



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Temaarbete i förskolan

– en kvalitativ jämförelse mellan Reggio Emilia-förskolor och
traditionella förskolor

Jenny Adamsson
Gabriella Svärd

LAU 350

Handledare: Karin Eriksson

Examinator: Stig-Magnus Thorsén

Rapportnummer: VT06-6110-05

ABSTRACT

Arbetets titel:	Temaarbete i förskolan – en kvalitativ jämförelse mellan Reggio Emilia-förskolor och traditionella förskolor
Arbetets art:	Examensarbete inom det allmänna utbildningsområdet för lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet.
Institution:	Högskolan för scen och musik
Sidantal:	35
Författare:	Jenny Adamsson och Gabriella Svärd
Handledare:	Karin Eriksson
Examinator:	
Tidpunkt:	Vårterminen 2006
Rapportnummer:	
Nyckelord:	Temaarbete, förskola, pedagoger, Reggio Emilia.

Bakgrund: Vi har tidigare varit i kontakt med temaarbete, bland annat under vår VFU. Då vi nu har fått varsin förskollärartjänst och är medvetna om att vår arbetsplats arbetar mycket med temaarbete, ansåg vi det angeläget att fördjupa oss i detta arbetssätt.

Syfte: Syftet med vår studie var att ta reda på hur pedagoger i förskolan förhåller sig till det tematiska arbetssättet. Vi ville undersöka hur de arbetar och se vilka fördelar respektive nackdelar det finns med detta arbetssätt. Vi jämförde personal på Reggio Emilia-inspirerade förskolor med personal på ”traditionella” förskolor för att se om det är någon skillnad i deras sätt att arbeta tematiskt. Våra frågeställningar var: Hur arbetar man tematiskt i förskolan? Varför väljer pedagogerna att arbeta tematiskt? och Har barnen möjlighet att påverka valet av tema samt temats riktning?

Metod och material: För att få svar på våra frågeställningar har vi främst använt oss av kvalitativa intervjuer, då vi ansåg att denna metod var bäst lämpad för en undersökning av detta slag. Vi har även tagit del av relevant litteratur för vår studie. Sex informanter, tre på traditionella förskolor och tre på Reggio Emilia-inspirerade förskolor, har intervjuats om deras förhållningssätt till tematiskt arbete. Efter bearbetning av det insamlade materialet gjordes en jämförelse mellan de traditionella pedagogernas och Reggio Emilia-pedagogernas förhållningssätt till temaarbete.

Resultat: I vår studie har vi kommit fram till att det finns fler skillnader än likheter mellan pedagogernas förhållningssätt till temaarbete i traditionella förskolor jämfört med Reggio Emilia-inspirerade förskolor. De främsta skillnaderna är temaarbetets längd samt barnens inflytande vid val av tema och temats riktning. De likheter som fanns var hur ett tema startas upp respektive avslutas samt hur pedagogerna dokumenterar och utvärderar temat.

Tack

Först och främst vill vi tacka våra informanter som ställt upp på att bli intervjuade och frikostigt delat med sig av sina tankar och erfarenheter kring det tematiska arbetssättet. Ett särskilt tack riktas även till vår arbetsplats i Partille för givande samtal om Reggio Emilias filosofi. Vidare vill vi tacka vår handledare Karin Eriksson för all hjälp och värdefulla synpunkter som hon har givit oss under arbetets gång. Vi vill även tacka familj och vänner som kommit med givande kommentarer och stöttat oss under denna intensiva period, utan er hade vi aldrig klarat detta.

Ett stort tack till er alla!

Göteborg den 29 maj 2006

Jenny Adamsson och Gabriella Svärd

INNEHÅLL

1. INLEDNING	4
1.2 Syfte och frågeställningar	4
1.3 Begreppsförklaringar	5
2. METOD OCH MATERIAL	6
2.1 Val av metod	6
2.2 Urval och beskrivning av undersökningsgrupp	7
2.3 Genomförande	7
2.4 Etiska överväganden	8
2.5 Studiens tillförlitlighet	9
3. LITTERATURGENOMGÅNG	11
3.1 Litteraturens definition av temaarbete	11
3.2 Temaarbetets ursprung och utveckling	12
3.3 Reggio Emilia	15
3.3.1 Kort historik	15
3.3.2 Barnsynen och arbetssättet	16
3.3.3 Temaarbete inom Reggio Emilia	17
3.4 Läroplan för förskolan	18
4. INTERVJUREDOVISNING	20
4.1 Presentation av informanterna	20
4.1.1 Pedagogernas definition av tematiskt arbetssätt	21
4.2 Fördelar med ett tematiskt arbetssätt	21
4.3 Nackdelar med ett tematiskt arbetssätt	22
4.4 Tematiskt arbete i förskolan	23
4.4.1 Två exempel på temaarbeten	23
4.4.2 Dokumentation och utvärdering	24
4.4.3 Barngruppens storlek och utseende	25
4.4.4 Temats längd	25
4.4.5 Att starta upp och avsluta ett tema	26
4.5 Barnens inflytande vid val av tema samt temats riktning	26
5. SLUTDISKUSSION OCH SAMMANFATTNING	28
5.1 Slutsats och reflektion	32
5.2 Slutord	33
6. REFERENSER	34
BILAGA	

1. INLEDNING

Vi har valt att skriva om temaarbete i förskolan. Temaarbete innebär enligt Pramling Samuelsson och Sheridan att man medvetet avgränsar och lyfter fram ett område eller en fråga för att synliggöra något i omvärlden som man vill att barn ska utveckla förståelse för. Temaarbetet ska inte förläggas till en speciell tid eller plats utan genomsyra hela verksamheten. Temat kan komma antingen från barnet eller från den vuxne (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s. 64ff).

Anledningen till att vi har valt att fördjupa oss i just temaarbeten är att vi länge har varit intresserade av detta arbetssätt. I samband med vår verksamhetsförslagda utbildning (VFU) har vi kommit i kontakt med olika temaarbeten. Gemensamt för pedagogerna som vi har mött är att de arbetat mycket med temaarbeten och varit positivt inställda till detta arbetssätt. Eftersom temaarbeten är vanligt förekommande på dagens förskolor borde det finnas en anledning till att de arbetar med detta arbetssätt. Då vi nu har fått varsin förskollärartjänst på en Reggio Emilia-inspirerad förskola vill vi ta reda på hur man arbetar tematiskt i Reggio Emilia-inspirerade förskolor och dessutom se om det är någon skillnad jämfört med hur man arbetar i de ”traditionella” förskolorna.

I *Läroplanen för förskolan (Lpfö 98)* betonas vikten av ett temainriktat arbetssätt för att barnens lärande skall kunna bli mångsidigt och sammanhängande (*Lpfö 98*, s. 10). Ett temainriktat arbetssätt nämns emellertid inte ordagrant någon mer gång i *Lpfö 98*, men även om inte själva ordet temaarbete nämns, kan man knyta an till ett tematiskt arbetssätt på många andra ställen i *Lpfö 98*.

Vi anser att denna studie är relevant för vår kommande yrkesroll då vi kommer att arbeta mycket med temaarbete på vår arbetsplats. Redan innan studien påbörjades var vi positivt inställda till detta arbetssätt då vi sett flera pedagoger under vår VFU som arbetar tematiskt. Vi är väl medvetna om att våra tidigare erfarenheter och nuvarande arbetsplats på en Reggio Emilia-förskola kan komma att färga våra tankar och åsikter i denna studie, vårt mål är dock att försöka vara så objektiva som möjligt.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att ta reda på hur pedagoger i förskolan förhåller sig till det tematiska arbetssättet. Vi vill undersöka hur de arbetar samt se vilka fördelar respektive nackdelar det finns med detta arbetssätt. Vi kommer att jämföra personal på Reggio Emilia-inspirerade förskolor med personal på ”traditionella” förskolor för att se om det är någon skillnad i deras sätt arbeta tematiskt. Våra frågeställningar är:

- Hur arbetar man tematiskt i förskolan?
- Varför väljer pedagogerna att arbeta tematiskt?
- Har barnen möjlighet att påverka valet av tema samt temats riktning?

För att kunna ta reda på hur pedagoger i förskolan förhåller sig till ett tematiskt arbetssätt har vi valt att använda oss av kvalitativa intervjuer.

1.3 Begreppsförklaringar

Det finns flera olika benämningar på temaarbete: tema, tematiskt arbete, tematiskt arbetssätt, temainriktat arbete, temainriktat arbetssätt och så vidare, men betydelsen är densamma. Vi har i vår studie valt att använda oss av benämningarna temaarbete, tematiskt arbetssätt samt tema. Inom Reggio Emilia kan även tema kallas för projekt, men vi kommer i vår studie att använda oss av de ovan nämnda termerna eftersom de är av samma betydelse.

Vi har även valt att kalla de förskolor som inte har någon speciell ”inriktning” för traditionella förskolor medan förskolorna med Reggio Emilias filosofi i vår studie benämns Reggio Emilia-förskolor.

2. METOD OCH MATERIAL

I följande kapitel beskriver vi hur vi gått tillväga då vi utfört vår studie. Detta kapitel berör val av metod, urval och beskrivning av undersökningsgrupp, samt genomförande, följt av etiska överväganden och slutligen studiens tillförlitlighet.

2.1 Val av metod

Metoden som vi har använt oss av för att kunna få svar på våra frågeställningar är kvalitativa intervjuer. Anledningen till att valet föll på en kvalitativ metod framför en kvantitativ, var att vi ville tränga in på djupet och försöka förstå informanternas sätt att resonera kring det tematiska arbetssättet. Detta anser vi hade varit svårt med en kvantitativ metod som exempelvis enkäter. Med tanke på syftet med vår studie samt våra frågeställningar ansåg vi denna metod därför vara bättre lämpad än andra undersökningsmetoder. I en kvalitativ studie är syftet att tolka och förstå de resultat vi kommit fram till, inte att generalisera (Stukát, 2005, s. 32). Trost menar något förenklat att:

Om frågeställningen gäller hur ofta, hur många eller hur vanligt så skall man göra en kvantitativ studie.
Om frågeställningen däremot gäller att förstå eller att hitta mönster så skall man göra en kvalitativ studie.
(Trost, 2005, s. 14)

Intervjuer kan se ut på flera olika sätt. Till exempel kan de ha olika grad av standardisering och strukturering. Kvalitativa intervjuer brukar enligt Patel och Davidson oftast ha en låg grad av standardisering. Med grad av standardisering menas hur mycket ansvar som lämnas till intervjuaren när det gäller frågornas utformning och ordning. Om intervjun har låg standardisering innebär det att intervjuaren formulerar frågorna under själva intervjun och ställer dem i den ordning som är lämplig för den enskilda informanten. Vid helt standardiserade intervjuer ställs samma frågor i exakt samma ordning till alla intervjupersoner. Grad av strukturering handlar om vilket svarsutrymme intervjupersonen får. En intervju med låg grad av strukturering lämnar stort utrymme för intervjupersonen att svara fritt beroende på sin egen inställning och tidigare erfarenheter (Patel & Davidson, 2003, s. 71ff). Vi tolkar våra intervjuer som relativt lågt strukturerade samt halvstandardiserade, då vi hade intervjufrågorna framför oss, men inte var negativa till om ordningen ändrades, vilket den också gjorde i de flesta fall. Frågorna som ställdes var öppna, för att pedagogerna skulle få möjlighet att svara med egna ord. Under intervjuerna blev det naturligt med vissa följdfrågor, vilket kräver en viss flexibilitet. Då vår studie bygger på en jämförelse mellan pedagoger var vi däremot tvungna att ställa relativt lika frågor till alla informanter.

Enskilda intervjuer valdes framför gruppintervjuer då vi ville att informanternas svar skulle komma från dem själva och inte påverkas av de andra informanternas svar, vilket lätt kan ske under gruppintervjuer. Dominanta personer tar lätt över och de tystlåtna får ej komma till tals i sådana situationer, vilket gör att gruppintervjuer ofta bör undvikas (jfr. Trost, 2005, s. 25-46). Ytterligare en nackdel med gruppintervjuer anser vi är att ljudupptagning inte fungerar då det är svårt att hålla isär informanterna och höra vem som säger vad.

Vi är medvetna om att observationer kunde ha varit ett bra komplement till de kvalitativa intervjuerna i en studie av detta slag, då syftet är att ta reda på hur de arbetar tematiskt. Observationer kan vara en fördelaktig metod då man ej med säkerhet kan veta om informanterna har talat "sanning" under intervjun (Stukát, 2005, s. 49). Att informanterna var uppriktiga under

intervjun är dock något vi förmodar. Dessutom menar vi att inte heller observationer är helt tillförlitliga, då det finns en risk att pedagogerna ändrar sitt beteende och agerar på ett annorlunda och mer ”korrekt” sätt än de brukar då de vet att de observeras. Vi hade dock inte någon möjlighet att genomföra både intervjuer och observationer, vilket gjorde att vi fick välja en av dem. Anledningen till att vi valde bort observationer som datainsamlingsmetod var att de skulle ha varit svåra att genomföra inom den givna tidsramen. Enbart observationer skulle heller inte ha gett oss tillräckligt underlag för att svara på våra frågeställningar. Det skulle dessutom ha varit svårt att se helheten av det tematiska arbetssättet under endast några få dagars observationer. Vi ansåg därför att intervjuer skulle ge en tydligare bild av informanternas förhållningssätt till det tematiska arbetssättet.

En annan datainsamlingsmetod som vi har använt oss av är litteraturstudier. Detta för att ta reda på hur litteraturen definierar temaarbete samt få en överblick över det tematiska arbetssättets ursprung och utveckling. Vi ville även få lite mer kunskap om Reggio Emilias filosofi samt hur man ser på temaarbeten inom Reggio Emilia.

2.2 Urval och beskrivning av undersökningsgrupp

Efter diskussion med vår handledare kom vi fram till att vår undersökningsgrupp skulle innehålla sex pedagoger, då ett mindre antal intervjuer är att föredra, vilket även Trost påpekar. Färre intervjuer leder nämligen till att resultatet blir enklare att sammanställa. Vidare menar han att ”ett fåtal väl utförda intervjuer är mycket mera värda än ett flertal mindre väl utförda” (Trost, 2005, s. 123). De intervjuade pedagogerna presenteras närmare i kapitel 4.1.

Vi bestämde oss för att använda redan etablerade kontakter på olika förskolor i och kring Göteborg. Detta betyder dock inte att vi innan har haft en personlig relation till alla informanter. Som vi tidigare nämnt genomfördes sex intervjuer, varav tre av informanterna arbetade på traditionella förskolor och tre på Reggio Emilia-inspirerade förskolor. Dessa intervjuer skedde på sammanlagt fyra olika förskolor och samtliga informanter arbetar på olika avdelningar. Urvalet styrdes av att pedagogerna skulle arbeta tematiskt eller åtminstone ha gjort det tidigare samt vara positivt inställda till detta arbetssätt. De skulle även anse sig ha tid över att avsätta till våra intervjuer.

Vi har valt att se på det tematiska arbetssättet utifrån pedagogernas synvinkel då det är deras perspektiv som vi anser ligger oss närmast och är det som vi kommer att ha störst nytta av i vår yrkesroll. Därmed väljer vi alltså bort barnets och andra intressenters perspektiv, även om vi kommer att beröra barnets och i viss mån även föräldrarnas roll i vår studie.

2.3 Genomförande

Studien började med att litteraturen behandlades. Vi vill dock poängtera att det har varit relativt svårt att få tag på litteratur om temaarbete i förskolan. Däremot finns det desto mer litteratur om Reggio Emilias filosofi som till viss del också innehåller fakta kring deras så kallade projektarbeten. Efter att vi satt oss in i litteraturen formulerades syftet och frågeställningarna, och med utgångspunkt i dessa frågeställningar utarbetades ett antal intervjufrågor som vi ansåg relevanta för vår undersökning (se bilaga).

Vår första kontakt med våra informanter skedde via telefon, då några informanter arbetar i kommuner utanför Göteborg. Vi började med att presentera oss själva samt informera dem om studiens syfte. Via telefon bestämdes vilka pedagoger som skulle bli intervjuade och vilken tid och dag dessa intervjuer skulle äga rum. Intervjuerna gjordes under två veckors tid och varje intervju varade i snitt en timma. Våra informanter hade bra kollegor som hade överseende med att en personal gick ifrån verksamheten och medverkade i våra intervjuer, vilket självklart underlättade vårt arbete. Pedagogerna som vi mötte på de olika förskolorna var positiva till att vi kom och de visade stort intresse för vår studie. Samtliga intervjuer genomfördes i ett lugnare rum som informanten valde på respektive förskola.

Som hjälpmedel under intervjuerna använde vi oss av bandspelare, detta för att lättare kunna koncentrera oss på informanten och dennes svar. En fördel är även att ljudupptagning ger möjlighet till att återgå till intervjun och ordagrant kunna höra vad det verkligen var som informanten svarade och sedan skriva ut detta. Att enbart anteckna gör det svårt att få med allting samtidigt som man kan se en aning ointresserad ut då den mesta av koncentrationen läggs på att skriva rätt. Vi intervjuade båda två och försökte få informanten att känna sig trygg i situationen genom kommentarer och instämmande nickningar. Vi var medvetna om att det även kan vara en nackdel med att vara två som intervjuar, informanten kan uppleva det som att hon eller han är i underläge eftersom informanten är ensam i sin situation vid enskilda intervjuer. Detta fungerade dock bra i samtliga intervjuer och för vår del underlättade det att vara två då det inte går att fånga kroppsspråk via bandspelare, utan man får försöka göra små anteckningar eller hålla sådant kvar i minnet.

Intervjutillfället inleddes med att vi presenterade oss själva lite mer ingående än vad vi tidigare gjort via telefon, och vi berättade återigen om syftet med vår studie. Informanten fick sedan presentera sig själv så att vi fick reda på lite bakgrundsinformation som exempelvis rörde utbildning, erfarenhet och nuvarande arbetsplats. Av anonymitetsskäl spelades detta inte in, men antecknades och redovisas senare i resultatet. Informanternas namn är då fingerade.

Efter det att samtliga sex intervjuer var genomförda, lyssnade vi på dem och skrev ner dem på dator. Detta var ett mycket tidskrävande men i efterhand givande arbete, då vi efteråt lätt kunde jämföra intervjuerna när vi hade dem ordagrant nedskrivna på papper framför oss. Genomgången av intervjuerna fortsatte med att vi jämförde dem för att se likheter och skillnader mellan de olika informanternas svar. Med hjälp av överstrykningspennor fick vi en bra struktur på detta arbete som sedan ledde till en sammanfattning av det informanterna hade kommit fram till. Det insamlade materialet delades upp i olika kategorier, därefter tog arbetet med att skriva resultatdelen sin början.

2.4 Etiska överväganden

Vi har utgått från Vetenskapsrådets etiska kod som anger fyra krav för att en studie ska svara mot individskydd inom forskningssammanhang, nämligen kraven om information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Stensmo, 2002, s. 26 ff).

Informationskravet: Innan intervjuerna genomfördes informerade vi pedagogerna om studiens syfte och tillvägagångssätt samt vilka villkor som gällde för deras deltagande. De upplystes om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst hade rätt att stoppa intervjun.

Samtyckeskravet: Vi betonade att pedagogerna själva hade rätt att bestämma över sin medverkan och på vilka villkor de skulle delta, samt att de fick lov att avbryta intervjun utan att det skulle bli några negativa följder. Vi frågade även informanterna om deras tillstånd till att använda bandspelare under intervjun.

Konfidentialitetskravet: Pedagogerna blev upplysta om att uppgifterna som de lämnat under intervjuerna skulle behandlas konfidentiellt samt att de i vår studie skulle bli anonyma för läsaren, det vill säga vi skulle ge dem och eventuella avdelningar fingerade namn. Vid intervjun spelade vi inte in namn, förskola och annat som sades i presentationen, med anledning av att det för utomstående skulle vara omöjligt att kunna identifiera de olika pedagogerna. Vi erbjöd även pedagogerna att ta del av resultatet innan vår bearbetning och sammanställning började, detta för att reda ut eventuella missförstånd. De gavs även en möjlighet att få ett exemplar av den slutgiltiga versionen av vårt examensarbete.

Nyttjandekravet: Vi försäkrade informanterna om att deras uppgifter och den information vi samlat in inte skulle komma att användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller för andra ickevetenskapliga syften.

2.5 Studiens tillförlitlighet

För att kunna uppnå en hög tillförlitlighet, eller reliabilitet som Stukát kallar det, i studien är det viktigt att använda sig av ett bra mätinstrument. I förhållande till vårt syfte och våra frågeställningar ansåg vi att den kvalitativa intervjun var det instrument som skulle ge vår studie det mest tillförlitliga resultatet. Stukát menar vidare att för att en studie ska vara trovärdig måste den ha hög reliabilitet och validitet. Med validitet menas hur bra mätinstrumentet mäter det man har som mål att mäta. Det är dock inte säkert att validiteten blir hög även om man har ett bra mätinstrument, det kan hända att man mäter fel saker. Man måste hela tiden fråga sig om man verkligen undersöker det man verkligen vill undersöka (Stukát, 2005, s. 125ff). För att få en hög validitet i vår studie formulerade vi våra intervjufrågor med så nära koppling till vårt syfte och våra frågeställningar som möjligt.

Utöver reliabilitet och validitet anser Stukát att man måste diskutera vem resultatet man får fram gäller för och om resultatet kan generaliseras. Då vår undersökningsgrupp består av sex intervjuade pedagoger är vår studie inte representativ för alla pedagoger som arbetar tematiskt, vilket vi också är medvetna om. Om intervjuerna dessutom hade gjorts med andra pedagoger kan resultatet ha kommit att se annorlunda ut. Vi anser emellertid att de tre Reggio Emilia-pedagogerna är företrädande för Reggio Emilias filosofi då de verkar vara väl insatta i denna. Mycket av det som dessa informanter svarade stämmer väl överens med den Reggio Emilia-litteratur som vi har tagit del av.

Användandet av bandspelare anser vi ökar tillförlitligheten i och med att man inte missar värdefull information, vilket kan bli resultatet om man väljer att endast föra anteckningar under intervjun. Man kan, som vi tidigare nämnde, lyssna till tonfall och ord upprepade gånger och har man dessutom som vi skrivit ut intervjuerna, kan man gå tillbaka och ordagrant läsa vad som sagts. En stor fördel är alltså att man slipper anteckna en massa, utan kan koncentrera sig på frågorna och vad den intervjuade svarar. En nackdel med bandspelare är att en del människor blir hämmade av att bli inspelade. Detta var dock inte något som vi upplevde med de pedagoger som vi intervjuade.

Vi är medvetna om att vår förförståelse och positiva inställning till Reggio Emilias filosofi till viss del kan färga resultatet. Vi har dock försökt att vara så objektiva som möjligt i arbetet med att tolka och sortera informationen vi fått från intervjuerna.

Vad det gäller platsen för själva intervjun ansåg vi det lämpligast att pedagogerna själva fick bestämma var vi skulle hålla till, med anledning av att vi ville öka tryggheten hos den intervjuade. Detta resulterade i att samtliga intervjuer ägde rum på pedagogernas respektive arbetsplats. På varje förskola lyckades vi hitta ett ostört rum där vi kunde genomföra intervjun utan störningar av vare sig telefon eller andra människor. Pedagogerna verkade inte heller känna någon tidspress under intervjuerna, utan hade avsatt tid till oss. Detta tror vi påverkade trovärdigheten i en positiv riktning hos den insamlade datan, då pedagogerna kände sig avslappnade och lugna under intervjuerna (jfr. Ekholm, 1992, s. 21 ff).

För att öka reliabiliteten i vår studie har vi på ett flertal ställen i texten valt att styrka informanternas svar med hjälp av citat. Om man i studien har för få citat är läsaren utlämnad åt en färdig tolkning och har därmed ingen möjlighet att själv avgöra studiens trovärdighet. De tolkningar vi har gjort vill vi ska kunna rekonstrueras av läsaren, vilket således kräver att intervjuavaren underbyggs med citat (Patel & Davidsson, 2003, s. 120f).

3. LITTERATURGENOMGÅNG

Vi väljer att inleda litteraturgenomgången med en historisk tillbakablick över temaarbetets ursprung och utveckling då vi vill visa på den långa tradition som finns bakom tematiskt arbetssätt, även om begreppen under åren har växlat och metoderna har utvecklats. Därefter behandlas Reggio Emilias filosofi. Denna filosofi innebär ett annorlunda tankesätt i förhållande till andra förskolor, bland annat vad det gäller synen på barnet. Vår litteraturgenomgång avslutas med vad *Lpfö 98* säger om ett tematiskt arbetssätt.

Vi vill poängtera att det har varit relativt svårt att hitta aktuell litteratur om tematiskt arbetssätt, den litteratur som finns är främst från slutet av 1980-talet. Det kan bero på att vid denna tidpunkt bestämdes det att temaarbete definitivt skulle vara det centrala arbetssättet i förskolan vilket man kan läsa Pedagogiskt program för förskolan, som kom ut år 1987. Innehållet i de böcker som vi har valt att använda oss av har vi ändå känt varit angeläget, även om litteraturen inte varit helt tidsenlig. Litteratur om Reggio Emilia har det däremot funnits gott om, både äldre och modernare.

3.1 Litteraturens definition av temaarbete

Litteraturen förklarar temaarbete på olika sätt. Här är de främsta definitionerna som kan urskiljas:

Eriksson skriver i sin bok *Fantasi i temaarbetet* om det tematiska arbetssättet. Hon talar om temaarbete som en fördjupning inom ett bestämt område där man utgår från ett helhetstänkande där själva temat kan bearbetas på olika sätt. Detta kan till exempel ske genom estetiska verksamheter, naturstudier och studiebesök (Eriksson, 1989, s. 16). Karlholm & Sevön betonar däremot att i temaarbete behandlas ett visst område under en längre period. En fördjupad kunskap hos barnen skall uppnås genom att det valda området har en del i den vardagliga verksamheten (Karlholm & Sevön, 1990, s. 2).

Lindqvist ser temaarbete som något som skall handla om omvärlden. Hon menar att det är viktigt att kunna förstå sammanhang och hänvisar samtidigt till Frøbels tankar om människans samband med naturen och tingen vilket hon anser är aktuellt även i dagens temaarbeten (Lindqvist, 1989, s. 17).

Ett tematiskt arbetssätt innebär enligt Pramling Samuelsson och Sheridan att man medvetet avgränsar och lyfter fram ett område eller en fråga för att synliggöra något i omvärlden som man vill att barn ska utveckla förståelse för. De menar vidare att ett tematiskt arbetssätt inte har med tid och omfång att göra utan kan pågå antingen en längre eller kortare tid. Temaarbetet ska genomsyra verksamheten och inte förläggas till en speciell tid eller plats. Idén till temat kan komma antingen från barnet eller från den vuxne. Barnet måste emellertid visa intresse och tycka att det är roligt (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s. 64ff).

Carlsen & Samuelsen, förklarar temaarbete som ett arbetssätt där personalen bestämmer ett temaområde som verksamheten skall beröra under en längre eller kortare tid. Pågår temat under en koncentrerad period menar författarna att barnen får en större möjlighet att se en helhet i temaarbetet. Genom temaarbetet ges verksamheten även en gemensam inriktning (Carlsen & Samuelsen, 1991, s. 152).

Man kan se att litteraturen betonar olika saker vad det gäller förklaringen av temaarbete. Då Karlholm & Sevòn (1990) mer lägger tonvikten på att ett temaarbete skall pågå under en längre tid menar Pramling Samulesson & Sheridan (1999) däremot att tiden inte spelar någon avgörande roll. De nämner även att ett temaarbete skall vara roligt och intressant för barnen, oavsett om temat har valts av pedagogen eller barngruppen. Carlsen & Samuelsen (1991) menar däremot att temat skall beröra verksamheten och väljas av pedagogerna.

3.2 Temaarbetets ursprung och utveckling

Temaarbetet har sitt ursprung i 1800-talets Tyskland och Henriette Schrader-Breymanns pedagogiska idéer om att låta barn i Kindergarten samlas kring ett bestämt ämne under en längre period. Detta kallades för ”Monatsgegenstand”, men kom på svenska att översättas till arbetsmedelpunkt. Syftet med arbetsmedelpunkten var att barnen skulle få en förståelse för sammanhangen genom att koncentrera sig på ett intressant ämne. Henriette Schrader-Breymann var systerdotter till den tyske pedagogen Friedrich Fröbel, och blev hans pedagogiska efterföljare (Lindqvist, 1989, s. 11).

Friedrich Fröbel startade 1840 den första Kindergarten i Tyskland. Han liknade barnet vid en planta, med inneboende anlag som genom rätt skötsel och näring skulle växa och bli en fullt utvecklad människa. Den fria leken sågs som central, där barnet får möjlighet att använda och träna alla sina inneboende krafter. Fröbel betonade barnets skapande och självverksamhet och ville att barnen skulle använda alla sina sinnen i undervisningen. Han menade också att de första sex åren är de viktigaste i barnets liv, och då måste barnet få arbeta och leka i frihet, utan för stora krav från omgivningen. Målet är att barnet skall utvecklas till en självständigt tänkande individ och inte bli en kopia av någon annan. Barnet skulle tillägna sig kunskap genom att leka, röra sig och syssla med meningsfulla aktiviteter där hela kroppen används, men även fingerlekar och korgflätning för att utveckla handens färdighet. Det var också viktigt att barnet skulle få möjlighet att konstruera saker med klossar och andra byggmaterial (Karlholm & Sevòn, 1990, s. 18ff).

Fröbel är även känd för att ha utvecklat ett speciellt lekmaterial som han kallade för lekgåvor. Dessa ”ska ge barnen en föränning om den sfäriska lagen som ska introduceras till dem utifrån deras förmåga och utvecklingsnivå” (Gedin och Sjöblom, 1995, s. 11). Antalet gåvor är nio och de är numrerade i den ordning som barnet kan tänkas använda dem. Gåvorna består bland annat av boll, kub, klot och cylinder. Övriga gåvor utgår från kuben och cylindern som klivits i bitar och som var tänkt att användas till olika byggkonstruktioner. Barnet skulle genom att använda gåvorna få öva känseln och finmotoriken och dessutom lära sig längd, bredd och höjd (Karlholm & Sevòn, 1990, s. 20). I realiteten kom dock Frøbels formella lekövningar att motverka tanken om frihet i uppfostran, framförallt de övningar som handlade om matematik och geometri. Betoningen på enskilda aktiviteter gjorde således att det fanns ett behov av att samlas kring ett särskilt ämne, det vill säga arbetsmedelpunkten (Lindqvist, 1989, s. 12).

Idéerna om arbetsmedelpunkten kom till Sverige via Fröbelpedagogiken och Barnträdgårdarna som öppnades vid sekelskiftet. Arbetsmedelpunkten inleddes vanligtvis med en upplevelse, ett studiebesök eller liknande, och handlade ofta om naturen, odlingen eller människans dagliga liv. Studiebesöken följdes upp med bland annat sånger, fingerlekar, sagor, modellering och teckning med anknytning till det aktuella området. Den naturliga uttrycksformen för barnen var leken, som skulle tas på allvar. Barnen skulle tillägna sig kunskaper genom att leka, konstruera, experimentera och pröva sig fram, utan för snäva ramar (Karlholm

& Sevòn, 1990, s. 29). Arbetsmedelpunktens upplägg kännetecknades av ordning och struktur och allt planerades noggrant av barnträdgårdslärarinnan (Vallberg Roth, 2002, s. 73).

I Sverige dominerade Fröbelpedagogiken länge, men på 30-talet fick arbetsmedelpunkten kritik för sin formella styrning. En av kritikerna var socialpedagogen Alva Myrdal som besökt USA och influerats av den amerikanska pedagogen och filosofen John Dewey. Hon tyckte att arbetsmedelpunkten var för styrande och hindrade barns fria aktiviteter och istället betonade en schablonmässig kunskapsförmedling. I den svenska barnträdgården hade det praktiska arbetet som sagt inte blivit den fria verksamhet som Fröbel tänkt, utan barnen styrdes i alltför hög grad av de vuxna (Lindqvist, 1989, s. 13).

En annan som också var kritisk till arbetsmedelpunkten var den österrikiska psykologen och pedagogen Elsa Köhler som hade kontakter med Sverige dit hon ofta bjöds in som föreläsare. Hon menade att arbetsmedelpunkten i många fall kommit att bli en ren modellinläring och ansåg istället att barnen skulle få skapa fritt och att de vuxna skulle ha ett aktivitetspedagogiskt förhållningssätt, vilket hon hämtat från Deweys pedagogik. Köhler utvecklade således arbetsmedelpunkten, som bytte namn till intressecentrum för att visa att man numera utgick från barnens intresse (Karlholm & Sevòn, 1990, s. 37ff).

Elsa Johansson, som var barnträdgårdslärarinna och utbildare i Norrköping, förde Köhlers tankar vidare och kom att bli en av de ledande förespråkarna för intressecentrum (Karlholm & Sevòn, 1990, s. 40). Johansson betonade att utgångspunkten för arbetet måste vara barns intresse och aktivitet:

Denna kan uppstå i barngruppen utifrån något eller några barns erfarenheter eller utifrån någon oförutsedd händelse, men läraren kan också välja intressecentrum genom att hon vet vad som är lämpligt för en viss ålder, årstid och för ortsförhållandet. Man måste dock vara lyhörd för barns intresse och möjligaste mån rätta arbetet efter barnen och ta vara på deras initiativ. (Doverborg & Pramling, 1988, s. 17)

Själva inledningen till ett intressecentrum skulle gärna vara en upplevelse av något slag som till exempel ett studiebesök som väckte barnens intresse (Lindqvist, 1989, s. 13ff). Dessutom skulle man i möjligaste mån rätta arbetet efter barnen och ta vara på deras initiativ (Doverborg & Pramling, 1991, s. 17). Ämnesvalet skulle nu i högre grad genomsyras av en lyhördhet inför barnen och deras behov. Exempel på kunskapsområden kunde till exempel vara: ”Staden”, ”Brandstationen”, ”Polisen” och ”Trafiken” (Vallberg Roth, 2002, s.74).

Diskussionen om arbetsmedelpunkten och intressecentrum gällde lekskolans pedagogik. Efter 1965 byggdes daghemmen ut och med anledning av detta tillsattes 1968 Barnstugeutredningen (BU) som hade till uppgift att föreslå en pedagogik som var gemensam för både lekskolor och daghem (Lindqvist, 1989, s. 14). Begreppet förskola infördes då man genom ett enhetligt namn ville markera en pedagogisk helhetssyn. Daghem blev heltidsförskola och lekskola blev deltidförskola. När BU förklarar hur arbetssättet i förskolan ska bedrivas används tre begrepp: system, aktivitetsområden och aktivitetsstationer. Dessa begrepp kan innehållsmässigt härledas till arbetsmedelpunkt och intressecentrum (Karlholm & Sevòn, 1990, s. 44).

Med system menas att det finns olika samband i naturen, men även i det mänskliga livet, som bildar en helhet. System definieras som ett generellt begrepp för förskoleverksamheten och understryker helhetssynens betydelse i arbetet med barnen. Miljön ska utformas i aktivitetsområden som tillåter barnen att samspela med varandra. Alla sysselsättningar ska ha sina särskilda platser där flera barn kan leka samtidigt oberoende av de vuxna för att träna sin självständighet. Aktivitetsstationerna är den plats där barnen finner allt material som de får använ-

da. Materialet skall bjuda till valmöjligheter och inspiration samt ha varierande svårighetsgrad (Karlholm & Sevón, 1990, s. 45ff).

I samband med Barnstugeutredningen bröt man helt med Fröbelpedagogiken och såg istället pedagogik som en fråga om ett förhållningssätt, en dialog mellan barnet och den vuxne. Barnet ska fritt kunna välja sysselsättning och förskolan ska erbjuda en rad olika aktiviteter. Barnets utveckling och självreglering är i fokus. Bakom dialogpedagogiken kan man hitta Piagets kognitiva teori och Eriksons psykoanalytiska teori som poängterar samspelet mellan individen och omgivningen (Lindqvist, 1989, s. 14).

Det dialogpedagogiska arbetssättet ledde till att arbetet i förskolan kom att riktas mot det enskilda barnets utveckling och gruppen fick därmed inte lika stor betydelse som tidigare. Detta gjorde att det inte längre fanns plats för intressecentrum som arbetssätt i förskolan. Istället kom de tre delmålen jagutveckling, kommunikation och begreppsbyggnad att utgöra förskolans innehåll och vara det som förskollärarna skulle planera utifrån. Begreppsbyggnad inom naturvetenskap är något som det skrivs om i Arbetsplan för förskolan från 1975. Pedagogerna ansåg att det var för svårt att arbeta naturvetenskapligt med barnen i förskolan, och därför levde de kvar i det gamla arbetssättet. I offentliga dokument nämns dock inte ordet intressecentrum, men ute i verksamheterna arbetade man ändå oftast med någon typ av intressecentrum (Doverborg & Pramling, 1988, s. 18ff).

Dialogpedagogiken kritiserades under det kommande årtiondet, då man tyckte att pedagogiken varit alltför fri utan styrning och struktur, till skillnad från kritiken som tidigare riktats mot den formella och styrda arbetsmedelpunkten. I Socialstyrelsens Förslag till pedagogiskt program för förskolan från 1983 står det att man ska arbeta grupporienterat och strukturerat samt utifrån barns utveckling knyta ihop ämnesinnehåll och arbetssätt. Den nya benämningen på arbetssättet blir tema (Lindqvist, 1989, s. 14). Att temaarbete definitivt ska vara det centrala arbetssättet i förskolan, kan man några år senare läsa i Pedagogiskt program för förskolan:

Ett temaarbete ska ta sin utgångspunkt i intressen och tidigare kunskaper i barngruppen samt i det pedagogiska programmets innehåll. Det ska tillvarata barnens naturliga nyfikenhet att utforska sin omvärld och ge dem möjlighet att på olika sätt bearbeta frågor och problem samt utveckla intressen och kompetens på viktiga områden. (Citerat i Eriksson, 1989, s. 16)

Att det skulle finnas en klar struktur för arbetet, en tydlig början och ett tydligt slut på temaarbete var viktigt. Enligt det pedagogiska programmet skulle temat även bearbetas på ett mångsidigt sätt genom samtal, sagor, lek, drama, bild och form, sång och musik. Förutom vuxenledda aktiviteter skall barnen även ges möjligheter att arbeta med temat utifrån eget fritt val (Eriksson, 1989, s. 17).

Det pedagogiska programmet har en utförlig beskrivning av arbetssättet och det finns en mer mångsidig tolkning än tidigare. I programmet poängteras att val av tema ska ske utifrån vad som är meningsfullt för barnen och vad som kan bidra till att de lär sig nya saker (Doverborg & Pramling, 1991, s. 21ff). Syftet med såväl arbetsmedelpunkten som temaarbetet är att barnen ska lära sig om omvärlden och att förstå sammanhang. Det är lika viktigt nu som då. En helhetssyn är också ett nyckelord vid temaarbete, där ska inte finnas några ämnesgränser. Det traditionella temaarbetet handlar ofta om förmedlande av fakta med tydlig nyttomoral. Ett exempel på detta kan enligt Lindqvist vara tema "Trafiken" där fokus då ofta hamnar på trafikregler och inte på ett reflekterande förhållningssätt till, exempelvis miljöfarliga utsläpp (Lindqvist, 1989, s. 14ff).

Det finns en del motsättningar inom temaformen i den svenska förskolan. Arbetet bör till exempel utvecklas genom barns tankar och spontana engagemang samtidigt som det ställs krav på strukturerad och planerad inläring för hela gruppen, där pedagogen väljer ett ur sin synvinkel funktionellt tema. Dessutom finns en önskan om ett dynamiskt arbetssätt och samtidigt val av teman som inte rymmer dynamik (Lindqvist, 1989, s. 25).

3.3 Reggio Emilia

För att kunna jämföra de traditionella förskolorna med Reggio Emilia-förskolor är vissa förkunskaper om Reggio Emilia nödvändiga. Här nedan följer bland annat kort historik om Reggio Emilias filosofi samt beskrivningar av hur de arbetar tematiskt.

3.3.1 Kort historik

Reggio Emilia är en filosofi som sätter barnet i centrum och använder sig mycket av skapande verksamhet. Grundare till Reggio Emilias filosofi var förskolläraren och barnpsykologen Loris Malaguzzi. Han startade en egen barnomsorgsverksamhet i staden Reggio Emilia i norra Italien år 1963. Denna verksamhet var kommunal till skillnad från de privata förskolor som redan fanns. Idén till en kommunal förskola sägs dock ha funnits ända sedan år 1945, då man ville bygga ett nytt demokratiskt samhälle och ansåg då att förutsättningen för detta, var en demokratisk förskola och skola (Barsotti, 1997, s. 12ff). Loris Malaguzzi var även den man som myntade de kända orden ”ett barn har hundra språk men berövas nittionio” (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 53). Med det menade han att barnet har en vilja att lära, växa och veta och är kapabel till att skapa sin egen kunskap utan en vuxen som ordningsvakt, den vuxne skall istället finnas med i bakgrunden och vara en medupptäckare (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 104).

Malaguzzi ansåg att pedagogiken skall ses som en levande idé som hämtar kraft från barnen och det aktuella sammanhanget och menade även att det är viktigt att inte se arbetet i Reggio Emilia som en fixerad metodik, utan istället som ständiga reflektioner (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 100). Tanken är även att barnen hela tiden skall få in kreativiteten i allt i vardagen samt få uppfinna hundra världar som först inte fanns och bli överraskade av detta (Wallin, 1996, s. 119f). Med hjälp av Anna Barsotti och Karin Wallin, som under slutet av 1970-talet besökt Reggio Emilia-förskolor i Italien, kom filosofin till Sverige i början av 1980-talet. Dessa två kvinnor har efter detta skrivit många böcker om Reggio Emilia (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 75). Anna Barsotti arbetar nu på Reggio Emilia-institutet i Stockholm och håller bland annat i föreläsningar. Detta är ett institut som har goda kontakter med Reggio Emilia i Italien, vilket har lett till att Sverige är det land i världen som har störst och intensivast utbyte med pedagogerna i Reggio Emilia (*Reggio Emiliainstitutet*, 2006-05-19).

3.3.2 Barnsynen och arbetssättet

Reggio Emilia är alltså ingen pedagogik utan en filosofi, som står för ett förhållningssätt till barn. De ser varje barn som unikt (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 100ff). Denna filosofi har till viss del påverkat den svenska läroplanen för förskolan *Lpfö 98*. I Reggio Emilias filosofi ser man även samspelet mellan teori och praktik, arbete och ord inspireras av varandra. Pedagogrollen ses som en ständig läroprocess där man hela tiden är på väg mot nya kunskaper. Tänkandet präglas av en demokratisk syn på människan där kommunikationen är livsavgörande,

det poängteras dock att tänkandet, arbetssättet och synsättet inte erbjuder någon metod utan just ett tänkande (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 23ff). Därför finns det inget utarbetat material eller handböcker om denna metod (Åberg & Lenz Taguchi, 2005, s. 11). Grundtankarna och filosofin kan alltså inte ordagrant kopieras utan skall inspirera till utveckling av den egna verksamheten och de förutsättningar som finns där (*Reggio Emiliainstitutet*, 2006-05-03). I Reggio Emilias filosofi lever man i nuet och vet inte så mycket om vad som kommer att ske i framtiden. Impulsivitet och flexibilitet ses som nyckelord. Eftersom barnet uppfattas som rikt och kompetent utgår filosofin alltid från barnet. Barnet ses som en forskare som hela tiden är på jakt efter mening. Det skall genom att utforska och ställa frågor komma fram till egen vunnna kunskap. Pedagogerna finns med som stöd i bakgrunden, men det är barnet som är i centrum (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 23ff).

Även samarbete barnen emellan är något som uppmuntras i detta sätt att arbeta. Avdelningarna på förskolorna är oftast åldersindelade, där barnen får vara tillsammans med barn i sin egen ålder. Barnen arbetar ofta i par eller i mindre grupper och på så sätt lär de sig av varandra (Wallin, 1996, s. 99f). Reggio Emilia-förskolornas synsätt som ligger till grund för arbetssättet, beskriver Loris Malaguzzi på följande vis: "Förskolans identitet skapas av att man som vägledande strategi sätter barnen, lärarna, familjerna, den fysiska miljön och arbetsmiljön i centrum" (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 41).

Man brukar tala om "de tre pedagogerna" i Reggio Emilia: barnet, den vuxne (pedagogen) och miljön. Barnen är de som skall vara i centrum, det är deras intresse och kunskap som pedagogerna skall utgå ifrån. Den vuxne däremot har rollen som medforskare och utmanare, och skall inte komma med färdiga frågor eller svar utan har i uppgift att lyssna på barnen. Miljön är den tredje pedagogen och skall vara utformad så att den lockar barnen till lek, samspel, utforskande och lärande (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 102-110). En central plats i Reggio Emilias miljö är något som kallas piazzan. Den är som ett torg, ett stort rum, som ofta är beläget mitt i förskolan för att den skall kunna locka till möten, eftersom en tanke inom Reggio Emilia är att kunskap föds just genom människors möten (Wallin, 1996, s. 18f).

Något annat som anses speciellt för Reggio Emilias arbetssätt är den skapande verksamheten. Barnen skall själva kunna upptäcka miljön, och därför finns allt material på barnens nivå. De uppmuntras även att använda sina sinnen genom att arbeta med skapande ämnen såsom musik, bild, drama och så vidare (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 43ff). Ämnet bild läggs det extra mycket tid på, och i Italien har varje förskola en ateljé med en utbildad bildlärare som kallas ateljérista (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 107). Speglar är något annat som är vanligt på dessa förskolor. Detta för att väcka barnens intresse för sig själva och andra. Eftersom miljön ses som något föränderligt så ändras den ofta efter barnens önskemål, barnen skall inspireras till att upptäcka och reflektera (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 43ff). I Reggio Emilias filosofi handlar det mer om att lära sig lära, än att bara tillägna sig fakta och mer traditionella kunskaper (Grut, 2005, s.19ff). Det är själva processen som är viktig, hur man kommer fram till resultatet och inte resultatet i sig. Arbetsmetoden ses även som något som är i ständig förändring. Det förekommer detaljerade arbetsplaner, men de är endast en tredjedel av ett projekt, resten kommer med tiden och grundar sig då på barnens upplevelser, frågor och så vidare (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 100-107).

Dokumentation är också viktigt i denna filosofi. Ofta dokumenterar man genom foton som sätts upp i barnens höjd på väggarna, men man dokumenterar även genom text, video och bandspelare. På så sätt synliggörs barnens arbete, men även pedagogernas. Föräldrarna kan därmed känna sig delaktiga i barnens lärande och vet att deras barn blir sedda av pedagogerna.

Genom att barnen själva får se och ta del av dokumentationen, blir de bekräftade och får känna att det de sagt och gjort har varit viktigt. Det är mycket vanligt att just temaarbeten dokumenteras i Reggio Emilia (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 118ff). Allt kan emellertid inte dokumenteras utan det handlar om att kunna välja. Men även om dokumentation tar tid, leder den ofta till givande reflektioner som i sin tur kan leda till att utveckla det fortsatta arbetet (Åberg & Lenz Taguchi, 2005, s. 18ff). I dokumentationen synliggörs även den gemensamma kulturen på förskolan, samtidigt som samhället blir involverat då barnen tar med sig upplevelser utanför förskolan in i verksamheten. Som Lenz Taguchi (1997) uttrycker det:

”Ett dokumentationsarbete i en reflekterande kultur gör oss till aktiva medkonstruktörer, inte bara av vår egen kunskap och kultur, utan också av samhället som sådant. Vi är alla medskapare i ett samhälle som är i ständigt vardande”. (Lenz Taguchi, 1997, s. 56)

Dokumentation underlättas av observationer. En observation kan ses som det första steget och då handlar det om att iaktta barnet, att ta till sig saker som man sett och hört men inte reflekterat över. Av det som observerats väljs saker ut som skall dokumenteras och det är dokumentationen som blir underlag till de kommande reflektionerna med pedagogerna i arbetslaget (Åberg & Lenz Taguchi, 2005, s. 18ff). Observationer som leder till dokumentation hjälper även pedagogerna att få material till att undersöka barns lärande och se hur det går till när de skaffar sig nya kunskaper (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 119) samt som Wallin säger: ”Ju mer man lär sig förstå barns vägar, desto bättre kan man förbereda olika utmaningar” (Wallin, 1993, s. 108). Dokumentationen är också en läro- och kommunikationsprocess som gör det möjligt att sätta in förskolans pedagogiska arbete i ett värdefullt sammanhang, vilket i sin tur kan leda till ett bättre samhällsklimat (Grut, 2005, s. 19).

3.3.3 Temaarbete i Reggio Emilia

Inom Reggio Emilia kallar de ofta temaarbete för projektarbete. Barsotti sammanfattar Lindqvists resonemang kring Reggio Emilias dynamiska temaarbeten i boken *D – som Robin Hood's pilbåge* (1997). Här framgår att i Reggio Emilia låter man barnen studera:

[...] det dynamiska förhållandet till tingen, deras förändring och förvandlingar och att man i sina frågor till barnen” genom en polariserande teknik får en verklig problematisering och frågor som är genuina, och som ger en mer sammansatt bild av förhållandena. (Barsotti, 1997, s. 29)

Till skillnad från de mer allmänna begrepp man använder i traditionella temaarbeten så utgår Reggio Emilia mer från en bestämd verklighet. Ett exempel på ett typiskt tema i Reggio Emilia kan till exempel vara ”Grönsakers och frukters väg till den lokala marknaden”. Reggio Emilias temaarbeten skildras ofta utifrån en socialistisk syn, människors villkor, vardag och produktion, det är dessa begrepp som utgör kärnan i temaarbetena. Målet är alltså att barnen i stor utsträckning skall få upp ögonen för samhället och sin kultur (Lindqvist, 1989, s. 28f).

Något som är specifikt för Reggio Emilia är deras sätt att arbeta med bild inom temaarbete. I Italien har de, som vi tidigare nämnt, även specialutbildade bildlärare som leder den visuella processen under temat. Det kreativa arbetssättet är viktigt inom Reggio Emilias temaarbeten och ges mycket plats. Arbetssättet uppmuntrar också till att barnens sinnesupplevelser skall få utrymme i olika konstnärliga former (Lindqvist, 1989, s. 28ff). Lindqvist förklarar temat i Reggio Emilia på följande vis:

Temaarbetet har till syfte att göra barnen kreativa, där skapandet inte står i motsättning till kunskap. Barnen skall utveckla många språk, i synnerhet ett bildskapande, men målsättningen innehåller också glädje, nyfikenhet, vetenskapligt och sinnlighet. (Lindqvist, 1989, s. 29)

Ett annat arbetssätt inom temaarbeten är det undersökande. Det innebär att barnen skall tillägnas sin kultur och få söka kunskap om människors livsvillkor i Reggio Emilia. Tanken med detta är att barnen i framtiden skall kunna se förändringar av skilda slag och även kunna stå emot ett kommersialiserat samhälle. En undersökning startar med att barnen intervjuas för att pedagogerna skall få idéer och kunskap om barnens förförståelse för temat (Lindqvist, 1989, s. 30ff).

I Reggio Emilia arbetar de ofta med barnen i mindre grupper under ett tema. Veà Vecchi, pedagog i Reggio Emilia, berättar varför:

Om man arbetar med alla 30 barnen tillsammans så finns det olika risker. Det tar ofta lång tid för alla barn att bli klara med alla moment och man riskerar då att en del barn blir uttråkade och att man hinner med arbetet dåligt.

En annan risk är det kan vara svårt att gå in på djupet i momenten med så många barn tillsammans.

Men att arbeta med 10 barn innebär inte att det bara är de barnen som kommer i kontakt med temaarbetet. Det innebär att man följer dessa barn speciellt noga, men vissa moment i arbetet innefattar alla barn på avdelningen. För de övriga 20 barnen pågick under tiden också andra projekt. Så arbetar vi nästan alltid. (Lindqvist, 1989, s. 32)

3.4 Läroplan för förskolan

Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) är den läroplan som alla förskolor i Sverige skall följa. Den innehåller förskolans värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för verksamheten. I *Lpfö 98* talas det inte alltid ordagrant om just temaarbeten, men mycket av det som står i *Lpfö 98* kan kopplas ihop med ett tematiskt arbetssätt. I ett stycke i *Lpfö 98* nämns dock begreppet temainriktat arbetssätt. Där betonas att verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld och för att barnens lärande skall kunna bli mångsidigt och sammanhängande kan ett tematiskt arbetssätt användas. Även vikten av att synliggöra verksamheten genom pedagogisk dokumentation nämns (*Lpfö 98*, s. 4-10).

Att se till den enskilda individen är en viktig del i lärandet, och i *Lpfö 98* står det:

Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande skall prägla arbetet i förskolan. Hänsyn skall tas till barnens olika förutsättningar och behov. Detta innebär att verksamheten inte kan utformas på samma sätt överallt och att förskolans resurser därför inte skall fördelas lika. (*Lpfö 98*, s. 8)

Det talas dessutom mycket om barnets egen förmåga och möjlighet att få utvecklas efter sina egna förutsättningar (*Lpfö 98*, s. 8). Också miljön har en central del i lärandet. I *Lpfö 98* nämns det att det är viktigt att miljön är trygg samtidigt som den skall utmana och locka till lek. Detta går hand i hand med det lustfyllda och skapande lärandet där även den gestaltande leken ingår (*Lpfö 98*, s. 9ff).

De vuxnas roll berörs också i *Lpfö 98*. Det talas om att samspel skall ske både mellan vuxna och barn och att det är detta samspel som lärandet skall baseras på. Stimulans och vägledning skall ges av de vuxna för att bland annat utveckla nya kunskaper hos barnen. Detta kan ske

utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska. Man kan även läsa att barnen genom förskolan skall få möjlighet att bekanta sig med det lokala kulturlivet med hjälp av förskolan (*Lpfö 98*, s. 10).

En av de saker som ständigt poängteras i *Lpfö 98* är att verksamheten skall utgå ifrån barnens intresse. Detta för att mångfald skall skapas i lärandet. *Lpfö 98* betonar även att det är i förskolan som grunden läggs för att barnet skall förstå innebörden av demokrati. Barnen får efter egen förmåga lära sig att ta ansvar för sina handlingar, men även för förskolemiljön. Det står också att barnens behov och intressen bör ligga till grund för den pedagogiska verksamheten och för utformningen av miljön (*Lpfö 98*, s. 14).

4. INTERVJUREDOVISNING

Följande kapitel bygger på intervjuer med tre pedagoger som arbetar på vanliga förskolor och tre pedagoger som arbetar på Reggio Emilia-inspirerade förskolor. Redovisningen av intervjuerna utgår ifrån våra tre frågeställningar, och utifrån dem har vi utformat de kommande underrubrikerna i detta kapitel, som också innehåller analys och jämförelse mellan de båda inriktningarna. Då vi ansett det relevant har vi även i valda delar jämfört med tidigare litteratur. Vi inleder med en kort presentation av informanterna följt av deras definition av det tematiska arbetssättet.

4.1 Presentation av informanterna

Samtliga informanter är i åldrarna 23-33 år och har arbetat olika länge i förskolan, allt ifrån ett år till elva år. Fyra av dem har förskolläraryt utbildning och de två resterande är barnskötare. Några av informanterna gav mer uttömmande svar andra mindre, men detta är dock inget som har påverkat resultatet. Som vi tidigare nämnde har vi i vår studie gett informanterna fingerade namn för att bevara deras anonymitet.

Namn: Lina

Ålder: 32 år.

Utbildning: Förskollärare

Arbetslivserfarenhet: Sex år som förskollärare.

Nuvarande arbetsplats: Förskola i nordöstra Göteborg.

Namn: Sara

Ålder: 23 år

Utbildning: Förskollärare

Arbetslivserfarenhet: Nyutexaminerad, men har tidigare arbetat som vikarie under sammanlagt ett års tid.

Nuvarande arbetsplats: Förskola i nordvästra Göteborg.

Namn: Martin

Ålder: 33 år

Utbildning: Barnskötare

Arbetslivserfarenhet: Elva år inom barnomsorgen.

Nuvarande arbetsplats: Förskola i nordöstra Göteborg. Arbetar på samma förskola som Lina.

Namn: Helen

Ålder: 27 år

Utbildning: Barnskötaryt utbildning samt ett år på förskolläraryt utbildningen.

Arbetslivserfarenhet: Har arbetat i sammanlagt nio år som vikarie och har stor erfarenhet av Reggio-Emilia.

Nuvarande arbetsplats: Reggio Emilia-inspirerad förskola i en kommun strax utanför Göteborg.

Namn: Carola

Ålder: 30 år

Utbildning: Förskollärare

Arbetslivserfarenhet: Har arbetat i nio år och har stor erfarenhet av Reggio-Emilia.
Nuvarande arbetsplats: Reggio Emilia-inspirerad förskola i en kommun strax utanför Göteborg. Arbetar på samma förskola som Helen.

Namn: Anna

Ålder: 33 år

Utbildning: Förskollärare

Arbetslivserfarenhet: Har arbetat i 2,5 år på två olika Reggio Emilia-inspirerade förskolor.

Nuvarande arbetsplats: Reggio Emilia-inspirerad förskola i en kommun utanför Göteborg.

4.1.1 Pedagogernas definition av tematiskt arbetssätt

Begreppet temaarbete definieras av informanterna på de traditionella förskolorna i termer av ett, av pedagogerna, planerat arbetssätt som pågår en längre tid, oftast en termin. De anser också att ett temaarbete även skall ha en tydlig början och ett tydligt slut. De traditionella pedagogernas definition påminner om Karlholm & Sevøns (1990) definition av temaarbete som främst betonar temats längd. Likheter kan även ses i Carlsen & Samuelssens (1991) förklaring av det tematiska arbetssättet, där de menar på att tema är något som bestäms av personalen (jfr. 3.1).

Ett temaarbete karaktäriseras enligt Reggio Emilia-pedagogerna av att man fördjupar sig inom ett visst område och använder sig mycket av skapande verksamhet. Detta stämmer väl överens med hur Eriksson (1989) beskriver det tematiska arbetssättet samt Lindqvists resonemang kring det sätt Reggio Emilia arbetar kreativt med temaarbeten (jfr. 3.1 samt 3.3.3). Det viktigaste för Reggio Emilia-informanterna är dock att ett temaarbete utgår ifrån barnens intresse, vilket även Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) betonar (jfr. 3.1).

Man kan se att Reggio Emilia-pedagogernas definition skiljer sig en aning åt jämfört med de traditionella förskolorna. Inriktningarna betonar olika saker i temaarbetet. Pedagogerna i de traditionella förskolorna definierar temaarbete som ett längre, planerat arbetssätt medan Reggio Emilia-pedagogerna mer framhäver att det är ett arbetssätt som skall utgå från barnens intresse.

4.2 Fördelar med ett tematiskt arbetssätt

På de traditionella förskolorna menar samtliga informanter att temaarbete ger barnen en trygghet, då det är ett återkommande inslag i den dagliga verksamheten. Detta, anser de, gör temaarbete till ett fördelaktigt arbetssätt. Andra fördelar enligt informanterna är att barnen får en regelbundenhet i lärandet och att ”arbetet inte blir för splittrat, att det inte är för många olika saker man pratar om” (Lina, traditionell förskola). Informanterna poängterar även vikten av att ett temaarbete skall ha en tydlig början och ett tydligt slut. Om temaarbetet inte har det, ses det som en stor nackdel. Detta kan jämföras med det Lindqvist (1989) säger om svenska traditionella förskolor i boken *Från fakta till fantasi*: ”

Syftet med temaarbetet måste vara genomdiskuterat och tydligt för alla i personalgruppen. Det ska finnas en klar struktur för arbetet – en tydlig början som kan vara en gemensam upplevelse i form av en konkret situation eller ett aktuellt problem, en plan för hur temat skall bearbetas liksom också en klar avslutning. (Lindqvist, 1989, s. 16).

Sara, som arbetar på en traditionell förskola, utmärker sig då hon är den enda av samtliga informanter som nämner att det tematiska arbetssättet berörs i *Lpfö 98*. Hon anser att temaarbete är ett fördelaktigt arbetssätt då det genom olika infallsvinklar och tillsammans med skapande verksamhet kan göra arbetet mångsidigt.

På Reggio Emilia-förskolorna anser samtliga informanter att ett tematiskt arbetssätt ger barnen djupare kunskap inom ett visst ämne, vilket de anser är en fördel. Carola, som arbetar på en Reggio Emilia-förskola, nämner även en annan fördel med detta arbetssätt, nämligen att de får in mycket skapande verksamhet i arbetet. Om man arbetar tematiskt får barnen också möjlighet att själva komma fram till lösningar istället för att pedagogerna serverar dem färdiga svar, anser de: ”Det är viktigt att vi hjälper barnen att koppla på sina forskarhjärnor” (Anna, Reggio Emilia-förskola). Reggio Emilia-informanterna är även eniga om betydelsen av att synliggöra barnet, det är barnet som skall vara i centrum. Genom att utgå ifrån barnet och uppmuntra barnen till kunskap menar Helen (som arbetar på en Reggio Emilia-förskola) att man ger barnet möjlighet att få arbeta med något som det är intresserat av och vill lära sig mer om.

Vi ser endast skillnader i de fördelar som de traditionella förskolorna och de Reggio Emilia-inspirerade förskolorna nämner. Pedagogerna på de traditionella förskolorna framhåller tryggheten och regelbundenheten som två viktiga fördelar medan Reggio Emilia-pedagogerna mer poängterar betydelsen av att ge barnen en djupare kunskap inom ett visst ämne.

4.3 Nackdelar med ett tematiskt arbetssätt

Informanterna på de traditionella förskolorna nämner inte så många nackdelar då de ser fler fördelar med detta arbetssätt, men de menar dock att vissa svårigheter finns. En pedagog utmärker sig genom att nämna att en svårighet kan vara att ett temaarbete kan bli för uppstyrt och att man därmed inte ser till barnens intresse: ”Barn som inte tycker att saker och ting är intressant, eller är på för hög nivå lär sig inget”, menar Lina som arbetar på en traditionell förskola. Doverborg & Pramling betonar vikten av att diskutera vilken kunskap som är väsentlig för barnen. Vems intresse är det som ligger bakom valet av tema, barnets eller pedagogens? (i Lindqvist, 1989, s. 19).

Martin, en av informanterna från de traditionella förskolorna, menar att en svårighet med det tematiska arbetssättet är att man lätt kan tappa tråden i temaarbetet i samband med att personal byts ut eller blir sjuka. Risken finns då att temat hela tiden skjuts upp, och barnen får inget sammanhang i lärandet.

Inte heller Reggio Emilia-pedagogerna ser särskilt många nackdelar med detta arbetssätt. Två av informanterna nämner dock att man alltid kan stöta på bekymmer med olika arbetssätt. Ett sådant bekymmer vad det gäller temaarbete kan vara att som vuxen stå tillbaka och låta barnen vara upptäckare, att: ”[...] inte bli låst över att vi måste nå ett mål, utan att det är vägen som är målet” (Carola, Reggio Emilia-förskola). Det menar även Helen, som också hon arbetar på en Reggio Emilia-förskola. Hon säger att: ”Vi ska bara vara där som små assistenter och försöka få barnet nyfiket och lära sig själva”. Alla Reggio Emilia-informanter är överens om att tiden kan vara ett hinder för att hinna med att dokumentera alla temaarbeten. Dokumentation är som vi tidigare nämnt en viktig del i Reggio Emilias filosofi (jfr. Gedin & Sjöblom, 1995, s. 118ff, se även 3.4).

Inte heller här kan några likheter urskiljas mellan de båda inriktningarna. Över lag finns det enligt informanterna inte särskilt många nackdelar, utan samtliga pedagoger är positiva till detta arbetssätt. Detta faller sig naturligt då ett av kriterierna vid val av informanter var att de skulle ha tidigare erfarenhet av att arbeta tematiskt samt att de skulle se temaarbete som ett fördelaktigt arbetssätt.

4.4 Tematiskt arbete i förskolan

Här följer två exempel på utförda temaarbeten, ett i en traditionell förskola och ett i en Reggio Emilia-förskola, som vi anser vara typiska för respektive inriktning. Därefter beskriver vi hur pedagogerna arbetar tematiskt och redogör därmed för deras förhållningssätt till olika saker som är viktiga i ett temaarbete, nämligen dokumentation och utvärdering, barngruppens storlek och utseende, temats längd samt hur de startar upp och avslutar ett tema.

4.4.1 Två exempel på temaarbeten

”Indianer” var något som Lina under en termin hade som tema på sin avdelning på en traditionell förskola. Vid denna tidpunkt hade de en stor pojkgrupp och pedagogerna ansåg att ett indiantema då kunde vara lämpligt. Temat inleddes med att en pedagog utklädd till indian, kom och överraskade barnen i samlingsrummet. Alla barn var involverade i temat inklusive de fyra flickorna på avdelningen. Pedagogerna berättade för barnen om kända indianer, till exempel Sitting Bull. Det talades även om Pocahontas för att uppmuntra flickorna att känna sig delaktiga i temat. Lek och utklädningsaktiviteter kom att bli centrala delar i detta tema. Barnen tillverkade också indianinspirerade huvudbonader tillsammans med de vuxna. Stora delar av temat ”Indianer” utspelades i skogen intill förskolan och det var även där som temat avslutades med barn och personal utklädda till indianer.

Helen berättar om temat ”Vattnets olika former” som förekom på en småbarnsavdelning på en Reggio Emilia-förskola där hon tidigare arbetat. Pedagogerna hade observerat barnen och lagt märke till att de var särskilt intresserade av vatten och vattenlek, vilket ledde till att ett vatten-tema uppstod. Temat introducerades genom att pedagogerna hällde upp vatten i särskilda små vattenbord i barnens höjd (som är vanligt förekommande på Reggio Emilia-förskolor). Material såsom trattar, sugrör, tvättsvampar, disktrasor med mera lades fram bredvid borden. Därefter observerade pedagogerna barnen och dokumenterade hur barnen gick tillväga med vattnet och materialet. Barnen var vid detta tillfälle indelade i grupper om tre. Sedan studerades vatten på olika sätt, de gick till exempel ut i regnet, blandade vatten med färg och tittade på vatten i fast form som snö och is. För att få tag på snö gjorde de ett besök på ishallen eftersom temat i detta fall inte pågick under vintern. Temat pågick under några veckor, barnen tappade så småningom intresset för vatten vilket gjorde att pedagogerna insåg att det inte fanns så mycket mer att hämta i detta tema, varpå vattentemat avslutades och utvärderades.

Dessa två exempel menar vi skiljer sig åt både i upplägg och i utförande. Den största skillnaden är att Reggio Emilia-pedagogerna utgår från barnen och deras intresse medan det i de traditionella förskolorna är mer vanligt att pedagogerna väljer tema utifrån vad de anser är viktiga kunskaper för barnen. Ytterligare en stor skillnad är temats längd. Indiantemat varade en termin medan temat ”Vattnets olika former” pågick några veckor. En tredje skillnad är att

Reggio Emilia-temat är dynamiskt till sin natur och betonar en förändring, vilket man kan se redan på temats titel "Vattnets olika former".

4.4.2 Dokumentation och utvärdering

Dokumentation med hjälp av digitalkamera är något som förekommer på alla förskolorna oavsett om det är en traditionell förskola eller en Reggio Emilia-förskola. Bilderna skrivs sedan ut och sätts upp på väggen. Pedagogerna på de traditionella förskolorna dokumenterar främst för föräldrarna, vilket nämns av alla tre informanter. Två av dem menar även att dokumentationen sker för chefens skull, medan Reggio Emilia-pedagogerna poängterar att de dokumenterar för både barnen, föräldrarna och sig själva. Deras foton sätts även upp i barnens höjd:

Vi dokumenterar jämt, varje dag. Både med digitalkamera, videokamera och ibland bandspelare. Detta sker inte bara för oss själva utan även för barnen. Barnen ska få känna sig värdefulla och sedda. (Anna, Reggio Emilia-förskola)

Anna säger även att man bör tänka på vad man dokumenterar och inte "bara sätta upp barnen på rad" när man tar kort, utan att det är processen som är viktig, till exempel kan man fotografera "spaden i sanden", som hon uttrycker det. Om man tar mycket kort på arbetet och inte på barnen blir det mer tydligt hur man arbetar, menar hon. Eftersom det är dyrt att skriva ut bilder, får man välja ut vissa av dem. De resterande bilderna blir till bildspel på datorn som föräldrarna har möjlighet att ta del av varje dag, berättar Anna.

Vad det gäller utvärdering av temaarbetet görs den oftast i slutet av temat, vare sig det är en traditionell förskola eller en Reggio Emilia-förskola. En informant på de traditionella förskolorna, Lina, berättar att hon gärna skulle vilja få tid till att utvärdera mer, men att tiden just nu inte räcker till. Martin, som arbetar på samma förskola, ser utvärdering på ett annat sätt. Han anser att de utvärderar hela tiden genom att det förs en ständig dialog med barnen under temaarbetets gång. Att utvärdera genom att intervjua barnen efter ett temaarbete är något som är vanligt på Reggio Emilia-förskolorna. Reflektionerna kring det avslutade temaarbetet ses som en central del i efterarbetet:

Att utvärdera ett tema måste vi göra! Det är ju de här reflektionerna efteråt som är viktiga, vad kunde vi ha gjort bättre? Kunde vi ha sett barnet på ett annat sätt? Vad har vi lärt oss av det här? (Helen, Reggio Emilia-förskola)

Här menar informanten att utvärderingen ligger till grund för viktiga reflektioner i arbetslaget, vilket förhoppningsvis leder till att pedagogerna utvecklar sin kompetens och får nya lärorika erfarenheter med sig till nästa temaarbete. Utvärderingen blir då även betydelsefull för barnen och deras lärande.

Båda inriktningarna dokumenterar alltså under temaarbetets gång, men det märks tydligt att dokumentationen är en mer central del i Reggio Emilias filosofi. De dokumenterar mycket och ofta, vilket vi även såg då vi vid intervjuerna gjorde ett besök på respektive förskola. Något som informanterna inte nämner i intervjuerna men som vi såg när vi besökte de traditionella förskolorna är att de sätter upp barnens teckningar på väggen, vilket också är en form av dokumentation. Detta såg vi även på Reggio Emilia-förskolorna. En annan skillnad är vem man dokumenterar för. Medan pedagogerna på de traditionella förskolorna främst verkar do-

kumentera för föräldrarna eller möjligtvis chefen, menar Reggio Emilia-pedagogerna att de både dokumenterar för barnen, föräldrarna och sig själva.

De flesta informanter oavsett inriktning framhåller att utvärderingen sker i slutet av temaarbetet. Den skiljer sig däremot åt då Reggio Emilia-pedagogerna intervjuar barnen om temaarbetet samt ser utvärderingen som en möjlighet att kunna utveckla sig själva och sitt arbete. I de traditionella förskolorna verkar de inte prioritera utvärderingen lika mycket som på Reggio Emilia-förskolorna, de har ingen tydlig struktur på utvärderingen utan utvärderar då tid finns.

4.4.3 Barngruppens storlek och utseende

Barngruppens storlek och utseende kan variera inom de båda inriktningarna. Det vanligaste är dock att man arbetar i mindre grupper i både traditionella och Reggio Emilia-förskolor, eftersom en mindre barngrupp anses mer lätthanterlig att arbeta med. Enligt Reggio Emilia-pedagogerna är det fördelaktigt att arbeta med ett fåtal barn i taget då de på så sätt kan se den enskilda individen (jfr. 3.3.2). Detta är något som Carola på en av Reggio Emilia-förskolorna påpekar: ”Jag tror inte på det här med att arbeta med hela gruppen samtidigt i projekt, det blir nog ganska svårarbetat tror jag, det är svårt att se och fånga upp alla barnen då”.

De traditionella förskolorna har fasta grupper där barnen är indelade efter ålder och där alla barn har samma tema som pågår i ungefär en termin. Reggio Emilia-förskolornas grupper är indelade efter intresse, därför kan barngruppernas storlek variera, även om de föredrar att arbeta med barnen i mindre grupper. Men som Anna säger: ”Det är alltid utefter barnets fria vilja. Vi vill erbjuda en valmöjlighet”. Med valmöjlighet menar hon att barnen ges en möjlighet att välja grupp efter intresse och inte av pedagogerna förutbestämda grupper.

En stor skillnad mellan de båda inriktningarna är att pedagogerna på de traditionella förskolorna gör en åldersmässig indelning medan Reggio Emilia-pedagogerna delar in barnen i grupper efter barnens intresse. Detta gör att man på Reggio Emilia-förskolorna kan ha flera olika slags teman som pågår samtidigt.

4.4.4 Temats längd

I den traditionella förskolan ser man ofta tema som något som skall pågå i åtminstone en termin, vilket samtliga tre informanter har påpekat. I intervjun med Lina framgår att anledningen till att temat ofta pågår i en termin är att barnen då får möjlighet att fördjupa sina kunskaper ordentligt och lära sig det pedagogerna vill få ut av temat, vilket de enligt henne inte hinner under ett kortare tema. Martin och Sara påpekar däremot att en termin helt enkelt är lagom för ett tema i förskolan: ”Det är så det brukar vara” (Martin, traditionell förskola).

Temats längd kan variera inom Reggio Emilia (jfr. Gedin & Sjöblom, 1995, s. 111), vilket även samtliga Reggio Emilia-pedagoger nämnde. När vi frågar Carola om hur länge ett tema kan pågå svarar hon: ”Det vet man inte, det är olika, eftersom man inte vet vart det kommer ta vägen”. På samma fråga svarar Anna: ”Temat kan pågå i allt från två timmar upp till ett år”.

Längden på temat skiljer sig alltså åt mellan inriktningarna. De traditionella förskolornas teman pågår oftast i en termin medan Reggio Emilias temaarbeten varierar i längd beroende på barnens intresse.

4.4.5 Att starta upp och avsluta ett tema

Martin och Sara, som arbetar på varsin traditionell förskola, berättar att de brukar starta upp ett tema i samlingen, då barnen får en genomgång av vad temat kommer att handla om. Att börja temat med en upplevelse eller något som fångar barnets intresse är något som Lina (som också hon arbetar på en traditionell förskola) lyfter fram: ”Man kan även börja med frågor så att man någonstans vet på vilken nivå barnen är.” Avslutningen av temat är de alla tre informanterna eniga om: temat avslutas med utställningar, teaterföreställningar eller fest.

Två av Reggio Emilia-informanterna nämner att innan de startar upp ett tema brukar de intervjua eller observera barnen, detta för att ta reda på barnens förkunskaper och intresse för att sedan kunna gå vidare med temat. Efter detta lägger de antingen fram material och ser vad barnen gör med materialet, eller så startar de upp temat med en mer organiserad upplevelse. Det kan exempelvis vara ett besök på ett museum där temat introduceras. Den tredje Reggio Emilia-pedagogen, Carola, nämner endast detta sätt att starta upp. Avslutar gör man ofta med vernissage, fest eller teaterföreställningar eller bildspel på datorn. Det kan även ske genom egentillverkade böcker, vilket Anna berättar om.

Att introducera ett tema genom en händelse är något som de båda inriktningarna har gemensamt. Reggio Emilia-informanterna verkar dock ha en mer flexibel struktur vad det gäller starten av temat. Även här kan man se att barnet är i centrum. Ytterligare en likhet är att man tar reda på barnens kunskapsnivå inför ett tema. Detta verkar dock inte vara något som är generellt för de traditionella förskolorna utan nämns endast av en informant. Vad det gäller avslutningen av temat sker den på liknande sätt inom de båda inriktningarna. Det som kan skilja är att Reggio Emilia-pedagogerna ibland använder sig av bildspel, eller de egentillverkade böckerna, som Anna nämner.

4.5 Barnens inflytande vid val av tema samt temats riktning

Barnens inflytande vid val av tema i de traditionella förskolorna är till stor del begränsat, barnen har till viss del inflytande men pedagogernas åsikter väger alltid tyngst då de oftast har en bestämd uppfattning om vilken kunskap det är de vill förmedla till barnen. Ibland har även rektorn ett visst inflytande. Sara, på en av de traditionella förskolorna, berättar till exempel att när de valde sitt nuvarande tema ”Myran” kom förslaget från rektorn, som ansåg att det var ett passande tema då ”Myran” även är namnet på avdelningen. Riktningen på temat kan barnen däremot påverka indirekt genom att pedagogerna observerar deras lek och ser vad de är intresserade av. Lina, som arbetar på en traditionell förskola, poängterar att de låter barnen till största del välja tema, däremot är det pedagogerna som ”bygger upp” temat: ”Man måste känna av vad barnen tycker är roligt och vad de pratar om, det kan ju vara vad som helst egentligen”. Samtidigt säger hon att:

Sen ska man ju inte bara lyssna på vad som är roligt, det ska vara lite jobbigt för det är ju ett sätt att utvecklas [...] Barnen tycker ju om när man kommer med idéer, de tycker ju om styrda uppgifter också”.
(Lina, traditionell förskola)

I Reggio Emilia-förskolorna väljs temat alltid utifrån barnens intresse, barnet ses som rikt och kompetent (jfr. Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 25). De äldre barnen intervjuas och de yngre observeras för att pedagogerna skall kunna hitta kärnan och se deras intresse. Som Anna på en

Reggio Emilia-förskola säger: ”Vi *är* i barnen, vi sitter med barnen, vi leker med barnen och dokumenterar.” Pedagogerna berättar att man aldrig kan veta vart ett tema kommer att ta vägen, eftersom barnet skall kunna påverka temats riktning. Två av Reggio Emilia-informanterna nämner att synen på deras tematiska arbetssätt skiljer sig från de traditionella förskolorna:

På de vanliga förskolorna är det nog vanligare att man av gammal vana har till exempel tema ”Hösten” år efter år. Jag anser mer att vi kan gå till skogen och samla löv under ett ”vattentema”, bara för att göra det, det behöver inte finnas ett speciellt tema typ hösten för sånt, det kan man göra ändå och ha andra teman som fortlöper under tiden. (Carola, Reggio Emilia-förskola)

I de traditionella förskolorna är det vanligt att pedagogerna styr främst temats riktning, vad det gäller valet av tema kan barnen ibland vara med och påverka, men oftast är det pedagogerna som har en bestämd uppfattning om vad det är de vill förmedla till barnen. I Reggio Emilia-förskolorna är det annorlunda, där utgår pedagogerna alltid från barnet och därmed har barnet ett stort inflytande, både vad det gäller val av tema och temats riktning. De använder sig även av intervjuer och observationer för att tydligare kunna se barnens intresse och hitta kärnan i det kommande temat.

5. SLUTDISKUSSION OCH SAMMANFATTNING

I följande kapitel inleder vi med en kort sammanfattning av vad vi har kommit fram till i vår studie. Därefter förs en sammanfattande diskussion kring studiens resultat, där även delar vår behandlade litteratur är inkluderad. Vi avslutar med reflektioner kring metodval, vidare forskning samt relevans för vår yrkesroll.

Syftet med vår studie har varit att ta reda på hur pedagoger i förskolan förhåller sig till det tematiska arbets sättet. Vi ville undersöka hur de arbetar samt se vilka fördelar respektive nackdelar det finns med detta arbets sätt. En jämförelse har gjorts mellan pedagoger på Reggio Emilia-förskolor och pedagoger på traditionella förskolor, för att kunna se om det är någon skillnad i deras sätt att arbeta tematiskt.

Vi anser att vi genom de kvalitativa intervjuerna har fått svar på våra frågeställningar som var: Hur arbetar man tematiskt i förskolan, varför väljer pedagogerna att arbeta tematiskt och har barnen möjlighet att påverka valet av tema samt temats riktning? Dessutom har litteraturen hjälpt oss att få mer kunskap om Reggio Emilias filosofi samt det tematiska arbets sättets historia. Efter att ha sammanställt och bearbetat resultatet har vi nu fått en större inblick i hur man arbetar tematiskt i förskolan och hur pedagogerna förhåller sig till det tematiska arbets sättet. Vår jämförelse mellan de traditionella förskolorna och Reggio Emilia-förskolorna visar att pedagogernas syn på temaarbete skiljer sig åt.

Mellan de båda inriktningarna har vi alltså upptäckt fler skillnader än likheter. Likheterna gäller främst hur ett tema startas upp respektive avslutas samt hur pedagogerna dokumenterar och utvärderar temat. Informanterna på de traditionella förskolorna startar antingen upp ett tema i samlingen eller genom en upplevelse som fångar barnets intresse. Här urskiljer sig dock Lina då hon även nämner att man kan starta upp ett tema genom att ställa frågor till barnen. Detta för att få reda på barnens kunskapsnivå och intresse. Dessa tankar anser vi är mer i linje med Reggio Emilia-pedagogerna som förespråkar intervjuer med barnen innan temat startas upp. Efter de inledande intervjuerna startar Reggio Emilia-informanterna, precis som pedagogerna på de traditionella förskolorna, ofta upp ett tema med en upplevelse. Denna upplevelse kan ske genom studiebesök eller liknande. Upplevelsen kan även vara av sinnlig art, då barnen får möjlighet att till exempel känna på och experimentera med olika material.

Ett tema brukar avslutas med utställningar, teaterföreställningar eller fest. Detta är något som är gemensamt för de båda inriktningarna. En Reggio Emilia-informant nämner även egentillverkade böcker som alternativ avslutning på ett tema. Förutom de egentillverkade böckerna är detta något som stämmer överens med våra tidigare VFU-erfarenheter och arbetslivserfarenheter inom förskolan, som visar att fest eller utställningar tillhör de vanligaste avslutningarna på ett temaarbete. För att barnen skall förstå att ett tema är slut, anser vi att en utställning eller liknande är bra. Det blir då ett klart avslut för barnen, och ett nytt tema kan därefter ta sin början.

Dokumentation av temaarbeten är något som förkommer hos båda inriktningarna. Sättet de utformas på skiljer sig dock åt. Pedagogerna på samtliga förskolor sätter till exempel upp barnens teckningar på väggen, och tar mycket kort med digitalkamera. Reggio Emilia-förskolornas dokumentation sker dock oftare och är mer utförlig än vad den är på de traditionella förskolorna. Reggio Emilia-pedagogerna dokumenterar inte bara genom foton och barns teckningar, utan också med bandspelare och videokamera. En annan skillnad är för vem de dokumenterar. De traditionella förskolorna menar att de främst dokumenterar för föräldrarna

eller för chefen. Att informanterna ser dokumentation på det sättet tycker vi är tråkigt, då vi anser att dokumentation är något som man som pedagog dels gör för sin egen del och själv kan lära av och dels gör för barnen, för att de ska känna sig värdefulla och bekräftade. Att känna press och främst dokumentera för en högre instans anser vi kan hämma en pedagogs utveckling, vilket även Gedin & Sjöblom resonerar kring. De betonar vikten av att också pedagogen har nytta av dokumentationen i sitt egen yrkesmässiga utveckling. (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 118ff). På Reggio Emilia-informanterna märks det tydligt att deras inställning till dokumentation är att den skall ske både för barnen, pedagogerna och andra i omgivningen, till exempel föräldrarna.

Vissa likheter kan även urskiljas mellan inriktningarna vad det gäller utvärdering. Endast en informant, Martin, säger att han utvärderar under temaarbets gång, då han menar att pedagogerna på hans avdelning för en ständig dialog med barnen. Resterande informanter oavsett inriktning, utvärderar i slutet av temat. Reggio Emilia-pedagogerna använder sig även här av intervjuer med barnen, detta för att se vad barnen har fått ut av temat samt kunna förstå deras tankar, för att på så sätt kunna förbättra sitt pedagogiska arbete till nästa tema. Att utvärdera under temats gång är emellertid något vi är positiva till då vi anser att det utvecklar arbetet. Genom att föra en kontinuerlig dialog med barnen finns möjligheten att göra ändringar under arbetets gång. Därför tycker vi att det är synd att detta inte förekommer i större utsträckning. Vi instämmer med Doverborg & Pramling (1988) som påpekar att man inte endast bör utvärdera efter temats slut, utan att det skall vara en ständig reflektion från lärarens sida: ”Att hela tiden fundera över barns tankar och agerande är en förutsättning för att nå ett samspel med barn. Det viktigaste är inte slutprodukten utan det viktiga är att aktivt följa hela processen” (Doverborg & Pramling, 1988, s. 39).

Vi anser att dokumentation och utvärdering är något som går hand i hand och är varandras förutsättningar. Det är viktigt att dokumentera ofta då dokumentationen ger underlag för utvärderingen. Genom att dokumentera och utvärdera anser vi även att både pedagoger och barn kan få värdefulla erfarenheter och med hjälp av erfarenheterna kan de sedan utveckla nya kunskaper. Dessa blir till material som finns till hand för att hämta lärdomar och nya idéer till kommande temaarbeten.

Av de temaarbeten som informanterna lät oss ta del av under intervjuerna valde vi ut två stycken, ett tema om indianer och ett om vattnets olika former. Dessa anser vi är typiska för respektive inriktning. Efter att ha jämfört de två olika exemplen har vi sett tydliga skillnader i deras sätt att arbeta tematiskt. Först och främst kan vi konstatera att Reggio Emilia-pedagogerna mer utgår från barnen och deras intresse vad det gäller val av tema och temats riktning. Pedagogerna på de traditionella förskolorna väljer snarare tema utifrån de kunskaper som de anser att barnen bör tillägna sig. Temat skiljer sig också åt tidsmässigt då temat ”Indianer” pågick under den sedvanliga tidsramen för förskolor, som är termin. ”Vattnets olika former” varade endast under några veckor. Dynamiken i Reggio Emilia-temat är även den en väsentlig skillnad om man jämför med de traditionella förskolornas mer statiska temaarbeten. Detta är något som ofta märks redan i rubriken på temat. Reggio Emilia-temat ”Vattnets olika former” i vår studie är ett exempel på detta. Ytterligare en skillnad som vi kan se är Reggio Emilia-pedagogernas betoning av de sinnliga upplevelserna i temat. Sinnliga upplevelser menar vi borde förekomma mer på alla förskolor oavsett inriktning. Vi tror nämligen att barn lär sig bättre då de får använda sig av alla sina sinnen och då också kan uttrycka sig på olika sätt. Vilket även betonas i *Lpfö 98* (se 3.4).

Vad det gäller fördelarna med ett tematiskt arbetssätt tar de båda inriktningarna upp helt skilda saker. Pedagogerna på de traditionella förskolorna nämner tryggheten och regelbundenheten som två viktiga fördelar medan Reggio Emilia-förskolorna menar att en fördel är att barnen får en djupare kunskap inom ett visst ämne tack vare det tematiska arbetssättet. En annan fördel med arbetssättet är att barnen får hjälp att ”koppla på sina forskarhjärnor” som en av Reggio Emilia-pedagogerna uttrycker det. Detta stämmer väl överens med Loris Malaguzzis tankar som citeras i Gedin & Sjöbloms bok *Från Frøbels gåvor till Reggio Emilias regnbåge*: ”Om barnet får hjälp att uppfatta sig själva som författare eller uppfinnare så exploderar deras intresse och motivation” (Gedin & Sjöblom, 1995, s. 104). Ytterligare en fördel med det tematiska arbetssättet är enligt Reggio Emilia-informanterna att barnen kan synliggöras och få vara i centrum (se även kap. 3.3.2).

Angående nackdelar med ett tematiskt arbetssätt ser vi inte heller här några likheter mellan de båda inriktningarna, förutom att varken pedagogerna på de traditionella förskolorna eller på Reggio Emilia-förskolorna nämner så många. Martin, som arbetar på en traditionell förskola, anser att det kan vara en svårighet att arbeta tematiskt om man under temats gång byter personal på avdelningen. Risken med detta kan vara att pedagogerna tappar tråden i temat. Att Martin nämner detta med personalen tror vi kan bero på att den förskolan där han arbetar verkar ha haft relativt stor omsättning vad det gäller personalen. Här kan vi dra en parallell till Doverborg och Pramling som i samband med temaarbetet diskuterar kontinuitet:

En aspekt är att det i möjligaste mån måste vara *samma* lärare som arbetar med en grupp under en längre tid [...] När man idag på vissa förskolor ständigt byter lärare i temaarbetet har man oftast fullt upp med att berätta för nästa lärare vad man gjort dagen innan. (Doverborg & Pramling, 1988, s. 99)

Reggio-informanterna ser tiden som ett hinder för att hinna dokumentera ett tema. Detta tror vi kan ha att göra med att Reggio Emilia-förskolor i allmänhet dokumenterar mycket och ofta, då dokumentationen har en så central roll i Reggio Emilias filosofi. De är alltså inte negativa till själva dokumentationen, utan de menar snarare att den tar mycket tid i anspråk.

De största skillnaderna mellan inriktningarna anser vi är barnens inflytande samt temats längd. På de traditionella förskolorna pågår temat nästan alltid en termin, vilket överensstämmer med en enkätundersökning som Doverborg gjorde med personal på några olika förskolor. Den står beskriven i *Temaarbete – Lärares metodik och barnens förståelse* (Doverborg & Pramling, 1988, s. 22). Doverborg & Pramling resonerar vidare om temats längd. De anser att det kan vara en fördel om temat är långt ”eftersom man då kan ge barn förutsättningar att bearbeta på många olika sätt”. (Doverborg & Pramling, 1988, s. 95). De framhåller dock att temats längd är beroende av syftet, vilket innebär att temat också kan variera i längd (Doverborg & Pramling, 1988, s. 95).

På Reggio Emilia-förskolorna däremot är längden på temat beroende av barnen. Det betyder att ett tema kan pågå antingen en kortare eller en längre period, vilket även Barsotti (1997) skriver om. Hon påpekar att dagens stressiga samhälle gör att det kan vara bra att ibland arbeta med långa projekt, till exempel en termin eller längre. Man kan då arbeta långsamt och studera detaljer mer ingående och från olika håll. Men hon säger också att man lika gärna kan arbeta med korta projekt. De kan vara en vecka eller bara ett förmiddagspass (Barsotti, 1997, s. 31).

Reggio Emilia-pedagogerna menar även att det syns på barnen när de tappar intresset för temat. Det bör då avslutas och något nytt införas. Helen, som arbetar på en Reggio Emilia-förskola, berättar:

Man märker ganska snart när ett tema borde avslutas. Här finns inget mer att hämta, det känns när vi är färdiga [...] barnen börja kanske inte direkt tröttna, men de har lärt sig mycket om temat. (Helen, Reggio Emilia-förskola)

Vi instämmer i att längden på temat ska vara beroende av barnen. Att ha ett tema som pågår i en termin bara för att det av tradition brukar vara så anser vi vara fel. Om barnen till exempel tappat intresset eller visar större uppmärksamhet för något annat som skulle kunna bli till ett tema, menar vi att det är lika bra att avsluta det pågående temat och börja med något nytt. Är barnen inte längre intresserade lär de sig förmodligen inget heller. Man måste försöka ta barnens perspektiv och försöka se saker som de ser det.

Barnens inflytande vad det gäller val av tema samt temats riktning är som vi tidigare nämnt en av de största skillnaderna mellan de båda inriktningarna. I Reggio Emilia-förskolorna har barnen ett stort inflytande både vad det gäller val av tema samt temats riktning. Pedagogerna utgår alltid från barnen. De gör till exempel barnintervjuer och observationer för att barnens intresse skall bli mer påtagligt och därmed underlätta arbetet med temat. I de traditionella förskolorna är det till skillnad från Reggio Emilia-förskolorna vanligt att pedagogerna har det största inflytandet när det gäller valet av temat. Ofta har pedagogerna redan innan temat en föreställning om vad det är de vill att barnen skall lära sig. När det kommer till temats riktning, har barnen däremot ett visst inflytande även om pedagogerna även här är relativt drivande. Lindqvist (1989) skriver om pedagogens roll i temaarbeten i traditionella förskolor. Där diskuterar hon kring vem det är som väljer temat. Hon tar tema ”Kläder” som ett exempel och menar att det kan ha varit den vuxnes intresse som ligger bakom valet av detta tema. Detta för att underlätta med klädrutinerna på avdelningen (Lindqvist, 1989, s. 19).

Vi tror tyvärr att det är vanligt förekommande att pedagoger på många traditionella förskolor, mer utgår ifrån vad de tror är viktiga kunskaper för barnen när det kommer till val av tema, vilket även är något vi sett tidigare under vår VFU på olika traditionella förskolor. Där har barnen inte haft särskilt stor möjlighet att påverka valet av tema. Temats väljs då i regel inte utifrån barnens perspektiv och vad de är intresserade av. Att utgå från barnen när man väljer tema är för oss en självklarhet, barnen blir då mer motiverade och intresserade. Att ta barnen som utgångspunkt är även något som Doverborg och Pramling betonar:

Tar läraren utgångspunkt i barns tankevärld blir alla teman som barn blir intresserad av roliga [...] Om man får barn intresserade och engagerade under ett tema utvecklas alla barn i sin takt och utifrån sina erfarenheter. (Doverborg & Pramling, 1988, 32)

Detta gäller inte endast temaarbeten, utan att alltid utgå från barnen och ta deras perspektiv är något som vi anser skall genomsyra hela den pedagogiska verksamheten i förskolan. Att man sätter barnet i centrum märktes tydligt på de Reggio Emilia-förskolor som vi besökte. Miljön är ett bra exempel. Allt material finns tillgängligt för barnen på deras nivå och inbjuder till lek och skapande verksamhet. Möblerna är en annan del av miljön som är speciellt anpassad för barnen. Matborden till exempel är låga och stolarna är i barnens höjd och de vuxna sitter ofta på större bord vid sidan om. Att möblerna är barnanpassade tycker vi är bra, däremot anser vi att det finns både för- och nackdelar med att de vuxna inte sitter tillsammans med barnen. Det är bra att barnen får lära sig att ta mat själva och skicka den vidare till vännerna utan den vuxnes hjälp, men den sociala pratstunden mellan pedagogerna och barnen som måltiderna förde med sig förut försvinner lätt. Barnen kan även behöva hjälp av en vuxen med att föra ett samtal vid bordet, detta för att inte ett och samma barn hela tiden skall vara i centrum.

Barngruppernas storlek under ett temaarbete är ytterligare något som skiljer sig åt mellan de båda inriktningarna. Reggio Emilia-pedagogerna framhåller att deras barngrupper är indelade efter barnens intresse, vilket medför att flera olika teman kan pågå samtidigt på dessa förskolor. De traditionella förskolorna föredrar däremot att dela in barnen efter ålder då de har samma tema för hela barngruppen. Karlholm och Sevön menar att det under ett temaarbete kan vara bra att dela in barnen i mindre grupper för att pedagogerna ska kunna arbeta utifrån varje barns förutsättningar (Karlholm och Sevön, 1990 s. 86). Vi instämmer med författarna och anser även vi att det är fördelaktigt att arbeta i mindre grupper med barnen. Det gör det möjligt att se varje individ, att barnen skall bli sedda och bekräftade är något som är viktigt för oss. Mindre grupper uppmuntrar även till kommunikation och låter alla barn komma till tals. Detta kan även leda till att arbetsmiljön blir bättre, då ljudnivån förhoppningsvis sjunker.

Det märks att Reggio Emilia-pedagogerna arbetar efter samma filosofi då de har ett likartat förhållningssätt till barnen. De är även väl insatta i Reggio Emilias filosofi, vilket framgår tydligt då deras åsikter och tankar överensstämmer med Reggio Emilia-litteraturen. Detta är förståeligt då man behöver vara påläst om denna filosofi för att kunna nyttja den fullt ut i verksamheten. Eftersom det inte är någon metod utan ett förhållningssätt finns dock ingen färdig plan att följa. Däremot anser vi att det är lärorikt att ta del av information från Reggio Emilia-förskolor i Italien, för att ta med denna kunskap och göra sin verksamhet till sin egen här i Sverige.

En informant som arbetar på en av de traditionella förskolorna, Lina, utmärker sig genom att hennes tankar och åsikter i många frågor påminner om Reggio Emilias filosofi. Hon har ett förhållningssätt till barnen som vi känner igen från Reggio Emilia då hon betonar vikten av att se till barnens intresse och ta reda på deras kunskapsnivå innan ett temaarbete startar. Hon anser även att ett temaarbete kan bli för uppstyrt, med det menar hon att pedagogerna tar för stor plats. Även detta uttalande är i linje med Reggio Emilias filosofi. Att Linas tankar ändå inte helt överensstämmer med Reggio Emilias, märks bland annat då hon i intervjun berättar att man inte bara skall lyssna på barnen, utan istället ge dem ”tråkiga” utmaningar. En Reggio Emilia-pedagog hade nog snarare ansett att man kan lyssna på barnen och samtidigt som man ger dem utmaningar.

Vad det gäller *Lpfö 98*, är Sara, som arbetar på en traditionell förskola, den enda informanten som nämner läroplanen i samband med att temaarbete. Hon är medveten om att detta arbetsätt beskrivs i *Lpfö 98*. Detta tror vi kan bero på att hon är relativt nyutexaminerad och därmed nyss har varit i kontakt med *Lpfö 98*, då läroplanerna är en viktig del i lärarutbildningen. För övrigt var Sara dock den informant som gav minst uttömmande svar, vilket antagligen beror på att hon har minst erfarenhet av arbete i förskolan av de pedagoger som vi har intervjuat.

5.1 Slutsats och reflektion

Vi har i vår studie alltså kommit fram till att det finns fler skillnader än likheter mellan pedagogernas förhållningssätt till temaarbete i traditionella förskolor jämfört med Reggio Emilia-inspirerade förskolor. De främsta skillnaderna är temaarbetets längd samt barnens inflytande vid val av tema och temats riktning. De likheter som fanns är hur ett tema startas upp respektive avslutas samt hur pedagogerna dokumenterar och utvärderar temat.

Vi anser att kvalitativa intervjuer var den metod som skulle lämpa sig bäst för vår studie, då vi ville tränga in på djupet och försöka förstå informanternas sätt att resonera kring det tematiska arbetssättet. Därför föll vårt val av metod på kvalitativa intervjuer, en metod som vi också i efterhand är nöjda med. Vi vill dock poängtera att vår studie inte går att generalisera i någon större utsträckning, då endast sex stycken informanter har intervjuats.

Om vi hade haft mer tid till vårt förfogande hade det även varit intressant att genomföra observationer av pedagogerna när de arbetar tematiskt. Detta för att i praktiken kunna se likheter och skillnader inom de båda inriktningarnas sätt att arbeta tematiskt? Som förslag på vidare forskning skulle det också vara av intresse att göra en studie kring barnens perspektiv på temaarbete, detta för att se om deras uppfattning av arbetssättet skiljer sig från pedagogernas.

5.2 Slutord

Efter att ha bearbetat relevant litteratur och genom våra möten med informanterna anser vi att vi har fått större insikt i det tematiska arbetssättet. Vi ser många fördelar med detta arbetssätt och är övertygade om att vi kommer att arbeta mycket med teman i framtiden. Vi är glada över att ha fått möjligheten att arbeta på en Reggio Emilia-inspirerad förskola då vi anser att deras filosofi medför en bra barnsyn. Att sätta barnet i centrum tycker vi är av stor vikt och är något som borde genomsyra hela förskolans verksamhet, inte bara i samband med temaarbeten.

6. REFERENSER

Skriftliga källor

Barsotti, Anna (1997) *D – som Robin Hoods pilbåge*. Stockholm: HLS Förlag.

Carlsen, Kari & Samuelson, Arne Marius (1991) *Intryck och uttryck – de estetiska ämnesområdena i förskolan*. Stockholm: Runa förlag.

Doverborg, Elisabet & Pramling, Ingrid (1988) *Temaarbete: lärarens metodik och barnens förståelse*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Ekholm, Mats & Fransson, Anders (1992) *Praktisk intervjuteknik*. Stockholm: Nordstedts förlag AB.

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

Gedin, Marika & Sjöblom, Yvonne (1995) *Från Fröbels gåvor till Reggios regnbåge*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Grut, Katarina (red.) (2005) *Exemplet Reggio Emilia – pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm: Premiss förlag.

Jonstoj, Tove & Tolgraven, Åsa (2001) *Hundra sätt att tänka – om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: UR.

Karlholm, Gudrun och Sevön Inger (1990) *Tema – ett arbetssätt i förskolan*. Solna: Almqvist & Wiksell läromedel.

Lenz Taguchi, Hillevi (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.

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

Läroplan för förskolan - Lpfö 98. Regeringskansliet. Stockholm: Skolverket.

Patel, Runa & Davidsson, Bo (1994) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999) *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, Christer (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsförlaget.

Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, Ann-Christine (2002) *De yngre barnens läroplanshistoria – från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.

Wallin, Karin (1993) *Flygande mattor och forskande barn – om filosofin på ett daghem i Helsingfors jämfört med tankarna i Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag.

Wallin, Karin (1996) *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber AB.

Wallin, Karin (2003) *Pedagogiska kullerbyttor – en bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag.

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005) *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB.

Internet

Reggio Emiliainstitutet. <http://www.reggioemilia.se/omreggio.htm> (2006-05-03).

Muntliga källor

Intervjuer med sex stycken pedagoger som arbetar i förskolan. Dessa genomfördes under perioden 2006-04-11 till 2006-04-19.

BILAGA

Intervjufrågor om temaarbete

1. Vad tycker du karaktäriserar temaarbete?
2. Varför väljer ni att arbeta tematiskt?
3. Vilka fördelar respektive nackdelar ser du med detta arbetssätt?
4. Hur gör ni när ni väljer tema?
5. Har barnen något inflytande vad det gäller val av tema samt temats riktning?
6. Hur länge brukar ett tema pågå?
7. Sker temat i stora eller små grupper? Hur är i så fall grupperna indelade?
8. Hur kan ett tema gå till? Hur motiveras upplägget?
9. Hur brukar ni starta upp ett tema?
10. Hur brukar ni avsluta ett tema?
11. Förekommer dokumentation av temat? I så fall hur, när och varför?
12. Utvärderar ni temat? Hur går ni i så fall tillväga?