

Högskolan i Halmstad
Sektionen för lärarutbildning
Lek Rörelse Idrott och Hälsa

EN BESKRIVNING AV ETT TEMATISKT ARBETSSÄTT I FÖRSKOLAN

med utgångspunkt i en fallstudie

Examensarbete lärarprogrammet
Slutseminarium: 110112
Författare: Sanne Nilsson och Josefin Svensson
Handledare: Mattias Nilsson och Jeanette Sjöberg
Medexaminatorer: Lotta Fritzdorf och Kristina Holmberg
Examinator: Anders Nelson

FÖRORD

När ett examensarbete skrivs berörs många människor. Ett stort engagemang från vårt och andras håll ligger till grund för vår studie. Vi vill tacka barnskötaren och förskolläraren som ställt upp på intervjuer om deras arbetssätt i förskolan och vi vill tacka för att vi fick observera verksamheten som de arbetar i. Vidare vill vi tacka våra handledare Jeanette Sjöberg och Mattias Nilsson för vägledning, kommentarer och tankar under arbetets gång. Vi vill även rikta ett tack till våra kurskamrater som delat med sig av sina erfarenheter och kunskaper. Att göra en uppsats tar både tid och kraft och utan våra familjers och vänners stöttande och positiva uppmuntran hade uppsatsen varit betydligt tyngre att genomföra.

Så ett stort tack till alla som har gjort det möjligt för oss att genomföra denna uppsats!

SAMMANFATTNING

Syftet med denna undersökning har varit att göra en beskrivning av ett tematiskt arbetssätt i förskolan med utgångspunkt i en fallstudie. Vi saknade en färdig beskrivning som kan följas för pedagoger som vill arbeta tematiskt på förskolan. Vi ville därför skapa en beskrivning för att kunna ge oss själva och andra ett verktyg som kan underlätta arbetet för den tematiska verksamheten på förskolor.

Vi valde att ta ansats i den hermeneutiska vetenskapsteorin i vårt arbete. Ett sociokulturellt perspektiv tillsammans med ett kontextuellt perspektiv utgör vår teoretiska utgångspunkt i arbetet. Vi bestämde oss för att göra en fallstudie för att kunna fördjupa våra kunskaper om tematiskt arbete. Vi genomförde intervjuer med pedagoger på en förskola för att kunna tolka deras syn på tematiskt arbete i förskolan. Vi observerade även en barngrupp på förskolan för att med egna ögon kunna se hur förskolan arbetade tematiskt.

Empirin ledde fram till tre kategorier som vi skriver om i vår resultat och analysdel. I resultat och analysdelen finns vår beskrivning för hur tematiskt arbete kan bedrivas på en förskola baserade på de tre delarna, planering av tema, genomförande av tema samt avslut av tema som vår empiri ledde fram till.

Nyckelord: Förskola, tematiskt arbetssätt, temaarbete, tematiskt arbete, sociokulturellt perspektiv, kontextuellt perspektiv, hermeneutik, fallstudie

Innehållsförteckning

1 INLEDNING.....	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och problemformulering	2
1.3 Begreppsdefinitioner.....	2
2 LITTERATURGENOMGÅNG	4
2.1 Vad är tematiskt arbetssätt?	4
2.2 Tematiskt arbete enligt Reggio Emilia.....	4
2.3 Vad säger läroplanen om tematiskt arbete?.....	5
2.4 Aktuellt forskningsläge	6
3 TEORI	8
3.1 Ett sociokulturellt perspektiv i tematiskt arbete.....	8
3.2 Kontextuellt lärande.....	8
4 METOD.....	8
4.1 Hermeneutisk vetenskapsteori	8
4.2 Fallstudie	9
4.3 Intervjuer och observationer.....	9
4.4 Urval	10
4.5 Genomförande	11
4.6 Etiska övervägande.....	12
4.7 Avgränsningar	13
4.8 Studiens tillförlitlighet och generaliseringsbarhet	13
4.9 Analysmetod.....	15
5 RESULTAT OCH ANALYS.....	16
5.1 Planering av tema.....	17
5.1.1 Val av tema.....	17
5.1.2 Brainstorming	18
5.1.3 Syfte och mål	18
5.1.4 Grovplanering.....	19
5.1.5 Ansvarsfördelning.....	19
5.2 Genomförande av tema	19
5.2.1 Se	20
5.2.2 Uppleva.....	21

5.2.3 Återskapa.....	22
5.2.4 Reflektera	23
5.3 Avslut av tema	25
5.3.1 Barn/Pedagoger.....	25
5.3.2 Pedagoger/Pedagoger	26
5.4 Vår beskrivning.....	26
6 DISKUSSION	29
6.1 Metoddiskussion	29
6.2 Slutdiskussion	30
6.3 Vidare forskning	33
7 REFERENSER	33

1 INLEDNING

Av egna erfarenheter som tidigare arbetssökande har vi sett att kreativitet är en önskvärd kvalitet i dagens samhälle och därför är det intressant att fundera över hur pedagoger arbetar för att utveckla denna kvalitet hos barnen. I läroplanen för förskolan står det att verksamheten ska lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt aktivt skall delta i samhället (Utbildningsdepartementet, 1998).

Som blivande lärare har vi många visioner om hur vi vill arbeta ute i verksamheten. En av våra visioner är att arbeta tematiskt. I ett tematiskt arbetssätt menar vi i enighet med Jan Nilsson (1997) att pedagoger arbetar med begreppet kreativitet på ett mångfaldigt sätt genom att blanda teori med praktik och låta barnens intressen, idéer och skapande ligga som grund. Enligt Jan Nilsson (1997) arbetar pedagogerna i ett tematiskt arbete med att plocka in verkligheten och samhället i verksamheten, vilket leder till förberedelse inför barnens deltagande i samhället.

1.1 Bakgrund

Under många generationer har begreppet tema varit en central idé i den svenska förskolans arbetssätt. Idéerna bakom det tematiska arbetssättet kom från Tyskland till Sverige 1899 tillsammans med den första förskolläroinutbildningen. Även om begreppet växlat och metoderna utvecklats har syftet varit detsamma, det vill säga att barn utvecklas utifrån ett ämne som de finner intressant, för att skapa förståelse för ett visst sammanhang (Karlholm och Sevön, 1990). I nedanstående citat hämtat från läroplanen för förskolan, Lpfö98, ser vi kopplingar till att arbeta tematiskt.

Förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande skildrar en helhet (Utbildningsdepartementet, 1998, s.8).

När vi har varit ute i olika verksamheter har vi sett en mängd olika arbets- och tillvägagångssätt i förskolan. Vi har sett verksamheter som har samlingar, skapande och teoretiska moment som daglig rutin. Det vi saknat på en del förskolor är den röda tråden, det vill säga något som knyter ihop säcken och bildar en helhet. I detta examensarbete vill vi därför skapa en beskrivning för hur pedagoger kan arbeta och tänka kring tematiskt arbete på förskolan.

Vi anser i enighet med Karlholm och Sevón (1990) att ett tematiskt arbetssätt erbjuder möjlighet att integrera kunskap av olika slag och att vi genom det närmar oss en holistisk syn, det vill säga en helhetssyn kring ett arbetsområde. Ett tema kan bearbetas på ett mångsidigt sätt genom berättelser, sagor, samtal, lek, drama, sång, musik, bild och form och experiment.

Ett tematiskt arbetssätt för oss ger utrymme för ett naturligt lärande, då pedagoger utgår ifrån meningsfulla situationer och barnens tidigare erfarenheter. I temaarbete menar vi att barnen blir utmanade snarare än instruerade, pedagogerna ansvarar för själva ramen och sedan är det barnen som ska fylla tavlan med liv och mer detaljerat innehåll.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med vårt examensarbete är att utforma en beskrivning av ett tematiskt arbetssätt i förskolan, med utgångspunkt i en fallstudie.

Vi saknar en beskrivning som kan följas om och när pedagoger vill arbeta tematiskt på förskolan. Vi vill därför skapa en beskrivning för att kunna ge oss själva och andra ett verktyg som kan underlätta arbetet för den tematiska verksamheten på förskolor. Vi vill att beskrivningen skall synliggöra vilka delar man bör fokusera på och hur man kan förena delarna till en helhet. Vi har en positiv bild av tematiskt arbete inför detta examensarbete men kommer att försöka anta ett öppet förhållningssätt vad gäller negativa aspekter och brister i de tolkningar vi gör för att få fram en beskrivning.

Vi har valt att fokusera på följande frågeställningar grundade i vårt syfte.

- Vilka olika moment kan utgöra viktiga delar för barns lärande i ett tematiskt arbete på en förskola enligt pedagogerna?
- Hur bör en beskrivning av ett tematiskt arbete vara utformad för att den ska bli lättillgänglig för potentiella användare?

Genom att svara på dessa frågeställningar kommer vi att få kunskap om hur pedagoger närmar sig ett arbetssätt vad gäller temaarbete och utifrån det skapa vår beskrivning av hur man kan arbeta tematiskt. Vi har valt att göra en fallstudie och vi har tittat närmre på tidigare forskning för att i största möjliga mån kunna besvara våra frågor.

1.3 Begreppsdefinitioner

Beroende på i vilket sammanhang olika begrepp används kan de uppfattas olika. För att underlätta läsningen av vårt examensarbete har vi därför valt att klargöra återkommande

centrala begrepp. I examensarbetets olika delar använder vi varierande ord av samma betydelse, detta för att skapa en variation i texten.

I vårt arbete använder vi begreppen tema, temaarbete, tematiskt arbete, tematiskt arbetsätt och att arbeta tematiskt. Detta är varierande benämningar på begrepp som vi ser som synonyma i vårt examensarbete. Dessa begrepp har alltså för oss samma innebörd. Kortfattat innebär dessa begrepp utifrån vår tolkning av Karlholm och Sevöns (1990) och Persson och Wiklund (2007) att pedagoger arbetar kontinuerligt med ett område som genomsyras av en röd tråd. Utförligare beskrivning finns i avsnitt 2.1, Vad är tematiskt arbete?

Begreppet förskola är en utbildningsverksamhet för barn mellan ett och fem år. (Skolverket, 2010)

2 LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Vad är tematiskt arbetssätt?

Karlholm och Sevöns (1990) definition av tematiskt arbete är att i ett temaarbete behandlas ett bestämt ämnesområde under en längre tid. Ämnesområdet skall ges så många infallsvinklar som möjligt och genomsyra hela verksamheten, så att en fördjupning av kunskaper och färdigheter kan komma till stånd hos barnen. Vidare menar de att tema kan ses som en metod, med vilken barnen genom att testa och pröva och genom att pendla mellan fantasi och verklighet får insikter och möjligheter att utveckla sina sinnen. De menar att barn lär sig bland annat genom att ha lustfyllda upplevelser tillsammans med andra, genom egen aktivitet, intresse och engagemang.

I läroplanen för förskolan, Lpfö98, står det att temaarbete skall bedrivas utifrån barnens intresse (Utbildningsdepartementet, 1998). Eftersom alla barn är olika, har varierande intresse och engageras olika, är det enligt Persson och Wiklund (2007) viktigt att sträva mot ett meningsfullt innehåll utifrån barnens perspektiv. Planeringen skall utgå från barnens föreställningar och tankar samt utgöra grunden för de föreställningar pedagogerna vill utmana dem med. Utifrån de erfarenheter barnen har, skapar de sin egen kunskap och pedagogernas uppgift är att utvidga deras erfarenhetsvärld. Författarna menar att vi måste fånga och skapa situationer där barnen ges möjlighet till reflektion och lärande.

Pedagoger kan initiera ett tematiskt arbetssätt utifrån tankar kring meningsfullhet och utvecklingsmöjligheter för barns lärande. Det kan även uppstå ett intresse i barngruppen. Det viktiga i vad som väljs är möjligheten till undersökande arbete. Barnen skall i ett tematiskt arbetssätt ges möjlighet att utveckla tankar och idéer till lek och skapande. Det skall även möjliggöra nya språkliga erövringar och utveckla tänkande kring matematik (Persson och Wiklund, 2007). Vår tolkning av detta är att tema som väljs utifrån barnens intressen inte garanterar ett ökat engagemang eller intresse hos alla barn. Men att det däremot medför en ömsesidighet mellan pedagoger och barn som i sin tur möjliggör för ökat engagemang och intresse hos barnen.

2.2 Tematiskt arbete enligt Reggio Emilia

Reggio Emilias pedagogiska filosofi handlar inte bara om barnet utan om människan som helhet där allt hänger ihop: skapandet, sinnena, förnuftet och fantasin (Wallin, 1996). Detta tankesätt och denna pedagogik är något som har intresserat och inspirerat oss vid utformandet

av vår tematiska beskrivning i förskolan. Som vi skrev i vår inledning är det helheten vi vill nå med hjälp av att arbeta tematiskt. Nedanstående citat speglar vår barn- och kunskapssyn som vi anser vara grunden för att arbeta tematiskt.

Ett pedagogiskt arbetssätt, förankrat i en djupt humanistisk livshållning som bygger på en stark tro på människans möjligheter, en djup respekt för barnet samt en övertygelse om att alla barn föds rika och intelligenta, med en stark inneboende drivkraft att utforska världen.
(Reggio Emilia institutet)

Enligt Reggio Emilia ska valet av ämne intressera barnen och tanken med tematiskt arbete är att skapa sammanhang som stimulerar till utforskande och problemlösningar (Gedin & Sjöblom, 1995). Detta är något vi kommer att ha i åtanke vid utformandet av vår beskrivning.

2.3 Vad säger läroplanen om tematiskt arbete?

I detta avsnitt ger vi en kort redogörelse för hur vi kopplar samman delar i läroplanen, Lpfö98, med tematiskt arbete.

Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet (Utbildningsdepartementet, 1998, s.8).

Ovanstående utdrag från Lpfö 98 kan inte nog belysas i vårt examensarbete. Vi anser att utdraget är oerhört innehållsrikt och uttrycksfullt vilket fascinerar oss. Vi menar att utdraget och tematiskt arbetssätt går hand i hand. Delarna i utdraget, det vill säga omsorg, fostran och lärande, ska bilda en helhet. Som vi tidigare belyst är det just helheten, den holistiska synen som man inriktar sig på i ett tematiskt arbete. Att skapa sammanhang och mening är återkommande ord i läroplanen och dessa kopplar vi starkt samman med vårt examensarbete.

Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iakttä, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande (Utbildningsdepartementet, 1998, s8).

Läroplanen proponerar temainriktat arbetssätt som ett tillvägagångssätt för att nå ett mångsidigt och sammanhängande lärande. Vidare ser vi kopplingar mellan Lpfö98 och ett sociokulturellt perspektiv, som vi beskrivit i nästa avsnitt. Vid upprepade tillfällen belyser läroplanen samspel och lärande som är två ord som ofta kopplas samman med ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000) Att man ska lära sig utifrån aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska moment står också i läroplanen. För oss är dessa aspekter som är viktiga då man arbetar tematiskt, det är viktigt att alla aspekter bearbetas i ett och samma tema för att ge alla barn möjlighet att lära på sitt sätt.

2.4 Aktuellt forskningsläge

Ingrid Pramling Samuelson (2006), professor i pedagogik och Sonja Sheridan (2006), fil.dr. i pedagogik arbetar vid Göteborgs universitet. De forskar båda om barns lärande. I boken *Lärandets grogrund* (2006) lyfter de fram tematiskt arbetssätt som en metod där barn får möjlighet att lära och utveckla kunskaper inom ett specifikt område. De menar att tematiskt arbete leder till att barns nyfikenhet och lust för att lära utvecklas eftersom att man i ett tematiskt arbetssätt utgår från barnens intressen och anpassar sig efter deras erfarenheter och frågor.

I sökandet efter aktuell forskning om tematiskt arbete i förskolan upptäckte vi brister i aktualitet. Efter mycket sökande med varierande sökord (tematiskt arbete, arbeta tematiskt, ämnesövergripande, temaarbete) på såväl bibliotek som internet efter avhandlingar, rapporter och artiklar utan resultat vidgade vi vårt sökfält. Vi funderade på vad tematiskt arbete innebär. För oss innebär det att barn och pedagoger tillsammans undersöker ett specifikt område. Det vi fick fram och som vi ser likheter och kopplingar med är något som forskare benämner ett undersökande arbetssätt.

För oss har ett tematiskt arbetssätt och ett undersökande arbetssätt ett liknande syfte, det vill säga att upptäcka ett undersökande i såväl barnens lek som i de för verksamheten planerade aktiviteterna med hjälp av fokus på ett specifikt område (Elfström m.fl. 2008). Elfström m.fl. (2008) beskriver ett utforskande arbetssätt som något som vanligtvis startar då man upptäcker något som väcker intresse och nyfikenhet eller formulerar en fråga som kan kopplas till ett problem, material eller något som har hänt. Ett utforskande arbetssätt kallas i engelskspråkig litteratur för "learning by discovery". Persson Gode (2008) menar att ett undersökande arbetssätt ger nya vinklingar och att det tränar barnens logiska tänkande.

I Skolverkets referensmaterial (Skolverket, 1999) står det hur ett undersökande arbetssätt kan hjälpa elever att hitta sitt eget sätt att skaffa sig kunskap och lärandet definieras som en informationskompetens. Undersökande arbetssätt utvecklar enligt Eliasson och Lindö (1999) barns förmåga att själva inhämta kunskap och utvecklar individers generella förmåga att lösa problem. Den informationskompetens som barn utvecklar genom motivation i ett undersökande arbetssätt i förskolan menar vi i likhet med Eliasson och Lindö (1999) underlättar kommande arbete i skolans värld och är nödvändig i det informationssamhälle vi lever i idag. Även Österlind (2006) beskriver i sin avhandling, *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt*, hur undersökande arbetssätt utvecklar

individens förmåga att inhämta kunskap och lösa problem. Avhandlingens syfte är att undersöka hur eleverna skapar sammanhang i sitt lärande och vad dessa sammanhang betyder för hur eleverna förstår innehållet i undervisningen. Ytterligare ett syfte är att belysa vad organiserandet av undervisningsinnehållet i ämnesövergripande teman och tillämpandet av undersökande arbetssätt betyder när det gäller elevernas skapande av sammanhang. Resultaten i avhandlingen visar att elevers skapande av sammanhang är en central del i elevers begreppsbyggnad (Österlind, 2006). Denna avhandling anser vi vara en viktig utgångspunkt i vårt arbete eftersom att vi menar att man behöver ha in samma tänk redan i förskolan för att skapa gynnsammare förutsättningar för barns livslånga lärande. I ett tematiskt arbete anser vi att möjligheterna till begreppsbyggnad är stor eftersom att man arbetar i sammanhang och med kontextuellt lärande. Olika forskare har alltså kommit fram till att ett undersökande arbete i förskolan bidrar till betydelsefulla förmågor och kompetenser hos barnen som är viktiga såväl för deras skolgång som för deras liv i samhället.

Eftersom att vi haft svårt för att hitta aktuell forskning om specifikt tematiskt arbete i förskolan har vi även tittat på forskning om barns lärande i förskolan, något som vi anser är relevant även för tematiskt arbete. Eva Johansson har studerat barns lärande, genom observationer. Vi har tagit del av hennes publikation *Möten för lärande* (2003). På uppdrag av skolverket har hon studerat frågor som rör det pedagogiska arbetet i förskolan för små barn. Johansson såg en syn på lärande i sin forskning som hon benämner för "tilltro till barns förmåga". Där lägger pedagogerna märke till barns lärande och är intresserade av att synliggöra det. De utgår från barnens egna intentioner. Pedagogerna ser även till att barnen görs delaktiga, och får dem att fundera över olika problem. Denna syn på lärande kopplar vi både till det tematiska arbetssättet och det undersökande arbetssättet. Parallellerna vi drar är framförallt att man utgår från barnens intressen och erfarenheter samt att lärandet uppstår utifrån barnens undersökande.

3 TEORI

3.1 Ett sociokulturellt perspektiv i tematiskt arbete

Vi tar ansats i ett sociokulturellt perspektiv på lärande i detta examensarbete om tematiskt arbete. En av förgrundsfigurerna för detta tankesätt är Lev Vygotskij, i detta arbete har vi utgått från en svensk professor i pedagogik som utvecklat hans teorier, Roger Säljö. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande utgår man enligt Säljö (2000) från barnens tidigare erfarenheter och intressen, något som vi anser är grundläggande vid tematiskt arbetssätt. Inom denna diskurs ser vi kommunikation som en bärande pelare och som pedagog anser vi att man därför bör lyssna på barnets frågor, svar och idéer för att tillsammans med barnet konstruera en gemensam mening i ett tematiskt arbete. Roger Säljö är professor i pedagogisk psykologi och har en omfattande internationell publicering om lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv bakom sig. Säljö (2000) menar att artefakter, det vill säga redskap, är ett viktigt begrepp inom ett sociokulturellt perspektiv och att det är ett nyckelbegrepp när det gäller att förstå mänskligt lärande. För att förstå mänsklig kunskap måste vi analysera hur människor utvecklar och använder sociokulturella artefakter. Vi tolkar detta som att tematiskt arbetssätt kan ses som ett redskap för att förstå och närma sig lärande. Säljö (2000) menar att barnen erfar sin omvärld via olika redskap vilket vi tolkar som att barnen på förskolan kan lära om omvärlden via tematiskt arbete.

3.2 Kontextuellt lärande

Kontextuellt lärande innebär att man lär sig i ett sammanhang (Vygotskij, 1995), något som vi anser är karaktäristiskt för tematiskt arbete. I diskussionen kring lärande finns det ett intresse för så kallade sociokulturella och andra snarlika perspektiv på lärande som inspirerats av bland andra Lev Vygotskij, Aleksej Leontev och Roger Säljö. Maria Gustavsson (2005) har i en artikel om potentialer för lärande valt att lyfta fram ett kontextuellt perspektiv på lärande baserat på teorier om situerat lärande och verksamhetsteori. Situerat lärande innebär enligt Säljö (2000) att man inser eller söker efter situationens betydelse för lärandet och att sammanhang och miljö för lärandet är betydelsefullt för vad individen lär sig och tar med sig till nya liknande situationer. I en verksamhetsteori utgår man från att lärande sker i och genom socialt samspel mellan människor i olika situationer, verksamheter och/eller sociala praktiker. Dessa två teorier har alltså kontext som gemensam nämnare och det är kontexten som vi anser vara viktig då man arbetar tematiskt. Vi tar därmed ansats i ett kontextuellt perspektiv i vår syn på tematiskt arbete och menar i likhet med Gustavsson (2005) att lärande sker i samspel

med andra genom handlande och deltagande i dagliga aktiviteter i olika situationer och sociala sammanhang. Detta tolkar och förstår vi som att i temaarbeten deltar barnen i olika aktiviteter (deltagande), genom aktivitet (handlande) får de lära sig tillsammans med andra och får en helhetssyn på hur saker och ting hänger ihop (sammanhang). Enligt Gustavsson (2005) är en central utgångspunkt för ett kontextuellt perspektiv på lärande betoningen av att lärande kan sägas vara bundet till kontexter, det vill säga till olika historiska, materiella, kulturella och sociala sammanhang och situationer. Hon menar att det innebär att, för att lärande ska vara möjligt måste man vara närvarande eller delaktig i ett visst sammanhang. Detta kopplar vi till Säljö (2000) som i likhet med Gustavsson (2005) menar att lärandet är situerat i fysiska och sociala kontexter. Vi ser det som en självklarhet att lärande sker i olika kontexter, det vill säga i olika sammanhang. Däremot menar vi att man i ett tematiskt arbete synliggör kontexterna på ett tydligt sätt genom att hålla sig inom ett ämne och skapa en helhet för barnen. Resultatet för tanken om det kontextuella lärandet är att lärande i stor uträkning inte bara blir att besitta en specifik kunskap utan att även ha förståelse för i vilka situationer och inom vilka ramar den specifika kunskapen är tillämpbar.

Vi anser att om barnen får känna tillhörighet och delaktighet till en kontext kommer ett lärande ske som bildar en vi-känsla. Utifrån egna erfarenheter från vår verksamhetsförlagda utbildning genom lärarutbildningen och tidigare arbete på förskolor anser vi att när barnen får denna vi-känsla blir de öppna för att utforska och lära mer med hjälp av varandra. En av grunderna i temaarbete är att barnen jobbar i grupp för att få möjlighet till stimulans av varandra. Även Lev Vygotskij (1995) förespråkade det kontextuella lärandet. Han menar att miljön är en del av kontexten så som de individer som befinner sig i miljön. Detta tolkar vi som att i ett temaarbete är miljön en viktig del av kontexten och att barnen blir en del av miljön genom att befinna sig i denna kontext. Med miljö och kontext i denna mening menar vi att miljön är människans omgivning, i det här fallet förskolans pedagogiska miljö medan kontexten är det mer abstrakta och övergripande sammanhanget.

4 METOD

4.1 Hermeneutisk vetenskapsteori

Vi har i detta examensarbete försökt tolka och förstå förskolans verksamhet utifrån de observationer och intervjuer vi gjort i vår fallstudie. Vi har därför valt att utgå från och ta ansats i den hermeneutiska vetenskapsteorin. Ödman (2007) menar att den främsta kunskapsformen inom hermeneutik är tolkning. Genom att försöka förstå sina studieobjekt kan man vidare förstå innebörden och sambandet genom tolkning. Den hermeneutiska forskaren skall utifrån Patel och Davidsson (2003) växla mellan sin förståelse för helheten och för de olika delarna i empirin. Forskningen behöver inte ha en bestämd början eller slut utan tolkningen leder till en förståelse som i sin tur leder till ny text eller material som skall tolkas. Detta kallas enligt Alvesson och Sköldberg (2008) för den hermeneutiska spiralen och innebär att delen endast kan förstås ur helheten och helheten endast ur delarna.

Genom att titta på empiri och tidigare vetenskaplig forskning ur en hermeneutisk analysmetod menar Patel och Davidsson (2003) att man upprepade gånger analyserar och går igenom sitt insamlade material. Efter ett antal genomläsningar börjar man tillslut kunna se ett mönster bestående av teman och kategorier som man sedan använder sig utav. De betonar även att det är en fördel med att ha en förförståelse av det ämne som skall tolkas då man utgår från en hermeneutisk forskning. Vi såg därför positivt på våra tidigare erfarenheter från förskoleverksamhet och tematisk verksamhet och menar att våra tidigare erfarenheter har bidragit till fördjupad kunskap inom området. Eftersom vi har tidigare erfarenheter från förskoleverksamhet och tematisk verksamhet ansåg vi att den hermeneutiska vetenskapsteorin lämpade sig för oss i vårt examensarbete. Vi kunde under våra observationer fördjupa vår egen förförståelse, vilken är att tematiskt arbete ger barnen en helhet vid lärande, vilket ledde till nya erfarenheter och tolkningar. Eftersom tolkningen hela tiden görs utifrån våra egna erfarenheter blir tolkningen aldrig objektiv. Att växla mellan helheten och delarna i empirin så som Patel och Davidsson (2003) beskriver, är något vi tagit ansats i under både våra observationer på förskolan samt när vi transkriberat vår empiri där vi använt oss av Kvaales (1997) meningstolkning (se analysmetod). Vi har i vårt examensarbete försökt att skapa en struktur som gör det enkelt att följa våra tankegångar och tolkningar som resulterat i en beskrivning för hur pedagoger kan arbeta tematiskt.

4.2 Fallstudie

Vi har använt oss av den kvalitativa metoden fallstudie för att samla in vår empiri. En fallstudie betyder enligt Denscombe (2009) att man studerar exempelvis en enda förskola mer ingående, oftast genom att använda en metodtriangulering vilket innebär att flera metoder används i kombination med varandra. I vårt fall valde vi att kombinera intervjuer, observationer och litteraturstudier. Målsättningen med vår fallstudie var som Denscombe (2009) beskriver att belysa det generella genom att titta på det enskilda. En fallstudie karakteriseras enligt Denscombe av att betona studiens djup snarare än studiens bredd. Genom fallstudien anser vi att vi kunde fått fram en flerdimensionell bild av tematiskt arbete som därmed gav oss en djupare kunskap. Denscombe (2009) menar att en fallstudie mindre sällan syftar till att testa teorier, det vill säga den deduktiva logiken, men att den i själva verket mycket väl kan användas som tillvägagångssätt. Det är på detta vis vi vill att vår beskrivning ska ses, som ett tillvägagångssätt om pedagoger på förskolan vill arbeta tematiskt.

4.3 Intervjuer och observationer

I vår studie valde vi att göra kvalitativa intervjuer med verksamma pedagoger och observation av deras tematiska arbetssätt på förskolan. Vi valde att använda oss av det Kvale (1997) benämner kvalitativa intervjuer eftersom vi ville försöka förstå förskolläraernas erfarenhet av tematiskt arbete. Utifrån deras svar gjorde vi sedan tolkningar som ligger till grund för vår beskrivning för hur pedagoger kan arbeta tematiskt. Trost (2005) skriver att man utifrån det slutliga empirimaterialet ska kunna tolka och utlösa mönster och åsikter som förenar eller skiljer intervjuerna från varandra. Kvale (1997) menar att kvalitativa intervjuer gör att man får en inblick i den intervjuades eget perspektiv.

Intervjuer kan se ut på olika sätt. Intervjuerna kan bland annat ha olika grad av strukturering. Vi använde oss av den så kallade halvstrukturerade intervjumetoden där enligt Kvale (1997) spontana, utvecklande och fördjupande följdfrågor är möjliga. Gillham (2008) menar att den halvstrukturerade intervjumetoden karakteriseras av en öppen och interaktiv kommunikation. Vi valde att använda oss av den halvstrukturerade intervjun då vi anser att den skulle ge oss möjlighet att nå djupa svar genom att den är anpassningsbar och kan följa informantens rytm. Med utgångspunkt från intervjuerna ville vi ta reda på informanternas uppfattningar om tematiskt arbete på förskolan.

Våra intervjufrågor formulerade vi utifrån våra frågeställningar. Vi började med att skriva ner våra frågor som vi har i vår problemformulering. Utifrån dessa frågor brainstormade vi och

skrev ner olika frågor som vi sedan operationaliserade, det vill säga bröt ned och bearbetade. Frågorna konkretiserades sedan i ett intervjuformulär (se bilaga 2).

Vi valde även att göra observationer av hur de arbetar tematiskt på förskolan. Vi valde att observera förskolans tematiska arbetssätt delvis för att kunna se om informanternas förhållningssätt återspeglas i verksamheten men framförallt för att få idéer, kunskap och konkreta tips till vår beskrivning. För att få en inblick i vilka delar i ett tematiskt arbete som är bra respektive mindre bra anser vi att intervjuer och observationer är bra att kombinera. Vi valde att använda oss av observationsmetoderna deltagande observation och löpande protokoll, där deltagande observation avser vilka roller vi intog under observationen och löpande protokoll avser hur vi valde att dokumentera det vi såg.

Det finns många olika varianter av deltagande observation, vi valde att inrikta oss på vad Denscombe (2009) benämner som deltagande som observatör, vilket innebär att vi som forskare är öppet erkända. Fördelen med denna typ av deltagande observation är enligt Denscombe att man kan få de deltagandes samtycke. Löpande protokoll innebär enligt Johansson och Svedner (2001) att man observerar kontinuerligt och beskriver händelsen med egna ord. Fördelen med denna observationsmetod är att observatören kan beskriva det faktiska händelseförloppet utan att behöva tvinga in det i någon förutbestämd kategori. Därmed anser vi att löpande protokoll är en lämplig metod då man avser att observera händelser i förskolan eftersom den ger en beskrivning av vad som faktiskt händer och bevarar sambandet mellan olika händelser. Löpande protokoll innebär enligt Rubinstein Reich och Wesén (1986) att man beskriver med egna ord det som händer under en viss tid.

4.4 Urval

Vi genomförde våra observationer och intervjuer på en liten privat förskola i nordvästra Skåne. Vi valde denna förskola på grund av att deras verksamhet är just temainriktad. Vi har ingen tidigare koppling till förskolan. Vi sökte på internet efter förskolor som arbetade temainriktat och skickade ut intresseförfrågningar till tre förskolor. Endast en förskola visade intresse och välkomnade oss till deras verksamhet. Förskolan ligger i anslutning till en bondgård med närhet till skog och en större damm. Förskolan består av 20 barn och fyra pedagoger. Barnen på förskolan är indelade i två grupper då de arbetar med tema, 1-2-åringar arbetar för sig och 3-5-åringar arbetar för sig. På förskolan arbetar man med ett och samma tema under ett läsår. Förskolan arbetar med temat tre dagar i veckan, två dagar inomhus och en dag utomhus.

Vi valde att observera barngruppen med 3-5-åringar i deras arbete med tema eftersom att de generellt har en större språklig kommunikativ förmåga än de yngre barnen. Barngruppen bestod av tolv barn varav fem pojkar och sju flickor. Två pedagoger arbetade tillsammans med barngruppen.

Vi valde att intervjua de två pedagoger som arbetade med den grupp som vi observerade, varav en förskollärare och en barnskötare. Båda är kvinnor, förskolläraren är 35år och barnskötaren 42år. Förskolläraren arbetar i barngrupp men är även den som driver hela förskolan. Hon har flera års erfarenhet av att arbeta tematiskt i förskolan. Barnskötaren har arbetat många år inom förskoleverksamhet men det temainriktade arbetssättet är relativt nytt för henne.

4.5 Genomförande

I inledningskedet kontaktade vi förskolan via e-post om vår önskan om att få observera deras temainriktade verksamhet. De visade stort intresse för vår studie och välkomnade oss till deras förskola. Den verksamhetsansvarige förskolläraren började med att visa oss runt på förskolan och berättade om deras verksamhet. Innan observationerna påbörjades presenterade vi oss för barnen och bekantade oss en stund med dem. Därefter inledde vi våra observationer och fokuserade till att börja med på att få en helhetskänsla av situationen, detta benämner Denscombe (2009) för en holistisk observation. Från detta breda perspektiv övergick vi sedan till att observera mer specifika områden av deras tematiska arbete med barnen, områden som vi identifierade före observationen. Slutligen försökte vi identifiera ett antal punkter som vi betraktade som viktiga. Viktiga för att veta vilka delar vi ville ta med oss i skapandet av vår beskrivning av ett tematiskt arbetssätt. T.ex. om barnen visade positiva känslor och det var hög delaktighet från barnen vid ett moment som vi observerade analyserade och tolkade vid detta inför vår beskrivning av tematiskt arbete. Dock la vi inte så mycket fokus på just dessa punkter när vi observerade men de fanns med i tanken och användes vid vår transkribering. Vi hade följande punkter som med oss:

- Vilka känslor visar barnen?
- Vuxenstyrt/barnstyrt?
- Är alla delaktiga?
- Pedagogernas roller?
- Vad är det som faktiskt sker?

- Vilket material används?

Vi vill inte att punkterna ses som ett observationsschema eftersom att vi inte ville bli låsta vid att observera enbart dessa punkter. Detta för att ge utrymme för egna tolkningar. Vi observerade barnen och pedagogerna vid tre tillfällen under en veckas tid. Totalt cirka fem timmar. Under observationen satt vi en bit ifrån och förde löpande protokoll. Efter observationerna hade vi enskilda intervjuer med de två medverkande pedagogerna. Vi hade i förväg formulerat intervjufrågor som vi ställde (se bilaga 2). Intervjuerna genomfördes vid ett bord sidan om barnens fria lek och varje intervju tog ca.30 minuter. Intervjuerna spelades in för att kunna koncentrera oss på informanten och hennes svar. Trost (2005) menar att inspelning som hjälpmedel är en fördel eftersom att man kan lyssna upprepade gånger på intervjun i efterhand. En annan fördel med inspelning är att man slipper föra anteckningar under intervjun. Anteckningar vid intervjun kan vara störande och missvisande för informanten och viktig och avgörande information kan missas av intervjuarna. Vi valde dock att parallellt med inspelningen föra viss anteckning över spontana tolkningar för att ta till vara på dessa till transkriberingen. Transkribering enligt Kvale (1997) är övergången från tal till text, det vill säga ett översättningsarbete och början på analysen. De spontana tolkningarna, till exempel miner och gester anser vi vara viktiga då vi tar ansats i den hermeneutiska vetenskapsteorin.

4.6 Etiska övervägande

I vår forskningsstudie har vi följt de fyra forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet förespråkar (Vetenskapsrådet, 2002). Det första, informationskravet, innebär att forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Detta har vi följt genom att vi skickade ut ett brev med information om studiens syfte till föräldrarna. Samtyckeskravet innebär att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Detta har vi följt genom att vi fått föräldrarnas samtycke för sina barns medverkan i observationerna. Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet (anonymitet) och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. I vårt examensarbete har vi tagit hänsyn till konfidentialitetskrav genom att anonymisera både förskola och inblandande deltagare. Vi garanterar även att vi förvarar de personuppgifter vi fått på ett säkert sätt. Det fjärde, Nyttjandekravet, innebär att insamlade uppgifter om personer endast får användas för forskningsändamål, vilket vi har gjort. Informationsbrevet som vi

skickade ut till föräldrarna är ett sätt för oss att visa på att vi tagit de etiska principerna på allvar (se bilaga 1).

4.7 Avgränsningar

I en som denna tidsbegränsad studie valde vi att göra ett antal avgränsningar. Empirin som ligger till grund för den beskrivning som redovisas under resultat och analys grundar sig i våra observationer och intervjuer från vår fallförskola. Inför studien hade vi en förhoppning om att observera två men gärna tre förskolor om hur de arbetar med tema, detta för att få en så djup förståelse som möjligt i hur arbete med tema kan bedrivas. Då vi endast fick kontakt med en förskola var det valet inte möjligt. På grund av tidsbrist blev sökandet efter fler intresserade förskolor en ej önskad avgränsning som vi var tvungna att göra. Vår fallförskola arbetar temainriktat i två åldersgrupper. Vi valde att avgränsa våra observationer till den äldre barngruppens arbete med tema eftersom barn i denna ålder har uppnått en större mognad när det gäller språklig- och motorisk utveckling.

Vi har slutligen valt att göra ytterligare en avgränsning på grund av studiens tidsbegränsning. Detta är att vi inte inom ramen för den här studien kommer att testa den beskrivning som vi kommit fram till under resultat och analys.

4.8 Studiens tillförlitlighet och generaliseringsbarhet

Stukát (2005) betonar vikten av att föra en diskussion kring undersökningens kvalitet. I detta avsnitt kommer vi därför att redogöra för denna studiens trovärdighet.

Studier mäts ofta i reliabilitet och validitet. Stukát (2005) definierar reliabilitet som noggrannhet i kvalitén på själva mätinstrumentet det vill säga hur bra ett mätinstrument är på att mäta. Medan validitet mäter giltighet, det vill säga om man mäter det man avser att mäta. Kvale (1997) menar att idéerna om reliabilitet och validitet härstammar från kvantitativ metodologi och att det i kvalitativa studier mer handlar om trovärdighet. Vi som forskare måste kunna visa läsarna att vår data och våra analyser är trovärdiga. Vi har därför valt att använda oss av begreppen trovärdighet och tillförlitlighet snarare än reliabilitet och validitet i detta avsnitt.

Om någon annan skulle genomföra samma undersökning som vi, hade de troligtvis inte kommit fram till exakt samma resultat och slutsatser som vi har gjort. Detta tror vi i enighet med Denscombe (2009) beror på att forskarens perspektiv troligtvis påverkar urvalet och tolkningen av texterna. Eftersom att vi tagit ansats i ett hermeneutiskt vetenskapsteoretiskt

perspektiv ser vi de tolkningar som vi gjort som viktiga. Vi menar att alla skulle tolka och analysera denna studies data på olika sätt.

Stukát (2005) menar att det kan finnas många reliabilitetsbrister i en kvalitativ undersökning eftersom att den ofta innehåller subjektiva tolkningar. För att öka tillförlitligheten i denna undersökning spelade vi in våra intervjuer vilket gjorde att vi kunde lyssna på dem ett flertal gånger och på så sätt få fram nya tolkningar vid varje lyssningstillfälle. Utan denna inspelning av intervjuer anser vi att det hade varit lätt att missa information som informanterna delgav och som kunde varit viktig för studiens tolkningar och resultat. Vi har haft som avsikt att hitta bra och relevant litteratur för att kunna skapa en bra bild av vad tematiskt arbete är. Vi menar att det är viktigt att läsaren får ta del av historiken bakom arbetssättet men även hur den aktuella forskningen ser ut, detta för att öka studiens tillförlitlighet. Litteraturen som vi hittade och använde var något åldrad, vilket gjorde att informationen kändes mindre aktuell. Vi anser att om vi fått tag på mer aktuella avhandlingar, studier eller annan litteratur om tematiskt arbete hade denna studies tillförlitlighet eventuellt ökat något. Vi vill dock påpeka att resultatet av att vi inte hittade någon aktuell forskning på området fick oss att känna större inspiration för att ta reda på hur det tematiska arbetssättet kan se ut idag.

För att vi skulle kunna bilda oss en uppfattning om huruvida informanterna gav tillförlitliga svar valde vi att genomföra observationer innan varje intervjutillfälle på förskolan. Vi anser att observationerna tillsammans med intervjuerna ökar reliabiliteten i vår studie. Stukát (2005) menar att genom användning av flera källor för sin beskrivning kan metoder komplettera varandra, tillvägagångssätten kan då belysas utifrån ett mer allsidigt sätt. Vi anser att det blir möjligt att gå djupare in i verksamhet och se det från fler sidor genom att använda flera metoder. För att öka tillförlitligheten i vår studie kunde vi gjort intervjuer och observationer på mer än en förskola. Detta hade gett en bredare inblick i hur man kan arbeta tematiskt och hade därmed troligen påverkat vår beskrivning.

I studier talas det ofta om generaliserbarhet vilket innebär huruvida studien gäller en hel population av personer, grupper, miljöer, procedurer, betingelser, processer etc. (Backman, 2008). Då studiens syfte är att skapa en beskrivning vore det önskvärt att den även går att applicera i större sammanhang än just den undersökta gruppen, men det är svårt att tala om generaliserbarhet i kvalitativa studier. Då enbart två pedagoger intervjuats är det inte möjligt att dra några större generella slutsatser. Detta är heller inte syftet med undersökningen då den avser att ge en inblick och en vidgad kunskapssyn inom området tematiskt arbetssätt. Vi anser

att denna studie ändå kan ge en bild om tematiskt arbete som kan bidra till reflektion och användning av tematiskt arbete.

4.9 Analyismetod

Vi har i vår analys utgått ifrån tre av Kvaless (1997) analyssteg, *meningskoncentration*, *meningskategorisering* och *meningstolkning*. I vår transkribering av den insamlade empirin utgick vi ifrån meningskoncentration vilket innebär att större intervju-material krymps och samlas ihop. Detta gjorde vi genom att vi inledningsvis började hantera vårt intervju- och observationsmaterial på detta sätt. Vi lyssnade och läste igenom vårt material flera gånger och sammanställde sedan råmaterialet för att få fram kärnan i det som sades. Utifrån det nedskrivna materialet sökte vi efter mönster i informanternas svar med vårt syfte och våra frågeställningar i åtanke. Efter detta kategoriserade vi vårt material för att skapa en struktur och överblick av resultatet, detta moment benämner Kvale som meningskategorisering. Vi har kontinuerligt gjort ett försök att tolka det underförstådda i det sagda, något som vi kopplar samman med den hermeneutiska kunskapsteorin där tolkning är det centrala syftet. Detta är Kvaless tredje analyssteg, meningstolkning.

5 RESULTAT OCH ANALYS

Vi redovisar här för de resultat som fallstudien givit oss och analyserar kontinuerligt för de tolkningar vi gjort. Efter vår transkribering av intervjuer och observationer såg vi mönster som ledde fram till följande kategorier: *planering av tema*, *genomförande av tema* och *avslut av tema*. Kategorierna växte fram då vi såg mönster från vår transkribering som tydde på att temaarbetet på förskolan hade en början, ett mitt och ett slut. Pedagogerna började alltid ett temaarbete med att förbereda och organisera varför vi valde att använda planering av tema som en kategori. Vidare handlade det om själva arbetet med barnen, då själva temat satte igång och pågick, denna del valde vi att benämna som genomförande av tema. Slutligen valde vi att göra en tredje kategori av det som händer efter själva genomförandet, avslut av tema. Denna del innehöll dels ett avslut tillsammans med barnen och dels ett avslut pedagogerna i mellan. Dessa kategoriseringar ser vi som tre tydliga delar som är viktiga vid tematiskt arbete.

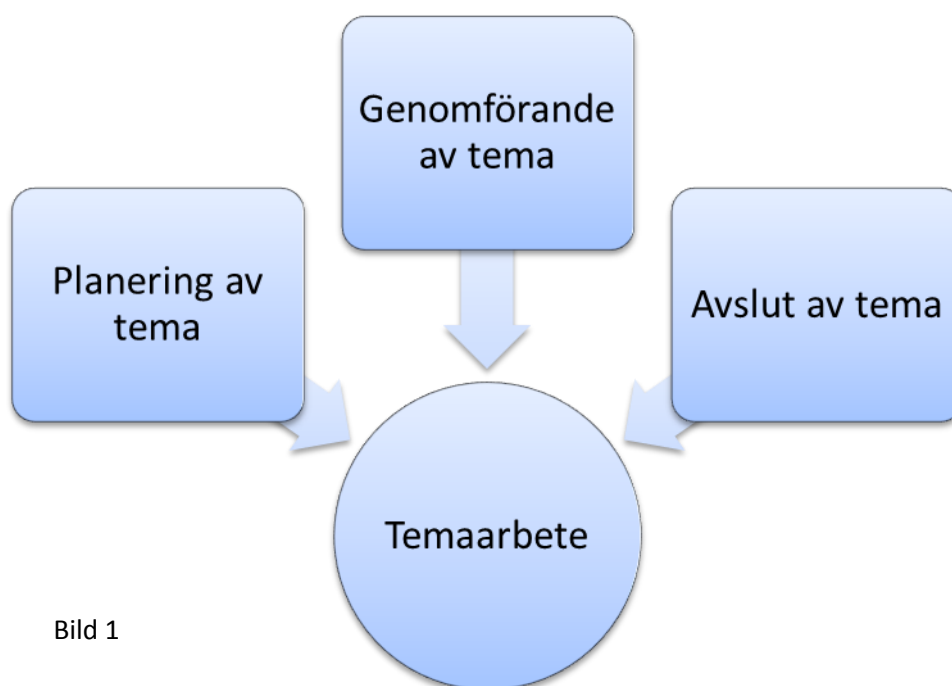


Bild 1

Med bilden ovan vill vi visa att de tre kategorierna, planering av tema, genomförande av tema och avslut av tema är centrala vid temaarbete. Vår empiri belyser att alla tre kategorier är viktiga då man vill arbeta tematiskt. Vi kommer nu att beskriva varje kategori mer ingående och presenterar resultat av intervjuer och observationer blandat med egna analyser. För att underlätta för läsaren följer en kort sammanfattning av vad förskolan arbetade med just när vi kom in och samlade data till vår empiri. Planering av tema och avslut av tema grundas till stor del i de intervjuer vi gjort medan genomförande av tema grundas i både intervjuer men främst

observationer på förskolan. Förskolans tema under detta läsår var Jag och min familj. Deras syfte med temat var att:

- låta barnen stå i centrum och känna sig värdefulla.
- öka deras självförtroende, självkänsla och självständighet.
- ge barnen kunskap om hur kroppen fungerar och vad våra olika kroppsdelarna heter.

5.1 Planering av tema

En av kategorierna som vi fann var *planering av tema*. Efter intervjuer, observationer och transkribering av dessa insåg vi hur viktigt det är att planera temat för att hela det tematiska arbetet ska kunna fungera. Nedanstående moment fann vi viktiga vid planering av tema.

5.1.1 Val av tema

Planering av tema består till att börja med av att välja tema, det vill säga vad området ska handla om. På förskolan vi observerat bestämmer och väljer pedagogerna tema utifrån barnens erfarenheter och intressen som de uppmärksammar i den dagliga verksamheten. Innan valet av tema bestäms är det viktigt att ta reda på vilka intressen och tidigare erfarenheter barngruppen har, detta gör pedagogerna för att väcka ett intresse och engagemang hos barngruppen. Förskolläraren säger i intervjun att:

Det är vi som bestämmer temat men vi är lyhörda för vad barnen tycker om. Förra året arbetade vi med temat transportmedel eftersom att vi såg ett stort intresse för bland annat bilar, traktorer och tåg hos barnen.

Vår tolkning av förskolläraren är att man ute i den dagliga verksamheten kan se olika intresseområde hos barnen. Går det att utgå från alla barns intressen och tidigare erfarenheter? Det vi såg utifrån våra observationer var att alla barn verkade ha intresse för temat och vi tolkade de känslor som visades som glädje och engagemang. Följande utsagor är ett exempel på hur vi tolkar först glädje och sedan engagemang hos barnen.

Utsaga från observation:

Förskolläraren läser en bok som handlar om en groda med stora ögon. Barnen skrattar åt vad förskolläraren läser. När boken läst klart frågar ett av barnen om de inte kan läsa boken en gång till för den var så rolig.

Under en arbetsstund när barnen tillverkar ögon av valfritt material går ett av barnen och hämtar en docka. Barnet granskar dockan och fortsätter sedan

skapandet av det öga som påbörjats. Förskolläraren frågar barnet varför de hämtade dockan varpå barnet pekar på dockans ansikte som saknar ett öga. Barnet fortsätter sedan skapandet och avslutar med hjälp av förskolläraren att fästa det öga som skapats på dockan.

Pedagogerna fångade barnen med sin inlevelse och gjorde temaarbetet roligt och intressant. Pedagogerna menar att man ofta kan ta till vara på barnens olika intressen och sedan hitta något gemensamt som kan bilda ett tema. Detta kopplar vi till ett sociokulturellt perspektiv på lärande som vi beskrivit under vår teoridel, där man utgår från barns tidigare erfarenheter och intressen. Vår tolkning av detta är att om ett barn är intresserad av båtar och ett annat barn av delfiner kan man knyta samman dem till ett tema om vatten. Det gäller att hitta gemensamma nämnare för att sedan hjälpa barnen att se samband och skapa ett kontextuellt lärande.

5.1.2 Brainstorming

Efter valet av tema berättar pedagogerna att de tillsammans i arbetslaget sitter ner och gör en brainstorming över ett valt tema som vidare ligger till grund för ansvarsfördelning av temat. Brainstorming är ett arbetssätt som innebär att man kastar fram idéer och tankar kring ett valt tema (Långström & Viklund, 2007). Vi tolkar pedagogernas sätt att arbeta med brainstorming utifrån Långströms & Viklunds (2007) definition ovan att brainstorming är ett moment som hjälper pedagogerna att strukturera, se samband och återkoppla materialet så att ämnet blir utvecklingsbart för barnen.

Karlholm och Sevön (1990) menar att det finns fördelar med att göra en brainstorming tillsammans med barnen något som vi sett att pedagogerna på vår fallförskola missar vid planeringen av tema. Genom att göra brainstorming med barnen anser vi att pedagogerna kan få syn på barnens erfarenheter och kunskaper om temat vilket leder till att pedagogerna lättare kan se temat utifrån barnens perspektiv. Det är viktigt att alla får vara med och komma till tals samt att alla förslag synliggörs vid brainstormingmomentet menar Långström och Viklund (2007). Vi anser att det kan vara bra för barn som inte kan läsa att rita upp bilder på ett blädderblock eller en whiteboard för att få en översikt på det som tas upp.

5.1.3 Syfte och mål

Efter att en brainstorming ägt rum berättar pedagogerna att de tittar på syfte och mål för temat. Båda pedagogerna menar att det är viktigt att temat har tydliga mål och syften för att kunna visa på att de förhåller sig till förskolans läroplan. Förskolläraren säger i sin intervju att:

Det är viktigt att konkretisera de mål vi strävar efter utifrån Lpfö98 och göra de synliga genom att skriva ner dem. Syftet ger oss en förståelse för varför vi gör som vi gör.

Vi tolkar pedagogernas arbete med mål och syften som en naturlig del i deras planering av tema. Vi får en uppfattning utifrån intervjun att pedagogerna är väl förtrogna med läroplanen, vilket vi anser är betydelsefullt vid planering och arbete med tema.

5.1.4 Grovplanering

Nästa steg i planeringen av tema är grovplanering. Utifrån brainstormingen som pedagogerna tidigare gjort strukturerar de nu upp vad som skall göras och när det skall göras. Rosenqvist (1993) lyfter fram att en grovplanering bidrar till en tydligare bild och en bättre förberedelse för pedagoger i arbetet med barnen. Pedagogerna berättar att de alltid följer ett specifikt upplägg då de gör sin grovplanering:

Vi arbetar utifrån tre nyckelbegrepp, SE-UPPLEVA-ÅTERSKAPA. Vilket innebär att vi först vill ge barnen en input till vad som ska hända. Vi läser exempelvis en bok om en båt. Nästa steg är då att uppleva och då arbetar vi med att barnen själv ska få en känsla av de vi sett, i detta fall båten. Då går vi kanske ner till vår damm och alla barn får åka i båten som vi har där. I det återskapande momentet tillverkar vi kanske barkbåtar och kollar om de funkar och pratar om hur en båt kan flyta på vatten. Dessa steg upprepar sig sedan hela tiden och behandlar flera olika infallsvinklar i ett tema.

5.1.5 Ansvarsfördelning

Inom ramen för planering, är ansvarsfördelningen det slutliga momentet. Det bestäms vem som tar ansvar för vad. Pedagogerna berättar hur de fördelar arbetet sinsemellan:

Om vi till exempel har tema kroppen så utgår vi från vår brainstorming och grovplanering och bestämmer vem som ska ha ansvar för vad. Någon får ansvar för till exempel skelettet, någon får ansvar för händerna och så vidare. Någon får i uppgift att till exempel hämta passande böcker från bibblan medan någon får i uppgift att kontakta en eventuell plats för studiebesök.

5.2 Genomförande av tema

Den andra kategorin vi fann utifrån vår empiri var *genomförande av tema*. Det är här själva temat med barnen startar. På förskolan som vi observerade arbetar de med de tidigare

benämnda momenten: SE-UPPLEVA-ÅTERSKAPA-REFLEKTERA. Genom intervjuerna fick vi reda på att temat introducerades för barnen genom att de fick se en teater som hette ”Jag är jag – du är du”. Förskolläraren säger i sin intervju:

Vi åkte tillsammans till stadsteatern och kollade på en barnteater som handlade om att alla är olika, att vi ser olika ut, att vi tycker olika men att alla är lika mycket värda.

I enighet med Karlholm och Sevøn (1990) och utifrån vår empiri menar vi att en av de viktigaste faserna i arbetet med ett tema är själva starten, det vill säga introduktionen. Det är den som ska ge det känslomässiga engagemanget och den tändande gnistan. Det finns många olika sätt att starta ett tema och personalen måste använda all sin fantasi för att få inledningen så intresseskapande som möjligt.

Under perioden då vi kom in som observanter arbetade förskolan med området kroppen och veckans fokus låg på ögonen och synen. Vi tolkade pedagogernas arbete med ögonen och synen som en vidare repetition av teaterns budskap. Teaterintroduktionen hade gett barnen en förståelse för människors olikheter, något som pedagogerna använde och arbetade vidare med. Utifrån våra observationer och intervjuer följer här en redogörelse för hur momenten SE-UPPLEVA-ÅTERSKAPA-REFLEKTERA används i verksamheten.

5.2.1 Se

Pedagogerna vill efter introduktionen av temat att barnen ska få *syn* på ett nytt område, vilket innebär att en ny infallsvinkel skapas inom samma tema. Det gör de genom att t.ex. läsa en bok eller se en film om ett specifikt område som de närmast kommer gå in på under temat. Detta moment anser vi att vi fått syn på under vår observation

Observation:

Förskolläraren läser en bok som handlar om grodan med de stora ögonen. Förskolläraren läser med inlevelse och alla barnen fångas av sagan. När boken lästs klart frågar hon barnen varför det är bra att ha ögon. Förskolläraren får många svar av barnen och de diskuterar länge om ögonen.

Pedagogerna implicerar genom momentet se, en ny infallsvinkel inom området kroppen för barnen. Till en början var vår tolkning av detta att det blir tydligt för barnen vilka områden och infallsvinklar som behandlas. Senare förstod vi att det hänger ihop med att väcka intresse hos barnen. Vår tolkning av deras moment SE är alltså att inte enbart att barnen ska få syn på

något nytt utan även att väcka deras intresse för det nya. Följande utsaga visar på hur intresset väcks hos ett av barnen under högläsningen av boken som handlar om grodan med de stora ögonen:

Ett barn avbryter förskolläraren och berättar att hans lillebror har blåa ögon medan han och hans föräldrar har gröna ögon.

Vi anser att barnets sätt att avbryta visar på barnets intresse och tidigare erfarenhet inom området och att förskolläraren medvetet eller omedvetet lyckats fånga upp denna viktiga del i temaarbetets gång.

5.2.2 Uppleva

Pedagogerna berättar i intervjuerna att ett moment i genomförandet handlar om att barnen ska få uppleva något som har med den specifika infallsvinkeln att göra. Vi har observerat att barnen fått uppleva en mängd olika saker som har med infallsvinkeln ögonen att göra under vår tid på förskolan. Vi kopplar ihop *upplevelse* med följande observationer.

Observation:

Barnen får titta på sina ögon i speglar. De får studera vilken ögonfärg de har och hur ögat ser ut. De tittar på varandras ögon.

Vi anser att det är en *upplevelse* för barnen att få titta närmre på sina egna ögon. De får *uppleva* att de har olika ögonfärg och att allas ögon inte ser riktigt likadana ut.

Observation:

Förskolläraren berättar för barnen att de tillsammans ska gå till stallet och se efter om hästarna, katterna och hönorna har några ögon och hur deras ögon ser ut. Barnen får gissa hur många ögon varje djur har och om de har stora eller små ögon. Därefter går de i samlad trupp till stallet och barnen får kolla om deras hypotes stämde.

En flicka säger under denna observation:

TITTA, hästen har jättestora ögonar och den har lika många ögonar som jag.

Detta är ytterligare en tolkning av *upplevelse* som vi sett under vår observation. Barnen får vidare även *uppleva* hur det kan kännas att vara blind genom att de får prova att gå en promenad med bindel för ögonen tillsammans med en kompis som leder dem. Vi anser att

upplevelserna är bra moment när man arbetar tematiskt. Att lära med hela kroppen, alla sinnen och få en känsla över det som ska läras tror vi leder till djupare förståelser och kunskaper inom ett specifikt område.

5.2.3 Återskapa

Ett av stegen i genomförandet av tema som förskolan använder sig av är *återskapandet*. Ett moment som vi kopplar ihop med begreppet *uppleva*. Vi har gjort en tolkning av att momenten *uppleva och återskapa* inte ska ses som engångsmoment som följer varandra under ett område eller en infallsvinkel utan att barnen ett flertal gånger *upplever och återskapar* om vartannat under temats gång. Efter att barnen studerat sina egna ögon under momentet *uppleva* kunde vi observera att de arbetade med att *återskapa*.

Observation:

Barnen får tillverka sitt eget öga av olika material som pedagogerna plockat fram i ateljén. I ateljén ligger lite olika exempel på hur de kan skapa sitt öga. Några barn börjar direkt medan andra har svårt att komma igång. Pedagogerna vägleder de som behöver hjälp.

Av våra intervjuer fick vi fram att pedagogerna under momentet *återskapa* ser sig själva som handledare. Vi tolkar detta som att de inte vill hjälpa barnen för mycket eftersom att de ser själva processen av *återskapandet* som en viktig del i temaarbetet. Följande utdrag ur förskollärarens intervju stärker denna tolkning:

Det är viktigt att låta barnen prova och experimentera själv. Vi låter de utforska och hitta svar på egen hand. Vi låter dem misslyckas och lyckas. Vi vill att de utmanar sig själva och vi hjälper dem att bearbeta kunskapen på många olika sätt genom återskapande moment.

Under observationen såg vi barnens sätt att förhålla sig till de material som fanns att tillgå. Vi såg hur en del barn tog för sig direkt medan en del av barnen behövde pedagogerna hjälp för att komma igång. Vi anser att detta moment avslöjar barnens tidigare erfarenheter och tolkar det som att en bristande kunskap finns om olika material hos de barn som inväntar pedagogernas hjälp. Vi menar att pedagogerna fångar upp de olika intressen som finns hos barnen genom det stora utbudet av material som finns att tillgå. Barnen kan på detta sätt arbeta med vad just de tycker är intressant samtidigt som de får nya erfarenheter av att se hur och med vilket material kompisarna arbetar.

I vår inledning nämner vi att kreativitet är en önskvärd kvalitet i dagens samhälle. Vi kopplar samman kreativitet med momentet *återskapa* då kreativiteten under detta moment utvecklas hos barnen genom att det kontinuerligt utmanar barnen att skapa och vara kreativa. Vi ser dessa fyra moment som en funktionell struktur då man arbetar med tema.

5.2.4 Reflektera

Av våra observationer av förskolans tematiska arbete har vi sett att pedagogerna återkommande arbetar med något som vi skulle vilja kalla för ett fjärde moment inom kategorin *genomförande av tema*, nämligen reflektion. Pedagogerna nämner inte reflektion som ett moment under temats gång vid våra intervjuer med dem. Vi vill dock påpeka att vi sett ett eventuellt omedvetet sätt att arbeta med reflektion i deras arbete med tema. På liknande sätt som nedanstående utsagor får pedagogerna ständigt barnen att återkommande reflektera över deras arbete med temat.

Observation:

Förskolläraren inleder med att fråga om de kom ihåg vad de gjorde dagen innan. Barnen berättar om att de gjort ögon. Förskolläraren frågar barnen varför de gjorde ögon.

Observation:

Vid ett tillfälle när alla barnen är samlade och äter frukt frågar förskolläraren ett av barnen om de kommer ihåg vilket djur i stallet som har störst ögon.

Reflektionen, vårt fjärde moment, är enligt oss det moment som gör att det tematiska arbetet bildar en helhet. Tolkningen av det vi sett är att pedagogerna hjälper barnen att reflektera över hur saker och ting hör ihop vilket bidrar till att det blir lättare för barnen och pedagogerna att se den röda tråden.

Under vår transkribering av våra observationer tittade vi även på de punkter vi i förväg valt att identifiera.

Under den tid vi observerade förskolans arbete med tema kunde vi se att de var övervägande positiva känslor hos barnen. Detta bekräftades genom våra tolkningar av deras skratt, leende, spänning, intresse och diskussioner. Vi tolkade förskolans tematiska arbetssätt som övervägande vuxenstyrt men att de släppte in barnen, utmanade dem, vägledde dem så att de var delaktiga. Följande observationer är exempel på hur detta blev synligt för oss:

Förskolläraren förklarar för barnen att de ska få tillverka egna ögon. Ett av barnen frågar hur de ska kunna göra ögon. Förskolläraren ställer då en motfråga och frågar barnet vad de tror och hur de vill göra. Ett av barnen säger att de vill klippa varpå förskolläraren tycker att det är en utmärkt idé och plockar fram saxarna.

När ett annat barn vet att de inte vill klippa ögon men inte kan komma på något annat sätt att skapa ögon på föreslår förskolläraren lera som ett alternativt material. Efter lite funderande från barnets sida börjar de sedan skapa ett öga av just lera.

Ovanstående utsagor synliggör förskollärarens utmanande och vägledande arbetssätt. Genom att fråga barnet vad de tror och vill synliggörs för oss förskollärarens utmanande arbetssätt. Vidare synliggörs förskollärarens vägledande arbetssätt då lera som ett alternativt skapande material föreslås.

När det gäller medverkan från barnen tycker vi oss se att alla barnen är delaktiga i arbetet med temat. Alla deltar på olika nivå det vill säga utifrån sina egna förutsättningar. Några barn är inte så framåt muntligt utan är mer aktiva vid skapande aktiviteter och tvärt om. Några barn är mer aktiva inomhus medan andra tar för sig mer utomhus och vise versa.

läroplanen för förskolan står det att ett temainriktat arbetssätt främjar barns lärande på ett mångsidigt och sammanhängande vis (Lpfö98, 2002, s.28). Vi anser att detta tyder på att mångsidighet, miljöombyte och aktivitetsvariation är viktig för att alla barn ska få möjlighet att utveckla sina kvaliteter och förmågor. Detta vill vi därmed även återkoppla till planeringen av temat då det alltså kan vara viktigt för pedagogerna att fundera över hur alla barns möjlighet till utveckling ska stödjas.

Utifrån våra intervjuer fick vi reda på att pedagogerna hade olika roller under temats gång vilket även visade sig under våra observationer. Vi såg att en av pedagogerna hade huvudansvaret medan den andra fokuserade på att hålla ihop gruppen vid de olika momenten precis som de nämnde i intervjun. I intervjun sa de att huvudansvaret skiftade mellan pedagogerna men i våra observationer såg vi endast den ena av dem ha ansvaret eftersom att det var hon som hade ansvaret för just ögon-veckan.

5.3 Avslut av tema

Den sista kategorin vi fann utifrån vår empiri var *avslut av tema*. Under denna kategori avslutas temat, dels pedagoger och barn tillsammans och dels pedagoger sinsemellan.

Pedagoger sinsemellan för att utvärdera och reflektera över hela temats gång.

5.3.1 Barn/Pedagoger

Karlholm och Sevön (1990) beskriver att barn i samma situationer lär sig olika beroende på den varierande ålder som kan förekomma i förskolan samt beroende av barnens tidigare erfarenheter. På vår fallförskola poängterar pedagogerna hur viktigt det är att först avsluta temat tillsammans med barnen och sedan avsluta temat pedagogerna sinsemellan.

Förskolläraren berättar att de alltid gör något slags avslut på temat med barnen:

Vi samlar till exempel alla saker barnen gjort under temat och gör kollage med foton som berättar om processerna. Sedan har vi en vernissage. Då bjuder vi in föräldrar, syskon och andra nära och kära som får komma och titta.

Förskolläraren berättar att det är viktigt att temat avslutas tillsammans med barnen för att ta tillvara på de olika tankar och erfarenheter som finns i barngruppen. Dessa tankar och erfarenheter som barnen delar med sig av i form utav till exempel teckningar och skapande menar förskolläraren bidrar till en slags reflektion hos barnen. Vi tolkar det förskolläraren sagt under intervjun som att moment där spännande uttryck och uppfattningar delges bidrar till situationer där reflektion och frågeställningar sker. Vi menar i likhet med Persson och Wiklund (2007) att denna typ av uppmärksamhet som avslutet får utmanar barnens tänkande. Detta menar vi kan bidra till att barnens lust till lärande ökar. När barnen själv får sätta ord på lärandet och visa vad de lärt sig och gjort vill de lära mer och skapa utifrån sitt lärande. Vi tolkar det även som att lärande är en pågående process och att lärande även sker under kategorin *avslut av tema*.

Förskolläraren berättar under intervjun att de under föregående tema, transportmedel, avslutade temat med en utflykt till Bakken i Danmark.

Utsaga från intervju:

Barnen fick åka buss, båt, tåg, häst och vagn och karuseller under en och samma dag vilket vi ansåg var väldigt passande då barnen under denna dag både fick se och prova på det som de lärt sig.

Vår tolkning av detta är att förskolläraren ser positivt på förenandet av en implicit teori och praktik. I våra observationer kunde vi se att de plockade in verkligheten i vardagen och i våra intervjuer fick vi reda på att de även går ut i verkligheten och praktiserar. Enligt Jan Nilsson (1997) ska pedagogerna i ett tematiskt arbete arbeta med att plocka in verkligheten och samhället i verksamheten, vilket leder till en förberedelse inför barnens deltagande i samhället.

5.3.2 Pedagoger/Pedagoger

När temat avslutats tillsammans med barnen avslutar pedagogerna på vår fallförskola temat sinsemellan genom en utvärdering och reflektion. Förskolläraren poängterar i sin intervju att det är viktigt att lägga tid på just utvärdering och reflektion eftersom det för deras verksamhet med temaarbete framåt, hon menar att de lär av eventuella misstag. Det första pedagogerna gör vid en utvärdering är att gå tillbaka och titta på momentet *planering av tema*. Pedagogerna går här igenom om de följt planeringsupplägget och om de eventuellt kan förbättra planeringsupplägget med mål och syfte, grovplanering och ansvarsfördelning till nästa tematillfälle.

Barnskötaren berättar att de under den gemensamma reflektionen bland annat kommit fram till att det är viktigt att ha ett tema som sträcker sig över en längre period och att de gjort misstaget att ha för korta teman. Vår tolkning av detta är att man genom utvärdering och reflektion lär sig av misstag och på så vis kan utveckla den tematiska verksamheten till något bättre. Även Karlholm och Sevön (1990) beskriver utvärderingens viktiga del i arbetet med tema och de menar att det är viktigt att föra en diskussion om hur temaperioden varit.

Utvärdering menar vi bidrar till att pedagogerna blir medvetna om vad som fungerat bra och vad som fungerat mindre bra. Utifrån detta anser vi att ett nytt tema inte bör startas upp innan temat har fått ett tydligt avslut. Vår tolkning är att ett tydligt avslut sker dels då barnen tillsammans med pedagogerna delger sina tankar och erfarenheter under till exempel en vernissage eller utflykt och dels när pedagogerna sinsemellan utvärderar och reflekterar över momenten, *planering av tema* och *genomförande av tema*.

När ovanstående moment behandlats är det dags att återgå till den första kategorin vi funnit, *planering av tema*, för att skapa och starta upp ett nytt tema.

5.4 Vår beskrivning

Utifrån vår teori, sociokulturellt perspektiv och kontextuellt lärande har vi skapat en utförlig beskrivning av hur ett tematiskt arbete kan se ut. De tre kategorierna, planering av tema,

genomförande av tema och avslut av tema an till vårt syfte, att utforma en beskrivning av ett tematiskt arbetssätt i förskolan, med utgångspunkt i en fallstudie. Nedan har vi utformat en översiktlig beskrivning för hur vi anser att ett tematiskt arbete kan se ut. Vi vill att beskrivningen ska ses som ett hjälpmedel då pedagoger vill arbeta tematiskt. Efter beskrivningen följer en kort instruktion av hur den ska förstås.

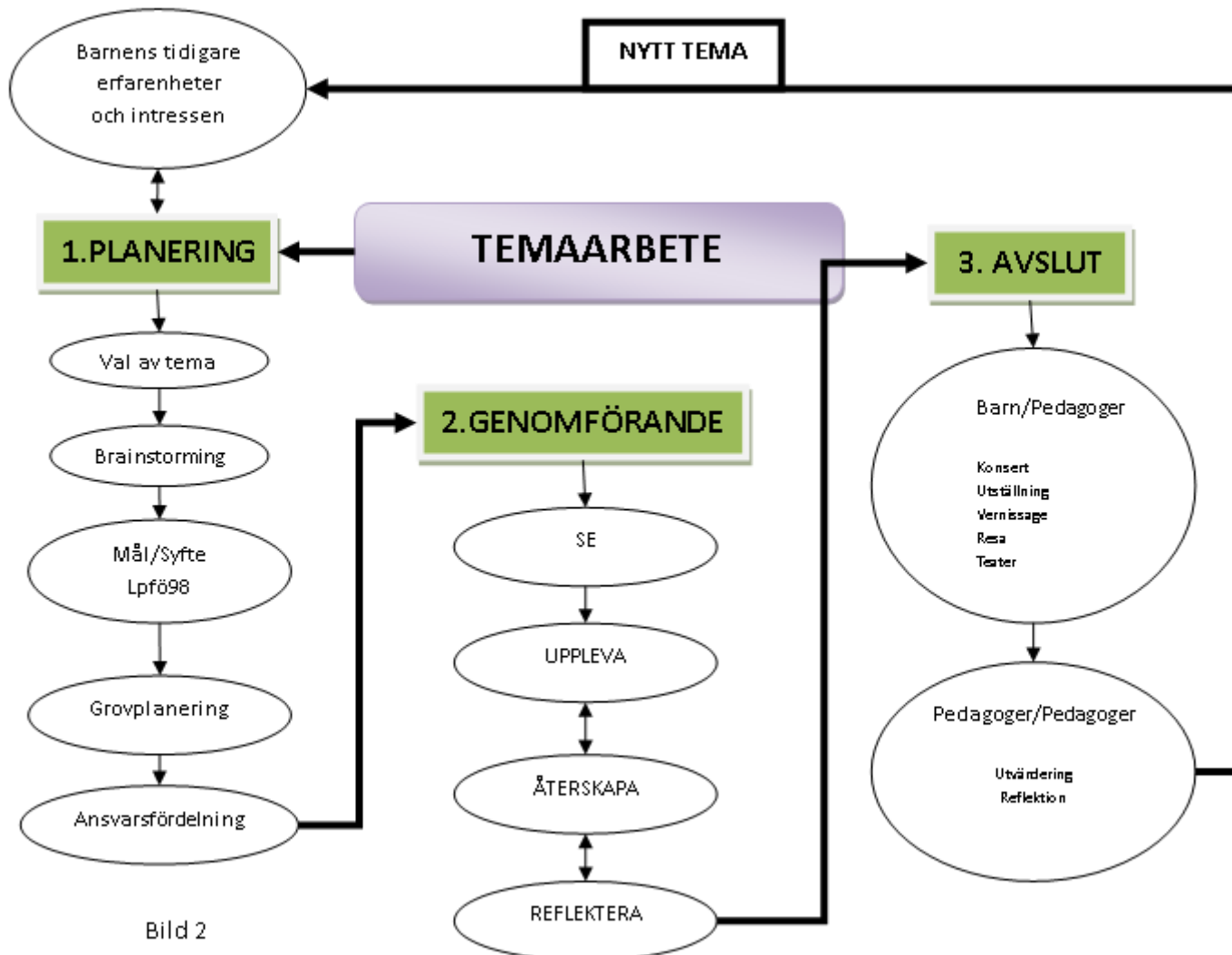


Bild 2

Beskrivningen är uppdelad i de tre kategorier som vi fann viktiga utifrån vår empiri.

1. PLANERING

2. GENOMFÖRANDE

3. AVSLUT

Beskrivningen ska börja läsas vid det första gröna fältet, de gröna fälten är våra kategorier.

Alla vita fält är momenten som ryms under varje kategori. Följs pilen uppåt från *PLANERING*

står det i detta fält; *Barnens tidigare erfarenheter och intressen*, detta ska ses som en utgångspunkt inför planeringen. Vidare gäller det att följa pilarna nedåt från *PLANERINGEN* för att successivt behandla varje enskilt moment. Varje moment är tidigare under vår resultat och analysdel beskrivna i sin helhet.

Efter sista fältet under *PLANERING*, vilket vi benämner *Ansvarsfördelning*, följer man den tjockare pilen till det andra gröna fältet som i vår beskrivning heter *GENOMFÖRANDE*. Pilarna följs nedåt och varje fält genomförs. Dubbelpilarna mellan fälten uppleva, återskapa och reflektera symboliserar att momenten är återkommande under genomförandet av temat. De ska alltså inte ses som engångsmoment. Varje moment är tidigare beskrivna under vår resultat och analysdel.

Efter sista fältet under *GENOMFÖRANDE*, vilket vi benämner *Reflektera*, följs den tjockare pilen till det tredje gröna fältet som i vår beskrivning benämns som *AVSLUT*. Från detta fält följs sedan pilarna nedåt. Dessa moment är tidigare beskrivna under vår resultat och analysdel.

Efter sista fältet under *AVSLUT*, vilket vi benämner *Pedagoger/pedagoger-utvärdering och reflektion*, följer man den tjockare pilen uppåt för att starta upp ett nytt tema.

6 DISKUSSION

Vi kommer under detta avsnitt att diskutera kring det syfte och problemformuleringar som gett upphov till denna studie. Diskussionen kommer att föras till bakgrund av de resultat och analyser vi gjort. Vi inleder med att återge vårt syfte och våra problemformuleringar då de utgör utgångspunkt vid denna diskussionsdel. Efter syftet för vi först en kort metoddiskussion som innehåller resonemang kring val av metod för att därefter avhandla vår slutdiskussion.

Syftet med vårt examensarbete är att utforma en beskrivning av ett tematiskt arbetssätt i förskolan, med utgångspunkt i en fallstudie.

Följande frågeställningar har legat till grund baserade på vårt syfte:

- Vilka olika moment kan utgöra viktiga delar för barns lärande i ett tematiskt arbete på en förskola enligt pedagogerna?
- Hur bör en beskrivning av ett tematiskt arbete vara utformad för att den ska bli lättillgänglig för potentiella användare?

6.1 Metoddiskussion

Inför undersökningen stod valet mellan en kvantitativ eller en kvalitativ undersökning. Vi valde att genomföra en kvalitativ undersökning eftersom det stämde bäst överens med vårt syfte. Trost (1997) menar att syftet med undersökningen avgör vilken metod som ska användas. ”Om jag är intresserad av att t.ex. försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster, så är en kvalitativ studie rimlig” (s.15). Med det menar vi att vi inte är ute efter att mäta frekvensen av svaren, utan att istället genomföra intervjuer vilka ger en djupare förståelse för intervjupersonernas uppfattningar om tematiskt arbete i förskolan. Vi anser att intervjuer och observationer i kombination som metod är de som ligger närmst verkligheten och utav dessa kunde vi verkligen få de svar vi sökte. Att möta och intervjua pedagoger som är aktiva i förskoleverksamheten var viktigt för oss eftersom vi ville få reda på pedagogernas syn på tematiskt arbete. Att observera det tematiska arbetssättet på förskolan gav oss även en verklighetsuppfattning om hur det faktiskt kan fungera i verksamheten. Observation är en funktionell metod då man vill se hur något verkligen ter sig, därmed var det ett bra komplement till våra intervjuer.

6.2 Slutdiskussion

Vår studie har lett till fördjupad kunskap om vad tematiskt arbete är och hur man kan arbeta med det. Vi har lyckats få fram en beskrivning utifrån vår empiri där våra tolkningar ligger som grund. Utifrån vår empiri har vi i vår resultat och analysdel kommit fram till tre kategorier med underordnade moment som är viktiga då man arbetar tematiskt. Dessa ska ses som delar i en helhet för hur man kan arbeta tematiskt på förskolan. Vi menar att uteslutande eller tillägg av ett moment likväl som en annan ordningsföljd hade varit intressant att undersöka. På grund av tidsbrist har vi inte haft möjlighet att prova beskrivningen ute i verksamheten. Eftersom vi inte själva provat vår beskrivning som vi skapat utifrån vår empiri kan vi inte med säkerhet veta om den fungerar ute i verksamheten. Vi menar att beskrivningen skulle kunna se annorlunda ut om vi testat den ute i verksamheten och användaren bör beakta att beskrivningen inte är prövad.

I vår inledning nämner vi att kreativitet är en önskvärd kvalitet i dagens samhälle. Vi kopplar samman kreativitet med momentet *återskapa* som finns i vår beskrivning. Pedagogerna som vi intervjuat menar att det är viktigt att låta barnen prova och experimentera själv. De berättar att de låter barnen utforska och hitta svar på egen hand och att de vill att barnen ska utmana sig själva genom återskapande moment. Detta kopplar vi till vad Elström m.fl (2008) och Persson Gode (2008) benämner ett utforskande arbetssätt. De beskriver ett utforskande arbetssätt som något som vanligtvis startar då man upptäcker något som väcker intresse och nyfikenhet eller formulerar en fråga som kan kopplas till ett problem, material eller något som har hänt. Vår beskrivning belyser att man ska utgå från barns intressen och tidigare erfarenheter. Vi anser att ett tematiskt arbetssätt enligt vår beskrivning gör att kreativiteten utvecklas hos barnen genom att den kontinuerligt utmanar barnen att skapa och vara kreativa. *Återskapa* är ett moment i vår beskrivning och det är främst under detta moment i det tematiska arbetet som barnens förmåga att vara kreativa utmanas. Därmed menar vi att kreativitet och tematiskt arbete går hand i hand.

Vem kan använda beskrivningen? Beskrivningen är utformad utifrån verksamma pedagogers uppfattning om tematiskt arbete, observationer och tidigare forskning inom området. Med tillgång till vår resultat och analysdel samt den text som redogör för hur beskrivningen skall förstås anser vi att alla pedagoger som är verksamma inom förskolan skall kunna använda och förstå beskrivningen. Vi anser att vår beskrivning är tolkningsbar vilket öppnar upp för att välja olika temaområden och åldersgrupper. Även om vi inte har observerat de yngre barnen på förskolan i deras arbete med tema ser vi inte beskrivningen som åldersbunden. Vi anser att

den är användbar såväl för yngre som äldre barn på förskolan. En svårighet som vi ser i vår beskrivning som vi kopplar till pedagogernas arbete med de yngre barnen är att välja tema utifrån barnens intressen och tidigare erfarenheter. Det är svårare att se vad de yngre barnen intresserar sig för eftersom att de oftast inte är lika språkligt utvecklade som de äldre barnen. De kan därför inte alltid berätta muntligt för pedagogerna vad de är intresserade av och därför gäller det för pedagogerna att vara extra uppmärksamma för vad barnen visar att de är intresserade av.

En annan problematik som vi ser med att utgå från barnens intressen är att alla barn sällan är intresserade av samma saker. I enighet med Karlholm och Sevön (1990) menar vi att det är viktigt att möta barnen på deras nivå, att lyssna på dem och tillföra material och innehåll som berör dem och som väcker deras lust att lära mer. Vi anser att alla barn inte behöver ha ett intresse för ett område från början utan att intresset växer fram under temats gång. Vi anser dock fortfarande att det är viktigt att se vilka generella intressen och behov barngruppen har. Detta kopplar vi samman med den teoretiska utgångspunkt som denna studie haft sin utgångspunkt i. I ett sociokulturellt perspektiv utgår man enligt Säljö (2000) från barnens tidigare erfarenheter och intressen vilket vår beskrivning belyser. Johansson (2003) ser ett perspektiv på lärande i sin forskning som hon benämner för ”tilltro till barns förmåga”. Där lägger pedagogerna märke till barns lärande och är intresserade av att synliggöra det. De utgår från barnens egna intentioner. Pedagogerna ser även till att barnen görs delaktiga, och får dem att fundera över olika problem. Vi anser att det är viktigt att lägga tid och fokus på val av tema. Genom att studera barnens intressen, intentioner och lärande kan man enklare hitta ett tema som passar de flesta barnen.

Pedagogerna i våra intervjuer nämnde *se-uppleva-återskapa* som tre nyckelbegrepp då de arbetar med tema. Vi benämner dem som moment under kategorin *genomförande av tema*. Utifrån de tolkningar av intervjuer och observationer vi gjort tyckte vi oss se att de kontinuerligt arbetade med något som vi ville betrakta som ett fjärde moment i vår beskrivning, det vill säga *reflektion*. Vi tror att det är viktigt att belysa *reflektion* som ett moment då man arbetar med tema. Det är viktigt eftersom det enligt oss är det moment som gör att den röda tråden, som är så betydelsefull i ett tematiskt arbete, blir synlig. Det gäller att sträva efter att skapa sammanhang. Gedin och Sjöblom (1995) skriver att tanken med tematiskt arbete är att skapa sammanhang som stimulerar till utforskande. Genom att använda de fyra momenten, *se-uppleva-återskapa och reflektion* på det sätt som vår beskrivning visar anser vi att man uppnår detta sammanhang. Även Eliasson och Lindö (1999) och Österlind

(2006) menar att skapande av sammanhang är en viktig i barns begreppsbildning och lärande. Därför måste grunden för detta lärande läggas redan i förskolan. Eftersom att vi tidigt visste att skapandet av sammanhang är karaktäristiskt för tematiskt arbete valde vi att ha med ett kontextuellt perspektiv på lärande under vår teoridel. Vi anser att vi förhållit oss till detta perspektiv under processen då vi skrev detta arbete. Gustavsson (2005) som skrivit om det kontextuella perspektivet menar bland annat att lärande sker i samspel med andra genom handlande och deltagande i dagliga aktiviteter i olika situationer och sociala sammanhang. Vår beskrivning belyser att detta är något som ständigt pågår under genomförandet av temat. Barnen får möjlighet att lära i olika sammanhang, de får se, uppleva och skapa tillsammans vilket vi anser är ett handlande och deltagande i sociala sammanhang.

Ett annat moment som vi valde att utveckla utifrån vår empiri till vår beskrivning var momentet *brainstorming*. Pedagogerna nämner enbart brainstorming som ett moment mellan pedagogerna. Vi tror att brainstorming är ett ypperligt tillfälle att ta reda på vad barnen kan om temaområdet för att i temaarbetet kunna utgå från deras tidigare erfarenheter. Det är kanske till och med så att något barn är bättre på vissa delar i området än pedagogerna. Detta menar vi är ett guldläge som man som pedagog ska försöka dra nytta av. Ett sociokulturellt perspektiv menar att barn lär i samspel med varandra, vilket enligt oss kan betyda att barn lär av barn och därmed att kunskapen inte alltid behöver komma från pedagogerna. Denna tolkning och utvecklande av vår beskrivning anser vi stärker vår teoretiska utgångspunkt i denna studie, ett sociokulturellt perspektiv. Pedagogerna på förskolan strukturerar efter brainstormingen ihop en grovplanering utifrån de tre nyckelbegreppen, SE–UPPLEVA–ÅTERSKAPA. Vi ser det som en självklarhet att göra en grovplanering då vi menar att det leder till en trygghet för pedagogerna att veta vad som komma skall. Vi anser att den arbetsfördelning som då skapas gör att det blir roligare och lättare att arbeta vilket vi menar bidrar till att pedagogerna satsar lite extra på den egna ansvarsdelen.

Förhåller vi oss till den hermeneutiska vetenskapsteori som vi beskrivit? Vi anser att vi genom återkommande beskrivningar och tolkningar av det vi fått fram genom vår empiri visar att vi förhåller oss till den hermeneutiska vetenskapsteori som vi beskrivit i vår metoddel. Utifrån Alvesson och Sköldberg (2008) menar vi att på de sätt vi tolkar ett fenomen tolkas helheten. Hur vi tolkar helheten beror på hur vi tolkar delarna och hur vi tolkar delarna beror på helheten. Beskrivningen innehåller en rad moment som grundar sig i vår insamlade empiri som utifrån vår tolkning av Alvesson närmar sig en hermeneutisk forskningsmetod. Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver hur den insamlade empirin växer fram genom nya tolkningar

och han kallar detta för den hermeneutiska spiralen. I likhet med vad Alvesson beskriver menar vi att vårt resultat successivt har växt fram allt eftersom vi arbetat med att transkribera och analysera vår empiri. Vi menar att beskrivningen skall ses ur ett hermeneutiskt perspektiv då den används, med det menar vi att beskrivningen är tolkningsbar men att momenten till exempel *val av tema* och *brainstorming* endast kan förstås och ge en funktion i en helhet då pedagoger använder sig utav hela beskrivningen. På samma sätt menar vi även att helheten det vill säga beskrivningen endast fyller sin funktion genom att behandla de olika momenten.

Tolkningarna har vuxit fram i ett samspel mellan oss och vi tycker att samarbetet mellan oss har fungerat bra och vi har båda strävat efter ett resultat med hög kvalitet. Arbetsfördelningen har naturligt fördelats lika mellan oss och vi har kompletterat varandra bra dels under intervjuer och observationer men även under själva skrivandet. Under arbetets gång har det väckts många nya frågor hos oss som hade varit intressanta att undersöka. Vi kommer härmed att ge förslag på fortsatt forskning inom området.

6.3 Vidare forskning

Eftersom att vi inte fått se om vår beskrivning fungerar ute i verksamheten hade det varit intressant att prova den för att sedan utvärdera och forska vidare huruvida den är användbar ute i verksamheten. Vi kommer att ta med oss beskrivningen ut i verksamheten då vi börjar arbeta och det känns som att vi har en bra beskrivning att utgå ifrån. Vårt mål med beskrivningen var att ge oss själva och andra ett verktyg för hur pedagoger kan arbeta tematiskt i förskolan och det tycker vi att vi uppnått. När vi skulle bestämma vad vi ville forska om i vårt examensarbete ville vi göra en beskrivning för både förskola och skola. Eftersom att vi blir både förskollärare och lärare i grundskolans tidigare år kändes det svårt att behöva rikta in sig på en av dessa verksamheter. Vi insåg ganska snabbt att tiden inte skulle räcka till och fick därför avgränsa denna studie till endast förskolan. Det hade därför varit intressant att genomföra en liknande studie för grundskolans tidigare år.

7 REFERENSER

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. B & Arfwedson, G. (2002). *Didaktik för lärare - En bok om lärarens yrke i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Elfström, Ingela, Nilsson, Bodil, Sterner, Lillemor och Wehner-Godée, Christina (2008). *Barn och naturvetenskap – upptäcka, utforska, lära*. Stockholm: Liber.
- Eliasson, A & Lindö, R. (1999) *Det öppna lärorummet*. Stockholm: Skolverket
- Gedin, M. & Sjöblom, Y. (1995). *Från Fröbels gåvor till Reggios regnbåge*. Stockholm: Bonniers.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun – tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, M. (2005). ”Potentialer för lärande i processoperatörsarbete – ett kontextuellt perspektiv”. *Pedagogisk forskning i Sverige, ÅRG 10 NR 3/4(2005):244-255*.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Johansson, E. (2003) *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Ingår i Skolverkets serie Forskning i fokus, nr 6. Stockholm : Fritzes.
- Karlholm, G. & Sevón, I. (1990). *Tema – ett arbetssätt i förskolan*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Läromedel.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Långström, S. & Viklund, U. (2007). *Praktisk lärarkunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Persson Gode, K. (2008). *Upptäck naturvetenskap i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Persson, A & Wiklund, L. (2007). *Hur långt är ett äppelskal? -tematiskt arbete i förskoleklass*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Danmark: Studentlitteratur.
- Reggio Emilia institutet. (Senast uppdaterad 2010-12-20). (Elektronisk). Stockholm. Tillgänglig: <<http://www.reggioemilia.se/>> (2010-11-10).

- Rosenqvist, M. M. (1993). *Planeringsteori för förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rubinstein Reich, L och Wesen, B. (1986). *Observera mera*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1999). *Det öppna lärorummet*. Kalmar: Lenanders tryckeri AB.
- Skolverket. (Senast uppdaterad 2010-12-22). (Elektronisk). Stockholm. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/sb/d/2406/a/23555>> (2011-06-07).
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. 3. Uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.cm.se/webbshop_vr/pdfer/H0014.pdf> (2010-12-11)
- Vygotskij, Lev. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. 2. omarb. Uppl. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Österlind, K. (2006). *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetsätt. Studier av elevers arbete med miljöfrågor*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Hej!

Vi är två lärarstudenter, Josefin Svensson och Sanne Nilsson, som läser vår sista termin på Lärarhögskolan i Halmstad. Vi skriver just nu vårt examensarbete med syftet att göra en modell av ett tematiskt arbete i förskolan med en fallstudie som utgångspunkt. I vår fallstudie på XXX förskola kommer vi att observera och intervjua barn och pedagoger om tematiskt arbete. För att kunna genomföra vår studie behöver vi din/er tillåtelse för att intervjua ditt/ert barn.

All information kommer att behandlas konfidentiellt och barnets identitet förblir anonym. Det färdiga examensarbetet kommer att publiceras på Halmstad Högskolas egen databas för studentuppsatser. Förskolan XXX kommer även att få ett exemplar av vårt färdiga examensarbete om ni är intresserade av att läsa studien i sin helhet.

Vi kommer i vår forskningsstudie att följa de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet, www.vr.se, förespråkar. Det finns fyra huvudkrav som vi kommer att följa, det första *informationskravet* förhåller vi oss till genom att informera er föräldrar kring vår studies syfte i detta brev. *Samtyckeskravet* följer vi då vi ber om ert samtycke till ert barns medverkan. I enlighet med *konfidentialitetskravet* kommer vi se till att deltagarna och förskolan anonymiseras och kommer ej att kunna identifieras. *Nyttjandekravet* innebär att vi endast kommer använda den information som kommit fram i studien i ett forskningsändamål.

Har ni några frågor så hör gärna av dig/er till oss eller våra handledare Mattias eller Jeanette:

Josefin Svensson

Sanne Nilsson

Tel: 0733-613100

Tel: 0734-215119

Mail: josesv07@student.hh.se

Mail: sanils07@student.hh.se

Mattias Nilsson

Jeanette Sjöberg

Mail: mattias.nilsson@hh.se

Mail: jeanette.sjoberg@hh.se



Barnets namn: _____

Jag/Vi **tillåter** att mitt/vårt barn deltar i observationer och intervjuer

Jag/Vi **tillåter inte** att mitt/vårt barn deltar i observationer och intervjuer

Underskrift: _____

Intervjufrågor

- Hur går det till då valet av tema bestäms?
- Hur går det till vid planering av temaarbete?
- Hur använder ni er av läroplanen i ert tematiska arbetssätt?
- Under hur lång tid pågår ert temaarbete och varför?
- Hur ser ert temaupplägg ut? (tider, dagar etc.)
- Ser upplägget olika ut vid olika temaarbeten?
- Hur stora är barngrupperna?
- Hur många pedagoger är inblandade?
- Har pedagogerna olika roller under temaarbetet?
- Vilka delar anser ni vara det viktigaste i ett temaarbete?
- Vilka eventuella misstag har ni gjort och vad bör man undvika vid ett temaarbete?
- Vilka är fördelarna med att arbeta tematiskt?
- Vilka är nackdelarna med att arbeta tematiskt?