



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för mat, hälsa och miljö

## **Tema i skolan?**

**Om lärares inställning till undervisning i tema och möjligheter till samverkan med Hem- och konsumentkunskap**

**Anna Brynås och Lin Eriksson**

**Examensarbete, 15 hp**

Lärarprogrammet, inriktning Hem- och konsumentkunskap

Handledare: Ann Parinder

Examinator: Helena Åberg

Datum: Juni 2008



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för mat, hälsa och miljö MHM  
Box 320, SE 405 30 Göteborg

Titel: Tema i skolan? Om lärares inställning till undervisning i tema och möjligheter till samverkan med Hem- och konsumentkunskap

Författare: Anna Brynås och Lin Eriksson

Typ av arbete: Examensuppsats, 15 hp

Handledare: Ann Parinder

Examinator: Helena Åberg

Program: Lärarprogrammet, inriktning Hem- och konsumentkunskap, 270 hp

Antal sidor: 30 sidor exklusive bilagor

Datum: Juni, 2008

## Sammanfattning

Tematisk undervisning och temaarbete innebär att olika skolämnen integreras med varandra och bildar en helhet i undervisningen. Tankar om att skapa en helhet i lärandet har funnits sedan lång tid tillbaka, men i dagens skola sker inte detta särskilt ofta av olika orsaker. Tidigare undersökningar visar att många lärare vill arbeta med undervisning i tema men att brist på tid för planeringen och genomförande försvårar. Likaså att det kräver mycket arbete runt omkring för att få det att fungera. Hem- och konsumentkunskap är ett ämne i skolan som berör många olika aspekter av vardagslivet och vars perspektiv även syns i många andra av skolans ämnen.

Syftet med den här studien är att undersöka hur lärare i årskurs 7-9 ställer sig till undervisning i tema och hur de resonerar kring en samverkan med Hem- och konsumentkunskap. För att ta reda på detta valde vi att intervjua åtta lärare och två lärarstudenter på olika skolor i Sverige. Det resulterade i en positiv bild av undervisning i tema, men också att genomförandet av arbetssättet begränsas av olika faktorer däribland tid.

Slutsatsen av studien är att intresset finns men okunskap om andra ämnens innehåll och tid till planering gör att detta sällan genomförs trots att många lärare har en ambition om att undervisa i tema.

**Nyckelord:** Tema, Hem- och konsumentkunskap, Ämnesintegrering, Inställning, Lärare

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
2.1 Temaarbete, tematiskt arbete eller projektarbete?.....	4
2.2 Redan under antiken.....	4
2.3 Dewey, Vygotsky och Bruner – undervisning med verklighetsanknytning.....	5
2.4 Från kateder till problemlösning .....	5
2.5 Temaundervisning och läroplaner .....	6
2.6 Ämnesuppdelad undervisning i skolan .....	6
2.7 Hem- och konsumentkunskap – ett ämne med perspektiv .....	7
2.8 Undervisning i tema – hur och varför, eller varför inte?.....	9
2.9 Sammanfattning bakgrund .....	11
<b>3. Syfte</b> .....	<b>12</b>
3.1 Frågeställningar .....	12
3.2 Avgränsningar .....	12
<b>4 Metod</b> .....	<b>13</b>
4.1 Studiens upplägg .....	13
4.2 Urval.....	13
4.3 Tillvägagångssätt, metoder och instrument för datainsamlingen.....	13
4.4 Metod och tillvägagångssätt för analys.....	15
4.5 Validitet och reliabilitet.....	15
<b>5. Resultat</b> .....	<b>16</b>
5.1 Temaarbete eller tematiskt arbete .....	16
5.2 Erfarenheter av undervisning med tema.....	16
5.3 Förutsättningar och svårigheter för ett gott samarbete i en undervisning med tema .....	18
5.4 Ämnesintegrerad undervisning med Hem- och konsumentkunskap.....	20
<b>6. Sammanfattning</b> .....	<b>23</b>
<b>7. Diskussion</b> .....	<b>24</b>
7.1 Metoddiskussion.....	24
7.2 Lärares erfarenheter av undervisning med tema .....	24
7.3 Undervisning i tema – helhet, perspektiv och fördjupning .....	25
7.4 Undervisning för alla? .....	26
7.5 Vanans makt.....	26
7.6 Svårigheter för genomförande av undervisning i tema .....	27
7.7 Hem- och konsumentkunskap och ämnesintegrering.....	27
7.8 Slutsats .....	28
<b>Referenslista</b> .....	<b>29</b>
Bilagor	
Bilaga 1 E-post till respondenter	
Bilaga 2 Exempel temaarbete	
Bilaga 3 Intervjuguide	
Bilaga 4 Sammanfattning kursplan för Hem- och konsumentkunskap	

## 1. Inledning

Vi har valt att undersöka hur lärare som undervisar årskurs 7-9 ställer sig till en undervisning med tema. Vi tror att om eleverna blir praktiskt kreativa och skapande även inom de teoretiska ämnena så befäster de sin kunskap djupare, vilket skulle kunna ske genom att lärare integrerar sitt ämne med flera eller alla skolans ämnen under temaområden istället för en undervisning uppdelad ämnesvis. Vi har särskilt valt att belysa ämnet Hem- och konsumentkunskaps möjligheter till samarbete, då vi anser det vara ett ytterst tacksamt och vedomspännande ämne för att arbeta ämnesöverskridande. Liknande tankar har förts fram av Edman i SOU-rapporten 2005-51 som anser att:

...Hem- och konsumentkunskapen delvis skulle kunna "laddas om", förstärkas – vad gäller både lärarutbildning och timtal på schemat – och bli ett slags tvärvetenskapligt nav i undervisningen om globala och lokala överlevnadsfrågor. I dag ligger ämnets tyngdpunkt på fyra kunskapsområden: mat och måltider, social gemenskap, boende och konsumentperspektiv.

Enligt kursplanen skall de fyra kunskapsområdena uppfattas som en integrerad helhet. Vidare är det fyra perspektiv som alltid skall genomsyra undervisningen, nämligen miljö, jämställdhet, hälsa och kultur. (Edman, 2005, s. 39)

Forskning i paritet med den här studien har tidigare gjorts inom undervisning med tema och ämnesintegrering, men inte i någon större utsträckning med fokus på Hem- och konsumentkunskap. Många lärare och pedagoger ställer sig positiva till arbetssättet, men ser även hinder och problem som exempelvis att det kräver mycket energi, tid och andra lokaler än befintliga. Vår undersökning handlar om lärares åsikter inför arbetssättet, finns det ett intresse bland lärare att samarbeta över ämnesgränserna? Vi tror och hoppas att vår undersökning kommer att leda till en fördjupad kunskap om detta arbetssätt och som skulle kunna utvecklas med vidare forskning.

I studien använder vi olika begrepp för att beskriva undervisning i tema. Då det i intervjuerna framkom att lärarna skiljer på temaarbete och tematiskt arbete har vi valt att som samlingsbegrepp använda undervisning i tema eller ämnesintegrering.

## 2. Bakgrund

Här kommer de centrala begreppen temaarbete och tematiskt arbete att förklaras. Vi får en historisk tillbakablick om tidigare tankar om undervisning i tema och även vilka förutsättningar och hinder som redan befintlig forskning har visat på. Slutligen presenteras även ämnet Hem- och konsumentkunskap.

### 2.1 Temaarbete, tematiskt arbete eller projektarbete?

Tematiskt arbete och temaarbete innebär att olika skolämnen integreras med varandra och bildar en helhet i undervisningen (Nilsson, 1997). Själva ordet temas grundbetydelse är ämne att behandla. Fokus ligger på skolarbetets innehåll snarare än dess slutliga resultat (Arfwedson & Arfwedson, 2002) och målet med undervisningsmetoden är elevernas lärande (Skrøvset & Lund, 2000). Projektarbete, temaarbete och tematiskt arbete är alla tre snarlika begrepp med något olika innebörder.

Projektarbete: en problemlösning sker inom en kortare och begränsad tidsperiod. Eleverna ska nå en lösning och få ett mätbart resultat på en tydlig uppgift. Slutmålen är detsamma som i traditionell katederundervisning men eleverna söker själva fakta för att nå sina kunskapsmål (Arfwedson & Arfwedson, 2002).

Temaarbete: kan utföras inom ett ämne men en integrering av två eller flera ämnen kan i många fall vara en förutsättning (Skrøvset & Lund, 2000). Syftet med arbetssättet är att undervisningen ska ha en tydlig verklighetsförankring och i många fall används alternativa kunskapskällor istället för läroböcker. I temaarbete behandlas olika problemområden exempelvis skulle det kunna vara mobbning eller hälsa (Nilsson, 1997).

Tematiskt arbete: fokus läggs på områden som återkommer i flera olika skolämnen, exempelvis världskrig, kontinenter eller tidsepoker (Nilsson, 1997).

Undervisning med temaarbete och ett tematiskt arbete är arbetsformer där elevers kunskaper, färdigheter och förtrogenhet inom olika ämnen kommer att integreras i ett gemensamt experiment, tema eller i en idé. Utvecklingen i lärandet ses i ett större perspektiv där läroplanen står som utgångspunkt i undervisningen (Barnes, 2007).

### 2.2 Redan under antiken...

... och framåt förespråkades temaarbete och ämnesintegrering i skolan enligt Barnes (2007). Platon ansåg att en blandning av praktiska och berättande ämnen skulle blandas med musik för att nå ett högre mål än bara enklare ämneskunskaper men också för att nå en harmoni. På 1700-talet tog de pedagogiska diskussionerna ordentlig fart genom nya tankeströmningar. Bland annat genom Jean Jacques Rousseau som tog sin utgångspunkt i att lära genom att uppleva, både fysiskt och med sinnen. Eleverna skulle först utgå ifrån förnuftet, vidare skapa och använda sig av artefakter för att slutligen kunna se fakta i konst, vetenskap och religion. Naturen var en central del för undervisningen som inte skulle vara förpassad till klassrumsmiljö. Under 1800-talet, i takt med industrialismen och folkskolornas framväxt kom de första massproducerade läroböckerna,

men som motstånd höjdes röster på andra håll om hur eleverna skulle komma i första hand i undervisningssituationer och att de skulle lära genom upplevelse och ur sitt eget perspektiv. Arfwedson och Arfwedson (2002) menar att i USA fanns tankar om undervisning i tema och i början av 1900-talet gav William Heard Patrick ut boken *The Project Method*. Arbetssättet förekom också i den svenska folkskolan genom hembygds-kunskap, men trots denna bakgrund är ändå undervisning i tema och ämnesintegrerande pedagogik något relativt nytt i den moderna skolan.

### **2.3 Dewey, Vygotsky och Bruner – undervisning med verklighetsanknytning**

Vidare utvecklades pedagogiken under 1900-talet, inte minst genom John Dewey som kom att ha ett stort inflytande (Egidius, 2002). Han såg samhälle, skola och människa som en helhet och menade att den dåvarande skolan var en plats för passivt lyssnande och att det saknades aktivitet i klassrummet. Skolan var fokuserad på lärare och läroböcker istället för social interaktion och en verklighetsbaserad undervisning. Enligt Sundgren (2005) menade Dewey att om eleverna skulle lära sig måste lärandet vara kopplat till en handling med ett mål. Dewey (2004) ansåg att ämnesindelning skulle frångås och fokus skulle istället ligga på praktiska problem med förankring i verkligheten (Dewey, 2004).

Enligt Barnes (2007) har även Lev Vygotsky och Jerome Bruner under 1900-talet kommit att framföra åsikter om att undervisning bör ha en anknytning till det vardagliga livet. De båda kom att ta sin utgångspunkt i den då etablerade klassrumsundervisningen, men ansåg först och främst att social interaktionen mellan elever och lärare skulle ge eleverna de rätta verktygen till att förstå sin omvärld. Bruner menade att lärandet är en psykologisk och social aktivitet vilken alltid är relaterad till ett kulturellt och historiskt sammanhang. Vygotsky lyfte fram den sociala interaktionens värde för lärandet och hur den fördjupas när elever reflekterar över sitt lärande tillsammans med andra. Att tänka kring lärande ansåg Bruner kräver en bra relation mellan lärare och elever samt en bra relation inom elevgruppen. I klassrummet skulle frågor som om, hur och varför vara en naturlig del av undervisningen.

### **2.4 Från kateder till problemlösning**

På seklets mitt kom skolans olika ämnen att uppmärksammas i högre grad än tidigare och en ämnesmetodik började växa fram. Denna nådde sin topp på 60-talet och mål och kontroll av inläringen stod i centrum. Detta fick stort motstånd framförallt genom studentrevolten 1968 då fokus istället hamnade på individens fria utveckling. Öppenhet mellan skola och samhälle, utbildning och arbete, lärare och elev samt kunskap och känsla skulle vara en central del i undervisningen. Utvecklingen under 70-talet innebar att eleverna antogs vara aktiva skapare i en ständig interaktion med sin omgivning. Eleven skulle själv söka sin kunskap, analysera och fatta beslut. Begrepp som livslångt lärande, egen medverkan och ökad självständighet var centrala (Egidius, 1978). Kritik mot ämnesfragmentering, en behavioristiskt inspirerad pedagogik och faktareproducering framfördes och det menades att eleverna istället, likt verkligheten, skulle lära genom en helhet (Arfwedson & Arfwedson, 2002). I Läroplan för grundskolan 1969, Lgr 69, gick att läsa om att undervisningen i natur- respektive samhällsvetenskapliga ämnena skulle bedrivas genom projekt. Lärarens huvudmål var inte längre att hinna med allt i kursen, utan eleverna

skulle lära sig att lära istället för att reproducera fakta. Grupparbete och lärande skulle vara elevstyrt och uppgifterna skulle vara relevanta för elevernas egen omvärld samt för förståelsen av dem själva som individer. Likaså skulle de vara motiverande och skapa en lust att vilja lära på eget initiativ. Närsamhället skulle fungera som klassrum och föräldrar skulle engageras mera i sina barns lärande. Fortfarande var dock baskunskaper och färdigheter viktiga för den personliga utvecklingen men det fanns en förhoppning om att det systematiska lärandet från läroböcker skulle ersättas med problembaserat grupparbete (Egidius, 1978).

## **2.5 Temaundervisning och läroplaner**

I 1980 års Läroplan för grundskolan, Lgr 80, ingick temastudier som en fördjupning inom olika ämnen och tid skulle finnas avsatt för detta. Hur tiden användes bestämdes av arbetsenheter på konferenser vilka sedan fördelade tiden på enskilda ämnen eller över en grupp av ämnen. Läroplanen föreskrev att flera olika teman borde finnas med under ett skolår och det uppmuntrades även att eleverna fortsatte med sina temastudier utanför skolan då det skulle finnas ett samarbete mellan lärare och till exempel idrottstränare (Skolverket, 2003). Från att ha framkommit tydligt i Lgr 80 att temaarbete ska bedrivas i skolan, har det istället tonats ner i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, utkommen 1994. Undervisningen i skolan ska passa alla elever, oavsett deras förutsättningar och hur deras behov ser ut. För att detta ska vara möjligt finns olika sätt att nå uppsatta mål, vilket medför att undervisningen inte kan utformas på samma sätt för alla elever. Eleverna ska vara delaktiga i hur undervisningen planeras och ha en möjlighet att välja till exempel kurser och teman att arbeta med (Läraryboken 2006/7, 2006).

... undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet... och ...ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen. (Läraryboken 2006/7 s. 26, 2006).

## **2.6 Ämnesuppdelad undervisning i skolan**

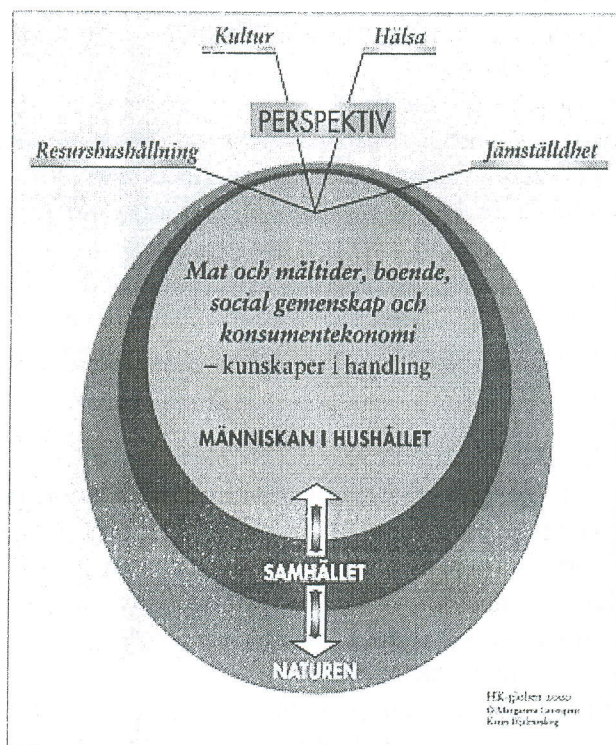
Förespråkare för en ämnesindelad undervisning menar att om eleverna ska kunna förstå fakta behöver den analytiskt förenklas med en indelning så att mängden intryck inte ska bli för stor. Genom att arbeta med enbart ett ämne i taget innebär det att en förenkling redan är genomförd och ämnet strukturerats för att vara lättare att förstå och kunna visa på mönster och relationer. Små barn möts av en stor mängd fakta som de är tvungna att få hjälp med att sortera för att förstå verkligheten och för att lära sig nya saker. På samma sätt skulle då ämnestänkandet vara en fördel för att nå målet med en intellektuell utveckling hos eleverna (Arfwedson & Arfwedson, 2000) och pågående moment i ämnet bygger vidare på det som tidigare har behandlats. Alla människor ser dock inte världen uppdelad i den ämnesuppdelning som kursplanerna ger och många av de frågor som finns i det vardagliga livet återkommer i flera olika ämnen. I Lgr 80 framgår det bland annat att etiska och miljö- och konsumentfrågor bör bearbetas i ämnesövergripande arbeten eller i samverkan mellan två eller flera olika ämnen (Skolverket, 2003).

## 2.7 Hem- och konsumentkunskap – ett ämne med perspektiv

Ämnet Hemkunskap infördes i skolan i slutet av 1800-talet som ett frivilligt ämne för flickor i folkskolan. Innehållet har utökats från mestadels matlagning till att även behandla hygien, miljö, ekonomi, jämställdhet, och bostad (Hjälmeskog, 2000).

I Läroplan för grundskolan utkommen 1962, Lgr 62, låg fokus på familjelivet och eleverna skulle lära sig de relevanta delarna i hur ett hem sköts. Vidare utvecklades ämnet i Lgr 69 och eleven som individ kom mer i centrum och bland annat tillkom perspektiv om kost och hälsa. Den praktiska delen i ämnet var nu inte lika central och jämställdhet kom att bli en viktig del i ämnets innehåll; flickor och pojkar skulle behandlas på lika villkor och läsa samma ämnen. I Lgr 80 återkom det praktiska arbetet som en central del av ämnets karaktär och eleverna skulle skaffa sig färdigheter inom bland annat boende. Jämställdhetsperspektivet fanns fortfarande kvar som en viktig del i ämnet och resurshushållning kom att bli en viktig punkt i kursplanen. I dagens läroplan, Lpo 94, ligger fokus främst på tre områden; mat, boende och konsumentekonomi. Vid sidan av dessa betonas också hälsa och resurshushållning (ibid).

Ämnets kärna är livet i hem och familj och detta i relation till människa, samhälle och natur. Syftet med ämnet är att ge eleven erfarenheter och förståelse av dagliga handlingars och vanors betydelse för ekonomi, miljö och hälsa, såväl lokalt som globalt. Eleverna ska bland annat lära sig att praktisera ett jämställt förhållningssätt, planera sin ekonomi, granska reklam och ta hand om ett hem (Skolverket, 2000). År 2000 gjordes vissa förändringar i kursplanen och betygskriterierna. Ämnet bytte namn till Hem- och konsumentkunskap och områden som kom in



Figur 1 (Grönqvist & Hjälmeskog, 1998, s.17)

i kursplanen var bland annat social gemenskap och konsumentekonomi. Ämnets uppgift idag är att integrera dessa områden så att eleverna kan nå en helhet med en förankring i det vardagliga livet. Nytt är att den tidigare tydliga uppdelningen mellan teori och praktik är borta, istället läggs fokus på kunskap i handling. Likaså har jämställdhet och kultur tillkommit som ytterligare perspektiv till de tidigare; hälsa och resurshushållning (Skolverket, 2002). I Hem- och konsumentkunskapen ska eleverna få en möjlighet att vara delaktiga i hela processen, från planeringsstadiet till ett färdigt resultat. En förenklad modell av ämnets karaktär återfinns i HK-globen (se figur 1). Den visar de centrala perspektiven och ämnets kärna samt dess interaktion mellan människa, samhälle och natur (Grönqvist & Hjälmeskog, 1998).



### *Andra skolämnena – samma innehåll*

Många kunskapsområden återkommer i olika skolämnens kursplaner. Media finns i ämnen som Bild, Svenska och Hem- och konsumentkunskap. Likaså behandlas hälsa i Idrott och Hälsa, Biologi och Hem- och konsumentkunskap. Både miljö och resurshushållning har framträdande roller i de flesta skolämnena, men framförallt inom NO-ämnena Biologi och Kemi, men även inom Geografi, Hem- och konsumentkunskap, Samhällskunskap, Idrott och Hälsa samt Slöjd. Ytterligare kunskapsområden som återfinns i många kursplaner är jämställdhet och kultur, det senare framförallt inom Moderna språk och SO-ämnena. Ekonomi återfinns i ämnen som Hem- och konsumentkunskap, Samhällskunskap och Matematik (Skolverket, 2000).

### *Hem- och konsumentkunskap och ämnesintegrering*

På 1980-talet då samarbete över ämnesgränserna påvisades tydligt i läroplanen genomfördes temaarbeten med Hemkunskap (vilket då var ämnets namn) som en central del av undervisningen. I Åkerstens, Fredrikssons & Yrilds studie (1984) återfinns exempel från en skola i Stockholmsområdet där temaarbete återkom flera gånger. Anledningarna till att temaarbete genomfördes var att lärarna ville arbeta ämnesintegrerat samt för att eleverna skulle få se en helhet och att hemkunskapslärarna inte var några som enbart stod i köket. Lärarna ville också få en chans att arbeta ihop med andra lärare på skolan. Efteråt var upplevelsen att lärarna hade fått en närmare kontakt med fler elever på skolan. Under själva temaarbetets gång hade eleverna fått välja om de ville arbeta enskilt eller i grupp och de fick lägga upp arbetet på egen hand eller genom att en lärare bistod med hjälp. Elever som inte klarade av att ta eget ansvar för sina studier fick handledning av de lärare på skolan som de hade mest förtroende för.

Till sitt förfogande vid temaarbetena hade eleverna sitt hemklassrum, bibliotek, NO-salar och hemkunskapssalar att arbeta i. Referenslitteratur visade sig ha varit av stor betydelse. Speciellt inom Hemkunskapen där eleverna använde sig av böcker som antagligen annars inte blivit införskaffade. Eleverna fick vid temats slut redovisa för varandra på olika sätt, exempelvis muntligt, med drama, bildcollage eller avsmakning. Efter några år hade eleverna fått erfarenhet av att arbeta med tema och hade egna förslag om vad de vill arbeta med. Det visade sig vara viktigt för eleverna att temat handlade om aktuella saker som rörde deras egen vardag och att de ville vara med i planeringen. Grupparbete och redovisningar kom att bli en central del av arbetsformen då lärarna under tidigare arbeten hade upptäckt att eleverna var svaga på de punkterna. Viktigt var också att eleverna skulle arbeta fritt, lärarledd katederundervisning skulle frångås och istället skulle elevernas arbete bygga på deras egna undersökningar (Åkersten, Fredriksson & Yrild, 1984).

En annan studie om Hem- och konsumentkunskapslärares inställning till ämnesintegrerad undervisning har Norling (2005) genomfört i sin C-uppsats. Syftet i hennes studie är att se hur Hem- och konsumentkunskap och Historia kan integreras. De fyra intervjuade lärarna är överens om att det i teorin är möjligt att arbeta ämnesöverskridande men att det i praktiken kan vara svårt på grund av tidsbrist och beroende på hur skolans organisation är uppbyggd. En åsikt är att om viljan finns så är det genomförbart, men att tiden kan vara knapp. Tidsbristen poängteras hos samtliga intervjuade och de menar att ibland kan en enkel sak som att träffa sina kollegor på utsatt tid vara svårt. Det är problematiskt att få igång ett bra samarbete när de inte ens kan få ihop en hel dag med sitt arbetslag. De praktiska bitarna med schema och användning av lokaler anses också försvåra ett samarbete. Alla fyra är överens om att tidspressen inom ämnet är hög ändå på grund av att ämnet har blivit fördelat få timmar jämfört med många andra ämnen. De är även

överens om att en del av problemet med att arbeta ämnesintegrerat är att det kan bli schemabrytande, vilket inte fungerar på deras skola då den är för stor och all personal ställer inte upp på det (Norling, 2005).

## **2.8 Undervisning i tema – hur och varför, eller varför inte?**

Temaundervisning går att bedriva genom olika modeller med varierande omfattning och nedan följer några exempel på upplägg (Åkersten, Fredriksson & Yrild, 1984).

- ❖ Engångstema: bryter det vanliga schemat för undervisning i tema, exempelvis en hel dag eller vecka (Jönsson, 1998).
- ❖ Återkommande tema: undervisning i tema är inlagt på schemat som regelbundet återkommande. Exempel 1. Alla arbetslag har temaundervisning samma dag i veckan vilket ger en möjlighet till ämnesintegrerad verksamhet. Exempel 2. Ett arbetslag använder parallella lektioner i veckan (Jönsson, 1998).
- ❖ Timpottmodellen: Olika ämnen ger en eller flera timmar till temaundervisning vilket kan bli hel- eller halvdagar under vissa perioder eller pågående under hela läsåret. Går att planera i proportion till ämnets antal timmar (Åkersten, Fredriksson & Yrild, 1984).
- ❖ Rullande tema: Bestämd halvdag eller vecka för undervisning i tema därför att det vid timpott kan bli att samma lärare får bryta sitt vanliga schema oftare än andra, exempelvis om temat hamnar på samma veckodag. Med rullande schema läggs temadagarna på olika veckodagar för varje ny gång (Åkersten, Fredriksson & Yrild, 1984).

### *Förutsättningar*

Vid undervisning i tema måste det finnas ordentliga lokaler, hjälpmedel och grupprum att tillgå. Jämfört med ett traditionellt undervisningssätt krävs det av lärarna ett utökat samarbete och större engagemang, eventuellt också utanför arbetsdagens slut. Ytterligare en förutsättning är att lärarna har en undervisningssyn och målsättning i sin profession som möjliggör för ett arbetssätt med tema samt att de deltagande lärarna har en överensstämmande syn på elever, kunskap och utvärdering (Arfwedson & Arfwedson, 2002). Arbetslagen har en stor betydelse för genomförandet av temaarbete och enligt Jönsson finns tre grundförutsättningar för att samarbetet ska fungera:

- ❖ Ett gemensamt pedagogiskt synsätt för att kunna arbeta med ämnes- och verksamhetsintegrering.
- ❖ Att utvecklas gemensamt i arbetslaget som grupp. Det vill säga att kunna utnyttja varandras olikheter.
- ❖ Att gemensamt reflektera över arbetet och våga och vilja utvärdera. Detta kräver en stor trygghet i gruppen och en gemensam grund att utgå ifrån (Jönsson, 1998).

I ett arbetslag finns ett visst antal lärare som har en del gemensamma uppgifter som ska genomföras. Det sker ett utbyte av erfarenheter och gruppen träffas regelbundet för samtal och planering av undervisningen. Dagens arbetslag kan ses som en följd av Lgr 80:s arbetsenheter men kan vara utformade på annorlunda sätt. Antingen ett ämnesövergripande arbetslag där lärarna undervisar samma elever men har olika ämneskompetenser eller ett arbetslag där lärarna undervisar i samma ämnen. Ohlsson (2004) visar på olika undersökningar där det framkommit att

lärare önskar mer pedagogiskt samarbete och samtal om pedagogik inom arbetslaget. Något som motverkade detta ansåg lärarna vara tidsbrist och tid saknades också för gemensam reflektion över lärande. Andra möten, till exempel arbetsplats- och ämneslärarträffar, samt egen planeringstid tog också tid från att kunna utveckla ett samarbete inom arbetslaget. Ohlsson lyfter även fram Granströms undersökning där det framgår hur en del lärare upplevde arbetslaget som en social funktion där de sökte trygghet, avlastning och ventilerade besvikelser, frustration och oro för den vardagliga undervisningen. I andra undersökningar som Ohlsson visar på, bland annat Nias, var istället resultatet det motsatta och lärarna sökte sig istället utanför arbetslaget till lärare med samma ämneskompetens som social stimulans. Likaså framhåller Ohlsson (2004) Hargreaves studie om att samarbete lärare emellan också kan komma spontant och inte nödvändigtvis måste ske inom arbetslaget. I Hargreaves (1998) egen studie visade det sig att många lärare ofta upplever en tidsbrist vilket försvårar att sammanställa en bra planering, hinna diskutera med kollegor eller bara att sätta sig ner och fundera på vad ens egna mål är. Det är ofta tiden som begränsar lärare ifrån att göra det de vill beträffande införande av förändringar och nya idéer.

#### *Temaundervisningens fördelar*

De fördelar som framhålls med undervisning i tema är att eleverna får en färdighetsträning samt en individanpassad inläring. Elevernas motivation kan öka och det kan även berika lärarens yrkesvardag (Arfwedson & Arfwedson, 2002). Temaarbete och tematiskt arbete kan vara en hjälp för elever att förstå sig själv och sin omvärld. Barnes menar att temaarbete är en lämplig arbetsform i en undervisning som tar sin utgångspunkt i elevernas syn på världen. En sådan undervisning jämfört med en traditionell anser han blir mer relevant för eleverna (Barnes, 2007). En annan anledning till att använda arbetssättet är att det kan stärka elevernas självständighet och ansvarstagande i den pedagogiska processen (Jönsson, 1998) samt ger dem en insikt i att den verklighet vi lever inte är ämnesuppdelad (Skrøvset & Lund, 2000).

#### *Svårigheter för genomförande*

Svårigheterna med att undervisa i tema kan vara ämnesgränser, schema- och lokalproblem. Även skolledningens och kollegors inställning spelar roll, likaså att elever och lärare är ovana vid arbetssättet vilket kan göra det svårt att komma igång (Arfwedson & Arfwedson, 2002). Vissa lärare vet inte hur en tematiskt arbete ska bedrivas och har inte heller någon erfarenhet, medan andra är negativt inställda till arbetssättet bland annat för att de anser att det tar för lång tid och att det känns oklart (Nilsson, 1997) Vid engångstema kan också en dålig planering ge ett kaos vid genomförandet och då är det sällan vanligt att lärarna gör ett nytt försök (Jönsson, 1998).

Har lärare svårt att gå utanför ramarna för sitt ämne kan det i temaundervisningen ändå komma att ske en ämnesfragmentisering och det finns då en risk att eleverna missar att tillgodogöra sig helheten. Ytterligare problem vid arbetssättet kan vara att det blir påklistrat uppifrån skolledningen och att lärarna blir tvungna att hitta på ett innehåll till ett tema. Likaså är skolböcker och undervisningsmaterial ofta riktade mot specifika ämnen och detta medför i många fall en ökad tidsåtgång för lärare som vill undervisa i tema, eftersom att de antingen måste anpassa delar ur läroböcker eller göra sitt eget läromaterial (Åkersten, Fredriksson & Yrild, 1984). Den begränsade tillgången på undervisningsmaterial, exempelvis vid användning av tidningsartiklar och broschyrer är dessutom inte särskilt vetenskapligt eller objektivt. Saknas förkunskaper hos eleverna kan de också ha svårt att angripa de frågor som ställs inom temat (Arfwedson & Arfwedson, 2000). För alla elever passar inte heller ett tematiskt lärande enligt

Barnes (2007), trots att läraren försöker motivera alla att delta. Barnes lyfter fram Sternbergs åsikt om att läraren då måste kunna vara flexibel och möta alla elevers olika sätt att tänka.

### *Situationsanpassad undervisning*

Studien i artikeln *Interdisciplinary Curricula in Middle and High School classrooms* av Applebee (2007) visar att ämnesintegrerade kurser varken är ett hinder eller en lösning när det gäller att förbättra elevers studieresultat. Under observationer i elva arbetslag märktes inga skillnader beträffande elevernas arbetsmoral eller aktivitet när tvärvetenskaplig undervisning praktiserades jämfört med traditionell ämnesuppdelning. Studien lyfter fram att det finns en risk vid undervisning i tema att vissa delar eller hela ämnen inte får lika stort utrymme och det krävs bland annat att arbetslagens personligheter överrensstämmer. Svårigheter kan också uppstå gällande tidsplanering samt avsaknad av relevant kurslitteratur och annat materiel som underlättar undervisningen. Fördelar med undervisningsmetoden är den entusiasm som finns hos både lärare och elever; att utforska nya idéer och känslan av att uppgiften kan ses utifrån olika syften och perspektiv. Applebee menar att istället för att diskutera tvärvetenskapliga kurser kontra ämnesuppdelade kurser vore det bättre att tänka på i vilket sammanhang de olika modellerna fungerar bäst.

## **2.9 Sammanfattning bakgrund**

Tematiskt arbete och temaarbete innebär att olika skolämnen integreras med varandra och bildar en helhet i undervisningen. Tankar om att skapa en helhet i lärandet har funnits sedan lång tid tillbaka, men i dagens skola sker inte detta särskilt ofta av olika orsaker. Trots detta visar tidigare undersökningar att många lärare vill arbeta med undervisning i tema men att brist på tid för planeringen och genomförande försvårar. Likaså att det kräver mycket arbete runt omkring för att få det att fungera. Hem- och konsumentkunskap är ett ämne som berör många olika aspekter av vardagslivet och vars perspektiv även syns i många andra av skolans ämnen.

### **3. Syfte**

Studiens syfte är att undersöka hur lärare som undervisar i årskurs 7-9 ställer sig till undervisning i tema med en betoning på hur de resonerar kring en samverkan med Hem- och konsumentkunskap.

#### **3.1 Frågeställningar**

Vilka tidigare erfarenheter finns inom undervisning i tema och vilka fördelar och nackdelar upplever lärarna med detta arbetsätt?

Hur ser de på en ämnesintegrerad undervisning med Hem- och konsumentkunskap?

#### **3.2 Avgränsningar**

Faktorer som vi har valt att bortse från i vår studie är hur elever och skolledning upplever och ställer sig till arbetsättet. Vi har inte heller valt att studera skolor, så som Waldorf och Vittra där tema är själva undervisningsfilosofin utan fokuserat på den kommunala skolans lärare.

## **4 Metod**

### **4.1 Studiens upplägg**

Studien bygger på kvalitativa intervjuer genomförda med lärare som undervisar i årskurserna 7-9 på fem olika skolor runtom i Sverige. Tre av dessa genomfördes som parintervjuer där två lärare intervjuades samtidigt. Detta för att vi önskade få en diskussionsbetonad intervju (Bryman, 2004). Två intervjuer genomfördes med enbart en lärare närvarande. En pilotintervju med två lärarstudenter gjordes i förberedande syfte och skedde i form av en parintervju, också den återfinns i resultatet då den innehållsmässigt bedömdes vara relevant för studien. Totalt intervjuades åtta stycken lärare samt två lärarstudenter.

### **4.2 Urval**

Valet av medverkande lärare i studien gjordes genom ett bekvämlighetsurval då vi kontaktade sju personer som vi sedan tidigare visste undervisar i skolan. Vid ett sådant urval är sannolikheten att kunna genomföra undersökningen stor, men blir inte helt generell på grund av ett litet antal deltagare (Bryman, 2004). Kontakt upprättades via e-post (se bilaga 1) och/eller telefon, men två av de kontaktade ansåg vi senare ej vara representativa för intervjuer till studien då de enbart undervisade i årskurs 4-6. Vi ansåg att dessa låg utanför vårt intresseområde på grund av att Hem- och konsumentkunskap har en relativt begränsad undervisning i årskurs 5 och att undervisning framförallt bedrivs i årskurs 7-9.

Vidare skedde ett så kallat snöbollsurval bland de fem lärare som återstod för studien genom att de i sin tur tog kontakt med en kollega som också kunde tänka sig att vara respondent i en parintervju (Widerberg, 2002). Senare skedde ytterligare två bortfall av intervjupersoner vilket medförde att två intervjuer istället genomfördes som singelintervjuer. De fem skolor som de intervjuade lärarna arbetade på återfanns på större och mindre orter i både östra och västra Sverige. De åtta lärare som intervjuades var alla kvinnor i olika åldrar och med varierande arbetslivserfarenhet som lärare och olika ämneskombinationer. Ingen av dem undervisade enbart i Hem- och konsumentkunskap. Detta var ett medvetet val från vår sida då vi önskade att få flera olika infallsvinklar beträffande studiens syfte. Vi ville också undvika att hem- och konsumentkunskapslärarna eventuellt skulle hamna i en utsatt position där de kanske skulle bli tvungna att försvara sitt ämne. Ett annat val vi gjorde var att lärarna skulle arbeta på en kommunal skola där temaarbete inte är vanligt förekommande.

### **4.3 Tillvägagångssätt, metoder och instrument för datainsamlingen**

#### *Första kontakten*

Alla respondenter var positiva till att vara med i undersökningen. Vi förklarade att intervjun skulle ta cirka 30 minuter och handla om att arbeta med tema, samt att intervjuens syfte var att ingå i en examensuppsats. Vi framlade också att det var önskvärt om respondenterna kunde ta med sig en kollega vid tillfället. I e-posten eller telefonsamtalet framkom också att vi som gör undersökningen är lärarstudenter vid Göteborgs universitet och våra kontaktuppgifter. Lärarna fick själva bestämma tid och plats för intervjun.

### *Intervju*

Inför intervjuerna utformades en semistrukturerad intervjuguide (se Bilaga 3) vilken innehöll öppna frågor vars mening var att ringa in studiens syfte och frågeställningar. En intervju med öppna frågor kan antingen ses som semi- eller ostrukturerad och helst inledas och avslutas med neutrala frågor som är lätta att svara på. Alla intervjufrågor bör utgå ifrån och täcka syftet med studien. Det är viktigt att före intervjun klargöra för den personen som ska intervjuas vad syftet är med studien samt relatera detta till personens egna mål och verksamhet. Det ska framgå om intervjun är konfidentiell, det vill säga anonym, eller inte. Om den är konfidentiell innebär det att forskaren vet från vem uppgifterna kommer, men är den enda som har den vetskapen (Patel & Davidson, 2003). I den här studiens resultat har vi valt att låta respondenterna och deras arbetsplatser vara anonyma genom att fingera deras namn. Vi tog även hänsyn till de fyra etiska principerna i utförandet av både intervjuguide och i vår rapportskrivning genom att studien:

- ❖ inte ska vara skadlig för deltagarna
- ❖ inte ska vara genomförd utan deltagarnas samtycke
- ❖ inte ska inkräkta på deltagarnas privatliv
- ❖ inte ska undanhålla information eller delge osanning (Bryman, 2004)

Vi ansåg att 30 minuter var en rimlig gräns för hur lång tid varje intervju fick ta. Dels därför att vi upplevde att det kunde vara svårt att få lärare att delta om intervjuerna tog längre tid men också för att begränsa vårt undersökningsmaterial. För att vi och respondenterna skulle ha en gemensam bild av vad som menas med temaarbete valde vi ut två exempel (se Bilaga 2) från boken *Projektarbete i skolan* (2000) som medfördes vid intervjuerna. Även förkortade utdrag från läroplaner och kursplaner förbereddes och medfördes för att respondenterna skulle kunna se vad deras eget/egna ämne hade för möjligheter till ämnesintegrering med andra och särskilt för att kunna visa dem Hem- och konsumentkunskapens innehåll (se Bilaga 4).

### *Teknisk utrustning*

Det tekniska hjälpmedel, en MiniDisc med mikrofon, som skulle användas vid intervjuerna testades i förväg. Vi ansåg att det var en stor fördel att spela in intervjuerna för att det underlättar vid analysering av det insamlade materialet. Vid inspelning av intervjuer krävs det att respondenten ger sitt tillstånd (Patel & Davidson, 2003).

### *Pilotstudie*

För att se om den tilltänkta intervjumetoden var praktiserbar genomfördes en pilotstudie. För att den skulle vara relevant för studiens tilltänkta målgrupp intervjuades två blivande lärare i par med samma stimulumaterial och intervjuguide (Patel & Davidson, 2003). Dock spelades den ej in utan enbart anteckningar fördes. Efter utvärdering av intervjun gjordes finjusteringar på intervjuguiden.

#### *Genomförande av intervjuer*

Vi reste till samtliga respondenters skolor för intervju förutom en intervju där annan plats föreslogs av respondenten. Vid en parintervju och vid singelintervjuerna deltog båda författarna, likaså vid pilotstudien. En av oss fungerade som moderator medan den andra förde anteckningar i bakgrunden utifall att den tekniska utrustningen skulle fallera. Två parintervjuer genomförde en av oss ensam. Det bör tas i beaktande vid intervjuer att respondenten kanske inte alltid svarar överensstämmande med verkligheten eftersom den som intervjuar påverkar situationen med sin närvaro (Patel & Davidson, 2003).

#### **4.4 Metod och tillvägagångssätt för analys**

För att bearbeta det insamlade materialet gjordes först transkriberingar av varje inspelad intervju eftersom det då var lätt att gå tillbaka till och djupare kunna analysera samtalen, dock tog transkriberingsmetoden mycket tid (Bryman, 2004). Vi valde att kategorisera och sammanfatta det transkriberade materialet efter begrepp som hade utmärkt sig under samtliga intervjuer och som kunde ge oss svar på våra frågeställningar. Dessa var tid, kollegor och arbetslag, didaktik, ramfaktorer, möjligheter till samverkan med Hem- och konsumentkunskap och slutligen tematiskt.

#### **4.5 Validitet och reliabilitet**

Vi anser att undersökningen har en god validitet då vi undersöker det som vi angett som studiens syfte. Dock har studien ej så god reliabilitet eftersom att den grundar sig på kvalitativa intervjuer vilket visar ett begränsat urval av respondenternas åsikter (Patel & Davidson, 2003). Skulle en undersökning utifrån vår intervjuguide (Bilaga 3) genomföras igen ser vi ändå en möjlighet att resultatet skulle bli snarlikt.



## 5. Resultat

Resultatet är en sammanställning av de intervjuer som genomfördes. I tabellen nedan visas vilka som intervjuades tillsammans eller enskilt och i vilka ämnen samtliga lärare undervisar. Vi har valt att använda fingerade namn, för att respondenterna ska förbli anonyma.

Respondenter	Undervisningsämne	Var återfinns skolan?
Anne Frida	Svenska, Engelska SO	Mellanstor kommun i västra Sverige
Emma Lena	Idrott och Hälsa Svenska, Engelska, Franska	Liten kommun i östra Sverige
Pia Stina	Engelska, Hem- och konsumentkunskap Slöjd, Bild, Svenska	Stor kommun i östra Sverige
Johanna	Idrott och Hälsa, Matematik	Mellanstor kommun i västra Sverige
Sara	Slöjd, Hem- och konsumentkunskap	Stor kommun i västra Sverige

### Samtal med lärarstudenter

Emelie Stefan	Svenska, Matematik Fysik, Matematik
------------------	--

### 5.1 Temaarbete eller tematiskt arbete

De flesta av de intervjuade lärarna använde som samlingsbegrepp temaarbete för all form av undervisning i tema. Ett intervjuvar gjorde dock en tydlig skillnad på vad de ansåg med begreppen temaarbete och tematiskt arbete.

Temaarbeten brukar pågå koncentrerat under ett par veckor och resulterar i en produkt, men när det handlar om tematiskt arbete räcker det att lärarna har liknande ämnen, berättar Frida. Om Anne går igenom författarna under 1800-talet i svenskan så kan Frida arbeta med industriella revolutionen i historien och eleverna får samma tidsperiod fast ur olika infallsvinklar. NO-lärare kan då även ta upp samtida uppfinnare och uppfinningar, menar hon. Frida gör även skillnad på temaarbete och tematiskt arbete och förklarar att allt temaarbete på skolan har varit schemabrytande och kräver stor organisation, medan när de arbetar tematiskt gör de det under det vanliga schemat.

### 5.2 Erfarenheter av undervisning med tema

Erfarenheterna från undervisning i tema varierade bland de intervjuade lärarna.

I intervjuerna framkom att det är viktigt att tänka igenom hur och varför undervisningen i tema ska genomföras så att det inte blir något som bara görs för sakens skull. Några av lärarna har

upplevt och menar att det finns en fara med att ha schemabrytande temaarbete då eleverna kan komma att se det som en "lattjolajbanvecka". Eleverna tar inte undervisningen på samma allvar som när de arbetar tematiskt eller har "vanlig" ämnesundervisning med sin vanliga lärare. Både Frida och Anne har upplevt det så trots att de tycker att de har varit väldigt tydliga med att även temaarbete är bedömningsgrundande. Anne menar att en del elever istället lutar sig tillbaka, men de som vanligtvis är flitiga fortsätter att arbeta hårt. Hon tror att en anledning till att arbetsnivån sjunker beror på att eleverna tror att lärarna inte har lika stor kontroll på deras närvaro.

Temaveckor ser Anne och Frida mer som en "social grej" där eleverna får omväxling och chans att arbeta ihop med sina gamla klasskamrater. Anne förklarar att när de har arbetat tematiskt har eleverna ibland trott att de lurat lärarna då de får göra något roligt och hon menar att eleverna inte riktigt har insikten att de lär sig något samtidigt. Till exempel så kan de fråga varför det inte blev något prov eller läxförhör när de istället har arbetat tematiskt med Hem- och konsumentkunskapen och pratat engelska med varandra i två timmar genom att följa ett engelskt recept och lärt sig olika måttsatser på engelska.

Flera lärare påpekar i intervjuerna att för en del elever kan ett arbetssätt med tema bli för stort och ogreppbart. Anledningar till detta menar lärarna kan bero på att eleverna vet hur de ska agera i en normal klassrumsmiljön, men så fort det händer någonting utöver det vanliga blir de osäkra och katederundervisningens klara strukturer är ett sätt för dem att få trygghet i vardagen. Frida poängterar även att tryggheten är väldigt viktig för elevernas inläring. Johanna, som undervisar på en annan skola, säger i sin intervju att vid undervisning i tema kan det för lärare vara svårt att tillgodose behoven för de elever som behöver en fyrkantig miljö med tydliga ramar och gränssättningar samt att de behöver öva på själv arbetssättet. För andra elever tror hon dock att det kan vara ett fantastiskt arbetssätt då de får en chans att arbeta fritt genom att inrikta sig på ett tema.

Alla lärare ser helheten som den största fördelen med att undervisa i tema och bland annat att eleverna får en möjlighet att koppla ihop saker i skolan med verksamheter i vardagen. Andra positiva aspekter är att eleverna undervisas om samma saker flera gånger fast ur olika perspektiv och att repetitionen gynnar inläringen. Likaså att eleverna får en träning i social interaktion och att ta ansvar för sin egen studiegång. Emma säger i sin intervju att arbetssättet utvecklar ämnet, och att eleverna ser att lärarna har kontakt med varandra och kan se vad eleverna presterar även i andra ämnen och inte bara i deras eget. Sara menar att lärarna får en möjlighet att lära sig av varandra och att det ger lärare en chans att komma i kontakt med elever och även andra lärare som de annars inte skulle arbeta med. Att arbeta tematiskt eller med teman, tycker Sara, innebär att kunna använda sig utav flera olika undervisningsmetoder, vilket gör att det går att nå ut till fler elever.

De intervjuade lärarna har alla arbetat på olika sätt med tema. Dels genom samarbete med andra lärare men också genom att arbeta tematiskt med sig själv genom samverkan av sina egna undervisningsämnen. Ett exempel är Lena som har arbetat ämnesintegrerat med Svenska och Hem- och konsumentkunskap där eleverna har fått göra skriftliga arbeten. Lena har undervisat i hur de ska skriva en faktauppsats med syfte och metod, innehållsförteckning och källförteckning, medan hem- och konsumentkunskapsläraren har avhandlat vad eleverna ska ta upp innehållsmässigt. Lena brukar också arbeta ämnesintegrerat med sig själv genom att på Svenskan och Engelskan jämföra språken. Hon menar att eleverna ser att de har nytta av kunskaperna de

fått i ett ämne för att kunna förstå ett annat. Emma blandar också ämnen för att med hjälp av Matematik få eleverna på Idrotten att förstå vad som händer när de börjar bli trötta. Hon tycker att hon på det viset lättare kan förklara för eleverna att de behöver äta och få energi.

### **5.3 Förutsättningar och svårigheter för ett gott samarbete i en undervisning med tema**

I intervjuerna framkom att lärarna i studien upplevde både fördelar och nackdelar med undervisning i tema.

#### *Arbetslagets funktion*

De flesta intervjuade lärare framhåller ett väl fungerande arbetslag som en viktig funktion för att kunna utföra en ämnessamverkan men också för att det dagliga arbetet ska fungera. De anser sig dock inte ha insikt i varandras eller andra ämnens kursplaner och var de skulle kunna samverka. Tiden är enligt dem den stora boven för att hinna med detta, men de menar att samarbete utifrån kursplanerna skulle kunna diskuteras inom arbetslaget. Lärarna menar även att arbetslaget behövs för att kunna ventilera sig och de flesta ser det som en trygghet i sin yrkesvardag. De allra flesta av de intervjuade lärarna anser dock att det tar tid att samarbeta med andra arbetslags lärare vilket ibland är nödvändigt då de flesta lärarlag inte inrymmer samtliga ämneskompetenser. Delade meningar fanns hos de intervjuade lärarna beträffande sina kollegors inställning. Frida berättar att det aldrig blir något motstånd när förslag om temaarbete läggs fram; vill majoriteten av personalen genomföra det så blir det av. Tvärtom säger Johanna i sin intervju och menar att det som motverkar genomförandet av idéerna är tiden det tar för diskussionen som startar upp arbetet. Bara att diskutera småsaker, som Johanna anser inte borde ta lång tid, kan ta en halvtimme innan alla fjorton lärare i hennes arbetslag har kommit överens. Johanna skulle dock vilja arbeta mer med tema men säger att det kräver att många lärare har samma inställning. Hon tycker också att det tar mycket tid innan arbetet kommer igång och blir funktionellt samt att det innebär mycket efterarbete som till exempel att utvärdera. Det är sällan som temaarbete och ämnesintegrering diskuteras på hennes arbetslagsträffar, men säger Johanna, tydligen har det varit aktuellt innan hon började på skolan, fast de lärare som försökte driva det gav upp till slut.

Johanna:

*”Jag tror att det finns hur mycket ambitioner som helst på en sån här arbetsplats. Jag tror att det finns hur mycket idéer, hur mycket ambitioner och hur mycket tankar och så inser man att jag orkar inte, jag hinner inte och ro i land det man gör.”*

I intervjun med Emma och Lena visar det sig att en del lärares tankar och idéer, på deras skola, blir verklighet då det finns planer på att ha ett större temaarbete om hälsa. Idén med att ha tema, berättar Lena, kommer från deras eget arbetslag. Skolledningen ställde sig positiv till förslaget, men menade också att de fick se hur det utvecklades, men förhoppningarna på temaarbete är stora enligt Emma. De tror att alla lärare på skolan kommer att delta i arbetet då de anser att hälsa är ett bra ämne för temaarbete och som berör alla.

Emma berättar att i planeringsstadiet insåg de att om inte alla lärare på skolan samarbetar kommer det inte bli något bra resultat. Hon säger också att det har lagts ner mycket tid på förberedelserna just för att förankra detta hos personalen, bland annat har en hälsocoach anlätts för att hålla föreläsning och utbilda personalen. Att det kommer någon utifrån och pratar anser hon vara viktigt för trovärdigheten, även om hon och skolans andra lärare inom Idrott och hälsa antagligen hade kunnat säga nästan samma sak.

#### *Eventuella problem för genomförande av tema*

Alla lärare på de intervjuades skolor är inte intresserade av att arbeta med tema. Bland annat säger Johanna att skolan hon arbetar på är väldigt ämnesuppdelad och att lärarna håller noga på sitt. Ytterligare en faktor till att det inte genomförs temaarbeten på skolan tror hon beror på att det är sju-åtta klasser per årskurs på högstadiet och att dessa är fördelade på tre arbetslag med runt fjorton ämneslärare i varje. Detsamma gäller på Saras skola och hon menar att det skulle behövas någon eller några lärare som verkligen engagerar sig och drar med alla för ett fruktsamt resultat. Ett annat problem som diskuteras i flera intervjuer är att arbete med tema ofta blir schemabrytande och att det kräver mycket organisation för att få det att fungera.

Frida:

*"...som studiebesök eller vad som helst, mycket lättare att göra i fall inte det rubbar flera andra klassers schema."*

Ett annat problem som ses av många av de intervjuade är korta lektioner och att det är svårt att vidareutveckla samarbetet utan att dra in på någonting annat. Risken finns att den vanliga undervisningen blir lidande vid till exempel en längre fördjupning.

Idrottsläraren Emma framhåller att vid starten av ett temaarbete, och även i allt annat som sker på skolan, krävs tid och i viss mån även pengar. Hon tror att om möjligheten skulle finnas att kunna köpa mer utrustning skulle det ge ett gott resultat i slutändan för elevernas lärande. Som exempel tar hon upp ett förslag på ämnesintegrering mellan henne och en av skolans hem- och konsumentkunskapslärare. De har som idé att köpa in stegräknare och senare låta eleverna räkna på kalori- och energiåtgång. Lena håller med Emma och säger att det också behövs mer pengar till Hem- och konsumentkunskapen för att kunna laga hälsosam mat på den kommande temadagen om hälsa. Tid är också pengar, säger Emma, då det handlar om deras arbetstid för att kunna genomföra och planera temaarbete. Det är så skolledningen räknar, menar hon, pengar kommer alltid i första hand. Lärarna ska inte utöka sin arbetstid eller plocka från något annat för att få ett fungerande temaarbete. Det största problemet anser dock Lena är att det inte finns klassuppsättningar av läroböcker vilket kan försvåra för lärarna och hon menar att det egentligen skulle gå att lösa med lite extra läromedelsanslag. Emma poängterar att det är kostnadsfrågan som bromsar en temainriktad undervisning.

Johanna som också är idrottslärare fast på en annans skola menar i sin intervju att det krävs att många lärare hjälps åt så att det i temaarbete inte missas något av målen i styrdokumentet. Framförallt, menar hon, behövs det lärare som har arbetat några år och som har ordentlig inblick i vad som undervisningen ska innehålla. Likaså är det viktigt att under arbetets gång notera att eleverna lär sig någonting, och just det tror hon kan vara svårt med temaarbete.

En annan sak hon tar upp är problemet med skolans storlek. Att ha ett tema med alla skolans klasser innebär mycket arbete och organisation för att fungera, säger hon, men om bara en årskurs har tema samtidigt ställer det till mycket problem i schemat.

Johanna:

*"...personal hit och dit och göra nåt när dom har rast och vem vaktar då och då, alltså det är svårt. Man får nog jobba med färre elever i tajtare grupper..."*

Ett annat hinder för att få till stånd ett eventuellt samarbete är att hem- och konsumentkunskapssalen ligger i en annan byggnad på skolan än den där Johanna undervisar. Oftast träffar hon bara hem- och konsumentkunskapslärarna på konferenser eller en stund i personalrummet.

*Tid – den stora avsaknaden*

Tid är en faktor som samtliga intervjuade lärare återkommer till. En undervisning med tema tar mycket tid att förbereda och att det kräver att alla parter som är med lägger ner lika mycket tid. Några av de intervjuade lärarna menar att många andra lärare har inställningen att det blir mer arbete vid temaundervisning, istället för att lärarna ser det som en chans att ta hjälp och lära av varandra. Emma påpekar att det tar tid den första gången ett temaarbete planeras, men att när det väl är landsatt så vinner alla inblandade på det och menar att det skulle vara bra om skolledningen ger lärarna ytterligare tid för detta. En annan bild av tiden för planerandet av ett tema ger Sara:

*"...om man blir engagerad så är det inte en nackdel med extra tid – då är det kul och inte jobbigt".*

I tematiskt arbete kan Anne se en tidsvinst genom att samarbeta med Frida då området får fler lektioner än om det bara bearbetats i SO:n. Ska hon dock arbeta tillsammans med någon annan i ett annat arbetslag krävs det mera planeringstid. Anne inflikar att då måste det bokas in ett möte och att det kan vara svårt då lärarna arbetar väldigt olika, till exempel på deltid. Samma sak säger Lena om hur hon upplevde tiden som knapp vid sitt tidigare samarbete med hem- och konsumentkunskapsläraren. Det fanns inte tid till att sitta ner och planera tillsammans så istället arbetade de på var sitt håll och hade telefonkontakt samt träffades på konferens en gång i veckan.

Förutsättningar för undervisning i tema visade sig enligt de intervjuade lärarna bland annat vara ett funktionellt arbetslag samt tid för planering och genomförande. Organisering av schema och avsaknad av resurser är problem som kan hindra en undervisning i tema.

## **5.4 Ämnesintegrerad undervisning med Hem- och konsumentkunskap**

Samtliga intervjuade lärare ser att det finns möjligheter att samverka med Hem- och konsumentkunskap och några av lärarna har tidigare erfarenheter ifrån det.

I intervjun med Frida och Anne framkommer att båda två tidigare har arbetat tematiskt tillsammans med en lärare i Hem- och konsumentkunskap. Frida har arbetat med olika länder under Geografin och sedan tagit upp deras olika kulturer och traditioner på Hem- och konsumentkunskapen. Anne med sitt ämne Engelska har samverkat genom att eleverna har fått

diskutera och läsa engelska texter om scones och tebjudningar och sedan bakat scones med hjälp av recept på engelska. Båda lärarna tycker att detta arbetssätt fungerade bra och att det var roligt, vilket även eleverna verkade ha haft under tiden. De menar att det finns stora möjligheter att arbeta tematiskt med Hem- och konsumentkunskap. En negativ faktor som försvårar samarbetet anser de vara att de inte längre ingår i samma arbetslag som hem- och konsumentkunskapsläraren. Ett annat problem som kan stoppa en samverkan är ekonomi, eftersom Anne och Frida uppfattar det som dyrt att laga mat och att det då kan vara svårt att vidareutveckla utan att något annan undervisning blir lidande.

När Anne och Frida blir visade Hem- och konsumentkunskapens kursplan (Bilaga 4) säger Anne spontant:

*”Just ett sånt här ämne kan man ju faktiskt lägga in väldigt mycket i, det ser man ju”*

De upptäcker också ytterligare områden som de tidigare har samverkat inom tillsammans med ämnet. Inom samhällsekonomi har Frida undervisat om ekonomin i samhället i stort, medan hem- och konsumentkunskapsläraren samtidigt har tagit upp privatekonomi.

I intervjun med Lena och Emma menar den sistnämnda att Idrott och hälsa och Hem- och konsumentkunskap har liknande kursplaner med stora möjligheter till samverkan, tid och vilja ser hon som eventuella begränsande faktorer. Lena ger ett exempel på när skolan hade en mångkulturell dag och lagade mat från olika länder, både Hem- och konsumentkunskapen och Engelskan var inblandad. Emma inflikar att matkultur är något som det skulle kunna arbetas mer med, bland annat i Tyska och Franska. Hon ser också stora möjligheter i att kombinera olika ämnen med Hem- och konsumentkunskap, det är ett så pass litet och smalt ämne med få antal undervisningstimmar, men ändå viktigt. Lena håller med och säger att det är ett jätteviktigt ämne som behövs för att eleverna ska klara sig i livet, till exempel med tvätt och ekonomi. Emma menar att vi skulle kunna klara oss utan kunskaper i engelska språket men inte utan att ha en aning om vad pengar är och frågor gällande hygien. En integrering med Hem- och konsumentkunskap ser de som något som skulle stärka ämnet då de poängterar att det har så få timmar, 118 timmar under hela grundskoletiden. Emma menar att om tiden att planera fanns skulle mer fås ut av timmarna, men att det också krävs mycket tid innan för att få igång samarbetet.

I intervjun med Johanna säger hon att både Matematik och Idrott och hälsa är ämnen som skulle kunna arbeta ihop med Hem- och konsumentkunskapen. När hon gick sin utbildning fick hon själv räkna på sin energiförbrukning och skriva matdagbok. Det här skulle även kunna göras med elever, säger Johanna, eftersom mycket om kost och hälsa som finns med i Idrott och hälsas kursplan återfinns även i Hem- och konsumentkunskapens. Hon anser också att Matematik och Hem- och konsumentkunskap liknar varandra gällande ekonomi och budget. I hennes arbetslag finns en Hem- och konsumentkunskapslärare, men hon är nog inte intresserad av att starta upp ett temaarbete eftersom hon börjar närma sig pensionsåldern, enligt Johanna. Framförallt tror hon att det beror på tid och resurser för att det inte blir någon samverkan för kopplingar mellan ämnena menar hon att det finns hur många som helst av. Johanna tar också upp i sin intervju att ett samarbete med Hem- och konsumentkunskapen kan vara svårt att få till stånd då hem- och konsumentkunskapslärarna på skolan redan har en hög arbetsbelastning och framförallt mycket schemalagd tid och extratid.

Sara menar i sin intervju att det som motverkar en ämnessamverkan på hennes skola är att det saknas en riktig hem- och konsumentkunskapsal med kök. Hon menar också att det krävs mycket engagemang för att få ett temaarbete att fungera, men hon vill arbeta så i framtiden, framförallt med hennes egna ämnen Slöjd och Hem- och konsumentkunskap, men även med andra ämnen.

I intervjun med Pia och Stina säger Stina att det finns stora möjligheter för både sitt eget ämne Textilslöjd men också för Hem- och konsumentkunskapen att samarbeta med andra ämnen eftersom att de båda ämnena innehåller många olika aspekter. Pia tycker att Hem- och konsumentkunskap är ett ämne som verkligen innefattar alla ämnen. Som exempel visar hon på Biologi och Hem- och konsumentkunskap där eleverna på skolan nu läser samma saker om näringsämnen. Detta är något som hon tycker borde kunna bli mer effektivt.

Under ett samtal med två blivande lärare om deras tankar kring att arbeta ämnesöverskridande mot Hem- och konsumentkunskapen kommenterar Stefan som ska bli lärare i Matematik och Fysik att det låter intressant och utmanande att samarbeta med ett praktiskt ämne. Framförallt ser han en koppling mellan den vardagliga Hem- och konsumentkunskapen och Kemi. Emelie som är blivande lärare i Matematik och Svenska tycker att det skulle vara enkelt att samarbeta mellan Hem- och konsumentkunskap och Svenska, till exempel ingår kultur i båda ämnena. Hon menar att det skulle vara kul att göra något konkret tillsammans. I svenskan skriver eleverna ofta bara berättelser, men då skulle de istället kunna skriva till exempel recept anser hon och att eleverna på det sättet skulle uppnå en annan relevans i det som de skriver.

Båda menar att Matematik är väldigt knuten till den befintliga kurslitteraturen och att detta skulle behöva förändras. Stefan tror dock att det kan vara svårt att få in svårare matematikuppgifter när det kommer till att arbeta ämnesöverskridande med Hem- och konsumentkunskapen.

## 6. Sammanfattning

Alla lärare som deltog i undersökningen hade en vilja och ambition att undervisa i tema, men det var inget som var särskilt ofta återkommande i den befintliga undervisningen. Undervisning i tema visade sig i undersökningen bygga på vissa förutsättningar. Framförallt krävs det tid, ett nära samarbete och liknande pedagogisk syn mellan lärarkollegorna, men även tillgång till relevanta salar och undervisningsmaterial. Tid var nödvändigt i hänseende till planering, utförande och utvärdering. Arbetslag och närheten kollegor emellan var också en faktor som bidrog till huruvida arbetssätten var möjliga att genomföra. Viktigt var en god stämning i arbetslaget för att idéer skulle kunna presenteras och få fäste samt att flera olika ämneslärare som undervisade samma klasser var representerade. Lärarna såg helst att arbetslagen var relativt små och att det på skolan fanns en välplanerad organisation. Engagemang hos alla inblandade lärare var ytterligare en viktig aspekt, likaså att lärarna hade insikt i varandras kursplaner. Slutligen krävdes en noggrant utförd planering med tydligt syfte och mål för temat.

Beträffande Hem- och konsumentkunskaps möjligheter till samverkan inom temaundervisning hade alla de intervjuade i studien många förslag på områden som skulle kunna behandlas gemensamt. Detta skriver också Edman om i SOU-rapporten (2005) där han anser att Hem- och konsumentkunskap skulle kunna fungera som en central del i skolans ämnesövergripande arbete och framförallt då inom undervisning om globala och lokala överlevnadsfrågor. Modeller liknande HK-globen (Grönqvist & Hjalmskog, 1998) (se figur 1) skulle underlätta för lärare att se andra ämnens innehåll och var möjligheter till samverkan finns. Det här blir ett enkelt och snabbt sätt att sätta sig in i varandras kursplaner, vilket lärarna i studien annars ansåg tog för mycket tid från övrig verksamhet. Detta är kanske redan något som finns, annars skulle det kunna utvecklas vidare för att underlätta och skapa en förståelse för varandras ämnen, inte bara när det handlar om att arbeta i tema utan även i befintlig undervisning.



## **7. Diskussion**

### **7.1 Metoddiskussion**

En fördel med att genomföra studier i form av kvalitativa intervjuer är möjligheten att ställa exakta frågor om problemområdet och kunna följa upp respondentens svar med följdfrågor. En negativ aspekt är dock att urvalet blir begränsat och inte ger en generell studie. Dessutom kan intervjuarens och/eller andra respondenters närvaro i rummet påverka svaren (Bryman, 2004). Det bortfall som skedde inför våra intervjuer tror vi inte skulle ha förändrat vårt resultat i någon större utsträckning, men i de fall där singelintervjuer fick genomföras istället för parintervjuer blev det av naturliga skäl inte en diskussion utan respondenten gav kortare resonerande svar kring frågorna. Vid alla intervjuer, oavsett om det var singelintervjuer eller parintervjuer, användes en intervjuguide (se Bilaga 2) som utgick ifrån vår problemformulering och med syfte att intervjuerna skulle resultera i samtal och öppna upp för diskussion.

Vi är medvetna om att antalet intervjuer i studien är för få för att vi ska kunna dra några generella slutsatser om lärares inställning. Dock visar tidigare forskning på liknande resultat vilket ändå stärker det som framkommer i den här studien. Vår ambition är att kunna ge en objektiv bild av vårt undersökningsområde, men eftersom att vårt resultat är baserat på intervjuer anser vi att det finns en risk för en subjektiv tolkning av det insamlade empiriska materialet. Den litteratur vi använt har i vissa fall tagit en tydlig ställning för tema som undervisningsform, men den har även tagit upp de negativa aspekterna som arbetssättet kan medföra. Mängden tidigare forskning och likaså aktuell forskning om undervisning i tema har vi upplevt som något begränsad vilket vi tror beror på att undervisningsformen inte är vanligt förekommande i dagens skola.

### **7.2 Lärares erfarenheter av undervisning med tema**

Nästan alla intervjuade lärare hade någon erfarenhet av att arbeta tematiskt eller med tema. Vanligast bland lärarna i studien var att de hade samverkat genom det tematiska arbetssättet, där som Nilsson beskriver det, fokus läggs på de delar som återfinns i flera olika ämnen i skolundervisningen till exempel världskrig eller kontinenter (Nilsson, 1997). Beträffande tematiskt arbete hade några av lärarna samarbetat inom olika språkämnen och Hem- och konsumentkunskap. Eleverna övade sina praktiska och innehållsmässiga färdigheter inom Hem- och konsumentkunskap och skriftliga och muntliga i språkämnena. Detta i likhet med Barnes studie att elevers utveckling i lärandet kan ses ur flera olika perspektiv med respektive ämnes kursplan som grund (Barnes, 2007).

Den andra typen av temaarbete som lägger fokus på olika problemområden som exempelvis mobbning eller hälsa (Nilsson, 1997) skedde mer sällan bland lärarna i den här studien, men då det hänt genomfördes det i form av hela veckor eller enskilda dagar och vanligtvis genom ett så kallt engångstema där det ordinarie schemat kom att brytas helt för genomförandet av temat (Jönsson, 1998). Erfarenheter som lärare i studien hade från detta är exempelvis en mångkulturell dag eller dagar då eleverna valde ett av flera temaområden att fördjupa sig i. En av lärarna hade även erfarenhet ifrån en skola där temaarbete skulle genomsyra hela undervisningen och ordinarie schema bröts helt veckovis.

### **7.3 Undervisning i tema – helhet, perspektiv och fördjupning**

Lärare i den här studien ansåg att eleverna tillgodogör sig en helhet genom undervisning i tema istället för att de delges fragment av ämnen. Eleverna får också genom arbetssättet en möjlighet att sätta de kunskaper de tillgodogör sig i skolan i en vardaglig kontext. Ett exempel som ges är en av lärarna som har genomfört tematiskt arbete med Hem- och konsumentkunskap och sitt ämne Engelska. Eleverna diskuterade och läste engelska texter om scones och tejudning för att sedan baka scones med hjälp av recept på engelska. En sådan här verklighetsbaserad undervisning om engelsk kultur med stora inslag av social interaktion mellan eleverna kan jämföras med Deweys åsikt att lärandet ska vara kopplat till en handling med ett mål för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig kunskap (Sundgren, 2005). Också i dagens kursplan för Hem- och konsumentkunskap belyses att kunskap förankras genom handling och att det inte som tidigare ska vara uppdelat mellan teori och praktik (Skolverket, 2002). En av fördelarna med att arbeta ämnesintegrerat tyckte lärarna i den här studien var att eleverna kom att undervisas om samma ämnesområden flera gånger fast ur olika perspektiv. Undervisning i tema kan också vara en hjälp för eleverna att förstå sig själv och sin omvärld, enligt Barnes, och temaarbete är en lämplig arbetsform för en undervisning som ska ta sin utgångspunkt i en vardag som är relevant för eleverna (Barnes, 2007). I Åkerstens, Fredrikssons och Yrilds studie (1984) visas att efter några år hade eleverna på skolan som återges i exemplet fått erfarenhet av att arbeta med tema och hade egna förslag om vad de vill arbeta med. Viktigt för eleverna visade sig vara att temat handlade om aktuella saker som rörde deras egen vardag och de ville vara med i planeringen. I dagens läroplan återfinns att ämnessamverkan ska ske för att kunna behandla ett större område och för eleverna ska ha möjlighet att se en helhet (Läroboken 2006/7, 2006). Ämnessamverkan återfanns även i den föregående läroplanen Lgr 80 vilken anser att alla människor inte ser världen i den uppdelning av ämnen som skolans kursplaner ger. Flera frågor vi stöter på i vardagen återkommer i många olika skolämnen och frågorna bör, enligt Lgr 80, bearbetas i ämnesövergripande arbeten eller i samverkan mellan två eller flera olika ämnen (Skolverket, 2003).

Förutom den breddade synen på ämnena framhöll också de deltagande lärarna i den här undersökningen att arbetssätten med tema skapade en fördjupning och att eleverna fick en möjlighet att bli sedda av alla sina lärare och visa vad de presterar även i andra ämnen. En annan aspekt som lyftes fram är att undervisningssätten möjliggör för en social interaktion i klassrummet och att eleverna får chans att ansvara för sin egen studiegång. Detta i likhet med Vygotskys och Bruners åsikter om hur undervisningen bör ha en anknytning till det vardagliga livet och där den sociala interaktionen i klassrummet mellan elever och lärare är nödvändig för att ge eleverna verktyg till att förstå sin omvärld. Bruner menade att lärandet är en psykologisk och social aktivitet vilken alltid är relaterad till ett kulturellt och historiskt sammanhang och i klassrummet ska frågor som om, hur och varför vara en naturlig del av undervisningen. Barnes (2007) menar att Vygotsky lyfter fram den sociala interaktionens värde för lärandet vilket han anser fördjupas om elever reflekterar över sitt lärande med andra. Arbetssättet kan också stärka elevernas självständighet och ansvarstagande i den pedagogiska processen (Jönsson, 1998). Ett par av lärarna i den här studien menade att de olika arbetssätten med tema framförallt var positiva för att eleverna hade roligt i undervisningen och det kan vara motiverande för många elever att få arbeta fritt eller rikta in sig på ett tema. Det ansågs också att lärare får en möjlighet att lära av varandra och komma i kontakt med nya elever och lärare som de annars inte skulle arbeta med. Samma sak visade Åkerstens, Fredrikssons & Yrilds studie (1984) där temaarbete genomfördes

med en av anledningarna att lärarna ville arbeta ämnesintegrerat och ihop med andra sorters lärare. Applebee (2007) kom i sin undersökning fram till att några av fördelar med undervisningsmetoden är just den entusiasm som finns hos både lärare och elever med att utforska nya idéer och få känslan av hur uppgiften kan ses från olika syften och perspektiv.

#### **7.4 Undervisning för alla?**

Att arbeta tematiskt eller med tema kunde för lärarna i den här studien innebära att använda sig av olika metoder för att kunna anpassa undervisningen för fler elever. Enligt Lpo94 framhålls att undervisningen i skolan ska passa alla elever, oavsett deras förutsättningar och hur deras behov ser ut. Eleverna ska vara delaktiga i hur undervisningen planeras och ha en möjlighet att välja till exempel kurser och teman att arbeta med (Lärarytelsen 2006/7, 2006). Om att arbeta med tema skriver också Arfwedson och Arfwedson (2002) och menar att eleverna får en färdighetsträning samt en individanpassad inläring genom arbetssättet, likaså att deras motivation kan öka och att det berikar även lärarens yrkesvardag. Arbete med tema passar dock inte alla elever trots att läraren försöker motivera till deltagande. Barnes (2007) lyfter fram Sternbergs åsikt, att lärare måste kunna vara flexibla och kunna möta olika elevers sätt att tänka. En del av lärarna i den här undersökningen menade också att vissa elever behöver en undervisningsmiljö med tydliga ramar och gränssättningar. Händer det någonting utöver det vanliga blir en del elever osäkra på hur de ska agera. Arbete med tema kan bli stort och ogreppbart för dessa elever och det kan även vara svårt för lärarna att tillgodose deras behov (Åkersten, Fredriksson & Yrild, 1984). Enligt Arfwedson och Arfwedson (2000) menar förespråkarna för en ämnesuppdelad undervisning att om eleverna ska kunna förstå fakta behöver den analytiskt förenklas för att mängden intryck inte ska bli för stor. Att då arbeta med enbart ett ämne i taget innebär att förenklingen redan genomförts och ämnets strukturerats för att vara lättare att förstå och kunna visa på mönster och relationer. Små barn möts av en stor mängd fakta som de blir tvungna att få hjälp med att sälla i för att förstå verkligheten och för att lära sig nya saker. På samma sätt skulle då ämnestänkandet vara en fördel för att nå en intellektuell utveckling.

#### **7.5 Vanans makt**

De flesta av lärarna i vår studie såg ett problem med schemabrytande temaarbete då det ofta resulterade i att undervisningen blev mindre kontrollerad och istället plockad. Eleverna tog inte undervisningen på samma allvar som när de arbetade tematiskt eller i ordinarie ämnesundervisning. Inte bara eleverna kan bli osäkra när ramarna för undervisningen bryts. Enligt Nilsson (1997) kan även vissa lärare känna att de inte vet eller har erfarenhet av hur en temaundervisning ska bedrivas. Andra lärare menar Nilsson (ibid) är negativt inställda till arbetssättet bland annat för att de anser att det känns oklart. Vid schemabrytande engångstema kan en dålig planering ge ett kaos vid genomförandet och då är det sällan vanligt att lärarna gör ett nytt försök (Jönsson, 1998).

I den här studien lyfte de intervjuade lärarna fram stora arbetslag och ett stort antal elever på skolan som negativa faktorer för arbetssättet. Schemabrytande temaarbete ansågs behöva en omfattande organisering och att majoriteten av personalen behövde ha samma inställning till undervisningen, alla lärare på deras skolor var, enligt de intervjuade, inte intresserade av att samverka. Några lärare i studien hade även erfarenhet att det hade blivit oklart i förhållande till

ordinarie schema då temaarbete genomförts med enbart en årskurs på skolan. Arfwedson och Arfwedson (2002) lyfter också fram att ämnesgränser, schema- och lokalproblem samt skolledningens och kollegors inställning spelar en stor roll vid genomförande av tema.

## **7.6 Svårigheter för genomförande av undervisning i tema**

Arbetslag och kollegor utmärkte sig som en tydlig faktor för ett fungerande samarbete, enligt lärarna som deltog i studien. Temaarbete försvårades genom att de aktuella ämneskompetenserna inte återfanns i samma arbetslag. Att samarbeta med lärare i andra arbetslag tog tid och på en del skolor lyftes inte heller frågor om temaarbete och tematiskt arbete på arbetslagsträffarna efter att förslag tidigare har uppkommit men ratats av övriga i gruppen. I Hargreaves studie (1998) framkom att många lärare ofta upplever en tidsbrist vilket försvårar att sammanställa en bra planering, hinna diskutera med kollegor eller bara att sätta sig ner och fundera på vad ens egna mål är. Det är ofta tiden som begränsar lärare ifrån att göra det de vill beträffande införande av förändringar och nya idéer. Ytterligare en undersökning som Ohlsson & Salino (2004) genomfört visar att lärare vill ha mer pedagogiskt samarbete och samtal om pedagogik inom arbetslaget. Något som motverkade detta ansåg lärarna vara tidsbrist. Likaså saknades tiden för gemensam reflektion över lärande. Andra möten, till exempel arbetsplats- och ämneslärarträffar, samt egen planeringstid tog också tid från att kunna utveckla ett samarbete inom arbetslaget. Ohlsson (2004) lyfter även fram Granströms undersökning där det framgår hur en del lärare upplevde arbetslaget som en social funktion där de sökte trygghet, avlastning och ventilerade sig över besvikelser, frustration och oro för den vardagliga undervisningen. I vår studie återkom lärarna många gånger till tid som en begränsande faktor för utförande av temaundervisning. De menade att det krävs mycket tid i förberedande syfte och för utvärdering för att det ska bli funktionellt, likaså krävs det att alla parter som är med lägger ner lika mycket tid. En av lärarna poängterade dock att om engagemanget är stort hos lärarna behöver inte tid ses som ett hinder utan extra tid kan vara värt att lägga ner på något som är roligt och intressant. En annan åsikt var att det tar tid första gången ett temaarbete planeras men att resultatet kan bli mycket positivt om chansen ges. Ett annat problem som lyftes fram av lärare i vår studie är lektionernas längd som ibland ansågs för korta för att undervisning i tema skulle kunna genomföras.

Lärare i vår studie ansåg att en undervisning i tema i vissa fall krävde ytterliggare resurser i form av ökade kostnader för inköp av exempelvis matvaror, utrustning och även klassuppsättningar med relevant litteratur. Detta är också något som Arfwedson och Arfwedson (2000) samt Applebee (2007) poängterar och menar att en avsaknad av relevant kurslitteratur eller en begränsad tillgång på undervisningsmaterial försvårar en undervisning i tema.

## **7.7 Hem- och konsumentkunskap och ämnesintegrering**

Alla intervjuade lärare i den här studien såg stora möjligheter att samarbeta med Hem- och konsumentkunskap i framtiden. Två lärare menade att ett samarbete skulle ge ämnet Hem- och konsumentkunskapsämnet en större betydelse. De såg det som ett ämne med för få antal undervisningstimmar, men som är viktigt då det berör kunskaper som krävs för att klara vardagen. Just människan i vardagen är något som återkommer i kursplanen för Hem- och konsumentkunskap; eleven ska kunna tillgodogöra sig kunskaper om livet i hem och familj och se detta i relation till människa, samhälle och natur. Eleven ska få erfarenheter och förståelse av

dagliga handlingarnas och vanornas betydelse för ekonomi, miljö, hälsa, såväl lokalt som globalt och bland annat lära sig att praktisera ett jämställt förhållningssätt, planera sin ekonomi, granska reklam och ta hand om ett hem (Skolverket, 2000).

Konkreta idéer om vad en samverkan med Hem- och konsumentkunskapen skulle kunna innehålla fanns bland lärarna i den här studien, bland annat ett samarbete med Idrott och hälsa och Matematik gällande undervisning kost, motion och att räkna på sin energiförbrukning. Inom Matematiken och Samhällskunskapen fanns också tankar och redan genomförd undervisning inom ekonomi och budget. De områden som lärarna i den här studien gav exempel på att samverka inom återfinns också i HK-globen (se figur 1) som visar de centrala perspektiven på ämnet och deras interaktion mellan människa, samhälle och natur (Grönqvist & Hjälmeskog, 1998).

Trots tankar och idéer om ett samarbete tar lärarna i den här studien upp aspekter som de anser försvårar. Till exempel om ingen Hem- och konsumentkunskapslärare ingår i deras arbetslag eller om ekonomin är alltför begränsad. Likaså kan det ta mycket tid och annan undervisning kan bli lidande. Som i allt temaarbete kan också tillgång på salar vara avgörande. Liknande slutsatser beträffande tid, schema och salar kommer Norling (2005) fram till i sin studie om en ämnesintegrering mellan Hem- och konsumentkunskap och Historia. Även där menar de fyra intervjuade hem- och konsumentkunskapslärarna att tiden i många fall är för knapp för att kunna träffa sina kollegor och genomföra en samverkan. Likaså de praktiska bitarna med schema och användning av lokaler ansågs försvåra ett samarbete och alla fyra var överens om att tidspressen inom ämnet redan är hög på grund av det har en liten andel timmar på schemat.

## **7.8 Slutsats**

Beträffande Hem- och konsumentkunskaps möjligheter till samverkan inom temaundervisning hade alla de intervjuade i studien många förslag på områden som skulle kunna behandlas gemensamt. Detta skriver också Edman om i SOU-rapporten (2005) där han anser att Hem- och konsumentkunskap skulle kunna fungera som en central del i skolans ämnesövergripande arbete och framförallt då inom undervisning om globala och lokala överlevnadsfrågor. Modeller liknande HK-globen menar vi skulle kunna underlätta för lärare att se andra ämnens innehåll och var möjligheter till samverkan finns. Detta är ett enkelt sätt att få en inblick i varandras kursplaner vilket lärarna i studien menade tog för mycket tid från annan verksamhet. Dock ansåg de att en insikt skulle underlätta och ge nya möjligheter till samarbete. Detta är kanske redan något som finns, annars skulle det kunna utvecklas vidare för att underlätta och skapa en förståelse för varandras ämnen, inte bara när det handlar om att undervisa i tema utan även i traditionell undervisning.

Efter studiens genomförande drar vi slutsatsen att undervisning i tema bör anpassas efter de faktorer som lärarna i studien framhållit och att det finns både för- och nackdelar med undervisningsmetoden. Likt Applebee (2007) menar vi att istället för att diskutera undervisning i tema kontra ämnesuppdelad undervisning bör valet av undervisningsmetod utgå från det sammanhang där metoden lämpar sig bäst.

## Referenslista

- Applebee, A. N. (2007). Interdisciplinary Curricula in Middle and High School Classrooms: Case Studies of Approaches to Curriculum and Instruction. *American Educational Research Journal*, 44, 4, ss 1002–1039.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (2000). *Didaktik för lärare*. Stockholm: Tryck Elanders Gotab.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (2002). *Arbete i lag och grupp Om grupparbete, tema projekt, lärarlag och lokala arbetsplaner i skola och undervisning*. Falköping: Elanders Gummessons.
- Barnes, J. (2007). *Cross-Curricular Learning 3-14*. Gateshead, Tyne and Wear: Athenaeum Press.
- Bryman, A. (2004). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: InterGraf AB.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.
- Edman, S. (2005). *BILEN, BIFFEN, BOSTADEN Hållbara laster – smartare konsumtion. Slutbetänkande av Utredningen om en handlingsplan för hållbar konsumtion – för hushållen (SOU 2005:51)*. Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri AB.
- Egidius, H. (1978). *Pedagogiska utvecklingslinjer*. Lund: Berlings.
- Egidius, H. (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Falun: ScandBook AB.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjälmeskog, K. (2000). Hemkunskap – ett framtidsämne? Ingår i C.A. Säfström, & P.O. Svedner, *Didaktik – perspektiv och problem* (s. 158-178). Lund: Studentlitteratur.
- Grönqvist, M. & Hjälmeskog, K. (1998). *Hemkunskap – betraktat ur ett didaktiskt perspektiv*. Uppsala: TK tryck i Uppsala AB.
- Jönsson, H. (1998). *Arbetslagsarbete i skolan Förutsättningar och utmaningar för temautveckling i skolan*. Bräcke: Bräcke Tryckeri.
- Lärarnas riksförbund. (2006). *Läraryboken 2006/7*. Stockholm: Modin Tryckoffset.
- Nilsson, J. (1997). *Tematiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Norling, S. (2005). *Samarbete över gränserna Cooperation between courses*. Malmö högskola: Examensarbete 10 poäng. Lärarutbildningen Individ och samhälle.

Ohlsson, J. (2004). *Arbetslag och lärande Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.

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

Skolverket (2000). *Kursplan i Hem- och konsumentkunskap*. Hämtad 2008-04-11 från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3871&extrald=2087>

Skolverket (2002). *Grundskolan kursplaner och betygskriterier 2000*. Västerås: Edita Västra Aros.

Skolverket (2003). *Bildning och kunskap Särtryck ur skola för bildning*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.

Skolverket (2008). *Kursplaner i grundskolan*. Hämtad 2008-04-11 från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extrald=>

Skrøvset, S. & Lund, T. (2000). *Projektarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Sundgren, G. (2005). John Dewey – reformpedagog för vår tid, Ingår i A. Forsell. *Boken om pedagogerna*, (ss. 78-106). Falköping: Författarna och Liber AB.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Åkersten, U., Fredriksson, K. G. & Yrild, L. (1984). *Samverkan i arbetsenheten*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

# Bilaga 1

Hej!

Som en del i vårt examensarbete på lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet har vi planerat att göra intervjuer med lärare som undervisar i årskurs 7-9. Uppsatsen handlar om att i undervisningen arbeta ämnesöverskridande i tema och projekt.

Tanken är att genomföra intervjun med två lärare åt gången, så om möjlighet finns får du gärna ta med någon kollega. Intervjun tar max 30 minuter och vi skulle bli väldigt glada om du/ni kunde ta er tid för detta! Vi är väldigt flexibla vad det gäller tid och plats.

Med vänliga hälsningar  
Lin Eriksson och Anna Brynås

**Kontakt:**

Lin: telefonnummer alt. e-post

Anna: telefonnummer alt. e-post



## Bilaga 2

### Exempel temaarbete

#### **Tema 1.** Två veckor

*Arbetstitel.* Data och kommunikation

*Innehåll.* Data i vardagen. Bakgrunden till utvecklingen av data. Elevernas önskemål om fördjupning.

*Arbetsform.* Projektarbetsmetoden

*Bedömningens form och innehåll.* Betoning på genomförandet och presentation av egna projekt. Ämneskriterier utarbetas för varje enskilt tema. Vid genomförandet prioriteras planeringen av arbetet, processen inom grupperna och egna bedömningar av arbete.

*Ämnesövergripande.* Temat finns även i modersmålsämnet, naturvetenskapliga ämnen, religion och matematik. Dessutom kommer man att tematisera ämnet i engelskan under denna period.

#### **Tema 2.** Två veckor.

*Innehåll.* Temat ska fokusera klimat, vegetation och aktiviteter i närmiljön vintertid.

*Arbetssätt.* Projektarbetsmetoden. Att fortsätta utveckla elevernas färdigheter i att planera och genomföra ett projekt.

*Bedömningsform.* Muntlig och skriftlig bedömning baserade på dagböcker, observationer och samtal.

*Ämnesövergripande.* Temat behandlas i modersmålsämnet, naturvetenskapliga ämnen, samhällskunskap, gymnastik och matematik (Skrøvset & Lund, 2000, s. 63).

## **Bilaga 3**

### **Intervjuguide**

**Vad har ni för ämnen och hur länge har ni arbetat inom skolan?**

**Hur trivs ni?**

*Förklaring av syftet med intervjun.*

*Förklaring av tematiskt arbete genom att visa på exempel.*

**Vilka tidigare erfarenheter har ni av att arbeta med tema eller projekt?**

- Lägga upp och hålla i undervisning. Hur?
- Arbetat själv så som student/elev. Hur?
- Hur upplevde ni detta? Bland lärarkollegor? Bland elever?
- Ingen kontakt med arbetssättet, varför?

**Vilka fördelar/nackdelar upplever lärarna med detta arbetssätt?**

Exempel:

*Svårt uppnå mål*

*Samarbete*

*Logistiken*

*Inställning*

*mm*

**Hur ser de på att arbeta tematiskt med hem- och konsumentkunskapen i framtiden?**

Kursplan

Nya resurser med lokaler, omfördelad tid mm

Inställning; elever, föräldrar, lärare, skolledning

Vad kan man vinna/förlora på det?

**Avrundande frågor**

**Har ni fått några nya idéer?**

**Vad har ni för lektioner resten av dagen?**

## Bilaga 4

# Hem – och konsumentkunskap

### Ämnets syfte och roll i utbildningen

Ämnets kärna är livet i hem och familj samt förståelse för det värde dessa kunskaper har för människa, samhälle och natur. Utbildningen ger erfarenheter av **social gemenskap, mat och måltider, boende** och **konsumentekonomi**. Syftet är att ge erfarenheter och förståelse av de dagliga handlingarnas och vanornas betydelse för **ekonomi, miljö, hälsa** såväl lokalt som globalt.

Verksamheterna i hushållet är centrala för individens hälsa och välbefinnande och de sker i växelverkan med samhälle och natur. Hälsa och välbefinnande har flera dimensioner: ekonomiska, materiella, fysiologiska och psykosociala.

Ämnet hem- och konsumentkunskap tar upp samhällets förändring mot pluralism och mångfald. Historiska, internationella och kulturella jämförelser ger insikter om traditioner, förändringar och variationer vad gäller hushållets verksamheter och relationer mellan människor.

Genom att utföra skilda hushållsverksamheter får eleven upplevelser genom olika sinnen – syn, känsel, smak och lukt. I arbetsprocessen utvecklas såväl etiska, estetiska som skapande värden. Språkliga och matematiska färdigheter används i konkreta och meningsfulla sammanhang där återkopplingen är förankrad i elevens egna handlingar och sinnesupplevelser.

Elevens mål i korthet:

- Praktisera ett demokratiskt och jämställt förhållningssätt.
- Organisera, tillaga och arrangera måltider samt ha förståelse för måltidens betydelse för gemenskap, hälsa, kommunikation och kultur.
- Förvärva kunskap i att skapa och vårda ett hem och utveckla insikter i hemmiljöns betydelse ur såväl kulturella, ekonomiska som hälsoperspektiv.
- Lära sig planera sin ekonomi utifrån egna och hushållets resurser, granska och värdera information och reklam. Känna till sina rättigheter som konsument och kunna värdera olika slags information vid utförandet av verksamheter i hushållet.
- Utveckla kunskaper om olika sätt att leva tillsammans och historiska och kulturella traditioners inverkan på verksamheterna i hushållet
- Utveckla förmåga till kreativitet i hushållets verksamheter och sin förmåga att anpassa sina handlingar till olika situationer och föränderliga resurser (Skolverket, 2008).