

# Tema som undervisningsmetod

**Av:**

**Matilda Frost**

**Frida Högberg**

**Handledare: Elisabet Malmström**

# Tema som undervisningsmetod

## **Abstract**

Under lärarutbildningens gång har vi kommit i kontakt med och intresserat oss för den tematiska undervisningsmetoden. Vi har bland annat stött på metoden ute på fältet och genom inriktningen språk och skapande.

Huvudsyftet med denna uppsats är att undersöka den tematiska arbetsmetodens kvalitet. Målsättningen är att studera den tematiska arbetsmetoden och undersöka om det är en metod som kan gynna alla elever, oavsett inlärningsförmåga, intressen och förkunskaper. Frågeställningarna som vi belyser är om den tematiska undervisningen är en metod som är lämplig för alla elever och pedagoger, varför man ska använda sig av den tematiska undervisningen istället för den traditionella, samt vilka för- och nackdelar som det finns med tematiskt arbete.

Vi har använt oss av en kvalitativ undersökningsmetod och därmed intervjuat fem pedagoger som arbetar med den tematiska arbetsmetoden på olika sätt. Svaren har sammanställts och jämförts med relevant litteratur.

Vi har belyst och kommit fram till att den tematiska arbetsmetoden är en metod som kan gynna alla elever, med varierande inlärningsmöjligheter, intressen, förkunskaper och ålder. De pedagoger vi har intervjuat har varit mestadels positivt inställda till den tematiska undervisningsmetoden.

Nyckelord: tematisk undervisning, elevinflytande, skapande, anpassad undervisning och kvalitativ intervjumetod.



## Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Problemformulering och syfte.....	6
1.2.1 Problemformulering.....	6
1.2.2 Syfte.....	6
1.3 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter.....	6
<b>2. Litteraturgenomgång</b> .....	<b>7</b>
2.1 Historik.....	7
2.1.1 John Dewey.....	7
2.1.2 Elsa Köhler.....	8
2.1.3 Lev Vygotskij.....	9
2.2 Läroplanerna Lpo 94 och Lpfö 98.....	9
2.3 Tema som arbetsmetod.....	10
2.4 Tematiskt arbete.....	11
2.4.1 Fördelar med tematiskt arbete.....	11
2.4.2 Nackdelar med tematiskt arbete.....	12
2.5 Alternativa undervisningsmetoder till tematiskt arbete.....	13
2.5.1 Reggio Emilia pedagogiken.....	13
2.5.2 Storyline.....	14
2.5.3 Bifrostpedagogiken.....	15
2.6 Slutsats av litteratur.....	16
<b>3. Empiri</b> .....	<b>17</b>
3.1 Kvalitativ intervju.....	17
3.2 Etiska övervägande.....	18
3.3 Uppläggning.....	18
3.4 Genomförande .....	18
3.4.1 Intervjuguide för datainsamling.....	21
3.5 Analys och tolkning av intervjuer.....	22
3.5.1 Vad innebär tematiskt arbete?.....	22
3.5.2 Pedagog A.....	22

3.5.2.1 Analys och tolkning av resultat.....	24
3.5.3 Pedagog B.....	25
3.5.3.1 Analys och tolkning av resultat.....	28
3.5.4 Pedagog C.....	29
3.5.4.1 Analys och tolkning av resultat.....	30
3.5.5 Pedagog D.....	31
3.5.5.1 Analys och tolkning av resultat.....	33
3.5.6 Pedagog E.....	33
3.5.6.1 Analys och tolkning av resultat.....	36
3.6 Slutsatser.....	37
<b>4. Diskussion.....</b>	<b>38</b>
<b>5. Sammanfattning.....</b>	<b>43</b>
<b>Litteraturförteckning.....</b>	<b>45</b>
<b>Bilaga 1-5.....</b>	<b>47-52</b>

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Under utbildningens gång har vi på olika sätt blivit bekanta med den tematiska arbetsmetoden, främst genom inriktningen språk och skapande. Inriktningen är riktad mot en verksamhet för barn mellan 0-12 år, där tyngdpunkten ligger på den tematiska arbetsmetoden. Tematiskt arbete innebär att integrera ämnen i varandra, såsom matematik, idrott, musik, bild, drama, svenska och engelska, för att barnens inlärningsprocess lättare ska kunna anpassas till varje individ. Enligt Nilsson (1997) bygger den tematiska arbetsmetoden på ett tvärvetenskapligt synsätt där undervisningen inte organiseras strikt ämnesvis utan tematiskt, så att olika traditionella skolämnen integreras till en helhet. Inom denna helhet kan elever och pedagoger sedan röra sig fritt i sitt sökande efter förståelse, insikt och meningsfulla sammanhang (a.a.).

Redan under vår andra termin fick vi prova på den tematiska arbetsmetoden ute på fältet. Under denna praktik var vi i de övre årskurserna på mellanstadiet. En av klasserna hade aldrig jobbat tematiskt. Detta var även nytt för handledaren på fältet, vilket innebar att man fick börja från grunden och introducera tematiskt arbete för såväl elever som lärare. Den andra klassen höll redan på med ett tema, vilket var mycket uppskattat hos eleverna. Detta gjorde att arbetet underlättades och det fortsatta tematiska arbetet kunde planeras och genomföras med hjälp och stöd av läraren från fältet. Redan här märkte vi att intresset för denna metod var stort fastän utgångspunkterna var så pass olika för de båda klasserna. Vi lade också märke till att alla elever, oavsett inlärningsmöjligheter hade möjlighet att följa med i undervisningen. Temat som klassen hade var anpassat till förkunskaper och intresse vilket vi tror är viktigt att tänka på när man förbereder ett tema i en klass.

Under följande praktiker som vi haft har vi fått möjligheten att prova den tematiska undervisningsmetoden även i andra årskurser, från förskolan upp till sjätte klass. För en del handledare har detta varit en ny och positiv erfarenhet och även hos eleverna har engagemanget varit stort. Detta har vi kunnat reflektera över med den positiva respons som vi har fått under utvärderingarna samt genom samtal med samtliga involverade.

Vårt eget intresse och nyfikenhet för den tematiska metoden har vuxit fram genom eget

genomförande på fältet, litteratur och föreläsningar. Detta är en metod som vi hoppas kunna arbeta med under vår karriär som pedagoger. Vi hoppas även att andra pedagoger kommer att finna intresse för denna metod och att eleverna ser kunskapsmöjligheterna för sitt eget lärande.

Avslutningsvis kommer vi att bifoga en bilaga (Bilaga 2 –5) där vi kortfattat beskriver hur vi har genomfört ett tema om vänskap och kärlek i en F-2 klass. Det kommer också att bifogas de tankekartor som vi gjorde tillsammans med barnen före och efter temat.

## 1.2 Problemformulering och syfte

### 1.2.1 Problemformulering

**Följande problemformulering är vår huvudfråga:**

*Är den tematiska undervisningen en metod som är lämplig för alla elever och pedagoger?*

### 1.2.2 Syfte

Vårt syfte med detta examensarbete är att få djupare kunskaper kring den tematiska undervisningsmetoden. Vi vill även belysa att detta kan vara en metod som håller i praktiken och att den kan anpassas till alla elever, oavsett förkunskaper, inlärningsförmåga och intresse. Vi kommer att ta hjälp av relevant litteratur, forskningsstudier och intervjuer för att studera våra tankegångar kring den tematiska arbetsmetoden för att finna ny kunskap.

**Våra frågeställningar är:**

*Varför ska man använda sig av den tematiska undervisningen istället för den traditionella?*

*Vilka för- och nackdelar finns det med tematiskt arbete?*

## 1.3 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

För att kunna få svar på våra problem- och frågeställningar kommer vi att göra undersökningar och forskningsstudier. Litteraturen som vi har valt att använda oss av omfattar den tematiska undervisningen som arbetsmetod, där Storyline, Reggio Emilia och Bifrost är tre alternativ, forskning kring ämnet samt annan relevant pedagogisk litteratur. Vi har med en kvalitativ metod planerat att göra intervjuer med pedagoger på fältet för att få fram deras tankar och åsikter kring

tematiskt arbete. Förhoppningsvis kan detta leda oss fram till svaren på våra problemformuleringar och vidare kunna övertyga fler pedagoger att använda sig av detta arbetssätt i deras undervisning.

## 2. Litteraturgenomgång

### 2.1 Historik

1900-talets största reformpedagog, John Dewey, har haft stor betydelse för temaarbetets utveckling. Han införde begreppet ”learning by doing” i pedagogiken, vilket för tankarna till ett mer aktivt arbetssätt i skolan. Dewey menade att barnet måste stå i centrum för undervisningen och inte kunskapen.

I Sverige kom Elsa Köhler att betyda mycket för det tematiska arbetssättets utveckling i skolan. Köhler förespråkade att barnens aktivitet skulle ha en framträdande roll. Hon ansåg också att de som arbetade i skolan skulle ha en helhetssyn på barn. Köhler argumenterade för att man i skolan skulle utgå från ett område som man kunde samla ämnen kring, till exempel ”Flyttfåglarna”, ”Järnet i Sverige” och så vidare. Detta kallade hon *intresseområde*. Köhlers aktivitetspedagogik kom att inspirera 1955 års undervisningsplan (Doverborg m.fl. 1996).

Även Lev Vygotskij kom att betyda mycket för pedagogikens utveckling, då han satte elevens lärande och självstyrning i fokus med stöd och handledning från läraren (Egidius, 1999).

Temaarbete i grundskolan bedrivs och har bedrivits på många olika sätt beroende på vilket stadium det gäller och olika rutiner har utarbetats vid enskilda skolor. På lågstadiet kan man finna en utvecklingslinje från det gamla skolämnet *hembygds kunskap* till dagens temaarbete (a.a.).

#### 2.1.1 John Dewey

”John Dewey föddes 1859, blev professor i filosofi, psykologi och pedagogisk i Chicago 1894 efter några år som filosofilärare vid delstaten Michigans universitet i Ann Arbor. År 1898 startade han en experimentskola, *Laboratory School*, för att kunna utforma och prova sina pedagogiska idéer.” (Egidius 1999 s.61).



Dewey fick ett stort inflytande på pedagogiska tänkande under hela 1900-talet. Hans tankar om skola, samhälle och lärande är av stor betydelse. De ger oss en klarare bild av det industrisamhälle och det informationssamhälle som vuxit fram efter hans död (Egidius, 1999).

John Dewey såg sin pedagogik som en problemlösning. Detta innebar att eleverna skulle känna engagemang för sina uppgifter, bli motiverade till att sätta sig in i uppgifterna, ta sig tid till att tänka efter hur uppgiften skulle lösas och på så sätt skaffa sig nya kunskaper för att slutligen prova vilken lösning som passade bäst. Han ville också att eleverna skulle våga prova nya idéer på ett mer självständigt sätt (a.a.).

”Dewey utformade ett naturvetenskapligt inspirerat schema för dynamiskt lärande:

- De lärande ska stöta på problem eller möta en svårighet och känna en impuls, en lust att hantera problemet,
- De ska samla fakta som kan hjälpa dem att lösa det som nu blivit en uppgift att lösa,
- De ska lära sig gissa i vilken riktning problemets lösning står att finna, vänja sig vid att formulera hypoteser utifrån den kunskap de redan har,
- De ska så småningom också kunna skissera teorier om sammanhangen,
- De ska slutligen träna sig att experimentellt eller genom systematiska observationer verifiera hypoteserna eller teorierna.

Med denna teori om problembaserat lärande, förankrad i åskådligt praktisk verklighet, kom Dewey att föregripa centrala tankar i 2000-talets pedagogik”. (Egidius, 1999 s. 67).

### 2.1.2 Elsa Köhler

Elsa Köhler menade att barn lär sig nya kunskaper utefter sitt intresse och där igenom kunna vara aktiva och ta till sig kunskapen. Vidare menade Elsa Köhler att man kan se lärandet på två olika sätt av barns aktiviteter. ”Lärandet, menar hon, skall ses som en intentionell sysselsättning mot ett objekt, vilket har samma syfte att leda till kunskap. Övandet ser hon däremot som en förutbestämd upprepad handling som går ut på att förbättra den egna funktionen.” (Doverborg och Pramling 1988 s.16).

Både lärandet och övandet sker utan att det yngre barnet är medvetet om det. Köhler tar även upp att det är viktigt att som lärare välja en utgångspunkt som barnet har i sitt intresse. Detta görs genom kunskap om barngruppens intressen och vad som kan vara passande för till exempel

årstiden. Elsa Köhler är den person som i Sverige kom att betyda mest när det gäller utvecklingen i arbetssättet. Det hon tyckte var viktigt var att man skulle ha en helhetssyn på barnet. Hon ville att man skulle ha ett tema som utgångspunkt för att sedan använda sig av skolans olika ämnen, så kallade *intresseområden* (Doverborg och Pramling 1988).

### 2.1.3 Lev Vygotskij

Vygotskij föddes i en judisk familj i Vitryssland 1896 och dog 1934. Vygotskij menade att det pedagogiska resultatet av hans teori var att lärarnas handledning var av stor betydelse för elevernas lärande. Det är viktigt att lärarna förstår eleverna och ser i vilken utvecklingsfas de befinner sig i för att handleda och hjälpa dem från en utvecklingsfas till en annan. Detta gör lärarna genom observation, lyssna på eleverna och framför allt förstå vilken utvecklingsfas de befinner sig i. Vygotskijs pedagogik passar bra i vår tid eftersom han betonar att det är viktigt med kollektiv och individuell självstyrning. Vygotskij menade också att det är viktigt att barnet själv får forska och komma fram till resultat utan allt för stor inverkan från läraren. Detta är också ett sätt för barnet att utvecklas på (Egidius, 1999).

Vygotskijs tankar om en utvecklingsfrämjande pedagogik innebär att undervisning spelar en väsentlig roll för individens psykologiska utveckling. Vygotskij menar att undervisning leder utvecklingen framåt och god pedagogik är därför alltid orienterad mot individens framtida utveckling. Vygotskij har formulerat perspektiv på skolans undervisning som den viktigaste källan till barnets utveckling (Bråten, 1998).

## 2.2 Läroplanerna Lpo 94 och Lpfö 98

Lärarna ska i sin undervisning arbeta efter att ämnesintegrera olika kunskaper (Lpo 94, 1998). I likhet med Lpfö 98 ska pedagogerna utgå från barnens tidigare erfarenheter, intressen, motivation och drivkraft till att söka kunskaper. Vidare står det att barn söker och tar till sig kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett *temainriktat* arbetssätt kan barnens lärande bli varierande och sammanhängande. Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra (Lpfö 98, 1998). Läroplanen Lpo 94, trycker på att undervisningen ska utveckla elevernas förmåga att ta ett personligt ansvar och detta ska bland annat ske genom att de

deltar i planeringen och utvärderingen av den dagliga undervisningen, välja kurser och teman och på så sätt utveckla sin förmåga att använda inflytande och ansvar. ”Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.” (Lpo 94, 1998, s. 7). Läroplanen säger vidare att skolan ska medverka till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska även verka som underlag för undervisningen (a.a.).

### 2.3 Tema som arbetsmetod

Nilsson (1997) skriver i boken *Tematisk undervisning* att man kan känna igen den tematiska undervisningen genom att olika ämnen integreras och tillsammans skapar en *helhet*. Detta innebär att olika kunskaper, som att läsa och skriva, görs vid praktiska tillfällen där det tematiska innehållet sätts i centrum. Det som också är viktigt i det tematiska arbetet är att läraren kopplar sin undervisning till elevernas vardagliga situationer. Nilsson menar även att läsning av olika typer av skönlitteratur är en viktig del för att söka kunskaper (a.a.).

Ladberg (2000) menar att ett tema kan bestå av nästan vad som helst som kan vara intressant och utvecklande för barnen. Det kan även väcka frågor, funderingar och upptäcktslust hos barnen. Vidare berättar Ladberg att teman kan väljas på många olika sätt. Teman kan utgå från något som ligger i tiden eller som engagerar barnen. I ett tema kan barnen välja något som intresserar just dem eller något som är passande för stunden. En central roll under temaarbetets gång är att barnen själva söker efter kunskap, ställer frågor och arbetar för att få svar på det de söker (a.a.).

Ett temaarbete ska ge eleverna möjligheter till fördjupningsuppgifter som de tillsammans med läraren utser. Läraren bör vara öppen för förslag och funderingar från eleverna och inte vara låst av sin planering. Det är också av stor vikt att eleverna får prova på att planera och ansvara för större uppgifter som kan uppfattas som tidskrävande för eleverna. Ett temaarbete kan genomföras med flera årskurser, hela klassen eller gruppvis. Man kan fokusera temat under en viss period eller under enstaka lektioner (Doverborg och Pramling, 1988).

I likhet med Nilsson (1997) menar också Lindqvist (1989) att det är helheten som är det centrala i ett temaarbete. Det ska inte finnas några ämnesgränser och arbetssättet ska präglas av en

helhetssyn, det vill säga att metoder och innehåll ska hänga ihop.

## 2.4 Tematiskt arbete

### 2.4.1 Fördelar med tematiskt arbete

Marton och Booth (2000) hävdar att människor i allmänhet förstår lärande på olika sätt och att de handlar därefter när de ställs inför en uppgift. En enskild persons inställning till lärande i en speciell situation, är en kombination av personens sätt att uppleva lärande och dennes sätt att uppfatta situationen. Vilken form av upplevande som än uttrycks, gäller att lärandet kan sättas igång eller styras antingen av lärare eller av den lärande, men det är bara den lärande som kan skaffa sig, bevara och använda sig av kunskapen (a.a.).

Nilsson (1997) styrker Marton och Booths (2000) teori om lärande genom att påstå att eleverna uppskattar när de under en kortare period får välja sina teman helt fritt och individuellt. Eftersom eleverna får välja något som intresserar just dem, blir det också lättare för eleverna att ta reda på och använda sig av den nya kunskapen. Denna uppskattning kan bero på att eleverna känner att de får ta eget ansvar och att de lockas av tanken att få veta mer om sådant som intresserar just dem. Nilsson menar vidare att något som också uppskattas av eleverna är när de själva kan vara med och bestämma arbetstakten. Ges det även tillfälle till en period av "fri forskning" så kan detta bli en paus från en undervisning där man vanligtvis ställer krav på aktivt arbete och kunskapsproduktion (a.a.).

När lärare och elever väljer tema tillsammans ges möjlighet till att söka kunskaper gemensamt men också till att kunna variera de olika undervisningstillfällena. Avsikten med undervisningen är att eleverna ska kunna förbättra sin förståelse för människors livsvillkor och samhällsförhållanden (Nilsson, 1997).

Sträng-Haraldsson och Dimenäs (2000) har genomfört en undersökning, där de observerat och analyserat skilda undervisningssituationer. En av dessa situationer var på en barnskola, där lektionen präglades av den tematiska arbetsmetoden. Lektionens syfte var att eleverna själva skulle tänka efter och koppla ihop det tematiska innehållet till sina tidigare kunskaper, men även

till nya, konkreta upplevelser. Det skedde ett samspel mellan läraren och eleverna genom att de hade ett öppet samtal med olika frågor som uppstod under tiden. Eleverna kunde på så sätt knyta innehållet till sina egna funderingar och reflektera över sitt eget tänkande och lärande.

Sträng-Haraldsson och Dimenäs (2000) betonar att i just denna tematiska undervisningssituation låg innehållet som grund för de lärandeprocesser som lärarens undervisning syftade till. Det blev på så vis en naturlig balans mellan lärarens riktade uppmärksamhet mot innehåll, lärandeprocesser och den övergripande verksamheten under hela lektionen (a.a.).

För att helheten skall kunna vara en förutsättning för förståelsen, så måste man utgå från den först. Detta ger då en innebörd för barnen och en förståelse för hur delarna är relaterade till helheten (Doverborg och Pramling, 1988).

Enligt Ladberg (2000) så blir det till en fördel om klassen har ett gemensamt tema som sedan delas upp i delteman. Under själva huvudtemat kan klassen ges tillfälle till att arbeta i mindre grupper med delteman som de väljer. På så vis bildas det en röd tråd i temaarbetet. Ett temaarbete kan också ge en bra chans till att komma ifrån den del av stress som ofta finns i skolan med korta lektionspass, tider som skall passas, många olika saker som man ska hålla i huvudet, böcker som ska hämtas och bäras mellan olika salar (a.a.)

#### 2.4.2 Nackdelar med tematiskt arbete

Doverborg och Pramling (1988) hävdar att temaarbete i förskolan kan genomföras på många olika sätt. Vidare påpekar författarna att det inte finns någon som helst garanti för att barn ska få en djupare förståelse bara för att man arbetar med tema, eftersom ett område kan genomföras osammanhängande även i temaform. En annan nackdel med att genomföra ett tema är att innehållet oftast bryts ner i smådelar som för läraren tillsammans bildar en helhet, men för eleverna kan detta verka förvirrande (a.a.).

Malmgren och Nilsson (1993) beskriver en arbetsmetod där man i en klass hade satt i gång tre parallella teman under samma tidsperiod. Läraren i klassen upptäckte snart att detta blev problematiskt och en av orsakerna var den bristande tiden. Arbetet drog ut på tiden eftersom man jobbade med tre teman samtidigt och detta gjorde också att det dröjde allt för länge innan

eleverna kom fram till resultatet. Detta påverkade elevernas motivation negativt. I ett av dessa tre temaarbeten kopplades litteraturläsningen till ett mera traditionellt arbete i geografi och samhällskunskap. Detta upplevde läraren som mindre meningsfullt eftersom det sällan visade sig att skönlitteraturen fungerade som den kunskapskälla den var tänkt att göra. Läraren upptäckte även att det pågick lite av en maktkamp mellan olika grupperingar i klassen. Läraren beslutade sig då för att ta upp problemen i undervisningen i ett projektarbete som man kallade ”makt, mod och rädsla” (a.a.).

Nilsson (1997) hävdar att ett problem som kan uppstå när man använder sig av ett temaarbete är att hitta ett gemensamt tema som alla elever kan tänkas vara intresserade av vid ett och samma tillfälle. En annan svårighet enligt Nilsson är att hitta texter och andra kunskapskällor som alla elever i en klass klarar att läsa och är mogna nog att förstå. I ett sådant läge kan en starkt lärarstyrd, tematisk undervisning också resultera i utvändigt uppgiftslösning, där elevernas intresse för innehållet inte är förankrat (a.a.).

## 2.5 Alternativa undervisningsmetoder till tematiskt arbete

### 2.5.1 Reggio Emilia pedagogiken

Loris Malaguzzi var psykolog och pedagog och en stor inspiration för Reggio Emilia pedagogiken. Malaguzzi menade att barn lär sig genom att förstå och det är den vuxnes roll att stimulera barnet så det får möjlighet till att förstå och därmed utvecklas (Gedin och Sjöblom, 1995).

I Reggio Emilia låter man temaformen bli ett arbetssätt som kan få barnen att bli en skapande och medveten kraft (Lindqvist, 1989). Enligt Reggio Emilia pedagogiken vill man med temaarbeten skapa levande sammanhang som stimulerar till forskning och problemlösningar och man väljer ämnen som intresserar barnen, sådant som väcker deras nyfikenhet (Gedin och Sjöblom, 1995).

Lindqvist (1989) menar att temaarbetet får en helt annan innebörd när de skapande ämnena styr vilket de gör i Reggio Emilia pedagogiken.

I Reggio Emilia pedagogiken har bildkonsten en central roll, men det är inte det färdiga resultatet

(teckningarna) som är det mest väsentliga, utan själva skapandet. Det som framgår i barnens bilder är ett resultat av ett tema som barnen tillsammans med lärarna forskat kring. Bildkonsten är ett av många redskap som man uttrycker sig med i Reggio Emilia. Andra redskap kan vara musik, drama, matematik, naturvetenskap samt barnens alla sinnen (Gedin och Sjöblom, 1995).

## 2.5.2 Storyline

Metoden storyline är utvecklad i Skottland i ett samarbete mellan lärarutbildare och verksamma lärare. Själva arbetet startade 1965, då Skottland fick en ny läroplan som innebar att man ställde krav på ämnesövergripande arbete. Tack vare Steve Bells outtröttliga arbete med att resa jorden runt och ge kurser och hålla föreläsningar har metoden kunnat spridas världen över. I Sverige har storyline-metoden fått stor spridning tack vare ITiS som bland annat ställer krav på ämnesövergripande arbete (Lundin/Marsh, 2004)

”Storyline är en lärarstyrd, elevaktiv arbetsmetod, i vilken ämnesgränserna är borta. Metoden utgår ifrån elevernas varierande grad av förkunskaper och strävar efter att uppnå en helhetssyn på kunskap och inläring. Ett arbetsmoment integrerar flera ämnen, inte nödvändigtvis alla på en gång”. (Lindberg, 2000, s.10).

Den viktigaste faktorn i Storyline är att man utgår från elevernas förkunskaper. Utifrån detta skapar elever och lärare tillsammans en berättelse. Man utgår sedan från karaktärerna i berättelsen, vilket hjälper eleverna att leva sig in i arbetet. Detta blir en utgångspunkt för elevernas informationssökning och skapande arbete. Eftersom ämnesintegreringen sker utifrån berättelsen och dess karaktärer blir den naturlig. Det är eleverna som är experter på just sin karaktär, vilket gör att de inte sitter passivt och lyssnar utan aktivt tillägnar sig den kunskap som berättelsen kräver för just deras karaktär (Lundin/Marsh, 2004).

Den tydligaste skillnaden mellan en storyline och ett traditionellt temaarbete är att man berättar en ”story” parallellt med att man befäster och fördjupar tidigare kunskap. I storyline tar man fasta på berättelsens klassiska byggstenar: personer, tid, plats och handling (Lindberg, 2000).

”Ian Barr, generalsekreterare på det skotska skolverket SCCC (Scottish Consultative Council on the Curriculum) sammanfattar storyline följande punkter:

Storyline

- är en ”elevvänlig” metod.
- är en elevaktiv metod.
- är en motiverande metod.
- gör det lätt att ämnesintegrera.
- gör det möjligt att individualisera.
- ger en bra struktur för både lärare och elev.
- länkar basfärdigheter med vuxenvärldens krav.
- är ett verktyg för att handskas med alla aspekter i läroplanen.
- uppmuntrar ömsesidig respekt mellan lärare och elever.
- gör det relevant att använda modern informationsteknik.
- ger många tillfällen till kooperativt lärande.
- tillhandahåller en strategi som kan upprepas och ständigt förändras.
- uppmuntrar eleverna att utgå från sina förkunskaper”.

(a.a. s. 21)

### 2.5.3 Bifrostpedagogiken

Bifrostskolan är en friskola som grundades i 1987 i Danmark. Initiativ till skolan togs av en grupp föräldrar och lärare som ville vidareutveckla de undervisningsprinciper som hade varit ram för lärarnas undervisning i sjutton år (Abildtrup/Johansen m fl, 1998).

Själva bifrostpedagogiken strävar efter att utveckla varje barn så att de ser sammanhangen mellan mål och motiv, kunskap, känsla och handlande. Barnen skall stimuleras att utvecklas mot att bli medvetna, driftiga, självständiga och levnadsglada människor. De ska känna lusten till att lära och därför är innehållet också en viktig del i skolan. De ska även ge plats för fantasi, känslor, intellekt och det ska vara en utmaning i förhållande till det som barnen redan kan (a.a.).

På Bifrostskolan arbetar man alltid med ett inspirationstema. Temana hämtas från olika kultur- och naturupplevelser och man arbetar med cirka tre teman om året. Inspirationstemat presenteras med flera upplevelser under jämna mellanrum. Barnen kommer fram till det aktuella deltema som de ska arbeta med, utifrån varje upplevelse. När det första deltemat är bearbetat följer en ny upplevelse som i sin tur sätter igång ett nytt arbete. Till varje inspirationstema utarbetar man en preliminär plan för hela skolan som beskriver temats mål, innehåll och möjligheter. Skolan använder i princip inte några traditionella läroböcker. Lärarna framställer själva det mesta av



materialet som barnen ska använda. Barnen har även tillgång till datorer, kopieringsapparater, ljusbord, skärmmaskin, bandspelare med mera (Abildtrup/Johansen m fl, 1998).

## 2.6 Slutsats av litteratur

Den tematiska arbetsmetoden kännetecknas av att olika ämnen integreras utifrån ett tema. Valet av tema kan vara något som är aktuellt för stunden och som intresserar eleverna. Reformpedagogen John Dewey har haft stor betydelse för temaarbetets utveckling eftersom han menade att barnet måste stå i centrum för undervisningen och inte kunskapen. Dewey såg sin pedagogik som en problemmetod vilket innebar att eleverna skulle känna engagemang och motivation för sina uppgifter för att utvecklas. Dewey menade också att eleverna skulle vara aktiva och självständigt prova sig fram. Vidare är det viktigt att eleverna på egen hand söker kunskap, ställer frågor och jobbar för att få svar på dessa frågor. Detta bidrar till att eleverna får tillfälle att reflektera över sitt kunskapssökande och därmed över deras inlärningsförmåga. Även läroplanerna trycker på att eleverna själva ska utveckla sin förmåga att ta ett personligt ansvar.

Lev Vygotskijs pedagogik passar bra in i det tematiska tänkandet eftersom det finns ett samspel mellan individens självstyrning och själva gruppen. Elsa Köhler har betytt mycket för den tematiska undervisningsmetodens utveckling i Sverige, då hon antydde att barnens aktivitet skulle ha en framträdande roll. Köhler menade också att man i skolan skulle utgå från ett specifikt intresseområde som man kunde samla olika ämnen kring.

Nyckelbegreppet i den tematiska arbetsmetoden är helhetssynen vilket innebär att det inte ska finnas några ämnesgränser utan metoder och innehåll ska hänga samman. När man utgår från helheten så ger det en innebörd för eleverna och en förståelse för hur delarna är relaterade till helheten. Helheten måste alltså vara utgångspunkt för förståelsen.

Tematiskt arbete är egentligen ingen garanti för att för att eleverna ska få djupare förståelse i olika kunskaper. Att jobba tematiskt kan för en del elever verka osammanhängande. Det kan också vara svårt att hitta ett gemensamt tema som intresserar alla elever och som är anpassat för alla åldrar. För pedagogens del behövs det ett ständigt nytänkande till att komma på nya uppgifter och utmaningar åt eleverna och det är även tidskrävande.

Det finns olika sätt att arbeta tematiskt på. Alternativa undervisningsmetoder till tematiskt arbete kan vara Reggio Emilia pedagogiken där Loris Malaguzzi är en stor inspirationskälla. I Reggio Emilia pedagogiken vill man med temaarbeten skapa levande sammanhang som stimulerar eleverna till forskning och problemlösningar. En annan alternativ metod är Storyline, där ämnesintegreringen sker utifrån en berättelse. En tredje undervisningsmetod till tematiskt arbete är Bifrostpedagogiken. Där arbetar man efter att utveckla varje elev så att de ser ett sammanhang mellan mål, motiv, kunskap, känsla och handlande. Detta gör man genom att arbeta med ett inspirationstema.

### **3. Empiri**

#### **3.1 Kvalitativ intervju**

I den kvalitativa metoden får pedagogerna möjlighet att utveckla sina svar, vilket ger oss tillfälle till att analysera och tolka och därmed stärka vårt syfte med examensarbetet. Patel och Davidssons (1991) skriver att kvalitativa intervjuer innebär att intervjuaren ställer frågor som ger utrymme för intervjupersonen att svara med egna ord. Intervjuaren kan ibland välja i en kvalitativ intervju att ställa frågorna i en bestämd ordning, hög grad av strukturering. Intervjuaren kan också välja att ställa frågorna i den ordning som passar bäst i det enskilda fallet, låg grad av strukturering. Valet av en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, till exempel den intervjuades uppfattningar om något fenomen. Detta innebär att man inte kan formulera svarsalternativen för respondenten i förväg eller avgöra vad som är det sanna svaret på en fråga (a.a.).

Vi valde att intervjua fem pedagoger på olika stadier och på olika skolor om temaarbete. Merriam (1994) skriver att fallstudier är en sådan metod som kan utnyttjas för att systematiskt studera en företeelse. Med fallstudie menas en undersökning av en speciell företeelse, till exempel ett program, en händelse, en person, ett skeende, en institution eller en social grupp. Metoden innebär en plan för att samla in, organisera och integrera information eller data, och den resulterar i en speciell slutprodukt (forskningsresultaten). Valet av angreppssätt bestäms av hur problemet ser ut, vilka frågor det ger upphov till och vilket slutresultat man vill ha (a.a.).

Patel och Davidsson (1991) skriver vidare att i en kvalitativ intervju är både intervjuare och intervjuperson delaktiga i ett samtal. Intervjuaren som genomför samtalet gör detta för att belysa ett forskningsproblem medan intervjupersonen ställer upp utan att egentligen ha någon direkt nytta av den själv. För att en kvalitativ intervju ska lyckas bör intervjuaren hjälpa intervjupersonen att bygga upp ett meningsfullt och sammanhängande resonemang om det studerade fenomenet. Intervjuformuläret som används i en kvalitativ intervju kan utformas med öppna frågor eller teman. Det är intervjuarens uppgift att knyta an till dessa frågor under intervjun så att samtalet underlättas samtidigt som studiens frågor blir belysta. (a.a.)

### 3.2 Etiska överväganden

I vår undersökning har vi skyddat samtliga pedagogers identiteter genom att inte nämna dem vid namn. Vi har i stället valt att kalla pedagogerna för A, B, C, D och E. Vi nämner inga namn på skolorna eller vilka kommuner de ligger i, där vi genomfört undersökningarna.

Innan vi gjorde vår undersökning poängterade vi för de medverkade pedagogerna att deras identiteter skulle skyddas och allt material skulle förvaras på ett säkert ställe, där inga obehöriga kunde få tillgång till det.

### 3.3 Uppläggning

Vi valde att använda oss av den kvalitativa metoden eftersom vi tyckte att den var mest relevant i förhållande till vårt syfte med undersökningen. Tanken med undersökningen var att vi ville belysa hur pedagogerna ser på det tematiska arbetssättet.

Vår empiriska del kommer att bestå av intervjuer. Intervjuerna har genomförts med pedagoger som är verksamma på olika stadier. Intervjuerna har genomförts på olika skolor för att få så varierande intervjuer som möjligt, eftersom alla skolor och pedagoger jobbar olika med det tematiska arbetssättet. Vårt syfte med intervjuerna är att ta reda på varför eller varför inte pedagogen jobbar tematiskt och på vilket sätt i så fall.

### 3.4 Genomförande

Vi använde oss av en strukturerad intervjuform som innebär att vi hade förberett ett antal frågor, detta för att lättare kunna styra och sammanfatta intervjun. Intervjufrågorna vi använde oss av var till en viss del öppna, detta för att få en större spridning på svaren. Vid vissa intervjuer fick vi omformulera frågorna eller ge en följdfråga för att låta pedagogerna vidareutveckla sina svar. Vi valde även att komplettera intervjuerna med uppföljningsfrågor i efterhand, för att få mer uttömmande svar som stödjer vårt syfte. Vi valde också att komplettera med en intervjuperson till för att förstärka syftet med vårt arbete.

Patel och Davidsson (1991) skriver att om forskaren väljer att göra upprepade intervjuer med en intervjuperson kan det inträffa att denne ändrar uppfattning mellan intervjutillfällena. Intervjun kan också leda till nya insikter som gör att intervjupersonen förändrar sin uppfattning under samtalet. En skicklig kvalitativt inriktad forskare ska kunna hantera detta så att det tillför djup till intervjun och den efterföljande tolkningen (a.a.).

När vi intervjuade de olika pedagogerna valde vi att dels anteckna och dels göra ljudinspelning under tiden vi intervjuade. Vid de tre första intervjuerna delade vi upp det som så, att en av oss intervjuade och en förde anteckningar. Vi hade ingen tillgång till bandinspelare just då, men vi insåg relativt fort att arbetet hade underlättat en hel del om vi hade haft tillgång till en. Att anteckna under tiden en intervju genomförs är krävande och det är heller inte lätt att få med allt som sägs. Därför tog vi beslutet att ordna en bandinspelare till de resterande intervjuerna, helt enkelt för att underlätta själva intervjuprocessen men även bearbetningen.

För att få göra ljudinspelningar under en intervju krävs intervjupersonernas tillstånd. Fördelen med denna typ av registrering är att intervjupersonernas svar registreras exakt. Att föra anteckningar under intervjun kräver träning. Anteckningarna kan göras mer eller mindre omfattande och det är också viktigt att intervjuaren förtydligat sina anteckningar direkt efter intervjun (Patel och Davidsson, 1991).

I resultatet av våra intervjuer har vi valt att varva citat med tolkningar. Patel och Davidsson (1991) menar att slutprodukten av en kvalitativ bearbetning ofta består av en text där citat från

intervjuer eller observationsanteckningar varvas med egna kommentarer och tolkningar. Viktigt är också att den slutgiltiga texten författas så att den är tillgänglig för läsaren. En väl beräknad balans mellan citat och kommenterande text är ett mål. Är citaten för många och den kommenterande texten knapp blir texten ofta tråkig och mycket av analysen överläts åt läsaren. Är däremot citaten för få och den färdiga tolkningen överväger, så är läsaren utlämnad åt en färdig tolkning och kan själv inte avgöra dess trovärdighet (a.a.).

Resultatet har sedan analyserats och tolkats utifrån våra frågeområden. I diskussionsdelen har vi jämfört intervjuerna för att se om det finns likheter och skillnader i intervjupersonernas åsikter och tankar kring vad tematiskt arbete innebär.

”Under själva analysarbetet utvecklas innebörder i intervjun, kartläggs den intervjuades egna uppfattningar och ger forskaren nya perspektiv på fenomenen.” (Kvale, 1997, s. 171).

Kvale (1997) hävdar att syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är att beskriva och tolka de teman som förekommer i intervjupersonens livsvärld. De finns ett obrutet sammanhang mellan beskrivning och tolkning.

### 3.4.1 Intervjuguide för datainsamling

Här har vi valt att sammanställa intervjuerna för att det ska vara lättare att se hur vi har lagt upp intervjufrågorna.

Problemformulering:

Intervjufrågor:

Är den tematiska undervisningen en metod för alla elever?

1. Har du jobbat tematiskt. Varför / Varför inte?

4. Är det en arbetsmetod som passar alla elever? Varför/ Varför inte?

Vilka för och nackdelar finns det med tematiskt arbete?

3. Positivt och negativt med tematiskt arbetssätt?

Varför ska man använda sig av den tematiska undervisningen istället för den traditionella?

2. Vad innebär det att jobba tematiskt, yrkesmässigt och personligen?

## 3.5 Analys och tolkning av intervjuer

### 3.5.1 Vad innebär tematiskt arbete?

#### 3.5.2 Pedagog A

Pedagog A är utbildad lågstadielärare och jobbar i ett arbetslag tillsammans med en förskollärare och en fritidspedagog. Under läsåret arbetar arbetslaget och klassen med passande teman. Ett tema kan vara allt från två veckor till en hel termin beroende på intresse från barnen och vad temat handlar om. Under en termin genomförde de ett Skåne-tema som blev väldigt uppskattat hos barnen. Alla var väldigt engagerade, men det krävdes stort engagemang och ständigt nytänkande från arbetslaget. Pedagog A menar att hon och hennes arbetskolleger utgick från en grovplanering, men denna planering behövde ständigt utvecklas i takt med barnens intressen och funderingar:

”I våras gjorde vi ett Skåne-tema tillsammans med två andra klasser, där vi introducerade temat med en film om hur det såg ut i vår hembygd förr i tiden. Därefter gjorde vi en vandring genom byn för att titta på gamla byggnader och vi gjorde även ett studiebesök på en gammal bank, där de visade en modell på hur byn såg ut förr. Sedan lät vi barnen forska kring historiken om själva byn och bygga upp små gårdar i papp. Detta var liksom en del av själva Skåne-temat. Detta var något som alla barnen var väldigt engagerade i och tyckte det var roligt att jobba med sin egen hembygd. Barnen kunde faktiskt känna igen var de olika byggnaderna finns idag i förhållande till den modellen som vi såg på banken och i filmen. Filmen lånade vi på banken.”

En annan termin hade man temat ”kretslopp och reningsverk”, som även det var uppskattat hos barnen. Hon menar att under detta tema använde de sig mycket av det skapande ämnet bild. Barnen fick använda sin fantasi och kreativitet att bygga ett reningsverk. Pedagog A anser att även sexåringarna kunde vara med i detta tema eftersom det var lätta uppgifter som var anpassade till alla. Barnen blev därmed mer engagerade och alla kunde känna att de hade bidragit med någon del.

De arbetar under projektet Itis (Informationsteknik i skolan), som är en treårsplan där datorn används i arbetet med barnen och den tematiska undervisningen i centrum. Att de har valt att arbeta tematiskt är för att barnen lär sig mycket genom att jobba på det viset. Det finns också mer glädje och engagemang från klassen när ett tema genomförs jämfört med den traditionella

katederundervisningen.

Yrkesmässigt menar Pedagog A att alla barn kan bidra med någonting och de lär sig verkligen av det. Det är inte mängden som räknas, utan ”kvalitén”:

”Med kvalitet menar jag att det spelar ingen roll *hur* mycket eller *hur* lite barnen skapar, bara själva innehållet blir bra. Det är något som jag personligen tycker är ett viktigt koncept. Om jag skulle ge er ett exempel så är det när barnen ska skriva berättelser. Då brukar jag säga till barnen att det viktiga är inte att skriva en lång berättelse, det viktiga är att de förstår att det är innehållet som är det viktiga i deras berättelser”.

Även som lärare utvecklas man hela tiden när man arbetar tematiskt eftersom man måste ha ett nytänkande och hela tiden vara kreativ, men också väldigt flexibel. Med detta menar Pedagog A att man måste kunna reflektera och se konsekvenserna, men även möjligheterna hos barnen. Personligen känner Pedagog A att hon brinner för denna undervisningsmetod. Hon menar att man blir entusiastisk, men man måste vara mycket påläst för att kunna vägleda barnen i rätt riktning. Pedagog A säger vidare att det är viktigt att anpassa undervisningen på alla barns individuella nivåer.

Pedagog A ser det som positivt att jobba tematiskt för att barnen är mer involverade i undervisningen, elevstyr. Barnen får vara delaktiga i temat genom att komma med förslag om hur man kan lägga upp temat och genomföra det i klassen. Pedagog A säger att temat styrs utefter barnens individuella intressen: ”Det kan vara att de vill fördjupa sig inom ett område i temat och då gör vi ett tema i temat.”

Hon menar också att det är väldigt varierande och att temat tar in alla ämnen i undervisningen. Barnen tänker aldrig på att de jobbar med ett tema eftersom de är så vana vid det. Det som kan vara negativt, menar Pedagog A, är att det kräver mycket tid och arbete. Att leta material och komma på nya arbetsuppgifter tar mycket tid och kreativitet. Hon tycker även att det kan vara svårt att få med de minsta barnen, det vill säga sexåringarna. Det ställs stora krav på dem att kunna arbeta självständigt, vilket de inte är så vana vid när de kommer från förskolan. Pedagog A brukar tillsammans med sitt arbetslag vägleda barnen fram till ett lämpligt tema och de är väl



medvetna om att de ibland vägleder barnen för mycket, vilket också kan vara negativt.

Pedagog A tycker att temaarbete är en arbetsmetod för alla elever oavsett förkunskaper. Ett temaarbete är utformat på ett sådant sätt att det kan anpassas efter individen och situationen i klassen. Pedagog A menar också att det gynnar alla elever, oavsett om man har svårt eller lätt för att lära sig för att ett temaarbete bygger på individens egna förutsättningar och kreativitet:

" Jag har tidigare haft svaga elever som har haft det svårt med att koncentrera sig i skolan. Detta har ju sedan lett till att de har kommit efter i skolan och att det har varit svårt för mig att motivera dessa elever. Men hade jag jobbat tematiskt mer med dem så tror jag att det hade varit lättare att få med dem i undervisningen, eftersom det finns valmöjligheter i ett tema. Jag tror att i ett tema så kan man alltid hitta något som intresserar alla, vare sig det handlar om kroppen, naturen, bilar eller rymden".

### 3.5.2.1 Analys och tolkning av resultat

Den tematiska arbetsmetoden betyder mycket dels för pedagogens utveckling och dels för barnens lärande. Genom tolkning av datainsamlat material har vi funnit att det är viktigt att utgå från en grovplanering men även att man som pedagog är flexibel och kan förändra arbetsgången efter barnens önskemål och intressen: "Det kan vara att de vill fördjupa sig inom ett område i temat och då gör vi ett tema i temat."

De estetiska ämnena såsom bild, drama och musik har en central roll i den tematiska arbetsmetoden eftersom det är ett verktyg till barnens lärande. Med hjälp av de estetiska ämnena som idag har en underordnad roll i skolans praktik får alla barn en chans att använda sin kreativitet och skapa utefter sina egna förutsättningar och förmågor. Ett temaarbete ger också ett ökat engagemang hos barnen och de blir mer motiverade när de får jobba med saker som intresserar dem, där alla får lika stora möjligheter till att lyckas.

Genom ett tema kan man öka barnens intressen och förståelse för själva innehållet och därmed få dem att förstå att det inte är mängden av deras prestationer som är det viktiga, utan kvalitén på materialet: "Då brukar jag säga till barnen att det viktiga är inte att skriva en lång berättelse, det viktiga är att de förstår att det är innehållet som är det viktiga i deras berättelser."

Den pedagogiska rollen har en betydelsefull funktion i den tematiska arbetsmetoden. För pedagogen innebär detta att det möjliggör en ständig utveckling genom att hela tiden reflektera över situationen, men även att vara kreativ och flexibel. Pedagogen kan också stimuleras genom att se konsekvenserna, men även möjligheterna hos barnen. Det gäller hela tiden att vara påläst för att kunna vägleda barnen i rätt riktning till ett lämpligt tema. Genom att anpassa undervisningen på alla barns individuella nivåer kan man även stimulera okoncentrerade barn till ett intresse för ett temas innehåll: ”Jag tror att i ett tema så kan man alltid hitta något som intresserar alla, vare sig det handlar om kroppen, naturen, bilar eller rymden.”

### 3.5.3 Pedagog B

Pedagog B börjar med att berättar om att de alltid mer eller mindre jobbar tematiskt i klassen. Hon berättar att om man säger att man utgår från ett tema i oä: n så knyter de ju även an till bilden, musiken och svenskan. Pedagog B berättar vidare att det oftast är oä: n som de utgår från men: ”Just nu är det faktiskt musiken och matten som är temat. Vi jobbar med siffermusikal och då får vi in svenska, bild och musik och även lite oä, när vi pratar.”

När vi frågade Pedagog B varför de jobbar tematiskt svarade hon:

”För att jag inte tycker att det ska vara en massa lösryckta delar och för att man ska se en röd tråd, som det så fint heter, genom alltihopa. Barnen ska se att det hänger samman, att har vi svenska kan man lika väl skriva utifrån det vi pratat om innan, som att man ska plocka något helt annat de ska skriva om. Jag tror de ser mer mening om de känner sig mer motiverade.”

För Pedagog B betyder tematiskt arbetssätt att det är lättare att få en struktur på verksamheten. Att få överblicka alltihopa, just att det går in i vartannat, det ena ger det andra. Yrkesmässigt är det att hon vill ha helheten, det är helheten hon vill se utifrån yrkesrollen och det tycker hon att man får i det tematiska. Pedagog B tycker att det som är positivt med att jobba tematiskt är dels helheten, men att dagen hänger samman, från morgon till att barnen går hem. Man behöver inte fundera så mycket, utan det ena avlöser det andra. Sen beror det ju på vilket tema man jobbar med, menar hon. I en del teman ser man den röda tråden bättre än vad man gör i andra ämnesområden. På frågan om hur länge de brukar jobba med ett tema svarade Pedagog B:

”Det varierar mycket egentligen. Oftast så tänker man sig en tid, men ibland blir det kortare för att man kanske märker att det är inte riktigt vad barnen tycker är roligt. Men oftast är det så det blir längre än vad vi har tänkt oss. Vi brukar ha ett stort tema på våren och det får egentligen ta så lång tid som det tar, så länge man känner att barnen är motiverade.”

Pedagog B kan inte se något negativt med tematiskt eftersom hon själv är positiv till att jobba tematiskt. Hon säger att vissa barn får prestera mycket på egen hand. Det är inte direkt så att man har en bok och gör sidorna och att det sedan är färdigt. Hennes uppfattning är dock att de flesta barn tycker det är roligt. När de väljer tema varierar det vem som bestämmer temat. Vissa gånger är det arbetslaget som bestämmer och ibland är barnen med och bestämmer. Eftersom det finns mål att utgå från brukar vi ge förslag till teman, det kan vara rymden, människokroppen, samhället. Givetvis lyssnar arbetslaget på barnen om *hur* de vill jobba med det bestämda temat, deras intressen. Pedagog B berättar om när klassen jobbade med temat livets utveckling, då kom det upp om rymden och det barnen väntade på var om dinosaurierna och det var ett avsnitt som arbetslaget hade gjort väldigt litet. De skulle bara berätta dinosauriernas tid, men istället stannade de upp och gjorde ett tema i temat om dinosaurierna och barnen fick forska och ta reda på fakta i böcker och på datorn och göra arbeten. Att de gjorde ett tema i ett annat tema gjorde att det stora temat drog ut en månad, men det gjorde inget tyckte arbetslaget eftersom barnen tyckte de var kul och de lärde sig om dinosaurierna.

På frågan om alla barn arbetar samtidigt med samma saker inom temat svarar Pedagog B: ”Det kan variera, ibland väljer vi ut att jobba med vissa planeter. Till exempel stjärnor vet jag sist så fick de välja stjärnbilder. Sen fick de välja att jobba med stjärnor. Nån valde stora stjärnor, några valde stjärnbilder, klippa och göra stjärnbilder själv.”

Pedagog B menar dessutom att det är lite efter deras eget intresse lite beroende på hur gruppen är. Ibland så lägger man fram material om alla planeter och så säger man att de kanske måste jobba med minst två planeter eller tre planeter till sin bok om rymden. En del gjorde bara två medan andra tyckte det var så roligt att de gjorde flera. Vid detta tema fick de jobba mycket med svenskan, de fick träna sitt skrivande och läsa fakta. Denna uppgift gjorde de både i grupp och enskilt och det är så de brukar jobba annars också, men lite beroende på gruppen. Pedagog B berättar att de hade ju mycket praktiskt i temat om rymden till exempel skulle barnen ta ett 100-

meter långt snöre och sätta ut var planeterna fanns i förhållande till hur det är i rymden. Detta gjorde de för att få en uppfattning hur långt det är mellan de olika planeterna. Att barnen får ett konkret exempel är viktigt. Det bygger på att man samarbetar. På frågan om hon tycker att tematiskt arbete är en arbetsmetod som passar alla elever, svarade hon: ”Nej, det passar inte alla elever egentligen. Det finns ju elever som kanske har svårt att se någon struktur i det på samma vis att det är lite friare. Det kräver nog lite mer av barnen själva än att jobba kanske inom mer givna ramar”.

Dem som Pedagog B tror drar mest nytta av tematiskt arbete är sexåringarna, för att de hör och ser och får en förståelse när de kanske träffar på det nästa gång, Hon säger också att det finns alltid någon inom alla åldrar som inte fixar tema arbete. En del behöver se helheten från att nu ska vi jobba med detta från första lektionen till att de är färdiga med temat. Det är något som man inte riktigt gör i det tematiska arbetssättet, inte när man låter barnens tankar komma in, för då vill inte arbetslaget stå och presentera att de ska göra det, det och det, utan de ger en introduktion på något vis utefter barnens förslag och får dem att få en aha- upplevelse eller försöker på något sätt tända gnistan, motivera dem. Varför det är just ämnen som de utgår ifrån beror på att pedagog B är matte- natur lärare i botten. Hon tror att det är lätt att knyta an till. Det är nog första gången för hennes egen del som de inte har ett ämne, utan ett mattetema. Annars tycker hon det är svårt att få in matte i temat, men denna gång sjunger de om multiplikationstabellen och att man påtalar det är en viktig bit, tycker hon. Hon ger exempel på tvåans tabell: ” två, fyra, sex, åtta och tio. Treans tabell: tre, sex, nio och tolv och så vidare”. Här kan barnen reflektera till sången. Höger och vänster hade barnen inte så stor koll på innan, men när de sjunger gör alla barnen rörelserna rätt. När vi frågade Pedagog B varför hon tycker att man ska använda sig av den tematiska undervisningen istället för den ”traditionella” svarade hon följande:

”Framförallt så tycker jag att den är roligare än att jag gör en genomgång, barnen lyssnar och sen gör vi våra uppgifter. Jag tycker att det är tråkigt och förlegat på något sätt. Överhuvudtaget så jobbar man mer övergripande inom de flesta yrkesområden idag. Det är nog den typen som de kommer att stöta på. Det visar mer prov på om man kan samarbeta, den sociala kompetensen kommer fram på ett annat vis tycker jag. Du kan sitta av din tid på ett annat sätt om du jobbar traditionellt, det beror lite på hur du är som lärare också.”

Pedagog B känner dock att det tematiska arbetssättet kräver mer gemensam planering, att det tar mycket av arbetslagsplaneringen som de kunde behövt prata om annat på. Om det är något ämne hon känner att hon inte får med lika mycket så svara hon matten. Matten blir lidande för den är svårast att knyta an till. Det finns små bitar som man kan få in, men oftast ligger matten löst för sig själv eller så tar man igen den senare efter temat.

### 3.5.3.1 Analys och tolkning av resultat

Tolkningen av det datainsamlade materialet har lett fram till att orienteringsämnet (Oä) är en central del i den tematiska arbetsmetoden. Ämnet ligger som utgångspunkt då det är lätt att knyta an till bild, musik och svenska. Den tematiska arbetsmetoden genomsyras av en röd tråd så att barnen lättare skall kunna se sammanhanget i ämnena. Motivationen ökar och lusten att lära växer när barnen får en helhet av temat: "Barnen ska se att det hänger samman, att har vi svenska kan man lika väl skriva utifrån det vi pratat om innan, som att man ska plocka något helt annat de ska skriva om. Jag tror de ser mer mening om de känner sig mer motiverade."

Genom att arbetslaget introducerar ett tema med en upplevelse fångar man barnens uppmärksamhet med en gång och nyfikenheten inför vad som komma skall väcks. En annan viktig aspekt av den tematiska arbetsmetoden är att arbetslaget bör utgå från barnens intressen. Att kunna vara flexibel och göra ändringar i planeringen betyder mycket för den tematiska arbetsmetoden. Det vitala är att barnen tycker det är roligt och genom att ta till vara på deras åsikter kan man skapa en bra lärandemiljö.

Att lägga tyngdpunkten på det praktiska när man arbetar med ett tema gör att barnen lättare kan relatera till verklighet: "Nån valde stora stjärnor, några valde stjärnbilder, klippa och göra stjärnbilder själv."

Den sociala kompetensen träder fram på ett positivt sätt under ett temaarbete, då barnen uppmanas att jobba till viss del i grupp. Barnen måste samarbeta för att uppnå resultat och den sociala kompetensen tränas i och med detta samarbete: "Det visar mer prov på om man kan samarbeta, den sociala kompetensen kommer fram på ett annat vis tycker jag."

### 3.5.4 Pedagog C

Pedagog C är utbildad barnskötare och arbetar på en syskonavdelning på en förskola. Eftersom barnskötareutbildningen som hon gått inte har använt sig av den tematiska arbetsmetoden, så har hennes kunskaper kring detta vuxit fram via arbetskolleger som är utbildade förskollärare och haft det med sig från deras utbildning. På avdelningen som Pedagog C arbetar på brukar man använda sig av temaarbeten lite från och till. Senast hade de temat ”Astrid Lindgren”, som varade i fem veckor. Pedagog C berättar med stor inlevelse om hur de avslutade sitt Astrid Lindgren tema med barnen:

” Som avslutning på Astrid Lindgren temat hade vi en upp – och –ner dag tillsammans med barnen. Då fick barnen komma utklädda till någon Astrid Lindgren figur och även vi i personalen var naturligtvis utklädda. Vi började den dagen med att äta mellanmål, detta tyckte barnen var jätte knasigt. Till middagen satt vi uppe på borden och åt med fingrarna. Detta var också något som barnen tyckte var hel konstigt, men väldigt roligt. När det var dags för mellanmål så serverade vi frukost till barnen. Vi hade tidigare planerat att Pippi skulle komma på besök och ha med sig en skattkarta. Detta är något som barnen fortfarande pratar gladeligen om idag. Tillsammans med barnen så gick Pippi på skattjakt och hittade en kista som var nedgrävd i sandlådan som var full med godis”.

Att man använder sig av den tematiska arbetsmetoden i perioder beror dels på att barnen är så pass små och har svårt för att koncentrera sig under längre perioder:

” När man är så liten så har man inte den förmågan att kunna sitta stilla under en längre tid. De små barnen måste få mycket tid till att leka fritt, det handlar ju mycket om det sociala och olika konflikter på dagis, lite etik och moral skulle man kunna säga. Att kunna kommunicera med andra, klippa, använda en penna, göra rörelser till musik, att kunna skapa och använda fantasin, ja, det finns så mycket som ligger bakom ett tema. Allt detta finns ju med i den vardagliga verksamheten också, men det kommer in på ett naturligare sätt när man jobbar med ett tema.”

Pedagog C är positivt inställd till den tematiska arbetsmetoden eftersom hon själv är väldigt kreativt lagd. För henne innebär det att kunna använda sig av mycket musik, drama, bild, rörelser och sagor för att främja barnens utveckling. Pedagog C känner personligen en stor glädje och entusiasm när hon tillsammans med sitt arbetslag genomför ett tema. Stämningen blir positiv och att kunna se barnens utveckling men framför allt glädje är värt mycket för henne:

”Jag har själv hållit på med sång och musik så länge jag kan minnas och uppträtt på diverse tillställningar, men det finns inget som går upp mot att spela och sjunga med barn. Det finns nog inget barn som inte tycker om att sjunga, tror jag. Det finns en helt annan glädje och ett helt annat engagemang när man sjunger tillsammans med barn än när man sjunger med vuxna. Det finns nog heller inte något barn som inte gillar att kladda med vattenfärger eller att rita med kritor.”

Yrkesmässigt känner Pedagog C att hon skulle vilja ha lite mer ”kött på benen”, eftersom hon inte har någon som helst utbildning inom detta. Att komma på idéer om hur man kan arbeta med ett tema är inga problem för henne, men däremot skulle hon vilja veta mer kring själva arbetsmetoden och teorier som stödjer tematiskt arbete.

Pedagog C tycker att det mesta är positivt med att arbeta tematiskt. Det är en metod som gynnar alla barn och pedagoger och man har roligt tillsammans. Att genom lek kunna få in saker som grov- och finmotorik, språket, det sociala, koordinationsförmåga, läsning och mycket mer ser hon som mycket positivt. Musiken är ett ämne som det är lätt att fånga upp alla barnen med, oavsett ålder, förkunskaper och intressen och man får dessutom in rörelser, rytmik, språk och det sociala på en och samma gång. Det negativa skulle vara att det ibland kan ta för mycket av ens tid, det krävs mycket planering och organisering, men Pedagog C känner ändå att det är värt allt besvär. Eftersom hon arbetar på en syskonavdelning och barnen är mellan ett till sex år, så kan det också vara svårt att få med sig alla barnen och hitta idéer som passar alla. Pedagog C menar att det kan vara svårt att hitta på övningar inom ett tema som ska anpassas till både en ettåring och en sexåring.

Pedagog C tycker utan tvekan att det är en bra metod som passar alla barn, så länge det är anpassat till alla barnen och deras åldrar. Eftersom Pedagog C själv är intresserad av musik och skapande så använder hon sig mycket av dessa ämnen när hon och arbetslaget genomför ett temaarbete. Hon tror även att barn med koncentrationssvårigheter har lättare för att uppskatta denna variant av arbetsmetod för att det är stimulerande.

#### 3.5.4.1 Analys och tolkning av resultat

Den tematiska undervisningen är anpassad för de yngre barnen. Genom att ta musiken, skapandet och bilden i anspråk främjar man barnens utveckling. Musiken är grundläggande i temats gång

eftersom det är en inspirationskälla för både barnen och pedagogerna. Med musiken väcks också glädjen och den positiva stämningen i gruppen: ”Det finns nog inget barn som inte tycker om att sjunga, tror jag. Det finns en helt annan glädje och ett helt annat engagemang när man sjunger tillsammans med barn än när man sjunger med vuxna.”

Inom musik och bild får man in viktiga delar av barnens utveckling, såsom grov- och finmotorik, språket, det sociala och koordinationsförmågan:

”Att kunna kommunicera med andra, klippa, använda en penna, göra rörelser till musik, att kunna skapa och använda fantasin, ja, det finns så mycket som ligger bakom ett tema. Allt detta finns ju med i den vardagliga verksamheten också, men det kommer in på ett naturligare sätt när man jobbar med ett tema.”

Lekens betydelse är av stor vikt i den tematiska arbetsmetoden. Leken används som ett undervisningsmaterial där syftet är att ”leka in” kunskaperna och därmed främja barnens utveckling och ha roligt tillsammans. Det är också en träning för att kunna kommunicera med omgivningen och för att öka sin sociala kompetens.

Pedagogernas brinnande intresse för det tematiska arbetssättet speglar av sig i barnen och skapar därmed en positiv atmosfär och en större kreativitet. Engagemanget hos personalen påverkar också stämningen i arbetslaget och man kan därmed dra nytta av varandras kompetenser.

### 3.5.5 Pedagog D

Pedagog D är utbildad matematik- och naturkunskapslärare i årskurserna 7-9 och är klassföreståndare i en åttondeklass. På deras skola arbetar man inte tematiskt, förutom en gång per termin då en temavecka genomförs. Då får alla elever på hela högstadiet välja att arbeta med ett visst tema under en hel vecka. Valet av teman är redan förutbestämda av alla lärare, med inriktning på de schemalagda ämnena, såsom idrott, språk, matlagning, drama och musik, bild, fysik och matematik. Efter denna vecka redovisas de olika teman på varierade sätt. Till exempel visas det en teaterföreställning, utställning av experiment, konstverk. Om man ser på inläringen så hinner eleverna inte lära sig så mycket nytt utan det blir mer en fördjupning av det valda temat:



”Med fördjupning menar jag att väljer man till exempel att jobba med språk under temaveckan, så hinner man inte lära sig ett nytt språk, utan får fördjupa sig i sitt tillvalsämne som då kanske är tyska. Det är ganska svårt att starta och genomföra ett tema på högstadiet under en längre tid, eftersom klassen har olika lärare beroende på vilket ämne de har under dagen samt de tillval som berör eleverna.”

Yrkesmässigt så tycker Pedagog D att arbetet med ett tema kräver mycket tid, även om själva genomförandet bara rör sig om en vecka: ”Eftersom alla lärare på skolan är involverade, så krävs det ett stort samarbete med mycket planering. Samtidigt kan detta också vara positivt för man tvingas arbeta med kolleger som man kanske bara stöter på i fikarummet annars.”

Pedagog D menar också att man får mycket tips och idéer från de andra lärarna och det är ett sätt att komma vidare i sin egen utveckling. Personligen tycker Pedagog D att det är väldigt roligt med temavecka. Då får han arbeta med det ämne som han brinner för och dessutom ser han ett annat engagemang hos eleverna eftersom de har fått välja det ämne som intresserar just dem.

Det som kan uppfattas som negativt för pedagogerna, är att de själv inte har möjlighet att prova på olika tema, utan får hålla sig till de ämnen som de är lärare i, menar Pedagog D. Det som också kan vara negativt är att eleverna väljer efter kompisarnas val eller något som de redan känner sig säkra på och därmed inte vågar prova på något nytt. Det positiva är att alla klasser jobbar tillsammans och det blir en härlig gemenskap. Eleverna är mer engagerade, det är något utöver den vardagliga undervisningen vilket är uppskattat:

”Jag tycker att man kunde lägga upp tema veckan på ett annat vis, så att vi andra har möjlighet att pröva på de olika stationerna. Det hade varit kul till exempel att pröva på en salsa lektion eller att få göra lite experiment hos en annan lärare. Samtidigt har jag ju möjlighet att se hur eleverna betar sig åldersblandat och i grupp när de får chans att själva välja vad de vill göra”.

Eftersom det finns så många olika teman att välja bland så tror Pedagog D att alla elever kan hitta något som passar dem. Likaså har alla en chans att utvecklas i sin egen takt samtidigt som de får fördjupa sig i något som passar dem själva. Pedagog D tycker även att samarbetet mellan eleverna innebär en utveckling.

### 3.5.5.1 Analys och tolkning av resultat

Det centrala i den tematiska veckan är att eleverna får möjlighet till att fördjupa sig inom ett ämne. Eftersom valet av tema är valfritt främjar det elevernas fria vilja till att lära sig nya kunskaper och engagemanget växer. Resultatet av fördjupningen är att eleverna får insikt i sin egen inläring: ”Med fördjupning menar jag att väljer man till exempel att jobba med språk under temaveckan, så hinner man inte lära sig ett nytt språk, utan får fördjupa sig i sitt tillvalsämne som då kanske är tyska.”

Temaarbetet är uppbyggt så att eleverna ges möjlighet att arbeta över åldersgränserna och samarbetet blir centralt. Pedagogens utveckling i sin yrkesroll sker genom det starka intresset för sitt eget ämne, men också genom reflektioner och samtal med andra kollegor: ”Eftersom alla lärare på skolan är involverade, så krävs det ett stort samarbete med mycket planering. Samtidigt kan detta också vara positivt för man tvingas arbeta med kolleger som man kanske bara stöter på i fikarummet annars.”

### 3.5.6 Pedagog E

Pedagog E är utbildad matematik- och naturkunskapslärare i årskurserna 7-9 och är klassföreståndare i en sjunde klass. Pedagog E har arbetat från och till med den tematiska arbetsmetoden *Storyline* under fem år. Man arbetar med *Storyline* ungefär en gång per läsår. Idén till att börja arbeta med *Storyline* kläcktes när lärarna på skolan var med i ett Itis-projekt, som gick ut på att eleverna skulle börja använda datorer i sitt skolarbete. De var sju stycken lärare som bestämde sig för att prova på arbetet med *Storyline* och temat skulle handla om rymden:

”Det som vi gjorde då det var att vi satte igång att bygga en story så att säga, en handling där vi skulle sätta in eleverna i. Vi byggde upp en historia att NASA skulle skicka ett antal människor till månen och där bygga en månbas och det var man tvungen att göra för att man skulle testa ifall man kan leva på månen, kan man bygga en månbas som är självförsörjande, kan man bo på månen? Detta för att en stor komet var på väg mot jorden och skulle förinta jorden, inte i morgon, utan om kanske 50 år, men att man ändå var tvungen att ta reda på om man kan lämna jorden och klara oss en annanstans. Då hade se satt igång en tävling kan man säga, NASA, vilka som kunde lösa den här uppgiften.”

Pedagog E menar att det som är viktigt i Storyline är att ha en väldigt bra ”öppningsbang”, något spännande som inleder temat. Han och de andra lärarna inledde storyn med ett bildspel i dataprogrammet ”PowerPoint” med dramatisk musik till. Lärarna hade på förhand delat in eleverna i mindre grupper och dessa grupper skulle då vara de här personerna som skulle delta i NASA:s tävling. I grupperna fick varje elev bygga sig en roll och varje grupp skulle bestå av bland annat en forskare, en tekniker och en presschef. Varje elev fick fylla i ett rollformulär där man fick skriva om sin person, vad man hade för egenskaper och åsikter om olika saker. I grupperna fick man sedan lösa olika problem. Pedagog E berättar att han och resten av lärarteamet gav eleverna det stora problemet: att de skulle bygga en månbas som var självförsörjande. Sedan fick eleverna själva fundera och tänka ut vad det var för olika frågor som de måste komma på och lösa för att kunna bygga månbasen:

” Då satte de snabbt igång med att själva hitta på underfrågor så att säga: Hur får man vattnet att räcka? Vad ska vi äta? Det är kallt på månen och så vidare. Och så satte de igång att försöka hitta svaren på de här frågorna. Vi hade en del kontakter med forskare i Lund. Det finns en sida på Internet som man kan skriva in frågor och fråga forskare om allt mellan himmel och jord och den utnyttjade de ganska så flitigt. Plus att de fick själva läsa sig in på det här om rymden. Vi hade hjälpt dem lite att plocka fram material, men det mesta fick de hitta själva.”

Pedagog E berättar vidare att eleverna kom på fler och fler frågor under tiden, men även lärarna stoppade in extra uppgifter. Bland annat skulle eleverna hålla i en presskonferens, för att berätta för allmänheten hur långt man hade kommit och eftersom den här nyheten hade läckt ut bland befolkningen var man också tvungen att lugna dem. Denna presskonferens var givetvis tvungen att hållas på flera olika språk, varav man också fick in tillvalsämnena engelska, tyska och franska. Ritningar på månbasen skulle också lämnas in vid vissa tillfällen och de var tvungna att vara noggranna och skalenigt gjorda. Här fick man in bilden och matematiken. Det skulle också visas upp en modell från varje grupp och alla grupperna jobbade intensivt med detta under hela temat. Pedagog E påpekar att det var väldigt olika lösningar som byggdes upp, men alla var väldigt fantasifulla. Eleverna fick också skriva och planera utrustningslistor på vad de skulle ta med sig när de lämnade jorden. De hade visst begränsat packutrymme och det var viktigt att bara ta med sig det som var ytterst nödvändigt. Lärarna gjorde även vissa ändringar efter hand, som eleverna fick rätta sig efter:

”Ja, efter hand kom det lite nya uppgifter och det visade sig att den här kometen skulle nog träffas snabbare än vad man hade räknat ut från början och man skulle inte hinna evakuera hela jordens befolkning utan man skulle kanske bara hinna rädda ett hundratal människor och då fick varje grupp uppgiften att själva välja ut vilka 100 människor som skulle få följa med, vilka typer av människor man skulle ha med sig. Hur skulle man fördela mellan kvinnor, män, barn, olika åldrar? Ska man rädda alla typer av människor eller bara de med viktiga jobb eller de som är smarta? Skulle man helt enkelt kunna lotta ut de här platserna?”

Pedagog E berättar att det inte var någon lätt uppgift, men ett bra sätt att få in etiken och eleverna fick verkligen tänka till. Detta ledde till en debatt mellan de olika grupperna och det gällde då att kunna debattera för sin grupp. Mot slutet av temat fick eleverna skriva brev till eftervärlden och berätta om denna händelse och vad som inträffat. Till finalen gjorde man en utställning och föräldrar och syskon bjöds in till ”öppet hus” under en dag. Vid en bestämd tidpunkt under dagen kom även NASA:s besättning dit, detta i form av de medverkande lärarna som hade klätt ut sig. Även NASA:s högsta chef kom dit med livvakter och avspärrade korridorer, detta var rektorn på skolan som också hade klätt ut sig.

Pedagog E påpekar att de var sju lärare som deltog under hela Storyline och under varje lektionspass så såg de alltid till att vara minst tre lärare. Detta var en stor fördel, med tanke på att eleverna behövde hjälp och rådgivning. Temat med rymden varade i tre veckor och de allra flesta ämnena släpptes in. Pedagog E berättar att det som kom fram när de utvärderade med eleverna var att de hade alla lärt sig mycket om rymden och de tyckte att de fick använda sig av olika ämnen såsom svenska, engelska, bild och drama. Däremot tyckte eleverna inte att de hade lärt sig så mycket matematik:

”Då tänkte vi att de tolkade som om att de inte hade räknat i sina matteböcker och de tänkte nog inte på den matten som kom in. Vi räknade på avstånd och volym. Hur mycket luft det går åt i timmen att vistas ett antal personer i ett rum. Väldigt mycket matte egentligen, men de tänkte aldrig riktigt på det. Det blir inte så tydligt om vad som är historia, samhällskunskap eller matematik.”

Det som Pedagog E kan se som en svårighet när man använder sig av arbetsmetoden Storyline kan vara att vissa elever tycker det är lite barnsligt och pinsamt att leva sig in i andra roller. Framförallt, påpekar han, är det tjejer i sjunde klass som vill vara lite mer ”vuxna” på högstadiet. När de sedan kommer upp i åttonde eller nionde klass så brukar det släppa igen och de får lättare

för att leva sig i rollerna. En annan svårighet med Storyline, enligt Pedagog E, är sätta betyg. Han menar att det kan vara svårt att skilja på de olika ämnena eftersom de går in i varandra under arbetets gång och man har heller inga konkreta testresultat att gå efter. På frågan om det är en metod som gynnar alla elever svarar Pedagog E följande:

” Vanligtvis brukar självständigt arbete gynna de duktiga eleverna, det är de som klarar det bra. Men i det här fallet så brukar man få in mycket praktiskt arbete också, som till exempel bygget av modellerna. Där var det ju vissa elever som var en oerhörd tillgång, som kunde visa och tillföra gruppen väldigt mycket, som i vanliga fall kanske har svårt att prestera. Även i de här små teatermomenten som finns, där är också många elever som har svårt att uttrycka sig i skrift kanske, men som kan muntligt göra stora insatser. Men självklart ibland så har man vissa elever som inte gör någonting, men det spelar ingen roll egentligen hur man jobbar, utan det är alltid tufft att motivera dem.”

Pedagog E menar att under ett Storyline-projekt är de mer personal inblandade och det blir då svårare att ”slinka igenom” arbetet. I och med att det hela slutar med en skarp situation där man bjuder in föräldrar eller redovisar för resten av skolan, så gör det att alla känner ett helt annat ansvar än vad de gör när de sitter vid skolbänken och svarar på frågor.

Hade Pedagog E fått välja, så skulle han vilja se att det fanns mer planeringstid för sådana här typer av arbetsmetoder. Det kräver mycket planering innan man sätter igång arbetet med eleverna. Det kräver även extra arbete från lärarnas sida under själva temat, men eftersom det är så kul och ger så mycket, så menar Pedagog E att det känns lättare då.

På frågan om det är ett arbetssätt som passar både yngre och äldre barn svarar han: ”Oh ja, absolut! Det handlar bara om att anpassa nivå, instruktioner och uppgifter och vilka krav man ställer.”

### 3.5.6.1 Analys och tolkning av resultat

Tyngdpunkten i Storyline bygger på en berättelse. Den inledande berättelsen är själva helheten som sedan delas upp i mindre delar. Denna helhet finns med genom hela temaarbetet och det är därför viktigt att berättelsen är så pass stark att den håller genom hela arbetsgången. Utifrån berättelsen väcks nyfikenheten och eleverna får tillfälle att själva använda sitt kreativa tänkande

genom en skapande verksamhet. I den forskande delen ges eleverna tillfällen till att själva söka efter fakta och sammanställa materialet: ”Då satte de snabbt igång med att själva hitta på underfrågor så att säga: Hur får man vattnet att räkka? Vad ska vi äta? Det är kallt på månen och så vidare. Och så satte de igång att försöka hitta svaren på de här frågorna.” Forskandet blir därför personligt och utefter elevernas egna intressen och förmåga.

I datainsamlingen finner vi att det positiva med ett Storyline projekt är att metoden gynnar alla elever oavsett ålder och inlärningsmöjligheter:

”Det handlar bara om att anpassa nivå, instruktioner och uppgifter och vilka krav man ställer. Alla elever har chans att bidra med en bit av projektet. Där var det ju vissa elever som var en oerhörd tillgång, som kunde visa och tillföra gruppen väldigt mycket, som i vanliga fall kanske har svårt att prestera. Även i de här små teatermomenten som finns, där är också många elever som har svårt att uttrycka sig i skrift kanske, men som kan muntligt göra stora insatser.”

Storyline bygger på att eleverna ska kunna jobba tematiskt i grupp där alla har en viktig funktion. Samarbetet gynnar elevernas sociala utveckling, men också individuellt, vilket innebär självkänedom och kritiskt tänkande. Det finns en stor fördel i att vara flera pedagoger under ett Storyline projekt eftersom de kan reflektera tillsammans och ta till vara på varandras kompetenser. Eleverna får också större stöd och handledning i sina uppgifter.

### 3.6 Slutsatser

De flesta pedagoger som vi intervjuade var positivt inställda till den tematiska undervisningsmetoden och kunde även se resultat och framsteg hos eleverna. Med detta vill vi påpeka att vårt syfte stämmer överens med verkligheten, det vill säga att undervisningsmetoden stämmer överens med den teoretiska delen. Vi har även kommit fram till att upplägget av den tematiska arbetsmetoden kan se olika ut beroende på barnens ålder, förkunskaper, intressen och pedagogens kännedom kring temaarbete. Över lag är pedagogerna eniga om att den tematiska arbetsmetoden innebär en positiv utveckling för samtliga elever, oavsett inlärningsmöjligheter. Vidare kan vi konstatera att pedagogerna tycker att metoden gynnar alla elever eftersom kunskapssökandet sker på varje individs nivå och efter dess individuella förutsättningar. Elevernas kreativitet betyder mycket i den tematiska arbetsmetoden då de får tillfälle att skapa

och utveckla sin fantasi enskilt eller i grupp. Detta görs genom att man kombinerar de skapande ämnena såsom musik, bild och drama med de mer teoretiska ämnena såsom matematik, svenska och språk. Den sociala kompetensen har en central roll när eleverna jobbar i grupp med ett tema. Här får eleverna tillfälle till att träna sig på att kommunicera och göra sig hörda. Detta är vidare en stor del av det tematiska arbetet. Gemensamt är även det elevinflytande som man använder sig av i arbetsmetoden. Pedagogerna tar hela tiden tillvara på elevernas idéer, funderingar och intressen vilket skapar en stämmingsfull miljö där alla kan känna sig involverade.

För att kunna ta tillvara på elevernas idéer måste pedagogerna vara på pålästa inom det valda temat. Det sker då ett samspel mellan pedagoger och elever vilket ger ett förtroende sinsemellan. Det som kan ses som negativt gällande den tematiska undervisningsmetoden är att det krävs mycket tid och energi av pedagogerna. Även om man utgår från en grovplanering så måste pedagogerna hela tiden vara öppna för ändringar och lyhörda inför nya idéer och tankar från eleverna. Vissa av pedagogerna får inte heller möjlighet till att prova på varandras teman utan är begränsade till att ”undervisa” inom de ämnen som man själv är utbildad i. En annan negativ aspekt kan vara att eleverna har svårt att se någon struktur när de jobbar tematiskt och vissa har även svårt för att jobba på fri hand utan givna ramar. Att arbeta tematiskt under endast en veckas tid kan för en del elever uppfattas som mindre givande eftersom de kanske inte hinner slutföra sitt arbete och helheten blir inte synlig. Det blir mer som en kort fördjupning i ämnet. Samtidigt kan en fördjupning inom ett ämne vara positivt eftersom de äldre eleverna har mer förkunskaper som kan utnyttjas och vidareutvecklas.

#### **4. Diskussion**

Pedagogerna i vår undersökning lyfter fram flera intressanta aspekter i vad temaarbete kan innebära. En aspekt är elevinflytande, där elevernas intresse och åsikter spelar stor roll för deras motivation och inlärning. Denna teori kan vi se att både Nilsson (1997) och Marton och Booth (2000) styrker genom sitt påstående om att eleverna lär sig lättare när de får välja något som intresserar just dem. Det märks tydligt i vår undersökning att det är pedagogen som styr valet av tema, men under arbetets gång kan eleverna ändå påverka utefter deras intressen.

Vidare i vår undersökning kan vi se att pedagogerna poängterar att det är viktigt att ta tillvara på elevernas intressen och åsikter genom att vara lyhörda och flexibla. Genom öppna diskussioner får läraren en chans till att ta tillvara på elevernas olika åsikter och intressen. Det sker då ett samspel mellan läraren och elever och eleverna får här en chans till att reflektera över sina tankegångar och inläring (Sträng-Haraldsson och Dimenäs, 2000). I likhet med detta pekar även Lpfö 98 på att lärandet bör präglas av ett samspel mellan vuxna och barn, men även på att barn lär av varandra.

En annan aspekt är den positiva stämning som tematiskt arbete medför. Genom att eleverna själva får medverka i temats planering och upplägg skapar det mer motivation och inspiration för en vidare positiv utveckling. I undersökningen framgår det att orienteringsämnena historia, religion och geografi kan vara en grund för ett temaarbete. Även Storyline är en metod som används i den tematiska undervisningen. Nilsson (1997) menar att den tematiska arbetsmetoden gynnar eleverna eftersom de själva får välja något som intresserar just dem och det blir också lättare för eleverna att skaffa sig, bevara och använda sig av den nya kunskapen. Denna uppskattning tror vi kan bero på att eleverna upplever att de får ta eget ansvar och att de verkligen lockas av tanken att få veta mer om sådant som intresserar dem. Vidare kan eleverna själva bestämma arbetstakten och en period av "fri forskning" kan bli ett behagligt avbrott i en undervisning som präglas av krav på aktivt arbete och kunskapsproduktion. Detta överensstämmer med den kvalitativa undersökningen som vi har gjort, där pedagogerna ser ett ökat engagemang hos barnen och de blir mer motiverade när de får jobba med saker som intresserar dem, där alla får lika stora möjligheter till att lyckas. Genom ett tema kan man öka barnens intressen och förståelse för själva innehållet och därmed få dem att förstå att det inte är mängden av deras prestationer som är det viktiga, utan kvalitén på materialet. I likhet med Doverborg och Pramlings (1988) teori kan detta knytas samman med att helheten måste vara en utgångspunkt för förståelsen. Det är när barnen får en förståelse för hur delarna är relaterade till helheten som det ger en innebörd för dem (a.a.).

Ett temaarbete ger också möjlighet att komma ifrån den del av stress som ofta finns i skolan med korta lektionspass, tider som skall passas, många olika saker som man ska hålla i huvudet, böcker som ska hämtas och bäras mellan olika salar (Ladberg, 2000). Vi tror utifrån våra observationer



och intervjuer att ett temaarbete kan undvika de stressituationer som uppkommer när det ställs för höga krav på eleverna i "vanliga" undervisningssituationer. Detta innebär att eleverna måste prestera efter vad läraren vill att de ska uppnå, men i den tematiska undervisningen jobbar de utefter sina egna mål. I ett temaarbete har eleverna större möjlighet till att arbeta i sin egen takt och efter sina egna förutsättningar. Vi upplever dock att pedagogerna känner en viss stress över att jobba tematiskt med allt arbete som temaarbete medför. Vi tror genom intervjuerna att stressen kan undvikas genom att pedagogerna får mer planeringstid och att de inte är beroende av en "deadline".

Gemensamt för pedagogerna i vår undersökning är att de ser en utveckling och ett engagemang hos eleverna vilket leder till att de ser en tydlig motivation hos eleverna. Den tematiska undervisningen anses vara en metod som passar alla elever till skillnad från den traditionella. Pedagogerna menar att man lättare kan "sitta av tiden" i den traditionella undervisningen och att man därmed inte är lika aktiv som när man använder sig av ett temaarbete. John Deweys teori om att eleven skulle vara den aktive och själv söka efter kunskaper överensstämmer med den tematiska arbetsmetoden, där eleven står i centrum för sitt eget lärande (Doverborg och Pramling, 1996).

Pedagogerna som vi har intervjuat ser de skapande ämnena som ett självklart redskap i den tematiska arbetsmetoden. De ser möjligheter till ett lärande för alla elever genom att lyfta fram deras kreativitet och fantasi. Här har alla elever en chans att lyckas genom en individuell fördjupning då de får skapa fritt och därmed ges tillfälle till en positiv inläring och kunskapssyn. Att de skapande ämnena såsom bild, drama, musik och idrott har en central roll i den tematiska undervisningen ser vi som positivt. Reggio Emilia pedagogiken är till exempel inspirerad av bildkonsten. Gedin och Sjöblom (1995) pekar på att i Reggio Emilia vill man få fram den skapande och kreativa sidan hos barnen och detta görs genom att arbeta tematiskt med främst bild, men även drama och musik.

Även Storyline- och Bifrostmetoden ger en positiv bild av att använda de skapande ämnena. Detta är någonting som Pedagog E lyfter fram och styrker genom att han jobbar efter Storyline. Han ser de skapande ämnena som en tillgång för elevernas lärande. Abildtrup/Johansen med flera

(1998) menar att även i Bifrostpedagogiken används de skapande ämnena för att barnen skall få lust till att lära och ge plats för fantasi, känslor och intellekt.

Vid ett tillfälle fick vi möjlighet till att intervjua en pedagog som arbetade med just Storyline. Det visade sig bli en mycket intressant intervju som gav oss inspiration och idéer om hur man kan arbeta med metoden. Eleverna får använda de skapande ämnena genom att leva sig in i roller (rollspel), skapa och bygga modeller, använda sig av passande musik och rörelser. Detta kan vidare leda till att eleverna känner sig behövda och ett engagemang bland eleverna krävs för att resultatet ska bli lyckat. I grupp är det nödvändigt att alla bidrar med sin del för att gruppen ska lyckas. Vi anser att Storyline är en arbetsmetod som kan stimulera elevernas samarbetsförmåga och fantasi. Lindberg (2000) menar att Storyline-metoden integrerar flera ämnen i varandra för att uppnå en helhetssyn på kunskap och inläring.

I vår empiriska del får vi även insikt i hur den tematiska arbetsmetoden kan ses som ett problem. Pedagogerna menar att det är ett tidskrävande arbete eftersom man hela tiden måste vara flexibel, kreativ och lyhörd för elevernas idéer. Det som också anses vara svårt är att hitta ett tema som passar alla elever, både när det gäller intresse och åldersnivå (Nilsson, 1997). Vi tror därför att det är viktigt att tänka på dessa aspekter redan från början när man startar upp ett temaarbete. Ett alternativ till att få med sig alla elever kan vara att involvera eleverna så tidigt som möjligt. Elevinflytandet spelar därför stor roll i den tematiska arbetsmetoden. Lpo 94 menar att undervisningen ska utveckla elevernas förmåga att ta ett personligt ansvar. Detta sker bland annat genom att de deltar i planeringen och utvärderingen av den dagliga undervisningen, välja kurser och teman och på så sätt utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ansvar.

I undersökningen framkommer det att pedagogerna har olika sätt att se på vilka elever som drar mest nytta av att arbeta tematiskt. En pedagog menade att i en F2-klass så var det egentligen sexåringarna som drog mest nytta av tematiskt arbete eftersom de hade två år kvar i samma klass och därmed en chans att känna igen sig nästa gång de arbetade med ett tema. En annan pedagog menade däremot att det var sexåringarna som hade svårast med att arbeta tematiskt eftersom det ställdes höga krav på dem att kunna söka fakta och arbeta självständigt. Detta kan jämföras med Nilssons teori (1997) att som pedagog kan det då vara svårt att hitta kunskapskällor där alla

elever i en klass kan vara mogna nog att förstå och klara av.

Vi har lärt mycket genom den litteratur vi har läst och genom de intervjuer vi har utfört med olika pedagoger med olika erfarenheter av temaarbete. Vi känner att vi har uppnått vårt syfte och våra problempreciseringar genom den lästa litteraturen och genom de intervjuer som genomförts. Vi hoppas att andra pedagoger kommer att ta till sig denna arbetsmetod att jobba utefter och se möjligheterna att få med sig alla eleverna i undervisningen. Även pedagoger har stor möjlighet till att utvecklas och få tillfälle till att se eleverna i andra perspektiv än i den traditionella verksamheten. Vygotskij menade att lärarnas handledning är av stor betydelse för elevernas lärande och genom att observera, lyssna och förstå leder detta till en utveckling för såväl elever som lärare (Egidius, 1999).

Vad vi också tycker är viktigt är att man låter eleverna vara med i planeringen, men även att de är med och utvärderar arbetet för att vidareutveckla det tematiska arbetet. Vår slutsats är att den tematiska arbetsmetoden fungerar ute på fältet och den är en metod som gynnar alla elever, oavsett ålder, inlärningsmöjligheter och intresse. Att arbeta tematiskt innebär att eleverna ges möjlighet till att välja något som kan intressera och motivera alla elever. Elsa Köhler menade att barn lär sig nya kunskaper utefter sitt intresse. Genom att barnens intressen sätts i centrum och genom deras aktiva kunskapssökande ökar också motivationen och de kan ta till sig de nya kunskaperna lättare (Doverborg och Pramling 1988). Förutsättningarna är också sådana att eleverna kan arbeta och söka efter kunskaper i sin egen takt och utefter sina egna mål. Detta innebär en positiv utveckling för eleverna, då de får reflektera över sin egen inläring. Även pedagogernas ges stora möjligheter till att utvecklas, detta genom handledning och kompetensutveckling.

Nya funderingar och frågeställningar som har uppkommit under arbetets gång är:

- Hur ställer sig föräldrar till det tematiska arbetssättet?
- Hur fångar man upp de elever som har en negativ syn på skolan och som inte finner något intresse med att arbeta tematiskt?
- Hur arbetar man i ett arbetslag när inte alla pedagoger är motiverade till att jobba tematiskt?

## ▪ 5. Sammanfattning

Under vår lärarutbildning har vi på olika sätt blivit bekanta med den tematiska arbetsmetoden, främst genom vår inriktning, språk och skapande, men även genom verksamheten ute på fältet. Vårt eget intresse och nyfikenhet för den tematiska arbetsmetoden har vuxit fram genom eget genomförande av teman, litteratur och föreläsningar. I vårt examensarbete valde vi därför att fördjupa oss i den tematiska undervisningen för att undersöka om det är en metod för alla elever oavsett inlärningsförmåga, intressen och förkunskaper. Vi har tagit hjälp av relevant litteratur, forskningsstudier och intervjuer för att stödja våra tankegångar kring den tematiska arbetsmetoden. Våra problemställningar var följande:

- *Är den tematiska undervisningen en metod som är lämplig för alla elever och pedagoger?*
- *Varför ska man använda sig av den tematiska undervisningen istället för den traditionella?*
- *Vilka för- och nackdelar finns det med tematiskt arbete?*

Vårt syfte med detta examensarbete var att få djupare kunskaper kring den tematiska undervisningsmetoden. Vi ville även belysa och studera om detta är en metod som håller i praktiken och om den kan anpassas till alla elever, oavsett förkunskaper, inlärningsförmåga och intresse. Litteraturen som vi har använt oss av stödjer våra tankegångar om att temaarbete passar alla elever. Våra slutsatser gällande litteraturen och den tematiska arbetsmetoden är att eleven måste stå i centrum för undervisningen och inte kunskapen. Vidare är det viktigt att eleverna på egen hand söker kunskap för att få tillfälle att reflektera över sin egen inlärningsförmåga. Även läroplanerna trycker på att eleverna själva ska utveckla sin förmåga att ta ett personligt ansvar.

Vår undersökning är baserad på den kvalitativa metoden. Vi valde att intervjua pedagoger på olika stadier och med olika bakgrunder till det tematiska arbetet. Resultatet av undersökningen visar att pedagogerna stödjer den tematiska arbetsmetoden trots vissa svårigheter, som till exempel att det krävs ett stort engagemang och mycket tid av pedagogen. Pedagogerna menar att det är en metod som passar alla elever eftersom de får en chans till kunskapssökande utefter sina egna intressen, förutsättningar och inlärningsförmågor. Pedagogerna är även överens om att elevinflytandet är av stor vikt när man arbetar med ett tema. Vi tolkar elevinflytande som att

eleverna ska vara delaktiga i planeringen, men även under arbetets gång och under utvärderingen. På så vis kan ett samspel mellan elever och pedagoger ske, där man lyssnar och tar till sig varandras tankar och funderingar och en ömsesidig respekt byggs därmed upp.

Sammanfattningsvis vill vi säga att vi tror på denna undervisningsmetod och kommer att använda oss av den i vår fortsatta roll som pedagoger. Vi hoppas även att fler kan se detta som en alternativ arbetsmetod, där eleverna står i centrum och där alla har möjlighet att prestera och därmed utvecklas i sin egen takt.

## Litteraturförteckning

Abildtrup/Johansen, B, Rathe, A-L och Rathe, J. (1998) *Möjligheternas barn I möjligheternas skola. En pedagogisk profil – från idé till verklighet.* Stockholm: Utbildningsradion. ISBN: 91-26-96650-6

Bråten, I. (1998) *Vygotskij och pedagogiken.* Lund: Studentlitteratur. ISBN:91-44-00502-4

Doverborg, E. Pramling, I och Qvarsell, B. (1996) *Inläring och utveckling.* Stockholm: Liber AB. ISBN: 91-40-71730-5

Doverborg, E och Pramling, I. (1988) *Temaarbete.* Stockholm: utbildningsförlaget ISBN: 91-40-71732-1

Egidius, H. (1999) *Pedagogik för 2000-talet.* Stockholm: Natur och kultur. ISBN: 91-27-09809-5

Gedin, M. och Sjöblom, Y.(1995) *Från Frøbels gåvor till Reggios regnbåge.* Stockholm: Bonnier utbildning. ISBN:91-62-20899-3

Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervju.* Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00185-1

Ladberg, G. (2000) *Skolans språk och barnets –att undervisa barn från språkliga minoriteter.* Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01296-9

Lindberg, E. (2000) *Storyline -den röda tråden.* Solna: Ekelunds förlag. ISBN: 91-64-61325-9

Lindqvist, G. (1989) *Från fakta till fantasi.* Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-30561-3

Malmgren, L-G och Nilsson, J. (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar.* Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-37231-0

Marton, F och Booth, S. (2000) *Om lärande.* Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00893-7

Merriam B, S. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod.* Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-39071-8

Nilsson, J (1997) *Tematisk undervisning.* Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-61531-0

Patel, R och Davidsson, B. (1991) *Forskning metodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-02288-3

Skolverket. (2000) *Kursplan 2000.* Västerås: Fritzes förlag.

Sträng Haraldsson, M och Dimenäs, J. (2000) *Det lärande mötet – ett bidrag till reflekterande utvärdering.* Lund:Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00382-X

Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. Stockholm: Fritzes förlag. ISBN: 91-38-31413-4

Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för förskolan Lpfö 98* Skolverket och CE Fritzes AB. ISBN: 91-3831412-6

Lundin och Marsh (2004 ) <http://www.storyline.nu> , 041101

Intervjufrågor

- 1. Arbetar du eller har du arbetat tematiskt? Varför? Varför inte?**
- 2. Vad innebär det för dig att jobba tematiskt, yrkesmässigt och personligen?**
- 3. Vad är positivt och vad är negativt med den tematiska arbetsmetoden?**
- 4. Är den tematiska arbetsmetoden en metod som passar alla barn/elever? Varför? Varför inte?**



## Bilaga 2

### Vårt sätt att genomföra ett tema

Vår empiriska undersökning har till viss del planerats och genomförts i en F- 2 klass och med viss hjälp av personal. Vi har valt att involvera barnen redan i planeringsstadiet eftersom vi personligen tycker att deras tankar och intressen är av stort värde för deras egna inlärningsprocesser. Med detta menar vi att barnen lär sig lättare och har lättare att bevara sina kunskaper när de själva får vara delaktiga och välja ett gemensamt kunskapsområde. Läroplanerna Lpo 94 och Lpfö 98 stödjer vårt sätt att genomföra ett tema genom att trycka på att eleverna skall utveckla sin förmåga att ta ett personligt ansvar, detta genom att delta i planering och utvärdering av undervisningen.

Redan under våren 2004 samlade vi dåvarande förskolebarn och ettor för att göra en tankekarta och samla in förslag till tema som vi kunde använda oss av under höstens VFU. Vi valde att inte tvåorna skulle vara med under denna lektion eftersom de inte skulle medverka under höstens tema. Vi började med att berätta vad ett tema är och vad det innebär att jobba tematiskt. Därefter lät vi barnen fritt komma med förslag om vilket tema vi skulle använda oss av. Vi kommer att redovisa några förslag som barnen gav oss. (*Se bilaga 3*).

Efter barnen hade gett sina förslag valde vi att rösta fram temat. Kärlek och Vänskap var de teman som fick flest och lika många röster. Vi diskuterade med barnen vilket tema vi skulle jobba med, vänskap eller kärlek. Barnen föreslog då att vi skulle sätta ihop de två olika men passande teman.

Barnen fick tillsammans med oss göra en tankekarta (*se bilaga 4*) utifrån orden ”vänskap och kärlek”, mest för att vi skulle få en uppfattning om vad de tänkte på och hur de ville arbeta med temat. Efter det började vi kandidater planera och leta material inför hösten. Vi valde sagor som handlade om vänskap och kärlek som en grund till vårt tema, men även filmer som vi tyckte passade in. Vi planerade resten av temat utifrån barnens förslag tillsammans med oss. Detta innebar att vissa lektioner planerades efterhand som barnen kom med förslag och idéer till oss. Viss grundplanering hade dock redan gjorts av oss, men vi var öppna för barnens egna förslag.

I bilden gjorde barnen stearinmålning med tanke på kärlek och vänskap. De flesta barnen valde att skapa ett hjärta. En annan bilduppgift var att barnen skulle få använda sin kreativitet och tänka fritt kring temat och rita en teckning. Vi genomförde också ett antal lektioner med drama där syftet var att stärka klassen som grupp detta genom samarbetsövningar och massage. I svenskan fick barnen skapa "hjärtekompis böcker". Det innebar att barnen skrev positiva saker till varandra och ritade en teckning. De barn som inte själv kunde skriva fick hjälp med detta efter deras egna ord och tankar. Det slutgiltiga materialet sammanställdes till "vänskapsböcker" där alla fick med sig sin egen bok hem vår sista dag. På idrotten gjorde vi mycket samarbetsövningar där de fick vara i lag och kämpa tillsammans. Inom matematiken tränade klassen inför den kommande julpjäsen som bestod av sång, dans och siffror. Samtal kring vänskap och kärlek var en stående punkt varje dag i klassen. Då tog vi upp hur man ska vara mot varandra och mot andra i sin omgivning. Detta gjordes parallellt med de filmer och böcker som vi använde oss av flera dagar i veckan. Barnen som gick i tvåan fick böcker med anknytning till temat som de skulle läsa under två veckor för att sedan ha ett boksamtal.

Slutligen gjorde vi en ny tankekarta (*se bilaga 5*) för att se hur barnen knöt an till temat efter dessa fem veckor. Vi gjorde även en utvärdering tillsammans med barnen för att se vad de hade upplevt som positivt och negativt.

Positivt: "Allt var roligt!", Massagen var klassen överrens om att den var roligast. Några tyckte att hjärtekompisarna var roliga att skriva. Kul med boksamtal, spännande men lite nervöst.

Negativt: Det var jobbigt att skriva så många hjärtekompisar. För kort period, för lite musik

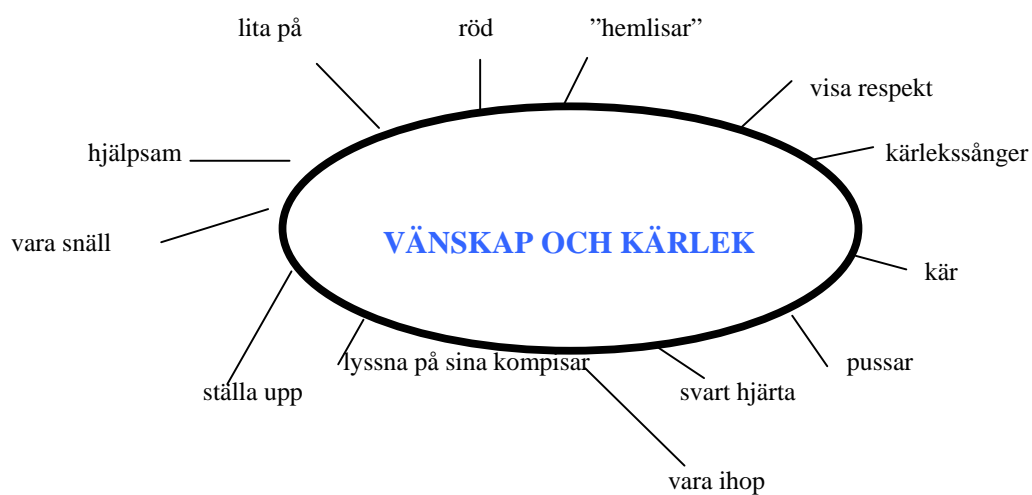
Vår slutsats av det genomförda temaarbetet är att vi kände att vi fick med oss alla barnen i klassen, oberoende på vilken ålder eller vilken kunskapsnivå de låg på. Vi kunde tydligt se hur barnen utvecklades, både i gruppen och individuellt, genom att de fick skapa och använda sin kreativitet för att komma fram till lösningar. Även samarbetet var av stor vikt, med tanke på alla gruppövningar som utfördes. Detta var även ett mål från vår sida, att stärka klassen som grupp och att alla skulle känna sig behövda.

Förslag på tema

- Bilar
- Natur
- Djur
- Flaggor
- Länder
- Kläder
- Mat
- Musik
- **Kärlek**
- **Vänskap**
- Skor
- Experiment
- Idrott
- Lek

## Tankekartan om vänskap och kärlek

Detta är den första tankekartan vi gjorde tillsammans med barnen. Det är ord och saker som de först tänkte på när de hörde orden vänskap och kärlek.



Tankekartan – utvärdering om vänskap och kärlek



Sista dagen gjorde vi en tankekarta med barnen för att se vad de associerade till när de hörde vänskap och kärlek. De flesta barnen kom på något som vi antingen hade gjort med dem eller något som de tänkte på som vi hade pratat med dem om, eller inte.

