



Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper

Lisa Malén

Tematisk undervisning

En studie i hur arbetssättet skiljer sig åt mellan låg-
och mellanstadiet

Thematic education

A study in how the working method part between the earlier- and middle
stages

Examensarbete 10 poäng
Läroprogrammet

Datum: 07-02-12
Handledare: Ann-Kristin Högman

Abstract

The purpose of this essay is to examine how the school's way of working with thematic education part between the earlier- and middle stages in Swedish compulsory school. If this is the case, the aim is to find out the main obstacles for thematic education and if these obstacles lead to the decrease of student active ways of work.

To examine this, six teachers have been interviewed. Three of them are working in the earlier stage and the remaining three in the middle stage in two different schools in central Sweden. These interviews have given me an understanding that there are some differences in thematic working method between the earlier and middle stages. The differences showed in this examination are that teachers use more time for thematic work in the middle stage, but the pupils don't have as much influence on the contents and methods being used. The teachers in the middle stage worked in a more traditional way and found it hard to let go and to let the pupils use different methods in their schoolwork.

Sammanfattning

Denna uppsats syfte är att undersöka om det tematiska arbetssättet skiljer sig åt mellan låg- och mellanstadiet, och om det finns skillnader, undersöka vilka hinder som kan ligga i vägen för det tematiska arbetssättet och om dessa hinder leder till att de elevaktiva arbetssätten minskar.

För att ta reda på detta har sex pedagoger på två skolor i Mellansverige intervjuats enskilt. Tre av lärarna arbetade på lågstadiet och resterande arbetade på mellanstadiet. Genom dessa intervjuer har jag fått en bild över hur det tematiska arbetssättet skiljer sig åt mellan låg- och mellanstadiet. De skillnader som denna undersökning visade var att man ägnar mer tid åt temaarbete på mellanstadiet, men barnen har inte lika mycket inflytande över innehållet och metoderna som används i det tematiska arbetssättet där. Lärarna på mellanstadiet arbetade mer traditionellt och tyckte det var svårt att släppa taget, och låta eleverna få använda sig av olika metoder i arbetet. De hinder som lärarna såg med att arbeta tematiskt var att det kunde vara problematiskt för de barn som behöver tydlig struktur, samt att arbetssättet är personalkrävande.

Nyckelord:

bifrostpedagogiken
elevaktiva arbetssätt
hinder
temaarbete

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	1
1.1	PROBLEMBESKRIVNING	1
1.2	SYFTE	2
1.3	FRÅGESTÄLLNINGAR	2
1.4	FORSKNINGSLÄGE	2
1.5	METOD	5
1.5.1	<i>Urval</i>	5
1.5.2	<i>Datainsamlingsmetoder</i>	5
1.5.3	<i>Procedur</i>	6
1.6	DEFINITION	7
1.7	AVGRÄNSNINGAR	7
1.8	DISPOSITION	8
2	BAKGRUND	9
2.1	HISTORIK	9
2.2	MÖJLIGHETER OCH PROBLEM MED DET TEMATISKA ARBETSSÄTTET	10
2.2.1	<i>Möjligheter med det tematiska arbetssättet</i>	10
2.2.2	<i>Problem med det tematiska arbetssättet</i>	10
2.3	BIFROSTPEDAGOGIKEN	12
3	RESULTAT	14
3.1	PRESENTATION AV LÄRARNAS	14
3.2	TID SOM LÄGGS TILL DEN TEMATISKA UNDERVISNINGEN	14
3.3	ÄMNEN SOM INTEGRERAS I DEN TEMATISKA UNDERVISNINGEN	15
3.4	STRUKTUR PÅ DEN TEMATISKA UNDERVISNINGEN	16
3.5	UPPFÖLJNING AV TEMAARBETET	19
3.6	LÄRARNAS KUNSKAPSSYN	22
3.7	METODER SOM ANVÄNDS I TEMAARBETET	23
3.8	HINDER OCH FÖRUTSÄTTNINGAR	25
4	DISKUSSION	27
4.1	RESULTATDISKUSSION	27
4.2	RELIABILITET OCH VALIDITET	29
5	SLUTSATSER	31
	LITTERATURFÖRTECKNING	
	BILAGA	

1 Inledning

1.1 Problembeskrivning

I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) läggs stor tyngd på att eleverna ska få en överblick och kunna sätta sin nyvunna kunskap i ett sammanhang. Eleverna behöver veta varför denna nya kunskap är viktig och var den kan komma till nytta i framtiden. För att förstå nyttan av kunskapen är det viktigt att kunna se en helhet i det arbete man gör. I Lpo 94 står det:

Kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. 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.¹

I den tematiska undervisningen utgår man från helheten och med hjälp av den utforskar man sedan de mindre delarna. Den kunskap man får i temaarbetet sätts in i ett tydligt sammanhang. Istället för att arbeta ämnesvis integreras både skolans praktiska och teoretiska ämnen med varandra och tillsammans bildar de en helhet. För att åter anknyta till Lpo 94:

I skolarbetet skall de intellektuella såväl som praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas.[...]Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter.²

När barnen arbetar tematiskt får de en chans att använda alla sina sinnen. De får på olika sätt själva gestalta händelseförlopp, eller att lärarna dramatiserar olika händelser för dem. På så vis kan barnen tydligare leva sig in i hur det var att befinna sig på just den platsen där dramat utspelade sig. Alla människor är olika och ingen lär sig på exakt samma sätt. Vissa barn tar till sig kunskapen bäst genom att läsa och skriva, andra genom att lyssna eller diskutera, och vissa lär sig bäst om de får skapa och gestalta i undervisningen. Det är därför det tematiska arbetet i skolan är viktigt, eftersom barnen får chansen att i någon form uttrycka sig genom alla sina sinnen.

I skolans värld blir undervisningen mer teoretisk ju äldre man blir, och eleverna får inte samma möjlighet att arbeta tematiskt med alla sina sinnen på de högre stadierna. Av mina egna erfarenheter från min egen skolgång var arbetet på lågstadiet väldigt kreativt och det

¹ www.skolverket.se Lpo 94, s. 6

² www.skolverket.se Lpo 94, s. 6f

arbetades ofta med temaarbete, men på mellanstadiet försvann det tematiska arbetssättet helt och som elev upplevdes detta som om man inte fick vara med och påverka innehållet på undervisningen lika mycket längre. Därför fångades mitt intresse till att undersöka om samma fenomen förekommer i dagens skola. I Norge har det forskats kring detta och där kom man fram till att elevaktiva arbetssätt som temaarbete användes flitigast i de lägre årskurserna och där användes även mer aktiva arbetsmetoder.³

1.2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka om det tematiska arbetssättet skiljer sig åt mellan låg- och mellanstadiet, och om det finns skillnader, undersöka vilka hinder som kan ligga i vägen för det tematiska arbetssättet och om dessa hinder leder till att de elevaktiva arbetssätten minskar.

1.3 Frågeställningar

Skiljer sig skolans tematiska arbetssätt mellan låg- och mellanstadiet åt gällande

- innehåll, struktur och den tid som läggs på temaarbete?
- lärarnas kunskapssyn och metoder?
- hinder och förutsättningar?

1.4 Forskningsläge

Den forskning som ligger närmast denna undersökning är norska studier inom området. Studierna presenteras i boken *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan*.

1939 infördes Normalplanen för grundskolan i Norge, ända sedan dess har man arbetat mycket med att förändra undervisningen från den förmedlingspedagogiska traditionen till ett reformpedagogiskt arbetssätt. Det har länge arbetats med att öka elevdeltagandet och elevaktiviteten i undervisningen i de tidigare norska läroplanerna. I och med Reform 97 där läroplanen L 97 ingår, betonas vikten av dessa aktiviteter på ett helt nytt sätt. Med dessa elevaktiva arbetssätt menas ”lärande i samverkan (samvirkesbasert oppläring), temaarbete, projektarbete och ansvar för eget lärande”.⁴

³ Inger Hensvold, *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan: en kunskapsöversikt* (Stockholm : Myndigheten för skolutveckling, 2006), s.73ff

⁴ Hensvold, s.73

Den norska motsvarigheten till Lpo 94 är L 97. De två länderna har valt olika vägar i hur man ska styra grundskolan. I Sverige har vi gått från regel- till målstyrning. Lpo 94 fokuserar på vad målen för skolan är och vilka resultat som förväntas av skolan medan målen i L 97 skrivs i detalj och tar både upp vad innehållet skall vara och vilka arbetsätt man skall använda sig av. Detta leder till att de norska lärarna inte kan styra lika mycket över sin undervisning.⁵

I L 97 framhålls projekt- och temaarbeten som viktiga sätt att arbeta på. I ett tematiserat arbetsätt samlas delar från olika ämnen in i ett meningsfullt tema. I den norska läroplanen står det att man i årskurs 1-4 skall arbeta med ett tematiskt arbetsätt i 60% av undervisningstiden, i årskurs 5-7 skall 30% av undervisningstiden användas till tema- och projektarbete och i årskurs 8-10 skall man arbeta med projektarbete 20% av undervisningstiden.. Reform 97 har utvärderats i ett stort antal studier för att se om något hänt i skolans arbete efter reformen. Det man kom fram till var att skillnaderna var stora mellan stadierna. Flera av dessa studier visade att det elevaktiva arbetssättet användes flitigast på de lägre stadierna (årskurserna 1-4) där elevernas ålder ligger mellan 6 och 9 år. Där varierades arbetsformerna och barnen trivdes i undervisningsmiljön.⁶

Studierna visade att i vissa ämnen var förekomsten av temaarbeten högre. Dessa ämnen var natur- och miljökunskap, samhällsämnen och norska, medan det sällan förekom några temaarbeten kring matematik. I de samhällsorienterade ämnena (geografi, historia, religion och samhällskunskap) var eleverna överlag positiva till att arbeta med elevaktiva arbetsätt, men i verkligheten stämde skolans arbete väl in på läroplanens fokusering på ämnesinnehållet, men inte med arbetsformerna. Undantaget var de lägre årskurserna, där man använde arbetsformer som var mer elevaktiva. I årskurs 5-7 var bilden delad, men i årskurs 8-10 tillämpades varken ämnesinnehållet eller arbetsformerna speciellt mycket i undervisningen. ”I de senare årskurserna var samhällsämnet fortfarande ett ’inne-, samtals- och läsämne’, och i mindre grad ett ’ute-och-göra-ämne’”⁷ Studierna visade att elevernas inställning till de samhällsorienterade ämnena var mer positiva om de fick använda sig av elevaktiva arbetsätt. Bland lärarna fanns det ett svagt stöd för att de elevaktiva arbetsätten var positiva för barnens förståelse. Forskarna menar att konservativa krafterna i skolan är större än de förändringsorienterade. Lärarna fokuserade mer på historia och geografi i

⁵ ibid s.73

⁶ ibid s.74f

⁷ ibid s.78

undervisningen istället för samhällskunskap. Det var också en fokusering på faktainläring och läroboken som kunskapskälla istället för det undersökande arbetssättet.⁸

Studierna visade också att eleverna trivdes i skolan och barnen hade goda relationer till sina lärare. Forskarna kopplade dock inte elevernas trivsel i skolan till de elevaktiva arbetsmodellerna. Undantaget var studierna som gjordes i de samhällsorienterade ämnena och i natur- och miljökunskap. Där var barnen mer engagerade och deras förhållningssätt till ämnena var mer positiva om de fick arbeta med elevaktiva arbetssätt. Problemet ansåg forskarna vara att lärarna hade svårt att arbeta med aktivitetspedagogiken och framförallt då med projekt- och temaarbete, hur man skulle anpassa lärandet och hur lek och dramatisering kunde användas i skolan⁹. Lärarna som deltagit i undersökningen nämnde att hinder för att arbeta elevaktivt berodde på bristande resurser, att skolorna var dåligt utrustade, att de hade för få timmar i ämnet, men att de också var i behov av kompetensutveckling för att kunna arbeta undersökande och elevaktivt i undervisningen.¹⁰

Ett liknande undersökning som de norska forskarna gjort har även Judith M. Ramsden vid University of York i England gjort. Denna forskning visar att även äldre elever reagerar positivt på ett tematiskt arbetssätt. Ramsden har undersökt vilka effekter ett tematiskt arbetssätt i kemi får på elever över sexton års ålder, gällande förståelse och attityd till ämnet. Hon har sedan jämfört det med elever som har arbetat med ett traditionsbundet arbetssätt i kemi.¹¹ Undersökningen visade att när det gällde förståelsen var det tematiska arbetssättet lika effektivt som det traditionella, men gällande elevernas intresse för ämnet kemi visade studierna att de elever som arbetade tematiskt hade en positivare attityd till ämnet och var mer aktiva under lektionerna än de elever som arbetat traditionellt.¹² Även Ramsden har kommit fram till att ett tematiskt arbetssätt gynnar elevernas attityd och engagemang till ämnet, precis som de norska forskarna gjort.

⁸ Hensvold, s.77ff

⁹ ibid s.86ff

¹⁰ ibid s.82

¹¹ Judith M. Ramsden. *International Journal of Science Education: How does a context-based approach influence understanding of key chemical ideas at 16+?* (London: Taylor & Francis Ltd, 1997, s.697)

¹² Ramsden, s. 710

1.5 Metod

1.5.1 Urval

Till undersökningen har sex pedagoger valts ut som arbetar på två olika skolor i Mellansverige. Den ena skolan ligger i en stadsdel i en medelstor stad, och där har två pedagoger från olika arbetslag intervjuats. På denna skola intervjuades en lärare på lågstadiet och en lärare på mellanstadiet. Denna skola kontaktades eftersom jag fått ett tips av en lärare på universitetet, om att denna skola arbetade tematiskt. I skolans växel fick jag sedan rådet att vända mig till dessa två pedagoger.

Den andra skolan ligger ute på landsbygden och där har fyra pedagoger från olika arbetslag intervjuats. Denna skola kontaktades eftersom jag sedan tidigare hade kontakter på skolan. På denna skola intervjuades två pedagoger på lågstadiet, och två pedagoger på mellanstadiet.

För att kunna undersöka om det skett någon förändring i arbetet med temaarbete från årskurs F-6, har tre av pedagogerna arbetat med barn i årskurs F-3, och de resterande tre pedagogerna har arbetet med barn i årskurs 4-6. Av pedagogerna som arbetar med barn i årskurs F-3, är Lärare A förskolelärare och arbetar i en integrerad F-1, Lärare B är klasslärare i en integrerad 2-3 och Lärare C är klasslärare i en integrerad 1-3. Av pedagogerna som arbetar med barn i årskurs 4-6, är Lärare D klasslärare i en sjätteklass, Lärare E är klasslärare i en fjärdeklass och Lärare F är klasslärare i en integrerad 4-5.

1.5.2 Datainsamlingsmetoder

Till undersökningen användes intervjuer för att få mer djupgående svar inom området. En enkätundersökning skulle ge alltför ytliga svar, när en fördjupande bild inom det tematiska arbetssättet krävdes för att kunna dra några slutsatser av undersökningen. Dock kan man inte dra några generella slutsatser efter endast sex intervjuer på två skolor. För att få en tydlig bild hur det ser ut i Sveriges skolor gällande den tematiska undervisningen, hade betydligt fler intervjuer behövts göras, men kanske går det ändå att utläsa vissa mönster i denna undersökning.

Kvalitativa intervjuer användes istället för strukturerade intervjuer eftersom man då kan ställa flera följdfrågor för att komma åt svaren. Intervjufrågorna¹³ besvarades muntligen under intervjutillfällena och de frågeområden som berördes var: vilken tid som läggs till den tematiska undervisningen, vilken struktur de hade på den tematiska undervisningen, vilka ämnen som integrerades, vilka metoder man använde sig av och slutligen hur uppföljningen av temaarbetet skedde.

Ett problem med att använda intervjun som metod är att man omedvetet kan styra intervjun åt det hållet man själv vill, utan att vara medveten om det kan man styra informanternas svar och mer eller mindre lägga orden i deras mun. Ett annat problem är att informanten själv kan sväva ut och komma bort från ämnet, och inte riktigt svara på frågan.

1.5.3 Procedur

De fyra informanterna på landsbygdsskolan besöktes för att bestämma tid för ett lämpligt intervjutillfälle. Vid besöket beskrevs undersökningen och intervjufrågorna delades ut, eftersom jag ansåg att informanterna behövde tid att tänka över frågorna innan en intervju kunde hållas. Detta beslut fattades eftersom jag ansåg att det för undersökningen var viktigt att informanterna fick tid på sig för att kunna ge så utförliga svar som möjligt.

De två informanterna på den andra skolan kontaktades per telefon om de var villiga att ställa upp på intervju. Under samtalet förklarades vad undersökningen behandlade för ämne, och vad undersökningen gick ut på. Sedan skickades frågorna per e-post till informanterna.

Alla sex intervjuer var individuella och skedde efter skoldagens slut och varade i cirka 45 minuter. För att kunna ägna uppmärksamheten åt informanterna användes en mp3-spelare för att spela in intervjuerna med informanternas tillstånd. Det finns alltid en risk med att spela in intervjuer eftersom informanterna eventuellt tänker mer på vad de skall säga, men jag valde ändå denna metod, eftersom risken fanns att information skulle försvinna om endast anteckningar gjordes på intervjuerna. Antecknar man endast, finns också risken att man sedan misstolkar sina egna anteckningar och därigenom ger en felaktig bild över läget. Vid en inspelning kan man höra ordagrant vad informanten sade och då finns inte ett lika stort utrymme för egen tolkning, som endast anteckningar skulle ge.

¹³ se Bilaga 1

1.6 Definition

Med elevaktiva arbetssätt menas i denna undersökning arbetssätt som innefattar *elevs lärande i samverkan* med andra och *elevernas individuella arbete*.

De arbetsmodeller som förekommer i *lärande i samverkan* är tema- och projektarbeten, grupparbeten eller andra liknande arbeten där barnen arbetar tillsammans för att lösa uppgifter. De arbetsmodeller som förekommer i *elevernas individuella arbete* är elevernas arbete med individuella uppgifter i undervisningen och deras planering av det egna arbetet.

Med elevaktivitet menas i denna undersökning att eleverna själva skapar sig sin kunskap genom att ta ansvar för sitt lärande och utforska de områden de vill lära sig mer om. Arbetet kan ske i grupp eller individuellt, men gruppen är bara till stöd när eleven själv ska konstruera sin kunskap.¹⁴

1.7 Avgränsningar

De avgränsningar som gjorts gäller antalet deltagare i undersökningen, att sammanställa intervjuer tar lång tid. Därför har endast sex informanter använts till undersökningen, eftersom det kommer vara ungefär sex timmars intervjuer som skall analyseras och skrivas ned. Många av pedagogerna ute på fältet är väldigt uppbokade, och därför var det endast möjligt att undersöka två skolors arbetssätt, eftersom det var problematiskt att få informanter både på låg- och mellanstadiet på andra skolor som kontaktades.

Denna undersökning fokuserar inte på vad den tematiska undervisningen har för innehåll utan istället på: vilken tid, struktur, vilka ämnen som integreras, vilka inlärningsmetoder man använder sig av och slutligen vilken uppföljning man gör på temaarbetet. Den belyser heller inte hur eleverna upplever att det sker förändringar i undervisningen.

Med struktur menar jag i min frågeställning vilket upplägg pedagogerna har på sina temaarbeten, hur de startar upp temat, hur arbetsgången ser ut och hur temat avslutas.

¹⁴ Hensvold, s.32ff

1.8 Disposition

I bakgrundskapitlet kommer den första delen att ta upp historiken kring temaarbetet, varifrån det kommer ifrån och hur långt tillbaka i tiden arbetssättet sträcker sig. I den andra delen kommer möjligheter och problem med ett tematiskt arbete beskrivas. I bakgrundskapitlets sista del har Bifrostpedagogiken beskrivits eftersom fyra av lärarna i denna undersökning inspirerats av denna pedagogik, och därför kan det vara av nytta för läsaren att få lite bakgrundsinformation om detta arbetssätt.

I resultatkapitlet kommer frågeställningarna att besvaras. Resultatet på första frågeställningen berörs i delarna 3.1, 3.2, 3.3 och 3.4 Dessa delar tar upp vilken tid som läggs till den tematiska undervisningen, vilka skolämnena som integreras, vilken struktur undervisningen i de olika stadierna har och hur uppföljningen av temaarbetet sker. Delarna 3.5 och 3.6 besvarar den andra frågeställningen och kommer ta upp vilken kunskapssyn lärarna har och vilka olika metoder man använder sig av på stadierna. Den sista frågeställningen kommer att besvaras av 3.7 och tar upp de hinder lärarna ser med det tematiska arbetssättet och vilka förutsättningar som måste finnas för att temaarbetet skall bli lyckat.

2 Bakgrund

2.1 Historik

Att arbeta tematiskt är ingen nyhet i skolan. Det har sina rötter i början av 1920-talet då aktivitetspedagogiken utvecklades. I aktivitetspedagogiken utgick man från intresset, som en viktig utgångspunkt för lärandet. Barnen skulle få en mångsidig utveckling istället för en ensidig, och de skulle vara aktiva i sitt lärande. Istället för att arbeta ämnesvis skulle man arbeta tematiskt, och läraren skulle inte vara en förmedlare utan istället arbeta som en handledare för barnen. I aktivitetspedagogiken var det också viktigt att det upprättades en kontakt mellan skolan och andra institutioner i närsamhället.¹⁵

På lågstadiet kan man se att dagens temaarbeten utvecklats från det gamla skolämnet *hembygdskunskap*. Detta ämne uppkom i 1919 års undervisningsplan. Hembygdskunskap skulle skildra elevernas hemtrakter samt de växter, djur och yrken som var vanliga i bygden.¹⁶

I Sverige har Elsa Köhler haft ett stort inflytande över hur den tematiska undervisningen utvecklats. Hon lade stor vikt vid att barnen skulle få en helhetssyn och det var viktigt att de var aktiva i undervisningen. Man skulle utgå från ett intressant område, som kunde knyta till sig många skolämnen. Dessa områden kallade hon *intresseområden*. Köhlers aktivitetspedagogik inspirerade 1955 och 1969 års läroplan och i 1969 års läroplan rekommenderades man i hembygdskunskapen att integrera fler ämnen som matematik, slöjd och religionskunskap.

I Lgr 80 skulle det tematiska arbetssättet ge möjlighet för eleverna att fördjupa sig inom ett område utifrån kursplanernas ramar. Läraren skulle alltså inte styra för mycket i undervisningen utan lyssna till elevernas förslag, idéer och funderingar så dessa togs tillvara. Dessa temaarbeten skulle ge barnen en chans att få använda sig av olika arbetsmetoder och ta eget ansvar för sitt arbete.¹⁷

¹⁵ Gunilla Lindqvist, *Historia som tema och gestaltning* (Lund: Studentlitteratur, 2000), s.85

¹⁶ Elisabet Doverborg & Ingrid Pramling, *Temaarbete: Lärarens metodik och barnens förståelse* (Stockholm: Utbildningsförlaget, 1988), s.23

¹⁷ Doverborg, Pramling, s.24f

2.2 Möjligheter och problem med det tematiska arbetssättet

Vad författarna i detta kapitel kan komma överens om är att temaarbete är ett arbetssätt där man försöker skapa en helhet i undervisningen, så barnen får se ett sammanhang. Detta gör man genom att integrera ett flertal skolämnen och använda sig av varierande arbetssätt för att stimulera eleverna på bästa sätt. Det är viktigt att man i temat utgår från barnen och kopplar undervisningen till deras värld.

2.2.1 Möjligheter med det tematiska arbetssättet

De möjligheter som finns med det tematiska arbetssättet är enligt Gunilla Lindqvist att man genom att arbeta tematiskt kan integrera de teoretiska och estetiska ämnena med varandra. Lindqvist anser att om man inte arbetar tematiskt får aldrig de estetiska ämnena en innehållsdiskussion och de teoretiska ämnena får ingen koppling till det skapande arbetssättet. De estetiska ämnena blir då underordnade de teoretiska och får inte samma status i skolan, men i temat kan de få samma status. Med hjälp av gestaltning kan barnen lättare ta till sig olika begrepp och historiska händelser.¹⁸ De möjligheter Solveig Eriksson ser med det tematiska arbetssättet är att man genom olika upplevelser och aktiviteter kan bearbeta temat på ett mycket bra sätt. Det gäller att kombinera laborationer, fysisk aktivitet, den estetiska verksamheten och olika studiebesök som är passande för temat. Eriksson menar att för att barnen skall kunna få en djupare förståelse är det viktigt att de får använda sig av alla sina sinnen. För att temat skall vara lyckat så är det viktigt att det finns en tydlig struktur, att temat har en tydlig början i form av en upplevelse och att temat även har ett klart slut.¹⁹ Det Magnus Adler Hermansson ser som en möjlighet i det tematiska arbetssättet är att barnet själv ska skapa sig en helhet, och att man genom kreativa arbetssätt kan få barnet att själv hitta individuella och effektiva arbetsmetoder som fungerar väl. Det är bra om det sker en variation av arbetssätt som läsande, skrivande, samtalande kring viktiga begrepp och skapande.²⁰

2.2.2 Problem med det tematiska arbetssättet

Författarna ser dock en del problem med det tematiska arbetssättet. Lindqvist är kritisk till att det läggs för lite fokus på temaval och temats innehåll. Istället tycks skolan fokusera mer på hur organisationen och ledningen kring temaarbetet skall skötas. Hon anser att det utvecklats

¹⁸Gunilla Lindqvist, s.96ff

¹⁹ Solveig Eriksson, *Fantasi i temaarbetet* (Stockholm: Socialstyrelsen Utbildningsförlaget, 1989), s.16f

²⁰ Magnus Adler Hermansson, *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik* (Stockholm: Liber, 2004), s.166f

ett system i den svenska skolan där temaarbetet består av två delar: grund- och fördjupningskurs. De barn som klarar grundkursen får godkänt.²¹ Lpo 94 är uppdelat i uppnåendemål och strävansmål och Lindqvist menar att SO-lärarna gör en liknande uppdelning och låter uppnåendemålen handla om rena faktakunskaper, medan strävansmålen utgör en fördjupande förståelse i SO-ämnena. Därför får vissa barn endast faktakunskaper och aldrig en fördjupad förståelse för ämnet.²²

De problem Jan Nilsson ser med ett tematiskt arbetssätt är att många lärare känner sig osäkra i att arbeta med det tematiska arbetssättet. Andra lärare tycker att tematisk undervisning tar upp för mycket tid och anses vara för flummigt, men det största problemet enligt Nilsson är vilket innehåll temat skall ha. Nilsson ser tre typer av teman. Det första är ämnesorienterat (t ex Stormaktstiden och Europa). Den andra typen av tema är problem- och relationsorienterat (t ex Döden, Krig och Mobbning). Den tredje typen av tema har vad Nilsson kallar det en ”estetisk eller litteraturhistorisk framtoning” (t ex Gamla sagor och Våren). Nilssons uppfattning är att det är den första typen av tema som dominerar i dagens skola, och att det är läroböckerna som har en stor roll i vilket tema som väljs. Det är sällan lärarna utgår från elevernas erfarenheter och kontakter i temavalet. Nilsson anser att det är orienteringsämnena som dominerar den tematiska undervisningen. Vad man sedan väljer att tematisera beror på de läromedel man valt och den tradition som har rått i Sverige. Detta leder till att man ofta gör indelningen att man arbetar med Sverige i fyran, Europa i femman och världen i sexan istället för att komma med mer kreativa förslag på teman.²³

Det Magnus Adler Hermansson anser vara ett problem är att när många lärare arbetar tematiskt har de ingen riktig röd tråd i arbetet. Det är viktigt att man har en röd tråd så temat inte endast beskriver ”den svenska historien från istid till framtid” utan att den röda tråden visar temats avgränsning, och vad det är man skall relatera till. Istället kan temat vara ”Människoliv i staden från medeltid till nutid”. Då kan barnen tydligt se avgränsningen och vad det är de ska relatera till, nämligen hur människolivet har förändrats i staden genom historien²⁴

²¹ Lindqvist, s.96ff

²² Lindqvist, s.12

²³ Jan Nilsson, *Tematisk undervisning* (Lund: Studentlitteratur, 1997), s. 12ff

²⁴ Adler Hermansson s.165f

Gerd Arfwedson ser att det kan finnas problem i skolorna att anpassa sig till den tematiska undervisningen. Hon menar att ändra gamla arbetssätt kan ta lång tid och under denna tid kan lärarna stöta på vissa hinder. Det blir alltid jobbigt när man ska kasta sig in i något ovant och lämna det trygga bakom sig. På en skola kan denna osäkerhet bli extra tydlig eftersom det är många människor som arbetar och samsas om en liten yta. Att arbeta tematiskt innebär att man behöver samarbeta mer. Lärarna måste släppa in andra lärare i sitt klassrum och de har själva inte kontroll över allt längre. Ska dessutom barnen ha ett ökat inflytande blir det stora förändringar för lärarna.²⁵

2.3 Bifrostpedagogiken

En form av ett tematiskt arbetssätt är bifrostmetoden som kommer från den danska Bifrostskolan. På Bifrostskolan väljer man tema efter konst och litteratur och genom det utvecklar man sina temaområden.²⁶

Bifrostskolan är en friskola i Danmark som grundades 1987. Skolan startades av en grupp föräldrar och lärare. Lärarna hade under en längre tid experimenterat med att arbeta tematiskt i de lägre stadierna, men de upplevde att de inte kom någon vart på de högre stadierna i den statliga skolan, så de beslöt sig för att starta en friskola där de kunde arbeta tematiskt under hela skolgången.

På skolan ska alltid temaområdet inspirera. Idéerna till temaområdena hämtas alltid från kulturen och naturen och under ett år behandlar man cirka tre teman. Temat man valt presenteras alltid med olika upplevelser. Före varje deltema får barnen en upplevelse, så de vet vad de ska arbeta med den kommande tiden. Efter ett avslutat deltema kommer en ny upplevelse som knyter an till nästa tema. Huvudtemat är det samma för hela skolan, men deltemana kan skilja sig lite på de olika stadierna. Barnens undervisning består av tre delar: *Ämnesdelen* där barnen blir undervisade beroende på klassnivå i danska, matematik, engelska, tyska, fysik, musik, idrott, trä- och syslöjd och hemkunskap. Här läggs tyngdpunkten på att barnen ska lära sig vissa metoder och färdigheter. I *Kunskaps- och färdighetsdelen* läggs tyngdpunkten på att barnen skall få en fördjupad kunskap om temat. Barnen lär sig också nya tekniker som de sedan kan använda i verkstäderna och de äldre barnens projektdel. I *Verkstads- och projektdelen* arbetar barnen tvärvetenskapligt åldersintegrerat. På låg- och

²⁵ Gerhard Arfwedson red. *Ämnesintegration i lärarutbildning och skola* (Stockholm: HLS förlag, 1989), s.29

²⁶ Lindqvist, s. 87

mellanstadiet arbetar barnen i tre fasta verkstäder: Läs och skrivverkstaden, Laboratoriet och målarateljén, medan barnen på högstadiet arbetar i projektform.²⁷

²⁷ Bodil Abildtrup Johansen, Anna Louise Rathe & Jørgen Rathe, *Möjligheternas barn i möjligheterna skola: En pedagogisk profil – från idé till verklighet* (Stockholm: Utbildningsradion, 1997), s. 164ff

3 Resultat

3.1 Presentation av lärarna

Lärare A, B, D och E arbetar på en liten skola med ca 140 elever. Skolan ligger ute på landsbygden några mil från en medelstor stad i Mellansverige. Medan Lärare C och F arbetar i staden på en skola med ca 200 elever.

Lärare A är i 30-årsåldern och arbetar som förskolelärare i en integrerad F-1 i fyra år. Lärare B är i 30-årsåldern och är klasslärare i en integrerad 2-3. Hon har arbetat som lärare i tolv år. Lärare C är i 30-årsåldern och är klasslärare i en 1-3 och har arbetat som lärare i tio år.

Lärare D är i 40-årsåldern och är klasslärare i en årskurs 6. Hon har sju års erfarenhet som lärare. Lärare E är även hon i 40-årsåldern och har arbetet som lärare i tio år. Just nu är hon klasslärare i en årskurs 4. Lärare F är i 50-årsåldern och har arbetat som lärare i tolv år. För tillfället arbetar hon i en integrerad 4-5.

3.2 Tid som läggs till den tematiska undervisningen

På lågstadiet arbetar Lärare A, B och C med temaarbete tre timmar i veckan. På mellanstadiet har Lärare D en fast tematid på två timmar i veckan, plus en till fyra timmar utöver den fasta tiden beroende på vilket tema som behandlas. Lärare E har även hon en fast tematid på två timmar i veckan och utöver den fasta tiden har hon även en till två timmar i veckan som också varierar efter tema. Lärare F däremot kunde inte riktigt svara på hur mycket tid hon använde till den tematiska undervisningen eftersom hon försökte koppla all undervisning till temaarbetet, men cirka 60- 70% av undervisningen användes till temaarbetet.

De ämnen lärarna tar tiden ifrån till den tematiska undervisningen är huvudsakligen de samma på båda stadierna. På lågstadiet tar Lärare A, B och C tiden från SO- och NO-ämnena, men eftersom det i läs- och skrivverkstäderna fokuseras på svenska tas även lite tid från svenskan. Lärare A och B vill dock inte ta allt för mycket tid från svenska och matematik eftersom de anser att det är viktiga basämnen för de små barnen. Lärare C försöker förutom SO och NO tiden, ta lite tid från alla ämnen, så inget ämne enbart behandlas i temaarbetet. På mellanstadiet tar lärare D och E den största delen av tiden från SO och svenska, men även från NO och bild. Medan lärare F precis som lärare A, B och C tar tiden från SO och NO,

men även alla andra ämnen utöver svenska, matematik och engelska som hon anser vara viktiga basämnen som inte bör tas för mycket tid från.

På lågstadiet varar ett temaarbete för Lärare A och B nästan hela läsåret. Det börjar i oktober och slutar i maj. Det stora temat är indelat i små delteman som varierar i längd, medan Lärare C:s tema varar under en termin, de behandlar då två teman per läsår, men i vissa fall har deras tema varat i ett helt läsår. På mellanstadiet arbetar lärare F som lågstadielärarna och temat vara hela läsåret, medan lärare D och E:s teman varar under en kortare tid, i fyra till sex veckor.

Sammanfattningsvis kan sägas att på mellanstadiet lägger man ner lite mer tid på temaarbete än på lågstadiet. På lågstadiet läggs tre timmar varje vecka på temaarbete, medan det på mellanstadiet läggs ner minst tre timmar i veckan och beroende på vilket temat är varierar antalet timmar från tre till att nästan uppta all undervisningstid hos Lärare F. Vilka ämnen lärarna tar tiden till temaarbetet varierar stort, men SO, NO och svenska är tre ämnen som alla lärarna tar tid från. På lågstadiet arbetar man med långa teman. De varar från en termin till ett helt läsår. Lärare F ansluter sig även hon till lågstadielärarna gällande längden på temat, medan Lärare D och E arbetar med kortare teman som vara i fyra till sex veckor.

3.3 Ämnen som integreras i den tematiska undervisningen

På lågstadiet integrerar Lärare A, B och C SO-och NO ämnena och svenska först och främst. Svenskan integreras speciellt i läs och skrivverkstaden, bild i ateljén och matematiken integreras i Labb hos Lärare A och B, medan den integreras i Bygg hos lärare C. Lärare A, B och C har valt att integrera dessa ämnen eftersom man har möjligheten att göra något extra med dessa ämnen och de är lätta att tematisera. På mellanstadiet integrerar Lärare D och E svenska, SO, NO och bild, medan Lärare F integrerar alla ämnen som är möjliga i temat, vilka ämnen som integreras beror på vilket temat är för tillfället. Anledningen till att Lärare D valt att integrera SO beror på att hon anser att SO-ämnena är de allmänbildande ämnena och de är lätta att tematisera. Svenskan integreras naturligt eftersom man i temaarbetet läser och producerar olika texter. Lärare E har valt att integrera SO- ämnena eftersom om man ser dessa ämnen som en helhet istället för geografi, historia, religion och samhällskunskap blir undervisningen automatiskt tematisk. Svenskan kommer naturligt eftersom mycket av det som står i kursplanen för svenska använder man när man arbetar med SO- ämnena, även bild

faller sig naturligt att ha med i ett temaarbete. Lärare F har valt att integrera alla ämnen som är möjliga för att barnen skall få en helhetssyn och det får man om många ämnen integreras.

På lågstadiet tycker Lärare A egentligen inte att något ämne är svårt att integrera, men ibland kan det vara problematiskt att få in religion och demokrati. Lärare B tycker att engelska är svårt, och de försöker inte ens integrera engelskan i temaarbetet. Lärare C anser att matematiken kan vara svår att integrera, men när hon tänkte till insåg hon att de faktiskt använder mycket matematik i Byggverkstaden. På mellanstadiet tycker Lärare D att matematik, engelska och även i viss mån NO:n är svåra att integrera. Lärare E anser att engelska är svårt att integrera, men om man är öppen och har tid kan alla ämnen egentligen integreras. Lärare F tycker att idrott och slöjd är svåra, men det beror helt på vilket tema som behandlas.

Sammanfattningsvis kan sägas att alla lärare integrerar SO och NO, och anledningen till det är att det är lätt att tematisera dessa ämnen och man kan göra något extra av det. Svenskan faller sig naturlig för alla lärare eftersom man använder sig av både tal och skrift i temat. När det gäller vilka ämnen som är svåra att integrera i temaarbetet är lärarnas åsikter skilda, men tre lärare ansåg att engelskan var problematisk och två lärare ansåg att matematiken var svår att integrera.

3.4 Struktur på den tematiska undervisningen

På lågstadiet har Lärare A, B och C inspirerats av bifrostpedagogiken. De arbetar i sina temaarbeten åldersintegrerat från förskoleklass till årskurs tre. Deras temaarbeten börjar med en upplevelse, där barnen får se en teater, gå på upptäcktsfärd eller något annat spännande. Upplevelsen skall vara speciell för att väcka barnens intresse. Efter upplevelsen har lärarna en slags bearbetning av vad barnen sett. Barnen får ställa frågor och berätta vilka funderingar upplevelsen väckt. Sedan utgår lärarna från barnens frågor när de lägger upp grundkurserna i temat. Där får barnen grundläggande faktakunskaper om temaområdet. Efter grundkurserna börjar verkstadsarbetet. Hos Lärare A och B arbetar barnen i tre verkstäder: Läs- och skriv, där barnen får läsa och skriva om temat, Ateljé där barnen målar och skapar och Labb där barnen laborerar och prövar olika hypoteser. Hos Lärare C arbetar man i följande verkstäder: Läs- och skriv, ateljé och bygg, där barnen får konstruera modeller och bygga saker relaterat till temat. Beroende på vilka delar barnen intresserar sig för i temat har de ibland även en verkstad där de spelar teater. När barnen börjar arbeta i en verkstad får de fylla i en

arbetsedel hos Lärare A, B och C. Där får de fylla i vad de skall arbeta med, vilket material de behöver och hur de skall gå tillväga. Efter det börjar själva utförandet, då barnen arbetar med det område de valt. När arbetet är klart får barnen fylla i en utvärdering, där de får berätta vad de lärt sig, om arbetet gick som de trodde, och om de är nöjda med sitt arbete. Allt avslutas med att barnen får redovisa sina arbeten för varandra. Då får de berätta om sitt arbete, vad de gjort, hur de gick tillväga, om de blev nöjda och så får kamraterna ställa frågor. Hela temarbetet avslutas med en utställning där familj, släkt och vänner får komma och titta på barnens arbeten. Lärarna anser att genom detta arbetssätt blir barnen mer drivna och lär sig söka kunskap själva, samt att planera sitt eget arbete.

På mellanstadiet arbetar även Lärare F enligt bifrostpedagogiken. Hon har samma upplägg som lågstadielärarna och använder sig av samma verkstäder som Lärare A och B. Lärare F startar däremot sitt tema lite tidigare än lågstadielärarna. Innan eleverna går på sommarlov får de en liten gåva som anknyter till höstens tema. Det är en liten sak som skall få eleverna att bli nyfikna och börja fundera över vilket som blir det nya temat. Lärare D och E arbetar däremot annorlunda jämfört med de andra lärarna. De arbetar efter sitt rullande treårsschema där de ett år behandlar Sverige, nästa år Europa och sist Världen. De startar temat med en enkel uppstart. Lärare D säger att de inte använder sig av någon stor uppstart som de gör på lågstadiet, utan en enkel. De ser på en film eller något liknande. Deras teman varar i 4-6 veckor där barnen först får ett antal grundkurser precis som barnen på lågstadiet. Beroende på vilket tema de arbetar med väljer lärarna om de arbetar enskilt i klassrummet eller om de arbetar åldersintegrerat. Efter grundkurserna arbetar lärarna var för sig i sitt klassrum med sina elever. Pedagogerna arbetar då på olika sätt i 4:an, 5:an eller 6:an. Eftersom barnen måste bli utmanade ligger undervisningen på olika nivåer. När lärarna arbetar enskilt med sina klasser arbetar de ofta med grupparbeten eller enskilda fördjupningsuppgifter.

När det gäller hur lärarna väljer temaområde, väljer Lärare A och B även de temaområde efter ett rullande treårsschema. De har utgått från kursplanen i SO och NO och har konstruerat tre stora temaområden efter det. Grunden i dessa tre områden är den samma hela tiden, men beroende på vad barnen fokuserar på efter upplevelsen blir temana aldrig exakt samma år efter år. Hos Lärare C väljer hela skolan samma tema och det är personalen som kommer med önskemål om vad som skulle vara roligt att arbeta med. De försöker välja teman som ligger i tiden. Därför arbetar de nu med världens underverk, eftersom det skall utses nya nu. På mellanstadiet har de i Lärare D:s arbetslag sedan tidigare valt tre temaområden (Sverige,

Europa och Världen), i sin lokala kursplan för SO och NO som de arbetar med i ett rullande treårsschema. Lärare E följer även hon den lokala kursplanen och arbetar efter ett rullande treårsschema och har samma temaområden som lärare D. Lärare F väljer temaområden efter vilka intressanta förslag som kommer upp av personalen och barnen. Sedan undersöker de vilket förslag som fungerar bäst att tematisera och som de kan arbeta efter kursplanerna med.

Har barnen då något inflytande över temats innehåll? Hos Lärare A, B och C har barnen ett stort inflytande över temats innehåll. Utifrån dialogen de har efter upplevelsen med barnen tar pedagogerna till sig barnens frågor och bygger sedan upp verkstäderna efter barnens intresseområden. Har pedagogerna valt att satsa på ett område och barnen sedan inte intresserar sig för det utan för ett helt annat område, fokuserar man då på den delen barnen intresserat sig för. Sedan får barnen välja helt fritt vad de vill arbeta med i verkstäderna, det är barnens egna idéer som styr. På mellanstadiet får barnen hos Lärare D inte vara med och bestämma över temats innehåll. Vad som tas upp i kurserna har redan pedagogerna bestämt. Efter kurserna kan barnen få vara med och bestämma små delar av innehållet. De brukar göra en tankekarta och efter den får barnen välja ett område de vill fördjupa sig i. I sjätte klass kan barnen få lite friare tyglar. Lärare E:s barn har även de ett litet inflytande över temats innehåll. De har inget att säga till om temavalet och kurserna bestämmer pedagogerna. Efter kurserna kan barnen få välja ett område de intresserat sig för speciellt. Lärare F:s elever har samma inflytande som lågstadiebarnen. De får genom utfrågningen efter upplevelsen vara med och bestämma temats innehåll och sedan får de bestämma helt i verkstadsarbetet.

För att sammanfatta de skillnader som finns i temaarbetets struktur så ser strukturen på temaarbetenas upplägg i stort sett samma ut hos Lärare A, B, C och F. De arbetar bifrostinspirerat och startar arbetet med en upplevelse, sedan en bearbetning där barnen får ställa frågor. Efter det startar grundkurserna och när de är över börjar verkstadsarbetet. Temat avslutas med att barnen får redovisa sina arbeten och ställa ut dem. Hos Lärare D och E har man en liten uppstart och går efter det direkt till grundkurserna. Det som skiljer deras arbetssätt från de andra lärarnas är att de inte arbetar i verkstäder, utan efter kurserna arbetar lärarna individuellt med sina barn, och arbetar med grupparbeten eller individuella fördjupningsuppgifter. När det gäller hur man väljer temaområde har lärare A, B, D och E bestämda teman som rullar i ett treårsschema efter kursplanerna, medan Lärare C och F väljer

temaområden efter vilka intressanta förslag som kommer upp. Här kan man inte se några skillnader mellan stadierna, utan det är skolorna som arbetar på olika sätt.

Hos Lärare A, B, C och F som arbetar bifrostinspirerat har barnen ett stort inflytande över temats innehåll. Barnen har inflytande genom uppföljningen efter upplevelsen och sedan även när de själva får välja vad de ska arbeta med i verkstadsarbetet. Hos Lärare D och E har barnen inte lika stort inflytande. De får inte vara med och bestämma innan kurserna är slut, sedan kan de få välja att arbeta med någon del av ett område som intresserar dem.

3.5 Uppföljning av temaarbetet

På lågstadiet arbetar pedagogerna i Lärare A:s arbetslag mycket med temats uppföljning. Vid varje APT har de temaarbetet som en stående punkt, där de kontrollerar hur temaarbetet fungerar för tillfället. Efter varje deltema gör de utvärderingar med barnen, där barnen får utvärdera pedagogerna, sig själva, kurserna och verkstäderna. Därefter gör pedagogerna en noggrann uppföljning för att se vilka saker som inte fungerade bra i temat. I Lärare B:s arbetslag görs utvärderingar efter varje deltema och moment i verkstäderna och i slutet av temat ser de över utvärderingarna och dokumenterar vad som var bra och vad som bör ändras i arbetet. På hösten går de igenom vad de kom fram till i slutet av detta förra temat, så de kan dra lärdom av vad de gjort tidigare. Dessutom tittar de med jämna mellanrum över kursplanerna så de inte missat något område. I Lärare C:s arbetslag utvärderar pedagogerna ständigt temat under dess gång och utifrån det gör de ständigt avvägningar om hur arbetet skall läggas upp nästa gång. Speciellt är uppföljningarna av verkstäderna viktiga för att de ska se hur de kan utveckla arbetet där. När temat är slut görs en slutgiltig utvärdering av temat.

På mellanstadiet erkänner Lärare D att uppföljningen av temaarbetet är deras Akilleshäla, den är väldigt knapphändig. De diskuterar temaarbetet i arbetslaget och i bästa fall för någon anteckning om vad och varför de arbetat som de gjort i temat. Lärare D påpekar att i bästa fall har de sett vad som inte fungerade bra, och diskuterat det för att försöka komma ihåg det till nästa gång. Det är dokumentation de är dåliga på. Händer det mycket annat runt omkring är det dokumentationen som sätts åt sidan. Lärare E medger också att de i hennes arbetslag är dåliga på att dokumentera och därför har de dålig användning utav de erfarenheter de haft under temat. De glömmer att skriva ner sina lärdomar och nästa gång de skall använda dem kommer de inte ihåg vad de kom fram till. Efter temat brukar de göra en liten utvärdering med barnen gällande vad de lärt sig och hur organisationen kring temat varit. Hos Lärare F

utvärderar arbetslaget ständigt sitt arbete och sina delteman, samt att de dokumenterar sitt och barnens arbete under temats gång.

Hos Lärare A, B och C på lågstadiet får barnen göra utvärderingar efter varje avslutat arbete i verkstäderna och vid varje deltemas slut. Där får barnen utvärdera arbetets gång och om de är nöjda med sitt arbete. Lärare C lägger stor vikt vid barnens egna uppföljning och anser att det är viktigt att de får tid till att utvärdera sina arbeten, så de kan reflektera över vad de kan göra bättre nästa gång. De arbeten som är färdiga låter också Lärare A, B och C barnen redovisa för varandra i slutet av deltemat. På mellanstadiet har barnen hos lärare D olika förhör i slutet av temat, det kan vara muntliga förhör eller så får barnen med hjälp av tankekartor skriva ner vad den kan om temat och ibland får de göra en utvärdering på temat. Hos lärare E får barnen göra en utvärdering ibland som uppföljning på temat, annars erkänner hon att barnens uppföljning är liten. Lärare F:s elever får samma uppföljning som barnen på lågstadiet får, dessutom får de även uppföljning på utvecklingssamtalen, där Lärare F diskuterar med eleven hur det går i temaarbetet.

När det gäller hur lärarna kontrollerar vad barnen lärt sig under temat säger Lärare A att det är svårt att kontrollera detta, men de pratar ständigt om temat med barnen och då kan de se om barnen hänger med. Vid deltemats slut brukar de göra en tipspromenad och på så vis kontrollera om eleverna lärt sig något. Kanske har de inte lärt sig allt om allt, men lärt sig mycket om en viss del. Det sista lärare A:s elever gör är en redovisning där eleverna får visa varandra vad de arbetat med och hur de gått tillväga. Lärare B tycker också det är svårt att kontrollera vad barnen lärt sig under temat, men ibland gör de något litet test eller en tipspromenad för att kontrollera om barnen lärt sig något. Precis som Lärare A:s elever får även lärare B:s elever redovisa sina arbeten för varandra. Lärare C håller med Lärare A och B om att det är svårt att kontrollera elevernas faktakunskaper, och i Lärare C:s arbetslag har man valt att inte kontrollera vad barnen kan faktamässigt. Men Lärare C pratar med barnen under temapassen och då ser hon om barnen hänger med. Lärare C menar att det tydligt går att se om barnen utvecklas när det gäller samarbete med andra barn, att barnen tar eget ansvar för sitt lärande, hur de utvecklas när de redovisar och hur de växer som personer. Denna process blir tydlig genom deras arbetssätt. Att barnen har lärt sig hur de arbetar bäst.

Lärare D kontrollerar vad barnen lärt sig genom att barnen först får arbeta i grupper och delge varandra vad de kan, sedan får barnen ett förhör, muntligt eller så får barnen med hjälp av

tankekarta skriva ner allt de lärt sig om temat. Ju äldre barnen är desto mer enskilda tester blir det. Lärare E menar att man ibland testat de barn som går i årskurs 6, men annars brukar de inte göra några enskilda test på de yngre eleverna. De får göra grupparbeten i vanliga fall och göra frågor till som sedan besvaras av de andra eleverna. Ibland får barnen göra en tankekarta och berätta vad de lärt sig, men det är inget direkt test. Barnens fördjupningsuppgifter redovisas alltid och då ser man att de lärt sig något, samtidigt som de får chansen att delge sina kamrater sin nyvunna kunskap. Lärare F kontrollerar vad barnen lärt sig genom att ha små prov, som antingen är muntliga, skriftliga eller praktiska, men hon påpekar att det inte alltid är lätt att genom ett prov se vad barnen lärt sig egentligen. Det beror på vilken kunskap man fokuserar på. Det viktiga är inte alltid att eleven kan allt om vikingatiden menar hon, utan att eleven äntligen vågat redovisa sitt arbete inför hela klassen, sådan kunskap kan inte mätas.

För att sammanfatta pedagogernas uppföljning av temaarbetet gör Lärare A, B, C och F ofta utvärderingar och uppföljningar på temaarbetet, medan Lärare D och E erkänner att deras uppföljning på temaarbetet är knapphändig och att de är dåliga på att dokumentera vad de kommit fram till. Vad gäller barnens egen uppföljning får barnen hos Lärare A, B, C och F göra utvärderingar efter varje avslutat arbete i verkstäderna och vid varje deltemas slut, medan lärare D har olika förhör, muntliga eller med hjälp av tankekarta som uppföljning för barnen. Lärare E gör en utvärdering med barnen i slutet av temat, men det är den enda uppföljning barnen får på temat. När det gäller hur lärarna kontrollerar vad barnen lärt sig under temat tycker lärare A, B, C att det är svårt att kontrollera om de verkligen lärt sig något, men de kan ändå se att de lärt sig något när barnen redovisar sina arbeten. Lärare A och B gör en tipspromenad för barnen ibland för att se vad de lärt sig, medan Lärare C inte har någon kontroll på vad barnen lärt sig faktamässigt, men hon kan tydligt se hur de växer som personer i arbetet. På mellanstadiet gör Lärare E inte några test på sina elever, det är först i sjätte klass hon eventuellt gör individuella test, ibland kan barnen få göra en tankekarta och berätta vad de lärt sig, men det är inget test. Hon låter barnen få göra gemensamma grupparbeten istället. Lärare D och F använder sig av olika tester för att se vad barnen lärt sig, men Lärare F fokuserar också som Lärare C på den kunskap som inte kan mätas med ett test till exempel att våga redovisa för andra och växa som person.

3.6 Lärarnas kunskapssyn

Lärare A:s kunskapssyn inom temaarbetet är att barnen genom arbetssättet ska se helheten. Det är viktigt att barnen skall få en förståelse varför man bör lära sig vissa saker. Barnen ska lära sig att arbetet är en process med en början och ett slut, att det är viktigt att cirkeln sluts för att man skall se helheten. Men hon vill också att barnen skall hitta ett driv inom sig själva att söka kunskap, istället för att bli serverade kunskap. Lärare B menar att eftersom de valt att arbeta bifrostinspirerat så är deras mål att barnen skall lära sig att söka kunskap själva. De vill inte lägga fram arbetsblad till barnen som de får göra, utan barnen skall själva lära sig var och hur de kan söka sin kunskap. Hon vill inte att de ska vara beroende av henne som en lärare som ger dem all information, utan att de ska se henne som en handledare istället som hjälper dem på vägen när de själva söker kunskap. Lärare C:s kunskapssyn är att barnen genom temaarbetet skall tycka att det är roligt att arbeta, men också att barnen skall lära sig att delge andra vad de lärt sig. Att de genom deras arbetssätt ska växa i sitt arbete och lära sig ta eget ansvar för sitt arbete och själva söka sin kunskap. Hon anser att faktakunskapen för dem är mindre viktig.

Lärare D:s kunskapssyn är att det finns en allmänbildande kunskap som är viktig, men att hennes elever skall bli kritiska, ifrågasättande, och tänka till kring den allmänbildande kunskap de fått med sig genom åren. Hon försöker få eleverna att se helheten och att de får en röd tråd i sitt arbete, att allt har ett sammanhang. Lärare E anser att det finns viss kunskap som hör till allmänbildningen och vårt kulturarv. Därför bör barnen ha med sig en viss kunskap för att de skall få en världsbild och veta vart de hör hemma i denna världen. För att kunna veta det krävs det att man har viss kunskap om hur samhället fungerar och hur det ser ut i världen. Hon tycker också det är viktigt att barnen får söka sin kunskap själva. Lärare F är även hon av den åsikten att det är viktigt att barnen lär sig ta eget ansvar för sitt arbete. Att de ska lära sig för livet, inte för fröken eller provet. Hon vill också att de ska bli kunskapssökande och källkritiska personer, men att de också ska tycka att det är kul att lära.

Gällande vilken kunskapssyn lärarna har arbetar lärarna på lågstadiet och Lärare F med att barnen själva ska lära sig att söka sin kunskap, men också att de ska lära sig att ta ansvar för sitt eget arbete, medan Lärare D och E lägger mer fokus på att det är viktigt att eleverna får en viss allmänbildande kunskap.

3.7 Metoder som används i temaarbetet

När det gäller vilka inlärningsmetoder lärarna använder i temaarbetet menar Lärare A att man genom deras arbetssätt har en chans att tänka till så barnen får lära sig på olika sätt. Hon menar att deras arbetssätt är väldigt individanpassat både gällande material och metoder. I kurserna är det mycket förmedlingspedagogik, sedan blir arbetet praktiskt i verkstäderna. Genom deras arbetssätt får barnen chans att till exempel använda datorn, spela upp teatrar och måla. De får använda alla sina sinnen. Anledningen till att Lärare A har valt att använda sig av dessa inlärningsmetoder beror på att barnen då kan finna en metod som är lustfylld för dem. Hon menar att de i sitt arbetssätt utgår från barnet och ser vilka metoder det väljer. Lärare B menar även hon att de i hennes arbetslag använder sig av olika inlärningsmetoder. Vid kurserna har de genomgångar, visar filmer och har vissa praktiska delar. När barnen sedan börjar arbeta i verkstäderna får de i ateljén uttrycka sig genom att måla och skulptera, i Labb får de arbeta mycket praktiskt och experimentera och i läs- och skriv är det traditionella arbetssättet som gäller. Lärare B menar genom att välja att jobba bifrostinspirerat så har de fått alla dessa olika metoder gratis. De kommer automatiskt när man jobbar i verkstäderna. Lärare C använder även hon olika inlärningsmetoder i temaarbetet. De försöker variera undervisningen genom att berätta för barnen, de tittar mycket på bilder, böcker och filmer, de spelar teater och sedan får barnen arbeta praktiskt i verkstäderna. De försöker även alltid lägga till någon praktisk del i grundkurserna. Anledningen till att de använder dessa olika metoder beror på att barnen genom deras arbetssätt får en chans att prova på många olika arbetssätt och att de får möjlighet att välja den metod som passar deras inlärningsbäst. Hon menar att när barnen själva får välja hur de vill arbeta så blir de mer engagerade.

Lärare D använder även hon olika inlärningsmetoder på mellanstadiet. De försöker berätta och prata med barnen och samtidigt skriva upp det viktiga på tavlan. De tittar även en del på film. De försöker att variera undervisningen så att barnen inte endast behöver sitta och lyssna på vad läraren säger framme vid tavlan, utan att det finns något praktiskt moment med också. Lärare D erkänner att de försöker att variera undervisningen, men att de inte alltid lyckas med detta. Hon menar att det de gör mest egentligen är att producera texter, svara på frågor, och så försöker de att få med lite målning och agerande till viss del också. Lärare D menar att de valt att fokusera på detta eftersom det är enklast så. Hon menar att de är tidsbegränsade och då vågar man inte släppa till att barnen skall få spela upp en pjäs eftersom de är rädda att barnen då inte får med sig den allmänbildande fakta som de skall kunna. Hon menar att de i hennes

arbetslag helt enkelt är lite bekväma med vilka metoder de väljer. Lärare E menar även hon som Lärare D att det de använder sig av de traditionella metoderna. I kurserna får barnen väldigt mycket auditiv och visuell information, men sen arbetar de lite med andra metoder också. Hon menar att deras ambition ligger på att barnen skall få använda sig av alla sina sinnen. Anledningen till att hon valt dessa metoder menar hon beror på att man som pedagog känner sig mest trygg i detta arbetssätt. Lärare E menar vidare att för att de skall få in mer metoder behöver de nog tänka till i arbetslaget och kanske vända upp och ner på allting. Lärare F däremot arbetar mer som lärarna på lågstadiet. I hennes baskurser blir det mycket förmedlingspedagogik, läraren pratar och eleverna lyssnar och får sedan papper på vad som gått igenom, men sedan anser hon att undervisningen blir väldigt individualiserad. I verkstadsarbetet berättar hon använder de sig mycket av Human Dynamics. Det är ett program som utgår från att alla är olika individer och att man själv skall lära sig hur man lär sig på bästa sätt. Utifrån det försöker Lärare F slussa ut eleverna i de praktiska verkstäderna, där barnen får använda sig av alla sina sinnen, och bli stimulerade på något vis. Anledning till att Lärare F använder sig av dessa metoder beror på att genom att använda ett flertal metoder kan barnen själva hitta sitt eget sätt att lära och vilken metod som passar dem bäst.

Har barnen då något inflytande över vilka metoder som används i undervisningen? Hos Lärare A har barnen inflytande över vilka metoder som används. I verkstadsarbetet får de välja fritt och använda sig av den metod som passar dem bäst. Hos Lärare B bestämmer också barnen själva vilka metoder som skall användas i verkstadsarbetet, men i kurserna är det pedagogerna som bestämmer vilka metoder som används. Även hos Lärare C får barnen använda sig av precis de metoder som passar deras inläring bäst. Lär man sig bäst genom att hamra och spika får man göra det.

På mellanstadiet har barnen hos Lärare D och E inte lika mycket inflytande som barnen på lågstadiet. Lärare D menar att ofta vill hon träna dem i en speciell metod och då har de inget val. Hon säger att hon själv arbetar mycket med data och kan då visa eleverna hur man kan använda datorn för att göra fina presentationer. Hon menar också att barnen inte känner till så många metoder, därför tar barnen ofta den metod hon föreslår. Det är svårt att brinna för något man inte kan själv, och därför tycker hon det är svårt att släppa taget. Lärare E säger att barnen inte har något inflytande i vilka metoder som används i kurserna, men i arbetet som kommer efteråt kan barnen ha inflytande. Där kan de bli tillfrågade hur de vill lägga upp sitt arbete. Lärare F:s elever har däremot samma inflytande som lågstadiebarnen. Barnen får

själva välja vilken metod som passar dem bäst och de får komma med egna förslag om hur de ska lära sig saker och ting.

För att sammanfatta de skillnader som finns gällande vilka inlärningsmetoder man använder i temaarbetet, så arbetar man med många olika inlärningsmetoder på lågstadiet. Lärare A, B och C försöker variera undervisningen. I kurserna används främst förmedlingspedagogiken, men sedan blir arbetet praktiskt i verkstäderna. Där barnen får chans att använda alla sina sinnen. Anledningen till att de valt dessa metoder beror på att arbetet ska bli lustfyllt för barnen och de får möjlighet att välja den metod som passar deras inläring bäst. På mellanstadiet ansluter sig Lärare F till lågstadielärarna. Skillnaden ligger hos Lärare D och E som erkänner att de försöker variera undervisningen, men att det mest blir traditionellt arbete. Det de gör är mest att producera texter, svara på frågor och sedan försöker de lägga till en praktisk del. Anledningen till att det blivit så menar de beror på tidsbrist, att de är rädda att barnen inte får med sig all kunskap om man släpper till mer praktiskt arbete och att de själva är mer trygga i det traditionella. På lågstadiet är det barnen som bestämmer vilka metoder de skall använda sig av. De får välja den metod som passar dem bäst. Det får även lärare F:s elever på mellanstadiet, men hos Lärare E, har barnen lite inflytande och de kan få vara med och bestämma hur de vill arbeta, men hos Lärare D har barnen inte samma inflytande eftersom hon ofta vill träna dem i speciella metoder. Hon menar också att barnen inte känner till så många metoder och hon tycker det är svårt att brinna för något man inte kan själv, därför har hon svårt att släppa taget.

3.8 Hinder och förutsättningar

Enligt lärarna anses vissa moment vara nödvändiga för att temaarbetet skall bli lyckat. Av lågstadielärarna anser Lärare A att momentet i verkstadsarbetet när barnen själva får planera, utföra och utvärdera sina arbeten är viktigt, eftersom de då får ett helhetstänkande, men hela verkstadsdelen är oerhört viktig eftersom barnen där får arbeta med det de är intresserade av. De får öva på att skriva och hämta fakta i läs- och skriv, i ateljé få de arbeta kreativt och i labb får de testa olika hypoteser. Lärare B anser att viktiga moment är upplevelsen eftersom den utgår ifrån vad barnen är intresserade av. Även kurserna måste vara med, eftersom barnen behöver lite kunskap innan de startar sitt verkstadsarbete där de får arbeta med det de blivit intresserade av. Lärare C anser även hon att upplevelsen är viktig för att fånga elevernas nyfikenhet och verkstadsarbetet eftersom barnen får arbeta kreativt där. Men hon anser också att redovisningarna är mycket betydelsefulla eftersom barnen där stolt får visa alla vad de

arbetat med. På mellanstadiet anser Lärare D att det är viktigt att det teoretiska arbetet varvas med praktiskt arbete för att barnen ska bli intresserade, men att det tyvärr inte alltid blir så. Den praktiska delen blir lidande eftersom det väsentligaste ändå är att barnen fått med sig all den kunskap de skall ha. Lärare E tycker att det är viktigt att det finns med moment som kan få barnen nyfikna, att de när de haft alla kurser inom temat fått en chans att använda alla sina sinnen. Lärare F tycker att verkstäderna är nödvändiga för att fånga barnens intresse, samtidigt som lärarna måste tänka till så alla barn får chans att lära sig på sitt sätt.

Anser lärarna då att det finns några hinder med att arbeta tematiskt? På lågstadiet tycker Lärare A att ett hinder med att arbeta tematiskt är att det är personalkrävande. Det är inte alltid de räcker till eftersom de behöver två personer i varje verkstad. Lärare B tycker att ett hinder med att arbeta tematiskt är att det är svårt för de barnen som behöver struktur. Även Lärare C tycker att det tematiska arbetssättet kan vara ett hinder för de barn i behov av särskilt stöd som behöver ha tydliga ramar för att veta vad de skall göra under verkstadspassen. På mellanstadiet anser Lärare D att det egentligen inte finns några hinder, men även hon anser att det kan vara problematiskt för de barn som behöver en tydlig struktur, eftersom de har svårt att klara av allt eget ansvar som kommer med temaarbetet. Lärare E anser däremot att lokaler, schemaläggning och tid är ett hinder för att arbeta tematiskt. Man behöver rymliga lokaler och gott om tid för förberedelser. Dessutom måste tiden passa alla pedagoger efter som det är personalkrävande. Lärare F anser även hon att för lite personal är ett hinder och att en del barn inte klarar av att arbeta fritt, utan de behöver tydliga instruktioner från läraren i vad som skall göras.

Gällande vilka moment som bör vara med för att temat skall bli lyckat anser alla lärarna att teori måste varvas med praktik. Alla fyra lärare som arbetar enligt bifrostpedagogiken anser det viktigt att verkstadsarbetet, där barnen själva får arbeta med vad som intresserar dem är med, men två av dem ansåg även att upplevelsen är viktig för att temat skall vara lyckat. Lärare D och E som inte arbetar bifrostinspirerat anser även de att det är viktigt att ha med moment som gör barnen nyfika, att teori och praktik blandas. Alla lärarna är överens om att de hinder som finns med ett tematiskt arbetssätt är att det är personalkrävande och att de barn som har svårt att koncentrera sig kan få problem eftersom arbetssättet är fritt.

4 Diskussion

4.1 Resultatdiskussion

Denna uppsats syfte var att undersöka om det tematiska arbetssättet skiljer sig åt mellan låg- och mellanstadiet, och om det finns skillnader, undersöka vilka hinder som kan ligga i vägen för det tematiska arbetssättet och om dessa hinder leder till att de elevaktiva arbetssätten minskar. För att undersöka detta användes följande frågeställningar: Skiljer sig skolans tematiska arbetssätt mellan låg- och mellanstadiet åt gällande innehåll, struktur och den tid som läggs på temaarbete, lärarnas kunskapssyn, metoder och hinder och förutsättningar. Undersökningen har visat att det finns en del skillnader i den tematiska undervisningen mellan låg- och mellanstadiet. På mellanstadiet ägnar man mer tid till temaarbete, men man kan se en tendens att temaarbetet blir mer styrt där och att barnen inte har lika stort inflytande över undervisningen. Kunskapssynen är i grunden den samma hos alla lärarna, men hos Lärare D och E läggs mer fokus på att eleverna ska få med sig allmänbildande kunskap, medan de resterande lärarna lägger mer fokus på elevernas egen utveckling. Lärarna på lågstadiet arbetar alla bifrostinspirerat och på en av skolorna fortsätter även läraren på mellanstadiet att arbeta efter den pedagogiken, men de två andra mellanstadielärarna på den andra skolan arbetar efter mer traditionella metoder där barnen inte har lika mycket inflytande längre. För att koppla denna undersökning till den norska forskning som gjorts inom området stämde dessa överens på många punkter.

I den norska läroplanen är det bestämt hur mycket tid som skall ägnas till den tematiska undervisningen. I årskurs 1-4 skall 60% av tiden ägnas till tema, medan man i årskurs 5-7 endast skall ägna 30% till tema- och projektarbete. I Norge sker det en minskning av temaarbetet eftersom läroplanen säger så, men denna undersökning visade tvärtom att tematiden ökade på mellanstadiet i Sverige istället för att minska, men så har vi inte heller någon sådan reglering av tiden i den svenska läroplanen som i den norska. Denna undersökning visade också att det inte finns någon skillnad mellan stadierna gällande vilka ämnen som integreras och vilka ämnen man tar tid ifrån. Resultatet visade att alla lärarna tog tid från SO, NO och svenska först och främst. Detta stämmer väl överens med vad den norska undersökningen visade. Där fanns tre ämnen där temaarbeten förekomsten av temaarbeten var högre. Dessa ämnen var samhällsämnen, natur- och miljökunskap och norska. Anledningen till att dessa ämnen förekommer ofta i temaarbeten beror nog på det som de intervjuade

lärarna i denna undersökning sa: att det är dessa ämnen som är lätta att tematisera och göra något extra med.

Den norska undersökningen visade att man arbetade flitigast med de elevaktiva arbetsätten i de lägre stadierna. Samma tendens kan man se i denna undersökning. Genom att de tre lärarna på lågstadiet och en av lärarna på mellanstadiet i denna undersökning valt att inspireras av bifrostpedagogikens struktur arbetar de mycket med de elevaktiva arbetsätten. Barnen får hos dessa lärare vara med och påverka temaarbetets innehåll och vilka arbetsätt som används i undervisningen. Temats innehåll fokuserar mycket på de delar eleverna intresserat sig av. Genom lärarnas val av arbetsätt kombineras naturligt teori med praktik i verkstadsarbetet. På lågstadiet används många olika arbetsmetoder, speciellt i verkstadsarbetet och genom det tar man hänsyn till elevernas olika inlärningsstilar. Den norska forskningen visade på att temaarbetet i de lägre åldrarna var mer ett "ut-och-göra-ämne" Detta stämmer väl överens med hur de bifrostinspirerade lärarna i denna undersökning arbetar. Genom deras arbetsätt får eleverna chansen att "uppleva olika uttryck för kunskaper" som det står i Lpo 94. I Lpo 94 står det också att "drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet" och det är det i de bifrostinspirerade lärarnas arbetsätt, men det finns inte med lika mycket hos Lärare D och E. I de senare årskurserna förändrades temat till ett "inne-, samtals och läsämne" enligt den norska studien och det stämmer bra överens med hur Lärare D och E som är mer traditionella arbetar. Lärare D:s elever arbetade mest med att producera olika texter och svara på frågor och Lärare E använde sig mycket av förmedlingspedagogiken i sitt temaarbete. Verkstadsarbetet har försvunnit hos dessa lärare och istället arbetar de mer med grupparbeten och individuella uppgifter än det kreativa. Deras elever har inget inflytande gällande vilket innehåll kurserna skall ha, och de har heller inte lika stort inflytande över hur arbetet utformas efter grundkurserna som barnen på lågstadiet har.

Lärare D och E arbetar i sitt temaarbete lite mer traditionellt än de andra lärarna. Lärare D menar att det finns en tidspress och då är hon rädd för att de mer elevaktiva metoderna leder till att eleverna inte lär sig det de ska. De har därför valt att arbeta som de gör eftersom det blir enklast så. Lärare E menar att hon känner sig tryggast i de traditionella metoderna, men att det ändå finns en ambition att barnen skall få använda sig av alla sina sinnen i undervisningen, men för att det ska gå behöver de eventuellt vända upp och ner på sitt temaarbete. Den norska forskningen visade att det i Norge fanns ett svagt stöd för att de

elevaktiva arbetssätten var positiva för barnens förståelse, men att de konservativa krafterna var starkare än de förändringsorienterade. I de högre stadierna fokuserades det mer på faktainläring och läroboken, istället för att arbeta med de undersökande arbetssätten. Forskarna där ansåg att det var ett problem att lärarna hade svårt att arbeta med de elevaktiva arbetssätten och hur man skulle anpassa lärandet så lek och dramatiserande kunde användas i undervisningen. Det är denna tendens som kan ses hos Lärare D och E. De håller på det traditionella, eftersom de känner sig trygga i det arbetssättet och är rädda att barnen inte får med sig kunskapen om de arbetar efter andra metoder. Lärarna på lågstadiet upplevde att det var svårt att kontrollera vilken kunskap eleverna fått med sig i temaarbetet, och kanske har Lärare D och E valt det mer traditionella för att få mer kontroll över att barnen lär sig något, men samtidigt visar Lärare F att det går att arbeta bifrostinspirerat på mellanstadiet och ändå ha kontroll över att barnen får med sig den kunskap de behöver. Men som Gerd Arfwedson beskrev det är det inte alltid lätt att lämna det trygga bakom sig för att utforska det okända, där man känner sig osäker, men någon gång måste man kanske våga ta det steget. Vågar man aldrig prova på det okända som man inte känner sig helt säker i kan det aldrig ske någon förändring i arbetet. Skolan är en arbetsplats som måste hänga med i de förändringar som sker i samhället och då måste man vara öppen som lärare och se vilka möjligheter förändringarna kan föra med sig.

Andra hinder som den norska forskningen visade var också att lärarna själva ansåg att ett hinder i den tematiska undervisningen var att skolorna hade bristande resurser och var för dåligt utrustade, att det rådde tidsbrist och att de var i behov av kompetensutveckling för att klara av att arbeta undersökande och elevaktivt. De hinder som lärarna såg i denna undersökning var att arbetssättet är personalkrävande, alla lärare i arbetslaget måste vara tillgängliga för att det skall fungera, samt att det kan vara problematiskt för de barn som behöver struktur. En lärare angav också lokaler och tid som hinder för att kunna arbeta tematiskt. Det verkar även vara så att det i Sverige krävs mycket resurser för att arbeta tematiskt. Det är ett arbetssätt där mycket personal och samarbete krävs för att arbetet ska gå runt.

4.2 Reliabilitet och validitet

När det gäller de slutsatser man kan dra av denna undersökning måste man ta hänsyn till att endast sex personer på två skolor intervjuats. På skolan där fyra pedagoger intervjuades hade jag sedan tidigare kontakter och kände till deras arbetssätt, därför kunde inte lärarna försköna

sitt arbetssätt, men på den andra skolan fanns inga tidigare kontakter och därför är det svårt att veta om de verkligen arbetar så kreativt som de sade. Därför kan man inte generalisera och dra slutsatsen om att det sker en förändring i arbetet med temaarbete i de svenska skolorna. För att kunna dra sådana slutsatser hade man behövt undersöka fler skolors tematiska arbetssätt. Sedan får man även ta hänsyn till att alla lärare på lågstadiet råkade arbeta efter bifrostmetoden. Om det i undersökningen funnits med lärare på lågstadiet som inte arbetar efter denna metod hade resultatet kunnat se annorlunda ut.

Alla intervjuer skedde på samma sätt och var enskilda och spelades in. Informanterna hade fått frågorna i förväg och kanske ledde detta till att svaren var mer förberedda, kanske hade undersökningen fått ett annat resultat om informanterna inte fått frågorna i förväg. Min fråga om temats upplägg kunde ha varit mer preciserad och formulerad på ett annat sätt eftersom lärarna inte riktigt förstod vad jag menade med denna. Därför fick den förklaras vid varje intervju och kanske var inte mina förklaringar de samma vid de sex intervjuerna. Detta kan ha påverkat deras svar och vilka delar de valde att prata om.

5 Slutsatser

De slutsatser jag kan dra av denna undersökning är att det finns en tendens till att det tematiska arbetssättet blir mer styrt på mellanstadiet än lågstadiet. Barnen har på mellanstadiet inte lika mycket att säga till om gällande vilket innehåll temaarbetet skall ha, kursernas innehåll bestämmer lärarna över och sedan får barnen till en viss del vara med och bestämma vad de ska fördjupa sig i. På lågstadiet får barnen vara med och påverka både kursernas innehåll och sedan får barnen bestämma själva vad de vill fördjupa sig i. När det gäller vilka olika inlärningsmetoder barnen får använda sig utgår lärarna på lågstadiet efter att barnen skall få använda sig av de metoder som passar dem bäst, medan barnen på mellanstadiet inte har samma valbarhet. Orsakerna till att arbetet blir mer styrt på mellanstadiet beror enligt denna undersökning på att lärarna på mellanstadiet är rädda för att inte får med sig tillräckligt med kunskap om barnen får välja för många olika kreativa arbetssätt istället för de mer traditionella.

Litteraturförteckning

Tryckta källor

Abildtrup, Bodil, Rathe, Anna Louise & Rathe, Jørgen (1997) *Möjligheternas barn I möjligheternas skola: en pedagogisk profil – från idé till verklighet*. Stockholm: Utbildningsradion

Adler Hermansson, Magnus (2004) *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber

Arfwedson, Gerhard (red.) (1989) *Ämnesintegration i lärarutbildning och skola*. Stockholm: HLS Förlag

Bell, Judith (2000) *Introduktion till forskningsmetodik*. Uppl. 3, Lund: Studentlitteratur

Doverborg, Elisabet & Pramling, Ingrid (1988) *Temaarbete: Lärarens metodik och barnens förståelse*. Stockholm: Utbildningsförlaget

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

Hensvold, Inger (2006) *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan: en kunskapsöversikt* Stockholm : Myndigheten för skolutveckling

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006) *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppl. 4, Uppsala: Kunskapsförlaget

Lindqvist, Gunilla (2000) *Historia som tema och gestaltning*. Lund: studentlitteratur

Nilsson, Jan (1997) *Tematisk undervisning* Lund: Studentlitteratur

Ramsden, Judith M (1997) How does a context-based approach influence understanding of key chemical ideas at 16+?. *International Journal of Science Education*, 19 (6) 697-710

Internet källor

Skolverket

www.skolverket.se Lpo 94 (2006-11-26 11:30)

Muntliga källor

Lärare A: muntlig intervju 2006-12-04

Lärare B: muntlig intervju 2006-12-06

Lärare C: muntlig intervju 2006-12-18

Lärare D: muntlig intervju 2006-12-01

Lärare E: muntlig intervju 2006-12-05

Lärare F: muntlig intervju 2006-12-11

Bilaga

Intervjufrågor

I. Tid som läggs till temaarbete

- A. Hur många timmar i veckan/ året läggs ner på temaarbete?
- B. Från vilka ämnen tar ni tiden?
- C. Under hur lång tid sträcker sig ett normalt temaarbete för er?

II. Struktur på undervisningen

- A. Hur ser upplägget på temat ut?
- B. Vilka moment anser ni vara nödvändiga att ha med i ett lyckat tema?
- C. Vilka hinder finns med ett tematiskt arbetssätt?
- D. Hur väljer ni temaområde?
- E. Har barnen något inflytande över temats innehåll?

III. Ämnesintegrering

- A. Vilka skolämnen integreras i era teman?
- B. Varför har ni valt dessa ämnen?
- C. Vilka ämnen anser ni svåra att integrera i era teman?

IV. Metoder

- A. Vilka inlärningsmetoder använder ni er av i temat?
- B. Varför använder ni dessa?
- C. Har barnen något inflytande över vilka metoder som användas?
- D. Vilken kunskapssyn genomsyrar era teman?

V. Uppföljning av temat

- A. Vilken uppföljning gör ni pedagoger på temat?
- B. Vilken uppföljning får barnen på temat?
- C. Hur kontrollerar ni vad barnen lärt sig under temat?

