



EXAMENSARBETE

Hösten 2010

Lärarytbildningen

Tematiskt arbetsätt i förskolan och skolan

- En studie om hur pedagoger anser sig använda ett tematiskt arbetsätt -

Författare

Caroline Arnström
Samra Osmanbasic

Handledare

Eva Svederberg

www.hkr.se

Tematiskt arbetsätt i förskolan och skolan

- En studie om hur pedagoger anser sig använda ett tematiskt arbetsätt -

Abstract

En central tanke i ett tematiskt arbetsätt är att alla ämnen integreras till en helhet, där barnen tillåts att inhämta kunskap med alla sina sinnen. I inriktningen Språk- och skapande på lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad används ett tematiskt arbetsätt för att inspirera studenterna till att efter studietiden arbeta på detta sätt i sin yrkesverksamhet. Syftet var att undersöka hur pedagoger som har läst inriktningen Språk- och Skapande i lärarutbildningen på Högskolan i Kristianstad beskriver arbetet med ett tematiskt arbetsätt i sin yrkesverksamhet. Vi ville också få fram vad pedagogerna anser att de som pedagoger har för roll och vad de tycker att barnen får för roll i det tematiska arbetsättet. Utskrifter från kvalitativa intervjuer med sex yrkesverksamma lärare utgjorde utgångspunkt för en explorativ bearbetning och analys. Resultatet visar att det tematiska arbetsättet i stort sett används i verksamheten av samtliga intervjuade pedagoger. Alla tycker att ett tematiskt arbetsätt gynnar alla barn, även barn med särskilda behov. De anser att fler elever kan nå eftersom det tematiska arbetsättet tillåter att man använder sig av alla uttrycksformer och hjälpmedel. Vi fann att samtliga lärare anser att genom ett tematiskt arbetsätt utgår pedagogen ifrån barnet och tar tillvara på dennes erfarenheter, intressen med mera. På detta sätt kan de skoltrötta lätt nås. Barnen blir mer delaktiga i arbetet. Som svårigheter i att arbeta tematiskt nämner lärarna tidsbrist samt vikten av att ha med sig sina arbetskollaboratorer.

Nyckelord

Tematiskt arbetsätt, ämnesintegrering, Språk- och skapande

Förord

Först och främst vill vi tacka alla tidigare Språk- och skapande studenter som deltog i studien. Utan Ert deltagande hade det här arbetet inte varit genomförbart. Tusen tack för att Ni ställde upp! Tack också till vår handledare Eva Svedberg för all stöttning under arbetets gång.

Med detta examensarbete är studietiden slut för oss och vi vill tacka alla lärare, studenter och handledare som vi har träffat under alla studieår. Ett stort tack till våra familjer för att de under hela studietiden har ställt upp, engagerat sig, uppmuntrat och stöttat oss på alla tänkbara sätt. Ett speciellt tack till våra makar som har fått stå ut med oss särskilt mycket.

Kristianstad, december 2010

Samra & Caroline

*En bra bok skall vara som en gädda;
en spetsig inledning, ett matnyttigt mittparti
och en snärtig avslutning.
(Astrid Lindgren, 2007 s. 129)*

INNEHÅLL

1. INLEDNING MED BAKGRUND	5
1.2 Syfte	5
1.3 Frågeställning	6
1.4 Begreppet ”tematiskt arbetssätt”	6
2. LITTERATURGENOMGÅNG	7
2.1 Tematiskt arbetssätt	7
2.1.1 Det tematiska arbetssättets ursprung	9
2.1.2 Vad förespråkar ett tematiskt arbetssätt?	11
2.2 Pedagogens och barnens roll i det tematiska arbetssättet	11
2.3 Styrdokument	15
2.4 Resultat från tidigare forskning	16
3. METOD OCH MATERIAL	20
3.1 Val av undersökningsmetod	20
3.2 Urval och undersökningsgrupp	21
3.3 Genomförande av intervjuer	23
3.4 Etiska aspekter	24
3.5 Bearbetning och tolkning	25
4. RESULTAT	26
4.1 Pedagogens syn på tematiskt arbetssätt	26
4.2 Kunskapssyn bakom tematiskt arbetssätt	27
4.3 Pedagogens roll i det tematiska arbetssättet	27
4.4 Barnens roll i det tematiska arbetssättet	28
4.5 Fördelar och svårigheter med att arbeta på ett tematiskt arbetssätt	29
4.6 Sammanfattande resultat	30
5. DISKUSSION	31
5.1 Metoddiskussion	31
5.2 Resultatdiskussion	32
5.2.1 Pedagogernas syn på tematiskt arbetssätt	32
5.2.2 Kunskapssyn bakom tematiskt arbetssätt	32
5.2.3 Pedagogens roll i det tematiska arbetssättet	33
5.2.4 Barnens roll i det tematiska arbetssättet	34
5.2.5 Fördelar och svårigheter med att arbeta tematiskt	34
5.3 Slutsats	35
5.4 Förslag på fortsatt forskning	36
5.5 Sammanfattning	36
REFERENSER	37
BILAGA	40
Bilaga 1 (1) Intervjufrågor	40

1. INLEDNING MED BAKGRUND

Språk- och Skapande vänder sig till dig som vill utbilda dig till lärare med tematiskt arbetssätt och med kompetens mot ett lustfyllt lärandeperspektiv i mötet med såväl den enskilda individen som gruppen och som vill utveckla barns alla språk genom skapande uttrycksformer. [...] Med språk menas lärande inom grundskolans traditionella ämnen t.ex. bild, engelska, matematik, musik och svenska och med skapande menas att både kropp och sinne deltar i processen som handlar om en individs utveckling och lärande. Inriktningens kärna är att ingen speciell uppdelning sker i olika ämnen utan att lärandet sker när ett barn möter en gynnsam lärandesituation med innehåll från olika skapande verktyg. (Högskolan Kristianstad, 2010)

Det ovanstående utdraget ur beskrivningen av inriktningen Språk- och skapandet i lärarutbildningen finns att läsa på Högskolan Kristianstads hemsida. Den här beskrivningen har gjort att vi och många andra studenter har intresserat oss för att läsa inriktningen. Det tematiska arbetet tycker vi är ett bra sätt att möta barnen i deras lärande. Barnens intresse och erfarenheter sätts i centrum och undervisningen skapas efter dem. Det i sin tur menar vi underlättar barns lärande och kunskapsutveckling. Eftersom vi anser det tematiska arbetssättet intressant, har vi valt att undersöka vidare i det för att se vad andra tidigare Språk- och skapande studenter anser om det tematiska arbetssättet och hur de anser sig förhålla sig till det.

Det tematiska arbetssättet stöds av både Läroplan för förskolan (Lpfö 98, 2010) och Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94, 2006). De uttrycks tydligt att förskolan, förskoleklassen, fritidshemmet och skolan måste ge plats för olika kunskapsformer då alla barn lär olika. Därför måste de framkallas ett lärande där dessa former balanseras och tillsammans bildar en helhet. Det står även tydligt att ett tematiskt arbetssätt i förskolan, bildar ett mångsidigt lärande och sätter lärandet i ett sammanhang.

1.2 Syfte

Syftet var att undersöka hur pedagoger som har läst inriktningen Språk- och Skapande i lärarutbildningen på Högskolan i Kristianstad beskriver arbetet med ett tematiskt arbetssätt i sin yrkesverksamhet. Syftet är att även undersöka vilken roll de som pedagoger anser sig ha i det tematiska arbetssättet samt vilken roll de anser att barnen har.

1.3 Frågeställning

- hur anser sig pedagoger använda ett tematiskt arbetssätt?
- vilken roll anser sig pedagoger ha i det tematiska arbetssättet?
- vilken roll anser pedagogerna att barnen har i det tematiska arbetssättet?

1.4 Begreppet ”tematiskt arbetssätt”

Jan Nilsson (1997) menar att när man arbetar med ett tematiskt arbetssätt integreras ämnen till en helhet. Lärande sker på så sätt i ett sammanhang så att elever kan koppla det till sin egen vardagserfarenhet. Ett tematiskt arbetssätt innebär även att undervisningen inte är beroende av traditionella läromedel. Gerd Arwedson och Gerhard Arwedson (2002) har en annan åsikt och menar istället att när man arbetar tematiskt fördjupar man sig inom ett visst område, antingen ämnesbundet eller ämnesintegrerat, vilket gör att barnen till viss del kan vara med och bestämma vad de vill göra inom det specifika området. Vår definition av tematiskt arbetssätt är en blandning av dessa två. Med det menar vi att pedagogen tar vara på barnens intresse men också integrerar flera ämnen i en och samma lektion. Barnen får vara med och påverka sitt lärande och intresset för lärandet blir större.

2. LITTERATURGENOMGÅNG

Eftersom syftet är att undersöka hur pedagoger beskriver arbetet med ett tematiskt arbetssätt i sin yrkesverksamhet och vilken roll de anser att de som pedagoger har i det tematiska arbetet samt vilken roll de anser att barnen har, belyses litteraturgenomgången utifrån följande huvudrubriker; tematiskt arbetssätt, pedagogens och barnens roll i det tematiska arbetet, styrdokument och tidigare forskning. I avsnittet om tematiskt arbetssätt belyses forskning som gjorts om ämnet och olika sätt att arbeta tematiskt på. I kapitlet ges även en genomgång av vilken kunskapssyn som ligger till grund för ett tematiska arbetssätt. I avsnittet om pedagogens roll, redovisas litteratur inom området samt innehåll i styrdokumentet.

2.1 Tematiskt arbetssätt

Elisabeth Doverborg och Ingrid Pramling (1995) anser att man alltid försökt planera barns lärande i form av tema även om det inte alltid benämns som temaarbete. Med det menas att ett visst tema används och arbetas med på flera olika sätt. Författarna tror att pedagoger är väldigt bra på att avgränsa ett generellt tema, det som pedagoger dock kanske inte är så bra på, menar de, är att väva in barnens omvärld i temat. Är till exempel bondgården ett tema kan bland annat matematiskt begrepp ingå, sidor av skriftspråk och så vidare. Skulle pedagoger vara medvetna om hur mycket ett temaarbete tar upp i barnens inläring skulle de inte vara så fast beslutna på att det är läroböckerna som ökar barnens begreppsförståelse menar Doverborg och Pramling (1995). Då skulle pedagogerna istället upptäcka att varje dag är full av möjligheter. En fara med att endast använda läroböcker är att barnen tror att de enbart lär sig med hjälp av böcker och inte annars. De menar också att lektionerna i skolan ska vara demokratiska. Både barn och vuxna ska få ha inflytande. Barn ska få känna att deras förslag är bra och medräknade. Solveig Eriksson (1989) lyfter sådant som även modern litteratur lyfter, och som inriktningen Språk- och skapande i lärarutbildningen på Högskolan i Kristianstad förespråkar. Hon skriver att när ett tematiskt arbete utförs så tillåts barnen att få bruka alla sina sinnen för att upptäcka och tillägna sig nya kunskaper. Genom att barnen får använda alla sina sinnen så har de en möjlighet att tillägna sig en djupare förståelse. John Dewey & Evelyn Dewey (1917) har en liknande mening och menar att genom att använda sig av sina sinnen och sin kropp så lär man sig lättare. Teorin och praktiken hör ihop och det bör inte uteslutas vare sig det ena eller det andra. Eriksson (1989) skriver vidare att när pedagoger arbetar tematiskt tar man tillvara på barnens nyfikenhet och lust att utforska sin omvärld. Man utgår ifrån barnen och deras problem, frågor och händelser. Arbetssättet utgår ifrån ett

helhetstänkande. Barnen tillåts att laborera, experimentera arbeta i grupper samt individuellt. De estetiska ämnena knyts in, teorin integreras i det praktiska arbetet. Hon skriver att:

I temaarbetet finns inga ämnesgränser. Temat kan beröra frågor inom såväl natur som kultur och samhälle. Inom ett tema som berör naturen kan etiska, estetiska och sociala aspekter ingå lika väl som biologiska, miljömässiga, ekologiska och ekonomiska. Temat bör bearbetas på ett mångsidigt sätt genom berättelser och sagor, samtal, lek och drama, sång och musik, bild och form.
(Eriksson, 1989, s. 17)

Eriksson (1989) ger exempel på hur vardagliga situationer kan tas tillvara på och omvandlas till inlärningsstillfällen. När barnen dukar får de ett ypperligt tillfälle att räkna tallrikar, glas och bestick. När barnen klär på sig så får de ett tillfälle att samtala om färger, väder, kroppsdelar med mera. Lärandet sker på ett naturligt sätt och blir meningsfullt för barnen genom att barnens vardagserfarenheter tas till vara. Detta är exempel på hur olika ämnen kan integreras, det vill säga, att arbeta utefter ett tematiskt arbetssätt. Ett liknande arbetssätt kan ses hos Dewey. I uppsatsen *Framtidsskolor* (Dewey & Dewey, 1917) kan man läsa Deweys pedagogiska grundtankar. För Dewey och Dewey stod upplevelsen och erfarenheten i centrum för lärandet. De teoretiska ämnena, så som natur och geografi fick nu studeras ute i landskapet. Barnen skulle styra sitt eget lärande genom att gå ut och skapa egna frågeställningar som de fick hitta svar på i klassrummet. Handens och ögats arbete spelade en stor roll för deras kunskapsutveckling. Deras sinnen utvecklades med hjälp av olika lekar. De menade att barnen lär sig mycket utanför skolan och att dessa lärandemiljöer ska knytas an till skolan. Skolan, hemmet och samhället ska integreras. Birgitta Sandström (2005) hänvisar till den engelske språksociologen Basil Bernstein när hon skriver om hans två skolsystem. Enligt hennes tolkning menar Bernstein på att det finns två skolsystem, ett slutet som innebär att skolan separeras från samhället och skolämnena hålls isär. Det andra skolsystemet kallas för öppet skolsystem, och menas på att här samverkar skolan och undervisningen med samhället. Ämnena integreras med varandra och med det praktiska livet. Här arbetar barn och lärare tillsammans.

Enligt Gudrun Karlholm och Inger Sevón (1990) ansåg den amerikanske filosofen John Dewey att undervisningen bör integreras vilket innebär att ämnen som bild, musik, samhällsorientering och matematik förs samman och bildar ett ”intressecentrum”. Barnen får lära genom att lösa svårigheter av olika slag där kunskap och förmågor används samtidigt. Det

gör att ämnesuppdelning förlorar sin innebörd. Dewey menade, enligt Karlholm och Sevón (1990) också att det är viktigt med grupparbeten för att barnen ska få ta del av varandras erfarenheter och kunskaper. Trots det ska läraren ge varje elev enskilt stöd. Barnen ska lära sig att både utveckla sin motorik men också sin begreppsuppfattning. Det här arbetssättet innebär att lärandet ska ske genom barnens direkta kunskaper men också genom lärarens planering. Deweys mål med det här arbetssättet är att barnen ska kunna förstå sin omvärld, men också kunna möta den känslomässigt och att det här arbetssättet blir en hjälp för barnen att möta ett snabbtvecklat samhälle. (Karlholm och Sevón, 1990).

2.1.1 *Det tematiska arbetssättets ursprung*

Eriksson (1989) har hävdad att tankarna om tematisk arbetssätt kom redan under 1800-talet och från Tyskland. Syftet med arbetssättet var att arbetet skulle koncentreras kring ett område för att hjälpa barnen att få en helhet och ett sammanhang. Utgångspunkten för arbetet skulle vara en upplevelse. Den upplevelsen skulle skapa intresse och nyfikenhet hos barnen. Dessa känslor skulle sedan vara utgångspunkter i det fortsatta arbetet. Elisabeth Doverborg och Ingrid Pramling (1998) håller med om att det tematiska arbetssättet har sitt ursprung i Tyskland. Författarna hänvisar till Henriette Schrader-Breymmans och visar på hennes pedagogiska idéer som en härkomst till tematiskt arbete. Henriette var systerdotter till Fröbel, som i sin pedagogiska metod betonade att barnens lek skall få utrymme under dagen i småskolorna. Frøbelspedagogiken går ut på att barn lär genom att göra, vilket medför att planeringen av aktiviteterna gör att det bildas en fullständighet kring ämnet. Enligt Doverborg och Pramling stod Henrietta för att barnen och aktiviteterna bildade en helhet kring ämnet och även att barnen tillsammans skulle samlas kring ett speciellt område under en längre tid och att ämnet de samlades kring skulle väcka deras intresse och koncentration. Doverborg och Pramling menar att det inte är lika lätt att se den tematiska utvecklingens början i skolan som det är i förskolan, men de lyfter fram reformpedagogen John Dewey som en viktig person när det gäller temaarbeten och dess utveckling i skolan. Doverborg och Pramling förklarar att Dewey stod för idén *learning by doing* i pedagogiken och menar att Dewey ansåg att arbetssättet i skolan ska vara mer aktivt och att barnet ska vara i centrum i undervisningen och inte ämnet i sig. Karlholm och Sevón (1990) beskriver att John Dewey var professor i filosofi och praktisk verksam pedagog. De förklarar att Dewey blev intresserad av Friedrich Frøbels ideologi om att barn måste få röra på sig och arbeta med meningsfulla aktiviteter för att utvecklas. De tolkar vidare att Fröbel menade att barnen måste få använda alla sina sinnen i undervisningen. För Fröbel var leken viktig i barnens utveckling och han menade att det var i

leken barn får möjlighet att använda och träna de inneboende krafter som alla barn har, vilket Dewey tog intryck av förklarar de . Barn är spontana, aktiva och skapande människor och det tar sig uttryck i leken, menade Fröbel enligt Karlholm och Sevón (1990). Enligt författarna startade Dewey fler experimentskolor som gick ut på att barnen fick arbeta både teoretisk och praktiskt. Det praktiska arbetet byggde på att barnen med hjälp av olika uppgifter skulle ta ställning till de dilemman som framkom och på så sätt hitta olika bra lösningar på problemet. Det här gav barnen möjlighet att utveckla självständigt tänkande och att söka information, förklara hur det gick till och göra olika gissningar angående resultatet. Dewey menade enligt Karlholm och Sevón att barn får kunskap och erfarenhet genom sina sinnen och att leken är det sätt de använder för att uttrycka sig. Arbetet skulle ske både i grupp och enskilt och materialet skulle vara klart och konkret som innefattar en ökande svårighetsgrad som samtidigt kopplar samman deras erfarenheter. Författarna påpekar att Deweys arbete för skolbarnen kom att få en stor betydelse för förskoleverksamheten i Sverige.

Doverborg & Pramling (1998) hävdar att i skolan har tema och projekt blivit ett mer tillväxande arbetssätt som ett alternativ till de traditionella som varit. De menar att tema innebär att barnets tänkande om ämnet sätts i centrum. Med det menas att tillfällena skapas för barnen att utveckla sin kunskap inom något speciellt utifrån deras egna perspektiv. Tankemässigt har både skolan och förskolan haft strävan att arbeta med tema för att öka barnens kunskap, vilket har lett till att pedagogerna vid dessa tillfällen planerat lektionen och aktiviteterna i minsta detalj. Pedagogerna har antagit att en viss undervisning och aktivitet lett till en speciell inläring. Doverborg och Pramling har, tillsammans med andra forskare, visat att så är inte fallet. De menar att startpunkten till temat måste tas utifrån barnens perspektiv. Det gör att barnen får del, inte bara i teorin utan även i praktiken. Barnens erfarenheter och kunskaper blir centrum för undervisningen. Skillnaden mellan skola och förskola är att tema och projekt alltid stått i centrum i förskolan medan det i skolan har varit ämnet i sig som varit centrum för lektionen. I förskolan har barnens egen aktivitet satts som en viktig del i lärandet. De anser, precis som John Dewey (2004), att man lär sig och förstår genom att praktiskt vara delaktig. Att temaarbeten blir allt mer vanliga i skolan tror Doverborg och Pramling beror på att personal inom skolan har fått en annan syn på hur barn tar till sig kunskap. Att pedagogerna förstår att barn både kräver aktivitet och tid för lärande. Även Nilsson (1997) anser att tematiskt organiserad undervisning blir allt vanligare i skolan.

2.1.2 Vad förespråkar ett tematiskt arbetssätt?

Olga Dysthe (1996) anser att det är väsentligt med ett mångsidigt arbete. Eftersom alla människor är unika, och då lär på olika sätt, är det viktigt att använda sig av olika metoder för att nå alla barn. Hon menar även att en undervisning där man utgår från barnens erfarenheter skapar en bra lärandemiljö för barnen som leder till framgång (a.a.). Den kunskap som barnen får ska användas utanför skolan, annars är det slöseri med utbildning. Skolans uppdrag är att skapa ett socialt sammanhang i undervisningen som ger barnen viljan att lära sig, genom att relatera undervisningen till det verkliga livet. Barnen ska ha nytta av det som de lär sig både i skolan och i hemmet. Dewey hävdar att utbildningen ska anpassas efter barnen och deras erfarenheter. ”En erfarenhet måste beröra en individ direkt om man skall bli tillräckligt intresserad för att relatera den till andra och söka deras erfarenhet i gengäld.” (Dewey, 2004, s.79)

2.2 Pedagogens och barnens roll i det tematiska arbetssättet

Karlholm och Sevön (1990) förklarar att Dewey ansåg att läraren skulle vara aktiv och inspirera barnen. Han menade enligt dem att det ska ställas höga krav på lärarens pedagogisk-metodiska insikter och ämneskunskaper då läraren har som uppgift att bredda barnens kunskaper. Det är lärarens roll att välja ut det som barnen ska påverkas av och det gäller även som lärare att lyssna på vad barnen har för idéer och funderingar. Läraren ska låta barnen arbeta i sin egen takt och även vara ett stöd för dem. John Dewey (2004) menar att undervisning ska byggas på samarbete mellan lärare och barnen. Barnen ska vara aktiva genom ”learning by doing”. Det han menar är att intresset hos barnen är viktigt och läraren måste veta vad som intresserar dem. Kunskapen ska sättas i samband med verkligheten och undervisning ska vara målstyrd. Författaren nämner flera gånger i sin bok, vikten av att en pedagog ska utgå ifrån barnens erfarenheter och förutsättningar. Han skriver att pedagogen spelar en stor roll för barnens utveckling. Pedagogens roll är att skapa en undervisning som passar alla och det är barnen som ska stå i centrum. Om pedagogen lär ut på många olika sätt kan fler barn nås, vilket leder till att lärandet blir individualiserat. Pedagogerna ska sträva efter att skapa en så bra lärandemiljö som möjligt. Observationsglasögon ska tas på och göra att man ska kunna se vad i den fysiska och sociala miljön, som kan leda till en utveckling hos barnen. Dewey och Dewey (1917) skriver att det är viktigt att låta barnen vara fysiskt aktiva. För att ett barn ska utveckla sin intelligens, bör denne utföra aktiva aktiviteter. Om barnen får vara i rörelse så tror han att de blir kloka och förnuftiga. Dewey (2004) hävdar att man inte får

stanna upp i barnens värld eftersom de då kan bli begränsade i sin utveckling. De ovanstående kraven medför att pedagogerna idag får allt större krav på sig. Eriksson (1989) har fler krav på pedagogen, hon förklarar att pedagogens roll i ett tematiskt arbetssätt är att se till att nya och spännande aktiviteter förs in vid rätt tidpunkt. Pedagogen ska reflektera över hur barnen tar till sig kunskap samt samtala med barnen för att veta vad som bidrar till att barnens lärande utvecklas. Det tematiska arbetssättet ska vara utforskande och undersökande och utgå ifrån barnens intressen, utveckling och tidigare erfarenheter. Författaren skriver att det inte bör finnas några ämnesgränser när barnen arbetar. Hon menar att ett ämne kan bearbetas på många olika sätt med bland annat berättelser och sagor, samtal, lek och drama, sång och musik, bild och form. Nilsson (2007) har en liknande åsikt, han menar att det tematiska arbetssättet integrerar de traditionella skolämnena så som matematik, svenska, historia med mera i undervisningen och gör dem till en helhet. Läraren organiserar alltså inte det berörda kunskapsstoffet ämnesvis utan tematiskt. Detta arbetssätt leder till att läraren tar hänsyn till barnen vardagserfarenheter, vilket resulterar i att arbetssättet kommer att se olika ut, eftersom alla tyder och tolkar begrepp och uppgifter olika. När det arbetas på ett traditionellt arbetssätt, till exempel där läroböckerna tillåts att styra valet av innehåll, menar han att barnens egna erfarenheter trycks undan. Barnen kommer i skymundan när läraren förmedlar fakta ur läroböcker och använder sig av färdighetsträning.

Karlhom och Sevón (1990) förklarar att den vuxnes intressen och glöd är väldigt viktig. Den är med och väcker barnens intresse och lust att lära mer. Om läraren visar intresse för något smittar det av sig på barnen och de vill vara med och delta. Som pedagog är det även viktigt att vara lyhörd. Lyhörd i den mening att läraren lyssnar på det barnen verkligen säger, men också kan tolka och möta de behov som barnen har genom egna kunskaper och erfarenheter. Att vara lyhörd övas upp av läraren genom att observera barnen under olika förhållanden och på olika sätt, men också genom att lyssna på vad de säger i ord och mening. Pia Williams (2006) påpekar att det att barn lär av varandra vid olika tillfällen egentligen inte är något nytt påfund eller något speciellt häpnadsväckande. Alla vet vi något tillfälle där vi har sett barn som har lärt sig i samspel med andra menar hon. Det går inte att undvika att se barn som hjälper och lär av varandra i leken. Barn vill samspela med varandra och kunna skapa gemensamma kunskaper och upplevelser. Det är viktigt att man som barn får tillfälle att samspela med andra barn då vi som vuxna inte alltid lägger vikt till de lärdomar som barnen tycker är viktiga. Vänner har alltså stor betydelse för lärandet vare sig man är stor eller liten. Författaren menar att det endast finns fåtal studier som visar på vad barn upp till tre år lär sig

och hur. Antagligen beror det på menar Williams, att tidigare psykologiska läror har talat för att små barn inte kan se ur ett annat barns synvinkel eller ens samarbeta tillsammans med andra barn. Att forska om yngre barns samspel och liknande har därför inte varit intressant och att använda tillgången i skolan att barn lär av varandra har, enligt Williams inte varit en självklarhet. Att små barn (upp till tre år) lär bäst av en vuxen har länge varit aktuellt, vilket har inneburit att barnet ska ha varit den som lyssnat och den som lärt ut ska ha talat. Idag menar Williams att det dock finns den förståelsen och det finns undersökningar, speciellt i förskolan som visar på att små barn lär i samspel med varandra. Det som barnen lär måste dock vara väsentligt för dem. Hon menar att läroplanen lyfter fram att barn ska samarbeta och lära av varandra även om det dock mest kopplas till att barnen i slutändan ska bli demokratiska sociala människor.

Samverkan och kommunikation är viktigt för lärandet för barn oavsett ålder och den sociala kompetensen utvecklas inte avskilt. Frågan Williams (2006) ställer är då om skolan, förskolan och fritidshemmet har den pedagogiska miljön som krävs för att barn ska kunna arbeta tillsammans och lära av varandra. Hon förklarar att den vuxnes delaktighet är ytterst viktigt trots att barn lär av varandra. De vuxna har som viktig uppgift att plocka fram de olika idéer och tankar som barnen har om eventuellt samma företeelser. De upptäckter som den vuxna för fram till barnen medverkar till barns samlärande. Det menar hon betyder att vi som pedagoger behöver fundera på hur vi kan bli mer delaktiga i barnens värld och hur vi kan förklara för dem att de har rätt att påverka det som rör dem. Den vuxnas roll går därför inte att ersätta. Det är den vuxna som är med och introducerar kunskaperna, men också den som påverkar möjligheterna. Det kan handla om placering i rummet, som är till hjälp för att utgöra möjligheterna att samverka, men också att vara den som sätter regler för att samarbetet ska fungera.

Enligt Williams, Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson (2000) utvecklas barns lärande genom att de ställer frågor och argumenterar, förklarar och jämföra sina åsikter med andras, för att tillsammans hitta en lösning. Dessutom ökar barns förståelse av grundläggande begrepp som ingår i det tema barnen sysslar med. Ingrid Carlgren och Ference Marton (2005) säger, att tänka, lösa problem, förstå samband, samarbeta, vara kreativ är egenskaper som behöver utvecklas hos barn för att de ska kunna leva i ett modernt samhälle. Christer Stensmo (1994) stöder sig på Piaget när han hävdar att lärandet är en aktiv process, där barnet skaffar sig kunskaper genom sina handlingar. Barn är nyfikna och visar stort intresse för att

undersöka olika saker, på så sätt lär de. Det är barnet som ska vara aktivt och inte pedagogen, därför är det viktigt att låta barnet själv experimentera och undersöka i olika situationer.

Karlholm och Sevón (1990) hänvisar till Dewey, när de skriver att han menar att barn är sociala varelser och är i behov av att känna gemenskap med andra både när det gäller lek men också arbete. Barn lär sig genom att lyckas men också genom att misslyckas, och de erfarenheterna får de genom att de får experimentera, pröva och observera sin omgivning. Drama, bild och musik är också ett huvudsakligt behov som barnen har, därför bör dessa vara en del av den dagliga undervisningen. Enligt författarna förklarade Dewey att i och med att barnen ständigt utvecklas så ska den utvecklingen få ske i stor frihet. Barnen har rätt att få utvecklas utefter det som de kan. Erikssons (1989) tankar speglar sig mycket i Deweys. Precis som Dewey anser författaren att barnen ska tillåtas att till en viss mån själva få bestämma över sitt deltagande. Barnen ska tillåtas att även arbeta utomhus där de får möjlighet att träna sin motoriska förmåga. Lämpligt material ska finnas till hands så att barnen själva kan bestämma när de vill arbeta med det. Eftersom det tematiska arbetssättet är flexibelt och berör många olika områden, tillåts alla barnen att vara delaktiga utifrån sina förutsättningar och sin mognadsnivå. Han trycker även starkt på att det tematiska arbetssättet inte får vara låst och planerat på ett sätt som gör att man inte tillåts vara flexibel. Dysthe (1996) menar däremot att det är viktigt att läraren har förberett sig samt planerat sitt arbete väl eftersom barnen känner av vad läraren vill ha ut av lektionen. Därför är det väsentligt att barnen koncentrerar sig på rätt saker och inte på vad läraren är ute efter för svar. Författaren menar även att det är viktigt att läraren är beredd på allt som kan hända och då kunna vara flexibel och utnyttja det som barnen önskar göra, så länge det är relevant för undervisningen. Hon anser att eftersom läroböckerna inte är skrivna efter barnens egna erfarenheter är det viktigt att läraren är insatt i deras vardag, vad de kan och tycker är intressant.

Doverborg & Pramling (1998) påstår att det inte spelar någon roll vem som bestämmer temat i ett tematiskt arbete. Det kan vara något som de flesta barnen sett på Tv, något som händer i staden eller något annat som fångar deras intresse. Ett barns erfarenheter kan intressera flera barn och deras spontana frågor om något som intresserar dem är viktiga att ta till vara på. Om pedagogen känner sig osäker på hur frågan ska bemötas, är det viktigt att pedagogen säger det och visar respekt för barnet genom att vid en senare tidpunkt återkomma med svar som är anpassat till barnets och de andra barnens vardagserfarenheter. Är man lyhörd som pedagog kan man också fånga temat genom barnens lek och deras sätt att handla. Att ge svar på det

barnen ger och är i behov av är viktigt. Dock är det inte nödvändigt att göra ett tema av allt man får till sig. Ibland kan temats introduktion bestämmas av pedagogen. Ett annat alternativ är att använda sig av och ta till vara på föräldrarna och det som de har att ge. De kan till exempel ha yrken som kan vara intresseväckande. Det viktiga är alltså inte hur temat uppkommer utan att barnen tycker att det är intressant och roligt.

Det pratas mycket bland forskare, politiker och samhällsdebattörer om att man ska ha en helhetssyn på barnen och att man ska ta dem på allvar, men ofta är det bara ord och tyvärr ingen handling. Kanske går barnen i en mögelskadad skola med förenklade lektioner och små möjligheter att bygga på barnens tankar och få ihop det tankemässiga, empiriska och det kreativa till en helhet. Det sägs en sak men handlas på ett annat sätt på grund av olika omständigheter. Det vi som pedagoger kan göra menar Karin Wallin (1993) är att se om det vi vill göra verkligen sker. Hon förklarar att vi måste börja med att förändra oss själva. Vi kanske säger att vi vill att barnen ska vara aktiva, men om vi verkligen tänker efter kanske det egentligen är så att vi helst vill att de ska sitta tysta och lugna under lektionen och att det är då vi anser att de verkligen lyssnar på det vi säger. Det i sin följd innebär att barnen inte tar egna initiativ (Wallin 1993). Hon förklarar att det gäller att hela tiden utforska sin pedagogik i alla lägen, då alla har ett sammanhang med varandra. Det är viktigt att man hela tiden får med de hundra språken som hon anser att barn har. Författaren själv tror på att det bär frukt att ta praktiken som en utgångspunkt. Då hamnar man inte i det läget där pedagogen pratar utan att få barnens förståelse. Arbetas det praktiskt blir barnens delaktighet en självklarhet och de kan förstå det som de gör och ska lära. Teorin kan inspirera praktiken och tvärtom. Det är sammankomsten som är det viktiga, vilket inte alltid är lätt men helt klart en utmaning. Både barn och vuxna blir stimulerade av att undersöka sådant som intresserar dem och de hundra språken vävs på detta sätt samman och inblandas. Det görs förutom detta också i ett samhälle som hela tiden utvecklas och framkallar nya sammansatta villkor för arbetet i vardagen (Wallin 1993).

2.3 Styrdokument

Då några av våra respondenter arbetar inom förskolan, har vi valt att se vad Läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2010) tar upp om tematiskt arbetssätt. Vi har där sett att tematiskt arbetssätt lyfts fram som ett av förskolans uppdrag. Den vuxne ska låta barnen vara aktiva och även agera vägledare i deras utveckling och lärande. Lärandet ska ske i samband med den vuxne och i samspel med andra barn. Det är viktigt att pedagogerna tar tillvara på barnens

intressen och erfarenheter, tankar och idéer men också tar tillvara på deras vilja att leta ny kunskap.

Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande[...] Detta förhållningssätt förutsätter att olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet. (Lpfö 98, 2010 s. 7).

I barns utveckling och lärande är det enligt Lpfö 98 viktigt att barn med hjälp av olika uttrycksformer såsom drama, sång, bild, rytmik, dans och rörelse får kommunicera och skapa.

Vi har även valt respondenter som arbetar inom förskoleklass och skola och har därför valt att se vad Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet tar upp när det gäller tematiskt arbete. Vi kan se att det aldrig uttrycks tematiskt arbetssätt som det gör i Lpfö. Däremot nämns teman som en del av barnens möjlighet att påverka undervisningen.

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 (Lpo 94, 2006 s. 5).

Det står även att skolans arbete ska innebära att barnen ska kunna lära med hjälp av olika kunskapsformer där lärandet skapar en helhet. Det innebär att de ska få testa på olika uttrycksformer och få tillfälle att erfara olika känslor och atmosfärer. Barnens ska få pröva på att själva få skapa och därför ska de estetiska ämnena vara inslag som skolans arbete ska innehålla. Pedagogen har också som uppgift att integrera kunskaper i olika former.

2.4 Resultat från tidigare forskning

Sandström (2005) har i en intervjuundersökning visat att många lärare är positivt inställda till ett ämnesövergripande arbetssätt. Lärarna kände dock att de även måste fokusera på att utveckla barns förmågor att läsa, skriva och räkna och att detta lätt kommer bort när man arbetar ämnesövergripande. Undersökningen visade även att de som är mest positivt inställda till ämnesintegration är lärare för de yngre åldrarna.

Ann-Charlotte Mårdsjö (2005) har gjort en pilotstudie som handlar om hur vi tar till oss det vi lär. Författaren har kommit fram till genom sin studie att pedagoger måste lyfta fram de olika

sätt som olika individer använder för att förstå ett och samma fenomen. Pedagogen bör därför ta vara på den variation som kommer fram ur det, för att alla ska komma till insikt om hur de kan förstå det som de lär sig. Variationen kan variera i utseende beroende på barnens ålder och vad det är de ska lära sig. Lärandet i skolan och förskolan ter sig inte samma som lärandet i andra situationer. I skolan och förskolan har man mål och syfte med undervisningen som man ska följa. Att målen i kursplanen ska följas behöver dock inte betyda att pedagoger inte kan variera lärandeobjektet för att gynna barnens lärande. Det som problematiserar det hela är att pedagoger inte har kunskap om hur man använder variation i lärandet. Pedagoger vet att variation gynnar barns lärande men för att det ska kunnas arbetas efter behöver pedagoger kunskap, metoder och tid för att få reflektera. Studien har visat att för att mening i lärandet ska skapas strävar barn efter variation i lärandeobjektet. Det handlar om att pedagoger på ett skickligt sätt ska kunna använda den variation som barnen själva framställer och inte enbart bygga vidare på barnens uppfattningar av ett innehåll.

Professor Harvard Gardner från USA (1992) tar i sin bok upp hur barns sätt att tänka kolliderar med skolans sätt att lära ut. Han menar att trots att skolan lyckats få fram de resultat som är skolans mål, så finns i en mängd forskning om utbildning som kommit in de senaste årtionden, bevis på att skolan ändå misslyckas att uppfylla sina väsentligaste uppgifter. Undersökningar och dokumentation har visat att även fast barn har avslutat sina studier med gott resultat har de inte förstått innebörden av de material och de begrepp de arbetat med. Han påstår att vi måste hitta strategier för att lösa det här. I alla sorters skolor över hela världen menar vi att belägg på vissa prestationer visar om du har lyckats lära ut kunskapen och fått barnen att förstå. Svarar barnen på ett visst sätt eller löser problem som är upplagda på ett visst sätt, visar det att de förstår. De får inte nästa fråga, den som tar upp om det verkligen förstår. Den frågan skulle bryta den oskrivna överrenskommelsen som innebär att ett visst slags bedrift ska räcka som tillräcklig för inlärningssammanhanget. Klyftan mellan vad som godtas som förståelse och det som är äkta förståelse fortsätter att vara stor. Den förstås bara i vissa fall och då vet man ofta inte vilka åtgärder som ska göras. Ett av sätten som visar på hur barn lär är, enligt nutida kognitionsforskning, att olika barn har olika intellekt vilket innebär att de lär, kommer ihåg, åstadkommer och begriper på olika sätt. Det finns flertal belägg för att vissa människor ursprungligt lär språkligt, alltså verbalt medan andra lär genom bilder eller genom kvantitativ inlärning. Det innebär att vissa barn bäst lär genom att använda sig av symboler medan andra visar sin förståelse genom att åskådliggöra det de lärt eller genom att samspela med andra. Författaren (Gardner, 1992) menar att vi

människor kan ha sju olika sätt att erfara världen. Det kallar han de sju intelligenserna. Det innebär att vi som människor kan erfara världen med hjälp av språk, logisk-matematisk undersökning, genom att använda oss av bilder, genom musikaliskt tänkande, genom att använda kroppen för att förstå och utföra saker, en förståelse av andra människor runtomkring men också en förståelse av en själv. Där människor skiljer sig är i styrkan av de här olika intelligenserna och genom hur de framförs och kombineras för att lösa problem och uppgifter som kommer upp och för att utvecklas inom olika ämnesområden. Han tar upp hur kunskap bör överföras till barn. Ett sätt som används flitigt är de som Gardner kallar för ”mimisk” utbildning. Det innebär att pedagogen åskådliggör det beteende som pedagogen önskar och barnet härmar det så gott det går. Det som av pedagogen uppskattas högst är att barnen rätt förstår den information som pedagogen förmedlar eller att de slaviskt följer de modeller som är upplagda. Avviker man från mönstret avvisas det genast. Det innebär att gärningar som värderas är utantilläxor, kunskap som följer ett mönster eller som är traditionell kunskap. Det andra sättet som inte är lika vanlig inom utbildningen är det ”transformativa” sättet. Med det menas att pedagogen fungerar som en coach och hjälper barnen där det behövs istället för att vara en modell som barnen ska följa. Pedagogen skapar utmaningar, problemformuleringar och situationer som hjälper barnen att själva komma på egna lösningar och idéer som de får pröva på sitt eget sätt. Det ska i sin tur underlätta deras egen uppfattning. Gardner anser att kontrasten mellan de olika inlärningssätten är en mer välbekant kontrast. Det är den som är framhävvd mellan de huvudsakliga färdigheterna och den som är framhävvd genom en tonvikt på det kreativa. Den som följer de huvudsakliga färdigheterna lägger stor vikt vid att ha en viss utbildning och kunna behärska kunnigheter som att läsa, skriva, räkna och även ha en del kunskap i historia, geografi och naturkunskap. Den menar att all annan kunskap måste vidareutvecklas på den basen. De som förespråkar basfärdigheter menar ofta att ”man måste kunna krypa innan man kan gå” (Gardner, 1992 s. 126). De som istället ser de kreativa som mer tilltalande menar att utbildning är en möjlighet för barnen att själva utforska och söka kunskap, att själva förändra vad de har mött på sedan innan och på så sätt eventuellt komma med nya idéer och insikter av den lärdom de samlat på sig. De som håller fast vid det kreativa menar ofta att man lär sig basfärdigheterna ändå, eller att de borde komma fram först efter att en kreativ glädje har formats. Tolkningen som Gardner menar kan göras genom det här är att de som betonar basfärdigheter före kreativitet drar sig till det ”mimiska” medan de som föredrar det kreativa mer drar sig till den ”transformativa” inställningen till inläringen. Gardner förklarar att det kan finnas andra lösningar och parbildningar. Det går att hålla fast vid basfärdigheterna och ändå försöka överföra dem till de ”transformativa”. Matematiken

kan man få in genom att låta barnen ha egna köpcentra och även skrivinläring kan komma in genom att låta barnen skriva egna dagböcker. Det går även att hålla fast vid det kreativa och ändå använda ”mimiska” metoder. Pedagogerna gestaltar då olika produktiva synsätt, tekniker eller ämnen.

Gardner (1992) anser att relationen mellan bra prestationer, kunna ta information och att uppnå förståelse även kräver uppmärksamhet och färdigheter, oberoende vilken metod man använder sig av i inläringen. Han menar att det är viktigt att barnen ska vara läskunniga och att det ska kunna njuta av sina färdigheter. Det är absolut inget som borde tas bort i skolan förklarar han. Dock har han märkt att barnen i Förenta Staterna är läskunniga, men i bokstavlig mening. De kan alla skriv- och läsregler precis som de kan multiplikationstabellen och addition men det som fattas är motivation och att läsa för förståelse, inte förmågan att uttyda text. Samma sak gäller för de andra färdigheterna. Barnen saknar kunskap om när det som lärs ut är behövligt, i vilket sammanhang det ska användas och hur det används meningsfullt i vardagen. Det verkar inte hjälpa att tvinga barnen att uppnå grundläggande färdigheter. Författaren menar att det som saknas är användandet av färdigheterna i ett meningsfullt sammanhang. Barnen ser inte de tre grundläggande färdigheterna som de lär i ett meningsfullt sammanhang, varken hemma eller i skolan. Han anser att det inte är många barn som möter på svårigheter, utmaningar, projekt och situationer, som på ett konstitutivt och givande sätt använder dessa färdigheter. Det gör att dessa tre färdigheter bara blir dekorationer på hyllan och är helt främmande i det alldagliga sammanhanget. En pedagog som författaren har haft kontakt med hade som motiv att man sparar tid för barnet om man lär genom imitation av begrepp. Då slipper barnet lägga tid på att utforska. Gardner menar att med dagens klimat i skolan kan det vara förståeligt att pedagogerna vill spara tid, men menar även att det dock blir förspild tid om barnen efter skolgång inte inser varför de behöver lära sig färdigheter och begrepp och i vilka sammanhang de ska användas.

3. METOD OCH MATERIAL

Här under följer en beskrivning av tillvägagångssättet av undersökningen. De som medverkat i undersökningen presenteras genom kodade namn. I metodval beskrivs vilken metod som använts vid undersökningen samt kopplad till forskningslitteratur. I bearbetning av resultat och analys ges en kort beskrivning av hur resultatet behandlades.

3.1 Val av undersökningsmetod

I och med att vårt syfte med undersökningen var att få fram hur pedagoger som gått inriktningen Språk och skapande i sin lärarutbildning beskriver arbetet med ett tematiskt arbetssätt i sin yrkesverksamhet och även undersöka vilken roll de som pedagoger anser sig ha i det tematiska arbetssättet samt vilken roll de anser att barnen har, tycker vi att det passade med en kvalitativ forskningsintervju. När man använder sig av kvalitativa intervjuer skriver Jan Trost (2005) att respondentens tankar och idéer kommer fram. Hade vi valt att använda oss av kvantitativ undersökning så tror vi som intervjuare att vi inte skulle få den variation på svar som vi önskade att få. Det som skiljer en kvantitativ och en kvalitativ studie är alltså att en kvalitativ undersökning ger en djupare förståelse.

Om frågeställningen gäller hur många eller hur vanligt så skall man göra en kvantitativ studie. Om frågeställningen däremot gäller att förstå eller att hitta mönster så skall man göra en kvalitativ studie (Trost, 2005 s. 14).

Kvalitativ metod innebär att man vill försöka förstå människors sätt att resonera eller urskilja olika tillvägagångssätt (Trost, 2005). I en kvalitativ undersökning ställs öppna frågor, vilka kan ge många uttrycksfulla svar och ett rikt diskussionsunderlag. Här finns också utrymme för resonemang kring frågan (Johansson & Svedner, 2006). I den kvantitativa metoden brukar man istället arbeta med enkätfrågor och fasta svarsalternativ och resultatet redovisas i siffror eller mönster. Det är ingen djupgående forskning, utan det fokuseras på det genomsnittliga istället (Trost, 2005).

Av Denscombes (2009) tre forskningsintervjuer; strukturerad, semistrukturerad och ostrukturerad, har valet blivit semistrukturerad. Syftet med en semistrukturerad intervju är att ha färdiga frågor när intervjun inleds för att hålla samtalet flytande och för att vara säker på att få svar på det som behövs för att kunna göra en analys. Frågornas ordning behöver inte

hållas strikt utan kan tillåts att vara öppen och flexibel. Tyngdpunkten ska ligga på att informanten ska få möjlighet att utveckla sina idéer och synpunkter. På detta sätt blir intervjun personlig och djup. Det motiveras av att fokus ligger på informantens tankar, och genom att följa upp informantens svar, når vi en djupare förståelse vilket även är nödvändigt för att detaljerat förstärka syftet. Denscombe skriver att den strukturerade intervjun styrs av den som intervjuar. Den som intervjuar har kontroll av både frågorna och svaren och därmed får respondenten ett ytters litet utrymme att tala fritt. Denscombe jämför strukturerade intervjuer med ett frågeformulär. Den intervjuade tilldelas frågor och förbestämda svar som den intervjuade kan välja mellan. Den ostrukturerade intervjun är en motsats. Här får den intervjuade ett fall eller ämne som den fritt får tala om. Intervjuaren ska försöka ingripa så lite som möjligt (a.a.). Eftersom vi själva har läst inriktningen samt läst litteraturen inom ämnet hade vi föreberett oss inför intervjuerna. Intervjufrågorna formulerades utifrån våra frågeställningar samt vårt syfte. Vi använde oss av bandinspelning för att lättare kunna fokusera på respondenten och dennes svar. Bandinspelning är även en fördel för att minska riskerna att viktig och användbar information inte kommer med. Om hinder skulle förekomma där den intervjuade inte kunde ställa upp med att personligt närvara planerades att enkät som skulle skickas ut via e-post. Denscombe (2009) skriver att man kan använda sig av två olika metoder och att man även kan kombinera de två.

3.2 Urval och undersökningsgrupp

Trost (2005) hävdar att urvalet inte ska spela någon roll och det är ganska ointressant när man gör en kvalitativ undersökning. Undersökningsmetoden i sig ger oss ett svar på vad de flesta som berörs av denna fråga tycker. Det som dock är viktigt att tänka på är att få en spridning av de människor som man är intresserad av att intervjuar. Författaren menar att när en kvalitativ undersökning görs så räcker det med att intervjuar fyra till åtta personer (a.a.). Vi tog kontakt med personer som vi vet har gått inriktningen Språk- och skapande samt fått arbete efter den, då vi anser att det har betydelse för vårt syfte. Vi tog även kontakt med inriktningens huvudansvarige Mariann Persson som hänvisade oss till fler studenter. Anledningen till att vi valde att ta kontakt med personer som vi känner till är för att vi tror att vi kan få ut mer av samtalet då vi känner varandra. Om vi hade intervjuat personer som vi inte känner, tror vi inte att vi hade fått ut lika mycket av samtalet då förtroendet mellan intervjuaren och respondenten inte finns. Vi valde att intervjuar tre förskolelärare och tre grundskolelärare. De här personerna är anställda på olika skolor och förskolor i södra Sverige. De har varit anställda mellan ett och fem år. De har alla läst inriktningen Språk- och skapande

som har gett dem möjligheten att arbeta med barn från noll till tolv år. De har sedan specialiserat sig inom olika ämnen.

Undersökningsgruppen består av fem kvinnor och en man, i olika åldrar. Könsfördelningen på informanterna var en slump, syftet med undersökningen var inte att granska ur ett genusperspektiv. Det som skiljer intervjupersonerna åt är deras ålder och erfarenheter.

Samtliga var intresserade av att bli intervjuade och svarade positivt på vår förfrågan.

L1: Är en kvinna i 30 års ålder. Hon arbetar på en F-5 skola i en by. L1 är anställd som fritidspedagog och håller i ämnena hemkunskap och bild men hoppar även in och håller i andra ämnen när någon kollega är borta.

L2: Är en kvinna i 25 års ålder. Hon arbetar på en förskola med inriktningen Montessori. Förskolan ligger i en stor stad och är privat. Här går ytterst få barn med en annan etisk bakgrund. L2 är anställd som vikarierande förskolelärare. Hon har arbetat på förskolan i ca ett år.

L3: Är en man i 45-års ålder som tog sin examen 2005. L3 är anställd som förskolelärare på en förskola med tre avdelningar med barn i åldrarna 1-5 år. Förskolan ligger i en by i ett invandrartätt område, vilket speglas på förskolan. L3 är den enda manliga anställda på förskolan.

L4: Är en kvinna på 27 år som för bara några månader sedan började arbeta på den förskola där hon är idag. Förskolan är avdelningslös och har barn i åldrarna 1-5 år. Den ligger i en by i Skåne. L4 tog sin examen vårterminen 2009.

L5: Är en kvinna i 30 års ålder. L5 är för tillfället mammaledig men har tidigare vikarierat på olika skolor i en större kommun. På grund av att L5 har vikarierat på olika skolor har hon fått se och vara med om en hel del.

L6: Arbetar i en by på en stor skola som ligger i Småland. L6 är en kvinna i 40 års ålder. Hon är anställd som klasslärare i en 5-6 klass.

3.3 Genomförande av intervjuer

Denscombe (2009) anser att en träff inför en intervju bör bestämmas i god tid. Författaren menar även att man bör träffas på plats då detta bidrar till att mötet mellan informant och respondent ger en mer uppriktig och ingående information. Han nämner vikten av att presentera sin undersökning och att även en presentation av informanterna bör ske. Det är även viktigt att fråga respondenten om tillåtelse att spela in denne på en diktafon innan intervjun påbörjas. Denscombes rekommendationer har vi tagit fasta på och fullföljt i våra intervjuer. Trost (2005) trycker starkt på att man inte ska använda sig av ordet samtal. Detta för att ett samtal kan göras av vem som helst. En intervju kräver träning och ett syfte. Han skriver även att det är viktigt att den som intervjuar ska känna empati för respondenten. Intervjuaren ska försöka sätta sig in i respondentens tankar och varifrån dessa kommer (a.a.). Samtliga respondenter informerades därför personligen om att träffen innebar att vi hade som avsikt att utföra en intervju med dem. Intervjuns syfte och utformning beskrevs noga. Då vi har gått samma inriktning som respondenterna var det lättare för oss att sätta oss in i deras tankar och beskrivningar.

Intervjuerna spelades in på ljudupptagning, som kompletteras med anteckningar (a.a.). Ljudupptagning har den fördelen att allt som sägs sparas, och det är enkelt för andra att kontrollera. Det är även en praktisk metod där intervjun kan skrivas ut i lugn och ro för att man sedan lättare kan välja ut de delar som är användbara (Ejvegård, 2003). Denscombe (2009) skriver att bandupptagning är ett säkert sätt för att få med all den verbala kommunikationen. Vidare menar han att det är viktigt att man har ett hjälpmedel vid intervjuer för att lättare komma ihåg vad som sades, eftersom vi människor inte kan förlita oss på vårt minne. En inspelning med diktafon gör det även enkelt att följa med och vara delaktig i intervjun, det gör det också möjligt att ställa följdfrågor (a.a.). Direkt efter varje tillfälle transkriberas ordagrant intervjuerna medan dessa fortfarande är färska i minnet. Genom att transkribera dem får man lättare en överblick av resultatet (Patel och Davidsson, 2003). För att få med alla citat från intervjuerna, transkriberade vi intervjuerna direkt efter träffen med respondenterna.

En av respondenterna kunde inte delta med en personlig intervju och tilldelades därför frågorna via e-post, detta för att vi inte skulle gå miste om dennes svar. Patel och Davidsons (2003) menar på att ljudinspelning är kostsamt och tidskrävande. Även Denscombe (2009)

håller med om detta och hävdar att frågeformulär via e-post är billigt och effektivt. Båda parterna skriver att frågeformulär via e-post är opersonligt eftersom man inte träffas i person. Trost (2005) skriver att den intervjuade kan känna sig hämmad av ljudinspelningen, men att detta dock oftast släpper efter ett tag. Han menar även på att det tar tid att lyssna igenom intervjuerna och återfinna detaljer i intervjun. Dencombe (2009) håller inte med om detta och menar att ljudinspelningen tillåter intervjuaren att i lugn och ro arbeta igenom materialet, samt får en fullständig dokumentation av samtalet. Även Trost (2005) nämner fördelen med att man får en fullständig dokumentation. Han skriver att det positiva med ljudinspelningen är att intervjuaren enbart kan fokusera och lyssna på respondenten och slipper anteckna. Detta kan vara särskilt bra om intervjuaren har dålig handstil (a.a.). Ljudupptagningarna skrivs ut i sin helhet, med små korrigeringar av talspråk. Genom att transkribera intervjuerna lär vi känna materialet, dessutom underlättar utskriftarna arbetet med resultat och analys (Dencombe, 2009). Samtliga respondenter visade på ett avslappnat förhållningssätt. Ljudinspelningen gav oss möjligheten att noggrant och flera gånger lyssna igenom materialet, vilket underlättade vårt arbete.

3.4 Etiska aspekter

Inom den humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningen finns fyra huvudkrav som bör följas när en undersökning utförs: **Informationskravet** innebär att man ska informera respondenten om undersökningens syfte samt dennes rätt till att avbryta sin medverkan.

Samtyckeskravet lyfter vikten av samtliga deltagare i undersökningen ska ha rätt till att själva bestämma över sitt medverkande. Deltagaren får alltså själv avbryta sin medverkan samt bestämma villkoren för dennes deltagande. Om deltagaren väljer att avbryta intervjun kan den redan insamlade data ändå användas. Intervjuaren kan även försöka att motivera den till att delta igen. **Konfidentialitetskravet** handlar om sekretess. Deltagaren och dennes personliga uppgifter ska vara anonyma. Deltagaren ska inte kunna identifieras av utomstående. Ingen ska heller kunna avgöra på vilken skola undersökningen ägt rum. Fingerade namn används i undersökningen för att avpersonifiera respondenterna. All insamlad data kommer att förstöras efter avslutad studie. **Nyttjandekravet** innebär att deltagaren uppgifter inte får lånas ut till någon annan. Uppgifterna användes enbart för forskningsändamålet (Vetenskapsrådet, 1990).

I undersökningen har inte informanterna nämnts vid sina rätta namn (Patel, Davidsson 2003). Informanterna informerades vid intervjun om att allt insamlat material behandlas konfidentiellt, det vill säga att varken deras eller skolans namn kommer att anges i arbetet

(Ejvergård, 2003). Intervjuaren har enligt Trost (1997) i vissa situationer ett visst övertag eftersom respondenten inte känner till vilka frågor som kommer att tas upp (a.a.). Vi berättade därför kort om våra tankar kring undersökningen och om hur vi lagt upp våra intervjuer. Denscombe (2009) hävdar att det är viktigt att man presenterar sin undersökning och syftet för den intervjuade.

Trost (1997) skriver att man som intervjuare måste vara införstådd med att mycket känslor kan komma fram och därför också vara beredd på att respondenten kan ge uttryck för dessa känslor på olika sätt (a.a.). För att respondenten skulle känna sig trygg utlovade vi full anonymitet och namnen är därför kodade. Både respondenten och dennes skola och barn slipper därmed känna sig utpekade. Vi nämnde även att deltagandet i intervjuerna är frivilligt och även valet av att svara på frågorna.

3.5 Bearbetning och tolkning

Vi tog fasta på Denscombe (2009) tips och därför skrevs ljudupptagningarna ut i sin helhet, med små korrigeringar av talspråk. Genom att transkribera intervjuerna lärde vi känna materialet, dessutom underlättade utskriften arbetet med resultatet och analysen. För att få en helhetsuppfattning av innehållet i intervjuerna läste vi igenom intervjuutskriften flera gånger. Därefter tematiserade vi innehållet i intervjuaren i teman och med utgångspunkt från intervjufrågorna för att få struktur och överblick över insamlat intervju material. De teman som redovisningen av resultatet nedan grundar sig på är; Lärarnas syn på tematiskt arbetssätt; Kunskapssyn bakom arbetssättet; Lärarnas roll; Barnens roll; Möjligheter och hinder

4. RESULTAT

En av undersökningens frågeställningar handlade om hur lärare som har läst inriktningen Språk- och skapande i lärarutbildningen på Högskolan i Kristianstad använder ett tematiskt arbetssätt i sin undervisning. Den andra frågeställningen handlade om vilken roll pedagogerna har i hur arbetssättet tillämpas och vilken roll barnen får. Här nedan följer en sammanställning av resultatet som presenteras utifrån sex teman. De teman som redovisningen av resultatet grundar sig på är; Pedagogens syn på tematiskt arbetssätt; Kunskapssyn bakom tematiskt arbetssätt; Pedagogens roll i det tematiska arbetssättet; Barnens roll i det tematiska arbetssättet; Fördelar och svårigheter med att arbeta tematiskt; Nackdelar med att arbeta tematiskt.

Vi har ställt oss frågorna, arbetar examinerade lärare som har läst inriktningen språk och skapande på Högskolan i Kristianstad på ett tematiskt arbetssätt? Vilken roll har pedagogerna i arbetssättet och vilken roll får barnen? Här nedan följer en sammanställning av resultatet som presenteras utifrån sex kategorier.

4.1 Pedagogens syn på tematiskt arbetssätt

I vår studie fann vi att respondenterna anser att inriktningen Språk- och skapande i lärarutbildningen riktar sig till de som vill läsa estetiska ämnen samt arbeta praktiskt med dessa ämnen i skolan. Inriktningen Språk- och skapande bidrog till att de lärt sig både de praktiska ämnena samt fått de teoretiska kunskaper som behövs för att arbeta som lärare. Alla pedagogerna nämnde att de genom att ha lärt sig det tematiska arbetssättet fått hjälp med hur man kan stimulera lärande och kunskapsutveckling hos alla barn, det vill säga även hos barn med särskilda behov. Fem av sex pedagoger uttalade att de arbetar på ett tematiskt sätt och det på olika nivåer, men resultatet visade även att det inte alltid är så lätt. Som en pedagog säger:

”Jo, jag försöker hålla mig på det spåret, men att kunna arbeta tematiskt hela tiden finns det inte en chans till, varken i planeringstid eftersom det kräver mer planering att arbeta tematiskt. Ofta får man i min tjänst gå in hålla in sina kollegors lektioner och då är det ofta i böckerna eller enligt deras planering.” (Lärare L1)

En av pedagogerna anser att de inte arbetar tematiskt på den förskola där hon är utan att de mer arbetar med ateljéer det vill säga olika rum med olika aktiviteter/verkstäder så som

målrum, rörelserum med mera. Pedagogerna har bara arbetat på förskolan i ca två månader, därför vet hon inte om de tänker tematiskt men att hon inte kan se att de arbetar utefter det.

Vi har i vår data funnit att samtliga nyutexaminerade lärare tycker att det är svårt att ändra arbetssättet som redan finns på skolan och förskolan där de jobbar. Det gör att de inte arbetar utefter det tematiska arbetssättet så som de skulle vilja göra.

4.2 Kunskapssyn bakom tematiskt arbetssätt

Med teorin syftar vi på sådan forskning som pedagogerna lutar sig mot när de arbetar. Kunskapssynen innebär vilken syn en lärare har på barns sätt att lära.

Alla sex pedagogerna hävdar att de är väl insatta i de olika styrdokumenterna som råder på skolan. Samtliga respondenter kopplar tematiskt arbetssätt till läroplanen och arbetar på något sätt efter det. De lyfter flera olika punkter från läroplanen som nås när ett tematiskt arbetssätt utförs. En av respondenterna uttrycker det såhär:

”Jag försöker att omsätta läroplanens mål i praktiken till genomförbara övningar som passar individerna och deras behov. Det är viktigt att stimulera deras utveckling och nyfikenhet. Detta når man om man arbetar på ett tematiskt arbetssätt.” (Lärare L5)

Genom att arbeta på ett tematiskt arbetssätt lär sig barnen genom att samarbeta med varandra samt genom att använda sig av olika uttrycksformer. Den ståndpunkten lutar sig våra respondenter mot när de förklarar hur barn lär. Enligt våra respondenter ska den tematiska arbetsmetoden ge barnen lustfyllda upplevelser, spänning men även perspektiv på saker och ting.

4.3 Pedagogens roll i det tematiska arbetssättet

Alla de tillfrågade pedagogerna uttryckte att det är nödvändigt att skapa en stimulerande miljö i klassrummet. Flera av de tillfrågade pedagogerna visade på och förklarade vikten av att vara en god förebild. En av respondenterna sade:

”Min roll är att introducera, guida och vägleda eleverna genom den tematiska processen. Det viktiga är inte ett kanonresultat, det är individens resa som betyder något. Att den har lärt och utvecklats. Sen är det min roll att utvärdera och se hur individerna har utvecklats och se om jag

”som pedagog måste fokusera på något speciellt för att eleverna/eleven, barnen/barnet ska uppnå det som står i läroplanen.” (Lärare L5)

Flera av pedagogerna förklarade att processen är det viktiga och inte den färdiga produkten. Vi tolkar det som att de menar att barnens arbete och vägen till den färdiga produkten är viktig och inte resultatet av den. Att skapa ett lustfyllt lärande är något som alla respondenter strävar efter. Vi har även genom intervjuerna fått fram att man som pedagog ska fånga barnen, hjälpa dem, locka dem och att de ska få ha roligt. Det framkom även tydligt att pedagogens roll är att se till att arbetet fortlöper och att de även kan se bredden på det hela och göra så mycket som möjligt för att få in alla olika tänk. Det innebär att de ska få in alla de olika sinnen som man måste arbeta med. Pedagogens roll är att vara spindeln i nätet. Den som håller i trådarna och snappar upp barnens intresse och de frågor som barnen kan ställa. Dock ska pedagogen inte gå in och styra upp vad eller hur barnen ska göra utan det ska barnen själva få göra. Vi har även fått fram av intervjuerna att det är viktigt med positiv feedback och att barnen får känna att de lyckas i det mesta och även att det tematiska arbetssättet når ut till fler då det både är teoretiskt och praktiskt.

4.4 Barnens roll i det tematiska arbetssättet

Gemensamt för alla respondenter är att de tyckte det är viktigt att ge barnen möjlighet att styra sitt arbete. Barnen ska få arbeta fritt och på sin egen individuella nivå.

”De är de som driver processen framåt. Genom att se vad de vill och vad deras behov ligger tar dessa processer olika ritningar. Det är de som är navet som driver undervisningen framåt. Jag som pedagog är den som fångar in dem så de inte flaxar hejvilt hit och dit. På så vis är jag en guide som för dem i rätt ritning men genom deras samarbeten och individuella kvalitéer och nyfikenhet, är det barnen som i väl hög grad bidrar till att det tematiska arbetssättet driver kunskapen framåt.” (Lärare L5)

Pedagogerna menade att det är barnen som är inspiratörerna. Det är dem som får arbetet att leva upp. De ska få vara med på deras villkor och kunna arbeta med det som de kan. Barnen ska få skapa fritt. Flera av respondenterna var noga med att förklara att det inte är pedagogen som ska göra allt arbete för barnen utan att det är barnen som ska arbeta och skapa.

Att integrera barnens erfarenheter och intressen i skolarbetet sågs som en viktig uppgift av pedagogerna. En av pedagogerna sa att barnens intresse och kunskaper som de har sedan

innan ska vara med och föra dem vidare till ny kunskap. L3 visste inte om barnen har någon speciell roll men menade att det är viktigt att få ut barnens intresse och låta dem spinna vidare och utforska saker och ting utefter det och att det är barnens intresse som bygger arbetet. Samarbetets vikt lyftes även fram av pedagogerna. De menade att barnen lär genom att samarbeta med andra.

”Jag tycker att samarbetet är viktigt! De ska få samarbeta. Enskilt arbete, alltså visst det är bra i vissa fall. Men när de samarbetar så kan de lära av varandra. Det tycker jag är bra!” (Lärare L2)

4.5 Fördelar och svårigheter med att arbeta på ett tematiskt arbetssätt

Samtliga respondenter hade mycket positivt att säga om det tematiska arbetssättet. Undersökningen visade att två av respondenterna bara ser fördelar med det tematiska arbetssättet. Något som tydligt kom fram var att det tematiska arbetssättet skapar en helhet och gynnar fler barn då det lyfter både praktiska och teoretiska ämnen. Som en pedagog uttryckte det:

”Fördel är att man kan fånga så många individers intresse som möjligt. Vi lär ju på olika sätt och ett tematiskt arbetssätt tror jag kan gynna många barn.” (Lärare L1)

L4 tyckte detsamma som L1 men förklarade det såhär:

”Eh, alltså jag tror att du får ju, i och med att du jobbar på så många olika sätt eller vad man ska säga med så många olika språk, så får du nog lätt de flesta intresserade. Det finns någonting som passar alla barn.” (Lärare L4)

Att det finns många fördelar med att arbeta på ett tematiskt arbetssätt har respondenterna klart poängterat. Men vissa av dem har även på ett eller annat sätt försökt förklara vilka svårigheter det finns när man arbetar på ett tematiskt arbetssätt. En av nackdelarna som kom upp var bland annat tidsbristen. Det framkom att tiden inte räcker till för att planera och förbereda sig inför ett tematiskt arbetssätt. I vår studie fann vi att två av våra sex respondenter uttryckte att det inte finns några nackdelar med att arbeta på ett tematiskt arbetssätt.

”Nackdelen är planeringstiden och att man har uppåt 30 barn i en klass. Har man så många barn kan det finnas barn med speciella behov, diagnoser eller liknande. Om man blandar ämnen så kan det bli svårt för dessa barn att fokusera.” (Lärare 1)

Vissa av pedagogerna nämnde även vikten av att ha med sig de andra lärarna i arbetssättet. De ansåg att det kan vara svårt att få med andra pedagoger i ett tematiskt arbetssättstänk men också att det man arbetar med kan vara svårt att få ihop som ett tema och en helhet

”Nackdelarna kan vara att man har någon i arbetslaget som inte vill jobba på det sättet eller att vissa tycker att det är svårt att få in allting i temat som man jobbar med, eller ja få in allt i ett för att få en helhet. Men jag ser bara fördelar med det.” (Lärare 2)

En ytterligare synpunkt på att ett tematiskt arbetsätt kan vara negativt är att flera förskolor tänker tematiskt men att de i slutändan ändå inte arbetar utefter det. Det kan bero på att det kan vara svårt att arbeta utefter. Det kan även vara svårt att komma in som ny och ändra andras beteende och arbetsätt. Då kan det ta sin lilla tid att få in det nya arbetssättet. Det innebär att man istället måste börja med att arbeta med mindre teman och inte ta sig vatten över huvudet och på så sätt visa hur man tänker för de andra pedagogerna.

4.6 Sammanfattande resultat

Utifrån resultatet konstaterar vi att tematiskt arbete kan kännetecknas på varierande sätt. Orsaken till det, kan vara att pedagogerna har olika syn på lärande. Alla pedagoger i vår studie är överens om att eleverna ska tillåtas att vara delaktiga i undervisningen men det kan uppstå svårigheter då de har ett ansvar att alla mål i styrdokumentet ska uppnås. Vidare visar resultatet att all undervisning måste anpassas efter individen för att uppnå en inspirerande lärandemiljö. Vi kan utifrån resultatet även konstatera att miljön är betydelsefull för att alla elever. Även de barnen med behov av särskilt stöd ska kunna vara delaktiga under det tematiska arbetet. För att planera ett tematiskt arbetssätt krävs även att man har med sig sina kollegor och att de är delaktiga samt att man får tid att både planera och arbeta tematiskt.

Med utgångspunkt i sammanfattningen ovan kommer vi i diskussionen problematisera detta tillsammans med tidigare forskning och våra egna reflektioner.

5. DISKUSSION

I detta kapitel diskuteras först metod och tillvägagångssätt. Därefter följer en diskussion av olika resultat. Resultaten presenteras under olika teman och diskuteras med litteraturen. Avslutningsvis lyfts våra tankar fram och våra funderingar som kan leda till fortsatt forskning.

5.1 Metoddiskussion

Vi utförde semistrukturerade intervjuer som Denscombe (2009) beskriver, vilket innebär att man har färdiga frågor samt att samtalet ska hållas flytande. Vi träffade respondenterna på olika platser så som olika skolor och ett café. Respondenterna fick själva bestämma tid och plats. Intervjuerna inleddes av oss och fortsatte sedan flytande. Då vi visste vad vi skulle fråga kunde intervjuerna ske som ett vanligt samtal där vi inte behövde titta på ett papper för att veta vad vi skulle säga. Även Denscombe (2009) skriver att man kan vara flexibel och öppen samt att man inte behöver hålla frågornas ordning strikt. Tyngdpunkten ska ligga på att informanten ska få utveckla sina funderingar och tankar. Detta resulterar i en avslappnad och djup intervju.

Vi valde att spela in intervjuerna för att sedan i lugn och ro transkribera dem. Patel och Davidsons (2003) och Denscombe (2009) skriver att ljudinspelning är kostsamt samt tidskrävande. Vi anser dock att denna metod lämpade sig bäst för oss. Stöd finner vi hos Trost (2005) som menar på att när ljudinspelning används tillåts man att enbart fokusera och lyssna på den intervjuade samt dennes svar. En av respondenterna kunde dock inte ställa upp på intervju så vi fick skicka en enkät till denne via e-post. Denscombe (2009) skriver att frågeformulär via e-post är opersonligt men dock billigt och effektivt (a.a.). Vi har även märkt att respondenterna har gett oss mer utförliga svar då de har fått en chans att uttrycka sig samt förklara sina ståndpunkter medens den som fick en enkät skickat till sig enbart svarade på frågorna rakt av utan några förklaringar.

Vi var noga med att förklara de etiska aspekterna för respondenterna innan intervjuerna. Detta för att respondenterna skulle veta vilka rättigheter de har samt får en trygghet till oss. Vi var noga med att nämna att deras identiteter skulle röjas samt förvissa dem om att all material kommer att behandlas konfidentiellt precis som Ejvergård (2003) beskriver att man ska göra.

5.2 Resultatdiskussion

Här under diskuteras resultatet av den kvalitativa intervjun tillsammans med teorier från litteraturgenomgången och våra egna tankar.

5.2.1 Pedagogernas syn på tematiskt arbetsätt

Det framkom genom vår undersökning att samtliga respondenter har en bred kompetens inom det tematiska arbetsättet. Det tematiska arbetsättet är något som förutom respondenterna även Eriksson (1989) och flera av författarna förespråkar. Hon förklarade att en röd tråd kan ses i undervisningen. Vi anser precis som Eriksson och respondenterna att detta arbetsätt är till en fördel för barnens lärande eftersom de lär på olika sätt och behöver variationen som arbetsättet ger. De estetiska ämnena integreras med övriga ämnen som ger en kreativ och lustfylld miljö. En miljö som är viktig för barnen.

5.2.2 Kunskapssyn bakom tematiskt arbetsätt

Att det tematiska arbetsättet har mångsidig betydelse för barnens utveckling rådde det därför inget tvivel om bland våra respondenter. Pedagogerna var övertygade om att det tematiska arbetsättet kan nå ut till fler barn och även barn med särskilda behov. Det görs genom att barnen tillåts att arbeta med alla sina sinnen. Detta är något vi har kunnat se även hos Eriksson (1989) som konstaterade att alla sinnen brukas genom ett tematiskt arbetsätt. Både hon och Nilsson (1989), men även våra respondenter kan se att ett tematiskt arbetsätt integrerar skolämnena till en helhet. Enligt respondenterna blir det variation i undervisningen och barnens fantasi väcks, en variation som innefattar både teori och praktik och som bildar en helhet. De tyckte precis som Dysthe (1996) att det är viktigt med ett månsidigt arbete. Dysthe skrev att det är viktigt att vi använder oss av olika metoder för att nå barnen. Enligt Dysthe men också Gardner (1992) är vi alla olika och lär på olika sätt. Den tanken speglades även i respondenternas argument då de sa att barn lättast lär om de får möjlighet att använda sig av olika uttrycksformer. Pedagogen fångar fler barns intresse genom att ta fram och använda olika metoder där barnen kan hitta något som passar alla, vilket även Dysthe (1996) hävdade. Därför anser vi, att det krävs en varierad undervisning, vilket tematiskt arbete skapar. Respondenterna menade att den tematiska arbetsmetoden är lustfylld, spännande och utförs på ett sätt som fångar barnen. Doverborg & Pramling (1998) skrev att när ett tema ska bestämmas så ska det tas ett tema som ligger barnen nära. Ett tema som utgår ifrån barnen och deras intressen. Det viktiga är att barnen tycker att ämnet är intressant. Dewey (2004),

Gardner (1992) och Williams (2006) menade att barn måste få lära det som är väsentligt för dem. Att det som de lär kommer finnas med i ett sammanhang som ger mening. Respondenterna lyfte även fram att det är viktigt att integrera barnens erfarenheter och intressen i skolarbetet. Dysthe (1996) förklarade att om pedagogen utgår från barnens erfarenheter så skapas det en bra lärandemiljö som i sin tur leder till framgång. Vissa av respondenterna uttalade att de brukar utgå från barnen och deras intresse och låter dem sedan utforska utefter det. De utgår ifrån barnen vilket även Eriksson (1989) förklarade att man ska göra. Barnen ska tillåtas att experimentera, laborera och upptäcka.

5.2.3 Pedagogens roll i det tematiska arbetssättet

Miljöns betydelse för inläringen var enligt respondenterna viktig. Det som de betonade var olika förändringar i sina klasser med mest fokusering på den fysiska miljön. Respondenterna menade att det är en pedagogs uppgift att skapa en stimulerad lärandemiljö. Detta kan kopplas till Dewey (2004) som skrev att pedagogen ska sträva efter att skapa en så bra lärandemiljö som möjligt. Även Eriksson (1989) tog upp pedagogens roll som någon som ska skapa ett utforskande tematiskt arbete, där det ska utgå ifrån barnens intresse och erfarenheter. Detta nämnde vissa av pedagogerna att de gör. Även vi, med respondenterna anser att det är viktigt att utgå ifrån barnen och deras intressen, eftersom barnen lättare kan fångas upp, framför allt de skoltrötta barnen. Det är även pedagogen som ska föra in nya och spännande aktiviteter. Stöd till våra och respondenternas tankar hittar vi hos Doveborg och Pramling (1998) som tryckte starkt på att startpunkten till ett tema måste tas utifrån barnens perspektiv. Detta gör att barnen borde få del i både teorin och praktiken. Barnens erfarenheter och kunskaper ska vara i centrum för undervisningen.

Två av respondenterna lyfte fram vikten av att låta barnen samarbeta. Pedagogerna menade att barnen lär genom att samarbeta. De pratade om tryggheten i gruppen och en lustfylld miljö som tydde på att de ser det sociala samspelet som viktigt för barnens lärande. Detta fördes även fram av flertalet av författarna från litteraturen. Enligt Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) utvecklas barns lärande genom att de får samarbeta. De får ställa frågor och hitta gemensamma lösningar som gör att de lär. Dewey förespråkade också enligt Karlholm och Sevón (1990) vikten av grupparbete för att barnen ska få del av varandras upplevelser och kunskaper. Williams (2006) menade även att barn vill samarbeta med varandra och möta gemensamma upplevelser och lärdomar. Trots att barnen lär i samspel med varandra menade hon att pedagogens delaktighet är viktig och att dennes roll inte går att

ersätta. Pedagogen har som uppgift att ta tillvara på de idéer och tankar som barnen för fram och påverka möjligheterna. Respondenterna ansåg de också att deras roll vara att snappa upp barnens intresse och agera spindeln i nätet men dock inte ta över och styra över barnens skapande. Christer Stensmo (1994) tog även han upp det och menade att barnen ska vara aktiva och själva få experimentera och undersöka. Genom Karlholm och Sevón (1990) kunde man se att även Dewey ansåg att arbetssättet ska tas form genom barnens kunskaper men också genom pedagogens planering.

5.2.4 Barnens roll i det tematiska arbetssättet

Samtliga respondenter lyfte vikten av att låta barnen arbeta på sin individuella nivå, arbeta fritt samt att kunna styra sitt arbete. Det är något som även Eriksson (1989) tog upp. Hon menade att det tematiska arbetet ska vara flexibelt och att barnen själva ska bestämma över sitt deltagande. Vi instämmer och anser att det är viktigt att se det kompetenta barnet. Vi precis som respondenterna anser att pedagogens roll är att vara vägledare för barnen. Vilket innebär att man som handledare ska hjälpa barnet framåt i sin utveckling. En av respondenterna förklarade att barnen ska vara inspiratörerna till arbetet. En av beskrivningarna Gardner (1992) gav på hur man kan lära ut är att man som pedagog ska handla som en coach för barnen. En vägledare och inte någon de ska efterlikna och följa.

5.2.5 Fördelar och svårigheter med att arbeta tematiskt

I vår undersökning fann vi till största del reflekterande positiva effekter kring användandet av den tematiska arbetsmetoden. Undersökningen visade på att två av sex personer inte ser några som helst nackdelar med att arbeta utefter ett tematiskt arbetssätt. Sandströms (2005) intervjuundersökning visade på ett liknande resultat. Han skrev att många lärare, speciellt lärare för de yngre åldrarna är positivt inställda till ett ämnesövergripande arbetssätt. Vi kunde dock få fram genom vår undersökning att fyra av sex respondenter har en kritisk inställning i form av hinder eller svårighet som ger konsekvenser och som gör att den tematiska arbetsmetoden inte kan användas på ett effektivt sätt i undervisningen. Vi fick många intryck i vår studie som talar om en skoldag fylld av stress och tidskrävande aktiviteter. Planering av undervisningen blir lidande och eftersatt på grund av att det tillkommer uppgifter som i första hand måste utföras. Att vissa respondenterna inte fullföljer det tematiska arbetssättet fullt ut har alltså att göra med att respondenterna ansåg att tiden för planering inte räcker till och att de tyckte att det är svårt att introducera ett nytt arbetssätt för kollegor som har ett sedan innan redan inarbetat arbetstänk. Mårdsjöes (2005) pilotstudie visade även den att

pedagoger måste få kunskap om variation i lärandet och tid att reflektera. Dysthe (1996) menade att det är viktig att läraren har förberett sig samt planerat sitt arbete väl eftersom barnen känner av vad läraren vill ha ut av lektionen. Något som vi har förstått är svårt för respondenterna. Vi har konstaterat genom undersökningen att det inte bara är tiden och planeringen som är problemet. Vissa av respondenterna väljer själva att separera svenska och matematikämnet. Varför de väljer att göra på detta sätt har vi förstått kan bero på att pedagogerna ansvarar för sina elever och förhåller sig till sina styrdokument. Pedagogerna är noga med att se till att eleverna följer de utsatta målen. Vi tror dock att detta leder till att barnen inte får det helhetstänk som arbetsmetoden förespråkar. Mårdsjö (2005) förklarade på att styrdokumentet inte behöver påverka variationen i undervisningen.

Våra respondenter talade även om de stora klasserna där de inte kan skapa en miljö som är bra för alla barn. Det för med sig en rad problem såsom färre insatser till elever i behov av särskilt stöd och färre organiserade aktiviteter. Även Wallin (1993) menade på att på grund av alla nedskärningar och de stora klasserna blir lektionerna förenklade och möjligheterna att se det enskilda barnet få. Wallin såg dock en lösning på detta och menade att lösningen är att arbeta mer praktiskt. Barnen blir delaktiga och de förstår vad som ska läras och hur man lär det. Det har vi förstått genom respondenterna och författarna att tematiskt arbete innehåller.

5.3 Slutsats

I denna fallstudie har framkommit att flertalet men inte alla respondenter använder sig av ett tematiskt arbetssätt. Dock ansåg alla att arbetssättet gynnar barnen i deras inlärningsprocess då alla barn lär in på olika sätt och arbetssättet ger ett brett urval. Detta kommer i akt då olika kunskapsformer utförs i form av drama, bild, musik, rörelse med mera men också genom att pedagogen utgår från barnens intresse och erfarenheter. Samtliga pedagoger uttryckte att de gärna skulle vilja arbeta utefter ett tematiskt arbetssätt. Det som kunde hindra dem från att arbeta utefter det fullt ut eller att arbeta utefter det överhuvudtaget var tidsbristen och att det kräver planeringstid som tyvärr inte finns. De tyckte även att det kan vara svårt att som ny i arbetslaget komma och ändra de andra kollegornas sedan innan redan inlärd arbetssätt. Studien har även visat att pedagogerna ansåg att deras roll är viktig men att barnens roll ska spegla undervisningen. Pedagogen ska agera som vägledare och barnen ska vara idésättarna och temats utgångspunkt. De ansåg att det är viktigt att barnen får vara aktiva i sin inläring. Vårt resultat visade inte på hur förhållningssättet är generellt på förskolor och skolor i Sverige utan bara en klar bild av hur förhållningssättet kan vara.

5.4 Förslag på fortsatt forskning

Insikten av resultatet av undersökningen om betydelsen av att arbeta på ett tematiskt arbetssätt, kan användas som bra utgångspunkt för att rikta uppmärksamhet på andra skolor och deras arbetsmetoder. I vår studie framkom tydligt att samtliga pedagoger ser många fördelar med att arbeta utefter ett tematiskt arbetssätt. Det har antagligen med att göra att samtliga pedagoger har gått inriktningen Språk- och skapande på lärarutbildningen. Därför anser vi att det skulle vara intressant att göra en studie om betydelsen att arbeta på ett tematiskt arbetssätt ur elevernas perspektiv.

En fråga som har väckts efter att vi fått fram resultatet av denna undersökning var, hur det blir med det tematiska arbetet när den nya läroplanen faller in 2011. Därför skulle det vara intressant att undersöka hur det tematiska arbetssättet används/appliceras i och med införandet av den.

5.5 Sammanfattning

Vårt övergripande syfte har varit att utifrån vår litteraturstudie undersöka hur pedagoger som har läst inriktningen Språk- och Skapande i lärarutbildningen på Högskolan i Kristianstad beskriver arbetet med ett tematiskt arbetssätt i sin yrkesverksamhet. För att få en tydligare bild av tankarna bakom det tematiska arbetssättet har vi studerat delar av pedagogikens historia samt följt det tematiska arbetet genom läroplanerna. Genom att ha studerat forskningen kan vi dra en slutsats att tematiskt arbetssätt förmedlas i ett sammanhang där lärandet upplevs som meningsfullt och lustfyllt för alla barn. Vidare visar det att det finns många anpassningar som pedagoger kan göra för att barnen ska kunna delta. Två betydelsefulla anpassningar ligger i miljön och i gruppindelningen. Viktiga slutsatser i studien är att alla barn klarar av det tematiska arbetet om det finns en tydlig struktur samt att arbetsmetoden motiverar och inspirerar dem att vilja lära sig och inhämta ny kunskap. Våra intervjuer visade att lärarnas syn på förutsättningarna för ett tematiskt arbetssätt i skolan och förskolan är väldigt lika i många avseenden. De viktigaste förutsättningarna är tid för planering. Genom metoden kvalitativa intervjuer intervjuades fem pedagoger. Resultatet visade att tematiskt arbete är ett ämnesintegrerat och varierat arbetssätt som gynnar många barn.

REFERENSER

Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (2002) *Didaktik för lärare. En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS.

Carlgren, I. & Marton, F. (2005) *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Dewey, J. (2004) *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dewey, J. & Dewey, E. (1917) *Framtidsskolor*. Lund: Pedagogiska skrifter utgivna av Sveriges Allmänna Folkskollära-föreningens litteratursällskap, Åttioandra häftet.

Denscombe, M. (2009) *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur

Doverborg, E. & Pramling, I. (1995) *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Liber Utbildning.

Doverborg, E. & Pramling, I. (1998) *Temaarbete - Lärares metodik och barnens förståelse*. Stockholm: Liber Utbildning.

Dysthe, O. (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Ejvegård, R. (2003) *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, S. (1989) *Fantasi i temaarbetet*. Stockholm: Socialstyrelsen.

Gardner, H. (1992) *Så tänker barn- och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books.

Johansson, B. & Svedner, P. (2006) *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

- Karlholm, G. & Sevón, I. (1990) *Tema – ett arbetssätt i förskolan*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, A. (2007): *Det gränslösa äventyret*. Törnqvist, L (red.) Stockholm: Eriksson & Lindgren.
- Lpfö 98 (2009) *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Lpo 94 (2006) *Läroplan för det obligatoriska utbildningsväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Mårdsjö, A-C. (2005) *Lärandets skiftande innebörder - uttryckta av förskolelärare i vidareutbildning*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHENBURGENSIS.
- Nilsson, J. (1997) *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (2007) *Tematisk undervisning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandström, B. (2005) *När olikhet föder likhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (1990) *Forskningsetiska principer*.
- Wallin, K. (1993) *Flygande mattor och forskande barn*. Stockholm: HLS.
- Williams, P.(2006) *När barn lär av varandra - samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.

Williams, P. Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000) *Barns samlärande - en forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur.

Högskolan Kristianstad (2010) Språk och skapande (elektroniskt)

Tillgänglig december 2010:

<http://www.hkr.se/templates/ProgrammePage.aspx?id=3153&programkod=LLUTY&inr=SPS>

K

BILAGA

Bilaga 1 (1) Intervjufrågor

Bakgrund/erfarenheter

1. Vilka åldersgrupper arbetar du med?
2. Hur länge har du arbetet som lärare?
3. Varför valde du att läsa språk och skapande/tematiskt arbetsmetod?

Tematiskt arbetssätt

1. Hur definierar du tematiskt arbetssätt?
2. Arbetar du utifrån ett tematiskt arbetssätt så som du lärde dig på lärarutbildningen?
Om ja, i så fall hur? Om nej, varför inte?

Kunskapssyn/teori

1. Vilken kunskapssyn ligger till grund för ditt sätt att arbeta tematiskt?
2. Hur kopplar du det tematiska arbetet till läroplanen?

Pedagogens roll

1. Vilken är din roll i den tematiska arbetsprocessen?
2. Vilka för och nackdelar finns det med att arbeta utefter ett tematiskt arbetssätt?

Barnens roll

1. Vilken roll har barnen i det tematiska arbetssättet?
2. Gynnar tematiskt arbetssätt barns självkänsla? (mångkulturell skola/ barn med funktionshinder)

