



Läroarutbildningen  
Examensarbete  
Hösten 2004

# **PEDAGOGERS BESKRIVNING AV TEMATISKT ARBETSSÄTT**

**Handledare:**  
**Agneta Ljung-Djärf**

**Författare:**  
**Jeanette Jönsson**  
**Annika Skoog**



# PEDAGOGERS BESKRIVNING AV TEMATISKT ARBETSSÄTT

## **Abstract**

Syftet med vårt examensarbete är att ta reda på hur pedagoger beskriver tematiskt arbete. Vi ska även ta reda på hur de arbetar och vilka för och nackdelar som finns med detta arbetssätt. Vi inleder med att titta på vad forskningen visar om barns lärande och om det tematiska arbetssättet. Genom en historisk tillbakablick följer vi det tematiska arbetet genom läroplanerna fram till idag.

Våra teoretiska utgångspunkter har vi hämtat från Ingrid Pramling-Samuelsson som är en känd forskare om barns lärande. Hon strävar efter en helhetssyn där barn lär genom ett kontinuerligt samspel med omgivningen.

Vår metod vi har använt oss av för att få svar på våra frågor är kvalitativa intervjuer. Genom att intervjua pedagoger i skolans verksamhet får vi reda på om pedagogerna arbetar med tematiskt arbete så som forskningen beskriver. Intervjuerna har vi genomfört på två olika skolor med pedagoger som arbetar med barn i åldrarna sex till tolv år.

Vår slutsats är att pedagogernas arbetssätt ute i skolorna stämmer överens i stort med vad forskningen säger om tematiskt arbete. Pedagogerna tycker att det är ett varierande och roligt arbetssätt men som också är mycket tidskrävande. Det krävs mycket tid till förberedelse, planering och reflektion för att arbetet ska bli tillfredställande. Vi har fått större inblick i pedagogernas situation ute i verksamheten, och har förstått att det är processen - vägen till målet som är viktigast i det tematiska arbetssättet.

## **Ämnesord**

Arbetssätt, grundskola, pedagoger, tematiskt, ämnesövergripande



# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>- 5 -</b>
1.1 Bakgrund .....	- 5 -
1.2 Syfte .....	- 6 -
1.3 Arbetets uppläggning .....	- 6 -
<b>2. Litteraturgenomgång</b> .....	<b>- 7 -</b>
2.1 Vad säger forskningen om barns lärande .....	- 7 -
2.2 Temats historik.....	- 9 -
2.3 Styrdokument för förskolan .....	- 12 -
2.4 Styrdokument för skolan .....	- 14 -
2.5 Vad säger forskningen om tematiskt arbetssätt? .....	- 15 -
2.6 Definition av tematiskt arbetssätt .....	- 16 -
2.6.1 Ämnen i det tematiska arbetssättet.....	- 17 -
<b>3. Empirisk del</b> .....	<b>- 19 -</b>
3.1 Problemprecisering.....	- 19 -
3.2 Metodologiska utgångspunkter .....	- 19 -
3.3 Uppläggning och genomförande .....	- 20 -
3.4 Urval och beskrivning av undersökningsgrupp.....	- 21 -
3.5 Metoddiskussion.....	- 23 -
<b>4. Resultat</b> .....	<b>- 24 -</b>
4.1 Hur definierar pedagoger tematiskt arbetssätt?.....	- 24 -
4.2 Hur arbetar pedagoger tematiskt i förskoleklass och skola? .....	- 24 -
4.3 Fördelar respektive nackdelar med att arbeta tematiskt? Eventuella hinder? .....	- 26 -
4.4 Sammanfattande analys.....	- 27 -
<b>5. Diskussion</b> .....	<b>- 29 -</b>
5.1 Slutsats .....	- 32 -
5.2 Sammanfattning .....	- 34 -
<b>6. Litteraturförteckning</b> .....	<b>- 35 -</b>
<b>7. Bilaga 1</b> .....	<b>- 36 -</b>



# 1. Inledning

Vårt arbete handlar om tematiskt arbetssätt i grundskolans skolår F – 6. Skolår F står för förskoleklass som är en frivillig skolform för sexåringar inom det offentliga skolväsendet.

Att arbeta tematiskt innebär att läraren målmedvetet griper in i barnens värld och ger dem förutsättningar att bättre förstå sin omvärld (Doverborg & Pramling, 1988). Tematiskt arbete kan uttryckas på olika sätt men orden har samma innebörd: Tema, temaarbete, tematiskt arbete, tematiskt arbetssätt, tematiserande arbete och temainriktat arbete. Vi kommer här i vårt arbete att använda oss av tematiskt arbetssätt och att arbeta tematiskt. I arbetet benämner vi förskollärare och lärare som pedagoger. Våra teoretiska utgångspunkter har vi hämtat från Pramlings forskning. Ingrid Pramling-Samuelsson är en erfaren forskare om barn och dess lärande.

## 1.1 Bakgrund

Vårt val av examensarbete kändes angeläget för oss. Vi har arbetat i förskolan i många år och har där kommit i kontakt med tematiskt arbetssätt. Under våra terminer på högskolan har vi arbetat en del med tematiskt arbete och detta har inspirerat oss att fortsätta söka kunskap inom detta område. Av läroplanerna framgår det att vi i förskola/skola ska arbeta tematiskt och ämnesövergripande (Utbildningsdepartementet 1998: a och b).

I Lpo 94 står det att kunskap kommer till uttryck i olika former, genom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och detta förutsätter ett samspel med varandra. Att arbeta tematiskt är ett bra sätt att uppnå detta. Genom det tematiska arbetet lär man sig att samspela, lyssna på varandra och byta erfarenheter. Man behandlar ämnet på många olika sätt och det är variationen som gör att det finns olika möjligheter för barnen att ta till sig kunskaper. Av styrdokumentet, Lpo 94 framgår det: ”Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande där olika kunskapsformer är delar av en helhet” (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, s.8, Utbildningsdepartementet 1998: b).

Vi har utgått från Pramling-Samuelssons forskning om barns lärande, samt även Roger Säljös forskning om hur barn erfar lärande. Målet med tematiskt arbete är att uppnå lärande hos barn.

Vi har valt att fokusera oss på hur pedagoger uppfattar och definierar tematiskt arbetssätt. Tematiskt arbetssätt är en metod för att uppnå lärande hos barnen/eleverna.

Först vill vi försöka ge en förklaring vad som menas med tematiskt arbetssätt, och hur olika författare definierar detta.

Vår egen definition av tematiskt arbetssätt har vi hämtat från det Pramling-Samuelsson har kommit fram till i sin forskning. Tematiskt arbetssätt, att arbeta tematiskt innebär att integrera olika ämnen till en helhet. Det tematiska arbetssättet ska spegla en helhetssyn på barns lärande och utveckling (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999). Vi vet av erfarenhet att många skolor använder sig av tematiskt arbetssätt för att efterstäva en röd tråd genom att integrera flera ämnen till en helhet.

Vi tycker att det är viktigt att belysa pedagogers beskrivning av tematiskt arbetssätt för att vi själva har arbetat en hel del tematiskt och läst litteratur om hur olika författare definierar tematiskt arbetssätt. Det finns också noga beskrivningar hur tematiskt arbetssätt ska gå till. Vi tycker att det är viktigt att ta reda på hur pedagoger som är verksamma och arbetar eller har arbetat tematiskt kan beskriva hur det går till i verkligheten. I läroplanen står det att pedagogerna ska arbeta tematiskt och ämnesövergripande. Ges pedagogerna de resurser som krävs för att kunna genomföra detta arbetssätt? Vi vill jämföra deras beskrivning av tematiskt arbetssätt med litteraturen vi läst, stämmer det överens? Eller skiljer sig verkligheten med vad litteraturen beskriver?

## **1.2 Syfte**

Syftet med vårt arbete är att belysa pedagogers beskrivning av tematiskt arbetssätt i grundskolans skolår F - 6.

## **1.3 Arbetets uppläggning**

Vi inleder vårt arbete med att visa på vad tidigare forskning säger om barns lärande. Därefter följer en historisk tillbakablick över det tematiska arbetssättets utveckling. Vi ser över vad det står i styrdokumenterna om tematiskt arbete och hur man uppnår kunskap och lärande. Genom litteraturen har vi tagit reda på hur olika författare definierar tematiskt arbete.



I den empiriska delen kommer vårt arbete att handla om vad pedagoger i två olika skolor menar med tematiskt arbete. För att få reda på pedagogers beskrivning av tematiskt arbete har vi gjort intervjuer. Där finns också vårt val av metod och en beskrivning av intervjupersonerna, samt hur vi gjort vårt urval. Redovisning av våra intervjuer och en sammanfattande analys av dem presenterar vi under resultat. Slutligen följer en diskussion där arbetet sammanfattas, kopplas till litteraturen och vi gör våra slutsatser. Intervjufrågorna medföljer som bilaga ett.

## **2. Litteraturgenomgång**

För att få reda på fakta om tematiskt arbete så har vi sökt på Internet men inte hittat hur pedagogerna beskriver tematiskt arbete. Våra sökord har varit: tematiskt arbetssätt i förskola/förskoleklass/skola, ämnesövergripande och tema. Vi har sökt i olika databaser, bland annat Artikelsök och Libris. Däremot hittade vi mycket tips och idéer och förslag på vad man kan arbeta med i skolorna. Vi fann också många arbetsplaner för olika skolor och deras profileringar. Vi har sökt efter litteratur på Högskolebiblioteket i Kristianstad och på Kristianstads statsbibliotek. Det har varit svårt att hitta aktuell litteratur som beskriver tematiskt arbetssätt. Litteraturen som vi har hittat är förvisso lite föråldrad men innehållet är ändå mycket aktuellt. Även i litteraturen finns ett stort utbud av tips och idéer. Mycket av litteraturen har utgått från barnens perspektiv men vi har valt att fokusera på pedagogerna.

### **2.1 Vad säger forskningen om barns lärande**

De grundläggande aspekterna av lärandet enligt Pramling-Samuelsson (2003) är att det finns lust och egen vilja att lära, samt att den egna aktiviteten är viktig. Lärande har även en social aspekt, att lärande sker i ett socialt sammanhang.

Barns lärande och att lära sig innebär både för barnet och pedagogen att skapa mening och innebörd i sina erfarenheter. Utgångspunkten många gånger för det pedagogiska arbetet är barns erfarenhetsvärld och den måste vara framträdande för barnen i någon form av alla de olika förställningar som finns i en barngrupp. Pedagogen får en central roll för att få barn att lösa problem, tänka, reflektera och dokumentera. (Pramling-Samuelsson (red) 2003).

Det är många kompetenser ett barn måste utveckla för att tillägna sig allehanda kunskaper för att kunna möta framtiden med tillförsikt. Att barn utvecklar olika kompetenser räcker inte, utan de måste även lära om och få en förståelse för ett oändligt antal fenomen och företeelser i omvärlden. För att förbereda barn för det okända är att utgå ifrån det kända, och det är målet med lärandet. Allt lärande är erfarenhetsbaserat. De här erfarenheterna är en fråga om hur barnet uppfattar, förstår och erfar något. Förutsättningarna för barns lärande, och för att lärande ska ske är att det bygger på variation, urskiljningsförmåga och samtidighet i erfandet av något. Lärandet är en process, där barnet hela tiden ser och urskiljer nya dimensioner. Det behövs variation för att barnet ska utveckla ny kunskap, samt att de behöver se komplexa sammanhang, urskilja mönster, och särdrag i samspelet och kommunikation med så väl andra människor som ting (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999).

Pramling-Samuelsson och Sheridan skriver fortsättningsvis om hur barn utvecklar kunskaper, de anser att kunskap och lärande kan ses som en process, vilket förutsätter ett aktivt samspel med andra människor och fenomen i dess omgivning. Genom att umgås med andra människor, att samtala, leka, skapa, utforska, iaktta, lyssna, jämföra och reflektera utvecklar barn kunskaper. Barnet skapar mening och innebörd i sina erfarenheter i relation till dess omvärld, det är barnets lärande som är i fokus, och inte inläringen och undervisningen. Barns lärande är något som ska skapas ett kunnande om och inget som ska läras in, framförallt om barnets omvärld och barnet självt. Grundläggande för barns lärande är hur barnet erfar, förstår och uppfattar sin omvärld. När barnet har skaffat sig nya erfarenheter, och uppfattar omvärlden på ett nytt sätt har barnet lärt sig något (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999).

Barn lär i samspel med varandra skriver Williams, Sheridan och Pramling-Samuelsson om i sin forskningsöversikt från 2000. När barn söker sig till varandra och har roligt tillsammans lär de spontant av varandra i många olika situationer. Genom att dela sin verklighet tillsammans med andra skapar barn mening, innebörd och förståelse för något. När barn lär av varandra handlar det inte bara om att de yngre ska lära sig av de äldre eftersom lärande inte bara är förenat med ålder. Lärandet är dessutom förenat med innehåll och kunskap, där man kan lämna plats för den som har de speciella kunskaperna som behövs. Ett spontant lärande mellan barn kan också uppstå där barn lär och tar efter varandra. I ett större perspektiv där man ser på barns lärande blir deras erfarenheter och de olika kompetenser de besitter kunskap. Genom att kommunicera och imitera varandra lär barn i samspel med varandra.

Imitation styrs av individen själv och är en process som är konstruktiv och är ett tecken på att en utvecklingsprocess är på gång (Williams, Sheridan & Pramling-Samuelsson, 2000).

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

I förskolan har vi länge talat om vikten av helhet i barnets lärande och allsidighet i barns utveckling. Trots detta delar vi in dagen och den pedagogiska verksamheten så att olika innehåll berörs på olika tider och dagar. Till exempel kan veckoplaneringen innebära att temat är något man arbetar med mellan vissa klockslag måndagar och tisdagar. Medan skapande är inplanerat en dag, liksom ute dag eller liknade är planerat en annan dag (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999).

Här följer en inblick i hur det tematiska arbetet vuxit in i vår verksamhet genom tiderna, och när ordet tema började användas.

## **2.2 Temats historik**

Tema har alltsedan 1800-talets senare del varit ett dominerande inslag i förskoleverksamheten. Det har dock inte alltid kallats för tema och synsättet har varierats. Förskolans tradition grundar sig på att barn lär genom att bearbeta upplevelser. Man skulle göra olika saker och sedan repetera genom nytt material och nya situationer. I förskolan har alltid barnet varit i fokus, samtidigt som ämnet har varit i fokus i skolan.

Det finns dokument som visar att redan under 1800-talet skulle all undervisning för förskolebarn börja med "åskådningsövningar". Det skulle finnas ett kunskapsinnehåll som skulle förmedlas till barnen till exempel fakta om kroppen, årstider och former. Under åskådningsövningarna fick barnen möjlighet att uppleva och iaktta det som de skulle lära sig.

Under den senare delen av 1800-talet var småbarnsskolorna inspirerade av Fröbel. Det innebar att lek och rörelse hade stort utrymme under dagen. Fröbel ansåg att det var viktigt att barnen skulle förstå sambanden mellan olika saker i tillvaron (Karlholm & Sevón, 1990). Sysselsättningsplaner upprättades så att olika innehåll bearbetades under olika årstider. Barnen delades in i olika grupper så att sysselsättningarna skulle passa alla barn (Doverborg & Pramling, 1988).

Temaarbetet har sitt ursprung i Henriette Schrader–Breymanns pedagogiska idéer. Henriette Schrader–Breymann var en systerdotter till Fröbel. I slutet av 1870-talet kom hon att argumentera för att arbetet i kindergarten skulle organiseras så att barnen skulle samla sig kring ett bestämt område en längre tid – arbetsmedelpunkt. Syftet var att barnen skulle lära sig att koncentrera sig på något intressant ämne. Hon ansåg att det påverkade barnens intellektuella förmåga att förstå sammanhang och att det skulle vara en förberedelse inför skolan. Planeringen för arbetsmedelpunkten kunde göras gemensam för flera avdelningar. Ämnet arbetade man med i ett antal veckor och man arbetade olika men alla hade samma utgångspunkt. Lektionerna skulle vara både teoretiska och praktiska. De använde olika material, sjöng, lekte och gjorde fingerlekar. Man planerade in många aktiviteter som: modellering, byggning, figurläggning, vikning och klippning. Fröbelpedagogiken betonar att man lär sig genom att göra. Oftast använde man olika förebilder såsom mallar eller att lärare visade hur man skulle göra. Ett studiebesök som hade med arbetsmedelpunkten att göra skulle också göras. Planeringen av olika aktiviteter blev det överordnade, för att sedan tillsammans bilda en helhet kring ämnet (Doverborg & Pramling, 1988).

I folkskolorna har det funnits temaundervisning som ett naturligt inslag genom det gamla skolämnet hembygds-kunskap (Arfwedson & Arfwedson, 1992). Hembygds-kunskap dyker upp för första gången i 1919 års undervisningsplan (Doverborg & Pramling, 1988).

På 1930-talet kom en kvinna vid namn Elsa Köhler att utveckla arbetsmedelpunkten. Köhlers teoretiska utgångspunkt var att barn har ett stort intresse för verkligheten, där de skaffar sig kunskap genom att vara aktiva. Köhler döpte om ”arbetsmedelpunkten” till ”intressecentrum”. Läraren kunde välja intressecentrum utifrån en viss händelse eller kunde hon göra ett val för vad som var lämpligt för en viss ålder. Man var dock tvungen att vara lyhörd för barnens intresse och ta vara på barnens initiativ. Köhler och Alva Myrdal hade under sin tid i USA kommit i kontakt med reformpedagogen John Dewey och de delade mycket av hans synsätt

och tankar om undervisning. John Dewey var mycket intresserad av Frøbels ideologi (Karlholm & Sevón, 1990). Dewey har haft stor betydelse för ett mer aktivt arbetssätt i skolan. Han införde begreppet "Learning by doing" och han menade att barnet skulle stå i centrum för undervisningen och inte ämnet. Alva Myrdal hade tidigare reagerat på att arbetsmedelpunkten var för styrande för barnen och att den kunde vara ett hinder för barnens fria aktiviteter. Köhler hade också dessa funderingar om intressecentrat hindrade barns fria aktiviteter eller ej. Köhler resonerade så att ledarinnan skulle se till att barnen fick den frihet till fritt skapande som de behövde. Dagen skulle också innehålla en fristund då barnen kunde välja fritt bland materialen till sina lekar. I och med Elsa Köhlers teorier gavs barnen större utrymme. Barnens lek gavs plats, men intressecentrat kunde dock vara hårt styrda och strukturerade av läraren. Köhler har betytt mycket för skolan och dess arbetssätt. Hon menade att barnen lär sig genom aktivitet och hennes helhetssyn på barnen var framträdande (Doverborg & Pramling, 1988).

Dewey tyckte att barnen skulle arbeta både praktiskt och teoretiskt. Genom praktiska övningar skulle eleverna möta problem som de sedan skulle lösa. Han ansåg att barn vill experimentera och utforska sin vardag. Han ansåg också att det var viktigt att barnen fick arbeta i grupp för att barnen skulle få stöd och stimulans från andra. Syftet med undervisningen var att barnen skulle ges en beredskap för att möta omvärlden. Förskolan och skolan skulle hjälpa barnet att förstå samhället. Drama, bild och musik skulle vara ett dagligt inslag i verksamheten (Karlholm & Sevón, 1990).

En amerikansk pedagog som hette Kilpatrick förde Deweys tankar vidare. Han menade att praktiskt arbete skulle vara en metod för att skapa insikter och kunskaper. "Genom att människor gör något med verkligheten får den innebörd för dem" (Doverborg & Pramling, 1988, s.23).

Belgaren och pedagogen Decroly förde in miljöns betydelse för barnen. För honom var det viktigt att barnen skulle förberedas för livet genom livet. Han tyckte det var viktigt att barnen fick berätta vad de kunde om ämnet så att läraren kunde hjälpa dem att koppla det innehållet till tidigare erfarenheter. Barnen skulle sedan reflektera över sitt arbete genom att samtala, kanske genom en teckning som skulle hjälpa barnen att komma ihåg vad de arbetat med (Doverborg & Pramling, 1988).

Vi har här försökt att ge er en liten inblick i historien. Åtskilliga pedagoger har genom tiderna varit med och skapat grunderna för hur vi arbetar i skola och förskola idag. Det är i förskolan som temat har sin grund. I förskolan har arbetssättet betonats mer än innehållet. Det kan ha sin förklaring i förskolepedagogikens djupa förankring i utvecklingspsykologin, som förklarar hur barn lär men inte vad de bör lära (Socialstyrelsen, 1981). Skolan har varit mer inriktad på ämnena. I skolan har man inte använt orden arbetsmedelpunkt, intressecentrum eller tema. Men tema har ändå funnits där som ett naturligt inslag genom ämnet ”hembygds kunskap”. Eftersom man genom att titta på förskolans styrdokument kan följa det tematiska arbetssättets utveckling tydligare så har vi här valt att även ta med denna.

### **2.3 Styrdokument för förskolan**

Barnstugeutredningen framhåller betydelsen av att förskolan skall sträva efter att ge barnen kunskaper om vissa sociala ämnen, likaväl som att andra ämnen skall tas upp (Doverborg & Pramling, 1988). Det kunde till exempel vara om olika sammanhang i naturen, hur det fungerar i vårt samhälle eller om invandrare. I och med barnstugeutredningen förändras förskolans tradition och där med intressecentrum. Istället pratar man om de övergripande målen för förskolan, om att fostra barn till demokratiska människor som vill söka och använda kunskap för att förbättra egna och andras livsvillkor. Jagutveckling, kommunikation och begreppsbildning blir förskolans tre delmål att planera utifrån. Det pedagogiska arbetet skulle planeras för olika tider, såsom termin, vecka, dag och del av dag. Det var av stor vikt att varje förskola hade en väl utvecklad planering för det skulle hjälpa personalen att vara flexibel i sitt arbete. Personalen skulle ta vara på sånt som spontant kom upp i barngruppen och utveckla sådana områden som kan vara lämpliga för barnen men som barnen själva inte kommer på. I barnstugeutredningen sägs det att man skall arbeta dialogpedagogiskt och man menar då att arbetssättet skall vara ett förhållningssätt mellan barn och vuxna. Gruppen kom nu inte att få så stor betydelse som innan utan arbetet riktades mot det enskilda barnets utveckling (Doverborg & Pramling, 1988).

1975 gav socialstyrelsen ut ”arbetsplan för förskolan 3”. Där betonades att man skulle arbeta vetenskapligt med barnen i förskolan. Barnen skulle upptäcka och utforska genom att genomföra olika naturvetenskapliga experiment. Ett arbetssätt som innebar att barnen fick tillfälle att pröva, testa, uppleva och erfara. Genom att ifrågasätta och ta egna initiativ skulle barnen få nya erfarenheter och kunskaper (Socialstyrelsen, 1972).

1981 presenterades en målkonstruktion i "arbetsplan för förskolan". Målkonstruktionen var ett hjälpmedel som skulle underlätta planering och utveckla verksamheten. Målkonstruktionen presenterar olika mål som innehåller samhällsmål, barns utveckling, former för verksamheten samt ämnes block. Nu framhåller man att samtliga ämnesblock skulle integreras i olika teman och intressecentrum. Ordet tema införs här som ett nytt begrepp men säger inte om det finns någon skillnad mellan tema och intressecentrum (Socialstyrelsen, 1981).

1983 I "Förslag till pedagogiskt program för förskolan" står det att tema eller intressecentrum för längre eller kortare tid skall väljas utifrån barns behov och intresse. Ett temainriktat arbetssätt ger barnen möjlighet att bearbeta temats innehåll i den fria leken, skapande aktiviteter och vardagssysslor. Lärarens ambition bör få de olika ämnesblocken representerade i temaarbetet (Socialstyrelsen, 1983).

1987 står det i "Pedagogiskt program för förskolan" att temaarbete är det centrala arbetssättet. Det står att temaarbete som pedagogisk metod innebär att man koncentrerar sig kring ett bestämt avgränsat område eller fråga. Temat skall väljas utifrån vad som är meningsfullt för barnen och temat skall utgå ifrån barnens intresse och tidigare kunskaper. Förskolans innehåll beskrivs i termer av natur, kultur och samhälle. Nu pratar man inte längre om ämnesblock eller intressecentrum (Socialstyrelsen, 1987).

1998 kom förskolans första läroplan "läroplan för förskolan" (Lpfö 98). I den står det att förskolan ska vara trygg, utvecklande och lärorik. Alla barn ska delta utifrån vars och ens förutsättningar. Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Med ett tema inriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. Lärandet baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barn lär av varandra. Barngruppen är en viktig och aktiv del i utveckling och lärande (Utbildningsdepartementet, 1998: a).

## 2.4 Styrdokument för skolan

I den första läroplanen för grundskolan (Lgr 62) stod det att barnens personlighetsutveckling var ett viktigt mål, vid sidan av kunskaper och färdigheter (Socialstyrelsen, 1981).

I 1969 års läroplan rekommenderas det att man genom hembygdskunskapen ska samverka med övriga ämnen såsom svenska, religionskunskap, matematik och slöjd. Man ska utgå ifrån elevernas egna iakttagelser, upplevelser och problem samt ta vara på elevernas lust att upptäcka, fråga och undra. Genom grupparbeten skulle eleverna tränas i att samarbeta (Estmer, 1976). I många skolor protesterade eleverna för att grupparbeten gick till överdrift. Eleverna kände att de kastades från grupparbete till grupparbete, i det ena ämnet efter det andra. Grupparbetet fick då dåligt rykte (Arfwedson & Arfwedson, 1992).

I läroplan för grundskolan (Lgr 80) kommer ordet tema med i läroplanen. Det står att eleverna ska genom temastudier ges möjligheter till fördjupningsuppgifter. Fördjupningsuppgifterna skulle väljas tillsammans (elever och lärare) utifrån de obligatoriska ämnernas ram. Eleverna skulle ges möjligheter till tidskrävande arbetsmetoder, planera samt ta ansvar för en större uppgift. Ett undersökande arbetssätt skulle tillämpas och utgångspunkten skulle i möjligaste mån vara iakttagelser och experiment. Temaarbetet kunde utföras koncentrerat under en längre tid, exempelvis en vecka. Flera teman skulle behandlas under ett läsår och om elever och lärare önskade kunde arbetet ha en ämnesövergripande uppläggning (Skolöverstyrelsen, 1980).

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) står det att kunskap är en kombination av olika former, och kommer till uttryck genom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Detta förutsätter ett samspel med varandra. Inriktningen på skolans arbete måste ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former bildar en helhet. Lärarna skall utgå ifrån varje enskild individs behov och förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Arbetet bör organiseras så att eleven får möjlighet till ämnesfördjupning, överblick, sammanhang och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande. Ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen (Utbildningsdepartementet 1998: b).



## 2.5 Vad säger forskningen om tematiskt arbetssätt?

Pramling-Samuelsson och Sheridan har i sin forskning beskrivit tematiskt arbetssätt. Temat som man har valt bör genomsyra hela verksamheten, och inte begränsas till en dag, plats eller tid. Temat ska spegla en helhetssyn på barns utveckling och lärande (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999).

Pramling-Samuelsson och Sheridan skriver vidare att arbeta tematiskt innebär att man ska försöka utveckla barns förståelse för något i omvärlden genom avgränsning av ett område eller en fråga. För att barn ska ha möjlighet att utveckla kunskaper om det specifika område som avgränsats handlar det om att medvetet gripa in och expandera barns erfarenhetsvärld. Temats innehåll ska för barnen ges möjlighet att bearbetas i vardagliga och funktionella sammanhang, samt i lek och skapande. För att detta ska bli möjligt skapar pedagoger tillfällen där kunskaper utvecklas för barnet i ämnet de ska lära mer om. Barnen ska också ges möjlighet att bearbeta temats innehåll i skapandet, leken och i funktionella sammanhang. Temat kan initieras av både en vuxne och barnet, samtidigt som det måste finnas intresse och delaktighet från barnens sida (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999).

Utgångspunkt för temat ska vara barnets perspektiv, det vill säga hur barnet erfar detta och vad barnet ska lära om och om relationen mellan barnet och själva temat. Det temainriktade arbetssättet ger möjlighet och utrymme att integrera olika innehåll och delar till en helhet. Som pedagog innebär detta att man måste ha kunskap om både hur barn förstår innehållet samt kunskap om det aktuella temat, för att kunna leda barns lärande i en viss riktning (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999).

Tematiskt organiserad undervisning har blivit allt vanligare i skolan, och har under lång tid bedrivits på våra förskolor. Det finns olika traditionella temaområden som ”våren”, ”skogen”, ”husdjuren”. De flesta pedagoger inom förskola och skola anser sig arbeta eller har arbetat tematiskt i någon mån. Definitionen av tematiskt arbetssätt varierar eftersom varje verksamhet har sin syn på hur tematiskt arbetssätt genomförs (Andersson, m.fl., 2000). Andersson med flera skriver fortsättningsvis om hur de definierar tematiskt arbetssätt. De menar att man som pedagog integrerar många olika ämnen till en helhet. Samt att färdigheter som att skriva och läsa ska ha en funktion, och att det övas i funktionella sammanhang. Traditionella läromedel, som läroböcker är undervisningen oberoende av. Eleverna själva får söka kunskap och

läroböcker kan användas som ett komplement. Innehållet i den tematiska undervisningen ska kopplas till elevernas vardag och erfarenhetsvärld (Andersson, m.fl., 2000).

I det tematiska arbetssättet är det viktigt att pedagogen är lyhörd och att man som ledare bygger vidare på barnens infall, intresse och initiativ. Det gör att barnen känner sig delaktiga i undervisningen, som i sin tur ökar förutsättningarna för att lärandet ska bli positivt (Doverborg & Pramling, 1988).

Dokumentation kan vara ett sätt för pedagogen att synliggöra arbetet och lärandet i förskola och skola. Främst är det ett verktyg för att kunna möta och förstå barnen. Dokumentation kan delas in i fyra steg: beskriva, diskutera, dokumentera och besluta. Genom att definiera lärandet och dess förutsättningar och att försöka förstå vad barnen håller på med har pedagogen gjort en beskrivning. När pedagogen pratar med barnen, kollegor och familjer för att utveckla, ifrågasätta eller bekräfta en tolkning är det en diskussion det handlar om. När pedagogen bevarar iakttagelserna i form av text/bild eller insamling av barnens arbeten är det fråga om att dokumentera. Slutligen handlar det om ett beslut, antingen som formell planering eller spontan respons. Alla de här processerna behöver ingå i dokumentationen för att bättre förstå barnen och dess lärande, samt i tankar om oss själva som lärare i relationerna med barnen (Pramling-Samuelsson (red) 2003).

## **2.6 Definition av tematiskt arbetssätt**

Att tematisera innebär enligt Pramling-Samuelsson och Sheridan ”Att avgränsa och lyfta fram för att synliggöra” (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999, s.64). Att tematisera för att då kunna synliggöra de olika kunskapsformerna för att få dem att ingå på ett naturligt sätt i ett tema. Vikten av att kunna använda vardagsrutiner och alla de möjligheter som dessa har för att göra olika former av aspekter synliga i barns omvärld (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999). Vi vill här ge en definition av vad tematiskt arbetssätt innebär utifrån olika författares erfarenheter.

Jan Nilsson, har studerat hur lärare kan arbeta tematiskt och han beskriver även sin definition av tematisk undervisning. Tematisk undervisning/arbetssätt definieras bland annat av att olika ämnen integreras till en helhet, olika färdigheter som skrivning och läsning, övas där det har en funktion. Ett annat utmärkande drag för tematiskt arbetssätt är dess oberoende av

traditionella läromedel, och att läsning av olika typer av skönlitterärt material har en central funktion när eleverna söker kunskap. Tematiskt arbetssätt kännetecknas vidare av att innehållet i undervisningen tar utgångspunkt i elevernas egna, konkreta vardagserfarenheter (Nilsson, 1997).

Mycket av det tematiska arbetssättet har kopplingar till Reggio Emilias pedagogik. Reggio Emilia är ett omtalat exempel på ett sätt att arbeta tematiskt. Att utgå från barnet, och att se helheten är återkommande när vi läst litteratur från Reggio Emilia. ”En helhetens pedagogik, för ett barn som själv vill utvecklas” (Barsotti, 2001, s.20). Reggio Emilias pedagogik representerar ett förhållningssätt, ett synsätt till barns lärande och till individens inneboende förmågor och rättigheter. Att hela tiden utgå från barnet är också något som utmärker Reggio Emilias pedagogik, samt är återkommande i det tematiska arbetssättet. En helhetssyn på barnet måste hela tiden finnas med i allt arbete, även vid faktaundersökning. Gruppens betydelse för barns lärande är stor. I gruppen får barnet lära sig konsten att förhandla, att kommunicera med sina jämnåriga, samt att lära känna varandra (Barsotti, 2001).

Mia Maria Rosenqvist skriver att definitionen av det tematiska arbetssättet är att det hämtas ur ett större sammanhang, att pedagogen skapar kontinuitet genom repetition, leder framåt och tillslut avslutar. Kontinuiteten beskriver Rosenqvist på två sätt, dels på kort sikt dels på längre sikt. På kort sikt kan definitionen vara från en dag till en vecka, och på längre sikt över en termin eller läsår. Ett temainriktat arbetssätt innebär också att arbeta övergripande, och att integrera flera ämnen inom samma tema (Rosenqvist, 1993).

Arfwedson och Arfwedson beskriver tematiskt arbete och att jobba i projekt. Båda de här projekten har använts likartat som benämningar på längre arbetsuppgifter i skolan. Ordet ”projekt” är en pedagogisk fackterm, och har en helt annan tyngd än ordet tema, att jobba tematiskt. Själva ordet projekt kommer av det latinska ”projectum”, och betyder det framkastade. Ordet tema kommer från grekiskans ”thema” och har betydelsen ”det uppställda”, eller ämne att behandla. Här är innehållet det viktigaste (Arfwedson & Arfwedson, 1992)

### **2.6.1 Ämnen i det tematiska arbetssättet**

Elever och lärare väljer tematiskt innehåll, och det blir det som styr textval, undervisningsformer och bearbetning. I tematiskt arbetssätt suddas ämnesgränserna ut, det vill

säga att man arbetar ämnesintegrerat och ämnena integreras på ett likvärdigt och tvärvetenskapligt sätt. Betydelsen av meningsfullhet i skrivna texter, vid läsinläring, samt i skrivövningar är något som Nilsson tar upp i beskrivningen om tematiskt arbetssätt (Nilsson, 1997).

Rosenqvist beskriver begreppet tema, tematiskt arbetssätt som ett vedertaget begrepp inom förskolans verksamhet. Hon anser att den allmänna uppfattningen är att vilket ämne som helst kan vara ett tema (Rosenqvist, 1993).

När grupper i skola/förskola arbetar med tema, och använder ett tematiskt arbetssätt arbetar de ofta med ett ämne under en längre tid, kanske under flera veckor eller terminsvis. Arbetet kännetecknas av stor målmedvetenhet med utgångspunkt i ett konkret problem (Arfwedson & Arfwedson, 1992).

Arfwedson och Arfwedson skriver fortsättningsvis att i det i dagligt tal pedagoger emellan inte görs någon skillnad på tema och projekt. Pedagoger kan prata om att de har "ett temaarbete om skogen" eller "ett projektarbete om havet". Författarna anser att projektarbete kan innebära att man som pedagog anpassar själva kunskapsprocessen på ett annorlunda sätt än det ämnesbundna, traditionella. Det är eleven själv som söker kunskap och har ett bestämt mål med sitt kunskapssökande. Temaarbete, att arbeta tematiskt medför att innehållet i kunskapsprocessen organiseras på ett annat sätt än den vanliga traditionella undervisningen där läraren står framme vid tavlan och pratar och eleverna lyssnar, så kallad katederundervisning. Projektarbetet har enligt Arfwedson och Arfwedson en tydlig början och slut och man arbetar i grupperna till man är färdig. Det tematiska arbetet kan däremot hålla på hur länge som helst, och det kan även avbrytas och tas upp igen (Arfwedson & Arfwedson, 1992).

### **3. Empirisk del**

Här följer vår metod del där vi redovisar vårt upplägg, vårt urval och redovisar våra etiska överväganden, samt hur vi genomförde våra intervjuer.

#### **3.1 Problemprecisering**

- Hur definierar pedagoger tematiskt arbetssätt?
- Hur arbetar pedagoger tematiskt i förskoleklass och skola?
- Fördelar/respektive nackdelar med att arbeta tematiskt? Eventuella hinder?

#### **3.2 Metodologiska utgångspunkter**

Här kommer vi att redovisa hur vi metodiskt gått tillväga vid vår bearbetning av vårt resultat. Patel och Davidsson menar att det är viktigt för läsaren att kunna följa hur författarna gått tillväga eftersom det inte finns någon bestämd metod när man gör en kvalitativ bearbetning (Patel & Davidsson, 2003).

Vi valde att använda oss av intervjuer som metod för att bäst kunna belysa pedagogers beskrivning av tematiskt arbete. En enkätundersökning tror vi inte hade kunnat ge oss de ingående och beskrivande svar vi ville få reda på. När vi har använt oss av de kvalitativa intervjuerna har vi kunnat ställa så kallade öppna frågor och pedagogen har beskrivit hur hon uppfattar något. Vi som intervjuare får en möjlighet att direkt ställa en följdfråga om något är oklart eller om vi har tyckt att den som intervjuas ska utveckla något i svaret.

När man genomför en kvalitativ intervju är syftet att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, till exempel den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om fenomen. Från uppfattningarna utgår vi från hur vi resonerar och handlar. Detta innebär att svarsalternativen aldrig kan formuleras i förväg till den intervjuade eller avgöra vad som är det ”sanna” svaret på en fråga (Patel & Davidson, 2003).

Vår undersökning är kvalitativ, och har inspirerats av fenomenografien. En fenomenografisk analys sker i fyra steg: 1) Bekanta sig med data och etablera ett helhetsintryck; 2) Uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna i intervjuerna; 3) Kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier, samt; 4) Studera den underliggande strukturen i kategorisystemet (Patel & Davidsson, 2003).

Vi har läst och sorterat materialet och skaffat oss ett helhetsintryck och kunnat utläsa mönster. Därefter letade vi efter likheter och skillnader i intervjuvaren. Resultatet av intervjuerna visade att pedagogernas uppfattningar om tematiskt arbete var väldigt lika. Vi har valt att avstå från att göra en kategorisering eftersom vi inte hade tillräckligt med olika svar att kategorisera.

### **3.3 Uppläggning och genomförande**

När vi gjorde vår insamling av data valde vi att använda oss av intervjuer. Vi bestämde oss för att göra intervjuer för att få ut mesta möjliga av hur pedagoger definierar tematiskt arbetssätt. Just intervjuer med bandspelare är enligt Patel och Davidsson, (2003) en fördel eftersom svaren som den intervjuade ger registreras direkt. En nackdel med att arbeta med intervjuer som är inspelade på band är att det kan bli kostsamt eftersom intervjuerna måste transkriberas, det vill säga skrivas ut (Patel & Davidsson, 2003). Det kan upplevas som en nackdel för den intervjuade, att bandspelarens närvaro kan hämma den som blir intervjuad, och det kan kännas lättare att prata när bandspelaren stängts av.

Frågorna har vi fått fram genom att vi har utgått ifrån vad vi själva vill veta om tematiskt arbete, och att vi utgick även från vår problemprecisering. Vi började med att ställa allmänna frågor för att skapa en relation med den som intervjuades. Därefter ställde vi frågor utifrån vår problemprecisering och vad vi ville att våra intervjuer skulle ge svar på. Tillvägagångssättet har varit enligt Patel och Davidssons bok, och uppläggning av intervjufrågorna. De anser att man bör inleda med neutrala bakgrundsfrågor när det gäller enkät eller intervju, för att sedan gå in på dem egentliga frågorna som rör frågeställningen (Patel & Davidsson, 2003). Intervjufrågorna var likadant utformade för både skola A och skola B, och de hade öppna svarsalternativ. Den intervjuade fick till exempel berätta om hur hon definierar tematiskt arbete (se bilaga 1).

Intervjuerna genomförde vi på vår respektive verksamhetsförlagda utbildnings plats (VFU) som var förlagda på två olika skolor. På skolorna fanns det elever från sex till tolv år.

Kontakten togs genom att pedagogerna tillfrågades vid första mötet eller via skolans arbetsenhetskonferens (AE-konferens). Vi gjorde nio intervjuer och intervjuerna genomfördes

i lediga klassrum eller grupprum, och de varade i genomsnitt i femton minuter. Alla nio intervjuerna genomfördes som planerat, det blev inga bortfall.

När vi hade genomfört våra intervjuer lyssnade vi igenom våra inspelade band. Därefter skrev vi ner dem ordagrant för att kunna analysera dem. Eftersom vi har återgett dem helt ordagrant har vi tagit med pauser, skratt och allt som den intervjuade säger på bandet. Intervjuerna har varit vårt arbetsmaterial och vid vår redovisning av resultat har vi sammanfattat intervjuerna och återgett vissa citat. Utskrifterna har vi sparat i dess helhet både på band och på utskrift.

### 3.4 Urval och beskrivning av undersökningsgrupp

Urvalet av intervjupersoner gjordes på de skolor vi var verksamma i under våra fem veckors VFU. Intervjuerna genomfördes med förskollärare och lärare. De intervjuade pedagogerna har arbetat alltifrån ett år upp till trettio år i verksamheten. Lärarnas utbildning varierar utifrån vilket år de examinerades. Alla de intervjuade lärarna har behörighet. Se tabell 1 och 2.

#### Tabell 1

En översikt över de pedagoger som arbetar på skola A. Namnen är fingerade:

Utbildning, Titel	Namn	Arbetsituation	År i yrket
Förskollärare	Katja	F- 2 klass, förskola	18år
Lågstadielärare	Berit	F – 2 klass	28år
Grundskollärare 1-7	Sara	År 5 - 6	12år
Lågstadielärare	Pia	År 3 - 4	20år

#### Tabell 2

En översikt över de pedagoger som arbetar på skola B. Namnen är fingerade.

Utbildning, Titel	Namn	Arbetsituation	År i yrket
Grundskollärare 1-7	Eva	F-klass och fritids	1 år
Förskollärare	Gunilla	F-klass och fritids	20 år
Förskollärare	Lena	F-klass och fritids	15 år
Lågstadielärare	Anna	Skolår 1-2	31 år
Lågstadielärare	Katarina	Skolår 1-2	30 år

På skola A genomfördes intervjuerna på alla befintliga pedagoger inom skolverksamheten. Skolan ligger i en liten by ute på landet. Skolan är omgiven av vacker natur och det är nära till skog, sjö och strövområden. På skolan går det endast 57 elever från förskoleklassen upp till skolår sex. Skolan arbetar med åldersblandade klasser.

På skola B gjordes urvalet av intervju personerna genom att välja lärare som arbetar med barn i åldrarna sex till åtta år. Detta urval gjordes för att det är inom de här åldrarna vi kommer att arbeta som färdiga förskollärare, om vi kommer att arbeta inom skolan. På skolan går det cirka 170 elever från förskoleklassen upp till skolår sex. Samt att på skolan finns även grundsärskola och träningsskola. Skolan ligger i ett naturskönt villaområde i en mindre stad. Det är också nära till skog och hav.

För att skydda identiteten på dem som ställt upp i våra intervjuer så har vi följt Vetenskapsrådets (2002) riktlinjer för forskningsetiska principer. För att intervjupersonerna ska kunna vara anonyma, och deras identitet inte ska kunna avslöjas har vi enligt konfidentialitetskravet valt att inte skriva vilken skola de arbetar på eller i vilken kommun skolan ligger. I vårt arbetsmaterial har vi inte heller använt oss av något som kan avslöja de intervjuades identitet. I vår tabell över de intervjuade, samt när vi återgett citat i resultatredovisningen har vi valt att fingera namnen. Det har gjorts för att inte någon ska kunna känna sig utpekad, eller att det på något annat sätt ska framkomma vilka individer som har medverkat i intervjuerna. Vid intervjutillfället informerades pedagogerna, enligt informationskravet om att intervjumaterialet endast kommer att användas i vårt examensarbete. Vi fick också vid intervjutillfället de intervjuades samtycke att använda informationen till vår undersökning, samt blev de informerade om att vi enligt nyttjandekravet skyddar deras identitet och att informationen inte kommer att användas vidare i annat syfte än i vår forskning.



### 3.5 Metoddiskussion

Syftet med intervjuerna var att belysa pedagogers beskrivning av tematiskt arbete.

Det tog tid att få intervjuerna gjorda i skola A. Lärarna hade fullt upp med att förbereda och genomföra utvecklingssamtal. Det var också omöjligt att lämna klasserna utan lärare när det inte fanns andra vuxna att tillgå. I skola B var det enbart positivt att få de fem pedagogerna att ställa upp på intervjuer. Det var lätt att hitta intervjutillfällen, eftersom tre av dem arbetade även på fritids, och där var fler personal så kunde vi gå undan i ett annat rum och intervjua ostört. De andra två pedagogerna arbetade som lärare och var barnfria på eftermiddagarna, och då kunde vi utnyttja deras klassrum och därmed vara ostörda. Detta att intervjun kunde genomföras ostört kändes bra. Det kändes avslappnat för både den intervjuade och för oss. Vi använde bandspelare när vi genomförde våra intervjuer och även om vi inte är vana att använda oss av det så kändes intervjusamtalen både avslappnade och naturliga. En del av de intervjuade tyckte att det kändes lite nervöst att bli inspelade på band, men det märktes inget av det under intervjuerna.

När vi gjorde de första intervjuerna var vi ganska koncentrerade på frågorna, och att ställa dem i rätt ordning. Det märks skillnad när vi genomför de sex sista intervjuerna, att vi båda ställer fler följdfrågor till den vi intervjuar. Detta med att känna sig trygg med att intervjua med bandspelare och att ställa direkta följdfrågor kunde kanske ha förhindrats om vi använt oss av provintervjuer. Vid de första tre intervjuerna hade inte pedagogerna fått läsa frågorna innan intervjun. Det fick däremot de övriga pedagogerna. De första intervjuerna blev därför lite korta. Vi märkte stor skillnad på att svaren var mer innehållsrika där pedagogerna fått frågorna innan. Eftersom de hade fått läsa frågorna innan så var svaren mer utvecklande och genomtänkta eftersom att de då hade fått tid att reflektera över frågorna och svaren i förväg.

## **4. Resultat**

I det här avsnittet får pedagogerna beskriva vad de menar med tematiskt arbete. Metoden för att göra detta har vi använt oss av intervjuer. Vi har under tiden vi bearbetat intervjuerna, påbörjat analys och tolkning av dem. Detta gjorde vi direkt efter vi hade intervjuat pedagogerna. Patel och Davidsson menar att man ska påbörja analysen medan intervjun är i färskt minne. Ju längre tid som går mellan intervjutillfället och själva analysen gör det svårare att tolka intervjuvaren eftersom förhållandet till materialet svalnat (Patel & Davidsson, 2003).

Genom att lyssna igenom våra inspelade band och skrivit ner våra intervjuvar har vi kunnat sortera svaren utifrån vår problemprecisering. Under tiden har vi även kunnat göra anteckningar på egna tankar och reflektioner vi fått under arbetets gång. I vårt resultat sammanfattar vi de gemensamma svaren. Pedagogernas uppfattningar av tematiskt arbetsätt visade sig vara väldigt lika. Det som skilde sig var praktiska möjligheter och förutsättningar som pedagogerna hade ute i verksamheten.

### **4.1 Hur definierar pedagoger tematiskt arbetsätt?**

När pedagogerna ska definiera tematiskt arbete så är de övervägande överens om att det ska verka ämnesövergripande och ska genomsyra stor del av verksamheten. Det framkommer också att det ska vara stora övergripande teman som ska integrera alla ämnen till ett gemensamt projekt. Pedagogerna från skola B har med i sin definition att det ingår att man arbetar åldersblandat. På skola B arbetar de med olika spår där elever från förskoleklass till skolår sex ingår. Vi har kommit fram till att längden på ett tema kan variera stort. Katja definierar tematiskt arbete så här: ”Det är att man koncentrerar sig på ett ämne eller område under en längre tid... och låter det genomsyras i dem flesta ämnena.” Däremot menar Sara att ett tema kan genomföras intensivt en hel vecka eller så kan man jobba med temat under en längre tid fast då enbart några avsatta lektioner i veckan.

### **4.2 Hur arbetar pedagoger tematiskt i förskoleklass och skola?**

Inför starten av ett tematiskt arbete förbereder pedagogerna sig genom att samtala och välja ett ämne. Pedagogerna anser att det är mycket viktigt att de får tid till förberedelse. Ämnet väljer pedagogerna efter gruppens behov. Pedagogerna är överens om att det är de som väljer temat, men i intervjuerna från båda skolorna säger de att det finns sånt som man ”måste” ha

med. Temat styrs ofta utifrån skolans kursplaner såsom läroplan och lokala arbetsplaner. Både Sara och Pia nämner att kursplanen och styrdokumentet styr valet av tema. När temat är valt gäller det för pedagogerna att uppdatera och fördjupa sig i ämnet. De har "brainstorming" där de samlar idéer och tankar. Praktiska moment som att gruppera barnen, se till att det finns tillräckligt med personal och lediga lokaler samt att boka studiebesök och filmer. Sen är det dags att "släppa" in barnen och introducera temat för gruppen. Pedagogerna är lyhörda på barnens idéer och låter dem till stor del få bestämma vad temat ska innehålla. Det som också visats är att barnen får mycket fria händer att styra temat. Gunilla säger att: "Vi vuxna bestämmer temat men barnen är med och bestämmer innehållet."

Det är vanligast att man har naturorienterade ämnen som tema, svarar alla gemensamt på skola A. Naturorienterade ämnen kan vara: skogen, vattnet, åkern och högtider nämns också. På skola B är väljs det ämnen som sport, högtider, hälsa och alfabetstema. Katarina säger att de väljer ett ämne som passar både stora och små barn och Pia säger att temat kan komma från barnens egna frågor.

På frågan om det finns ämnen som är svåra att integrera så svarade Anna att det beror på vilket tema man har. Några svarade tveksamt att man nog kunde integrera de flesta ämnen. De övriga var överens att man kan integrera de flesta ämnen. Men Pia sa: "att med lite fantasi kan man integrera de flesta ämnen".

Finns det utrymme för reflektion och dokumentation? Alla har svarat ja, mer eller mindre på frågan utom Lena. Hon säger att det inte finns tid till reflektion och att det är något man gör när man går och lägger sig. Gunilla säger att de reflekterar och dokumenterar under arbetets gång. Pedagogerna tycker över lag att det är viktigt att hinna med att reflektera och en del av pedagogerna upplever att det är svårt att få tiden att räcka till men vill gärna bli bättre på det. Katja säger att de diskuterar direkt efter passet samt när de planerar och att de dokumenterar mycket med bilder. På skola B har de en hemsida där man kan följa temats gång. Det är uppskattat av föräldrar som då kan följa arbetet på avstånd.

### **4.3 Fördelar respektive nackdelar med att arbeta tematiskt? Eventuella hinder?**

Fördelarna med att arbeta tematiskt är att man kan få med alla ämnen på ett naturligt sätt. Det är ett roligt sätt att arbeta både för barn och för personal för att det innebär variation. Man styr in det på vad barnen kan och hittar nya sidospår runt omkring. Det är ett fördelaktigt arbetssätt när man arbetar med åldersblandade klasser. Barnen får en helhet på sin skoldag. Anna berättar i intervjun: ”Barnen får ju en helhet av någonting.” [---] ”Sen är det bra det här att blanda barn i olika åldrar, för dom kan tillföra och göra olika saker”. Katja menar att en nackdel kan vara att en sexåring kanske inte har så mycket att bidra med, och att de äldre tar befälet och kommandot så att sexåringen blir passiv. Hon säger: ”Det krävs ju mer av oss som lärare när det är blandade åldrar, det gör det!”

Att arbeta tematiskt innebär också stora påfrestningar för personalen. De upplever att det är arbetsamt och stressande. Många av pedagogerna på skola B upplever ibland att det sker en viss tävlan mellan olika arbetslag – vem som kommer på mest och bäst, i och med att de arbetar med samma tema över hela skolan. Det krävs mycket fantasi och det ställs stora krav på dem. Risken är stor att temat blir för stort så att man tappar den röda tråden. När man arbetar med tema så behövs det flera vuxna. Berit säger: ”Det krävs fler vuxna för att kunna dela in barnen i mindre grupper.” Fler nackdelar med att arbeta tematiskt är att pedagogerna i skola B har krav från ledningen att genomföra ett gemensamt tema per termin. Lena säger att det de har krav på sig att arbeta tematiskt och att det känns onaturligt att arbeta när det är påtvingat. Anna som också arbetar på skola B säger: ”Det känns svårt att jobba tematiskt hela tiden och alltid.” Katarina och Sara uppger att nackdelarna är av organisatoriska hinder.

På frågan om det finns några organisatoriska hinder så svarar flera att det är svårt att hinna med. Lena säger: ”Tid att planera, även då tid till att utvärdera och reflektera.” ”Tid för att vi som jobbar i förskoleklass och fritidshem aldrig har tomma eftermiddagar eller barnfri tid. [---] Vi har alldeles för lite planeringstid till den verksamheten som vi har.” Att få tiden att räcka till verkar vara ett stort och gemensamt problem. Lena påpekar att lärarna har betydligt mer planeringstid i veckan än förskollärarna har. Hon säger: ”Man tar inte förskoleklassens verksamhet på allvar på samma sätt som i skolan.” All personal finns inte alltid på skolan. Det finns de som har lediga dagar. Flera nämner att när man arbetar tematiskt så behövs det fler personal.

Berit och Pia säger båda: ”Det behövs mer personal för att kunna dela in barnen i grupper.” Katarina utvecklar organisatoriska hinder genom att säga: ”Temat i sig är inga problem.” Det är saker runtomkring som schemat till exempel, lektioner som är fasta och inte går att rubba på.” Intervjuszvaren visar att schematekniska problem är vanliga, såsom fasta lektioner som inte går att flytta och att hitta lediga lokaler.

#### **4.4 Sammanfattande analys**

De intervjuade pedagogerna är överens om att det tematiska arbetet ska verka ämnesövergripande och ska genomsyra stor del av verksamheten. Pedagogerna säger att ett temaarbete kan vara allt ifrån en vecka till ett läsår. Längden på temat beror helt på ämnesvalet.

Det är pedagogerna som väljer ämnet men med hänsyn till kursplaner och styrdokument. De vanligaste ämnena är hälsa, högtider och naturorienterade ämnen. Det går att integrera de flesta skolämnena i det tematiska arbetet. Alla pedagoger tycker att det är viktigt att barnen får vara med och bestämma innehållet i temat. Fördelarna med tematiskt arbete är att man kan få med alla ämnen på ett naturligt sätt och att det är ett roligt och varierat arbetssätt.

Trots fördelarna kan det vara tungt för pedagogerna att arbeta tematiskt. Pedagogerna är överens om att det kräver mycket tid till planering, genomförande, reflektion och dokumentation, vilket kan upplevas arbetsamt och stressande. För de pedagoger som arbetar ensamma kan tematiskt arbete vara ett stort problem. Det krävs fler personal för att kunna dela in barnen i grupper. Det är svårt att räkna till för alla barnen.

Att ha åldersblandade grupper kan upplevas både positivt och negativt. Fördelarna med att arbeta i åldersblandade grupper är att barnen lär av varandra, och de kan tillföra och göra olika saker. Nackdelar kan däremot vara att en sexåring kanske inte lärt sig läsa och skriva än och därför inte känner sig så delaktiga. De barnen som är läs och skrivkunniga bör ha till uppgift att se till att alla i gruppen har meningsfulla aktiviteter. Det finns alltid något att göra som att rita eller samla material. Pedagogen har också en viktig uppgift som ledare att vara ett stöd till gruppen och ha överblick så att hon/han kan gripa in när det behövs.

Enligt intervjupersonerna svar går det inte att bestämt säga att det skulle vara bra eller dåligt att arbeta tematiskt. Om det ska fungera så är det mycket som ska stämma överens. Att arbeta tematiskt är inget som man "kastar" sig in i. Man måste vara väl förberedd som pedagog. Det är viktigt att pedagogen känner sin barngrupp och att gruppen är trygg innan han/hon startar ett tema. Att starta upp ett tematiskt arbete i en grupp som är orolig kan ha dåliga förutsättningar att få ett bra resultat. Som ensam pedagog kan det vara svårt att räkna till om klassen inte är van vid detta arbetssätt, vilket kan resultera till att barnen inte får det stöd som de behöver. Detta skulle enkelt kunna hjälpas med att ha en extra personal i gruppen, men vi vet av erfarenhet att skolans budget inte räcker till detta.

Om förutsättningarna finns så tycker vi att tematiskt arbetssätt är ett bra sätt att arbeta på, som kan ge barnen stora förutsättningar till att få en helhet och variation i sitt lärande. Genom att arbeta ämnesövergripande får barnen en större förståelse för ämnet. Att kreativt undersöka väcker barnen nyfikenhet och är ett naturligt sätt för barn att lära. Att barnen själva är aktiva gör att de får en förförståelse för kunskaperna och kan koppla dem till sin vardag. Barnen kan tydligt se att kunskaperna har en mening och funktion.

Vi tycker att det är viktigt för vår yrkesroll att vi hinner med att reflektera och dokumentera. Pedagogerna säger att de gör det tillsammans med barnen samt när de har sin planering. Om personalen inte får den tiden avsatt i skolan så är det lätt att man tar tankarna med sig hem. Att arbeta i barngrupp kan ofta upplevas som stressigt och intensivt vilket även många gånger vardagen utanför skolan är. Det är viktigt som pedagog att man känner sig nöjd och har avslutat sitt arbete när man går hem.

## 5. Diskussion

Vi fick fram i vårt arbete att pedagogernas definition av tematiskt arbetssätt är att temat ska verka ämnesövergripande och genomsyra en stor del av verksamheten. I denna fråga var alla överens om vad tematiskt arbetssätt innebär och det förvånade oss inte. Det har framgått av styrdokumentet sedan en längre tid tillbaka att man ska arbeta tematiskt. Personalen har lång erfarenhet av att arbeta tematiskt i skola/förskola/förskoleklass. I yrket ingår det att hålla sig ajour med aktuell forskning i form av föreläsningar, studiedagar och litteratur.

I Lpo 94 står att undervisningen i olika ämnesområden ska samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet. Det står också i läroplanen att läraren skall utforma undervisningen så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (Utbildningsdepartementet 1998: b). Vidare skriver Pramling-Samuelsson och Sheridan att ett tematiskt arbetssätt bör genomsyra hela verksamheten, och inte begränsas till en dag, plats eller tid (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999). Vi ser här att pedagogernas tankesätt överensstämmer med läroplan och forskning. Detta kan även kopplas till vad flera författare säger om tematiskt arbetssätt. På skola B har pedagogerna med i sin definition av tematiskt arbetssätt är att man arbetar åldersblandat. Detta beror säkert på att de på skola B arbetar med stor åldersspridning i sina teman, i och med spårarbetet från förskoleklass till skolår sex. Williams, Sheridan, Pramling- Samuelsson menar att när barn lär av varandra handlar det inte bara om att de yngre ska lära sig av de äldre eftersom lärande inte bara är förenat med ålder. Lärandet är dessutom förenat med innehåll och kunskap, där man kan lämna plats för den som har de speciella kunskaperna som behövs. Att barn lär av varandra ses som en resurs för att göra lärandet stimulerande och roligt. Men även för att barn ska upptäcka sig själva som betydelsefulla kunskapskällor (Williams, Sheridan, Pramling- Samuelsson, 2000).

Jan Nilsson skriver i sin bok *Tematisk undervisning* (1997) att tematisk undervisning definieras bland annat av att olika ämnen integreras till en helhet, olika färdigheter som skrivning och läsning, övas där det har en funktion. När man arbetar tematiskt suddas ämnesgränserna ut, det vill säga att man arbetar ämnesintegrerat och ämnena integreras på ett likvärdigt och tvärvetenskapligt sätt. Att man ska arbeta ämnesintegrerat återkommer i resultatsvaren men det är mestadels de intervjuade pedagogerna i skolan som pratar ämnesintegrerat. Skolans uppdrag är ju att främja lärande och stimulera individen att inhämta

kunskaper och de är delvis styrda av kursplanerna. I vår undersökning fick vi fram att just i skolan är det styrdokumentet och kursplanen som sätter ramarna för temats innehåll vilket också Doverborg och Pramling (1988) säger är vanligt. Just det här med att arbeta ämnesöverskridande kan vara specifikt för skolan, där schemat ofta är indelade i ämnen. Detta gav de intervjuande lärarna exempel på, när de kunde ta in flera ämnen så som svenska, matematik, samhällskunskap och naturvetenskap inom samma tema. Historiskt sätt har skolan varit mer koncentrerade på kunskapsinhämtande. Inom förskola/förskoleklass finns de olika ämnena, fast inte som i skolan schemalagt. Där befäster barnen sina kunskaper i leken och skapandet genom att de spontant använder dem i olika sammanhang (Pramling-Samuelsson & Sheridan 1999).

Av intervjuerna kan vi utläsa att en mycket stor del av det tematiska arbetet är förberedelserna innan man sätter i gång själva temat. Det krävs mycket tid, och pedagogerna anser att det är viktigt att de får tid till förberedelse för att läsa in sig på ämnet. Det är mycket som ska stämma speciellt som i skola B när de arbetar i spåret med många pedagoger och barn inom samma tema. Trots att pedagogerna är väl förberedda inför ett tematiskt arbete vet de aldrig hur barnens intresse för ämnet blir. Barnen har ett stort inflytande över innehållet i det tematiska arbetet, och får under tiden vara med och påverka. Det är inte alltid barnen väljer den inriktning som pedagogen väntat sig från början. Det är därför det tematiska arbetssättet är ett varierande sätt att arbeta på eftersom man som pedagog inte vet hur barnens intresse kommer att styra arbetet. Det viktiga är att barnen lär sig under tiden de arbetar med temat, målet med det tematiska arbetssättet är lärande. Därför är det viktigt att det finns uppgifter som passar alla barns behov. I det tematiska arbetet är det barnen som gör arbetet och pedagogen som fungerar som stöd och handledare.

Av intervjuerna kunde vi utläsa att tiden för ett tema kunde variera stort. Det beror enligt pedagogerna på vilket ämne som man ska behandla. Det finns ingen bestämd tidsram för hur länge man ska arbeta med ett ämne. Tematiskt arbetssätt har inte med tid och omfång att göra, och ett tema kan pågå under en längre eller en kortare tid (Pramling-Samuelsson & Sheridan 1999). En av pedagogerna antydde att om man håller på för länge med ett tema så finns det risk för att barnen tappar den röda tråden i sitt arbete. Riskerna är då att barnen även tappar fokus och intresse för det arbete de gör. Här har pedagogerna en stor roll att hjälpa barnen att fokusera. I vårt resultat sa pedagogerna att de till en viss del vill styra ämnets riktning. I temat måste läraren våga välja att göra vissa perspektiv mer synliga än andra (Doverborg &



Pramling, 1988). De menar att man styr in det i vad barnen kan och hittar nya sidospår runtomkring. Det är också viktigt att pedagogerna är väl förberedda innan temat introduceras. Pramling-Samuelsson och Sheridan (1999) skriver att pedagogen måste ha kunskap både om hur barnet förstår innehållet, samt kunskap om det aktuella temat, för att kunna leda barns lärande i viss riktning. Det är pedagogen som ska veta mer än barnen om själva fenomenet.

Resultatet visade att fördelar med att arbeta tematiskt är att det är roligt, och det ger en variation på undervisningen, samt att man kan få med alla ämnen på ett naturligt sätt. Det tycker vi också, att barn lättare kan ta till sig kunskaper när det är roligt. Att alltid stå och förmedla så kallad katederundervisning kan lätt bli enformigt både för pedagog och för barn. För att arbetsformerna ska passa alla är det viktigt med variation.

Våra erfarenheter med att arbeta ålderblandat är att barn lär av och i samspel med andra. Detta skriver Williams, Sheridan och Pramling-Samuelsson i sin forskning om barns samlärande att genom att kommunicera och imitera lär barn av varandra. Genom att dela sin verklighet tillsammans med andra människor skapar barn mening, innebörd och förståelse. Lärandet handlar inte bara om att de yngre barnen ska lära av de äldre, eftersom lärandet inte bara har med ålder att göra. Själva lärandet har med kunskap och innehåll att göra, och utrymme bör lämnas till den som besitter speciella kunskaper (Williams, Sheridan & Pramling-Samuelsson, 2000). Katja nämnde i intervjun att hon kunde uppleva att en nackdel kan vara att de yngre barnen inte har så mycket att ge när man arbetar åldersblandat. Vi håller inte med Katja om detta. Vår erfarenhet visar motsatsen. Vi vet att även de yngre barnen har mycket att ge men att det är viktigt att de först får lära känna gruppen. De måste bli trygga innan de vågar "träda fram". Här är det viktigt att man som pedagog är lyhörd så att man kan stötta barnen vid behov. Williams, Sheridan och Pramling-Samuelsson skriver att det finns risker med åldersblandade grupper. De menar att undervisningen försämras eftersom pedagogerna kan ha problem med att individualisera undervisningen i den grad som krävs.

Styrdokumentet ställer krav på att eleverna ska vara med och påverka undervisningen. Genom att arbeta tematiskt öppnar det upp stora möjligheter för elevinflytande. Det står i Lpo 94 att skolan ska sträva efter att varje elev: "successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan". Samt att läraren skall: "svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer, och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar för de rättigheter och

skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle” (Utbildningsdepartementet 1998: b: 15-16). Det har alla de intervjuade tagit fasta på, att barnens intressen och önskemål får styra innehållet i det valda temat. Ja det är viktigt att barnen får vara delaktiga i innehållet i temat men frågan är då hur mycket? Det kan vara svårt som pedagog att tillgodose alla barns önskemål. Det är många viljor i en klass. Vissa barn har många idéer och andra kanske inte säger någonting.

Föräldrarna i skola B gjordes delaktiga genom att det kunde följas arbetet på Internet. Det är viktigt att dokumentera så att man kan göra föräldrarna engagerade i skolans arbete. Många barn berättar inte hemma vad de gör i skolan, genom att göra föräldrarna delaktiga får de kanske ett naturligt samtalsämne med sina barn. Det finns även många föräldrar som har kunskaper inom ämnet och som är villiga att delge klassen.

Pramling-Samuelsson och Sheridan (1999) tar upp detta med vem som väljer ämnet. Ett tema kan introduceras av både den vuxne och barnet. Det måste emellertid finnas en ömsesidighet som kommer till uttryck genom att barnet är delaktigt, visar intresse, samt tycker det är roligt (Pramling-Samuelsson & Sheridan 1999). Våra intervjuvar visade att alla de intervjuade pedagogerna sa att det är de vuxna som uteslutande väljer ämnet i det tematiska arbetet. Att det är läraren som introducerar många teman styrker Doverborg och Pramling (1988). Däremot tar de hänsyn och är lyhörda för barnens önskemål och intressen, som även Pramling-Samuelsson och Sheridan tar upp i sin forskning (1999).

Temat ska spegla en helhetssyn på barns utveckling och lärande (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999). Flera av intervjuvarerna tog upp detta med helheter, att barnen skulle få en helhet av något inom ett tema. Inte bara något de skulle få ta del av enstaka gånger. Pramling-Samuelsson och Sheridan beskriver detta om att tematisera, som innebär att avgränsa och lyfta fram för att synliggöra.

## **5.1 Slutsats**

Innehållet i vårt arbete har känts av betydelse för vår kommande lärarroll. Tidigare i vår utbildning har vi kommit i kontakt med tematiskt arbetssätt. Vi har då arbetat tematiskt med barnen i barngrupp. Det har varit mycket givande att arbeta med detta, och i denna undersökning har vi koncentrerat oss på hur pedagogerna beskriver det tematiska arbetssättet

och hur det fungerar i praktiken. Samtliga pedagoger säger att det är svårt att få tiden att räcka till. De beskriver också vikten av att få tid till planering, reflektion och dokumentation. Därför tycker vi att det skulle vara intressant att forska vidare på hur vi kan underlätta för förskollärare och lärare i skolan. Arbetsbördan inom skolverksamheten är densamma för de båda yrkeskategorierna men vår undersökning har visat att planeringstiden skiljer sig stort mellan förskollärarna och lärarna. Det är framförallt förskollärarnas situation som behöver förbättras. Många av förskollärarna som arbetar inom skolan kompletterar sin tjänst med timmar på fritidshem eller förskola. Detta upplevs många gånger av pedagogerna som splittrat och stressande. Förskollärarna i vår undersökning har knappt hälften så mycket planeringstid som lärarna har och de har många gånger två olika verksamheter de ska planera för. Det är mycket som behöver förberedas till exempel utvecklingssamtal, studiebesök, skaffa aktuell litteratur och bokning av lokaler och bussar. Det är också viktigt att de får tid för reflektion och dokumentation.

Vi börjar med att ställa oss frågan om vi har uppnått vårt syfte genom detta arbete? Syftet var att belysa pedagogers beskrivning av tematiskt arbetssätt i förskoleklass och skola. Ja, vi tycker att vi har fått en stor inblick i pedagogernas situation ute i verksamheten. Varje klass har olika förutsättningar och behov och därför blir resultatet varierande. Pedagogerna är professionella och att vara öppen och flexibel är en förutsättning. Det är viktigt att man som pedagog inte låser sig i en viss typ av arbetssätt utan kan anpassa undervisningen efter situationen som råder just nu. Det är lätt att sätta för höga mål på undervisningen men det är viktigt att komma ihåg att det är processen - vägen dit som är viktigast i tematiskt arbete.

När vi har jämfört litteraturen vi läst med våra intervjuvar har vi kunnat se många likheter. Både det som beskriver själva definitionen av tematiskt arbete och vilka förberedelser som krävs, samt fördelar/nackdelar. Mycket av litteraturen beskriver tematiskt arbete som problemfritt, i verkligheten kan det komma mycket emellan. Tillexempel personal och barn som är frånvarande på grund av ledighet eller sjukdom, att eleverna visar brist på intresse och temat inte blir vad man tänkt sig, studiebesök på skolan eller avbrott av annat slag som teater. Mycket av de här vardagsproblemen nämns inte i litteraturen utan allt tematiskt arbete verkar alltid vara lätt och utan problem. Det är synd att inte litteraturen tar hänsyn till hur det fungerar i verkligheten och kommer med förslag hur man som pedagog kan gå tillväga om man kör fast.

Styrdokumentet säger att vi ska arbeta tematiskt och ämnesövergripande. I och med att det är ett krav så måste också pedagogerna ges möjligheter att få de resurser som behövs för att kunna utföra sitt arbete. Vi tror att detta är framtidens arbetssätt och vi hoppas att skolorna ges resurser för att kunna göra ett bra arbete.

## **5.2 Sammanfattning**

I förskoleverksamheten har tema varit ett dominerande inslag alltsedan 1800-talets senare del. Det har dock inte alltid kallats för tema och synsättet har varierats. Temaarbetet har sitt ursprung i Henriette Schrader-Breymanns pedagogiska idéer. Syftet var att barnen skulle lära sig att koncentrera sig på något intressant ämne. I folkskolorna har det funnits temaundervisning som ett naturligt inslag genom det gamla skolämnet hembygdskunskap. Hembygdskunskap dyker upp för första gången i 1919 års undervisningsplan. Ordet tema introducerades för första gången i 1980 års läroplan för skolan och 1981 i arbetsplan för förskolan.

I vårt arbete har vi forskat om vilka definitioner det finns på tematiskt arbetssätt. Gemensamt säger litteraturen att tematiskt arbetssätt definieras bland annat av att olika ämnen integreras till en helhet och att olika färdigheter övas där det har en funktion. Genom att kommunicera och imitera lär barn i samspel med varandra.

Genom intervjuer har vi fått reda på hur pedagoger i förskoleklass och skola definierar tematiskt arbetssätt, hur de arbetar tematiskt och fördelar/nackdelar med detta arbetssätt.

Vi har kommit fram till att pedagogernas beskrivning av tematiskt arbetssätt stämmer överens med vad forskningen säger. När pedagogerna i skolan ska välja temats ämne väljer de med hänsyn till kursplaner och styrdokument. Det är viktigt att pedagogerna är väl förberedda innan de introducerar temat för klassen. Pedagogerna lägger stor vikt vid att eleverna får vara med och påverka innehållet i temat. Det finns både för och nackdelar med att arbeta tematiskt. Fördelar är att det är ett roligt och stimulerande arbetssätt. Det är ett ganska fritt sätt att arbeta där barn lär sig genom samspel och kommunikation. Man utgår ifrån barnens egna tankar och erfarenheter. Nackdelarna är att det krävs mycket av pedagogerna. Planering och förberedelse tar mycket tid. Det är svårt att vara ensam vuxen och arbeta tematiskt eftersom det är svårt att tillgodose alla barns behov.

## 6. Litteraturförteckning

- Andersson, P. (2000) *Spökägget*. Stockholm: Natur och kultur.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1992) *Arbete i lag och grupp*. Falköping: Almqvist & Wiksell.
- Barsotti, A. (2001) *Robin Hoods pilbåge*. Stockholm: HLS.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1988) *Temaarbete*. Falköping: Almqvist & Wiksell.
- Estmer, B. (1976) *Ditt barn i skolan*. Sober Förlag.
- Johansson, E. & Pramling-Samuelsson, I. (2003) *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlholm, G. & Sevón, I. (1990) *Tema - ett arbetssätt i förskolan*. Falköping: Almqvist & Wiksell.
- Nilsson, J. (1997) *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling-Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, M. (1993) *Planeringsteori för förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolöverstyrelsen. (1980) *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen. (1975) *Arbetsplan för förskolan 3*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen. (1981) *Arbetsplan för förskolan*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen. (1983) *Förslag till pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Socialstyrelsen. (1987) *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- [www.skolverket.se/fakta/faktablad/forskola/forskoleklass](http://www.skolverket.se/fakta/faktablad/forskola/forskoleklass)
- Utbildningsdepartementet (1998: a) *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1998: b) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling-Samuelsson, I. (2000) *Barns samlärande*. Stockholm: Liber.

## **7. Bilaga 1**

### **INTERVJUFRÅGOR SKOLA A OCH SKOLA B**

#### **BAKGRUNDSFRÅGOR**

- Hur länge har ni arbetat i yrket?
- Vilken utbildning har ni?
- Hur många är ni i ert arbetslag?
- Hur många barn är det i klassen/gruppen?
- Vilken ålder har barnen?
- Har ni ett gemensamt arbetssätt på den här skolan? Profilerings?
- Arbetar ni tematiskt? Ja/Nej

#### **VAD?**

- Vid nej-svar: Vad är att arbeta tematiskt? Definition?
- Varför har ni valt att inte arbeta tematiskt? (tidigare erfarenhet/okunskap)
- Vid ja-svar: Vad innebär det? Definiera tematiskt arbete?
- Vad väljer man för ämne? Finns det några som är återkommande?

#### **HUR?**

- Vilka förberedelser krävs?
- Hur länge kan ett tematiskt arbete pågå? Någon speciell lämplig tid?
- Vem väljer temat? Pedagog/barnen/tillsammans?
- Efter temat är valt, hur går ni vidare?
- Finns det plats för reflektion och dokumentation?

#### **FÖRDELAR/NACKDELAR?**

- Finns det ämnen som är svåra att integrera i det tematiska arbetssättet?
- Fördelar/nackdelar med detta arbetssätt?
- Organisatoriska hinder?