

EXAMENSARBETE
Våren 2007
Lärarytbildningen

Ämnesintegration år 7-9
– Finns det överhuvudtaget?

Författare
Gitte Nilsonius
Joakim Hedberg

Handledare
Thomas Sörensen

Ämnesintegration år 7-9 – Finns det överhuvudtaget?

Författare:
Gitte Nilsonius och Joakim Hedberg.

Abstract

Denna undersökning syftar till att ta reda på om man arbetar ämnesintegrerat i år 7-9 i de samhällsorienterade ämnena samt vilka pedagogiska och vetenskapliga teorier/teoretiker man stödjer sin undervisning på

I arbetet framgår också vilka möjligheter och/eller svårigheter pedagoger ser med detta arbetssätt samt om de använder sig av det i sin undervisning. För att få svar på frågorna har vi gjort en kvalitativ undersökning i form av åtta intervjuer med fyra kvinnliga samt fyra manliga So-pedagoger på två 7-9 skolor i två skilda kommuner i södra Sverige. Genom litteratur om pedagogiska teorier och lärande vill vi med detta arbete förmedla kunskap om ämnesintegration/tematiskt arbetssätt. Vidare utgår vi från skolans olika styrdokument för att få veta vad dessa säger om tematiskt arbete. För att få en djupare kännedom om ämnesintegration har vi även gjort en historisk tillbakablick gällande läroplaner och kursplaner.

Resultatet av undersökningen visar att samtliga åtta pedagoger använder sig av tematiskt arbetssätt, om än i varierad utsträckning. Däremot kan endast två av dem beskriva vilken eller vilka pedagogiska och vetenskapliga teorier/teoretiker de kopplar sin undervisning till. Efter en djupare granskning av intervjuerna kan man hos flera av pedagogerna dock urskilja från vilka teoretiker de plockat sina pedagogiska metoder från.

Ämnesord:

tematiskt, ämnesintegrerat, tema, pedagogiska teorier, teoretiker, historia, samhällsorienterade ämne

INNEHÅLL

1. INLEDNING	s. 5
1.1 Bakgrund	s. 5
1.2 Syfte	s. 6
1.3 Problemformulering	s. 6
1.4 Definition	s. 6
1.5 Uppsatsens upplägg	s. 7
2. LITTERATURGENOMGÅNG	s. 8
2.1 Styrdokument	s. 8
2.1.1 Läroplaner	s. 8
2.1.2 Kursplaner	s.12
2.2 Teoretiker och metodikteorier	s.15
2.2.1 Filosoferna och deras teorier	s.15
2.2.2 Gardner, förespråkare av ämnesindelad undervisn.	s.18
2.2.3 Forskningsteorier kring tematiskt arbete	s.19
2.2.4 Sammanfattning	s.22
3. EMPIRI	s.24
3.1 Metod	s.24
3.2 Etiska överväganden	s.24
3.3 Urval och beskrivning av undersökningsgruppen	s.24
3.4 Metoddiskussion	s.25

4. RESULTATANALYS	s.27
4.1 Sammanställning av intervjuerna	s.27
4.1.1 Informanternas kännedom om tematiskt arbetssätt	s.27
4.1.2 Informanternas kännedom om de pedagogiska teorierna	s.28
4.1.3 Fördelarna med tematiskt arbete	s.29
4.1.4 Svårigheterna/nackdelarna med tematiskt arbete	s.29
4.1.5 På vilket sätt informanterna integrerar olika ämnen	s.30
4.1.6 Informanternas uppfattning kring den allmänna synen kring tematiskt arbete på skolan eller i arbetslaget	s.31
5. DISKUSSION	s.33
5.1 Slutord	s.37
5.2 Förslag på fortsatt forskning	s.39

REFERENSLISTA

Bilaga 1

1. INLEDNING

Filosofin i dagens skola tycks vara att elever lär av varandra, att grupparbeten är en bra metod för att få med alla elever och för att pedagogen lättare ska se alla individer i klassen och därigenom kunna möta var och en på dennes nivå. Denna filosofi stärks av de styrdokument som skolan har att rätta sin verksamhet utifrån och dessa kommer vi att belysa mer i arbetet.

Att det finns många olika pedagogiska teorier att stödja sin undervisning på har vi förstått genom lärarutbildningen. Är det genom dessa vetenskapliga teoretiker som läraryrket får sin professionalitet? Har dessa teoretiker verkligen så stor betydelse för elevers lärande eller läraryrket? Därför finner vi det intressant att forska kring dessa pedagogiska teorier för att se om de är synliga ute i verksamheterna samt om informanterna fäster lika stor vikt vid dem i praktiken.

Timplanernas vara eller icke vara är en fråga som gör det möjligt för, eller som driver pedagogerna till samarbete också över ämnesgränserna och som på så vis påverkar vilket eller vilka arbetssätt man som pedagog ska använda sig av. Utifrån dessa kategorier har skolan utarbetat olika strategier för att på bästa sätt möjliggöra för eleverna att tillskansa sig de kunskaper som de har rätt till.

1.1 Bakgrund

I skolans yngre åldrar har vi erfarenhet av, dels från vår egen skolgång men även från den verksamhetsbelagda utbildningen vi fått genom lärarhögskolan, att man ofta arbetar med ett större tema under några veckor per termin. Dessa teman innefattar flera ämnen som då vävs ihop och integreras med varandra. Detta faller sig naturligt då det rent organisatoriskt, med åldersblandade barnskoleklasser och B-form, (olika former av åldersblandade klasser) öppnar upp för samarbete över olika ämnen och åldrar. Vad som däremot händer med ämnesintegrationen när eleverna blir äldre och flyttar upp i år 7-9 är ett intressant spørsmål. I dessa klasser arbetar man oftast i åldershomogena grupper. Eleverna kommer kanske helt oförberedda på detta arbetssätt och måste då lära om. Det är inte bara litteraturen, med mer omfattande faktatexter som de ska ta till sig utan också att arbetssättet och hela skolstrukturen har blivit annorlunda över ett sommarlov.

1.2 Syfte

Denna undersökning syftar att ta reda på om undersökningens informanter arbetar ämnesintegrerat i år 7-9 i de samhällsorienterade ämnena med utgångspunkt från Historieämnet samt vilka vetenskapliga teorier de stödjer sin undervisning på.

1.3 Problemformulering

- Arbetar informanterna ämnesintegrerat i de samhällsorienterade ämnena med historia som utgångspunkt i år 7-9?
- Vet informanterna vilka teoretiker/teorier de arbetar utifrån?

1.4 Definition

Ordet ämnesintegration kan betyda olika för olika personer, men enligt Nationalencyklopedin innebär det att ”undervisning i besläktade ämnen samordnas för att ge ökade insikter etc. ; ofta även med syfte att nedbringa den totala undervisningstiden (Nationalencyklopedin 2007)”.

Med tematisk- eller ämnesintegrerad undervisning menar vi: undervisning där pedagogen, genom att samordna två eller flera ämnen, skapar en helhet där eleverna ser sammanhangen mellan olika företeelser. Ämnesintegration kan också innebära att man vid olika tidpunkter tar upp till exempel Frankrikes geografi på fransklektionen. På detta sätt blir geografien naturligt integrerad med franskan och eleverna får tillfälle att repetera det som tagits upp på geografiklektionerna.

Det kan vara svårt att sära på begreppen tematiskt arbete och ämnesintegration då de ofta går hand i hand. I detta arbete görs inga försök att sära på begreppen eftersom det viktiga inte är vad någonting kallas utan att det är ett och samma arbetssätt som gagnar de flesta elevers lärande.

Nilsson (1997) menar att om man bryter ned gränserna mellan ämnena blir undervisningen mer tvärvetenskaplig och innehållet i undervisningen får en tydligare koppling till elevernas vardagserfarenheter och vardaglig förståelse av olika samhällsliga mänskliga och historiska sammanhang. Tema innebär, enligt Doverborg och Pramling (1988), att man skapar tillfällen som ger elever möjlighet att utveckla sin kunskap om något utifrån elevens perspektiv. Läraren tar tillvara elevens förkunskaper och bygger temat utifrån dessa kunskaper: vad eleverna redan kan och vad de vill lära sig mer om inom arbetsområdet.

1.5 Uppsatsens upplägg

För att kunna följa utvecklingen av tematiskt- eller ämnesintegrerat arbete i den svenska grundskolan, finns en jämförelse av *Lgr 69*, *Lgr 80* och i *Lpo 94* och hur man sett på detta arbetssätt genom tiderna.

I teoridelen tas det upp relevanta forskningsresultat och olika inlärningsteorier. Piaget och Vygotskij finns med eftersom deras teorier om lärande väger tungt inom den pedagogiska forskningen. Howard Gardner har också fått en stor plats som motvikt i arbetet då hans forskning pekar mot att det skulle vara bättre att läsa ämnesindelad. Dessa tre teoretiker utgör kärnan i teoridelen även om andra teoretikers tankar om lärande också nämns.

Vidare finns dessutom en redovisning av resultatet från intervjuer av åtta So-pedagoger i år 7-9, rörande om och/eller hur de arbetar tematiskt eller ämnesintegrerat samt från vilka teorier de hämtat detta arbetssätt.

2. LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Styrdokument

2.1.1 Läroplaner

I en jämförelse mellan skolans läroplaner, *Lgr 69*, *Lgr 80* och *Lpo 94* kan man se att den svenska skolan gått från så kallad förmedlingspedagogik till en mer elevaktiv pedagogik.

Bakom skillnaderna mellan de olika läroplanerna kan man se förändringar i hur man uppfattar individers kunskapsutveckling. Under 1960-talet påverkades skolan av Skinners behavioristiska syn på lärande där han ser alla elever som tomma blad som lärarna ska fylla med kunskap. Detta fick ett tydligt uttryck i undervisningsteknologin.

Nästa årtionde präglades av konstruktivistisk kunskapsteori med Piaget som den centrala gestalten. Detta framträder också redan i inledningen till *Lgr 80* där det slås fast att människan är aktiv, kreativ och skapande, att människan kan och måste ta ansvar och söka kunskap. I *Lpo 94* riktas större uppmärksamhet mot den kulturella och språkliga miljö i vilken inläringen sker. Där betonas också betydelsen av hur skolarbetet är organiserat. Organisationen kan såväl stödja som motverka den kunskap som skall utvecklas. (Kåräng 1997).

- ***Lgr 69***

Lgr 69 är uppbyggd på liknande sätt som sin föregångare (*Lgr 62*), om än i en mindre volym. Det nya med *Lgr 69* är att man vill utveckla elevernas personligheter. Individuellt arbete mot fastställda mål där man arbetar mot att alla elever från olika samhällsklasser skall få gemensamma värderingar, respekt för de demokratiska principerna samt se vinsten av att samarbeta. (Skolöverstyrelsen, 1969)

Skolöverstyrelsen (1969) skriver vidare att eleven skall stå i centrum och all undervisning skall utgå från elevernas behov samt samhällets förändringar. Undervisningsform skall väljas med hänsyn till elevernas förutsättningar och önskemål. Man talar om vikten av att motivera eleverna för att de skall känna ett engagemang och delaktighet i arbetet. Betydelsen av att eleverna skall kunna se sambandet mellan sina egna erfarenheter och skolarbetet står tydligt med.

Ett begrepp i *Lgr 69* är Samlad undervisning. Med detta menas att man utgår från ett tema eller ”stoffenheter i den form som eleverna möter dem ute i livet” (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 44) där man hämtar kunskaper, övar färdigheter och utövar skapande verksamhet inom temats ramar. Man skulle dock beakta att denna samlade undervisning inte fick ta tid från övriga ämnen. ”Övning i att läsa, skriva, och räkna får inte åsidosättas” (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 44). Detta arbete kan göras enskilt av eleverna eller gemensamt.

- ***Lgr 80***

I *Lgr 80* finns anvisningar om hur man ska arbeta med temastudier och om hur upplägget av tema ska gå till. Så här definierades tema i *Lgr 80*

Temastudier är fördjupningsuppgifter som lärare och elever väljer att utföra inom de obligatoriska ämnens ram (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 35).

Karlefors (2002) menar att det som kännetecknade *Lgr 80* var nya möjligheter till samverkan mellan ämnen som läroplanen erbjöd. För att uppnå detta skulle eleverna enligt läroplanens anvisningar organiseras i arbetsenheter.

Inom arbetsenheten är eleverna fördelade på klasser och under det dagliga arbetet också på grupper av olika storlekar (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 42).

De lärare som ville utöka sin samverkan med andra lärare inom en arbetsenhet kunde bilda ett arbetslag. Det var frivilligt hur man skulle organisera och sätta ihop ett arbetslag. Ett arbetslag kunde till exempel bestå av lärare med samma ämnen.

Samverkan inom arbetslaget kunde ske genom att man planerade undervisningen tillsammans, men där undervisade sedan varje lärare i sin egen klass.

Däremot rekommenderades ett varierande arbetssätt. Genom att lärarna samarbetade i arbetslag kunde olika arbetsformer lätt varieras inom ett arbetsområde. Ett argument till att man införde lärarsamverkan var att klasserna i grundskolan ansågs vara allt för heterogena och att en individualisering behövdes. Det ansågs vara omöjligt att genomföra en individualiserad undervisning med det system man hade då med en lärare och en klass.

Det är betydelsefullt för att kunna individualisera arbetssätt med skilda elevgrupper och för att kunna genomföra temauppgifter eller samlade arbetsområden. Samarbete i arbetslag ger också möjlighet till stöd och hjälp mellan lärare (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 43)

Lgr 80 har blivit kallat för den integrerande läroplanen enligt Riis (1985). I *Lgr 80* erbjöds läraren nya sätt för ämnesöverskridande verksamhet. **Temastudier** var en sådan verksamhet och beskrivs som ett fördjupningsarbete eller som ett ämnesövergripande arbete. **Tillval** var ett annat sätt att arbeta med ämnessamverkan. Tillvalskurserna skulle vara en fördjupning inom några moment i två eller fler ämnen.

Skolöverstyrelsen, (1980) benämner hur temastudier skall läggas upp på högstadiet (grundskolans senare del) och vilket innehåll som temat skall ha inom ramen för de berörda ämnena. Syftet skall vara att begränsa fördjupningen inom ett specifikt ämnesområde.

Temastudierna skall vara obligatoriska och skall, som ett riktvärde, omfatta ett visst antal timmar i veckan. Under ett läsår bör flera olika teman behandlas. För att eleverna skall få en vana att jobba med tematiskt arbete skall det byggas upp successivt under skolåren. Det tematiska arbetet kan vara gemensamt för flera årskurser, för en arbetsenhet eller för en klass. Vid planering av ett arbete kan det få ett ämnesövergripande upplägg där lärare och elever planera tillsammans. Enligt *Lgr 80* är det viktigt att genom fortbildning och lokal planering underlättar för de lärare och elever som väljer att arbeta med samlad undervisning. Varje rektorsområde är skyldig att ha en arbetsplan och i denna arbetsplan skall det ingå temastudier.

I arbetsplanen bör ingå program för temastudier, för elevernas egen aktiva medverkan i olika arbetsuppgifter, för formerna och omfattningen av hem – och skolakontakter, för konferensverksamhet med mera (Skolöverstyrelsen, 1980, s.60).

Vidare tar Skolöverstyrelsen (1980) upp att traditionella ämnen kan ersättas med arbetsområden som är överblickbara för eleverna. Man menar att barn inte upplever verkligheten indelad i olika ämnen utan som ett större ämnesområde.

- ***Lpo 94***

Karlefors (2002) skriver att anledningen till att man övergick från *Lgr 80* till *Lpo 94* var en decentraliseringssträvan som hade påbörjats under *Lgr 80*. I början av 1990-talet fördes ansvaret för skolan över från staten till kommunerna. Eftersom *Lpo 94* är målstyrd har varje skola en stor frihet att lokalt påverka hur man vill att målen ska nås. I avsnittet *Kunskaper* under rubriken som anger mål och riktlinjer står följande som hänvisar ämnesintegration i grundskolan.

Läraren skall samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 14).

Läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 15).

Rektorn har ett ansvar för att skolan visar resultat och har därför givna ramar för hur det ska nås genom:

Undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 19).

Ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämne. Sådana kunskapsområden är exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 19).

Utbildningsdepartementet (1998) tar vidare upp att skolan har en viktig uppgift att ge överblick och sammanhang till eleverna. Genom all undervisning ska man grunda vissa övergripande perspektiv. De perspektiv som exemplifieras i *Lpo 94* är ur ett historiskt, ett etiskt, ett internationellt och ett miljöperspektiv. Vidare nämns att kunskap kommer till uttryck i olika former såsom, fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet.

Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 8).

Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 8).

Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 8).

Läroplanen anger att de grundläggande värden som regering och riksdag har bestämt ska präglade skolans verksamhet. De anger också vilka mål och riktlinjer som ska gälla för skolan. Styrdokumentet uppmanar till en samverkan över ämnesgränserna till grundskolan.

2.1.2 Kursplaner

Nedan följer utdrag ur kursplaner från de samhällsorienterade ämnena som helhet, samt historieämnet, från *Lgr 69*, *Lgr 80* samt *Lpo 94* gällande ämnesintegration.

- ***Lgr 69***

I *Lgr 69* sammanför man de samhälls- och naturorienterade ämnena i ett block som man kallar orienteringsämnen. Skolöverstyrelsen (1969) beskriver hur man kan arbeta över ämnesgränserna. Lärostoffet i orienteringsämnena bör presenteras i avgränsade arbetsområden, som eleverna själva kan överblicka. Man bör som lärare sträva efter att fördjupa området eller områdena utifrån elevernas erfarenheter, intressen och problem och kan därför sammanföra två eller flera orienteringsämnen, men för att underlätta för läraren i det dagliga arbetet kan olika lärostoff grupperas i ämnesbundna områden. När man planerar bör man dock bygga upp ett område av lärostoff som eleverna möter i det dagliga livet. Samordning av lärostoff från olika orienteringsämnen avser att åstadkomma en bättre inläringssituation för eleverna.

Orienteringsämnenas uppgift enligt kursplanen i *Lgr 69*, är inte i första hand att lära ut fakta, utan att få eleverna att förstå sammanhang och företeelser. Här finns ett krav på objektivitet, men man understryker att det är svårt att realisera en objektiv undervisning i historia. Ur ett världsperspektiv får Sverige och Europas betydelse en mer framträdande roll.

Målen för Historieundervisningen:

Undervisningen ska förutom att belysa den kulturella, sociala, ekonomiska, vetenskapliga, tekniska, rättsliga och politiska utvecklingen även söka skapa förståelse för att varje tid och dess människor bör bedömas utifrån dess egna förutsättningar. Arbetet bör inriktas på att inbringa eleverna sådana färdigheter, att de kan självständigt förvärva kunskaper (Skolöverstyrelsen 1969, s. 184).

Enligt Skolöverstyrelsen (1969) angående orienteringsämnet historia, beskrivs hur eleverna på Högstadiet (grundskolans senare del) bör få tillfälle att mera grundligt studera ”betydelsefulla händelser, tidsföreteelser, miljöer och personligheter i allmän och nordisk historia från 1800-talets början fram till våra dagar” (s. 184).

- **Lgr 80**

Kursplanen i de samhällsorienterande ämnena från *Lgr 80* är indelade i mål och huvudmoment. Till skillnad från *Lgr 69* och *Lpo 94* sammanförs de fyra samhällsorienterade ämnen till ett enda block. Ett sammanfattande mål är att eleverna ska få lära sig sådant som är relevant för att kunna leva i vårt samhälle.

De ska få tillfälle att lära sig om sin omvärld genom de kartkunskaper, bildtolkningar, studiebesök och arbetsprovningar som skolan ska erbjuda dem. Skolan skall sedan hjälpa dem tolka de intryck, färdigheter och erfarenheter de tillskansat sig samt att de kritiskt skall kunna granska den samhällsinformation de får genom exempelvis medierna.

Skolöverstyrelsen (1980) belyser att ett nära samarbete med de naturorienterade ämnena är viktigt. Detta samarbete bör gälla när eleverna skall få ta del av skilda natur – och kulturgeografiska miljöer i världen. Undervisningen skall hjälpa eleverna att kunna placera in sig själva i allt större sammanhang i tid och rum. Särskild vikt på områden man har i samverkan med de naturorienterade ämnena skall läggas vikt på frågor som rör elevernas hälsa och säkerhet.

I samverkan med naturorienterade ämnena skall eleverna engageras i arbetet kring alkohol, narkotika, och tobaksfrågorna. I samverkan med idrott och naturorienterade ämnena skall trafiksäkerheten särskilt uppmärksammas (Skolöverstyrelsen, 1980 s. 121)

Genom denna undervisningsform får eleverna större kunskaper om sig själva och sina medmänniskors liv, tillvaro och problem.

- **Lpo 94**

I kursplanen utifrån Lpo-94 skriver man:

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 (Skolverket 2002 s. 6).

Vidare skriver Skolverket (2002) att den övergripande kursplanen för de samhällsorienterande ämnena belyser att de fyra ämnena (Historia, Religion, Geografi och Samhällskunskap) skall ge en helhet vars olika delar skall stödja och komplettera varandra samt att de även skall kopplas till övriga ämnen i skolan. ”Studier inom det samhällsorienterande kunskapsområdet skall kopplas samman med kunskaper och uttrycksformer inom skolans andra ämnen” (Skolverket, 2002. s. 65). För att främja elevernas orientering i tid och rum bör skolan lära eleverna använda sig av tal, skrift, bild och form, drama, rörelse och musik i de samhällsorienterande ämnena.

Då man i undervisningen använder sig av flera av dessa språk främjar man elevernas kunskapsutveckling så att det ”kan användas som redskap för analys och bedömning av såväl andras tolkningar som egna ståndpunkter” (Skolverket 2002, s. 68)

Historieämnets syfte är att stimulera och motivera eleverna att vilja lära sig mer om det som har varit för att på så sätt få en förståelse av nutiden samt genom ämnet få de verktyg som behövs för att förstå även andra ämnen. På så sätt är ”Historia en viktig del i all kunskap” (Skolverket 2002 s. 76).

2.2 Teoretiker och metodikteorier

2.2.1 Filosoferna och deras teorier

Här nedan följer en sammanfattning av de stora filosoferna. Generellt menar de att all inläring bör ske genom lek och rörelse. De talar även om betydelsen av intresse, praktiskt arbete och fysisk aktivitet, samt att det styr och gagnar all inläring. Enligt dem är det också viktigt att barnen själva kan se en mening med det de skall lära sig för att på ett effektivt sätt inhämta kunskap och lära sig nytt.

Vi har valt att använda oss av de teoretiker som vi kommit i kontakt med under vår lärarutbildning samt de som vi funnit intressanta kring ämnet vi forskat om.

John Locke (1632-1704) säger att barn aldrig skall åläggas att lära sig saker. Kunskapsinhämtning skall vara ett nöje och en lek. Det skall vara det egna spontana intresset som styr

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) säger att man lär sig genom att arbeta med kroppen. Han anser att praktiskt arbete och rörelse är viktiga inslag i skoldagen. Kroppens krafter utvecklas genom att barnen arbetar med hantverk samt leker och idrottar.

Friedrich Fröbel (1782-1852) var grundaren av Kindergarten i Tyskland, som sedan blev Barntädgården i Sverige. Där har dagens förskolepedagogik sina rötter. Många av hans grundtankar är fortfarande väldigt aktuella. LUST-FRIHET-LEK är hans ledord. Fröbel liknade barnet vid en blomma. "Barnen är som plantor som under himlens och trädgårdsmästarens (pedagogens) beskydd ska utvecklas på bästa sätt. Liksom blommorna i trädgården ska de växa och frodas på ett naturligt sätt." (Stensmo 1994 s. 49)

Frøbels systerdotter, Henriette Schrader-Breymann arbetade tillsammans med honom, och hon införde runt 1870-talets slut sina pedagogiska idéer om att låta barn i Kindergarten samlas kring ett bestämt ämne under en längre period (temaarbeten). Detta kallades för "Monatsgegenstand", men kom på svenska att översättas till - Arbetsmedelpunkt.

Syftet med arbetsmedelpunkten var att barnen skulle få en förståelse för sammanhangen genom att koncentrera sig på ett intressant ämne (Lindqvist 1996).

Jean Piaget (1896 - 1980) var en schweizisk kunskapsteoretiker och barnpsykolog som i sin forskning försökte finna en länk mellan psykologi och biologi. I mer än ett halvt sekel studerade Piaget och hans medarbetare bland annat barns omvärldsförståelse, intelligens, lekutveckling, språkutveckling och moraluppfattning. Resultatet blev Piagets utvecklingspsykologiska teori (Piaget, 1969/1972, Björklid & Fischbein 1996).

Piagets teori går ut på att skolan skall baseras på lek, fantasi och konkreta undersökningar av barnens närmaste omvärld. Hans pedagogiska filosofi är att barn och ungdomar lär genom aktivt handlande. I likhet med Rousseau och Pestalozzi fokuserar han på hur undervisning och inlärnin g genomförs framför vad som lärs in. Piaget menar att all inlärnin g måste vara lustfylld men har delat upp olika ämneskategorier i olika åldrar. I förskolan ska undervisningen bara baseras på lek och mycket konkret undersökning av omvärlden. I grundskolans tidigare del ska den baseras på laborativ matematik och naturvetenskap. De abstrakta ämnena som historia, religion och filosofi ska inte behandlas förrän i grundskolans senare del och på gymnasienivå.

Piaget var mycket kritisk mot att det förekommer så mycket text och tal i vår skola. Han ansåg istället att läraren skulle ta tillvara på kreativiteten och upptäckarlusten hos barnen (Piaget, 1969/1972).

Grunden i Piagets tillvägagångssätt innebar att han intervjuade barn för att komma underfund med arten och kvaliteten hos deras begreppsförståelse från födseln till tonåren. Även om Piaget ansåg att biologiska faktorer och kunskapsförmedling spelar stor roll för begreppsutvecklingen, så betonade han att barnets aktiva undersökande av den egna omgivningen är av central betydelse för den kognitiva utvecklingen (Naish 1982).

Grundtanken med stadieteorin är att individen alltid strävar efter att nå jämvikt i sin förbindelse med omvärlden genom att kunskaper, föreställningar med mera stämmer överens med det som individen upplever. Finns det en obalans inträffar en anpassning för att återställa balansen, vilket kan ske på två sätt. När barnet får till sig kunskaper assimileras (införlivas) dessa med de gamla kunskaperna. Om den nya erfarenheten inte stämmer överens med den tidigare så anpassas eller ackommoderas tidigare kunskap så att den kan assimilera den nya. Genom assimilering och ackommodering av kunskaper skapas enligt Piaget ett så kallat *schema*. Dessa kunskapsmönster kommer att vara vägledande för ändamålsenligt beteende (Björklid & Fischbein 1996, Naish 1982, Piaget 1969/1972).

Lärandet entusiasmeras i första hand av kognitiva konflikter som framträder i samtalet mellan barn då de tvingas att ta den andres perspektiv.

När de är oense upplever de både en social och en kognitiv konflikt. Detta gör att barnen blir medvetna om att alla inte tycker likadant vilket leder till att barnet tvingas ta ställning till sina egna åsikter och försöka motivera sitt ställningstagande. Piaget ansåg att man genom kamratsamverkan vinner både sociala och kognitiva fördelar. De sociala fördelarna ligger i att barnet lär sig att se saker ur andras perspektiv samt att de utvecklar sina kommunikativa färdigheter. Enligt Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson (2000) menade Piaget att eftersom barn pratar med varandra på en nivå som de lätt förstår, så lär de också av varandra.

De kognitiva fördelarna är att få någon annans återkoppling på sina egna tankar. (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000).

Lev S Vygotskij (1896-1934) säger att undervisningen måste syfta mot elevens framtid och att utveckling sker i leken. Han menar att den kulturhistoriska skolan i psykologi tidigt tog upp pedagogiska problem. Vygotskij som varit lärare innan han blev psykolog var intresserad av undervisning av mentalt handikappade barn. Ryska revolutionen innebar en satsning på skola och utbildning. Det ryska bondesamhället skulle omvandlas till en modern industristat.

Vygotskij är en av skaparna av den kulturhistoriska skola som uppstod under 1920-talet i Sovjet. Han gjorde empiriska studier på både barn och vuxna från olika bakgrunder för att skapa begrepp så att han skulle kunna beskriva människans utveckling. Inom den kulturhistoriska skolan finns en strävan att se sambanden mellan tanke, känsla, språk och handling. Enligt den kulturhistoriska skolan förändras medvetandet över tiden och man föds därför in i en bestämd kulturell-ekonomisk-social miljö. Detta medför begränsade och givna möjligheter för utveckling (Vygotskij 1995, Stensmo 1994)

Det centrala begreppet hos Vygotskij är den potentiella eller den proximala utvecklingszonen. Det innebär att barnet har en möjlighet att utveckla sig från den faktiska utvecklingsnivån till en högre nivå – den potentiella. Skillnaden var barnet befinner sig just nu och var det skulle kunna befinna sig med pedagogisk hjälp, kallar Vygotskij för den potentiella utvecklingszonen. Det är inom den här zonen som barnet kan ta sitt nästa utvecklingssteg (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000). Med pedagogisk hjälp kan man få barnet att lyfta sig en nivå och överskrida sin egen kapacitet.

Man introducerar nya saker för barnet och visar henne hur hon skall kunna lösa olika problem, och nästa gång hon stöter på liknande problem kommer hon att försöka att lösa dem själv. Undervisningen måste därför anpassas individuellt till varje elevs mentala utvecklingsnivå. (Stensmo 1994)

Vygotskij ägnade mycket tid åt inlärningspsykologisk forskning. Han var mycket kritisk till dem som menade att barnen skall utvecklas i sin egen takt. För Vygotskij var dialogen och samspelet centrala begrepp inom all inläring. Han betonar att samspelet inte bara gäller mellan barn och vuxna utan även från barn till barn. Barn lär genom att imitera varandra och genom att samtala med varandra.

Vygotskij ansåg att barns samtal utvecklar deras tankemönster genom utbyte av idéer, planering av idéer och att kritiskt granska detsamma (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000).

Barn kan utvecklas om det finns ett samspel med vuxna som introducerar nya krav, förhoppningar och medel. Det intressanta är inte i vilken utvecklingsfas barnet befinner sig i idag utan var det skulle befinna sig om det fick hjälp (Vygotskij 1995).

Lärarens roll blir inte bara kunskapsförmedlarens. Han eller hon ska i första hand vara den som är igångsättaren, inspiratören och handledaren som sätter igång eleverna och ger dem motivation till att söka kunskapen själva på det sätt som passar honom/henne. Detta utvecklar elevernas ansvarstagande, kritiskt och kreativt tänkande samt övar på samarbete (Arfwedson & Arfwedson, 1983)

Även Vygotskij använder sig av begreppet lek i sin teori. Han menar att lek handlar om barnets tänkande och i leken förenas barnets känsla, vilja och tanke. Det är i leken som barnet blir medveten om sin omgivning och kan uttrycka sina önskemål (Lindqvist 1996). Vygotskij antog att vissa delar av barns tänkande är beroende på deras färdigheter i tal och skrift, detta kan barn endast tillgodogöra sig genom att det får uppleva ett rikt och varierat språkbruk. Barnets förmåga att ta till sig språket utvecklas genom att delta i samtal med andra barn, lärare och andra vuxna. Då barn är olika löser de även problem på skilda sätt och utvecklar egna strategier för problemlösning. Under samarbete lär sig barn att det finns andra sätt att lösa problem och andra sätt att tänka. Barn som har större kunskap om ett område visar sin kamrat och på så sätt utvecklas båda och detta sker främst genom kommunikation. Vygotskij menade att intellektuella processer införlivas genom bekräftelse, spontan framställning samt kritik och att detta sker bäst genom kommunikation mellan barn. (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000).

2.2.2 Gardner, förespråkare av ämnesindelad undervisning.

Howard Gardner (1943-) är professor i kognition och utbildning samt adjungerad professor i psykologi vid Harvard University. Gardner är även adjungerad professor i neurologi vid Boston School of Medicine.

Gardner förespråkar ämnesindelad undervisning då han menar att djup är bättre än bredd när det gäller förståelse av ett ämne. Det viktiga är att eleverna får en känsla för betydelsefulla ämnen. Först när eleverna nått hit kommer de att kunna tillämpa sig sina kunskaper i andra ämnen och teman för att därigenom nå en större förståelse både för sin egen och för andras kulturer anser Gardner.

Gardner (2000) ifrågasätter skolans syfte och menar att skolan, eller rättare sagt pedagogiken har ett flertal syften, bland annat att överföra roller och förmedla kulturella värderingar, att lära ut läs- och skrivfärdighet och grundläggande matematik samt att kommunicera vissa ämneskunskaper och vissa sätt att tänka.

Gardner (2000) menar, att samtidigt som den pedagogiska pendeln har svängt, bland annat mellan bredd och djup: kunna lite om mycket eller veta mycket om lite, har också sätten på hur skolans syften uppfyllts varierat kraftigt genom tid och rum.

Trots att mänskligheten genom historien haft olika förutsättningar så har den mänskliga hjärnan, det mänskliga medvetandet och de mänskliga känslorna inte förändrats över tid. I grunden skiljer sig inte nutidsmänniskan mycket från de människor som beskrivs i grekiska dramer eller i Bibliska berättelser.

Som människor förblir vi, trots de anmärkningsvärda förändringarna nyligen, kognitiva och emotionella syskon till de människor som levde i stenåldersgrottor[---] Vi kan förstå mycket av deras smärta, besvikelse, rädsla, strävanden, önskningar och drömmar (Gardner, 2000 s. 220).

Gardner (2000) betonar vikten av att förstå de stora sammanhangen i världen och det centrala i resonemanget. Också han menar att man som pedagog måste se till individen, att man bör se skillnaderna mellan olika individer som tillgångar, och inte som belastningar. Däremot för att kunna uppnå djupare förståelse och kunskap om olika fenomen måste man närma sig viktiga ämnen från olika utgångspunkter bland annat genom att göra olika paralleller och använda olika modellspråk.

2.2.3 Forskningsteorier kring tematiskt arbete

Jan Nilsson (1943-) arbetar som lärarutbildare vid lärarhögskolan i Malmö. Han förordar ämnesintegration i grundskolan med utgångspunkt från skönlitteratur.

Nilsson (1997) menar att det i huvudsak förekommer två typer av teman: skolämnesorienterade teman (exempelvis, Forntiden, Sydamerika, Sveriges landskap) och problem-/relationsorienterade teman (tillexempel, Rädsla och Mobbning). Enligt hans mening finns en stor risk att det är läroböckerna i So som styr temainnehållet.

Att temaarbeten har sin utgångspunkt i elevernas intressen och erfarenheter eller utgår från deras närmiljö är mycket ovanligt. Nilsson (1997) kan heller inte se ”några tydliga tecken på influenser från forskning och/eller läroplanen” (s.13) i dessa sammanhang, inte mer än att de flesta läromedel är framtagna utifrån gällande styrdokument. Det primära i tematisk undervisning, enligt Nilsson, är att ämnesgränserna suddas ut helt, att man inte går efter schemat, utan istället koncentrerar sig på de frågor man vill behandla i undervisningen.

Alla ämnen som berörs i frågan integreras med varandra på ett "tvärvetenskapligt och likvärdigt sätt" (Nilsson, 1997 s.18).

Vem är det då som bestämmer innehållet i ett tema? Det allra bästa och mest gynnsamma är om eleverna och pedagogen tillsammans kan arbeta fram ett val av tema. Då blir det ett demokratiskt och alla blir delaktiga. Låter man däremot eleverna själva välja tema utifrån deras eget intresse, så kallad >fri forskning< blir det förvisso ett roligt och intressant arbete för eleverna men frågan är vilken ny ämneskunskap de får med sig. "Ett individuellt, elevstyrt tematiskt arbete är alltså ofta mycket populärt bland eleverna, men det betyder inte att det är oproblemiskt." (Nilsson 1997 s.20)

Teman som är helt lärarstyrda, där arbetslaget tillsammans har gjort bedömningar av vad eleverna bör lära sig i vissa ämnen under en termin, ett läsår eller på ett stadium utifrån bland annat styrdokumentet, är nog mest vanligt tror Nilsson. Pedagogen/arbetslaget utgår då från olika kriterier, sin egen erfarenhet, relationer och händelser i klassen eller i omvärlden samt från läroplanen och olika kursplaner. Risken med helt lärarstyrda teman är, anser Nilsson, att pedagogen kanske är påverkad av tradition, skolans kultur och kod, och av de läromedel han/hon använder sig av och därigenom inte är tillräckligt lyhörd för var eleverna befinner sig i erfarenhet, intresse och förutsättningar för ämnena. Vidare menar författaren att många pedagoger känner sig osäkra inför vad tematisk undervisning egentligen innebär och har själva en liten eller ingen erfarenhet alls av detta arbetssätt. Ett annat problem är att en del pedagoger är direkt negativa och menar att tematisk undervisning är allt för tidskrävande och flummigt (Nilsson 1997).

Det är viktigt att man varierar undervisningen, att man som pedagog skapar teman som intresserar och motiverar eleverna. Detta kan man göra genom att göra eleverna delaktiga i temavalen. Delaktighet är en förutsättning för god inläring (Nilsson 1997).

Roger Säljö är professor i pedagogisk psykologi vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet. Han är författare och forskare med det sociokulturella lärandet i fokus.

Säljö (2000) skriver att människor lär i samspel med varandra genom att delta i kommunikativa och praktiska samspel med andra, att både genom att samtala och att samlyssna delar människor varandras analyser och slutsatser. Genom språklig kommunikation kan vi upprätthålla och etablera en gemensam förståelse. Säljö anser att kommunikation och ömsesidig påverkan mellan människor är avgörande för lärande. Han tycker också att det är viktigt att barn blir delaktiga i den pedagogiska verksamheten. Genom att forma en lärande miljö får barn stöd att utveckla en positiv syn kring sitt eget lärande. (Säljö 2000)

Författaren menar alltså att lärande inte händer inne i den enskilde individens tankevärld, utan i samspelet mellan individer, kollektiv och de resurser som finns utanför människan. Människors förmåga att lära bör därför betraktas som en större och övergripande fråga om hur kunskap återskapas i ett samhälle (Säljö 2000).

Enligt Säljö så är utgångspunkten i det sociokulturella perspektivet det mänskliga lärandet, tänkandet och handlandet, samt ett intresse för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. Inom den sociokulturella traditionen fokuserar frågor om lärande kring hur individen tillägnar sig samhällsliga erfarenheter och lär sig att använda dem i olika kontexter. Han menar också att kunskap är det som hjälper individen att se ett problem eller en företeelse som något bekant och som individen har tidigare erfarenhet av.

Kunskap är alltså något individen använder och uttrycker genom sina handlingar, vilket enligt Säljö gör att användandet av kunskap blir en kreativ och skapande process. Författaren säger att den sociokulturella kontexten påverkar individers handlande och definierar kontext som det som omger individen i form av värderingar, praktiker och begrepp. Individers tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är en del av sammanhanget och sambandet mellan den enskilde individens handlingar och kontexten är kärnan i ett sociokulturellt perspektiv. Individen socialiseras in i kontexten genom att få en insikt i var, när och hur de regler som finns inom kontexten kan användas (Säljö 2000).

Per Dalin (1936-) är en internationellt verksam skolforskare som menar att skolan står inför ett paradigmskifte som representeras av ett antal revolutioner: Kunskaps- och informationsrevolutionen, globaliseringen, den teknologiska och den ekologiska revolutionen med flera.

Dalin (1994) skiljer mellan kunskap och förståelse; förståelse är när man kan sätta in saker som man lärt sig i ett sammanhang, inte enbart förklara det. Dalin ger ett bra exempel på detta; ”även om du har studerat FÖRÄLSKELSE ur olika perspektiv, teologiskt, antropologiskt, psykologiskt och biologiskt.

Rent teoretiskt vet du allt som finns att veta om förälskelse men det är dock först när du själv varit förälskad som du förstår innebörden av det” (Dalin 1994 s. 115).

Kunskap är en välgrundad och sann uppfattning men är samtidigt inte något som är statiskt utan kunskap förändras över tid. Det är därför viktigt att vi är aktiva i vårt lärande, att pedagoger gör eleverna delaktiga i lärandet samt att kunskapen har en kontext. Enligt Dalin har många elever stora problem med att integrera fakta-, procedur- och kontextförståelse.

Eleverna får oftast endast uppgifter som är knutna till ämnesdelar istället för att få nyklar till hela kontexten. Att kunskapen skall ha ett sammanhang poängteras av Dalin, han menar att man inte kan stycka upp undervisningen i olika ämnen och betrakta dem som isolerade företeelser. Fristående fakta är meningslösa om de inte kan ses i en kontext. Målet måste vara att lärandesituationen i skolan skall likna det verkliga livet i så stor utsträckning som möjligt.

När undervisningen sker ämnesindelad är detta svårt och sättet som skolan är organiserad på gör inte ämnesintegrationen lättare; ”det är kanske därför som skolkunskap är så olikt vardagskunskap” (s. 154). Dalin ställer därför frågan om skolkunskapen egentligen behövs och påstår att människor med hög utbildning inte använder sig av sina skolkunskaper när de ställs inför ett nytt problem.

De är däremot oftast bättre rustade och kan därigenom lättare utveckla användbara metoder för att lösa problemen. Dalin menar att det aldrig har varit viktigare än idag att ha en bred allmänbildning samt solida ämneskunskaper för att möta dagens samhälle. Han menar att skolkunskaper och vardagskunskaper är lika viktiga och hävdar att vi antagligen ”i ännu mindre utsträckning kommer använda direkta skolkunskaper i vår dagliga problemlösning.” (s. 129). Vi kommer däremot att bli bättre på att skapa och utveckla metoder för att lösa problem tack vare skolkunskaper. Skolans huvuduppgift blir därför att lära eleverna att tänka (Dalin 1994).

2.2.4 Sammanfattning

Sammanställningen visar att i stort sett alla teoretikerna, även Gardner, menar att man som pedagog måste se till individen och att eventuella skillnader bör ses som tillgångar och inte som belastningar. Lärandet bör vara lustfyllt, meningsfullt och kreativt enligt både Locke, Piaget, Fröbel och Vygotskij.

Vygotskij menar att barn utvecklas i samspel med andra och när kraven/utmaningarna höjs. Därför anser han att lärarens roll inte bara är att förmedla kunskap utan att pedagogen mer bör vara som en handledare som motiverar eleverna att själva söka kunskap på det sätt som passar dem för att på så sätt utveckla elevernas ansvarstagande och kreativa förmågor.

Säljö förespråkar, i likhet med Vygotskij, kommunikation och menar att människor lär av varandra i samspel med andra och annat som finns utanför människan. Detta kallar han den det sociokulturella lärandet.

Dalin skiljer mellan kunskap och förståelse och anser därför att det är viktigt att eleverna tar del av sitt eget lärande. Han anser också att pedagogerna bör se till att all kunskap har en kontext, att man inte kan dela upp undervisningen i olika ämnen eftersom fristående fakta är meningslös om eleverna inte ser sammanhanget och att målet måste vara att de kunskaper eleverna får i skolan ska likna det verkliga livet så mycket som möjligt.

Gardner förespråkar däremot ämnesindelad undervisning eftersom han anser att eleverna därigenom får djupare kunskaper i varje ämne. Han anser att eleverna måste få möjlighet att förstå de stora sammanhangen i världen och genom dessa utgångspunkter kan man närma sig olika viktiga ämnen. Ett i taget. Det är först när eleverna förstått de betydelsefulla ämnena som de kan tillämpa sina kunskaper i andra ämnen och tematisera dessa för att nå en större förståelse.

3. EMPIRI

3.1 Metod

Genom en kvalitativ undersökning har vi intervjuat So-pedagoger i två olika 7-9 skolor. Intervjuerna genomfördes under våren 2007 med ett urval av åtta pedagoger från två olika kommuner i södra Sverige.

Första kontakten med informanterna tog vi genom att ringa upp var och en av dem för att därefter bestämma tid för intervjuerna.

Vi har valt att använda oss av en semistrukturerad intervjumetod där vi utgick från samma nio frågor som vi försökte ställa på liknande sätt till samtliga pedagoger. Dessa frågor arbetade vi fram utifrån våra frågeställningar. Tillsammans med vår handledare diskuterade vi frågorna relevans. Pedagogerna blev informerade om att intervjun maximalt skulle vara i 30 minuter. Till sist frågade vi informanterna om de hade något att tillägga eller önskade förtydliga något på så sätt kunde vi minimera risken för att de skulle känna att de missat något. Detta enligt Denscombe (2000).

3.2 Etiska överväganden

För att tillgodose vetenskapsrådets forskningsetiska principer gällande *informationskravet* informerade vi informanterna om arbetets syfte samt deras roll och villkor för undersökningen. Varje informant garanterades full anonymitet samt att deras intervjusvar behandlades med största respekt enligt *konfidentialitetskravet*. Vi påtalade också att det insamlade materialet (kassettband och anteckningar) endast skulle användas till forskningen enligt *nyttjandekravet*. I samband med att vi tog kontakt med informanterna tillgodosåg vi *samtyckeskravet*, och informerade deltagarna om deras rätt att bestämma över sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002).

3.3 Urval och beskrivning av undersökningsgruppen

Vid urvalet var vår strävan att få en jämn könsfördelning bland informanterna, att få med pedagoger som arbetat många år kontra dem med färre års erfarenhet samt skolor från olika kommuner. Varför vi valde dessa två skolor berodde dels på den tidsaspekt vi hade till förfogande till arbetet och skolornas tillgänglighet. Intervjufrågorna fokuserade på tematiskt arbetssätt/ämnesintegration och pedagogiska teorier.

Vår strävan av att få en jämn könsfördelning föll väl ut då vi kunde intervjua fyra manliga och fyra kvinnliga pedagoger.

Informant A (man) har arbetat som pedagog i 43 år och har behörighet i Historia, Geografi, Religion och Samhällskunskap.

Informant B (kvinna) har arbetat som pedagog i 4,5 år och har behörighet i Historia, Geografi, Religion och Samhällskunskap.

Informant C (kvinna) har arbetat som pedagog i 30 år och har behörighet i Historia, Geografi, Religion, Samhällskunskap och Idrott & Hälsa.

Informant D (kvinna) har arbetat som pedagog i 35 år och har behörighet i Historia, Geografi, Religion och Samhällskunskap.

Informant E (man) har arbetat som pedagog i 7 år och har behörighet i Historia, och Religion. (men undervisar i alla fyra So-ämnena + Svenska)

Informant F (kvinna) har arbetat som pedagog i 11 år och har behörighet i Historia, Geografi, Religion och Samhällskunskap samt även i Svenska.

Informant G (äldre man) med många års erfarenhet. Behörighet i Historia, Geografi, Religion och Samhällskunskap samt även i Svenska. På grund av tidsbrist fick vi inte lika utförlig information om vederbörandes yrkesår.

Informant H (man) har arbetat i 3 år och har endast behörighet i Historia och Religion (men undervisar i alla fyra So-ämnena samt i Svenska)

3.4 Metoddiskussion

Vi valde att göra intervjuer med åtta So-lärare för att få fram deras tankegångar om ämnesintegration. Trost (1997) menar att om man vill se hur enskilda personer tänker och reagerar, lämpar sig intervjuer bättre än enkäter. Genom frågesamtalet har man lättare som intervjuare att sätta sig in i informantens verklighet och kan därigenom lättare tolka den intervjuades realitet (Trost 1997). Vi valde att använda oss av bandspelare när vi intervjuade pedagogerna. Då vi i likhet med Trost (1997) ser fördelar med tillvägagångssättet. Några av fördelarna är att man som intervjuare kan koncentrera sig på intervjun och inte behöver anteckna samt att man i efterhand även kan lyssna till ordval och tonfall hos de intervjuade.

Till nackdelarna hör enligt Trost (1997) att det tar tid att lyssna igenom banden och att skriva ut dem, vilket vi också är benägna att hålla med om men vi tycker ändå att fördelarna uppväger nackdelarna.

I sammanställningen av intervjufrågorna har nya frågor väckts därför skulle vi ha önskat att vi ställt fler följdfrågor. På grund av att vi hade lovat att intervjuerna inte skulle ta mer än 30 minuter begränsade vi oss till våra planerade frågor. Vi är däremot mycket nöjda med de frågor vi ställde. Vi tycker oss ha fått fram uttömmande bra svar från informanterna kopplat till vår undersökning. Vi valde att inte ge frågorna till informanterna innan intervjuerna för att de inte skulle få möjligheter att tänka genom sina svar.

4. RESULTATANALYS

4.1 Sammanställning av intervjuerna

Nedan redovisas en sammanställning utav samtliga åtta intervjuer. För att göra det tydligt för läsaren har vi valt att dela upp intervju svaren i sex grupper med en till tre frågor under varje rubrik.

Intervjufrågorna analyseras med utgångspunkt utifrån tematiskt arbetssätt och pedagogiska teorier och inriktas mot att identifiera vilka olika uppfattningar som fanns representerade hos informanterna.

4.1.1 Informanternas kännedom om tematiskt arbete

Samtliga informanter hade en klar definition på vad tematiskt arbetssätt/ämnesintegration betyder för dem samt att de med varierad frekvens använder sig av detta arbetssätt. Informant B menar att tematiskt är när man jobbar med ett större ämnesområde. ”Man knyter an många ämnen och går över gränserna. Det är tematiskt för mig att man kan jobba över gränserna med ett större arbete” (Informant B). För några informanter är tematiskt arbete det samma som att man samarbetar över gränserna vid vissa tillfällen. ”Det betyder att man arbetar över ämnesgränserna under en speciell period Att man försöker integrera antingen[...]med en annan lärare eller om man kör ett tematiskt arbete i sitt eget ämne, till exempel i So.” (Informant E). Informant H:s definition av ämnesintegration är kort och kärnfullt ” Att man inte har några tydliga gränser mellan ämnen. Att man inte låser sig vid vissa ämnesgränser” (Informant H). Vidare fanns det informanter som likställde tematiskt arbete med temaarbete. ”Tematiskt arbete för mig blir ofta att jag väljer ett ämne som jag kör genomgående som ett tema” (Informant A).

Pedagogerna använder sig av tematiskt arbete för att variera sin undervisning. Ett par av informanterna hade kommit fram till att vissa ämnen, ex miljö, sex och samlevnad, droger och världskrigen passar att läsas ämnesintegrerat. Detta för att eleverna skulle få ”se hur saker och ting hänger ihop” (Informant B).

Fyra av dem påtalade vikten av att eleverna skulle se helheten och därigenom kunna förstå det verkliga sammanhanget. ”Jag tycker det är bra att man får en helhet av ett speciellt ämnesområde[---]Eleverna tycker att det är trevligt för att de får en bredare bild” (Informant E). Informant F är inne på samma linje och säger ”att det är ett vettigare sätt för eleverna.

Dels för deras förståelse och dels för att jag tycker att just den här ämnesindelningen är si och så. Det är mer likt ute i samhället och ute i verkliga livet” (Informant F) Många av de tillfrågade ansåg dock att en lagom blandning av olika undervisningsmetoder var att föredra framför att arbeta utifrån endast ett arbetssätt. ”Man måste ha traditionell undervisning också. För så har vi undervisat i alla tider. Jag tror att den är bäst. Men om man sen kombinerar med tematiskt arbete så blir det ännu bättre” (Informant E).

4.1.2 Informanternas kännedom om de pedagogiska teorierna

Egen erfarenhet, sunt förnuft och pedagogernas ämnesbehörighet var de grundläggande orsakerna till att man kommit fram till att arbeta tematiskt. ”Eftersom att jag är behörig alla fyra So ämnena så blir det väldigt ofta tematiskt” säger informant D. Då den övergripande grovplaneringen för år 7 – 9 görs, framträder de områden som bäst lämpar sig för tematiskt arbete menar en informant. ”När man gör en grovplanering från årskurs sju till årskurs nio och ser vad man ska hinna med,[...]man har det klart för sig hur man ska lägga upp det. Hur bra man kan köra ett tematiskt arbete och hur bra man kan köra ett separat ämne” (Informant E).

En annan viktig aspekt i valet av arbetssätt är enligt en pedagog, att det ”måste kännas rätt” (Informant F). Exakt vad informanten menade med ”kännas rätt” framgick inte av svaret. Endast två av de åtta tillfrågade kunde ge exempel på några teoretiker som förespråkar detta arbetssätt. De två hade, utifrån deras svar, kunskaper kring olika pedagoger och kände till ett par teorier. Informant E gav två exempel, bland annat Montessoripedagogiken och ”Learning by doing[...]Deweys resonemang. Att man lär sig genom att göra saker” (Informant E). Den andra informanten gav ytterligare exempel: ”Ja vi kan börja med Sokrates. Ska vi gå vidare med Rousseau, Kierkegaard, Dewey och som allihop, för mig, leder fram till Vygotskij. Det finns en tråd i alla fall” (Informant G). Emellertid framgick det inte om informanterna hade kunskap om vilka specifika teorier de olika teoretikerna står för. En av informanterna ansåg att teoretikerna var helt oviktiga. Denna pedagog sa sig inte arbeta utifrån någon speciell teori. ”Det är ju lite det här med egna erfarenheter och lite sunt förnuft. Jag tror inte man behöver någon speciell att luta sig på, utan det jag tror på” (Informant B). I intervjun framgick dock inte vilken eller vilka teori den intervjuade tror på. Någon informant bygger sin undervisningsform på erfarenhet mer än på någon speciell teori. ”Nej inte så här speciellt som jag kan motivera till att just den och den. Här handlar det mer om erfarenhet” (Informant C). Medan ytterligare någon utför sin undervisning utifrån känsla och lustfylldhet. ”Nej jag stödjer mig inte på någon så direkt. Utan det som känns rätt och det ska vara roligt” (Informant F).

Denna problematik med att utgå från någon form av inre känsla i stället för pedagogiska teorier är något som vi kommer att ta upp ytterligare i diskussionen.

4.1.3 Fördelarna med tematiskt arbete

Vad gäller fördelarna med att arbeta tematiskt så menar en informant att eleverna förstår och ser funktionen av att lära sig det de läser om i det aktuella temat. Informanten säger, ”Ja fördelarna är att det blir en bättre helhetsbild och att jag tror att de förstår det bättre och kan se vad funktionen är i det” (Informant H). Undersökningen visar att flertalet av de utfrågade tycker att tematiskt arbetsätt gör att eleverna ser helheten och ökar förståelsen för ämnen. ”Det kan ju öka förståelsen för eleverna för att förstå ämnet. Om de ser det från olika aspekter och olika ämnen” (Informant D). ”Fördelarna är om man ska se till elevernas reflektioner är att de får en helhet på ett annat sätt” (Informant E). ”Jag tror att eleverna får en viss förståelse [...]Det är lättare för dem att se sammanhang” (Informant F). Någon annan menar att eleverna lär sig utifrån olika infallsvinklar samt att det blir en variation till det ordinarie arbetsättet. ”Ja helheten och olika infallsvinklar” (Informant B).

Någon informant anser att det tematiska arbetet gynnar de lässvaga eleverna ”eleverna är svaga läsare idag[---]de ska läsa bredvidläsningsboken eller i läroboken[---]då hinner de inte det. Då måste man minska på någonting. Då kan jag känna att det är en viss besparing att göra det tematiskt. Man fördjupar det inte lika mycket hela tiden” (Informant D). Flertalet av de intervjuade anser dock att strukturen i annan undervisningsform bättre gagnar svaga elever. ”Man lägger större ansvar på eleverna med tematiskt arbete. Det är bra. Men inte för alla. Inte för de som behöver struktur och extra stöd, de trillar bort med tematiskt arbete” (Informant E). Informant A kommenterade det så här; ”De bästa eleverna har alltid en chans[...]de svaga eleverna har i stort sett ingen chans om de inte får utomordentligt tydliga och enkla instruktioner”.

4.1.4 Svårigheterna/nackdelarna med tematiskt arbete

Tidsaspekten är ett stort problem för pedagogerna i planeringsstadiet, dels för att hitta tid till planering tillsammans med berörda kolleger i andra arbetslag, dels för att tiden går till annat som ligger ”utanför den så kallade undervisningssituationen” (Informant A) ”Det beror på att man måste samplanera med andra lärare. Man måste ha mycket mera tid, och tid det saknar vi” (Informant C). ”Vi har ju inte planering samtidigt. Det är ju det som är svårt. Ibland kan det ju handla om vilken inställning de andra lärarna har till att jobba tematiskt. Många har ju svårt att släppa det här med att gå över gränserna” (Informant B).

Ett problem som informant D tar upp angående samplanering är att alla berörda pedagoger då strikt måste hålla sig till den planeringen och därmed blir det svårt att ta upp andra händelser som sker. ”Sen är det jobbiga är att man ska hålla sig till planeringen. Man måste ju ta upp om det händer något till exempel om det blir krig någonstans så måste man ta upp det. Då är det jobbigt att nu ska vi hålla på med droger eller något sådant. Det händer alltid något som har anknytning till So” (Informant D).

Samma informant hade också erfarenhet av att eleverna tycker att det kan bli enformigt med att arbeta med samma tema på både Svensklektionen i 60-80 minuter och sen lika länge på So-passet. ”De tycker att det är tjatigt och att vi håller på med det så mycket. Det är ju en nackdel” (Informant D).

En annan problematik är elevernas erfarenhet eller brist på erfarenhet av tematiskt arbetsätt. ”Är de inte vana med att jobba med det innan så kan det ta tid innan man har skolat in dem på det[...]de tycker det är svårt att göra det om de inte gjort det innan” (Informant F). Någon är bekymrad för att djupet i de olika ämnena faller bort ”att man inte får med viss detaljkunskap i ett övergripande perspektiv, som tematiskt arbete innebär” (Informant E).

4.1.5 På vilket sätt informanterna integrerar olika ämnen

Undersökningen visar att alla utom en av de tillfrågade menar att i stort sett alla skolämnen går att integrera utifrån olika arbetsområden ”det är ju bara en brist på fantasi om man inte kan hitta något” anser informant C. Trots det föredrar informanten så kallad traditionell undervisning och menar att orken skulle tryta om man bara arbetade tematiskt. ”Om man nu ska göra ett tematiskt arbete så krävs det väldigt mycket förarbete och efterarbete[---]Jag vill nog ha en jämn fördelning med traditionell undervisning.[---]Jag tror man måste ha en balans. Lagom är bäst”. (Informant C) Det framgick dock inte hur stor del av informantens undervisning som bygger på traditionell- kontra tematisk undervisning.

Samtliga So-pedagoger finner inga svårigheter att integrera sina ämnen (Historia, Geografi, Religion och Samhällskunskap) med varandra. Emellertid tycker informant A att Samhällskunskap är svårast att integrera med andra ämnen Den intervjuade anser att Samhällskunskapsämnet är ett väldigt stort och brett ämne med en svår termologi. ”Det är en helt ny värld för dem när man pratar om olika styrelseskick eller vad det nu är för något” (Informant A).

Informant E säger sig däremot ha svårast att integrera Geografi men kan ändå berätta om hur han och en No-kollega arbetade med ett tema de kallade *Tro och vetande*. ”Vi pratade om jordens utveckling från Big Bang och framåt. Hur kontinentalplattorna rör sig,[...]fick de från

No sidan. Från mig fick de skapelseberättelsen från olika ställen i världen” (informant E). Informant F ser det hela som ett långt förlopp genom hela stadiet (7-9), informanten tänker inte ämnesindelad längre utan har i sin grovplanering gått igenom de aktuella styrdokumenterna samt gällande kunskapsmål för de olika ämnena till de olika åldrarna och utifrån dem satt ihop ett arbetsmaterial som eleverna ska arbeta med under sina tre år på skolan.

”Historia tycker jag man kan koppla till allting” menar informant H. Informant G håller med men förstärker det hela med ”allt som man berättar **är** ju historia” och förklarar att han ofta jobbar med historia som bakgrund till allt. ”Om det sen är litteraturen, musiken, matte eller om det är No, eller uppfinningar. Så finns det där”(informant G).

4.1.6 Informanternas uppfattning om den allmänna synen kring tematiskt arbete på skolan eller i arbetslaget

Ingen av de båda skolorna har, från ledningen, fått några direktiv kring tematiskt arbete. Informanterna känner heller inte till någon övergripande syn kring detta arbetssätt på respektive skola. Däremot kände vissa till hur man såg på detta arbetssätt i de arbetslag som informanterna ingick i. Fem av de åtta intervjuade hade en positiv syn på detta arbetssätt och ansåg att de lag de ingick i var öppna för att mötas över ämnesgränserna. Informant A påtalade vikten av pedagogernas samsyn och att man efter några år tillsammans kan arbeta ihop sig. ”Vi är ett par stycken som har jobbat rätt mycket ämnesöverskridande. Vi jobbar ganska likartat”. Informant D var också övertygad om att de flesta på skolan var positiva till samarbete över ämnesgränserna men kunde samtidigt se problem med att få allt att stämma.

Alla är pressade och styrda av sitt så ”när det kommer till kritan är det ganska svårt att väva in många ämnen” (Informant D) Den intervjuade tror inte heller på att man ska använda sig av denna undervisningsform bara för att det ska vara så, för ”det måste leda till att det blir bättre än det vanliga”. (Informant D)

Informant G anser att det är en vinst för eleverna att få läsa om samma sak från många håll. Det lär dem att se saker från flera infallsvinklar. ”Så visst är det positivt” (Informant G).

Informant C menar att synen kring detta arbetssätt svängt under de senaste åren, ”från att alla skulle söka eller forska, ett ord som jag inte gillar, då det är ett akademiskt ord. Så har pendeln vänt till mer traditionell undervisning”.

På skolan som informant E arbetar är de fyra arbetslag och informanten upplever sitt arbetslag som positivt till tematiskt arbete men kan inte tänka sig att enbart arbeta på detta sätt. ”Jag kan inte tänka mig att endast jobba med tematiskt arbete[---]för man är ämneslärare i grund och botten” (Informant E). Däremot tror E på en varierad undervisning, att ”variera lite är det bästa” anser informant E.

Undersökningen visade att alla åtta informanterna delar uppfattningen om att all undervisning kräver variation, dels för eleverna men även för att pedagogerna ska orka. Om denna variation bör utgå från tematiskt arbete eller från andra undervisningsformer råder det däremot delade meningar.

5. DISKUSSION

Syftet med arbetet var att ta reda på om de intervjuade arbetar ämnesintegrerat i år 7-9 i de samhällsorienterade ämnena med utgångspunkt från Historia samt vilka pedagogiska teorier och teoretiker informanterna stödjer sin undervisning på. Därför har vi valt att fokusera på frågeställningen och här i diskussionen sätta in undersökningsresultatet i ett annat sammanhang än i analysen för att på så sätt lyfta fram det som överraskade oss i undersökningen.

Skolverket (2002) skriver att ”samverkan mellan ämnena är nödvändig för att möjliggöra allsidig och meningsfull kunskapsutveckling”.

Alla de intervjuade hade sin uppfattning om vad tematiskt arbete är och till stor del var dessa tolkningar likartade. Informanternas gemensamma definition av tematiskt arbetssätt stämmer överens med Nilssons (1997) tre utmärkande drag av detsamma.

- Tematisk undervisning utmärks av[...]olika ämnen integreras till en helhet, att olika färdigheter[...]övas i funktionella sammanhang och att det tematiska innehållet sätts i centrum.
- Tematisk undervisning utmärks också av att innehållet i undervisningen har en tydlig koppling till elevernas vardagserfarenheter och vardagliga förståelser av olika samhälliga förhållanden och företeelser.
- Ett tredje utmärkande drag[...]är att den är oberoende av traditionella läromedel och att läsning av olika typer av skönlitterära texter har en central funktion i det kunskapsökande arbetet (Nilsson 1997, s.12).

En informant berättade hur han arbetade med Historia utifrån flera infallsvinklar, bland annat skönlitteraturen: ”Sen kan man jobba med Historia[...]det kan man hitta, om det sen är i litteraturen, musiken, matten och om det är i No[...]så funkar det” (Informant G)

Detta stämmer väl överens med Nilssons definition av tematiskt arbetssätt. Så här i efterhand kan vi sakna att vi inte ställde ytterligare frågor kring vilket/vilka sätt informanterna använde sig av detta arbetssätt.

Alla utom två av de tillfrågade pedagogerna sa att de använde sig av tematiskt arbete i sin undervisning men när vi sammanställde intervjuerna såg vi att samtliga informanter undervisade tematiskt på ett eller annat sätt ändå. Detta gör att vi ifrågasätter om de båda pedagogerna verkligen har klart för sig vad tematiskt arbetssätt innebär. Är det kanske som Nilsson (1997) menar att många pedagoger har en liten eller ingen erfarenhet alls och därför känner sig osäkra inför vad tematisk undervisning egentligen innebär. Eller beror det på pedagogerna arbetar utifrån Gardners (2000) teori om att ämnesindelad undervisning ger en djupare förståelse och kunskap i de olika ämnena. ”Sen har kanske jag, beroende på vilket ämne det är, så har jag mer lärarledd undervisning.

Det finns mängder med ämnen som jag tycker är goda att undervisa från katedern”(Informant A). Utgår man från våra styrdokument så visar de klart att läraren har ett ansvar med sin undervisning så att eleverna får möjlighet till både ämnesfördjupning **och** att arbeta ämnesövergripande (Utbildningsdepartementet 1998)

Undersökningen visar tydligt att många av de tillfrågade föredrar en blandning av de båda arbetssätten.

Informant D menar att tematiskt arbete är tidsbesparande på grund av att hon då inte går lika djupt in i ämnet. ”Eleverna är svaga läsare idag och i So är det mycket att man ska jobba själva och då är det ofta något de ska läsa.[---] Då kan jag känna att det är en viss besparing att göra det tematiskt. Man fördjupar det inte lika mycket hela tiden” (Informant D). Nilsson (1997) påpekar att det inte sällan är undervisningen som behöver förändras för att underlätta för elever med läs- och skrivproblem. Detta anser vi borde vara en självklarhet. Att man som pedagog arbetar för att skapa gynnsamma förutsättningar för sina elever.

Däremot i planeringsstadiet ansåg många av informanterna att det fanns en tidspress. Planeringstiden ska stämma överens med de övriga ämneslärarnas planeringstid. Detta försvårar, enligt informanterna, samverkan mellan pedagogerna. Informant A ser det från ytterligare en aspekt ”tyvärr är det så att det blir färre och färre rena temaarbeten därför att tiden blir mer begränsad tycker jag personligen. Det krävs mer utanför den så kallade undervisningssituationen. Det blir mer som ska tillkomma och mer som ska hanteras som egentligen inte är ren undervisning”(Informant A). Denna problematik tar även Karlefors (2002) upp då hon utifrån sin undersökning kan se att pedagoger är missnöjda med den arbetsplatsförlagda tiden då denna begränsar friheten att själv styra över sin tid. I detta sammanhang vill vi ifrågasätta dem som bestämmer över pedagogernas tid. Har rektorens förståelse för denna problematik? Är det ekonomin som styr eller finns det andra faktorer som påverkar att pedagogerna känner sig så utlämnade? Rektors ansvar enligt Utbildningsdepartementet (1998) är bland annat att se till att ”samverkan kommer till stånd samt att samarbetsformer utvecklas[...]för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande” (s. 19). Någon särskild arbetsplan för ämnesövergripande verksamhet fanns inte på någon av skolorna enligt de tillfrågade. Detta skulle vi kunnat ifrågasätta hos respektive rektor.

När det gäller So-undervisningen hade två av informanterna kunskapsmålen i respektive ämne som utgångspunkt när de planerar upp ett ämnesområde. Informant F utgår från målen för att eleverna på ett tydligt sätt ska få veta vilka krav som ställs på dem. Informant D bygger också sin undervisning utifrån mål, inläring och utvärdering.

Även Nilsson (1997) belyser aspekten av målens betydelse, han beskriver att man som pedagog i inledningen av ett planeringsskede bör ställa sig frågan om vad det är som är det centrala och vad man vill att eleverna ska lära sig. Om planeringen genomförs gemensamt med kollegor förutsätter det mer av samstämmighet än av individuellt arbete. Detta bör då bygga på, skriver Arfwedson & Arfwedson (1983) att de involverade har förmågan att kunna lyssna på och visa hänsyn mot andra, och kunna hålla en saklig nivå i diskussionen. Dalin (1994) anser att mål ska vara en hjälp i utvecklingen och inte kännas som ett tvång.

Genom undersökningen kom vi fram att samtliga So-pedagoger integrerar Historieämnet med övriga ämnen i So-blocket. Informanterna på den ena skolan ser inte de separata ämnena utan So-blocket som en helhet som mer eller mindre automatiskt integreras med varandra. Emellertid finns det delar i de olika ämnena, anser pedagogerna, som bättre passar för integration än andra. Efter att ha jämfört de båda skolorna ser vi en skillnad, där pedagogerna på den andra skolan arbetar mer med historiska teman som de väver ihop med ett eller möjligen två andra So-ämnen. Liksom Skolverket (2002) framhåller så är ”historia en viktig del av all kunskap” (s.76). Beroende på ämnesområde och tidsaspekten kan samtliga åtta informanter tänka sig att arbeta integrerat även med andra ämnen utanför So-blocket som exempelvis, Naturorienterade ämnen, Svenska, Bild, Musik, Idrott & Hälsa, Slöjd och Hemkunskap.

Detta stämmer väl överens med *Lpo 94* som menar att kunskap är ett mångfacetterat begrepp - ”såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet[...] som förutsätter och samspelar med varandra”(Utbildningsdepartementet, 1998)

I resultatet av undersökningen fann vi att de flesta av informanterna inte hade någon eller mycket liten uttalad kännedom om de vetenskapliga teorier eller vilka teoretikers pedagogik deras undervisning bygger på. Detta gällde oavsett vilken undervisningsform informanterna använde sig av. Den egna erfarenheten, pedagogernas sunda förnuft samt deras ämnesbehörighet var istället utgångspunkterna då informanterna valde arbetssätt. Då informant F påtalade vikten av att den inre känslan var rätt kom vi att tänka på om detta likställdes med engagemang från pedagogens sida, dels för eleverna men även för undervisningen.

Man kan ifrågasätta hur pass vetenskaplig informantens pedagogik är eller om det över huvud taget är nödvändigt att förankra sin undervisning i någon speciell teori eller någon särskild teoretiker för att kunna utöva sin yrkesroll.

Eller är det kanske så att mångårig erfarenhet och adekvat utbildning ger pedagogerna trygghet och de verktyg de behöver för att mer eller mindre utan att tänka får med de bästa bitarna från olika teoretiker och därigenom gör detta till sin ”magkänsla”? För när vi satte på oss de rätta glasögonen kunde vi se i intervjuerna hur olika pedagogiska teorier sken igenom.

Informant A föredrar en öppen dialog i sitt klassrum, genom diskussioner och samtal lär eleverna av varandra så som exempelvis Piaget(1969/1972) framhåller lärandet när han säger att barn lär när de pratar med varandra på sin nivå. Vygotskij menar också att barns tankemönster utvecklas genom dialog (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000). Däremot håller informant A inte med Säljö då han menar att barn lär då de arbetar ihop i grupp. Genom detta ser vi att informant A motsäger sig själv eftersom vi menar att eleverna lär av varandra i dialogen då de arbetar tillsammans i grupp.

Informant B har tagit till sig Dalins (1994) tankar om vikten av att förstå det man lär sig och se ett sammanhang. Hon tycker att det är viktigt att förankra ämneskunskaper med hur det är utanför skolan. Gardner (2000) betonar också vikten av att förstå sammanhang och förespråkar därför ämnesindelad undervisning. Det sista håller däremot informant B inte helt med om eftersom hon eftersträvar mer ämnesintegration.

Informant C förespråkar traditionell undervisning med vikt på ämneskunskap likt Gardner (2000).

Informant D följer läroplanens mål. Hon ger sina elever redskap för att själva ta del av sitt lärande genom att sätta upp mål för inläringen samt ger dem möjlighet att reflektera över vad de lärt sig i sina utvärderingar. *Lpo 94* stödjer informant D i att ”skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära [---]samt ge kunskaper som redskap för att reflektera över erfarenheter”

(Utbildningsdepartementet, 1998. s. 11/12). Dalin (1994) säger också att pedagoger ska göra elever delaktiga i lärandet och att kunskaper ska få en kontext.

Informant E är kluven. Han menar att det är viktigt att eleverna får en helhetsbild av det de lär sig i skolan men tror mest på den traditionella undervisningen där han som pedagog förmedlar den kunskap eleverna ska få. Hos informant E skönjer vi en kombination av både Gardner och Vygotskij och eftersom kombinationen passar honom tror vi också att den passar hans elever.

Informant F ser till individen, till gruppen och menar att barn lär om det är lustfyllt.

I Lpo 94 står att:

”skolan skall bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen. Lärarna skall sträva efter att i sin undervisning balansera och integrera kunskaper i sina olika former” (Utbildningsdepartementet, 1998. s. 11).

Piaget menar att all inlärning måste vara lustfylld. Då informant F förespråkar ämnesintegration, eftersom det mer liknar det verkliga livet ute i samhället, kan vi se Dalins teori här, där han säger att målet måste vara att lärandesituationen i skolan skall likna det verkliga livet (Dalín, 1994).

Informant G ger oss många exempel på olika teoretiker vars metoder han har anammat. Han säger sig inte riktigt veta vad som menas med traditionell undervisning men om det innebär så kallad katederundervisning så förekommer det nästan aldrig på hans lektioner. Han tror heller inte på Gardners ämnesindelningsteori utan mer på en undervisningsform där ämnena flyter ihop till en helhet för att därigenom ge eleverna en kontextförståelse.

Informant H har inte så stor yrkeserfarenhet och därigenom blir det mindre tydligt vilka teoretiker hans undervisning bottnar sig i. Däremot tror han på helhetstänkandet för att därigenom öka sina elevers förståelse.

Många av informanterna nämnde helheten som en viktig utgångspunkt i sin undervisning. Om detta står det klart och tydligt i våra styrdokument, ”undervisning i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet” (Utbildningsdepartementet, 1998. s. 19).

5.1 Slutord

Då samtliga pedagogers undervisningsmetoder utgår från grundskolans gällande styrdokument kan vi förstå att deras metoder skiftar eftersom dessa lämnar stort tolkningsutrymme. I läroplanen finns utrymme för både ämnesindelad och för ämnesintegrerat arbete. Ämnesuppdelningen är ett sätt att organisera verksamheten, men avsikten är inte att skapa gränser mellan ämnena utan *Lpo 94* betonar istället att samverkan mellan ämnena är nödvändig. (Utbildningsdepartementet, 1998)

Vi menar emellertid att grundskolans styrdokument har sin grund i ett sociokulturellt lärande. Utbildningsdepartementet (1998) stärker denna bedömning då den belyser vikten av att pedagoger planerar och genomför sin undervisning så att eleverna stärker sitt språk och lär sig kommunicera. Vidare står det att läsa i *Lpo 94* att ”skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper[---] och där skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet” (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 7)

Säljö (2000) definition på denna teori är att människor lär genom samverkan med varandra via kommunikativa och praktiska samspel med andra. Han anser att kommunikation och ömsesidig påverkan mellan människor är avgörande för ett mänskligt lärande. Denna teoriförklaring har Säljö hämtat från Vygotskijs tankar om den kulturhistoriska skolan där det finns en strävan att se sambanden mellan tanke, känsla, språk och handling. Enligt den kulturhistoriska skolan förändras medvetandet över tiden och man föds därför in i en bestämd kulturell-ekonomisk-social miljö. Detta medför möjligheter för utveckling och därför måste undervisningen anpassas individuellt till varje elevs mentala utvecklingsnivå. För Vygotskij var dialogen och samspelet centrala begrepp inom all inläring. Detta samspel gäller inte bara mellan barn och vuxna utan även från barn till barn. Barn lär genom att imitera varandra samt genom att samtala med varandra. (Vygotskij 1995, Stensmo 1994). Samma tankegång kan vi hitta hos Piaget då han anser att eftersom barn pratar med varandra på en nivå som de lätt förstår, så lär de också av varandra. (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000).

Med tanke på att denna teori om sociokulturellt lärande samt vilka pedagogiska filosofer som står för detta finner vi det märkligt att de tillfrågade pedagogerna hade så svårt för att nämna någon teori eller någon teoretiker att stödja sin undervisning på.

Däremot visar de tillfrågade tydligt genom sin handling vilken eller vilka pedagogiska teorier de stödjer sin undervisning på. Vi tror att denna kunskap om olika teorier sitter i ryggmärgen efter lärarutbildningen och att man som pedagog tar fasta på den eller de teorier som passar ens egen undervisningsmetodik. Vi kan också se att man får lära sig olika mycket om de olika teoretikerna beroende på vilken inriktning man valt. Detta har vi egen erfarenhet av. Däremot tror vi inte att det är så viktigt för pedagogerna vilken teoretiker som har kommit på vad. I undersökningen framgick det att pedagogerna kunde se både fördelar och svårigheter med tematiskt arbete. I stort sett alla 7-9 pedagoger var positiva till arbetssättet även om de ibland kunde känna en tidsbrist gällande samplanering med sina kollegor. Bortser man från dessa hinder kan tematiskt arbete bli en meningsfull undervisningsform som ger eleverna möjlighet till kunskap på både djupet och bredden.

5.2 Förslag till fortsatt forskning

- Vilken roll har de pedagogiska teoretikerna i valet av undervisningsmetod?
- Lär sig eleverna bättre genom att arbeta tematiskt?

REFERENSLISTA

- Arfwedson, G, och Arfwedson, G, (1983) *Kunskapssyn och temaarbete*
Stockholm: Liber Utbildningsförlaget
- Björklid, P & Fischbein, S (1996) *Det pedagogiska samspelet*
Lund: Studentlitteratur
- Dalin, P, (1994) *Utbildning för ett nytt århundrade*
Stockholm: Liber AB
- Denscomb, M. (2000) *Forskningshandboken/för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*
Lund: Studentlitteratur
- Doverborg, E & Pramling, I (1988) *Temaarbete, Lärarens metodik och barnens förståelse*
Stockholm: Liber AB
- Gardner, Howard (2000) *Den bildade människan*
Falun: Brain books AB
- Karlefors, I. (2002) *Att samverka eller...?*
Luleå: Universitetstryckeriet, Luleå
- Kåräng, G, (1997) *Ramar och undervisningssätt i skolan*
Karlstad: Högskoletryckeriet
- Lindqvist, G. (1996) *Lekens möjligheter.*
Lund: Studentlitteratur
- Naish, M C (1982) *Mental utveckling och inläring i geografi* red Mårtensson, S & Wennberg, G
(1996) *Geografi – Världens ämne*
Göteborg Daidalos Ab
- Nilsson, J, (1997) *Tematisk undervisning*
Lund: Studentlitteratur
- Piaget, J, (1969/1972) *Psykologi och undervisning*
Stockholm: Bonniers
- Riis, U.(1985) *Integration i skolreformernas dokument*
Linköping: Linköpings universitet Tema T
- Skolverket, (2002) *Grundskolan, kursplaner och betygskriterier*
Stockholm: Fritzes förlag

Skolöverstyrelsen, (1969) *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*
Stockholm: Liber Utbildningsförlaget

Skolöverstyrelsen, (1980) *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*
Stockholm: Liber Utbildningsförlaget

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

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

Trost, J (1997) *Kvalitativa intervjuer*
Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet, (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94.*
Stockholm: Fritzes förlag

Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson (2000) *Barns samlärande*
Stockholm: Liber AB

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk: samhällsvetenskaplig forskning.*
Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L, (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*
Göteborg: Daidalos Ab

Nationalencyklopedin 2007 (2007 05 03, 10.15)

http://www.ne.se/jsp/search/searchm.jsp?h_mode=simple&h_advanced_search=false&tword=%E4mnesinteraktion

Skollag (1985:1100) Skolverket (2007 05 05, 11.45)

http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%24%7BOOHTML%7D=SFST_DOK&%24%7BSNHTML%7D=SFSR_E RR&%24%7BBASE%7D=SFST&BET=1985%3A1100&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW

Intervjufrågor

1. Vad betyder tematiskt arbete för dig?
2. Brukar du arbeta tematiskt?

Vid Ja!

3. Varför jobbar du tematiskt?
4. Hur kom du fram till att du skulle jobba tematiskt?
5. Vilka är fördelarna? Svårigheterna?
6. Vilka teorier samt teoretiker stödjer du dig på?
7. Vilka ämnesområden tycker du lämpar sig för tematiskt arbete?
8. På vilket sätt integrerar du historia i andra ämnen?
9. Vad är den allmänna synen på skolan kring ämnesöverskridande verksamhet?

Vid Nej på fråga 2!

3. Varför jobbar du inte tematiskt?
4. Vilket arbetssätt använder du dig istället av?
5. På vilka teorier och teoretiker stödjer du dig på?
6. Vilka fördelar ser du med ditt arbetssätt? Svårigheter?
7. Vad är den allmänna synen på skolan kring ämnesöverskridande verksamhet?