



Läroarutbildningen  
Examensarbete  
Hösten 2004

# Tematisk undervisning

-ur pedagogers perspektiv

Johanna Nilsson  
Caroline Svensson

Handledare:  
Agneta Ljung-Djärf

# Tematisk undervisning

## -ur pedagogers perspektiv

### **Abstract**

Syftet med detta arbete är att lyfta fram pedagogers åsikter om tematisk undervisning, om möjligheter och svårigheter och om de använder sig av det i sin egen pedagogiska verksamhet och i så fall hur. Genom litteraturstudier redogörs för vad tematisk undervisning innebär samt vad de olika författarna anser om ämnet. För att få svar på vår problemprecisering har vi gjort intervjuer med pedagoger som sammanställts och redovisats. Resultaten visar att de positiva faktorerna överväger de negativa och tematisk undervisning ses som ett omväxlande och stimulerande arbetssätt som ger både pedagoger och elever inspiration till att lära.

**Ämnesord:** tematisk undervisning, ämnesintegrering, grundskola, pedagogers perspektiv.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>5</b>
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte .....	6
1.3 Disposition.....	6
<b>2 LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>6</b>
2.1 Temaarbetets historia .....	7
2.2 Tematisk undervisning enligt läroplanerna.....	8
2.2.1 Läroplanen för grundskolan, år 1969 (Lgr 69) .....	8
2.2.2 Läroplanen för grundskolan, år 1980 (Lgr 80) .....	8
2.2.3 Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, år 1994 (Lpo 94) .....	9
2.2.4 Sammanfattning av läroplanerna .....	10
2.3 Forskning om arbetssätt och teorier om lärande .....	10
2.4 Vad innebär tematisk undervisning? .....	12
2.5 Lärarrollen.....	15
2.6 Några praktiska exempel på tematisk undervisning .....	17
2.6.1 Storyline .....	17
2.6.2 Listiga räven .....	17
2.6.3 Bifrost .....	18
2.6.4 Sammanfattning av Storyline, Listiga räven och Bifrost .....	19
2.7 Problemprecisering .....	19
<b>3. EMPIRISK DEL</b> .....	<b>20</b>
3.1 Metod.....	20
3.1.1 Val av metod .....	20
3.1.2 Urval .....	21
3.1.3 Genomförande .....	22
3.2 Resultat.....	22
3.2.1 Vad innebär tematisk undervisning för pedagoger i grundskolan?.....	23
3.2.2 Vilka för- och nackdelar upplever pedagoger att det finns med tematisk undervisning? .....	23
3.2.3 Använder sig pedagoger av tematisk undervisning i sin verksamhet och i så fall hur?.....	24
3.2.1. Analys av resultat .....	25

<b>4. DISKUSSION .....</b>	<b>26</b>
<b>4.1 Metoddiskussion .....</b>	<b>28</b>
<b>4.2 Slutsats.....</b>	<b>29</b>
<b>5. SAMMANFATTNING .....</b>	<b>30</b>
<b>LITTERATURFÖRTECKNING .....</b>	<b>32</b>
<b>BILAGA 1.....</b>	<b>34</b>

# 1 INLEDNING

Vårt examensarbete handlar om tematisk undervisning och arbetssätt. Som inriktning i lärarutbildningen läste vi ”Språk och skapande” och det var här som vi för första gången kom i kontakt med begreppet tema i skolan. Inriktningen handlade bland annat om att använda hela kroppen, alla sinnen och ämnesintegrering i sin undervisning och innehöll mycket språk, musik, bild, drama och idrott. Vi fick prova på att arbeta med olika teman i praktiken. Under de två terminerna gavs en god inblick i hur man kunde använda sig av temaarbete i en klass. Genom litteratur, seminarier och föreläsningar fick vi en bra grund att stå på till att så småningom genomföra ett eget tema på vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Detta var för oss ett nytt, roligt och intressant arbetssätt som vi kan tänka oss att använda som alternativ till den traditionella undervisningen. Inriktningen inspirerade oss till att skriva ett examensarbete om denna undervisningsform. Eftersom det inte finns så mycket forskat om tematisk undervisning ur pedagogers perspektiv, så blev det naturligt för oss att forska mer kring detta. Detta är även relevant för oss själva som blivande pedagoger.

## 1.1 Bakgrund

Tematisk undervisning används enligt vår egen erfarenhet mer i skolorna idag än för tio år sedan. Detta grundar vi på erfarenheter från vår egen skoltid och vår verksamhetsförlagda utbildning under lärarutbildningen. Utvecklingen i skolan går hela tiden framåt och i dagens samhälle där alla ska ha lika värde samt arbeta efter sin egen förmåga och förutsättning kan tematisk undervisning vara ett bra alternativ. I tematisk undervisning arbetar man med många olika redskap och använder sig av kroppens alla språk. Elever som inte är bra på t.ex. matematik kan vara duktiga på praktiska ämnen som bild. De får chansen att visa detta och vara duktiga när undervisningen är tematisk. Pedagoger (i vårt arbete kommer vi att syfta på lärare i grundskolan när vi skriver pedagog) kan hitta något som varje elev är bra på och är intresserad av, vilket skapar motivation. Enligt oss bör undervisningen utgå från barnen och saker som finns i deras verklighet, saker de kan relatera till och känner sig bekväma med. Vi tror att detta arbetssätt ger ett meningsfullt och lättare lärande då den bygger på barnens individuella behov. Eleverna får även tillfälle att öva samarbete så väl som att ta ansvar för sitt eget arbete. I vårt styrdokument, ”Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lpo 94) (Utbildningsdepartementet, 1994) står det om

hur undervisningen i skolan skall anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar och ska utveckla elevernas lust att lära. Vidare i Lpo 94 kan man läsa om hur viktigt det är att eleverna får använda sig av så många uttrycksformer i så många olika konstellationer som möjligt.

## **1.2 Syfte**

Syftet med vår undersökning är att lyfta fram pedagogers åsikter om tematisk undervisning, om möjligheter och svårigheter och om de använder sig av det i sin egen pedagogiska verksamhet och i så fall hur.

## **1.3 Disposition**

Genom våra litteraturstudier kommer vi att redogöra för vad tematisk undervisning innebär samt vad de olika författarna anser. I kapitel 2 tittar vi på temats historia genom Schrader-Breymanns och Köhlers teorier. Vi tar även upp vad de olika läroplanerna (Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94) och olika författare säger om tematisk undervisning. Vidare tar vi även upp konkreta exempel på hur man kan arbeta med olika tema i sin undervisning (Storyline, Listiga räven och Bifrost). För att ta reda på hur dagens pedagoger ser på tematisk undervisning gör vi i kapitel 3 intervjuer med ett antal pedagoger som arbetar på olika skolor i södra Sverige. Dessa sammanställs sedan och redovisas. I kapitel 4 knyts litteraturen och resultaten ihop i en diskussion och slutligen, i kapitel 5, sammanfattar vi hela arbetet.

## **2 LITTERATURGENOMGÅNG**

I detta kapitel behandlas litteratur om tematisk undervisning. När vi började söka efter litteratur fann vi att utbudet var väldigt begränsat. Bland litteraturen som finns är få böcker skrivna efter 1995. Forskningsanknuten litteratur till tematisk undervisning för grundskolan var väldigt svår att hitta, det som vi fann var kopplat till förskolan och deras pedagogik. Det fanns mycket litteratur med praktiska exempel på temaarbete, men det var inte relevant för vårt arbete, så vi sökte efter vad pedagoger anser om tematisk undervisning och hur de använder sig av det i deras pedagogiska verksamhet. En bibliotekarie hjälpte oss, men inte heller hon hittade mycket material som passade till vårt arbete. För att hitta information sökte

vi på bibliotekets kataloger, Artikelsök och på Internet (Libris, ERIC). Några av sökorden var tematisk undervisning, tematiskt arbetssätt, ämnesintegrering, tema, grundskolan, integrering med flera.

## **2.1 Temaarbetets historia**

Enligt Doverborg och Pramling (1988) har tematisk undervisning sitt ursprung i Henriette Schrader-Breymanns pedagogiska idéer. I slutet av 1870-talet kom hon med argumentet att det pedagogiska arbetet i förskolan skulle organiseras så att barnen skulle arbeta med och runt ett speciellt ämne en längre tid. Detta kom att kallas arbetsmedelpunkt. Syftet med detta var att barnen skulle kunna lära sig att koncentrera sig på bara ett ämne som var intressant. Detta sätt skulle också förbereda barnen inför kommande skolår. En plan till arbetsmedelpunkten gjordes gemensamt av ett par avdelningar, alla höll på med samma ämne men med olika delar. Lektionerna var både praktiska och teoretiska till sin utformning och många olika material användes. Även ett antal studiebesök gjordes. De aktiviteter som kallas Frøbelska aktiviteter var väl representerade i arbetet. Det som betonas i Frøbelpedagogiken är att barn lär sig genom att göra. Ett uttryck som användes ofta var ”genom verksamhet till kunskap”. Aktiviteterna bildade tillsammans en helhet kring ämnet. Man tog för givet att barnen erövrade de klara kunskapsmålen genom att observera pedagogernas mallar och visningar samt att sedan utföra det själva. Man menade att barnen inte behövde förstå vad de gjorde utan bara genom att göra det lärde de sig.

På 1930-talet utvecklade Elsa Köhler arbetsmedelpunkten och kom att kalla det för intressecentrum. Hennes antagande och teoretiska utgångspunkt var att barn har ett genuint intresse för verkligheten, och genom att vara aktiva skaffar de sig kunskap om den. Intressecentrum utgick därför från barns intresse samt vikten av aktivitet. Arbetet skulle i möjligaste mån rättas efter barnen och deras initiativ skulle tillvaratas. Funderingar om intressecentrat höll tillbaka barnens fria skapande kom upp och en fristund om dagen lades in. Detta ledde till att lek och skapande fick större utrymme och även barnen blev viktigare. De var utgångspunkten och större hänsyn togs till deras intresse. Annars kunde dagarna vara hårt styrda och strukturerade av pedagogerna (Doverborg & Pramling, 1988).

## **2.2 Tematisk undervisning enligt läroplanerna**

Här nedan presenteras de tre senaste läroplanerna för grundskolan. Läroplanerna innehåller olika mål som eleverna ska uppnå i grundskolan och skall följas av pedagogerna. Ur dessa tre läroplaner tar vi upp det som står om tematisk undervisning för att visa hur det har utvecklats genom åren.

### **2.2.1 Läroplanen för grundskolan, år 1969 (Lgr 69)**

I Lgr 69 står det att eleven skall stå i centrum och undervisningen skall utgå från elevernas behov och samhällets förändringar. Skolan bör ta vara på möjligheterna att berika och utveckla elevernas känsloliv. Bland annat måste skolan lära eleverna att uppfatta och arbeta med estetiska och praktiska ämnen samt låta dem få utlopp för fantasi och skaparlust. Vidare kan man läsa om hur kombination och variation av undervisningsformer och arbetssätt ger de mest allsidiga och bästa resultaten. Valet av undervisningsform skall väljas med hänsyn till elevernas förutsättningar och önskemål. Arbetet kan genomföras enskilt av eleverna eller gemensamt. En viktig förutsättning för att eleverna skall engagera sig i arbetet är att de har motivation, känner sig delaktiga och känner en anknytning mellan arbetet och sina egna erfarenheter. Under kapitlet undervisning står det om samlad undervisning som ett av undervisningssätten skolan skall använda sig av. Med samlad undervisning menas att man inte utgår från ämnesindelad fakta utan bygger upp undervisningen kring vald fakta i den form som eleverna möter det ute i verkligheten. Vid detta arbetssätt sker studierna helt eller delvis utifrån ett eller flera centrala motiv, och man hämtar kunskaper, övar färdigheter och utövar skapande verksamhet inom ämnets ramar. Viktigt här är att läraren ser till att läsning, skrivning och räkning inte åsidosätts och att alla övriga ämnen får lika tid (Skolöverstyrelsen, 1969).

### **2.2.2 Läroplanen för grundskolan, år 1980 (Lgr 80)**

I Lgr 80 står det om tematisk undervisning med beteckningen tema. Det skall vara fördjupningsuppgifter som lärare och elever väljer att utföra inom de obligatoriska ämnernas ramar. Tid till detta skall stå till förfogande. Arbetet med tema skall vara planerat så att man kan arbeta periodvis i några veckor med samma tema. Arbetspassen skall vara långa och sammanhängande. Vanan att arbeta med detta bör byggas upp successivt hos eleverna under



skolåren. När det gäller innehållet i ett tema skall det hålla sig inom ramarna för huvudmomentet i det eller de berörda ämnena. Arbetet skall syfta till en fördjupning inom ett begränsat område och ge eleverna möjlighet att planera och ta ansvar för större uppgifter. Det tematiska arbetet kan vara gemensamt för flera årskurser, klasser och olika elevgrupper. Antalet samtidigt studerande teman i en klass blir beroende av hur många skilda arbeten en lärare anser sig kunna handleda samtidigt. Om lärare och elever önskar kan man välja att genomföra arbetet ämnesövergripande. Under ett läsår bör flera olika teman behandlas och det finns inget som hindrar eleverna att fortsätta sitt temaarbete under den icke schemalagda skoldagen. Det är viktigt att man underlättar för lärarna genom fortbildning och planering. Ytterligare en viktig sak är att temastudierna knyts ihop med fria aktiviteter och främjar ett samarbete mellan lärare och ledare från organisationer och lokala föreningar (Skolöverstyrelsen, 1980).

### **2.2.3 Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, år 1994 (Lpo 94)**

I Lpo 94 står det att alla som arbetar i skolan skall successivt få fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar samt att alla får möjlighet till att arbeta ämnesövergripande. Det står även att alla skall få en möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang i undervisningen. Vidare står det att skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper och undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer samt förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. I Lpo 94 betonas det att alla de olika kunskapsformerna är viktiga. Ämnesintegreringen har en viktig funktion att fylla i dagens skola. För skolan innebär detta att krav ställs på att eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskap. Alla sinnen, både praktiska och teoretiska skall användas och utvecklas. Även rektorn har ett stort ansvar när det gäller ämnesintegrerad undervisning. Rektorn har ett särskilt ansvar för att olika ämnen integreras i undervisningen. Mål att sträva mot är bland annat att eleverna skall utveckla lust och nyfikenhet att lära, utvecklar sitt eget sätt att lära och lär sig utforska, lära och arbeta enskilt och tillsammans med andra (Utbildningsdepartementet, 1994).

## 2.2.4 Sammanfattning av läroplanerna

Gemensamt för alla tre läroplanerna är att eleven ska stå i centrum och vara det som undervisningen utgår ifrån. Eleverna ska vara delaktiga i arbetet och även få känna på hur det är att jobba ämnesintegrerat. I Lgr 69 nämns inte tema som ett undervisningssätt, utan det står istället om samlad undervisning där studierna helt eller delvis utgår från centrala motiv inom ämnets ramar. I Lgr 80 kommer ordet ”tema” upp för första gången i läroplanerna och den stora skillnaden från Lgr 69 är att det då skulle vara ett undervisningssätt medan det i Lgr 80 står som fördjupningsuppgift. Fortfarande gäller det att hålla sig inom ramarna för ämnet. Nytt i Lgr 80 var att arbetet skulle vara planerat och ske periodvis i några veckor för att få ett sammanhang. I Lpo 94 står det att ämnesintegreringen har en viktig funktion att fylla i skolan. Alla ska få möjlighet att arbeta ämnesövergripande och ta eget ansvar. Eleverna får lära sig att ta mer och mer ansvar för varje ny läroplan och det blir viktigare att alla sinnen används.

## 2.3 Forskning om arbetssätt och teorier om lärande

En studie i ”Forskning i skolans vardag” (1998), genomförd vid två tillfällen, 1966 och 1992, visar på förändringar av undervisningssätt. De lärande strukturerna utgjordes av traditionell klassundervisning, gruppundervisning, grupparbete och individuell undervisning. En enkät skickades till pedagoger i årskurs 4 i hela Västerbottens län. Enkäten och tillvägagångssättet var exakt likadant år 1966 som det var år 1992. Frågorna som ställdes till pedagogerna i enkäten utmynnade i hur ofta de använde sig av olika arbetsformer i oä, svenska och matematik. Resultaten blev följande i oä och svenska (i procent):

	<u>1966</u>	<u>1992</u>	<u>Förändring</u>
Traditionell klassundervisning	54%	29%	46%
Individuell undervisning	84%	99%	18%
Gruppundervisning	41%	57%	39%
Grupparbete	65%	80%	23%

I matematik blev resultaten följande (i procent):

	<u>1966</u>	<u>1992</u>	<u>Förändring</u>
Traditionell klassundervisning	36%	16%	55%
Individuell undervisning	92%	100%	9%
Gruppundervisning	37%	52%	40%
Grupparbete	27%	53%	96%

(Egerbladh & Tiller, 1998)

Förändringen i båda undersökningarna avser den relativa förändringen för varje rad och inte den absoluta. Procenttalen som anges visar hur många pedagoger som någon gång i sin undervisning använder sig av ovanstående undervisningssätt. Ju högre procenttal desto positivare inställning till undervisningssättet och vice versa. Intresset för att tillämpa traditionell eller katederundervisning har i relativa siffror minskat från 1966 till 1992 med 46 % i oä och svenska. För den individuella undervisningen har intresset dock ökat med 18 %. Intresset har även ökat för gruppundervisning och grupparbete. Användandet av traditionell undervisning i matematik har minskat med 55 % och intresset att genomföra grupparbete inom detta ämne har ökat drastiskt med 96 %. En trolig pedagogisk förklaring till förändringarna i studien kan vara lärarutbildningens betydelse och läroplanernas utveckling genom åren. Samarbete samt eget ansvar har blivit viktigare enligt läroplanerna, vilket kan vara en grund till att grupparbetet och individuell undervisning har ökat. Tematisk undervisning kännetecknas av olika variationer av undervisning där det används mycket individuellt arbete och arbete i grupp. Traditionell klassundervisning existerar nästan inte i tematiskt undervisning. Denna studie visar på första steget till förändring från den traditionella klassrumsundervisningen till den mer ”fria” tematiska undervisningen (Egerbladh & Tiller, 1998).

Säljö (2000) menar att lärande inte är begränsat till traditionella läromiljöer, så som till exempel skolan. Lärande är något som ständigt pågår. Vi lär oss kollektivt, av varandra genom kommunikation och samspel. Människan kan således låna andras kunskaper och använda dem som om de vore våra egna. Enligt Säljö finns det vissa viktiga faktorer som behövs för en god inläring. En av dessa faktorer är alla de fysiska redskap som hela vår vardag är fylld av, olika verktyg, artefakter. Detta kan vara instrument för mätning, vägning, kommunikation med mera.

En stor variation finns i hur vi lär. Inlärningsituationen upplevs på olika sätt efter våra erfarenheter, förståelse och tolkningar. Detta leder till att en inlärningsituation kan tas itu med på olika sätt, processen kan vara varierande och utgången olika men ingenting behöver vara fel. Lärande sker på olika sätt efter personens förutsättningar. För att kunna erfara någonting som någonting måste vi kunna urskilja det från och relatera det till ett sammanhang, urskilja dess delar och relatera det till varandra och till helheten. Det är viktigt med variation när man ska lära sig, eftersom alla lär olika och har olika erfarenheter. Läraren måste se ur den lärandes perspektiv för att förstå hur just han eller hon erfar och för att kunna hjälpa till. Lärandets föremål finns alltid där. Man måste vara medveten om att det finns där för att kunna urskilja det och samtidigt stimuleras av olika faktorer. Man kan inte bara ha detaljer för en god inläring utan man måste även se helheten. Variation är individens sätt att se på fenomenet. Variation kan också betyda att utforska någonting genom att mer eller mindre se på det utifrån skilda perspektiv (Marton & Booth, 2000).

## 2.4 Vad innebär tematisk undervisning?

Ett tema utmärks av följande:

- Olika ämnen integreras till en helhet.
- Olika färdigheter, som att läsa och skriva, övas i funktionella sammanhang.
- Innehållet i undervisningen kopplas tydligt till elevernas föreställningsvärld och vardag.
- Undervisningen är oberoende av traditionella läromedel.

(Andersson, Berg, Svantesson, Fast, Roland, Sköld, 2000 s.48).

Att tematisera innebär att avgränsa och lyfta fram för att synliggöra. Ett tematiskt arbetssätt har alltså inte med tid och omfattning att göra. Ett tema kan pågå både under en längre eller en kortare tidsperiod. När ett tema pågår bör det emellertid genomsyra hela verksamheten och inte avgränsas till en bestämd dag, tid eller plats. Ett temainriktat arbetssätt ska på så sätt spegla sin helhetssyn på barns lärande och utveckling. Att arbeta tematiskt innebär att man avgränsar ett område eller en fråga för att utveckla barns förståelse för något i omvärlden. Det handlar om att medvetet gripa in och expandera barnens erfarenhetsvärld för att de ska ha möjlighet att utveckla kunskaper om detta område (Pramling & Sheridan, 1999).

Jan Nilsson är en erfaren lärare som har skrivit boken "Tematisk undervisning" (1997). I den nämner han tre utmärkande drag för tematisk undervisning. För det första är det hur olika ämnen integreras till en helhet, att färdigheter, så som läsa och skriva, övas i funktionella sammanhang och att det tematiska innehållet sätts i centrum. Det andra utmärkande draget för tematisk undervisning som Nilsson tar upp är att innehållet i undervisningen ska ha en tydlig koppling till elevernas vardagserfarenheter. Det tredje draget är att den är oberoende av traditionella läromedel och att olika sorters skönlitteratur har en central funktion i det kunskapssökande arbetet.

Nilsson ställer tre frågor som han fördjupar i sin bok:

- Vad är egentligen ett tema?
- Vilket innehåll har det?
- Vem avgör valet av tema och hur påverkar detta innehållet i undervisningen? ( s.12)

Enligt Nilsson blir svaret på den första frågan att man i huvudsak kan se två olika typer av tema. Det ena kan man kalla skolämnesorienterade teman, som syftar direkt till skolans värld, t.ex. medeltiden, Europa, rymden, djur m.m. I denna typ är det genomgående orienteringsämnen som styr valet av undervisningsinnehåll. Valet av innehållet styrs i de flesta fall av sin tur av tradition och de läromedel som läraren använder sig av. Exempelvis att det i geografi handlar om Sveriges landskap i skolår fyra, Europa i skolår fem och så vidare. Vanligt här är dock att svenskämnet får en så kallad fredad zon och har några lektionstimmar reserverade. Då arbetar man med litteraturläsning och språket. Det är däremot ganska vanligt att litteraturläsningen kopplas till temat. Introduktionen är vanligtvis som sådan att eleverna får tala om vad de har för kunskaper om ämnet och vad de skulle vilja lära sig om det. Steget efter det är en kort lärargenomgång där området och planeringen inför det kommande temat presenteras. Sen följer en period då eleverna får arbeta på egen hand. Det de gör då är oftast att de arbetar med läroboken och testet på inläringen är ett antal instuderingsfrågor som finns i läroböckerna. Nackdelen med detta är att läsningen blir en sorts sökläsnings. Eleverna läser för att hitta svaren på frågorna, inte för att lära sig det som står i texterna. I många fall läser eleverna frågorna först och söker i texterna enbart efter svaren. De får inget sammanhang om det de läser, svaren bli korta och koncisa och de lär sig inte helheten utan det blir ett rent reproducerande. Elevernas erfarenheter försvinner och det

blir en vanlig traditionell ämnesundervisning med uppgiftslösning, stark inramning samt ren reproduktion. (Nilsson, 1997).

Den andra typen av tema kan man kalla problem/relationsorienterade teman, där utgångspunkten är elevernas egna vardagserfarenheter. Världen och verkligheten bjuds in i klassrummet och gränserna mellan skola och vardag rivs ned. Det är undervisningsinnehållet som styr valet av litteratur. Läroböckerna används bara när det behövs. Olika källor används i kunskapssökandet vilket betyder att eleverna arbetar på olika sätt beroende på vad de är på jakt efter. Individuellt arbete, pararbete, grupparbete, lärarföreläsningar, experiment, undersökningar, intervjuer, studiebesök och så vidare kan förekomma. I sådan här undervisning finns inga ämnesgränser, det som är intressant är inte vad som står på schemat utan vilka frågor som skall behandlas. Genom detta arbetssätt får eleverna producera en kunskap utefter sina egna behov. Kunskapen är inte en reproduktion utan är satt i sitt sammanhang och fyller en viktig funktion i sammanhanget. De olika kunskaperna tränas inte isolerade var för sig utan tränas i sitt sammanhang där de behövs (Nilsson, 1997).

Men vem är det då som bestämmer innehållet i temat? Det allra bästa och mest gynnsamma är om eleverna och läraren tillsammans kan arbeta fram ett val av tema. Då blir det ett demokratiskt val där alla blir delaktiga, vilket är viktigt. Men man kan tänka sig teman där läraren väljer eller tema där eleverna väljer. Det viktiga är att man varierar när man byter tema. Eleverna får intresse och motivation om de får vara delaktiga och det är en förutsättning för att det ska vara en god inlärning (Nilsson 1997).

Enligt filosofen Dewey (1859-1952) var temaarbete för honom, redan då, ett naturligt sätt att organisera undervisningen på, det var eleven som skulle stå i centrum för sitt kunskapsinhämtande och skulle inte vara bunden till de olika skolämnena (Nilsson, 1997).

Enligt författaren Mario Marx (1987) är temat ett sätt att hjälpa barnen till fördjupad kunskap, bättre färdigheter och insikter om ett område eller en företeelse i vår tillvaro. Temat ska ha en förankring i barnets verklighet och utgångspunkten ska vara en aktuell problemsituation. Slutprodukten får inte bli ett självändamål och syftet med arbetet måste diskuteras utifrån barnens egna behov. Arbetet måste analyseras hela tiden och läraren måste ställa sig frågan hur arbetet ska gå vidare.

Oftast är det pedagogen som introducerar ett tema, men det kan lika gärna starta på initiativ av en elev utifrån undringar och frågor. Det viktigaste inför startandet av ett tema är att det finns en ömsesidighet mellan pedagogen och eleverna, annars blir det inget bra tema. Pedagogen måste vara lyhörd inför elevernas intresse och åsikter och bör försöka att se det ur elevernas synvinkel. Utvärdera responsen och fortsätta utifrån det som är viktigt för pedagogen. Men även eleverna måste vara ömsesidiga på så sätt att de visar sitt intresse, är uppmärksamma, tycker det är roligt och uttrycker sina åsikter (Doverborg & Pramling, 1988).

När man startar ett nytt tema är den viktigaste uppgiften för pedagogen att väcka intresse och nyfikenhet. Att få se eller höra något oväntat sätter fart på elevernas fantasi och ger goda förutsättningar för inläring. Vad det än är som startar temat, till exempel ett drama, en bild, ett brev m.m., ska det vara något oväntat. Gärna ska hela klassen se det samtidigt eftersom detta sätter fart på speklationerna då eleverna diskuterar med varandra. Som pedagog är det viktigt att se och lyssna på elevernas reaktioner och diskussioner (Andersson, Berg Svantesson, Fast, Roland, Sköld, 2000).

När man planerar ett tema är det viktigt att man gör klart vilka mål man vill uppnå med just det temat. Vad ska ske med eleverna, vad är det de man vill att de ska lära sig. Här efter börjar det intensiva samarbetet mellan eleverna och pedagogen. Först måste pedagogen ta reda på elevernas befintliga kunskaper och föreställningar om ämnet, som kan göras på olika sätt. Till exempel genom samtal, dramatisering, text och bild. Utifrån det kan planeringen fortsätta (Karlholm & Sevòn, 1990).

## **2.5 Lärarrollen**

Pedagogen måste bestämma vad som skall vara huvudaspekt i temat. Det är först när man vet vad man riktar temat på som man vet hur man ska bygga upp det. Det finns många sätt att bygga upp och arbeta med ett tema, inga är mer rätt eller fel, det viktiga är att eleverna måste vara utgångspunkten. Läraren bör lägga upp en struktur kring temat som ska innefatta många olika aktiviteter och ämne. Många delar knyts an till samma helhet. Temat bör inte förläggas till en viss tid, utan bör vara ett ständigt inslag under en längre tid. Pedagogen märker på elevernas reaktioner om det blir för mycket och kan då sakta ned lite. Gruppstorleken har

ingen större betydelse, den kan variera, och det är inget som säger att alla elever måste göra samma sak samtidigt (Karlholm & Sevòn, 1990).

Lärarens roll blir inte bara kunskapsförmedlaren. Han eller hon ska i första hand vara den som är igångsättaren, inspiratören och handledaren som sätter igång eleverna och ger dem motivation till att söka kunskapen själva på det sätt som passar honom/henne. Detta utvecklar elevernas ansvarstagande, kritiskt och kreativt tänkande samt övar på samarbete (Arfwedson & Arfwedson, 1992).

Utöver lyhördhet är pedagogens roll att vara entusiastisk och flexibel för att få eleverna intresserade och kunna ändra efter hand då det alltid blir lite ändringar när man kommit igång. Man kan inte planera elevernas reaktioner. Utöver dessa egenskaper måste pedagogen ha kunskap om och intresse i ämnet. Material är en viktig faktor i temaarbete. Det ska finnas möjligheter att använda många olika sorters papper, färger, saxar, klister, böcker, kartonger, snören, naturmaterial, pussel och spel m.m. Det är bra om man har tillgång till flera utrymmen på skolan så man kan dela upp eleverna lite. Olika aktiviteter har man på olika ställen, inne eller ute. Att kunna ha arbetet framme hela tiden, utan att behöva plocka fram och tillbaka hela tiden, är en fördel. Viktigt är också att det finns plats att visa olika alster, muntligt, skriftligt eller genom bilder (Karlholm & Sevòn, 1990).

Många pedagoger känner sig osäkra inför vad tematisk undervisning egentligen innebär och har själv liten eller ingen erfarenhet alls av att undervisa tematiskt. Ett annat problem är att en del pedagoger är direkt negativa och menar att tematisk undervisning är alltför tidskrävande och flummigt (Nilsson, 1997).

Doverborg och Pramling (1988) menar att som de ser det har temainriktat arbetssätt mycket lite med tid eller omfång att göra, det är mer en fråga om att läraren målmedvetet griper in i barns värld och försöker hjälpa dem till insikter genom att tematisera ett innehåll.

Utvärdera ett tema bör pedagogen göra under hela temats gång, som en ständig reflektion. Det viktigaste är inte vad slutprodukten blir utan att eleverna utvecklas och tar till sig kunskap under temats gång. Det är själva processen, elevernas reaktioner och reflektioner som ska utvärderas. Viktigt att även utvärdera hur eleverna uppfattade vissa saker, om det gick som det var planerat, och om inte, varför. Detta måste göras både av elever och av pedagoger för



att se olika framsteg gjorda av eleverna. Det är viktigt att det markeras en avslutning av temat, att man samlar ihop och begrundar vad det är man har gjort under temats tid (Doverborg & Pramling, 1988).

## **2.6 Några praktiska exempel på tematisk undervisning**

Man kan arbeta med tematisk undervisning på många olika sätt i praktiken. Vi har valt att ta upp tre av dem. Dessa tre har vi på olika sätt kommit i kontakt med själva under vår utbildning.

### **2.6.1 Storyline**

Storyline är ett undervisningssätt där man har elevernas förkunskaper i centrum. Arbetsgången är: först uträttar man praktiskt arbete, följt av tillfälle till reflektion och sist teori. Storyline är en lärarstyrd men elevaktiv arbetsmetod där ämnesgränserna är borta. Arbetet är upplagt kring ett realistiskt problem eller en händelse. Man berättar en story samtidigt som man upptäcker och utvecklar kunskap. Storyline är ett undervisningssätt som skall stimulera eleverna på det sätt man vet att de lär sig på, nämligen då eleverna har roligt, känner sig trygga, är intresserade och känner att de gör något betydelsefullt. Storyline har en story, en berättelse, som en röd tråd. För att starta upp det hela gäller det att fånga elevernas intresse. Ett kort drama av pedagogerna är en vanlig start, en händelse, en sak eller ett brev. Varje elev får sen utifrån storyn skapa sig en egen karaktär som de ska lära sig om och utveckla under storyns gång. Med storyn i centrum blir det logiska händelser som förlopp. Eleverna får göra mycket research t.ex. litteratur och studiebesök, inför och under arbetets gång. I arbetet ingår både teoretiska aktiviteter, praktiska aktiviteter samt enskilda och samarbetsaktiviteter. Det måste finnas respekt för elevernas arbete, det är de som har ansvaret. En annan viktig sak är att eleverna får visa upp sina arbeten på olika sätt. Avslutningen ger eleverna en tydlig gräns att det är dags att skiljas från storyn och sina karaktärer (Lindberg, 2000).

### **2.6.2 Listiga räven**

Listiga räven är ett projekt som handlar om att utforma barns läs- och skrivinlärning genom att enbart använda sig av skön- och facklitteratur. Projektet genomfördes under tre år i en klass i Rinkeby, Stockholm. Som modell för projektet hade man skolundervisningen i Nya

Zeeland där man arbetar efter läsinlärningsmetoden "whole language". Den innebär att man arbetar med hur eleverna lär sig och ge eleverna hjälp till självhjälp. Utgångspunkten är elevernas kunskap som hela tiden sätts i centrum. Grundtanken är: "ett barn är inte en vas som skall fyllas utan en eld som skall tändas" (s 13). Eleverna lär sig att läsa genom att läsa, och det är viktigt att det är riktig skönlitteratur som eleverna läser. Samarbetet med biblioteket var viktigt, alla böckerna kom därifrån. Läsningen gick till på alla möjliga sätt, enskilt, i grupp, i hela klassen, högt och tyst för sig själv. Läraren läste för eleverna, med eleverna och eleverna läste för läraren. Utifrån läsningen, arbetet med skriften och olika ord utvecklades eleverna. De arbetade bland annat med rim och ramsor, gjorde om sagorna, skrev och berättade, ritade egna bilder till, gjorde räknesor, tog reda på fakta om olika saker i sagorna, använde sig av drama, idrott och musik med mera.

Enligt pedagogerna var resultatet över förväntan och de märkte stora förändringar hos eleverna. De märkte bland annat att:

- eleverna hade ett stort läsintresse som man bör ta vara på
- läsförmågan ökade mycket snabbt
- ordförrådet blev bara bättre och bättre
- eleverna utvecklade sitt språk
- förmågan hos eleverna att uttrycka sig i både tal och skrift ökade
- elevernas självkänsla växte
- skaparkrafterna stimulerades och blev större för att få utlopp i bild och form (Alleklef & Lindvall, 2000).

### **2.6.3 Bifrost**

På Bifrostskolan har eleverna ingen vanlig klassundervisning utan undervisningen sker i dialog mellan lärare och elever. Bifrostskolan grundar inte sin verksamhet på någon enskild pedagogik, utan flera olika källor har inspirerat till dess människosyn, samhällssyn och kunskapssyn, vilka ständigt förändras i takt med att samhället och forskning inom psykologi och pedagogik förändras (Sohlman, 1997).

En central del i Bifrostskolans arbetsidé är själva temavalet och upplevelserna. På Bifrostskolan arbetar man inte efter någon lärobok, utan lärarna väljer ett tema som man kan koppla till de obligatoriska ämnena enligt den danska läroplanen. Man vill på Bifrostskolan få

med eleverna i skolans form och innehåll samt få eleverna att känna ansvar och vara med och bestämma. Eleverna på Bifrostskolan får utveckla många uttrycksätt och finna sig själv i dessa. Man tar hänsyn till elevernas behov och utvecklar eleverna till att kritiskt undersöka, ifrågasätta och tänka självständigt. Viktiga inslag i undervisningen är färg, form, rytm och ton. Arbetet planeras av lärare och elever tillsammans. Temat startar med en speciell upplevelse. Det ska vara en konfrontation eller provokation som sätter igång tankarna hos eleverna. Arbetet sker i olika verkstäder, t.ex. en läs- och skrivverkstad där man läser och skriver och i en annan verkstad uttrycker man sig med hjälp av olika konstnärliga uttrycksformer, som musik och bild (Johansen, 1997).

#### **2.6.4 Sammanfattning av Storyline, Listiga räven och Bifrost**

Dessa tre arbetssätt har vi kommit i kontakt med under vår utbildning, både teoretiskt och praktiskt och därför valde vi att ta upp dem. Vi menar att med rätt resurser och tid till förfogande är dessa tre arbetssätten lärorika, roliga och utvecklande för eleverna. Tillvägagångssättet och arbetssättet är typiska för tematisk undervisning. Alla sinnen används och eleverna får lära sig att ta mer ansvar och bli självständiga samtidigt som samarbetet är en viktig del av dessa undervisningsformer. Samtliga modeller utgår ifrån elevernas egna erfarenheter och förkunskaper. De går ut på att utveckla elevernas läs- och skrivinlärning och ofta hjälper eleverna själva varandra. I alla tre modellerna är arbetssättet väldigt varierande. Eleverna får utveckla många uttrycksätt och använda hela kroppen i undervisningen. Läroböcker används inte i någon av de tre modellerna, utan istället utgår undervisningen ifrån olika händelser (Storyline), skönlitteratur (Listiga räven) och andra speciella upplevelser (Bifrost).

### **2.7 Problemprecisering**

När vi började leta litteratur och forskningsartiklar till detta arbete upptäckte vi att det inte fanns mycket forskat om tematisk undervisning och framför allt inte om vad pedagoger anser om detta undervisningssätt. Därför bestämde vi oss för att göra en undersökning om tematisk undervisning utifrån pedagogers perspektiv.

Vår problemprecisering är följande:

1. Vad innebär tematisk undervisning för pedagoger i grundskolan?
2. Vilka för- och nackdelar upplever pedagoger att det finns med tematisk undervisning?
3. Använder sig pedagoger av tematisk undervisning i sin verksamhet och i så fall hur?

### **3. EMPIRISK DEL**

I detta arbete ska vi belysa pedagogers synsätt om tematisk undervisning. Vad innebär tematisk undervisning för dem, vad är deras åsikter om det och vilka är för- och nackdelarna med tematisk undervisning?

#### **3.1 Metod**

För att ta reda på pedagogers syn på tematisk undervisning valde vi att göra intervjuer då det blir mer personligt och man kan få ut mer information än till exempel med enkäter.

##### **3.1.1 Val av metod**

Både intervjuer och enkäter, dvs. frågeformulär, är tekniker för att samla information som bygger på frågor (Patel och Davidsson, 2003).

För samhällets och individernas utveckling är det viktigt med forskning. Därför finns det ett berättigat krav på att forskning bedrivs, att den inriktas på väsentliga frågor och håller hög kvalitet. Detta krav kallas forskningskravet. Samtidigt har samhällets medlemmar ett berättigat krav på skydd. Individen får inte kränkas, han eller hon ska behålla sin anonymitet och detta kallas individskyddskravet. Individskyddskravet är indelat i fyra huvudkrav. Det första är informationskravet som innebär att forskaren ska informera den som lämnar uppgifterna och deltar i forskningen om att det är frivilligt att delta och att de har rätt att avbryta när de känner för det. Det andra kravet, samtyckeskravet, innebär att deltagaren har rätt att bestämma över sin medverkan. Konfidentialitetskravet, som är det tredje kravet, betyder att alla personer i undersökningen ska få behålla sin anonymitet. Fjärde och sista kravet, nyttjandekravet, innebär att de uppgifter som forskaren samlar in endast får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002).

I vår undersökning har vi beaktat de fyra huvudkraven i individskyddskravet. Vid första kontakten, per telefon, fick alla intervjupersonerna information om arbetet och hur intervjuerna skulle gå till. Alla personerna i intervjuerna är anonyma och fick själva bestämma om de ville delta i undersökningen. Informationen från intervjuerna används enbart i detta arbete och kommer inte att användas i andra syfte.

Vid intervjuer brukar det rekommenderas att informationen ges i flera steg. Till att börja med skickar man ett brev där det informeras om syftet med den kommande intervjun samt vem som ansvarar för undersökningen. I detta brev talar man också om att man kommer att ringa för att bestämma tid och plats för intervjun. (Patel & Davidsson, 2003).

Vi har valt att göra kvalitativa intervjuer där vi som intervjuare har frågor och ställer dem i den ordning som faller sig bäst i det enskilda fallet, utan en struktur att hålla fast vid. Vi ger utrymme för intervjupersonen att prata fritt.

Syftet med kvalitativa intervjuer är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen. I en kvalitativ intervju är både intervjuare och intervjupersonen med och skapar ett samtal. Rollerna är visserligen olika, intervjuaren genomför intervjun för att belysa ett forskningsproblem och intervjupersonen har kanske ställt upp på intervjun utan att direkt ha någon nytta av den. För att hjälpa intervjupersonen kan intervjuaren bygga upp ett meningsfullt sammanhang om det studerade fenomenet i samtalet (Patel & Davidsson, 2003).

### **3.1.2 Urval**

För att vi ska få ett så brett perspektiv på vår undersökning som möjligt valde vi att intervjua åtta pedagoger på olika skolor och i olika årskurser i södra Sverige. Pedagogerna är i olika åldrar och representeras av en man och sju kvinnor. Vi har valt dessa pedagoger då vi antingen lärt känna dem genom vår verksamhetsförlagda utbildning eller arbetat med dem på deras skolor. Enligt oss är de även väldigt öppna personer som är lätta att prata med. De är utbildade under olika år och har varit verksamma under en, två eller alla de tre senaste läroplanerna. De intervjuade är följande:

- Pedagog 1: Kvinna, 50-års åldern, Ystad kommun, skolår 6
- Pedagog 2: Man, 60-års åldern, Ystad kommun, skolår 4 och 5
- Pedagog 3: Kvinna, 50-års åldern, Ystad kommun, skolår 3
- Pedagog 4: Kvinna, 25 år, Simrishamns kommun, skolår 3 och 4
- Pedagog 5: Kvinna, 50-års åldern, Ystad kommun, skolår 2
- Pedagog 6: Kvinna, 37 år, Hässleholms kommun, skolår 1
- Pedagog 7: Kvinna, 50-års åldern, Hässleholms kommun, skolår 1
- Pedagog 8: Kvinna, 40-års åldern, Kristianstad kommun, förskoleklass, skolår 1 och 2

### **3.1.3 Genomförande**

Efter att ha tagit kontakt med de personer som skulle bli intervjuade och informerat om uppsatsens ämne och syfte, skickade vi ut våra intervjufrågor (se bilaga 1) till dem, så att de skulle hinna förbereda sig lite inför vår intervju. Sedan bestämdes tid och plats för intervjun. Tre pedagoger intervjuade vi per telefon på grund av olika personliga skäl. Vi åkte ut till skolorna, satte oss ner med pedagogerna en och en i ett tomt klassrum. De flesta pedagogerna hade skrivit ner lite kring varje fråga, så deras anteckningar användes som en grund i intervjun. Under intervjun förde även vi själva anteckningar som skulle användas när intervjuerna skulle sammanställas. På grund av att intervjuerna fick skjutas fram av olika skäl, fanns det inga lediga diktafoner (bandspelare) tillgängliga dagarna då intervjuerna skulle genomföras. Tidsbrist gjorde att vi inte kunde vänta ytterligare dagar på lediga diktafoner. Hela intervjun blev mer som ett samtal som varade ungefär trettio minuter. När vi efteråt skulle skriva ut och sammanställa intervjuerna använde vi oss både av våra egna samt pedagogernas anteckningar. När alla intervjuerna var utskrivna jämfördes dem och utifrån problempreciseringen analyserades dem en fråga i taget. Vissa av svaren valdes ut för att redovisas i arbetet med en kort diskussion efteråt.

## **3.2 Resultat**

Här nedan presenteras våra resultat från intervjuerna. Därefter följer några exempel på vad de olika pedagogerna svarat. I resultatet benämns pedagogerna på samma sätt som i urvalet, pedagog 1 och pedagog 2 och så vidare. Vi skriver inte ut var och i vilket skolår de jobbar utan vill man veta vem pedagog 1 är, så kan man gå tillbaka och läsa i urvalet. Resultatet

presenteras med utgångspunkt i vår problemprecisering. De resultat svar som presenteras är de som, enligt oss, är mest relevanta för problempreciseringarna i arbetet.

### **3.2.1 Vad innebär tematisk undervisning för pedagoger i grundskolan?**

För samtliga pedagoger som blev intervjuade var tematisk undervisning något som elever och lärare genomförde tillsammans under en viss tidsperiod. Typiska kännetecken för tematisk undervisning ansåg pedagogerna vara att ämnen integreras och att det finns en röd tråd genom hela temat. Ett tema kan pågå i dagar, veckor, månader och även sträcka sig över terminer.

En pedagog tog upp, enligt henne, en viktig aspekt med tematisk undervisning. Hon menade att barn lär sig på olika sätt och genom att arbeta på detta sätt når man ut till alla elever då man arbetar både praktiskt och teoretiskt.

Pedagog 1: - Tematisk undervisning är för mig när man binder ihop nästan alla ämne till ett gemensamt tema.

Pedagog 3: - För mig betyder tematisk undervisning något som elever och lärare jobbar med under en längre tid.

Pedagog 8: - För mig är tematisk undervisning när ett tema genomsyrar så många ämnen som möjligt. Det handlar om att se temat som en helhet där både de teoretiska och de praktiska ämnena berörs.

### **3.2.2 Vilka för- och nackdelar upplever pedagoger att det finns med tematisk undervisning?**

Alla pedagogerna var mycket positiva till tematisk undervisning, de kunde nämna fler positiva saker än negativa. Dock nämndes några negativa saker, som till exempel att det krävs mer planering och att det är väldigt tidskrävande. Några andra saker som kom fram var att schemat inte är så lätt att ändra på och alla pedagogerna kan vara upptagna av diverse saker. En annan pedagog tog upp att hon ibland upplevde svårigheter med att knyta ihop temat på slutet samt att en del elever ibland kunde fastna lite väl länge på vissa uppgifter. När frågan om det positiva med tematisk undervisning ställdes svarade de flesta att de tyckte det var en stimulerande och varierande undervisningsform, som var roligt att arbeta med. Enligt

pedagogerna uppskattades arbetssättet mycket av eleverna. En pedagog tyckte att eleverna får en helhet i det de läser och blir oftast lite nyfikna.

Pedagog 3: - Jag tycker att det är roligt och inspirerande att jobba tematiskt och det ger många positiva saker, samt att man kan utveckla det nästan hur långt ut som helst. Möjligheterna är oändliga. Risken är här att man kan hamna hur långt ut som helst i alla sidogrenar så att temat uppfattas alldeles för tungt. Är man för många pedagoger som skall komma överens om ett tema kan det ibland bli lite knepigt. Alla har olika viljor och man är kanske lite envis. Positivt är när man får in alla skolämnena i ett tema. Ibland kan det vara lite svårt för det måste finnas en röd tråd genom hela temat och det är viktigt att inte tappa bort den.

Pedagog 2: - Oftast är eleverna väldigt engagerande när vi jobbar tematiskt. De tycker att det är stimulerande och omväxlande. Det är ett ypperligt sätt att jobba på då man får en helt annan helhet i arbetet.

Pedagog 5: - Det är bra att eleverna kan arbeta en längre tid med samma tema. Man hinner göra mycket mer utan någon stress. Nackdelarna kan vara att grupperna blir för stora och pedagogerna inte räcker till, då hinner man inte med att ge alla eleverna uppmärksamhet. En annan sak som kan vara svårt är att hitta tillräckligt med lediga lokaler på skolan.

### **3.2.3 Använder sig pedagoger av tematisk undervisning i sin verksamhet och i så fall hur?**

Samtliga av de intervjuade pedagogerna har jobbat eller jobbar någon gång med olika teman i sin undervisning. En av pedagogerna arbetar på en skola som alltid jobbar tematiskt. Några arbetar på det sättet att de planerar olika teman för några terminer framåt och andra planerar ett nytt tema när det på något sätt blir aktuellt för klassen. En pedagog berättade om hur de hade arbetat med Astrid Lindgren då hon hade gått bort och en annan pedagog berättade om hur de hade tagit upp insekter som tema då många av eleverna hade hittat en massa larver och skalbaggar på skolgården. Enligt alla pedagogerna är det vanligt med tema vid de olika högtiderna som till exempel julen och påsken. Då är oftast hela skolan involverad i temat.



Pedagog 1: - Vi har tema om till exempel landskap och länder, musik och kompositörer, bild och konstnärer, författare och dialekter, språk och historia, hemkunskap, mat och kulturer. Vi brukar också ha olika teman om årstiderna och här integreras ämnena naturkunskap, musik, bild och svenska.

Pedagog 8: - Nu arbetar vi med tema kroppen. Först frågar vi eleverna vad de skulle vilja veta om kroppen. Sedan sätter vi oss i arbetslaget och ser hur det temat kan genomsyra så många ämnen som möjligt. Exempelvis så pratade vi på svensk- lektionerna om vad en människa behöver för att kunna leva och må bra och barnen fick skriva dikter och berättelser om hur de tänkte om döden. Vi har läst sagor och berättelser som på olika sätt behandlar kroppen. I musik sjunger vi olika sånger som behandlar kroppen som till exempel "Huvud, axlar, knä och tå" med flera. På idrotten leker vi lekar som tränar kroppsuppfattningen och vi gör olika experiment bland annat sådana som tränar våra sinnen.

Pedagog 4: - På min skola arbetar vi alltid tematiskt, ett tema varar en termin. För att ge exempel så hade vi förra året temat Amerikas historia. Vi använde oss av litteratur av till exempel Vilhelm Moberg, såg filmer om bland annat John F. Kennedy, Apartheid, Ku Klux Klan, indianer och cowboys m.m. För att avsluta temat hade vi två föreställningar som vi kallade för "Amerikabreven", där vi spelade upp Amerikas historia i dans, allt från indiandans till streetdans. Detta blev mycket uppskattat av alla inblandade.

### **3.2.1. Analys av resultat**

Det är ganska tydligt att de intervjuade pedagogerna är överens om vad tematisk undervisning innebär. De flesta nämner ämnesintegrering och den röda tråden som två viktiga inslag. Samtliga pedagoger var positivt inställda till att undervisa tematiskt. Att nå ut till samtliga elever med arbetssättet och träna alla sinnen, både teoretiskt och praktiskt, var en stor positiv aspekt som nämndes. Det finns alltid något som intresserar varje elev, det gäller bara att hitta rätt. Överlag övervägde de positiva faktorerna. Som vi själva trodde var tidsaspekten och kravet på mer planering två av de stora negativa sakerna. Tematisk undervisning används av alla de intervjuade pedagogerna på olika sätt. Detta var lite överraskande men väldigt roligt och positivt tycker vi. Någon arbetar med det en hel termin, andra endast någon vecka då och

då vid till exempel högtider. Detta kan visa att arbetssättet har tagit ett steg framåt och används mer och mer. Under vår utbildning på 3,5 år har vi på våra VFU-platser sett hur tematisk undervisning utvecklats och används mer idag.

#### **4. DISKUSSION**

Nilsson (1997) nämner tre utmärkande drag för tematisk undervisning. Det är att olika ämnen integreras till en helhet, innehållet i undervisningen ska ha en tydlig koppling till elevernas vardag samt att den är obunden av traditionella läromedel. I ”Spökägget” (2000) nämns också att olika färdigheter, som att läsa och skriva, övas i funktionella sammanhang i tematisk undervisning. För samtliga pedagoger är tematisk undervisning något som lärare och elever genomför tillsammans och det typiska kännetecknet är att många ämnen integreras till en helhet, precis som Nilsson skriver. En pedagog tog i intervjun upp hur tematisk undervisning tränar olika färdigheter, både teoretiska och praktiska. Detta tycker vi är bra, för då kan man förhoppningsvis hitta något i temat som intresserar varje elev. Om en elev inte är bra på de teoretiska ämnena, som läsa, skriva och räkna, så kanske han eller hon är duktig på de praktiska och kreativa ämnena som musik, idrott och bild istället. I Lpo 94 står det att ämnesintegreringen har en viktig del att fylla i dagens skola. För skolan innebär detta att krav ställs på att eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskap. Alla sinnen, både praktiska och teoretiska, ska användas och utvecklas.

Förr var det mycket enkelriktad kommunikation i skolans värld. Läraren pratade och undervisade eleverna medan de i sin tur satt tysta och lyssnade. Idag har läraren tagit ett steg tillbaka i undervisningen och låter eleverna ifrågasätta, argumentera och diskutera med varandra för att komma fram till en lösning. Läraren ses mer som en handledare i dagens skola. På många skolor idag jobbar man tematiskt, vilket fått fram i våra intervjuer, och detta är ett utmärkt sätt för eleverna att ta ansvar för sin egen skolgång. De lär sig att kommunicera och samarbeta med varandra och det är ju, enligt Säljö (2000), då man lär. Genom interaktion mellan människor sker lärande.

Som Marton och Booth (2000) skriver sker inläring på olika sätt utefter individens förutsättningar. Lärandets föremål finns alltid där och det gäller att hitta det utifrån elevens

egen erfarenhet och förutsättning. Elever kan bearbeta samma uppgift på många olika sätt utifrån sina färdigheter. Resultatet kan bli olika men inget är fel. Det är just variationen i sättet att arbeta som är ett av kännetecknen i tematisk undervisning.

Enligt Doverborg och Pramling (1988) är det ofta pedagogen som introducerar ett tema, men att det lika gärna kan starta på initiativ av elever utifrån undringar och frågor. Pedagogen måste vara lyhörd inför elevernas intresse och åsikter vid val av tema. Utifrån intervjuerna fick vi fram att pedagogerna själva valde tema utan samtal med eleverna innan. Ett undantag var en pedagog som berättade att hon ibland kunde starta ett tema när det hände något aktuellt i klassen som eleverna pratade om, till exempel när eleverna hittade många larver och maskar på skolgården och ställde frågor om dem. Då startade pedagogen ett insektstema. Enligt våra intervjuer är det ofta pedagogerna själva som väljer och planerar ett tema. Detta tycker vi kan vara lite synd, då vi vet hur svårt det kan vara att få alla eleverna intresserade. Därför tror vi att det är viktigt att även eleverna får vara med och planera temat så att deras intressen och åsikter kommer fram. Det är trots allt för dem temat genomförs. Ibland bestämmer pedagogerna temat, frågar eleverna vad de skulle vilja veta om det aktuella ämnet och sedan sätter de sig ner i arbetslaget och planerar utifrån elevernas tankar och frågor. Några anledningar till att pedagogerna själva bestämmer innehållet i temat kan, enligt oss, vara att något tema redan är bestämt och används årligen, brist på tid och material och det kan även bero på rädsla för att inte kunna hantera alla elevers förslag. En av intervjupersonerna använder sig av Storyline-metoden i sin undervisning. Storyline är ett undervisningssätt där man har elevernas förkunskaper i centrum. Enligt Nilsson (1997) är det allra bästa och mest gynnsamma om elever och lärare tillsammans arbetar fram ett val av tema. Då blir det ett demokratiskt val där alla blir delaktiga. Delaktighet ger eleverna intresse och motivation, en förutsättning för bra lärande.

När vi genomfört tema själva på våra VFU-platser har vi upplevt detta som ett inspirerande, varierande och roligt arbetssätt. Man kan variera mer i ett tema än vad man kan när man har traditionell undervisning (sättet man arbetar på, söker kunskap, elevaktivitet, hur eleverna är indelade och redovisningssätt). Men samtidigt som det är ett mycket bra sätt att arbeta på, så kräver det väldigt mycket planering, tid och material. Vi känner att det kan vara väldigt jobbigt att genomföra ett tema på egen hand. Är man många pedagoger får man fler idéer samt delat ansvar. Men som en pedagog säger i intervjun kan det också bli många olika viljor som ska fram och det kan bli svårt att komma överens om något tema. Ett annat problem kan

vara, som en pedagog nämner i intervjun, bristen på lediga lokaler. Det är precis vad Karlholm och Sevön (1990) påpekar. De menar att tillgången till fler utrymme är en fördel för då kan man dela upp eleverna, ha olika aktiviteter på olika ställe och ha arbetet framme hela tiden. Några andra negativa saker med tematisk undervisning som togs upp i intervjuerna var bland annat att det var svårt att knyta ihop temat och att vissa elever fastnar länge på en uppgift. De två sakerna som samtliga av de intervjuade pedagogerna nämnde när vi pratade om det negativa med tematisk undervisning var kravet på mer planering och att det skulle behövas mer tid. Det finns många positiva saker med arbetssättet. Några som vi talade om i intervjuerna var bland annat att man kan utveckla det nästan hur långt som helst, det är väldigt varierande, det uppskattas av eleverna, man kan få in många ämnen i ett tema, det är bra att man kan jobba en längre tid med ett tema för det blir inte så stressigt och det är stimulerande och inspirerande. Samtidigt som det är bra att ett tema kan utvecklas nästan hur långt som helst, kan detta även vara en stor nackdel i arbetet. Själva har vi upplevt att det blivit väldigt svårt att veta vart man ska dra gränsen för hur mycket som ska vara med i ett temaarbete och vad som är relevant. Det kan bli svårt att avsluta arbetet på rätt sätt och vid rätt tidpunkt.

Några av de intervjuade pedagogerna har varit på studiebesök på skolor som tillämpar tematisk undervisning. Själva tror vi att det är lärorikt att få komma ut och se hur det fungerar i verkligheten, att man lär genom att se och prova. Detta har vi erfårit genom våra VFU-perioder, där vi fått både tittat på och varit aktiva själva. På detta sätt har vi lärt oss mest.

När vi sammanställde resultaten från intervjuerna och våra egna erfarenheter saknade vi kommentarer om hur viktigt det är med elevens eget ansvar och samarbete på olika sätt inom gruppen. I tematisk undervisning blir pedagogen mer som en handledare och mycket ansvar lämnas över till eleverna. Genom detta lär sig eleverna att själva organisera sitt arbete och ta ansvar för det de gör. Ingen av pedagogerna kommenterade detta i intervjun och vad detta beror på vet vi inte. Pedagogerna kanske förutsätter att de två faktorerna är självklara i vilken undervisningsform som helst och inte kopplade det speciellt till tematisk undervisning.

## **4.1 Metoddiskussion**

Vi valde att göra intervjuer i vårt arbete och de frågor som ställdes till intervjupersonerna var relevanta för vårt arbete. Vår tanke var att åka ut och träffa alla intervjupersonerna

personligen, men på grund av olika skäl fick vi göra tre av intervjuerna per telefon. Detta gick bra, men vi föredrar att träffa personen vi intervjuar. Det är lättare om man kan se personen man pratar med och det blir mer personligt.

Enligt Patel och Davidsson (2003) är intervjuer vanligtvis personliga i den meningen att man träffar intervjupersonen och genomför intervjun ansikte mot ansikte, men intervjuer kan även genomföras via telefonsamtal.

Eftersom de som vi intervjuade var de som hade olika skäl, hade vi inte kunnat göra intervjuerna på något annat sätt. Så här i efterhand saknas lite uppföljning på vissa frågor. Vi kunde ha ställt fler följdfrågor och bett pedagogerna att utveckla vissa svar ytterligare. Att frågorna skickades ut i förväg var, enligt både oss själva och intervjupersonerna, bra. Då fick de intervjuade tid att förbereda sig. Enligt oss var den enda nackdelen med detta att pedagogerna kunde fastna i det som de hade antecknat som förberedelser. Om vi hade haft en diktafon hade vi kunnat koncentrera oss på fler följdfrågor och sluppit lägga energi på anteckningarna, det hade säkert blivit mer flyt i samtalet. Skulle vi gjort intervjuerna igen hade vi planerat tiden bättre och bokat diktafon i tid.

## **4.2 Slutsats**

Syftet med vårt arbete var att lyfta fram pedagogers åsikter om tematisk undervisning. Genom både litteraturen och intervjuerna har vi fått fram några centrala och viktiga aspekter på detta. Resultaten visar att de positiva faktorerna överväger de negativa och tematisk undervisning ses som ett omväxlande och stimulerande arbetssätt som ger både pedagoger och elever inspiration till att lära. Som det framgår av tabellen i "Forskning i skolans vardag" (1998), så används tematisk undervisning mer och mer och detta är bra för oss själva i vår framtida yrkesroll, då vi tycker att detta är ett bra och roligt undervisningssätt. Det var relevant att skriva om detta ämne för oss som är blivande pedagoger, då det inte finns så mycket skrivet eller forskat i om hur pedagoger i grundskolan ser på tematisk undervisning. För att tematisk undervisning ska börja användas mer, behövs det mer forskning, litteratur och information om detta arbetssätt till blivande och verksamma pedagoger. Ett annat bra sätt att få fler intresserade är studiebesök på skolor som jobbar tematiskt. Då får pedagoger även se att det fungerar i verkligheten, om de skulle tvivla.

## 5. SAMMANFATTNING

Detta arbete handlar om tematisk undervisning med inriktning på pedagogers perspektiv. Syftet med undersökningen i arbetet är att lyfta fram pedagogers åsikter om tematisk undervisning, om möjligheter och svårigheter och om de använder sig av det i sin egen pedagogiska verksamhet och i så fall hur.

I litteraturgenomgången redogörs temaarbetets historia genom Schrader-Breymanns och Köhlers teorier om arbetsmedelpunkt och intressecentrum. Vidare redovisas en studie gjord år 1966 och 1992 byggd på en enkät om förändringar i undervisningssätt. Den visar att användandet av traditionell undervisning minskat och intresset för individuell undervisning, gruppundervisning och grupparbete har ökat. Efter undersökningen tas de tre senaste läroplanerna (Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94) upp. De jämförs med varandra om vad som skrivs angående tematisk undervisning. Även i läroplanerna syns det en utveckling av tematisk undervisning. Från att inte nämnas som ett undervisningssätt i Lgr 69, till Lpo 94 där ämnesintegreringen har en viktig del att fylla undervisningen. Därefter beskrivs vad tematisk undervisning innebär enligt några författare. Det essentiella med arbetssättet är att olika ämnen integreras till en helhet, undervisningen har en tydlig koppling till elevernas vardag, alla sinnen och färdigheter övas och undervisningen är oberoende av traditionella läromedel. Även lärarrollen beskrivs innan några praktiska exempel på tematisk undervisning tas upp för att visa hur det kan fungera i verkligheten (Storyline, Listiga Råven och Bifrost).

I den empiriska delen redogörs för hur vår undersökning gick till. För att få svar på vår problemprecisering användes intervjuer som metod. Åtta pedagoger på olika skolor i södra Sverige intervjuades om tematisk undervisning. Vidare redovisas resultatet från intervjuerna med en kort sammanfattning samt exempel på vad pedagogerna sa.

Litteraturen och resultatet från vår undersökning knyts ihop i diskussionen där både de intervjuade, författarnas och våra egna åsikter jämförs och diskuteras. I slutsatsen tar vi upp våra egna reflektioner kring arbetets syfte, olika delar och arbetssättet.

Eftersom det fanns begränsat med forskning om vad pedagoger anser om tematisk undervisning var det intressant att göra denna undersökning. Slutsatsen blir att enligt de

intervjuade pedagogerna är ämnesintegrering, en röd tråd och träning av alla sinnen och färdigheter det som utmärker tematisk undervisning. Alla de intervjuade pedagogerna har någon gång arbetat tematiskt, oftast vid olika högtider. I övrigt arbetar de tematiskt då ett visst ämne blir aktuellt eller tas upp av eleverna. Enligt pedagogerna är det positiva med tematisk undervisning ämnesintegreringen, stora möjligheter, alla sinnen tränas och att det är ett omväxlande och stimulerande undervisningssätt. Negativt är att det kräver mycket mer planering samt är tidskrävande. Men enligt de intervjuade pedagogerna överväger de positiva faktorerna de negativa och tematisk undervisning är ett stimulerande arbetssätt som ger en helhet i arbetet. Frågan är då hur man ska få fler pedagoger att använda sig av tematisk undervisning?

## LITTERATURFÖRTECKNING

Andersson, P., Berg Svantesson, E., Fast, C., Roland, K., Sköld, M. (2000) *Spökägget*. Stockholm: Natur och Kultur.

Alleklev, B. & Lindvall, L. (2000) *Listiga räven*. En bok för alla AB.

Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1992) *Arbete lag och grupp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell läromedel AB.

Doverborg, E. & Pramling, I. (1988) *Temaarbete- lärarens metodik och barnens förståelse*. Stockholm: Liber utbildning.

Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998) *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.

Johansen B., A. (1992) *Möjligheternas barn i möjligheternas skola. En pedagogisk profil-från idé till verklighet*. Stockholm: Utbildningsradion.

Karlholm, G. & Sevòn, I. (1990) *Tema- ett arbetssätt i förskolan*. Falköping: Almqvist & Wiksell Läromedel.

Lindberg, E. (2000) *Storyline - den röda tråden*. Värnamo: Ekelunds förlag AB.

Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Marx, M. (1987) *Att arbeta med tema i fritidshem*. Stockholm: Socialstyrelsen, Utbildningsförlaget.

Nilsson, J. (1997) *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.



Pramling-Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget AB.

Skolöverstyrelsen (1980) *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget AB.

Sohlman, B. (1997) *Bifrost-bron mellan fantasi och verklighet*. Opsi Kalopsis nr 2. Stockholm: Datarutins kundtjänst.

SAOL12 (1998) *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. (12:e upplagan): Norstedts Ordbok.

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94*.

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

## **BILAGA 1**

Våra intervjufrågor:

Hur skulle du vilja beskriva tematisk undervisning?

Berätta hur du använder dig av det (om du gör det) i din pedagogiska verksamhet?

Vilka anser du vara för- och nackdelarna med tematisk undervisning?