



MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademien för utbildning, kultur och
kommunikation

Förskollärares syn på temaarbete

Likheter och olikheter

Sophie Lagergren och Sara Polvi

Examensarbete i lärarutbildningen

HT 2008

Handledare: Kamran Namdar

Examinator:



Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

Examensarbete

15 högskolepoäng

SAMMANFATTNING

Sophie Lagergren och Sara Polvi

Förskollärares syn på temaarbete
- Likheter och olikheter

2008

Antal sidor: 34

Syftet med den här studien var att fördjupa vår insikt i temaarbetets påverkan av förskolans verksamhet. Vi ville få fram vilka fördelar och nackdelar förskollärare ser med temaarbete som arbetssätt. Intervjuer användes som undersökningsmetod och de olika svaren jämfördes och kategoriserades. Resultatet visade att förskollärarna har olika definitioner på vad temaarbete innebär. Det visade även att temaarbete inte är en självklar arbetsmetod i förskolorna. Däremot hade alla förskollärare liknade syn på det pedagogiska arbetet som de bedriver då alla anser att verksamheten ska utgå från barnens erfarenheter och intressen. De likheter som hittades bland förskollärarna ledde oss till slutsatsen att alla förskollärare i den här studien arbetar tematiskt med den definitionen som det har i dagsläget även om de själva inte är medvetna om det.

Nyckelord: temaarbete, tematiskt, förhållningssätt, intresse, barns inflytande, förskolan.

Innehållsförteckning

Sammanfattning

Förord

<i>Innehållsförteckning</i>	2
<i>Förord</i>	4
1. Inledning	5
1.1 Syfte	5
1.2 Forskningsfrågor	5
2. Litteraturgenomgång	6
2.1 Temaarbete ur ett historiskt perspektiv	6
2.1.1 John Dewey	6
2.1.2 Temats historia i svensk förskola	7
2.2 Nutida svenska perspektiv på temaarbete	8
2.2.1 Tidsaspekten i temat	9
2.3 Pedagogernas och barnens gemensamma roll i temaplaneringen	9
2.4 Temaprocessen	11
2.4.1 Barnens medverkan	11
2.4.2 Förväntningar på pedagogen	12
2.5 Temats inverkan och betydelse	13
2.5.1 Nackdelar och svårigheter med temaarbete	13
3. Metod	15
3.1 Datainsamlingsmetoder	15
3.1.1 Genomförande	16
3.2 Databearbetning och analysmetoder	17
3.3 Urval	17
3.4 Reliabilitet och validitet	18
3.5 Etiska ställningstaganden	18
4. Resultat	19
4.1 Hur definierar förskollärare begreppet temaarbete?	19
4.1.1 Resultatinriktat synsätt	19
4.1.2 Processinriktat synsätt	19
4.2 Vilka likheter och skillnader finns i förskollärares tankar kring temaarbete?	20
4.2.1 Förskollärare som inte arbetar med temaarbete	20
4.2.2 Förskollärare som arbetar med temaarbete	21
4.3 Vilka nackdelar finner förskollärare med temaarbete?	21
4.3.1 Tidens påverkan	22
4.4 Vilka fördelar finner förskollärare med temaarbete?	22
5. Resultatanalys	24
5.1 Hur definierar förskollärare begreppet temaarbete?	24
5.2 Vilka likheter och skillnader finns i förskollärares tankar kring temaarbete?	25

5.3 Vilka nackdelar och fördelar finner förskollärare med temaarbete? _____	27
6. Diskussion _____	31
6.1 Metoddiskussion _____	31
6.2 Resultatdiskussion _____	32
6.2.1 Hur definierar förskollärare begreppet temaarbete? _____	32
6.2.2 Vilka likheter och skillnader finns i förskollärares tankar kring temaarbete? _____	33
6.2.3 Vilka nackdelar och fördelar finner förskollärare med temaarbete? _____	34
7 Slutsatser _____	36
7.1 Nya forskningsfrågor _____	36
Referenser _____	37

Bilaga 1: Missivbrev

Bilaga 2: Förberedande frågeställningar

Förord

Vi vill tacka de förskollärare som har deltagit i studien. De har varit till stor hjälp och har bidragit till att göra undersökningen möjlig.

Vi vill även tacka våra fantastiska partnerskolor, speciellt våra handledare, som under hela utbildningen stöttat oss till vår lärarexamen. Det är tack vare er som vi har fått ut det mesta av utbildningen.

Västerås hösten 2008

Sophie Lagergren & Sara Polvi

1. Inledning

Ett vanligt förhållningssätt som återfinns i den svenska förskolan är att barnen ska få uppleva med hela kroppen och med alla sina sinnen i arbetet mot utveckling. Pedagogerna försöker ofta koppla verksamheten till barnens erfarenheter, intressen och behov vilket Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) skriver att verksamheten ska utgå ifrån. I den står det även att barnens motivation och drivkraft att utveckla kunskaper ska ligga som grund för verksamheten. Genom social samvaro, utforskande och samtal utvecklar barnen sina kunskaper och Lpfö 98 förespråkar temaarbete som metod för att ge barnen ett mångsidigt och sammanhängande lärande.

Temaarbete ses ofta som en självklarhet i förskolan och har många fördelar men det tas ofta för givet. Då det benämns som någonting positivt i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) finns risken att en del förskolor arbetar med det utan att reflektera över om det främjar barngruppens behov och förutsättningar. Därmed framkommer inte de eventuella svårigheter och problem som kan uppstå i samband med tema. Av dessa skäl ska denna studie, genom förskollärares erfarenheter och uppfattningar, belysa temaarbetets alla sidor och innebörder. Förhoppningen är att öka förståelsen kring temaarbetets olika aspekter och befästa ett nytänkande och medvetande.

1.1 Syfte

Med den här studien vill vi jämföra förskollärares uppfattning kring temaarbete. Genom att lyfta fram deras olika synsätt vill vi få en förståelse om det tematiska arbetets nackdelar och fördelar.

1.2 Forskningsfrågor

1. Hur beskriver förskollärare begreppet temaarbete?
2. Vilka likheter och skillnader finns i förskollärares tankar kring temaarbete?
3. Vilka nackdelar och fördelar finner förskollärare med temaarbete?

2. Litteraturgenomgång

Fritzén (2003) menar att lärarens uppdrag är att bilda en helhet mellan ämnesområden och den demokratiska aspekten. Barnen ska få goda möjligheter att växa upp till demokratiska medborgare. För att detta ska vara möjligt bör demokratin vara ett tydligt inslag i den dagliga verksamheten och inte förläggas till specifika tillfällen. Fritzén anser att elevinflytande och delaktighet i dagsläget snarare blir arbetsformer än integrerad i verksamhetens helhet. Didaktiska frågor och kommunikation bör vara grundläggande i verksamhetens innehåll för att uppnå demokratisk anda.

Temaarbete är något som länge har varit en del av förskolverksamheten. Dock har det använts på olika sätt och ibland har det inte tillämpats överhuvudtaget. Idag har temaarbete inte en självklar plats i förskolans verksamhet, och det finns förskolor som inte alls arbetar med tema (Persson & Wiklund, 2008).

2.1 Temaarbete ur ett historiskt perspektiv

Länge hade kyrkan det största inflytandet över undervisningen, vilka som skulle få tillgång till skolan och vad den skulle innehålla. De vuxna anpassade inte undervisningen efter barnens behov och intressen och om eleverna inte förstod så ifrågasattes deras intelligens. Varierad inläring, lek och upplevelser ansågs inte vara bra metoder för att uppnå ett lärande. Dock fanns det de som ansåg att just dessa inlärningsmetoder skulle vara utgångspunkten i undervisningen och det är dessa tankar som har inspirerat pedagogiken till att bli vad den är idag (Karlholm och Sevón, 1990).

Karlholm och Sevón (1990) skriver att det redan på 1600-talet fanns en man vid namn Johann Amos Comenius vars undervisningssyn stämmer bra överens med de riktlinjer som dagens skola grundar sig på. Han ansåg att barnens intressen, motivation och behov skulle ligga till grund för undervisningen. Undervisningen skulle bedrivas i grupp, ge barnen många olika upplevelser och låta barnen växa i sin egen takt. Att få arbeta praktiskt med alla sina sinnen samt att låta barnen undervisa varandra, ansåg Comenius var positiva aspekter för barnens kunskapsutveckling. Han ville att barnen först skulle förstå för att sedan komma ihåg det inlärd. Utifrån Comenius teorier har andra teoretiker fört tankarna vidare och bidragit till att synen på undervisningen har utvecklats. Alla har de gemensamt att lekens betydelse är stor och att barnen ska få möjlighet att upptäcka och prova på i olika situationer. Att lärandet kommer ur barnens erfarenheter och intressen är en syn som de alla delar skriver Karlholm och Sevón.

2.1.1 John Dewey

Under den första delen av 1900-talet verkade pedagogen John Dewey i USA. Hans teorier kring lärande har haft betydelse för den svenska förskoleverksamheten (Karlholm och Sevón, 1990). Dewey (2005) menar att barnens intressen och erfarenheter är mycket viktiga i inläringen. Han påpekar dock att läraren inte kan ta för givet att barnen har erfarenhet kring ett visst fenomen. Därför måste de få bekanta sig med olika material och experimentera med dem för att skaffa sig

erfarenheten. Dewey pratar om begreppet learning by doing vilket innebär att upplevelser och praktiskt handlande leder till insikt och förståelse. Detta är grunden i all inläring och färdigheter och aktivitet måste vara basen i lärandet. Barnen bör få prova och undersöka sina idéer.

För att barnen ska nå förståelse kring något bör de få reflektera och undersöka för att därmed upptäcka olika samband och förhållanden. Om läraren skulle förmedla rena faktakunskaper utan barnens egen inverkan skulle de inte få någon genuin förståelse för det. Dewey rekommenderar därför att läraren tar hjälp av olika aktiviteter där barnen själva är aktiva för att befästa och förstå kunskaperna. Läraren bör visa på sambanden som finns i barnens olika erfarenheter och miljöer. För att underlätta detta är det positivt att sammanföra verksamheten till en helhet där olika ämnen får samverka med varandra. Om leken och arbetet inte får ta del i undervisningen skapas inga förutsättningar för ett effektivt lärande (Dewey, 2005).

Dewey (2005) gör skillnad på ett resultat och ett slutresultat när han pratar om måldefinition. Ett resultat är endast en effekt av något som avslutats utan att det finns en koppling till det som fanns innan. Ett slutresultat bildas däremot när slutet binds samman med det som fanns från början och är det som ett pedagogiskt mål ska sträva efter. Här bör aktiviteterna följa och bygga på varandra och målet ska kunna förutses. Då finns det något att sträva efter och det ger verksamheten en riktning. Därmed blir genomförandet en medveten handling där framtida möjligheter och hinder förutses och där en plan finns för hur olika händelser ska fullbordas. Det är viktigt att ett mål är flexibelt, menar Dewey, så att det kan genomgå förändringar efter omständigheterna. Målet bör heller inte vara att slutföra och få ett resultat av en enskild aktivitet. Resultatet blir ett medel för att nå det slutresultat som ska uppnås, nämligen det som ska förvärvas och väva samman erfarenheter till samband. Ett mål ska inte med tvång skapa en process utan målet ska ställas till den befintliga verksamheten och processen. Målet och processen får inte särskiljas menar Dewey.

2.1.2 Temats historia i svensk förskola

Persson och Wiklund (2008) skriver att synen på tema har utvecklats under årens gång. I förskolans tidiga historia kallades tema för månadsämne eller intressecentrum där syftet var att barnen skulle fördjupa sig inom ett specifikt område. Det var lärarna som bestämde innehållet vilket ofta var återkommande och utgick från årstiderna. Persson och Wiklund skriver att i barnstugeutredningen som kom 1968 lades fokus på att en dialog skulle föras med barnet för att stödja utvecklingen. Barnet skulle arbeta själv genom ett praktiskt undersökande förhållningssätt. År 1987 kom sedan Pedagogiskt program för förskolan som tog upp begreppet temaarbete. I den står det att det tematiska arbetssättet länge har funnits i förskolans pedagogik men att begreppen och metoderna har utvecklats och förändrats med åren. Utifrån kunskaper och erfarenheter om hur barns inläring bäst kan stimuleras har temaarbete vuxit fram. I skriften beskrivs temaarbete som en metod där ett visst ämne, område eller fråga ska vara i fokus men att flera ämnen kan ingå. Syftet kan antingen vara att ge barnen kunskaper och fakta om något eller så kan det vara probleminriktat. Skriften framhöll vikten av att personalen planerade in båda dessa former under året. Oavsett vald temaform skulle arbetet utgå från barngruppens intressen och kunskaper och hjälpa barnen att se och förstå viktiga sammanhang i tillvaron. Planeringen av temat skulle vara flexibel så att oväntade

händelser och barnens intressen fick utrymme och möjlighet att påverka. Temat skulle behandlas på flera olika sätt och med olika uttryckssätt (Socialstyrelsen 1987).

Lindqvist (1992) menar dock att många upplevde att utvecklingen gick bakåt när temaarbete introducerades i förskoleverksamheten. Att det skulle bilda en helhet blev endast en teori när temat i praktiken snarare blev en form av kunskapsförmedling. Leken vävdes inte in i den tematiska verksamheten utan fungerade som en paus och vila för barnen. Lindqvist menar att pedagogerna istället hindrade barnen att leka i den utsträckning de ville. Den skapande verksamheten fick inte heller en betydande roll för lärandet i temat utan fungerade istället som ett estetiskt inslag.

2.2 Nutida svenska perspektiv på temaarbete

Det finns många olika definitioner på vad temaarbete innebär. Persson och Wiklund (2008) skriver att det ofta har olika betydelser i skola och förskola. I skolan är det vanligt att temat är inriktat på ett specifikt ämne. I förskolan ses istället temat som en metod för att undersöka ett fenomen utifrån flera olika perspektiv. Målet är inte att barnen ska uppnå en viss kunskapsnivå utan att de genom reflektion ska utveckla sin förståelse kring olika företeelser. Pedagogerna har en helhetssyn som grund för att hjälpa barnen med deras allsidiga utveckling. Temat ska även genomsyra verksamheten och finnas med varje dag. På liknande sätt förklarar Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) temaarbetet. De menar att tematiskt arbete innebär att man gränsar av ett ämne eller en fråga för att barnen ska utveckla sin förståelse för något i omvärlden. Lärarna ska medvetet bredda barnens erfarenhetsvärld så att de får möjlighet att utveckla sina kunskaper om det valda området. Temat ska genomgående vara en del av verksamheten och barnens inläring och utveckling ska ses ur en helhetssyn. Att temat ska finnas som en röd tråd genom hela verksamheten tycker även Nilsson (2007). Han definierar tematisk undervisning som ett arbetssätt där olika ämnen integreras till en helhet. Flera kunskapsområden ska under en längre tid ha möjlighet att utvecklas samtidigt.

Karlholm och Sevón (1990) anser tvärtom att temat endast ska handla om ett visst ämnesområde om vilket man arbetar kring under en längre tid. Detta ämne ska dock behandlas utifrån flera olika aspekter och ge barnen en chans att fördjupa sina kunskaper och färdigheter. Precis som Pramling Samuelsson och Sheridan (2006), Nilsson (2007) samt Persson och Wiklund (2008) menar de att temat ska genomsyra hela verksamheten. De skriver att vardagssituationerna i förskolan, såsom måltider och av- och påklädning, är tillfällen då pedagogerna med fördel kan knyta an till temat. Barnen får då uppleva sammanhang och rutiner i sin vardag, vilket är viktigt. Det handlar om att hitta frågor i situationen som kan kopplas till temat på olika sätt. Pramling Samuelsson och Sheridan anser att barnen ska kunna bearbeta innehållet av temat i de vardagliga sammanhangen samt i leken och skapandet. Likaså tycker Persson och Wiklund att det är en självklarhet att de händelser som inträffar utanför det tematiska arbetet ska anpassas och kopplas till temat.

Lindqvist (1989) anser att alla ämnen inte är lämpliga att användas som tema. Även om en del pedagoger tycker att vardagskunskaperna är det som ska ligga i fokus under ett temaarbete tycker hon inte att dessa behöver tematiseras. Hon förklarar detta med att barnen får dessa kunskaper och erfarenheter ändå genom vardagen och att de kan vara olika hos olika barn. Istället bör pedagogerna problematisera dessa kunskaper och tankar för att utmana barnen vidare i tankeprocessen.

2.2.1 Tidsaspekten i temat

Doverborg och Pramling (1991) talar om att det inte finns någon regel för hur länge ett tema kan sträcka sig. Det kan pågå allt från en timma till ett år och det som avgör tidsperioden är det syfte som temat har. De menar dock att det är positivt om temat sträcker sig under en relativt lång period då barnen får möjlighet att låta kunskaper sjunka in och bearbeta dem på olika sätt. De tycker inte att det är lämpligt att begränsa tiden för temaarbetet till förbestämda dagar och arbetspass. Temat ska återkomma i de vardagliga situationerna och barnen ska ha tillgång till temat när de vill under dagen. Då kan pedagogerna ta till vara på de spontana situationer och reflektioner som uppstår i barngruppen och vända det till något som barnen behöver utveckla. Detta får de medhåll av från Persson och Wiklund (2008). De menar att om temat förläggs till enstaka arbetspass i veckan blir det svårt att hålla igång processen då barnen troligtvis skulle glömma väsentliga delar. Om inte den dagliga återkopplingen ges till barnen blir det svårt för dem att reflektera kring situationer, upptäckter och frågeställningarna som har med temat att göra. Även Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) skriver att temat inte ska avgränsas till en speciell dag eller tid i veckan utan att det ska vara synligt under hela verksamheten. Trots att förskolans strävan är att bedriva verksamheten utifrån ett helhetsperspektiv händer det ibland att den delas in så att olika delar berörs under olika dagar menar Pramling Samuelsson och Sheridan. De anser att arbetssättet inte har med tid eller omfång att göra, utan ett tema kan pågå under olika långa tidsperioder.

En del lärare arbetar endast med temat under bestämda dagar med argumentet att barnen annars tröttnar på det, skriver Doverborg och Pramling (1991). De menar emellertid att risken för att barnen blir överstimulerade är näst intill obefintlig. Att barnen erbjuds en upplevelserik och stimulerande miljö är endast positivt för lärandet. Kontinuiteten i temat är viktigt och de menar att en och samma lärare bör följa en mindre barngrupp. Om man byter lärare kan det bli problem i och med att hon eller han inte vet vad som pågick under den andra lärarens arbetspass. Karlholm och Sevón (1990) anser dock att pedagoger ska vara uppmärksamma på att barnen kan få för mycket information när nya saker introduceras, att de inte hinner bearbeta sina upplevelser.

2.3 Pedagogernas och barnens gemensamma roll i temaplaneringen

Rosenqvist (2006) menar att teman kan uppstå ur det som inträffar i samhället och under vardagen. Oförutsedda händelser och barnens egna sysselsättningar kan vara startskott för nya teman och pedagogerna bör använda sig av barnens tankar och funderingar kring olika fenomen för att föra temaprocessen vidare. Enligt Rosenqvist är detta ett viktigt syfte med temaarbete som arbetssätt då barnen känner att de har tagits på allvar och fått vara delaktiga i temats utformning. Planeringen av ett tema måste utgå från de uppfattningar och tankar som barnen har för att det ska bli meningsfullt menar Persson och Wiklund (2008). De får stöd av Doverborg och Pramling (1991) som anser att om barnens intressen, erfarenheter och behov inte får vara utgångspunkt i temat kan det leda till att barnen inte tillägnar sig den kunskap som planeringen syftat till.

Persson och Wiklund (2008) skriver att barnens erfarenhetsvärld och tankar både är utgångspunkt och målet med det tematiska arbetet och pedagogerna måste i planeringen fånga alla de tankar, erfarenheter och kunskaper som barnen har. Om ett engagemang och intresse att fortsätta undersöka och reflektera, skapas hos barnen kan temaprocessen fortlöpa. Det väsentliga med ett tema är att innehållet ska ge barnen möjligheter till undersökande arbete, utvecklande av tankar och idéer, lek och skapande. Därför är det av mindre betydelse hur temat uppstår, om det är ett intresse barnen har eller om det är vad pedagogerna anser att barnen behöver utveckla, vilket det oftast är menar Persson och Wiklund. Det ämne som bestäms som tema ska dock vara flexibelt och förändringsbart under processens gång. En grovplanering bör göras i början av temat och sedan är det barnens intressen, frågeställningar och upptäckter som leder till vilka vägar temat ska ta. Även Karlholm och Sevón (1990) anser att barnens reflektioner och frågeställningar kan leda temat vidare och att pedagogen ska ta till vara på barnens tankar och idéer. De menar att temat ska växa fram i samspelet mellan de vuxna och barnen där planeringen och genomförandet utgår från barnen. Därför tycker de inte att det ska finnas en detaljerad planering över innehållet. Doverborg och Pramling (1991) menar däremot att en noggrann planering istället kan hjälpa pedagogerna i det viktiga arbetet att ha ett flexibelt förhållningssätt.

Rosenqvist (2006) förklarar att begreppet, utgå från barnen, innebär att pedagogen måste ha kunskap om varje enskilt barn och dess personlighet. Hon menar att om barnen får verksamheten kopplad till sina upplevelser uppstår genuin förståelse. Persson och Wiklund (2008) förtydligar att tolkningen av vad som menas med att utgå från barnens intressen kan se olika ut. De är av åsikten att det inte finns någon vinst i att antingen fokusera på barnens intressen eller på det som läraren anser att barnen behöver utveckla. Fokuseringen bör ligga på innehållet av temat och att det görs meningsfullt för barnen. Barnen skapar sin egen kunskap och pedagogernas roll är att hjälpa till med detta genom frågeställningar och problemformuleringar. Persson och Wiklund påpekar också att ett engagemang för temat inte uppstår automatiskt bara för att det väljs utifrån barngruppens intressen.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) delar uppfattningen om att temat ska ha utgångspunkt i barnen vilket gör att fokus inte ska vara på själva temaområdet utan på hur barnen arbetar och tar till sig det. De menar att barnen ska känna sig delaktiga och tycka det är roligt och intressant. Tillsammans med de vuxna får barnen arbeta och diskutera fram olika beslut som har anknytning till temat så som temaval, utformning och aktiviteter. När temat sedan är igång är det av stor vikt att pedagogerna tar reda på vad som intresserar barnen lite extra och vad de har tillägnat sig, poängterar Pramling Samuelsson och Sheridan. Av detta kan sedan pedagogerna välja vilka delar som ska vara mer synliga i fortsättningen av temat. Eftersom barnen ska få vara delaktiga i temats utformning är det viktigt att de uppmärksammas på att det finns olika sätt att se på saker och att åsikter kan skilja sig åt mellan olika personer. Barnen måste få lära sig att visa respekt gentemot detta. När barnen känner att de tas på allvar och när deras åsikter och förslag respekteras utvecklas deras demokratiska förståelse och handlande vilket Pramling Samuelsson och Sheridan menar är en del i förskolans uppdrag.

2.4 Temaprocessen

Det är viktigt, menar Karlholm och Sevón (1990), att barnen känner glädje och skaparlust i de aktiviteter som ingår i temat men även har möjlighet att utveckla sin fantasi och kreativitet. Det är väsentligt att pedagogerna möter barnen på deras egen nivå, lyssnar på dem och presenterar aktiviteter och upplevelser som väcker barnens lust att fortsätta lära. Som pedagog är det bra att vara medveten om att alla teman kan göras levande för barnen bara ett engagemang finns. Därför är det av vikt att pedagoger kommer ihåg att teman kan se ut på olika sätt och att det inte finns någon särskild mall att följa. Doverborg och Pramling (1991) menar dock att det är viktigt att pedagogerna planerar medvetna aktiviteter som syftar till att utveckla barnens olika egenskaper och inte fokuserar på faktakunskaper. Därför anser de inte att ämnet för temat är det väsentliga utan istället hur man arbetar med det i förhållande till syftet. De anser att barnen ska få uppleva och arbeta praktiskt för att uppnå det satta målet. Även Nilsson (2007) är av åsikten att ett praktiskt arbetssätt ska tillämpas för att barnen ska förstå samhället och verkligheten som de är en del av och kunna ta ställning i olika frågor som de kommer i kontakt med. Att barnen ska nå denna förståelse är ett av temaarbetes mål menar han.

2.4.1 Barnens medverkan

Det finns inte något specifikt sätt att arbeta med tema eftersom det finns så många tolkningar kring vad tema innebär. Därför kan arbetet ske både enskilt, i smågrupper och i helgrupp. Att få gemensamma upplevelser och erfarenheter är positivt då det ger barnen en referensram för det fortsatta arbetet. Återkopplingar till tidigare erfarenheter fungerar som ett hjälpmedel i kommande situationer. Oavsett hur temat genomförs ska barnen få använda olika uttryckssätt som att skapa, diskutera, reflektera, rita, skriva, räkna, bygga och leka. Genom att få undersöka ur olika perspektiv, använda konkreta material, göra studiebesök, ställas inför utmanande situationer, experimentera och utföra praktiskt arbete skapas en genuin förståelse (Persson och Wiklund, 2008).

Det är barnens och pedagogernas frågor som driver temaprocessen framåt menar Persson och Wiklund (2008). Dessa frågor kan uppstå spontant eller ur reflektioner och kan vara hypoteser, faktainriktade eller varför och hur frågor. Genom undersökningar och fantasi kan barnen ge svar på dessa frågor. Pedagogerna kan även formulera frågeställningar som utmanar barnen att fundera och reflektera. Meningen är att barnen själva ska skapa kunskapen genom egna upptäckter, iakttagelser, reflektioner och slutsatser. Det är inte pedagogerna som ger barnen någon kunskap. Persson och Wiklund tror att det är viktigt att både pedagoger och barn är överens kring det de arbetar med och att de vuxna måste se till de intressen och det engagemang barnen har. De menar att det både är svårt och meningslöst att arbeta med ett tema som barnen inte känner sig bekväma med eftersom de då inte kommer att lära sig någonting av det. Men om pedagogerna hittar en fråga som fångar barnen kan intresset för ett avsvältnat tema få nya krafter. Arfwedsson och Arfwedsson (2002) menar att läraren ska vara en inspiratör och igångsättare framför att vara kunskapsförmedlare. Därefter blir barnets uppgift att själv skapa sig en förståelse och erfarenhet kring det område som berörs.

Karlholm och Sevón (1990) menar att tema kan ses som en metod där barnen genom att få experimentera och pendla mellan fantasi och verklighet får möjlighet att utveckla sina sinnen. Barnens inläring underlättas genom lustfyllda upplevelser, social samvaro, egen aktivitet samt genom deras intresse och engagemang. Karlholm och Sevón poängterar även lekens betydande roll för genomförandet av temaarbetet. I leken får barnen tillfälle att bearbeta upplevelserna och därmed nå djupare förståelse. Leken ger barnen möjlighet att på egna villkor utforska det som de tidigare har upplevt i den lärarledda situationen. Leken och skapandet fungerar dessutom som ett redskap för barnen att få en förståelse av verkligheten anser Lindqvist (1989). Hon menar att leken och den skapande verksamheten måste få en stor plats i temat men att det inte är möjligt om förskolan bedrivs enligt skolans synsätt. Leken och estetiken särskiljs från den övriga inläringen trots att helheten som eftersträvas bildas när de integreras. Knutsdotter Olofsson (1993) skriver att pedagogen lätt får barnen med sig om leken får en naturlig plats i temaarbetet. Barnens intresse för temat och aktiviteterna stimuleras och leken hjälper till att utveckla barnens sociala kompetens, problemlösning, fantasi och motorik.

2.4.2 Förväntningar på pedagogen

Genom att pedagogen har ett eget intresse och engagemang blir arbetet att motivera och inspirera barnen enklare, skriver Karlholm och Sevón (1990). Det underlättas även om pedagogen har kunskaper kring de ämnen som är aktuella samt känner sig bekväm med olika uttryckssätt som detta kan förmedlas på. Då blir det lättare att ta till vara på de situationer som uppstår spontant i vardagen och våga improvisera i dem. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) stödjer denna uppfattning och menar att läraren måste ha kunskap om både temats innehåll och barnens förståelse för att kunna leda lärandet åt rätt håll. De anser att det inte går att vägleda ett barn till uppfattningar som pedagogen själv inte har. Om pedagogen har kunskap om ett ämne är det dessutom lättare att tillsammans med barnen söka efter den. Även Persson och Wiklund (2008) menar att lärare regelbundet behöver förnya och fördjupa sina kunskaper för att kunna stödja barnen i temaprocessen. Diskussioner kring didaktik, material och metoder bör föras regelbundet med kollegor för att utveckla sig själv och temaarbetet, anser de. Att dessa diskussioner är av stor vikt framhåller också Arfwedsson och Arfwedsson (2002). Pedagogerna måste vara eniga kring temaarbetets olika delar för att det ska kunna genomföras lyckosamt. Frågor kring elevsyn och kunskapssyn bör vara diskuterade och eniga bland pedagogerna inför ett temaarbete.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) menar att lärarens professionalism och medvetenhet är avgörande för att barnens lärande i ett temainriktat arbetssätt ska bli mångsidigt och sammanhängande. Doverborg och Pramling (1996) anser dock att även om pedagoger är bra på att avgränsa ett område till ett övergripande tema, fungerar det inte lika bra att belysa det utifrån många olika aspekter och uttryckssätt. Om pedagogerna var medvetna om hur många olika aspekter ett tema kan innehålla skulle de hitta många möjligheter i vardagen och omgivningen som kan hjälpa barnen att utvecklas.

2.5 Temats inverkan och betydelse

Lindqvist (2000) berör frågan om nödvändigheten av tematiskt arbete i dagens barnomsorg. Även om tema har sina för- och nackdelar så tror hon att det är viktigt att temaarbetets roll får utvecklas som arbetssätt. Det skapar nämligen det viktiga sambandet mellan de teoretiska och de estetiska ämnena. Hon menar att dessa ämnesområden skiljs åt om det tematiska arbetet inte får något utrymme. I dagens temaarbete tycker hon att frågan angående lärarens roll i temat tar det största utrymmet. Frågor angående organisation och ledning ska inte få vara prioriterade över diskussioner kring innehåll och arbetssätt. Lindqvist menar dock att det i dagsläget är så och att det därmed skapas en problematik med temaarbete.

Ett temaarbete får inte ses som en lösning på olika pedagogiska problem varnar Arfwedsson och Arfwedsson (2002). I likhet med andra arbetsformer kan temaarbetet lösa en del problem men även misslyckas eller förvärra andra. Det finns fördelar och nackdelar med alla arbetssätt men genom att vara ärlig i de svårigheter som finns skapas bra förutsättningar för att förebygga misslyckanden.

Rosenqvist (2006) skriver att förskollärare hon talat med anser att temaarbete är positivt för barnens kreativitet. De tycker även att deras egen kreativa sida stimuleras genom det arbete som krävs för planeringen och genomförandet. I det får barnen möjlighet att hjälpa och inspirera varandra och även pedagogerna drar nytta av detta då de lär sig av barnen skriver Rosenqvist. Förskollärarnas uppfattning är att barnen gärna vill arbeta med teman och på olika sätt visar att de skulle vilja veta mer om olika saker som har kommit fram i och med arbetet. Pedagogerna anser att tema är ett positivt arbetssätt då det ger verksamheten en röd tråd som på ett kontrollerande sätt skapar en helhet.

Persson och Wiklund (2008) skriver att när det tematiska arbetet grundar sig på barnens perspektiv av verkligheten, synen att olikheter är tillgångar och samspelets betydelse för förståelse blir resultatet endast inte ett arbete kring ett visst ämne. Framför allt får det barnen att utveckla självkänslan, självtilliten, identiteten och att se olika perspektiv. De kompetenser som är viktiga i livet utvecklas i samspelet kring något där barnets bemötande, möjlighet att uttrycka tankar och påverka sin situation har stor betydelse. Temat gör det möjligt att ta till vara på alla barns kompetenser och olikheter så att barnen oberoende på de egna förutsättningarna ser verksamheten som meningsfull.

2.5.1 Nackdelar och svårigheter med temaarbete

Att arbeta med tema kan skapa förvirring och svårigheter i hur lärarna ser på sin yrkesroll skriver Persson och Wiklund (2008). När barnen på egna initiativ undersöker och arbetar med egna tillvägagångssätt kan det vara svårt för läraren att hitta sin roll i detta. Frågor om hur stort utrymme barnen ska få i temat, hur mycket de kan få arbeta själva med något och om de överhuvudtaget behöver arbeta med temat brukar dyka upp hos läraren. För att temaarbetet ska fungera menar Persson och Wiklund att pedagogerna inte kan ha förhållningssättet att det endast är de själva som vet vad barnen bör arbeta med och med vilket tillvägagångssätt detta ska ske. Det händer även att pedagogerna känner en rädsla i att välja projekt, inriktning, ge

begrepp och presentera olika idéer och hypoteser på ett sätt som påverkar barnens erfarenhetsvärld och världsuppfattning så att den förändras.

Trots att det kan kännas svårt kan pedagogerna ibland behöva ställa sig vid sidan om arbetet eftersom barnen bör få genomföra egna projekt och driva dessa framåt, skriver Persson och Wiklund (2008). Det är då de får förståelse för det egna lärandet och uppleva att de är aktiva i det. Likaså skapas förståelsen om att andra kan vara till hjälp och att arbetet inte alltid förflyter problemfritt. Den vuxne kan här hjälpa barnen med material och stöd när processen står stilla. Det är även ett bra tillfälle att observera hur barnens tankegångar fungerar, hur de arbetar i grupp och hur de gör för att lösa olika problem. Persson och Wiklund menar att det är av vikt att vara medveten om att projekt återkommande pågår bland barnen, även utanför förskolan.

Knutsdotter Olofsson (1993) skriver att det i temaarbetet finns en risk att barnens erfarenhetsvärld och uppfattningar inte blir utgångspunkten för temat. Istället blir det vad pedagogen anser att barnen är intresserade av och borde lära sig om. Det händer även att ämnet får huvudrollen istället för barnen. Rosenqvist (2006) förklarar delvis detta i att förskollärare tycker att det är svårt att ta hänsyn till alla barns intressen och behov i temaplaneringen. Hon tror att detta kan grunda sig i att arbetet sker i för stora grupper och att det finns för få pedagoger för att kunna tillgodose alla barns specifika önskemål. En annan nackdel med att arbeta tematiskt är att det är svårt att se vilken kunskap barnen har tillägnat sig under temaarbetet, skriver Rosenqvist. Hon menar dock att dessa färdigheter kan visa sig efter en lång tid. Den största svårigheten som förskollärare ser med att arbeta tematiskt är att få tiden att räcka till. De anser att det inte finns tillräckligt med tid för att kunna planera och genomföra temaarbetet på ett meningsfullt sätt.

Förskollärare ser en svårighet i att integrera flera olika ämnesområden till en bra fungerande helhet, skriver Doverborg och Pramling (1991). De framhåller att det är svårt att nå en väl fungerande struktur då pedagogen måste sammanföra ämnen, arbetssätt och barnens utvecklingsnivå till en helhet. Det kan också vara problematiskt att knyta de spontana händelserna i vardagen till det planerade temat, skriver Karlholm och Sevón (1990). Det sätter pedagogen på prov som måste kunna förutse och förbereda sig på de vägar som temaarbetet kan tänkas ta.

Även Nilsson (2007) och Persson och Wiklund (2008) anser att det ställer högre krav på läraren att arbeta så pass flexibelt som ett temaarbete innebär, både gällande förebereelserna och gällande ämneskunskaperna. Att temaarbete automatiskt skulle leda till att barnen utvecklar kunskaper och färdigheter kring det valda innehållet är inte garanterat. Det beror på hur man arbetar kring det, vilket syfte man har, om man arbetar faktainriktat eller med fokus på undersökandet där fantasin och kreativiteten har en plats, skriver Persson och Wiklund och får medhåll av Pramling Samuelsson och Sheridan (2006). Persson och Wiklund framhåller att även om temat ska vara lustfyllt så får det inte bara innehålla roliga saker och upplevelser. Det är reflektionerna och frågorna som för arbetet vidare. Om händelserna inte kopplas till ett sådant förhållningssätt och till erfarenheter kan det hända att barnen inte skapar sig någon förståelse kring händelsen.

3. Metod

Den här undersökningen kan benämnas som en kvalitativ studie. Det innebär att den går på djupet för att få information om tankarna som finns i en liten grupp. En kvalitativ studie, skriver Denscombe (2000), ger mycket information från få källor, vilket den här undersökningen syftar till. Den passar för en kvalitativ studie då det blir en jag och du relation mellan forskaren och informanten och att fokus ligger på att få förståelse om informantens tankar och kunskaper kring det aktuella ämnet, (Denscombe, 2000).

Den datainsamlingsmetod som kommer att användas i studien är intervjuer. Det är den mest lämpade metoden eftersom det är en kvalitativ undersökning som syftar till att få kunskap om förskollärares syn och tankar kring tema som arbetssätt. Intervjuer är en bra metod för att få djupgående och detaljrika uppgifter om informantens åsikter, tankar och idéer kring ett visst ämne skriver Denscombe (2000). En annan fördel med intervjuer är att forskaren tillåts vara flexibel i upplägget av frågor och inriktningen av samtalen. Stukat (2005) menar att frågorna kan anpassas till den enskilda deltagaren även fast utgångspunkten är de gemensamma grundfrågorna. Följdfrågor är också en bra metod för att kunna anpassa intervjun och få informanten att utveckla svaren ytterligare, vilket är viktigt i en kvalitativ undersökning.

3.1 Datainsamlingsmetod

Denscombe (2000) skriver att det finns olika typer av intervjumodeller. Den metod som kommer att användas i den här studien är semistrukturerad intervju. Detta innebär att det finns förbestämda frågor som ska besvaras och forskaren kan välja att låta intervjun ta en ny riktning som en följd av informantens tankar och åsikter. Denna flexibilitet ger en djupare inblick i deltagarens inställning till ämnet, vilket är en viktig förutsättning för uppfyllelsen av syftet i den här studien. Informanten tillåts att utveckla sina tankar och frågorna behöver inte besvaras i en speciell ordning. Denna intervjuform är dock lite mer styrd än det som Denscombe (2000) beskriver som ostrukturerade intervjuer. Det innebär att endast ett ämne behandlas och där informanten får tala fritt om sina tankar kring ämnet. Dessa två intervjuformer har gemensamt att de tillåter den intervjuade att reflektera och resonera sina tankegångar och på så sätt få möjlighet att utveckla sina svar ännu mer. Denna likhet gör att de två sätten att intervjua ofta går i varandra och det pendlas mellan dem. Denscombe skriver att semistrukturerade intervjuer är bra för den här typen av djupgående undersökningar, speciellt om syftet är att fokusera på informanternas erfarenheter och känslor, som i det här fallet. Vid dessa former av intervjuer pekar Denscombe på att forskaren inte bör genomföra intervjun med några föreställningar om ämnet eller det som eventuellt kommer att behandlas. Han menar dock att detta är svårt då intervjun har ett visst syfte där forskaren har lagt ner tid till att skaffa sig en förståelse om ämnet. Dessutom menar Denscombe att intervjun ger mer djup om forskaren är väl förberedd inför intervjutillfället.

Denscombe (2000) skriver att den vanligaste formen av semi- och ostrukturerade intervjuer är den personliga intervjun. Den kommer att användas i denna studie då den kännetecknas av ett samtalsliknande möte mellan forskaren och en informant. Detta till skillnad från gruppintervjuer där flera personer intervjuas samtidigt. Det

kan skapa svårigheter då informanterna gärna påverkar varandra och rättar sig efter gruppens mening menar Denscombe. Han påpekar att detta bidrar till att en del åsikter i många fall inte uppmärksammas. Därför har gruppintervju valts bort i undersökningen. Även observationer och enkäter är metoder som inte använts i undersökningen trots att Denscombe menar att det kan vara riskabelt för trovärdigheten att endast använda sig av en insamlingsmetod. Han skriver dock att när man har valt att samla detaljerad information från en liten grupp kan det vara befogat att välja bort andra insamlingsmetoder. Den här studien inriktar sig på förskollärares personliga uppfattning kring ett fenomen, något som varken observationer eller enkäter kan ge tillräckligt omfattande svar på. Även om enkäter ger en insyn i pedagogernas tankar, får svaren inte samma djup som vid en intervju. Under intervjun kan forskaren även ta hänsyn till informantens kroppsspråk, ansiktsuttryck och gester vilka inte syns i en enkätundersökning. Svarens omfattning i en enkät riskerar även att bli snävare än i en intervju eftersom det inte är lika ansträngande att tala som att skriva.

För att dokumentera intervjun har en bandinspelning genomförts under intervjutillfällena. På så sätt minskar risken att information försvinner eftersom innehållet finns kvar i bandspelaren. Stukát (2005) menar dock att det finns många irriterande fel som kan uppstå i och med inspelningen så som problem med batterier, band och placering. Denscombe (2000) skriver att man bör vara uppmärksam på att en bandinspelning kan vara hämmande för den intervjuade och att den kan vara ett störande moment. Men han menar att det inte behöver vara så om forskaren känner av situationen och går varsamt fram. Den intervjuade brukar även slappna av efter ett litet tag. En annan nackdel som Denscombe tar upp med ljudupptagning är att den missar det som sker utöver det verbala språket, såsom kroppsspråk, mimik och gester. Därför bör fältanteckningar genomföras som ett komplement. Anteckningarna fungerar även som en säkerhet utifall något problem skulle inträffa med bandspelaren och om ljudet blir ohörbart. Då det i den här undersökningen var två intervjuare delades rollerna upp på så sätt att en hade hand om den verbala kommunikationen medan den andra ansvarade för att anteckna det övriga som skedde kring intervjun, de så kallade fältanteckningarna. Stukát (2005) menar att det är positivt att vara två intervjuare då mer kan upptäckas under intervjun. Det är även bra att forskarna kan koncentrera sig på olika saker. Det finns dock en risk med att vara två som intervjuar då informanten kan känna sig i underläge vilket kan påverka svaren.

3.1.1 Genomförande

Genom att ha läst litteratur om det valda ämnet så skapades en förförståelse om temaarbete. Det var till stor hjälp under intervjun då det blev lättare att ställa följdfrågor och förstå informantens tankegångar. Denscombe (2000) menar att intervjun kan ge större utbyte om forskaren är informerad och förberedd om ämnet. Denna förförståelse låg som grund då intervjufrågorna formulerades. Då en semistrukturerad intervjuform användes utformades frågorna så att informanten fick utrymme att uttrycka sig utbrett kring ämnet. De kan liknas som frågeställningar som deltagarna kunde tolka efter deras egna erfarenheter och uppfattningar. För att informanterna skulle kunna förbereda sig inför intervjun fick de tillgång till frågorna i förväg. På så sätt fick de möjlighet att reflektera kring sina tankar för att kunna ge mer genomtänkta svar under intervjun. Troligtvis bidrog detta till att svaren blev mer djupgående och reflekterande än om informanterna inte fått denna förberedelse.

Platsen för intervjuerna bokades på respektive deltagares arbetsplats innan intervjutillfället för att undvika onödiga störelsemoment. Inför varje intervju kontrollerades bandspelarens ljudupptagning och batteristatus. Även nya inspelningsband och batterier medtogs. Intervjuerna pågick sedan under 30-50 minuter och endast en förskollärare intervjuades åt gången. Då informanterna i förväg visste att intervjun beräknades pågå under en timme, kändes det inte stressigt att hinna färdigt och deltagarna verkade avslappnade. Dock var två av informanterna en aning oroad över den situation som rådde på respektive avdelning på grund av personalbrist och andra aktiviteter. Svaren som framkom i samtliga intervjuer föreföll väl genomtänka och utförliga. De följdfrågor som ställdes kompletterade intervjun och bidrog till att informanterna utvecklade sina svar.

Eftersom deltagarna var informerade om att en bandspelare skulle användas under intervjun blev det inget störningsmoment. Det var heller ingen som visade några synliga reaktioner på att det var två intervjuare på plats. Både bandinspelningarna och anteckningarna som fördes under intervjuerna förflöt utan några problem. I de flesta fall var informanterna nöjda med den plats som var vald för intervjuerna. En av deltagarna valde dock en mer allmän plats för intervjun än den som var bokad. Detta gjorde att samtalet avbröts för en kort stund av ett yttre störningsmoment, vilket även skedde under en av de övriga intervjuerna. Dock var dessa störningsmoment inte långvariga utan intervjuerna fortskred problemfritt.

3.2 Databearbetning och analysmetoder

En transkribering har genomförts av den ljudupptagning som skedde i samband med intervjuerna. Denscombe (2000) skriver att det är en tidskrävande men värdefull procedur. Det hjälper forskaren att minnas intervjun och det underlättar analysen av informationen eftersom det är lättare att titta igenom papper än att lyssna på en bandspelare och spola fram och tillbaka. Databearbetningen av transkriberingen genomfördes direkt efter intervjutillfället för att minimera risken att väsentliga iakttagelser och tankar skulle gå förlorade. En reflekterande diskussion fördes kring vad som kan ha påverkat intervjun och de svar som informanten lämnat.

Att koda och kategorisera den data som framkommit är en viktig del i analysdelen, menar Denscombe (2000). De transkriberade intervjuerna gicks igenom och för att underlätta analysprocessen och komma ihåg tankegångarna skrevs kommentarer i marginalen, vilket Denscombe rekommenderar. I studien gjordes en så kallad analytisk kodning av transkriberingen, vilket innebär att forskaren plockar ut vanligt förekommande tankegångar eller idéer. Därefter kategoriserades materialet efter de forskningsfrågor som studien behandlar. Likheter, skillnader och övriga samband lyftes fram och analyserades. I den här studien gjordes detta gemensamt av båda intervjuerna vilket sannolikt stärkte objektiviteten då två tolkningar ledde fram till resultatet.

3.3 Urval

De informanter som har deltagit i studien valdes utifrån ett subjektivt urval. Med detta menas att forskaren känner till informanterna och väljer dessa för att de kan ge specifika uppgifter, skriver Denscombe (2000). Valet av informanter baserar sig på

att de har något speciellt att bidra med eller en unik inblick i ett särskilt område, vilket är den typ av information som den här studien behöver. Deltagarna har valts utifrån deras erfarenheter och olika uppfattningar kring temaarbete eftersom studien syftar till att finna skillnader och likheter. Att urvalet baserar sig på informanternas olikheter är vanligt i kvalitativa studier, skriver Denscombe.

Studien innefattar sju intervjuer där samtliga informanter är kvinnor. Valet av att ha få intervjuer stöds av Denscombe (2000). Han menar att det är befogat då intervjubaserade undersökningar som syftar till att gå på djupet används, vilket den här studien gör. Eftersom studien inte behandlar ett genusperspektiv har det faktum att endast kvinnliga informanter deltagit inte varit betydelsefullt.

3.4 Reliabilitet och validitet

För att nå tillförlitlighet i en undersökning menar Denscombe (2000) att det är viktigt att forskaren kan lita på att den datainsamlingsmetod som används ger ett pålitligt resultat. I den här undersökningen är intervjuer den mest lämpade datainsamlingsmetoden då syftet är att djupgående ta fram information om forskollärares personliga uppfattningar kring temaarbete. Denscombe påpekar dock att det är svårt för den som intervjuar att veta om informanten talar sanning, särskilt om det som i den här studien handlar om informanternas erfarenheter och uppfattningar kring ett ämne. Han nämner några olika tillvägagångssätt som forskaren kan använda för att kontrollera tillförlitligheten, bland annat att använda sig av metodtriangulering. Att detta inte använts beror på att observationer eller enkäter osannolikt kan bidra till en djupare inblick i informanternas personliga tankar. Däremot stärks tillförlitligheten av att intervjuerna genomfördes av två intervjuare. På så sätt tolkades svaren på flera sätt och utifrån fler aspekter. Det gjorde undersökningen mer objektiv än om endast en person skulle ha tolkat svaren. I undersökningen har flera informanter deltagit och i resultatet har liknande tankegångar och uppfattningar lyfts fram. Detta stärker reliabiliteten menar Denscombe och skriver även att desto fler intervjuer som genomförs desto högre blir tillförlitligheten.

För att vidare stärka reliabiliteten och validiteten i intervjuerna har de genomförts i direktkontakt med informanterna och inte över telefon. Detta, menar Denscombe (2000), gör att forskaren kan kontrollera svarens realitet under pågående intervju. I undersökningens intervjuer ställdes frågor som syftade tillbaka på informantens svar för att bekräfta att de hade uppfattats korrekt. På så sätt säkerställdes att informantens uppfattning tolkats rätt och därmed var det inte nödvändigt att låta informanten läsa igenom transkriberingen.

3.5 Etiska ställningstaganden

För att ta hänsyn till de etiska aspekterna i den här studien används Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav. Informationskravet har uppfyllts genom att informanterna har fått ett missivbrev med information om vilken roll de har i undersökningen. Det framgår att de när som helst kan avbryta sin medverkan och att deltagandet är frivilligt. Det står även i vilket syfte studien genomförs och var den kommer att publiceras. Varje deltagare har muntligt tillfrågats om de vill delta i studien. I samband med det har de även fått information om vad undersökningen

berör vilket stämmer överens med samtyckeskravet. Eftersom inga personuppgifter, förutom namn, kommer att tas uppfylls konfidentialitetskravet. Studien är skriven med hänsyn till deltagarnas anonymitet. Det sista huvudkravet, nyttjandekravet, har tagits till hänsyn genom att den information som framkommer i och med intervjuerna endast kommer att användas till den här specifika studien.

4. Resultat

För att underlätta läsningen benämns informanterna som F1 – F7, på så sätt är det lättare att skilja dem åt. Deltagarna som arbetar med barn mellan ett och tre år kallas F1 – F3 och de som arbetar med barn från tre till fem år benämns som F4 – F7.

4.1 Hur beskriver förskollärare begreppet temaarbete?

Samtliga informanter menar att deras syn på temaarbete från början kommer från förskolläraryrket men att den delvis har ändrats sedan de blev förskollärare. Alla anser att barnens intressen och behov ska få vara en del av temat. F5 och F2 menar båda att de genom sin arbetsplats fått nyare kunskap efter utbildningen om vad temaarbete innebär idag. Detta har skett genom diskussioner mellan kollegor, studiebesök och litteratur.

4.1.1 Resultatinriktat synsätt

F1, F3, F6 och F7 har alla en liknande syn på tema och anser att utgångspunkten är ett specifikt ämne med en bestämd planering och återkommande aktiviteter som förläggs till förbestämda tillfällen. F6 framhåller att planeringen ska innefatta temats alla delar så att man slipper hitta på nya aktiviteter under temats gång. Samtliga informanter menar att tema är något som ska pågå under en avgränsad tid, är faktainriktat och syftar till att lära barnen något speciellt. F1 beskriver sin syn på tema på följande sätt:

För mig är tema att man eh... man jobbar med nåt specifikt och liksom kan... man kan lära barnen fakta om nåt speciellt å så. Det kan ju va om kroppen eller lammen eller ja... så.

4.1.2 Processinriktat synsätt

F2 och F5 ser tema som ett arbetssätt och anser liksom F4 att temat ska genomsyra hela verksamheten och bindas ihop med de vardagliga situationerna, vilket bildar en helhet. F2 och F5 arbetar inte med ett specifikt ämne som tema utan använder istället en figur eller en saga som utgångspunkt. De lyfter fram processen som den viktigaste delen och inte det som kommer fram i slutändan. F5 beskriver:

Det är väl jag känner liksom det är ju inte slutresultatet det viktigaste utan det är på vägen dit... det är ju här jag ser barnens utveckling.

Det är genom dokumentation som processen synliggörs och lyfts fram. F2 och F5 har en grovplanering för hur temat ska läggas upp, och F5 har även en planering på hur temats uppstart och avslut ska se ut. Däremellan är ingenting bestämt utan utvecklas från barnens intressen och tankar under processens gång. Det som barnen är intresserade av vävs samman i temat och får vara utgångspunkten vid det tillfället.

För att temat ska bli så meningsfullt som möjligt anser F5 att diskussioner i lärarlaget är en förutsättning.

F4 anser att tema är den arbetsform man använder för att uppnå det man har planerat och de satta målen för terminen. Ofta handlar det om ett bestämt ämne där det finns en planering på vad som ska göras och hur det ska genomföras. Allt kan vara ett tema och vad som helst kan ingå anser hon, det är ramen för planeringen som är temat och processen ska vara i fokus. Hon talar även om att hon efter att ha fått intervjufrågorna tänkt om när det gäller tema och vad det innebär. I samband med intervjun har hon reflekterat och tänkt igenom begreppet tema på ett djupare plan och därmed ändrat sin syn på det. Hon menar att hon hade en mer traditionell och gammal syn på tema innan, så som den var innan läroplanen kom. Då var det läraren som själv planerade temat efter vad barnen behövde utveckla och tog inte tillvara på deras intressen, menar hon. Tema sågs som en metod med färdiga mallar och var endast till för att lära barnen fakta.

4.2 Vilka likheter och skillnader finns i förskollärares tankar kring temaarbete?

Samtliga informanter anser att temat ska finnas som en röd tråd och att barnens intresse ska finnas med i det tema man arbetar med. Hur man tar tillvara på barnens intressen skiljer sig däremot. Som nämnt ovan så anser F2 och F5 att det ska vara det centrala i temat medan F1, F3, F6 och F7 anser att barnens intressen kommer i andra hand och är något som tas till hänsyn i den redan färdiga planeringen. F4 är även hon av den uppfattningen och anser att deras idéer kan tas tillvara som ett sidospår utanför temat och inte absolut måste passa in i ämnet. Men barnens intressen är något som är nödvändigt och måste tas in i verksamheten, läraren måste också vara flexibel och inte låsa sig i planeringen menar hon.

4.2.1 Förskollärare som inte arbetar med temaarbete

F7 har på senare år valt bort att arbeta med tema för att hon anser att det är för avgränsande och att barnen inte ges möjlighet att komma i kontakt med flera olika ämnen. I stället ser hon till vad barnen gör och är intresserade av och planerar efter det. Hon anser att planeringen ska ta hänsyn till det barnen behöver utveckla och göra innehållet så roligt som möjligt för dem. F7 kan inte se att barnen skulle lära sig mer eller bättre om de istället arbetade med tema.

Även F1 har valt att inte arbeta tematiskt då hon inte anser att det är användbart i en småbarnsgrupp. Ett tema är enligt henne något som pågår under ca två veckor och då arbetar man intensivt med det. Hon har istället valt att dela upp året i de två terminerna. På hösten behandlas ett ämne där det finns en planering på vad som ska ingå, vad som ska göras och när det ska ske. Hon anser att denna arbetsmetod är ett förhållningssätt och inte ett tema eftersom ämnet ingår under hela dagen och är något återkommande. En annan anledning till varför hon har valt bort tema är att hon anser att barnen ska få arbeta med sådant som är välbekant och som ligger dem nära. Ett tema kan påverka tryggheten negativt då det är något som avbryter den normala dagsrytmen och rutinerna. Det är viktigt att barnen känner trygghet i sig själva och i gruppen.

4.2.2 Förskollärare som arbetar med temaarbete

F2 arbetar med tema och anser att det är ett bra arbetssätt att använda för att följa läroplanen och det uppdrag en lärare har. Hon anser även att det är ett roligt arbetssätt både för barn och för pedagoger. Genom att arbeta tematiskt kvalitetssäkras verksamheten och det är lättare för läraren att veta att barnen får det de behöver. Hon tror att de pedagoger som valt bort temaarbete egentligen inte vet vad tema innebär idag, utan de är kvar i den gamla temasyner. Hon säger att det arbetssätt som är vanligt förekommande i dagens förskoleverksamhet kan liknas vid dagens syn på tema och därför går det egentligen inte att välja bort det tematiska arbetet.

F4 arbetar med tema men anser inte att det är bättre eller sämre än något annat arbetssätt. Hon menar att det viktigaste är att man arbetar efter det som passar gruppen bäst och att man har ett mål att arbeta mot. F4 anser att tema kan se ut på många olika sätt, de kan vara mer eller mindre strukturerade. Hon finner att temaarbetet inte påverkar verksamheten eftersom den är något inplanerat. De aktiviteter som hör till temat pågår under eftermiddagarna då inget annat är inbokat. Hon är av den åsikten att temats aktiviteter får uträttas när det passar. I början av terminen görs en grovplanering där alla veckor i stort sett ser likadana ut, det är bara själva temaaktiviteterna som kan skifta och variera. Hon tycker inte att tema är något man behöver arbeta med alla dagar i veckan. F2 och F5 är även de av uppfattningen att temat inte påverkar den dagliga verksamheten med motiveringen att den genomsyrar hela verksamheten.

I det tematiska arbetet som F5 arbetar med strävar hon efter att ha en flexibel planering där det finns utrymme för ändringar under processens gång. Om arbetet sker efter en detaljerad planering ökar risken för att fastna i den och bli omotlaglig för yttre påverkan. Istället bör man utgå från barnen och vad de är intresserade av, istället för att planera in sådant som inte går att förutse, menar hon.

F6 använder sig av teman som återkommer varje år, eftersom hon tycker att det underlättar arbetet. Då behöver inte en ny planering göras inför varje termin vilket spar både tid och arbete. Hon menar att det tema hon och hennes kollegor har arbetat fram kan anpassas till den aktuella barngruppen med en del nya aktiviteter. Hon anser att det är viktigt att lägga mer tid på barnen än på planering, vilket F3 också påpekar. Hon har utarbetat ett flertal teman som hon anpassar efter den aktuella barngruppen. Eftersom dessa teman redan är planerade och färdiga att användas blir arbetet lättare, menar hon.

4.3 Vilka nackdelar finner förskollärare med temaarbete?

F6 anser att verksamheten blir låst av ämnet och att det kan ta över barnens utrymme att leka. F3 menar däremot att eftersom temat är en inplanerad aktivitet så ska det inte störa den dagliga verksamheten mer än nödvändigt. Båda två ser dock att det kan påverka om barn eller personal är sjuka och planeringen blir rubbad. Om det är barn som halkar efter, måste man hitta andra tillfällen för dem att ta igen det de missat och det ser både F3 och F6 som ett stort problem. F3 menar att det är viktigt för gemenskapen att alla barn gör alla uppgifter, annars kan de känna sig utanför eller bortglömda.

4.3.1 Tidens påverkan

Alla informanter uttryckte att en nackdel med temaarbete är tidsbristen. De delar uppfattningen att planeringen är svår att hinna med samt att hitta på och anpassa alla aktiviteter till alla barn. F2 menar dock att det är klyschigt att skylla på den och säger att tiden finns där om man bara hittar den och tar tillvara på den. Även F5 ser att tiden är tillräcklig för att genomföra ett tema. Däremot kan hon se vissa problem med att få tiden att räcka till för det som är utöver temat, som möten, planering och diskussion med kollegor. F2 arbetar med småbarn och känner inte av den tidsbegränsningen eftersom barnen sover efter maten. Under den tiden kan hon och hennes kollegor planera verksamheten i lugn och ro. F1, F3, F6 och F7 menar att den ordinarie planeringstid de har, inte alltid är tillräcklig för att planera alla aktiviteter och det kan skapa stress hos personalen. F7 uttrycker att det är en av anledningarna till varför hon valt att inte arbeta med tema.

F4 menar att det är lätt att det blir stressigt om man är fast i en struktur och måste hinna färdigt med en viss aktivitet under en viss tid. Dessutom tar det tid att planera och hitta på olika aktiviteter vilket ökar risken att tappa fokus och bara planera utifrån sig själv och inte barnen, menar F4. Då är det risk att det som var avsett med temat inte uppfylls. F7 kan se en fara i att ämnet man väljer som tema kan bli för snävt för barnen.

En annan svårighet för pedagogen är att skaffa sig information om det valda temat, vilket kan vara ett krävande arbete som tar mycket tid och energi menar F4. Därför är det bra att man har ett så kallat årshjul, alltså teman som återkommer med ett visst antal års mellanrum, där grovplaneringen redan är färdig. Men i början, menar F4, är det nödvändigt att planeringen får ta mycket tid för att pedagogen ska kunna tillägna sig informationen. F5 menar även hon att läraren måste ha fakta om det aktuella temat samt om de sidoteman som eventuellt uppstår, vilket kan vara tidskrävande och svårt. Det är lärarens ansvar menar hon att ta reda på så mycket som möjligt om det ämne som är aktuellt. F4 och F5 anser att det är viktigt att hålla sig uppdaterad inom de områden som temat berör.

4.4 Vilka fördelar finner förskollärare med temaarbete?

Alla informanter tycker att temaarbetet i förskolan ska vara roligt för både pedagoger och barn. Om pedagogerna har roligt, menar F2 och F4, får barnen det också. Det är då lättare att få med sig barnen i aktiviteterna eller det som ska göras. F4 anser även att tema bidrar till en trygghet hos pedagogerna då de har ett gemensamt mål att arbeta mot. F2, F4 och F5 anser att tema hjälper barnen att finna rutiner i vardagen ger processen en helhet. F2 tycker att läraren alltid får något att återkoppla verksamheten till, och att det är speciellt viktigt när man arbetar med småbarn. Då kan de koppla de vardagliga situationerna till temat och barnen utvecklas hela tiden.

F5 anser att det underlättar arbetet när verksamheten binds upp kring ett tema. Allt som inträffar kan då tas in i det tema som pågår. Eftersom alla barn har olika intressen kan små sidoteman vara nödvändiga menar hon. Om det bara är tre barn som är intresserade av något speciellt anser hon att man inte ska dra in alla barn utan hjälpa de som vill arbeta med det istället. En annan fördel med tema, som F5 anser är

viktig, är att det är lätt att ta in sådant som barnen är i behov av. Om det är ett barn som behöver lite extra språkstimulans är det enkelt att väva in det i temat.

Andra fördelar som framkom under intervjuerna var att tema ger barnen en helhet och ett sammanhang. F3 och F7 anser att det är bra för barnen när de vet vad som kommer att hända i veckorna. De kan känna trygghet i att veta vad de ska arbeta med på till exempel eftermiddagen. F1, F6 och F7 tycker att det kan vara ett bra arbetssätt om syftet är att ge barnen inblick i ett specifikt ämne och F7 anser även att det förbereder barnen inför skolan som har en liknande struktur. F6 menar att barnen får prova på olika arbetssätt både enskilt och i grupp och F1 lyfter fram att temat då tillåter barnen att arbeta med ämnesområdet till sin spets.

5. Resultatanalys

5.1 Hur beskriver förskollärare begreppet temaarbete?

Litteraturen i studien visar att det finns olika uppfattningar om vad temaarbete egentligen innebär. Persson och Wiklund (2008) menar att tema i förskolan ofta används som en metod där fokus ligger på att barnen utvecklar en förståelse kring olika fenomen. Tema kan även ses som ett arbetssätt som fokuserar på ett ämnesområde vilket Karlholm och Sevón (1990) beskriver. De menar dock, precis som de övriga författarna, att ämnet ska beröras utifrån olika aspekter och genomsyra hela verksamheten. Temat ska ses som en helhet där hela verksamheten kopplas samman och där barnen ska få möjlighet att utveckla alla sina egenskaper.

Att det finns olika definitioner av temaarbete bland förskollärare visar sig i resultatet. F2 och F5 ser tema som en helhet och ett arbetssätt som ska innefatta hela verksamheten, precis som litteraturen beskriver det. F1, F3, F6 och F7 anser däremot att tema är något som ska belysa ett specifikt ämne med aktiviteter som är inplanerade till förbestämda dagar och tillfällen. Deras syn på tema kan ses som resultatnriktad där slutprodukten är målet. F2 och F5 har en mer processinriktad syn som snarare fokuserar på temats genomförande och förlopp än på det färdiga resultatet. Faktumet att de använder dokumentation som ett centralt inslag i temaarbetet visar att de har processen i fokus. F4 ser temat som ett hjälpmedel att nå målet som är uppsatt för ett specifikt område. Samtidigt ser hon temat som en ram där hela terminsplaneringen ska rymmas. Hennes syn på tema är en blandning mellan de övriga förskollärarnas definitioner vilket kan bero på att hon nyligen har börjat fundera vidare på temaarbetets innebörd.

Dewey (2005) skriver om resultat och slutresultat i frågan om måluppfyllelse. De resultatnriktade förskollärarna som fokuserar på slutprodukten har troligtvis som mål att uppnå det som Dewey menar är ett resultat. De processinriktade förskollärarna kan istället ha det som Dewey benämner som slutresultat att sträva efter. Det innebär, till skillnad från resultat, att slutet och början binds samman till en helhet där resultatet av olika aktiviteter leder fram till målet.

Att det finns så skilda uppfattningar kan bero på olika saker. Den största orsaken kan vara att pedagogerna har fått olika möjligheter till vidareutbildning och diskussion. I pedagogiskt program för förskolan (1987) rekommenderades tema som arbetssätt och att detta kunde vara faktainriktat. De förskollärare som idag anser att tema endast ska beröra ett visst ämne är möjligtvis fortfarande kvar i den uppfattningen. De ser själva att deras uppfattning kommer från förskollärarytbildningen som då såg temat som en arbetsmetod med färdiga mallar och hårt dragna gränser. De processinriktade förskollärarna, speciellt F2 och F5, känner själva att de har fått nyare kunskap efter utbildningen i form av diskussioner med kollegor, studiebesök och tillgång till litteratur. Denna skillnad är troligtvis anledningen till att pedagogernas olika definitioner är så långt ifrån varandra. Detta stöds av Persson och Wiklund (2008) som framhåller vikten av att pedagogerna för en regelbunden diskussion med varandra för att utveckla och föra temaarbetet framåt. Då de processinriktade förskollärarna haft detta förhållningssätt har de fått en möjlighet att reflektera och utveckla sin syn på tema. Det har gett dem en kunskap om det som de

gärna vill föra vidare. Att de resultatnriktade förskollärarnas definition av tema istället är litet till omfånget och väldigt samstämmigt kan vara ett tecken på att de inte har reflekterat kring betydelsen av temaarbete.

Avsaknaden av vidareutbildning bidrar till att ingen ifrågasätter temats utformning och betydelse. Därmed stimuleras inte det intresse som finns för temaarbete, vilket får som följd att vidareutbildningar inte behandlar ämnet. Läroplanen för förskolan (utbildningsdepartementet, 2006) tar endast upp temaarbete som ett bra arbetssätt, men den förklarar inte vad som menas med att arbeta tematiskt. Det kan medföra att reflektionen över innebörden av tema och dess möjligheter i vissa fall saknas. Det gör att definitionen av temaarbete förblir oförändrad och arbetet fortgår som vanligt.

En annan anledning till att förskollärare i vissa fall har en snäv syn på temats innebörd där endast ett ämnesområde ska behandlas kan bero på den allmänna definitionen på ett tema. Bortsett från skolvärlden är den allmänna uppfattningen i samhället att det är ett avgränsat område som ska vara i fokus under en tid. Ett exempel är fester med olika teman som halloweenfest eller tema Italien. Där är det endast dessa områden som ska användas och som hela situationen ska utgå ifrån. Denna uppfattning kan ha nästlat sig in i skolvärldens definition på tema och delvis har kompletterat, och vissa fall ersatt, den ursprungliga idén om tema.

5.2 Vilka likheter och skillnader finns i förskollärares tankar kring temaarbete?

Tanken om att temat ska följa en röd tråd delas av samtliga förskollärare även om vissa skillnader finns. De pedagoger som anser att tema ska handla om något specifikt är av åsikten att arbetet med tema ska pågå under bestämda tider och dagar. Detta gör att de övriga situationerna som inträffar under dagen inte kopplas till temat. Det är en begränsad syn på innebörden av den röda tråden jämfört med de två pedagoger som ser att temat ska genomsyra hela verksamheten. De menar att det är just de vardagliga situationerna som binder ihop temat till den viktiga helheten. I litteraturen framgår det att temaarbetet ska finnas med i alla de aktiviteter och vardagssituationer som inträffar under dagen. Även barnens tankar och idéer som framkommer ska kopplas till temat även om det är i en situation då temat känns mer avlägset.

Resultatet i studien visar att det är färre förskollärare som arbetar efter det processinriktade synsättet än de som är resultatnriktade. Det visar att förskollärare inte är så insatta i temats möjligheter trots att de arbetar tematiskt i sin pedagogiska verksamhet. Istället är det en faktastyrd temaform som används som inte ser till att barnen själva får reflektera och ta ansvar över sitt eget lärande vilket litteraturen menar att temat ska syfta till. Det är viktigt att komma ihåg att det är barnen som själva ska skapa sin kunskap och att det inte är pedagogerna som ska ge barnen den, vilket Persson och Wiklund (2008) poängterar.

Resultatet visar att F1 och F7 inte anser att de arbetar tematiskt men att de har det tematiska förhållningssättet i den verksamhet som de bedriver. Det visar sig genom att de anpassar verksamheten efter barnens intressen, behov och tankar och F1 arbetar dessutom utifrån ett specifikt ämnesområde. Om de hade haft samma definition på tema som litteraturen och de processinriktade förskollärarna så hade de

insett att de faktiskt arbetar tematiskt. Ett tydligt exempel på denna skillnad är den uppfattning som F1 har. Hon anser att tema är något som pågår under cirka två veckor där man intensivt arbetar med något specifikt. Hon anser inte att hon arbetar med tema men använder sig av ett arbets sätt där ett visst område behandlas utifrån olika aspekter och som finns tillgängligt under hela dagen. Det här kallar hon för ett förhållningssätt där arbetet ska finnas som en naturlig del under hela dagen och inte förläggas till särskilda tider. Detta visar tydligt hur pedagoger inte reflekterar över vad temaarbete egentligen innebär utan accepterar den snäva betydelse tema alltid har haft. Om hon skulle få verktygen till att vidga sin förståelse kring temaarbete så att den innefattar det som tema står för idag, skulle hon troligtvis inse att hennes förhållningssätt faktiskt kan ses som ett tematiskt arbete.

Persson och Wiklund (2008) skriver att tema alltid har funnits men att det har sett olika ut och fått olika innebörder. Eftersom fortbildning inom temaarbete troligtvis är nästintill obefintlig vet inte en del förskollärare om att de faktiskt arbetar tematiskt med dagens synsätt. F2 tror inte att det går att välja bort tema som arbets sätt med den betydelse som det har idag. Hon anser att de som tror att de inte arbetar tematiskt helt enkelt inte har kunskapen om vad tema innebär. Detta visar sig när F7 förklarar varför hon har valt att inte arbeta tematiskt. Hon motiverar det med att det inte är lämpligt att endast ge barnen kunskaper kring ett ämne utan att de bör få det i olika områden. F2 menar att det just är den här snäva synen på vad temaarbete innebär som gör att de inte anser sig arbeta med tema.

Samtliga förskollärare anser att barnen ska vara välbekanta med verksamheten och finna rutiner i den. Däremot går uppfattningarna isär om hur temat påverkar denna trygghet. Till exempel anser F2 och F5 att temat hjälper verksamheten att behålla rutiner och trygghet i gruppen medan till exempel F1 anser att det stör den invanda rutinen. Det beror på att hon ser tema som ett tillfälligt avbrott i den rådande verksamheten. På grund av den här synen på tema blir det givetvis ett främmande inslag under dagarna som barnen kan ha svårt att tillägna sig och finna ro i. I den pedagogiska verksamheten som F2 och F5 bedriver finns temat som ett genomgående inslag under hela dagen. På så sätt finner barnen trygghet och rutin med hjälp av temat. F5 arbetar genom en figur i temat som oavsett temainnehåll har sin plats. I denna figur kan barnen finna någonting välbekant och som gör att de ser sambanden i temat. Av dessa anledningar är argumentet att barnen skulle känna sig otrygga om verksamheten bedrevs genom ett tema, inte befogat.

Det finns en stor skillnad bland förskollärarna vad gäller planeringen av tema. De som arbetar efter att anpassa temat efter barnen gör till en början endast en grovplanering. Därefter planeras temat efter hand och med barnen som utgångspunkt. I den mer resultat inriktade synen på tema är planeringen ofta detaljerad med fastställda aktiviteter och händelser under hela tematiden. Här finns det små utrymmen för barnen att kunna påverka temats väg, då de aktiviteter som ska ske redan är bestämda. Litteraturen visar att tema ska genomföras och planeras i samspel mellan barnen och pedagogerna. Eftersom det är barnen som ska få utrymme att styra temaprocessen måste de få stora möjligheter att framföra sina åsikter kring det. Att pedagogerna väljer att göra en färdig mall om verksamhetens innehåll kan bero på att de känner sig osäkra på att barnen annars inte skulle tillägna sig det som läroplanen för förskolan har som strävansmål. Läraren känner sig då tvungen att styra situationen i den riktning som gör att barnen utvecklas i relation till läroplanen.

Samtliga förskollärare har samma kriterium för vad tematiskt arbete innefattar. Alla tycker att det ska utgå från barnens intressen, behov och erfarenheter, att det ska göras en planering och att det ska bindas upp på ett visst fenomen. Skillnaden ligger i hur de ser på fenomenet. F2 och F5 menar att det inte ska vara ett visst ämne utan till exempel en figur eller en saga. Utifrån det ska sedan flera olika sinnen och aspekter få utvecklas på så många möjliga sätt det går och många olika ämnen ska få ta plats. De resterande förskollärarna anser däremot att fenomenet är något specifikt. Då blir det lätt faktainriktat där det finns små utrymmen för många olika ämnen att samspela och bilda en helhet kring fenomenet.

Trots att alla lärare är överens om att barnens intressen ska vara utgångspunkten i temaarbetet finns det skillnader i vilken prioritet det har. F1, F3 och F6 menar att barnens intressen endast ska tas till hänsyn i den färdiga planeringen. F2 och F5 anser däremot att barnen ska vara utgångspunkten för planeringen, vilket även litteraturen poängterar är viktigt. Då barnens intressen kommer i andra hand underlättas planeringsarbetet då det är befogat att återanvända teman. F6 och hennes kollegor arbetar efter den temamodell som de för några år sedan arbetade fram och hon tycker att detta är bra då det både spar tid och energi. Även F4 menar att man med fördel kan använda färdigplanerade teman som återkommer efter ett rullande schema genom åren, vilket hon benämner som årshjul.

5.3 Vilka nackdelar och fördelar finner förskollärare med temaarbete?

En del lärare känner en rädsla inför den vägledning som barnen behöver, menar Persson och Wiklund (2008). Rädslan ligger i att ge barnen begrepp, komma med förslag på metoder och föreslå nya projekt på ett sätt att det inte stämmer överens med deras erfarenhetsvärld. Persson och Wiklund menar att det är barnen själva som ska arbeta sig fram till nya erfarenheter som sedan kan användas i nya upptäckter och situationer. Det kan även vara så att pedagogerna känner en ångslan inför temat då alla aspekter som exempelvis planering och kunskapsinhämtande blir för besvärligt och arbetsamt att genomföra. Detta kan vara en orsak till att teman ofta återanvänds år efter år. Andra orsaker som kan göra att pedagoger tycker det är besvärligt att arbeta med tema är att det är svårt att hitta på aktiviteter och händelser som fångar alla barn och följer den röda tråden. De aktiviteter som väljs ska även passa alla barns intressen och behov vilket kan kännas svårt och ogenomförbart. För att göra arbetet lite lättare och mindre stressande är det flexibla förhållningssättet till stor hjälp. Att F2, F4 och F5 inte tycker att temaarbete är mödosamt att genomföra kan just bero på att de har en flexibel inställning. De känner sig inte låsta i sitt arbete om något skulle inträffa som inte hör till temat vilket de andra förskollärarna snarare ser som ett stressmoment. Istället försöker de tre att anpassa dessa händelser till temaarbetet eller utveckla små sidoteman och på så sätt få det att fungera.

Ett sätt att lösa problemet med att anpassa verksamheten efter varje barns intresse skulle kunna vara att skapa små sidoteman vilket är ett arbetssätt som F5 använder sig av. Om det är barn som visar intresse kring något som inte berör hela gruppen ska det inte finnas några hinder för att utforska och genomföra det vid sidan om det stora temat. Persson och Wiklund (2008) är av åsikten att barnen ska få utforska och genomföra egna projekt för att utvecklas och känna sig aktiva i sitt eget lärande,

vilket uppfylls i de sidoteman som F5 välkomnar. De skriver också att läraren kan känna sig överflödig i dessa situationer men att det är viktigt att lämna den känslan och istället finnas som stöd i processen.

Att temaarbete är något som tar mycket tid att både planera och genomföra är alla förskollärare överens om och det skriver även Rosenqvist (2006) är en allmän uppfattning hos lärare. Att detta är ett problem anser speciellt de pedagoger som har en resultatnriktad syn på tema. Det kan bero på att de fokuserar på att temat ska leda till ett konkret resultat där processen inte ses som lika viktig. Om syftet är att barnen ska tillägna sig faktakunskaper eller skapa någonting krävs en mer tydlig och utarbetad planering. Om processen istället får ligga i fokus blir planeringen automatiskt lättare att genomföra då den inte kan vara för omfattande och specifik. Det är på det sättet F2 och F5 arbetar och därför är de av uppfattningen om att tiden ändå finns för att genomföra ett temaarbete utan att känna sig stressade av att inte hinna med. Speciellt F2 menar att tiden inte är ett hinder vilket kan bero på att hon arbetar med små barn som sover varje eftermiddag. Under den här tiden kan hon och hennes kollegor sitta ner och bland annat planera verksamheten. F5 kan dock känna att tiden ibland inte räcker till då det är mycket som ska göras som inte är direkt kopplat till den pedagogiska verksamheten som exempelvis olika möten. Hon arbetar i en barngrupp som inte sover under dagen vilket gör att hon inte får den extra planeringstid som F2 har.

F1 och F3 arbetar också i småbarnsgrupper där de har barnfri tid under vilan. Trots detta ser de att tiden sällan räcker till för att planera verksamheten. Att de till skillnad från F2 har en sådan annorlunda syn kan bero på att de ser den här stunden som ett tillfälle att ha rast samt att ordna på avdelningen. Det är möjligt att de inte har tänkt på att tiden kan gå till planering. Dessutom tar det mer energi att planera, och särskilt vid deras detaljerade syn på planering. Det kan vara så att de helt enkelt inte känner sig motiverade nog att ta tag i det under den här tiden.

F3 och F6 anser att temat ska förläggas till specifika dagar och tider vilket kan ställa till problem vid genomförandet. Om barn eller personal är borta av någon anledning, till exempel sjukdom, kan det rubba planerade aktiviteter. Om en vuxen är sjuk blir det svårare att genomföra själva aktiviteten på grund av personalbrist. Om det däremot är ett barn som är borta blir det en fördröjning i planeringen som är svårt att ta igen. Det finns ingen tid att genomföra samma aktivitet vid andra tillfällen eftersom det då är nya aktiviteter inplanerade. Detta blir särskilt stressande för F3 som anser att alla barn ska få göra allt. Om det skulle hända att ett barn inte kan delta vid den planerade aktiviteten blir det ett stressmoment att försöka hitta en tid då barnet kan få genomföra det.

F2 och F5 anser däremot inte att det är svårt att genomföra temat då det finns som en naturlig del i alla situationer under dagen. Att de tycker att temat inte ska begränsas till inplanerade aktiviteter är troligtvis en orsak till att de inte ser genomförandet som någonting problematiskt och svårt. Det visar sig genom deras processinriktade synsätt där det viktigaste inte är att barnen ska göra färdigt en bestämd aktivitet utan få uppleva och utvecklas genom processen. Detta kan bidra till att F2 och F5 lättare hittar tider och varierar arbetsmetoderna för de barn som inte har kunnat delta under den inplanerade aktiviteten. Det här förhållningssättet kan även vara till hjälp i de situationer då barn inte vill delta i aktiviteten vid den tidpunkt som är planerad.

Pedagogerna bör då hitta andra lösningar på aktiviteter som motiverar barnen. Det här är ett flexibelt sätt att arbeta och är en förutsättning för att temaarbete ska kunna genomföras, menar Doverborg och Pramling (1991) samt Persson och Wiklund (2008). Då kan temat anpassas efter de intressen som barnen uttrycker under temats gång.

Att temat ska förläggas till särskilda dagar och tider är inget som varken Doverborg och Pramling (1991) eller Persson och Wiklund (2008) rekommenderar. Om temat endast behandlas under enstaka tider blir det väldigt svårt att koppla spontana händelser och tankar till temat och det blir även svårt att hålla temaprocessen igång. Barnen hinner glömma vad temat handlar om och vad de har gjort. Detta kan vara ett skäl till att de förskollärare som anser att tema ska förläggas till särskilda tider tycker att tema inte alltid är bra. Deras erfarenhet om temaarbete kan möjligtvis vara att barnen inte har tillägnat sig den kunskap som var syftet just på grund av att de inte fick helheten i temat. F7 upplever inte att barnen har tillägnat sig mer vid tematiskt arbete och har därför valt att inte arbeta med tema. Det kan komma från hennes tidigare erfarenheter av temaarbete då hennes planering var avgränsad till särskilda tillfällen då temat skulle beröras. Det har gjort att barnen inte fått någon helhet och fått svårt att finna samband. Därmed blir det svårare för dem att finna motivation och mening med temat och det skapas heller ingen stimulans för reflektion och fortsatt driv till arbete vilket Persson och Wiklund (2008) poängterar är en viktig del av temaarbetet.

Det ställs höga krav på läraren i det tematiska arbetet framhåller både Nilsson (2007) och Persson och Wiklund (2008). Läraren bör ha goda kunskaper vad gäller de ämnen som temat berör och de förberedelser som ingår i planeringen. F4 och F5 säger att det är viktigt att läraren har förberett sig inför temat och håller sig uppdaterad i de områden som temat handlar om. F4 menar att det därför är nödvändigt att planeringen till en början tar mycket tid och energi. Karlholm och Sevón (1990) menar att det är bra om läraren förbereder sig på de vägar som temat eventuellt kan komma att ta. Med tanke på detta skulle temaprocessen underlättas avsevärt om pedagogerna diskuterar och skaffar sig en inblick i vad som troligtvis kommer att bli aktuellt i temat. Då skulle det bli lättare att leda barnen framåt och ge dem stöd i att själva finna svar och göra nya upptäckter. Pedagogen skulle då troligtvis känna sig tryggare och mer självsäker i ledarrollen. Även Persson och Wiklund (2008) samt F5 menar att diskussion i lärarlaget är en förutsättning för att temaarbetet ska bli så meningsfullt som möjligt. Pedagogernas eget lärande och tankearbete utvecklas också vilket är en nödvändighet för att komma vidare i sin yrkesroll.

De svårigheter som förskollärare ser med tematiskt arbete och de argument de använder för att inte arbeta med det har en tendens att förstoras upp och bli oöverkomliga hinder. När svårigheterna känns för stora kommer de möjligheter som finns med tema att hamna i skymundan.

Alla förskollärare ser fördelar med att arbeta tematiskt, även F1 och F7 som trots att de valt bort att arbeta med tema. Det finns dock en tydlig skillnad i vilka fördelar de fokuserar på. De processinriktade förskollärarna ser tema som ett hjälpmedel för att ge barnen ett sammanhang i hela sin tillvaro på förskolan. Processen och helheten underlättas när en röd tråd spinner över hela verksamheten och det blir också lättare att arbeta med oförutsedda händelser och intressen som barnen har. De

resultatinriktade förskollärarna menar däremot att tema är bra för att barnen ska få kunskap om någonting och en inblick i olika ämnen. F7 tycker också att tema hjälper till att förbereda barnen inför skolan där arbetssättet är vanligt förekommande. Den här skillnaden bottenar i förskollärarnas skilda definitioner om vad tema innebär. Något som samtliga förskollärare anser är positivt med tema är att barnen får arbeta på många olika sätt med olika uttrycksformer. F4 menar även att det blir en trygghet hos pedagogerna när de har ett gemensamt mål att arbeta mot.

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

I undersökningen deltog endast kvinnor vilket beror på slumpen. Detta är dock inget som påverkat studien i förhållande till syftet eftersom det inte är att undersöka skillnader bland könen. Dock finns det en möjlighet att resultatet sett annorlunda ut om både kvinnor och män deltagit i studien. Det var sju kvinnor som deltog i intervjuerna och det gav tillräckligt med information för resultatet i den här studien. Även om Denscombe (2000) menar att ett fåtal intervjuer kan kännas tunt i en undersökning har sju intervjuer varit tillräckligt i denna undersökning. Den tidsram som varit satt för genomförande och analys av intervjuerna har precis räckt till. Om fler intervjuer skulle ha genomförts hade inte en lika djupgående analys varit möjlig att göra. Dessutom var inte syftet att jämföra många forskollärares uppfattningar utan endast ett fåtal. För att ändå få ta del av olika uppfattningar valdes informanterna utifrån en viss förförståelse om deras åsikter. Därmed var sannolikheten större att vissa skillnader i resultatet skulle framkomma, vilket det även gjorde.

Endast intervjuer har använts som metod i studien och det har varit bra. Den information som framkommit är relevant och innehållsrik. Enkäter och observationer hade inte bidragit med något då det inte är lämpliga metoder för att få djupgående uppfattningar om enskilda personers åsikter. Intervjuns karaktär är sådan att det blir möjligt att kontrollera och återkoppla direkt med informanten för att med större säkerhet uppfatta informanten korrekt. Det har gett den här undersökningen ett djupare perspektiv och säkrare resultat.

Innan intervjutillfällena förbereddes frågeställningarna som samtalet skulle beröra samt eventuella följdfrågor som skulle kunna bli aktuella. Frågorna formulerades efter syftet med studien och den litteratur som behandlats. I efterhand skulle förberedelserna kunnat vara mer djupgående med en tydligare inblick i tidigare forskning. Fler detaljerade frågor hade kunnat formuleras för att få en starkare koppling till litteraturen. Om frågorna och därmed svaren varit mer specifika hade det varit lättare att analysera resultatet och koppla det till litteraturen. Emellertid var tanken bakom studien att få vetskap om informanternas personliga uppfattning om temaarbete och inte hur de ser på detta gentemot litteraturen. Om styrda frågor hade fört intervjun framåt hade informanten inte haft möjlighet att utan påverkan få förklara sin syn på tematiskt arbetssätt. Genom att de fått tillgång till frågeställningarna i förväg är det troligt att svaren i stort har innefattat deras syn, tankar och förhållningssätt om tema. Om de får en fråga som de inte är förberedda på och som är mer specifik kan svaret bli hastigt, ogenomtänkt och inte helt stämma överens med deras egentliga uppfattning. Pressen av att ge ett svar på något som de inte har reflekterat över kan göra att svaret blir vad de anser som allmänt korrekt istället för att ta sig tid till att tänka igenom det.

Genomförandet av intervjuerna förflöt bra utan några större hinder. Två av intervjuerna blev vid ett tillfälle avbrutna av annan personal. Då avbrottet var så pass kort påverkade det inte märkbart intervjuerna då informanterna snabbt fann sig igen och kunde fortsätta där de blev avbrutna. Samtliga intervjuer kändes harmoniska och

informanterna verkade trygga i situationen. De visade inga tecken på nervositet eller obehag och de gav tydliga svar. Att de fått tillgång till de aktuella frågeställningarna i förväg kan ha bidragit till att de kände sig mer säkra och bekväma i sin roll och i sina svar. Det har även gjort att resultatet blev rikare utifrån undersökningens forskningsfrågor och att informanternas åsikter kommit fram. Eftersom ämnet inte är av känslig karaktär och att olika åsikter kring definition av tema och dess betydelse för verksamheten belysts, så kan resultatet ses som sanningsenligt. Två av informanterna var en aning stressade över den situation som fanns på respektive avdelning. Detta talade de om innan intervjun men beslutade själva att ändå delta. Under intervjuerna var det inte märkbart förutom att de möjligtvis pratade lite fortare. De gav utförliga och genomtänkta svar och lät intervjun fortlöpa utan att titta på klockan eller skynda på frågor och svar. Att de fått tänka igenom frågorna i förväg kan ha bidragit till att de kunde behålla lugnet och trots en liten inre stress kunnat ge utförliga svar.

Kodningen och kategoriseringen av intervjuerna gjordes direkt efter intervjuerna av båda forskarna. Det bidrog till att studien blev mindre subjektiv då olika tolkningar av svaren framkom. Dock var det endast små delar av intervjuerna som uppfattats på olika sätt. En diskussion fördes kring dessa vilket ledde till att nya perspektiv kunde lyftas fram och analyseras. Överlag överensstämde tolkningarna vilket kan tyda på att svaren var tydliga och konkreta.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Hur beskriver förskollärare begreppet temaarbete?

Tema kan ses på olika sätt, allt från ett faktainriktat perspektiv till en metod som syftar till att barnen ska få en allsidig utveckling. Ingenting är bättre eller sämre bara en medvetenhet kring syftet finns. Även om fakta är en del av temat är det inte det som pedagogen ska sträva efter. Istället är det processen och de metoder som används för att finna fakta och nå förståelse som ska vara syftet med temat. Fakta blir för barnen ett roligt inslag som de kan ha som ett eget mål. Att läraren har insikt i arbetssättet och vad det har för avseende anser Doverborg och Pramling (1991) är av stor vikt. De menar att det är viktigt att läraren hela tiden har syftet i fokus när planeringen och utförandet genomförs och att själva ämnet för temat inte är det väsentliga. Dessa tankar har ökat insikten i att det är viktigt att läraren både själv reflekterar och i sitt arbetslag diskuterar om temat utifrån alla aspekter så att syftet bibehålls under hela temaperioden. Persson och Wiklund (2008) menar att dessa diskussioner bör innefatta didaktik, materialfrågor och metoder och att det är bra om dessa hålls regelbundet. Tyvärr är dessa diskussioner sällsynta och en av anledningarna till att samarbetet ibland brister och att pedagogerna handlar på olika sätt.

Problemet är att personalen inte får någon fortbildning om just detta arbetssätt. Det är konstigt eftersom det är en stor del av förskoleverksamheten och som går att hitta i de flesta grupper. Dessutom rekommenderar Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) tema som arbetssätt. De förskollärare som i den här studien berättat att de valt bort tema, är båda av åsikten att tema är ett avgränsat område som barnen ska få fördjupning i. Om de får utbildning och kunskap om vad tema innebär idag skulle de troligtvis se på arbetssättet med nya ögon och se de möjligheter som öppnas upp i och med det tematiska arbetet. På så sätt skulle temat bli mer processinriktat istället för

det resultatnriktade perspektivet som är vanligt idag. Många förskollärare med ett resultatnriktat synsätt på tema och som har valt bort att arbeta med det som till exempel F7, skulle troligtvis inse att de faktiskt arbetar tematiskt ändå i dagens bredare syn på tema. F7 berättar att hon, istället för att arbeta med tema, planerar utifrån vad barnen gör och verkar intresserade av för att sedan koppla detta till det som pedagogerna anser att barnen behöver utveckla. Dessa aspekter är viktiga hörnstenar i temaarbete utifrån litteraturen. Om hon skulle få vidareutbildning i detta skulle hon troligtvis inse att så som hon bedriver den pedagogiska verksamheten kan ses utifrån ett tematiskt perspektiv. Att uppfattningen kan förändras med enkla medel är F4 ett bra exempel på. Genom en kort reflektion och diskussion med kollegor insåg hon att tematiskt arbete innebär mycket mer än vad hon tidigare förstätt.

Det är inte temavalet som är det väsentliga i ett tematiskt arbete utan det är innehållet som avgör dess värde, vilket litteraturen visar. Många som arbetar med tema har ett relativt faktastyrt syfte med arbetet vilket kan ses som en ålderdomlig syn. Pedagogerna är inte medvetna om dagens synsätt där det finns många andra aspekter som kan belysas genom ett tema utan istället förmedlas enklare fakta. Ofta är det fakta bestående av sådant som de tycker att barnen behöver ha kunskap om. Det finns litet utrymme för barnen att själva försöka finna denna förståelse och kunskap. Om pedagogerna hade kunskapen om temaarbetet som en metod där barnen genom reflektion, experiment, diskussion och olika uttryckssätt själva når förståelse och kunskap om något hade de insett att det inte är resultatet utan processen som är det viktiga i temat. Det som temat ska syfta till att hjälpa barnen med är att de ska veta hur de kan söka efter kunskap på egen hand och inte vad de har lärt sig. På så sätt får de lättare att i framtida situationer kunna bedriva små projekt och reflektioner som gör att de når sitt mål.

Det är svårt att komma ifrån att flera olika ämnen integreras i ett temaarbete. När temat behandlas på olika sätt och efter barnens drivkraft kommer olika ämnen automatiskt in. Språket har en stor roll i processen i form av diskussioner och förslag på lösningen. När barnen får arbeta med sina egna projekt och lösningar tar de omedvetet hjälp av olika ämnen för att nå målet. Därför kan ämnen inte uteslutas från temat då det skulle göra att vissa aktiviteter blir omöjliga att genomföra. Denna omedvetna integrering kräver att pedagogen låter barnens frågor och upptäckter föra temaprocessen framåt. Om barnen får utforska sina egna idéer och tankar så bildas möjligheterna till att olika uttryckssätt och ämnen automatiskt får en roll i arbetet. Däremot kan det bli svårare att bilda en helhet av olika ämnen i temaarbetet om temat bedrivs efter en styrd planering där pedagogerna har bestämt aktiviteterna. Det är viktigt att inse att det är processen som ska hjälpa barnen att nå en förståelse och utveckling, inte det färdiga resultatet.

6.2.2 Vilka likheter och skillnader finns i förskollärares tankar kring temaarbete?

Förskollärarna i studien är oense över vilken roll temat ska ha i verksamheten. De processnriktade förskollärarna anser att temat ska återfinnas under hela dagen vilket är av stor vikt. På så sätt blir det en naturlig del av barnens vardag som de kan koppla sina tankar och funderingar till. Temat ska bli välbekant för barnen och skapa en trygghet i deras vardag när de är bekanta med verksamhetens innehåll. Genom att temat finns genomgående i verksamheten ökar chansen att barnen tycker det är

roligt, intressant och motiverande att utveckla temats innehåll och de funderingar som uppkommit i och med det. Om temat begränsas till bestämda tider och dagar blir det mer nödvändigt för barnen att delta vid det tillfället och det sker inte på deras initiativ och villkor. Om barnen fick vara med och bestämma verksamheten skulle läroplanens (Utbildningsdepartementet, 2006) delar om delaktighet och demokrati uppfyllas. Fritzén (2003) poängterar att det är viktigt att det demokratiska förhållningssättet finns med under hela den dagliga verksamheten och inte förläggs till enskilda arbetstillfällen. Ett sätt att nå delaktighet är genom att läraren vågar ställa sig utanför barnens arbete och endast finnas som stöd i deras arbetsprocess vilket Persson och Wiklund (2008) rekommenderar.

Resultatet visar att en del förskollärare återanvänder teman och endast ändrar en del aktiviteter. Frågan är hur barnens intressen och behov kan stimuleras i ett tema som inte är anpassat efter den aktuella gruppen. Om det endast är grovplaneringen som återanvänds kan det ha sina fördelar då det redan finns en tydlig struktur på hur temat ska genomföras. Men då är det viktigt att temat är så pass flexibelt att barnens åsikter och intressen tas i hänsyn. Om temat däremot används i sin ursprungliga detaljerade utformning är den långt ifrån kopplad till den aktuella barngruppen. Då blir det mer ett tema som utgår från pedagogerna och deras syn på vad barnen borde tillägna sig, istället för att barnens egna förkunskaper utvecklas. Oavsett vilket tema som pågår är det viktigt att pedagogen har skaffat sig kunskaper som både är fakta- och metodorienterade. På så sätt är det lättare att improvisera i olika situationer, hjälpa barnen att hitta fakta och ha ett flexibelt förhållningssätt i temaarbetet visar litteraturen. Det kan hända att en del förskollärare tycker att det känns för krävande att behöva skaffa sig nya kunskaper och hålla sig uppdaterade i olika områden.

6.2.3 Vilka nackdelar och fördelar finner förskollärare med temaarbete?

Om innehållet i temat lämnas öppet och inte planeras in i detalj blir det lättare att hitta den tid till planering som många förskollärare anser saknas. Det underlättar även om pedagogen låter barnen arbeta själva och vågar släppa kontrollen, då krävs inte lika mycket förberedelse från pedagogens sida. Det är snarare ett förhållningssätt som pedagogen behöver utveckla och inte direkta aktiviteter och planer för temat. Om känslan av att inte hinna med får ta överhand kan det lätt bli att fokus läggs på att följa planeringen istället för att låta barnen styra processen. Då blir det pedagogerna, och inte barnen, som äger temat. Pedagogernas stress förs över till barnen som då tappar intresset. Temat ska vara lustfyllt, intressant och kreativt att arbeta med ett tema vilket inte underlättas om tiden tillåts bli ett stressmoment.

En vanlig förekommande åsikt bland förskollärarna i denna studie är att det kan vara svårt att anpassa temat efter varje enskilt barns förutsättningar och intressen. Temat kan kännas stort och överväldigande då olika perspektiv ska synas och dessutom ska olika uttryckssätt få utgöra innehållet av temat. Istället för att se dessa aspekter som problem bör de ses som möjligheter för att underlätta temats grund. Om barnen får vara delaktiga i utformningen av temat och själva få utveckla det som de har funnit som intressant, skapas mångfalden automatiskt. Ifall barnen utesluts och aspekterna får en negativ synvinkel kan det gå så långt att en rädsla för temaarbete uppstår, vilket leder till att det tematiska arbetet inte tillämpas.

Det ställs höga krav på lärarens förmåga i temaarbete bland annat när det handlar om att hitta lösningar och få barnen motiverade. Läraren ska hjälpa barnen att utveckla sina tankar och idéer så att det anpassas till temat samtidigt som barnens ursprungliga tanke lyfts fram. En god idé är att inte sträva efter att alla barn i gruppen ska göra samma sak, utan istället låta barnens intressen och egen vilja få styra deltagandet. Det är av större vikt att lägga kraften på det barnet behöver utveckla och känner motivation inför istället för att försöka övertyga barnet att göra något det inte vill. För att skapa motivation i gruppen är det viktigt att pedagogen gör lärandet roligt och stimulerande. Dock bör det tänkas på att temat kan tappa sitt syfte när arbetet görs för roligt. Barnen fokuserar då endast på det roliga och tillägnar sig inte det som pedagogerna vill förmedla. Ett sätt att göra arbetet lustfyllt är att arbeta praktiskt, vilket litteraturen lyfter fram som en viktig del av temaarbetet. Dewey (2005) menar att det inte bara är roligt utan är en viktig förutsättning för inläringen. Hans välkända begrepp "learning by doing" är en bra sammanfattning för hur det tematiska arbetet med fördel kan bedrivas.

Det finns många fördelar med att arbeta tematiskt i förskolan, både för pedagogerna och för barnen. Det blir lättare att binda upp verksamheten kring ett tema så att en helhet skapas. Genom att ha en flexibel planering underlättas arbetet att ta in barnens upptäckter och sådant som de har behov av. Då temat ger gemensamma mål att sträva mot bildas en trygghet hos pedagogerna. De kan finna stöd hos varandra och tillsammans arbeta för en helhet i verksamheten. Rosenqvist (2006) skriver även att pedagoger tycker att deras egen fantasi och kreativiteten stimuleras genom temat då de behöver använda hela sin kapacitet i utformningen. Det är viktigt att pedagogerna känner att de får ut något av temat då det annars troligtvis skulle kännas omotiverade.

En fördel som F7 ser med temaarbete, trots att hon valt bort det, är att det förbereder barnen på skolans pedagogik där det ofta arbetas med tema. Detta är en intressant tanke och en positiv bieffekt av temaarbetet. Barnen får då redan i förskolan en inblick i olika ämnen som sedan kan ligga som grund i skolan. Dock bör det inte vara huvudsyftet med det tematiska arbetet utan istället bör innehållen i processen vara det som barnen ska tillägna sig genom temat.

7. Slutsatser

Efter avslutad studie har det visat sig att det finns olika synsätt på temaarbete hos förskollärare. Dessa går att dela upp i två grupper, resultatnriktade och processnriktade. Den senare gruppen har ett synsätt som bäst stämmer överens med litteraturgenomgången. Den resultatnriktade gruppen har en äldre syn på tema men deras arbetssätt skiljer sig inte så mycket från den processnriktade synen på temaarbete.

Slutsatsen som går att dra efter avslutad studie är att det tematiska arbetet finns representerat på alla förskolor i studien. Synen på temaarbete har ändrats under årens lopp, från att vara ämnesnriktat till att fungera som ett förhållningssätt fokuserat på en helhetssyn. Med dagens syn på tema kan slutsatsen dras att alla arbetar tematiskt även de som har den äldre synen på temaarbete. Om alla pedagoger skulle få samma möjlighet till vidareutbildning inom området så skulle medvetenheten kring temats möjligheter öka och arbetssättet skulle få en större betydelse för förskolans verksamhet.

7.1 Nya forskningsfrågor

Som en uppföljning av den här undersökningen skulle en jämförelse mellan kvinnors och mäns syn på temaarbete kunna göras. Det är möjligt att resultatet skulle skilja sig från denna studie och visa på fler definitioner och uppfattningar om temats inverkan.

Ett annat perspektiv som skulle vara intressant att belysa är barnens tankar om temaarbete. En aspekt kan vara om de känner av helheten och sambanden som temat ska ge verksamheten. Då skulle en förskolegrupp som inte arbetar tematiskt kunna jämföras med en grupp som flitigt arbetar med temaarbete.

Referenser

- Arfwedson, G & Arfwedson, G. (2002) *Arbete i lag och grupp*. Stockholm; Liber
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund; Studentlitteratur
- Dewey, J. (2005) *Demokrati och utbildning*. Uddevalla; Daidalos
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1991) *Temaarbete*. Solna; Almqvist & Wiksell
- Doverborg, E. & Pramling, I. (1996) *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm; Liber
- Fritzén, L. (2003) Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet?. *Utbildning & Demokrati*, vol. 12, 3, 67 – 88. Hämtad 2008-12-01
<http://www.oru.se/oru-upload/Institutioner/Pedagogik/Dokument/Utbildning%20&%20Demokrati/Nr%203%202003/20033LenaF.pdf>
- Karlholm, G. & Sevón, I. (1990) *Tema - ett arbetssätt i förskolan*. Solna; Almqvist & Wiksell
- Knutsdotter Olofsson, B. (1993) *Vill Anna gifta sig mer Fredrik – lekpedagogik i förskolan*. Stockholm; HLS förlag
- Lindqvist, G. (1989) *Från fakta till fantasi – om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund; Studentlitteratur
- Lindqvist, G. (1992) *Ensam i vida världen*. Lund; Studentlitteratur
- Lindqvist, G. (2000) *Historia som tema och gestaltning*. Lund; Studentlitteratur
- Nilsson, J. (2007) *Tematisk undervisning*. Lund; Studentlitteratur
- Pedagogiskt program för förskolan, socialstyrelsen. Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3
- Persson, A. & Wiklund, L. (2008) *Hur lång är ett äppelskal- tematiskt arbete i förskoleklass*. Stockholm; Liber
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006) *Lärandets grogrund*. Danmark; Studentlitteratur.
- Rosenqvist, M. (2006) *Lek och skolämnen i en ny lärarroll – temaarbete med 3-9 åringar*. Stockholm; Norstedts akademiska förlag
- Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund; Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet. (2006) Läroplanen för förskolan. Lpfö98. Stockholm: Fritzes

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: www.vr.se, (2008, 20 oktober)

Bilaga 1. Missivbrev

Hej

Vi går sista terminen på lärarutbildningen och det är dags att skriva vårt examensarbete. Vi kommer att skriva om temaarbete som ett arbetssätt i förskolan. Vi vill fördjupa oss i dess fördelar och nackdelar och ta del av förskollärares åsikter kring ämnet. Temaarbete är något som vi varit intresserade av under hela utbildningen därför vill vi få en fördjupad kunskap om arbetssättets alla sidor.

I undersökningen kommer vi att intervjua förskollärare som har olika synsätt på temaarbete. Ni som har valt att delta i studien kommer att intervjuas, men vi vill poängtera att det kommer att vara mer som ett samtal. Om ni skulle känna att ni inte vill delta kan ni när som helst avbryta. Vi bifogar de frågeställningar som vi kommer att prata om. På så sätt hoppas vi att ni hinner fundera och reflektera kring ämnet.

Deltagandet är anonymt och kommer endast att bearbetas för den här studien. Uppsatsen kommer att publiceras i en databas vid Mälardalens Högskola.

Bilaga 2. Förberedande frågeställningar

Vi vill tacka för att du har valt att delta i vår studie, det är till stor hjälp för oss. Vi beräknar att intervjun kommer att pågå under cirka en timme.

Vi kommer att spela in intervjun på bandspelare samtidigt som vi för kompletterande anteckningar. Det är för att vi inte ska missa något viktigt som sägs under samtalet.

Nedan finns de frågeställningar som kommer att beröras. Här har ni en möjlighet att i förväg reflektera kring era ståndpunkter om tematiskt inriktat arbete. Kom ihåg att det är era tolkningar och tankar kring frågorna som vi är intresserade av. Fundera kring frågeställningarna så som du tolkar dem.

- Vad innebär temaarbete för dig?
 - Din definition
- Hur tycker du att temaarbete påverkar den dagliga verksamheten?
- Hur kommer det sig att du har valt att arbeta/inte arbeta tematiskt?
- Vilka fördelar finner du med att arbeta tematiskt?
- Vilka nackdelar finner du med att arbeta tematiskt?
- Var tror du att din uppfattning kring temaarbete kommer ifrån?
- Övriga tankar som du vill tillägga.

Hör gärna av dig om du har några funderingar.

Sophie Lagergren

Sln05004@student.mdh.se
[Redacted]

Sara Polvi

Spio5001@student.mdh.se
[Redacted]

Hälsningar

Sophie och Sara