



EXAMENSARBETE

Hösten 2009

Läroarutbildningen

Tematisk undervisning
Pedagogers åsikter

Författare

Martin Håkansson

Jonas Nilsson

Handledare

Lennart Törnblad

www.hkr.se

Tematisk undervisning

Pedagogers åsikter

Abstract

Syftet med denna uppsats var att ge exempel på varför lärare för de äldre ungdomarna (årskurs 6-9) samt gymnasiestudenter undervisar tematiskt. Vi ville dessutom veta vad de ansåg vara för- respektive nackdelarna med metoden och vad vi kunde dra för slutsatser av denna. Vi intervjuade åtta lärare, tre gymnasielärare och resten 6-9 lärare fördelade på tre skolor. Den mest centrala anledningen till att undervisa tematiskt var enligt lärarna att ge eleverna en helhetsbild och visa på den röda tråd som går mellan de olika ämnena. Detta hjälpte även till att bredda och fördjupa elevernas kunskaper. De nackdelar som togs upp var bland annat att arbets- och planeringsbördan ökade samt att det kunde vara svårt med betygssättningen i de olika ämnena. Av undersökningen kunde vi se att ingen av lärarna vi intervjuat utgick från elevernas intressen eller erfarenheter. Den tematiska undervisningen var redan förbered och planerad av lärarna. En slutsats vi drar av detta leder enligt oss till att man tappat en viktig aspekt av skolans demokratiuppdrag samt att eleverna knappast kan förväntas visa mer intresse än vid vanlig ämnesindelad undervisning.

Ämnesord:

Tematisk undervisning, tema, fördelar/nackdelar, metod, ämnesindelad, läroplan, elevinflytande

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte	7
1.2 Problemformulering	7
2. Bakgrund	8
2.1 Styrdokumentet och tematisk undervisning	8
2.1.1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94	8
2.1.2 Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94	9
2.1.3 Kursplaner för grundskolan och gymnasiet	9
2.2 Definition av tematisk undervisning	10
2.2.1 Lärarens roll	13
2.2.2 Samarbete mellan lärare	15
2.2.3 Fördelar och nackdelar	16
2.3 Forskning kring lärande och undervisningsätt	188
2.3.1 Ference Marton och Shirley Booth	18
2.3.2 Roger Säljö	18
2.3.3 Gunvor Selberg	19
2.3.4 Lev Vygotskij	19
2.3.5 John Dewey	20
3 Metod och genomförande	21
3.1 Etiska överväganden	22
3.2 Urval och beskrivning av undersökningsgruppen	22
4. Resultat	24
5. Analys	28
6. Diskussion	30
6.1 Metoddiskussion.....	31
6.2 Slutsatser	32
6.3 Vidare forskning.....	32
7. Litteraturlista	33
Bilaga	35

1. Inledning

I den gamla traditionella skolan så var kommunikationen i klassrummet enkelriktad. Undervisningen bestod av att läraren stod och föreläste och eleverna lyssnade. Denna form av undervisning finns fortfarande kvar, dock inte i samma auktoritära anda. Man har börjat införa nya metoder beroende bl.a. på de olika lärandeteorier som är centrala i dagens lärarutbildning. Tendenserna verkar gå mot att läraren kommer bli något av en handledare istället för den auktoritära ledare som denne varit tidigare. I dagens skola kan eleverna sägas vara mer aktiva under lektionerna och de ifrågasätter, argumentera och diskutera med varandra och läraren i ett så kallat socialt samspel. Demokrati och elevinflytande anses vara viktiga aspekter av undervisningen och poängteras i skolans styrdokument, samt av pedagoger och författare som Olga Dysthe och Gunilla Molloy.¹

I en artikel på skolverkets hemsida med titeln *Tematisk undervisning engagerar* skriven av Sofia Ax, beskriver Jan Nilsson, lektor på Malmö högskola, ett fall med en elev med svårigheter i inläring. När man prövade på tematisk undervisning gjorde eleven plötsligt bra ifrån sig och lämnade in en lång bra text som han författat. Anledningen till denna plötsliga förändring fann man i att metoden utgick från elevens egna förutsättningar och intressen samt att det inte fanns något facit. Nilsson fortsätter beskriva fördelarna och kommer in på att man slipper en splittrad kunskapskontext, det vill säga eleven känner sig inte splittrad mellan flera olika ämnen. ”Har man en sammanhållen kunskapskontext är det svaga, eller inga, gränser [mellan ämnena] och eleverna får en helhet och ett sammanhang, säger han.”²

Anledningen till att vi ville skriva denna uppsats om tematisk undervisning är att vi mot bakgrund av egna erfarenheter från VFU (verksamhetsförlagd utbildning) anser att arbetsmetoden svarar väl mot den ovan beskrivna synen på undervisning. Vi har även under verksamhetsförlagd utbildning fått delta i en del tematisk undervisning och ville ta reda på mer om arbetsmetoden. Vi vill redan här passa på att nämna att denna uppsats inte är till för att misskreditera den ämnesindelade undervisningen, tvärtom har den ha sina fördelar och nackdelar precis som tematisk undervisning och andra undervisningsmetoder.

¹ Se till exempel böckerna *Det flerstämmiga klassrummet* (Dysthe) och *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik* (Molloy).

² <http://www.skolverket.se/sb/d/3195/a/18234> 2009-12-03

Utifrån vår egen erfarenhet som elever och från VFU är det vanligt att man arbetar med tema ett antal sammanhängande veckor varje termin. Då integreras flera ämnen för att försöka ge en helhetsbild av något område. Detta verkar ske relativt naturligt i förskolan och upp till årskurs sex då man ofta arbetar i åldersblandade klasser vilket underlättar vid samarbete över klasser och ämnen. När sen eleverna når årskurserna sex till nio blir klasserna mer åldershomogena. Dessutom blir arbetssättet med ämnesindelad undervisning vanligare än den ämnesintegrerade eller tematiska undervisningen, vilket kan vara en stor förändring för en del elever som sker bara över ett sommarlov. Det verkar som att ju högre upp i årskurserna man kommer desto mer sällan arbetar man tematiskt.

Hur som helst verkar detta vara en undervisningsmetod som tillämpas någorlunda regelbundet och som vanligen uppskattas både av elever och av lärare. Då vi som läser till lärare för äldre ungdomar (årskurs sex till nio samt gymnasieskolan) inte kommit i kontakt med den denna metod ur teoretisk synpunkt under utbildningen, samt att det råder en allmän oklarhet om dess avgränsningar, gjorde att vi ansåg det vara ett område värt att sätta sig in i.

Vad är det egentligen som skiljer denna arbetsmetod från vanlig ämnesindelad undervisning, och är det någon skillnad på tematisk undervisning och snarlika begrepp som ämnesintegration, ämnesövergripande, ämnesöverskridande och ämnesspecifikt, projektarbete, problembaserat lärande osv. Beroende på vilken utbildning man gått och när, var man har arbetat och arbetar, så borde pedagoger kunna ha olika erfarenheter och åsikter om vad det är eller kan vara. Därför kan det vara av intresse att undersöka vad aktiva lärare anser vara tematisk undervisning, vad som kan vara fördelarna respektive nackdelarna samt hur och varför de arbetar med det själva.

I dagsläget är det svårt att finna relevant forskning inom detta område. Det har skrivits relativt få böcker, avhandlingar och artiklar vilket gör det värt att forska vidare om tematisk undervisning och angränsande termer. Dessutom är den litteratur som finns skriven på ämnet ofta riktade till de yngre åldrarna som förskolan samt årskurserna ett till sex. Även de uppsatser (examensarbeten med mera) som tar upp liknande undersökningar verkar rikta in sig på de lägre årskurserna. Detta kan man anta lämnar lärarna för de högre årskurserna till att själva fundera ut hur de vill arbeta tematiskt, vilket gör det intressant att undersöka vad lärare för de äldre barnen och ungdomarna (årskurserna sex till nio i grundskolan samt gymnasieskolan) anser om tematisk undervisning.

I denna uppsats ska vi genom litteraturstudier försöka reda ut begreppet samt avgränsa det mot liknande termer och ämnesindelad undervisning. Vi kommer att sätta arbetssättet i relation till styrdokumentet Lpo 94, Lpf 94 samt kursplaner för grundskolan, eftersom de ligger till grund för lärares yrkesverksamhet. Vi kommer även att sätta tematisk undervisning i relation till forskning om lärande och undervisningssätt. I denna del tar vi bland annat upp John Dewey och Lev Vygotskij, vilkas tankar och teorier vi bekantat oss med under vår lärarutbildning. Därefter presenterar vi vårt val av metod, samt resultatet av undersökningen. På detta följer en analys av resultatet och en diskussion kring resultat och analys utifrån vårt syfte och våra frågeställningar, där vi även jämför dessa med den litteratur och forskning vi presenterat.

1.1 Syfte

Vi vill i denna uppsats undersöka varför några lärare för äldre barn och ungdomar arbetar med tematisk undervisning samt vad de ser som för- respektive nackdelarna med detta arbetssätt och vad man kan dra för slutsatser av detta.

1.2 Problemformulering

- Varför arbetar/undervisar man tematiskt?
- Vad anser lärare vara för- respektive nackdelarna med tematisk undervisning?

2. Bakgrund

2.1 Styrdokumentet och tematisk undervisning

Här presenteras läroplanerna för de obligatoriska och de frivilliga skolformerna och ett utdrag ur kursplanerna för respektive skolform. Vi ska här belysa vad som kan ses som underlag för tematisk undervisning i respektive styrdokument.

2.1.1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94

Läroplanerna är några av de dokument som lärare har att rätta sig efter då de planerar, genomför och utvärderar sin verksamhet. Läroplanerna talar inte i klara ordalag om hur läraren ska organisera sin verksamhet men de ger ramar för vad verksamheten ska sträva mot och vilka mål den ska uppfylla. Även om läroplanen i huvudsak är målorienterad finns det vissa direktiv om hur mål ska nås. Bland dessa ingår att läraren skall organisera arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande. När det gäller tematiskt arbete har man med utgångspunkt från läroplanerna ganska goda möjligheter att själv avgöra vad som man anser vara praktiskt genomförbart och för den delen önskvärt.

I läroplanens första del om skolans värdegrund och uppdrag kan man under rubriken ”en likvärdig utbildning” läsa att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.³ Som tidigare nämnts ligger det i tiden att utgå från elevernas egen erfarenhet och dess förutsättningar, detta för att eleverna i den nya pedagogiken är den som ska vara aktivt kunskapsökande.⁴ Vidare kan man under rubriken ”rättigheter och skyldigheter” finna att:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. 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.⁵

³ www.skolverket.se 2009-04-20 (Lpo 94)

⁴ Pia Björklid & Siv Fischbein, *Det pedagogiska samspelet* (1996), s.8

⁵ www.skolverket.se 2009-04-20 (Lpo 94)

Återigen ser vi att eleverna ska ges ett stort ansvar när det gäller undervisningen, detta för att värna om deras demokratiska rättigheter. Detta går visserligen att applicera på vanlig ämnesundervisning likväl som vid tematisk undervisning, men det kan tänkas sig att det finns mer utrymme att ge eleverna inflytande vid ett tematisk arbetsätt. Lärarna skulle med andra ord kunna tänkas ha större benägenhet att se till elevernas förutsättningar, erfarenheter och behov vid denna arbetsform. Detta i och med att de inte behöver rätta sig efter traditionella läromedel som ofta är tillverkade efter eller i beaktande av målen i kursplanerna och inte de enskilda eleverna.

Vidare står det i läroplanen att man i undervisningen ska anlägga ”vissa övergripande perspektiv”, dessa innefattar bland annat ett historiskt-, ett miljö- och ett etiskt perspektiv. Dessutom förutsätts att kunskap kommer till uttryck i olika former, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Skolan skall se till att dessa former ”balanseras” och blir till en ”helhet”.⁶ Kan den vanliga ämnesundervisningen tillgodose alla dessa aspekter?

2.1.2 Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94

Läroplanen för de frivilliga skolformerna tar över huvud taget inte upp något som direkt har med tematiskt eller ämnesövergripande arbete att göra. Man kan dock i texten se en del formuleringar som tyder på att det eventuellt hade kunnat vara önskvärt med en ämnesövergripande eller tematisk undervisning. Till exempel skrivs det att kunskap inte är ett ”entydigt begrepp” utan att det finns olika former av kunskap som exempelvis fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Någon ytterligare förklaring eller diskussion kring dessa begrepp kommer vi inte att gå in på utan det centrala är att dessa olika former är viktiga för varandra och därför får inte undervisningen ensidigt betona den ena eller den andra.⁷ Det tas även upp att ”elevers kunskapsutveckling är beroende av om de får se samband”. Skolans kursutformning gör att det blir ännu viktigare att eleverna får möjlighet till överblick och sammanhang.

2.1.3 Kursplaner för grundskolan och gymnasiet

Kursplanerna är förutom läroplanerna och skollagen de lokala planer och statliga/statligt utformade dokument som lärarna har att rätta sig efter. Vid planeringen av lektionerna ska läraren utgå både från läroplanerna och från kursplanerna. Kursplanerna anger med ”*mål att*

⁶ www.skolverket.se 2009-04-20 (Lpo 94)

⁷ www.skolverket.se 2009-04-20 (Lpf 94)

sträva mot” vilka kunskaper man vill att eleverna ska utveckla under tiden i skolan. ”*Uppnåendemålen*” anger vilka kunskaper eleverna minst ska ha utvecklat efter genomgången kurs. Det är varje lärares uppgift att tolka planerna men även att utgå från elevernas förutsättningar, intressen och behov då man planerar och utvärderar.⁸ Det har sagts om dagens läroplaner att de på grund av sin målinriktade natur inte ”främjar” temaarbete såsom tidigare läroplan (Lgr 80) kan sägas ha gjort. Dock kan man i inledningen av grundskolans kursplaner, sista stycket, finna nedanstående citat:

Uppdelningen i ämnen är ett sätt att organisera utbildningens innehåll, men avsikten är inte att skapa gränser mellan dem. Samverkan mellan ämnen är nödvändig för att möjliggöra en allsidig och meningsfull kunskapsutveckling i enlighet med läroplanens värdegrund, mål och riktlinjer.⁹

Med andra ord kan man säga att det i kursplanerna finns en uttalad önskan om att tematisk undervisning ska förekomma, i alla fall på grundskolan. När det gäller gymnasieskolan är dock bilden en annan. Till skillnad från grundskolan är gymnasiet strikt uppdelat i kurser och i dess kursplaner finns intet att finna om tematisk undervisning. Detta trots att det i läroplanen för gymnasieskolan, under rubriken ”skolans uppdrag”, står skrivet att:

Utvecklingen i yrkeslivet innebär bl.a. att det behövs gränsöverskridanden mellan olika yrkesområden och att krav ställs på medvetenhet om såväl egen som andras kompetens. Detta ställer i sin tur krav på skolans arbetsformer och arbetsorganisation¹⁰

2.2 Definition av tematisk undervisning

För att kunna visa på mångfalden i ämnet har vi vänt oss till Jan Nilsson (lektor i svenska med didaktisk inriktning vid lärarutbildningen på Malmö Högskola) samt en del andra författare som skrivit om tematisk undervisning. Vi börjar med att försöka definiera några besläktade termer.

På www.ne.se kan man läsa att begreppet ämnesintegration betyder: ”det att undervisning i besläktade ämnen samordnas för att ge ökade insikter etc.; ofta äv. med syftet att nedbringa

⁸ www.skolverket.se 2009-05-07

⁹ www.skolverket.se 2009-05-19

¹⁰ www.skolverket.se 2009-05-19

den totala undervisningstiden”.¹¹ Vilka de besläktade ämnena är nämns inte men man kan ju tänka sig att till exempel de samhällsorienterade ämnena (geografi, historia, religion och samhällskunskap) samt de naturorienterade ämnena (t.ex. kemi, biologi, fysik) är ”besläktade”. Dock borde man kunna arbeta ämnesintegrerat mellan i stort sett alla skolans ämnen.

Ämnesövergripande eller ämnesöverskridande tematisk undervisning betyder i korthet att lärare arbetar eller samarbetar över ämnesgränserna och sina egna kompetensområden. Ett ämnesövergripande arbetssätt ställer ofta stora krav på den enskilde läraren, arbetslaget samt även skolledningen.¹² Meningen med detta arbetssätt är att eleverna får det lättare att se helheten med även att lärarna får möjligheten att jobba tillsammans och utvecklas.

Ämnesspecifik tematisk undervisning är då man har ett tema eller projektarbete som inordnas under ett specifikt skolämne som exempelvis ”tema människokroppen” i skolämnet biologi.¹³

Gunn Imsen, en norsk forskare i pedagogik, skriver i boken *Lärarens värld* att det i princip finns två sätt att organisera lärostoff. Antingen i ämnen, vilket är det vanligaste, sedan finns modellen där man utgår från ett område eller ett problem, det vill säga ett tema. Dessa skulle då kunna ses som de yttersta punkterna och däremellan kan det finnas ett antal olika varianter (se ovan), till exempel så kan man delvis integrera ämnen i varandra, men där ett ämne förblir det dominerande, vilket också en ganska vanligt förekommande modell.¹⁴

I sin bok, *Tematisk undervisning* skriver Jan Nilsson att arbetssättet utmärks av att olika ämnen integreras till en helhet, att olika färdigheter såsom att läsa och skriva övas i olika sammanhang och att det tematiska innehållet sätts i centrum. Detta arbetssätt utmärks även av att innehållet i undervisningen har en tydlig koppling till elevernas vardagserfarenheter och deras förståelse för samhällsliga förhållanden och företeelser. Ett annat utmärkande drag för detta arbetssätt är att man är oberoende av traditionella läromedel och att läsning av olika typer av skönlitterära texter har en central funktion i det kunskapssökande arbetet.¹⁵

¹¹ www.ne.se 2009-11-26

¹² http://www.skolenergi.se/download/Flik04a_%C3%84mnes%C3%B6vergripande_arbetss%C3%A4tt.pdf 2009-12-04

¹³ Detta är dock vår egen tolkning då vi inte funnit någon annan tolkning av termen.

¹⁴ Gunn Imsen, *Lärarens värld* (1999) s.287-289

¹⁵ Jan Nilsson, *Tematisk undervisning* (2007) s.15

Gerd och Gerhard Arfwedson, båda med erfarenhet som forskare och lärarutbildare i didaktik, jämförde under det tidiga 90-talet begreppet ”tema” med begreppet ”projekt” och enligt dem gjorde den dagens lärare knappast någon skillnad mellan dessa. Den stora skillnaden dessa båda riktningar emellan är enligt författarna att vid ett projektarbete organiserar man *kunskapsprocessen* (vår kursivering) på ett annat sätt än den vanliga undervisningen. Det är eleverna som söker kunskapen och ställer själv upp mål för detta sökande. Vid temaarbete organiserar man *innehållet* (vår kursivering) i kunskapsprocessen på ett annat sätt än den traditionella och ämnesindelade, undervisningen. Tema och projekt kan även gå in i varandra, man kan till exempel ha olika delprojekt inom ett tema men oftast markeras ett projekt av att det har en tydlig markerad början och slut. Tema däremot, kan avbrytas och återupptas.¹⁶

När det gäller val av innehåll vid tematisk undervisning kan man enligt Nilsson se två huvudkategorier, skolämnesorienterade teman (Vikingatiden, Sydamerika) och problem- och relationsorienterade teman (mobbing, rädsla). Han menar vidare att det är sällan som undervisningens innehåll har utgångspunkt i frågor och kunskapsområden som knyter an till elevernas erfarenheter och närmiljö.¹⁷

En annan central punkt som Nilsson tar upp är att läroboken i dagens skola har förlorat sin styrande roll och används bara när den behövs. Han menar att i dagens samhälle använder eleverna främst andra källor, såsom Internet och tv, när de hämtar sina fakta. Det är det tematiska innehållet som elever och lärare valt ta upp i undervisningen som styr valet av text, bearbetning och undervisningsformer. Både individuellt arbete, pararbete, grupparbete, lärarföreläsningar, experiment, undersökningar, intervjuer, studiebesök och så vidare kan förekomma vid tematiskt arbete. På detta sätt skulle även elevernas egna vardagserfarenheter ges plats i undervisningen samt att bearbetningen av de texter som eleverna läser skulle utgå från det tematiska arbetet. Eleverna producerar då kunskap med utgångspunkt från sina egna frågor och behov och de kunskaperna har inte reducerats till de vanliga lösryckta fakta som reproduceras i samband med förhör, läxförhör eller förberedda prov. I sådan undervisning suddas ämnesgränserna ut menar Nilsson. Det som blir det intressanta är inte vad som står på schemat utan vilka frågor som man ska behandla vid de olika tillfällena. Olika ämnen som svenska, SO och bild integreras på ett tvärvetenskapligt och likvärdigt sätt. Eleverna kan läsa

¹⁶ Gerd & Gerhard Arfwedson, *Arbete i lag och grupp* (1992) s.132

¹⁷ Nilsson, s.16-17

skönlitteratur när det är meningsfullt och så länge det behövs. De kan skriva, söka fakta och göra bilder så länge som det är meningsfullt och ger kunskap.¹⁸

2.2.1 Lärarens roll

Vi ska här försöka definiera mer specifikt vilken lärarens roll bör bli då man använder sig av tematisk undervisning

Arne Maltén, författare som arbetat som universitetslektor i pedagogik, menar att när barnen växer och blir äldre och kommer till tonåren är det inte längre trygghetsbehoven som hon/han strävar efter att uppfylla utan det är att skapa sig en egen identitet vilket går ut på att tillfredsställa sina egna speciella och personliga behov. Många i skolans värld når dock inte upp till detta. De här eleverna kan det gå så illa för att de inte ens i vuxenlivet upplever möjligheten att få utveckla sig själv och få chansen till att vara kreativ och skapande.¹⁹ Tematisk undervisning kan vara en väg att gå för att integrera elevernas erfarenheter och vardag i undervisningen och därmed se till deras unika behov. Därmed inte sagt att man i den vanliga ämnesindelade undervisningen inte ska se eller ser till just detta. Det beror på läraren.

Enligt Pia Björklid och Siv Fischbein, båda professorer i pedagogik respektive specialpedagogik vid Stockholms universitet, finns det två ytterligheter när det gäller att organisera undervisningen. Den ena ytterligheten innebär att läraren är den som är aktiv och väljer ut och strukturerar det material som eleven ska arbeta med, lära in och därmed uppnå lärarens mål. Detta sker oberoende av elevens förutsättningar och deras erfarenheter. I den andra ytterligheten är det eleven som är aktiv och kunskapssökande och ställer själv upp sina mål och väljer ut den kunskap som behövs för att nå sina mål. Istället för att det är läraren som står för målsättning, urval och strukturering av materialet är det nu läraren som är beroende av elevernas förutsättningar och erfarenheter och det betyder att det hela tiden sker ett samspel mellan lärarens och elevernas agerande i pedagogiska situationer.²⁰

Folke Vernersson, metodiklektor vid Lindköpings universitet, skriver i boken *Undervisa om samhället* att den pedagogiska debatt som finns i vårt land handlar om huruvida vi i undervisning och utbildning ska lägga tyngdpunkten vid de gruppdynamiska och

¹⁸ Nilsson, s.21-22

¹⁹ Arne Maltén, *Det pedagogiska ledarskapet* (2000) s. 29

²⁰ Björklid & Fischbein, s. 8

personlighetsutvecklande eller de rent ämnesmässiga aspekterna. De två olika grupperna kallar Vernersson för grupp A och grupp B. Grupp A lägger sin tyngdpunkt på psykosociala relationerna mellan lärare och elever. De anser att dessa är viktigare än de ämnesmässiga och innehållsliga aspekterna. De anklagar grupp B för att de lägger för stor vikt vid ämnesstudierna och missar de viktiga personliga kontakterna mellan lärare och elever. Ämnena blir en barriär som hindrar mötet mellan människor. Grupp B:s oro är att kunskapsstandarden ska sänkas. Grupp B anklagar grupp A för att de försummar det centrala ämnesperspektivet. Men det finns även en tredje grupp, Grupp C, som är de verksamma lärarna och deras åsikter ligger mitt emellan A och B. I grupp C är ambitionen att lyckas både med ämnena och med de sociala kontakterna med eleverna. De upplever att de målsättningar som både Grupp A och B har inte strider emot varandra, utan att goda ämneskunskaper är en del av personlighetsutvecklingen.²¹

Lärarens arbete påverkas hela tiden av olika förhållanden och förändringar som sker i samhället vilket är viktigt att ta hänsyn till. Som lärare kan man råka ut för besvikelser om man söker en lösning till undervisningsproblem genom att endast ändra i det metodiska som till exempel gruppriktade arbetsformer eller tema/projektarbete. Arfwedsson menar att läraren måste kartlägga hur den skolan denne jobbar på är i för situation, det vill säga vad som anses "accepterat" på just den skolan. När detta har gjorts kan läraren få en bakgrund som anger vilka villkor och chanser det finns för förändring.²² När förhållandet på skolorna har blivit goda eller är goda så får det en självklar betydelse för lärarnas villkor på den enskilda skolan. Då får de möjligheten att samordna planering och arbete, i skolan och i klassen.²³

Jan Nilsson menar att om lärarna och eleverna väljer teman tillsammans finns det stora möjligheter för att ett kollektivt kunskapssökande, där undervisningsformerna kan skifta, ska lyckas. Syftet med olika undervisningsformer är att eleverna ska få möjligheten att utveckla en generell förståelse för människors livsvillkor och samhällsförhållanden. Målsättningen för läraren är inte att eleverna ska plugga in osammanhängande fakta i de områdena de arbetar med och sedan reproducera detta vid olika provtillfällen. Utan de ska ha användning av

²¹ Folke Vernersson, *Undervisa om samhället* (1999) s.64

²² G & G Arfwedson, s.11

²³ G & G Arfwedson, s. 12

arbetsättet för att förhålla sig och ta ställning till verkligheten, livet, historien och samhället. Detta är vad som ska växa fram under undervisningsprocessen.²⁴

2.2.2 Samarbete mellan lärare

Tematisk undervisning kan man arbeta med både som ensam lärare i sin egen klass och i samarbete med flera lärare och klasser. När man arbetar med den sortens projekt som ett tema är samarbetar man ofta inom arbetslaget. Lagarbetet förutsätter att det finns en tolerans lärare emellan. Gerd och Gerhard Arfwedson skriver i boken *Arbete i lag och grupp* att det finns de lärare som bygger sitt arbete på en personlig egenart, dessa lärare kan ha det svårt att passa in i ett arbetslag. Det är viktigt att man uppmärksammar de problem som finns och att man försöker bearbeta dem då de lätt kan förvärras, annars infinner sig risken att samarbetet blir omöjligt att fortsätta med. Det är dock vanligt att det förekommer konflikter i arbetslag då alla har en egen vilja.²⁵

De menar vidare att de problem som kan uppstå i ett lärarlag oftast handlar om arbetsdelning och arbetsfördelning. Detta är direkt förknippat med undervisningens karaktär och innehåll samt hur lärarlaget är sammansatt. De menar vidare att det finns många olika sätt att organisera lagarbete på och detta är beroende av vilka lärare som ingår i laget, vilka ämnesområden dessa har och klassernas karaktär. Samarbetet kan ske genom gemensam planering eller att man hjälper varandra i klassrummet, men det kan även variera hur de jobbar och ibland blir det mer ”traditionellt”. Författarna ger i boken tre förslag på hur arbetsfördelningen kan se ut:

1. **Ämnesinnehållet delas.** Varje lärare som är med här har huvudansvaret för sitt avsnitt. Temat lämpar sig för denna variant av delning då lärarna föredrar att hålla sig inom sina ämnesgränser. Dessutom är det en förutsättning att klasserna som berörs känner alla lärare som är med. Planeringen är gemensam och gäller i första hand samordningen mellan avsnitten och dispositionen av tiden.
2. **Arbetsuppgifterna delas.** Vid denna variant kan det vara så att en av lärarna har ansvaret för innehåll, arbetsmaterial och organisation och en annan lärare ansvarar för genomförandet lektionerna. En tredje lärare kan ha hand om den individuella handledningen samt elevgrupper i behov av extra hjälp.

²⁴ Nilsson, s.25

²⁵ G & G Arfwedson, s.25

3. **Periodisk delning.** En lärare har ansvar om huvuddelen av arbetet i samband med temat. Resten av arbetslaget hjälper till med sina kunskaper eller med specialinsatser. Om de sedan arbetar med tema i andra klasser så turas man om att ha huvudansvaret. Denna modell kan även användas vid teman som genomförs parallellt i flera klasser. Planeringen sköts av den som har huvudansvaret för temat, ett ansvar som vandrar runt i arbetslaget.²⁶

2.2.3 Fördelar och nackdelar

Precis som med alla andra undervisningsmodeller finns det både fördelar och nackdelar med tematisk undervisning. Alla som arbetar eller någon gång arbetat med tema har sina erfarenheter, både positiva och negativa. Det gäller helt enkelt att prioritera och väga för- och nackdelarna mot varandra, är detta en metod man känner sig bekväm i eller vill man undervisa på något annat sätt?

Jan Nilsson menar att den största fördelen med att arbeta med så kallade problemorienterade teman är att man kan skapa en sammanhållande "kunskapskontext" där lärandet kan pågå under en längre tid, det vill säga där eleverna får en sammanhängande tid där de inte hela tiden måste avbryta med vad de håller på med.²⁷ Författaren menar vidare att det är en fördel att eleverna inte behöver ändra sitt intellektuella fokus från lektion till lektion då de arbetar med samma kunskapsområde. Undervisningen vid tematiskt arbete går ut på att eleverna vet vad det ska handla om. De uppfattar ofta tematiskt arbete som något sammanhängande och de förväntar sig också att det ska vara så, det vill säga att allt hänger ihop i en och samma kontext.²⁸

En annan viktig fördel med tematiskt arbete är att det inte är möjligt eller önskvärt att arbeta med traditionella läromedel vilket sker i den vanliga undervisningen. Läromedlet i sig är något som läraren och eleverna kommer överens om för att använda till att nå sina mål.²⁹ Dock bör det här nämnas att all ämnesorienterad undervisning inte utgår ifrån traditionella färdiga läromedel. Vi kommer här nedan att ge en kortfattad översikt av de fördelar och nackdelar som listats av Jan Nilsson:

²⁶ G & G Arfwedson, s.26-27

²⁷ Nilsson, s.29

²⁸ Nilsson s. 29

²⁹ Nilsson s. 29

Fördelar

- Ett tydligt och orienterade innehåll väljs. Ämnesgränserna försvagas eller raderas ut.
- Det finns en möjlighet att skapa ett stort intresse hos eleverna.
- Innehållet på lektionerna är värderelaterade vilket ska ge utrymme till engagerade diskussioner där eleverna ska få möjligheten att inta olika hållningar och åsikter. Stort utrymme till samtal och diskussioner är viktigt.
- Det man tar upp på lektionerna är sådant som väljs utifrån elevernas erfarenheter och förståelse.
- De fakta som man använder ska sättas in i meningsfulla och begripliga sammanhang. Detta gynnar elevernas förståelse för just innehållet på lektionerna.
- Djupkunskap och förståelse samt kvalitet är det viktiga så att eleverna inte bara får en ytkunskap.
- Varje avsnitt ska vara sammanhållande där kunskapen är det väsentliga. Eleverna ska inte utsättas för några avbrott när de jobbar. En tematisk förväntning skapas hos eleverna.
- Elevernas olika färdigheter tränas i funktionella sammanhang.
- Det man vill är att skapa en balans mellan kollektiva och individuella lärprocesser.
- Olika läromedel får kvalificera sig för undervisningen.

Nackdelar

- Delar av innehållet som i traditionella ämnen kanske inte tas upp i undervisningen.
- Temat är valt centralt. Alla teman man jobbar med kanske inte ses som meningsfulla av eleverna.
- Det ställs ett högre krav på lärarnas förberedelse.
- Eleverna kan få det svårt om de flyttar och byter skola.
- De lärare som är ansvariga måste ha breda och goda ämneskunskaper.
- Det finns risk för fragmentering om många lärare är involverade.
- Det kan uppkomma problem med betygsättning när eleverna ska tilldelas ämnesbetyg.³⁰

³⁰ Nilsson, s.30

2.3 Forskning kring lärande och undervisningsätt

Det är inte lätt att finna empirisk forskning kring tematisk undervisning. Det är heller inte lätt att finna mycket relevant litteratur tryckt efter 1994 då de senaste styrdokumenterna trädde i kraft. För att finna en teoretisk bas för varför man kan eller bör eller för den delen inte bör använda tematisk undervisning har vi vänt oss till forskning och litteratur kring lärande och undervisningsätt. En auktoritet på ämnet tematisk undervisning kan nog sägas vara Jan Nilsson, hans tankar om tematisk undervisning har vi dock redan avhandlat tidigare i uppsatsen och kommer därför ej att tas upp här.

2.3.1 Ference Marton och Shirley Booth

Professorerna och pedagogikforskarna Ference Marton och Shirley Booth menar att i skolans sociala värld lär sig eleven ofta hur man uppfattar helheten. I denna helhet är det specifika lärandet bara en direkt del. Lärandet i sig är att eleverna utvecklat en förmåga att känna igen något som återkommer i en ny situation, det betyder att relationen mellan den lärande och det återkommande har förändrats. Den lärande har då utvecklat förmågan att urskilja vissa aspekter av situationen som han/hon inte har kunnat urskilja tidigare. Det blir en förändring av de ”glasögon” med vilka individen betraktar världen. Hela poängen med lärandet är att eleverna med hjälp av kunskaperna kommer att kunna uppleva och pröva situationen på ett mer avancerat eller mer komplext sätt.³¹

2.3.2 Roger Säljö

Roger Säljö är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet sedan 1997 och var även professor i beteendevetenskap vid Linköpings universitet mellan 1983 – 1997. Säljö är liksom Marton och Booth av meningen att även om lärande kan vara att besitta information, ha färdigheter och förståelse, så är det viktigt att man kan välja information, färdigheter och förståelse som är relevanta i ett visst sammanhang och inom ramen för ett verksamhetssystem. Han anser att även den kunskap som lärs ut i skolan är ”situerad” det vill säga anpassad till den miljö och kultur som är skolans, vilket, tvärt emot vad som ofta hävdats, kan göra det svårt att förflytta denna skolans kunskap till andra miljöer.³²

Vidare skriver Säljö även att lärande och utveckling är processer med syfte att bevara kunskaper och färdigheter kollektivt skapat, måste det ändå ges utrymme för individen att

³¹ Ference Marton & Shirley Booth, *Om lärande* (2000) s.184-185

³² Roger Säljö, *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (2000) s.141

genom egna handlingar återskapa och förnya sociokulturella mönster. Med andra ord ge mer utrymme åt eleverna att påverka sitt lärande i skolan.³³

2.3.3 Gunvor Selberg

I styrdokumentet tas elevens inflytande över sitt eget lärande, såsom organisering av undervisningen, upp som en viktig aspekt. Gunvor Selberg skriver i sin doktorsavhandling om elevinflytande att elever som har hög grad av inflytande över sitt eget lärande även lär bättre. Hon förespråkar ett elevaktivt arbetssätt och menar att då eleverna får påverka sitt lärande är det vanligast att de vill arbeta i områden som sträcker sig över många skolämnen. Detta skulle leda till att skolans vanliga organisatoriska strukturer rivs och att lärarna börjar samarbeta över ämnesgränser kring elevgrupperna.³⁴ Hon menar även på att ämnesövergripande arbete kräver längre arbetspass än den traditionella lektionen samt att lärare kring en och samma elevgrupp måste sammanföra tid för att detta ska vara möjligt. Med andra ord skulle de elevgrupper som har undervisningen indelad i lektioner och ämnen missgynnas då det gäller att arbeta över större kunskapsområden och ta ansvar för det egna lärandet.³⁵

2.3.4 Lev Vygotskij

Lev Vygotskij (1896-1934) var en rysk psykolog som trots att han dog ung haft stort inflytande på pedagogiken.³⁶ Att lärande tar plats i sociala verksamheter, det vill säga i samspel med andra, är en grundförutsättning för Vygotskij. Ett av hans mest kända och använda uttryck är ”den närmaste utvecklingszonen”, vilket står för åtskillnaden mellan vad en person kan lära sig på egen hand kontra vad man kan lära sig i samspel med andra. Grundtesen är att man med hjälp och vägledning av andra, både mer kompetenta elever och lärare, kan komma längre i sitt lärande än vad man kan på egen hand. Ivar Bråten och Anne Cathrine Thurmann-Moe menar i boken *Vygotskij och pedagogiken* att det inte i första hand är samarbetets betydelse i problemlösningssituationen som är viktig, utan den potential för vidare lärande och utveckling som ligger i samarbetet.³⁷ Det viktiga i en problemlösningssituation är alltså inte att eleven får hjälp utan att eleven lär sig något av

³³ Säljö s.127

³⁴ Gunvor Selberg, *Elevinflytande i lärandet* (1999) s.153

³⁵ Selberg, s.152

³⁶ <http://www.ne.se/lang/lev-vygotskij> 2009-04-20

³⁷ Ivar Bråten (red.), *Vygotskij och pedagogiken* (1998) s.105

samspelet, därmed leder lärande i många sammanhang till utveckling enligt Vygotskij, och inte tvärt om, vilket ofta anses vara fallet.³⁸

2.3.5 John Dewey

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk pedagog och filosof, han företrädde en filosofisk tradition som kallas pragmatismen.³⁹ Dewey ansåg att det var eleven som skulle vara aktiv i undervisningen och att läraren skulle vara handledare. Enligt honom motiverades eleverna av fyra behov eller intressen, 1) intresset för att samtala och kommunicera, 2) att undersöka och förstå saker och ting, 3) att tillverka eller konstruera, och 4) att uttrycka sig konstnärligt.⁴⁰ Allt detta tas till vara i ett problembaserat lärande där läraren tar tillvara elevernas intressen och stimulerar eleverna att finna lösningar. ”En aktivitet eller ett projekt måste naturligtvis hålla sig inom ramen för elevernas erfarenhet och knyta an till deras behov”⁴¹. Detta laborativa, undersökande arbete bör utföras kollektivt, där eleverna arbetar tillsammans i grupper för att lösa problem som intresserar dem.⁴² Målet blir att eleverna ska utveckla kunskaper och färdigheter som behövs för att klara sig i samhället. Eleven arbetar aktivt i samarbete med andra för att kunna komma på något som är värt att studera, hur arbetet ska läggas upp samt när och hur projektet ska anses färdigt.⁴³

³⁸ Bråten (red.), s.105

³⁹ <http://www.ne.se> 2009-04-14

⁴⁰ John Dewey, *Individ, skola och samhälle* (2004) s.81

⁴¹ Dewey, s.143

⁴² Christer Stensmo, *Pedagogisk filosofi* (1994) s.185-186

⁴³ G. Arfwedson, *Undervisningens teorier och praktiker* (1998) s.69

3 Metod och genomförande

Vi valde att göra en kvalitativ undersökning där lärare intervjuades, vi valde tre olika skolor, två högstadieskolor och en gymnasieskola. Dessa tre skolor ligger alla i södra Sverige i tre olika kommuner. Undersökningen ägde rum under våren och hösten 2009. Anledningen till att välja en kvalitativ intervju var att upptäcka och identifiera egenskaper och strukturer hos ett visst fenomen i den intervjuades livsvärld, i detta fall arbetsmetoden tematisk undervisning.⁴⁴

Den kvalitativa forskningsmetoden grundar sig på en dualistisk kunskapssyn där man gör en stark distinktion mellan natur- och humanvetenskaper. Genom en kvalitativ metod som exempelvis hermeneutisk tolkning försöker man förstå mänskliga handlingar, vilket är vad vi är ute efter.⁴⁵ Denna undersökning syftar inte till att få fram ett kvantitativt resultat som kan generaliseras till att gälla alla eller ens de flesta lärare. Vi vill snarare belysa vilka några lärares bakomliggande motiv kan vara för att använda en specifik pedagogisk metod, med andra ord vad de ser som möjligheter och hinder, fördelar och nackdelar. Vår generalisering kan endast sträcka sig till de intervjuade lärarna, däremot kan man ändå sätta dessa i relation till den litteratur och forskning vi presenterat och på så vis se om de skiljer sig från mängden eller bekräftar vad som tagits upp. Fördelen med en kvalitativ metod är att man får tillgång till individens inre upplevelser och motiv, dock kan det svårt att dra några slutsatser om den objektiva aspekten av något, exempelvis den pedagogiska metod vi här undersöker.⁴⁶

Först tog vi kontakt med de lärarna som vi haft kontakt med tidigare för att se om det fanns tid att komma ut och intervjua dem och andra lärare. Just under den perioden hade lärarna mycket att göra och vi är tacksamma för att de tog sig tid att hjälpa oss med undersökningen. De informerades om att intervjun skulle ta ca 25 minuter så de var förberedda på det. Vi valde att visa frågorna för lärarna innan intervjun och de fick ha dem som stöd under intervjun. Vid intervjuer är det viktigt att respondenten är motiverad, motivationen påverkas enligt Patel och Davidson av den personliga relationen mellan den som intervjuar och den intervjuade. Det är viktigt att visa ett genuint intresse och förståelse, för att inte väcka en försvarsattityd hos personen man intervjuar då om denne märker att man dömer eller kritiserar.⁴⁷

⁴⁴ Runa Patel & Bo Davidson, *Forskningsmetodikens grunder* (2003) s.78

⁴⁵ Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (1994) s.51

⁴⁶ Starrin & Svensson (red.) s.55-57

⁴⁷ Patel & Davidson, s.68

Vi valde att använda oss av en i låg grad standardiserad, semistrukturerad intervjumetod. Detta innebär att vi hade samma utgångsfrågor (se bilaga) i samma ordning till alla pedagogerna, detta för att kunna jämföra och generalisera svaren. Dock gav den låga graden av standardisering på majoriteten av frågorna respondenterna utrymme att svara med egna ord.⁴⁸ Centralt för vårt val av intervjufrågor var att de överinstämde med våra ursprungliga frågeställningar vilka bildat utgångspunkter för uppsatsen. Bill Gillham skriver i boken *Forskningsintervjun* att det gör att intervjun känns mer levande. En annan fördel med intervjuer är att man undviker att behöva anteckna allt och att folk kan tala in sina svar på ett sätt som ger ett fullödigare material. Dessutom får respondenterna friheten att säga så mycket som de själva vill.⁴⁹ Intervjuerna genomfördes både med analog och med digital diktafon då vi ville vara säkra om att vi inte missade något i svaren respondenterna (lärarna) gav oss. Banden bearbetades dagen efter intervjuerna.⁵⁰

3.1 Etiska överväganden

Vi har i enlighet med Vetenskapsrådets informationskrav och de principer som följer informerat de lärare vi intervjuat om vårt arbete och vilken deras roll är i vårt arbete. Vi påpekade att det var frivilligt och att de kunde avsluta intervjun när de ville samt hur vi skulle använda deras svar (samtyckekravet). Vi talade vidare om för dem att de skulle vara anonyma i arbetet men att ålder, kön samt hur länge de jobbat som lärare skulle skrivas ut (konfidentialitetskravet). Vi informerade även lärarna vi intervjuade att de kassetband vi använde vid våra intervjuer endast skulle användas till forskningen kring arbetet (nyttjandekravet).⁵¹

3.2 Urval och beskrivning av undersökningsgruppen

När vi satte oss ner för att diskutera hur många lärare vi skulle ha med samt kön och åldersfördelning så kom vi fram till eftersom skolorna hade så ont om tid så fick vi intervju de lärare som fanns tillgängliga. Anledningen till valet av skolor var att vi tidigare haft kontakt med personal på respektive skola samt tidsramen vi hade att arbeta efter. Våra intervjufrågor var fokuserade på tematisk undervisning/arbete samt vilka teorier och modeller som kunde finnas i bakgrunden.

⁴⁸ Patel & Davidson, s.72-73, 77

⁴⁹ Bill Gillham, *Forskningsintervjun* (2008) s.160

⁵⁰ Gillham, s.168

⁵¹ <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> 2009-05-14

Här följer en kort presentation av våra åtta informanter.

Lärare 1: Kvinna, Ålder 20 – 29. Har arbetat som pedagog i 2,5 år och är behörig i Religion, Historia, undervisar även i Svenska. Gymnasielärare.

Lärare 2: Kvinna ålder 30 – 39. Har arbetat som pedagog i 5 år. Behörig i Svenska, Filmkunskap och Religion. Gymnasielärare.

Lärare 3: Man, ålder 20 – 29. Har arbetat som pedagog i 3 månader. Behörig i Historia och Samhällskunskap. Gymnasielärare.

Lärare 4: Man, ålder 30 – 39. Har arbetat som pedagog i 12 år. Behörig i Matematik och NO. Högstadielärare.

Lärare 5: Kvinna, ålder 40 – 49. Har arbetat som pedagog i 9 år. Behörig i Svenska och SO. Högstadielärare.

Lärare 6: Man, ålder 30 – 39. Har arbetat som pedagog i 15 år. Behörig i Svenska, SO och Engelska. Högstadielärare.

Lärare 7: Man, ålder 40-49. Har arbetat som pedagog i tre år. Behörig i Svenska samt SO, undervisar även i Engelska. Högstadielärare.

Lärare 8: Man, ålder 30-39. Har arbetat som pedagog i tio år. Behörig i Matematik samt NO, undervisar även i Teknik.

4. Resultat

Varför arbetar du/ni tematiskt?

Både lärare 2 och 3 menar att det är för att eleverna ska få en helhetssyn på lärande och att de ska möjligheten att jobba med ett viktigt ämne. Medan den tredje, lärare 1, svarar att det är ett gammalt projekt som ligger till grund för det. Enligt henne var det tidigare så att många gymnasieskolor praktiserade tematiskt arbete en gång per läsår i enlighet med ett beslut från skolledningen som även bestämde ämnet eller ämnena för temat. Då detta slopades på många gymnasieskolor har detta levt kvar på denna skola. På högstadiet är det också två lärare, 5 och 6, som säger att det är för att eleverna ska få en helhetssyn/helhetsbild för att relatera det eleverna lärde sig till världen utanför skolan där saker och ting hör ihop. Lärare 4 svarade att de försöker jobba tematiskt när det passar. Lärare 7 menar på att eleverna får en röd tråd mellan flera ämnen och lärare 8 anser att det var roligare och en utmaning för honom själv, samt att eleverna får en större, bredare, djupare förståelse och nya infallsvinklar på samma ämnesområde.

Hur ofta arbetar du/ni tematiskt?

Alla tre gymnasielärarna svarade att de arbetar tematiskt en gång per läsår. På högstadiet sa lärare 5 och 8 att de arbetar en till två gånger per termin och årskurs, de två övriga lärarna svarade båda att de arbetar tematiskt en till två gånger per läsår. Även lärare 7 ansåg att man arbetade tematiskt två till tre gånger per termin.

På vilket sätt arbetar du/ni tematiskt? (Hur går det till?)

Lärare 1 säger att de brukar börja med en introduktionsvecka för eleverna då de även kunde bjuda in gäster. De delar sedan in eleverna i grupper, redovisningen sker utifrån en uppsats de ska ha skrivit. De integrerade ämnen som historia, svenska och datorkunskap. Lärare 2 säger att temat genomsyrar hennes ämne (svenska) under en längre period. Den tredje gymnasieläraren anser att tematiskt arbete är väldigt tidskrävande, men att det i just de ämnen han undervisar i är det oundvikligt att arbeta tematiskt eller snarare ämnesintegrerat. Han påpekar även att det står i kursplanerna att man ska arbeta ämnesövergripande. Han samarbetar sällan med andra lärare, han menar att lärare generellt håller sig för sig själv och sina ämnen.

Högstadielärarna svarade att de alltid börjar med en introduktionsvecka och sedan går de vidare med det tema de valt. De låter temat ligga som ett paraply över undervisningen, men de har samma ämnen, samma klasser och arbetar i samma salar som vid vanlig schemalagd undervisning. Var och en av lärarna bidrar med sin kompetens. Läraren i de samhällsorienterade ämnena arbetar med det historiska och samhällliga perspektivet medan läraren i svenska arbetar med en annan del eller ett annat perspektiv på det gemensamma temat och så vidare. Lärare 7 svarade att han inte har haft tillfälle att arbeta tematiskt under egen lektionstid ännu men att han vill göra så i framtiden. Lärare 8 brukar till exempel kalla hela höstterminen Tema människokroppen då området är så brett. Han brukar även kombinera detta med andra teman man har i arbetslaget såsom Tema ANT (Alkohol, Narkotika, Tobak) och Tema hälsa som även dessa kan gå in under området människokroppen.

Vad anser du vara fördelarna med att arbeta/undervisa tematiskt?

Samtliga lärare på gymnasiet svarade att det är för att ge eleverna en helhetssyn och att de får chansen att fördjupa sig i ett och samma tema under en längre period. Det blir då enklare för eleverna och lärarna då det är avgränsat och hanterbart. En annan fördel är att eleverna under en längre period slipper stressen med att ha många prov, inlämningsuppgifter och dylikt i många olika ämnen. Lärare 2 säger även att eleverna själva får komma med förslag på vad de ska arbeta med.

Även högstadielärarna menar att det är för att eleverna ska få en helhetssyn och se kopplingen mellan olika ämnen, men även att eleverna ska slippa känna att dagarna är uppstyckade mellan de olika ämnena. Två av lärarna svarade även att det var bra för lärarna då arbetsbördan blir mindre om man delar upp arbetet mellan lärarna samt att det stärker samarbetet dem emellan. Det kunde även vara en fördel att få insyn i de andras ämnen enligt lärare 5 och 7.

Vad anser du vara nackdelarna med att arbeta/undervisa tematiskt?

Bland gymnasielärarna svarade lärare 1 att lärarna inte har tiden att samarbeta men även att det ibland kan bli för mycket för eleverna när allt fokus ligger på temat. Lärare 2 är av en likartad åsikt och säger att eleverna ibland tycker att "enough is enough"⁵². Eleverna blir helt enkelt trötta på det, framför allt de som velat arbeta med något annat från början. Lärare 3

⁵² Lärare 2

menade att jobba tematiskt ställer väldigt höga krav på lärarna, annars klarar inte eleverna av det. Han påpekade även att han tror det finns ett motstånd hos eleverna till att jobba tematiskt. Mest för att det är väldigt tidskrävande.

På högstadiet så är det också två lärare, 4 och 5, som ansåg att det är väldigt tidskrävande, lärare 4 menade även att det kan bli för ”jippoaktigt”⁵³ om man bröt schemat och liknande. Det kunde även vara så att det var tufft att dra runt ett tema om eleverna inte är intresserade, menade lärare 5. Lärare 6 svarade att han inte ser några nackdelar med tematiskt arbete förutom att det kan vara elever som kommer undan lätt vid grupparbete. Det krävs att lärarna håller koll på dem menade han, en synpunkt som delades av lärare 7 och 8.

Vilka eventuella teorier använder du/ni er av då ni jobbar tematiskt?

Både lärare 1 och 2 svarade att de inte använde sig av något sådant. Lärare 2 tillade:

Jag kan inte påstå att jag har tankar och går tillbaks till gammal studentlitteratur och funderar över Vygotskij. Jag försöker hitta arbetssätt som är motivationshöjande så att eleverna känner sig motiverade men även att det är klart och greppbart, det är så jag resonerar.⁵⁴

Lärare 3 svarade att han försöker röra sig mot ett socialkonstruktivistiskt arbetssätt, där eleverna själv skapar sig en förståelse.

På högstadiet svarade lärare 4 och 6 att de inte använder sig av någon speciell teori i arbetet utan att de försöker få det att fungera utifrån erfarenhet. Lärare 5 sa att det inte var något de diskuterade i arbetslaget, men vinsterna i form av att eleverna lärde sig att fungera i grupp överensstämde med det ”sociokulturella”. Lärare 7 och 8 berättar att de använder sig av en modell som kallas ”Blooms taxonomi”⁵⁵ då de arbetar tematiskt i arbetslaget med flera klasser och lärare inblandade.

Hur samarbetar du med andra lärare då ni jobbar tematiskt?

Samtliga lärare på gymnasieskolan svarade att det var främst i planeringsarbetet och i början av temaarbetet, introduktionen, som själva samarbetet skedde. Efter det höll var och en av

⁵³ Lärare 4

⁵⁴ Lärare 2

⁵⁵ Blooms Taxonomi är en modell lanserad av psykologen Benjamin Bloom år 1956 för att beskriva olika nivåer av lärandet: Kunskap, förståelse, tillämpning, analys, syntes, utvärdering. För vidare information se bl.a. http://sv.wikipedia.org/wiki/Blooms_taxonomi.

lärarna i arbetet själva på sina lektioner. Den enda uppföljningen är när de träffas på luncher och kafferaster, efteråt samlades de igen vid redovisningar och för bedömningsarbetet. Lärare 1 ansåg att det var svårt att sätta betyg då han inte visste vad eleverna gjort de lektioner han inte varit med på. Lärare 2 sa att det var svårt att finna tid för de gemensamma delarna som rätningsarbete och bedömning. Lärare 3 var av meningen att läraryrkets individualitet står i vägen för mer samarbete.

Även på högstadieskolan menade lärarna att det var i planerings- och förberedelsearbetet som det mesta samarbetet skedde vid stora temaarbeten. Lärare 4 sa att de försöker hitta gemensamma mål och beröringspunkter att utgå ifrån. Lärare 5 var av meningen att de hjälps åt under hela temats gång även om vikten låg vid planeringsarbetet. Det förekom även att man samtalade med lärare med samma ämnen som en själv för att få och ge tips om det man gjort tidigare, menade lärare 6. Lärare 7 berättade att det var svårt att tajma in det med andra lärare, då de ofta arbetar med andra saker som skiljer sig åt. I så fall måste det planeras tidigt att man ska göra något tillsammans.

5. Analys

Den huvudsakliga frågan i uppsatsen är varför lärarna arbetar tematiskt. Resultatet visade att den vanligaste anledningen till att man arbetade/undervisade tematiskt var att man ville ge eleverna en helhetssyn eller en helhetsbild. Att de får en bredare och/eller djupare förståelse, att se kopplingar mellan ämnena eller att de får en röd tråd genom flera ämnen. Marton och Booth är inne på att detta är precis vad som lärs ut i skolan, oavsett om det görs genom tematisk undervisning eller inte. Själva poängen med lärande är enligt dem att eleverna ska utveckla en förmåga att känna igen något som återkommer i en ny situation och pröva denna på nya sätt, vilket man bör få verktyg till genom en fördjupning eller breddning av kunskaper. En av anledningarna till att undervisa tematiskt är enligt pedagogerna att ge en fördjupning eller breddning av kunskaperna, vilket skulle kunna tyda på att man anser att det man lär ut i den ämnesindelade undervisningen antingen är för ytligt eller för snävt.

Roger Säljö är av meningen att det kan vara svårt att överföra de kunskaper elever får i skolan till livet utanför, en aspekt som lärarna tog upp som orsak till att man arbetade tematiskt. De vill med andra ord överbrygga denna klyfta genom att visa på hur saker hänger ihop. Även John Dewey är inne på både Marton och Booths samt Säljös tankar.

Både Dewey och Gunvor Selberg är inne på att man måste utgå från elevernas erfarenheter och behov. Att utgå från eleverna och låta dem få inflytande på undervisningen leder enligt Selberg till ämnesövergripande arbete, vilket man gör då man arbetar tematiskt. Dock tar ingen av de intervjuade upp detta som en anledning till tematiskt arbete. Vad man kan utläsa av resultatet är det lärarna som står för planeringen och struktureringen av undervisningen, med ett undantag. En gymnasielärare lät eleverna komma med förslag på vad de skulle jobba med.

Undersökningens andra syfte var att ta reda på vad lärarna ser som för- respektive nackdelar med tematisk undervisning. De fördelar och nackdelar med metoden som lärarna tog upp överensstämmer med de som Jan Nilsson lyfter fram i sin bok *Tematisk undervisning* (se sidorna 16-17 ovan).

Av de svar vi fått har vi kunnat utläsa att två aspekter av tematisk undervisning inte lyfts fram, nämligen elevernas eget inflytande över temans ämne och frågeställningar. En av de fördelar som nämns av Nilsson och även ses som en viktig aspekt av andra såsom Gunvor Selberg är att man kan utgå eller bör utgå från elevernas erfarenheter och intressen. Om eleverna inte har något inflytande på valet av tema och frågeställningar hur kan de då förväntas vara intresserade av det? Det har kommit fram av våra intervjuer att det oftast är lärarna som bestämmer ämne och tillvägagångssätt, även det helt i enlighet med Jan Nilssons beskrivning. Detta ska vi diskutera vidare i nästa del.

6. Diskussion

Även om man anser att den ämnesindelade undervisningen är för snäv eller ytlig så verkar det som att respondenterna är överens om att tematisk undervisning erbjuder tillfälle att fördjupa och/eller bredda kunskaper. Detta ser vi som klart positivt och i linje med styrdokumentet där det står uttryckligen att indelningen i ämnen inte är för att skapa gränser mellan dem. Tvärtom ses samverkan mellan ämnena som ”nödvändiga för att möjliggöra en meningsfull kunskapsutveckling”.⁵⁶ Kunskaperna eleverna värvar i skolan ska ju vara dem till gagn genom livet och kunna användas i olika sammanhang, åtminstone om man ska utgå från auktoriteter som John Dewey. Att detta belyses och tränas i skolan ser vi som självklart men kanske inte alltid helt enkelt att genomföra i önskad utsträckning, i alla fall inte i en strikt ämnesindelad undervisning. Som lärare i SO-ämnena vill man ju kunna ta upp flera aspekter av en och samma sak, både den religiösa, samhällsliga, historiska och även geografiska för att ge en helhetsbild eller dylikt. Att använda sig av tematisk undervisning, både i samarbete med andra lärare, klasser och i sin egen ämnesundervisning, anser vi vara ett mycket bra alternativ. Tematiskt arbetssätt utmärks ju som Jan Nilsson poängterar bland annat av att innehållet i undervisningen har en tydlig koppling till elevernas vardagserfarenheter och deras förståelse för samhällsliga förhållanden samt företeelser som de senare i livet kommer att stöta på.⁵⁷ Med andra ord bör metoden kunna hjälpa eleverna att överföra de kunskaper de förvärvar i skolan till livet utanför dess väggar.

En av de aspekter på tematisk undervisning som inte verkar tas i beaktande av majoriteten av de lärare vi intervjuat är elevernas inflytande, eller med andra ord deras erfarenheter och intressen. Detta strider mot Lpo 94, där det poängteras att man inte endast ska undervisa om demokratiska värderingar utan dessutom använda sig av demokratiska arbetsformer i klassrummet. Detta för att förbereda dem inför samhällslivet och lära dem ta ansvar och utöva inflytande.⁵⁸ Gymnasielärarna arbetar utefter ett gammalt beslut om att tematiskt arbete ska genomföras en gång per läsår. Det som ska tas upp bestäms varken av elever eller av lärare utan av skolledningen. Då vi finner att tanken med detta vara god kan det uppstå problem då eleverna tvingas på ett ämne som de inte finner något intresse av. Speciellt inte om de inte får delta i planeringsprocessen över huvud taget. Gunvor Selberg som vi tagit upp tidigare skriver i sin doktorsavhandling att om eleverna har en stor inverkan på sitt lärande och får arbeta med

⁵⁶ www.skolverket.se 2009-05-19 (Lpo 94)

⁵⁷ Nilsson, s.15

⁵⁸ www.skolverket.se 2009-04-20 (Lpo 94)

sådant som de är intresserade av, lär de sig även bättre. De bör med andra ord få möjligheten att påverka sitt lärande och enligt Selberg föredrar de att ta upp något som faller utanför de traditionella ämnesgränserna i skolans värld.⁵⁹ Samma sak gäller på högstadienivå. Där verkade all tematisk undervisning vara förberedd och färdigplanerad av lärarna. Om detta nu är fallet, vad kan orsaken vara? Litar lärarna inte på att elevernas förmåga, anser de sig inte ha tillräckligt med tid och så vidare? För att närmare kunna gå in på dessa frågor hade vi behövt komplettera frågorna till lärarna vi intervjuat. Detta kan vara underlag för framtida studier. Vi konstaterar dock att det är en demokratisk grundprincip och rättighet, vilket även betonas i styrdokumentet, att som elev få ha inflytande över sin utbildning. Tas elevernas viljor inte i beaktande vid val av ämne (tema) och tillvägagångssätt riskerar man att undervisningen inte blir mer utvecklande och engagerande än den traditionella ämnesindelade. Då tappar man en viktig del i den personlighetsutveckling yrkesverksamma lärare säger sig vilja få till genom att kombinera kunskapsaspekten och den sociala aspekten av undervisningen.⁶⁰ Naturligtvis kan inte alla tillgodoses på samma gång men genom en demokratisk process där eleverna får säga sitt och komma med input ökar chanserna att stimulera och intressera eleverna, speciellt om temat varar, som brukligt tycks vara, under en längre tidsperiod. Dessutom ingår det i skolans uppdrag att inte bara lära ut kunskap utan även att fostra eleverna i demokratisk anda. Får eleverna inte delta någon gång över huvud taget i planeringen av undervisning blir läraren auktoritär och den som sitter på den ”riktiga” och väsentliga kunskapen. Elevernas värld får med andra ord ingen plats i skolan. Om eleverna däremot ges inflytande på undervisningen, till exempel genom att läraren utgår från något som kommit upp under en lektion, anser vi att eleverna kan få en känsla av att man ser dem och att de tas på allvar. Detta kan även vara till hjälp då man har delar eller moment som kanske inte uppfattas så som stimulerande av varken eleverna eller läraren men som de ändå kan acceptera måste genomföras då det ingår i någon arbetsplan eller dylikt.

6.1 Metoddiskussion

För att få mer förberedda och genomtänkta svar från de intervjuade lärarna kunde vi låtit dem få ta del av frågorna en tid innan intervjun, fördelen med det hade varit att svaren inte ”spretat” lika mycket. Detta hade eventuellt kunnat förenkla vårt analysarbete. Vi kunde även gjort en pilotstudie eller pilotintervju för att testa frågorna vi ställde, detta för att fastställa noggrannare hur pass relevanta och giltiga de var för vår problemformulering i förväg.

⁵⁹ Selberg, s.152

⁶⁰ Vernersson, s.64

Anledningen till att vi valt att inte analysera efter olika lärandeteorier som behaviorismen, konstruktivismen och så vidare är för att vi anser att det hade blivit ren spekulering. Det går inte att utläsa vilka eventuella specifika lärandeteorier lärarna arbetar efter mer än vad de själva nämner i sina svar. För att kunna spekulera i vilka lärandeteorier de eventuellt arbetar efter hade vi behövt observera ett helt tema, vilket vi inte haft tid till då tematisk undervisning ofta sträcker sig över flera lektioner och inte sällan flera veckor.

6.2 Slutsatser

På frågan om varför man väljer att arbeta tematiskt finner vi svaret vara att det är för att ge eleverna en helhetssyn och en röd tråd mellan ämnena. I och med detta kan man bredda och/eller fördjupa elevernas kunskaper. Detta hjälper dem även att överbrygga klyftan mellan skolans situerade kunskap och de situationer eleverna möter och kommer att möta ute i samhället. Detta genom att de får arbeta på olika sätt och med olika infallsvinklar på ett tema eller genom att ämnena i skolan hänger ihop.

Lärarna fann flera fördelar och nackdelar med arbetsmetoden. Däremot var det en viktig aspekt som saknades i respondenterna utsagor, nämligen elevinflytandet. En av skolans viktigaste delar förutom att arbetet med elevernas tillskansande av goda ämneskunskaper och hur dessa kan användas är fostran till demokratiska samhällsmedborgare. Om eleverna inte tillåts få ta ansvar och ha inflytande på planeringen och genomförandet av undervisningen tappar man enligt oss en viktig del av skolans demokratiuppdrag. Att praktisera demokratiska arbetsformer i klassrummen och inte enbart undervisa om demokrati bör vara en viktig del i att uppfylla uppdraget. Detta kan med stor sannolikhet appliceras både i den vanliga ämnesindelade och den tematiska undervisningen.

6.3 Vidare forskning

En intressant uppföljning av denna uppsats hade varit att lägga ett lärande- och undervisningsteoretiskt perspektiv på observationer av tematisk undervisning. Detta för att kunna analysera och diskutera hela processen från början till slut. Vår uppsats kommer till korta på så vis att vår analys och diskussion endast utgår från lärarnas egna utsagor. En annan aspekt som hade varit intressant att forska vidare i är varför det inte verkar vara så att det är elevernas erfarenheter och intressen som får ligga till grund för tematisk undervisning eller tematiskt arbete samt hur pedagoger går till väga då de faktiskt utgår från eleverna.

7. Litteraturlista

Arfwedson, G. (1998) *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS

Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1992) *Arbete i lag och grupp*. Falköping: Gummessons Tryckeri AB

Björklid, P. & Fischbein, S. (1996) *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur

Bråten, I. (red.) (1998) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

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

Gillham, B. (2008) *Forskningsintervjun: Tekniker och genomförande*. Malmö: Studentlitteratur

Imsen, G. (1999) *Lärarens värld: Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur

Maltén, A. (2000) *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur

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

Nilsson, J. (2007) *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur

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

Selberg, G. (1999) *Elevinflytande i lärandet* (doktorsavhandling) Luleå: Universitetstryckeriet

Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur

Starring, B. & Svensson, P-G. (red.) (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur

Strömquist, S. (2005) *Skrivboken*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.

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

Verneresson, F. (1999) *Undervisa om samhället*. Lund: Studentlitteratur

Elektroniska källor

Nationalencyklopedin: www.ne.se

<http://www.ne.se/lang/john-dewey> (2009-04-14)

<http://www.ne.se/lang/lev-vygotskij> (2009-04-20)

Skolverket: www.skolverket.se

Lpo 94 (2009-04-20) (pdf)

Lpf 94 (2009-04-20) (pdf)

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV> (2009-05-07)

<http://www.skolverket.se/sb/d/3195/a/18234> (2009-12-03)

Vetenskapsrådet: www.vr.se

<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> (2009-05-14)

Övriga

http://www.skolenergi.se/download/Flik04a_%C3%84mnes%C3%B6vergripande_arbets%C3%A4tt.pdf 2009-12-04

Bilaga

Intervjufrågor:

1. Man/kvinna?
2. Åldersperiod: 20-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60+
3. Hur länge har du arbetat som lärare?
4. Hur länge har du arbetat på denna skola?
5. Vilka ämnen undervisar du i?
6. Använder du/ni er av tematiskt arbete/undervisning på denna skola?

Vid ja:

1. Varför arbetar du/ni tematiskt?
2. Hur ofta arbetar du/ni tematiskt?
3. Kan du ge några exempel på hur du/ni arbetat tematiskt tidigare på denna skola?
4. På vilket sätt arbetar du/ni tematiskt? (Hur går det till?)
5. Vad anser du vara fördelarna med att arbeta/undervisa tematiskt?
6. Vad anser du vara nackdelarna med att arbeta/undervisa tematiskt?
7. Vilka eventuella teorier använder du/ni er av då ni jobbar tematiskt?
8. Har ni använt er av någon litteratur då ni förberett ert tematiska arbete?
9. Arbetar du tematiskt eller ämnesintegrerat på dina "vanliga" lektioner?
10. Hur samarbetar du med andra lärare då ni jobbar tematiskt?

Vid nej:

1. Varför arbetar du/ni inte tematiskt?
2. Vad kan vara fördelarna med att arbeta/undervisa tematiskt?
3. Vad kan vara nackdelarna med att arbeta/undervisa tematiskt?
4. Använder sig någon av dina kollegor av tematiskt arbete?
5. Vilka eventuella teorier stöder du dig på i din undervisning?
6. Om dina kollegor arbetar tematiskt, hjälper du dem då?