

Högskolan Kristianstad

Lärarytildningen

Examensarbete

Hösten 2004

Tematiskt arbetsätt i förskolan

Handledare:

Agneta Ljung Djärf

Författare:

Cecilia Lennartsson

Christina Olsson

Tematiskt arbetssätt i förskolan

Abstract

Denna studie handlar om tematiskt arbetssätt i förskolan. Syftet med studien är att ta reda på hur pedagogerna på förskolan beskriver, uppfattar och resonerar kring det tematiska arbetssättet. Genom litteratur om arbetssättet och om lärande har vi kunnat skaffa oss en kunskap om det tematiska arbetssättet. Vi har även utgått ifrån förskolans styrdokument, Lpfö 98 som ger pedagogerna riktlinjer och barnen mål som bör uppnås. För att få svar på våra frågor om hur pedagogerna i förskolan resonerar om tematiskt arbetssätt, vilka roller pedagogen och barnet har, samt om det finns möjligheter och hinder med det tematiska arbetssättet har vi gjort kvalitativa intervjuer. Dessa intervjuer har gjorts i form av gruppdiskussioner i arbetslagen i en utvald förskola. I den utvalda förskolan genomfördes tre gruppintervjuer. I undersökningen framkom att alla pedagogerna på den undersökta förskolan strävar efter att arbeta tematiskt, men att det är svårt eftersom pedagogerna inte har så mycket planeringstid. Ett tematiskt arbetssätt förutsätter ju att man ständigt kan föra en dialog mellan kollegorna om barns lärande och kunskap för att få ett väl fungerande arbetssätt.

Ämnesord: Förskolan, Pedagoger och Tematiskt arbetssätt

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
1.1 Bakgrund.....	4
1.2 Syfte.....	6
1.3 Arbetets disposition.....	6
2 Litteraturgenomgång	6
2.1 Historisk tillbakablick	7
2.2 Förskolans styrdokument Lpfö 98.....	9
2.3 Teori om lärande.....	10
2.4 Forskning om lärande.....	11
2.5 Tematiskt arbetssätt.....	12
2.6 Val av tema.....	13
2.7 Pedagogens roll i det tematiska arbetssättet.....	14
2.8 Barnet/barngruppens roll det tematiska arbetssättet.....	15
2.9 Genomförandet av det tematiska arbetssättet.....	16
3 Empirisk del	20
3.1 Problemprecisering.....	20
3.2 Metod.....	20
3.3 Uppläggning.....	21
3.4 Urval.....	22
3.5 Genomförande.....	22
3.6 Bortfall.....	23
3.7 Undersökningsgrupp.....	23
3.8 Resultat och analys.....	23
3.8.1 Hur pedagogen resonerar kring tematiskt arbetssätt.....	23
3.8.2 Pedagogens och barnets roll i det tematiska arbetssättet.....	25
3.8.3 Möjligheter och hinder med det tematiska arbetssättet.....	26
3.9 Sammanfattande analys.....	28
4 Diskussion	29
4.1 Metoddiskussion.....	31
4.2 Slutsats.....	32
5 Sammanfattning	33
Litteraturförteckning	35

1 Inledning

Vi har valt att göra en studie om tematiskt arbetssätt i förskolan. Vi har båda en lång arbetslivserfarenhet bakom oss inom förskolans värld. Genom årens lopp har vi arbetat som pedagoger på småbarn 1-3 år, syskon 3-6 år, utvidgad syskon 1-6 år och fritidsverksamhet 7-12 år. Tematiskt arbetssätt har vi stött på regelbundet genom årens lopp. Förskolan är en pedagogisk verksamhet där barn i åldrarna 1-6 år vistas regelbundet efter schema. Att arbeta tematiskt är att avgränsa ett område och fördjupa sig inom det. Det finns olika namn på tematiskt arbetssätt men betydelsen är ändå den samma och några av namnen är: tema, temaarbete, tematiserande arbete, temainriktat arbete, tematiskt arbete och tematiskt arbetssätt. De namn vi har valt att använda oss mest av i denna studie är tematiskt arbetssätt och tematiskt arbete. Genom tematiskt arbetssätt kommer vi även in på lärande, hur barn lär i förskolan i det tematiska arbetssättet. Vår teoretiska utgångspunkt utgår från Säljös bok ”Lärande i praktiken”.

1.1 Bakgrund

Intresset för tematiskt arbetssätt uppkom när vi i en tidigare kurs jobbade med vissa uppgifter angående detta arbetssätt. Då upptäckte vi att det finns många olika definitioner på tematiskt arbetssätt. Reflektioner över det tematiska arbetssättet och dess innebörd uppstod då. Med denna studie vill vi ta reda på hur pedagogerna på förskolan beskriver, uppfattar och resonerar kring tematiskt arbetssätt. Fokus har lagts vid barnets roll och pedagogens roll i det tematiska arbetssättet. Men även på att undersöka om det finns möjligheter och hinder med det tematiska arbetet. Vi tycker att denna undersökning är relevant för att tematiskt arbetssätt går mycket in på barns lärande, som just nu är väldigt aktuellt. Förskolan har ett styrdokument, läroplan för förskolan, Lpfö 98 att följa (Utbildningsdepartementet, 1998). Läroplanen är en plan för lärande, en form av studieplan (Pramling & Sheridan, 1999). Läroplanen har riktlinjer som pedagogerna ska följa och mål som barnen bör uppnå. Hur målen ska uppnås är upp till var och en av pedagogerna att ansvara för. I Lpfö 98 står det att ”Med ett temainriktat arbetssätt kan barnets lärande bli mångsidigt och sammanhängande” (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 10).

Tänkarna om tematiskt arbetssätt kom egentligen från Tyskland redan under 1800-talet. Då var syftet med arbetet att koncentrera sig kring ett visst område för att hjälpa barnen att få sammanhang och se en helhet. *Arbetsmedelpunkt* var det första begreppet som användes för

detta. Senare införde Elsa Köhler begreppet *intressecentrum* (Eriksson, 1989). Men redan innan hade forskare och tänkare haft olika stor genomslagskraft när det gäller barnsyn (Lindqvist, 1989). Förskolan har idag gällande styrdokument Lpfö 98 att följa med mål som förskolan ska sträva efter och riktlinjer som pedagogerna ska följa. Enligt Lpfö 98 ska den pedagogiska verksamheten genomföras så att den utmanar och stimulerar barnets lärande och utveckling. Ett tematiskt arbetsätt gör barnets lärande mångsidigt och sammanhängande. För att främja lärandet så förutsätter det att man i arbetslaget för en aktiv diskussion om innebörden i begreppen kunskap och lärande. Kunskap uttrycker sig i olika former såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och dessa förutsätts samspela med varandra. Den pedagogiska verksamheten ska utgå från barnens intressen, erfarenhetsvärld, motivation och drivkraft att söka kunskaper (Utbildningsdepartementet, 1998). Säljö menar att människan som art är läroaktig. Han menar att lärande är en process där man blir delaktig i kunskaper och färdigheter och att man sedan på ett produktivt sätt kan bruka dem (Säljö, 2000).

Vi vill här göra en kort beskrivning om vad olika böcker ger för definition av tematiskt arbetsätt. Tematiskt arbete innebär enligt Arfwedsson och Arfwedsson att arbeta på ett delaktigt sätt och ett undersökande sätt som i möjligaste mån tillvaratar den enskildes behov, intressen och erfarenhetsbakgrund. Den bör ge stora möjligheter till användning av de kunskaper och färdigheter som barnet redan har (Arfwedsson & Arfwedsson, 1983). Doverborg och Pramling menar att ett tematiskt arbetsätt är att pedagogen ska gripa in målmedvetet i barnets värld och försöka hjälpa dem att förstå sin omvärld genom ett tematiskt arbetsätt (Doverborg & Pramling, 1988). Lindqvist menar att tematiskt arbetsätt är ett förhållningssätt mellan barn och vuxen. Det ska ta tillvara på barns nyfikenhet att utforska sin omvärld och bör bearbetas på ett tvärvetenskapligt sätt, dvs. flera ämnen vävs samman t.ex. genom sång, musik, bild, form, drama och samtal. Ett tematiskt arbetsätt ska grundas på intressen och tidigare kunskaper och upplevelser hos barnen (Lindqvist, 1989).

Vilket förhållningssätt bör man då som pedagog ha gentemot barnet i det tematiska arbetsättet och vilken är barnets roll i arbetet undrar man efter att ha läst böckernas definitioner. Frågan är om det förekommer övervägande möjligheter eller hinder i det tematiska arbetsättet? Arbetsgången i det tematiska arbetsättet ser givetvis olika ut från förskola till förskola eftersom alla pedagoger inte arbetar likadant. Vissa moment i arbetsgången är ändå väldigt viktiga att belysa såsom planering med syfte och mål, dokumentation och utvärdering. Detta är viktigt för att pedagogen skall veta vad den vill med

sitt arbete och kunna utvärdera sina mål. Pedagogen skaffar sig genom utvärderingen då erfarenheter och kunskaper som den kan använda sig av i kommande tematiska arbeten. Dokumentationen visar barnets utveckling och lärande både för barnet själv och för pedagogerna. Vilket uppmuntrar till vidare kunskapssökande och gör så att barnet växer i sin roll.

1.2 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagogerna i förskolan beskriver, uppfattar och resonerar kring det tematiska arbetssättet.

1.3 Arbetets disposition

I kapitel 1 Inledning, presenterar vi val av studie, tematiskt arbetssätt och olika definitioner vi kommer att använda oss av. Vi beskriver även vad vi ska undersöka, problempreciseringen och syftet med vårt arbete.

I kapitel 2 Litteraturgenomgång, ger vi läsaren en historisk tillbakablick. En beskrivning av förskolans styrdokument, teorier om lärande, forskning om lärande och det berättas om tematiskt arbetssätt och dess innehåll.

I kapitel 3 Empirisk del, beskriver vi metoden, uppläggning och genomförande, resultat, analys samt sammanfattande analyser.

I kapitel 4 Diskussion ingår metoddiskussion och slutsats.

I kapitel 5 Sammanfattning innehåller en kort sammanfattning av hela studien.

2 Litteraturgenomgång

Vi har sökt och hittat ett stort utbud av litteratur om tematiskt arbetssätt, dessvärre har litteraturen varit något föråldrad. Väldigt få böcker har skrivits efter 1990 om tematiskt arbetssätt i förskolan. Vi har även sökt via Internet och fått många träffar men bara på utförda tematiska arbeten och inte på arbetssättet som sådant. Däremot har vi gått vägen via lärande, om hur barn lär på förskolan.

2.1 Historisk tillbakablick

Forskare och tänkare har haft olika stor genomslagskraft. Några har tyckt och tänkt i det fördolda. En del filosofer har fått bryta helt med sitt samhälle eftersom de tyckt annorlunda. Andra har kunnat bilda skolor och varit verksamma och fått berömmelse under sin livstid (Lindqvist, 1989). En betydelsefull teoretiker som levde under 1600-talet var *Johan Amos Comenius* (1592-1670). Han inbjöds till Sverige och fick till uppdrag att skriva läroböcker för undervisning i latin. Ända fram till sin död skrev han pedagogiska skrifter. Det finns faktiskt mycket i hans syn på pedagogik som betonas i både förskola och skola. Han ansåg att man skulle ta tillvara på barns intresse och att få dem motiverade. Han ansåg även att barnet skulle arbeta praktiskt och att de skulle hjälpa varandra. Hans syn på barnet var att alla föds med speciella egenskaper som skulle stöttas och lockas fram. Han ansåg även att varje ålder har sina behov och att det är viktigt att anpassa lärandet till barnet. Barnet måste få mycket kärlek och ömhet för att utvecklas. Han ansåg att det inte gick att forcera fram barnets mognad. Att barnet måste använda alla sina sinnen för att utvecklas var redan på den tiden aktuellt (Karlholm & Sevòn, 1990).

Under upplysningstiden på 1700-talet levde en uppfostrings- och utbildningsfilosof som hette *Jean Jacques Rousseau* (1712-1770). Han var en kämpe för barns rättigheter. Han tyckte att naturen var en bra läromästare och därför borde lärandet ske utomhus. Hans syn på barnet var att det föds mottagligt för intryck och är nyfiskt och full av längtan. Han ansåg att precis som naturen så följer barnet en viss utvecklingsgång. Att erfarenheter får barnet i kontakt med naturen, föremål och människor. Han ansåg att barn som växte upp på landet levde ett friare liv i balans med naturen och utan för mycket tvång, de hade en bättre uppväxt. Barn till lite ”finare” familjer fick en konstlad och därmed onaturlig uppfostran. Hos dessa barn var det särskilt viktigt att lärandet skedde utomhus. Rousseau menar att barnet lär sig genom att möta olika situationer. Ett barn som hindras från att upptäcka och uppleva blir ett ängsligt barn. Han menar att barnet ska växa upp till en vuxen bra människa med goda förutsättningar. Flickorna skulle lära sig behaga och pojkarna skulle lära sig upptäcka naturen och träna sig fysiskt (Karlholm & Sevòn, 1990).

Under franska revolutionen som skapat oro i hela världen fanns det en pedagog som hette *John Heinrich Pestalozzi* (1746-1827). Under revolutionen fick många människor sätta livet till och många barn blev föräldralösa. Pestalozzi startade ett barnhem och undervisade dem. Han prövade och utformade olika inlärningsmetoder. Han ansågs då vara en av de första som

arbetade vetenskapligt pedagogiskt. Peztaozzis syn på barnet var ungefär detsamma som Rousseau. Han ansåg att leken var viktig för barns utveckling och att barn behöver kärlek för att utvecklas. Han menade att barnet gick igenom en utveckling som beror på deras ålder och att barnet kan och förstår mer när de blir äldre. Barnet skulle enligt Peztaozzi på varje utvecklingsnivå stimuleras så mycket som möjligt för att komma till sin rätt. Han ansåg att antal och form var utgångspunkten för kunskaper inom sinnesvärlden eftersom att han i sitt arbete ofta upptäckte att barn frågade efter namn, form och antal (Karlholm & Sevòn, 1990).

Under 1800-talet ökade kunskapsbehoven allt mer och vi fick här i Sverige en förändrad syn på sociala frågor och den ökade industrialiseringen bidrog till att människorna fick förändrade levnadsvillkor både ekonomiskt och socialt. Detta i sin tur bidrog till att barnen behövde tillsyn utanför hemmet. Det startades barnverksamheter av olika slag. Den tyske pedagogen *Friedrich Fröbel* (1782-1852) tyckte att Peztaozzis pedagogik var bra, men saknade att barn behövde mer rörelse och sysselsättning med meningsfulla aktiviteter för att kunna utvecklas. Han menade att leken är barnets naturliga uttrycksform. "Learning by doing" är en fras som passar in på Fröbel. Han sa också att de viktigaste åren i ett barns liv är de första 6 åren. Meningsfulla rörelser var viktigt t.ex. olika rörelselekar, även finmotoriska lekar, detta var viktigt för att träna barns olika sinnen. Barnen indelades också i olika sysselsättningsgrupper och i åldersgrupper. Frøbels metod innebar att barn lär sig genom att göra (Karlholm & Sevòn, 1990).

Att historiskt beskriva utvecklingen av tematiskt arbetssätt kan vara svårt, men som det ser ut så har det alltid funnits ett innehåll i förskolan även om det inte organiserats som tema. Tematiskt arbete har sitt ursprung i Henriette Schrader- Breymans pedagogiska idéer. Hon var systerdotter till Fröbel, men framför allt hans pedagogiska efterföljare. Hon argumenterade för att barnen skulle arbeta kring ett ämne en längre tid. På den tiden kallades det för arbetsmedelpunkt. Barnen skulle lära sig att koncentrera sig på ett intressant ämne. Man varierade material som barnen skulle ha nytta av i sitt lärande. Till Sverige kom idéer om den s.k. arbetsmedelpunkten från Berlin och Henriette Schrader via den första förskolläraryrket utbildningen år 1899 till barnträdgårdarna. De första barnträdgårdarna öppnades vid sekelskiftet i Sverige. Fröbelpedagogiken dominerade under lång tid i Sverige men på 30-talet riktades det kritik mot den formella pedagogiken. Det var de aktivitetspedagogiska tankarna inom barnpsykologin som fick genomslagskraft genom en kvinna som hette Elsa Köhler (1879-1940). Hon var en österrikisk pedagog och psykolog som hade kontakter med

Sverige. Bakom Elsa Köhlers idéer kunde man spåra den amerikanske pedagogen och filosofen Dewey (1859-1952). För Dewey var temaarbete ett naturligt sätt att arbeta på. Barnet kunde stå i centrum för sitt kunskapsinhämtande. Det var en kvinna som hette Alva Myrdal som uttalade sig om att det fanns vissa farhågor med att arbeta med ”arbetsmedelpunkten”. Hon ansåg att det var för styrande för barnen och att det fanns en risk att det kunde bli ett hinder för den fria aktiviteten. Men hon tyckte att arbetsmedelpunkten kunde förekomma i hemmet, det var ett sätt att fylla den sysslolösa tiden med (Doverborg & Pramling, 1988). Detta med arbetsmedelpunkt kom sedan att utvecklas och byta namn till intressecentrum för att visa att det gällde barns val av intresseområde. Den vuxne hade ändå ett särskilt ansvar att hjälpa barnet. Elsa Johansson lärarutbildare i Norrköping blev en av de ledande förespråkarna för intressecentrum. Så här sa hon under en föreläsning år 1955.

Ett intressecentrums utgångspunkt måste vara barns intresse och aktivitet. Detta kan uppstå i barngruppen utifrån något eller några barns erfarenheter eller utifrån någon oförutsedd händelse, men läraren kan också välja detta genom att hon vet vad som är lämpligt för en viss ålder eller vid en viss tidpunkt. /-Man kan gärna börja med intressecentrum om barnträdgården för att sedan vidga barns vyer till närmiljön, olika yrken etc. Själva inledningen till ett intressecentrum skall vara en realupplevelse, dvs. man skall få en konkret erfarenhet av något intressant som bidrar till att man upplever något (Lindqvist, 1989, s.13).

Med denna historiska tillbakablick har vi försökt göra utvecklingen av tematiskt arbetssätt begriplig. Genom historien kan man upptäcka att det tematiska arbetssättet redan tidigt hade en förankring i begreppen vad det gäller arbetssätt och innehåll (Karlholm & Sevön, 1990). Forskare och tänkare har ända sedan 1600-talet med hjälp av sin barnsyn lagt grunden som sedan har utvecklats under flera århundraden till dagens Läroplan för förskolan. I Lpfö 98 står det att barnens lärande kan bli mångsidigt och sammanhängande med ett tematiskt arbetssätt (Utbildningsdepartementet, 1998).

2.2 Förskolans styrdokument Lpfö 98

I styrdokumentet formuleras förskolans värdegrund, mål och riktlinjer. Det står däremot inte hur målen avser att nås. För att dessa mål ska kunna uppnås krävs välutbildad personal som bidrar till utveckling i det pedagogiska arbetet. Verksamheten måste utgå från barnets egen erfarenhetsvärld, motivation, intressen och drivkraft att söka kunskap. Barn erövrar kunskap genom lek, utforskande och skapande och genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett tematiskt arbetssätt kan lärandet bli mångsidigt och sammanhängande. Enligt Lpfö ska lärandet vara ett samspel mellan vuxna och barn, men också att barn lär av varandra.

Barngruppen anses som en viktig bit i lärandet. Förskolans uppgift är att lägga grunden till ett livslångt lärande. Det ska vara roligt, tryggt och lärorikt att vistas i förskolan. Barnen måste erbjudas en god pedagogisk verksamhet. Barnens företagsamhet, nyfikenhet och intressen ska uppmuntras och deras vilja att lära är tvungen att stimuleras. Förskolan måste inspirera till att utforska omvärlden och barnen måste även få möjlighet att enskilt fördjupa sig i en fråga och söka lösningar och svar. I Lpfö står det att verksamheten ska ge utrymme för barnens egna fantasier, planer, kreativ lek och lärande såväl inom- som utomhus. Detta står i begrepp att kunna efterföljas om man arbetar tematiskt. Förskolan ska främja lärandet och det förutsätter att man aktivt i arbetslaget diskuterar om begreppen kunskap och lärande (Utbildningsdepartementet, 1998).

2.3 Teori om lärande

Våra teoretiska utgångspunkter utgår från Säljö (2000) eftersom vi kan se ett samband mellan tematiskt arbetssätt och Säljö's lärandeteori. När man arbetar tematiskt sker lärandet oftast i grupp, gruppen upplever och gör saker tillsammans. Detta gör i sin tur att vi formas i det sociokulturella samhället dvs. vi formas tillsammans med andra in i samhället. Säljö menar att som art är människan läraktig, det är en av hennes mest utmärkande drag. Säljö's teori bygger på att man blir delaktig i kunskaper och färdigheter och att man kan bruka dem på ett produktivt sätt. Vi kan där igenom ta vara på erfarenheter och använda dessa i framtida sammanhang. Enligt Säljö är lärandet under ständig utveckling och förändras hela tiden. Han menar att vår vardag är fylld av artefakter dvs. olika verktyg, instrument där våra gemensamma kunskaper och insikter ligger. Det kan t.ex. vara språket som vi använder oss av för att kommunicera med varandra. Språket är av stor betydelse för lärandet eftersom det är då man byter erfarenheter, kan ställa frågor och förklara, vilket gör att kunskapen lever vidare. Säljö menar också att mediering är när vi med hjälp av verktygen förmedlar verkligheten för människan i konkreta situationer. Genom samspelssituationer kan vi appropriera kunskaper från våra medmänniskor dvs. vi kan ta över och ta till oss kunskaper från andra människor (Säljö, 2000).

Säljö belyser hur viktigt det är mellan kommunikation och lärande. Han säger att barn föds in i det kommunikativa samhället vilket gör att man får ett förhållningssätt till omvärlden. Kommunikationen gör att vi blir delaktig i kunskaper och färdigheter, man får höra hur andra föreställer sig världen vilket gör att vi själva blir intresserade. Säljö beskriver vidare att vi måste ge barnen olika perspektiv på verkligheten för då växer kunskap och färdigheter fram.

Det är också viktigt att barnen får öva i sin sociala praktik genom upplevelser i vardagliga sammanhang. Den viktigaste mänskliga läromiljön har alltid varit den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet. Vi formas därmed som sociokulturella varelser och det är genom samtal i olika vardagliga situationer som vi lär oss de färdigheter vi behöver för framtiden (Säljö, 2000).

2.4 Forskning om lärande

I en forskningsöversikt från skolverket som heter "Barns samlärande" skriver Pia Williams, Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson om barns lärande tillsammans. De skriver att variation och imitation är en förutsättning för lärande. Barn vill efterlikna varandra och känna att de hör samman, de imiterar och varierar då de leker med kamrater. Genom språket sker lärandet också då de kommunicerar med varandra. Det är genom samspelet och dialogen med andra som vi bygger upp en ny förståelse. Barns lärande av varandra är en resurs för att göra lärandet stimulerande och roligt, men även för att barn skall upptäcka sig själva som kunskapskällor. Det som barnen vinner på att samarbeta är att kamratsamverkan skapar motivation i lärandet för det enskilda barnet. Det är viktigt att barn får en attityd som gör att de går in i ett livslångt lärande, inte enbart ett enskilt lärande utan även ett samlärande (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000).

Skolverket har år 2003 kommit ut med en undersökning. Boken heter "Möten för lärande". Eva Johansson står bakom som forskare. Eva har lång yrkeserfarenhet från barnomsorgen och forskar om etiska frågor, pedagogisk verksamhet och barns lärande i förskola och skola. Skolverkets avsikt med forskningen är att få en bättre kunskap om den pedagogiska verksamheten för de minsta barnen i förskolan. Vetenskaplig ledare bakom undersökningen har varit Ingrid Pramling Samuelsson. Man har genom denna forskning kommit fram till angående kunskap och lärande att barnen ses som kompetenta, delaktiga i sin egen kunskapsbildning och bärare av förmågor. Vägen till kunskap och lärande går via uppmuntran, reflektion och att vara aktiv. Mötet mellan omvärlden och barnet anses viktigt i lärandet, oftast då mötet med den vuxne. Den dominerande synen på lärande i denna forskning bygger på respekten för barnet och på att hjälpa barnet att utveckla sina kompetenser (Johansson, 2003).

2.5 Tematiskt arbetssätt

Barn söker och erövrar kunskap genom utforskande och skapande, genom lek, socialt samspel, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett tematiskt arbetssätt kan barnens lärande bli sammanhängande och mångsidigt (Utbildningsdepartementet, 1998). Ett tema kan vara probleminriktat/situationsanknutet, dvs. det utgår från en fråga, företeelse, eller en händelse som uppkommit i barngruppen på förskolan. Men ett tema kan också vara kunskapsinriktat, dvs. tema avser ett område som bedöms som viktigt för att ge barnen förståelse, kunskaper och färdigheter t.ex. högtider och traditioner (Eriksson, 1989).

Det tematiska arbetssättet ser mycket olika ut, beroende på att varje verksamhet definierar begreppet på sitt sätt (Andersson, 2000).

Vi vill här ge en överblick om olika definitioner på tematiska arbetssätt. Karlholm och Sevòn menar att ett tematiskt arbetssätt är ett bestämt ämnesområde under en längre tid. Området ska ha så många infallsvinklar som möjligt och genomsyra hela verksamheten, så att barnen kan fördjupa sig i kunskaper och färdigheter. Genom att barnen testar, prövar och pendlar mellan fantasi och verklighet får de möjlighet att utveckla alla sina sinnen och då kan man säga att tema är en metod. Barn lär sig genom lustfyllda upplevelser med andra, genom egen aktivitet, intresse och engagemang. Det tematiska arbetet ska fortlöpande växa fram i samspel mellan barn och pedagoger på avdelningen. Det är oförutsägbart vilken kurs ett tema tar, men pedagogerna ska ha en handlingsberedskap och vidga sina egna kunskaper inom temaområdet (Karlholm & Sevòn, 1990).

Enligt Eriksson (1989) ska det tematiska arbetet utgå ifrån ett helhetstänkande. När man arbetar med ett tema bedriver man fördjupningsstudier kring en aktuell fråga eller ett bestämt område. Olika sätt att bearbeta ett tema är genom upplevelser och aktiviteter som laborationer, fysiska aktiviteter, estetisk verksamhet, naturstudier och studiebesök av olika slag. I ett tematiskt arbete måste det finnas utrymme för barnen att i viss mån själva bestämma i vilken omfattning de vill delta. Det är också viktigt att pedagogen samtalar med barnen under temats gång så att temat kan utvecklas vidare. Pedagogerna behöver ligga ett steg före för att föra in det nya och spännande vid rätt tidpunkt. Vi måste alla värna om att ha ett utforskande och undersökande arbetssätt som utgår från barnens intressen, utveckling och tidigare erfarenheter. Det är samtidigt viktigt att vi följer och tar tillvara nya rön om hur barn lär och utvecklas.

I ett tematiskt arbete menar Eriksson att det måste finnas en klar struktur, en tydlig början som t.ex. kan vara en gemensam upplevelse, en plan för hur det tematiska arbetet ska genomföras och en klar avslutning. Planeringen måste vara så flexibel så att det finns möjligheter för utveckling eller avgränsning med hänsyn till händelser eller andra behov och intressen i barngruppen. Ett tematiskt arbete kan sträcka sig över ett par veckor eller utvecklas till att omfatta en hel termin. Det bör bearbetas på ett mångsidigt sätt genom sagor och berättelser, samtal, drama och lek, sång och musik samt bild och form (Eriksson, 1989). Ett tematiskt arbete får aldrig stanna i det kunskapsmässiga innehållet. Metoderna som man använder för att genomföra temat måste i hög grad anknyta till ämnesområdena språk, bild och form, ljud och rörelse (Bruun, 1983). Tema innebär att man skapar tillfällen som ger barn möjlighet att utveckla sin kunskap om något utifrån barns perspektiv (Doverborg & Pramling, 1988).

2.6 Val av tema

Utgångspunkterna för ett tema är många. Det kan var en fundering eller ett problem barnen ställs inför t.ex. hur viktigt vatten är? Ett tema kan uppkomma genom att något hänt i barngruppen så som att något barn har slagit sig. Man väljer teman som spontant vuxit fram i gruppen t.ex. hur man när man är snäll? Litteratur som lästs kan bli ett tema. Föräldrars arbetsplatser eller något i närheten av förskolan som barnet dagligen ser eller hör kan bli ett tema (Karlholm & Sevðn, 1990). Eriksson (1989) menar att ett tema kan också vara kunskapsinriktat. Det kan vara ett område som bedöms som viktigt för att ge barnen förståelse, kunskaper och färdigheter.

När man väljer teman måste pedagogerna dels vara lyhörd för de behov och intressen som finns i gruppen, dels ta ställning till vad som mer generellt bör tas upp. Detta för att ge barnen kunskaper och färdigheter som bedöms viktiga för dem. Det finns inga ämnesgränser i det tematiska arbetet. Temat kan handla om frågor såväl om kultur som natur som samhälle (Eriksson, 1989). Doverborg och Pramling tycker att vid val av tema är det viktigaste att barnen är utgångspunkten och att pedagogen tar sin utgångspunkt i barnens tankevärld (Doverborg & Pramling, 1988). Eriksson säger också att om ett tematiskt arbete ska bli intressant för barnen måste val av tema ligga barnen nära eller vara något spännande eller roligt som engagerar och väcker barnens lust att vara med (Eriksson, 1989).

2.7 Pedagogens roll i det tematiska arbetssättet

När man arbetar med barn är det viktigt att ta fram ”barnet inom sig” menar Eriksson. Tänk över vad det var som du minns var fantastiskt, spännande och roligt från din barndom. Det är viktigt att du vågar hitta på överraskningar och fantastiska saker i ditt pedagogiska arbete. Pedagogerna i förskolan är de som måste svara för initiativet i ett tema. De ska fungera som vägvisare och ge barnen redskapen så att de kan tillgodogöra sig allt det goda som finns i förskolan. Personalens egen kunskap om och känsla och intresse för temat har avgörande betydelse för om barnen blir engagerade (Eriksson, 1989). Karlholm och Sevòn menar att grunden för ett tematiskt arbetssätt är den vuxnes medvetna förhållningssätt, barns erfarenheter och kunskaper. Att vara pedagog innebär att vara följsam, lyhörd och känslig för händelser och stämningar hos det enskilda barnet, men även för barngruppen (Karlholm & Sevòn, 1990). För att tematiskt arbetssätt ska fungera är det ett måste att det ska vara genomdiskuterat i personalgruppen. Det ska finnas en klar struktur (Lindqvist, 1989).

Enligt Doverborg och Pramling (1988) måste pedagogen skaffa sig en kunskap om det tema som skall arbetas med, inte för att överföra på barnen utan för att kunna leda barnen i rätt riktning. Pedagogen ska vara den där vägvisaren som Eriksson pratar om. Det är svårt kanske omöjligt att hjälpa barnen till insikter som man själv inte besitter. Här tar Doverborg avstånd från den romantiserande föreställningen om att man enbart skall söka kunskap tillsammans med barnen. Pedagogen måste veta mer än barnen när man börjar med ett tema, det kan finnas barn som behärskar vissa områden överlägset och det ska man som pedagog utnyttja. Om man kan mycket om ett visst område och kombinerar det med en lyhördhet för barnens värld blir det lättare att snappa upp och improvisera under tiden som det tematiska arbetet pågår.

För att få kontinuitet i det tematiska arbetet bör det i möjligaste mån vara samma pedagog som arbetar med ett visst tema i en barngrupp. Just bara för att det kan vara väldigt svårt att förmedla hela den dynamik som sker i en grupp och alla de tankar som barn ger uttryck för. En annan form av kontinuitet är att pedagogen ser till att temat äger rum i barnens miljö på den egna avdelningen. Detta för att temat inte skall vara något avgränsat moment på dagen, utan att det ska finnas möjlighet för barnet att arbeta vidare under hela dagen. När man arbetar med tema i förskolan måste det finnas en ömsesidighet, ett samspel mellan pedagogen och barnet. Ömsesidighet från pedagogens sida kan vara att hon är lyhörd för barnets värld, genom att lägga märke till barnens reaktioner i form av respons eller brist på densamma. Att

pedagogerna vet hur man förnyar intresset är en fråga om lyhördhet (Doverborg & Pramling, 1988).

Det är viktigt att pedagogen tillhandahåller med nytt material som får barnen att utveckla sina aktiviteter. Som pedagog måste man alltid både vara ”steget före” barnen och också ”här och nu” med barnen. En annan form av ömsesidighet är pedagogens förmåga och vilja att försöka begripa hur det aktuella temat ser ut ur barnens perspektiv. Man måste som pedagog skapa situationer i vilka barn kan ges möjlighet till insikter. Man bör skapa konkreta situationer som illustrerar den mer övergripande principen och låta barn fundera och reflektera i samband med detta (Doverborg & Pramling, 1988).

Pramling menar att det finns fyra viktiga steg att tänka på för pedagogen i det tematiska arbetet. För det första är att planera vad man vill att barn skall förstå eller uppfatta av sin omvärld. Det andra är att ta reda på barns idéer t.ex. genom samtal och teckningar. För det tredje att pedagogen kan skapa situationer omkring vilka barn kan tänka och fundera. Till sist att vara noga med att dokumentera med utgångspunkt i barns idéer för att sedan kunna utvärdera, dvs. se vad barnen i förskolan har lärt sig, hur deras medvetande i temaarbetet har utvecklats (Pramling, 1994). Kan det vara så att verksamhetens kvalitet påverkas i hög grad av klimatet mellan kollegor. Klimatet handlar om processer. Att ha ett bra arbetsklimat påverkar det tematiska arbetet med barnen. Olika arbetssätt innebär olika stilar. Trivs personalen bra tillsammans är det större möjligheter att även ett tematiskt arbetssätt fungerar (Ekholm & Hedin, 1993).

2.8 Barnet/barngruppens roll i det tematiska arbetssättet

Pramling menar att lärandet är en social process, som hela tiden pågår i samspel mellan barnet och omgivningen, vilket medför att barn också lär av varandra. Barns kollektiva vetande utgör en helhet som överskrider det enskilda barnets förståelse. Samspelet mellan pedagoger och barn, barn och barn skall i förskolan vara sådant att de lär av varandra genom att tillsammans utforska, förklara, argumentera och dra slutsatser. Genom att barnen möter en variation och mångfald av idéer utmanas man också i sitt förgivettagna sätt att förhålla sig till omvärlden (Pramling, 1999). Samarbete mellan barn ger förutsättningar för upptäckande inläring och för att utveckla ett kreativt tänkande. Barn lär och får förståelse för sin omvärld i interaktion med andra barn, vuxna och andra saker. Eftersom barn i en barngrupp tänker olika bidrar det

till att utveckling sker. Barns olikheter skall alltså ses som möjligheter istället för hinder i lärandet (Doverborg & Pramling, 1995).

2.9 Genomförandet av det tematiska arbetssättet

Temat bör introduceras så att barnen får möjlighet att fundera över området, frågan eller vad nu temat kan handla om. Barnen måste få uttrycka egna uppfattningar och att komma med egna förslag. Barn har för det mesta idéer, funderingar och synpunkter och utifrån detta kan man arbeta vidare med experiment, studiebesök, litteratur osv. Planeringen för temat bör justeras efter vad som kommer fram under introduktionen av temat i barngruppen. Genom att börja temat på detta viset får man en bra bild över barnens egna tankar och funderingar kring det tema vi valt att arbeta med. Det underlättar för val av arbetsmetoder. Genomförandet ska ge barnen rika tillfällen att fantisera, utforska, undersöka, laborera, att arbeta skapande på en mängd olika sätt. Det är viktigt att utvärdering och dokumentation tas med redan när planeringen görs för då blir den också av (Eriksson, 1989).

Enligt Eriksson (1989) måste det finnas en plan för det tematiska arbetet. Man måste ta reda på vad just denna barngrupp behöver. Det tematiska arbetet måste läggas upp så att alla barn som är med kan bli delaktiga utifrån sina förutsättningar och sin mognadsnivå. Det kan vara bra att fritt spåna tillsammans i personalgruppen och inte direkt låsa sig för en bestämd inriktning. För att planera en bra pedagogisk verksamhet så krävs det kunskap om verksamhetens mål och inriktningar, läroplanen, barns utveckling, barnets/barngruppens villkor, hur barn lär sig dvs. tar till sig kunskap, hur barn tar till sig och införlivar omgivningens regler och normer och hur barngruppen fungerar och vilka metoder man ska använda när man arbetar med grupper.

Doverborg och Pramling menar att planeringen ska fokusera på vad som ska ske med barnen, inte ämne eller aktivitet. När pedagogen har kommit så här långt i sin planering har ett *vad* definierats dvs. vad det finns för fenomen, begrepp eller relationer som barns uppmärksamhet skall fästas på under temats gång. Nu behöver pedagogen bruka sina utvecklingspsykologiska kunskaper och fundera över vad som är rimligt och möjligt för barnen att förstå. Pedagogen måste välja att göra vissa aspekter av ett tema mer synliga än andra dvs. man behöver bestämma sig för vad som skall utgöra figur och vad som skall utgöra bakgrund. Det är först nu när man har riktningen på arbetet klart dvs. mot *vad* man syftar som man som pedagog

behöver börja fundera över och planera *hur* man skall arbeta. Det finns många metoder och vissa kan passa en barngrupp bättre än andra. Utgångspunkten vid planeringen måste alltid vara förhållningssättet till och respekten för barns värld i kombination med ett problematiserande. En sak till som är viktig är att man reflekterar över varför man tar upp just detta tema, dvs. att man gör medvetna val (Doverborg & Pramling, 1988).

Strukturen i det tematiska arbetssättet behöver arbetas fram. Den yttre strukturen eller ramen för verksamheten är den som gör det möjligt för barnen att tänka och fundera, eftersom det är det som hjälper barnen till insikter. Det som är viktigt i ett tematiskt arbete är ju inte att man hunnit med ett stort tema utan vad barn har utvecklat för kompetenser. Det är en kompetens att ha utvecklat insikter eller sätt att tänka och betrakta omvärlden. En inre struktur är att kunna se delar och helheter och ta sin utgångspunkt i det dvs. renodla perspektiv, se något från en speciell utgångspunkt. När vi sedan ska komma vidare med vårt tematiska arbete och perspektivet är bestämt, och begrepp, fenomen och relationer tydliggjorda, återstår det bara att skapa situationer i vilka barnen kan ges möjlighet till insikter. Man måste skapa konkreta situationer som illustrerar den mer övergripande principen och låta barn fundera och reflektera i samband med dessa situationer (Doverborg & Pramling, 1988).

När det gäller den yttre strukturen i det tematiska arbetet på förskolan bör inte temat enbart knytas till samlingen. Temat bör genomsyra hela verksamheten under vilken pedagogen ska skapa situationer och problematisera innehållet. Barns lek är ett utmärkt och rikt tillfälle för pedagogen att pedagogiskt utnyttja naturliga situationer. Man bör inte förlägga temat till en viss dag eller tid, utan det ska vara ett ständigt inslag under en period. En annan viktig yttre aspekt är gruppstorleken. Om en förskolegrupp innehåller 15-20 barn finns det inget som säger att alla måste göra samma sak samtidigt. Barngruppen består ju av barn med olika föreställningar och erfarenheter och det är ju just det som ska påverka barns tänkande (Doverborg & Pramling, 1988).

Lenz Taguchi menar att dokumentationsarbetet ger pedagogerna fortlöpande information om var står jag/vi just nu? Samtidigt ger dokumentationen svar på frågor om vad barnen kan, hur de tänker och hur de lär, barns läroprocesser. Det innebär även att pedagogerna går in i ett lärande, en läroprocess. Hon menar att pedagogisk dokumentation är ett kollektivt arbetsverktyg som går ut på att man gemensamt reflekterar, barnen emellan, pedagogerna emellan men också familjen och förskolan emellan. Hon uttrycker också att pedagogisk

dokumentation kan för pedagogen handla om att ta makten över sin egen praktik och den ger barnen möjligheter att ta makten över sitt eget lärande. Genom dokumentationen synliggör barnet och pedagogen sig själva, men den gemensamma kulturen på förskolan görs också synlig inför föräldrar och andra. Lenz Taguchi menar att dokumentationen ska vara ett underlag för reflektioner kring det som har hänt för att vi ska kunna utveckla, förändra och kunna ta nästa steg (Lenz Taguchi, 1997).

Vad som då blir viktigt att dokumentera kan man säga är det som står i relation till syftet med temat. Om man ser det från barnens perspektiv är det inte aktiviteten i sig som är den viktiga dokumentationen utan det är upplevelsen, samtalen och reflektionerna som gjorts för att en bearbetning för barnen skall bli möjlig. För att kunna bearbeta något måste man upplevt något och då också få hjälp med att reflektera över det man upplevt. Man måste dokumentera de uppfattningar barn har inom olika områden när man startar ett tema just för att pedagogen skall veta vilka barn som behöver extra många upplevelser för att kunna ges tillfällen till att utveckla en kompetens. Det blir sedan de här upplevelserna som blir föremål för dokumentation. Det som skall dokumenteras måste alltid vara knutet till pedagogens mål. Vad man dokumenterar står alltid i relation till det mål man har med det man låter barnen delta i (Doverborg & Pramling, 1988).

Lenz Taguchi (1997) menar att genomförandet av dokumentationen kan ske på många olika sätt t.ex. med hjälp av videokamera, kamera, bandupptagningar, intervjuer, anteckningar och observationer av olika slag. Igenom dessa hjälpmedel för dokumentation kan man se såväl barnens som den egna läroprocessen. Hon påpekar att det är viktigt att analysera både sin egna och barnens dokumentation.

Desto fler tillfällen som pedagogen tar till dokumentation i det dagliga arbetet, desto enklare blir det att genomföra dokumentationen. Det är egentligen bara den enskilda intervjun som behöver planeras in i arbetet eftersom man då behöver gå ifrån barngruppen. Alla de andra tillfällena finns varje dag i förskolearbetet och kan då ge pedagogen möjlighet till dokumentation i det dagliga arbetet (Doverborg & Pramling, 1988).

Bruun (1983) menar att utvärderingen kan sägas vara resultatet på arbetet. Den kan göras på många olika sätt t.ex. i form av observationer, dagbok, i konferenser, för den egna avdelningen, för hela förskolan eller för enskilda barn. Det viktiga är att utvärderingen skrivs

ner så att den kan bli en bas för den fortsatta planeringen. Utvärderingen bör vara en integrerad del i den pedagogiska planeringen både för gruppen och för enskilda barn.

Genom att utvärdera beskriver vi vad som sker/vad vi uppnår, vi försöker förklara/förstå varför det blev som det blev och genom detta försöker vi hitta bättre arbetsmetoder och utnyttja resurser bättre. Det är förstås ytterst för barnet och barngruppen som vi utvärderar för att kunna ge varje barn/barngrupp dom bästa möjliga utvecklingsbetingelserna. Men den är även till för att pedagogen ska få ett mått på vad de klarar bra och i vad de behöver utveckla sina kompetenser. Utvärderingen är också ett sätt för föräldrarna att få ta del av det som planerats och vad som genomförts, på vilket sätt och med vilket resultat. Utvärderingen tjänar alltså många syften men främst kan man säga är den grunden för all planering. Den ger oss en bild av läget i dag och vi kan ställa det mot målen. Här är vi och hit vill vi, det är för den vägen vi planerar innehåll och väljer arbetsmetoder. Man kan utvärdera med hjälp av planeringar, barnobservationer, målbeskrivningar, anteckningar jämföra våra ambitioner/mål med verkligheten. Utifrån detta kan vi sedan värdera vad som var bra/dåligt och kan sedan föreslå förändringar (Eriksson, 1989).

Enligt Doverborg och Pramling (1988) ska utvärderingen av det dokumenterade ge pedagogen en uppfattning om vad man egentligen har arbetat med och hur. Resultatet av detta ger då pedagogen möjligheter att reflektera över det man har gjort, varför vissa moment utvecklades bra och andra dåligt. Men även hur det kom sig att vissa områden pågick under en längre tid men inte andra. Varför vissa områden är mer väl dokumenterade än andra osv. De här reflektionerna kan man som pedagog dra nytta av till ett annat temaarbete. Utvärdering bör vara en ständig reflektion inte bara när temat är slut. Att hela tiden fundera över barns tankar och agerande är ett måste för att kunna nå ett samspel med barnen. För pedagogen är det viktigt att aktivt följa processen och se hur barn förändras kvalitativt i sitt tänkande, vilket tar sig i uttryck i olika former. Det är också viktigt för pedagogen att reflektera över sig själv och sina egna antaganden tex. varför barn löser en uppgift på olika sätt eller hur det skiljer sig från en vuxens sätt att tänka osv.

3 Empirisk del

Den empiriska delen beskriver vår problemprecisering och presenterar kommande undersökningen.

3.1 Problemprecisering

Det är av stor betydelse att känna till de tidiga pedagogernas barnsyn för att ha en förståelse för hur dagens läroplan har vuxit fram. Som pedagog i förskolan bestämmer du själv eller tillsammans med arbetslaget hur du skall uppfylla läroplanens mål och riktlinjer. Det är upp till var och en pedagog att bestämma arbetssätt eller metod för barnet/barngruppen. Man måste alltid utgå från barnet när det gäller lärande. Kunskapen om hur barn lär enskilt och i grupp är viktig. Med utgångspunkt från detta och litteraturens definition av tematiskt arbetssätt i litteraturdelen undrar vi hur pedagogerna på förskolan uppfattar och resonerar kring tematiskt arbetssätt. Vilken roll har pedagogen och barnet i det tematiska arbetet? Efter att ha läst litteratur om hur man kan genomföra det tematiska arbetet ställer vi oss också frågan finns det möjligheter respektive hinder med ett tematiskt arbetssätt? I den undersökning vi kommer att göra där utgår vi från pedagogens perspektiv på det tematiska arbetssättet.

1. Hur beskriver, uppfattar och resonerar pedagogen kring tematiskt arbetssätt?
2. Vilken är pedagogens roll och vilken är barnets roll i det tematiska arbetssättet?
3. Finns det möjligheter respektive hinder med det tematiska arbetssättet?

3.2 Metod

Undersökningen vi kommer att göra på pedagogerna är kvalitativa intervjuer. Det är intervjuer där man kan upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenhet hos något t.ex. den intervjuades uppfattning om något. I en kvalitativ intervju är intervjuare och intervjuperson båda skapare av ett samtal (Patel & Davidson, 1991).

Säljö menar att i intervjustudier av människors förståelse av olika begrepp, bortser man från det förhållandet att vi i vardagliga situationer använder oss av olika redskap för att förstå, minnas och kunna förklara. Han påpekar även att det inte är så lätt att på ett så direkt sätt som t.ex. genom intervjun se vad människor säger som uttryck för deras tänkande, begreppsuppfattning eller förståelse. Han menar också att man är tvungen att dra slutsatser om

hur människor lär och tänker utifrån vad de säger när de intervjuas och där måste man vara försiktig. Annars kanske man tillskriver intervjupersonerna bristande förståelse och felaktiga uppfattningar.

Säljö tycker att intervjun är en mycket speciell samtalssituation eftersom det är språk och kommunikation som utgör data och inte tankeprocesser. Det är istället hur man som intervjuperson talar och resonerar som undersöks i sådana här studier. Han uttrycker vidare att en forskningsintervju inte är ett neutralt sammanhang där man prövar människors begreppsförståelse på ett problemfritt sätt utan förutsättningar. Istället menar Säljö att intervjun är en konkret interaktiv kontext och att resultatet kan framstå som kompetenta eller inkompetenta (Säljö, Schoultz & Wyndhamn, 1999). Trots deras tvivel angående intervjuer valde vi denna form. Vi ansåg att eftersom man på förskolan arbetar i arbetslag ville vi göra intervjuerna som en gruppdiskussion för att få pedagogernas gemensamma resonemang kring tematiskt arbetssätt. Genom gruppdiskussionerna kunde vi även få igång ett resonemang om pedagogens och barnets roll samt möjligheter och hinder som upplevdes med det tematiska arbetssättet.

Forskning är viktigt för både individers och samhällets utveckling. Samhällets medlemmar har samtidigt ett berättigat krav på skydd mot otillbörlig insyn t.ex. i sina livsförhållanden. Individerna i samhället får inte utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Detta är ett krav som kallas individkravskyddet och är en självklar utgångspunkt för forskningsetiska överväganden. Forskningskravet och individskyddskravet måste vägas mot varandra. Inför en vetenskaplig forskning ska ansvarig forskare väga värdet av det förväntade kunskapsstillskottet mot eventuella risker av negativa konsekvenser för de berörda i undersökningen och eventuellt för tredje person. Både kortsiktiga och långsiktiga följder ska beaktas. Regel 6 i forskningsetiska principer innebär att avrapportering ska ske i former som omöjliggör identifiering av enskilda (Vetenskapsrådet, 2002). Alla intervjupersoner och avdelningar benämns med fingerade namn för att inte röja de intervjuades identitet och arbetsplats.

3.3 Uppläggning

För att uppnå syftet med arbetet kommer vi att intervju de olika arbetslagen på en förskola i ett utvalt område. Vi vill få pedagogerna på de olika avdelningarna att beskriva sin uppfattning och resonera kring det tematiska arbetssättet i förskolan. Vi har tänkt göra

intervjuer i form av gruppdiskussioner. Med gruppdiskussioner menar vi att man tillsammans i arbetslaget sitter ner och diskuterar kring vissa frågor som intervjuaren ställer. Diskussionen kommer att genomföras i varje arbetslag och bandas med hjälp av en bandspelare. Bjurwill menar att om man vill ha svar på en viss fråga och ta reda på hur en individ tänker så är intervjumetoden den bästa metoden för att söka svar (Bjurwill, 2001). Fokus ligger på att ta reda på hur pedagogen upplever sin egen roll och barnets roll i det tematiska arbetsättet. Men också deras uppfattning kring om det finns möjligheter och hinder med det tematiska arbetsättet.

3.4 Urval

Den undersökningsgrupp vi har valt att intervjua är alla arbetslag på en förskola dvs. 4 st. Arbetslagen består av 2-4 personal i varje, inom det utvalda området. Förskolan ligger i ett mindre samhälle och är sedan tidigare känd för oss. Motivet till att vi valde denna förskola är för att vi känner pedagogerna som arbetar där och kan därigenom föra en öppen dialog i gruppintervjuerna. Arbetslagen är blandade med barnskötare och förskollärare i olika åldrar som har olika antal arbetsår bakom sig. Alla pedagoger på förskolan har lika stort pedagogiskt ansvar för verksamheten inom barnomsorgen i denna kommun.

3.5 Genomförande

Vi började med att skicka ut ett informationsblad till samtliga 4 avdelningar inom det utvalda området. I informationen stod det om studien vi genomför om tematiskt arbetsätt och att vi gärna ville komma till deras avdelning och göra en gruppintervju i just deras arbetslag. Vi bad pedagogerna att ringa oss och avtala tid när det passade dom. Vi kom sedan överens om tider och vi besökte arbetslagen på förskolan. Gruppintervjun ägde rum på förmiddagen under arbetslagens planeringstid i respektive avdelnings planeringsrum. Gruppintervjun genomfördes i form av en diskussion som bandades med hjälp av en bandspelare. Vi var båda närvarande vid intervjuerna och ställde en fråga till pedagogerna samtidigt som vi lade fram frågan skriftligt på bordet (se bilaga 1).

Jakobsen Krag menar att en diskussion kan starta på olika sätt. Man kan ställa frågor eller låta gruppen titta på konkret material. Sedan är det bara att hålla diskussionen vid liv, men det brukar oftast inte vara något problem. Den ska så mycket som möjligt utvecklas på egna villkor och intervjuaren ska inte styra för mycket. Det kan också bli så att diskussionen spårar ur ibland och att det rör sig om andra saker än det man som intervjuare vill ha belyst och det

måste man tolerera (Jakobsen Krag, 1993). Varje fråga behandlades i form av en diskussion där vi som intervjuare endast ställde få följdfrågor. Varje gruppdiskussion tog ca 40 minuter. Därefter bearbetades intervjuerna genom transkribering, ordagrann avskrift från de inspelade banden. Vi analyserade sedan vårt material utifrån vår problemprecisering och sammanställde det.

3.6 Bortfall

Vår tanke var att genomföra gruppintervjuerna på 4st avdelningar på den utvalda förskolan, men av särskilda skäl blev det bortfall av 1st avdelning.

3.7 Undersökningsgrupp

Här följer en beskrivning av de tre avdelningarna där gruppintervjuerna gjordes. Samtliga pedagoger är kvinnor. När vi nu använder benämningen pedagog menar vi all personal på förskolan både barnskötare och förskollärare.

Avdelning A består av två förskollärare som har lång yrkeserfarenhet inom förskolan. Med lång yrkeserfarenhet menar vi över tio år inom yrket. De har arbetat fyra år tillsammans. Avdelningen som de arbetar på består av 24 barn alla i sexårsåldern.

Avdelning B består av tre förskollärare och en barnskötare även de har lång yrkeserfarenhet. De har endast arbetat tillsammans i två månader eftersom två avdelningar har slagits samman. Deras barngrupp består av 28 barn i åldern 1-5 år dvs. utvidgad syskongrupp.

Slutligen avdelning C som består av tre förskollärare och en barnskötare. Varav två har arbetat mindre än tio år och de andra två över tio år. Tillsammans har de arbetat i detta arbetslag tre månader. Barngruppen består av 14 barn i åldern 1-2,5 år. Pedagogerna i utdragen ur diskussionerna benämns med pedagog 1, 2, 3 osv.

3.8 Resultat och analys

Här följer resultat och analys av gruppintervjuerna utifrån problempreciseringarna.

3.8.1 Hur beskriver, uppfattar och resonerar pedagogen kring tematiskt arbetssätt?

Gemensamt för pedagogerna på alla avdelningarna är att de uppfattar det tematiska arbetssättet som en fördjupning inom ett visst område. De säger att det innefattar all

verksamhet, men kan utföras på olika sätt. Här följer en dialog ur en diskussion från avdelning C:

Pedagog 1: Då ä`och jobba med ett speciellt ämne, under en längre tid.

Pedagog 2: På många olika sätt,... Samma ämne på många olika sätt.

Pedagog 1: Grundämnet är detsamma men att man utvecklar det.

Pedagog 3: Utvecklar det på många olika håll, ja.

Intervjuaren: Hur tänker ni då på olika sätt?

Pedagog 2: Ääää, rent praktiskt alltså, äämm om man väljer ett tema så kan man måla, man kan ha musik, man kan göra utflykter på samma ämne, det är olika sätt.

Pedagog 1: Använda olika tekniker, om man tar måla som tema så kan man måla på väldigt massa olika sätt men med många olika metoder vattenfärg, krita, pastell och akryl.... på olika material också.

Pedagogerna på avdelning A anser att ett tema kan vara en vecka, flera månader eller under ett helt läsår. Däremot uttrycker pedagogerna på avdelning B och C att ett tema varar under en längre tid. Samtidigt säger pedagogerna på avdelning C att det är bättre med ett litet tema ett få antal gånger än inget alls. Alla tre avdelningarnas pedagoger uttrycker att man ska utgå från barnens intressen vid val av tema. När man väljer tema säger pedagogerna på avdelning A att det kan vara något som kommer utifrån t.ex. en adventskalender som barnen tittade på och fick på det sättet intresse för stjärnorna och rymden. Det kan även vara problem som uppkommer ibland barnen t.ex. rädsla för olika saker som man genom temat kan reda ut. Pedagogerna på avdelning B säger att ämnet i det tematiska arbetet inte alltid behöver komma från barnen utan kan även komma från pedagogerna t.ex. känslor osv. Gemensamt för pedagogerna på alla avdelningar när det gäller genomförandet av det tematiska arbetssättet är att alla försöker strukturera upp och planera vad de ska göra och hur de ska göra det. Pedagogerna på avdelning B och C förklarar också att de delar upp arbetet mellan sig. Gemensamt för pedagogerna på avdelning A och B för att gå vidare i sitt tematiska arbetssätt är att låna böcker och inhandla material just för det valda temat. Pedagogerna på avdelning B beskriver att de för det mesta utgår från en upplevelse och intervjuer i början och slutet av temat om tidigare och nya kunskaper i ämnet.

Dokumentationen säger alla pedagogerna på avdelningarna är barnens skapande alster t.ex. teckningar och böcker som barnen gör i det tematiska arbetet. Pedagogerna på avdelning C förklarar att genom barnens alster så kan man se hur barnen utvecklas hela tiden. Utvärderingen av det tematiska arbetet uttrycker pedagogerna på alla avdelningarna att de gör genom att ha fest, vernissage eller utställning efter det avslutande temat. De menar att

därigenom kan man se vad det blev av det, man får alla intryck från alla både från barn och vuxna. Pedagogerna på avdelning B nämner att de utvärderar genom att skriva ner lite under temats gång t.ex. hur det gick osv. Däremot pedagogerna på avdelning A och C skriver inte ner något om det tematiska arbetet i någon utvärdering. Pedagogerna på avdelning B tycker att det är roligt om man kan få med föräldrarna i det tematiska arbetet, så att dom visar intresse för det barnen gör och kanske pratar om det tematiska arbetet hemma.

3.8.2 Pedagogens och barnets roll i det tematiska arbetssättet

Gemensamt för alla avdelningarna är att pedagogerna tycker att det är de som inspirerar barnen och väcker nyfikenhet hos dem. Pedagogen är den som vägleder barnen och kan visa på nya möjligheter, en sorts lotsare. Pedagogens roll är också att göra det intressant för att kunna gå vidare. Här följer en dialog ur en diskussion från avdelning A:

- Pedagog 1. Men hela tiden tycker ja att det är viktigt att barnen som styr och inte vi, vi kan lotsa dem men det måste va deras intresse och vad dom egentligen är intresserade av som gör att det är dom som på något vis ska komma med tankarna för annars är det ju som vilken undervisning som helst.
- Pedagog 2: Ja det gäller för oss att göra det intressant och inspirerande, det är ju där liksom vi ska hjälpa till. Dom ska tycka det är roligt, dom ska tycka ja, att dom lär sej och att dom utvecklar sej och att dom kan träna på olika saker, ja alltså det ska ju ingå i detta. Det ska ju va, det är ju då man lär sej när man tycker det är intressant. Det ska inte va nåt påtvingat. Det ska va roligt att lära.

Pedagogerna på avdelning A säger att man ska kunna se vad barnen behöver för att barnen ska komma vidare i sitt lärande och tankesätt. Pedagogerna på avdelning C uttrycker att det är de som måste försöka anpassa till vart och ett av barnen i det tematiska arbetssättet. Det är pedagogerna som är ansvariga för att undersöka och utforska tillsammans med barnen, förklarar pedagogerna på avdelning B. Risken finns att man blir för styrande, fast man inte vill det, anser pedagogerna på avdelning B. De menar att det är lätt som vuxen att få en tanke i huvudet och sedan dra in barnet på det samma. I sådana situationer menar de att det gäller att vara medveten och lyssna på barnen. Pedagogerna på avdelning C säger att kraven ligger på att man hela tiden arbetar tematiskt och att man känner sig misslyckad som pedagog om man inte hinner med ett tema. Man strävar alltid efter att jobba tematiskt för det vill man egentligen göra säger pedagogerna på avdelning B.

Gemensamt för pedagogerna på alla avdelningar är att de uttrycker att det är barnet som har huvudrollen i det tematiska arbetssättet. Det ska utgå från barnet och dess intresse, vilja och kunskaper. Pedagogerna på avdelning A anser att man får se på barnen vilket håll det leder åt. Vill barnen överhuvudtaget och är de nyfikna eller rinner det ut i sanden? Pedagogerna på avdelning A och B tycker att det är roligt när det tematiska arbetet visar sig i barnens lek. De anser att det är genom leken barnen bearbetar och jobbar vidare med sina upplevelser från det tematiska arbetssättet. Däremot uttrycker pedagogerna på avdelning C att det är svårare för dem att följa barnens intressen eftersom deras barn är mindre och därigenom inte kan uttrycka sig lika starkt. Men de menar ändå att det är viktigt att de minsta barnen är med och tittar och lyssnar för att få ett intresse för det tematiska arbetet. Här följer en dialog ur diskussionen från avdelning B:

Pedagog 1: Dom har ju den största rollen.

Pedagog 2: Dom har huvudrollen.

Pedagog 3: Oftast så kommer ämnet från barnen också ju, inte alltid, men ofta, så måste det ju ha en förankring hos barnen, eller att det kan komma från dom då.

Pedagog 1: Och sen va som händer i själva, det är ju det som är så roligt, att titta vad dom säger, vad dom gör, hur dom upplever. Det har väl nån gång genom åren funnits nåt tema som vi bara, poff! Lägga på locket för det gick inte.

Pedagog 3: Det fanns inte där.

Pedagog 1: Nej, och så börjar de prata om nåt helt annat. Har tappat tråden, det är ju liksom ingen mening. Då är det bara, hur bra man tycker det är så måste man strunta i det. Men annars, när man ser att de blir riktigt intresserade och visar sina föräldrar och alltså när det blir så, det är ju det som är det roliga är det.

3.8.3 Möjligheter och hinder med det tematiska arbetssättet

Möjligheter med tematiskt arbetssätt uttrycker pedagogerna på avdelning B är att det binder ihop barngruppen, något de samlas gemensamt kring. De tycker även att tematiskt arbetssätt kan vara stärkande för det enskilda barnet som har en svag självkänsla eftersom då kan man hitta ett ämne eller ett intresse som det barnet är bra på. De menar också att det är inspirerande för pedagogerna, att man lär sig nya saker när man forskar i det tematiska arbetet tillsammans med barnen. Pedagogerna på avdelning C säger man att man får en kick i jobbet, att man gör något nytt. De tycker också det är viktigt att lyssna på andra som kan ha tips om tematiskt arbetssätt. De säger vidare att man inte ska sätta för stora mål och teman, man får begränsa sig. De vill hellre genomföra det tematiska arbetssättet ett par få gånger än en hel termin. På

avdelning A tycker pedagogerna att det finns hur många möjligheter som helst med det tematiska arbetssättet. Här följer en dialog ur diskussionen från avdelning A:

Pedagog 1: Egentligen har det väl inga hinder alltså så. Det beror ju på vad man gör av det, så det behöver ju inte bli, det är ju ingenting som, tematiskt arbetssätt behöver ju inte ta tid från någonting annat för det ingår ju så att säga. Det gäller ju bara det här att man ska bestämma sig för och hitta det där, som är det här, som man vill uppleva eller så som man märker att det finns intresse av.

Pedagog 2: Det kan ju bara vara en vecka och det kan ju vara månader, det kan vara under ett helt läsår. Det beror ju på var intresset finns och hur mycket man vill ha ut av detta och hur mycket tid man lägger på detta.

När vi nu går över på hinder är ett hinder som alla tre avdelningarnas pedagoger uppger ont om planeringstid. Har man planeringstid går den oftast åt till praktiska saker. Den individuella planeringen är så gott som obefintlig. När den förekommer är det någon liten stund då och då som inte är sammanhängande eller regelbunden. Pedagogerna på avdelningarna A och B på förskolan uttryckte att barngrupperna är stora och i vissa fall åldersblandade vilket gör att det är svårt att genomföra ett tematiskt arbete. De uttryckte också att det beror mycket på gruppens sammansättning vad det gäller trygghet och den sociala utvecklingen hos barnen. På avdelning C tycker pedagogerna att det var svårare att genomföra ett tematiskt arbetssätt eftersom barnen var små och man kunde inte riktigt utgå från deras intressen.

Ett annat hinder uttrycker pedagogerna på avdelning B på förskolan är barnens tider. Barnen går på schema vilket gör att alla inte är närvarande samtidigt och då inte kan delta i det tematiska arbetet. Pedagogerna på avdelning A förklarar att deras barn finns där hela tiden under dagen och pedagogernas problem är då att tiden inte räcker till för det enskilda barnet. De menar även att de har gått en massa utbildningar och kurser och vet vad barnen behöver, men får inte tiden att räcka till. Här följer en dialog ur en diskussion från avdelning A:

Pedagog 1: Det finns så många möjligheter som helst kan man säga ju. Sen kan jag ju säga en sak och det är ju tiden, tiden, tiden. Så kan jag ju känna att jag mer skulle vilja jobba med det enskilda barnet och mera alltså så, det är ju tiden.

Pedagog 2: Mm. Det är ju rätt om man säger att man ska göra ett tema som nu då med 24 barn det är ju i stort sett vi två. Just det här om man skulle dra igång någonting och känna att man då skulle vilja kunna sitta med sin bok eller vad det nu skulle vara för någonting och hjälpa dom att vidga tankarna och komma vidare, det sättet skulle inte finnas alltså, det sättet skulle man inte kunna jobba på. Sen kan man ju jobba med tema på många andra sätt, men inte det här individuella.

Pedagog 1: Det kan man ju känna, man är ju begränsad. Och det kan jag ju känna att man inte drar igång någonting och sen kan man inte ro iland alltså. Jag kan ju känna att man har sina begränsningar, att man får tänka lite. Nej, ska ja göra detta med 24 barn, nej, jag tror det blir så jobbigt så att det bara blir fel, att man inte hinner med.

Pedagog 2: Att det bara blir halvdant. Iså fall skulle man bestämma, det är ju egentligen inget hinder för då kan man ju göra det på ett annat sätt.

Inskolningar spridda över hela terminen är också ett hinder för det tematiska arbetssättet anser pedagogerna på avdelning C på förskolan.

3.9 Sammanfattande analys

Här nedan följer en sammanfattande analys av gruppintervjuerna.

Pedagogerna i förskolan anser att tematiskt arbetssätt är en fördjupning av ett visst ämne och innefattar all verksamhet. Man menar att vid val av ett tema ska man utgå från barnens intressen. När man genomför det tematiska arbetet var man överens om att alla pedagogerna på avdelningen hjälptes åt att strukturera upp och planera vad man skulle göra och hur man skulle göra det. Dokumentation av det tematiska arbetet bestod av barnens skapande alster. Fest, vernissage och utställning ansåg pedagogerna på avdelningarna var utvärderingen på det tematiska arbetet.

Pedagogens roll i det tematiska arbetet var att vara en vägledare, en sorts lotsare. Det framkom att pedagogen ska inspirera, väcka nyfikenhet och visa på nya möjligheter. Barnet har den största rollen i det tematiska arbetet, alltså huvudrollen. Man ska alltid utgå från barnets intresse, vilja och kunskaper i det tematiska arbetssättet.

När det gällde möjligheter med det tematiska arbetssättet så hade pedagogerna på de olika avdelningarna olika uppfattningar. De nämnde allt ifrån att det är ett arbetssätt som binder ihop barngruppen, att det var stärkande för det enskilda barnet, att det var inspirerande för pedagogen att lära sig nya saker och att det fanns hur många möjligheter som helst med det tematiska arbetssättet. Ett stort hinder på alla avdelningarna med det tematiska arbetssättet var planeringstiden. Planeringstiden gick oftast åt till praktiska saker och den individuella planeringen var nästan obefintlig, förekom endast då och då och oregelbundet. Ett annat hinder var att på en avdelning hade barnen olika tider vilket gjorde det svårt att genomföra det tematiska arbetet. Däremot på en annan avdelning där barnen hade samma tider såg de detta

som ett hinder eftersom pedagogerna då aldrig hade tid för det enskilda barnet. Åldersblandade och stora barngrupper ansågs också vara ett stort hinder.

4 Diskussion

Vi blev väldigt förvånade över att alla pedagogerna på de olika avdelningarna hade en gemensam definition av tematiskt arbetssätt dvs. att de ansåg att det var en fördjupning inom ett visst område. Vi hade förväntat oss fler olika förklaringar vad det gäller tematiskt arbetssätt. De var alla också överens om att valet av tema styrdes av barnens intressen, men det kunde förekomma att valet kom från pedagogerna. Doverborg och Pramling menar att vid val av tema är det viktigaste att barnen är utgångspunkten och att pedagogen tar sin utgångspunkt i barnens tankevärld (Doverborg & Pramling, 1988). Vi frågar oss då, finns det möjligheter till detta när barngrupperna ofta har upp till 20 barn. Hur ska man då som pedagog i förskolan kunna ta sin utgångspunkt i 20 olika tankevärldar?

Något annat som också framkom ur resultaten av undersökningen om tematiskt arbetssätt var att pedagogerna ansågs sig bara vara vägledare och att det var barnen som hade huvudrollen i det tematiska arbetet. Vår egen erfarenhet säger att detta inte alltid stämmer. Det är inte lätt att vara vägledare och låta barnen ha huvudrollen i dagens stora barngrupper på förskolan. I en av gruppintervjuerna uttryckte en av pedagogerna att det finns risk att man blir för styrande fast man inte vill det i det tematiska arbetet. Pedagogen säger att det är lätt som vuxen att få en tanke i huvudet och sedan drar in barnen på det samma. Detta har vi full förståelse för eftersom barngrupperna är så stora och barnen har så många olika intressen så att det är svårt att utgå från dessa. Doverborg och Pramling menar att även om man har 15-20 barn i gruppen finns det inget som säger att alla måste göra samma sak samtidigt i det tematiska arbetet (Doverborg & Pramling, 1988). Hur löser man då genomförandet av det tematiska arbetet med utgångspunkt från att man har 15-20 barn i gruppen och kanske endast är 2-3 pedagoger? Då underlättar det ju inte speciellt även om man inte gör samma sak samtidigt i det tematiska arbetet.

Efter genomförandet av denna studie om tematiskt arbetssätt kan vi se många fler möjligheter med detta arbetssätt ute på förskolan än tidigare. Möjligheter som även framkom ur resultaten var att tematiskt arbetssätt binder ihop barngruppen och att man lär sig nya saker när man

forskar i det tematiska arbetet tillsammans med barnen. Pramling menar att lärandet är en social process som hela tiden pågår i samspel mellan barnet och omgivningen (Pramling, 1999). Vår uppfattning är att det viktigaste med det tematiska arbetssättet är att vi har en ständig dialog med våra kollegor i arbetslaget om kunskap och lärande, vad och hur man ska genomföra i det tematiska arbetssättet. Vi inser att man måste anpassa det tematiska arbetssättet efter både pedagogerna och barnen. Allt är möjligt, man måste bara hitta en lösning som passar just ens eget arbetslag.

Ett stort hinder som upplevdes i alla arbetslagen som intervjuades var ont om planeringstid. Eftersom vi själva arbetat som pedagoger på förskolan håller vi med om att planeringstiden går ofta åt till praktiska saker och vi hinner nästan aldrig reflektera över barnen och arbetssättet som vi såväl skulle behöva. Kan detta med planeringstiden ha påverkat så att alla arbetslagen just när studien genomfördes inte arbetade tematiskt? Därför menar vi att större utrymme för mer planeringstid måste införas i förskolan om förskolan ska kunna hålla en god pedagogisk kvalitet. Eriksson menar att planeringen är grunden till utvärderingen och utvärderingen är till för att värdera vad som var bra/dåligt och man kan sedan föreslå förändringar i det tematiska arbetssättet (Eriksson, 1989). Ett annat hinder som också upplevdes av pedagogerna var att barngrupperna är så stora och det är på så sätt svårt att genomföra det tematiska arbetssättet. Även om man delar barnen i mindre grupper när man arbetar tematiskt ska ju ändå alla grupperna ha tillgång till en pedagog. Detta kan ju då ställa till problem eftersom man ofta endast är 2-3 pedagoger per avdelning. För att arbeta tematiskt krävs att resurserna av pedagogerna fördelas där de bäst behövs. Det kan då bli lättare om man delar upp barnen i mindre grupper och endast arbetar tematiskt med en liten grupp i taget.

Vår första tanke när vi läst litteratur om tematiskt arbetssätt var, arbetar vi verkligen tematiskt när vi säger att vi gör det? Vi upptäckte ett antal olika definitioner på tematiskt arbetssätt vilket gjorde att vi fick upp intresset för hur pedagogerna ute på förskolorna resonerar kring tematiskt arbetssätt. Av erfarenhet från arbete i förskolan vet vi att det byts ofta pedagoger och bildas ständigt nya arbetslag vilket gör att en dialog mellan pedagogerna om hur man ska arbeta är jätteviktig. Efter att ha läst litteratur om forskares barnsyn redan från 1600-talet har vi kunnat se en röd tråd redan därifrån fram till dagens läroplan och hur den har vuxit fram. Vi vet nu att det alltid har funnits ett arbetssätt i förskolan även om det inte alltid har kallats varken förskola eller tematiskt arbetssätt. I styrdokumentet som gäller i dag står det att genom

ett tematiskt arbetssätt blir barnens lärande sammanhängande och mångsidigt (Utbildningsdepartementet, 1998).

Litteraturutbudet om tematiskt arbetssätt är stort men gammal, knappast någon litteratur efter 1990 har skrivits om tematiskt arbetssätt i förskolan. Detta tror vi beror på att läroplanen ger riktlinjer för pedagogerna som ska följas och mål för barnen som de bör uppnå. Detta gör i sin tur att man själv i sitt arbetslag bestämmer hur man ska arbeta för att nå bästa resultat. Det kan då anses som onödigt att skriva ny litteratur om tematiskt arbetssätt eftersom riktlinjerna och målen finns i läroplanen och den menar också att ett tematiskt arbetssätt är att föredra.

Vi har förknippat tematiskt arbetssätt med lärande och hittat forskning om hur barn lär som knyter an till tematiskt arbetssätt. Efter att ha bearbetat Säljö's bok "Lärande i praktiken" har vi kunnat binda hans teori till tematiskt arbetssätt i förskolan. Vi anser att hans teori passar eftersom på förskolan lär ofta barn i grupp tillsammans med andra. Han menar att man formas som människa in i det sociokulturella samhället. Säljö uttrycker också att genom samspelssituationer kan vi ta över och ta till oss kunskaper från andra människor (Säljö, 2000). I vårt resultat av arbetslagsdiskussionerna framkom av pedagogerna på en avdelning att det var viktigt att även de minsta barnen var med även om de inte var aktiva i aktiviteten just för att de kan se och höra och på det sättet kunna ta till sig kunskaper från de andra barnen.

Efter att vi har analyserat resultaten i våra gruppdiskussioner som vi genomförde på förskolan har vi börjat intressera oss för hur små barn lär på förskolan. En framtida forskning som är relevant för förskolan och samhället kan bli att forska om små barns lärande på förskolan.

4.1 Metoddiskussion

De kvalitativa intervjuerna gav oss oerhört mycket eftersom de genomfördes i form av gruppdiskussioner i de olika arbetslagen. Medverkan i gruppdiskussionerna skedde på pedagogernas villkor dvs. de fick bestämma tid och vi kom till dem, vilket vi upplevde underlättade för arbetslagen. Fördelen med gruppdiskussioner var att vi fick pedagogernas åsikter sammanvävda med arbetslagets åsikter om det tematiska arbetssättet. Av erfarenhet vet vi att det är viktigt att ständigt diskutera i arbetslaget om hur man ska arbeta för att både pedagoger och barn ska utvecklas. Lpfö 98 förklarar att förskolan ska främja lärandet och det

förutsätter att man aktivt i arbetslaget diskuterar om begreppen kunskap och lärande (Utbildningsdepartementet 1998).

Gruppdiskussionerna var ett bra val. Vi kände att pedagogerna kompletterade varandra i de olika frågorna om tematiskt arbetssätt. Vi var medvetna om att en gruppdiskussion även kan ha vissa nackdelar såsom att alla inte kan komma till tals. Vi tyckte att pedagogerna kände sig trygga med att resonera kring det tematiska arbetssättet. Enligt Patel och Davidsson är det viktigt för att underlätta samtalet, så måste intervjuaren kunna samtala med intervjupersonen så att denne inte blir hämmad (Patel & Davidsson 2003). Eftersom vi kände pedagogerna upplevde vi att svaren blev ärliga och att pedagogerna inte behövde ha så stora krav på sina formuleringar av svaren. Det var ett bra sätt att både ställa frågan verbalt och att lägga den skriftligt på bordet eftersom de då höll sig till frågan när inspelningen på band ägde rum.

Bearbetningen dvs. transkriberingen av banden blev väldigt omfattande eftersom materialet vi samlade in blev stort. Bjurwill menar att det är viktigt att källornas ursprungskaraktär bevaras vid utskrift. Han menar att svaren får redigeras till sin språkliga form, men får däremot inte ändras eller förvanskas till sitt innehåll. Man kan då i efterhand få höra att någon person man har intervjuat har blivit felciterad. Det är ett allvarligt slag av källkritik (Bjurwill, 2001). Materialet blev stort och omfattande trots bortfallet av en gruppdiskussion. Vi ansåg att vi hade så stort bearbetningsmaterial så att vi ändå kunde genomföra vår studie om tematiskt arbetssätt i förskolan.

4.2 Slutsats

I studien vi genomförde var syftet att ta reda på hur pedagogerna på förskolan beskriver, uppfattar och resonerar kring tematiskt arbetssätt. Detta mål tycker vi att vi har uppnått. Genom undersökningen vi genomförde har vi kunnat ta del av pedagogernas beskrivningar av tematiskt arbetssätt och dra den slutsatsen att pedagogerna på den utvalda förskolan anser att tematiskt arbetssätt är en fördjupning av ett ämne. Barnet har huvudrollen och pedagogen ska endast vara en vägledare i det tematiska arbetssättet. Det framkom att det finns hur många möjligheter som helst med detta arbetssätt, men också att det förekom vissa hinder. Ett stort hinder upplevde pedagogerna var att planeringstiden inte räckte till och att de hade för stora barngrupper för att kunna genomföra ett tematiskt arbete.

5 Sammanfattning

Syftet med denna studie om tematiskt arbetssätt var att ta reda på hur pedagogerna på förskolan beskriver, uppfattar och resonerar kring tematiskt arbetssätt. Litteraturen om tematiskt arbetssätt har varit relativt gammal men ändå gett oss stor kunskap i ämnet. Även litteratur om lärande har gett oss kunskaper som vi kunnat knyta till det tematiska arbetssättet. Lpfö 98 har varit till stor hjälp när det gäller riktlinjer för pedagogerna och målen som barnen bör uppnå. Efter bearbetningen av litteraturen ställde vi oss ändå frågan hur resonerar pedagogerna kring tematiskt arbetssätt i förskolan, vilka roller har pedagogen och barnet samt finns det möjligheter och hinder med arbetssättet? Det var det vi valde att undersöka.

Metoden vi valde för att undersöka våra problempreciseringar var kvalitativa intervjuer. Dessa intervjuer genomfördes i en utvald förskola. Förskolan består av fyra avdelningar med sammanlagt 13 pedagoger. Det förekom tyvärr ett bortfall av en avdelning så att undersökningen genomfördes till slut på tre avdelningar med sammanlagt tio pedagoger. Undersökningen genomfördes i form av gruppdiskussioner i arbetslagen. Resultaten av gruppintervjuerna i de olika arbetslagen visade sig bli väldigt lika när det gällde definitionen av tematiskt arbetssätt dvs. att det var en fördjupning inom ett visst område. Av intervjuerna framkom även att alla pedagoger ansåg att barnet hade huvudrollen och att pedagogen var en vägledare i det tematiska arbetssättet. När det gällde möjligheter och hinder förekom olika åsikter från de olika avdelningarna. Planeringstiden och de stora barngrupperna upplevdes som ett stort hinder för pedagogerna på de olika avdelningarna.

Kan det vara det som gör att ingen av de intervjuade pedagogerna på avdelningarna arbetade tematiskt när undersökningen genomfördes? Det är viktigare än man tror att ständigt föra en dialog om kunskap och lärande pedagoger emellan. Av erfarenhet vet vi att det byts ofta pedagoger på förskolan. Därför är det extra viktigt med den där dialogen för att pedagogerna ska kunna utveckla just det bästa tematiska arbetssättet på sin avdelning. Pedagogernas strävan verkar ju ändå vara att arbeta tematiskt och då måste man också tillsammans med sina kollegor kunna utarbeta ett sådant arbetssätt som passar just dem själva.

Vi känner oss väl tillfredsställda med denna studie om tematiskt arbetssätt i förskolan. Litteraturen om tematiskt arbetssätt har gett oss en stor kunskap för framtida yrkesliv. Vi

anser att vi fått svar på våra frågor och fått en inblick i hur pedagogerna på förskolan beskriver, uppfattar och resonerar kring tematiskt arbetssätt ur en pedagogs perspektiv.

Litteraturförteckning

- Arfwedsson, G. & Arfwedsson, G. (1983) *Kunskapssyn och temaarbete*. Stockholm: Liber.
- Andersson, P., Berg Svantesson, E., Fast, C., Roland, K. & Sköld, M. (2000) *Spökägget*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bjurwill, C. (2001) *A, B, C och D Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruun, U-B. (1983) *Det gör vi i förskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1988) *Temaarbete*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1995) *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Ekholm, E. & Hedin, A (1993) *Det sitter i väggarna!* Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, S. (1989) *Fantasi i temaarbetet*. Stockholm: Liber.
- Jakobsen Krag, J. (1993) *Intervju konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2003) *Möten för lärande*. Stockholm: Fritzes.
- Karlholm, G. & Sevön, I. (1990) *Tema ett arbets sätt i förskolan*. Falköping: Almqvist & Wiksell.
- Lenz Taguchi, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag
- Lindqvist, G. (1989) *Från fakta till fantasi*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (1991) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I. (1994) *Kunnandets grunder*. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R., Schoultz, J. & Wyndhamn, J. (1999) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan., Lpfö- 98*. Stockholm: Fritez.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000) *Barns samlärande*. Stockholm: Liber.

Bilaga 1.

Intervjufrågor till gruppdiskussionen i arbetslaget

1. Hur länge har ni arbetat tillsammans i detta arbetslag?
2. Arbetar ni tematiskt på er avdelning?
3. Vad är ett tematiskt arbetssätt för er?
4. Hur väljer ni tema på er avdelning? Ge ett konkret exempel.
5. Hur planerar, genomför och utvärderar ni ert tematiska arbete?
6. Dokumenterar ni det tematiska arbetet? Vad dokumenterar ni och hur?
7. Har tematiskt arbetssätt några möjligheter och hinder? Vilka?
8. Vilken roll har ni som pedagoger i det tematiska arbetssättet?
9. Vilken roll har barnen i er barngrupp i det tematiska arbetet?