



Malmö högskola
SÄL – Särskild lärarutbildning
IS

Examensarbete
15 högskolepoäng

Klassövergripande temaarbete på gymnasiet

- elevers upplevelser av och motivationspåverkande faktorer för arbetssättet

*Working thematically and across classes at upper secondary school
-pupils' experiences and the influence of the motivational factors on this way of working*

Märit Truuts

Lärarutbildning AUO 90hp
2008-05-21

Examinator: Elisabeth Söderquist
Handledare: Nils Andersson

Abstract

I detta examensarbete undersöks elevernas upplevelser av ett klass- och ämnesövergripande temaarbete knutet till elevernas verklighet. Avsikten är att utröna om eleverna upplever denna arbetsform som motiverande samt vilka faktorer som påverkar elevernas motivation. Forskarna, pedagogerna och styrdokumentet har sin syn på vad som stimulerar lärande stämmer detta överens med elevernas syn? Det är trots allt eleven som ska lära sig mer och deras upplevelser påverkar deras motivation till lärande. Undersökningen är kvantitativ med kompletterande kvalitativa intervjuer av elever som utmärkte sig genom att vara mycket kritiska till arbetsformen.

Det jag har kommit fram till i denna undersökning är att elevernas upplevelser av temaarbetet styrs av ett antal faktorer där intresset för ämnet och grupptillhörigheten är de mest dominanta motivationsfaktorerna. En väl fungerande gruppdiallog kräver att eleverna har erfarenheter att utbyta vilket man som eleven inte alltid har inom alla områden. Även intresset har stor påverkan på elevernas motivation, ett intressant ämne kan få även den mest kritiske eleven att arbeta aktivt och utveckla sin förståelsekunskap även om gruppen inte är optimal.

Nyckelord: erfarenheter, grupparbete, gruppkonstellation, intresse, motivation, social kompetens, temaarbete, upplevelser, verklighetsbaserat, ämnesintegration

Innehåll

1	Inledning.....	7
1.1	Planering av temaarbetet	9
1.2	Det ämnesövergripande arbetet: Helpdesk.....	12
1.3	Disposition.....	13
2	Bakgrund	14
2.1	Forskningens, pedagogernas och andras syn på undervisning.....	14
2.1.1	Att se samband	14
2.1.2	Motivation	16
2.1.3	Verkligheten i undervisningen.....	17
2.1.4	Reflektionen och dialogen.....	19
2.1.5	Det sociala samspelet i gruppen	20
2.1.6	Grupparbetet sett ur andras examensarbeten	24
2.1.7	Temaundervisning	24
3	Syfte och frågeställningar.....	26
4	Metod.....	27
4.1	Kvantitativ undersökning	27
4.2	Kvalitativ undersökning	29
4.3	Bortfallsanalys	29
4.4	Forskarens roll i arbetet	30
5	Resultat.....	31
5.1	Resultatet av enkäterna.....	31
5.2	Intervjuer	37
5.3	Upplevelser av ämnesintegration ”helpdesk”.....	41
6	Analys.....	45
6.1	Upplevelser av temaarbetet i förhållande till klassrumsundervisning.....	45
6.2	Ämnesintegration.....	50
6.3	Jämförelse med tema helpdesk.....	51
6.4	Elevernas erfarenhetsutbyte.....	52
6.5	Gemenskap	52
6.6	Lärandemålet, medvetenhet?	53
7	Diskussion	55
7.1	Metoddiskussion.....	69

8	Sammanfattning.....	70
9	Referenser.....	72
	Bilagor	76

1 Inledning

Vi lever i en tid som präglas av snabb teknikutveckling, där elektroniska utrustningar utvecklas och åldras i snabb takt, ett samhälle där teknikutvecklingen har sett till att man på enkelt sätt kan erhålla information, fakta och kunskap från alla världens alla hörn. I detta samhälle finns även en skola med en skolmiljö som på vissa håll fortfarande präglas av den traditionella katederundervisningen som har sin vaggga i skolans tidiga ungdom. En skola där jag upplever att läroböckerna i vissa, framförallt datorrelaterade, ämnen är föråldrade redan när de når eleven eftersom utvecklingen inom området är snabbare än produktionen av läromedel. Hur rimmar detta med ungdomars jakt på det senaste och de mest intressanta upplevelserna?

I läroplanen för de frivilliga skolreformerna (Lpf94) står det att skolans uppdrag är bland annat att förbereda eleverna för samhället och arbetslivet, se till att de kan fungera i en värld med snabb förändringstakt och stort flöde av information. Skolan ska även förbereda dem för en värld där det är av stor vikt att kunna tillägna sig ny kunskap samtidigt som man ska kunna jobba självständigt och samarbeta i grupp (Skolverket, 2006). Vårt uppdrag är således att ge eleverna förutsättningar för att klara den föränderliga värld som finns utanför skolväggarna. De ska stå på egna ben, hålla sig uppdaterade samt fungera i de nya sociala konstellationer som väntar dem i yrkeslivet.

Man pratar om att våra ungdomar lever i en materiell välfärd där de kräver upplevelser för att stimuleras. En upplevelsebaserad generation som söker utmaningar i sin vardag! Hur kan vi som lärare stimulera dessa ungdomar att ta in kunskap och utvecklas till individer som har förmågan att fungera i samhället? Ett samhälle som, enligt många platsannonser, kräver att man ska kunna ha många bollar i luften, att man har förmåga att snabbt lära nytt samt att man är ansvarstagande och initiativrik. Detta samtidigt som man ska kunna samarbeta i team och projektform vilket kräver en god social kompetens. För att vara del i arbetslivet idag ställs således stora krav på att man ska fungera socialt och i olika typer av gruppkonstellationer ska man kunna upprätthålla sociala relationer med arbetskollegor och kunder. Detta innebär, enligt Persson (2000), att man måste ha en god kommunikationsförmåga, en förmåga som blir allt mer bristande hos våra elever idag. Många elever har visserligen ett utvecklat socialt samspel via SMS och kommunikation över Internet. Naturligtvis är detta ett sätt att

upprätthålla sociala relationer, men det behöver inte innebära att de har en förmåga att kunna samarbeta i grupp eller kunna kommunicera tillfredsställande muntligt för att fungera i ett team eller projekt.

Vårt uppdrag i skolans yrkesprogram är att få fram dessa elever som både behärskar att ta ansvar i självständigt arbete och i gruppkonstellationer, elever som lär för livet men har en förmåga att lära om vid förändring. Elever som har förmåga att se sammanhang men som även kan hantera detaljer i helheten. I *SOU 2002:120* påpekar man att man måste se över arbetsformerna i gymnasiet och skapa en lärandekultur för att möta de nya krav som både yrkesliv och samhället har (Utbildningsdepartementet, 2003). Undervisning är trots allt en organisering av olika situationer för att underlätta elevernas lärande (Scherp, 2007). Hur ska eleverna kunna ta in och sortera informationsflödet så det väsentliga blir kvar samtidigt som de ska kunna se sammanhang och förstå konsekvenserna av olika handlingar? Skolverket har sin vision om hur eleverna ska inhämta detta kunnande, skolledningen har kanske en annan variant och den enskilde läraren en tredje men vad upplever eleverna som mest stimulerande? Det är trots allt eleven som ska stimuleras att utvecklas. Hur stor del av motivationen styrs av arbetssättet, är det klassrumsundervisningen, temaarbetet, självstudien, grupparbetet eller en kombination av allt detta som motiverar våra elever? Kan det vara innehållet som motiverar mest och i så fall vad är mest intressegivande? Är det som Dewey (2004) hävdar att utbildning baserat på egna erfarenheter som är mest stimulerande eller är det elevens eget intresse som styr vad som är mest motiverande? Kan det vara att det är den sociala trivseln som är avgörande för hur man lär in? Att den sociala tryggheten är mycket viktig för att man som elev ska kunna ta till sig kunskap visar bland annat forskningsprojektet FILL, Förståelseinriktat ledarskap och lärande (Scherp, 2002).

Det är svårt att i ett arbete utröna allt, därav kommer detta examensarbete fokusera på elevernas upplevelser av ett klass- och ämnesövergripande temaarbete knutet till elevernas verklighet. Syftet är att utröna om eleverna upplever detta arbete som ett motiverande arbetssätt och om grupparbetet medför att eleverna lär känna varandra bättre och trivseln på skolan ökar. Genom en ökad trivsel borde eleverna stimuleras att lära mer! Syftet är också att ge en bild av vad som påverkar elevens motivation till arbetssättet.

1.1 Planering av temarbetet

Under hösten 2007 skulle vår gymnasieskola utökas med ytterligare ett program. Från att ha varit en skola med endast ett datorinriktat elprogram så skulle vi även få ett samhällsprogram. Under lärarmöten diskuterade vi hur vi på bästa sätt kunde integrera eleverna i samhällsklassen med de datorintresserade el-eleverna. I diskussionen kom flera förslag fram men vi beslöt att satsa på två integrerande förslag nämligen att skapa åldersblandade faddergrupper som skulle samarbeta under olika mindre aktiviteter samt att göra ett gemensamt temaarbete för samtliga skolans elever. Eleverna skulle på detta sätt tränas på att samarbeta i, för dem, okända gruppkonstellationer vilket kommer att bli del av deras verklighet i framtida studier och yrkesliv.

Då både Elprogrammet och Samhällsprogrammet har program mål där det framgår att eleverna ska få en förståelse för miljö- och resursfrågor under deras utbildningstid (Skolverket, 2000), så beslöt vi att det gemensamma temarbetet skulle handla om överkonsumtion. Skolans avsikt med detta temaarbete är både att få eleverna mer medvetna om att de lever i en omgivning med överkonsumtion samt att denna överkonsumtion kan påverka vår gemensamma miljö negativt. Genom att eleverna skulle arbeta tillsammans i klassövergripande grupper hoppades vi även att temarbetet ska bidra till en god gemenskap i skolan. Dessa avsikter stämmer väl överens med skolans uppdrag enligt Lpf94 där följande citat är hämtat:

Skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens samt uppmärksamma hälso- och livsstilsfrågor. (Skolverket, 2006, s 5)

I inledande planeringsarbetet var hela lärarkåren delaktig och gemensamt tog vi fram inriktningsområden inom överkonsumtionsområdet som eleverna kunde välja mellan. I arbetsuppgiften skulle en skriftlig rapport tas fram, undersökningar skulle göras i hemmet och på stan och avslutningsvis skulle deras arbeten redovisas på valfritt sätt för inbjudna föräldrar. Vi diskuterade även vilka ämnen som skulle integreras i temarbetet. Vi kom fram till att svenska, samhällskunskap, matematik, estetisk verksamhet och religion var områden som hade beröringspunkter till temat. Genom att integrera ämnena ser man till att eleverna ska se ett sammanhang vilket poängteras allt mer i skoldebatten om de framtida läroplanerna. Detta är samtidigt inte någon ny företeelse utan har förespråkats av ett antal forskare och pedagoger genom tiderna varvid den Dewey-inspirerade Elsa Köhler kan nämnas, hon förespråkade att skolan

skulle jobba runt områden där flera ämnen kunde samverka detta för att ge barnet en helhetssyn (Doverborg m.fl, 1988). Hennes aktivitetspedagogik kom att inspirera redan 1955 års undervisningsplan i Sverige (ibid).

Vikten av att eleverna ska vara med och påverka finner man både i läroplanen samt i de konstruktivistiska teorierna där man påpekar att man som elev ska kunna påverka inte bara när och var man arbetar utan även med vad och hur, i ett elevaktivt arbetssätt (Scherp, 2002). Av denna anledning så tyckte vi att det var av stor vikt att eleverna fick välja inriktning själva, ansvara för upplägget av grupparbetet samt själva välja hur de ville redovisa resultatet för övriga elever. Om man ger eleverna ansvaret för sitt lärande måste man även ge dem ökat inflytande över sitt arbete annars kan det bli en skev syn på vad ansvar innebär (Scherp, 2007).

Norell (2008) påpekar att man ska undvika att sätta betyg på temaarbetet, det är bättre att man i dialog med eleverna får fram en gemensam bedömning där eleverna får en saklig återkoppling med förbättringsåtgärder och på så sätt ge eleverna hjälp att utveckla sitt lärande. Genom temaarbetet ska eleverna utveckla en förståelse och denna förståelse ska vara grunden när betyget sätts i slutet av kursen, det är de kunskaper man har i kursslut som avgör ens betyg inte genomsnittet på ett antal prov/teman på vägen. Många av lärarna ansåg dock att det krävdes att elevernas arbeten skulle betygssättas för att eleverna skulle anse arbetet som relevant att lägga ner energi på. Resultatet blev att eleverna bedömde gruppmedlemmarnas arbetsinsatser, samt varandras redovisningar och lärarna bedömde den skriftliga rapporten.

Hösten började med att eleverna ett antal gånger fick träffas i sina faddergrupper för att få möjlighet att lära känna varandra. Detta skulle förhoppningsvis sedan underlätta det kommande gemensamma temaarbetet då inte tid skulle gå åt för att lära känna varandra utan de skulle passera den initiala tillhörfasen enligt grupputvecklingsmodellen FRIO, Fundamental Interpersonal Relationship Orientation, redan innan temaarbetet. I denna fas avgör man om man vill eller får vara med i gruppen. Tanken var att eleverna snabbare skulle nå samhörighetsfas under temaveckan. I denna fas kan man tack vare en utvecklad harmoni i gruppen öppet diskutera olika frågor (Svedberg, 2003). Detta är en förutsättning för att dialogen och erfarenhetsutbytet ska fungera effektivt under arbetet.

Faddergrupperna bestod av två treor, en tvåa och två ettor från elprogrammet samt en etta från samhällsprogrammet, det vill säga elever i olika åldrar och olika erfarenheter. En trea i varje grupp utsågs som gruppleddare. Enligt Elisabeth Cohen, forskare på Stanford, så fungerar grupparbeten bäst om grupperna är sammansatta med personer med olika erfarenheter och kunskapsnivåer, det vill säga heterogena grupper (Gröning, 1996). I dessa grupper får man ofta en effektivare problemlösningsförmåga.

För att förbereda eleverna för området överkonsumtion samt ge dem en inblick i inriktningsområdena före temaveckan så tog jag fram en PowerPoint-presentation med olika områdesspecifika överkonsumtionsfakta som klassföreståndarna sedan nyttjade under ett antal klasstider. Bildspelet innehöll både fakta om vilken överkonsumtion det finns i världen, hur denna överkonsumtion påverkar vår gemensamma miljö samt även hur producenter och arbetsmarknaden påverkas om vi reducerar vår konsumtion eller vår import. För att skapa en dialog i klassrummet så fanns det till varje område även ett antal ställningstagande frågor rörande vad man tycker, vad man gör och vad man kan tänka sig göra. Tanken med dessa frågor var att elever skulle ta ställning och att en diskussion rörande de olika ställningstagandena skulle vidga deras vyer. Genom dialogen i klassrummet ska man uppnå en förståelse för andras förståelser, erfarenheter och ämnet som sådant (Dysthe, 1996; Scherp, 2007). I presentationen fanns det även debattfrågor där en elevgrupp skulle vara för och en elevgrupp vara emot ett tänkt konsumtionsreducerande förslag från kommunen. Genom att koppla debattfrågorna till elevernas närmaste omgivning hoppades jag uppnå en känsla av lokal förankring och på detta sätt skapa en koppling till elevernas egna livserfarenheter och kontaktområde. På detta sätt kan man få gynnsamma förutsättningar för lärande (Tiller, 1999; Dewey, 2004).

Två veckor innan temarbetet skulle starta så samlades eleverna i respektive faddergrupp och valde inriktningsområde. Till varje inriktningsområde fanns det ett antal uppgifter som man skulle undersöka i hemmet eller i sin närmaste omgivning under en veckas tid. I Lpf-94 påpekar man att skolan ska skapa bra förutsättningar för elevernas lärande genom att bland annat tillvarata de erfarenheter och kunskaper som finns i samhället (Skolverket, 2006). Syftet med dessa undersökningar var att eleverna skulle bli medvetna om hur överkonsumtionen såg ut i det egna hemmet samt att de sedan skulle ta med sig dessa erfarenheter i diskussionen under själva temaveckan.

Inslag från den egna verkligheten samt den lokala omgivningen ska dessutom se till att eleverna ser samband, blir mer intresserade samtidigt som lärandet stimuleras (Tiller, 1999; Scherp, 2002; Dewey, 2004).

Under de fyra temadagarna stöttade lärarna eleverna i sitt arbete. Vi fick dem att tänka till på hur statistiskt deras underlag var, hjälpte dem om de hade kört fast rörande form av redovisning, tipsade om var man kunde söka information, samt var behjälpliga med faktakunskaper. Det sistnämnda med tanke på att det är viktigt att läraren inte bara är handledare utan även förmedlar kunskaper till eleverna vid elevaktiva arbetsätt (Scherp, 2002). Temat avslutades med en visuell gruppredovisning, en frågesport där eleverna fann svaren i de olika redovisningarna samt en kursutvärdering där eleverna bland annat skulle bedöma de egna gruppmedlemmarnas arbete samt vilket grupparbete som symboliserade ämnet på bästa sätt.

Ungefär en månad efter temaarbetet fick eleverna besvara en enkät om deras upplevelser av temaarbetet. Då eleverna i temaarbetet skulle inhämta kunskap om ett område som troligtvis inte är det område som alla brinner allra mest för så är det intressant att se hur arbetssättet kan påverka elevernas motivation. Skulle eleverna visa sig vara mer motiverade av området på grund av arbetssättet, blev ämnena och eleverna med integrerade under och efter temaveckan? Jag passade även på att göra kompletterande utvärdering med elprogrammets tvåor som hade haft ytterligare en ämnesintegrerad vecka där de jobbade intensivt med engelska och dataämnen i en verklighetsbaserad helpdeskmiljö. Denna utvärderings syfte var att få en kontrollgrupp som både deltagit i temaveckan och helpdeskveckan för att se om ämnet och gruppindelningen hade någon betydelse för motivationen.

1.2 Det ämnesövergripande arbetet: Helpdesk

Elprogrammets elever i årskurs två hade en helpdeskvecka som var ett ämnesintegrerat projekt mellan tre olika ämnen, Lokala nätverk A, Databashantering och Engelska B. Syftet med temaveckan var att skapa en engelskspråkig verklighetsanpassad yrkesmiljö för helpdeskpersonal. Förberedelserna inför denna temavecka var att eleverna under flera veckor jobbade med förberedande datorteknisk engelska under engelskalektionerna samt att en elev som tidigare gått i skolan, som idag jobbar på en helpdesk, förberedde eleverna på vad ett arbete på en helpdesk innebär. Under temaveckan samarbetade eleverna i mindre grupper för att via epost eller telefon avhjälpa datorrelaterade problem

som deras ”fiktiva” kunder (lärarna) hade. Gruppkonstellationen hade lärarna satt ihop efter följande kriterier: eleverna i gruppen skulle fungera tillsammans socialt, de skulle ha ungefär likvärdig kunskapsnivå samt att de troligtvis kunde samarbeta på ett bra sätt. En gruppuppdelning som var rätt homogen i sitt utformande.

1.3 Disposition

Jag inleder med att i första kapitlet beskriva vilka förväntningar som finns på eleven efter gymnasiet baserat på arbetslivets krav och skolans uppdrag. Därefter följer en beskrivning av förberedelserna inför temaveckan. I kunskapsbakgrunden beskriver jag forskarnas, pedagogernas och olika litteraturförfattares syn på hur man skapar en god lärmiljö för eleverna samt faktorer som påverkar samspelet i ett grupparbete. I samma kapitel beskriver jag deras syn på vad som är motivationsstyrande faktorer för eleverna. Därefter följer ett kapitel som redogör för arbetets syfte och frågeställningar. I metodavsnittet beskriver jag olika sätt att göra undersökningar på samt för- och nackdelar med de olika metoderna, jag avslutar med att diskutera min egen roll som både forskare och deltagande under temaveckan. I resultatdelen presenterar jag elevernas svar på de olika enkäterna samt jämför olika klassers svar. I detta kapitel finner man även sammanfattningar av intervjuer gjorda på elever och lärare. Sist i detta kapitel finns redogörelsen av ytterligare ett grupparbete som en årskurs gjorde, tema helpdesk. I analysen tolkar jag elevernas enkätsvar i förhållande till frågeställningarna. Jag nyttjar även svar från öppna frågor i enkäterna och intervjusvar från elever och lärare i min tolkning. Min egen roll som forskare och deltagare i arbetet analyseras även den. I diskussionen besvarar jag mina frågeställningar samtidigt som jag knyter jag ihop de teorier som finns i kunskapsbakgrunden med den analys jag har gjort på mitt eget arbete. Här diskuterar jag även varför kunskapsteorierna stämmer överens med elevernas upplevelser i vissa fall men inte fullt ut i andra fall. Jag försöker finna en orsak till differensen och vad detta resulterar i. I sista kapitlet finns en sammanfattning av hela arbetet.

2 Bakgrund

Ett ämnesövergripande temaarbete där man tar hänsyn till elevens verklighet, låter elever jobba i heterogena grupper och ha inflytande över vilket område de vill undersöka motiverar och stimulerar detta våra elever? Vad säger forskningen, pedagogerna samt skolverket om hur man ska bedriva undervisning och hur står sig dessa teorier i paritet med elevernas egna upplevelser? Oavsett vad forskningen säger om hur undervisning ska gå till så är det elevernas upplevelser och resultat som avgör om man har lyckats med en inlärningsmetod. Dock kvarstår frågan, vet vi idag hur gymnasieelever upplever arbetssätten som forskningen förespråkar? Det finns undersökningar gjorda på yngre barn men hur upplever gymnasieeleverna temaarbetet som arbetssätt? Då elever upplever saker olika i olika situationer och olika åldrar så är det av stor vikt att man får in så mycket information som möjligt om elevernas upplevelser, därav denna undersökning. I inledningskapitlet presenterade jag vilket förarbete som gjordes för att temaarbetet skulle bli så bra som möjligt ur elevens perspektiv, i detta kapitel tar jag upp de olika pedagogiska tankar som låg till grund för planeringen av temaveckan. I resultatet och analysen kommer sedan elevernas upplevelser att presenteras och analyseras.

2.1 Forskningens, pedagogernas och andras syn på undervisning

Följande citat från Gymnasiekommitténs förslag till den framtida gymnasieskolan får symbolisera urvalet av forskningen gjord i bakgrunden:

Modern forskning om lärande visar tydligt att även teoretisk kunskap utvecklas bäst i ett praktiskt och tillämpat sammanhang. Det gäller samtidigt att skolan förmår utveckla erfarenhetskunskaper utifrån teoretisk reflektion och analys. Kommittén menar att det skulle vara en fördel om alla i den framtida gymnasieskolan får tillgång till detta. Om skolan dessutom utmärks av ett elevdemokratiskt arbetssätt kommer det att medföra ett bättre klimat för lärande och en ökad kvalitet och effektivitet i utbildningen (Utbildningsdepartementet, 2003, s 112).

2.1.1 Att se samband

Under gymnasietiden är det många elever som börjar, på ett eller annat sätt, komma i kontakt med arbetslivet. Ett arbetsliv som ofta kräver att man ska kunna samarbeta, se sammanhang och ha en förmåga att lära nytt. Ser vi till att dessa elever behärskar detta

den dag de lämnar skolans trygga värld? I *Tema tillstånd i världen*, skolverkets utvärdering av skolan med avseende på läroplanens mål, framgår att eleverna uppfattar att skolämnena separerade från varandra och att de har liten kontakt med den komplexa verkligheten där allt är sammanbundet i ett sammanhang (Skolverket, 1999). Genom att integrera ämnena mer så kan man uppnå en större förståelse för hur allt hänger samman i omgivningen. Vilket även är i paritet med Lpf94:s syn på kunskap och lärande:

Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan skall ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang, vilket fordrar särskild uppmärksamhet i en kursutformad skola. Eleverna skall få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper (Skolverket, 2006, s 6).

Tyvärr är det väl ofta så att ju högre upp man kommer i åldrarna, desto mer ämnesseparerad är undervisningen, under gymnasietiden träffar eleverna många ämneslärare med sin specialiserade kompetens. Vilka konsekvenser får detta för eleverna? Dewey benämner det för ”slöseriet i skolan” genom att ämnena är isolerade från varandra samtidigt som vissa bitar är gemensamma så resulterar detta i att eleverna läser samma sak i flera ämnen, de läser saker de redan kan! (Dewey, 2004). Ur elevens synpunkt blir slöseriet även att skolan inte nyttjar deras vardagserfarenheter i undervisningen samtidigt som de inte kan nyttja det de lärt sig i skolan i samhället (ibid). Det konstruktivistiska synsättet i utbildningssammanhang har länge förespråkats ett ämnesöverskridande arbetssätt, anledningen är att man vill utgå från elevernas erfarenhetsvärld i undervisningen och denna värld är inte strukturerad i skolans ämnesområden (Scherp, 2002). Vad händer den dagen eleverna lämnar gymnasiet och upptäcker att jobbet som elektriker innebär att man ska beräkna, med ellärans formler, matematiskt hur mycket utrustning man kan ha på en säkring. Man ska kunna räkna ut rätt pris för att vinna ett anbud men ändå gå med vinst, man ska även kunna dokumentera och skriva offerter på god svenska samt lära sig nytt via manualer på engelska. Eleven hamnar i en värld där ens ämneskunskaper hör ihop i en integrerad massa som man aldrig har tänkt på under ämneslektionen i skolan vars nytta de aldrig förstod. Helt plötsligt har man användning för matematik, engelska och svenska, ämnen som man aldrig trodde man skulle behöva nyttja i sitt yrkesliv, ämnen som kunde ha blivit mer inspirerande om man redan i gymnasiet förstått sammanhanget och sett den integrerade nyttan av dem i det framtida drömyrket.

2.1.2 Motivation

Vad gör en elev motiverad? Forskaren Bengt-Erik Andersson (2003) har undersökt både hur andra forskare ser på motivation hos elever och hur elever som slutat skolan uppfattade sin tid i skolan. Eleverna som inte gillade skolan tyckte bland annat att skolan saknade utmaningar, intressanta arbetsområden samtidigt som läromedlen var ointressanta. Det Bengt-Erik har funnit som gemensamma åsikter hos många av de pedagogiska forskarna är att för att eleverna ska kunna lära sig vill de känna att det de lär sig är motiverande samt att arbetssättet är elevaktivt. Enligt Bengt-Erik Andersson (2003) så finner eleven motivationen genom att lära sig något de verkligen vill lära sig och den lust de får genom detta gör att de även får lust att lära sig annat. Hans vision av hur man ska hantera eleverna i skolan är att låt eleverna lära sig mer om något de verkligen brinner för och avsluta deras kunskapsinsamling med att de måste redovisa för andra. Detta medför att eleverna lär sig av varandra samtidigt som eleverna som redovisar växer på grund av att de redovisar något de verkligen behärskar (ibid). Lärarens uppdrag skulle vara att handleda eleven i hur man finner all kunskap och hur man sorterar det som är fakta från det som är rent felaktigt, vad som är rimligt respektive orimligt samt lära dem avgöra vad som är skrivet av experter eller noviser (ibid). Läraren ska fortfarande undervisa men anpassa sin undervisning till elevens önskemål. Denna skola skulle lära eleverna samarbeta, lära sig redovisa, ge och ta kritik.

Lektor Joanna Giota har studerat elevernas egen syn på motivation. Giota (2003) påpekar att man som lärare måste reflektera över sina egna förväntningar på eleven, vi kan inte kräva att eleven anpassar sig till våra förväntningar eftersom detta är en bidragande orsak till att eleven förlorar sin motivation. Även Jensen (1997) i boken *Aktiv metodik* påpekar vikten av att vi lärare tittar på oss själva när inte eleverna lyckas. Vad gör vi som pedagoger för fel när vi inte lyckas motivera våra elever, är frågan vi ska ställa oss. Giota (2003) skriver också att vissa elever har en inre motivation som styrs av strävan att lära sig mer eller målinriktad studie för framtida yrkesval. Andra styrs av yttre påverkan såsom föräldrars eller skolans krav. De negativt inställda tycker ofta att skolan lär ut meningslösa saker för deras framtid, detaljkunskapskrav som de inte förstår meningen av samtidigt som det de redan kan inte värderas lika högt. Giotas forskning visar att de som lyckas i skolan är de som försöker uppfylla andras krav samt de som även kombinerar dessa mål med egna lärandemål. Även den elev som uppfyller

skolans kriterier för social kompetens värderas högt av lärare, det vill säga de elever som anpassar sig till skolans krav och inte är kritiska. De minst lyckosamma är de som drivs av de inre målen, vilket är tvärt emot vad annan forskning har visat enligt Giota.

I skolverkets forskningsrapport *Självkänslan och skolans vardag* visar man att både den inre och yttre motivationen är viktig drivkraft för eleverna men att om en elev med yttre motivation misslyckas kan även dess självkänsla skadas (Skolverket, 2003). Motivationen till en viss uppgift är dessutom styrt av hur eleven upplever att de kan nå de förväntningar som ställs på dem (Jensen, 1983). En elev kan få en alldeles för svår uppgift för sin förmåga och därmed tappa motivationen helt. Genom att närma sig elevernas egna intressen och låta dem vara med och påverka delmålen i en uppgift eller framförallt få dem att förstå målet kan stimulera elevens motivation för aktiviteten (ibid). Studier gjorda på ett antal ”mastery learning” klasser (klasser där eleven ska utveckla sina egna lärandemål) visar att uppgifterna eleverna får i skolan samt variationen i dessa uppgifter har stor betydelse för vilket intresse och vilken motivation eleven får (Giota, 2002). Det är även viktigt att läraren, när den presenterar en ny uppgift, förmedlar att uppgiften är av stor vikt för elevens egen utveckling. Eleven kan då skapa ett eget mål för sitt lärande och på så sätt stimuleras. Det är även viktigt att eleven får uppgifter efter sin egen förmåga, på samma sätt som en för svår uppgift kan bli ångestladdad så kan en för lätt uppgift bli långtråkig (ibid). När en elev frågar sig varför den ska lära sig en sak och inte får ett tillfredställande svar på vilken nytta den har av kunskapen är det stor risk för att eleven tappar motivationen. Är det samtidigt en grupparbetsuppgift det är frågan om kan motivationsbristen bli ödesdigert då grupparbetsformen ofta bygger på att eleven har stort eget ansvar för resultatet (Arfwedson, 1992).

2.1.3 Verkligheten i undervisningen

Ett sätt att stimulera elevernas lärande är att utgå från elevens livserfarenhet och verklighet (Tiller, 1999). Genom att ta in elevernas omgivning i sina undervisnings-exempel eller låta elevernas egna frågor vara grunden för lektionen kan man knyta upp ämnet mot en, för eleven, känd verklighet och på detta sätt stimulerar man elevens lärande. På samma sätt påpekar även Dewey (1999) att elevernas kunskap utvecklas om man låter dem studera sin egen omgivning, låter dem lära sig från sina egna erfarenheter istället för förlita sig på kurslitteraturen. Det räcker inte att vi tar in elevens verklighet i

undervisningen och tro att det blir bra direkt utan läraren måste, som Giota (2003) påpekar, kunna se eleven från elevens egen verklighet för att kunna förstå dem och även motivera dem. Man måste som lärare kunna förstå elevernas erfarenhetsvärld och skapa utmanande möten med dessa och skolans ämnen för att utveckla elevens förståelse av sin omgivning. I detta konstruktivistiska synsätt ska eleven även få påverka när, var, om vad och hur de ska arbeta (Scherp, 2002). Läraren handleder eleven genom att förmedla kunskap, hjälper dem skapa ny kunskap samt utmanar deras erfarenhetsvärld, eleven konstruerar därefter aktivt en mening. Jean Piaget, en av de personer som starkt förknippas med det konstruktivistiska synsättet, ansåg att vi skapar en förståelse ur det sammanhang man själv ingår i (Claesson, 2002).

I olika undersökningar har man dock funnit att lärarna väldigt marginellt nyttjar elevens verklighet och erfarenhet i sina lektioner idag och den vanligaste undervisningsformen är att man jobbar med ämnesbunden undervisning, där innehållet i förväg är bestämt av läraren (Scherp, 2007). På detta sätt drabbas kanske inte läraren av några överraskande sidospår i sin undervisning utan styr vägen till målet utan att tänka på att elevernas egenvalda väg även den kan nå målet, visserligen på mer oförutsägbart sätt, men kanske både mer intressant och lärorikt för eleven. Kanske är det lärarens osäkerhet för vad elevens verklighet och erfarenhet kommer att styra lektionen som gör att man väljer den traditionella undervisningen? Eller är det så att man som lärare inte vet vad elevernas verklighet egentligen är och är rädd att om man ger sig in i en diskussion så visar man sin okunnighet eller så kan man inte tillföra något som eleven upplever relevant?

I skolverkets dokument *Bildning och kunskap* poängterar man att om man fokuserar för mycket på elevens tidigare erfarenheter så kan skolans tillskott på erfarenheter underskattas, vilket inte är bra eftersom skolan ska ge eleverna kunskaper som inte erhålls på samma sätt utanför skolan (Skolverket, 2002). Det gäller att utmana elevens erfarenheter och komplettera dessa med mer kunskap, nya infallsvinklar, en större erfarenhetsvärld och vidgade vyer!

Verkligheten i undervisningen behöver inte bara vara elevens verklighet utan kan även vara yrkeslivets och det omgivande samhällets verklighet. Jag har själv funnit att så fort man tar upp exempel från yrkeslivets verklighet i sin undervisning så spetsas öronen extra på eleverna. Man upplever att de blir extra intresserade på grund av att det man

berättar existerar idag i arbetslivet och inte kan vara en konstruktion av en lärare eller ett föråldrat exempel från en lärobok.

2.1.4 Reflektionen och dialogen

I läroplanen ser man även vikten av att eleven får tillämpa och reflektera. Sätt att realisera detta kan vara att låta eleven, genom praktiska moment, inhämta kunnande samt att läraren i dialogen med eleven stimulerar reflektionen genom att bland annat ge följdfrågor där man ber eleven reflektera kring sina svar. Man kan ytterligare stimulera lärandet och reflektionen genom att låta eleverna reflektera tillsammans i mindre grupper där olika kulturella skillnader och erfarenheter kan berika diskussionen.

Vygotskij, rysk pedagog, ansåg att lärandet utvecklas i det sociala samspelet mellan människor. I dialogen med andra, elever eller lärare, kan eleven utveckla sina egna erfarenheter och kunskaper. Dialogen och aktiviteter tillsammans med andra skapar en inre reflektion som utvecklar elevens lärande (Arfwedson, 1992; Strandberg, 2006). Vygotskij's teorier är i många avseenden grunden för vår nuvarande läroplan i skolan.

Dysthe anser att kunskap inte är något som kan föras över från lärare till elev utan att den uppstår i det sociala samspelet mellan människor där dialogen är ett viktigt utvecklingshjälpmedel (Dysthe, 1996). För att ett grupparbete ska fungera sammanhållande och vara utvecklande ska varje elev i gruppen bidra med sina egna kunskaper i gruppens diskussion samt lyssna på de andras åsikter och kunnande (Arfwedson, 1992). Genom denna dialog och reflektion ska elever tillsammans sedan utveckla en slutprodukt av sitt arbete. Om man som lärare uppmuntrar dialogen i klassrummet eller i grupparbetet kan man få eleverna att söka kunskap i samspel med varandra (Egidius, 2000). Förhoppningsvis upplever då eleverna kunskapen mer intressant eftersom den har utvunnits ur dem själva genom en dialog och reflektion i gruppen.

Grupparbeten kan dessutom, förhoppningsvis, utveckla elevernas sociala kompetens och på detta sätt träna dem att fungera i de arbetsgrupper/projekt som det framtida yrkesvalet för med sig. Forskning i England visar dock att det är vanligt att eleverna placeras i grupper men att de vanligtvis inte utbyter någon kunskap med varandra, dialogen är minimal och arbetet är ofta individuellt (Kutnic m.fl, 2002). För att dialogen ska fungera måste läraren ta en aktiv roll i diskussionerna och styra in eleverna på en reflekterande dialog. Samarbetet i gruppen och dialogens uppgift är att utveckla

elevernas förståelse för ett ämne, ren faktaåtergivning behöver varken grupp eller dialog (Madsén, 2002). Det krävs också att uppgiften är så utformad att den skapar engagemang hos eleven annars finns det stor risk att eleverna endast löser uppgiften och inte lär sig något (ibid).

2.1.5 Det sociala samspelet i gruppen

I en studie av 97 secondary schools i England fann man att de framgångsrika skolorna hade ett elevfokuserat förhållningssätt där eleverna kände sig uppskattade som individer och hade en mycket goda sociala relationer i sin skolmiljö (Grosin, 2004). Positiv självkänsla är således av stor vikt för att lyckas i skolan och även i arbetslivet. En viktig källa för den egna självkänslan är grupptillhörigheten, den egna gruppen är av stor betydelse för självkänslan hos individen. Tillhör man en grupp som inte lyckas så bra i skolan och jämförs med de duktiga kan man genom att uppträda stökigt och respektlöst hantera jämförelsen med de duktiga eleverna och förklara sina studiemisslyckanden (Thornberg, 2007).

Grupper i skolan förekommer av olika slag, man grupperas bland annat efter klass-, etnisk- och könstillhörighet. I dessa grupper finner eleverna en trygghet och en självkänsla, men vad händer den dag man lämnar gruppen för en annan grupptillhörighet? Detta sker troligen då man byter eller slutar skolan eller när man byter arbetsplats. En process som kan vara svår och skrämmande för många individer, framförallt skrämmande om man är ovan med att ibland vara tvungen att byta grupptillhörighet.

Genom att låta elever välja grupptillhörighet själva så blir det ofta så att de väljer det trygga och välkända och därmed har grupperna en tendens att bli homogena. Detta är tvärtemot vad som krävs för att skapa rikare inlärningserfarenheter där man vinner på en heterogen grupp med blandade erfarenheter, förmågor och könstillhörighet. (Stensaasen m.fl, 2000). Grupperingar som bygger på kompiskonstellationer, vilket ofta resulterar i homogena grupper, har dock den fördelen att eleverna i gruppen har ett stödande sätt mot varandra och dialogen kommer igång på ett naturligt sätt (Kutnick m.fl, 2002).

När en grupp skapas så tar representanterna med sig sina erfarenheter och sin kunskap in i gruppen, gemensamt ska de sedan arbeta tillsammans mot ett gemensamt mål. Under processen kommer individerna i gruppen utvecklas och förhoppningsvis skapa en

kollektiv kompetens som resulterar i ett skickligt utfört uppdrag (Hansson, 2003). För att uppnå en kollektiv kompetens i en grupp måste de enskilda individerna sätta gruppen före de egna målen, detta är tvärsen vad man upplever i dagens samhälle där de flesta sätter sig själv i första rummet (Hansson, 2003). Om flertalet inte sätter gruppen i första rummet kan det vara svårt att utveckla en kollektiv kompetens i gruppen. Detta kan vara fenomenet då eleven blir placerad i en grupp där den inte känner sig bekväm eller önskvärd. Garpelin har i sina studier av elever funnit att elever, som grupperas i ovana konstellationer, ofta bemöter andras och sitt eget agerande på ett mer ”trubbigt” sätt (Garpelin, 1998).

Elever måste tränas i samarbete och det sociala samspelet i en grupp för att lyckas (Gröning, 1996). Ett ypperligt sätt att träna är att göra det i skolans värld där det finns en stor trygghet runt omkring i form av klasskamrater och lärare och inte i en ny och okänd arbetsmiljö. Det gäller inte bara att träna på grupptillhörighet det gäller även att träna på det sociala samspelet som en grupptillhörighet består av. En förutsättning för att gruppen ska fungera är att individerna accepterar varandras olikheter och ser dessa som något positivt för gruppens kompetensutveckling. Man måste visa empati mot varandra och förstå varandra samtidigt som man visar en öppenhet mot varandra (Hansson, 2003). Samma sak gäller vid konflikter, det fungerar inte att anklaga någon utan det är bättre att lyssna på alla parter innan man dömer eller bedömer varandra, det gäller att acceptera varandra synpunkter inte alltid komma fram till en samsyn (Hansson, 2003).

Vad är det som gör att inte alla tar sitt ansvar eller passar in i en grupp? Är det att eleven vill behålla sina kunskaper för sig själv och inte dela med sig till andra? Man vill helt enkelt inte dela med sig av sina egna kunskaper på grund av att man vill visa sig bäst individuellt i konkurrensen med de andra i klassen och genom detta få bäst betyg (Arfwedson 1992). Enligt Garpelin (1998) så kan elever i gruppverkan förhålla sig på tre olika sätt till omgivningen och arbetsuppgifter, kollektivt ansvarstagande, individuellt ansvarstagande eller avståndstagande. Dessutom kan man dela in eleverna i aktiva eller passiva, i kombination med ovanstående kan man ta olika roller i en grupp. Poängplockaren= den aktivt individuella som söker vinna egna poäng, solidaritet visas bara om den egna positionen stärks. Rebellen vill visa sitt avstånd mot tex läraren och klassens förebild, vilket resulterar i att denna personlighet endast marginellt stödjer

gruppens arbete. Rebellen tar sällan ansvar och struntar även i om gruppen genomför sitt projekt (Garpelin, 1998).

Anders Person (2000) framhåller att bristen av social kompetens kan bidra till att en person är helt ovillig eller helt saknar förmågan att anpassa sig i en grupp. Vad innebär det att vara social kompetent? Enligt Dewey är det en förmåga att både ge och ta emot erfarenheter och genom detta göra ens erfarenheter värdefulla för andra (Dewey, 1999). När behöver man vara socialt kompetent? I de situationer där man inte har en relation med de inblandade, där det inte räcker att ”bara vara sig själv”, detta är en förutsättning i dagens samhälle där man förflyttar sig mycket (Persson, 2000). Person påpekar även att alla valsituationer man har i samhället idag medför att många drabbas av en ångest och en vilja att fly från den sociala blandningen, att man genom sin rädsla strävar efter en homogenisering och inte vill blandas och känna osäkerhet (ibid). Även *SOU 2002:102* visar att många elever känner sig stressade i skolan och en markant ökning har skett efter programgymnasiets och de fria valens införande (Utbildningsdepartementet, 2003).

Finns det någon anledning att vi på gymnasiet låter eleverna arbeta i grupp? Ja, för att kunna leva i och förändra dagens samhälle och yrkesliv så krävs det att man kan samarbeta och att man har en god kommunikationsförmåga och grupparbetet är ett ypperligt sätt att träna detta på samtidigt som eleverna många gånger lär sig mer i grupparbetet än det individuella arbetet (Arfwedson, 1992). Grupparbeten kan även skapa en lärande gemenskap med ökad förståelse för ämnet. Genom att låta eleverna undersöka delproblem i mindre grupper och därefter lösa en uppgift tillsammans med andra grupper, som kräver alla grupperns resultat, uppnås en lärande gemenskap likt ett forskningsseminarium (Madsén, 2002).

Tittar man till en undersökning gjord på grupparbeten i 111 skolor i England så finner man att elever ofta grupperas i grupper men inom gruppen ägnar sig eleven mest åt individuellt arbete, således nyttjar man inte lärandet i gruppen. Gruppstorleken har enligt denna forskning betydelse för om eleverna utbyter information med varandra, när man kommer ner till två - tre personer i en grupp så är det större interaktion mellan eleverna. Vad denna undersökning även visar är att endast ett fåtal lärare tränar eleverna på hur man ska arbeta i grupp eller uppmuntrar eleverna till gruppaktiviteter. Samma forskning visar också att lärarna sällan organiserar grupperna (storleksmässigt eller

kunskapsmässigt) på ett sätt så att man får ut mest lärande för den specifika uppgiften. Grupparbeten är ofta bara ett sätt att organisera hur eleverna sitter tillsammans i klassrummet (Kutnick m.fl, 2002).

En grupp fungerar allra bäst när den enskilda individen vet vad den ska göra samt hur den ska bete sig i gruppen, om eleven inte vet sin roll eller misstolkar sin roll i gruppen kan konflikter uppstå i gruppen (Thornberg, 2007). Thornberg påpekar även att när individer ingår i en grupp kan bara gruppprocessen som sådan skapa problem, man tappas motivationen, drivkraften och arbetar mindre på grund av att man tror att andra i gruppen arbetar med uppgiften åt en. På engelska kallas detta fenomen social loafing och förekommer framförallt då gruppstorleken är för stor samt om eleverna är lite äldre (ibid). Det som kan reducera detta fenomen är att medlemmarna känner varandra väl i gruppen, att uppgiften man arbetar med är intressant samt att uppgiften kommer att bedömas.

På samma sätt finner man ibland free-riders, de som inte bidrar alls i arbetet utan åker snålskjuts på de andra. Thornberg (2007) tror att dessa fenomen beror på att man tror själv att andra gör mindre bara för det är grupparbete, att man inte tror att det märks om man glider undan själv eller att man inte vet vad som förväntas av en. Båda dessa fenomen är styrda av den motivation eleven har för arbetsuppgiften samt om eleven upplever att gruppens resultat är av vikt för honom själv. Som lärare måste man se dessa tendenser och göra något åt det, för vad händer i en grupp om man har individer som inte gör det som förväntas av dem? Arbetet kan trots allt bli gjort på grund av att någon tar en större roll i uppgiften och gör mer än som var tänkt. Samtidigt så kan man fundera på vad som gör det motiverande att göra allt åt andra, att vara en ”sucker”, det vill säga en elev som alla åker snålskjuts på (Helkama m.fl, 2006). Är det så att man kan finna tillfredsställelse att sedan påpeka att jag minsann gjorde mer än de andra. Jo förvisso, men vad händer om arbetsbördan blir så betungande så att man inte hinner med fullt ut? Eller vad händer om man upptäcker att man är helt själv och alla de andra åker snålskjuts? Här avtar motivationen även för entusiasterna för vem vill se sig själv som utnyttjad stackare i en grupp (ibid).

Man får också se upp så att man inte drabbas av ett socialt dilemma i en grupp, en situation där man som individ har fördel av att vara egoistisk samtidigt som alla i gruppen påverkas negativt om alla är egoistiska (Helkama m.fl, 2006).

2.1.6 Grupparbetet sett ur andras examensarbeten

I ett examensarbete rörande hur gymnasieelever uppfattar lärande och delaktighet i grupp, kommer författaren fram till att många grupprocesser inte fungerar som ett gemensamt arbete, det varierar i motivation, aktivitet bland gruppernas deltagare. Det som styrde om eleverna upplever arbetssättet som positivt var arbetsuppgiften samt vilka medlemmar som gruppen innehöll helst ska dessa vara personer man känner sedan tidigare. Aktiviteten i gruppen berodde på gruppens sammansättning samt hur intressant uppgiften var. Eleverna tyckte att det var viktigast att slutprodukten blev bra än att samarbetet fungerade bra, resultatet av detta var ofta att eleverna i en grupp gör det de är bra på, man testar inte att göra något man inte behärskar (Wigge, 2006). Intressant i denna undersökning är att gymnasieeleverna upplevde att arbetsuppgifterna och gruppmedlemmarna styr hur positivt de uppfattar arbetssättet.

I examensarbete rörande elevers arbetssätt i gymnasieskolan framgår att elevernas upplevelser av grupparbeten är styrta av vilka som ingår i gruppen. Eleverna i denna undersökning uppskattar variation i undervisningen, en undervisning som gärna får vara lärarledd. Det är bra om läraren har kontroll annars kan moralen sjunka och någon elev påpekar även att det är bra om lärarna styr vissa val då man som elev gärna väljer den lättaste vägen. (Helsing m.fl, 2005).

2.1.7 Temaundervisning

Undervisningen i temaform har ett antal utmärkande drag som sammanfaller bra med dessa olika teser, de är ofta ämnesövergripande samt nyttjar elevernas vardagliga erfarenheter och deras egen förståelse för de samhällsförhållanden som råder (Nilsson, 1997). Teman har ofta fördelen att eleverna inte heller är styrda av kursdokumentation utan kan mer fritt nyttja olika källor för kunskap (ibid).

I examensarbetet *Temaarbete och ämnesintegration- en bättre väg mot kunskap?* kommer studenten fram till att temaarbete, projektarbete eller motsvarande arbetssätt är de arbetssätt som bäst motsvarar forskarnas syn på hur undervisning ska bedrivas, i denna form av undervisning kan eleverna skapa sin egen kunskap vilket resulterar i ett bestående lärande. Som elev får man insikt i hur skolämnen hör ihop samt hur samhället ser ut (Lindberg, 2007).

För att temaarbeten ska bli bra måste de bygga på förståelseutveckling och inte endast faktainhämtning och informationssökning på Internet (Norell, 2008). Ett optimalt temaarbete ska både vara meningsfullt för eleverna, utmana deras befintliga förståelse samt skapa engagemang (ibid). Detta kräver stor planering då man som lärare ska anpassa planeringen efter elevernas nuvarande förståelse samt finna utmaningar mot alla elevernas olika förståelser vilket kan vara svårt att realisera i en klass och ännu svårare i en hel skola (ibid). Norell (2008) påpekar också vikten av att de ämnen som ger lektionstid till temaarbetet även ska ha kopplingar till ämnet i sina kursmål annars ger man tid till ett tema som man måste jobba ifatt på kortare tid senare, vilket både elever och lärare uppfattar som negativt och påverkar temats resultat. Han påpekar även att man ska se till att temat inte omfattas av för många ämnen och för mycket personal, eleverna måste se de kopplingar som finns till respektive ämne samtidigt som lärarna måste vara engagerade. Det eleverna lär sig på temat ska sedan nyttjas av dessa lärare i kommande lektioner för att bygga vidare på elevernas förståelseutveckling (ibid). Man måste som elev vinna på den tematiska ämnesintegrationen för att den ska utveckla lärandet, integrering för integreringens skull ger inte samma resultat som en väl genomtänkt integrering där alla ämnen utvecklar elevernas förståelse.

I utredningen *SOU 2005:101* finner man att elever upplever temaarbetet som en bra arbetsform där man kommer närmare deras egna intresse i jämförelse med den traditionella ämnesundervisningen (Utbildningsdepartementet, 2005). Upplever även våra elever att denna form av undervisning är stimulerande för lärandet och den sociala tillvaron? En fråga som delvis kommer behandlas i denna rapport.

3 Syfte och frågeställningar

I kunskapsbakgrunden kan man se hur forskare, pedagoger och styrdokument tar upp olika faktorer som påverkar elevers motivation och lärande. Det kan vara allt från att eleven ska se sammanhang, att lärande utvecklas i dialogen med sina klasskamrater till att nyttjandet av elevers erfarenheter och verklighet i undervisningen påverkar deras lärande. Det påvisas även att gemenskap och trivsel kan påverka lärandet positivt och att elever i en heterogen grupp kan, tillsammans, uppnå ett gott lärande. Frågan som kvarstår är vad eleverna själva upplever, det är trots allt de som ska bli motiverade och nyfikna att lära sig mer.

Syftet med examensarbetet är att utröna om ett klass- och ämnesövergripande tema knutet till elevens verklighet upplevs av elever som en motiverande arbetsform samt om det gemensamma arbetet gör att elever lär känna varandra bättre och trivseln i skolan ökar. Syftet är också att ge en bild av vad som påverkar elevernas motivation till arbetssättet.

Efter ett ämnesintegrerat temaarbete för alla skolans elever hur **upplever** elever:

- denna variant av undervisningssätt i förhållande till traditionell undervisning?
- att deras motivation är för arbetssättet?
- att skolan uppnår sin avsikt mer arbetet, att man blir mer medvetna om omgivningens överkonsumtion samt att temaarbetet bidrar till en god gemenskap på skolan?

4 Metod

Metoden jag använder är framförallt insamling av kvantitativa data i form av enkäter men även en viss mängd kvalitativa data i form av intervjuer.

4.1 Kvantitativ undersökning

En kvantitativ datainsamling innebär att man söker svar på frågor som har med kvantitet att göra, det vill säga förekomsten av ett visst fenomen (Wideberg, 2002). Förutom antalet så måste man även klassificera problemet man undersöker (Hartman, 2004). I mitt fall är det kvantitativa frågor som till exempel rör hur många elever som upplever temaarbete som bättre undervisningsform än traditionell klassrumsundervisning eller hur många och i vilken grad eleverna upplever det som positivt eller negativt att inte få välja gruppstillhörighet själva. Dessa frågor mäter både hur många som tycker något samt klassificerar vad de tycker det eller det om. Fördelen med enkäter är att man når en stor målgrupp men nackdelen är att vissa frågor blir omöjliga att ställa (Hartman, 2004). Nackdelen med denna typ av enkät är också att man, som konstruktör av enkäten, kan styra frågorna och svarsalternativ efter de svar man hoppas få. Ytterligare en nackdel är att om man inte tar hänsyn till, vilket är omöjligt att göra, alla tänkbara svarsalternativ så får man inte en komplett bild av elevernas synpunkter och upplevelser. Genom att ha ett färre antal alternativ kan man däremot få ett statistiskt underlag på vad eleverna upplever är bäst/sämst av valbara alternativ. Väljer man öppna frågor i enkäten så kan man ställa mer uttömmande frågor men svaren blir mer svårhanterliga att strukturera och kvantifiera (Hartman, 2004), vilket jag märkte då jag hade ett antal öppna frågor i min andra enkät, där vissa av dessa frågor inte kunde nyttjas på grund av att man inte fick ut något av dem.

I undersökningen har jag nyttjat fyra olika enkäter, där enkät 3 och 4 är de som har haft störst betydelse i resultatet. Anledningen till att det blev fyra enkäter är att jag hade olika syften med enkäterna. Enkät 1: se om eleverna blir mer medvetna om sin överkonsumtion efter temaveckan, enkät 2: utvärdering av temaveckan, enkät 3: elevernas upplevelser samt motivation till temat och enkät 4: enkät till elever som även deltagit i det ämnesövergripande projektet helpdesk.

Enkät 1, rörande elevernas egen överkonsumtion i hemmet, lämnades ut en månad innan temaarbetet började samt ytterligare en gång en månad efter att temaarbetet var avslutat.

Tanken med denna enkät var att jag skulle mäta om elevernas medvetenhet om den egna överkonsumtionen hade påverkats av temaarbetet. Denna enkät kunde jag tyvärr inte nyttja i mitt resultat då jag genom att analysera elevernas svar inte kunde avgöra om de hade blivit mer medvetna under temaveckan. Vad är det som säger att en elev har blivit mer medveten om sin överkonsumtion men en annan har det inte bara för att en elev svarar att den inte överkonsumerar el före temaveckan och sedan svarar att den överkonsumerar efter och en annan elev svarar att den överkonsumerar i båda fallen. Den ena eleven kanske gissade rätt i första läget, eller så var eleven medveten redan innan temaveckan, alternativt att eleven fortfarande inte har en aning och råkar sätta ett annat alternativ i enkät nummer två! För att ta reda på om eleverna hade blivit mer medvetna fick jag istället gå efter elevernas egna bedömningar i utvärderingsenkäten efter temaveckan.

Enkät 2: I samband med att temaveckan avslutades fick eleverna en utvärderingsenkät ur vilken jag hämtar en del av de uppgifter som sedan presenteras i resultatet. De frågor som eleverna besvarat i denna enkät är framförallt öppna frågor vilket gör att svaren har en tendens att spreta åt olika håll, dock har dessa frågor en betydelse då man ser andra svarsalternativ än de eleverna sedan fick välja mellan i en enkät (enkät 3) någon månad efter temaarbetets avslutande. Svaren på de öppna frågorna kategoriserade jag efter likheter i svaren. Om frågan var: vad upplever du som positivt med temaarbetet så kunde jag bland annat kategorisera svaren efter arbetssättrelaterade, grupprelaterade och lärande relaterade svar. Utvärderingsenkäten besvarades av samtliga deltagare under temaarbetets sista dag, vilket motsvarar 87 % av de som någon dag deltog i temaarbetet.

Enkät 3: Rörande elevernas upplevelser av och motivation till temaarbetet besvarades av 114 elever vilket motsvarade 86 % av de som deltog under temaarbetet, enkäten fick eleverna besvara drygt en månad efter temaarbetet och enkäten innehöll endast flervalsfrågor där antalet alternativ var 2, 4 eller 6 varvid eleven inte kunde sätta ett mittensvar.

Enkät 4: Rörande upplevelserna av det ämnesövergripande projektet helpdesk, delades ut till el-eleverna i årskurs två. Dessa elever hade deltagit i två ämnesövergripande projekt där temavecka överkonsumtion var den ena och helpdeskveckan var den andra. Min avsikt med enkäten var att se om området påverkade elevernas motivation till ämnesövergripande projekt.

4.2 Kvalitativ undersökning

Urvalet till en kvalitativ undersökning är ofta inte från början givet utan styrs av de resultat man får av intervjuer eller observationer (Hartman, 2004). Bland de elever som besvarade enkät 3 fann jag att det fanns ett antal elever som utmärkte sig genom att markant ta avstånd till temaarbetet i sina svar. Dessa elever såg jag som en intressant grupp som genom sin attityd till arbetet kan påverka gruppens resultat av denna orsak valde jag att göra kvalitativa intervjuer med dessa elever. Under dessa intervjuer hade jag endast någon fråga förberedd och lät elevernas svar styra det fortsatta samtalet och på detta sätt försökte jag finna svar på orsaken till att de agerade på ett visst sätt under temaveckan. En kvalitativ intervju innebär att intervjuaren nyttjar intervjupersonens svar för att följa upp varför personen upplever eller förstår en sak på ett visst sätt (Widerberg, 2002). Man klassificerar efter hur något är beskaffat eller vilka egenskaper det har och skapar sig en förståelse för hur individen eller gruppen av individer ser på sig själva eller uppfattar sin situation (Hartman, 2004). Fördelen med den kvalitativa intervjun är att den fångar in många aspekter på hur olika individer uppfattar ett ämne (Kvale, 1997). Den kvalitativa intervjun skapar kreativitet då man som intervjuare måste nyttja sig själv som analytiker och genom detta lära sig mer om både sig själv och andra (Widerberg, 2002). Jag ser ytterligare en fördel med intervjun, att man enkelt kan komplettera med frågor på saker man inte kom att tänka på från början, i enkäter går det inte lika lätt att komplettera med fler frågor när den väl är besvarad. Dock når man betydligt fler i en enkät men vet man hur de som svarat har tolkat frågan? Intervjun har den fördelen att motivationen att besvara en fråga kan vara större då man bygger upp en relation under intervjusituationen (Patel m.fl, 2003). Samtidigt kan man få en maktssituation som intervjuare vilket kan påverka den intervjuades svar (ibid). En annan nackdel är att man kan omedvetet som intervjuare påverka sin intervju i negativ riktning, hur blir resultatet om intervjuaren är jäktad eller nervös (Ejvegård, 2003)?

4.3 Bortfallsanalys

Enkät 2 hade ett externt bortfall då endast 87 % av de som deltog under temaveckan besvarade enkäten. Alla elever som deltog sista dagen av temaveckan besvarade enkäten men de 13 % som inte var närvarande finns således inte med i undersökningen. Då jag inte vet orsaken till att dessa elever inte var närvarande är det svårt att avgöra hur resultatet hade påverkats om de var på plats. Dock finns det en risk att några av dessa

elever uteblev på grund av att de inte uppskattade temaarbetet vilket gör att resultatet jag presenterar troligtvis är bättre än om alla elever gjort utvärderingen. Då frågorna i denna enkät var öppna så påverkade bortfallet inga resultat som presenteras i diagrammen utan bortfallet påverkar endast analysen av de öppna frågorna.

Enkät 3 hade ett externt bortfall på 14 %, dessa elever var frånvarande den dag enkäten delades ut. Då bortfallet fördelades relativt jämt mellan klasserna så borde inte detta bortfall påverka resultatet i stor utsträckning. Enkät 4 besvarades av samtliga delaktiga elever i helpdeskveckan. Ingen av enkäterna hade någon internt bortfall.

4.4 Forskarens roll i arbetet

Jag har både varit forskare i projektet, ansvarat för förberedelserna av temaveckan samt deltagit som behjälplig lärare under temaveckan. Hur har dessa roller påverkat min undersökning? Genom att vara lärare på skolan och delaktig i temaveckan har man skapat en relation till eleverna vilket kan påverka elevernas svar i intervjuerna. Är de lika öppenhjärtiga till en lärare på skolan som de skulle vara mot en extern forskare? Då jag ansvarat för förberedelserna av temaarbetet så finns det en risk att jag som forskare letar efter de positiva elevsvaren eftersom elevens missnöje kan peka på ett dåligt förberett arbetet, det vill säga peka på mig själv. Som delaktig i temaveckan har jag dessutom observerat elevernas engagemang under arbetet detta kan påverka vilka svar jag mest tar hänsyn till i elevernas öppna enkätsvar. I mina förberedelser av temaarbetet och i min lärarroll har jag dessutom skapat mig en bild av elevernas förmåga att samarbeta i grupp, deras intressen och motivation till olika arbetssätt redan innan arbetet började vilket kan ha påverkat mitt val enkätfrågor och eventuellt begränsat urvalet.

5 Resultat

Resultatet består av två delar, elevernas enkätsvar samt utdrag av intervjuerna. I bilaga 1 och 2 finns enkäterna med som helhet, jag har avsiktligt valt att inte redovisa alla enkätfrågor i resultatdelen då vissa frågor inte har relevans för undersökningens syfte och problemställning. Några frågor kan också diskuteras om dessa har betydelse för resultatet men jag har valt att ha med dem med tanke på att dessa svar kan belysa elevernas motivation för området.

5.1 Resultatet av enkäterna

Upplevelser av tema i förhållande till vanlig undervisning

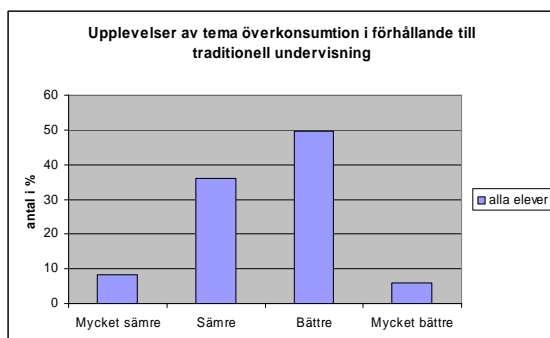


Diagram 1

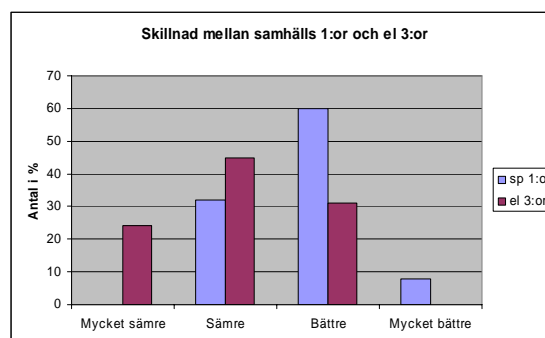


Diagram 2

Diagram 1 visar att en svag majoritet, 56 % av eleverna upplever temaarbetet bättre än den traditionella klassrumsundervisningen. Dock är det endast sex procent av dessa som anser det vara mycket bättre. I diagram 2 ser man en jämförelse mellan eleverna i den mest positiva klassen samhällsettorna och de mest negativa el-treorna.

Öppna frågor rörande vad som var positivt

På utvärderingsblanketten fanns det en öppen fråga rörande vad eleverna tyckte var bra med temaarbetet. Elevsvaren på denna fråga har jag grupperat i ett antal olika kategorier, vilka presenteras tillsammans med elevernas svar i sin helhet i bilaga 3. Det som framförallt gjorde eleverna positiva till temaarbetet var att de uppskattade grupsamarbetet samtidigt som de tyckte det var ett bra sätt att lära känna andra elever.

Öppna frågor på vad som var mindre bra

På motsvarande sätt fanns det en fråga som undrade vad eleverna upplevde som mindre bra med temaarbetet. Här dominerade svar som kan relateras till disciplinen bland de

egna gruppmedlemmarna, att elever i gruppen inte tog sitt ansvar och deltog aktivt i arbetet.

Hur påverkades eleverna av temaområdet samt det egna valet av inriktning

Lärarnas val av område:

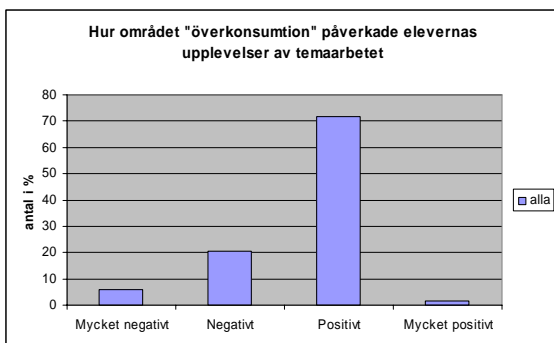


Diagram 3

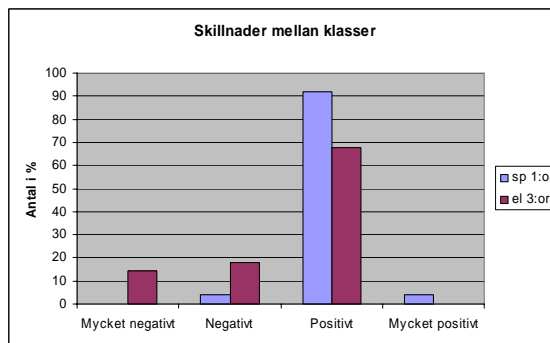


Diagram 4

Vi lärare hade valt området överkonsumtion som temaområde vilket upplevdes som positivt av över 70 % av deltagarna. De mest positiva var samhällseleverna och mest negativa var el-treorna.

Elevens eget val av inriktning

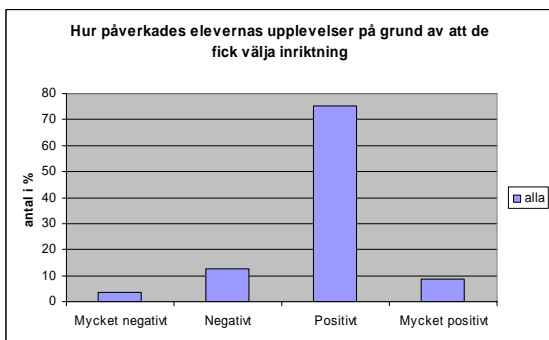


Diagram 5

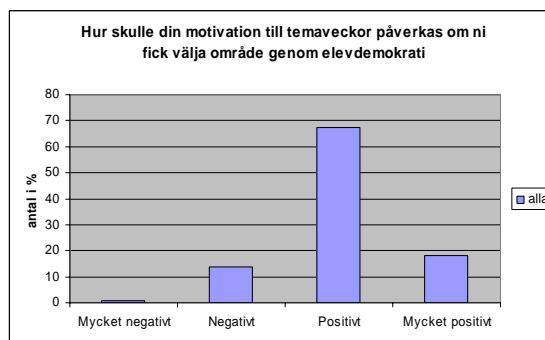


Diagram 6

På frågan om hur eleverna upplevde det att de själva få välja inriktning så upplevde 83 % av eleverna att detta påverkade dem positivt eller mycket positivt. Än mer positivt hade eleverna tyckt det vara om de även skulle ha fått välja område, vilket diagram 6 visar där 86 % upplever detta som positivt eller mycket positivt.

Grupptillhörighet

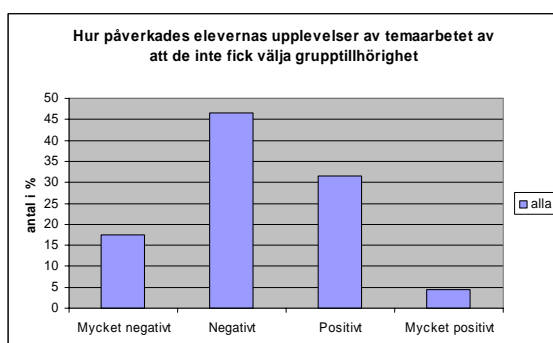


Diagram 7

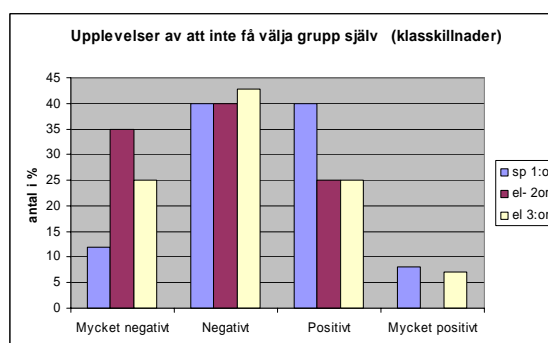


Diagram 8

Under temaarbetet hade skolan valt att eleverna skulle arbeta i sina faddergrupper. Faddergrupperna bestod av åtminstone en person från varje klass, vilket gjorde att grupperna fick en heterogen sammansättning. På frågan hur elevernas upplevelser av temaarbetet påverkades av att de inte fick välja grupptillhörighet själva så svarade 64 % att det var negativt eller mycket negativt. I de mest utmärkande klasserna (diagram 8) finner man el-tvåorna som har flest elever som svarat mycket negativt, denna klass och el-treorna är mest negativa samtidigt som samhällseleverna är mest positiva till att inte välja grupp själva.

Ämnesintegration

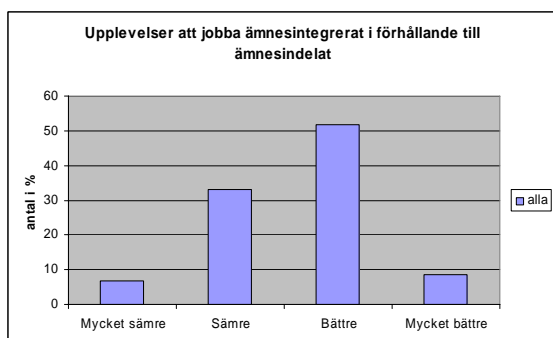


Diagram 9

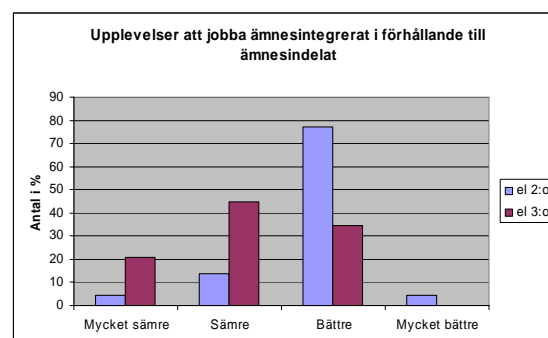


Diagram 10

60 % av eleverna upplever det som bättre eller mycket bättre att jobba ämnesintegrerat istället för ämnesindelning. El-programmets tvåor är de mest positiva och treorna är mest negativa till ämnesintegrationen.

Vad är det då som skulle få dem positivt inställda till fler ämnesintegrerade projekt:

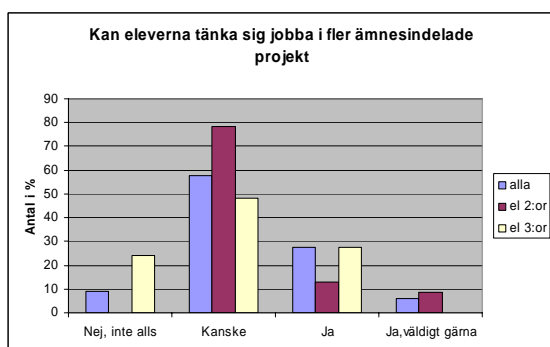


Diagram 11

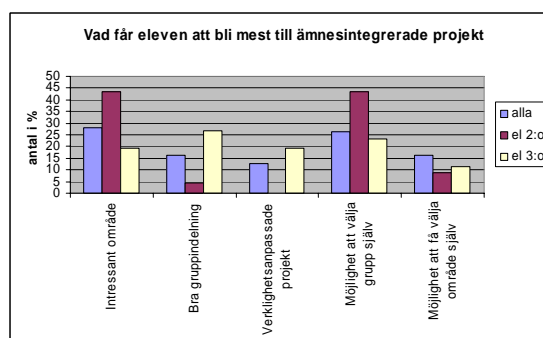


Diagram 12

Endast 34 % svarar att de garanterat vill jobba med fler ämnesintegrerade projekt medan en majoritet 58% svarar att de eventuellt vill jobba mer ämnesintegrerat. Bland tvåorna finns det ingen som säger nej och hos treorna finns det 24 %. Vad som gör eleverna positiva till ämnesintegrerade projekt så är det rätt jämt mellan vikten av att det är ett intressant område och möjligheten att få välja grupptillhörighet själv. Här utmärker sig el-tvåorna som nästan uteslutande har valt svarsalternativ intressant område samt möjlighet att välja grupp själv och el-treorna som framförallt har valt grupprelaterade svar.

5.1.1.1.1 Påverkade arbetet elevernas motivation?

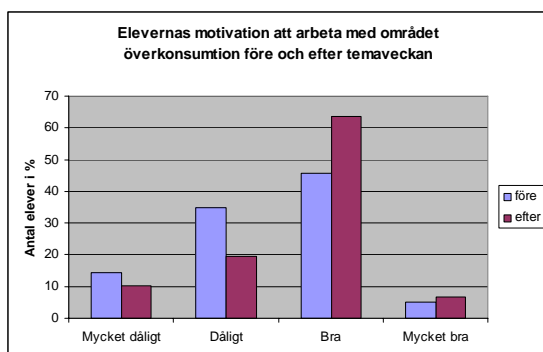


Diagram 13

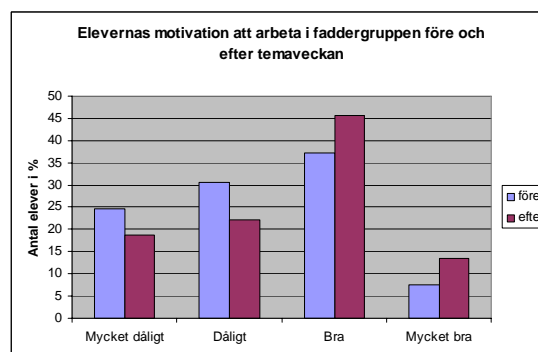


Diagram 14

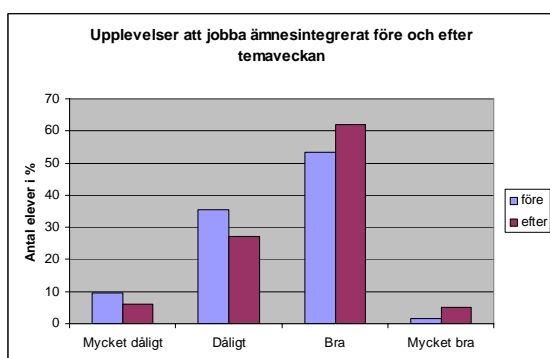


Diagram 15

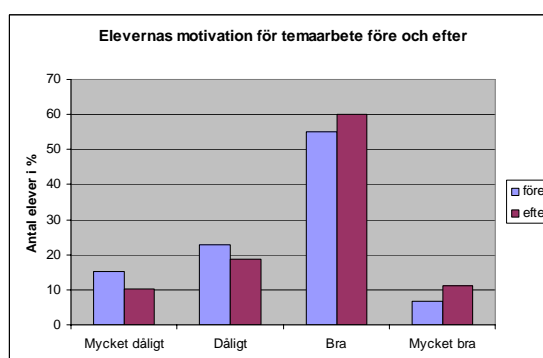


Diagram 16

På frågor om hur elevernas motivation har påverkats under temaveckan ser man genomgående att eleverna har ökat bra-stapelns i för alla frågor. Där motivationen har ökat mest är rörande överkonsumtionsområdet, vilket framgår i diagram 13.

Diagram 14 visar motivationen att arbeta med faddergruppen, här ser man att 56 % av eleverna upplevde att motivationen att jobba med faddergrupperna var dålig/mycket dålig före temaarbetet och efter temaveckan var det fortfarande 41 % som upplevde det som negativt. Diagram 15 och 16 rör elevernas motivation till att arbeta ämnesintegrerat respektive i tema, det finns en högre negativ inställning till ämnesintegration än temaarbete vilket kan ses som förvånande då temaarbeten ofta bygger på just ämnesintegration. Samhällsettorna och el-tvåorna är de klasser som är mest motiverade till tema och ämnesintegration. Resultatet sammanlagt för bra och mycket bra rörande ämnesintegration efter temaarbetet är 92 % för SP1 och 73 % El-tvåor. Motsvarande siffra för temaarbete är 92 % SP1 och 82 % El-tvåor.

På vilket sätt blev eleven mest medveten?

Målet med temaveckan var för skolan att eleverna skulle bli medvetna om överkonsumtionen i omgivningen och i världen och förhoppningsvis själva börja fundera på sin egen överkonsumtion.

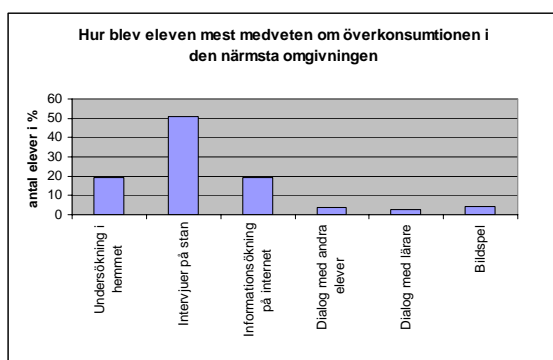


Diagram 17

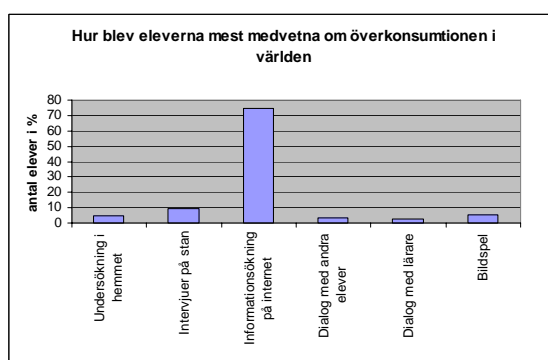


Diagram 18

Diagrammen visar att eleverna blev mest medveten om överkonsumtionen i den närmsta omgivningen genom att intervjua folk på stan och göra undersökningar i hemmet och informationsökning på Internet. Medvetenhet om världens överkonsumtion fick man framförallt genom informationssökning på Internet. Dialogen vann inte stort gehör i något av fallen.

Lärde de sig något av varandra?

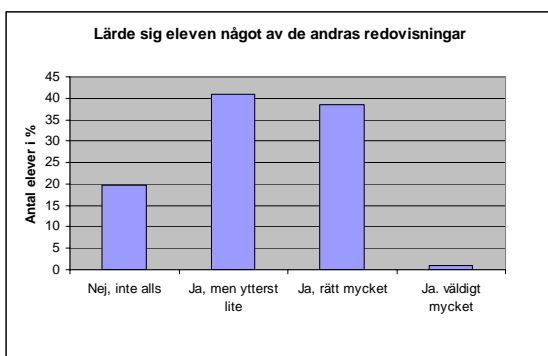


Diagram 19

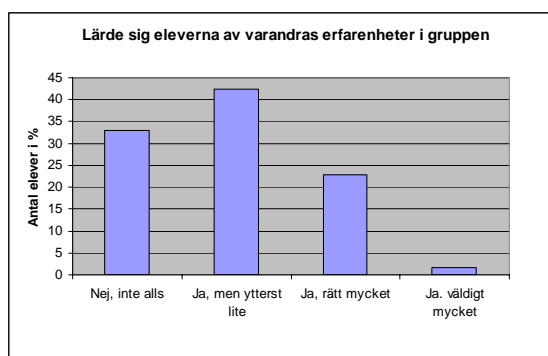


Diagram 20

På frågan om eleverna lärde sig något av varandras redovisningar så visar svaret att endast 19 % inte lärde sig något alls med majoriteten lärde sig något, där 41 % svarade ytterst lite och 38 % rätt mycket. De elever som lärt sig mest av de andras redovisningar var eleverna i samhällsklassen, där svarade 48 % att de lärt sig rätt mycket och endast 16 % hade inte lärt sig något alls. Att utnyttja gruppens heterogena sammansättning och lära sig något av gruppmedlemmarna gjorde också de flesta, dock var det hela 33% som inte lärde sig något alls.

Påverkades gemenskapen på skolan

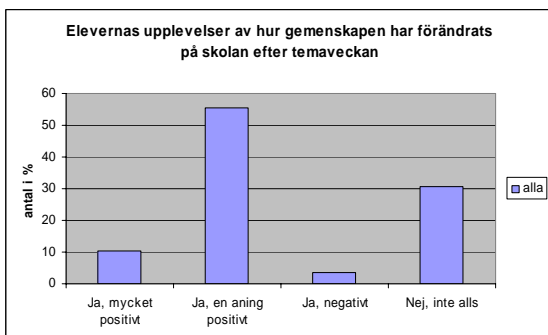


Diagram 21

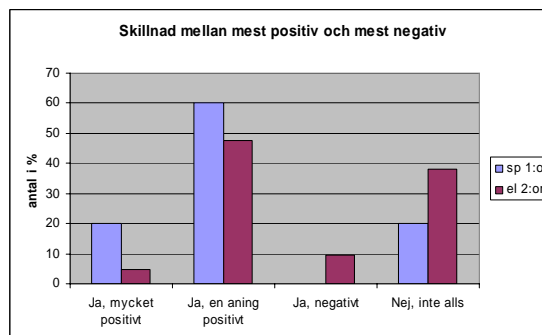


Diagram 22

Eleverna upplever till 66% att gemenskapen på skolan påverkades positivt. Mest positiva är samhällseleverna och mest negativa är el-tvåorna där tio procent anser att det har påverkat klimatet negativt.

Har eleverna lärt sig något?

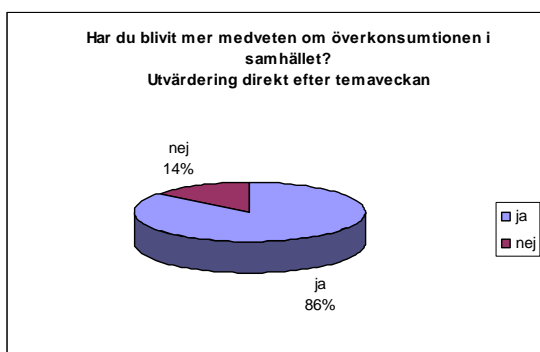


Diagram 23

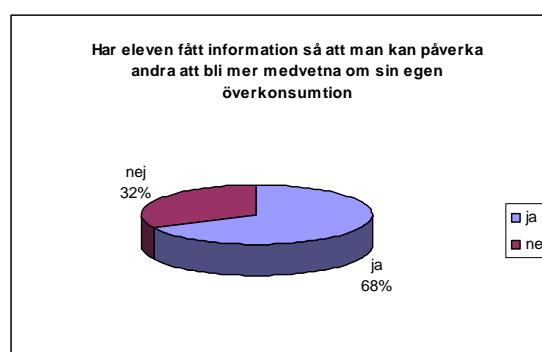


Diagram 24

På frågor som är relaterade till om de lärt sig något under veckan så har 86% blivit mer medvetna om överkonsumtionen i samhället samtidigt som 68% har fått sådan information att de kan påverka andra att bli medvetna om deras överkonsumtion. Eleverna fick även rangordna på vilket sätt de har blivit mest medvetna om sin egen/samhällets överkonsumtion.

Resultatet blev följande:

Valbara alternativ	Bäst	Näst bäst	3:e
att någon föreläser	18 %	15 %	16 %
att man undersöker sin egen verklighet	35 %	29 %	11 %
att man intervjuar andra	17 %	24 %	33 %
dialogen i gruppen	11 %	10 %	20 %
sökning på internet	20 %	21 %	19 %

På frågan om eleverna kommer att förändra sin konsumtion svarade endast 30 % ja övriga svarade nej!

5.2 Intervjuer

Under temaveckan utkristalliserades det ett antal elever som var mer missnöjda med temaarbetet än övriga elever. Majoriteten av dessa elever fanns i årskurs tre. Sex av de tio mest negativa elever uteblev åtminstone ett par dagar från temaarbetet och av de resterande fyra så var det bara två som aktivt deltog i någon grupps arbete. Av dessa tio elever blev alla utom tre intervjuade, av de tre som inte intervjuades var två inte alls delaktiga i temaveckan. En sammanfattning av intervjuerna redovisas nedan. Frågan eleverna fick under intervjun var hur de upplevde temaarbetet, under intervjuens gång så utkristalliserades följdfrågor baserade på elevernas svar.

Sammanfattning intervju 1

Eleven upplever sig själv som en elev som har svårt att ta eget ansvar och i ett grupparbete blir det inte bara han själv det drabbas utan flera drabbas, vilket inte känns bra. På frågor hur grupparbetet fungerade så upplevde han att grupparbetet under temaveckan fungerade bra, en tog ledarrollen (dock inte den ursprungliga gruppledaren) och organiserade arbetet vilket resulterade i att de delade upp uppgifterna mellan gruppmedlemmarna. Det var bra att de löste gruppledningen själva i gruppen och detta tycker han att man ska göra även i fortsättningen istället för att välja en trea. Han tyckte också att det var mycket positivt att blanda eleverna från de olika årskurserna vilket resulterade i att de fick lära känna fler elever. Eleven vill få noggranna instruktioner inför temaarbetet där det framgår hur man ska arbeta i grupparbetet. Han ser gärna att man träffades i faddergruppen några fler tillfällen innan temaveckan där man jobbade med något man var tvungen att lösa tillsammans. Även om temaarbetet kändes seriös på grund av att det skulle betygssättas så upplever eleven att grupparbeten i klassen upplevs som än mer seriösa. Eleven uppskattade inte temaämnet utan upplevde det som oinspirerande han hade hellre haft ett ämne som ungdomar tycker om eller något som är mer knutet till programmet till exempel ett datarelaterat område. Han tyckte även att skolan kunde ha sett till att ta med något som bara el-elever behärskar och något som endast samhällselever behärskar detta för att eleverna skulle prata mer med varandra under arbetet. I temaarbetet upplevde han endast att svenska och samhällskunskap var integrerade.

Sammanfattning intervju 2

Eleven var positiv till de blandade grupperna, framförallt ville han ha grupper där man inte bara får vara med kompisar. En optimal grupp skulle vara att man kom två och två från varje årskurs så att man känner någon lite mer. Gruppen han var med i satt och diskuterade först hur de skulle lägga upp arbetet innan de gick och satte sig och arbetade två och två. Han upplevde dock inte temaveckan som direkt ämnesintegrerad, det kändes mest som samhällskunskapsarbete. Temaämnet upplevde eleven som rätt okej och det bör väljas av skolan samtidigt som det upplevdes roligare genom att de fick välja underområde själva. Att denna elev inte var med alla dagar berodde på sjukdom inte arbetet i sig.

Sammanfattning intervju 3

Eleven upplevde att temaveckan var tråkig och detta berodde framförallt på att grupperna var faddergrupperna. På frågan om vad som gjorde faddergrupperna mindre bra svarade eleven att han inte normalt sett umgås med andra som är yngre än han själv utan mest med klasskompisar. Han hade valt att inte bry sig alls om faddergruppen under hela hösten och under temaveckan varken träffade han sin faddergrupp eller arbetade något alls med temat. Eleven skulle i princip ha uppskattat faddergruppen lite bättre om han hade haft med sig en kompis in i gruppen men det skulle ändå inte ha varit en bra konstellation. Han är inte i skolan för att lära känna folk utan för att lära sig saker! Han kan umgås med de i sin egen klass men några andra bryr han sig inte om. Eleven uppskattar varken temaarbeten eller ämnesintegrerade arbeten i klassen utan vill ha traditionella lektioner, där varje lektion är ett separat ämne och inte blandat med något annat. Han uppskattar också om lärarna väljer vad man ska arbeta med och gillar inte det fria valet eftersom om man väljer själv så tar man ofta det enkla valet och gör samma sak som man gjort hundra gånger tidigare bara för att det ska vara lätt. Resultatet blir att man inte lär sig något nytt.

Sammanfattning intervju 4

Eleven tyckte väl att temat var helt okej men uppskattade inte faddergrupperna, framförallt på grund av att man inte fick välja grupp själv. I hans faddergrupp var övriga elever så tysta så att han inte stod ut med att arbeta med gruppen. Om han själv fått välja gruppkonstellation så hade han uppskattat om han fått ta med sig en person som han känner till gruppen, detta för att få mer diskussion i gruppen. Förberedelsen inför arbetet var bra och att de fick välja underområde var bra, däremot tror han inte att det är lämpligt att man fritt även kan få välja huvudområde i temaarbeten. Eleven upplevde inte att det var någon ämnesintegration i själva temaarbetet. För att få ett bra temaarbete så är det först och främst en bra gruppkonstellation och sedan ett bra ämne som eleverna kan känna sig träffade av, till exempel droger. Det är dock viktigt att själva arbetet bedöms och att man får en återkoppling till vad man har gjort. När det gäller ämnesintegration så upplever eleven att det kan vara bra om man tar ämnen som passar bra ihop, till exempel data och engelska då den mesta datalitteratur och manualer är på engelska idag.

Sammanfattning intervju 5

Eleven uppskattade inte alls temarbetet och detta berodde på två saker gruppkonstellation samt framförallt att ämnet var tråkigt. För att få ett fungerande arbete så ska man, enligt honom, få välja grupp helt själv eftersom om man inte känner varandra så gör varje person i gruppen sin egen grej. Det är tyvärr så att vill man inte jobba i gruppen så gör man det inte och därför är det bättre att ha vanliga lektioner istället. För att dessa grupper ska fungera måste man se till att alla lär känna varandra. Eleven upplevde att det skulle vara roligare att jobba med något datarelaterat då de trots allt går på en dataskola. Han upplever att det inte har med skolan att göra att forska om något som är helt oväsentligt det vore bättre med ett tema som rörde ett specifikt ämnesområde. När han gick på grundskolan var det mycket temarbeten vilket helt har förstört hans upplevelser av teman. Han upplevde inte heller att det var någon ämnesintegration under temaveckan.

Sammanfattning intervju 6

Eleven uppskattade inte alls temaveckan på grund av att de inte fick välja gruppstillhörighet själva. En fungerande grupp ska enligt honom inte vara åldersuppdelad utan mer vara knuten till årskurserna. Det var dessutom många i gruppen som inte tog sitt ansvar och en gruppmedlem, gruppledare deklarerade att han ville få gruppen nedlagd. Han tror att man tar mer ansvar om man känner de övriga gruppmedlemmarna bättre, dessutom tar inte de yngre eleverna något ansvar. Det är viktigt att det finns någon drivande i gruppen och att medlemmarna tar sitt ansvar. Vem som ska vara gruppledare spelar ingen större roll, det viktiga är att den är utsedd innan så att man inte slänger på rollen på någon som inte vill. Gruppen bör inte heller vara för stor, ju fler kockar desto sämre soppa. Det är även viktigt att ämnet är intressant. Eleven negativt inställd till att man binder samman flera ämnen i en ämnesintegration, det blir tryck från många håll samtidigt vilket inte är bra. Om man ska integrera så ska det vara ett fåtal ämnen som verkligen hör ihop.

Sammanfattning intervju 7

Eleven upplevde att det stora problemet var att man inte kände någon i faddergruppen. Under arbetet blev man tilldelad att göra en sak och när han frågade hur fick han inget mer besked och därför blev inget gjort. Dessutom valde gruppen ett område som han är helt emot, när han protesterade var det ingen som tog hänsyn till detta utan de körde

bara vidare. Det var ingen diskussion utan en person i gruppen valde område och de andra fick anpassa sig. Eftersom han var helt emot ämnet så arbetade han inte alls. Eleven upplever det dock positivt att ha temaveckor då det bryter mot de traditionella lektionerna, han var mycket positivt inställd till helpdeskveckan, där man jobbade i mindre grupper i klassen med engelska och dataämnena integrerade.

Sammanfattning intervju 8

Eleven tycker att det inte är roligt att arbeta i teman utan föredrar traditionella lektioner. Han vill inte att man frångår schemat utan att man kör vanliga lektioner där varje ämne är för sig. Att grupperna var blandade var helt okej, dock upplever eleven att det har varit rätt meningslöst med faddergrupperna då de inte har nyttjats till något mer utöver temaveckan, man kunde lärt känna varandra på gemensamma aktiviteter som idrottsdagar istället för teman. Det spelar dock ingen roll för eleven om läraren väljer områden eller de själva får välja. Däremot vill han inte ha någon ämnesintegrering då han upplever detta som bara jobbigt och förvirrande

5.3 Upplevelser av ämnesintegration "helpdesk"

En årskurs elever hade ytterligare ett ämnesövergripande projekt, där alla dataämnena samt engelskan samverkade i ett helpdesktema. Eleverna jobbade i mindre grupper med att ta emot och lösa datorrelaterade fel i en helpdeskmiljö där endast engelska fick nyttjas som språk av lärare och elever. Veckans syfte var att eleverna skulle jobba med en verklighetsbaserad yrkesmiljö där man naturligt skulle använda det engelska språket i undervisningen. I detta urval är det endast 22 deltagande elever varvid en elevs åsikter påverkar procentresultatet betydligt mer än i den tidigare undersökningen.

Upplevelser av helpdeskveckans ämnesintegrering i förhållande till vanlig undervisning

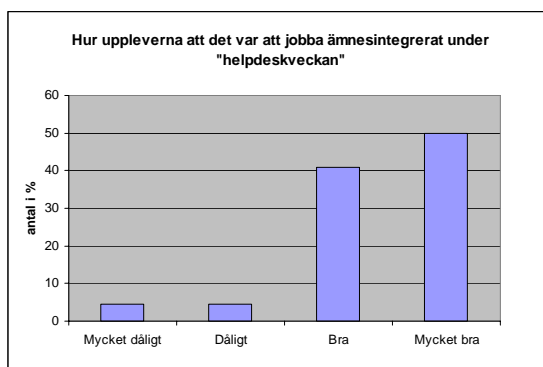


Diagram 25

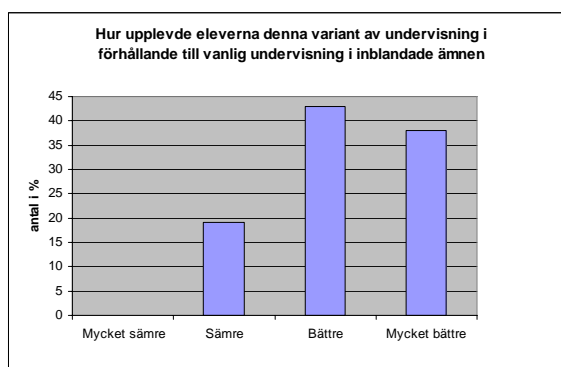


Diagram 26

I diagram 25 finner vi att 91% av eleverna upplevde det som bra eller mycket bra att jobba ämnesintegrerat under helpdeskveckan. Om eleverna jämförde undervisnings-sättet i förhållande till de traditionella lektionerna i inblandade ämnen så upplevde 81% det som bättre eller mycket bättre.

Motivation och lärande

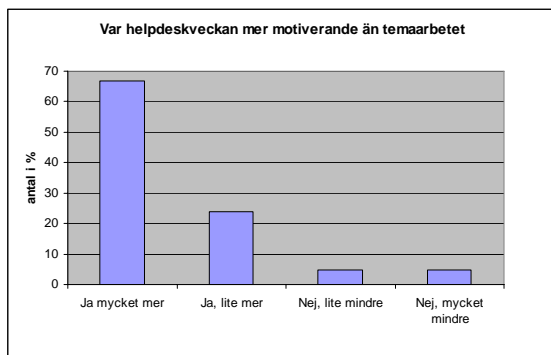


Diagram 27

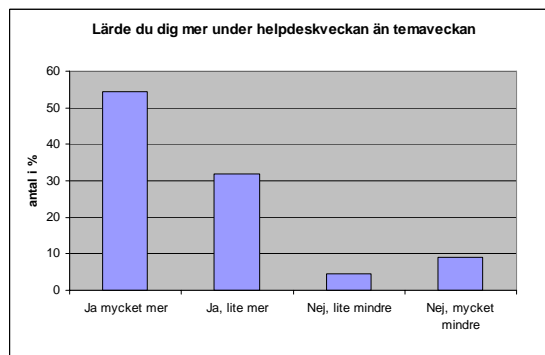


Diagram 28

Hela 90% av eleverna upplevde helpdeskveckan som mer motiverande än temaveckan, därav upplevde majoriteten av dessa elever veckan som mycket mer motiverande. På frågan om de lärde sig mer på helpdeskveckan så upplevde 86 % att temaveckan var mest lärorik. Av de elever som har svarat att de lärde sig mindre under helpdeskveckan så har en elev inte svarat på vilket som var mest motiverande. De övriga har svarat att helpdesk var mindre motiverande än temaveckan.

Elevaktivitet och anledning till mer utvecklande

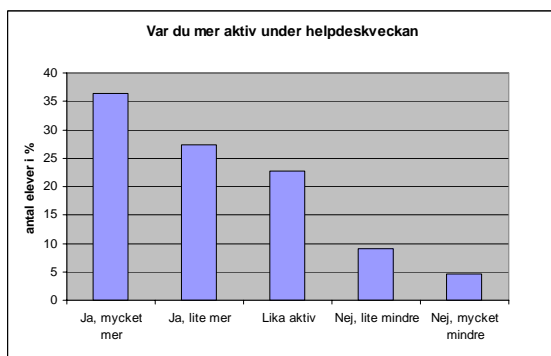


Diagram 29

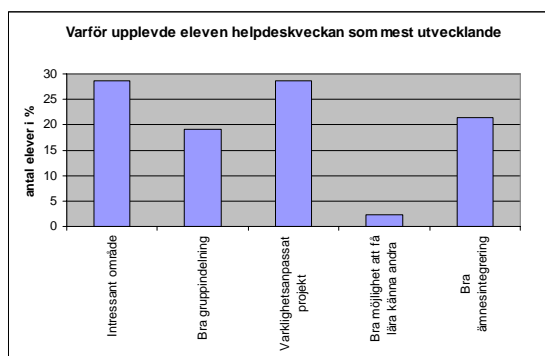


Diagram 30

Eleverna fick i enkäten en fråga rörande vilken vecka de upplevde som mest utvecklande, endast fyra elever, vilket motsvarar 18 %, upplevde temaveckan som mest utvecklande de övriga föredrog helpdeskveckan. De elever som upplevde helpdeskveckan som mindre utvecklande har dessutom svarat att de var mindre aktiva under denna vecka. I diagram 29 ser man att majoriteten av eleverna var mer aktiva

under helpdeskveckan hela 63% som var fördelade på 36% som var mycket mer aktiva och 27% som var lite mer aktiva. I diagram 30 presenteras varför elever upplevde helpdeskveckan som mest utvecklande, endast de elever som tidigare svarat att helpdesk var mest utvecklande presenteras. I topp ligger intressant område samt verklighetsbaserat projekt.

Intervju rörande helpdesk

Ett par elever intervjuades rörande helpdeskveckan. Dessa två elever upplevde att det var en rolig vecka där de lärde sig mycket. Veckan var framförallt rolig på grund av att man arbetade med datorn som verktyg och att man kände varandra i gruppen. De tyckte det var ett bra tema både i för att det var ämnen som naturligt kunde ämnesintegreras samtidigt som det kändes relevant för utbildningen då en del elever som har slutat skolan har arbete på helpdesk idag. Jämför man med temaveckan rörande överkonsumtion så upplevde de att det var intresset för ämnet som gjorde dem mest positivt inställda till helpdesk.

Intervju med lärare som både var inblandad i helpdesk och temaveckan.

Det var endast två lärare inblandade i temavecka helpdesk, här följer en sammanfattning av deras upplevelser. Lärare 1 upplever att eleverna var mer aktiva under helpdeskveckan än under temaveckan och att de visade ett stort intresse redan inför helpdeskveckan. Under helpdesken jobbade eleverna med stor arbetsglädje och var snabba att påpeka "english please" om någon lärare råkade prata svenska i lektionssalen. Elever som inte tidigare visat framfötterna i varken engelska eller dataämnena jobbade med, aldrig tidigare visad, frenesi under helpdeskveckan. Läraren upplever att eleverna hade stor arbetsglädje och en hög motivation under lektionerna. Flertalet elever, upplever läraren, presterade högre kvalitet i det de gjorde än de brukar visa upp. Gruppkonstellationerna fungerade mycket bra med ett par undantag. Lärarna hade av misstag placerat ett par elever i grupper där de inte fungerade i den sociala konstellationen. Dessa elever blev de elever som i betydligt mindre grad deltog aktivt i arbetet. Det visade sig även i min utvärdering att ovanstående elever var de elever som upplevde helpdeskveckan som mindre utvecklande och mindre motiverande än temaveckan (diagram 20-21).

Lärare 2 upplevde att skillnaden mot vanlig undervisning var stor, flertalet av eleverna var mer fokuserade på uppgiften än normalt, medan vissa helt "la av". Slutsatsen läraren

kom fram till var att arbetssättet passar de flesta men inte alla 17-åringar. En orsak som läraren trodde var bidragande till det större intresset var att man jobbade så kundrelaterat vilket gav eleverna en känsla av att vara närmare "betalande kund" och de därmed kände mer nytta av och anledningen till att de skulle kunna vissa moment. Dessutom var utgångspunkten för hela temaveckan att elevernas arbete skulle ses som ett praktiskt prov för en av datakurserna vilket troligen var drivkraft för vissa elever. Läraren upplevde att gruppindelningen baserad på liknande ambitions- och kunskapsnivåer var den bästa gruppindelningen som kunde göras även om vissa grupper "fick släpa på" mindre arbetsbenägna/kunniga elever.

6 Analys

Vad kan man nu få ut av elevernas svar i enkäter och intervjuer? Jag sorterar mina analyser av elevsvaren efter upplevelser av temaarbetet, ämnesintegration, motivationspåverkande faktorer, erfarenheter, gemenskap och lärandemål.

6.1 *Upplevelser av temaarbetet i förhållande till klassrumsundervisning*

I resultatet på enkäterna och intervjuerna finner man att eleverna upplever temaarbetet som ett bättre arbetssätt än den traditionella undervisningen, dock är det endast en svag majoritet 56 % (diagram 1) som upplever temaundervisningen bättre. Den grupp elever som var mest kritiska till temaarbetet var skolans treor där hela 69% av eleverna upplevde temat som sämre eller mycket sämre, det var även i denna grupp man fann den största frånvaron under temaveckan. I kontrast till dessa el-treors negativa syn på arbetssättet så finner man att samhällseleverna upplevde temat bättre, hela 68 % svarade bättre eller mycket bättre. Även el-ettorna upplevde temat som bättre än genomsnittet, 65% av dessa elever var positiva till arbetssättet. Vad är det som gör våra treor mer kritiska än övriga elever och vad gör ettorna mer positiva? Nedan följer några troliga orsaker till dessa elevernas olika syn.

Analys av elevsvaren från klasser som var mest negativa och mest positiva

Arbetssättet tema: Tittar vi till ettorna så kommer dessa elever precis från grundskolan, en skolform där man mer integrerar och nyttjar teman än vad vi gör på gymnasiet. Detta medför att dessa elever har en mer aktuell bild av arbetssättet än treorna vilket kan vara en orsak till att de är mer positiva. I kommentarerna om vad som är bra med temaarbetet var det många som var positiva till just gemenskapen och att man fick lära känna fler personer. Då ettor är de elever som får lära känna flest nya eftersom de inte har någon tidigare relation till övriga klasser, kan dessa svar vara en orsak till deras mer positiva syn än andra klassers.

Gruppen: Ettorna har ännu inte skapat så starka sammanhållningar i klasserna att de upplever det som svårt att bryta klasstillhörigheten och arbeta i en annan grupp. Snarare kan de uppleva det positivt att lära känna fler personer på skolan. Treorna däremot har sammansvetsats i tre år i klasstillhörighet där teman har varit sällsynt och aldrig förekommit över årskurserna, därav visar man motvilja till det nya och det som splittrar dem från den ordinarie trygga gruppen. Tittar man i diagram 8 ser man att de elever som

gått längre tid på skolan, det vill säga tvåor och treor, är de som är mest negativa till att de inte fick välja grupp helt själva. Jag tolkar detta som att dessa elever har skapat sig en trygghet i klassen som de inte vill bryta. De är även i en ålder där man kanske inte har så stort behov att umgås med yngre elever som bland annat framgår av intervju 3. De äldre eleverna ser inte samma sociala utbyte av att umgås med yngre elever såsom tvärtom. Tvåorna och treorna var de elever som hade lägst motivation för faddergrupperna före temaarbetet (diagram 14), men båda dessa årskurser är de som ökar sin motivation flest procentenheter i förhållande till andra klasser vilket kan tolkas som att de har klarat den sociala brytningen med klassen och finner att det inte var så tråkigt/socialt skrämmande att arbeta åldersintegrerat. Dessutom tror jag inte, baserat på intervjuerna, att alla treor klarade av rollen som ledare. De fick press på sig att utföra något de inte behärskade, att ta ledarskapet för en okänd grupp, ett ansvar som kan vara svårt att ta om man inte är mogen för det. Även i frågan om vad som gör eleverna mest positiva till ämnesintegrerade projekt (diagram 12) ser man att treorna är de elever som framförallt påpekar att gruppstillhörigheten har stor betydelse vilket bekräftar mina tankar ovan.

Viktighet: Vi som lärare kan också ha haft en påverkande roll i elevernas upplevelser av arbetssättet. Norell påpekar att även om lärarna ser temaarbetet som endast ett trevligt avbrott i studierna så finns det en risk att man förmedlar denna känsla till eleverna. En känsla av att temaarbetet just är ett avbrott från det viktiga lektionsarbetet, det vill säga något man inte behöver ägna något större engagemang i eftersom det inte räknas på samma sätt. Eleverna kan välja att istället för att engagera sig i temaarbetet så stannar de hemma och pluggar för provet som kommer efter temaveckan (Norell, 2008). Jag tror att många av våra treor hade just den uppfattningen att temat inte var viktigt och därför gjorde det inget att de uteblev. Denna uppfattning baserar jag på att våra treor är mer kritiska till uppgifter som de upplever att de inte har någon direkt nytta av, inte är roliga eller som inte betygssätts. Detta har vi har märkt i samband med studiebesök, friluftsdagar och vissa APU-perioder där dessa elever ofta ifrågasätter om de måste vara med eller helt enkelt uteblir. Då man i elevsvaren ser att någon elev såg temat som ”en skön paus i studierna” samt att någon annan påpekade att ”det blir stressigt fram till jul” får man en känsla av att temat inte upplevdes lika viktigt som de ordinarie lektionerna. Även vissa lärares kommentarer rörande att temaarbetet tog viktig tid från deras ämne får mig att tro att lärarkåren, åtminstone omedvetet, förmedlade en känsla av att

temaarbetet inte är lika viktigt som den lärarledda lektionen! Eleverna i ettan hade, vid temaarbetet, däremot inte kommit så långt i sin gymnasiala skolgång att de på samma sätt upplever skillnader i vad som kan anses som mer viktigt än annat, vilket gör att de kan ha en mer positiv bild av arbetet.

Intresset: I min undersökning så är samhällseleverna klart mer positiva till ämnet överkonsumtion som tema än någon annan klass, hela 96 % anser att det var positivt eller mycket positivt (diagram 4). Många av dessa elever hade högre motivation till ämnet efter temaveckan än före, det positiva resultatet gick från 56 % till 92 % (diagram 13). Ingen annan klass är i närheten av dessa siffror. En trolig orsak till detta är att en samhällselev är kanske mer intresserad av samhällsfrågor än en el-elev. Ett intresse för samhällsfrågor kan mycket väl vara orsaken till varför de valt just det program de går! El-eleverna efterlyste mer programriktat temaämne i intervjuerna och man ser att de elever som även läste helpdesk var mycket mer positiva till den temaveckan. I helpdeskveckan rörde temat ett ämne som intresserar dem, de flesta av våra elever har sökt elprogrammet på grund av datorteknikinriktningen! Det är även el-tvåorna och samhällsklassen som genomgående visar mer motivation till både temarbete och ämnesintegration (diagram 15 och 16), vilket kan förklaras med att dessa elever har upplevt en ämnesintegrerad vecka som var positiv tack vare intresset av ämnet. Tvåornas svar på tema överkonsumtion kan dock verka överraskande då de inte har samma intresse för överkonsumtionsämnet. Frågorna är dock så ställda att man inte direkt kan avgöra om det endast gäller detta temat utan tema och ämnesintegration i stort vilket även inkluderar helpdeskveckan där dessa elever hade högre motivation till ämnet (diagram 27).

Andra orsaker till övriga elevernas upplevelser

Arbetsättet: Är det variationen i undervisningen som fick våra elever att med liten marginal uppskatta temaarbetet lite mer än den traditionella undervisningen? Av vissa elevers kommentarer kan man utröna att så var fallet. Arbetsättet fick dessutom positiva påpekanden i form av att det var roligt att samarbeta. Många av eleverna upplevde således arbetsättet som positivt vilket även kan ha påverkat deras svar på temaarbetet positivt. Detta i kombination med att elever upplevde det som ett positivt avbrott i den vanliga undervisningen samt att de uppskattade friheten i arbetsättet.

Naturligtvis finns det elever som inte hanterar att arbeta fritt utan kräver styrning, här hittar vi bland annat de elever som har diagnoser såsom aspergers syndrom och adhd.

Grupparbetsformen: Att arbeta i grupp medför inte bara positiva upplevelser utan även en del negativt. När gruppen inte fungerar så påverkar detta ens upplevelser av hela arbetet. Tittar vi på elevernas syn på vad som var mindre bra med temaarbetet så handlar majoriteten av de öppna enkätsvaren om disciplinen i gruppen. Det var många elever som smet undan sitt ansvar vilket naturligtvis påverkade de övriga elevernas syn på temaarbetet! I diagram 14 ser man att elevernas motivation till att jobba i faddergrupperna före temaveckan inte var bra och samma diagram visar att 41 % var negativa även efter temaveckan. De som utmärker sig här är tvåor och treor, av dessa elever var det endast drygt 30 % som var positivt inställda före temaarbetet men efter hade denna siffra ökat till nästan 60 %. Varför var dessa elever negativa till faddergruppen? Återigen tror jag detta beror på en ovana med att jobba i åldersintegrerat samt att man känner att man mister sin trygghet i klassen när man måste blandas med andra elever. Detta i kombination med att man eventuellt måste ta ett större ansvar för att man är äldre vilket kan upplevas som skrämmande. I varje grupp var det dessutom en ensam tvåa, de hade ingen från samma årskurs alls i sina grupper. Detta gör nog dessa elever än mer socialt otrygga och mer tveksamma till grupparbetet. Gruppens betydelse för tvåor och treor visar sig i diagram 18 där både treor och tvåor visar sig klart negativa till att de inte fick välja grupp tillhörighet själv. Detta återspeglar sig även i diagram 12 där dessa klasser har, i stor utsträckning, med gruppkonstellationen som bidragande orsak till att man blir mer positiv till ämnesintegrerade projekt.

Eget val och intresse: Eleverna fick både en styrd del, huvudområdet överkonsumtion samt en valbar del fördjupningsområdet inom området överkonsumtion. I enkätundersökningarna ser man att eleverna ser det som positivt/mycket positivt (74 %) att vi valt huvudområde. Det egna valet av inriktning såg 83 % som positivt och 86 % hade uppskattat om de även fått välja huvudområde själva (diagram 3,4 och 5).

Vad kan man tolka ur detta resultat? På första frågan rörande skolans val av område är det samhällseleverna som har svarat mest positivt, hela 96 % av klassen tycker att det var positivt eller mycket positivt. Vad får dessa elever att bli så positiva till att vi valt område? Tittar man på klassens svar rörande om deras motivation hade påverkats vid

eget val av område så är det 88 % som är positiva/mycket positiva till detta. Dessa svar motsäger varandra vilket får mig att göra följande tolkning: det inte är beroende på att vi valt område som gör dem positiva utan att det är själva området överkonsumtion som ses positivt. Detta område stämmer mer överens med samhällselevernas intresse än det gör för eltvåorna där 41% anser att överkonsumtionsvalet var negativt. Jag tror att det är samma orsak som ovan som gör att tvåorna svarar på detta sätt, att det är intresset som styr tvåornas syn och inte att vi valt område. Detta baserar jag på att endast två elever i tvåan har valt alternativ möjlighet att få välja område själv, i diagram 12, som orsak till att de blir motiverade till en ämnesintegration samtidigt som hela 43 % ser intressant område som den bidragande orsaken.

I undersökningen finner man att majoriteten av eleverna, oavsett program- eller klasstillhörighet, är positivt inställda till att välja område eller inriktning själva. De elever som kan se det som negativt är de som känt sig överkörda av gruppen vid val av område eller de som tror att det kan vara svårt att få en hel skola att gemensamt välja område (se elevsvar i intervjuer). I intervju 3 framgår även ytterligare en problematik, att man väljer det man redan kan om man får välja själv. Vilket kan resultera i att man inte lär sig något nytt och motivationen sjunker. I intervjuerna och diagram 12 framgår det att intresset är viktigt för eleverna till och med viktigare än det egna valet. Samtidigt framgår det i samma diagram att eleverna värderar möjligheten att välja grupp själva ungefär lika högt som de värderar intressant område. Här kan tvåornas svar förvåna en del, dessa elever påpekar intresset och valet av grupp som viktiga komponenter. Ser man till det projekt dessa elever gjorde i helpdesk så fick dessa elever varken välja grupp eller inriktning själva men var ändå mycket mer positiva till den veckan i förhållande till temaveckan. Analysen av detta blir att är bara ämnet mycket intressant så gör det inte så mycket att någon annan har valt det. Är gruppen känd och trygg så behöver man inte välja själv.

Ämnet: I diagram 13 ser man även att motivationen för överkonsumtionsområdet steg efter temaveckan, från att 51% upplevde det som bra eller mycket bra före temaveckan så var det 71% som ansåg detta efter arbetet. Jag tolkar detta som att eleverna när de hör ordet överkonsumtion kan finna det tråkigt men när man väl börjar arbeta med det så finner man en hel del intressanta infallsvinklar. Skillnaderna på svar mellan klasserna i denna fråga är att treorna är genomgående mer negativt inställda till ämnesvalet. Ettorna

och framförallt samhällseleverna är de elever som förändrade sin syn mest. Från att 44 % var negativa före så var det bara åtta procent som var det efter. Min analys av detta är att eleverna i ettan var de som var de som lärde sig mest under temat, var mest engagerade och därmed upplevde ämnet som mest positivt efter temaveckan. Av de som fortfarande tyckte att deras motivation för överkonsumtionen var dålig efter veckan finner vi bland annat de elever som inte gav arbetet en chans utan uteblev en stor del av grupparbetet.

6.2 Ämnesintegration

Eleverna är positiva till att arbeta ämnesintegrerat även i andra projekt visar diagram 11 hela 91 % av eleverna kan tänka sig att arbeta på detta sätt även i andra projekt. Majoriteten, hela 69% av dessa väljer dock det mest svävande svarsalternativet, kanske. Dock är det bara 60 % av eleverna som tycker att ämnesintegrerat är bättre än traditionellt ämnesindelad (diagram 9). Återigen är det treorna som är mest negativa, orsaken till detta kan vara att de inte har haft så mycket ämnesintegration under sina år i gymnasiet samt att de endast läser två av de inblandade ämnena i temat. Den mest positiva synen på ämnesintegration hade tvåorna, hela 83 % av dessa elever upplevde ämnesintegration som bättre än ämnesindelning i temaveckans enkät. Man ser även en markant skillnad mellan resultatet på frågan i temaarbete överkonsumtion och samma fråga i helpdeskenkäten. I helpdesken så upplever 91% (diagram 24) att det är bättre med ämnesintegration än ämnesindelad undervisning, varav drygt hälften av dessa upplever att det är mycket bättre vilket skiljer sig avsevärt från resultatet av temaveckans enkät där endast åtta procent tyckte det var mycket bättre. Vad beror denna skillnad på? För det första hade tvåorna helpdeskveckan före temaarbetet, de positiva erfarenheterna de gjort under den veckan tog de troligen med sig i utvärderingen av överkonsumtionstemaarbetet. Har man som elev haft en positiv vecka med ämnesintegration så upplever man ämnesintegration som bättre även om överkonsumtionsarbetet inte var lika bra integrerat. Detta kan man även se genom svaren tvåorna gav på frågan om motivationen till ämnesintegration före och efter temaarbete överkonsumtion, tvåorna var den enda klassen som inte hade en förändrad syn, den syn de hade om ämnesintegration påverkades inte av temaarbetet utan hade redan innan skapats av helpdeskveckan.

Varför är då inte alla elever positivt inställda till ämnesintegrationen? I temaarbete överkonsumtion var det inte alla som upplevde att flera ämnen var integrerade utan man såg mer hela arbetet som ett temaarbete rörande ett ämne: överkonsumtion, vilket enklast relateras till skolämnet samhällskunskap. Vi lärare hade inte heller förberett eleverna för integrationen på ämneslektionerna som man gjorde i tema helpdesk utan endast förberett dem för temaämnet på klasstiden. Då alla skolans lärare var aktiva under temaveckan så kunde man inte heller automatiskt koppla arbetet till de ämnen som lärarna håller normalt sett. Om man som elev inte upplever en integration som flera elever säger i intervjuerna så kan det vara svårt att uttala sig positivt till ett, vad lärarna säger, integrerat projekt! I helpdeskarbetet var endast de lärare som hade berörda ämnen engagerade i arbetet vilket medförde att upplevelsen av integration borde ha varit mer uppenbar. Jag tror även att eleverna i helpdesk kände att ämnena på ett naturligt sätt hör samman, man behöver både engelskan och datorkunskan för att arbeta i en internationell datorrelaterad helpdesk. Det är inte samma naturliga koppling mellan estetisk verksamhet, matematik och samhällskunskap i ett arbete om överkonsumtion!

6.3 Jämförelse med tema helpdesk

Om man jämför resultatet på upplevelserna för tema överkonsumtion med det resultat man fick på motsvarande fråga för elever som hade helpdesk så ser man en markant skillnad, här är det ingen större tvekan att dessa elever upplever helpdeskveckan som mer positiv än den traditionella undervisningen (diagram 26). Nu skulle det kunna vara så att denna grupp av elever är en grupp som är mer positivt inställda till temaarbete i stort, men så är inte fallet! Dessa elevers svar på ovanstående fråga rörande temaarbete överkonsumtion skilde sig inte från övriga elever i stort utan låg på exakt samma procentsiffra om man slår samman bättre och mycket bättre. Vad var det då som gjorde dessa elever mer positivt inställda till helpdeskveckan? Jag tolkar att det är intresset till området som är den mest bidragande orsaken till deras syn på arbetet. Intresset i sig kan komma sig av att eleverna upplevde projektet som verklighetsbaserat vilket diagram 30, intervjuer av elev och lärare påvisar. Dock var det ingen av tvåorna som ansåg att verklighetsbaserade projekt som det som gjorde dem mest motiverade till ämnesintegrerade projekt (diagram 12) utan här väger fortfarande intressant område högre, varvid man får tolka det som att elever i ett datorinriktat elprogram finner det datorrelaterade ämnet helpdesk intressant och detta höjer deras motivation till temat. Arbetet var dessutom mer praktisknära vilket höjer motivationen hos många av våra

yrkes elever vilka uppskattar praktik mer än teori. Kopplingen till yrkeslivet kan även det påverka positivt då man som elev kan se den verklighetsförankrade nyttan av det man lär sig. Grupptillhörigheten har även den stor betydelse för dessa elever, i detta tema fick de vara tillsammans med andra klasskamrater vilket påverkar motivationen i positiv riktning. I helpdeskundersökningen framgår även ett samband mellan motivation, aktivitet och lärande (diagram 27, 28 och 29). Ju mer motiverad man är desto mer aktiv blir man och resultatet blir att man lär sig mer!

6.4 Elevernas erfarenhetsutbyte

När det gällde att utnyttja varandras erfarenheter i grupperna så har klasserna svarat i stort sett likformigt, 42 % av eleverna har lärt sig något men dock ytterst lite, därefter i storleksordning kommer de som svarat att de inte har lärt sig något alls (33%). 23 % av eleverna anser sig ha lärt sig mycket av varandra i gruppen. Då ytterst lite är den näst sämsta alternativet så tyder detta på att de inte har haft något större erfarenhetsutbyte i grupperna. Detta kan även bekräftas av att endast ett fåtal elever har med dialogen mellan elever som det alternativ som gjorde dem mest medvetna om överkonsumtionen i omgivningen eller i världen, vilket framgår av diagram 17 och 18. Jag tolkar dessa svar som att eleverna visserligen har haft ett utbyte av information mellan varandra, men att kunskapen de fick från Internet eller från intervjuer gav mest medvetenhet. De erfarenheter de fick av varandra kan till och med vara erfarenheter de delgav varandra efter att ha sökt information på Internet. Många elever upplever att de lärt sig rätt mycket av varandras redovisningar, här är samhällsettorna de som lärt sig mest, detta kan bero på att dessa elever var de som upplevde temaämnet mest intressant och därmed av eget intresse mer aktivt sökte information i de andras redovisningar.

6.5 Gemenskap

Har gemenskapen på skolan påverkats positivt av temaveckan? Här anser majoriteten av eleverna att så är fallet, om dock endast en aning positivt (diagram 21). Många elever skrev också i sin utvärdering att det som var bra med arbetet var att de fick lära känna fler elever. De elever som har svarat att det har blivit sämre klimat på skolan efter temaveckan är nog de elever som efter fyra dagar helt enkelt har fått nog av sina gruppmedlemmar eller de elever som vill visa sitt avståndstagande till fadder- verksamheten. Genomgående är det tvåorna där man finner de som inte är så positiva, en orsak kan vara att dessa elever även är de elever som helst vill välja grupp själva

samtidigt som de var ensamma från årskursen i sin grupp. Detta kan ha resulterat i att de känt sig mer ensamma och utanför än andra elever. Övervägande är dock resultatet att de flesta upplevde det som positivt, en spontan kommentar jag fick från en elev i trean direkt i anslutning till temaveckan var att ”- så här många olika elever har jag inte pratat med under hela min skoltid”. När eleven sa detta i klassen så var det ett flertal elever som höll med. Vi ser idag, några månader efter temaveckan, att eleverna umgås tvärsöver årskurserna på ett naturligt sätt i korridorerna, om så hade varit fallet även utan temavecka kan man inte avgöra men att det är en god trivsel bland eleverna visar även andra utvärderingar som har gjorts av skolans elever. Jag får en känsla av att vi fick en snabbare kontakt mellan årskurserna genom att ha denna temavecka samt tillhörande fadderverksamhet och förhoppningsvis ska vi få tryggare elever som uppnår bättre resultat i sina ämnen på grund av detta!

6.6 Lärandedmålet, medvetenhet?

Skolans mål med temaveckan var att eleverna skulle bli mer medvetna om överkonsumtionen i omgivningen, blev så fallet? Om man ska tolka elevernas svar på denna fråga så är det ingen tvekan eleverna har blivit mer medvetna. Hela 86 % svarade ja på frågan, en stor andel upplevde (68 %) upplevde att de fått så mycket information att de även kan påverka andra att bli mer medvetna om deras egen överkonsumtion (diagram 23 och 24). Detta resultat är inte så förvånande, jag tror att många gymnasieelever inte analyserar sin egen vardag rörande överkonsumtion normalt sett. Man vill gärna ha den nyaste telefonen, slänger överbliven mat i matsalen istället för att ta mindre och ta om och man har gärna datorerna i gång dygnet runt istället för att stänga av dem när de inte används. Det är ett troligt scenario i ett konsumtionssamhälle där man har det förhållandevis gott ställt. Det behövs således inte så mycket information för att eleven ska bli mer medveten om överkonsumtionen i samhället i förhållande till vad man visste innan. Från att bli medveten till att få argument att påverka andra så krävs det dessutom att man sätter sig in i ett antal fler frågor, man måste ha ett flertal argument utifall den man pratar med säger emot. Det krävs även att man har en viss personlighet för att man ska anse sig kunna påverka andra, vilket man kanske inte har om man är lite blyg och tillbakadragen. Därav kan man förklara den lägre siffran på om man har information så att man kan påverka andra. Vad som gjorde dem mest medvetna svarade 34 % att det var undersökningen av deras egen verklighet, följt av sökande på Internet 20% och intervjuer 18 %. Även som näst bästa alternativ hamnade

verkligheten i topp, nu följt av intervjuer. Dialogen i gruppen valdes av minst antal elever både i första och andra hand. Kontentan är att eleverna lärde sig mest genom att undersöka sin egen verklighet och minst genom dialogen i gruppen. Intervjuerna har även de haft stor betydelse för medvetenheten. Detta analyserar jag som att undersöker eleven sin egen närmsta omgivning i hemmet eller genom att intervjua folk på stan så får eleven störst förståelse, dialogen visar sig ha en begränsade betydelse där den troliga orsaken är att elevernas begränsade erfarenhet inom området även begränsar kvaliteten på dialogen. Från att bli medveten till att få en så pass stor förståelse för området att man är villig att ändra på sin egen konsumtion har vi dock inte nått, endast 30 % av eleverna svarade ja på frågan om de skulle förändra sina konsumtionsvanor.

7 Diskussion

Hur upplever eleverna ett verklighetsbaserat, ämnesintegrerat temaarbete i förhållande traditionell undervisning?

Svaret på denna frågeställning är att de flesta eleverna visserligen upplever det bättre men inte så mycket bättre att man direkt kan säga det är ett exemplariskt arbetssätt för alla elever. Även ämnesintegrationen upplevs av majoriteten av eleverna som bra men upplevelsen blir mycket bättre om det finns en naturlig koppling mellan inblandade ämnen.

När eleverna ser sambandet mellan temat och yrkesverkligheten som var fallet i helpdeskveckan växer deras engagemang vilket står i paritet med läroplanens syn på kunskap och lärande. Integrationen av de ämnen vi hade med i temaarbete överkonsumtion kan för eleverna upplevas vaga, visserligen ingår miljöarbetet i programmålen men finner man igen motsvarande koppling i kursmålen för alla inblandade ämnen? För att denna koppling ska synas mer markant så måste målen tas upp i respektive ämne före temaarbetet samtidigt som man måste jobba vidare med uppnådd förståelsekunskap efter temaveckan i respektive ämne hävdar Norell (2008) som ägnat mycket tid åt temaarbete i gymnasiet. Gör man det kan man vinna elevernas engagemang i fortsatta temaarbeten då de ser att det de gör under temaveckan verkligen nyttjas och värderas i ordinarie undervisning. Detta är något vi har missat i detta temaarbete som troligen har påverkat resultatet nu och kan påverka motivationen för fortsatta temaarbeten. I tema helpdesk valde lärarna att förbereda eleverna i respektive ämne före temat och de har även anknutit till området efter temaveckan, vilket återspeglar sig positivt i resultatet rörande elevernas lärande. Eleverna måste se nyttan av det de lär sig säger Giota (2003), detta visar även min undersökning då eleverna i helpdesk-veckan var mycket mer engagerade och detta kan ha sin orsak i att de såg nyttan av kunskapen i det framtida yrkeslivet, i de inblandade ämnenas vidare studier och i betygsbedömningen.

En bidragande orsak till att göra ett temaarbete är att man vill integrera ämnen, erfarenheter och genom detta få eleverna att se sammanhang såsom det konstruktivistiska synsättet och läroplanerna förespråkar. Genom att ta med de egna erfarenheterna ska man som elev få en förståelse samhällets förhållanden säger Nilsson (1997) i sin bok *Tematisk undervisning*. På samma sätt hävdar Norell (2008) i sin bok

om tema i gymnasieskolan att man måste basera temaarbeten på förståelseutveckling för att eleven ska uppleva att de vinner på den tematiska ämnesintegrationen. Integrationen mellan ämnena i temat måste således vara uppenbara och utvecklande för att eleverna ska utveckla en förståelse inom området. Kan man dessutom kombinera elevernas erfarenhetsvärld, såsom Dewey (1999) och Köhler (Doverborg m.fl, 1988) förespråkar lärarens erfarenheter med yrkeslivets och övriga samhällets erfarenheter får man ett omfångsrikt tema där allt knyts ihop. I helpdeskveckan upplevde lärarna att eleverna utvecklade en stor förståelse för området vilket kan förklaras med att detta tema var uppbyggt runt ämnen och fall där man som elev såg en stark koppling mellan de ingående komponenterna, yrkeslivet och de erfarenheter de redan tillgodosett sig i klassrumsundervisningen. I tema överkonsumtion fann inte alla elever den naturliga kopplingen mellan ämnena och därmed fick man inte den förståelseutveckling som vi hade förväntat oss med temat. Eleverna har inte fått den förståelse som man behöver för att ta steget och även reducera sin egen konsumtion. Däremot var det många som utvecklade en större medvetenhet om området vilket de själva anger var beroende på att de undersökte sin egen verklighet och närmsta omgivning, vilket stämmer överens med Dewey (1999, 2004) och Piagets syn (Claesson, 2002) på den egna verklighetens betydelse för lärandet.

Dewey (2004), Tiller (1999), Giota (2002, 2003), Scherp (2002), Piaget (Claesson, 2002) med flera forskare och pedagoger anser att det är viktigt att ta med elevernas egna erfarenheter och verklighet i undervisningen för att eleverna ska utveckla befintlig och ta fram ny kunskap. Att verkligheten i form av yrkesverklighet motiverade helpdeskeleverna framgår i min analys och att elevernas egen verklighet hade betydelse för medvetenheten i överkonsumtionstemat framgår också. Däremot framgår det i min analys att inte alla elever använde sin egen erfarenhetsvärld som kunskapskälla i grupparbetet. Ett erfarenhetsutbyte som bland annat Vygotskij (Arfwedson, 1992) anser vara grunden för lärandets utvecklande användes således minimalt och istället delades uppgifterna upp mellan medlemmarna precis som många grupparbeten har tendens att göra enligt Kutnics (2002) undersökning av skolor i England. För att skapa en lärande gemenskap måste uppgiften vara gjord på ett sätt så att man vinner på att samarbeta påpekar Madsén (2002). Problemet med våra två temaarbeten var att uppgifterna helt enkelt kunde lösas genom att man som elev samlade in fakta på egen hand och eleverna vann egentligen inget på att nyttja gruppens erfarenhetsbank. Resultatet blir, på dylika

uppgifter, som Madsén (2002) påpekar att eleven inte behöver gruppen eller dialogen vilket resulterar i att samarbetet blir minimalt och elevernas förståelseutveckling blir inte vad vi förväntar oss.

För att ett grupparbete ska fungera bra, som tidigare visats i bakgrunden, så ska eleverna i dialog med gruppmedlemmarna bidra med sitt kunnande och sina erfarenheter. Elevens bidrag i dialogen och den följande reflektionen ska enligt Vygostkij (Arfwedson 1992), Dhyste (1996), Arfwedson (1992) och Strandberg (2006) stimulera elevens lärande, denna dialog fanns inte i den utsträckning som vi hade hoppats på. Av utvärderingen att döma var det få elever som lärde sig mest genom dialogen i gruppen, vilket kan härledas till att antingen var dialogen ineffektiv eller så var erfarenheterna i gruppen begränsade. Hur stor erfarenhet hade eleverna inom området, var detta tillräckligt för få en kvalitativ dialog i gruppen? Svaret på denna fråga får bli nej. De observationer jag gjorde under temaveckan får mig att tro att det var bristen på erfarenheter hos eleverna som begränsade möjligheten till en kvalitativ dialog i grupperna och detta blev en bidragande orsak till att man lärde sig ytterst lite av varandra. Eleverna hade en inledande diskussion där de fördelade arbetsuppgifter mellan gruppmedlemmarna och därefter fick varje elev på egen hand söka information inom ett tilldelat område. Bra dialog förekom i någon grupp men i majoriteten av grupperna förekom inte detta. Orsaken till detta är nog att elever inte av automatik startar en dialog för att lösa en gemensam uppgift i ett grupparbete. Finner inte eleven en egen vinning av att det förs en dialog i gruppen så är det inte säkert att den startar. Precis som Kutnic (2002) funnit i sin undersökning i England blir arbetet i gruppen individuellt, en uppdelning av uppgifter helt enkelt. Här skulle en förbättring vara en mer aktiv lärarroll i grupperna för att stimulera elevernas dialog samt komplettera kunskapsbanken med lärarerfarenhet, vilket även Scherp (2002, 2007) visar i sin forskning.

Vår tanke med temaarbetet var att eleverna skulle få en medvetenhet om överkonsumtionen i den egna omgivningen och världen i erfarenhetsutbytet med övriga gruppmedlemmar. Erfarenheter de erhållit genom olika undersökningar i hemmet innan temaveckan. Resultatet blev att de framförallt fick sin medvetenhet genom informationssökning och intervjuer och inte via utbyte av erfarenheter gruppdialogen eller i dialogen med lärarna. Forskarna anser att man ska erhålla kunskap i samspel med

andra, genom erfarenhetsutbyte, dialog och reflektion (Dhyste, 1996; Dewey, 1999). Här skaffar våra elever kunskap om överkonsumtionen i världen framförallt genom att söka information på Internet inte genom att utbyta erfarenheter med varandra vilket känns motsägelsefullt i jämförelse med forskningen. Man bör dock beakta att för att kunna ha ett stimulerande erfarenhetsutbyte så måste man ha olika erfarenheter att utbyta. Hur stor erfarenhetsbank har man om överkonsumtionen i världen som 15-19-åring? Inte så stor om man jämför med den bank av information som finns på Internet! De erfarenheter man gör på Internet kan förhoppningsvis sedan nyttjas i ett erfarenhetsutbyte och en förståelsegrundande reflektion med övriga gruppmedlemmar. För att erhålla kunskap idag så är informationssökning på Internet för många den snabbaste vägen och tid är något många elever anser vara en bristvara. Jag tror eleverna mest såg temat som en uppgift där man skulle samla in så mycket fakta som möjligt på så kort tid som möjligt för att lösa ett mindre stimulerande uppdrag. För att få kunskap om överkonsumtionen i den närmaste omgivningen borde dialogen ge större utslag men samtidigt är det ett fåtal, rätt likvärdiga, överkonsumenter i gruppen vilket ska jämföras med den målgrupp man når när man intervjuar en heterogen grupp på stan!

Således var det inte många grupper nyttjade sina gruppmedlemmars vardagserfarenheter i någon direkt dialog under veckan! Det var snarare en fråga om att dela upp uppgifter och jobba självständigt. Samma erfarenheter har lärarna i helpdeskveckan, dock fanns det vissa grupper som mer diskuterade hur man skulle tackla ett problem och försökte lösa det gemensamt. Den kvalitativa dialogen är något som jag upplever tränas för lite, åtminstone i vår skola idag. Vi låter inte eleverna få utveckla en konstruktiv dialog i den traditionella klassrumsundervisningen utan man tystar elever som pratar, man nöjer sig med ett korrekt svar utan att kräva att eleven förklarar varför de svarar så. Man uppmanar inte andra elever att bemöta ett svar och gemensamt i en liten grupp värdera för och nackdelar. Vi som lärare måste således vara observanta på dynamiken i gruppen och tillsammans med eleverna diskutera hur man får alla delaktiga. Vi måste även, åtminstone i en inledningsfas, själva ta en mer aktiv roll i diskussionerna och genom riktade frågor få igång en fungerande dialog i gruppen. Precis som Gröning (1996) påpekar så måste man tränas i samarbete för att lyckas, vi kan inte bara para ihop grupper och tro att det kommer något kreativt ur dessa!

Det är även av stor vikt att grupparbetsuppgiften verkligen är uppbyggd på ett sätt som engagerar eleverna och att den innehåller moment som gör att eleverna verkligen vinner på ett samarbete. Genom engagemang kan man skapa ett bra samarbete och genom detta samarbete kan den förståelsegrundande dialogen starta, vilket vår helpdeskvecka till viss del visade och som även Madsén (2002) förespråkar. Det helpdesken saknade var inte engagemang för det fanns det gott om utan det var, även här, en bristande dialog i många fall men trots detta lärde sig eleverna mycket samt utvecklade en stor förståelse för ämnet! Styrt av uppgiftens art kan man således både vinna förståelse genom dialog och genom enskilt arbete i grupp. Ett sätt att få eleverna att känna sin roll i arbetet kan vara att de har med sig specifika erfarenheter till grupparbetet som de måste bidra med, gruppen ska vara så utformad att man som elev har en specifik roll/erfarenhetsbank med sig in i grupparbetet. Till exempel att ett par elever kan det här med religionens etiska syn på överkonsumtion och andra kan samhällets syn på samma ämne. I efterhand kan man konstatera att uppgiften i tema överkonsumtion som sådan inte inbjöd till någon avancerad dialog då man inte var beroende av gruppmedlemmarnas unika erfarenheter för att lösa uppgiften!

De heterogena grupperna ska enligt bland annat Stensaasen (2000) vara mer utvecklande samt stimulera till mer kunskapsutbyte än de homogena grupperna. Resultatet i denna undersökning pekar på det motsatta, de homogena grupperna i helpdeskveckan var de som stimulerades till bättre arbetsinsats och mer kvalitativt resultat. Bidragande orsak är att i en känd omgivning så kommer arbetet igång snabbare och dialogen tar fart fortare, vilket forskning i England har visat (Kutnick, 2002). Detta resulterar i ett bättre resultat i ett kortare arbete. Det är även av stor vikt för många elever att gruppen är så konstruerad att de känner trygghet och får det ansvar de behärskar påpekar Thornberg (2007). Om sedan gruppen har en vinning av att den är heterogen så fyller detta ingen funktion om man inte trivs och därmed inte tar någon aktiv roll i arbetet på grund av gruppkonstellationen. Bidragande orsak till att en grupp ska fungera är enligt Hansson (2003) att man accepterar varandras olikheter och i en heterogen grupp finns det ofta många oliktankande. Jag finner att en väl sammansatt homogen grupp kan uppnå bra resultat genom att man är mer aktiv i den kända konstellationen. Förhoppningsvis känner medlemmarna dessutom ett kollektivt ansvarstagande när man känner alla vilket Garpelin (1998) ser som viktigt i ett grupparbete. Om eleverna genomgående känner varandra väl kan troligtvis den

heterogena gruppen vinna mer kunskaper tack vare gruppmedlemmarnas olika bidrag i dialogen. Detta förutsatt att eleverna fungerar socialt tillsammans, accepterar varandras oliktankande och har en sådan social kompetens att de överhuvudtaget kan ha en kreativ dialog. För att få ett bra fungerande socialt samspel krävs enligt forskningen i England (Kutnick, 2002) att man tränas i detta vilket vi inte hade gjort i okända gruppkonstellationer och detta kan vara en bidragande orsak till att alla grupper inte fungerade. Samma forskning visar att lärarna inte nyttjar möjligheten att organisera grupperna på ett sätt så att man får ut lärande på bästa sätt. Vi hade inte gjort denna organisation i tema överkonsumtion medan lärarna i under helpdeskveckan hade parat ihop grupperna med en kunskaps- och samarbetsstrategi vilket också visade sig ge ett bättre resultat!

Elevernas positiva syn på temaveckan var mycket baserat på att de upplevde just samarbetet som givande, vilket styrker forskningens tes att man utvecklar förståelse i samarbete och socialt samspel med andra (Arfwedson, 1992; Strandberg, 2006).

Hur upplever eleverna att deras motivation är för arbetssättet?

Elevernas upplevelser av motivationen till arbetssättet är positivt och de upplever att de dessutom är mer positiva till arbetssättet efter temaveckan än innan temat drog igång. De faktorer som i min undersökning framförallt styr elevernas motivation är att det är ett intressant område samt att de tillhör en bra gruppkonstellation.

Vad eleverna upplever som intressant är naturligtvis olika från elev till elev men något de ser nytta av för att erhålla bättre betyg, kunna använda för eget bruk i privatliv eller yrkesliv är faktorer som sporrar enligt forskningen och vilket man även ser i helpdesken, där elever påpekade att det verklighetsbaserade projektet stimulerade dem samtidigt som många sporrades av att hela veckan var ett praktiskt prov i ett dataämne.

I bakgrunden finner man att forskare anser att motivationen för eleverna styrs av ett antal olika faktorer. Bengt-Erik Anderssons (2003) sammanställning av forskningen visar på att ett motiverande område samt elevaktivt arbetssätt är grunden för att eleverna ska lära sig något. Det elevaktiva valet eleverna gjorde upplevdes som positivt men man ser i undersökningen att den temavecka där lärarna helt och hållet styr innehållet ändå upplevs som mer positiv än den vecka där eleverna fick påverka inriktningsvalet. Detta kan tolkas som att bara ämnet och arbetsformen är tillräckligt intressanta så spelar det

inte någon roll om man är med och påverkar. Dock är det bra att påverka inriktning om ämnet är så stort så att man endast kan undersöka en delmängd. En risk med elevens eget val är att man väljer det som är enkelt eller det man redan kan visar både min intervju 3 samt en av intervjuerna i examensarbete rörande elevers arbetssätt i skolan (Helsing m.fl, 2005). Även i Wigges (2006) examensarbete har det framkommit att grupparbetande gymnasieelever ofta gör saker de redan är bra på och provar inget de inte redan behärskar. Varför ska man arbeta ihjäl sig då man på ett enklare sätt kan nå ett resultat, dock kanske inte lika utvecklande för eleven men ett betydligt enklare sätt att erhålla ett resultat/betyg? Elevernas val bör väl med tanke på ovanstående mer vara hur man når målet inte exakt vilket område man ska fördjupa sig i, vilket i och för sig motsäger Anderssons syn att eleverna ska lära sig mer om något de brinner för, risken med detta är att de väljer något de kan för att på ett enkelt sätt nå ett bra resultat.

Räcker det då med att man ser till att skapa en intressant uppgift eller ett intressant arbetssätt och genom detta har man stimulerat elevernas motivation? Ja, kanske en del elevers, men inte allas! För elever är, precis som människor i övrigt, intresserade av helt olika saker! Man kan inte tro att en elev är intresserad av samma sak som en annan elev bara för att de har samma lärare eller lärobok, det finns medfödda skillnader, erfarenhetsskillnader och livsinställning som skiljer dem åt och även gör att de intresserar sig av olika saker (Dewey, 1999). En del elever stimuleras av föreläsningar, en del av grupparbete och en del av enskilt arbete precis som vi ser i mina intervjuer. En del elever kan tycka att samhällsfrågan överkonsumtion är intressant och inspirerande medan andra brinner för teknikområdet helpdesk. Många elever stimuleras av att jobba i grupp på grund av intressant erfarenhetsutbyte och andra tycker att grupparbete är bra bara för att man kan smita undan och åka snålskjuts på andra. Några vill helst jobba självständigt och andra föredrar föreläsningar. En del tycker att de har svårt att få något gjord vid självständigt arbete och en del gillar inte att behöva prestera något utan vill helst bara slölyssna på en lärare. Som sagt vi är olika och stimuleras av olika arbetssätt och olika innehåll! Jag kommer härnäst att diskutera min bild kontra forskarnas bild på vad som kan ha påverkat elevernas motivation till temaarbetet.

När man gör grupparbeten med elever i gymnasieåldern ska man vara medveten om att dessa ofta är mer kritiskt inställda till arbetet. För att de ska uppleva det som meningsfullt ska uppgifterna vara av påtaglig nytta eller upplevas mycket intressanta

(Arfwedson, 1992). Orsaken till denna inställning är ofta att de är rädda för att göra bort sig samt att de har nog med sin egen övergång mellan barn och vuxenlivet och därmed orkar de inte lägga ner energi på ett oinspirerande grupparbete (ibid). Det är en tuff utmaning att som lärare stimulera dessa elever i grupparbeten och teman, arbetssätt man enligt läroplanerna ska nyttjas samt arbetssätt som är relevanta för det framtida yrkeslivet. Som lärare upplever jag ofta att ett intressant område, där eleverna känner sig engagerade kan få igång en stimulerande diskussion i klassrummet och kan få fart på de flesta grupparbetena. I helpdeskveckan finner man att dessa kriterier är uppfyllda, eleverna upplever det som intressant, man känner genom kopplingen till yrkeslivet nyttan av det man gör och den yttre motivationen fanns genom att elevens arbete bedömdes.

Motivation styrd av intresse: Således är elevernas intresse och upplevelser av ämnet är mycket bidragande för hur temat ska fungera. Lever man i en upplevelsebaserad värld, där det senaste och de häftigaste utmaningarna figurerar i reklamen runt omkring en så kräver man nog som elev att ämnet är intressant för att engagera sig lite extra. Precis som Arfwedson (1992) påpekar vill man som gymnasieelev se den direkta nyttan av eller finna något intressant i de uppgifterna man gör som grupparbete. För en yrkeselev kan det vara saker som är kopplat till det verklighetsbaserade yrkeslivet som är meningsskapande, vilket våra helpdeskelever påpekade i intervjuer och i sina enkätsvar. Precis som våra samhällselever fann sitt intresseområde i det mer samhällsinriktade temaämnet överkonsumtion.

Ett meningsskapande kan för en del elever även vara styrt av den inre motivationen till exempel målinriktad studie för framtida yrkesval eller den yttre motivationen för att erhålla ett bra betyg i ett visst ämne påpekar Lektor Giota (2003). I helpdesken såg man tecken på att både den inre och yttre motivationen styrde våra elever. Intervjuad elev i helpdesk framförde bland annat att helpdesk var ett troligt framtida yrke, vilket motiverade honom (inre motivation). Den yttre motivationen som lärarna i helpdesk upplevde var att eleverna till viss del stimulerades av att hela veckan sågs som ett praktiskt prov på kursen Lokala nätverk A. Den enskilda bedömningen kan vara något som kommer till korta i andra grupparbeten då eventuellt betyget inte väger lika högt i den totala bedömningen på grund av att det just är ett grupparbete. För att få bukt med detta bör man vara noga med att bedöma både förmågan att samarbeta med andra samt

elevens eget bidrag till grupparbetet och väga in resultaten i bedömningen på uppgiften. Om eleverna märker att det de gör i grupparbetet tas hänsyn till även i betygsbedömningen kan den yttre motivationen stimuleras och låter man eleverna bedöma varandra i gruppen får man ett mer komplett elevaktivt arbetssätt. Norell (2008) har rätt när han påpekar att betyget ska sättas på de kunskaper man har i slutet på kursen och teman under kursen endast ska bidra med förståelsekunskap. Denna förståelsekunskap kan leda till ett högre betyg i slutändan, jag tror dock att elever behöver ett kvitto på att deras arbete värderas direkt i samband med temat också.

Intresset av ämnet har stor betydelse för elevens roll i arbetet, istället för att åka snålskjuts på andra bara för att det är ett grupparbete där man kan smyga undan kan man jobba intensivt av rent intresse enligt Thornberg (2007). Detta fenomen ser man i helpdesken, där de flesta eleverna jobbade bra på grund av intresset till ämnet.

Motivation styrd av grupptillhörighet: I Wigges examensarbete (2006) om hur gymnasieelever finner lärandet och delaktigheten i en grupp finner författaren att elevernas upplevelser är styrda av uppgiftens art samt vilka gruppmedlemmar som ingick i gruppen, gruppmedlemmar man känner påverkar elevens upplevelser positivt. I min undersökning ser man att framförallt de äldre elevernas upplevelser har påverkats negativt av att de har hamnat i en grupp där medlemmarna är okända. Samtidigt som andra upplever det positivt att man fått lära känna fler individer på skolan!

Vi valde att para ihop eleverna i okända heterogena grupper vilket en hel del elever upplevde som negativt för deras motivation. Tanken med de heterogena grupperna är att eleverna ska samarbeta och utveckla en kollektiv kompetens. Dock bygger detta på att eleven sätter gruppen i första rummet, enligt Hansson (2003), vilket inte alltid elever gör om de hamnar i en okänd grupp, något som våra elever erfor. Garpelin (1998) påpekar även att elever i ovana konstellationer kan bemöta de andra i gruppen på ett trubbigt sätt, på grund av att de inte känner sig bekväma i gruppen. I en grupp kan man även då få individer som är avståndstagande enligt Garpelin (1998). Vi hade en hel del elever som tog avstånd till sina grupper och antingen uteblev helt eller var negativt inställda till arbetet. Dessa elevers agerande påverkade övriga elevers motivation, vilket man kan se i utvärderingarna där många elevers negativa syn av temaarbetet hade med disciplinen i gruppen att göra. Hur många elever satte gruppen i första rummet och kände ett kollektivt ansvar i tema överkonsumtion? För få av våra äldre elever! Dessa

visade tidigt att deras motivation till att delta i faddergrupperna var låg. I denna grupp finner vi en stor del av de elever som uteblev eller endast marginellt bidrog med något i gruppens arbete, de så kallade rebellerna enligt Garpelin (1998).

Många elever var före temaveckan negativa till att arbeta i faddergrupperna och har man denna negativa inställning med sig in i grupparbetet är det tveksamt om man utvecklar någon kollektiv kompetens. Orsaken kan vara deras sociala ångest som kan ha drabbat dem av alla val de fått göra i gymnasiet där deras sociala rädsla gör att de strävar efter att inte blandas med andra i enlighet med Perssons (2000) teorier. Tvåor och treor var de som var de som var mest negativa till faddergrupperna dvs. elever som har levt i en skola med valmöjligheter men även elever som under längre tid har utvecklat en sammanhållning och social trygghet i klassen. Vissa av dessa elever hade föredragit att få ta med sig en kompis till gruppen vilket tyder på att det är en rädsla att hamna i en okänd grupp utan någon social trygghet som styr deras motivation till grupparbetet. Man ser i resultatet en stor skillnad i motivationen till temavecka helpdesk, en vecka där eleverna var placerade i grupper med endast kända medlemmar. Dessa grupper upplevdes av eleverna som mer motiverande och arbetet resulterade i en kollektivt ansvarstagande snarare än ett avståndstagande. Ytterligare en påverkan på elevens ansvarstagande enligt Thornberg (2007) är intresset, om eleverna såsom helpdeskelevorn upplever ämnet intressant kan själva intresset ta överhand vilket gör att de inte åker snålskjuts på varandra i gruppen utan arbetar

Om vi tillgodosett elevernas önskemål om att få ha med sig en kompis i gruppen hade det blivit bättre då? Den sociala otryggheten hade reducerats och motivationen hade ökat vilket gör att jag tror att vi hade vunnit på en dylik konstellation. Vi hade fortfarande haft heterogena grupper men diskussionen i gruppen hade ökat om man som elev känt någon annan. Risker hade dock varit att eleverna delat upp arbetet i två och två och ändå inte nyttjat den heterogena konstellationens vinning! Dock kan man i den lilla homogena miljön också utveckla nya erfarenheter som man sedan delger i den större heterogena gruppen och resultatet blir att alla lär av varandras nyvunna erfarenheter. Risker är också att de äldre eleverna, i tryggheten tillsammans med en kompis, hade tagit mer muntlig plats i gruppen på bekostnad av de yngre elevernas utrymme. Troligen hade detta vägt upp av att eleverna åtminstone hade deltagit i arbetet vilket inte var fallet för vissa av dessa treor nu.

Thornberg (2007) påpekar även att en grupp fungerar bäst om medlemmarna vet vad den ska göra i gruppen. I vårt fall kan grupperna ha blivit för stora vilket medförde att eleverna inte visste exakt sin roll i gruppen. I helpdesken var eleverna tre personer per grupp vilket har visat sig vara en bra gruppstorlek för interaktion mellan eleverna både i min undersökning och i Kutnicks (2002). För stora grupper kan resultera i att man förväntar sig att andra ska göra saker åt en och därmed glider undan sitt ansvar påpekar Thornberg (2007) och lite av elevernas fria svar i utvärderingen pekar åt samma håll. Detta i kombination med att ledarskapet i grupperna inte fungerade i tema överkonsumtion kan vara orsak till att eleverna inte arbetade intensivt med temat. Utan ledare i ett samarbetsprojekt kan det vara svårt för vissa elever att ta för sig och veta vad de ska göra.

Grupprocessen kan vara en bidragande orsak till motivationen för att samarbeta, det tar tid innan man i en grupp är i samhörighetsfas och vågar ge och ta i en konstruktiv dialog. Eleverna i vårt fall kände varandra för lite, det är fortfarande mer den trevande initiala fasen enligt FIRO-modellen som råder då grupperna börjar sitt arbete, där man snarare undrar om man får tillhöra gruppen än att man samarbetar effektivt (Svedberg, 2003). Jag upplever att grupperna i detta temaarbete inte kom in i någon direkt samarbetsfas, det fanns en stor osäkerhet hos eleverna om vad de skulle göra i sin grupp. Detta mycket beroende på att ledarskapet i grupperna inte fungerade fullt ut i alla grupper utan vissa grupper saknade personer som tog tag i ansvaret och styrde upp arbetet. Detta resulterade i att vissa elever inte bidrog i så stor utsträckning som det var tänkt, att vissa elever blev helt handlingsförlamade samt att en del elever helt enkelt i rent ointresse inte gjorde något alls. Detta är ett fenomen som påverkar elevernas syn både på temaarbetet som stort och på gruppkonstellationerna, för vem vill jobba i en grupp där inte alla tar sitt ansvar? Risker är att man då i gruppen får free-riders, de som åker snålskjuts på andra eller de som räknar med att andra gör jobbet åt en och därför inte blir motiverade att göra något själva. Båda dessa fenomen är saker som sänker motivationen i en grupp enligt Thornberg (2007). I utvärderingarna ser man att många elever har visat sitt missnöje med att alla inte har bidragit till arbetet vilket eleverna anser vara en orsak till att de inte upplever arbetet bra. Ett missnöje i gruppen kan sedermera resultera i att hela arbetet blir sämre utfört och eleverna utvecklas inte på det sätt som man hoppas på.

Jensen (1983) påpekar att även motivationen är styrd av att eleverna ska känna att de kan uppnå de förväntningar som har ställts på dem. I vårt fall fick vi störst motivationsproblem hos våra elever i årskurs tre. Fanns det några speciella förväntningar som är gjorda på dessa elever som de ansåg att de inte klarade av? Ledarskapet i gruppen kan vara det som gjorde dessa elever mindre motiverade, de hade fått en roll som de inte tror sig kunna behärska! Samtidigt som man kan uppleva att de yngre eleverna och lärarna har uttalade förväntningar på en bara för att man är äldst, vilket man kanske inte har i ett ämne som man inte har berört så mycket på gymnasiet. Samma fenomen ser vi hos våra tvåor, det var ingen tvekan att dessa elever visste vad som förväntades av dem under helpdeskveckan och de förberedelser de gjort i respektive ämne gjorde nog att dessa elever kände att de klarade av sin uppgift och lärarens förväntningar!

Genomgående ser man att elevernas motivation påverkas negativt av att alla gruppmedlemmar inte tar sitt ansvar, detta kan vara något som fallerar ett helt grupparbete och något som man som lärare om möjligt måste styra upp. Att aktivt gå in och styra gruppkonstellationer så att det sociala ansvaret träder in och alla känner att de måste hjälpas åt, se till att peppa de som börjar glida från grupparbetet samt visa att man alltid kan bidra med något i arbetet. Vad är det som gör att eleven inte tar sitt ansvar i gruppen? Det finns alltid elever som glider undan i grupparbeten och åker snålskjuts på andra. En bidragande orsak till social loafing enligt Thornberg (2007), som jag upplever stämmer in på dessa elever, är att de inte känner varandra i grupperna och därmed inte finner sin roll i arbetet. Detta kan vara en stor bidragande orsak till varför temavecka överkonsumtion med heterogena grupper fungerade sämre än helpdeskveckan där gruppmedlemmarna i alla grupper var kända personer. Jag tror att man känner större ansvar för att delta i arbetet om man känner alla i gruppen, såsom fallet för helpdeskveckseleverna, den sociala relationen till klasskamraterna gör att man arbetar aktivt i sin grupp även om man inte valt grupptillhörighet själv.

Motivation styrd av arbetssätt/tid: Problemet med överkonsumtionsveckan var att denna vecka tog alla lektionstimmar i anspråk vilket resulterade i att ämnen som inte direkt var berörda av ämnet förlorade lektionstid samtidigt som dessa lärare engagerades i ett projekt som de inte kunde tillgodogöra sig i sina lektioner. Detta resulterade troligen i att dessa lärare inte var lika engagerade som behövs för att

entusiasmera en kräsen tonårselev. Visserligen var många lärare engagerade men det var både lärare och elever som påpekade att de missade viktig lektionstid i andra ämnen. Dessa signaler ger mindre engagemang hos elev och lärare då man både signalerar att lektionsämnet är viktigare än temat samtidigt som vissa lärare visar, ibland omedvetet, att man inte brinner för temaarbetet.

Arbetstiden på helpdeskveckan skilde sig lite från temaveckan vilket man måste ta hänsyn till när man analyserar skillnaden mellan de två temaarbetena. Under helpdeskveckan så arbetade eleverna endast med projektet under vissa lektionstimmar där de berörda ämnesintegrerade ordinarie lektionerna skulle ha bedrivits. Detta motsvarar 50% av elevernas veckoschema, eleverna hade således andra lektioner utspridda under hälften av veckans lektionstimmar. Som Scherp (2002) säger i sin forskning om elevers lärande så är det viktigt att arbetspassen i tema- eller projektarbeten inte blir för långa för då kan det upplevas tråkigt av eleverna. Risken, med tanke på vissa elevers kommentarer i temaarbete överkonsumtion, är att det var just det som hände för vissa av våra elever. En del elever upplevde att de arbetade för långa dagar vilket är förvånande med tanke på att deras arbetsdagar var kortare än om de hade haft ordinarie lektioner, orsaken till dessa svar analyserar jag som att eleverna upplevde tiden de jobbade med samma sak var för lång. Det kan samtidigt höra samman med att dessa elever inte fullt ut var aktiva under dagen och därmed upplevde tiden som dryg och långtråkig.

När lärarkåren hade en gemomgång av temaarbetet i samband med att jag presenterade mina resultat upplevde flera lärare samma sak, det var för långa dagar med samma innehåll och eleverna skulle behövt bryta av med andra lektioner och genom detta reducerat deras långtråkighet. Man får här relatera till hur elevernas vardag ser ut, dagen börjar med en 80 minuters lektion där du förväntas göra vissa uppgifter under övervakning av lärare, en kortare rast och ett nytt ämne samt nya uppgifter åter igen kontrollerade av en lärare, så här fortsätter den normala dagen. Visst finns det frihet under lektionerna men gör du ett val att inte arbeta eller bara göra en delmängd av uppgiften så uppmärksammas detta av läraren och eleven får jobba ifatt antingen på resurstid eller hemma. Eleven är också ofta styrd av vilka förväntningar respektive lärare har på elevens prestation och resultat. I ett grupparbete av denna typ kan eleverna mer självständigt välja vad och hur de lägger upp sin arbetsdag. Vill man jobba med

informationssökning på eftermiddagen och sammanställa statistik på förmiddagen så går det bra. Är det något man inte är intresserad av kan man se till att någon annan gör det i gruppen eller att gruppen väljer själv att inte ta med den delen i arbetet. Det positiva med friheten kan således både vara att man upplever själva arbetssättet fritt, att man styr sin tid mer fritt samt att man kan smita undan från de uppgifter man anser vara mindre relevanta för eget vidkommande.

Hur upplever elever att skolan uppnår sin avsikt mer arbetet, att de blir mer medvetna om omgivningens överkonsumtion samt att temaarbetet bidrar till en god gemenskap på skolan?

Svaret på denna fråga är att eleverna onekligen har blivit mer medvetna om sin egen och världens överkonsumtion. Denna medvetenhet har dock stannat vid just medvetenheten, därifrån till att ta steget att förändra sina konsumtionsvanor har endast ett fåtal elever tagit. Genom detta gruppernas egna informationssökning deras undersökningar i hemmet och på stan samt andra gruppers redovisningar har eleverna fått en insikt i området vilket var vårt mål. Att förändra någons beteende kan man dock inte göra utan detta måste komma innefrån eleven själv och medvetenhet är ett steg på vägen!

De flesta eleverna upplevde att gemenskapen blev bättre och en bidragande orsaken var att eleverna i sina grupper satt blandade med andra elever från andra klasser samtidigt som man delade rum med flera grupper. En mängd elever samlade i samma sal som normalt sett inte umgås så mycket får en bättre gemenskap i det okonstlade mötet med varandra.

Förhoppningsvis har detta lett fram till att eleverna nu har fått en träning i att arbeta i nya gruppkonstellationer som krävs i den framtida högskoleutbildningen eller i det framtida yrket. Förhoppningsvis har många elever upplevt att de kan skapa en social trygghet med andra och därmed är de inte så rädda för att ingå i okända konstellationer i framtiden. Den sociala tryggheten ska även vara bidragande till att man kan ta in kunskap på ett bra sätt enligt Fill-projektet (Scherp, 2002). Ett resultat som man som vi hoppas att se lite längre fram!

7.1 Metoddiskussion

Jag har i min undersökning framförallt baserat resultatet på enkätsvar från eleverna samt kompletterat med vissa intervjuer. I min roll som lärare på skolan har jag gjort observationer av hur elever arbetar i grupp både under samt även före temaveckan, dessa observationer har påverkat mitt val av enkätfrågor och svarsalternativ, vilket i sin tur har påverkat resultatet i undersökningen. Hade jag varit en extern forskare, som inte på samma sätt hade haft kontakt med eleverna, kunde enkätfrågorna och enkätsvarsalternativen ha sett annorlunda ut, med ett annat resultat som följd. Jag upplever att jag genom mina observationer har lagt mer fokus på det sociala samspelet i gruppen och dialogen än vad jag skulle ha gjort om jag bara tittat på forskningen och inte varit medveten om elevernas bristande erfarenhetsutbyte. Även min analys av resultatet kan ha påverkats av min lärarroll. Genom att både före, under och efter temaarbetet umgås med eleverna i lektionssalen och i uppehållsrummen får man, ur elevernas diskussioner med mig och med varandra, en kompletterande bild av elevernas upplevelser av och motivation för temaarbetet vilket jag har med sig in i analysen av arbetet.

Urvalet för intervjuerna gjordes med tanke på att få fram orsaken till att vissa elever är mer negativa till temaarbete då dessa elevers inställning kan påverka gruppens resultat negativt. Om jag istället valt att göra ett urval baserat på elever som uppskattade temaarbetet hade då dessa intervjuer påverkat min undersökning? Ja, i den form att man hade fått fram fler argument för temaarbeten samt fler saker som påverkar elevernas motivation positivt. Om jag istället valt ett urval där jag tagit hänsyn till vilka elever som uteblev från temaarbetet ett flertal dagar, vilket resultat kunde jag då ha fått? Var det konstellationen i faddergruppen som påverkade dessa, den egna sociala kompetensen eller uppfattade de arbetet som oviktigt? Till viss del överensstämmer dessa elever med några av de som intervjuades men det finns ett antal elever som uteblir från arbetet samtidigt som de inte markerar det mest negativa svarsalternativet i enkäten. Dessa elevers svar försvinner i mängden och genom mitt urval får jag inte en komplett bild på varför vissa elever väljer att inte delta aktivt i ett temaarbete.

Jag kunde även valt att intervjua alla lärarna, vilka upplevelser har lärarna haft under temaveckan? Genom dessa intervjuer kunde man ha fått en mer utförlig bild av elevernas arbete i grupp. Genom att intervjua alla hade observationerna givit en omfattande bild av hur arbetet i grupp fungerar, sett från åskådarens synvinkel. Att alla

lärare ska vara med i dylik intervju är med tanke på att det var 28 grupper som arbetade, samtidigt som alla lärare inte aktivt hjälpte till i varje enskild grupp utan snarare var mer behjälpliga i vissa grupper.

8 Sammanfattning

Våra elever lever i en upplevelsebaserad värld, med snabba förändringar och snabb teknikutveckling. En värld där arbetsmarknaden kräver att man har förmåga att samarbeta i grupper samt på egen hand lära nytt. I skolan ska vi som lärare se till att eleverna är förberedda för livet efter skolan och yrkeslivet genom att träna dem att jobba i grupper, se samband och kunna sortera ut det viktiga ur ett stort informationsflöde. Forskare, pedagoger och läroplaner talar om olika metoder att få eleverna förberedda för framtiden. Här ingår bland annat den sociala träningen att arbeta i grupp, integrera för att de ska se sammanhang och låta dem tillämpa sina kunskaper. Man pratar om vikten av att eleverna ser sammanhang i sin undervisning, sammanhang mellan ämnen, verkligheten och deras egna erfarenheter. Genom att utnyttja elevernas erfarenhetsvärld i dialogen och reflektionen i gruppen kan eleven utveckla sin förståelse. Detta kräver att eleverna grupperas på ett sätt som gör att de har nytta av varandras erfarenheter och vill bidra med sina egna kunskaper i gruppens diskussion. Grupparbeten är dock inte problemfria, elever kan uppleva dessa som skrämmande för att de inte vet vilken roll de har i gruppen, inte fungerar socialt i okända konstellationer eller har bristande social kompetens. Ibland upplevs grupparbeten mindre viktiga och ibland finns det elever som passar på att åka snålskjuts på andra i grupparbetet och inte gör det de ska.

Man har funnit att temaundervisningen är en bra arbetsform för att integrera ämnen på ett sådant sätt att eleven ser sammanhang, där eleven kan utveckla förståelse samtidigt som eleven upplever detta arbetssätt bra tack vare att det kommer närmare dennes egna intressen. Min undersökning bygger på att utröna vilka upplevelser gymnasieeleverna har av ett ämnesintegrerat, verklighetsbaserat temaarbete där vi blandar alla skolans elever i heterogena grupper. Temat var överkonsumtion och integrerade ett flertal ämnen och alla skolans elever. Jag undersökte både elevernas upplevelser av arbetssättet samt vad som påverkade deras motivation till arbetssättet och om gemenskapen på skolan blev bättre av att alla elever arbetade med samma tema. Metoden jag har använt är en kvantitativ undersökning kompletterad med ett mindre antal kvalitativa intervjuer.

I undersökningen finner jag att eleverna visserligen upplever temaarbetet som bättre än den traditionella undervisningen men med en ytterst liten marginal. Elever som är mest positivt inställda är de elever som är mest intresserade av ämnet. Andra faktorer som har styrt elevernas upplevelser i denna undersökning är gruppkonstellationen. Vissa elever, framförallt de äldre, upplever att motivationen till temaarbetet påverkas negativt av att de fick göra arbetet tillsammans i faddergrupperna. Diskussionen rörande gruppens påverkan visar att elever kan uppleva gruppen som skrämmande på grund av bristande social kompetens, att man söker en homogen tillvaro och inte vill bryta den trygga program- eller klasstillhörigheten mot en okänd grupp samt att man inte hanterar de förväntningar som en ledarroll kan innebära.

I undersökningen har jag även med en kompletterande undersökningsgrupp, en årskurs elever som även hade ett annat ämnesintegrerat projekt där de jobbade i sin klass med ett mer, för dem, motiverande tema. Dessa elever var mer positiva och mer aktiva i sitt temaarbete samtidigt som de såg större fördel med ämnesintegration än andra klasser. Det som skapade deras positiva syn på ämnesintegration var att de upplevde ämnena som bra integrerade, att det var ett intressant område, ett verklighetsbaserat projekt samt att det var en bra gruppering.

Tanken med våra heterogena grupper var att eleverna skulle lära sig mer av varandra samtidigt som vi skulle få en bra gemenskap på skolan. Undersökningen visade att dialogen i gruppen endast nyttjades minimalt och att eleverna visserligen lär sig en del av varandras erfarenheter i gruppen men inte i den utsträckning som vi hade hoppats på. Orsaken är troligen att eleverna har begränsade erfarenheter inom området vilket även påverkar dialogen. De mer homogena grupperna i helpdeskveckan var både mer aktiva och upplevde att de lärde sig mer i detta arbete. Många av de negativa eleverna till temaarbetet visade sig vara negativa till att blandas med andra elever utan att få välja grupptillhörighet själv medan andra elever upplevde det som positivt att de fick samarbeta samt lära känna andra på skolan. Gemenskapen på skolan påverkades positivt samtidigt som eleverna blev mer medvetna om överkonsumtionen i världen.

9 Referenser

Andersson, Bengt-Erik (2003). *Måste skolan vara tråkig?* Artikel ur Pedagogiska magasinet nr 2 2003 (sidan 22-28). Stockholm: Lärarförbundet.

<http://www.pedagogiskamagasinet.net/main.asp?mode=edition#> (2008-01-10)

Arfwedson Gerd, Arfwedson Gerhard (1992). *Arbete i lag och grupp*. Om grupparbete, tema, projekt lärarlag och lokala arbetsplaner i skola och undervisning. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB

Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur

Dewey John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Diadalos AB

Dewey John (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur

Doverborg Elisabet, Pramling Ingrid (1988). *Temaarbete – Lärarens metodik och barnens förståelse*. Stockholm: Utbildningsförlaget

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

Ejvegård Rolf (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur

Egidius, Henry (2000). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur

Garpelin, Anders (1998). *Skolklassen som ett socialt drama*. Lund: Studentlitteratur

Giota, Joanna (2003). *Många hinder på vägen.*, Artikel ur Pedagogiska magasinet nr 2 2003 (sidan 36-42). Stockholm: Lärarförbundet.

<http://www.pedagogiskamagasinet.net/main.asp?mode=edition#> (2008-01-10)

Giota, Joanna (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt*. Artikel ur pedagogisk forskning i Sverige 2002 årg 7 Nr 4.

<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/giota.pdf> (2008-04-06)

- Grosin Lennart (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. Forskningsrapport 71, Pedagogiska institutionen Stockholms universitet, 2004. Stockholm: Stockholms universitet, http://www.fhi.se/upload/FHISchool/Dokument/1358skolklimat,prestation,anpassning_1ennartgrosin.pdf (2008-01-12)
- Gröning, Inger (1996). *Att lära i samarbete – grupparbete i förskola och skola*. Uppsala: Inst. för lärarutbildning (ILU)
- Hansson, Henrik (2003). *Kollektiv kompetens*. Lund: Studentlitteratur
- Hartman Jan (2004). *Vetenskapligt tänkande- Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur
- Helkama Klaus, Myllyniemi Rauni, Liebkind Karmela (2006). *Socialpsykologi - en introduktion*. Malmö: Liber
- Helsing Anna, Westman Benita (2005), *Arbetsätt i gymnasieskolan Om hur elever upplever olika sätt att arbeta i skolan*, Luleå: Luleå Universitet. <http://epubl.ltu.se/1652-5299/2005/028/LTU-LAR-EX-05028-SE.pdf> (2008-02-23)
- Jensen Eric (1997) *Aktiv metodik*. Jönköping: Brain Books AB
- Jensen, Paul Erik (1983). *Grundbok i pedagogisk psykologi*. Stockholm: Wahlström och Widstrand
- Kutnick Peter, Blatchford Peter and Baines Ed (2002). *Pupil Groupings in Primary School Classrooms: sites for learning and social pedagogy?* British Educational Research Journal, Vol. 28, No. 2, 2002. Brighton: University of Brighton www.teachers.tv/system/files/10798.pdf
- Kvale Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lindberg Sixten (2007) *Temaarbete och ämnesintegration – en bättre väg mot kunskap?* Luleå: Luleå Tekniska Universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap <http://epubl.ltu.se/1652-5299/2007/066/LTU-LAR-EX-07066-SE.pdf> (2008-02-23)

- Madsén Torsten (2002). *Återupprätta läraren*. Artikel ur Pedagogiska magasinet nr 3 2002 (sidan 54-59). Stockholm: Lärarförbundet.
<http://www.pedagogiskamagasinet.net/main.asp?mode=edition#> (2008-03-29)
- Nilsson, Jan (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Norell Jan-Olof (2008). *Från fakta till förmåga - ledmotiv för framgångsrikt tematiskt arbete i gymnasieskolan*. Stockholm: Hallgen & Fallgren Studieförlag AB
- Patel Runa, Davidsson Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder- Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Anders (2000). *Social kompetens När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur
- Scherp, Hans-Åke, Scherp G-B (2002). *Elevers lärmiljö*. Lärares undervisning och elevers lärande. Karlstad: Karlstad University studies.
http://www2.kau.se/pbs/pdf/Elevers_larmiljo.pdf (2007-12-01)
- Scherp, Hans-Åke (2007), *Lärande och skolutveckling*. Ledarskap för demokrati och meningsskapande. Karlstad: Karlstad University studies, 2007:2
- Skolverket (2002), *SOU 1992:94 Bildning och kunskap – Särtryck ur Skola för bildning (SOU 1992:94)* Stockholm: Liber,. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=135> (2008-01-10)
- Skolverket (2006). *Läroplan för de frivilliga skolreformerna Lpf 94*. Stockholm: Skolverket, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071> (2007-08-02)
- Skolverket (2000), *Programsmål nationella program*. Stockholm: Skolverket
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=15&skolform=21&id=3&extraId=0> (2008-01-10)
- Skolverket (2003). *Självkänsla och skolans vardag*. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till Information och kommunikation Lusten att lära Tid för lärande. Nationella kvalitetsgranskning 2001-2002. Stockholm: Fritzes.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1163>

- Skolverket (1999), *Tema tillståndet i världen Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US98)*, Stockholm: Liber,
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=563>, (2007-04-05)
- Stensaasen, Svein & Sletta, Olov (2000). *Grupprocesser – om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Natur & Kultur
- Strandberg Leif (2006). *Vygotskij i praktiken : bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Svedberg, Lars (2003). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur
- Thornberg Robert (2007). *Det sociala livet i skolan – Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber
- Tiller, Tom (1999) *Det didaktiska mötet*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (2003). *SOU 2002:102 Åtta vägar till kunskap - en ny struktur för gymnasieskolan*. Stockholm: Regeringskansliet
<http://www.regeringen.se/content/1/c4/07/18/bdd98f7f.pdf> (2008-04-17)
- Utbildningsdepartementet (2005). *SOU 2005:101 Utan timplan – för målinriktat lärande*. Stockholm: Elanders Gotab AB,
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/05/32/95/031e8c36.pdf> (2008-01-10)
- Widerberg Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Wigge, Tina (2006) *Grupparbete -ett komplext arbetssätt : En studie i hur gymnasieelever uppfattar lärande och delaktighet i grupp*, Umeå: Umeå Universitet
http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_umu_diva-977-2__fulltext.pdf (2008-02-23)

Bilaga 1

Enkät temaarbete (enkät 3 enligt metoddelen)

Namn _____ Klass _____

1. Jag deltog i temarbetet under följande dagar/områden:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	PowerPoint.	Undersökning under klasstid i hemmet

2. Hur upplever du denna variant av undervisning i förhållande till traditionell undervisning?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mycket sämre	Sämre	Bättre	Mycket bättre

3. Hur påverkade temaområdet: ”**överkonsumtion**” din syn på temarbetet? Området överkonsumtion påverkade min upplevelse av temarbetet:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mycket negativt	Negativt	Positivt	Mycket positivt

4. Inom området överkonsumtion fick ni själva välja inriktning (vatten, el, lyx osv). Hur påverkade det egna valet av inriktning dina upplevelser av temarbetet?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mycket negativt	Negativt	Positivt	Mycket positivt

5. Hur skulle du uppleva att din motivation till temaveckor skulle påverkas om ni som elever, genom elevdemokrati, även fick välja område?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mycket negativt	Negativt	Positivt	Mycket positivt

6. Hur påverkades dina upplevelser av temarbetet av att du **inte** fick välja grupptillhörighet själv?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mycket negativt	Negativt	Positivt	Mycket positivt

7. Under temaveckan har flera ämnen samarbetat i ett ämnesintegrerat projekt. Hur upplever du att det är att jobba ämnesintegrerat jämfört med att jobba traditionellt ämnesindelad (varje ämne för sig)? Ämnesintegrerat är:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mycket sämre	Sämre	Bättre	Mycket bättre

8. Skulle du kunna tänka dig att jobba med fler områden som ämnesintegrerade projekt?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nej, inte alls	Kanske	Ja,	Ja, väldigt gärna

9. Vad får dig att bli mest positivt inställd till fler ämnesintegrerade projekt?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intressant område	Bra gruppindelning	Verklighetsanpassade projekt	Möjlighet att få välja grupp själv	Möjlighet att få välja område själv

10. För att bli mer medveten om den egna och omgivningens överkonsumtion så samlade ni ihop en mängd information under temaveckan, vilken informationsinsamling gjorde er mest medveten om:

- överkonsumtionen i den närmsta omgivningen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undersökning i hemmet	Intervjuer på stan	Informationssökning på Internet	Dialog med andra elever	Dialog med lärare	Bildspel

- överkonsumtionen i världen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undersökning i hemmet	Intervjuer på stan	Informationssökning på Internet	Dialog med andra elever	Dialog med lärare	Bildspel

- vilket påverkade dig mest/ gjorde dig mest medveten?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undersökning i hemmet	Intervjuer på stan	Informationssökning på Internet	Dialog med andra elever	Dialog med lärare	Bildspel

11. Lärde du dig något av de andra gruppernas redovisningar?

- Nej, inget alls Ja, men ytterst lite Ja rätt mycket Ja, väldigt mycket

12 Lärde du dig något av de andras erfarenheter i den egna faddergruppen?

- Nej, inget alls Ja, men ytterst lite Ja rätt mycket Ja, väldigt mycket

13. Hur upplever du att din motivation **innan** temaarbetet var för att jobba med:

- a) överkonsumtionsområdet? mycket dåligt dåligt bra mycket bra
b) faddergruppen? mycket dåligt dåligt bra mycket bra
c) ämesintegration? mycket dåligt dåligt bra mycket bra
d) temaarbete? mycket dåligt dåligt bra mycket bra
e) att intervjua folk på stan mycket dåligt dåligt bra mycket bra

14. Hur upplever du att din motivation **idag efter** temaarbetet var för att jobba med:

- a) överkonsumtionsområdet? mycket dåligt dåligt bra mycket bra
b) faddergruppen? mycket dåligt dåligt bra mycket bra
c) ämesintegration? mycket dåligt dåligt bra mycket bra
d) temaarbete? mycket dåligt dåligt bra mycket bra
e) att intervjua folk på stan mycket dåligt dåligt bra mycket bra

15. Hur upplever du din medvetenhet om överkonsumtion är efter temaarbetet?

- Mycket mer medveten Lite mer medveten Oförändrad Mindre medveten

16. Upplever du att gemenskapen på skolan har förändrats efter temaveckan?

- Ja mycket positivt Ja en aning positivt Ja negativt Nej inte alls

Bilaga 2

Utvärdering, temaarbete överkonsumtion (Enkät 2 enligt metoddelen)

1. Har du under temaveckan blivit mer medveten om överkonsumtionen i samhället?

Ja Nej

2. Vilken av följande metoder har gjort dig/gör dig mest medvetens om din egen/samhällets överkonsumtion (rangordna mellan 1 och 3, där 1 är bäst). Genom:

att någon föreläser att man undersöker sin egen verklighet att man intervjuar andra dialogen i grupparbetet sökning på Internet

3. Tror du att du kommer förändra din egen överkonsumtion efter denna vecka?

Ja Nej

4. Har du fått fram fakta som gör att du kan påverka någon annan att bli medveten om sin egen överkonsumtion?

Ja Nej

5. På vilket sätt tycker du att vi på skolan ska minska överkonsumtionen?

6. Vad har varit bra med temaarbetet?

7. Vad har varit mindre bra med temaarbetet?

8. Hur skulle du vilja förändra arbetet?

9. Vad skulle DU kunna gjort för att temaarbetet skulle ha blivit bättre?

Bilaga 3

Elevsvar på utvärderingsblankett

Vad har varit bra med temaarbetet?

(sorterat och grupperat efter elevsvar, kopia inom parentes betyder att detta svar är placerat under två rubriker)

Innehålls relaterade svar

- Att få se siffror på olika undersökningar och se hur människor är mot miljön i olika delar av världen
- Typ, mycket fakta
- Ett bra ämne att arbeta om
- Du har blivit bra på ämnet och förstår djupare vad det handlar om
- Lite överblick om överkonsumtionen
- att få lära sig om överkonsumtion
- Grupparbete och man har lite mer koll på de här med överkonsumtion (kopia)
- Få reda på mycket om överkonsumtion
- Man har blivit lite mer informerad om olika bekymmer i samhället

Läranderelaterade svar

- Att vi lärt oss mycket
- Att jag har fått jobba så mycket
- Upplysningar
- Att man lärt sig hur det ser ut i dagens samhälle
- Att man fått lära sig mycket
- (kopia) Du har blivit bra på ämnet och förstår djupare vad det handlar om
- Lärt mig göra enkät och stapeldiagram
- Lärt sig mycket, såsom hur man arbetar i grupp och hur man gör en bra skriftlig redovisning
- Att man lärt sig mycket
- Lärt mig mycket och lärt känna de i faddergruppen mer
- Lärt sig samarbeta (kopia)
- Fått lära mig mer om det jag inte visste
- Man har lärt sig mer
- Jag har lärt mig att arbeta i grupp (kopia)

Arbetsättetsrelaterade svar

- Att göra undersökningar på stan och sedan kunna se resultaten i diagram
- Har fått arbeta ganska fritt och så
- Eget ansvar är bra, bättre sammanhållning i grupperna
- Det har varit kul. Vi har fått den hjälp vi behöver och resten har vi fixat själva
- Alla har pratat och alla fick jobb som de gjorde
- Att jobba tillsammans (kopia)

- Att man arbetar i grupp och samarbetar (kopia)
- Allt ex att intervjua folk
- Att man har haft mycket egen tid att jobba med
- Roligt att samarbeta (kopia)
- Att vi inte var organiserade man fick mera gjort
- Skönare än vanliga lektioner
- Fria händer
- Arbetet
- Mer eget ansvar
- Att alla gjorde sin del av arbetet
- Att man fick jobba med gruppen (kopia)
- Samarbetet (kopia)
- De har gjort de jag sagt
- Att man har fått använda datorer mycket
- Inga lektioner
- Att vi fick samarbeta det var roligt
- Att man jobbade tillsammans och kom fram till något
- Vi har jobbat fritt och i grupp
- Gemenskapen, skönt att slippa lektioner (kopia)
- Allt, att man fick jobba mycket fritt
- Att man har fått jobba självständigt
- Slippa vanliga lektioner och gemenskap

-----Variation i arbetssätt-----

- Lite annorlunda vecka
- Annorlunda dagar. Man behöver förändring ibland
- Varierande från vanliga lektioner
- Skönt att göra annat än plugga
- Varierande från vanliga lektioner
- Inga vanliga lektioner
- Skönt att komma från det vanliga
- Skönt med paus i skolarbetet

Gemenskap/grupprelaterade svar

- Lärt sig känna fler
- Man får lära känna andra
- Man fick lära känna varandra och fler folk på stan
- Samarbetet, rolig grupp. Man lär sig mycket skaffar sig fler kompisar etc. Allt har varit bra och roligt
- Lärt känna gruppen bättre
- Man har lärt känna andra
- Att man har fått arbeta i grupp och lärt känna folk och mycket ny information
- lärt känna de i faddergruppen mer
- Man har lärt känna andra
- Man känner sin grupp mer, tills man ska göra andra saker
- Lärt känna fler

- Fått en ny kompis
- Man har lärt känna fler personer på skolan
- Fått lära känna gruppen
- Man har lärt känna personer som man inte kände innan
- Att man samarbetade och lärde känna nya personer
- Att lära känna gruppen mera
- Att man lärt känna sin grupp mer
- Lära känna nya kamrater och vidgar mina vyer
- Gruppen
- Gemenskapen, skönt att slippa lektioner
- Samarbetet i gruppen
- Att man jobbat i grupp
- (kopia) Eget ansvar är bra, bättre sammanhållning i grupperna
- Att man fått gemenskap
- Att man har jobbat i grupp
- Grupparbetet
- Roligt att arbeta i grupp
- Att jobba med andra
- Kom bra överens i gruppen
- Att jobba tillsammans
- Jag har lärt mig att arbeta i grupp
- Att man arbetar i grupp och samarbetar
- Det mesta, men våran gruppleadare har inte varit här och det är dålig stil tycker jag
- Roligt att samarbeta
- Grupparbete och man har lite mer koll på de här med överkonsumtion
- Bra att jobba med de i min grupp
- Träffa nya människor
- Teamwork
- Lärt sig samarbeta
- Slippa vanliga lektioner och gemenskap (kopia)
- Att man fick jobba med gruppen
- Samarbetet

Annat

- Att man börjar kl 0900 istället för 0820
- Inget
- Ja men det ska bli skönare med vanliga lektioner
- Inte så jobbigt
- Inget har varit dåligt
- Sovmorgonen
- tråkigt men bra
- Presentationen, snickers
- Allt har varit ganska bra
- Lugn vecka
- Inget

- Ja
- Inget
- Halvbra, vissa har varit borta mycket
- Det har varit ok
- Allt
- Inget
- Ingen skola
- Allt

Vad har varit mindre bra med temaarbetet? (elevsvar grupperade efter svar)

Ämnet

- Det var inget kul ämne
- Att det var drygt, drygt ämne
- Lite halvtråkigt tema
- Tråkigt tema
- Drygt onödigt med miljökämpning
- att det var ganska segt tema

Information

- Det har varit ganska otydligt när man ska göra vad, typ lunch. Köa en halvtimme
- Dålig info
- Svårt att veta vad man ska göra
- Dålig planering

Arbetet

- Det har varit långtråkigt
- Stressigt
- Långa dagar
- Man har blivit lite stressad med deadlines
- Att jag har fått jobba så mycket
- Lite dryga dagar ibland
- Kass grupparbete
- Inget temaarbete är ett bra temaarbete
- För lite att göra
- Skulle kanske ha varit ett lite större arbete
- Man tar det oseriöst redan när man hör ordet tema
- Sega långa dagar
- Textarbetet
- Mycket annat arbete
- Lite långa dagar, blir inte så mycket gjort efter lunch
- inget samarbete
- Ganska långtråkigt i längden
- allt tjat om att man måste jobba
- inget har varit sådär dåligt kanske behöver lite mer tid om man verkligen ska fördjupa sig i området

- Var tråkigt när man var färdig
- Att vi gjorde så få intervjuer
- Lite för mycket tid över

Grupper

- Andra grupper
- Att man inte fick bestämma själv vilka man ville jobba med
- Inget, kanske det att man inte fick välja vilka man skulle arbeta med
- Att vi jobbar i faddergruppen
- Alla jobbar inte alltid jättebra när man inte känner varandra
- Lite småkrångligt ibland att få tag på varandra
- Det var lite för stora grupper
- Kristoffer gjorde rätt mycket själv
- Man blir irriterad på de nya människorna
- Gruppens jobb och inställning
- Att det var faddergruppen
- Allt skittråkigt med faddergrupperna
- Att vi inte kunde få välja egna grupper
- Gruppen har inte funkat så bra har fått göra det mesta

Disciplin

- Det kan vara svårt att arbeta hela tiden om ingen lärare har koll på en
- Att alla inte var här när de skulle vara här
- Att det var tråkigt att många skolkade
- Att inte alla var delaktiga
- Att vi inte planerade vad vi skulle göra
- Alla tar inte sitt ansvar
- Att det bara var 3 personer här
- Folk inte tar sitt ansvar
- Att våran gruppledare inte har varit här
- Att de flesta inte bryr sig om detta
- Det har inte tagits på allvar av vissa
- Folk som inte tar sitt ansvar/hjälper till
- Att Y* gick och tog fika ofta
- Alla har inte varit med
- Alla jobbade inte. Man kunde aldrig känna sig färdig
- att man har slutat så sent och kommunikationen i vår grupp
- att alla inte engagerar sig
- lite drygt att många var borta
- att vissa tar mindre ansvar
- stressigt och hela gruppen var inte med
- hela gruppen var inte där och hjälpte till
- Att många i gruppen gjorde inget och rörigt
- Alla har inte medverkat
- Alla har inte jobbat i min grupp eller en och det är X*
- Många skolkar

- Dåligt engagemang
- En del har inte jobbat
- Många splittrade
- Gruppen har inte funkat så bra har fått göra det mesta (kopia)

* X och Y ersätter elevernas egna namn

Övrigt negativt

- Tiderna
- Drygt
- Att det kommer bli stressigt med det andra nu fram till jul
- Det har inte hänt så mycket
- Allt
- Det mesta
- mycket dötid
- det har inte varit så roligt
- stökigt
- att jag skulle behövt andra saker denna veckan innan min APU
- Värdelöst
- Lite rörigt
- Långtråkigt

Övrigt, positivt

- Inget särskilt
- Inget
- Inget alls
- Inget alls
- Inget
- Inget
- typ inget
- inget
- inget
- Inget
- Inget särskilt
- Inget har varit dåligt
- Inget
- inget

Bilaga 4

Följande frågor berör endast 2:or! (Enkät 4 enligt mettdelen)

1. Hur upplevde ni det var att jobba ämnesintegrerat under ”helpdeskveckan”?

mycket dåligt dåligt bra mycket bra

2. Jämför helpdeskveckan med temaarbetet och fundera på vilken som var mest motiverande för dig. Upplevde du att helpdeskveckan var mer motiverande än temaveckan?

Ja, mycket mer Ja, lite mer Nej, lite mindre Nej, mycket mindre

3. Lärde du dig mer under helpdeskveckan än under temaarbetet?

Ja, mycket mer Ja, lite mer Nej, lite mindre Nej, mycket mindre

4. Lärde du dig mer under helpdeskveckan än under temaarbetet?

Ja, mycket mer Ja, lite mer Nej, lite mindre Nej, mycket mindre

5. Vilken vecka upplevde du som mest utvecklande

helpdesk temaarbete

- Varför upplever du denna vecka som mest utvecklande?

Intressant område Bra gruppindelning Verklighetsanpassat projekt Bra möjlighet att få lära känna andra Bra ämnen för ämnesintegrering

6. Jämför din egen arbetsinsats under de två veckorna, var du mer aktiv under helpdeskveckan?

Ja, mycket mer Ja, lite mer lika aktiv Nej, lite mindre Nej, mycket mindre