



**Malmö högskola**

Lärarytbildningen

*Skolutveckling och ledarskap*

## **Examensarbete**

**15 högskolepoäng avancerad nivå**

# **Projektarbete i skolan – ett elevaktivt sätt att lära**

*Active learning in real projects*

*– a way of learning i school*

**Sara Holfve**

Lärarexamen 180hp yrkeslärare

Lärarytbildning 90hp

2011-03-14

Examinator: Björn Lundgren

Handledare: Marie Leijon



# Sammanfattning/abstract

Mitt syfte med det här examensarbetet har varit att undersöka projektbaserad undervisning ur ett elevperspektiv. Jag har gjort en kvalitativ undersökning där jag har intervjuat nio elever på en gymnasieskola om deras syn på arbetssättet som man använder där, nämligen projektbaserat och ämnesintegrerat. Teorin är att arbetssättet är elevaktivt och verklighetsnära. Jag ville undersöka om eleverna uppfattar det på det sättet.

Mina forskningsfrågor har varit:

- Hur uppfattar eleverna att arbeta ämnesintegrerat i projektform?
- Hur menar eleverna att arbetssättet påverkar deras lärande?

Eleverna uppfattar arbetet i projektform som ett roligt och stimulerande arbetssätt. När det blir för många ämnen som ska integreras tycker vissa av dem att det blir svårt och invecklat. Några tycker att arbetssättet stimulerar deras lärande på ett positivt sätt och menar att de får djupare kunskaper på det här sättet. Några ifrågasätter om de lär sig det som de behöver, och om de lär sig lika mycket som de hade gjort med en mer traditionell undervisningsform.

Nyckelord: Projektarbete, projektbaserat, ämnesintegrerat, elevaktivt, verklighetsnära

# Förord

Att skriva ett så här omfattande arbete är helt nytt för mig. Jag är van att skriva journalistiska texter och är helt ovan att förhålla mig till mitt material på det sätt som har krävts. När min handledare bad mig att förhålla mig till litteraturen förstod jag inte vad hon menade. Jag har lärt mig mycket mer än så av det här arbetet. Min största och mest tillfredställande lärdom har varit att jag faktiskt har klarat av det och att jag har haft roligt under tiden. Stundom har det också varit jobbigt. Men jag är glad att jag valde det enda ämne som jag kunde relatera till och det enda som jag kunde komma på skulle vara intressant att jobba med. För det har det varit, och det har jag förstått vikten av under arbetets gång.

Jag vill tacka eleverna som tog sig tid att bli intervjuade av mig. Flera av intervjuerna tog inte så lång tid, så ni kanske inte tror att det gav mig så mycket, men alla intervjuerna har betytt något för resultatet.

Jag vill också tacka min handledare Marie Leijon som i mina stunder av tvivel har stöttat mig. Du har varit en trygg pelare att stötta sig på. Och du har varit fantastisk på att svara snabbt på frågor och ge feedback på texter. Jag har lärt mig mycket av dina kommentarer!

Sist men inte minst vill jag tacka min man och mina barn som har stått vid sidan om, men som har stöttat mig när jag har haft mycket att göra. Och som har skänkt mig värdefull avkoppling när jag har behövt tänka på annat.

# Innehållsförteckning

<b>Sammanfattning/abstract .....</b>	<b>3</b>
<b>Förord .....</b>	<b>4</b>
<b>Innehållsförteckning.....</b>	<b>5</b>
<b>Inledning.....</b>	<b>7</b>
Projektarbetet ger frihet och förutsätter eget ansvar .....	7
Mina erfarenheter .....	8
Kursplaner förespråkar ämnesintegrering .....	9
Vad tycker eleverna? .....	10
<b>Syfte.....</b>	<b>11</b>
<b>Litteraturgenomgång .....</b>	<b>12</b>
<i>Social konstruktivism .....</i>	<i>12</i>
Arbeta och lära tillsammans i en aktiv och dynamisk miljö .....	13
Meningsfullt lärande – utgå från elevers egna intressen .....	14
Verkligheten ska in i skolan .....	15
Eget ansvar och egen planering kräver tydliga ramar.....	16
<i>Ämnesintegrering.....</i>	<i>16</i>
Dewey och Vygotskij om reflektion.....	17
Systematisk reflektion – ökad förståelse på djupet.....	18
<i>Tidigare forskning.....</i>	<i>19</i>
Entreprenöriellt lärande och grupplärande .....	19
Ämnesövergripande eller ämnesspecifika lärarlag .....	20
<b>Metod .....</b>	<b>23</b>
Undersökningens sammanhang.....	23
Kvalitativ undersökning .....	23
Tillförlitlighet.....	25
Etiska frågor – räknas eleverna som minderåriga? .....	26
<b>Resultatredovisning och analys.....</b>	<b>27</b>
Ovant, fritt, utan struktur – stor omställning till nytt arbetssätt.....	27
Uppskattar att arbeta fritt.....	28
Fånga elevens intresse .....	29

Skolan ska vara verklighetstrogen .....	30
Ta hjälp av varandra .....	30
Grupparbete .....	31
Planering av arbetet.....	32
Aktiva elever kräver aktiva lärare.....	33
<i>Ämnesintegrering</i> .....	34
Djupinläring och sammanhängande undervisning.....	34
Elever ifrågasätter lärande.....	36
<b>Sammanfattning och slutdiskussion.....</b>	<b>38</b>
Fast roligt är det ju!.....	38
Reflektion – ett verktyg för lärande.....	38
Styrning och mål .....	39
Spretigt resultat .....	39
Konsekvenser för min framtida yrkesroll.....	40
<b>Litteraturlista .....</b>	<b>41</b>
Länkar .....	42
<i>Bilaga 1</i> .....	43
Frågor till eleverna .....	43

# Inledning

”Elevgrupper försvinner iväg på olika uppdrag, någon går iväg för att ringa, en grupp gör sig klar för att åka iväg till ett möte. Elever återkommer också regelbundet, för att hämta material, fråga läraren om något eller diskutera ett problem med sin grupp. Därefter går de iväg igen, kanske till datasalen eller ett grupprum. Eller tar de rast?” (Svedberg 2007, s. 11)

Så beskriver Gudrun Svedberg aktiviteten i ett klassrum som hon besöker under en fältstudie hennes arbete med avhandlingen *”Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis – Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt”*. Jag använder hennes beskrivning här eftersom det mycket väl förklarar hur skolarbetet kan gå till på min partnerskola, vars arbetssätt jag ska undersöka i min uppsats. Projektarbetssättet liknar på många sätt entreprenöriellt lärande – något som jag återkommer till i tidigare forskning.

## Projektarbetet ger frihet och förutsätter eget ansvar

På min partnerskola, som är en gymnasieskola, arbetar de sedan ett och ett halvt år ämnesövergripande, ämnesintegrerat och projektbaserat. Det är ett fritt arbetssätt där eleverna förväntas ta egna initiativ och ansvar för sitt eget lärande och arbete, samt själv planera sin tid. Man har lämnat den ämnes- och kursindelade undervisningen för att utgå från sammanhållna och verklighetsnära uppgifter. I varje projekt arbetar eleverna med ett tema (ämnesövergripande) parallellt i flera ämnen (ämnesintegrerat). Projekten pågår i tre-fyra veckor och är uppdelade i workshop- och projekttid. Workshoptiden är fokuserad och lärarstyrd undervisning där eleverna får redskap i form av begrepp, tekniker och annan förkunskap som krävs i det aktuella projektet. Projekttiden är tid för eleverna att arbeta med sina projekt. Det kan också vara redovisning av milstolpar samt träning inför dessa och gruppdiskussioner. Eleverna arbetar aldrig med mer än ett

projekt samtidigt. Det poängteras i skolans egen *Vitbok om hur vi arbetar med projekt* att det ska vara tydligt när eleverna ska vara tillgängliga på skolan och när de kan vara ute och enskilt arbeta med sina uppgifter. Tid för avspark, slutredovisning och reflektion ingår också i projekttiden. Arbetslaget fördelar själva workshopparna på projektets veckor. Tiden bör fördelas så att 1/3 av tiden läggs på workshop och 2/3 läggs på projekttid. I varje projekt jobbar ett arbetslag med lärare, varav en av dem är projektledare. Projektledaren sammanställer dokumentationen till eleverna och håller i planeringsmötena. Under hela projektet har projektledaren det övergripande ansvaret för att eleverna kommer vidare i projektet. Mellan projekten ska arbetslagen planera in tid för reflektion, utvärdering, möjlighet för elever att inhämta missade delar, fördjupning, samt planering av kommande projekt. Det ska inte vara för många kurser i varje projekt, tre kurser är riktmärket för skolan. I en aktuell kursplan för programmet som eleverna läser står det att ämnet kan anpassas till elevens profilering genom integrering med andra karaktärsämnen. Ämnet ger också stora möjligheter till samverkan med kärnämnen som svenska och samhällskunskap.

## Mina erfarenheter

Jag blev själv inspirerad av att arbeta i en verklighetstrogen miljö när jag gick på universitetet. Det var ett vanligt sätt att undervisa under min utbildning till journalist vid Arizona State University i USA i början av 90-talet. Vi arbetade som en riktig tidningsredaktion när vi gjorde skoltidningen som kom ut varannan vecka. Det var oerhört inspirerande. Jag har också en bakgrund som kommunikatör på ett ledarutvecklingsföretag som jobbar med en egen pedagogik som de kallar Action Reflection Learning. När jag nu själv läser om olika pedagogiska teorier förstår jag att den pedagogiken är inspirerad av de inriktningarna och teorierna som jag beskriver i min litteraturgenomgång.



## Kursplaner förespråkar ämnesintegrering

Jag uppfattar arbetssättet som modernt och den forskning som jag kommer att gå igenom i min litteraturgenomgång pekar mot att det är så här framtidens skola ska arbeta. Min partnerskola har yrkesförberedande program och kursplanerna beskriver hur karaktärsämnen ska utveckla en social kompetens och förmåga att lösa problem tillsammans med andra. Det står också att ämnena kan anpassas till elevens profilering genom integrering med andra karaktärsämnen samt att det ger stora möjligheter till samverkan med kärnämnen som svenska och samhällskunskap. (skolverket.se 2011) I min litteraturgenomgång använder jag min intervju med den biträdande rektorn för att förtydliga kopplingarna mellan det som står i litteraturen och arbetssättet man har på skolan.

I Vygotskijs anda förespråkar läroplanen ett ökat samarbete med verkligheten utanför skolan för att åstadkomma detta. Enligt den ska undervisningen bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevens förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på undervisningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. Skolans uppgift är att överföra värden till eleverna, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan skall förmedla beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Elevernas förmåga att hitta, tillägna sig och använda ny kunskap är viktig. Eleverna skall träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta. Genom studierna ska eleverna skaffa sig en grund för ett livslångt lärande. Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta. Eleverna skall i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. (ur Lpf 94 Lärarens handbok 2008, s. 61)

## Vad tycker eleverna?

Hur uppfattar eleverna på min partnerskola arbetssättet? Är det så att de tycker att arbetssättet är stimulerande fastän de inte visar det? Eller är det något som fattas? Jag vill undersöka hur det ligger till. Vad tycker eleverna om att arbeta ämnesintegrerat, i grupp och med egen planering?

# Syfte

Jag vill undersöka projektbaserad undervisning ur elevperspektiv. I slutändan vill jag reflektera över vad man kan göra för att förfinas arbetsmetoden. Skolan har arbetat så här i tre terminer och det finns rimligtvis sätt att förbättra metoden på.

## Frågeställning

Hur uppfattar eleverna att arbeta ämnesintegrerat i projektform?

Hur menar eleverna att arbetssättet påverkar deras lärande?

# Litteraturgenomgång

Min litteraturgenomgång fokuserar på John Deweys och Lev Vygotskijs idéer kring social konstruktivism och sociokulturellt lärande. I litteraturen kallas de båda för reformpedagoger. All den samtida litteraturen som jag har läst tar sin utgångspunkt i deras idéer. Arbetssättet och synen på lärande som jag har undersökt är inspirerat av deras teorier. Det ska jag skriva om i min litteraturgenomgång och spegla i min resultatanalys. Jag tar dessutom upp ämnesintegrering och reflektion som arbetssätt för att skapa djupare lärande och mening. Jag använder mig mycket av Gunilla Lindqvists bok *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk Psykologi kommenterade som historia och aktualitet*, som innehåller originaltexter hämtade ur Vygotskijs lärobok *Pedagogisk psykologi* samt Lindqvists kommentarer till dessa.

## Social konstruktivism

Lev Vygotskij och John Dewey menar att den som lär sig konstruerar aktivt kunskap utifrån egna erfarenheter. Denna syn på lärande kallas för konstruktivismen. Enligt konstruktivismen försöker vi förstå omvärlden genom att kategorisera de intryck vi ställs inför. Kunskapen skapas på nytt av varje enskild individ. Den vävs samman med det som han eller hon kan sedan innan, och kunskapen kan variera beroende på vem det är som lär sig och vad den har för erfarenheter och tidigare kunskaper. Social konstruktivism betraktar dessutom kunskap som något som accepteras eller skapas av en social grupp snarare än en individ. (Dysthe 2005, s. 46-47)

## Arbeta och lära tillsammans i en aktiv och dynamisk miljö

Dewey ansåg på sin tid att atmosfären i skolan gjorde det nästan brottsligt för en elev att hjälpa en klasskamrat. Han menade att skolan borde präglas mer av aktivt samarbete, idéutbyte och fri kommunikation. Att komma med förslag och att utbyta tankar om sina erfarenheter tjänar ett gemensamt mål för eleverna. Den skola som Dewey förespråkar präglas snarare av viss oordning, prat och fysisk rörlighet än av strikt artificiell ordning som är påtvingad av lärare och skola. Citatet som jag börjar min inledning med visar hur arbetssättet på min partnerskola präglas av ”viss oordning, prat och fysisk rörlighet”. Dewey menar att det traditionella klassrummets ordning, med rader av bänkar i geometrisk ordning, inte ger utrymme för någon aktivitet. En sådan skola fokuserar helt felaktigt på läraren istället för på elevernas liv, drivkrafter och aktiviteter. Det största av skolans problem var, enligt Dewey, bristen på social samvaro. Hur ska elever kunna bli sociala när de är så hårt disciplinerade och i konstant konkurrens med varandra. (Sundgren 2005, s. 87-88) Kanske Dewey hade haft en annan åsikt om hård disciplin och elevernas möjligheter till social samvaro i ett klassrum av idag, som är fullt med sociala medier såsom facebook, mobiltelefoner m.m. Moderniteter som oftast ses som ett problem snarare än en tillgång för lärarna, men det ska jag inte gå närmare in på i mitt arbete. Vygotskij menade på samma tema att det är ett arbete att förstå nya saker och som alla ansträngningar går det lättare om man vill, om man drivs av ett eget intresse och om man får samarbeta med andra. (Lindqvist 1999) Arbetssättet som jag har undersökt förutsätter ett socialt samspel mellan eleverna genom att de arbetar mycket tillsammans i grupper. De tar ofta hjälp av varandra och inspirerar varandra med idéer för att komma vidare i sina arbeten. Jag uppfattar att det är detta Vygotskij menar. Om lärarna har skapat ett klimat och en miljö i skolan så att eleverna är motiverade, tycker det är roligt, drivs av ett eget intresse och får möjlighet att samarbeta med varandra, så går det lättare för dem att förstå och lära sig nya saker.

Enligt Vygotskij kräver lärande en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö. Den sociala miljön utvecklar elevens handlingar och påverkar eleven positivt om den är aktiv och dynamisk. Läraren har en viktig roll i att skapa den typen av miljö. I skapandet av rätt miljö är läraren med och ställer frågor till eleverna för att utmana dem att tänka längre och inte nöja sig förrän eleverna har förstått på djupet. För att skaffa sig

kunskap i skolan på det sätt som Vygotskij beskriver det, och som läroplanerna förespråkar, måste också eleverna själva vara aktiva. Det är eleverna som lustfyllt och engagerat ska ge sig in i ett eget kunskapande. Men för att eleverna ska vara aktiva, kunskapssökande, självständiga och i samarbete med andra elever, läsande, skrivande, talande och tänkande, krävs också en aktiv, kunskapssökande lärare, som ensam och i samarbete med kolleger vill och orkar tänka nytt för att utveckla sitt arbete. Skolan ska ha aktiva lärare som utvecklar aktiva elever, inte passiva. (Lindqvist 1999)

”Eleven har hittills hela tiden stått på lärarens axlar. Han har betraktat allt med dennes ögon och bedömt det med dennes förstånd. Det är dags att ställa eleven på egna ben.” *Vygotskij* (Lindqvist 1999, s. 231)

Jag håller med Vygotskij om att lärande kräver en aktiv elev och för att få aktiva elever måste lärarna själva vara aktiva och skapa aktiva miljöer. Min invändning är att dagens skola ser helt annorlunda ut, har helt andra förutsättningar och en annan problematik än den hade i början på 1900-talet, när Vygotskij var verksam. Jag tänker på elevernas respekt och attityd för läraren. Det finns många elever i skolan idag som helt saknar både respekt för vuxna och motivation att studera. Den typen av problematik tar han inte alls upp. Mobiltelefoner, mp3-spelare, sociala medier, som jag nämnde tidigare, som inte fanns förr är en annan. Hur hanterar man dessa parametrar när man vill skapa en positiv lärmiljö i skolan för samtliga elever? Hur får man med de mest ovilliga eleverna på lärandetåget? Svaren på de frågorna får jag inte av Vygotskij.

## Meningsfullt lärande – utgå från elevers egna intressen

Reformpedagoger tar avstånd från det tvång och den handfasta disciplinering som under århundraden har präglat skolundervisningen. Dewey och Vygotskij är helt eniga om att framgångsrik undervisning måste ta sin utgångspunkt i elevernas egna intressen. Idag är de flesta pedagoger ense om vikten av att lärande upplevs som meningsfullt och som ett led i att realisera egna ändamål. Undervisningsmetoder som projektarbete och problembaserat lärande är konkreta exempel på några av Deweys tankar som fått genomslag i modern tid. Metoder som min partnerskola har anammat. Studier ska utgå från teman som ligger nära elevernas egna erfarenheter och intressen. Vi kan inte lära oss allt om allt, den mängden av information skulle vara för stor. Deweys idé är att

urvalet ska ske genom att eleven knyter an till något som den själv har erfarenhet av eller är intresserad av. (Sundgren 2005) Vygotskij hävdar detsamma. All undervisning ska byggas upp med elevernas egna intressen i åtanke. Lärarens uppgift är att se om eleven är mogen för materialet eller uppgiften innan man uppmanar att göra den. Läraren måste skapa ett intresse hos eleverna för uppgiften för att sedan handleda när eleven aktivt söker kunskap och löser uppgiften. För att lärandet ska lyckas krävs att arbetet leder till nya kunskaper som skapar nya frågor, leder till nya undersökningar som i sin tur leder till nya kunskaper och nya frågor. Arbetet måste drivas framåt av elevernas nyfikenhet. (Lindqvist 1999) Min undersökning syftar till att ta reda på hur eleverna uppfattar den här typen av undervisning.

## Verkligheten ska in i skolan

Kursplanerna föreskriver ämnesintegrering, projektarbeten och arbetslag som verktyg för att ge elever möjlighet att skapa sig en sammanhängande bild av världen. (Skolverket och Lpf 94 Lärarens handbok 2008, s. 61) Uppgiften som skolan har, att skapa situationer där eleverna kan förstå komplicerade helheter, är extra viktig i ett samhälle där så mycket av information och nyhetsförmedling präglas av snuttifiering.

”När allt kommer omkring är det bara livet som uppfostrar, och ju mer livet tränger in i skolan, desto mer dynamisk och fullblodig blir utbildningsprocessen. Skolans största försyndelse har varit att den avskärmat sig från livet med ett högt staket.” *Vygotskij* (Lindqvist 1999, s. 241)

Dewey menade redan på 1800-talet att skolans problem var att den var isolerad från det vanliga livet och dess villkor och motiv. Skolan måste förnyas och bli en del av elevernas dagliga livsrum. Den ska vara ett miniatyrsamhälle och inte en plats där uppgifterna bara har en abstrakt och avlägsen referens till ett tänkbart framtida liv. Problemet är att vi har separerat lärandet från vardagen och institutionaliserat det. Världen som skolan ska ge kunskap om är inte fysiskt närvarande i skolan. Den finns där bara som begrepp och symboler. (Sundgren 2005)

”Skolan ska göras till en genuin del av samhället, istället för att vara en isolerad plats för att lära sig läxor.” *Dewey* (Sundgren 2005, s. 86)

Hela idén med min partnerskola när den startades var att den skulle vara projektinriktad, verklighetsnära och ämnesintegrerad. Det är själva grunden till arbets sättet.

## Eget ansvar och egen planering kräver tydliga ramar

Undervisningen ska leda till att eleverna klarar komplicerade och förvirrade situationer och de ska lära sig att tänka själva. Vygotskij menar att elever som organiserar sitt arbete och planerar så att uppgifterna blir klara i tid lär sig att tänka självständigt, istället för att läraren ger ordrika förklaringar som inte ger eleven möjlighet att tänka själv och lära sig på djupet. (Lindqvist 1999 s. 135-136) I en skola där eleverna själva ska ta stort ansvar för sitt arbete, lärande och studieresultat är det viktigt att det är tydligt för dem vad de ska göra och vad som förväntas av dem. Eleverna måste vara insatta i utbildningens mål, innehåll och arbetsformer. Tom Tiller skriver på temat att i en bra skola har eleverna en klar uppfattning om vad det hela går ut på och sätter upp mål för det egna lärandet. (Tiller 1999, s. 60) I *Sex, godis och mobiltelefoner* beskriver Johan Krantz och Pelle Persson sitt utvecklingsarbete med ett nytt och elevaktivt arbets sätt på Vikingaskolan i Lund. Deras utgångspunkt och mål har varit att eleverna ska ta ansvar för skolarbetet och att de ska veta vad som förväntas av dem. Eleverna planerar stora delar av arbetstiden själva, de har långa arbetspass, de är delaktiga i planeringen av innehåll och metoder och målen för skolarbetet är tydliga. Eleverna har klart för sig vad undervisningen går ut på, poängen är tydlig och eleverna förstår helt enkelt vad de ska göra och varför. När dessa kriterier är uppfyllda skapas ett mentalt aktivt förhållningssätt hos eleverna. (Krantz och Persson 2001)

## Ämnesintegrering

Krantz och Persson reflekterar även över ämnesintegrering och väger det ämnesspecifika perspektivet mot det ämnesintegrerade. De frågar sig vilka omständigheter som bäst främjar elevernas lärande och de menar att skolans ämnesuppdelning är en konstruktion. Från början är det vetenskapens sätt att skapa ordning i en komplex verklighet. Integrerad undervisning som griper om för mycket kan



bli för svår att ta till sig. Kanske kräver ämnenas särdrag en uppdelning för att eleverna ska förstå vad de arbetar med? Men det är ändå så att den verklighet som eleverna möter utanför skolan är inte uppdelad i ämnen, och det är inte alls säkert att eleverna uppfattar verklighetens problem så att de överensstämmer med skolans ämnesindelning. Om man i skolan knyter undervisningen till elevernas verklighet (se Deweys och Vygotskijs teorier som jag beskrivit tidigare) och baserar den på verkliga problem eller teman så finns det starka skäl att låta ämnena smälta samman. Ämnesuppdelningen är helt enkelt till för forskarsamhället och är för svår för barn. Barnens nyfikenhet och intresse hämmas av ämnesgränser. Poängen med ämnesintegration är att hitta gemensamma drag hos de olika ämnena och på det sättet skapa möjligheter för samverkan. Då är det möjligt att skapa en god överblick och ett sammanhang för eleverna. För att hitta gemensamma beröringspunkter mellan ämnen krävs att lärarna läser andra kursplaner än sina egna. Krantz och Persson menar att man hittar förvånansvärt många likheter mellan ämnena. Det visar sig ofta att olika ämnen behandlar samma innehåll. (Krantz och Persson 2001) Som jag nämnt tidigare så är ämnesintegration en stor och viktig del av det nya arbetssättet på skolan. Den biträdande rektorn menar i min intervju med honom att undervisningen i skolan är meningslös om man inte knyter ihop ämnena och lärandet i skolan på ett meningsfullt sätt. Man måste ha arbetsformer som närmar sig verkligheten, hur det ser ut i resten av världen och satsa på riktig kunskap istället för ytinläring.

Krantz och Persson rekommenderar inte en ensidig hyllning av ämnesintegration eller ämnesspecifik undervisning. Man bör eftersträva en balans mellan dem. Undervisningen i skolan ska inte hämmas av alltför snäva ämnesgränser, men inte heller präglas av ett tvång att tränga in alla ämnen inom samma ram. Samverkan över och mellan ämnesgränserna bör utnyttjas där det finns pedagogiska fördelar att vinna. (Krantz och Persson 2001)

## Dewey och Vygotskij om reflektion

När eleverna arbetar fritt och har ansvar för sitt eget lärande är det viktigt att de också får fundera över vad de har lärt sig av varje uppgift. Här kommer reflektionen över

lärandet in. Enligt Dewey lär vi oss något på allvar när en handling omsätts och vi kan bedöma resultatet av den. Verkligt lärande är enligt honom kopplat till förmågan att handla och att reflektera över dess konsekvenser för att sedan återigen ompröva handlingens riktning. (Sundgren 2005) Enligt Vygotskij får eleven ett sammanhang i lärandet och begrepp för sina analyser genom reflektionen. (Lindqvist 1999) Reflektion ingår i undervisningen som en del av projekttiden på partnerskolan.

## Systematisk reflektion – ökad förståelse på djupet

Flera andra mer samtida författare som jag har läst skriver också om reflektion i skolan. Tom Tiller menar att ett livslångt lärande bygger på lusten att lära, viljan att pröva nya saker och att man reflekterar över sina erfarenheter. Han refererar till Ingrid Pramlings omfattande forskning i förskolan. Barnen, som i Pramlings forskning jobbade systematiskt med reflektion över de pedagogiska aktiviteterna, fick konkreta kunskaper, samtidigt som de ökade sin förståelse på djupet. Även faktakunskaper stannade kvar i högre grad. Vilket kan förklaras med att de relaterades till förståelsen av helheten. Slutsatsen hon drar av detta är att metakognition, eller reflektion på sitt lärande, skapar en bra grund för det livslånga lärandet. (Tiller 1999, s. 62) Pramling själv skriver om metakognition att det innebär att tänka och dessutom reflektera över sitt tänkande. Hon menar att det finns en skillnad mellan att ha en kunskap och att ha en förståelse av att man äger denna kunskap. Man kan säga att metakognition är en nivå över kognition, d.v.s. tänkande om tänkande. För att veta att man har tillgodogjort sig kunskap behöver man reflektera över att man har den. Annars vet man helt enkelt inte om det. (Pramling 1991, s. 12) Jag tolkar detta som att om man använder ett arbetssätt där man gör teori istället för att läsa, så kräver det att man efteråt reflekterar kring vad det är man har gjort och vad man har lärt sig av det för på ett bra sätt tillgodogöra sig kunskaper och medvetandegöra eleverna om vilka kunskaper de tillägnat sig.

# Tidigare forskning

## Entreprenöriellt lärande och grupplärande

I sin avhandling *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis – Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt* har Gudrun Svedberg tittat närmare på lärandet som sker när man använder sig av en entreprenöriell pedagogik i skolan. Det entreprenöriella arbetssättet är väldigt snarlikt det sättet man arbetar på på min partnerskola. Därför tycker jag att hennes forskning är relevant för mitt arbete. Svedberg har, precis som jag, kopplat sin forskning till bl.a. Vygotskijs och Deweys teorier om sociokulturellt lärande. Hon undersöker specifikt arbete i grupp och hur det påverkar elevernas lärande. Hon skriver om grupparbetets positiva effekter såsom att elever som arbetar i grupp kan lösa olika problem bättre än under individuella eller tävlingsmässiga former och samarbete leder till bättre resultat än vad enskilda prestationer gör samt att det är socialt utvecklande. Under senare år har även andra resultat framkommit som hävdar att grupparbete kan vara en ineffektiv form av inläring. Eleverna är aktiva endast under 50 procent av arbetstiden och när de arbetar med det som var avsett så gör de inte det på ett målinriktat sätt. (Svedberg 2007 s. 56)

Svedberg beskriver i sin avhandling tre former av samlärande eller grupplärande; peer tutoring, kooperativt lärande och kollaborativt lärande. Peer tutoring är när en elev som är mera kunnig inom ett område fungerar som handledare eller lärare för en annan elev. Detta kännetecknas av ojämlika roller. Den mera kunniga tenderar att dominera interaktionen och det blir i större grad fråga om ett överförande av kunskap än ett gemensamt kunskapande. Deltagarna kan arbeta med samma eller olika uppgifter.

Vid kooperativt lärande tar deltagarna i gruppen på sig olika roller, men de är likvärdiga parter som kan bidra till det gemensamma arbetet. De har ansvar för olika delmål som de sedan bidrar med till det gemensamma arbetet. Interaktionen varierar, men är ofta hög eftersom deltagarna endast är kunniga inom sin del, medan helheten nås genom samverkan. Till skillnad från peer tutoring så är ingen utsedd till handledare utan alla är potentiella resurser för att lösa uppgiften. Det är vanligt att läraren har satt samman uppgiften.

Vid kollaborativt lärande äger deltagarna uppgiften tillsammans och ingen är utsedd som mera kunnig än någon annan. Samarbetet ger en hög grad av interaktion eftersom deltagarna bidrar med idéer, begrepp och förmågor. Kunskap söks, förhandlas och skapas tillsammans. Därmed så skiljer sig gruppresultatet från vad medlemmarna hade kunnat åstadkomma individuellt. Vid kollaborativt lärande har gruppen ofta själva valt temat för lärandet. (Svedberg 2007, s. 59-60)

Svedberg menar att det entreprenöriella arbetssättet (det som jag kallar för projektarbetsformen) gör att eleverna övas i många saker. Bl.a. i att utveckla strategier för att hantera komplexa uppgifter, ta initiativ och ansvar samt lära sig att samarbeta på olika sätt, samförhandla, koordinera, dela på arbetsuppgifter, jämföra och se varandra som resurser. I sin studie kommer hon fram till att begreppen kollaborativt lärande och kooperativt lärande inte är tillräckliga för att sätta ord på de former av samarbetslärande som framträder i arbetssättet. Hon vill lägga till ett lärande som hon kallar för komparativt lärande. Elevernas kommunikation när de arbetar med sina projekt innefattar en särskild sorts initiativyttranden och responsyttranden som har en komparativ funktion. Därför kallar hon den nya typen av lärande som hon kan se i arbetssättet för komparativt lärande. Det behöver inte innebära att eleverna arbetar tillsammans i grupp utan handlar mer om att de hjälper varandra spontant, delar erfarenheter och jämför uppgifter. Det är inget fel att inspireras av varandra, ta efter varandra och ingen försöker heller dölja sina arbeten. Detta är inte nytt menar Svedberg. Ibland stimuleras det och andra gånger uppfattas det som fusk. I projektarbetsformen som jag beskriver har komparativt lärande utvecklats till en medveten strategi och uppmuntras i klasserna. Svedberg menar att hennes identifierande av komparativt lärande har gett en pusselbit, men tror helt säkert är att det finns mer att studera och känna till om de komplexa processer och villkor som förekommer vid samarbete i grupp och som vi förväntar oss skall leda till gemensamt kunskapande och lärande. (Svedberg 2007)

## Ämnesövergripande eller ämnesspecifika lärarlag

I boken *Gymnasielärare – perspektiv på arbete och yrkesutveckling* skriver Ulf Lundström om ämnesövergripande och ämnesspecifika arbetslag. Boken är en

omskrivning och utveckling av hans avhandling *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Jag vill ta upp hans forskning i min litteraturgenomgång för jag tycker att det är ett relevant perspektiv för min undersökning. Eftersom den tar upp ett lärarperspektiv på ämnesövergripade undervisning kommer jag inte att använda den i min resultatanalys. Enligt Lundström har motivet till att införa ämnesövergripande arbetslag i skolan varit att bryta med traditionell undervisning, som man menar lett till splittring och brist på sammanhang. (Lundström, 2009) Splittringen och bristen på sammanhang bekräftar den biträdande rektorn i min intervju med honom. Han menar att ingenting hängde ihop tidigare. Skolan var fragmentiserad och uppstyckad både för både lärare och elever. Det var spring från samhällskunskap till matte till svenska till historia och ingenting hängde ihop. Organisationen var sådan att lärarna satt i olika ämnesinstitutioner och de pratade sig aldrig samman. De kunde hålla på med nästan samma sak i religion och svenska, men med olika ord, och de hade ingen aning om det, för de pratade aldrig. Det var från den erfarenheten han ville utveckla ett mer sammanhållet arbetssätt, och de ämnesövergripande arbetslagen på min partnerskola är ett resultat av den utvecklingen.

Lundström sammanfattar de vanligast förekommande argumenten och idéerna som stödjer ämnesövergripande respektive ämnesspecifika arbetslag.

Argument för ämnesövergripande arbetslag:

- Arbetslagen möjliggör en mer holistisk undervisning – i motsats till fragmentisering.
- Arbetslagen motverkar balkanisering, d.v.s. att ämnesgrupper utvecklas till skilda världar, samt statuskillnader mellan olika lärargrupper.
- Det underlättar ett gemensamt ansvar för elevgrupper.
- Pedagogisk förnyelse och motverka konserverande subkulturer.

Argument för ämnesspecifika arbetslag:

- Många lärares yrkesidentitet och engagemang finns i de egna ämnena.
- Reformen som går emot lärarnas yrkesidentitet har svårt att lyckas i verkligheten.
- Samarbete med ämneskolleger behövs för kunskapsutveckling och pedagogisk utveckling.
- Ämneslagen är en samstämd och stödjande professionell gemenskap.

Lundström skriver också att det inte finns något stöd i forskningen för vilken organisering som är att föredra. Men den visar på att organiseringen av skolor på gymnasienivå i många länder utgår från ämnesinstitutioner. Den organiseringen har

bestått genom flera decenniers skolreformer och kan beskrivas som både kraftfull och problematisk. Oavsett hur skolorna väljer att organisera sig så har det betydelse för hur kunskaper organiseras och värderas och hur lärarnas uppfattningar och professionella liv formas, något som i förlängningen påverkar både eleverna och undervisningen. (Lundström, 2009)

I min litteraturgenomgång har jag beskrivit vad som krävs av en skola som vill skapa en elevaktiv lärostil och som kräver att eleverna tar ett stort ansvar för sitt eget lärande. Om skolan dessutom arbetar ämnesintegrerat, såsom min partnerskola gör, så kräver det ytterligare tydlighet för att eleverna ska förstå förväntningarna som läggs på dem. I min resultatanalys kommer jag att spegla min litteraturgenomgång mot det som eleverna har berättat för mig i mina intervjuer med dem. Vad tycker de är bra och vad tycker de är dåligt? Jobbar skolan på det här sättet? Hur lyckas de med det?

# Metod

## Undersökningens sammanhang

Jag har valt att göra en kvalitativ undersökning av hur eleverna upplever arbetssättet på gymnasieskolan där jag gör min praktik.

## Kvalitativ undersökning

Jag valde den kvalitativa intervjun eftersom den är speciellt lämpad för att ge utförlig information om elevernas egna erfarenheter, tankar och känslor. Jag var ute efter kvalitativa svar så enkätformen var inget alternativ. Som ett alternativ, eller kanske ett komplement till intervjuerna, hade jag kunnat göra observationer. Med observationer hade jag kunnat få ett bredare underlag för att bättre beskriva verksamheten som jag har undersökt. Jag hade kunnat jämföra elevernas reflektioner med verkligheten. Men tiden jag hade på mig för att genomföra min undersökning tillät inte det.

Antalet intervjuade kunde inte vara för stort eftersom både intervjuandet i sig och bearbetningen av materialet är en tidskrävande process. Jag spelade in samtliga intervjuer och för att få bästa möjliga återgivning av det eleverna sa. Frågorna som jag ställde till eleverna finns med som bilaga till mitt arbete, bilaga 1. För att stärka analysprocessen, så hade jag för avsikt att transkribera intervjuerna omedelbart efter varje intervjutillfälle (Dalen 2008). Detta mål kunde jag inte upprätthålla eftersom jag ett par gånger hade tre intervjuer direkt efter varandra, men jag upplever inte att jag tappade bort någon information med anledning av att jag inte transkriberade direkt.

Jag inledde mitt arbete med att intervjua biträdande rektorn på skolan. Han har tillsammans med rektorn introducerat arbetssättet. Genom den intervjun fick jag en

bakgrund och jag fick reda på vad han tycker är viktiga argument för den här pedagogiken. Det gav mig underlag till vilken typ av frågor jag skulle ställa till eleverna och vilken inriktning mitt arbete skulle ta. Intervjun med honom har jag bara använt i min litteraturgenomgång för att tydliggöra kopplingar mellan litteraturen och arbetssättet som jag har undersökt. Jag har inte tagit med den intervjun i min resultatanalys eftersom det inte var hans åsikter som har varit mitt syfte att ta reda på och skriva om.

## Urval och tillvägagångssätt

Jag har valt att intervjua nio elever som går andra året på skolan. Jag hade egentligen velat intervjua treorna eftersom de gick på den här skolan i ett år innan de började använda sig av det nya arbetssättet. Eftersom de var ute på praktik under perioden som jag hade möjlighet att genomföra intervjuerna föll de bort från urvalet. Ettorna ansåg jag inte hade tillräcklig erfarenhet av arbetssättet för att ha så mycket att tillföra. Tre av informanterna känner jag sedan tidigare eftersom de går i den klass som jag har följt och undervisat, men övriga sex hade jag aldrig träffat förut. Jag tror inte detta påverkade mina intervjuer åt något håll, mer än att de eleverna som jag känner kanske var mer bekväma i intervjusituationen. De nio eleverna går tre olika inriktningar. Jag gick in i klasserna och berättade om mitt arbete och vad jag ville intervjua dem om, och att jag behövde frivilliga som ville ställa upp. Min avsikt var egentligen att intervjua åtta elever, men eftersom jag frågade efter frivilliga och det var så många som ville ställa upp så ville jag inte säga nej till den nionde, utan jag intervjuade den personen också. Jag betonade för eleverna att det var frivilligt att ställa upp och att deras svar skulle behandlas anonymt. Jag har intervjuat eleverna en och en och i den mån vi har hittat ett rum att prata ostört i så har vi gjort det. Det var bara vid ett intervjutillfälle som jag inte lyckades hitta ett ledigt rum. Då satt vi avskilt i en soffgrupp i korridoren. Det var mest störande i början då eleven hade lite svårt att koncentrera sig på vårt samtal. Jag var noga med att fråga mina informanter om det var ok att jag spelade in intervjun i sin helhet. Jag förklarade att det bara är jag som kommer att ha tillgång till ljudfilerna och till mina anteckningar.



## Tillförlitlighet

Om någon annan hade genomfört intervjuerna så hade svaren säkert blivit lite annorlunda. Men jag menar att analysen av intervjuerna hade blivit densamma. I den meningen menar jag att tillförlitligheten av min undersökning är hög. Jag har ställt och fått svar på de frågor som har varit relevanta för min undersökning. (Trost 2005) Jag har försökt att hålla mig till öppna frågor, med något undantag och då jag har ställt följdfrågor som hur eller varför. Jag som lärarkandidat har ingen möjlighet att påverka elevernas betyg eller något annat. Jag upplever att jag hade goda intervjusituationer med samtliga elever och det fanns ingen anledning för dem att inte vara sanningsenliga mot mig och verkligen berätta vad de tycker. Jag upplever också att eleverna verkligen sa vad de tyckte. Jag kan däremot tänka mig att de hade förberett sig olika inför intervjuerna. Jag upplevde att några av dem verkligen hade funderat på vad de skulle säga och vad de ville ta upp, medan andra inte hade reflekterat över det alls. Jag hade samma stomme av frågor som jag ställde till alla respondenterna. Vissa behövde förklaringar till frågorna och ibland var jag tvungen att ställa följdfrågor för att få djupare och mer utvecklade svar än ”jag tycker att det är bra”. Det är inte så lätt att få tonåringar att svara utförligt på frågor. (Bell 2006)

I min resultatanalys har jag använt mig av citat från intervjuerna för att göra texten levande för läsaren och för att exakt återge vad informanten säger. Jag har försökt balansera mellan citat och text så att jag inte har mer citat än text i kapitlet. Namnen som citaten är undertecknade med är fingerade. De använde jag för att jag vill att läsaren ska få en känsla av människan bakom citatet. För att underlätta förståelsen av elevernas talspråk så har jag redigerat citaten. Jag har också lagt ihop citat till ett när jag har ställt följdfrågor kring ett och samma ämne. Vi de tillfällen när eleverna avslöjar vilken inriktning och vilken skola de går på har jag antingen tagit bort det helt och lämnat en parentes med tre punkter i (...), eller använt mig av *kärnämne* som ett neutralt ord. Kärnämne är annars inte ett ord som eleverna använder sig av. (Kvale 1997)

## Etiska frågor – räknas eleverna som minderåriga?

Det var bara en av eleverna som hade fyllt 18 år när jag genomförde intervjuerna, övriga var 17 år. Jag hade för avsikt att dela ut en fullmaktsblankett som föräldrarna till de omyndiga eleverna skulle skriva på. Detta visade sig vara svårare än vad jag hade tänkt mig. De flesta eleverna glömde att få lappen påskriven, och jag kunde inte skjuta på intervjuerna. Jag visade min blankett för assisterande rektorn och han tyckte det var onödigt att be eleverna fylla i en sådan. Han tyckte de var gamla och mogna nog att bestämma själva. När jag läste ett äldre examensarbete där de skrev att de hade fått fullmaktsblanketter från elever eftersom de var under 15 år bestämde jag mig för att kolla upp vilka bestämmelser som gäller. Jag hittade information på Vetenskapsrådets hemsida (Vetenskapsrådet 2011). Lagen om etikprövning säger i 18 § att barn som fyllt 15 år och inser vad forskningen innebär för hans eller hennes del, skall informeras och samtycka till forskningen. I andra fall ska vårdnadshavarna informeras om och samtycka till forskningen. Jag tolkade det som att jag inte behövde tillåtelse av förälder. Jag bedömde min undersöknings karaktär som mindre känslig för eleverna att delta i. Det får inga konsekvenser för dem att delta i min undersökning mer än att det ger möjlighet för dem att reflektera och fundera kring mina frågeställningar, och delge sina synpunkter. I beaktande tog jag också att alla informanter skulle behandlas anonymt. Jag har inte ens avslöjat vilken skola eller vilket program det rör sig om. (Kvale 1997)

# Resultatredovisning och analys

## Ovant, fritt, utan struktur – stor omställning till nytt arbetssätt

Alla eleverna jag har intervjuat tycker initialt och vid första frågan om att arbeta i projektform. Någon är mer positiv än en annan. Många tyckte det var jobbigast med omställningen som de ställdes inför i början. De har blivit mer positiva efterhand som tiden har gått och de har fått större vana. Många tar upp hur de jobbade i grundskolan och jämför. De flesta av eleverna jag intervjuat har haft mer eller mindre problem med omställningen till det nya arbetssättet och kraven som friheten och den egna planeringen ställer på dem.

”Jag tycker det är både bra och dåligt faktiskt. Innan var jag mer negativ till det, när vi precis började här i ettan. För det var helt ovant och sådär. I och med att vi hade bara lektioner innan för varje ämne, sen så kom det då att man blandar en massa ämnen i ett stort projekt varje gång. Man skulle ha koll på så många saker samtidigt liksom och allt skulle vara till ett projekt. Men det har blivit bättre nu. Jag trivs bättre med det.” *Sanna*

”Jag tycker det är bra. Det är avslappnande. Man bestämmer själv hur man ska jobba. Man får en uppgift och gör den på den tiden. Det är fritt liksom. Det svåra i början var just att jobba fritt. För i högstadiet sa lärarna till vad man skulle göra på varje lektion. Liksom gör det och gör det, gör det. Nu är det såhär, de säger till en vad man ska göra, men man måste tänka allting fritt, man måste tänka själv. Rätt mycket och det är ganska svårt. Det var jättejobbigt i början att inte ha någon struktur, när man inte hade kommit in i det. Men nu tycker jag att jag klarar det rätt så bra själv. Och jag trivs verkligen med det. Nu tycker jag bara det är skönt.” *Tuva*

Eftersom eleverna förväntas arbeta självständigt och ta ansvar för sitt eget lärande så är det viktigt att de är insatta i vad undervisningen går ut på, vilka mål de arbetar mot och vilka krav arbetssättet ställer på dem. Otydlighet skapar förvirring. (Tiller 1999 och Krantz och Persson 2001)

## Uppskattar att arbeta fritt

Många av eleverna tar upp att de tycker om det fria arbetssättet. De tycker det är bra att de får bestämma själva, de tycker om att ta ansvaret och att känna sig mer vuxna. De blir inte längre behandlade som barn utan som ansvarsfulla individer. Flera av dem tar också upp att det är en bra förberedelse för arbetslivet. De förväntar sig att det är så här de kommer att jobba efter gymnasiet och tycker att det är bra att vara förberedda på att de själva får ta mer ansvar som vuxna. För att skaffa sig kunskap i skolan på det sätt som Vygotskij beskriver det, och som läroplanerna förespråkar, måste eleverna själva vara aktiva. När eleverna själva styr och tar ansvar för sitt eget lärande är möjligheten att arbetet blir lustfyllt och engagerat större. (Lindqvist 1999 s. 73)

”Jag tycker det är jättebra för att det passar mig. Det är annorlunda än när man gick i grundskolan. Då var det en helt annan process som många av de andra gymnasieskolorna fortfarande har. Här har vi projekttid och det är så vi förbereder oss för att komma ut i verkligheten. För det är så jag tror att man arbetar sen. Det passar mig också för att jag tycker om att planera. Det känns som om det är så vi ska jobba när vi har tagit studenten och om man vill jobba med detta så är det såhär och då känner man sig förberedd att man gjort det direkt när man började gymnasiet. Man är van vid det. Det känns liksom mer vuxet än vanliga lektioner.”  
*Nina*

”Jag gillar att det är ganska fritt. Jag kommer ihåg när jag gick i nian och så. Jag gillar inte lektioner, för de är så strikta och man ska göra så och så. Såhär är ju mer fritt. Jag tycker det är mycket roligare att få bestämma själv. Jag var så trött på skolan när jag slutade nian. Nu tycker jag det är kul. För nu känns det som om det är på riktigt, nu känns det inte som att man bara blir intryckt en massa grejer att nu måste du kunna detta. Vi måste ju kunna grejer, men det är inte så att nu måste du sitta och rita en gubbe som ser ut så här. Så var det när man hade vanliga lektioner att nu gör ni detta och sen gör ni detta. Och så har ni denna boken som ni måste läsa. Utan nu är det mer, ni ska göra en produkt som ska vara någonting med frukter. Och sen får man göra vad man själv tycker och tänker. Det tycker jag om, att man själv får bestämma, istället för att man blir tillsagd, att såhär ska det vara.”  
*Stina*

Det traditionella arbetssättet i skolan har separerat lärandet från elevernas vardag. Dewey menade att skolan ska vara ett miniatyrsamhälle som ger konkreta referenser till en tänkbar framtid. Världen som skolan ska ge kunskap om ska vara fysiskt närvarande i skolan. (Sundgren 2005) Nu bjuder skolan in verkligheten och undervisningen ska vara verklighetsbaserad och ta vara på elevernas egna intressen. Kursplanerna uppmuntrar till användning av verktyg som ämnesintegrering, projektarbeten och

arbetslag för att ge elever möjlighet att skapa en sammanhängande bild av världen. Skolan har till uppgift att skapa situationer där elever kan förstå komplicerade helheter. (skolverket.se och Lpf 94 Lärarens handbok 2008, s. 61)

## Fånga elevens intresse

Dewey och Vygotskij är överens om vikten av att eleverna tycker att lärandet är meningsfullt. Elevernas intresse ska vara utgångspunkten för undervisningen och arbetet drivs framåt av deras nyfikenhet. (Sundgren 2005 och Lindqvist 1999) Eleverna som jag har intervjuat bekräftar teorin. Lisa beskriver att det är roligare och hon blir mer benägen att göra ett bra arbete i projekt som handlar om ett ämne som hon tycker är intressant. Flera är eniga med henne. Det påverkar också motivationen. Sofia poängterar dessutom att man kan vinkla uppgiften så att det blir intressant om man inte tycker det från början. Petra önskar att de hade fått vara med och påverka ämnesvalen mer.

”De flesta projekten brukar ju vara intressanta så att det gör det roligt. Om det är intressant så fångar det mig direkt. Om det är intressant tycker jag det är roligt att göra saker. Men vissa projekt kan också vara såhär lite halvtråkiga och då blir man lite omotiverad till att göra det.” *Lisa*

”Det blir ju lite automatiskt så att man blir mer motiverad om det är något man brinner för. Säg att nästa projekt handlar om teater. Om jag tycker jättemycket om teater så tycker jag att de tre veckorna kommer att bli skitroliga. Men om vi säger att jag hatar teater så blir de tre veckorna mindre roliga. Och det har ju mycket med ämnet att göra. Om det är något du verkligen brinner för så är det bara skitkul att arbeta bara med det i tre veckor! Men det kan ju också vara negativt. Fast å andra sidan är det inte så att; såhär ska ni göra, utan mer; detta handlar om, gör vad ni vill och det ska redovisas såhär, typ. Så man kan ju välja själv lite. Jag kan ju skriva om hur mycket jag hatar teater i tre veckor.” *Sofia*

”När vi har för mycket att göra och när du känner att du har fått vara med verkligen och bestämma då är det kul och man känner energin. Men annars är det mycket roligare när man får komma med idéer själv och det får vi ju, men jag menar planeringen av projekten från början. Att vi skulle få vara med i uppbyggnaden av projektet, vad det är vi ska göra, det vi tycker är roligt. För tycker man det är roligt själv så är det ju mycket lättare att lära. Om man får göra det på det sättet. Så det önskar jag att vi hade kunnat få vara lite mer delaktiga i att vara med och bestämma och så. Jag önskar att vi i alla fall kunde få lämna lite önskemål att vi hade velat göra såhär och vi vill att projektet ska vara

uppbyggt såhär. Vi vill kanske ha mer teori eller vi vill ha det mer praktiskt.” *Petra*

## Skolan ska vara verklighetstrogen

Eleverna uppskattar också att arbetssättet är verklighetstroget. De tycker det är spännande att ge sig utanför skolans väggar och undersöka världen utanför. ”När allt kommer omkring är det bara livet som uppfostrar, och ju mer livet tränger in i skolan, desto mer dynamisk och fullblodig blir utbildningsprocessen. Skolans största försyndelse har varit att den avskärmat sig från livet med ett högt staket.” Vygotskij (Lindqvist 1999, s. 241)

”Jag tycker det fungerar jättebra. För att det känns mer som om det är på riktigt. För man jobbar ju inte i lektioner efter gymnasiet. Om man nu får ett jobb då. För då är det ju mer att man får ett jobb som man ska göra. Och sen har man det under en tid så och sen får man ett nytt. Och det är ju så vi gör här.” *Stina*

”Jag blir oftast inspirerad och motiverad. Jag tycker det är kul om man får möjligheten att gå ut och göra saker på riktigt. Liksom göra grejer utanför skolan som man inte fick så ofta innan. Nu när vi har datorer så är det lätt att få fram all fakta. Så man slipper sitta och leta i böcker och så. Det fungerar väldigt bra.” *Petter*

## Ta hjälp av varandra

Vygotskij menade att det är lättare att jobba och lära sig saker om man, förutom att man drivs av ett eget intresse också får samarbeta med andra. (Lindqvist 1999) Enligt Dewey skulle skolan präglas av ett aktivt samarbete, idéutbyte och fri kommunikation. (Sundgren 2005, 87-88) Om undervisningen lägger betoningen på socialt samspel (interaktion) så hjälper det eleverna att både tillägna sig brottsstycken av andra människors strukturer och att göra kunskapen till sin egen. (Dysthe 2005) Eleverna berättar att de ofta tar hjälp av varandra. De inspirerar varandra och hjälps åt med idéer.

”Man kan alltid få feedback av klasskamraterna. Har du tänkt på att du kan (...)? Då kan man göra det för att de hjälper en och det blir bättre

såhär. Och sen om man har skrivit en text kan man be dem läsa den. Vad säger du, hur kan jag göra den bättre? Så man gör så innan man lämnar in den så kanske den blir bra och klar direkt istället för att man ska skicka tillbaka till läraren hela tiden.” *Petter*

”Ibland är det svårt att komma igång. När jag inte kommer igång så pratar jag med mina kompisar. Och ser vad de har för idéer och ser om de kan hjälpa mig med någon idé. Om jag har kommit på något litet och sen försöker utveckla det, men inte kommer riktigt på något själv. Så kan de hjälpa mig.” *Stina*

Det eleverna beskriver här är det som Svedberg i sin avhandling kallar för komparativt lärande. Det handlar om att de hjälper varandra spontant, delar erfarenheter och jämför uppgifter. Det är inget fel att inspireras av varandra eller ta efter varandra och eleverna försöker heller inte dölja sina arbeten. (Svedberg 2007)

## Grupparbete

Som Svedberg påpekar så blir lärandet inte jämlikt när en elev i en grupp är mer kunnig än en annan. Då blir gruppen inriktad på det som hon kallar för peer tutoring, och interaktionen mellan eleverna blir inte ömsesidig. Idealsituationen är att man i grupparbete lyckas skapa ett kollaborativt lärande. Men det kräver att alla gruppmedlemmar har samma engagemang, vilja att lära och ge och ta emot hjälp av varandra i den gemensamma uppgiften som de ska lösa. Nina beskriver ett grupparbete med kollaborativt lärande. Då var hela gruppen engagerad och jobbade aktivt och tyckte att det var roligt. Lisa ser att det kan vara så att en gör allt arbete, men gör inte kopplingen till lärandet utan mer till rättvisa betyg. Både Lisa och Petra upplever att det kan vara svårt att samarbeta.

”Ibland kan det vara jättesvårt att få inspiration, men jag tycker om att prata med andra och låta det växa fram. Om det är ett grupparbete så sätter man sig i gruppen och så tänker man och så kanske någon har en idé och så har jag en idé och så slås det ihop. Ett bra exempel var när vi gjorde likabehandlingsprojektet. Jag hade grundtanken, men vi visste inte riktigt hur vi skulle ha det. Men vi diskuterade fram och tillbaka och brainstormade liksom. Det var där jag kände att det var grupparbete. Det kändes jättejobbigt att sitta först för vi hade ingen inspiration. Jag har aldrig haft den här med vinnarskallen. Men just då så sa jag att när vi väl visste vad vi skulle göra så skulle vi satsa fullt ut. Men när vi väl var inne

i vår atmosfär här uppe så... Lärarna har nog aldrig sett oss så... Vi gjorde kartongen från grunden och det funkade inte. Måtten var inte helt perfekta så vi höll på att bli knäppa här. Vi hade tre veckor på oss.” *Nina*

”Ja alltså om man jobbar i grupp så kan det ju bli så att en tar på sig allt arbete hela tiden och det kan bli ett stort problem i slutändan med betygssättning och så. Och det blir rätt svårt om man jobbar i grupp, men det är nog det enda. Kommunikation och samarbetet och allt sånt. Det finns ju vissa som inte kan samarbeta. Vi jobbar nästan alltid i grupper.”  
*Lisa*

”Det beror helt på vem man jobbar med. Jag kan nog samarbeta med många. Det är inte säkert att den jag ska samarbeta med är så bra på det som jag. Det finns ju vissa som jag känner att jag jobbar bra med och då går det ju bra. Sen finns det ju alltid folk du inte går ihop kanske med så det kan bli svårare att samarbeta och så.” *Petra*

## Planering av arbetet

Vygotskij menar att elever som organiserar sitt arbete och planerar så att uppgifterna blir klara i tid lär sig att tänka självständigt, istället för att läraren ger ordrika förklaringar som inte ger eleven möjlighet att tänka själv och lära sig på djupet. (Lindqvist 1999 s. 135-136) Följderna av det fria arbetssättet är förutom att eleverna själva tar ansvar för sitt lärande, också planerar sitt arbete själva. Eleverna i min undersökning tycker inte att de har några större problem med att planera. Av de olika intervjuerna framgår det tydligt att det finns de som tycker om att planera i detalj vad de ska göra varje dag, medan en annan jobbar bäst under tidspress och gör det mesta på natten innan arbetet ska vara inlämnat, en tredje planerar ibland inte alls. Alla ser att det har en positiv inverkan på deras arbete om de har planerat det väl. Nina planerar i detalj och mår dåligt av att inte ha en god planering. Sofia skjuter på arbetet tills hon måste göra det. Petra gör inte alltid någon planering fastän hon tycker att hon jobbar mycket bättre om hon har en. De önskar alla att de var bra på att planera och att de gjorde det regelbundet för de inser värdet för projektarbetet av en bra planering.

”Även om jag jobbar enskilt eller i grupp så vill jag alltid ha det planerat, i alla fall vad jag ska göra i gruppen. Det är för att jag arbetar lättast så. När jag vet vad jag ska göra, att den dagen så gör jag det och då ska det vara klart. Annars skjuter jag upp det. Jag är inte den som, om man har tre veckor så är jag inte den som arbetar de två sista, utan jag gör det



hellre de två första så att jag är klar redan i tid. För att kanske fixa till det.” *Nina*

”Jag skjuter ju upp det till sista dagen som alltid. Man sitter uppe sent om nätterna och så. Detta projektet har jag varit jätteduktig och verkligen börjat första dagen, så nu kan jag bara ta det lugnt. Jag försöker göra så mycket som möjligt i skolan. Men man är ofta trött i skolan. Och sen så åker man hem och tränar, så blir man pigg också pluggar man på kvällen. Ibland är det svårt att koncentrera sig i klassrummet. Men det har inte så mycket med de andra att göra. Det har med mig själv att göra. Vissa dagar har jag svårt att koncentrera mig, då blir det att man bara sitter och tramsar. Och vissa dagar när man har liksom sovit ut, då kan man stänga av på ett helt annat sätt. Det har inte så mycket med de andra att göra egentligen. Blir det jobbigt så går man bara och sätter sig någon annanstans, det finns ju alltid ställen där man kan sitta.” *Sofia*

”Inte så väl som jag borde göra. Det är någon gång när vi har haft individuellt projekt som jag har skrivit upp dag för dag att det här ska jag göra. Och det gick hur bra som helst. Men så är det så att när man jobbar i grupp så är det alltid någon som är sjuk. Hade man verkligen satt sig ner första dagen när vi får en projektbeskrivning och gjort en planering att om han eller hon är sjuk så får jag göra det istället. Det hade säkert funkade jättebra, men det blir inte så ofta så. Men jag tycker egentligen att det funkar bra att ha en planering. Om jag har gjort en planering så jobbar jag mycket. Men om jag inte har gjort någon planering så sitter jag bara så, men vad ska jag göra nu då, jag vet att jag ska göra detta och detta och detta, men jag gör inte det.” *Petra*

## Aktiva elever kräver aktiva lärare

Vygotskij poängterar lärarens roll i att utmana elevens tänkande. Det krävs att läraren är aktiv, kunskapssökande och ställer frågor till eleverna. Läraren ska utmana eleverna att tänka längre och inte nöja sig förrän de har förstått på djupet. (Lindqvist 1999) Enligt Petra är detta en brist hos vissa lärare. Hon tycker att hon och hennes klasskompisar får jobba alltför självständigt, och vissa lärare visar varken vilja eller intresse av att hjälpa dem. Ibland menar hon att det är jobbigt att allt ansvar hamnar på individen och hon önskar att lärarna pressade eleverna lite mer och ställde högre krav. Hon tror att hon hade lärt sig mer då.

”När du jobbar i projekt så kan det bli slapp. Speciellt när det är så långa projekt. Det är som om man bara leker. Man gör någon del av en uppgift och när man har så lång tid så skjuter man bara upp allting och det känns som om man inte tar det på allvar riktigt faktiskt. Vi får ju ta mycket

ansvar själv. Det hade varit lättare om läraren pushade på lite mer och ställde högre krav på oss. Vi går ju ändå trots allt på gymnasiet. Visst vi ska ju ställa krav på oss själva också. Men när man väl gör det så ställer man så höga krav på sig själv att det är svårt att nå upp till dem. Det var något projekt vi hade när vi behövde hjälp. Nej, men ni får fixa det själva sa läraren. Ni ska ju göra det, ni ska ta ert ansvar själva. Men man behöver ju ändå hjälp. Då sa jag till läraren jamen, om inte du är engagerad, om inte du vill visa oss då kommer vi aldrig att lära oss någonting. Det känns som om svenskan tas på större allvar. Det kan bero på läraren. Vår svensklärare drar verkligen igång oss om vi inte gör något. För vi tjänar absolut ingenting på att skita i det. Tvärtom. Många andra lärare är ju så att gör du inte det så får du skylla dig själv. Det går mycket bättre med en spark i röven av en lärare. Du måste, så går det mycket bättre.” *Petra*

Svedberg belyser problematiken i sin avhandling när hon beskriver ett besök på en av skolorna som hon gjorde fältstudier på. Hon diskuterade med eleverna om hur det fria arbetssättet ser ut för en utomstående. Eleverna själva kallade det för organiserat kaos och menade att alla vet vad de ska göra, även om det inte ser så ut för en utomstående. Svedberg frågade eleverna om arbetssättet kunde bli ”för fritt” eller om det kunde upplevas som flummigt. Men det tyckte inte eleverna. De menade att de har en planering att följa och att de tar ansvar för sitt arbete själva. (Svedberg 2007)

## Ämnesintegrering

### Djupinläring och sammanhängande undervisning

Det var ingen elev i min undersökning som hade någon tidigare erfarenhet av att arbeta ämnesintegrerat. Detta har stor betydelse för hur väl de trivs och lyckas med skolarbetet i projektarbetsformen. Vissa har fortfarande svårt att se poängen med att ha flera ämnen tillsammans. Medan andra tycker att det fungerar jättebra. Några upplever att de lär sig mer på det sättet och att de får djupare kunskaper. Petter tycker att han får mer tid och därmed möjlighet att ”dyka djupare” ner i ämnen som han har ett speciellt intresse för. Sofia och Nina upplevde det som spretigt i grundskolan när det inte fanns något

samarbete mellan lärarna och ämnena och det var nya ämnen och uppgifter hela tiden. Stina tycker att det ibland kan vara svårt att se kopplingarna mellan ämnena i projekten.

”Allt står inte på ett papper utan man får liksom komma fram till lite egna saker och jobba i grupp och så. Jag tycker man lär sig mer, man kan dyka djupare i det man gör för man har lite mer tid på sig. Det blir liksom inte så hastigt. Om det är något man undrar över så kan man gräva ner i djupet på det liksom, och ta reda på varför. Det är roligt. Alltså det kan ju vara tråkigt ibland om man inte gillar det man jobbar med, men när det är något som är intressant så är det ju roligt och spännande och sådär. Spännande om det är något man vill veta mer om.” *Petter*

”Jag tycker det är skitbra för att allting knyts samman. I grundskolan läste man om en sak i ett ämne och något helt annat i ett annat ämne. Så det blev så utspritt. Det fanns ingen sammanhållning. Men nu, t.o.m. matten i ettan hade hela tiden med projekten att göra lite. Så det är bra. Nu gör man en sak i alla ämnen så det blir en helt annan helhet. Man får lära sig mycket mer på ett djupare plan. Jag tycker det är kul. Alltså det är bara positiva saker jag har att säga om projektarbete.” *Sofia*

”I grundskolan hade man kanske flera lektioner varje dag med nya grejer. Det kom nytt hela tiden och det var olika ämnen då som inte ens berörde varandra. Så det känns som en slutprodukt som man gör nu, medan det var många då. Jag gillar det här sättet att jobba bättre. Om man jämför med grundskolan när det var jättemånga olika ämnen som inte ens berörde varandra. Då kändes det som om man hade jättemycket att göra. Det har man här också, men det känns inte lika tungt för att det, som jag sa innan, man ska göra en slutprodukt när man väl är klar och så ligger allt i den slutprodukten. Det känns mer som ett paket än spridda liksom. Och det känns mer ordentligt som att man får djupare kunskaper, och ämnena blir liksom lika fördelade.” *Nina*

”Det är väl något projekt som man inte har förstått hur det hänger ihop och kopplingar och så när de knyter ihop ämnena. För min del så tycker jag att det är lättare att lära mig med ämnesintegrerat” *Stina*

Krantz och Persson menar att skolans ämnesindelning är en konstruktion för vetenskapen att skapa ordning i en komplex verklighet. Men även om de talar varmt för ämnesintegrering så ser de att integrerad undervisning som griper om för mycket kan bli svår att ta till sig. Samverkan över och mellan ämnesgränserna bör utnyttjas när det finns pedagogiska fördelar att vinna. Men poängen med ämnesintegration är att hitta gemensamma drag hos de olika ämnena och på det sättet skapa möjligheter för samverkan. Då är det möjligt att skapa en god överblick och ett sammanhang för eleverna. För att hitta gemensamma beröringspunkter mellan ämnen krävs att lärarna läser andra kursplaner än sina egna. (Krantz och Persson 2001)

## Elever ifrågasätter lärande

Flera elever ifrågasätter om de verkligen lär sig lika bra med den här pedagogiken. De tror att de kanske lärde sig mer när de hade lektioner med mer teoretisk undervisning. De vet inte riktigt eftersom det är svårt att mäta, men det är en känsla de har. Flera tycker det är svårt när det är för många ämnen involverade i projekten. Sanna tycker att det blir för mycket att hålla reda på, och vissa ämnen kommer inte riktigt till sin rätt. Ibland upplever hon det som flummigt. Karaktärsämnena får mer utrymme och det bekymrar henne eftersom svenskan hamnar vid sidan av, och det är ett viktigt ämne. Hon tycker också att det ofta är onödiga repetitioner av saker som de redan kan.

”Problemet är att man blandar så mycket. Det är svårt att dela upp det på något bra sätt. Jag tycker inte riktigt att man lär sig så mycket heller. Det känns lite så med svenskan. Det kommer fortfarande inte bra in tycker jag. Det fattas mycket. Det finns tillfällen då jag tänker att detta hade jag hellre velat ha lektion på, istället för att ha en massa projekt. Jag tycker att vi har nästa 85 procent bara *karaktärsämne* hela tiden. Okej det är min linje, men det är viktigt med de andra ämnena också. Det ska i alla fall vara 50 procent *karaktär* och 50 procent de andra ämnena. Men inte mer. Och ibland känns det som om vi gör samma saker som vi redan har gjort. Och det tar tid. Och man ska alltid redovisa en massa som jag tycker är onödigt ibland. Jaha, men det här gjorde vi för några veckor sedan, vi behöver inte ta det igen. Men lärarna kanske inte tycker att vi kan det. Jag vet inte. Det är det här med om vi får tillräckliga kunskaper i de andra ämnena. Matten och engelskan ligger schemalagd så ingen kan röra på den, det är bra. Så det hade varit bra om svenskan också var så att man fick den kunskapen. För alla kreativa ämnen är jättebra att ha projekt i, men just med svenskan, och kanske samhälle, kunde också vara lite utanför. Det är svårt att ha dem integrerat för det är svårt att se vad man lär sig. Det blir rätt flummigt och jag tycker inte det blir seriöst. Förra terminen hade vi bara två uppsatser i samhälle och vi har inte haft någonting nu. Så jag tänker att andra skolor jobbar säkert helt annorlunda, med mycket mer uppsatser. Det är klart att vi har ju projekt, men det har inte varit så mycket samhälle och svenska i dem.” *Sanna*

Krantz och Persson menar att integrerad undervisning som griper om för mycket kan vara svår för eleverna att ta till sig. (Krantz och Persson 2001) Skolans riktmärke är egentligen att ha max tre ämnen i ett projekt, men det händer att det överskrids. Eleverna säger själva att det är bättre när det inte är så många ämnen att hålla reda på. Det är när det blir för många ämnen som det ställer till problem. Petra nämner att de ibland reflekterar över lärdomar från projekten och att det egentligen är bra. Hon ifrågasätter också lärandet hon får genom arbetsättet. Hon efterlyser mer teori. Hon

börjar prata om ett förslag till alternativt arbetssätt, men inser själv att det är så de redan arbetar. Men om hon hade fått in lite mer teori mitt i projektiden tror hon att hon hade lärt sig mer.

”Ibland känns det inte som att du lär dig speciellt mycket. Utan det är så här att det här och det här och det här ska du göra, du får två veckor på dig, gör det. Också känns det som att man kanske inte lär sig så mycket. Det är klart att jag har lärt mig något. Men det känns ju inte som om jag lär mig som på en lektion när vi sitter och har teoretiskt. Ibland har vi reflektion efter projektet, och pratar om vad vi har lärt oss och hur ska vi göra nästa gång. Det är ju bra för att då börjar man ändå tänka att jag har ju trots allt lärt mig någonting. Jag tänker att det måste vara svårt för läraren att sätta betyg. Det hade varit tydligare vad vi lärt oss om vi hade haft prov och inlämningar. Det här blir ju i och för sig som en inlämning också, när vi presenterar vårt arbete. Jag tycker att vi hade kunnat ha lite teoretiskt och sedan göra något praktiskt vid sidan om. Jag tror det hade blivit jättebra. Vi har det lite så för att vi har ju workshop i en vecka och sen har vi projekt i två-tre veckor, men då glömmer jag nästan av vad det är jag ska lära mig, vad det är jag jobbar med egentligen. Så kanske om vi hade någon lektion mitt i projektiden. Att de delade upp det lite mer under de veckorna istället, tror jag hade varit bra. För då hade man blivit påmind vilka målen är egentligen.” *Petra*

För att knyta an till Pramling som jag nämner i min litteraturgenomgång och som skriver om att det finns en skillnad mellan att ha en kunskap och att ha en förståelse av att man äger denna kunskap. Metakognition är en nivå över kognition, d.v.s. tänkande om tänkande. För att veta att man har tillgodogjort sig kunskap behöver man reflektera över att man har den. Annars vet man helt enkelt inte om det. (Pramling 1991, s. 12) Både Dewey och Vygotskij, tillsammans med flera samtida forskare som t.ex. Dysthe, Molloy, Tiller, förespråkar reflektion för att eleverna ska få ett sammanhang i sitt lärande och begrepp för sina analyser.

# Sammanfattning och slutdiskussion

## Fast roligt är det ju!

Hur uppfattar eleverna att arbeta ämnesintegrerat i projektform? Min slutsats är att eleverna tycker om arbetsformen. De tycker oftast att det är ett roligt, motiverande och stimulerande sätt att arbeta. Flera av dem tyckte att det var förvirrande att arbeta ämnesintegrerat i början och någon enstaka tycker fortfarande inte att det är bra. Men det beror mycket på schema och organisation då vissa ämnen inte kommer till sin rätt. Hur menar eleverna att arbetssättet påverkar deras lärande? Några av eleverna menar att det är jättebra och kan bara se positiva effekter medan några inte alltid tycker att det stimulerar till lärande. Petra sammanfattar känslan jag har när jag har gjort alla intervjuerna. Även eleverna som uttrycker sig negativt är egentligen positiva till arbetssättet och tycker att det är ett bra och roligt sätt att lära. Men att det finns brister som man kan rätta till. Petra beskriver känslan av att inte veta riktigt vad hon lär sig:

”Alltså jag tycker det är skoj att jobba så här. För att få ut mer av min utbildning så hade det varit bra att få ut mer teoretiskt, men sen, det är ju roligare att lära sig såhär och det är klart att man lär sig någonting. Att liksom få testa på det såhär praktiskt och så. Det är skillnad när man jobbar i projekt. Man vet inte hur mycket man lär sig riktigt. Fast det är ju ändå. Jag vet inte det... Fast roligt är det ju.” *Petra*

## Reflektion – ett verktyg för lärande

I skolans ”*Vitbok för hur vi jobbar med projekt på (skolans namn)*” står det att reflektion räknas till projektiden. Problemet är att arbetslagen varken har tiden eller verktygen för att få eleverna att reflektera. Det är inte lätt att få tonåringar att reflektera över sitt lärande på ett bra sätt. Lärarna behöver få verktyg och tips om hur de kan göra

det. Tiden tror jag att de kan få till genom att effektivisera elevernas arbete. Jag är övertygad om att där finns luckor som man kan fylla med reflektion.

## Styrning och mål

Det är framförallt när de börjar på skolan som eleverna saknar styrning och mål. Eftersom ingen av eleverna som jag pratade med hade erfarenhet av ämnesintegrering eller egen planering av den omfattning som krävs på skolan, så beskrev flera av dem det som nästan chockartat att mötas av detta helt nya och för dem obekanta arbetssättet. De behöver mycket mer stöd och guidning för att på ett bra sätt komma in i projektarbetet. Dessutom är ämnesintegrationen ett problem för eleverna när de inte tydligt förstår målen för de olika ämnena involverade i varje projekt. Skolan och lärarna måste vara tydligare med vilka förväntningar eleverna kan ha och vilka krav den här typen av undervisning ställer på dem.

## Spretigt resultat

När jag nu har gått igenom alla intervjuerna så slår det mig att det inte är så att det är elever från en profil som är odelat positiva. Utan det är istället ungefär en elev från varje profil som ifrågasätter sättet att arbeta. Så jag kan inte dra slutsatsen att det är ett arbetslag som inte har lyckats med t.ex. ämnesintegreringen, utan det är ett problem som alla arbetslagen dras med mer eller mindre. Att eleverna kommer från tre olika profiler, och därmed tre olika arbetslag, tycker jag gör undersökningen en aning spretig. Skolan har ytterligare fyra profiler, så för att få en mer tillförlitlig intervjuundersökning så borde jag ha intervjuat elever från de profilerna också. Nu fanns det inte tid för mig att göra det. Jag tycker inte att det i så fall hade räckt med att intervjua en från varje profil, utan för att få ett mer tillförlitligt resultat hade jag behövt prata med ungefär tre från varje profil, så som jag gjorde nu. Kanske jag skulle ha begränsat mina intervjuer till elever från en profil och ett arbetslag. Då hade jag kunnat få ett bra grepp om det arbetslagets sätt att arbeta i projekt. Alla arbetslagen är olika och arbetar på olika sätt, så jag tror egentligen inte att man kan generalisera mitt resultat som gångbart för hela

skolan. Men det var egentligen inte heller mitt syfte. Mitt syfte var att ta reda på vad eleverna tyckte om arbetssättet, och det har jag faktiskt gjort. Men om man skulle vilja utvärdera arbetssättet på hela skolan, så hade man fått göra på ett annat sätt. Jag har bara undersökt de profilerna som finns representerade bland mina elever. Som vidare forskning hade det varit intressant att se vilken inställning lärarna har till arbetssättet och vilka problem och fördelar de kan se. Det hade också varit intressant att göra samma undersökning på en annan skola med liknande arbetssätt, och se om resultatet skiljer sig mycket åt.

I efterhand tycker jag att jag kunde ha plockat fram litteratur redan efter intervjun med rektorn. Det hade varit nyttigt för mig att ha läst mer litteratur innan jag påbörjade intervjuerna med eleverna. Mina intervjuer hade nog blivit fylligare och jag hade varit bättre förberedd på vad jag behövde ställa för frågor, framförallt följdfrågor.

## Konsekvenser för min framtida yrkesroll

Personligen har jag lärt mig jättemycket av att skriva det här arbetet. Jag har fått anledning att fördjupa mig i teorierna bakom den pedagogiken som jag själv önskar arbeta med när jag börjar jobba som lärare. Det har pratats så mycket om Vygotskij under min tid på lärarutbildningen, men det är inte förrän nu, när jag har läst hans egna texter, som jag förstår hans storhet. All samtida litteratur som jag har läst baseras på hans idéer. Gunilla Lindqvists bok läste jag nästan med lite andakt. Det var första gången jag läste Vygotskijs texter utan någon mellanhand. Fantastiskt!



# Litteraturlista

Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Dalén, Monica (2008). *Intervju som metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur

Illeris, Knud (2007). *Lärande*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 4., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

Krantz, Johan & Persson, Pelle (2001). *Sex, godis & mobiltelefoner: pedagogik underifrån*. Lund: Moped

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur

Lundström, Ulf (2009). *Gymnasielärare: perspektiv på arbete och yrkesutveckling*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

*Lärarens handbok: läroplaner, skollag, diskrimineringslag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. 7. uppl. (2008). Lund: Studentlitteratur

Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

Pramling, Ingrid (1991). *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur

Rudhe, Elisabet (1996). *Ur nöd - i lust: samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen på program med yrkesämnen*. Stockholm: Statens skolverk

Sundgren, Gunnar. Forssell, Anna (red.) (2005). *Boken om pedagogerna*. 5., [rev. och utök.] uppl. Stockholm: Liber

Svedberg, Gudrun (2007). *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis: om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskapsprojekt*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2007

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1113>

Tiller, Tom (1999). *Det didaktiska mötet: ett möte mellan elevens livserfarenhet och skolans kunskaper*. Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

## Länkar

skolverket.se

<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/amnesplan/id/TEXK/titleId/Textkommunikation> Hämtad 110311

Vetenskapsrådet <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml> Hämtad 110312

# Bilaga 1

## Frågor till eleverna

- Vad tycker du om att arbeta i projekt?
- Tycker du det är roligt, tråkigt, jobbigt, inspirerande, spännande?
- Finns det något som är svårt med arbetssättet?
- Finns det något som är lätt?
- Hur planerar du din tid?
- Jobbar du mycket i skolan? Jobbar du mycket hemma?
- Får du tillräckligt med tid i skolan att slutföra projektarbetet?
- Skiljer sig det här sättet att arbeta från hur ni arbetade på din skola i grundskolan?  
Hur?
- Blir du engagerad/motiverad av projektarbetet? Hur? Varför? Varför inte?
- Gör ämnesintegreringen att du får ett bättre sammanhang i studierna?
- Är det meningsfullt att jobba i ämnesintegrerat?
- Är det meningsfullt att jobba i projekt?