

## BILAGA 1

### Intervjuguide vid internationella fokusgrupper, fas I - cykel 1

#### Focus group interview matrix

	Beliefs and conditions today	Where are we going?	How do we get there?
<b>Pupils</b>	Will today's pupils be better than we in taking care of our planet when they grow up?	What qualities do you hope the pupils will gain and develop so that s/he will manage in daily life and working life?	How can the PromethEUs tasks, using the methods in the framework, guide students to have the knowledge, skills and values to care for and solve the sustainable development issues that will arise in their lifetime?  How can working with the PromethEUs tasks, using the methods in the framework, update and improve educational purposes/outcomes for the students at your school?
<b>Teachers</b>	Is it possible for you to give students the education that you would like to give them (if you were free to do whatever you wanted in school)?	How do you want the teaching to make change by the pupils?	How can the PromethEUs tasks, using the methods in the framework promote innovation in the teaching-learning at your school?
<b>The school</b>	How useful is today's school knowledge in sustainable development issues?	What knowledge and skills should the school of the future specially emphasize?	How can the PromethEUs tasks, using the methods in the framework help to improve and enrich the school's curriculum and organization?
<b>The society</b>	What is regarded most important in your society today?	What kind of world would you like your pupils to live in in the future?	Is your society ready for a change?

### Intervjuguide vid internationella fokusgrupper, fas I - cykel 2

#### *Object*

- a. How would you explain the motive for working with the PromethEUs task?
- b. What is the motive of the traditional lessons – in respect to this motive?
- c. In what way can the PromethEUs tasks, using the methods in the framework, provide the students with knowledge, skills and/or values to be prepared to deal with different sustainable development issues that will arise in their lifetime?

#### *Tool*

- a. What parts of the PromethEUs student tasks, methods in the framework, is similar to methods used today?
- b. What things in this approach of teaching could update and improve educational purposes/outcomes for the students at your school?
- c. What parts of the methods are not compatible to your school?

#### *Subject*

- a. Do you feel confident as a teacher, working with approach to teaching?
- b. What parts of this way of working interdisciplinary and inquiry-based with open ended and controversial issues feels “good”?
- c. What parts doesn’t “feel so good”?

#### *Rules*

- a. To what degree would you say that working with the PromethEUs student task align with your national curriculum?
- b. To what degree would you say that working with the PromethEUs student task will prepare your students for your national exams?
- c. To what degree would you say that working with the PromethEUs student task align with the teaching traditions at your school?

#### *Community*

- a. Are your colleagues outside this partnership up for a transformation of the teaching in this direction?
- b. Are your students up for a transformation of the teaching in this direction?
- c. Are the parents of your students up for a transformation of the teaching in this direction?

#### *Division of labour*

- a. What does your “development organization” look like at your school? Do you have separate lessons for this or is it integrated in the ordinary lessons? How many teachers are involved in this? Which subjects to they teach?
- b. In what way do you think the outcomes of this partnership to guide the future development of your school’s curriculum and organization?

## BILAGA 3

### Intervjuguide vid deltagande observationer, fas I - cykel 3

- Have you been working with this kind of teaching before, transdisciplinary open-ended issues during a theme day or similar?
- In what subject should issues like to what degree technological development ought to be regulated by law? Is it taught?
- In what subject should issues about consequences of technological and scientific innovations be covered? Is it taught?
- How does it make you feel when you cannot answer a question about a certain issue?
- As a science teacher or language teacher how is it to work with socio-political and/or ethical questions that the social science teachers normally work with?
- As a social science teacher or language teacher how is it to work with questions with science and technology content that the science teachers normally work with?
- During the theme day, you work with the same stuff and not with a fixed schedule. What is the main difference you experience compared to an ordinary day with ordinary lessons?
- Have you felt that you had to change your teaching in some way to work together with other subject teachers?
- What if a school inspector would show up on the day of this theme day about Sustainable innovations, how would you justify that your school would be working this way?
- If you were Minister of Education in X for one day and completely free hands – what would be the main things that you would change?

## BILAGA 4

### Intervjuguide vid lokala fokusgrupper i samband med temadag, fas I - cykel 3

- Working with these dilemmas, controversial issues - isn't that just creating problems in class?
- To what degree would you say that working with the Sustainable Innovations theme day, align with your national curriculum?
- To what degree would you say that working with the Sustainable Innovations theme day will prepare your students for your national exams?
- Do you have student tasks like this in any of your schoolbooks?
- Do you have knowledge about each other's subject syllabus?
- Do experience some resistance working with issues that might be in conflict with religious beliefs in your community?
- What is your opinion – should artificial intelligent be allowed to be developed? Synthetic life?
- To what degree would you say that working with the Sustainable Innovation theme day align with the teaching traditions at your school?
- Is it a challenge to work in a team of teachers, rather than being "the boss in your own classroom"?
- What is the biggest difference and challenge working with a "unstructured" theme day compared to an ordinary school day with its fixed schedule?

## BILAGA 5

### Intervjuguide vid internationella fokusgrupper, fas I - cykel 3

#### *Fear of not knowing the content and facts. Science and technology content vs social science content*

The problems discussed during the theme day was about robotics and genetic engineering, the other topics for this last cycle was about energy. Therefore, it was a lot of content from natural sciences and from technology.

- Do you think that a social science teacher in general is more “afraid of” science and technology content - or maybe it is the other way around?
- How is it for a language teacher – which is most scary – natural science or social sciences?

#### *Preparing by learning basic facts*

The Swedish team discussed that the students have a lot of opinion but they are in general not so good at backing them up with facts and deeper knowledge of about the issue.

- Hand on your heart to what degree did you yourself prepare before the theme day, learning more about the issues reading in the teacher guide and finding information for yourself? Is it different in the other countries regarding this issue?

#### *Preparing by students by training them in generic competencies*

Some teams express that the students lack skills in discussing and debating and in making decisions on their own.

- Hand on your heart, how much time do you spend on teaching the student basic skills in decision-making, making good arguments and so on? Do you “train” the students in these soft skills that does not really belong in one subjects “core curriculum”, but is used in all?

#### *Reading the curriculum?*

In at least in Sweden, Italy and Croatian parts of the curriculum urge teachers focus on general abilities and generic competencies, to work more inquiry-based with the student being active knowledge producers, more interdisciplinary and promoting discussion and debate in class.

At the same time, there are also parts in the curriculum that are more traditional describing core content and required knowledges for the students in each subject. These seems to create a double bind, where the teachers get a conflicting message – both to cover a lot of subject content but at the same time develop “softer” skills and competences.

- Do you recognize these conflicting messages?
- Which of the messages is stronger?

### *The teachers' role during argumentation and negotiations*

Working with open-ended issues there is no certain right or wrong answer; however, there are many possible standpoints. For you as a teacher you sometimes you might have an opinion of your own regarding the problem the students discuss.

- To what degree do you think that you as a teacher should share your personal opinions regarding a controversial issue?

Sharing your personal opinion is a question about being neutral. Another aspect is being objective and it's about viewing the issues from all angles and doing it without bias.

- Should the teacher always try to be objective during the discussions? Is it possible to do it?

### *The teachers' role when it's controversial*

When working with socio-political issues the issues is often controversial and some students may express rather extreme opinions. This puts the teacher in a dilemma – on one hand the students should be allowed to express their own opinion but on the other hand need the teacher to stand up to some general values of the society.

- To what degree do you think that students should be allowed to have “own opinions”?
- Should you as a teacher actively do something in such a situation?

### *National exams vs what students learn by this*

An obvious resistance for you to work more with open-ended issues like these is national tests and exams. It could be that they test very specific subject content knowledge as in Poland or that they are closely linked to the content in the schoolbooks.

1. To your opinion what would happen to the results in the tests and exams in science if you would use more of open-ended socio-political and sustainability issues like these in the teaching? Not all the time, but occasionally?

### *Is this method for all students?*

There has been talk about that this way of learning is very good for the “good students”, while maybe it is not that beneficiary for weaker and not so talkative students.

- Does it work for all students?

### *Assessment of students?*

In Poland they have a subject called something like Family education where there is more discussion and debate compared to ordinary lessons. The students aren't assessed during these lessons. Maybe there is something similar in the other countries.

- Could there be a similar subject called “Politics” or something like that, where tasks like the Theme day tasks or the other PrometheEUs tasks could be used?

- When students work this way with tasks like these, either in normal class or special occasions like a theme day or a new Politics subject – do you have to assess summative and give marks to the students on their performances?

### *Bored students*

In Croatia we discussed about unmotivated students that perhaps would be bored, like they are at many other lessons. However according to the PE-teacher, the same students were not bored and his classes.

- What is the causes for unmotivated students?

### *School schedule/timetable*

All schools have a schedule with subject after subject that is the same week after week.

- Why?

### *Controversial issues about robotics and biotech*

The issues the students worked on during the theme day was about future development in robotics and biotech and whether these technologies should be regulated or not.

- Is this something that is in your curriculum for some subject?
- If it is – is it taught?
- If not - ought it to be?
- If it is not specified in the curriculum –could it be taught anyway?

### Intervjuguide vid fokusgrupp med svenska lärarna, fas II.

Fokusgruppen handlar om diskussioner kring de erfarenheter som de svenska deltagarna gjort om motsättningar i skolans verksamhet när de bedriver undervisning en "reflexiv ämnesövergripande undervisning kring kontroversiella hållbarhetsdilemman". Dessa motsättningar har blivit synliga med hjälp av den variation som synliggjorts med det internationella samarbetet och i speglingen av berättelser från skolans partnerskolor har förutsättningar för en expansiv lärprocess skapats.

Huvuddelen i frågeguiden är att deltagarna ska diskutera utifrån fyrfältsdiagram som jag satt samman utifrån analyser av tidigare fokusgrupp och de fiskbensdiagram som skapats för respektive skola kring de motsättningar de upplever kring denna reflexiva undervisning.

Det ska noteras att placeringen av respektive skolas upplevelser inte är gjort med exakt matematisk precision utan jag har placerat dem utifrån min upplevelse i analysen när man jämför de olika skolornas berättelser med varandra i kombination med min sammantagna bild efter att ha besökt alla skolorna. Syftet med fyrfältsdiagrammen är inte heller att göra jämförelser mellan skolorna utan syftet är att starta diskussioner om den egna verksamheten, med hjälp av den spegling i övriga skolor som diagrammen skapar.

Jag har satt samman en del diagram utifrån teman jag identifierat i preliminära analyser av transskript och fiskbensdiagram och ur dessa teman har jag gjort fyrfältsdiagram med två axlar med faktorer som har samband och påverkar varandra. I vissa fall finns tydligare samband än i andra fall och givetvis spelar flera faktorer in i den komplexa verksamhet som undervisning är. Man ska dock påminna sig om att fyrfältsdiagrammen är en tolkning grundat i det empiriska material jag samlat in från de olika skolorna och syftet med diagrammen är att dessa ska vara underlag till fortsatta diskussioner.

I något fall är det ett diagram för ett tema, medan det i något fall kan vara ett par diagram som hänger samman. I frågeguiden tänker jag mig ha en inledande öppen fråga till respektive diagram/set av diagram för att starta diskussionen kring temat.

Nedan har jag sorterat temana i en tänkt frågeordning där jag dels vill ha dem i ett sammanhang, men dessutom ta de "mest intressanta" temana först. Första sidan står en inledande öppen fråga som berör temat och på sidan efter kommer fyrfältsdiagrammet. Efter fyrfältsdiagrammet finns dessutom en kommentar till detta, dels om vad de utländska deltagarna uttryckt men även tidigare kommentarer från svenska lärare. Det senare är i rött och jag tänker mig, åtminstone initialt inte nämna detta för att riskera lägga orden i munnen. Dock kan jag använda referenser till tidigare uttalande användas i diskussionen för att se om dessa uppfattningar om motsättningar delas av övriga.

Fokusgruppsintervjuerna går till på så vis att deltagarna får se på diagrammen ett och ett i en PowerPoint presentation. Jag förklarar vad varje axel beskriver och kort beskriver det som gjort att respektive flagga hamnat där de gjort. Deltagarna får därefter reflektera fritt och efter hand ställer jag följdfrågor som jag formulerat till respektive diagram.

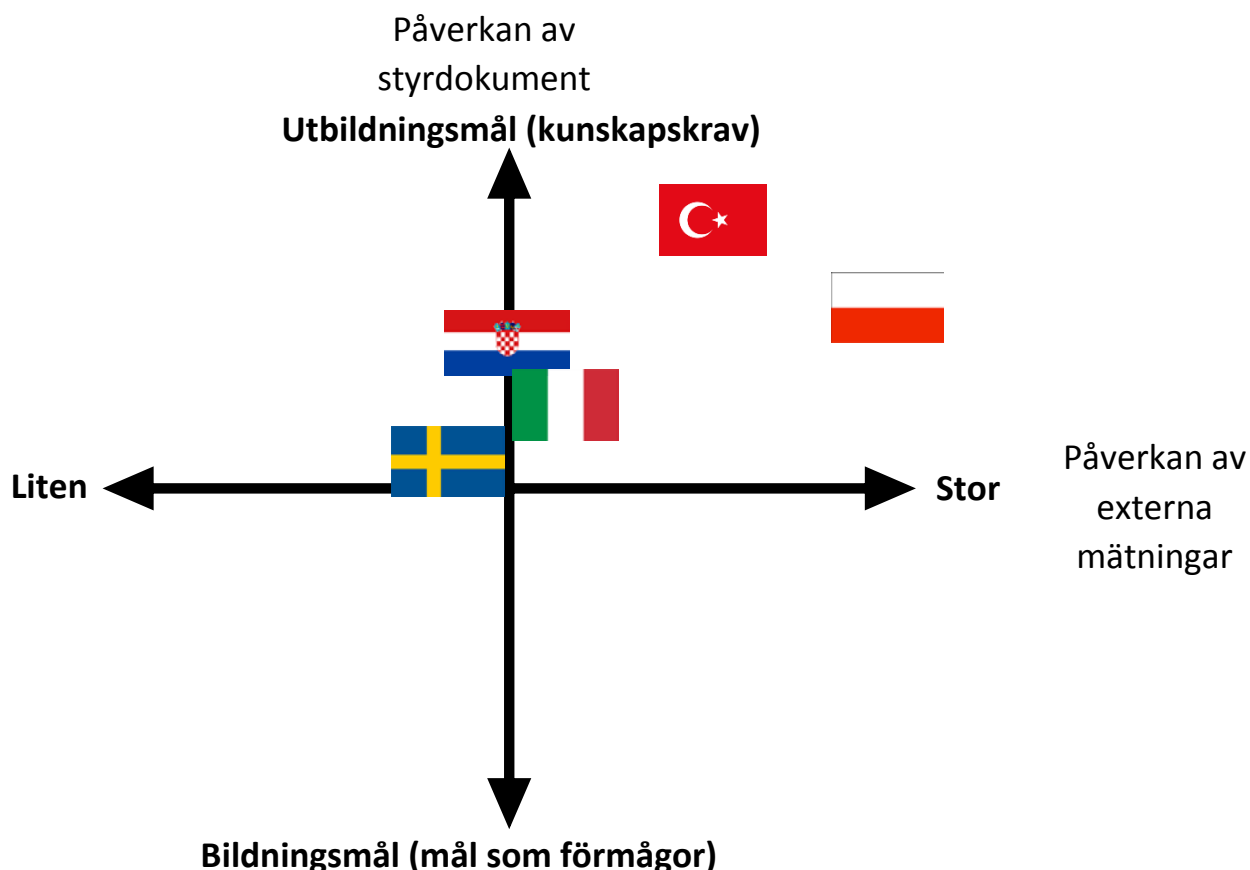


### *1. Motsättningar kring läroplan och nationella prov (Varför-dilemman)*

Inledningsfrågan handlar om motsättningar kring balansen mellan direktiv i del 1 & 2 och direktiv i del 3 i lgr 11.

- När du lägger upp din undervisning, påverkar skrivningarna i del 1 och 2 av läroplanen din planering av undervisningen? I vilken grad och beskriv hur?
- Vilken del i lgr 11 är överordnad vilken upplever du, del 1 och 2 eller del 3 med ämneskursplanerna?
- Kan det sättas samband mellan resultaten på nationella prov och hur skicklig en lärare är? Gör kopplingar?

# 1. Motsättningar kring läroplan och nationella prov (Varför-dilemman)



Ämneskursplanernas innehåll har visat sig som en stark motsättning kring att arbeta med dessa reflexiva uppgifter då dessa inte direkt kan hänföras till ett specifikt ämne. Dock är det inte så att riktlinjer om att arbeta mer ämnesövergripande och "förmågebaserat" saknas i de olika läroplanerna, utan det skulle gå att hitta stöd för att arbeta på detta vis i läroplanerna som helhet. Lärarna beskriver emellertid att de styr sin undervisning mot kursplanernas innehåll.

Nationella prov av olika slag är ämnesvis och därav finns en koppling mellan dessa externa mätningar och hur styrda lärarna känner sig av att arbeta med specifika ämneskunskaper.

I Polen har elevernas resultat på de nationella examensproven direkt påverkan på rektorns bedömning av lärarens arbetsinsats så för läraren är dessa prov high stake och fokus läggs på att ge eleverna kunskaper i ämnena som sedan testas på proven. Det finns stor frihet att välja metoder, men lärarna väljer förmedlande didaktik för att de upplever detta som det effektivaste sättet att lära ut de faktakunskaper som testen testar.

I Turkiet är kursplanen styrande och lärarna upplever som om man måste följa den och alla skolor ha samma lärobok som sedan testerna baseras på, vilket gör att utrymmet för att arbeta med annat är litet.

I Kroatien har man inte nationella prov, men de nationella tävlingarna som arrangeras för duktiga elever gör att lärarna lägger fokus på det som testas där. Bra resultat här kan ge läraren poäng i lönestegen. Kursplanen är väldigt detaljstyrande och beskriver t ex att "eleverna ska ha byggt en modell av ett trafikljus".

De italienska lärarna upplever att de har en stor frihet att arbeta som de vill och välja innehåll. Många väljer dock ofta traditionell katederundervisning och de examensprov som finns spelar roll för elevernas fortsatta studier. Beskriver att de saknar fortbildning för att arbeta mer efter "kompetenser" och väljer därför fortsatta mer traditionellt.

De svenska lärarna beskriver tidigare att de allt mer också blivit ämnesfokuserade genom lgr 11:s centrala innehåll, även om de verkar ha lättare att se att läroplanen har en hel del andra mål och syften. De upplever även som om resultaten på nationella proven allt mer kan ses som en måttstock på lärarens "skicklighet". I

## *2. Motsättningar kring temadagens upplägg (Hur-dilemman)*

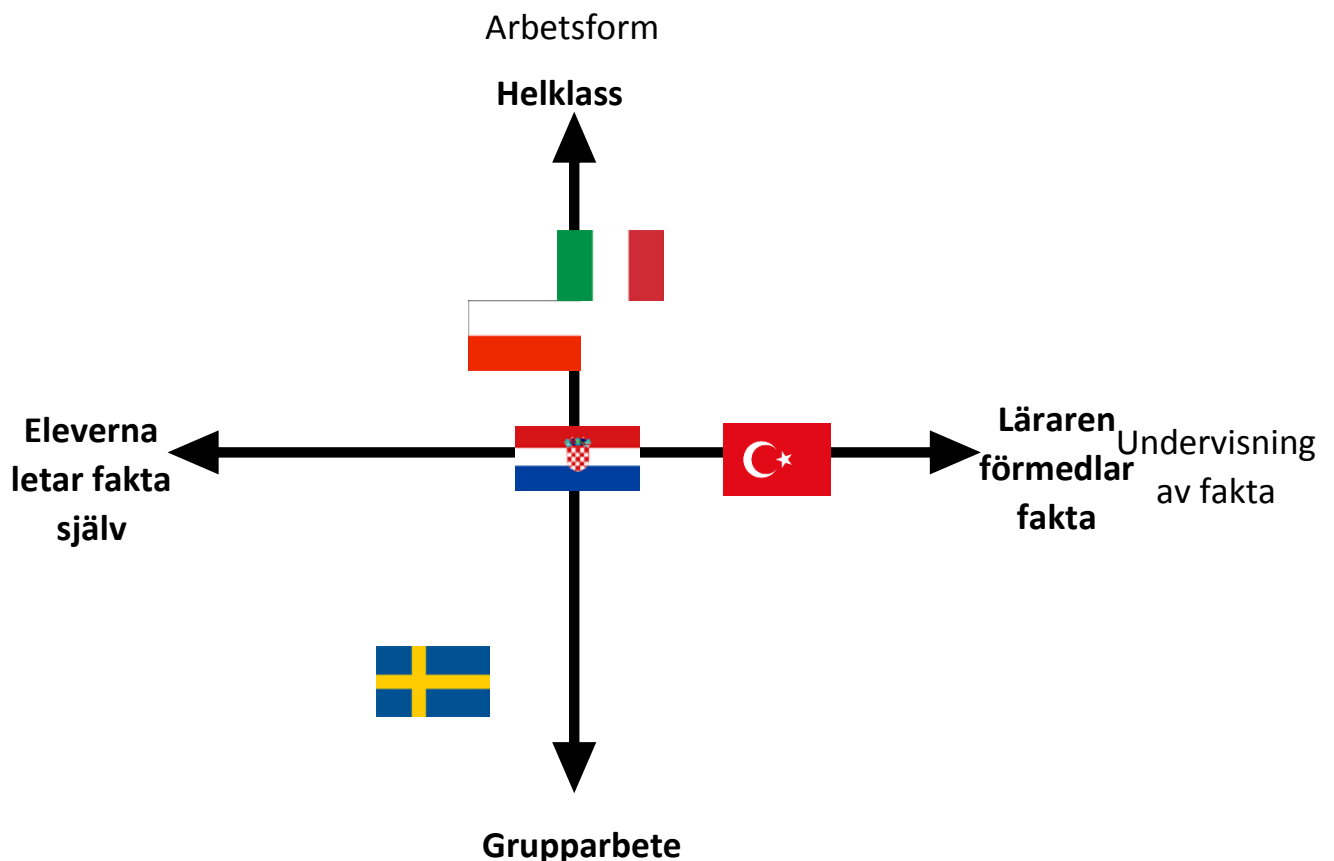
Inledningsfrågan berör det som noterats i temadagsarbetet i läraren ogärna är den som ikläder sig rollen förmedla fakta i denna typ av elevaktivt och utforskande arbete. Detta trots att det är lärare som på andra lektioner gör detta

- Grej of the day är något som blivit populärt i svenska skolor. I korthet går det ut på att läraren dagen innan gör eleverna intresserade genom en intresseväckande rubrik för att sedan hålla en 7-10 min presentation med fakta och kuriosa i ämnet. Sedan är målet att eleverna återberättar detta hemma.
- Vad skulle de utländska lärarna säga om du berättade om detta för dem?
- Varför är just Grej of the day en grej i Sverige?

Den vågräta axeln visar på att de svenska lärarna, och den didaktiska modellen, i hög grad kopplade samman arbete i elevgrupper med denna typ av undervisning.

- Vad är fördelen med att låta eleverna diskutera frågeställningarna själva i grupp jämfört med lärarledda helklassdiskussioner (som dominerade i andra länder).
- Vad är egentligen ”förmåga”?
- Finns de fyra F:n kvar i lgr 11?

## 2. Motsättningar kring temadagens upplägg (Hur-dilemman)



I samband med det praktiska organiserandet med temadagarna kunde man urskilja två saker där de svenska lärarna agerade annorlunda jämfört med övriga. De svenska lärarna har visserligen en annan vana att arbeta på detta vis, så även dess elever och det spelar in. I samtal med de svenska lärarna kände de dock igen detta och det är även något jag kan relatera till min egen praktik och till i utformandet av den didaktiska modellen.

Ena utmärkande saken är att när man arbetar med frågebaserade uppgifter så förväntas eleverna vara aktiva kunskapssökare och själv hitta argument och fakta med sina datorer. Lärarna intar i detta arbete en relativt passiv roll och lämnar över ansvaret för detta i stor utsträckning på eleverna. I diskussioner menar dock lärarna att de kanske inte riktigt tränat eleverna till detta.

Lärarna hade visserligen förberett eleverna en del i ämnena, men under själva temadagen lämnade man över mycket av ansvaret för att inhämta nya kunskaper på eleverna och som lärare tar man en helt annan handledande roll.

Eleverna arbetade och diskuterade till en stor del i grupper och gjorde det förhållandevis autonomt. Lärare gick runt men intog en roll där de fanns tills hand men inte direkt aktivt påverkade diskussionerna.

I övriga länder förföll det som naturligt för lärarna att mer bibehålla sin traditionella lärarroll med mer lärarcentrerad kunskapsförmedling i de aktuella ämnena (vilka var ganska komplicerade). Man hade även ett mer strukturerat upplägg där man tog frågeställning för frågeställning, ofta diskussioner i helklass ledda av läraren. I Turkiet var det mest uppstyrt vilket också beror på att dessa elever var yngre. I styrningen gavs emellertid eleverna möjlighet att diskutera och bilda egna åsikter.

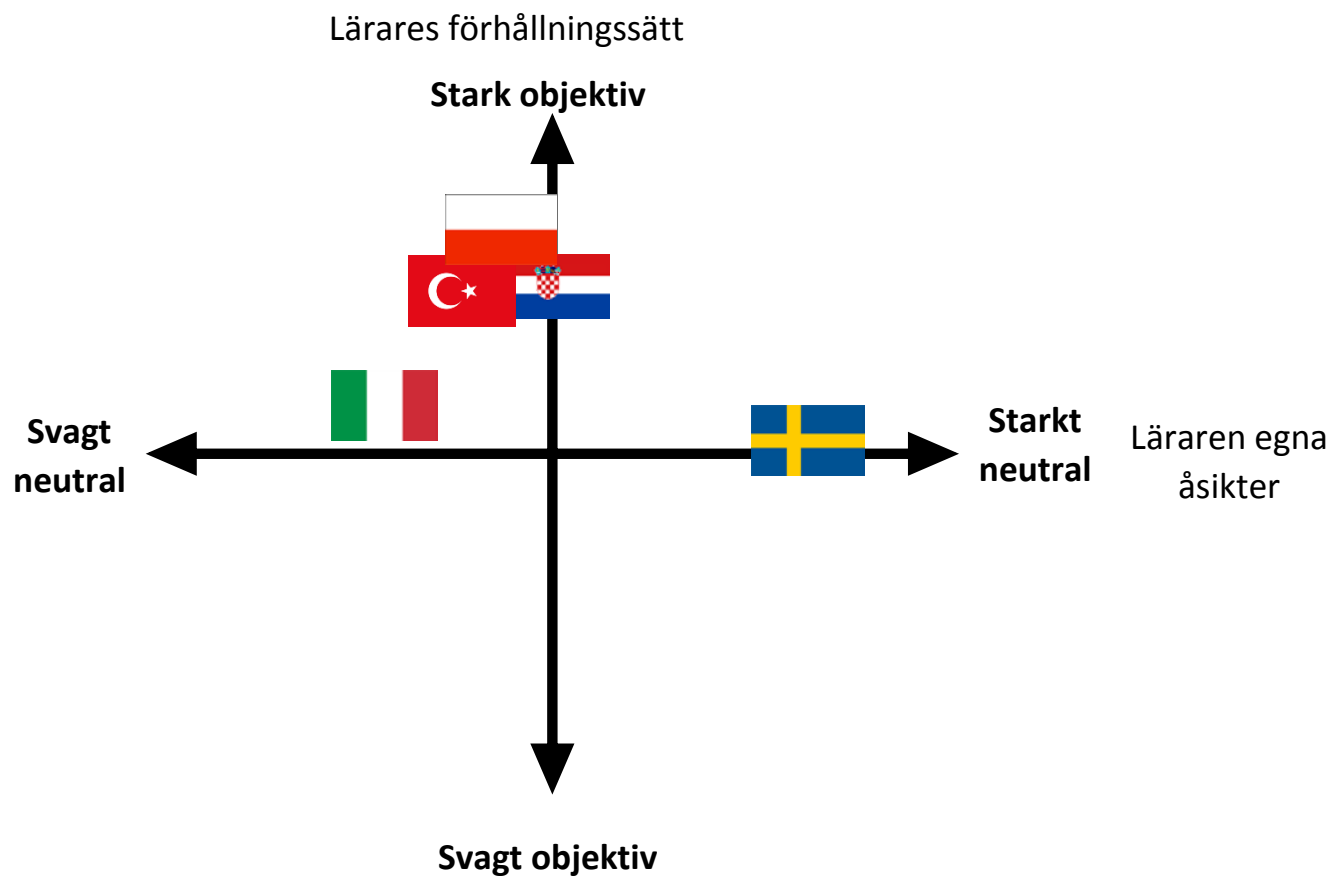
I Kroatien och Turkiet växlade man mellan kortare gruppdiskussioner och helklass diskussioner medan man i Polen hade kortare delar med mer individuell kunskapssökning och diskussion i mindre grupper. I Italien var det mestadels arbete i helklass där lärarna höll i diskussionen.

### *3. Motsättningar kring lärarens roll under temadagen (neutralitetsdilemma)*

I en tidigare fokusgrupp beskrev en svensk lärare en undervisningssituation där denne hamnat i en het diskussion med en grupp elever hade uttryckt sig som att det var rätt att mannen ”bestämde allt hemma, hade högre lön och så vidare”. Läraren tog då tydligt ställning mot detta och beskrev att det var något speciellt.

- När ska man som svensk lärare ”ta ställning”?

### 3. Lärarens roll under temadagen (neutralitetsdilemma)



I den variation som uppstår mellan skolornas temadagar kan man säga att de svenska lärarna intog generellt en neutral hållning i frågorna och gav inte direkt uttryck för egna åsikter. I övriga länder förföll det inte vara några bekymmer för läraren att beskriva sina åsikter i sammanhangen utan det föreföll dem som naturligt även om de inte direkt i Turkiet, Kroatien eller Polen verkade tvinga på denna åsikt på eleverna även om de argumenterade även själv i egen sak.

I övriga länder delade alltså läraren mer med sig av sina personliga uppfattningar och mest tydligt var detta i Italien där det verkade vara ännu mer självklart att läraren att dela med sig av egna åsikter och eleverna var uppenbarligen mottagliga för detta. Om jag visade någon form av bekräftande av någon elevs åsikt under temadagen "basunerades" denna gärna ut. Mina och rektorns åsikter (som var med på en lektion) verkade vara "viktiga" i sammanhanget. Jag försökte då hålla mig svenskt neutral...

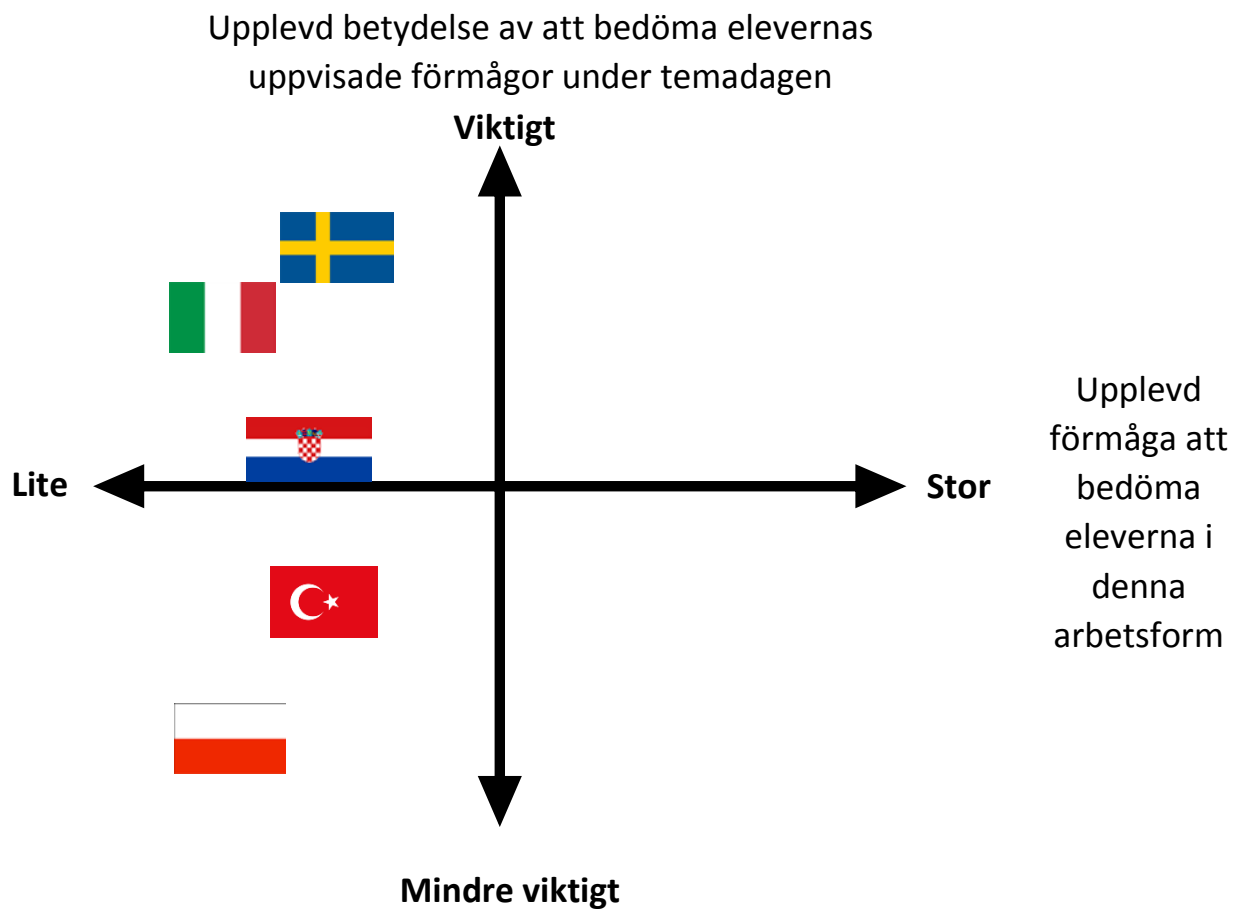
Lärarna i Italien beskrev här att de "ligger i deras kultur" att styra eleverna och att eleverna inte är tränade att bilda egna åsikter och beroende på frågeställning försvagades objektiviteten i diskussionen då lärarna både medvetet och omedvetet hamnade i en mer socialiserande roll. Detta skiljer sig från övriga skolor där man var mer objektiva.

#### *4. Motsättningar kring bedömning (bedömningsdilemman)*

Inledningen handlar om ett begrepp som de svenska lärarna vid olika tillfällen tagit upp.

- Vad är egentligen en ”rättssäker bedömning”?
- Måste man bedöma hela tiden?
- Hur ska en lärare samla underlag för en summativ bedömning?
- Kan man bedöma elevernas prestationer i övningar där huvudsyftet är att eleverna ska bilda egna åsikter? Vad ska man i så fall bedöma?
- Kan man bedöma en elevs förmåga i fysik i att ”samtala om och diskutera frågor som rör energi” om den bara argumenterar utifrån ekonomiska och sociala aspekter?

#### 4. Motsättningar kring bedömning av eleverna (bedömningsdilemman)



Eftersom förmågor/kompetenser är mer förekommande i den svenska och italienska läroplanen (och delvis även i de nationella proven) betraktar lärarna även detta som viktigare här jämfört med andra länder. I Turkiet och Polen förmågor som att diskutera och argumentera inte något som bedöms enligt deras bedömningskriterier och naturligtvis inte kändes det inte lika viktigt.

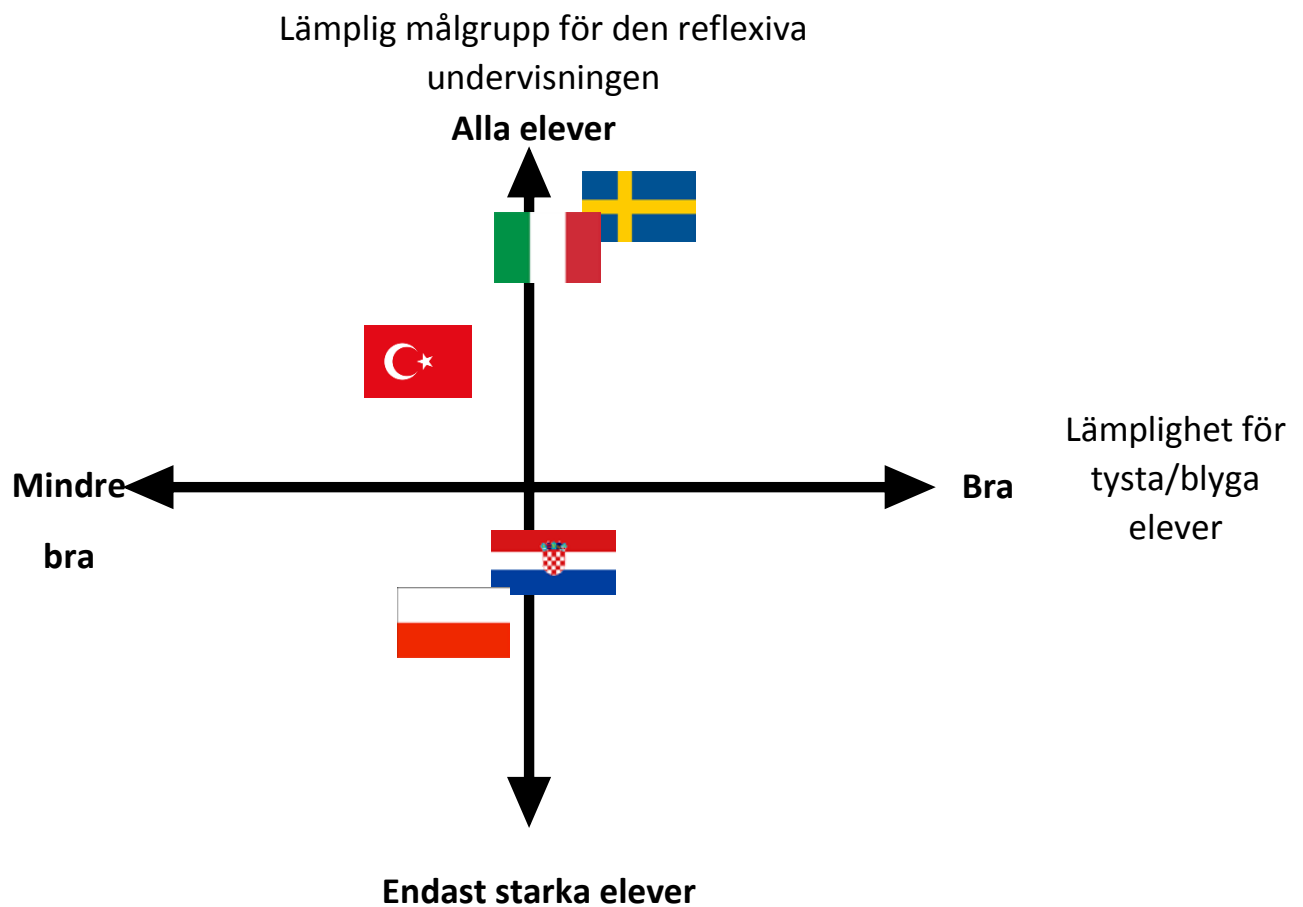
Även om så klart en del lärare har mer erfarenhet än andra kring bedömning av detta så är det egentligen ingen menar att de har tillräckliga kunskaper att göra bra bedömningar av elevernas arbete i denna typ av undervisning. Det verkar också som det finns en brist på metoder kring både att ge alla elever en chans att uttrycka sina åsikter samt hur man bedömer alla på ett "rättssäkert" sätt.



*5. Motsättningar kring om denna undervisning lämpar sig för alla elever (Vem-dilemman)*

- Är det rätt mot blyga/tysta elever att arbeta med denna typ av undervisning?
- Är detta något som egentligen bara lämpar sig för starka elever?
- Vilket är bäst – nivågrupperade eleverna så att de kan diskutera med personer som är ”jämnna” med dem? Eller ha blandade grupper så att några är lok som kan hjälpa de övriga framåt?

## 5. Motsättningar kring om denna undervisning lämpar sig för alla elever (Vem-dilemman)



Bland de italienska och turkiska lärarna det fanns delade åsikter om diskussioner om öppna och kontroversiella frågor är lämpliga för svaga respektive blyga elever.

Lärarna diskuterade kring att det för en blyg elev som har problem som uttrycka sig kan denna arbetsform vara ett hinder för henne / honom att visa hans / hennes faktiska kunskaper i ämnet och för de svenska lärarna var detta särskilt problematiskt ur ett bedömningsperspektiv.

Lärarna menade emellertid att olika metoder för att låta eleverna att uttrycka sig måste användas, för att ge alla lika stor chans att uttrycka sig.

I den svenska läroplanen är det tydligt framskrivet att dessa kunskaper är för alla elever att få till sig och därför tar de svenska lärarna det för givet att alla elever ska ta del av dessa aktiviteter. I andra utbildningssystem där inte dessa förmågor är lika tydliga i kursplaner och bedömningskriterier, t ex i Polen, ses detta snarare som en extra aktivitet för intresserade studenter som passar i i deras system med lektioner utanför obligatoriska schema.

De kroatiska lärarna uttryckte att det fanns svaga elever som denna undervisningsform inte lämpade sig för och de beskrev att deras ointresse för skolan grundade sig i hemmens attityd. Den kroatiska idrottsläraren påpekade emellertid att samma elever inte var ointresserade av skola på hans lektioner och syftade på att ointresse också kunde bero på undervisningen. Övriga lärare hade dock inget riktigt svar på detta.

Uppenbarligen är denna tradition att presentera, uttryck och diskuterar inte så stark i europeiska skolor som till exempel i USA. Finns det eventuella slutsatser om detta om man jämför EU och USA, som ska dras. Mycket ovetenskapliga som naturligtvis, men vissa spekulationer kan vara i ordning!

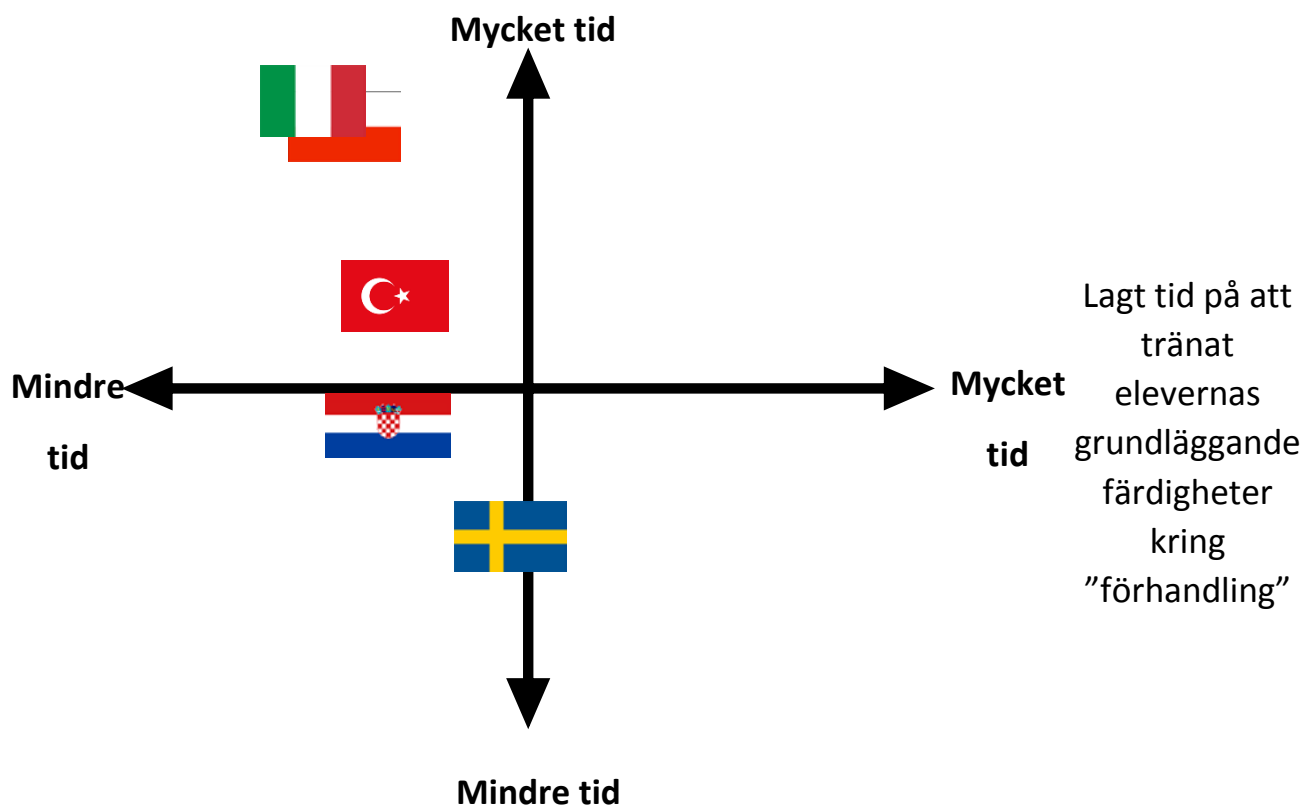
**6. Motsättningar kring att förbereda sig själv och eleverna inför temadagens aktiviteter  
(Förberedelse-dilemman)**

- *Med ökad lärarerfarenhet har så klart behovet av noggrann planering avtagit, men är det bara det? Om ni ser tillbaka på er lärarkarriär och hur du förbereder dina lektioner - har det skett någon förändring?*
- *Hur hänger lektionskvalitén samman med lektionsplanering?*

Inom detta tema finns tre fyrfältsdiagram

## 6a. Motsättningar kring att förbereda sig själv och eleverna inför temadagens aktiviteter (Förberedelse-dilemman)

Lärarens självstudier av ämnesinnehållet inför temadagen (om utanför eget ämne)



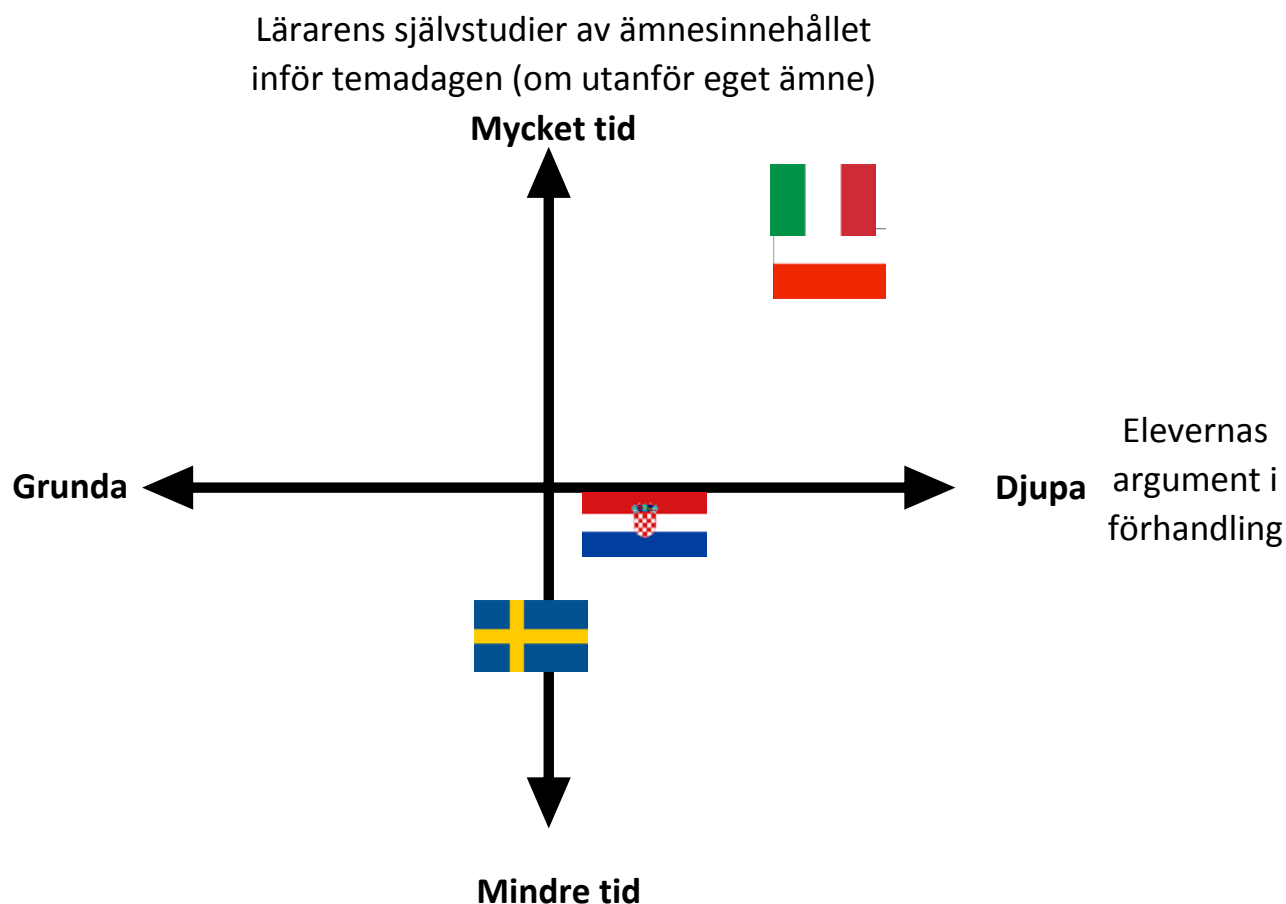
Ingen skola upplever att de lägger speciellt mycket tid på att träna grundfärdigheterna kring att fatta beslut, kritiskt granska, diskutera, argumentera för sin sak osv. Svenska lärarna beskriver emellertid att i skolvardagen så ges de svenska eleverna tillfällen att praktisera detta, även om de även beskriver att eleverna nog inte fått regelrätt undervisning i hur.

En vattendelare kan dock ses mellan hur noga lärarna förberedde sig in för temadagen. Svenskarna gjorde det som de uttrycker det "med vänster handen" och det skulle kunna hänga ihop med deras syn på att det är eleverna som själv ska hitta kunskaper och fakta, inte de som ska förmedla denna.

Kroaterna var både förberedda och inte beroende på läraren. Allt finns ändå på Internet så hon behöver inte förbereda så mycket utan eleverna hittar. Erfarenhet av tidigare projekt och kanske påverkad av detta. Josip vad dock väl förberedd.

För de övriga var mycket av elevernas kunskapsinhämtning i ämnet via läraren och dessa tre länders lärare var väl förberedda och hade själv som de uttrycker det "varit elever som fick hitta kunskaper i dessa ämnen" vilket det såg som en stor vinst i arbetsformen.

## 6b. Motsättningar kring att förbereda sig själv och eleverna argument i samband med förhandlingen (Förberedelse-dilemman)



Lärarens egna förberedelser kring ämnena hänger rimligtvis samman med hur mycket denne vill att eleverna ska samla in argument själv i förhållande till hur mycket kunskapsförmedling som ska vara direkt från läraren. Ju lärarledd desto mer egna kunskaper och argument skaffar sig läraren själv.

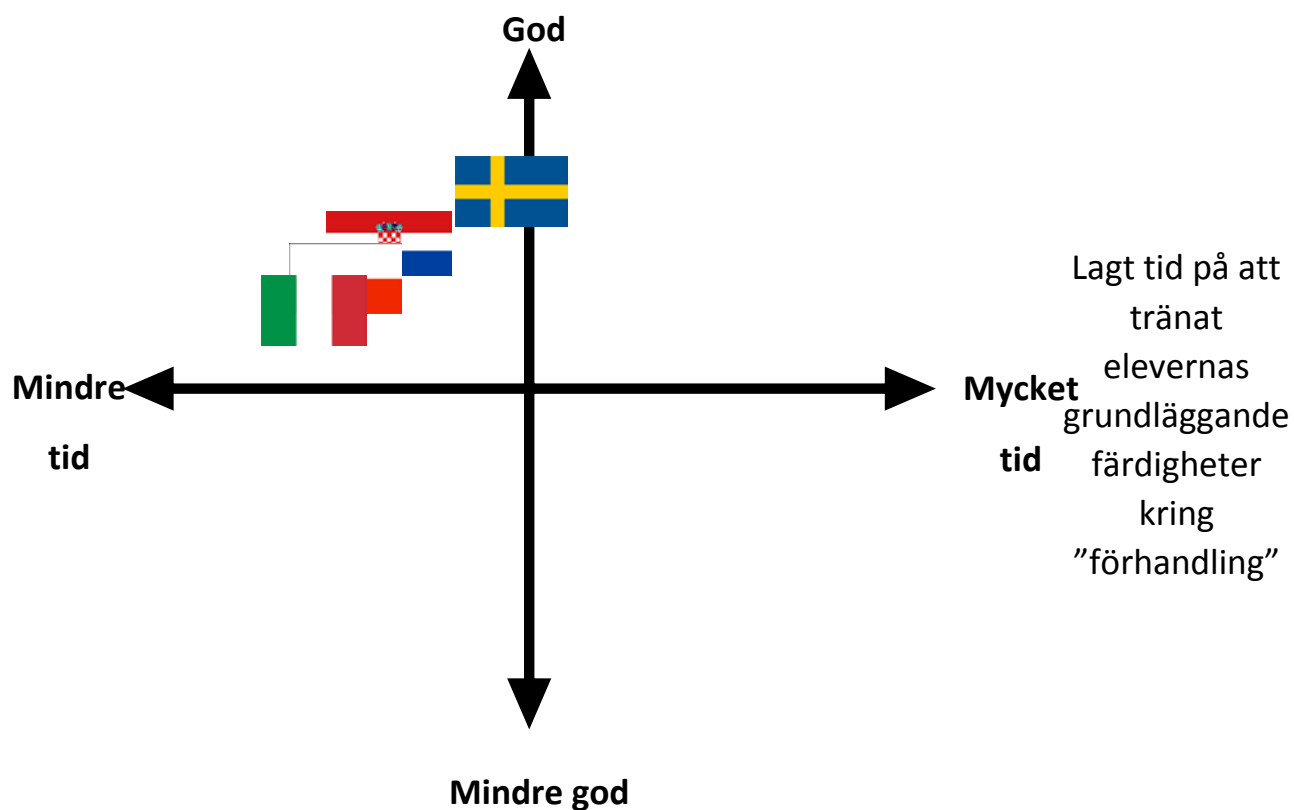
Erfarenheter från flera olika förhandlingar och läraruttalande om dessa pekar på att de polska och italienska eleverna generellt har de bästa argumenten och de mest genomtänkta.

Så klart kan man fråga sig om det i själva verket är läraren i dessa skolor som tänkt ut dessa goda argument. Frågan är också i så fall hur mycket eleverna förstår av dessa när de argumenterar. Samtidigt även om argumenten inte är helt självpåkommna så processar eleven argumenten, när de väl har fått dem och kan då relatera till dessa.

Den svenska modellen är att eleverna i hög grad ska hitta argument och själv bilda sig en uppfattning. Argumenten blir då visserligen deras egna, men har inte alltid det djup som läraren hoppats på.

## 6c. Motsättningar kring att förbereda eleverna inför temadagens aktiviteter och elevernas argumentationsförmåga (Förberedelse-dilemman)

Elevernas skicklighet att argumentera



Baserat på en samlad bedömning av hur eleverna argumenterat är det klart att de svenska eleverna är duktiga på att uttrycka sig och få fram sin sak och sina argument, även om deras argument i sig kan vara grundare än de övrigas.

Ser man på polska och italienska elever hade de ofta bra argument och välformulerade sådana, men de var inte lika bra på att argumentera och få fram sina budskap.

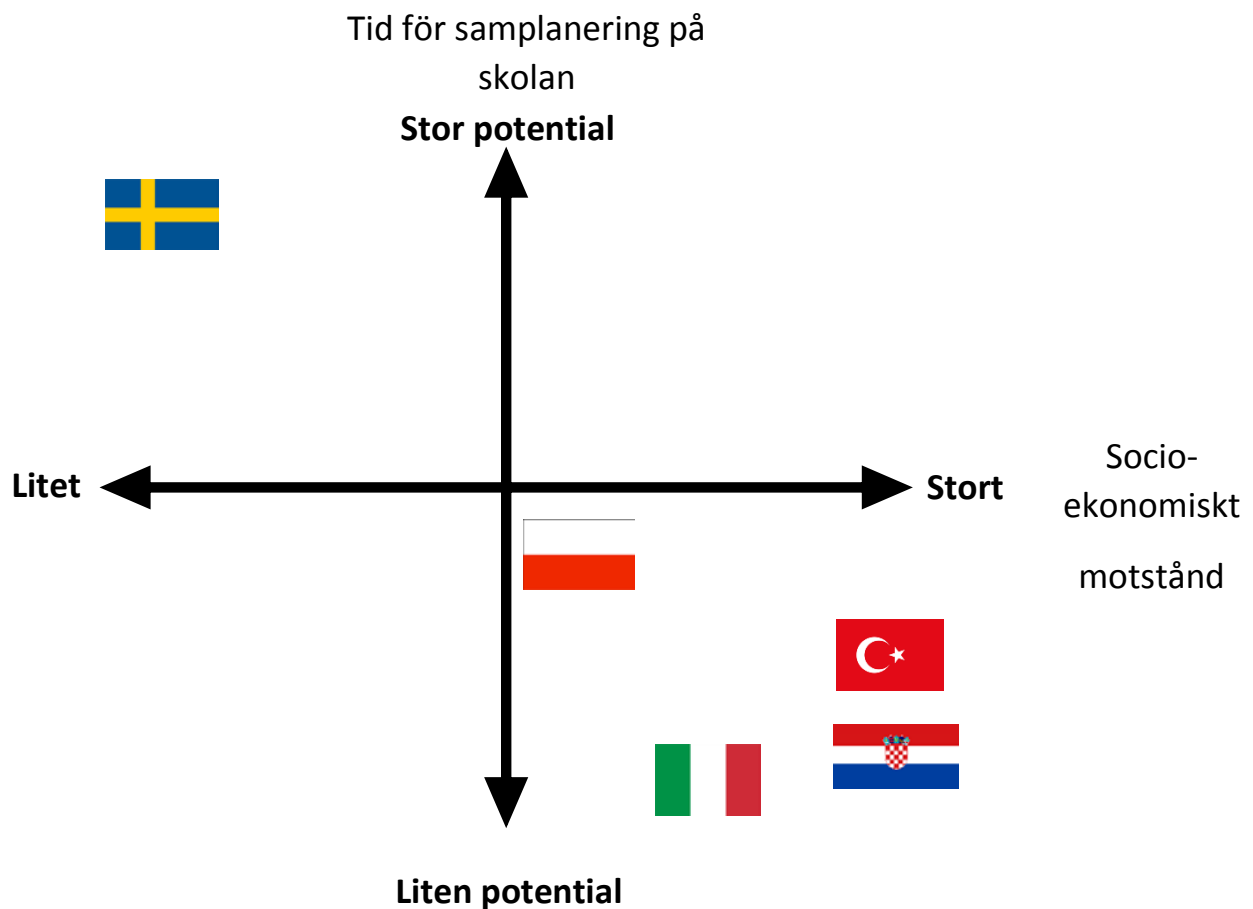
Det ska sägas att elevernas engelskkunskaper är en viktig faktor i detta som påverkar det hela.

*7. Motsättningar kring gemensam planering av undervisningen (Samplaneringsdilemman)*

- Till vad används den gemensamt schemalagda arbetstiden?
- Vad gör läraren på sin övriga icke schemalagda tid?

Inom detta tema finns två fyrfältsdiagram.

## 7a. Motsättningar kring gemensam planering av undervisningen (Samplaneringsdilemman)



I Turkiet och Polen har många skolor elever i olika skift av lokalekonomiska skäl, vilket gör att det inte finns lokaler för lärarna att vara i efter lektionstid då skolutveckling skulle kunna bedrivas. Lärarna behöver då endast vara på skolan i samband med lektioner och arbetar med förberedelser etc hemma. I Italien har man endast 40 h gemensam tid per år och motstånd finns att träffas då lärare arbetar på flera skolor samtidigt.

Lärarna beskriver även problem med barnomsorg för lärare vilket skapar ett motstånd då lärarna behöver vara hemma med barnen på den halva av arbetstiden då det inte är lektioner.

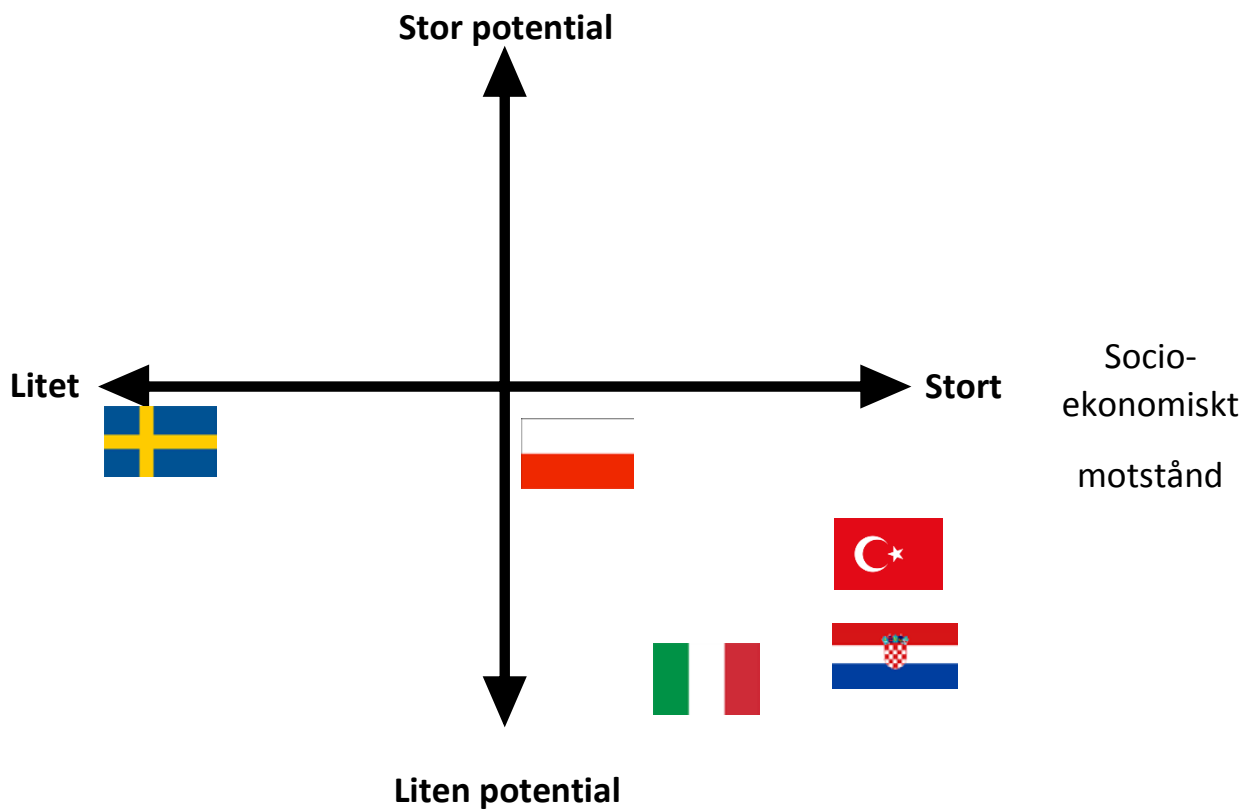
I Kroatien har en mycket stor del av lärarna ett extra arbete (ofta inom turistbranschen) för att få det att gå runt och lärarna beskriver att det ibland kan bli så att detta tar fokus från lärarjobbet som är "förstajobbet".

I Turkiet placeras man av staten på olika skolor och kan sedan söka sig till "bättre" skolor genom att samla in poäng som beror på arbetsår och var man arbetat. Den aktuella skolan är i ett mindre bemedlat område vilket gör att de har relativt stor läraromsättning då lärare lämnar när de fått sina poäng. Samtidigt en väldigt ung lärarkår på skolan.



## 7b. Motsättningar kring gemensam planering av undervisningen (Samplaneringsdilemman)

Upplevd möjlighet för  
samplanering på skolan



Medan det finns yttre faktorer i de andra länderna som begränsar möjligheten till samarbeten lärare emellan så finns uppenbarligen inre motsättningar i den svenska skolans verksamhet som gör det samma...

*8. Motsättningar kring lärarens frihet att lägga upp sin egen undervisning (Lärarytonomi-dilemman)*

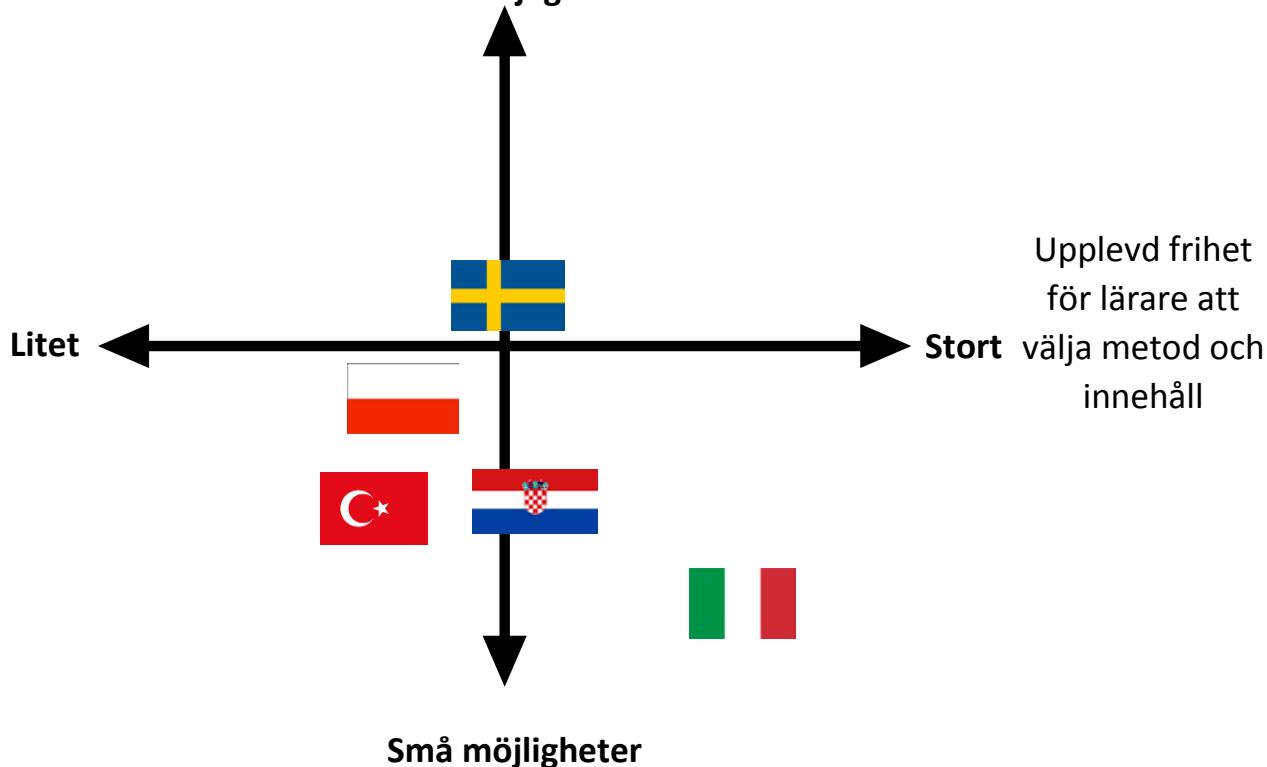
- Varför har ni ett schema på skolan? Varför ser schemat likadant ut vecka ut och vecka in?
- Kan du undervisa så som du skulle vilja om du hade helt fria händer? Har svenska lärare för mycket eller för lite frihet?

## 8. Motsättningar kring lärarens frihet att lägga upp sin egen undervisning (Lärarautonomi-dilemman)

Möjligheter att bryta

ordinarie schema

Stora möjligheter



I alla skolor har man veckoschema som är samma hela läsåret med lektioner 40 – 50 minuter. I Sverige är schemat något mer olikformigt där lektionstid och rasttid kan variera. Samtliga skolor beskriver dock som att det är problem att bryta schemat, även om det görs vid enstaka tillfällen.

I Sverige beskrivs att det visserligen finns möjligheter, men då måste läraren själv skaffa vikarie och planera dubbla lektioner. Finns ingen samordning på skolnivå och det efterlyses för att kunna arbeta annorlunda. Övriga länder bryter schemat vid några tillfällen per år, men det verkar inte som om att schemalägga på något annorlunda vis är något som man funderat eller reflekterat över. Ett fast schema betraktas som något självklart och orubbligt

I Kroatien och Italien är det vanligt att lärare arbetar på flera skolor vilket gör schemaläggning och schemabrytande aktiviteter extra komplext.

I Italien beskrivs schemat som ett hinder för att samarbeta och parallellläggning upplevs inte som något högprioriterat. Samtidigt som schemat är en begränsning av lärarens frihet i Italien upplever lärarna att de har en frihet att planera sin undervisning, både metod och innehåll, som de vill så skulle förutsättningar funnits skulle man kunnat arbeta mer ämnesövergripande t ex. Rektorn har dock en avvikande mening om friheten att välja ämnesinnehållet.

I Polen finns enligt deltagarna egentligen en stor frihet hos läraren – men det är under förutsättning att man lär ut det som testas på examensproven. Lärarna bedömer dock att den tid som avsätts för att lära ut det omfattande ämnesinnehållet är allt för lite och känner sig då tvingande till förmedlande undervisning kring detta innehåll.

I Turkiet har man en och samma lärobok i alla skolor och kursplaner är sammanlänkade med denna så det finns en tydlig begränsning i det ämnesinnehåll man väljer att undervisa om. Lärarna upplever emellertid att de har frihet i vilka metoder man använder.

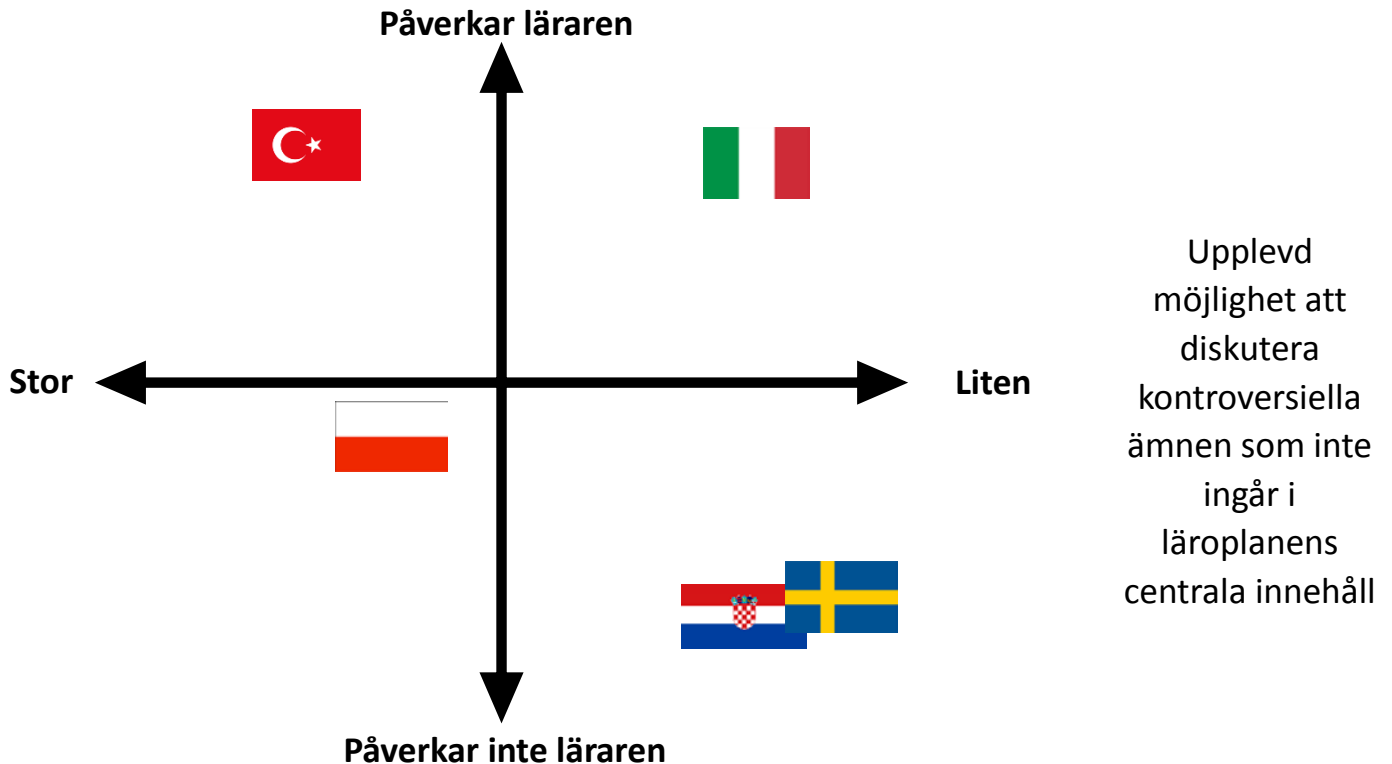
*9. Motsättningar kring att diskutera kontroversiella ämnen (Vad-dilemman)*

- Får man ta upp kontroversiella frågor i svenska skolan?
- Även om man skulle ha en låt säga kristdemokratisk åsikt kring familjepolitik? Om man är kärnkraftsvän?

Inom detta tema finns två fyrfältsdiagram

## 9a. Motsättningar kring att diskutera kontroversiella ämnen (Vad-dilemman)

Då det finns friktion mellan ämnet och gällande religiösa värderingar i samhället



De turkiska lärare upplever relativt styrda av sin läroplan och säger att man bara kan lära ut vad är i detta, inte något annat innehåll.

Även de polska lärarna upplever en stark styrning av sitt centrala innehåll. De anser visserligen att de, i teorin, egentligen skulle kunna undervisa om andra saker, men eftersom kärnan innehållet är så omfattande och lektionstiden inte tillräcklig, känner de att de måste ägna all sin tid på det centrala innehållet. Annars riskerar deras elever få sämre chanser att klara de examensproven - vilket då också i sin tur skulle påverka dem som lärare.

I både Polen och Turkiet finns religion närvarande i samhället. De turkiska lärarna uttrycker att de är försiktiga i diskussioner om religiösa kontroversiella ämnen. Däremot upplever de polska lärarna inte att religionen har någon större påverkan dem i deras val av innehåll, eller åtminstone skulle påverka dem, om de nu hade ett valmöjligheter.

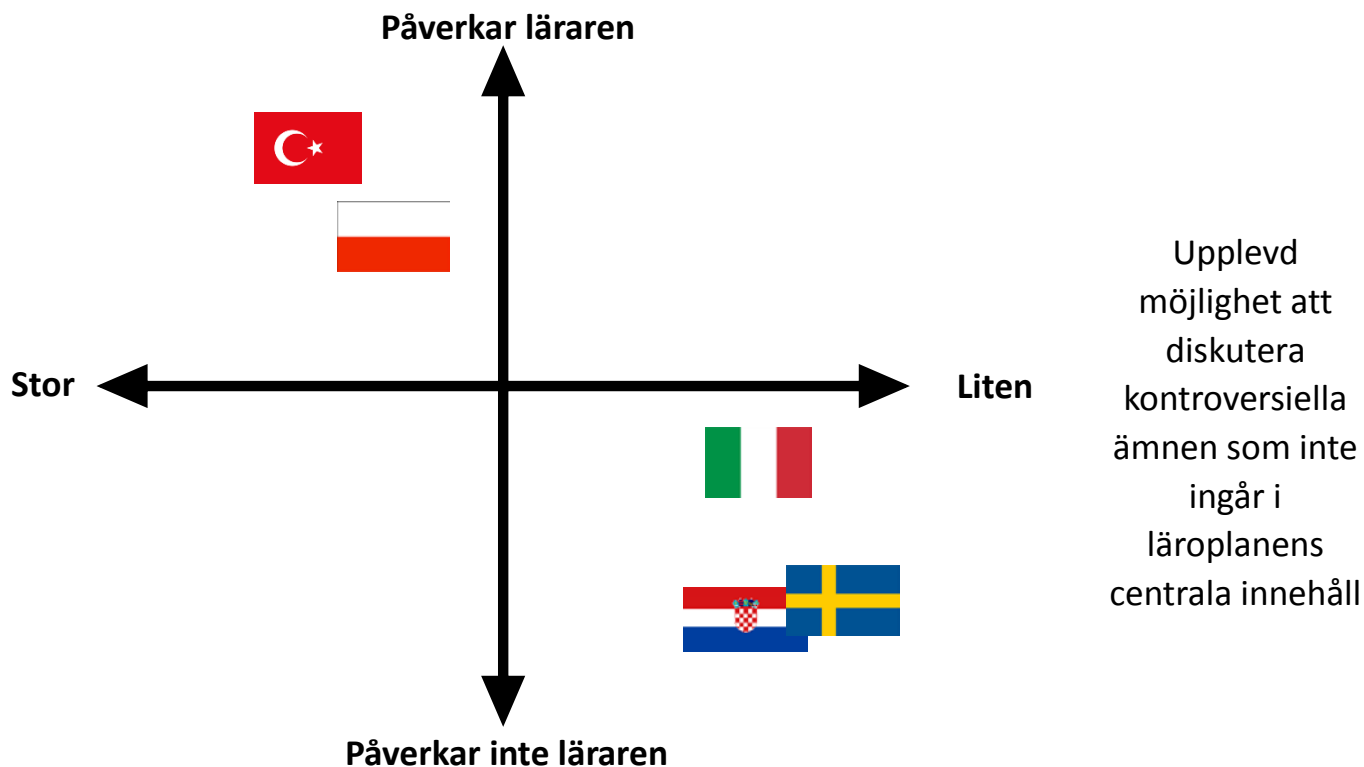
I Italien upplever lärarna däremot ett större inflytande av den katolska kyrkan och Vatikanen har till exempel en lärare på anställd lärare på varje skola med ansvar för religionsundervisning. Lärarna dock erfarenhet att de en stor frihet att välja sitt ämne (även om det egentligen handlar om frihet att använda undervisningsmetod).

Man kan dock reflektera över om den upplevda frihet att välja innehåll i italienska skolor är för att säkerställa att lärare skulle kunna undervisa om innehåll som är emot den katolska tron - eller kanske för till för att tillåta religiösa lärare slippa att undervisa om ämnen som strider mot sin tro.

I både Kroatien och Sverige beskrivs en svag påverkan av religion och lärare känner också möjligheter att undervisa utanför centrala innehåll, även om de inte känner total frihet.

## 9b. Motsättningar kring att diskutera kontroversiella ämnen (Vad-dilemman)

Då det finns friktion mellan ämnet och gällande politikiska åsikter i samhället



Om man ersätter "religiösa värderingar" med "politiska åsikter" blir det lite förändringar för de polska och italienska lärarna. De polska lärarna uttryckte att politiken påverkat dem mer än religion kring att uttrycka egna idéer, medan situationen i Italien beskrivs vara omvänd.