ett resultat av det som eleverna upplever och företar sig. Det är därför som skolans innehåll inte enbart ska följa tillfälliga och spontana intressen, utan de måste väljas med så stor omsorg att det finns plats för både för elevens omedelbara intressen och för att de ska utveckla nya. Elevens inställning ska riktas mot sammanhang i undervisningen, mot ett eget definierat fokus. Och det kan bland annat ske genom att man tar sin utgångspunkt i en konstnär, ett verk, naturen eller i en tidsperiod. Först då kommer det att handla om ett centralt intresse, en mening eller en intention. I en helhetsundervisning är utgångspunkten en gemensam början, som öppnar för en mångfald av möjligheter att tillägna sig kunskap, färdigheter, värderingar och förhållningssätt.

På Bifrostskolan väljs innehållet från naturens, samhällets och fantasins värld. Efter upplevelsen följer dialogen. Dialogen äger rum under en gemensam samling, där alla elever och pedagoger diskuterar upplevelsen med syfte att komma fram till ett undervisningsinnehåll. En av pedagogerna är ordförande, och en annan antecknar ordagrant det som föreslås. Innehållet struktureras sedan av pedagogerna mot bakgrund av undervisningssamtalet, och pedagogerna formulerar uppgifter, där de också tänker på vilka ämnen som kan tas med i dessa. Eleverna skaffar också material som de kan hitta, liksom de under hela arbetsförloppet söker lämplig litteratur eller annat material.

Reggio Emilia

”Ett barn har hundra språk men berövas nittionio.
Skolan och kulturen skiljer huvudet från kroppen.
De tvingar en att tänka utan kropp och handla utan huvud.
Leken och arbetet, verkligheten och fantasin görs till varandras motsatser”.

Reggio Emilia är en stad i norra Italien. Reggio Emilia har blivit ett begrepp som står för den pedagogiska filosofin som under femtio år har utvecklats i stadens kommunala förskolor. Ett barn har hundra språk skrevs av Loris Malaguzzi, som under många år var chef för de kommunala förskolorna i Reggio Emilia. Dikten uttrycker grundläggande tankar i den pedagogiska filosofin. Man anser att nytänkande innebär gränsöverskridande på många olika sätt. Man kombinerar teoretiskt arbete med en levande praktik med barnen, lek och arbete, verklighet och fantasi och med många olika uttryck samtidigt.

Den pedagogiska filosofin står för;

- en pedagogik som ständigt förnyas och utvecklas med barnens behov som utgångspunkt och i takt med det moderna samhällets snabba förändring. Därför står inte Reggio Emilia för ett pedagogiskt program som man kan ta över, utan mer som en inspiration utifrån dess grundtankar och filosofi för att utveckla utifrån sina egna sammanhang.
- ett pedagogiskt arbetssätt förankrat i en humanistisk livshållning som bygger på en stark tro på människans möjligheter, en djup respekt för barnen samt en övertygelse om att alla barn föds rika och intelligenta med en stark inneboende drivkraft att utforska världen. Det som bäst sammanfattar verksamheten är utforskande och delaktighet.
- bejakandet av subjektiviteten, olikhet, solidaritet, samarbete och en tro på att man genom att bejaka barnens individualitet och rättigheter på sikt kan förändra världen i en allt mer demokratisk ordning.

Reggio Emilia består av olika former av förskolor från 3 månader till 5 år, skolan börjar vid 6 års ålder i Italien. Alla barn börjar samtidigt i förskolan på hösten, man kan inte droppa in under arbetsårets lopp. Alla barn skall finnas på plats under "arbetsdagen" även om föräldrarna är hemma. Dagen är samlad, en nödvändighet om man vill hålla en röd tråd i sin pedagogik. Alla förskolorna är uppbyggda på liknande sätt, de ser transparanta och öppna ut, med många väggar av glas, stora fönster och många speglar. Allt skall kunna ses ur småbarnshöjd, alla bilder, konstbilder och fotografier. Man har även placerat allt material, möbler på denna nivå, på grund av att barnen alltid skall kunna ha tillgång till det, nå det samt kunna se vad som sker runt omkring dem. En grön atriumgård/innergård är tillsammans med ateljen förskolans hjärta, samtliga har en välutrustad central atelje och dessutom miniateljer på de olika avdelningarna. Man har en fast anställd konstpedagog (atelierista) pedagoger (pedagogista) samt en dockmakare/dockteaterspelare. Man vill integrera utrymmen och funktioner: hemma/här, ute/inne, vuxen/barn, ensamhet/gemenskap, vila/aktivitet. Man vill hos barnen utveckla; användandet av olika uttrycksformer, rörelse, färg, språk/begrepp, sång, utefter det övergripande syftet - vilka är barnens villkor?

Allt hänger ihop och är lätt att överblicka med syfte att förstå sammanhang och att tillfredställa olika behov. Miljön visar upp mänskliga relationer, funktioner och olika sociala roller, arkitekturen/miljön skall vara en konkretion av det man vill med sin pedagogik. De vuxna och kamraterna samt miljön är pedagogerna. Pedagogerna understryker att varje barn har sin personlighet, sitt sätt att vara som skiljer dem från varandra men som också innehåller ett helt spektrum av allt det gemensamma.

De kommer hit med sin historia med sina egna minnen av viktiga händelser, hemmet, familjen, allt det som är primärt måste uppmärksammas på förskolan. Småbarnsåren handlar om identitet, vem är jag? Man får en bild av sig själv genom att se sig själv och jämföra sig med andra, spegeln är därmed en konkretion av en psykologisk och pedagogisk process. Därför förekommer medvetet alla speglar. Samhörigheten mellan den egna kroppen och det egna jaget är inte en enhet som finns från början, det är något som erövrar. Spegeln är ett hjälpmedel som kan användas till ofantligt mycket. Barnen skall ha och ges huvudrollen.

Alla barn har en pärm, med bilder på föräldrar, släktingar, och de kan också till exempel innehålla bilder då man fyllde år, utflykten och kring dessa bilder har man kontinuerligt samtal, man talar hela tiden med var och en. De vuxna använder hela tiden barnens namn och klär allt de gör i ord.

Varje barn har egna plastbackar med personliga saker i rummet till exempel den egna trösttrasan, nallen och liknande. Det är övergångssaker som bygger bryggor mellan hem och förskola eller så kallade övergångssaker från beroende till självständighet. Barnen skall delta och förstå olika sammanhang. I pedagogiken är en av hörnstenarna dokumentation, man skriver varje dag rapporter för varje barn vilka finns tillgängliga för föräldrar och övriga, allt kring barnet dokumenteras i ord och bild. I vår tids samhälle blir barn förminskade och banaliserade. Barn ses ofta som söta varelser utan talan och makt, deras ord/handlingar saknar ansvar, de förstår lite och behöver mindre än andra människor. Småbarnsåren är motorik, rytmik, färg, form, fantasi, konstruktioner och repetitioner. Man arbetar redan tidigt med hela kroppen, på olika sätt och med olika material. Barns ögon och intellekt har rätt till stimulans, barn är guldgruvor och det gäller att få guld det att glimma. De för logiska resonemang med varandra, pedagogerna bör ta tillvara vara deras utsagor och låt de utforska vidare. Barnen måste få berätta om vad de gör och kanske komma fram till nya lösningar. Man kan ge barn information via ord men det är inte säkert att sådan information ger barnen kunskap. Därför är det viktigt att stimulera barnen med levande, sinnliga och starka upplevelser och iakttagelser, att väcka deras nyfikenhet och utmana deras ögon, att upptäcka och gestalta på olika sätt. Ingenting är för vardagligt eller banalt för att användas pedagogiskt.

Vår vuxna roll är att hjälpa barnen att se det biologiska, kulturella, sociala och psykologiska sammanhangen i alla deras sinnliga erfarenheter och insikter. Allt har sin historia. Orden har ingen absolut överhöghet och är ingen allsmäktig kanal för kunskap. Att ha och att vara: Att ha avser artificiella behov, det är självkänsla via statusprylar, via konsumtionsspiraler och via sånt vetande som består av andras uppräbblade ord. Att vara avser ett förverkligande av den egna personlighetens helhet, det känslomässiga/intellektuella inbegripet och integrerat.

Förskolornas arbete kretsar kring en helhet, via språket och det sammanhang och möten som sker under att ett arbete pågår. Förskolornas motto är också att barnen tränas i att bestämma för sig själv, inte göra som alla andra, det finns inga rätt eller fel. Förmågan att alltid se en möjlighet till förändring, de vill man fortplanta inom barnen och som de kan ta med sig som vuxna, allt går att förändra. Barn imiterar de som finns omkring sig, såväl kamrater som vuxna och företeelser. Det gäller att få fram en cirkulation av pedagogiska situationer. En räcka av processer i vilka alla språk och uttryckssätt utmanas så att de ständigt samverkar att föra barnen framåt på ett rikt och dynamiskt sätt. I de olika språkens möten bildas den dialog som bidrar till att aldrig skilja huvudet från kroppen eller vetenskapen från fantasin. Som hjälper barnen att få behålla och inte berövas sina hundra språk.

Även idag är det vanligt i förskola och skola att kunna lyssna och sedan upprepa de rätta orden, men det räcker inte att bara lära barnen att lyssna, det är alltid ännu viktigare att barn kan tala än att de kan lyssna. Att de kan hitta fram till sina uttryck i egna ord, bilder, sagor. Alla ord behöver multipliceras hundrafalt med känslor, upptäckter och upplevelser, vad betyder till exempel regn för dig och mig, en blomma för en gatsopare, för en bonde ett hav? Ett löv förändras, ett ansikte uttrycker känslor, färger nyanseras, ett liv har ett förlopp. De vuxna ska stimulera barnen att se sammanhangen i allt det sinnligt upplevda och intellektuellt insedda! Vad är det väsentliga? Idag lever barn i ett överflöd av ord; ord som diktar, kommenderar, förutsäger, övertalar, grälar, lockar. Men orden som skvalar över barnen är kalla därför att barnen inte kan relatera dem till sig själva. Orden saknar mänsklighet och värme. Att kunna se är inget självklart att inse att barn lär sig det som är väsentligt för dem. Därför krävs en föränderlig pedagogik i ett föränderligt samhälle utifrån varierade vardagsvillkor. Det finns inget som heter Reggiometodik men däremot finns det ett förhållningssätt.

Freinet

Skolan är en arbetsplats så Celestin Freinet. Han var fransk pedagog och verkade från 30-talet i Frankrike. Freinets arbeten har bland annat påverkat utformningen av de senaste läroplanerna. Freinetpedagogik är en av läroplanens föreskrivna arbetssätt.

Grundsynen genomsyras av följande tankar:

- Skolan skall vara arbete, inte tidsfördriv. Freinetrörelsen har därför ofta kallats "Arbetets pedagogik". Skola och förskola skall vara en arbetsplats, där barnen känner sig motiverade av arbetet.
- Barnet ska ha användning för det de lär sig. Först då blir kunskapen meningsfull.
Handens arbete är lika viktigt som intellektets för barnets utveckling.
- Kontakt med naturen och samhället som omger barnet är viktigt i skola och förskola. Där ska det som vuxen verka som samhällsmedborgare. Barnet ska kunna se vart dess arbete strävar.
- Barnet skall i lärandesituationen utvecklas till en självständig individ med en egen identitet och med förmåga till kritiskt tänkande.

Pedagogens uppgift består i att så långt som möjligt hjälpa barnet till förverkligande av sina möjligheter. Barnet lär sig ta ansvar för sitt eget arbete under pedagogens ledning.

dagens skola och förskola skapar morgondagens samhälle.

- barngruppens sociala liv är viktigt inom Freinetpedagogiken. Barn lär sig ta ansvar inte bara för sitt eget arbete, utan i lika hög grad för gruppens gemensamma liv. Demokrati och gemensamt ansvar ska vara grundläggande. Arbetet skall förbereda barnen för deras kommande liv som vuxna, men det är viktigast att barnet självt ser att arbetet leder till viktig kunskap. Vad är viktig kunskap för barn? Jo, sådant som de ser vuxna göra runt om i samhället. Barn vill arbeta, det är bara att lära de hur de ska arbeta. I förskolan innebär arbetet bland annat att få upptäcka omvärlden med hjälp av trevande försök att leka roller, experimentera med olika naturmaterial och att arbeta med konstnärliga uttryck. Även för de äldre barnen fyller de trevande försöken i olika verkstäder sin funktion i lärandet. Människan lär till stor del genom att praktiskt hantera verkligheten.

I lokalerna skall det finnas möjligheter att bearbeta teoretiska problem praktiskt genom att använda pengar, våg, måttband m.m. i matematik men också genom att arbeta med handens arbete. Att bygga saker, såga, spika, måla, skulptera, sy virka, har förutom sitt egenvärde stora pedagogiska värden på andra områden. De övar motoriken, förmågan att planera sitt arbete, i matematiken, konstruktion, uträkning, geometri, språket, kreativiteten.

I Freinetförskolan och skolan är barnets enskilda skapande aktiviteter en del av vardagen. Men barnen arbetar inom ramen för olika teman och projekt också med gemensamma produktioner. Paralleller kan ses till Reggio Emilia, att inte beröva barnen sina språk. För att lära sig något, måste man vilja lära sig detta. Det är därför viktigt att barnet ges möjlighet att under lärarens ledning ta ansvar för sitt eget lärande och därmed genomförande av sitt eget arbete i skolan. Barnet planerar sitt arbete för en dag, en vecka, en temaperiod, utifrån ålder och förmåga. I planeringen finns saker som barnet måste utföra enligt läroplanen. I samtliga åldrar arbetar barnen med teman. Innehåll och längd varierar mellan åldersgrupperna. I de yngre åldrarna dominerar färdighetsträning som ett inslag på det egna planerande arbetet. Temat blir ett gemensamt utforskande av något som väckt barnens nyfikenhet.

Det egna planerade arbetet ska vara en integrerad del i temat. Förutom de gemensamma temaaktiviteterna, arbetar varje barn med enskilt arbete i samband med temat. De egna temaarbetena redovisas inför kamraterna och får räkna med kritik. Gruppen hjälper barnet att se både vad som är bra och vad som kan förbättras. Arbetet ska ge barnet meningsfull kunskap. Barnet skall själv kunna se vad meningen är med att lära sig en sak. Barnet blir inte motiverat att t.ex. träna sig på att skriva bara för att det ska "kunna skriva när man blir äldre". Livet pågår nu för barnet, motivationen att skriva måste också finnas nu. Att skriva är en kommunikativ

handling, det vill säga något man gör för att meddela något, fråga, berätta, minnas själv. Skriven text har en författare och en adressat. Att skriva är viktigt i Freinetskolan, både för att själv minnas och fantisera och för att kommunicera med andra. Skrivandet startar redan i förskolan då man utvärderar dagen genom att gemensamt, pedagogen skriver, barnens tankar på blädderblock.

Pedagogen överlåter mycket ansvar till barnen och ställer ofta sig själv i bakgrunden. Men glöm inte att det är pedagogens idé och tanke som styr arbetet i barnelevgruppen.

Elevers eget planerade arbete ger pedagogen tid att ägna sig åt varje elev, en stund i taget för att på sikt kunna hjälpa det vidare i dennes/dennas utveckling. Pedagogerna är arbetsledare, medmänniska och en i gruppen, men också en medmänniska med erfarenhet. Pedagogens uppgift är att se när ett barn är färdigt att ta ytterligare ett steg i utvecklingen och möta barnet där, och visa vilka vägar det kan gå vidare med/i. Det är pedagogens uppgift att så långt som möjligt hjälpa barnet att förstå de sammanhang som det har möjlighet att förstå. Hur kan man då kontrollera att eleverna går framåt i sin utveckling och kunskap. Detta sker genom återkommande diagnoser, uppföljningar, utvärderingar. Allt dokumenteras och eleverna har pärmar där arbeten med mera, följer de under deras skoltid, vilket gör att de kan själva se sin utvecklingsprocess. Ovan skall inte förväxlas med betygssättning, det har till syfte att hjälpa pedagog, barn och föräldrar att se vad barnet kan och vad som är nästa steg i dess utveckling.

Utvärdering syftar till att systematisera de erfarenheter man gjort under arbetet, och för att kunna dra slutsatser om förbättringar inför framtiden. Betyg däremot är ett sätt att rangordna och sortera barnen.

I nuläget arbetar man med att försöka hitta ett förhållningssätt till betygssystemet som stämmer överens med Freinets tankar. En annan viktig del är det sociala klimatet, man utvärderar inte bara arbeten utan också det sociala klimatet. Har alla varit bra kamrater? Har alla kunnat arbeta ostört? Har innehåll i arbeten och teman varit meningsfullt? Barnen lärs tidigt att ansvara både för sig själv och andra, arbetsrum, material. Ingen kan lära sig någon djupare kunskap utan att förstå vad man lär sig: varje barn måste få arbeta i sin takt, i takt med sin egen utveckling och med utgångspunkt från det barnet kan.

Ingen ska behöva vänta med att gå vidare när man är färdig för att gå vidare. Ingen ska heller behöva arbeta med något man inte kan förstå. Läroböcker är omöjliga att använda i Freinetskolans arbete. De är för torftigt och knapphändigt skrivna, istället används skönlitteratur, uppslagsverk, faktaböcker, internet, kartotek, spel, laborativa material samt tekniska hjälpmedel som TV, bandspelare, video, dagstidningar kan också användas för att söka kunskap. ”De enda kunskaper som förmår påverka en individs handlande är de som man själv har upptäckt och tillägnat sig”.

Storyline

Storyline är tematisk undervisning med en speciell struktur där det karaktäristiska är att undervisningen inte kretsar kring ett centralt ämne som tema vatten, utan kring en berättelse. Storyline är en metod men även ett förhållningssätt till elever, inläring och kunskap. Den lägger stor vikt vid att elevers tidigare kunskaper och erfarenheter uppmärksammas och erkänns. Genom nyckelfrågor uppmanas eleverna att konstruera sina egna förklaringsmodeller och hypoteser av det som skall studeras innan de jämför dessa med verkligheten. Elever och pedagoger skapar en berättelse, en fiktiv verklighet i klassrummet. Eleverna lever sig in i olika roller/karaktärer och arbetar sedan med dessa som utgångspunkt.

Eleverna ingår i grupper vilket gör att alla elevers bidrag blir viktiga för arbetet. All kunskap eleverna får fram finns i ett sammanhang och klasskamraterna är genuint intresserade av övriga elevers kunskapssökande eftersom det påverkar deras eget arbete. Eleverna skapar en

fris/utställning för att åskådliggöra vad de kommit fram till och lärt sig, denna vidareutvecklas därmed under arbetets gång.

En viktig skillnad mellan Storyline och vanligt tematiskt arbete är just berättelsen. En handling som ger ett naturigt och logiskt förlopp med en följd av händelser och aktiviteter. I ett vanligt tematiskt arbete försöker lärarna skapa ett sammanhang för eleverna genom att arbeta kring ett centralt tema som till exempel vatten. Temaarbetet byggs upp av olika ämnen där varje ämne bidrar med sin del. I en Storyline är det inte ett ämne som binder ihop arbetet utan en berättelse som löper som en röd tråd genom arbetet. Storyline ger pedagogerna möjlighet att integrera flera ämnen eftersom en berättelse involverar flera kunskapsfält. Berättelsen kräver ämnesintegrering. Ett traditionellt temaarbete inleds ofta med ett studiebesök. Om temat är vatten kanske man besöker vattenverket eller reningsverket. Drivkraften skall vara vatten men det är många gånger tveksamt om eleverna tydligt känner detta. I Storyline börjar man i andra änden: hur tror ni att ett vattenverk fungerar? Vem arbetar där? Vem tror ni bestämmer där? Tror ni det finns lagar som styr?

Efter hand kan pedagogerna lägga in händelser som ger spänning åt och för berättelsen framåt. Det behövs en bra start för att få igång elevernas fantasi och entusiasm. I inledningen ställs alltså så kallade nyckelfrågor. De så kallade nyckelfrågorna skall vara öppna, det vill säga stimulera eleverna till att fundera och diskutera. Det är genom nyckelfrågorna som pedagogerna ser till att kursplanens mål integreras i Storyline. Arbetslaget planerar således nyckelfrågorna, det skall öppna upp och inte begränsa eleverna, inga rätt och fel finns. Att inläringen sker i sammanhang gör kunskaperna djupare och de finns kvar även efter avslutad Storyline. Baskunskaperna tränas i ett meningsfullt sammanhang. I en Storyline utgår pedagogen från elevernas förståelse, i läroplanen betonas att pedagogen skall utgå från elevernas tidigare erfarenheter och tänkande. Tillsammans vet eleverna mycket mer än varje enskild elev, det gömmer sig mycket kunskap i en grupp.

Inom Storyline skall alla lyckas, pedagogerna ger eleverna strukturer att arbeta utifrån så att de känner en trygghet som ger frihet att skapa. Arbetet hålls samman av en berättelse där kunskapssökandet sker i ett sammanhang som eleverna upplever som meningsfullt. Eleverna lockas att skapa teorier, ställa upp och testa hypoteser och föreslå lösningar. Allt eftersom arbetsuppgifterna och problemen växlar kan pedagogen ändra gruppstorlek och sammansättning, vilket tränar eleverna att arbeta i olika konstellationer. Arbetet är en process, det man gör diskuteras och det är tillåtet att göra om, lägga till och förändra tills eleven är nöjd med sitt arbete. Hjärnan utvecklar nya strategier för sitt lärande (learning to learn) och lär sig bäst i en miljö som är utmanande men samtidigt trygg. Den lär sig bäst i situationer: när den har roligt, när den skapar något vettigt, när den bygger på något den redan vet, när den känner att det den gör är betydelsefullt, när den arbetar i komplexa och mångfacetterade perspektiv, när den lär sig något i ett socialt och emotionellt sammanhang.

Storyline kan till viss del jämföras med PBL, problembaserat lärande, som också bygger på case-studies som knyter an till utbildningens syfte, kursplaner. Man går från helheten till delarna och inte från delarna till helheten. Det finns fasta ramar för vad eleverna förväntas kunna och målen är i förväg bestämda. Storyline utarbetades av bland andra dr Steve Bell på University of Strathclyde i Glasgow. Huvuddelarna i metoden är; storyn, nyckelfrågorna, karaktären, frisen, vilka tillsammans ger en ny infallsvinkel på inläring. Eleverna arbetar i, och inte runt ett tema. En Storyline "befolkas" med karaktärer som likt ett rollspel får spela med i de situationer som uppstår under arbetets gång. Man arbetar med verkliga problem och deras lösningar. Här öppnas möjligheter att behandla mänskliga relationer, etiska och sociala frågor på elevernas egen nivå och utifrån elevernas förståelse. Människan är av naturen nyfiken, nyfikenheten väcker frågan och vice versa. Som pedagogiskt verktyg är frågan inget nytt, tekniken att frammana kunskap genom

frågor har vidareutvecklats av diverse kunskapsteoretiker, dialogpedagoger och andra. Man får ut mer genom att ställa frågor än genom att bara predika. Det viktigaste i en Storyline är inte vad som sker utan vilka konsekvenser det medför för dem som är inblandade, i berättelsen; Start – Händelse 1 – Händelse 2 – Händelse 3 – Mål.

En fris är en kombination av väggtidning, modell, affisch, väggmålning, där alla bidrar med sina delar, vilket skapar en ”vi-känsla”, den visualiserar och levandegör klassens arbetsprocess och arbete. Eleverna får ställa sina egna hypoteser mot verkligheten, forskning och andra auktoriteter. En Storyline sker vanligtvis en gång per termin, och tidslängden är cirka 4-6 veckor. Storyline förutsätter att man är ett arbetslag som utgår från en gemensam plattform och har en gemensam pedagogisk grundsyn. Arbetsättet är välstrukturerat och ställs gentemot läroplaner/kursplaner, elevernas förutsättningar och behov. Likaså bör innehållet vara tydligt med syfte och mål; ämnesövergripande frågor, resurser, vilka sekvenser skall vara med, arbetsmoment, teori och praktik. Storyline är ingen ny pedagogisk modefluga, utan det är blandningen av beprövade inlärningsstrategier som är ny.

Det som skiljer Storyline från traditionellt arbete är att man tillsammans med eleverna skapar en berättelse, och utifrån denna berättelse söker och skapar man kunskap. Utvärdering sker efter avslutat arbete, men då detta är en process kan pedagogen aktivt ta del av/i elevernas arbete vilket också ger ett vidare perspektiv på den enskilde elevens lärandeprocess. Vad har eleverna lärt vi, vad har vi uppnått?

Problembaserat lärande, PBL

Det finns många olika former av lärande. Man kan till exempel tala om formellt och informellt lärande, reproducerande lärande och problembaserat lärande. Formellt lärande handlar om lärande som sker inom ramen för någon form av utbildning, medan det informella lärandet ofta sker mer omedvetet som en effekt av att vi deltar i en praktisk verksamhet. Ofta kan ett sådant lärande ske genom att vi lär genom att se hur andra gör. Det kallas ett reproducerat lärande. Oavsett om ett lärande är av den ena eller andra typen är det viktigt att reflektera över våra kunskaper. Det kan ske i reflekterande samtal tillsammans med andra. Reflektionen kan också väcka intresse för att skaffa ny kunskap. Genom att kommunicera med andra kommer man kanske fram till något nytt. I ett problembaserat lärande (PBL) utgår man från deltagarnas egna tankar och erfarenheter. PBL karaktäriseras av; ett lärande som utgår från verkliga problem/situationer, eleven har ansvar för sitt eget lärande, arbetet sker i ett lärande team/basgrupp. Genomförandet omfattar både arbete i grupp och individuellt. Intresset för problembaserat lärande har stadigt ökat allt sedan synsättet och metodiken introducerades i Sverige 1986.

Under 1970- och 80-talen gjordes en studie av utbildningseffekter vilka entydigt pekade på brister i de studerandes förståelse av mycket centrala begrepp och principer i utbildningsinnehållet. Ett ytinriktat förhållningssätt innebär att uppgifter uppfattas som att väsentligen lära sig till exempel ett textinnehåll för att senare på uppmaning återge delar av den vid de provformer som alljämnt dominerar utbildningssystemet. Ett djupinriktat förhållningssätt innebär att förstå ett innehåll och så att säga försöka skapa sig en bild av den verklighet som till exempel en text beskriver eller förklarar. Naturliga inlärningsituationer föregås av en frågeställning eller ett problem, där svaret på frågan eller lösningen på problemet ligger inom räckhåll med hjälp av lärandet, och att det finns en kontext finns. Ett argument är att det meningsfulla lärandets krav på begripliga helheter förekommer i inlärningsuppgifterna.

Av tradition byggs kunskap upp nedifrån och upp, det enkla har föregått det mer komplexa innehållet, konkret har föregått abstrakt och så vidare. Verkligheten innehåller komplexa helheter och denna komplexitet måste få råda i inlärningsuppgifter. Då och då måste vi naturligtvis bryta ner komplexiteter genom att renodla, förenkla, eller särskilja enskilda aspekter av företeelser. Det är en vanlig missuppfattning att man inte skulle få uppehålla sig vid ämneskunskaper eller fördjupa sig i enskildheter inom PBL, det borde man rimligen få göra. PBL bygger dock ytterst på att en samlande frågeställning finns i bakgrunden och att de studerande och pedagogerna är medvetna om att det är till denna man slutligen skall återvända. På detta sätt åstadkommes ett växelspel mellan delar och helheter vid inläringen, som har visat sig främja både förståelsens och utvecklingens och den långsiktiga behållningen av faktakunskaper.

Vilket förhållningssätt som råder till kunskap och inläring är av stor betydelse; att se det som en förmåga att självständigt söka, ordna, syntetisera och dokumentera kunskap och inte minst utvecklandet av ett vetenskapligt förhållningssätt det vill säga förmågan att förhålla sig kritiskt till vad som påstås om vår omvärld, och vissheten om att några eviga sanningar inte existerar. PBL innebär ett genomtänkt synsätt på undervisning och lärande. Den pedagogiska grundsynen präglas av en stark tilltro till individens förmåga och vilja till lärande liksom övertygelsen om att människan har ett naturligt behov av kunskap och kompetens.

De frågeställningar som de studerande arbetar med/utifrån formuleras alltid med en tydlig relation till de centrala målen för avsnittet i fråga. Eleverna arbetar med ett mindre antal problem och begrepp som är centrala för ämnesområdet. Gränser mellan undervisningsämnena gör att kontextbefriade strukturer föds i kunskapsområdet det vill säga ämnena särskiljs ifrån varandra, det blir därmed svårt att se samband och få sammanhang. Det uppstår abstrakta drag som skapar svårigheter vid lärandet.

Verklighetsanknutna situationer utgör startpunkten för formulandet av inlärningsuppgifter i PBL. Beskrivningar av händelser består av bilder, texter, artiklar, videopresentationer med mera. PBL innebär därmed en inläring med integration mellan olika ämnen eftersom problem hämtas från verkliga situationer, vilka inte respekterar några ämnesgränser. I stället för den traditionella strukturen byggs kursplanerna upp tematiskt utifrån ett urval av problem/situationer, centrala för förståelsen av temat. Inläringen är självstyrd, de studerande identifierar sina inlärningsbehov tillsammans i små grupper samt söker självständigt den kunskap de behöver för att besvara sina frågor och nå målen med arbetsområdet. Personligen behöver man ha insikt i sitt eget sätt att lära, att kunna reflektera över sitt eget lärande och tänkande, en metakognition. Den grundläggande arbetsformen för PBL är basgruppsarbete. Gruppen utgör en resurs i kunskapsinhämtningen. De tar del av varandras kunskaper och erfarenheter, lär sig lyssna på andra, att ta emot och att ge konstruktiv kritik. Utvärdering har därmed en central betydelse i PBL. De lärarledda inslagen, lektioner och föreläsningar, är till för att motivera och stimulera de studerande inför nya avsnitt, att ge översikter och svara för tillbakablickar.

En arbetsform är resurstillfällena. Dessa styrs till sitt innehåll av de studerandes önskemål om ytterligare förklaringar, fördjupningar, eller speciella egna upplevda svårigheter med vissa avsnitt. Detta borde man utnyttja mer inom såväl grundskolor som gymnasieskolor där det finns pedagoger med specialkunskaper som kan komma till användning, likaså bland elevernas föräldrar. Ytterligare en viktig arbetsform inom PBL är seminarierna, där ett antal seminariegrupper presenterar sitt arbete med ett visst avsnitt för varandra. Innehållet här ska ge upphov till frågor och feedback, såväl positiv och negativ kritik, kan ge ytterligare dimensioner till ett arbetsområde. I PBL är pedagogens roll mer ut av en handledarfunktion, som hjälper eleverna att styra studierna i riktning mot det uppsatta målet, och att skapa fungerande strukturer för arbetet i basgruppen samt att hjälpa de att se hinder eller det som för de framåt i arbetet. Det finns

i nuläget ingen heltäckande dokumentation av hur PBL påverkar eleverna, men det tycks öka motivation samt intresset för studierna samt ett ökat reflekterande över sitt eget lärande.

Bilaga 2 Intervjuunderlag

- 1) Vad är/innebär tematiskt arbete för dig?
- 2) Hur ställer du dig till tematisk undervisning/arbetssätt?
- 3) Vad är dina egna erfarenheter av tematiskt arbete?
- 4) Hur väljs teman?
- 5) Hur kan tematiskt arbetssätt gynna eleverna?
- 6) Hur sker utvärdering/bedömning , i relation till kursplaner, läroplaner?
- 7) Förekommer det någon teoretisk förankring/förhållningssätt till valet av att arbeta tematiskt?