



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Hösten 2011

Lärarytbildningen

Hur barn kan skapa sammenhang i sitt lärande

– Om tematiskt arbete i förskolan

Författare
Frida Goldstrand
Linda Jönsson

Handledare
Annette Ewald

www.hkr.se

Hur barn kan skapa sammanhang i sitt lärande – Om tematiskt arbete i förskolan

Abstract

Vi har valt att skriva om tematiskt arbete i förskolan. Tematiskt arbete innebär att pedagogen integrerar flera olika ämnen under ett och samma tema. Grundidén är att barnen får möjlighet att utvecklas och lära sig om temat på olika sätt, både teoretiskt och praktiskt. Vårt syfte med denna undersökning är att belysa tematiskt organiserad verksamhet i förskolan. För att nå fram till detta undersökte vi hur en pedagog resonerar kring det tematiska arbetssättet samt hur det ter sig i den pedagogiska verksamheten. Undersökningen består av en kvalitativ studie där vi observerat verksamheten på en syskonavdelning vid tre tillfällen, samt intervjuat en av pedagogerna där. Bakgrunden till arbetet är att vi vill få en bredare syn på det tematiska arbetssättets utformning och för att få en bild över hur det kan se ut i praktiken. Resultatet har gett oss större kunskap om tematiskt organiserad verksamhet i förskolan. Vi har utifrån litteraturen och observationerna samt intervjun kommit fram till att den verksamhet vi besökt följer de grunder som litteraturen påpekar finns i ett tematiskt arbetssätt.

Ämnesord: Tematiskt arbetsätt, temaarbete, ämnesintegrerat arbetsätt, förskolan, sociokulturellt perspektiv, pedagog.

Innehåll

1. Inledning.....	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Problemformulering	6
1.3 Syfte	7
1.4 Begreppsdefinitioner	7
2. Litteraturgenomgång och presentation av teoretiska utgångspunkter.....	8
2.1 Ett historiskt perspektiv på barns inläring och lärande	8
2.2 Temaarbetets ursprung	9
2.3 Hur temaarbete kan bedrivas idag.....	11
2.4 Olika typer av tema	12
2.4.1 Temaupplägg.....	13
2.4.2 Dokumentation och utvärdering.....	14
2.5 Teoretiska utgångspunkter	15
3. Metod	17
3.1 Undersökningens genomförande.....	17
3.1.1 Bearbetning	18
3.2 Etiska överväganden	18
4. Resultatpresentation	20
4.1 Viggo och Maja på havet	20
4.2 Bläckfisken.....	21
4.3 Bläckfisken åtta armar.....	22
4.4 Sammanfattning av observationerna	23
4.5 Intervjusammanställning	24
4.5.1 Kännetecken för temaarbete.....	24
4.5.2 Temaarbetets upplägg	25
4.5.3 Syftet med temaarbete.....	26
4.5.4 Dokumentation och utvärdering.....	26
5. Analys.....	27
5.1 Tema – genomsyra hela verksamheten	27
5.2 Temats uppbyggnad	28
5.3 Uppstart och avslutning.....	29
5.4 Dokumentation och utvärdering.....	29

6. Diskussion	31
6.1 Metoddiskussion.....	34
6.1.1 Resultatets giltighet	34
6.2 Avslutande reflektioner	35
7. Sammanfattning	36
8. Referenslista	37
Bilaga I	

Förord

Till att börja med vill vi rikta ett stort tack till Marie Samuelsson som ställde upp på en intervju för att berätta om sin syn på att arbeta tematiskt. Vi vill tacka hela avdelningen, barn samt pedagoger som lät oss observera dem i deras verksamhet. Utan er hade vi inte kunnat genomföra vår undersökning.

Vi vill även passa på att tacka vår handledare Annette Ewald som varit ett bra bollplank samt kommit med bra kritik som vi tagit till oss på ett positivt sätt. Tack säger vi även till vår uppsatsgrupp som också varit ett stort stöd och kommit med tankar och idéer under arbetets gång. Slutligen vill vi ge ett tack till vänner och familj som ställt upp med att läsa vårt arbete och därmed kommit med förslag på ändringar.

Kristianstad december 2011

Frida Goldstrand

Linda Jönsson

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Vi har valt att skriva om tematiskt arbete i förskolan. Tematiskt arbete innebär att pedagogen integrerar flera olika ämnen under ett och samma tema. Grundidén är att barnen får möjlighet att utvecklas och lära sig om temat på olika sätt, både teoretiskt och praktiskt. Det betonas även i förskolans nyligen reviderade läroplan, (LPFÖ98/10), att med ett tematiskt arbetsätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. Ett tema kan vara allt från en vecka till att det sträcker sig över ett helt läsår. Detta tematiska tänk ska då bilda en röd tråd genom hela temat och även genomsyra hela dagen på förskolan. Nilsson (2007) skriver att tematisk undervisning utmärks bland annat av att olika ämnen integreras till en helhet och att det tematiska innehållet sätts i centrum. Tematisk undervisning utmärks också av att innehållet i undervisningen har en tydlig koppling till barnets vardagserfarenheter.

Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) skriver i boken *Lärandets grogrund* att det viktiga med att arbeta tematiskt är att avgränsa och lyfta fram för att synliggöra. De understryker att det viktiga är att temat genomsyrar hela verksamheten och inte avgränsas till en bestämd dag, tid eller plats. Temat ska, menar dessa båda forskare, ha sin utgångspunkt i barnens perspektiv och barnen ska ha möjlighet att bearbeta temats innehåll i leken, skapande, i vardagliga och i funktionella sammanhang. Det är av stor vikt att pedagogen har både kunskap om hur barn förstår innehållet i temat och kunskap om det aktuella temat för att kunna leda barns lärande i en viss riktning (a.a.).

1.2 Problemformulering

Utifrån den ovan presenterande bakgrunden har vi valt att i vår studie lägga fokus på hur det tematiska arbetsättet i förskolan kan se ut i praktiken. Det finns många metodböcker och mycket litteratur i ämnet, men hur ser det ut i praktiken? Under den utbildning som vi läst har vi fått uppleva och ta del av många olika sätt att arbeta i förskolan. Där har vi upplevt en variation på arbetsätt även inom det tematiska arbetsättet. Det är utifrån dessa upplevelser vi fått inspiration till vår undersökning.

Vår uppfattning är att undersökningen är relevant inte minst eftersom den nya läroplanen LPFÖ98/10 i så hög grad lyfter fram det fördelaktiga med ett tematiskt organiserat arbetsätt.

Därför kan det vara intressant att ta reda på vad en förskola gör för att leva upp till det som står i läroplanen, bland annat att:

Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett tema inriktat arbetsätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande (LPFÖ98/10 s.8-9).

1.3 Syfte

Vårt syfte är att belysa tematiskt organiserad verksamhet i förskolan. För att nå fram till detta syfte undersöker vi hur en pedagog resonerar om det tematiska arbetssättet och hur detta ter sig i den pedagogiska verksamheten. Vi ställer oss följande forskningsfrågor:

- Vad kännetecknar ett tematiskt arbetssätt?
- Hur ser ett temaarbets uppbyggnad ut?
- Vad är temaarbetets syfte?
- Vad innebär dokumentation och utvärdering av ett temaarbete?

Vi kommer att ta reda på hur temaarbetet rent historiskt har uppkommit, men även hur det kan se ut idag. Vidare kommer vi att delge våra observationer samt vår intervju som vi genomfört på en förskola som följer detta arbetssätt.

1.4 Begreppsdefinitioner

Det kommer att förekomma olika begrepp i texten, men dessa kommer vi att förklara efterhand. Första gången vi använder ett begrepp markeras det kursivt.

2. Litteraturgenomgång och presentation av teoretiska utgångspunkter

I alla tider har kunskapsutveckling och undervisning intresserat människan. På olika sätt har filosofer och pedagoger influerats av varandras tankegångar vilka i vissa fall fått sådan genomslagskraft att det verkat långt utöver samtiden och fortfarande påverkar oss. Synsättet bakom temaarbete som arbetsmetod i förskolan kan härledas långt tillbaka i förskolans historia (Karlholm & Sevòn 1990). Allt sedan 1800-talets senare del har tema i förskolan varit ett dominerande inslag i verksamheten (Doverborg & Pramling 1988). Vi börjar redan på 1600-talet med att ta reda på hur den pedagogiska verksamheten började tas vid.

2.1 Ett historiskt perspektiv på barns inläring och lärande

I detta avsnitt har vi huvudsakligen utgått från förskollärarna Gudrun Karlholm och Inger Sevøns (1990) bok *Tema- ett arbetssätt i förskolan*. När inget annat nämns är detta vår huvudkälla.

Johann Amos Comenius var en betydelsefull pedagogisk teoretiker under 1600-talet, som kämpade för att alla skulle få chans till undervisning, flickor som pojkar. Mycket av hans syn på undervisning har påverkat förskolan idag. Han betonar bland annat vikten av att finna barnens motivation och ta vara på deras egna intressen. Comenius hade även uppfattningen att om barnen ska få kunskap måste det ske under både lek och arbete, där de får möjlighet att använda sig av alla sina sinnen. Han var troligen även den första som i skrift talade om att inläringen ska anpassas till barnet.

Under 1700-talet började intresset för barndomens betydelse väckas och barns behov och rättigheter uppmärksammades allt mer. Jean Jacques Rousseau var en utbildningsfilosof som kämpade för barnens rättigheter. Han påstod att barnet föds mottagligt för intryck med en inneboende längtan av att lära. Pedagogen skulle vara passiv då barnet själv skulle få upptäcka sin omvärld, men pedagogerna skulle dock inspirera barnet till den möjligheten. Barnet skulle även få lära sig genom att möta olika situationer med hjälp av sinnesintrycken. Rousseau menade också att barnet har ett stort behov av att röra sig och därför är leken en viktig ingrediens i barnens liv.

Liksom Rousseau menade Johann Heinrich Pestalozzi att leken var viktig för barnens utveckling. Pestalozzi utformade och prövade flera olika inlärningsmetoder för att på bästa sätt bedriva pedagogisk verksamhet. Pestalozzi anses vara den förste som bedrev ett vetenskapligt pedagogiskt arbete. Han sade att barnet genomgår en utveckling som är beroende av dess biologiska ålder därför går det inte att påskynda eller driva på barnets utveckling, utan varje steg barnet tar ska stödjas.

Rousseaus och Pestalozzis idéer om barn och barnuppfostran fortsatte att påverka de människor som var verksamma inom någon form av pedagogisk verksamhet under 1800-talet. Friedrich Fröbel var en av de pedagoger som var imponerad av Pestalozzis arbete. Enligt Fröbel saknade dock Pestalozzis pedagogik vissa delar. Fröbel menade att barnen behövde sysselsätta sig med meningsfulla aktiviteter för att utvecklas. År 1840 startade Fröbel den första *Kindergarten* (Barntädgården) i Tyskland där han ville utveckla barnen till hela människor som skulle få använda alla sina sinnen. Enligt Fröbel är leken barnets naturliga uttrycksform och det är genom leken som barnet får möjlighet att använda och träna alla sina inneboende krafter. Barnen skulle få syssla med meningsfulla aktiviteter så som rörelselekar och fingerlekar. De skulle även ges möjlighet att konstruera olika saker. Fröbel betraktade det som viktigt att barnet fick träna sina olika sinnen men även att de skulle få möjlighet till att utveckla sina färdigheter i att uppfatta toner, rytmer, färger och nyanser.

Filosofen John Dewey hade tagit del av och blivit intresserad av Frøbels skrifter om ideologi. Dewey startade flera experimentskolor där han ville att barnen skulle få arbeta både praktiskt och teoretiskt. Dewey betonar att barn är sociala varelser och har därför behov av att känna gemenskap med andra både i lek och i arbete. Att lyckas och att misslyckas ger erfarenheter och kunskaper. Drama, bild och musik är uttrycksformer som svarar mot barnens grundläggande behov i att pröva, experimentera och observera. Dewey menade att undervisningen skulle integreras av flera ämnen som bild, musik, matematik och samhällsorientering som skulle föras samman till ett så kallat *intressecentrum*.

2.2 Temaarbetets ursprung

Doverborg & Pramling (1988) anser att temaarbete har sitt ursprung hos Frøbels systerdotter Henriette Schrader- Breymanns pedagogiska idéer. På 1870-talets slut argumenterade Schrader- Breymanns för att arbetet i Kindergarten skulle organiseras så att barnen skulle samla sig runt ett bestämt område, detta arbetsätt kom att kallas för *arbetsmedelpunkten*. Syftet

med detta var framför allt att barnen skulle lära sig att koncentrera sig på något intressant ämne (a.a.). Med hjälp av arbetsmedelpunkten fick barnen även lära sig att se sammanhang samtidigt som de lärde känna sig själva och sin förmåga. Genom att leka och röra sig, experimentera, konstruera och pröva sig fram utan allt för snäva ramar skulle barnen få kunskap (Karlholm & Sevòn 1990). Det ämnesintegrerade arbetssättet fick sitt intåg i förskolan under denna period. Schrader- Breyman var den som lade grunden för detta arbetssätt genom att införa månadslånga tema (Thulin 2006). Claesdotter (2006) skriver i sin artikel i tidskriften *Förskolan* att det är tack vare förskolläraren Anna Warburg som månadstemat blev en självklar del i den svenska förskolan under benämningen arbetsmedelpunkten. Claesdotter (2006) skriver att det är svårt att veta exakt när det infördes, men på 1920-talet hade den definitivt fått genomslag i den svenska förskolan (a.a.).

Elsa Köhler förde sedan denna tradition vidare på 1930-talet. Där hon moderniserade arbetsmedelpunkten som under denna period anses ha stelnat och gav även den ett nytt namn (Claesdotter 2006). Resultatet blev att hon införde intressecentrum som skulle leda till ett nytt arbetssätt (Karlholm & Sevòn 1990). Begreppet intressecentrum betonade att barnens eget intresse skulle utgöra grunden för arbetet i förskolan (Thulin 2006). Köhler hade hämtat begreppet från John Deweys pedagogik (Karlholm & Sevòn 1990). Intressecentrumet skulle då byggas på att barnet leker och skapar fritt utifrån egna förutsättningar. Pedagogen skulle inte styra barnen utan istället vara en inspirationskälla till barnet att vidareutvecklas. Arbetet i verksamheten skulle ändå vara noga genomtänkt av den vuxne, ha struktur och anpassas till barnets mognad och intresse. Det skulle inte förekomma någon ämnesindelning utan området skulle föras samman på ett sådant sätt att barnet fick uppleva helheten i det som studerades. Detta intressecentrum skulle ge barnen tillfälle att experimentera, undersöka och skapa (a.a.).

Utifrån den historiska översikt vi just presenterat kan vi finna delar som under tidens gång påverkat och byggt upp det tematiska arbetssättet som finns idag. Thulin (2006) skriver att:

Det ämnesintegrerade arbetssättet har gått som en röd tråd genom förskolans historia och framträder även i Förskolans läroplan. Ett ämnesintegrerat arbetsätt är lika aktuellt i dagens styrdokument, men ett ämnesintegrerat arbetsätt där olika innehållsaspekter skall få, komma i förgrunden vid olika tillfällen (s.22-23).

2.3 Hur temaarbete kan bedrivas idag

Det temainriktade arbetssättet har, som vi just redovisat, en lång tradition inom förskolan, även om begreppen växlat och metoden efterhand utvecklats. Arbetssättet har vuxit fram utifrån kunskaper om och erfarenheter av hur man bäst kan gynna barns inläring (Socialstyrelsen 1987:3).

Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) betonar att ett tema kan pågå under en längre eller kortare tidsperiod och inte avgränsas till en bestämd dag, tid eller plats, utan det ska genomsyra hela verksamheten (a.a.). Om temaarbetet förpassas till en bestämd dag i veckan kan det bli svårt att hålla frågeställningarna i en process levande då barnen hinner glömma och viktiga sammanhang tappas (Persson & Wiklund 2008). Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) skriver att ett temainriktat arbetsätt ska spegla en helhetssyn på barnens lärande och utveckling. De skriver även att det gäller för pedagogen att medvetet gripa in och expandera barnens erfarenhetsvärld för att barnen ska få möjlighet att utveckla sina kunskaper (a.a.). För att hålla inspirationen och intresset kvar hos barnen är det en fördel om pedagogen möter dem på deras nivå genom att lyssna på dem och tillföra material och innehåll som berör barnen och som väcker deras lust att lära mer. Författarna menar även att barnen i ett temaarbete får möjlighet att uppleva glädje, känna skaparlust och kunna utveckla sin fantasi (Karlholm & Sevøn 1990). I ett temaarbete finns inga ämnesgränser. Temat bearbetas på ett mångsidigt sätt genom berättelser och sagor, samtal, lek och drama, sång och musik, bild och form (Socialstyrelsen 1987:3). Detta tas även upp i LPFÖ98/10 där det bland annat står:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse [...] utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande (LPFÖ98/10 s9).

Karlholm & Sevøn (1990) anser att den fria leken under ett temaarbete är en förutsättning för att temat ska lyckas. De skriver att leken kompletterar den lärarledda verksamheten där barnen ges möjlighet att fördjupa och bearbeta de kunskaper som de fått på olika sätt. Barnen kan alltså själv prova och testa sådant som de vuxna har introducerat för dem sedan tidigare. I den fria leken får även pedagogerna tillfälle till att se och ta reda på vad barnen har snappat upp i temaarbetet och vilka föreställningar barnen har om det som de upplevt. Karlholm & Sevøn (1990) anser även att det är viktigt att temaarbetet läggs upp på så sätt att en händelserik och

intensiv period med många nya intryck följs av en lugnare mer reflekterande period där barnen får möjlighet och tid att bearbeta sina nya intryck. Författarna menar att barnen bör under några dagar ha fri sammanhängande lek utan annat avbrott än måltid och vila (a.a.).

2.4 Olika typer av tema

Hur ett tema kommer till kan ske på en mängd olika sätt. Det kan uppstå spontant ur en händelse som påverkar barnen på något sätt, *probleminriktad temaform*. Det kan också vara ett ämne eller innehåll som pedagogerna i arbetslaget planerat inför året, *kunskapsteoretisk temaform* (Persson & Wiklund 2008). Oavsett hur pedagogerna väljer tema, vare sig det uppstår ur ett speciellt intresse bland barnen eller är något som pedagogerna anser angeläget måste strävan vara att innehållet blir meningsfullt utifrån barnens perspektiv (a.a.). För att ta reda på vad som kan vara meningsfullt att arbeta med för just de här barnen kan det vara en fördel för pedagogerna att först ta reda på barnens förkunskaper, föreställningar och speciella intresse för innehållet (Persson & Wiklund 2008).

Jan Nilsson skriver i sin bok *Tematisk undervisning* (1997) att man i huvudsak kan se två typer av teman i ett tematiskt arbetssätt. Den ena typen är den som Nilsson kallar för *skolämnessorienterat tema* vilket vi belyste ovan som kunskapsinriktat tema. Den andra är den han namnger som *problem/relationorienterat tema* vilket vi belyser som probleminriktat tema. Möjligen skriver Nilsson att man kan urskilja en tredje grupp, som har en mer estetisk eller litteraturhistorisk framtoning, det *estetiskt orienterade temat* vilket Nilsson är rädd kan bli alltför finkulturell och handla mer om form än innehåll (Lindqvist 2000).

Lindqvist (1989) menar att den vanligaste temaformen i förskolan är den kunskapsinriktade. Det vill säga att temat avser ett område som kan ge barnen kunskaper och färdigheter som är viktiga för dem (Socialstyrelsen 1987:3). Denna kunskapsinriktade temaform anses vara den mer traditionella temaformen där pedagogerna har som mål att barnen ska lära sig fakta och att komma ihåg (a.a.). Pramling (refererad i Lindqvist 1989) menar att pedagogerna i denna temaform sätter upp mål som går ut på att barnen ska förstå något. Pramling tar upp ett exempel på temat yrken. Här kan pedagogen ha som ambition att lära barnen vad olika yrken heter så att de lätt kan benämna dem vilket leder till att barnen får minneskunskaper. De kan även sätta upp som mål för temat att barnen också ska förstå att olika yrken har olika funktioner vilket i sig bildar en helhet för barnen (a.a.). Doverberg & Pramling (refererad i

Lindqvist 1989) belyser att det är temats inre struktur som ska vägleda arbetet genom att pedagogen sätter upp tydliga mål och plockar ut temats logiska delar.

Ett tema kan också vara mer *probleminriktat* det vill säga att pedagogerna utgår från en fråga, en företeelse, en händelse eller ett problem som aktualiseras i barngruppen (Socialstyrelsen 1987:3). Lindqvist (1989) beskriver den probleminriktade temaformen som vanligtvis utgår från beteenden som visas i barngruppen (a.a.). Det kan vara beteende som rädsla och övergivenhet som kan ge anledning till att arbeta med rädsla som tema. Denna probleminriktade temaform kan även komma att innefatta andra känslor. Det viktiga är att temaformen utgår från barnens direkta erfarenheter (Socialstyrelsen 1987:3). Lindqvist (2000) hävdar att Nilssons egen temamodell är en form av problem- och relationsorienterat tema (a.a.). Den probleminriktade temaformen uppfattas mer som ett socialt innehåll med allmän kunskap till skillnad från den kunskapsinriktade temaformen som mer betonar barnens kompetens inom olika utvecklingsområden (Lindqvist 1989). Lindqvist (1989) förespråkar att pedagogerna ska försöka variera temaformen under verksamhetsåret och barnets hela förskoletid.

2.4.1 Temaupplägg

I ett temaarbete finns det fyra viktiga steg som är bra för pedagogen att följa, vilka är att:

- Planera vad pedagogen vill att barnen ska förstå eller uppfatta utifrån temat.
- Ta reda på barnens idéer och förkunskaper genom att samtala med barnen, be dem rita teckningar och via leken.
- Skapa situationer där barnen får tillfälle att tänka och fundera på viktiga aspekter i temat.
- Dokumentera med utgångspunkter i barnens idéer för att sedan kunna utvärdera. (Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson 2007).

Karlholm & Sevón tar i sin bok *Tema - ett arbetsätt i förskolan* (1990) upp ett exempel på hur pedagogerna i denna bok lägger upp sin planering efter att temat väl är valt. När temat väl är valt och pedagogerna tagit reda på barnens intresse och förkunskaper angående temat, sätter sig pedagogerna tillsammans ner och bollar idéer. Här väcks och stärkts intresset för temat hos de vuxna (Karlholm & Sevón 1990). När pedagogerna sedan gjort en grovplanering över temats olika delar, delar pedagogerna upp ansvarsområdena mellan sig. Där någon tar ansvar

för vecka ett och två och gör en planering över dessa veckor och en annan pedagog tar ansvaret för vecka tre och fyra och så vidare (a.a.).

Det är en fördel om syftet med temaarbetet är väl genomdiskuterat och tydligt för alla i arbetslaget. Och att det finns en klar struktur för arbetet vilket medför en tydlig början, en plan för hur temat ska bearbetas liksom en klar avslutning. Det ska ändå finnas en flexibilitet i planeringen där det finns möjlighet att utveckla temaarbetet med hänsyn till oväntade händelser eller nya behov och intressen i barngruppen (Socialstyrelsen 1987:3). Som vi nämnde är det viktigt att temaarbetet medför en tydlig början och ett tydligt slut. Enligt Karlholm & Sevön (1990) anser de att början är en av de viktigaste faserna i arbetet som ska ge det känslomässiga engagemanget och den tändande gnistan. I deras bok belyser de att:

Det gäller att direkt i temastarten fånga barnens intresse, väcka deras nyfikenhet och få dem att uppleva och känna att något är på gång. Det handlar om att bygga upp en förväntan som kan [...] ge skjuts åt hela projektet. Med en sådan inledning är mycket vunnet. Ta chansen att vara spännande och intressant för barnen. Övrraska dem! Skapa spänning! Dramatisera! (Karlholm & Sevön 1990 s. 88).

Sedan tar Socialstyrelsen (1987:3) upp om temaavslutets fördel. Att det många gånger är en fördel att redan från början även bestämma temaarbetets avslut, där pedagogerna planerar något som känns roligt för barnen. En markerad avslutning kan vara en utmärkt bekräftelse på vad det gemensamma arbetet inneburit i form av nya kunskaper och färdigheter, som även föräldrar och andra kan ta del av.

2.4.2 Dokumentation och utvärdering

Dokumentation och utvärdering är två viktiga delar i ett tematiskt arbete. En dokumentation av ett tema är till för att pedagogen ska kunna utvärdera det utförda arbetet. Det är även till för att synliggöra arbetet för alla deltagare, föräldrar, barn som personal (Karlholm & Sevön 1990). Sett utifrån barnens perspektiv är det inte aktiviteten i sig som är den viktiga dokumentationen utan det är upplevelserna, samtalen och reflektionerna som gjorts för att bearbetningen ska bli möjlig för barnet (Doverborg & Pramling 1988). Persson & Wiklund (2008) skriver att det inte alltid är klart vad dokumentation innebär. De påpekar att det kan var allt från att pryda

väggarna med barns bilder till sammanfattningar av temat till synliggörande av barnens olika sätt att tänka. Det viktiga med att dokumentera anser Persson & Wiklund (2008) är att pedagogerna har klart för sig varför, vad, när och hur de ska dokumentera.

Utvärdering är inte något som pedagogen ägnar sig åt när ett tema är slut. Utan detta ska vara en ständig reflektion från pedagogernas sida. Att hela tiden fundera över barnens tankar och agerande är en förutsättning för att nå ett samspel med barnen. Det viktigaste i ett tema är inte slutprodukten utan det är att aktivt följa hela processen och se hur barnen förändras i sitt tänkande, vilket i sin tur uttrycks på många olika sätt. En annan betydelsefull aspekt av utvärdering är att pedagogerna i arbetslaget även reflekterar över sig själv och sina egna antaganden (Doverborg & Pramling 1988).

Att utvärdera den egna verksamheten kräver att man kan vara självkritisk och ha en viss distans till verksamheten. Därför är regelbundna iakttagelser, observationer och viss dokumentation till stor hjälp (Socialstyrelsen 1987:3 i Karlholm & Sevön 1990 s.95).

2.5 Teoretiska utgångspunkter

Vi har valt att forma vår teoretiska utgångspunkt med hjälp av ett kunskapsteoretiskt perspektiv och har tagit intryck av en kunskapssyn som har sin grund i ett sociokulturellt perspektiv.

Den ryske psykologen Lev Vygotskij är grundaren till den sociokulturella kunskapsteorin som handlar både om utveckling och undervisning. Teorin går kortfattat ut på att den vuxnes uppgift är att försöka se vart barnet är på väg och vad intresset är riktat mot. Detta benämns som den proximala utvecklingszonen. Utifrån ett sådant synsätt bör den pedagogiska verksamheten planeras så att det sker ett aktivt samspel mellan individ, lärare och kamrater. Barnet bör då ingå i situationer där samspel med mer kompetenta vuxna och kamrater kan äga rum. De aktiviteter som genomförs och de innehåll som väljs måste därför utgå från barns erfarenhetsvärld, men samtidigt måste utmaningar skapas i riktning mot ny möjlig utveckling. Det är när pedagogen blir medveten om vad barnet kan göra i samarbete med pedagog eller kamrater som denna potentiella utveckling kan synliggöras (Thulin 2006).

I ett sociokulturellt perspektiv har termerna redskap eller verktyg en speciell och teknisk betydelse. Med termerna menas de resurser, så väl språkliga som fysiska som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den. Dessa termer, redskap eller verktyg, har historiskt byggts upp i ett samhälle som vi sedan tar del av genom interaktion med andra människor. Det är alltså kommunikationen/interaktionen mellan människor som är avgörande för människors utveckling och kunskap. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas men det är också genom språklig kommunikation som de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö 2000).

Läroplanen för förskola, LPFÖ98/10, bygger på denna kunskapssyn och därför är detta teoretiska perspektiv för oss som snart färdiga lärare en självklar utgångspunkt.

3. Metod

Till vår undersökning valde vi att studera en förskola i sydvästra Skåne. Förskolan vi besökt består av sex avdelningar med totalt 108 barn. Där arbetar 18 pedagoger varav sju är förskollärare. Den avdelning vi observerade är en syskonavdelning med barn mellan tre och fem år. Det fanns 23 barn på avdelningen. Personalen bestod av tre pedagoger, två barnskötare och en förskollärare. Avdelningen är en drama- och musikinspirerad avdelning.

Metoden vi grundar vår undersökning på är den *kvalitativa metoden*. Det finns mycket skiljda uppfattningar om kvalitativa metoder. De anses ovetenskapliga, oprecisa, subjektiva och inte testbara till det enda meningsfulla (Wallén 1996). Kvalitativa metoder kan vara av olika art så som djupintervjuer, fältstudier och deltagandeobservation (a.a.) Vi har intervjuat den pedagog i barngruppen som är mest insatt i det tematiska tänket. Vi har även valt att observera hur pedagogerna på avdelningen arbetar med tema där. En grundläggande metod till att ta reda på människans upplevelser är helt enkelt att fråga dem som Wallén (1996) skriver. Detta tog vi fasta på när vi valde intervju som metod.

Kvalitativt inriktade intervjuer menar Wallén (1996) kallas för djupintervjuer. Vid djupintervjuer måste den som intervjuar anpassa frågorna efter varje individ och följa upp en fråga med fördjupningsfrågor. Intervjuaren ska fungera som en person och inte objektiv expert i förhållande till sin samtalspartner. Det är viktigt med ett givande och ett tagande i denna form av intervju för att få bra svar. Bearbetningen av materialet måste sedan följa talets nyanser. Det är lätt att ens egna känslor och upplevelser påverkar både frågor och svar. Därför är det viktigt att detta medvetandegörs och bearbetas (a.a.). Ytterligare en viktig kvalitativ ansats är deltagande observation som vi även valt att göra under vår studie. Den stora fördelen med deltagande observationer är att man får "inifrånkunskap" vilket innebär kännedom om sociala samspel, tyst eller utsagd kunskap om sådant som tas för givet, erfarenheter och värderingar som kommer fram i konkreta situationer men inte vid intervjuer (a.a.)

3.1 Undersökningens genomförande

Vi kom i kontakt med den aktuella förskolan då en av oss genomförde verksamhetsförlagd utbildning på en närliggande förskola och blev tipsad om att just den avdelningen som vi studerat arbetar medvetet tematiskt. Efter det tog vi kontakt med en av pedagogerna där för att

fråga dem om vi fick komma och genomföra vår undersökning där. Vi har ingen tidigare relation till vare sig barngruppen eller pedagogerna.

Vi blev inbjudna till förskolan en tisdag, onsdag och en torsdag på deras specifika tema dagar. Under dessa tre dagar närvarade vi endast under deras temasamlingar som hölls av en barnskötare, vi var alltså inte där hela dagar. Totalt genomförde vi tre observationer en för var dag och observationerna tog ca en timme. Vi observerade båda två. Observationerna dokumenterades enligt *löpande protokoll*, vilket innebär att observatören beskriver med egna ord vad som händer under en viss tid (Rubinstein Reich & Wesén 1986). Det väsentliga med ett löpande protokoll är att så detaljerat som möjligt försöka beskriva vad som händer. Observatören bör försöka berätta vad som händer utan att värdera och istället göra tolkningar i efterhand (a.a.).

Med den förskollärare som vi haft kontakt med genomförde vi en intervju. Denna valde vi att göra efter den sista observationen och alltså efter det att vi skaffat oss en uppfattning om verksamheten. Vi satt ostört under hela intervjun som tog ca 45 minuter. Under intervjun valde vi att inte använda oss av någon bandinspelning utan vi valde istället att föra anteckningar. Vi ställde frågorna tillsammans och båda två antecknade.

3.1.1 Bearbetning

Efter varje observation satte vi oss ner tillsammans och gick igenom observationsanteckningarna för att sammanställa det som vi sett och upplevt. Vi valde att göra detta direkt efter vårt besök eftersom observationerna då fortfarande låg färska i minnet. Samma sak gjorde vi med intervjun med förskolläraren, när vi skulle sammanställa den. Anledningen till att vi gjorde sammanställningen direkt efter berodde på att vi inte använde någon bandinspelning varken under observationerna eller intervjun.

3.2 Etiska överväganden

Individskyddskravet kan konkritiseras i fyra grundläggande huvudkrav. Vi har utgått från dessa för att på bästa sätt informera de deltagande personerna om deras rättigheter i vår undersökning. De fyra huvudkraven är: *Informationskravet* vilket innebär att forskaren informerar undersökningsdeltagarna om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna i undersökningen har rätt till att

själva bestämma över sin medverkan. *Konfidentialitetskravet* handlar om att personuppgifter om de deltagande personerna i undersökningen förvaras på ett oåtkomligt sätt för obehöriga. Tillsist *Nyttjandekravet* vilket innebär att uppgifter om deltagande personer endast får användas för forskningsändamålet (Vetenskapsrådet).

Förskolläraren Marie som vi intervjuade gick med på att vi använder oss av hennes riktiga namn i undersökningen. Vi poängterade även att förskolan i övrigt kommer att förbli anonym i undersökningen och att vi inte kommer nämna några andra namn mer än Maries.

4. Resultatpresentation

Här nedan kommer vi att redovisa våra observationer samt vår intervju.

På förskolan som vi besökt arbetar de med tema havet som de startade upp under höstterminen 2011 vilket kommer fortlöpa hela läsåret. Temat planerar de veckovis där de under två veckor arbetar med en viss del av temat. Men redan vid terminsstart gör de tillsammans med småbarnsavdelning i deras arbetslag upp en grovplanering över temats olika delar. Under varje tvåveckorsperiod är det en pedagog från den syskonavdelningen respektive småbarnsavdelningen som planerar tillsammans sina två veckor mer i detalj. Vid varje ny tvåveckors period har de två avdelningarna en gemensam samling som berättar på ett kreativt sätt vad de kommer arbeta med under de kommande två veckorna. Under hela temats gång ligger huvudfokus på Viggo och Maja som är de stora karaktärerna i temat. Det är Viggos och Majas äventyr som barnen får följa under hela temat. Karaktären Viggo tillhör de stora barnen och karaktären Maja tillhör de små. Under vårt första besök på förskolan var vi med vid en gemensam temauppstart.

4.1 Viggo och Maja på havet

Både barnen på syskon - respektive småbarnsavdelningen startade idag upp en ny del av temat om havet, vilket kommer handla om bläckfiskar. Temasamlingen började med att karaktären Maja satt i en båt på havet, där hon berättade om hur mycket det stormade och hur skummet yrde, vilket ledde till att alla barnen sjöng En kulen natt. Barnen kunde sången och sjöng på bra och högt. Sedan kom Viggo med sin båt till havet, han och Maja började prata lite om havet och om båten och de la till med sina ankare. Viggo berättade sedan om sin snabba båt vilket ledde till att de sedan sjöng sången om En liten snabb båt. Denna gång kunde de små barnen inte sången lika bra men det äldsta sjöng på ordentligt. Båda sångerna som sjöngs hade rörelser till och en av pedagogerna kompade på gitarr.

Samtidigt som Maja och Viggo satt och pratade i sina båtar, kom det plötsligt upp något på Majas båt. Barnen ropade upp olika förslag på vad det var de såg, att det var en arm, en orm och andra spännande saker. När det sedan såg mer av det som var på väg upp på båten, såg några av de äldre barnen att det var en bläckfisk. Maja som satt på båten blev lite rädd för bläckfisken, han var ju så stor. Efter att bläckfisken visat sig hoppade den ner i vattnet igen. Barnen pratade sedan om bläckfisken, att de ville se den igen. Då kom den upp ur havet en

gång till för att hälsa på alla barnen. De pratade sedan lite om bläckfisken om att det är ett djur och att det lever i vattnet. De avslutade sedan dagens temapass med att berätta att de skulle fortsätta imorgon och då ta reda på mer fakta om bläckfisken. Pedagogerna som höll i dagens tema var väl förberedda och samtalade med barnen under hela passet samtidigt som de engagerade barnen till att ställa frågor. De var en pedagog från den syskon- respektive småbarnsavdelningen som hade planerat denna del av temat. De övriga pedagogerna från avdelningarna visste därför inte vad som skulle hända. Vilket gjorde det extra spännande även för dem. Under temats gång dokumenterade en av pedagogerna temat genom att ta bilder under samlingen.

4.2 Bläckfisken

På dagens observation var det endast barnen från den stora avdelningen som var med. Temats pass började med en repetition av det som skedde igår. De ville berätta för de barnen som inte varit med vad som hade hänt. Barnen berättade att Viggo hade träffat en bläckfisk och att de idag skulle ta reda på mer om bläckfisken. Vidare i samlingen påpekade ett barn att Viggo hade mycket saker i sin båt. De började då prata om vad han hade med sig. Efter det började pedagogen dramatisera att Viggo var ute på havet och då kom det en stor våg som stoppade upp båten. Det visade sig att det inte var en våg, för ur vattnet stack det helt plötsligt upp en arm. Barnen blev till sig. Det kom upp fler armar ur havet och barnen gissade på att det var bläckfisken som var på väg upp. Till slut vågade sig bläckfisken fram och hälsade då på alla barnen.

De började samtala om bläckfiskens armar, hur många den hade. De räknade tillsammans bläckfiskens armar och kom fram till att den hade åtta stycken. Sedan pratade de om hur många armar vi människor har. Här kom de fram till att bläckfisken kunde göra mycket mer med sin åtta armar än vad vi kan med våra två. Efter det sjöng de en sång om bläckfiskens alla armar och gjorde rörelser till. Eftersom detta var en ny sång för barnen så började pedagogen som höll i temat att gå igenom sångtexten och rörelserna först.

Efter sången fortsatte de att prata om bläckfisken, att den har tre hjärtan och två ögon. Ett barn frågade sen om inte bläckfisken hade någon mun. Barnen fick då veta att hela bläckfiskens huvud var en mun. Vilket den både använde till att förflytta sig uppåt med och att äta med. När bläckfisken skulle röra sig uppåt sög den in vatten som den sedan blåste ut för att komma uppåt. Barnen fick sedan berättat för sig att bläckfisken hade körtlar som de kunde spruta ut

bläck med. Bläcket använde bläckfisken för att skydda sig vid fara. Bläcket la sig då som en hinna runt bläckfisken vilket gjorde att den blev osynlig och kunde gömma sig för farorna i havet. Sedan fick barnen se en bild på en riktig bläckfisk. Till sin hjälp använde sig pedagogen av en projektor och en dator. Barnen var väldigt intresserade av att se hur bläckfisken såg ut i verkligheten. Pedagogen påpekade dock för barnen att bläckfisken inte var så stor i verkligheten som den var på bilden som hon visade. De såg spännande detaljer på bläckfisken som bland annat små sugklockor som den hade på sina armar. Barnen fick då veta att bläckfisken använde dem för att hålla sig fast på stenar nere i havet. De räknade även armarna på den riktiga bläckfisken. Sedan frågade pedagogen vad bläckfisken lever på. Pedagogen fick då två olika svar, då något barn svarade att bläckfiskens föda var gräs och ett annat barn sade att den åt småfiskar vilket pedagogen höll med om. Viggo och bläckfisken tackade sedan för sig och bläckfisken simmade åter ner i det djupa havet medan Viggo seglade vidare. De avslutade dagens temapass med att sjunga sången om bläckfiskens armar ännu en gång. Barnen var väldigt engagerade under hela passet.

4.3 Bläckfisken åtta armar

Idag hade barnen rytmik. Först hade de en gemensam samling där de repeterade bläckfiskens olika delar, bland annat att den inte har något huvud utan de vi anser är bläckfiskens huvud är egentligen deras mun. Sedan visade pedagogen en bild på en bläckfisk och de räknade tillsammans bläckfiskens armar. De fick även räkna till åtta på sina fingrar. De pratade även om sugklockorna som bläckfisken hade under sina armar och om bläcket som den sprutade ut när bläckfisken var rädd och ville skydda sig. Efter det så berättade pedagogen att de skulle få skapa vars en bläckfisk. Därefter delade pedagogen på barnen då hälften fick gå in och börja på sin bläckfisk medan de andra skulle ha rytmik.

På rytmiken fick de sjunga, skapa och röra sig till musik. De skapade bland annat en bläckfisk av ärtpåsar och åtta rep. Pedagogen delade ut åtta rep till åtta av barnen och ärtpåsar till de övriga. De som fick ärtpåsar fick lägga dem på varandra vilket skulle bilda bläckfiskens mun. Sedan fick barnen med repen, en i taget, lägga ut dem som bläckfiskens armar. Efterhand som de la ut bläckfiskens armar räknade barnen och pedagogen hur många där var just nu och hur många som då fattades. När bläckfisken var klar sjöng de sedan sången om bläckfiskens armar. Här fick barnen göra rörelser till och även spela på instrumentpinnar (claves). Efter det tog pedagogen de åtta armarna och byggde bläckfisk bo av dem utspridda över hela golvet. Barnen fick varsitt bo som de fick sätta sig i. Här skulle de få röra sig fritt i rummet som en

bläckfisk. De fick röra sig till musik men när musiken stannade skulle de röra sig tillbaka till sitt bo. De flesta barnen rörde mest på sina armar som en bläckfisk. Men där var ett barn som snappat upp att bläckfisken rör sig även upp och ned genom att suga in vatten i munnen som de sedan sprutar ut för att komma uppåt. Istället för att röra på armarna rörde hon sig upp och ned samtidigt som hon sög in och blåste ut luft. Som avslutning fick de lägga sig ner i sitt bo och blunda en stund som avslappning. Efter det fick de lägga tillbaka sitt bo när de hörde färgen som boet hade.

Sedan var det dags för grupperna att byta. De barnen som haft rytmik skulle nu få skapa sina egen bläckfisk. Barnen fick välja mellan fyra färger som de fick måla sin bläckfiskmun i. Under tiden några flickor målade pratade de samtidigt med en pedagog som idag var vikarie. De pratade om bläckfisken, där de berättar för pedagogen hur många armar den har, att den har tre hjärtan och att hela bläckfiskens huvud egentligen är deras mun. Pedagogen lyssnade intresserat och påpekade att hon lärt sig mycket nytt om bläckfisken.

4.4 Sammanfattning av observationerna

Utifrån våra observationer framgick det att avdelningen arbetade med temat havet där temats fokus denna vecka var bläckfisken. Barnen fick träffa bläckfisken för första gången under vår första observation. Där fick de då reda på att de skulle få lära sig mer om bläckfisken.

Barnen har under våra observationer bland annat fått lära sig att bläckfisken är ett djur som lever i havet och att den har åtta armar. De fick även lära sig spännande saker som att det som barnen tolkar som bläckfiskens huvud egentligen är en enda stor mun, och att den har tre hjärtan och två ögon. De flesta barnen visste sedan tidigare att bläckfisken sprutade ut bläck, men de visste inte varför. Anledningen till detta fick barnen lärt sig.

Under alla tre observationerna sjöng barnen sånger om båtar, havet och bläckfiskar, som de även gjorde rörelser till. Under den sista observationen hade barnen rytmik, då fick barnen även skapa en bläckfisk. Denna bläckfisk hjälptes barnen åt att skapa med hjälp av ärtpåsar och åtta rep.

Det vi uppfattat under våra observationer är att barnen har fått uppleva och lärt sig mycket spännande saker om bläckfisken på många olika kreativa sätt. De har fått sjunga sånger som är anpassade till temat, räknat bläckfiskens armar och jämfört med sig själv. De har haft

rytmik med mycket sång, rörelse och lek anknytta till temat. De har även fått skapa och samtala kring bläckfisken. Vi har upplevt temat som variationsrikt med bra fakta och innehåll som har bildat en helhet väl anpassat efter barnens kunskapsnivå.

4.5 Intervjusammanställning

Pedagogen som vi intervjuade är utbildad förskollärare sedan 1984 och har arbetat enligt det tematiska tänket sedan 1990. Hon är även ute och håller i inspirationsdagar kring att arbeta tematiskt. Under intervjun valde vi att ställa frågor som riktade sig till hur pedagogen ser på tematiskt arbetssätt och hur de arbetar med det på just denna förskola. Förskolläraren som vi intervjuade heter Marie Samuelsson. Efter intervjun fick vi även ett kompendium om tematiskt arbetssätt som Marie själv skrivit. Vilket hon även använder sig av på sina inspirationsdagar. Delar av det som står skrivit i detta kompendium ligger till grund för vår sammanställning av intervjun. Meningar som är markerade med citationstecken är citat hämtat från Maries kompendium.

4.5.1 Kännetecknen för temaarbete

Marie anser att barn behöver göra och uppleva med hela kroppen, för att förstå och komma ihåg det som ska läras. Barn lär sig också när saker får ett sammanhang och bildar en helhet, det lär sig hela tiden. ”Har man roligt går det lätt att lära. Trygghet är också en förutsättning. Barn behöver tid, utrymme och material att bearbeta det de lärt sig via leken.” Marie påpekade att leken är viktig för barns utveckling och lärande. I leken stimuleras fantasi, inlevelse och förmåga och samarbete. Det får även möjlighet att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter via leken.

Det som kännetecknar ett tematiskt arbetsätt enligt Marie är helheten. Det ska inte finnas några ämnesgränser och arbetssättet ska präglas av en helhetssyn där metoder och innehåll hänger ihop. Temat ska genomsyra allt man gör. ”Aktiviteter ska inte vara lösryckta delar utan barnen ska kunna se en röd tråd genom hela arbetet”. Pedagogerna väljer att arbeta tematiskt på just denna avdelning därför att de själv tycker det är ett roligt arbetsätt som även inspirerar dem. Vilket även Marie tycker är viktigt eftersom om inte pedagogerna är inspirerade och tycker det är roligt så blir inte barnen heller det. Hon anser även att det är lätt att få med alla läroplanens mål i detta arbetsätt, vilket är en fördel. Det som är en nackdel med att arbeta tematiskt är att det krävs mycket planering som kräver mycket tid. Men hon tror att denna tid alltid finns i verksamheten med det gäller att alla i arbetslaget har förståelse för det.

På denna avdelning gör de grovplaneringen tillsammans med småbarnsavdelningen, men sedan delar de upp finplaneringen av delmomenten mellan varandra. De försöker alltid att dela upp delmomenten jämt mellan sig och att pedagogerna ska kunna välja det område som de har mer kunskap om eller ett större intresse för.

4.5.2 Temaarbetets upplägg

Marie menar att temat ska sträcka sig över minst en termin men helst över ett helt läsår. Hon anser att det finns så mycket att göra inom temat att en termin är för kort. Själv hade hon gärna hållit på längre än ett läsår men det fungerar inte på denna avdelning eftersom barnen slutar till sommaren och att det sedan kommer nya barn till gruppen på höstterminen. Vi frågade även henne hur de gör när de ska välja ett tema för läsåret. Hon sade att de spånade själv på ämne som de kunde tänka sig att arbeta med. Sedan satte de sig ner i arbetslaget och diskuterade förslagen och vad som kan göras under temat. Alltså är det de vuxna i arbetslaget som väljer temat och inte barnen. Marie säger även att de alltid utgår från läroplanens och barnens olika mål i utvecklingsdokumenten när de planerar ett tema och sedan väljer de ett tema som inspirerar de vuxna. ”Tycker vi det är roligt får vi alltid med oss barnen.” Hon påpekade att många anser hur viktigt det är att barnen är delaktiga i valet av tema. Detta håller hon inte med om och därför har de valt att planera temat själv. Marie anser istället att barnen får uttrycka sin delaktighet under temats gång.

I början pratade Marie om att temat ska genomsyra allt som görs. Därför ställde vi frågan om de har temat på speciella dagar eftersom vi blev ditbjudna en tisdag, onsdag och torsdag under deras temasamlingar och rytmik. Då förklarade Marie att de har specifika temasamlingar och rytmik de dagarna med tanke på deras *15-timmars barn* (de barn som har rätt till 15 timmars allmän förskola i veckan), eftersom de bara är där då. Men Marie anser att tema genomsyrar hela veckan och verksamheten. De byter ut bland annat spel, pussel och böcker anpassat efter det aktuella temat, så att temat även ska kunna inspirera barnen i den fria leken. Tillsammans förändrar de miljön på avdelningen då de även visar upp allt som barnen skapat under temat. Marie berättade och visade för oss att de gjort en vägg som ska efterlikna ett hav och en strandkant. På denna vägg har de även satt fast olika djur som lever i havet och på stranden, som de själv skapat. Varannan fredag har de även en gemensam sångsamling med småbarnsavdelningen som de samarbetar med, där sjunger sånger som är anknutna till temat.

Marie berättade för oss om hur de brukar starta upp och avsluta sina teman. Hon berättade att det är viktigt att börja med en temastart för att alla barnen ska bli inspirerade och få en förståelse för vad temat kommer att handla om. Marie nämner exempel på hur en temastart kan gå till det kan till exempel vara att: ”Man kan mörklägga ett rum och läsa en saga eller spela upp en teater. Det kan vara ett paket som anländer till samlingen eller brev eller ett gosedjur som vi ska ta hand om. Vi kan gå iväg och titta på något. Ja, det är bara er egen kreativitet som sätter stopp för hur temastarten ska vara.” Marie anser att en temaavslutning är minst lika viktig som en tema uppstart. Detta eftersom det är viktigt att barnen får ett tydligt slut på temat där temats innehåll knyts samman. Ett temaavslut kan till exempel vara en utställning, filmvisning eller föreställning för både barnen och föräldrarna.

4.5.3 Syftet med temaarbete

Grundidén bakom ett tematiskt arbete är att barnen ges möjlighet att utvecklas och lära sig på olika sätt både teoretiskt och praktiskt. Enligt Marie är det även viktigt att ge barnen sammanhang. Hon menar också på att ”lärandet bör vara variationsrikt och barnen ska ges möjlighet att prova på många olika uttrycksmedel. Om ett barn har svårt att ta till sig kunskap på ett visst sätt så kan det hitta ett annat sätt som passar just honom eller henne”.

4.5.4 Dokumentation och utvärdering

Vi uppmärksammade från observationerna att det var väldigt duktiga på att dokumentera temat. De dokumenterade genom att ta bilder under samlingar och aktiviteter. Men även att de visade upp det som barnen hade skapat lite överallt på avdelningen som vi tidigare nämnt. Marie ansåg att det är viktigt att dokumentera barnens arbete och alla upplevelser de gör tillsammans under temat för att barnen lättare ska kunna reflektera över sitt lärande men även för att göra föräldrarna delaktiga i barnens verksamhet. Marie berättade att de har en speciell temapärm där de efterhand skriver och sätter in bilder på vad barnen gjort. Temapärmarna kan även fungera som inspiration till kollegor. De skriver även en form av dagbok i en kalender där föräldrarna kan följa temat dag för dag.

För pedagogerna i arbetslaget är dokumentationen även ett redskap i deras utvärdering och kvalitetsredovisningen. Marie berättade att de utvärderar efterhand hur det fungerar i temat. ”Att kontinuerligt utvärdera via intervjuer och samtal med barnen och med mina kollegor ger oss svar på om barnen tagit till sig temat och om vi är på rätt nivå.” Genom utvärdering lär sig pedagogerna till nästa gång och kan fördjupa och förändras i sitt arbete.

5. Analys

Utifrån det vi tagit upp i vår litteraturgenomgång kommer vi i denna analys relatera till vår resultatpresentation. Detta gör vi för att på så sätt koppla vårt syfte med undersökningen till det som står i litteraturen.

5.1 Tema – genomsyra hela verksamheten

Det som kan uppfattas både utifrån litteraturgenomgången och vår resultatpresentation är att ett tematiskt arbetsätt genomsyrar hela verksamheten. Detta nämner både Marie i intervjun som en viktig del i deras verksamhet och Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) där de poängterar detta. Vidare skriver Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) att ett temainriktat arbetsätt ska spegla en helhetssyn på barns lärande och utveckling. De skriver att det gäller för pedagogen att medvetet gripa in och expandera barnens erfarenhetsvärld för att barnen ska få möjlighet att utveckla sina kunskaper. Marie belyser att barn lär sig när saker får ett sammanhang och bildar en helhet. Och precis som Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) nämnde måste pedagogen vara med och påverka barnen. Marie påpekade att hos dem är det viktigt att även pedagogerna tycker att temat är roligt och inspirerande för att på så sätt kunna gripa in och expandera barnens erfarenhetsvärld som Pramling & Sheridan (2006) uttrycker sig.

I ett tematiskt arbetsätt är det viktigt att pedagogen möter barnen på deras nivå och tillför material och innehåll som berör och väcker deras lust att lära (Karlholm & Sevön 1990). Författarna belyser att det är viktigt att barnen får möjlighet att uppleva glädje, känna skaparlust och kunna utveckla sin fantasi (a.a.). I ett temaarbete ska det inte finnas några ämnesgränser utan temat ska bearbetas på ett mångsidigt och varierat sätt. Detta genom berättelser, sagor, samtal, lek och drama, sång och musik, bild och form (Socialstyrelsen 1987:3). Marie poängterar att det inte finns några ämnesgränser i deras verksamhet utan arbetssättet präglas av en helhetssyn där metoder och innehåll hänger ihop. Under våra observationer fick vi intrycket att allt flöt samman till en helhet där ämnena föll sig naturligt i temat. I LPFÖ98/10 står det att olika uttrycksformer så som bild, sång, musik, drama, rytmik, dans och rörelse ska utgöra både innehåll och metod i förskolan för att främja barns utveckling och lärande. Mål från LPFÖ98/10 menar Marie är lätt att få med i verksamheten genom att arbeta tematiskt.

5.2 Temats uppbyggnad

Ett tema kan pågå under en längre eller kortare tidsperiod (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006). På avdelningen där Marie arbetar vill pedagogerna att ett tema ska sträcka sig över minst en termin. Marie betonar att det finns så mycket att göra i ett tema att en termin är alldeles för kort. Nilsson (1997) nämner att i ett tematiskt arbete kan det urskiljas två typer av tema, vilka vi benämner som kunskaps- och probleminriktat tema i litteraturgenomgången. Utifrån våra observationer samt intervju framgick det att Maries avdelning arbetade utifrån det kunskapsinriktade temat i deras nuvarande tema om havet. Vilket avser ett område som ger barnen kunskaper och färdigheter som anses viktiga för dem.

Marie berättade hur de väljer och planerar sina teman. Hon nämnde att de tillsammans i arbetslaget sätter sig ner och diskuterar olika förslag på tema, sedan gör de en grovplanering. Efter det delar pedagogerna upp delmomenten mellan sig och skriver sedan en finplanering över den del som de är ansvariga för. Karlholm & Sevòn (1990) tar upp ett exempel på en liknande temaplanering, där de efter att ha tagit reda på barnens intresse och förkunskaper sätter sig ner och bollar idéer. Under detta tillfälle menar författarna att intresset för temat väcks hos pedagogerna. Vilket är en viktig fördel enligt Marie, att även intresset för temat finns hos pedagogerna. Marie nämnde dock att det endast är pedagogerna i deras arbetslag som väljer tema och inte barnen. Hon påstod att om pedagogerna tycker att temat är kul och inspirerande så får de alltid med sig barnen. Persson & Wiklund (2008) skriver att oavsett hur pedagogerna väljer ett tema måste strävan vara att innehållet blir meningsfullt utifrån barnens perspektiv.

Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) nämner att ett tema inte ska avgränsas till en bestämd dag, tid eller plats utan det ska genomsyra hela verksamheten. Persson & Wiklund (2008) menar att om temaarbetet förpassas till en bestämd dag i veckan kan det bli svårt att hålla temat levande, då barnen hinner glömma och viktiga sammanhang tappas. Marie betonar att hela deras verksamhet genomsyras av temat. Eftersom deras 15-timmarsbarn endast befinner sig på förskolan tisdag, onsdag och torsdag, har de sina speciella temasamlingar på dessa dagar. Marie betonar ändå att deras tema genomsyrar hela veckan och verksamheten, då de bland annat byter ut spel, pussel och böcker anpassat efter temat. De förändrar även miljön på avdelningen med hjälp av allt som barnen skapat under temat. Detta för att barnen även ska inspireras av temat i den fria leken. Karlholm och Sevòn (1990) påstår att den fria leken under

ett temaarbete är en förutsättning och ett komplement till den lärarledda verksamheten. Författarna belyser att leken ger barnen möjlighet till att fördjupa och bearbeta de kunskaper som de fått. Marie menar att om barnen har roligt, har de även lätt för att lära men barnen behöver tid, utrymme och material att bearbeta det som de lärt sig via leken. Karlholm och Sevòn (1990) menar att temaarbete läggs upp på så sett att en händelserik och intensiv period följs av en lugnare period där barnen ges möjlighet och tid att bearbeta sina intryck. Författarna menar att barnen bör under temat ha några dagars fri sammanhängande lek utan större avbrott. På Marias avdelning arbetar de inte såhär utan de låter temat löpa under hela veckan men med mindre fokus på måndagar och fredagar då barnen ges tillfälle att bearbeta temat.

5.3 Uppstart och avslutning

Socialstyrelsen (1987:3) skriver att det är en fördel om syftet i ett temaarbete är väl genomdiskuterat och tydligt, med en tydlig början, en plan för hur temat ska bearbetas liksom en klar avslutning. Enligt Karlholm och Sevòn (1990) är början en av de viktigaste faserna i temaarbetet, där den tändande gnistan uppstår. Marie berättade för oss att det är viktigt att börja temat med en temastart för att barnen ska bli inspirerade och få en förståelse för vad temat kommer att handla om. En temastart hos dem är till exempel att pedagogerna mörklägger ett rum och läser en saga eller att ett paket eller brev anländer till samlingen med ett spännande uppdrag. På samma sätt menar Karlholm & Sevòn (1990) att temastarten ska ge en skjuts åt hela temat. Marie liksom Socialstyrelsen (1987:3) anser att temaavslutningen är minst lika viktig eftersom barnen behöver ett tydligt slut som knyter samman temats innehåll och delar. Marie berättade att ett temaavslut hos dem kan vara en utställning, filmvisningen eller föreställning för både barn och föräldrar. Detta menar Socialstyrelsen (1987:3) kan vara en form av bekräftelse på vad det gemensamma arbetet inneburit i form av nya kunskaper och färdigheter.

5.4 Dokumentation och utvärdering

Dokumentation och utvärdering är två viktiga delar i ett tematiskt arbete, där dokumentation är till för att utvärdera det utförda arbetet (Karlholm & Sevòn 1990). Vidare skriver Doverborg & Pramling (1988) att det inte är aktiviteten i sig som är den viktiga dokumentationen utan det är upplevelserna, samtalen och reflektionerna som är det viktiga för att bearbetningen ska bli möjlig för barnen. Detta menar Marie också är viktigt, att dokumentera barnens arbete och alla upplevelser de gör tillsammans för att barnen lättare ska

kunna reflektera över sitt lärande. Marie betonar även dokumentationen som en viktig del för att göra föräldrarna delaktiga i barnens verksamhet. Persson & Wiklund (2008) menar att en viktig del med att dokumentera är att pedagogerna har klart för sig varför, vad, när och hur de ska dokumentera. Pedagogerna i Maries arbetslag använder även dokumentationen som ett redskap i deras utvärdering. Doverborg & Pramling (1988) skriver att utvärdering inte är något som pedagogen ägnar sig åt när ett tema är slut, utan detta ska vara en ständig reflektion. Doverborg & Pramling (1988) skriver att det viktigaste inte är slutprodukten av ett tema utan det viktiga är att aktivt följa hela processen för att se hur barnen förändras i sitt tänkande. Detta benämner Marie som en viktig aspekt där de utvärderar temat kontinuerligt via intervjuer och samtal med barnen och med kollegorna. Genom utvärdering lär sig pedagogerna till nästa gång och kan fördjupa och förändras i sitt arbete. Detta nämner även Doverborg & Pramling (1988) som en viktig aspekt att pedagogerna även reflekterar över sig själv och sina egna antaganden.

6. Diskussion

Vårt syfte med denna studie var att belysa tematiskt organiserad verksamhet i förskolan. Utifrån det vi sett och upplevt under vår undersökning har vi kommit fram till att ett tematiskt arbetssätt kännetecknas av att verksamheten är ämnesintegrerad, väl anpassad till barnens kunskapsnivå och intresse samt bildar ett sammanhang och en helhet. Det tematiska arbetssättet utgår från ett visst område under en viss tid som på ett kreativt sätt ger barnen inspiration till att lära, utvecklas och skaffa sig nya kunskaper. Temat bygger även på barnens egna erfarenheter.

Det viktiga menar Marie i vår intervju är att temat genomsyrar hela veckan och verksamheten vilket även Pramling & Sheridan (2006) poängterar. Där de skriver att temat ska genomsyra hela verksamheten och inte avgränsas till en bestämd dag, tid eller plats. Utifrån våra egna erfarenheter, sedan tidigare, har vi upplevt att några av de förskolor som vi gjort vår verksamhetsförlagda utbildning på inte låter det tematiska arbetssättet genomsyra hela verksamheten utan temat förpassas till bestämda dagar och tider i veckan. Pedagogerna på en av dessa förskolor hade klart för sig att temat ska genomsyra hela veckan och verksamheten. Men de nöjde sig med att endast ha sina temasamlingar tre dagar i veckan. Ibland försökte de skapa och göra något mer anpassat till temat men eftersom barnen på denna avdelning inte var äldre än tre år ansågs det svårt att få temat att genomsyra verksamheten på ett sätt som barnen hade nytta och förståelse för.

Vi ser en stor skillnad på att arbeta tematiskt i jämförelse till det som vi sett och upplevt i denna studie. Avdelningen vi studerat gjorde allt för att få temat att genomsyra verksamheten för att på så sätt hålla barnens inspiration till temat levande. I intervjun framgick det att på Marias avdelning försökte de även förändra miljön där de bland annat visade upp allt som barnen skapat under tema. De bytte även ut läromedel som pussel, spel och böcker för att på så sätt få temat att genomsyra hela verksamheten och för att hålla barnens intresse kvar till temat även under den fria leken. På så sätt griper pedagogerna medvetet in och expanderar barnens erfarenhetsvärld vilket ger barnen möjlighet till att utveckla sina kunskaper (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006). Vi menar att detta är en fördel då barnen inte riskerar att glömma eller tappa fokus på temat eftersom verksamheten bygger på det. Det gäller dock att det finns resurser på förskolan, att kunna byta ut läromedel efter det område som temat grundas på, vilket inte alltid finns.

I litteraturgenomgången tar vi upp två typer av tema vilket Nilsson (1997) nämner. Han skriver att det går att urskilja, som vi namnger, kunskapsinriktat tema och probleminriktat tema i ett tematiskt arbete. Nilsson skriver även att det möjligtvis går att urskilja en tredje temaform, det estetiska (a.a.). I huvudsak uppfattar vi att det är de kunskaps- och probleminriktade teman som är de vanligaste i ett tematiskt arbete. Utifrån våra observationer fick vi upplevelsen att de arbetade enligt den kunskapsorienterade temaformen. Detta framgick redan vid första observationen då de hade en temastart som lockade och inspirerade barnen till kunskap om bläckfisken. De övriga observationerna handlade sedan om bläckfisken där barnen fick lära sig olika fakta på ett spännande och kreativt sätt där barnen deltog med frågor och funderingar. Eftersom vi endast fick uppleva en väldigt liten del av deras tema som kom att sträcka sig över ett helt läsår kan vi tyvärr bara tolka utifrån det vi upplevt under dessa tre dagar som vi besökt dem. Det kan hända att avdelningen inte endast arbetade efter den kunskapsinriktade temaformen utan att de även fick med delar från den probleminriktade eller den estetiska temaformen, bara att vi inte fick chansen att uppleva det. Vi anser själva att en blandning av de olika temaformerna vore det bästa för barnen. Vilket även Lindqvist (1989) förespråkar att pedagogerna ska försöka variera temaformen under verksamhetsåret och barnets hela förskoletid.

Anledningen till varför många förskolor väljer att arbeta tematiskt kan bero på att den nya läroplanen nämner många fördelar med att arbeta utifrån detta arbetssätt. I LPFÖ98/10 står det att:

Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett tema inriktat arbetsätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. (LPFÖ98/10 s.8-9)

Vi menar att om en förskola väljer att arbeta tematiskt är det en fördel om de följer temats riktlinjer fullt ut. Det vill säga att verksamhetens arbetssätt, är ämnesintegrerat, sammanhängande, utgår ifrån barnens erfarenheter och kunskapsnivå samt genomsyrar hela verksamheten och bildar en helhet.

När vi tittar närmre på det som vi läst i litteraturen angående ett tematiskt arbetssätt och det vi upplevt ute i verksamheten vi studerat upplever vi ingen direkt skillnad. Då verksamheten följer de riktlinjer som vi menar att ett temaarbete grundas på. Som tillexempel att de utgår från ett visst område som de belyser under en viss tid, att temat genomsyrar och bildar en helhet i verksamheten, att de utgår från barnens erfarenheter och kunskapsnivå och att de arbetar ämnesintegrerat. Vi ställer oss då frågan om verksamheten vi besökt arbetar på det ”rätta” sättet. Räcker det att endast följa de riktlinjer som vi, utifrån litteraturen, anser finns i ett tematiskt arbetssätt för att påstå sig arbeta tematiskt?

Som vi nämnt tidigare tar läroplanen för förskolan (LPFÖ98/10) upp fördelar med att arbeta tematiskt. Men den anger inte några direkta direktiv till förslag på hur man kan arbeta tematiskt, utan läroplanen nämner mer vad som bör ingå i ett tematiskt arbete. Kan även de tematiska arbetssätten se olika ut beroende på hur pedagogerna i sin verksamhet tolkar det som står i läroplanen?

Under arbetets gång har de väckts många tankar och funderingar hos oss där vi tänkt på bland annat dessa två frågor:

- Räcker det att endast följa de riktlinjer som vi anser finns i ett tematiskt arbetssätt för att påstå sig arbeta tematiskt?
- Kan även de tematiska arbetssätten se olika ut beroende på hur man i sin verksamhet tolkar det som står i läroplanen?

Det vi upplevt under vår verksamhetsförlagda utbildning är att de flesta förskolor mer eller mindre arbetar tematiskt, men inte i den utsträckningen som litteraturen vi granskat säger. Vi menar för att påstå sig arbeta tematiskt är det en fördel om verksamheten följer de riktlinjer som ett tema grundas på. Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) skriver tillexempel att ett tema inte ska avgränsas till en bestämd dag, tid eller plats utan det ska genomsyra hela verksamheten vilket medför att verksamheten på så sätt speglar en helhetssyn på barns lärande och utveckling. Detta bör ske genom att pedagogen tillför material och innehåll anpassat till barnets nivå och som väcker deras lust att lära. Socialstyrelsen (1987:3) påpekar att det inte finns några ämnesgränser i ett temaarbete, utan temat ska bearbetas på ett mångsidigt sätt. Detta betonar vi är exempel på aspekter verksamheten bör förhålla sig till i ett tematiskt arbetssätt. När det gäller läroplanen finns det som sagt inga direkta direktiv på hur man som

pedagog ska arbeta tematiskt. Här anser vi det är upp till verksamheten att tolka det tematiska arbetssättet utifrån målen i LPFÖ98/10 samt utifrån temaarbetets grundläggande riktlinjer.

6.1 Metoddiskussion

Till vår studie valde vi att utgå från den kvalitativa metoden. Enligt Wallén (1996) är djupintervjuer, fältstudier och deltagande observationer en del av den kvalitativa metoden. Därför ansåg vi att denna metod var mest lämpad att använda då vi valt att genomföra tre observationer samt en intervju. Anledningen till varför vi endast genomförde tre observationer och en intervju var eftersom vi välkomnades till förskolan vid dessa tillfällen. Det kanske hade varit till vår fördel att få observera verksamheten över en hel vecka, för att på så sätt få en större inblick hur temat genomsyrar hela deras verksamhet även de dagar då det inte har speciella temasamlingar. Då det inte fanns så mycket tid till att skriva detta arbete blev det att vi endast observerade verksamhet vid dessa tillfällen. Under en av dagarna genomförde vi även en intervju med en av pedagogerna. Varför vi valde att intervjua endast en pedagog var eftersom denna pedagog, Marie, var den som hade mest kunskap om det tematiska arbetssättet. Eftersom hon själv är ute och håller i inspirationsdagar på andra förskolor kring detta arbetssätt, ansåg vi att hennes information räckte till vår studie.

Materialet vi samlade in utifrån de observationerna och den intervju som vi genomfört, valde vi att inte spela in och därför inte transkribera. Utan vi skrev istället sammanställningar utifrån våra anteckningar. Dessa sammanställningar har vi valt att ha med under vår resultatpresentation för att läsaren ska få uppleva delar av det som vi upplevt under våra observationer samt intervju. Vi vill på detta sätt få fram ett exempel på hur en bit av ett tema kan se ut på just den avdelningen som vi studerat.

6.1.1 Resultatets giltighet

Studien vi genomfört är en liten fallstudie där vi endast observerat en avdelning och intervjuat en pedagog på en förskola. Resultatet vi kommit fram till utifrån denna studie går inte att förlita sig på helt och hållet eftersom vi endast undersökt hur en avdelning arbetar tematiskt. Utifrån denna studie som vi genomfört, anser vi att verksamheten vi studerat arbetar tematiskt. Detta har vi kommit fram till genom den litteratur vi läst och bearbetat och på så sätt dragit slutsatser i jämförelse till våra observationer och intervju. Det är inte säkert att om två andra observatörer gjort precis samma undersökning som vi hade kommit fram till samma slutsats. Vi funderade över om studien fått ett annat resultat om vi observerat samt intervjuat

fler pedagoger på olika förskolor som anser sig arbeta tematiskt. På så sett hade vi kunnat jämföra och dragit fler slutsatser kring deras likheter och olikheter utifrån deras arbetsätt, fast de utgår från samma tematiska tänk.

6.2 Avslutande reflektioner

Efter att ha genomfört denna studie har vi fått en tydligare syn på tematiskt arbetssätt i förskolan. Vi har erfarit mer kunskap om ämnet som vi kommer att ha nytta av i vårt kommande yrkesliv. Sedan tidigare hade vi en del kunskap kring det tematiska arbetssättet. Men efter att ha genomfört denna studie har vi nu ytterligare kunskaper om ämnet som vi tidigare inte kände till eller tänkt på. Vi har fått en djupare kunskap kring det tematiska arbetssättet och kan tänka oss att arbeta på detta sett i vårt kommande yrke som lärare.

Vi skulle tycka det var intressant att forska vidare inom detta ämne därför har vi nedan tagit upp exempel på fortsatt forskning. Det skulle vara intressant att:

- studera en förskola som arbetar tematiskt och en som inte arbetar tematiskt för att ta reda på vilka olika arbetsätt de använde sig av för att nå upp till målen i LPFÖ98/10.
- jämföra två förskolor som arbetar tematiskt, för att se om det finns någon skillnad i deras arbetsätt fast de utgår från samma grundprinciper.

7. Sammanfattning

Undersökningens syfte har varit att belysa tematiskt organiserade verksamhet i förskolan. Anledningen till att vi valde att fördjupa oss inom det tematiska arbetssättet var eftersom vi ville utveckla vår kunskap kring ämnet. Tematiskt arbete innebär att pedagogerna integrerar flera olika ämnen under ett och samma tema. Där barnen får tillgång till kunskap på olika sätt, både teoretiskt och praktiskt. I LPFÖ98/10 står det att med ett tematiskt arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) belyser att det viktiga med ett tema är att det genomsyrar hela verksamheten och inte avgränsas till en bestämd dag, tid eller plats. Temat ska även ha sin utgångspunkt i barnets perspektiv och de ska ges möjlighet att bearbeta temats innehåll i leken, skapande, vardagliga och i funktionella sammanhang.

Det finns mycket metodböcker och litteratur kring ämnet men utöver det ville vi ta reda på hur ett tematiskt arbete kan se ut i praktiken. Vi valde att göra en kvalitativ studie, där vi observerade en förskolas verksamhet vid tre tillfällen samt intervjuade en förskollärare. Vi genomförde våra observationer och intervjun på en syskonavdelning. Utifrån denna studie kom vi fram till att verksamheten vi studerat arbetar tematiskt utifrån de grundprinciper som finns inom arbetssättet. Detta har vi kommit fram till genom att tolka det vi upplevt ute i verksamheten i jämförelse till det vi funnit i litteraturen som vi granskat.

8. Referenslista

Claesdotter, A. (2006) Temats historia – 125 år med samma diskussion. *Förskolan*, nr 2, s.25-28.

Doverborg, E. & Pramling, I. (1988) *Temaarbete, lärarens metodik och barnens förståelse* Stockholm: Utbildningsförlaget

Karlholm, G. & Sevön, I. (1990) *Tema – ett arbetssätt i förskolan* Solna: Almqvist & Wiksell
Läromedel

Lindqvist, G. (1989) *Från fakta till fantasi – Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek* Lund: Studentlitteratur

Lindqvist, G. (2000) *Historia som tema och gestaltning* Lund: Studentlitteratur

Läroplanen för förskola LPFÖ98 reviderad 2010, Skolverket.

Nilsson, J. (1997) *Tematiska undervisning* Lund Studentlitteratur

Nilsson, J. (2007) Uppl. 2 *Tematisk undervisning* Lund: Studentlitteratur

Persson, A. & Wiklund, L. (2008) *Hur långt är ett äppelskal? – tematiskt arbete i förskoleklass* Stockholm: Liber AB

Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö Olsson, A-C. (2007) *Grundläggande färdigheter – färdigheters grundläggande* Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006) *Lärandets grogrund* Lund: Studentlitteratur

Rubinstein Reich, L. & Wesén, B. (1986) *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur

Socialstyrelsen (1987) *Pedagogiskt program för förskolan allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3*

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

Thulin, S. (2006) *Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen* Växjö: Växjö University press

Wallén, G. (1996) *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* Lund: Studentlitteratur

Elektroniska källor

Vetenskapsrådet (hämtat 8/12 2011):

http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf

Opublicerat material

Samuelsson, M. (2011) *Välkommen till en inspirationsdag i TEMATISKT ARBETSÄTT*

Bilaga I

Intervjufrågor

1. Ålder, utbildning, antal år yrket?
2. Vad tycker du kännetecknar temaarbete?
3. Varför väljer ni att arbeta tematiskt?
4. Vilka fördelar respektive nackdelar ser du med detta arbetssätt?
5. Hur gör ni när ni väljer tema? Hjälps arbetslaget åt?
6. Hur fördelar ni temat mellan er pedagoger?
7. Har barnen något inflytande vad det gäller val av tema samt temats riktning?
8. Hur länge brukar ett tema pågå?
9. Har ni ert tema på speciella dagar och tider? I så fall varför?
10. Sker temat i stora eller små grupper? Hur är i så fall grupperna indelade?
11. Hur kan ett tema gå till? Hur motiveras upplägget?
12. Hur brukar ni starta upp ett tema?
13. Hur brukar ni avsluta ett tema?
14. Förekommer dokumentation av temat? I så fall hur, när och varför?
15. Utvärderar ni temat? Hur går ni i så fall tillväga?