

*"Du får barn som
älskar det ni gör"*

Den tematiska undervisningens
konsekvenser för elevers lärande
– en kvalitativ undersökning

*"You'll get children who are loving what
you're all doing"*

Thematic education's consequences for student
learning – a qualitative research

Författare: Ida Andersson ©

Examensarbete: Lärarprogrammet,
AUO 3 Professionellt lärarskap, 15-30 hp

Högskolan på Gotland Vårterminen 2010

Handledare: Britt Olofsson-Santoft

Examinator: Agneta Bronäs

“Du får barn som älskar det ni gör”

Den tematiska undervisningens konsekvenser för elevers lärande
– en kvalitativ undersökning

“You´ll get children who are loving what you´re all doing”

Thematic education´s consequences for student learning
– a qualitative research

Ida Andersson

Sammanfattning

Denna uppsats behandlar varför några utvalda pedagoger arbetar tematiskt samt deras förhållningssätt till den tematiska undervisningen. I uppsatsen ställer jag frågor om vad de intervjuade pedagogerna anser att en tematisk undervisning kan ha för konsekvenser på elevers inläring. Undersökningen omfattar även om pedagogerna tror att läsutvecklingen kan gynnas genom tematisk undervisning.

Definitionen av vad tematisk undervisning är har hämtats ur litteratur om ämnet och utgörs av att ämnen integreras, en erfarenhetsbaserad undervisning och att inte ha en läromedelsstyrd undervisning.

Jag använt mig av kvalitativa samtalsintervjuer som metod för min undersökning. I det huvudsakliga resultatet syns att de medverkande pedagogerna anser att tematisk undervisning kan vara gynnsamt för elevers inläring. De slutsatser som jag då kan dra är att tematisk undervisning är gynnsamt på grund av att olika ämnen integreras inom temat och då bildar en helhet för eleven. Den är också gynnsam på grund av den erfarenhetspedagogiska riktningen den tematiska undervisningen ofta antar.

Nyckelord

erfarenhetsbaserad undervisning, läsutveckling, tematisk undervisning, ämnesintegration.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	2
Forskningsfråga	2
Teoretisk utgångspunkt	3
Ett sociokulturellt synsätt på utveckling och lärande	3
Utveckling och tillämpning av intellektuella redskap	3
Utveckling och tillämpning av fysiska redskap, artefakter.....	4
Kollektiva aktiviteter och kommunikationen människor emellan	4
Styrdokumentet	5
Läroplanen, Lpo 94.....	5
Kursplanen i svenska	5
Tidigare forskning och litteratur	7
Tematisk undervisning	7
Ämnesintegration.....	7
Utgångspunkt i elevernas erfarenheter	7
Läroboken – en liten del av kunskapssökandet	9
Svenska som skolämne.....	10
Läsutveckling.....	10
God läsutveckling.....	11
Begreppsförklaring	11
Freinet's pedagogik.....	11
Reggio Emilia	12
Likheter Freinet och Reggio Emilia.....	12
Metod	14
Val och motivering av metod	14
Alternativa tillvägagångssätt	14
Val av informanter	14
Genomförande.....	15
Bearbetning av material.....	16

Reliabilitet.....	16
Validitet.....	16
Etiska överväganden	16
Resultat och analys	18
Informanternas bakgrund.....	18
Intervjuresultat.....	19
Hur kom de pedagoger som deltar i studien i kontakt med den tematiska undervisningen?	19
Pedagogernas förhållningsätt till tematisk undervisning	20
Vad anser pedagogerna vara gynnsamt med den tematiska undervisningen?	23
Negativa konsekvenser av tematisk undervisning.....	23
Sammanfattning resultat.....	25
Analys av resultat	26
Diskussion	28
Metoddiskussion.....	28
Diskussion runt resultaten	28
Hur kom de pedagoger som deltar i studien i kontakt med den tematiska undervisningen?	28
Ämnesintegration.....	29
Erfarenhetsbaserad undervisning	29
Textval	30
Kan läsutvecklingen stimuleras?	30
Resultatsdiskussion utifrån ett sociokulturellt perspektiv	31
Egna tankar	32
Avslutningsvis	33
Referenslista.....	34
Bilaga	36
Intervjuguide.....	36

Inledning

Det här examensarbetet utgör det sista jag gör innan jag ska kliva ut i arbetslivet som färdig lärare. Jag har under min lärarutbildning lärt mig otroligt mycket, men speciellt kommit att intressera mig för elevers språkinläring. Det var när jag läste en av mina specialiseringar; *Barns språk-, läs- och skrivutveckling ur ett fördjupat perspektiv*, 30 hp, som jag kom att intressera mig för hur jag som pedagog kan utveckla elevers språkutveckling med hjälp av ett tematiskt arbetssätt. Att organisera för lärande genom teman är ett arbetssätt jag vill undersöka närmare, då jag hoppas genom detta att jag kommer att tillägna mig kunskaper som är intressanta för mig som färdig pedagog. Jag vill få nya kunskaper om det tematiska arbetssättets konsekvenser för elevers lärandeprocesser och språkutveckling.

Inom förskolan arbetar pedagogerna ofta med en tematisk utgångspunkt och jag har under min utbildning kommit i kontakt med litteratur där detta arbetsätt beskrivs. Bl. a blev jag fascinerad av hur förskolläraren Arnesson Eriksson (2009) beskriver den förskola hon arbetar på och hur de där bedriver verksamheten kring ett tema. Arnesson Eriksson och hennes kollegor utgår från en skönlitterär text och arbetar sedan med den i ett år framåt. Arbetet Arnesson (a.a:passim) beskriver utgår ifrån barnens egna tankar och idéer vilka barnen skapat genom den skönlitterära text de startat temat med. Utifrån Arnesson Erikssons beskrivning av ett tematiskt arbetssätt blev jag intresserad av att undersöka om detta arbetsätt kunde vara möjligt att utföra med elever i skolåldern.

Att undersöka ett arbetsområde med kvalitativa intervjuer och sedan tolka resultaten, där alla informanter har egen definition på vad det tematiska arbetssättet kan vara, ansåg jag näst intill omöjligt. Vad är en tematisk undervisning? Det är en definitionsfråga, där alla har sin egen idé om hur ett tematiskt arbetssätt bör bedrivas för att gynna elevers lärande. För att ha en utgångspunkt för min frågeställning använde jag mig av Nilssons (1997:12) definition på hur tematisk undervisning kan bedrivas, att arbeta ämnesintegrerat, att utgå från elevernas erfarenheter och att inte vara strikt läromedelsbunden utan gärna använda sig av skönlitteratur som utgångspunkt för temat, då detta var en definition som överensstämde med mina tankar om hur en tematisk undervisning kunde bedrivas. Nilssons (1997:12) definition av tematisk undervisning stämmer därför överens med den tematiska undervisning som jag vill undersöka då den främst inriktar sig på elevers språkutveckling. Eftersom den även kan förankras i Läroplanen, Lpo94 kommer jag att utgå ifrån den.

I läroplanen står att:

”Läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande”. (Skolverket 2006:13)

Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka varför några utvalda pedagoger arbetar tematiskt och hur de beskriver att de förhåller sig till den tematiska undervisningen.

Forskningsfrågor

- Hur kom de pedagoger som deltar i studien i kontakt med den tematiska undervisningen?
- Hur förhåller sig pedagogerna med ett tematiskt arbetssätt i min undersökning till ett ämnesövergripande arbetssätt, erfarenhetsbaserad undervisning och textval inom temat?
- Vad anser pedagogerna vara gynnsamt med den tematiska undervisningen?

Teoretisk utgångspunkt

Utgångspunkten för uppsatsen är de centrala aspekter som det sociokulturella perspektivet bygger på, det vill säga att lärande inte i första hand sker individuellt, utan att kunskap skapas genom samarbete i en kontext (Dysthe 2003:41). Detta stämmer väl överens med Nilssons (1997:12) definition av hur tematisk undervisning kan bedrivas. En annan central aspekt av det sociokulturella perspektivet är att språket ses som ett redskap för lärande (Säljö 2000:34 f.), vilket även det överensstämmer med Nilssons synsätt på tematisk undervisning.

Ett sociokulturellt synsätt på utveckling och lärande

Den ryske psykologen, Vygotskij (1896-1934) formulerade många av de grundtaganden som den sociokulturella skolan lutar sig mot idag. Vygotskij (Jerlang et al. 2008:287 f.) delade in barnets utveckling i olika mognadsnivåer som han kallade för zoner. För att se vilken utvecklingszon barnet befinner sig i, kan man iaktta vad eleven kan på egen hand. Istället för att koncentrera sig på i vilken zon barnet befinner sig i, vilket Vygotskij ansåg att dåtidens psykologer gjorde, ska man se barnets framtida utvecklingsmöjligheter och barnets närmaste utvecklingszon. Elevens utveckling gynnas av att få uppgifter som innehållsmässigt strävar framåt, därför är det viktigare att koncentrera sig på elevens potentiella utvecklingszon (a.a:288).

Om lärandet ska studeras ur ett sociokulturellt perspektiv är det tre olika, men samverkande särdrag, vi måste utforska. Dessa är:

1. utveckling och tillämpning av intellektuella redskap (som t ex språket).
2. utveckling och tillämpning av fysiska redskap, artefakter.
3. kollektiva aktiviteter och kommunikationen människor emellan.

(Säljö 2000:22 f.)

Nedan kommer en närmare förklaring av dessa särdrag.

Utveckling och tillämpning av intellektuella redskap

Vi uppfattar hur vi ska handla eller hur vi kan tolka olika situationer genom att förstå olika kontextualiseringar av händelser. Olika medierande redskap gör att vi tolkar verkligheten på olika sätt (Säljö 2000:97). Begreppet mediering, eller förmedling, innebär allt stöd som ingår i lärprocesser. Stödet kan utgöras av både människor och/eller andra redskap (Dysthe 2003:45). Det viktigaste medierande redskapet är språket och de språkliga strukturer eleven tillägnar sig blir grundläggande för dess tänkande (Vygotskij 2001:165). Genom språket kan vi dela erfarenheter med varandra. Vi frågar andra om det är något vi inte kan och vi byter då kunnskaper, kunskaper och

färdigheter i ett samspel med människorna runt omkring oss. Människors kunskap är till stor del således språklig (Säljö 2000:34 f.). Ett av skolans mål är därför att utrusta eleverna med språklig kunskap som olika begrepp och tankestrukturer så att de kan fungera i olika sammanhang (Dysthe 2003:44).

Utveckling och tillämpning av fysiska redskap, artefakter

Människans psyke skiljer sig från djurens då människan använder sig av redskap (Vygotskij 2001:7). Redskapen existerar för människan som psykiska eller fysiska, där de psykiska redskapen i huvudsak är språket och de fysiska redskapen är de verktyg, artefakter människan använder sig av. Människan omger sig av fysiska redskap dagligen, t ex datorer, bilar, pennor och böcker. Dessa fysiska redskap anses centrala för lärandet och utvecklingen inom det sociokulturella perspektivet eftersom människans handlande ofta är intimt sammanflätat med olika former av redskap. Det är i de fysiska redskapen som många av människans gemensamma kunskaper och insikter finns (Säljö 2000:passim). För att tillägna oss kunskap om dessa fysiska redskap måste vi använda oss av det psykiska redskapet, språket, då det är i en social kontakt med andra människor vi lär oss om redskapet, både praktiskt och språkligt (Jerlang 2008:278).

Kollektiva aktiviteter och kommunikationen människor emellan

Lärandet är en aspekt av all mänsklig verksamhet och kan inte kopplas enbart till samhällets institutionella verksamheter som skola och utbildning. Det är ingen homogen process, utan äger rum på en individuell och en kollektiv nivå i sociala processer och vad vi lär och de sätt vi lär på är beroende av i vilka kulturella omständigheter vi lever i (Säljö 2000: passim). Det är i interaktionen människor emellan som lärandet sker. Denna interaktion är all social samverkan ett barn ingår i. Det kan vara med kamrater i samma ålder och som vi mer traditionellt ser i samhället, att läraren är interaktören i elevens lärande. Enligt det sociokulturella perspektivet ska pedagogen stötta eleven i lärandet och detta så att eleven själv, fast med stöd från pedagogen, kan ta sig till nästa lärandenivå och utvecklingszon. Lärande och utveckling är således aldrig en prestation eleven går igenom ensam (Dysthe 2003:82 f.).

Vygotskij menade:

"... det som barnet kan utföra i dag i samarbetssituation, kan det utföra självständigt imorgon". (Jerlang 2008:288)

I den Vygotskijinspirerade lärarens klassrum är det en pedagogik som kräver aktiva elever, aktiva lärare och en aktiv miljö i kollektiva inlärningssituationer som råder. Det är elevernas intresse som ska vara utgångspunkt för undervisningen. Detta för att eleverna då blir delaktiga i den kultur som anses mest värdefull just nu (Dysthe 2003:88 ff.).

Styrdokument

Jag vill undersöka den tematiska undervisningens konsekvenser för elevers lärande. Jag intresserar mig då även för om det går att knyta ett tematiskt arbetssätt till styrdokumentet.

Läroplanen, Lpo 94

När elever får använda sig av sina språkliga kunskaper i samarbete med andra, skapas kunskap (Säljö 2000:35). I målen att sträva mot i Lpo 94 (Skolverket 2006:9 f.) ska skolan sträva efter att varje elev lär sig lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att:

- formulera och pröva antagen och lösa problem,
- reflektera över erfarenheter och
- kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden (a.a.)

I uppnåendemålen i Lpo94 (a.a:10) står det att skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola: *"har fördjupade kunskaper inom några ämnesområden efter eget val"*. I riktlinjerna i Lpo94 (a.a:13) står det att läraren skall: *"får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande"*. Både uppnåendemålet och riktlinjen knyter an till Nilssons (1997:12) definition på tematiskt arbete, att utgå från elevernas erfarenheter och att arbeta ämnesöverskridande.

Kursplanen i svenska

Språkets betydelse betonas i kursplanen i svenska. Det är genom språket vi kommunicerar med andra, vilket är viktigt när eleverna samarbetar. Svenskämnet används i alla ämnen och syftar därför till att utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet. Lärare måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande eftersom eleverna genom språket vidgar sin begreppsvärld.

Dessa mål ska eleverna lägst ha uppnått i slutet av det tredje skolåret:

beträffande läsning

- kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt,
- kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt, och
- kunna läsa elevnära faktatexter och instruktioner och kunna beskriva och använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt

beträffande skrivning

- kunna skriva läsligt för hand,
- kunna skriva berättande texter med tydlig handling,
- kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår,
- kunna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och ord som är vanligt förekommande i elevnära texter, och
- kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter,

beträffande tal och samtal

- kunna berätta om och beskriva vardagliga händelser så att innehåll och handling på ett tydligt sätt framgår,
- kunna ge och ta emot enkla muntliga instruktioner, och
- kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, texter och bilder genom att ställa frågor, framföra egna åsikter och ge kommentarer (Skolverket 2000).

I strävansmålen i kursplanen i svenska står det om vikten av att börja diskutera litteraturerfarenheter redan med yngre eleverna. Detta för att eleverna utvecklar goda språkfärdigheter när de får använda sig av sitt tal, när de får lyssna, skriva och använda sin tankeförmåga. De skriver att detta bör ske i för eleven meningsfulla sammanhang. Om de får använda sig av språket på detta sätt lär de sig också att använda det i olika sammanhang.

Det uttrycks också i strävansmålen att eleverna måste få använda sig av sina kunskaper i olika sammanhang. Detta för att eleverna:

”förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper”.

Under rubriken svenskämnets karaktär och uppbyggnad i kursplanen går det att knyta till en tematisk undervisning, då den enligt Nilsson (1997) ska bedrivas med elevernas erfarenheter som grund och att eleverna ska få använda sig av olika färdigheter i undervisningen.

”Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder”. (Skolverket 2000)

Tidigare forskning och litteratur

För att hitta forskning om den tematiska undervisningen studerades uppsatser som hade avhandlat samma ämne. Referenser i dessa uppsatser gav förslag på litteratur inom ämnet. Jag valde till viss del även litteratur som jag kommit i kontakt med tidigare under lärarutbildningen. Det var litteratur där forskollärare berättade om hur de bedrev en tematisk undervisning. Det var också litteratur om elevers läsutveckling och hur en pedagog gynnar den.

Tematisk undervisning

För fördjupning inom ämnet tematisk undervisning valdes litteratur som beskriver hur tematisk undervisning fungerar på olika skolor och hur pedagogen kan organisera sin undervisning under ett tema. Det finns många definitioner på vad tematisk undervisning kan vara. I denna uppsats används Nilssons (1997:12) definition på tematisk undervisning, eftersom jag anser att den har en utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv. Han menar att den tematiska undervisningen utgörs av att den är ämnesintegrerad, att den utgår från elevernas erfarenheter och att det inte är en traditionellt läromedelsbunden undervisning.

Ämnesintegration

Nilsson (1997:16) menar att övningar som är isolerade och bortkopplade från sitt sammanhang ofta förekommer i undervisningen. Eleverna arbetar efter ett strikt, styrt schema där skolämnen är isolerade från varandra och organiserade i fyrtio- eller sextiominuterspass. Malmgren (1996:54 ff.) kallar detta för en *formalisering* av svenskämnet. Nilsson (1997:18) skriver att i den tematiska undervisningen suddas ämnesgränserna ut och då kan olika ämnen integreras på ett mer tvärvetenskapligt sätt. Detta gör att eleverna kan läsa skönlitterära texter när det är meningsfullt. Eleverna skriver, diskuterar, läser faktaböcker, illustrerar osv. så länge det tillför något i deras kunskapssökande inom temat (a.a:18). Då elevers förståelse är situationsbunden är det bra om de kan få närma sig temainnehållet från flera håll och se på det ut flera perspektiv. Att få undersöka konkreta material och att söka sig utanför klassrummet är exempel på kompletterande aspekter av lärandet (Persson & Wiklund 2008:25). Kunskapen blir något eleverna själva får producera utifrån sina egna frågor och behov, istället för att reproducera lösryckta fakta eller intensivt studera inför ett prov (Nilsson 1997:18).

Utgångspunkt i elevernas erfarenheter

Nilsson (1997:13) skriver att det går att urskilja mönster i lärares val av temaområden. Det finns dels *skolämnesorienterade* teman, vilka utgår ifrån det som eleverna ska läsa inom orienteringsämnena i respektive årskurs. Det kan vara t ex forntiden, Afrika eller djur. Dels är det *problem-/relationsorienterade* teman om t ex rädsla, vänskap eller mobbing. Det går också att uppfatta en *estetisk* eller *litteraturhistorisk* profil bland

pedagogers val av tema. *Skolämnesorienterade* teman utgår ofta från läroböcker och instuderingsfrågor tillhörande dem. Det leder till att elevernas egna erfarenheter inte anses som viktiga och det blir en traditionell undervisning med problemlösning inom det ämnet som redan är förbestämt. Elevernas språkinläring formaliseras och de reproducerar texter och bilder från läroböckerna istället för att konstruera egna texter utifrån den kunskap de tillägnat sig. Nilsson (1997:17) menar att tematisk undervisning som organiseras på ovanstående sätt inte bidrar till att fördjupa elevernas kunskaper.

Om pedagogen istället utgår ifrån elevernas konkreta vardagserfarenheter, det här och nu som eleverna befinner sig i, rivs de traditionella gränserna mellan skola och elevernas egen vardag ner. Det innebär att det är lättare att motivera eleverna till lärande (a.a:18).

Valet av tema blir därför också högst relevant för elevernas lust till lärande och vem som väljer tema. Bestämmer pedagogen tema är det stor risk att pedagogen väljer tema utifrån tradition och läromedel och att det då inte är förankrat hos eleverna. Väljer däremot eleverna helt själva vilket tema de ska arbeta med blir det ofta ett individuellt arbete, där de forskar om något som de själva valt och tycker är intressant. Nilsson (a.a:20) anser att detta arbetsätt kan vara bra ibland, då eleverna får växa i att ta eget ansvar och att de får forska om sådant som de verkligen finner intressant. Nackdelen med denna arbetsform är att den ofta resulterar i individcentrering och att samtal och reflektioner tillsammans med kamrater försvinner. Det leder till att det blir svårt för eleven att byta perspektiv, vilket även är viktigt för inläringen och för socialiseringsprocessen.

Om valet av tema däremot väljs under demokratiska former, väljer både pedagog och elever undervisningens innehåll, textval och arbetsformer. Det bidrar till ett kollektivt kunskapssökande (a.a:20 f.). Det gäller att ta tillvara på elevernas naturliga nyfikenhet att utforska omvärlden, genom att låta temaarbetet ha sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter och tidigare kunskaper. Är eleverna inte intresserade av temat blir de oengagerade och de kommer knappast att lära sig någonting i alla fall (Persson & Wiklund 2008:19 ff.).

Arnesson Eriksson (2009:13) nämner t. ex storyline som ett förhållningsätt till undervisning vilket utgår ifrån elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper. Storyline innebär ämnesintegrering och eleverna får uppdrag som är skapade ur berättelsen, vilket ger eleverna en sammanhängande process och verklighetsförankring. Storyline påminner om Nilssons inställning till tematisk undervisning (1997:12) och metoden har en tydlig koppling till text och till ett läsutvecklande arbetssätt. Storylinemetoden kännetecknas av att undervisningen fortskrider som en berättelse – följer en storyline. Lärandet ska ske i den kontext arbetet med storyline skapar. Arbetet utgår ifrån elevernas tidigare erfarenheter, vilket gör att eleverna blir aktiva i sitt eget lärande. Det är även viktigt att eleverna förstår att deras tankar och kreativa idéer värdesätts, så pedagogens stöttande och uppmuntrande roll är viktig. Om eleverna får använda sig av sin egen erfarenhet, aktivitet, arbete och verksamhet stimuleras lärandet. I början av arbetet med storyline ställer pedagogen några nyckelfrågor. Det ska vara öppna frågor

och de ska vara formulerade så att eleverna utmanas till att göra undersökningar och tänka själva. Det ska vara kreativa frågor som inte uppmanar eleverna att svara det som eleverna tror att läraren vill höra. Ett storylineförlopp kännetecknas av att grundelement som: en tid, en plats, några personer (eller varelser) och några händelser. Sedan är det elevernas kreativitet som får göra själva berättelsen (Falkenberg & Håkonsson 2004:passim).

Läroboken – en liten del av kunskapssökandet

Nilsson (1997: passim) skriver att istället för att välja tema utifrån undervisningslitteraturen, väljs undervisningslitteratur utifrån det tema som eleverna och pedagogen valt att arbeta med när tematisk undervisning bedrivs. Då har lärobokens centrala roll upphävts och i centrum för elevernas kunskapssökande finns fler olika källor. Läroboken kan här också användas, men det är elevernas sökande som styr. Var de hittar sin information beror på vad de söker efter. Den arbetsform eleverna arbetar efter får då stor betydelse eftersom arbetsformen får kvalificera sig till temat och till vilken kunskap eleverna anser sig behöva. Eleverna kan söka kunskap i läroböcker men kan även arbeta i t ex grupparbeten, pararbeten, individuella arbeten, göra intervjuer, göra studiebesök, experiment, föreläsningar osv.

Nilsson (a.a:37 f.) hävdar att de texter eleverna möter i skolan måste utgå från sådant som intresserar eleverna och utifrån deras egna erfarenheter för att bli meningsfull. Texten ska beröra och ge möjligheter till att känna igen sig. När eleverna bli tvingade att läsa sådant som för dem är tråkigt eller obegripligt tappar de motivationen. Tyvärr är det inte vanligt att läroböcker uppfyller dessa krav på hur en för eleverna meningsfull litteratur, ska se ut. Nilsson tror därför att det är bäst att använda sig av skönlitterära texter. Skönlitteraturen kan fungera som en källa till kunskap, insikt, engagemang och språkliga aktiviteter genom samtal och diskussioner (a.a:47). Skönlitteraturen hjälper oss att förstå världen utifrån olika perspektiv och utvecklar föreställningsförmågan. Vi får genom att läsa skönlitteratur redskap till att reflektera över oss själva och de sammanhang vi ingår i. För att skönlitteraturen ska få en central roll i undervisningen ska pedagogen hjälpa eleverna att bli goda läsare. Det måste läggas mycket tid på läsning i skolan och det gäller såväl elevens individuella läsning som pedagogens högläsning, som är minst lika viktig (Stensson 2006:passim). Skolans uppgift är att fördjupa elevernas förmåga att förstå, tolka och tänka. Därför är det viktigt att eleverna får strategier och verktyg till att tolka och förstå skönlitteraturen. Detta kan ges genom t. ex boksamtal (Stensson 2006:passim, Nilsson 1997:144 f.).

Ett vidgat textbegrepp

Kursplanen i svenska använder sig av uttrycket *ett vidgat textbegrepp*, vilket innebär att förståelsen av talade och skrivna texter kan uttryckas på olika sätt: i bild, sång, dans eller andra uttrycksmedel (Westlund 2009:68). Texterna vidgas i ett föränderligt samhälle och det är skolans uppgift att vara beredd på det och få eleverna medvetna om att språkkoderna växlar beroende på vem som är mottagare (a.a:335). Det är viktigt att utgå ifrån elevernas erfarenheter i undervisningen (Nilsson 1997:12) så även det vidgade textbegreppet och elevernas erfarenheter om de okonventionella textvärldarna

är något pedagogen måste ta vara på när den tematiska undervisningen bedrivs, eftersom det tillhör elevernas vardagliga värld. Ett exempel på att det är betydelsefullt kan vara att t. ex jämföra att läsa en bok med att läsa en hemsida där läsriktningen troligtvis inte är från vänster till höger eller med ett sms där vi allt större utsträckning använder oss av ett logografiskt språk (Westlund 2009:334). I USA talas det om en ny läsart, om att läsa media, om kompetensen ”medialiteracy” (Malmgren 1996:148). Eftersom det är vanligt att elever har kunskaper, erfarenheter och intressen om datorer kan det att använda sig av datorer i undervisningen knytas till Nilssons definition på tematisk undervisning (1997:12) genom att den då blir erfarenhetsbaserad. Att ha med det vidgade textbegreppet i undervisningen kan även det knytas till Nilssons definition på tematisk undervisning, då undervisningen blir erfarenhetsbaserad och ämnesintegrerad eftersom eleverna får använda sig av flera olika uttrycksätt.

Svenska som skolämne

Malmgren (1996) urskiljer tre olika svenskämnen eller ämneskonceptioner:

- Svenska som ett färdighetsämne
- Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne
- Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne

Svenska som ett färdighetsämne kännetecknas av att svenska undervisas som ett ämne isolerat från andra ämnen och det som tränas är t ex skriva och läsa. Det är en *formalisering* av språkinläringen för att öva sina färdigheter och de är bortkopplade från innehållet.

Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne är precis som det låter ämnat för att förmedla det litteraturhistoriska kulturarvet till eleverna. Eleverna ska bli litterärt bildade och får läsa t ex litterära kanon.

Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne utgår från elevernas färdigheter och vad de behöver träna på i arbetet, i funktionella sammanhang. Svenskämnet integreras med andra ämnen som t ex SO, bild och musik. Eleverna får läsa mycket litteratur och den lästa litteraturen har en central roll som källa till kunskap. Detta sätt att se på svenskämnet brukar kallas för en *funktionalisering* av språkinläringen (a.a:passim).

Inom den tematiska undervisningen bedrivs svenskämnet integrerat med andra ämnen och den utgår ofta ifrån elevernas erfarenheter och därför kan vi enligt beskrivningen ovan se att det finns ett nära samband med svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne och den tematiska undervisningsformen.

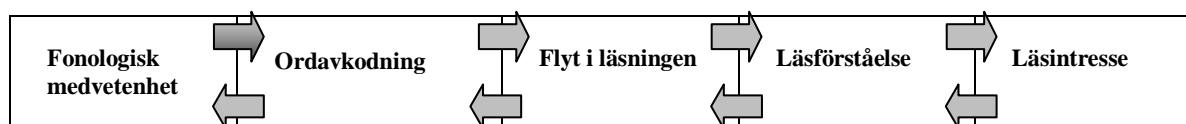
Läsutveckling

Vilka konsekvenser har den tematiska undervisningens för elevers lärande, när det gäller hur elevers läsutveckling framskrider och kan den gynnas av ett tematiskt arbetssätt? Ingvar Lundbergs (Lundberg & Herrlin 2005:passim) teori om hur elevers läsning utvecklas och vilka dimensioner läsutvecklingen går igenom, knyts ihop med den tematiska undervisningens konsekvenser för läsutvecklingen i diskussionen.

God läsutveckling

Det är en av skolans viktigaste uppgifter att ge eleverna en god start när de ska lära sig läsa, förstå och använda texter. Forskning har visat att det är viktigt att pedagogen använder sig av redskap för att kunna följa elevernas olika faser i läsutvecklingen. Ett redskap är att använda sig av ett kartläggningsschema, för att kunna avgöra vilken fas i läsutvecklingen eleven befinner sig. Då kan man stödja eleven med metodiska övningar för att stimulera utvecklingen och förhindra att eleven kör fast (Lundberg & Herrlin 2005:6 f.).

Lundberg och Herrlin (a.a.) har delat in elevers läsutveckling i fem faser eller dimensioner till vilka de har gjort ett kartläggningsschema som pedagogen kan använda sig av. De framhäver vikten av att alla elever inte följer samma utvecklingsförlopp exakt, att pedagogen inte statiskt ska följa kartläggningsschemat av läsningens utvecklingsfaser. En del steg hoppas över och vissa elever kanske kommer att behöva gå tillbaka till ett steg för att repetera det. De beskriver det enligt modellen nedan. Pilarna förstärker hur de olika dimensionerna samspelar med varandra.



(Inspirerad av Lundberg & Herrlin 2005:9)

Om undervisningen bedrivs enligt Nilssons definition på tematisk undervisning (1997:12) kan faserna tränas, i synnerhet de tre sista faserna. Flyt i läsningen och läsförståelse tränar eleverna genom att läsa mycket. Nilsson talar för att använda sig av mycket litteratur inom temat allra helst skönlitteratur, men även andra texter. Och om eleverna läser inom ett tema som är erfarenhetsbaserat kan läsiintresset stimuleras (1997:38 ff.).

Begreppsförklaring

Freinets pedagogik och Reggio Emilia är pedagogiska inriktningar som arbetar mycket tematiskt. Dessa begrepp används i uppsatsen då vissa av de intervjuade pedagogerna arbetar på skolor som har sådan inriktning. Här kommer en kort förklaring till vad begreppen innebär.

Freinets pedagogik

Pedagoger som arbetar med Freinets tankar som grund för sin pedagogiska verksamhet anser bland annat att eleverna måste ha mycket kontakt med naturen. Pedagogerna uppmanas att tro på sina elever, att de besitter kunskaper som blomstrar ännu mer om eleverna får bekräftelse och stöd. Pedagogen ska inte vara någon auktoritet och disciplin fick inte användas som en uppfostrande metod. Istället bör pedagogen lita på att om eleverna får arbeta efter sin egen förmåga och lust disciplinerar de sig själva. Det är viktigt att behandla alla elever med respekt och tålmod och våga skratta, dansa och

sjunga med sina elever. Freinetrörelsens pedagogiska kärna består av fyra arbetsmetoder:

1. att barnen uppmanas till att uttrycka sig fritt i ord, bild, rörelse och ljud och därigenom utveckla sin fantasi och skaparkraft
2. att använda ”verkligheten som en lärobok”
3. att genom ”korrespondens” skapa en kommunikation och tillägna sig ett globalt medvetande
4. att eleverna får samarbeta mycket i en kooperativ miljö, men utan att de förlorar sin identitet (Isaksson 1996:passim).

Freinets pedagogiska filosofi går att knyta till Nilssons definition av hur ett tematiskt arbetssätt kan bedrivas (1997:12). Under punkt ett går det att urskilja ett positivt synsätt på det vidgade textbegreppet. Punkt två är en erfarenhetsbaserad undervisning och inte läromedelsstyrd. Det går att urskilja att interaktionen anses central och att undervisningen inte ska vara så läromedelstyrd under punkt tre. Och det sociokulturella perspektivet på lärande blir tydligt under punkt fyra.

Reggio Emilia

Pedagoger inom Reggio Emilia låter eleverna grundligt utforska de områden som intresserar eleverna, de utgår från elevernas erfarenheter. De anser inte att lärande kan styras mekaniskt, utan lutar på att eleverna har egna kognitiva förmågor som de utvecklar om de får skapa och utforska. Pedagogerna lyssnar på eleverna, det kallas även för lyssnandets pedagogik, och de dokumenterar eleverna för att tillsammans med eleverna tydliggöra utvecklingsprocessen och för att utveckla verksamheten.

Det finns fyra centrala drag inom Reggio Emilia:

1. när elever lär i grupp engageras såväl det emotionella och estetiska som det intellektuella i lärandet
2. dokumentation är en viktig förutsättning för att göra elevers lärande synligt, vilket formar det lärande som äger rum
3. inom de grupper där lärande sker, medverkar både pedagoger och elever
4. lärande i grupp skapar en kollektiv kärna av kunskap (Wallin 1996:passim).

Även Reggio Emilia har ett synsätt på ett gynnsamt lärande som går att förena med Nilssons tankar (1997:12) om ett tematiskt arbetssätt. Under punkt ett går det att urskilja ett positivt synsätt på det vidgade textbegreppet. Den erfarenhetsbaserade undervisningen kan knytas till punkt två. Då de anser att interaktion är gynnsamt för lärande under punkt tre och fyra kan ett sociokulturellt förhållningssätt skönjas.

Likheter Freinet och Reggio Emilia

Både Freinets tankar om elevers lärande och Reggio Emilia filosofin har elevernas erfarenheter som utgångspunkt för undervisningen. Freinets tankar om att eleverna ska få arbeta utifrån sin egen förmåga, att pedagogen ska finnas där som stöd och inte vara en auktoritet och Reggio Emilias tankar om pedagogen som medforskare liknar varandra. De har en samsyn på eleven som skapare av sin egen kunskap. Det är återkommande i Freinets tankar och Reggio Emilia filosofin att de estetiska uttryckssätten ska ges stort utrymme i lärandeprocesserna. Deras synsätt på interaktion

och kollektiva arbetsformer liknar också varandra till stor del. Båda dessa pedagogiska inriktningar har inslag av det sociokulturella synsättet på att främja elevers inläring och utveckling genom kollektiva aktiviteter och kommunikationen människor emellan (Säljö 2000:22).

Metod

Val och motivering av metod

Undersökningens syfte är att undersöka pedagogers uppfattning om tematisk undervisning och dess eventuella konsekvenser för elevers lärande. I början av studien var tanken att göra en kvantitativ studie i form av enkäter som skulle skickas ut till slumpvis utvalda pedagoger med efterföljande sammanställning av de resultat som framkom och en analys om pedagoger som arbetar tematiskt idag och hur de arbetar.

Inom kvalitativ forskning följer forskaren upptäckandets väg och förutbestämda hypoteser förkommer inte, vilket det gör i kvantitativa metoder. I en kvalitativ undersökning försöker forskaren förstå och använder sig därför av färre källor som forskaren kan fördjupa sig i. Inom den kvantitativa forskningen handlar det om att göra resultatet mätbart vilket resulterar i att de använder sig av många källor (Kullberg 2004:52 ff.).

För att öka djupet i kunskapen om hur den tematiska undervisningen kan bedrivas gjordes istället en kvalitativ undersökning genom att göra informella intervjuer med sex pedagoger som ansåg att de arbetade tematiskt. Att inte använda så många källor gjorde det möjligt att tillsammans med informanten djupdyka i ämnet. I den informella intervjun ska frågorna vara öppna och intervjuaren ska ledas av informanten genom samtalet. På så vis blir intervjun i det närmaste likt ett samtal som förs på ett så naturligt sätt som möjligt (a.a:115).

Alternativa tillvägagångssätt

Observationer av de intervjuade pedagogerna när de bedrev sin tematiska undervisning som komplement till de informella intervjuerna, hade gynnat undersökningen och gett den högre reliabilitet eftersom en ännu klarare bild skulle framstå av hur en tematisk undervisning kan bedrivas. Bra vore också att se hur dessa pedagoger gjorde, inte bara vad de sa att de gjorde. Jag ansåg att tiden för uppsatsen var alltför begränsad så att genomföra observationer valdes bort.

Val av informanter

Undersökningen syftar till att undersöka ett tematiskt arbetssätt ur lärares perspektiv. En förutsättning blev följaktligen att hitta pedagoger som ansåg sig arbeta tematiskt. På lärarutbildningen har jag kommit i kontakt med vissa inriktningar inom pedagogiken som har ett synsätt på tematisk undervisning som stimulerande för elevers lärande, bl. a Reggio Emilia och Freinet. Skolor som utgav sig för att arbeta med dessa inriktningar kontaktades därför i sökandet efter informanter. Det innebär att ett icke-slumpmässigt urval av informanter gjordes.

Sex pedagoger kom att medverka i undersökningen, vilket gav mig fem intervjutillfällen då det var två pedagoger som medverkade tillsammans vid ett av tillfällena. Fem av dem arbetade på olika skolor som klassföreståndare för elever i år ett till år tre. Den sjätte har arbetat med tematiskt arbete på högstadiet.

Översikt av informanter

Skola	Namn	Skolans inriktning	Undervisar årskurs
Landsbygdskola	Pedagog A	Ingen	3
Förortsskola 1	Pedagog B	Freinet	F, 1, 2
Innerstadskola	Pedagogerna C	Reggio Emilia	F, 1, 2, 3
Förortsskola 2	Pedagog D	Temainriktning	1, 2, 3
Förortsskola 3	Pedagog E	Temainriktning	7, 8, 9

Jag kände ingen av informanterna sedan innan.

Genomförande

Under min lärarutbildning har jag kommit i kontakt med en lärarutbildare som är mycket engagerad inom Freinetrörelsen. Jag kontaktade henne och fick rekommendationer på pedagoger jag kunde kontakta som arbetade tematiskt. Jag skickade ett mejl till rektorn på en av de skolor hon rekommenderade och genom honom kom jag i kontakt med den pedagogen jag senare kom att intervjua på Freinetskolan. I min specialiseringskurs inom läs- och skrivutveckling hade vi en föreläsare som arbetade som klasslärare i år tre. Hon föreläste om tematiskt arbete, så jag mejlade henne för en intervjufrågan, vilken hon tackade ja till. För att få tag på fler informanter sökte jag på internet på olika skolor med sökord som tematisk undervisning och ämnesintegration, både i Stockholmsområdet och på Gotland. Jag märkte att det fanns flera skolor som utgav sig för att arbeta tematiskt. Jag började kontakta skolor genom att mejla, men ringde sedan upp dem då jag sällan fick svar på mejlen. Vid mina kontakter med skolorna svarade de nej till ett intervjutillfälle pga. tidsbrist. Till slut svarade den Reggio Emiliaskola jag var intresserad av att besöka, ja till en intervju. Jag kom då även i kontakt med en skola till som jag genom tips hade hört arbetade tematiskt. En pedagog på den skolan var mycket positiv till min undersökning och ville gärna delta.

Min handledare gav mig förslag på att kontakta en lärare jag kommit i kontakt med under min lärarutbildning som tidigare arbetat på en högstadieskola där de hade arbetat tematiskt och ämnesövergripande. Hon tackade också ja.

Samtliga informanter fick intervjuguiden mejlade till sig innan intervjutillfället för att de skulle ha tid att förbereda sig. Under intervjun var jag dock noggrann med att inte följa intervjuguiden schematiskt utan att låta informanten styra samtalet. Jag skickade även med ett brev där jag berättade att jag skulle spela in intervjuerna på en inspelningsbar mp3-spelare, men att det inspelade materialet skulle raderas när jag hade använt det. Respondentens konfidentialitet förtydligades i brevet och jag informerade att de skulle få läsa intervjuerna när de var utskrivna, så att eventuella missuppfattningar skulle kunna rättas till. Intervjuerna ägde rum på informanternas arbetsplatser.

Bearbetning av material

Intervjuerna spelades in med en inspelningsbar mp3-spelare. Det insamlade materialet från intervjuerna skrevs ut så ordagrant som möjligt direkt i intervjuguiden, men vissa småord eller talspråkliga uttryck som inte har någon meningsbärande betydelse har hoppats över. Detta för att få det som skrivet material och då få en överskådlig bild av vad informanterna sagt. Jag ansåg att det skulle göra det lättare att sammanställa resultatet om jag hade svaren i skriftlig form. Sedan sorterade jag informationen efter frågeställningarna under syftet. Jag jämförde sedan respondenternas svar innan informationen sammanställdes i resultatsdelen.

Reliabilitet

I vetenskapliga termer innebär reliabilitet ett mått på hur stor trovärdighet metoden i undersökningen har. Det beskriver om den valda metoden, i det här fallet en kvalitativ intervju, utförts på ett trovärdigt sätt (Kullberg 2004:73).

Reliabiliteten i denna studie har flera begränsningar. I urvalet av informanter valdes endast pedagoger som arbetade med tematisk undervisning och var därför positivt inställda till arbetssättets konsekvenser för elevers inläring. Vid intervjutillfällena kan jag ha påverkat resultatet genom mina frågor, mitt kroppsspråk eller att med nickanden fått respondenten att säga saker de inte hade tänkt säga. Min egen positiva inställning till tematisk undervisning kan ha påverkat mitt resultat, därför frågade jag även informanterna om de hade uppfattat några negativa konsekvenser av tematisk undervisning.

Vid intervjuundersökningar går det inte att vara helt säker på om respondenterna är helt sanningsenliga i sina svar. Det hade gett studien högre reliabilitet om jag använt mig av de alternativa tillvägagångssätt jag nämnt ovan, som observationer.

Validitet

I vetenskapliga termer innebär en god validitet att undersökningen undersöker det som avsikten är (Kullberg 2004:73). Avsikten var att undersöka hur en tematisk undervisning kan bedrivas och vad de pedagoger som har det arbetssättet tror att det kan ha för konsekvenser på elevers inläring. Jag anser att jag har god validitet, då jag har undersökt det som jag ämnade undersöka. En brist är dock att observationer inte gjordes.

Etiska överväganden

I denna studie har jag följt vetenskapsrådets fyra huvudkrav för etiska överväganden vid forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Inför korrespondensen med respondenterna informerades de om uppsatsen syfte och frågeställningar. De fick även ta del av intervjufrågorna innan intervjutillfället. När intervjuresultaten hade sammanställts fick informanterna ta del av materialet, så att de i sin tur kunde kontrollera om resultatet överensstämde med deras uppfattning om vad som hade sagts under intervjun. Utifrån detta har hänsyn tagits

till informationskravet och samtyckeskravet. I uppsatsen är samtliga respondenter avidentifierade för att uppfylla konfidentialitetskravet. När intervjuerna hade spelats in och resultaten hade sammanställts, raderades alla inspelningar. Och enligt nyttjandekravet får materialet endast användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet 2002)

Resultat och analys

Intervjufrågorna baserades på mitt syfte och mina frågeställningar:

- Hur kom de pedagoger som deltar i studien i kontakt med den tematiska undervisningen?
- Hur förhåller sig pedagogerna med ett tematiskt arbetssätt i min undersökning till ett ämnesövergripande arbetssätt, erfarenhetsbaserad undervisning och textval inom temat?
- Vad anser pedagogerna vara gynnsamt med den tematiska undervisningen?

Inledningsvis kommer de lärare som intervjuats att presenteras utifrån de svar de lämnade på frågorna om deras bakgrund.

Informanternas bakgrund

Pedagog A arbetar på en landsbygdsskola. Hon tog sin lärarexamen 2005, naturvetenskap med estetisk inriktning, för förskolebarn upp till år fem. Hon har arbetat på samma skola sen dess och är klassföreståndare i år tre. På den skola där pedagog A arbetar är det endast hon som arbetar tematiskt.

Pedagog B är lärare i en skola med Freinetinriktning, i en förort. Hon tog sin förskollärarexamen 1983 och vidareutbildade sig sedan till lärare 2006. Inriktningen var NO och matematik. Hon har arbetat på Freinetskolan i 10 år. På den skolan där pedagog har alla samma förhållningsätt till tematisk undervisning, från förskola till år nio.

Pedagogerna C arbetar i en skola med Reggio Emilia-inriktning. Båda pedagogerna har förskollärarexamen i botten och har sedan kompletterat utbildningen så att de blivit behöriga lärare 2000 och 2003. Den ena har inriktning inom svenska och den andra har en inriktning inom matematik och NO. De är klasslärare i en integrerad förskoleklass, etta, tvåa och trea. På den skola där pedagogerna C arbetar har alla samma förhållningsätt till tematisk undervisning, från förskola upp till år tre

Pedagog D arbetar på en skola upp till år tre. Hon tog sin lågstadielärarexamen 1985. Hon är idag klassföreståndare för en integrerad ett-tvåa. På den skola där pedagog D arbetar har alla samma förhållningsätt till tematisk undervisning, från förskola till år tre.

När **Pedagog E** arbetade med tematisk undervisning arbetade hon på högstadiet, där hennes huvudämne var franska och svenska. Hon tog sin lärarexamen på ämneslärarutbildningen, 1982. På den högstadieskola där pedagog E arbetade hade alla samma förhållningsätt till tematisk undervisning.

Intervjuresultat

Resultatredovisningen är baserad på intervjuerna med informanterna. Observationer i klassrummen när pedagogerna arbetar har inte gjorts. Jag har inte kunnat göra mig en egen uppfattning om deras förhållningsätt, utan alla resultat är baserade på pedagogernas egna berättelser. Svaren jag fått av informanterna har jag valt att formulera om till ett skriftspråkligt anpassat språk. Detta för att göra det mer läsvänligt.

Hur kom de pedagoger som deltar i studien i kontakt med den tematiska undervisningen?

Pedagog A som gick lärarutbildningen ganska nyligen kom i kontakt med det tematiska arbetssättet under sin utbildning. Hon berättar att alla de Vfu-uppgifter hon gjorde var grundade på olika teman. Pedagog A berättar om sina egna erfarenheter från sin skolgång och om varför hon valt att arbeta tematiskt:

”Ren katederundervisning, som jag rent ut sagt hatar, det passade inte mig. Det passar säkert något barn, men jag tror att om vi ska nå alla och hålla alla kanaler öppna i klassrummet så att alla barn får lika möjligheter till inläring, så tror jag mer på det här arbetssättet”.

Pedagog B kom i kontakt med Freinet och det tematiska arbetssättet under sin förskolläraryr utbildning. Hon menar att det går att överföra mycket av Freinets tankar om inläring till hur förskolor brukar arbeta. När pedagog B sedan började arbeta på den skola hon arbetar på idag förstod hon att det även går att arbeta tematiskt med de äldre eleverna.

Pedagogerna C kom båda i kontakt med det tematiska arbetssättet när de blev intresserade av Reggio Emilia. De arbetade båda två som förskollärare först och det var naturligt att arbeta tematiskt. De blev intresserade av Reggio Emilia när det var en stor utställning om Reggio Emilia i Stockholm i början av 1980-talet. Och där tändes gnistan.

”Det var deras förhållningsätt som berörde oss. Att hela människan ska få delta, alla uttrycksätt ska användas och att inlärningsprocesserna ska var många. Man ska orka våga ha kaos. För kaos skapar kreativitet. Om man ska styra får man aldrig de nya idéerna. Själv utvecklas man som pedagog också, tillsammans med barnen”.

Pedagog D har alltid varit intresserad av tematisk undervisning men tyckte det var svårt att arbeta så när kollegorna inte hade samma synsätt. Sen fick pedagog D anställning på en skola där de hade tematisk undervisning som profil, så alla pedagoger arbetade på samma sätt. Då fick hon prova sina idéer och märkte att:

”Det tematiska arbetssättet innebär en helhetssyn för eleverna. Du duttar inte utan du går verkligen in i ett ämne eller ett tema där du läser det ordentligt, på många olika

sätt, med många olika infallsvinklar. Vilket ger eleverna en väldigt bred och gedigen kunskap, tror jag”.

När pedagog E arbetade i mellanstadiet kom hon i kontakt med det tematiska arbetssättet. Hon menar att den tematiska undervisningsformen finns där automatiskt. Pedagog E har så många fler timmar med eleverna, om man jämför med högstadiet och det blir därför lättare att integrera alla ämnen inom ett tema. Pedagog E ville försöka överföra det tematiska arbetssättet till högstadiet. Detta för att eleverna då får lära sig olika ämnen i olika kontexter, inte som i vanliga fall där de är isolerade från verkligheten och teoretiskt bundna. Hon märkte hur det gav alla elever något positivt med detta arbetssätt, både de väldigt duktiga och de svagare. Pedagog E fick sedan ett arbete på en högstadieskola, som hade tematisk undervisning som profil. Rektorn anställde enbart pedagoger som ville arbeta tematiskt och det var bestämt innan att de skulle ha tre teman per termin, en till tre veckor långa. Rektorn ansåg att den högra och vänstra hjärnhalvans arbete var lika mycket värt och de estetiska arbetsformerna därför skulle vara en naturlig del av undervisningen.

Alla de medverkande pedagogerna förutom pedagog A, arbetar åldersintegrerat när de arbetar med tema. Pedagog A hade ingen möjlighet till att arbeta åldersintegrerat eftersom ingen annan på skolan arbetade med ett tematiskt arbetssätt. Samtliga pedagoger låter eleverna arbeta i olika intressegrupper inom temat. De pedagoger som grupperande eleverna åldersheterogent, menade att den grupperingen stimulerade elevernas inläring. De yngre eleverna fick då kunskaper av de äldre och de äldre eleverna fick känna sig duktiga samtidigt som de fick befästa viss kunskap när de lärde de yngre eleverna. Samtliga pedagoger har tematimmar eller temadagar schemalagt.

Pedagogernas förhållningsätt till tematisk undervisning

Pedagog A, D och E talar om vikten av att pedagogerna är entusiast och tycker att det är kul, annars blir inte eleverna heller bli engagerade. Pedagog E berättar:

”Allt beror på hur man presenterar temat. Temat ska gärna presenteras med en ”happening”.

På den skola där Pedagog E arbetade startade de alltid temat med en överraskning för eleverna. Det kunde vara att pedagogerna spelade upp en pjäs eller att eleverna fick olika uppdrag att utföra inom temat. Även på den skola där Pedagog D arbetar presenterar de temat på ett lustfyllt sätt, eftersom de tror att det lättare fångar upp elevernas intresse för temat.

Det som tydliggörs är att samtliga pedagoger i undersökningen menar att det också är viktigt att alla i kollegiet som ska arbeta med temat känner sig bekväma med arbetssättet. Om pedagogerna själv tycker att det är kul, intressant och att pedagogerna brinner för det hon eller han arbetar med är det lättare att stimulera eleverna till inläring.

”Annars tänker man inte man stjärnögonen hos eleverna”, som Pedagog A uttrycker det.

Pedagogerna i min undersökning har en samsyn på hur målen från styrdokumentet kan knytas till ett tematiskt arbetssätt. De planerar alla vad de vill göra först, sedan väver de in målen från styrdokumentet i det tema de ska arbeta med. Pedagogerna går tillsammans med kollegiet igenom vad eleverna har uppnått innan och efter varje tema, så att de kan vara säkra på att de inte missar något av uppnåendemålen. Ingen av pedagogerna uttrycker någon oro inför att eleverna inte ska uppnå målen när de arbetar tematiskt. Pedagog A säger:

”Var inte rädd för att använda det tematiska arbetssättet, du uppnår målen ändå och du får så mycket mer med på köpet. Du får barn som älskar det ni gör”.

Ämnesövergripande arbetssätt

Samtliga pedagoger i undersökningen säger att de försöker att integrera så många ämnen som möjligt. Ofta är det svenska, no, so, teknik, slöjd samt övriga estetiska ämnen som bild, musik och drama som informanterna nämner.

Alla informanter påpekar att svenskämnet automatiskt blir integrerat när de arbetar med tema. Pedagog D säger:

”Eleverna fattar inte ens att de håller på med svenska. Jag menar de skriver, de läser och de måste ta reda på saker. Och det är ju verktygen i svenska som de använder inom temat”.

Pedagog A menar att om man arbetar tematiskt skriver eleverna mycket mer än de tror. De tänker inte på att de skriver eftersom det är en integrerad del av temat. Pedagog E påpekar att eleverna använder sig av uppslagsböcker i sökandet efter information, internet, de sammanställer texter, skriver en musikttext mm. Fast hon menar att det ibland är bra med pauser i temat så att eleverna kan få nöta lite grammatiska regler, men att det är bäst att integrera så mycket som möjligt eftersom eleverna då får ett sammanhang i det de lär sig.

Pedagog E berättar att även matematiken går att integrera i ett tema, men att det kräver en fantasifull pedagog. Pedagog B berättar att de försöker att integrera så många ämnen som möjligt:

”Ibland brukar vi ha svenska, matematik och naturorienterande ämnen inom ett tema på förmiddagen för att sedan spjälka ut dem på eftermiddagen. Detta för att förtydliga för eleverna vad det var vi hade gjort på förmiddagen, att det kanske var matematik, utan att eleverna hade reflekterat över det”.

Ingen annan av informanterna nämner matematiken som ett integrerat ämne när de arbetar med tema.

Erfarenhetsbaserad undervisning

Alla informanter säger att all undervisning måste grunda sig på elevernas erfarenheter. Pedagog E säger att för att eleven ska bli gripen av ett material och en undervisning måste eleven även vara känslomässigt engagerad. Pedagogerna i undersökningen berättar att temat bestäms av pedagogerna på skolan, men att eleverna sedan får komma på vad de kan fylla temat med utifrån deras erfarenheter och intressen.

Pedagog B och D delar upp eleverna i intressegrupper inom temat. Alla informanter bestämmer temat tillsammans med arbetslaget, sedan presenterar de temat för eleverna och låter eleverna komma med idéer om vad man kan göra. I Freinets tankar ingår att utgå från elevernas intresse, berättar pedagog B. Hon anser att eftersom eleverna får djupdyka i det de brinner för har de ett otroligt engagemang i temat. Hon är dessutom övertygad om att lusten till att skriva och berätta väcks när eleven ska formulera det eleven har arbetat med och själv valt att arbeta med. Ofta blir även föräldrarna inblandade då eleverna tar med sig och fortsätter sin forskning hemma, berättar pedagog B.

Alla pedagoger i min undersökning låter eleverna själva bestämma vad de ska ha för presentationsform när de avslutar temat, som då utgår ifrån elevernas intressen och erfarenheter. Presentationen brukar presenteras för föräldrar, släkt och allmänhet. Då får eleverna samtidigt öva på att sätta ord på sina tankar genom att dramatisera, göra en utställning eller vad de väljer för presentationsform.

Textval

Ingen av de medverkande pedagogerna utgår från skönlitteratur i den bemärkelsen Nilsson (1997:passim) skriver om, att temat utgår från den skönlitterära texten. Pedagog A berättar dock att hon har använt sig av skönlitteratur, *Petter och hans fyra getter* (Norelius 1964) i matematiken. Hon har även använt sig av skönlitterära texter när de läst om texter från forntiden. Pedagog E har använt sig av *Mina drömmars stad* (Fogelström 2007) när eleverna arbetade om Stockholms historia och hon menar att det är viktigt att vara observant på att temat inte bara uppmanar eleverna till faktaläsning, vilket är lätt hänt. Pedagog D berättar att hon alltid har mycket skönlitteratur knutet till temat.

Samtliga pedagoger i min undersökning väljer undervisningslitteratur utifrån det tema elever och pedagoger har valt att arbeta med. Det är ingen av dem som utgår från ett färdigt läromedelsmaterial, utan de gör det mesta själva och utgår mycket från internet. Alla pedagoger i undersökningen har matematikböcker i sin undervisning dock. Både pedagogerna C och pedagog D säger att det är på grund av påtryckningar från föräldrar, eftersom det då är lättare att visa upp vad eleverna kan och gör i skolan.

Pedagog B säger att vi ska beakta att vi har flera sinnen att arbeta med, men att det ofta glöms bort när eleverna får läroböcker som ska fyllas i. Hon försöker därför att undvika böcker, men har det i matematiken. Hon berättar att hon enligt Freinet anser att allt runt omkring oss skapar lärande och just därför använder sig pedagog B av aktuella artiklar istället för böcker. De diskuterar i klassen det som hänt i världen och det är alltid någon

som har något att berätta eller tillföra i diskussionerna. Även då utgår de alltså från elevernas erfarenheter och tidigare kunskaper.

Pedagogerna i undersökningen låter eleverna använda sig av internet när de letar efter fakta. Pedagog A brukar låta eleverna göra egna faktaböcker av informationen som de hittar på internet. Detta för att hon inte tycker att de faktaböcker som finns att tillhandahålla på skolan var tillräckligt intressanta.

Vad anser pedagogerna vara gynnsamt med den tematiska undervisningen?

Pedagogerna i undersökningen menar att den tematiska undervisningen gynnar lärandet eftersom undervisningen blir till en helhet. Det gynnar också inläringen genom att eleven får använda alla sinnen när eleven lär in. Det sker ett större utbyte mellan eleverna genom att de får läsa, lyssna och diskutera och att eleverna får se olika saker ur olika synvinklar.

Kan läsutvecklingen gynnas?

Samtliga pedagoger är övertygade om att elevernas läsutveckling gynnas när de arbetar tematiskt. Eleverna är t. ex tvungna att läsa texter när de söker information. Samtidigt måste eleverna och läraren diskutera texten när de inte förstår den och då menar Pedagog A att de verkligen får öva läsförståelsen som är ett viktigt stadium i läsutvecklingen.

”Faktatexter skrivna för barn är ofta väldigt knapphändiga och gamla”, tycker Pedagog A.

Hon menar att de faktatexter som finns på internet är svåra och ofta skrivna för vuxna. Samtidigt påpekar alla pedagogerna att när eleverna får fundera över svåra ord, diskutera dess betydelse och slå upp orden i lexikon, gynnas läsinläringen.

Pedagogerna tror också att läsutvecklingen gynnas av att arbeta tematiskt eftersom temat utgår ifrån elevernas intresse. De får då läsa om något de är intresserade av vilket ökar motivationen. När de ska presentera vad de har arbetat med ska de kunna läsa det de har skrivit och de ska kunna förmedla vad de har gjort i texten. Pedagog E menar att det är svårt att mäta vad som stimulerar elevernas läsutveckling, men är ändå övertygad om att elevernas läsning utvecklas genom tematiskt arbete då de kommer i kontakt med så många olika slags texter, fakta, skönlitterära, internet mm.

Men att detta endast är ett komplement till mer klassisk undervisning för att gynna läsutvecklingen är alla pedagoger överens om.

Negativa konsekvenser av tematisk undervisning

Pedagogerna i min undersökning svarade mycket överensstämmande på frågan om det kunde finnas några negativa konsekvenser för tematisk undervisning. Samtliga nämnde elever i behov av särskilt stöd. T. ex elever med någon slags diagnos eller elever med ett stort behov av en tydlig struktur under lektionerna. Det som framkom av informanternas

svar att de tyckte att strukturen fortfarande var mycket viktig trots att de använde sig av ett tematiskt arbetssätt. Pedagogerna ska inför eleverna ha tydliga ramar för hur arbetet ska bedrivas och vara tydliga med vilka förväntningar de har på eleverna, vilka mål eleverna ska arbeta för att uppnå. Sedan kan eleverna vara ganska fria i sitt arbetssätt inom ramarna för temat. Att arbeta med ett tema och ha fria arbetsformer inom ramarna kräver också en lyhörd pedagog, menar alla informanter. Pedagogen måste vara uppmärksam på att alla elever presterar utifrån sin förmåga. Pedagog B säger att pedagogen måste vara observant på sin uppgift att få med alla elever:

”Nu har inte Pelle gjort det där, nu har han ritat Kalle Anka under fyra lektioner. Nu måste han skriva. Nu måste han göra något annat för att gå vidare”.

Alla pedagogerna talar om att det är en viss inlärningsperiod för eleverna att lära sig det lite friare tematiska arbetssättet. Ofta kan det bli lite spring i början, men efter ett tag så lär sig eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande. Pedagog E berättar om hur andra pedagoger berättat för henne om deras temaarbeten:

”Flera timmars arbete, det blir så lite och så tunt och alla springer runt. Och sen när de ska presentera så har de inte så mycket att säga”.

Pedagog E menar att temaarbeten måste ske ofta, för att eleverna ska lära sig arbetsformen:

”Men det beror ju enbart på att eleverna inte är upptränade. Jag frågar hur ofta de har tema och de svarar att de har det någon gång per år. Och det är en dag eller om det är ett stort tema kan det sträcka sig över två dagar. /.../ Om en elev får arbeta med tema så sällan, kan man inte förvänta sig att de hittar arbetsformer och att de slänger sig över det arbetet och funderar över olika vägar att gå. /.../ I början bli ju temat ganska rörigt och många kanske springer omkring i och leker och att de har svårt för det mer fria arbetssättet”.

Både pedagog B och pedagogerna C säger att det tematiska arbetssättet kan vara mer arbetskrävande och mer personalkrävande, vilket kan vara en nackdel. Pedagogerna C menar att de har svårt att hinna med att planera tillsammans i arbetslaget och att de inte hinner med att dokumentera, som är en del av Reggio Emilias filosofi till god inläring. Eftersom de inte hinner dokumentera vad de gör blir det också svårt att visa för föräldrarna vad eleverna presterar, vilket kan göra föräldrarna oroliga. Det är bl. a därför de har infört matematikboken, för att stilla föräldrarnas oro inför sina barns inläring. Pedagog B påpekar att det blir mer tidkrävande också för att en lektion aldrig ser likadan ut. Det gäller att våga vara spontan och flexibel som pedagog under den tematiska undervisningen, eftersom pedagogen måste lyssna på eleverna och utgå från deras intressen:

”Det är ju inte så att jag står här framme och eleverna sitter i sina bänkar med varsitt papper, och jag kan tänka att nu gör vi så här för att så här har jag alltid gjort”.

Sammanfattning resultat

Pedagog A kom i kontakt med tematiskt undervisning på lärarutbildningen. Pedagog D och pedagog C blev intresserade av ett tematiskt arbetssätt genom egna erfarenheter. De pedagoger som började sitt läraryrke med att arbeta som förskollärare, pedagog B och pedagogerna C kom i kontakt med den tematiska undervisningen på förskolan, och menar att den där ofta är en naturlig del. Därigenom blev de intresserade av att arbeta tematiskt även med de äldre eleverna. Pedagog D kom i kontakt med den tematiska undervisningen av eget intresse. Pedagog E när hon arbetade på mellanstadiet. Hon tog sedan med sig arbetssättet när hon arbetade i högstadiet.

Eleverna arbetar i grupper när de arbetar med tema och ofta ålderintegrerat. Detta för att pedagogerna märker att eleverna lär sig mycket av varandra. Det kan ibland bli lite svåröverskådligt när eleverna arbetar i grupper inom temat, men ingen av pedagogerna uttrycker oro för att eleverna på grund av detta inte skulle uppnå målen i styrdokumentet.

Flera av pedagogerna talar om att det är viktigt med pedagogernas engagemang inför temat. Detta för att det inte går att väcka elevernas lust till lärande om pedagogerna själva inte tror på eller intresserar sig för vad de arbetar med.

Det går att fastställa ett mönster i de medverkande pedagogernas utsagor om ett ämnesövergripande arbetssätt. De har alla ett positivt förhållningssätt till ett ämnesövergripande arbetssätt och de har alla som ambition att integrera så många ämnen som möjligt inom temat. Detta för att de tror att kontexten i temat ger eleverna en tydligare bild av hur de olika ämnena kan användas utanför skolan. Svenska blir automatiskt integrerad när en tematisk undervisning bedrivs, språket använder vi oss av jämt. Det blir en funktionalisering av svenskan som skolämne, även om en pedagog uttryckte vikten av att även använda den formaliserade delen av svenska ibland. Detta för att verkligen kunna öva på grammatik och de delar av ämnet som eleverna behöver nöta lite extra med.

Elevernas egna erfarenheter och intressen är en viktig utgångspunkt för alla pedagoger i min undersökning. Alla pedagogerna bestämmer temat, men låter sedan eleverna styra vad temat ska innehålla utifrån elevernas intressen och erfarenheter. Även om pedagogerna bestämmer temat är eleverna delaktiga. Därför sker valet av tema under en demokratisk process.

Pedagogerna i min undersökning och deras elever gör sina textval utifrån temat de arbetar med. De arbetar med både skönlitteratur, faktalitteratur och texter från internet. Flera av pedagogerna gör eget material och vissa låter eleverna göra sina egna faktaböcker. De texter de medverkande pedagogerna använder sig av i undervisningen får därmed kvalificera sig till temat. Även när det gäller textvalet kan man alltså urskilja att pedagogerna utgår ifrån elevernas erfarenheter, eftersom temat är bestämt under demokratiska former.

Det blir här tydligt att samtliga pedagoger i min undersökning anser att det tematiska arbetssättet gynnar inläringen, dels för att de olika ämnena sammanfogas till en helhet. Och dels tror de att läsutvecklingen gynnas på grund av det erfarenhetsbaserade synsättet på inläring. Pedagogerna är alla övertygade att om eleverna är intresserade av det de läser, läser de mer, vilket bidrar till att läsutvecklingen gynnas.

Det som pedagogerna i min undersökning finner som negativt med tematisk undervisning är att det friare arbetssättet kan vara svårhanterligt för vissa elever. Speciellt elever som är i behov av en tydlig struktur. Ingen av pedagogerna avhåller sig däremot ifrån det tematiska arbetssättet på grund av dessa elever, utan menar istället att det krävs övning och tid för att få eleverna skolade in i att ta eget ansvar för att de ska uppnå målen inom temat. Samtliga pedagoger är också tydliga med att det är ett fritt arbetssätt, men inom de ramar och inom det temat, pedagogen har satt upp. Att ramen för hur arbetet ska bedrivas är klargjord och att det finns en tydlig struktur, är av högsta vikt för att eleverna ska klara av att arbeta på detta sätt.

Analys av resultat

Det framkom en tydlig samsyn mellan de temaarbetande pedagogerna. Det gick att urskilja att de grundade sin undervisning på det sociokulturella perspektivet genom deras syn på interaktion som en central del av undervisningen och att de har en positiv inställning till erfarenhetsbaserad undervisning. Deras utsagor om den undervisningen de bedriver delger att de även har en samsyn med Nilsson (1997) trots att ingen av pedagogerna hade varit i kontakt med hans litteratur tidigare. Det som ändå kan urskiljas av informanternas svar är att de arbetar med tematisk undervisning enligt Nilssons (a.a:12) definition; att den ofta är ämnesöverskridande, att den ska utgå från elevernas erfarenheter och att den inte ska vara läromedelsstyrd.

Jag har kunnat konstatera att pedagogerna i min undersökning organiserar undervisningen inom temat så att:

- det sker i grupparbeten
- olika ämnen integreras
- elevernas erfarenheter är en grund för hur undervisningen bedrivs
- de textval de gör kvalificerar sig till temat.

Detta kan knytas till ett sociokulturellt perspektiv på hur lärande utvecklas därför att:

- när temaarbetet sker i grupparbeten skapas kunskap genom de kollektiva aktiviteterna och elevernas kommunikation
- när olika ämnen integreras kopplas inte skolans verksamhet bort från de kulturella omständigheter vi lever i nu. Eleverna får en helhetssyn på vad kunskap är och kan använda sin kunskap i olika sammanhang
- erfarenhetsbaserad undervisning kräver aktiva pedagoger, då de måste fånga upp elevernas intressen. Elevernas engagemang krävs då deras intressen ska vara till grund för undervisningen

- textvalen kvalificerar sig till temat, dels då fysiska artefakter används som böcker och datorer, vilka är intimt sammanflätade med elevernas lärande. Dels genom psykiska artefakter när eleverna får diskutera svåra ord eller betydelser i texter.

Diskussion

Metoddiskussion

Efter att ha genomfört informella intervjuer, kan jag konstatera att det var ett bra sätt att få reda på pedagogernas inställning till tematisk undervisning. Resultatet anser jag kunde besvara undersökningens syfte och frågeställningar. En svaghet med undersökningen var att observationer inte gjordes. Detta eftersom informanterna kan ha svarat på intervjufrågorna utifrån vad de trodde att jag förväntade mig. Risken finns att de medverkande pedagogerna säger en sak i teorin, men gör en annan i praktiken. Om observationer hade gjorts som ett komplement till intervjuerna hade undersökningen fått högre tillförlitlighet.

Rollen som intervjuare var ny för mig, vilket också kan innebära en svaghet för undersökningen. Jag märkte tydligt hur jag blev mer erfaren och mer avslappnad i min intervjuarroll under de senare intervjuerna. Detta hade kunnat motverkas om jag utfört ett antal pilotintervjuer. Detta valdes bort på grund av att jag upplevde att tiden var knapp. En annan anledning var att det var svårt att få tag på informanter. Då mitt syfte var att ta reda på vad pedagoger som arbetar tematiskt hade för inställning till temaarbetets konsekvenser, var det ett krav att informanterna hade detta arbetssätt för att de skulle kunna ingå i min undersökning. Eftersom pedagoger som ansåg sig ha detta arbetssätt var svåra att få tag på ville jag inte använda någon av de intervjuer jag gjorde som pilotintervju, då jag hade fått för få respondenter som då kunnat delta i min undersökning.

Diskussion runt resultaten

Jag kommer här diskutera runt informanternas svar utifrån mina frågeställningar. Frågan om pedagogerna anser den tematiska undervisningen gynnsam, diskuteras inte under egen rubrik eftersom jag anser att det framgår under alla rubriker.

Hur kom de pedagoger som deltar i studien i kontakt med den tematiska undervisningen?

Precis som jag själv kom pedagog A i kontakt med den tematiska undervisningen under lärarutbildningen. Detta är intressant att studera ur ett framtidsperspektiv. Kanske kommer en synvänder att ske på hur undervisningen organiseras för att gynna elevers lärande, då de nyutexaminerade lärarna får med sig erfarenheter från en tematisk undervisning, dels genom litteratur och dels genom Vfu-erfarenheter.

Pedagog B och båda pedagogerna C kom i kontakt med tematisk undervisning genom deras arbeten inom förskolan. Det överensstämmer också med den insikt jag hade om att det finns mycket litteratur om temaarbeten som bedrivs i förskolan, men knapphändigt med litteratur om arbetssättet i skolan. I förskolans läroplan, Lpfö98, finns inga uppnåendemål. Kan det vara därför det är lättare att bedriva tematisk

undervisning på förskolan? Pedagogerna i min undersökning menade att oro över att målen inte ska uppnås i skolan, är obefogad, men hur ser pedagoger som inte arbetar tematiskt på det? Hade detta undersökts närmare hade det gett ett ytterligare djup i min undersökning.

Ämnesintegration

Samtliga pedagoger i min undersökning var positivt inställda till att integrera så många ämnen som möjligt inom ett tema. Pedagogerna har ett synsätt som överensstämmer med Nilssons, att eleverna lär sig att saker och ting hänger ihop och hakar i varandra på ett logiskt och meningsfullt sätt och att inget dyker upp överraskande eller slumpmässigt när pedagogen arbetar ämnesintegrerat. Kunskapen reduceras inte till löststyckta fakta som ska reproduceras (Nilsson 1997:18). Den institutionella verksamheten som skolan utgör är den enda i samhället som så strikt delar upp kunskaper i ämnen. Samtidigt är en av skolans främsta uppgifter att förbereda eleverna för ett yrkesliv och till fungerande samhällsmedborgare. Rimligt vore då att kunskaper ska tillgodogöras på ett mer verklighetsförankrat sätt, att integrera skolämnena i varandra, så att eleverna får pröva och använda sina gamla och nya kunskaper inom en kontext, inte inom ett ämne.

Matematiken var däremot svårintegrerad, menade alla informanter. Detta fick mig att fundera över om inte matematiken är ett av de ämnen som verkligen behöver integreras i en kontext. Matematiken är abstrakt och svår att förstå och om eleverna tilläts använda den inom temat skulle det kanske bli lättare att konkretisera matematiken. Malmgren talar om en *funktionalisering* av svenskämnet (1996:passim), men att även inom matematiken *funktionalisera* ämnet tror jag skulle gynna elevernas inläring.

Erfarenhetsbaserad undervisning

Alla medverkande pedagoger menar att elevernas intressen och erfarenheter ska vara till grund för temat. De rekommendationer de gav mig var dock att som pedagog bestämma temat och väva in målen från styrdokumentet, men att eleverna sedan kan fylla temat med det de vill göra. Eftersom alla pedagogerna uttryckte vikten av att pedagogen måste ha tydliga ramar med hur temat ska bedrivas, kan det kanske underlätta om pedagogen innan har planerat temat till viss del innan elevernas erfarenheter vävs in. Jag anser att de medverkande pedagogerna ändå väljer temat under demokratiska former eftersom både pedagog och elever väljer undervisningens innehåll, textval och arbetsformer. Det bidrar till det kollektiva kunskapssökande som Malmgren (1996:20 f.) skriver om.

De medverkande pedagogerna ser alltså på svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt (a.a.), men även andra ämnen som integreras inom den tematiska undervisningen menar de medverkande pedagogerna ska grunda sig på elevernas erfarenheter. Kanske kan den tematiska undervisningen i sig kallas erfarenhetspedagogisk?

Textval

Det är svårt att göra en bedömning om de medverkande pedagogerna inte använder sig av läromedel i så stor utsträckning på grund av att de arbetar tematiskt. Det kan också vara så att det är en inställning de har till läromedel i allmänhet, att de alltså inte skulle använda så mycket läromedel även om de inte arbetade tematiskt. Det hade också varit intressant att studera hur andra pedagoger förhåller sig till läromedel. Det kan vara så att det är ovanligt med pedagoger som i sin undervisning utgår från ett färdigt läromedelspaket. Utifrån vad pedagogerna sa om matematikböcker och utifrån egna erfarenheter verkar det dock som att det är vanligt att matematikböcker används i stor utsträckning. Om detta är brist på fantasi och tid till att skapa eget material eller om det är så som några av de medverkande pedagogerna sa, att de har matematikböcker för att eleverna ska ha något att visa upp hemma, hade varit intressant att fråga vidare om.

De medverkande pedagogerna säger att de använder internet som en källa till kunskap, vilket gör att pedagogerna har ett förhållningsätt till läsning som att texten måste vara meningsfull (Nilsson 1997:37). Det måste vara en text som passar in i kontexten av temat för att den ska ge eleven lust till att läsa den. Det kan vara en källa på internet, en faktabok eller en skönlitterär text, det har ingen betydelse bara den är meningsfull.

Det kan även tolkas som att pedagogerna utgår ifrån elevernas erfarenhetsfär. Många elever har ett stort intresse för datorer och om kunskapen kan inhämtas via dem kanske dessa elever lockas till lärande på ett för dem stimulerande sätt. Samtidigt tar pedagogen vara på vikten av det vidgade textbegreppet, då det kan finnas interaktiva sidor på internet där eleverna kan inhämta kunskap inom temat och eleverna övar samtidigt på kompetensen att läsa media, ”medialiteracy”. Om pedagogen organiserar undervisningen så att eleverna kan söka kunskap på flera olika sätt, har pedagogen tagit till vara på elevernas individuella förutsättningar till lärande. Detta går att knyta till Läroplanen, Lpo94, där det står att pedagogen skall:

”ta vara på varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”.
(Skolverket 2006:12)

Kan läsutvecklingen stimuleras?

Jag finner det intressant att studera om elevernas läsutveckling kan gynnas när ett tematiskt arbetssätt bedrivs. Alla dimensioner i Lundberg och Herrlins modell (2005:passim) står i ett nära förhållande till varandra och de följer inte varandra schematiskt, utan läsutvecklingen är individuell. Men som jag ser det, vilket också mina informanter gett uttryck för, så är det lättare att fånga elevernas intresse till att läsa om de får göra det inom ett tema som utgår från elevernas erfarenheter. Det kan jag förstå själv, om jag blir tvingad att läsa något som jag inte är intresserad av, har jag dels svårt att motivera mig till att överhuvudtaget läsa, men det är också svårare att ta sig igenom texten då innehållet och begreppen är utanför min intressesfär. Jag tror alltså att det viktigaste och mest grundläggande för att stimulera elevers läsutveckling är att se till att

de är motiverade till att läsa just den text de ska läsa, vilket underlättar om eleverna har en kontext inom t. ex ett tema att knyta det till. Då utvecklas läsintresset och med det följer läsförståelsen. Hur många exempel finns det inte på elever i lågstadiet som anses som ”svaga” inom läsningen, men som ändå lyckas att läsa komplicerade faktaböcker om dinosaurier eller tjocka Harry Potter-böcker? De har intresset och förstår innehållet eftersom det ligger inom deras erfarenhetsvärld.

Men även för ett litet barn som ska utveckla sin fonologiska medvetenhet är intresset av högsta vikt. För att få eleverna intresserade av rim och ramsor på förskolan tror jag att pedagogen bör välja innehåll efter elevernas erfarenheter och intresse. Arbetar förskolan med ett tema kan pedagogerna med fördel använda sig av rim, ramsor, sånger inom temat. Detta för att alla eleverna då har erfarenheter om samma ämne/tema. Det fungerar här på samma sätt som hos de lite äldre eleverna, de har intresset för att ”leka med språket” eftersom språklekarna är inom deras erfarenhetsvärld, och utvecklar då en förståelse för språket.

Här blir Lundbergs och Herllins (2005:passim) dimensioner inom läsutvecklingen intressanta att studera närmare. Den sista dimensionen som kontrolleras är läsintresset. Nu skriver de att schemat inte ska följas schematiskt, men jag upplever schemat som att läsintresset ska vara fullt utvecklat först när eleverna har klarat av de andra dimensionerna, den fonologiska medvetenheten, ordavkodningen, flyt i läsningen och läsförståelse. Jag skulle hellre lagt läsintresset först. När pedagogen då ser att elevens läsintresse inte är speciellt utvecklat kan pedagogen reflektera över verksamheten. Detta för att fånga upp elevens intresse för läsningen så fort som möjligt för att få eleven att utveckla de andra dimensionerna. Pedagogerna kan ställa sig frågor som: – Hur kan vi utveckla den här elevens läsintresse? Vad kan vi förändra i verksamheten för att utveckla den här elevens läsintresse? och Vilka erfarenheter och intressen har eleven som kan vi utgå ifrån när vi ska utveckla elevens läsintresse?

Resultatsdiskussion utifrån ett sociokulturellt perspektiv

Syftet med att bedriva undervisningen inom en tematisk form kan vara att alla elever inom temat ska ha en förståelseram inom en kontext. Har de inga förkunskaper om temats ämne ska det vara lätt att tillgodogöra sig dem genom att pedagogen med temat lockar eleverna till intresse. Om eleverna i klassen får undersöka temat tillsammans, i interaktion med varandra, stämmer det väl överens med det sociokulturella synsättet på inläring, vilket samtliga medverkande pedagoger tror gynnar undervisningen och lärandet. När eleverna arbetar i olika gruppkonstellationer använder de sig av språket, för att kunna tillägna sig andras kunskap om ämnet och ta beslut i demokratiska processer. Flera av de medverkande pedagogerna organiserade grupper inom temat som var åldersintegrerade. I det fallet delas erfarenheter och kunskaper i högsta grad och de äldre eleverna kan fungera som hjälp att få de yngre eleverna in i nästa utvecklingszon. De yngre eleverna som blir ”de undrande”, utmanar de äldre eleverna att sätta ord på deras kunskap och därigenom dela sina kunskaper. Jag tror också att eleverna genom att sätta ord på sin kunskap, befäster den.

Dysthe (2003:88 ff.) menar att undervisningen ska ha sin utgångspunkt i elevernas intressen. Detta eftersom det är viktigt att eleverna skaffar sig kunskaper i den kultur som är rådande just nu. Inom det sociokulturella synsättet på lärande anses tekniska redskap, artefakter, som intimt sammanflätade med människans handlande och utveckling. Artefakter som datorer, upplever jag ofta ingå i elevernas intressesfär. Låter pedagoger eleven använda sig av datorn som hjälpmedel utvecklas alltså lärandet, samtidigt som eleven fördjupar sina kunskaper i den kultur som är rådande just nu, t. ex sin kompetens inom ”medialiteracy”.

Egna tankar

Innan jag började arbeta med den här uppsatsen hade jag en bild av vad tematisk undervisning var. Jag hade en tanke om att det tematiska arbetssättet skulle bedrivas hela tiden, inte bara på utsatta timmar eller dagar så som de intervjuade pedagogerna arbetar. Jag trodde också att om en skola utgick med att de arbetar tematiskt skulle de göra det den mesta av undervisningstiden. I den litteratur jag läst om temaarbeten på förskolan arbetar de mer på detta sätt. Där tar de in temat i alla situationer, så väl ute på försskolegården som vid matsituationerna. Det var också detta arbetssätt jag ville undersöka, fast i skolan.

Vid intervjutillfället med pedagog E sa hon att hon ansåg att alla som arbetar på låg- och mellanstadiet arbetar tematiskt. Hon menade att de arbetar runt julen, stenålder och andra teman. Dessa teman är de jag själv har stött på när jag har varit på Vfu och de är oftast skolämnesorienterade eller litteraturhistoriskt orienterade teman. Ser man det ur den synvinkeln är det egentligen inte så stor skillnad på de skolor jag har besökt, med tematiskt arbete som profil, än i ”vanliga” skolor. Då återkommer vi till diskussionen om vad en tematisk undervisning är. Nilssons definition (1997:12) stämmer in på samtliga pedagogers syn på ett tematiskt arbetssätt i undersökningen, vilket gör att jag måste konstatera att de arbetar tematiskt eftersom det var den definitionen jag valde att utgå ifrån. Ingenstans i min valda definition av tematisk undervisning står det hur ofta undervisningen ska bedrivas för att kallas tematisk. Intressant hade varit att se om det finns några skolor som arbetar med temat övergripande i hela verksamheten och undervisningen.

Funderingarna kring varför lärare i skolan inte arbetar med ett tematiskt arbetssätt övergripande i hela verksamheten och undervisningen finns fortfarande kvar. Pedagog D berättade att när de på hennes skola skulle få besök från Skolinspektionen, hade hennes arbetsledare gjort om alla scheman på skolan. De två tillfällen där det stod *tema* på schemat ändrades till so och no. Pedagog D visste inte riktigt varför, men trodde att det berodde på att det finns tvång på att viss tid måste avsättas till ämnena. Pedagog A berättade varför hon hade ett schema var för att hon var tvungen att visa att hon la tillräckligt med tid på de olika ämnena. Är det på detta sätt, att det finns förhållningsregler till hur ett schema måste se ut, är det inte så lätt att arbeta tematiskt. Stressen över att missa något ämne eller att något ämne får för lite tid, tar överhand. Om

det skulle gå att organisera undervisningen med en tematisk utgångspunkt hade varit intressant att studera.

Avslutningsvis

Som jag skrev i inledningen ville jag med min uppsats undersöka den tematiska undervisningen, då jag ville tillägna mig kunskaper om dess konsekvenser för elevers lärande. Jag har fått många lärorika förslag på ett tematiskt arbetssätt kan se ut och jag har också sett att den är förankrad i det sociokulturella synsättet på lärande samt till styrdokumentet. Jag har genom Nilssons (1997:12) definition på tematisk undervisning kunnat tydliggöra hur ett tematiskt arbetssätt kan bedrivas och därmed kunnat förankra den tematiska undervisningen till litteraturen.

Får då tematisk undervisning som en organisation av lärandet konsekvenser för elevers lärande? Jag anser att min undersökning har gett mig insikt i att tematisk undervisning kan ge positiva konsekvenser på elevers lärande. Så länge pedagogen är tydlig i sin struktur inom temat och tycker om det tematiska arbetssätt som pedagogen tillsammans med eleverna bedriver, verkar den tematiska undervisningens konsekvenser vara gynnsamma för elevers lärande. Jag kan inte uttala mig generellt eftersom jag bara har intervjuat ett fåtal pedagoger och alla har en positiv inställning till tematisk undervisning. Jag har dessutom haft fokus på svenskämnet och det som gynnar språkutvecklingen.

I min fördjupning under uppsatsskrivandet inom tematisk undervisning har mitt intresse blivit än mer djupare. Men jag har fortfarande många obesvarade frågor. Vissa av dem kan kanske komma att besvaras när jag själv kommer ut i arbetslivet och eventuellt får prova att arbeta med ett tema som grund för undervisningen. Vissa av frågorna kan vara förslag på vidare forskning inom ämnet.

Referenslista

Arnesson Eriksson, Marie, 2009: *Lärande i sagans värld. Om temaarbete i förskola och förskoleklass*. Stockholm: Lärarförbundets förlag

Dysthe, Olga, 2003: *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Falkenberg, Cecile & Håkonsson, Erik, 2004: *Storylineboken: handbok för lärare*. Hässelby: Runa

Isaksson, Britt, 1996: *Lust att lära*. Stockholm: Utbildningsradion

Jerlang et al., 2008: *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber

Jönsson, Karin & Nilsson, Jan, *Att undervisa tematiskt*. (4.5.2010.)
<http://www.multimedia.skolverket.se/upload/3397/Att%20undervisa%20tematiskt.pdf>

Kullberg, Birgitta, 2004: *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina, 2005: *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur

Malmgren, Lars-Göran, 1996: *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur

Nilsson, Jan, 1997: *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur

Persson, Annika & Wiklund, Lena, 2008: *Hur långt är ett äppelskal? Tematiskt arbete i förskoleklass*. Stockholm: Liber

Skolverket, 2000: Kursplan för svenska. (17.4.2010.)
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Skolverket, 2006: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. (21.5.2010.) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Stensson, Britta, 2006: *Mellan raderna. Strategier för tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos

Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Vetenskapsrådet, 2002: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (26.5.2010.) <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, Lev, 2001: *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Wallin, Karin, 1996: *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber utbildning

Westlund, Barbro, 2009: *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Natur och Kultur: Stockholm

Skönlitteratur:

Fogelström, Per Anders, 2007: *Mina drömmars stad*. Stockholm: Bonnier

Norelius, Einar, 1967: *Petter och hans fyra getter*. Stockholm: Folket i bild

Bilaga

Intervjuguide

Bakgrund

- När tog du examen? Vilken typ av examen?
- Hur länge har du arbetat på den här skolan?
- Har ni samma förhållningsätt till tematisk undervisning på hela skolan?
- Hur kom du i kontakt med Reggio Emilia/ Freinet? Vad fastnade du för hos Reggio Emilias/ Freinets filosofi?

Tematisk undervisning

- Hur kom du i kontakt med det tematiska arbetssättet?
- Jag har valt att utgå ifrån forskaren Jan Nilssons definition av vad tematisk undervisning är; att den ofta är ämnesöverskridande, att den inte är så läromedelsstyrd, att undervisningen ska utgå från elevernas egna erfarenheter och att den tematiska undervisningen ofta utgår ifrån en skönlitterär text. Hur förhåller du dig till en tematisk undervisning?
- Hur ser du på ämnesintegration?
- Hur ser du på erfarenhetsbaserad undervisning?
- Hur använder du läromedel och skönlitteratur i undervisningen?
- Varför har du valt detta arbetssätt?
 - Vad anser du gynnsamt med tematisk undervisning? Negativa konsekvenser?
- Tror du att elevers läsutveckling kan gynnas genom ett tematiskt arbetsätt?

Styrdokumentet

- Har du några exempel på hur det går att knyta ett tematiskt arbetsätt till styrdokumentet?

