



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10p

Tematiskt arbete i förskolan

– en kvalitativ jämförande studie

Elenor Lillvall
&
Helena Sahlin

LAU350

Examinator: Kenneth Helgesson

Handledare: Tobias Pettersson

Rapportnummer: HT06-1190-21

Abstract

Titel: Tematiskt arbetsätt i förskolan - en kvalitativ jämförande studie

Författare: Lillvall, Elenor & Sahlin, Helena

Termin och år: Ht - 06

Arbetets art: Examensarbete inom det allmänna utbildningsområdet för lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Institution: Institutionen för kultur, estetik och medier

Handledare: Tobias Pettersson

Sidantal: 28

Nyckelord: Förskolepedagogik, tematiskt arbetsätt, pedagoger, Reggio Emilia, traditionell förskola

Bakgrund

Vi har båda läst Skapande verksamhet för tidigare åldrar som inriktning och under vår utbildning till pedagoger fick vi en introduktion av Reggio Emilias filosofi. Vi tyckte oss ha sett en ökning av Reggio Emiliainspirerade förskolor och funderingar väcktes hos oss kring varför denna ökning av Reggio Emiliainspirerade förskolor har skett, och varför denna filosofi blivit utbredd och således valde vi att fördjupa oss i att undersöka Reggio Emilias filosofis tankar om tematiskt inriktat arbete jämfört med en traditionell förskola.

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka det tematiska arbetet inom den svenska förskolan. Vi valde att jämföra en Reggio Emiliainspirerad förskola med en traditionell förskola. Med traditionell förskola menar vi en förskola utan specificerad inriktning. Våra frågeställningar är: Finns det skillnader mellan Reggio Emiliainspirerade förskolors arbetsätt jämfört med arbetsätt inom traditionella förskolor? Finns det skillnader i pedagogers uppfattningar och förhållningssätt mellan Reggio Emiliainspirerade och traditionella förskolor? Finns det skillnader i det tematiska arbetssättet mellan Reggio Emiliainspirerade och traditionella förskolor?

Metod och material

Vi valde att använda oss av observationer och intervjuer som materialinsamlingsmetoder för denna studie. Vi intervjuade fyra pedagoger på två olika förskolor och observationerna ägde rum innan varje intervjutillfälle. Eftersom detta var en jämförande studie blev det väsentligt att en förskola var Reggio Emiliainspirerad och en var en traditionell förskola utan specifik inriktning.

Resultat

Vi har funnit att skillnader finns mellan pedagogernas förhållningssätt och arbetsätt på de olika förskolorna. Pedagogerna skapar förskolans verksamhet genom sitt förhållningssätt och hur de ser på barns lärande. Förhållningssätten hos pedagogerna påverkar arbetssätten vilket innebär att tematiskt arbete ges olika betydelse i olika sammanhang. Genom att vi valde att undersöka och jämföra olika pedagogers förhållningssätt och uppfattningar om tematiskt arbete i förskolan fick vi en insikt i hur tematiskt arbete skilde sig åt beroende på hur pedagogerna uppfattar fenomenet tema. Denna studie är relevant för att vi i vår framtida yrkesroll skall kunna ta ställning till olika temaarbeten och arbetsätt.

Innehåll

1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställningar	4
2.1 Begreppsdefinitioner	4
3. Historik	5
3.1 Traditionell förskola	5
3.2 Temaarbetets ursprung och utveckling	6
3.3 Reggio Emilia	7
3.3.1 <i>Förhållningssätt i Reggio Emilias förskolor</i>	8
3.3.2 <i>Miljön</i>	8
3.3.3 <i>Tematiskt arbete enligt Reggio Emilia</i>	9
3.4 Läroplanen för förskolan	9
4. Definitioner av tematiskt arbete	10
5. Metoder och material	13
5.1 Val av metoder	13
5.1.1 <i>Strukturering av observationer</i>	14
5.2 Urval och beskrivning av undersökningsgrupp	15
5.3 Genomförande	15
5.4 Bearbetning och analys	16
5.5 Etiska överväganden	16
5.6 Studiens tillförlitlighet	16
6. Resultat och analys	18
6.1 Informantbeskrivning	18
6.2 Observationer	19
6.2.1 <i>Reggio Emiliainspirerade förskolan</i>	19
6.2.2 <i>Traditionella förskolan</i>	19
6.2.3 <i>Analys av observationer</i>	19
6.3 Presentation av arbetsätt	20
6.4 Presentation av förhållningssätt	21
6.5 Tematiskt arbete	22
6.6 Analys	23
7. Sammanfattning och slutdiskussion	24
7.1 Vidare forskning	26
7.2 Studiens relevans för vår kommande yrkesroll	26
Källor och litteratur	
Bilaga Intervjufrågor	

1. Inledning

I läroplanen för förskolan står det att ett temainriktat arbetssätt främjar barns läranden på ett mångsidigt och sammanhängande vis (Lpfö98, 2002, s.28). Vi tror att temainriktat arbetssätt förekommer på många förskolor och att temaarbete kan ta sig uttryck på olika sätt och därför är denna studie relevant för vår kommande roll som lärare. I vår lärarutbildning har vi fått möjligheten att ta del av olika skapande ämnen i inriktningen Skapande verksamhet och där växte vårt intresse för att arbeta tematiskt.

Vi har båda läst Skapande verksamhet för tidigare åldrar som inriktning och under vår utbildning till pedagoger fick vi en introduktion av Reggio Emilias filosofi. Under arbetsmarknaden dag som anordnades på Göteborgs universitet träffade vi representanter från förskolor och skolor i olika stadsdelar och kommuner (2006-10-24). I mötet med flera representanter märkte vi att flertalet av förskolorna arbetade Reggio Emiliainspirerat. Mot bakgrund av dessa möten väcktes funderingar hos oss kring varför denna ökning av Reggio Emiliainspirerade förskolor har skett och varför denna filosofi blivit så pass utbredd och således har vi nu valt att fördjupa oss i att undersöka Reggio Emilias filosofis tankar om tematiskt inriktat arbete jämfört med en traditionell förskola.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka det tematiska arbetet inom den svenska förskolan. Vi har valt att jämföra en Reggio Emiliainspirerad förskola med en förskola utan formulerad profil. Vi har valt att benämna förskolor utan specificerad profil för traditionell förskola.

Våra frågeställningar är:

- Finns det skillnader mellan Reggio Emiliainspirerade förskolors arbetssätt jämfört med arbetssätt inom traditionella förskolor?
- Finns det skillnader i pedagogers uppfattningar och förhållningssätt mellan Reggio Emiliainspirerade och traditionella förskolor?
- Finns det skillnader i det tematiska arbetssättet mellan Reggio Emiliainspirerade och traditionella förskolor?

2.1 Begreppsdefinitioner

Vi vill klargöra vissa ord och begrepp som förekommer i vår studie eftersom det kan finnas olika uppfattningar om dess innebörder. Beroende på i vilket sammanhang ord och begrepp används så kan de också uppfattas olika. Detta kan bero på vilka erfarenheter och vilken förståelse som finns. Olika ord anser vi behöver förekomma för att en få en variation i texten. Nedan följer vår begreppsdefinition.

Begreppet *traditionell förskola* använder vi vid syftning på förskolor som inte har någon specifik inriktning i sin verksamhet. En inriktning innebär att ett visst tankesätt finns på förskolan och att de arbetar efter ett visst pedagogiskt förhållningssätt och att det kommer i uttryck i barnsyn och kunskapssyn. Exempel på inriktning kan vara Montessori, Waldorf men även Reggio Emilia. Ett centralt arbetssätt inom Reggio Emiliafilosofin är temaarbete. Vi

kommer senare klargöra vad Reggio Emilia står för (se 3.3). När vi använder begreppet Reggio Emiliainspirerat syftar vi till de svenska förskolor som arbetar utifrån Reggio Emiliafilosofi.

I texten förekommer flera likartade begrepp för *tematiskt inriktat arbetssätt* som vi använder synonymt med varandra. Det gäller begreppen *temaarbete*, *tematiskt arbete*, *temainriktat arbetssätt*. Längre fram i detta arbete fördjupas definitionen av tematiskt arbete. I korta drag innebär det att ett intresseområde avgränsas och lyfts fram i verksamheten, till exempel ”djur” eller ”skogen”.

3. Historik

Sveriges nuvarande förskola har en relativ lång bakgrund och historia. Förskolan och dess verksamheter har influerats av olika uppfattningar om barn, och om barns kunskapsutveckling. För att skapa en förståelse för hur den svenska förskolan utvecklats till dagens pedagogiska verksamheter är en översikt av förskolans historia nödvändig. Vi inleder följande kapitel med en historisk tillbakablick i svenska förskolans utveckling för att längre fram komma till Reggio Emilia filosofins ursprung.

3.1 Traditionell förskola

Förskolepedagogiken har sitt ursprung i den borgerliga kvinnorörelsen i Tyskland och därefter spreds den till olika länder i Europa. I Sverige liksom övriga länder har förskolan nästan enbart varit en kvinnlig rörelse. Synen på barns lärande och kunskapande har växlat, men den tyske pedagogen Friedrich Fröbel (1782-1852) uppfattade det individuella barnet som aktiv i sitt kunskapsökande utifrån den progressiva pedagogiken, medan Jean Piaget (1896-1980) företrädde teorier om utvecklingspsykologi som innehöll olika utvecklingsstadier. Piagets teorier utgick från att barnens kunskapsökande till viss del styrdes av en inre mognad, en inre mognad som betraktades som generell, det vill säga lika för alla barns utveckling (Pramling Samuelsson och Sheridan, 2006, s.14-17).

I Sverige grundades år 1899 en av de första pedagogiska verksamheterna för små barn av systrarna Moberg i Norrköping. Verksamheten benämndes ”kindergarten”, som inspirerats av Fröbel. Det var först en bit in på 1900-talet som verksamheten fick sitt svenska namn barnträdgård (Gedin och Sjöblom, 1995, s.19). Det förekommer dokument från 1800-talet och framåt som visar att det fanns ett kunskapsinnehåll som skulle förmedlas till barnen, till exempel fakta om kroppen, årstider och former. All kunskapsförmedling för förskolebarn skulle börja med åskådningsövningar, varvid barnen gavs möjlighet att betrakta och uppleva det som de skulle lära sig.

Under 1800-talets senare del inspirerades småbarnsförskolor av Frøbels metod, vilket innebar att leken kom att bli mer central under dagen än vad leken hade varit tidigare (Doverborg och Pramling, 1993, s.13). Det som var utmärkande för Frøbels tankar var barnets skapande och självverksamhet (Lindqvist, 1989, s.12). Fröbelpedagogiken underströk att barn lär genom att göra, och de aktiviteter som genomsyrade verksamheten var till exempel modellering, byggnad, figurläggning, vikning, och klippning, men även sånger, sagor och fingerlekar (Doverborg och Pramling, 1993, s.15). Frøbels lekmaterial bestod av olika ”lekgåvor” som utgjordes av boll, klot, tärning och vals som innebar byggnad med klossar (Vallberg Roth, 2002, s.66).

3.2 Temaarbetets ursprung och utveckling

Det tematiska arbetets utveckling har sitt ursprung i Henriette Schrader-Breymanns pedagogiska tankar. Hon var systerdotter till Fröbel och kom på 1870-talets slut att förespråka att arbetet i kindergarten skulle tillämpas så att barnen skulle samlas runt ett specifikt område en längre tid. Dessa områden eller kindergartnlektioner skulle vara både teoretiska och praktiska till sin utformning. Områdena kallades på tyska för "Monatsgegenstand" och översattes till *arbetsmedelpunkt* på svenska. Idéerna om arbetsmedelpunkt kom från Tyskland via Schrader till den första förskolläraryrketutbildningen i Sverige år 1899 (Lindqvist, 1989, s.11f). Det skulle användas ett omväxlat materialutbud för att förtydliga det man ville förmedla till barnen. Under dessa lektioner skulle det även ingå sånger och lekar. En av dessa lektioner skulle också medföra att barnen och ledarinnan gjorde ett besök som anknöt till det område som studerats, det vi idag kallar för studiebesök (Doverborg och Pramling, 1993, s.15).

Fröbels metod kom att vara den mest framträdande pedagogiken under en lång tid i Sverige. Men under 1930-talet riktades det stark kritik mot Fröbels tankar. En kritiker var Elsa Köhler (1879-1940), psykolog och pedagog verksam i Österrike. Köhler inbjöds som föreläsare till Sverige. Hennes idéer hade influerats av den amerikanske pedagogen och filosofen John Dewey (1859-1952). Dewey ansåg att temaarbete var ett naturligt sätt att ordna undervisning på (Lindqvist, 1989, s.13). Köhler utvecklade det dåvarande arbetsmedelpunkt och omarbetade det till något som kallades för *intressecentrum*. Det var nu barnens intresse och idéer som skulle stå i fokus.

Ett intressecentrum inleddes ofta med en upplevelse som skulle väcka barnens intresse och kunskapsbegär. Med intressecentrum i fokus blev ofta innehållet mer samhällsanknutet, det vill säga kunskapsområden som var knutna till exempel staden, brandstationen, poliser och trafiken (Vallberg Roth, 2002, s.74). Med Elsa Köhler kom barnet att få ett större utrymme det vill säga att man tog större hänsyn till barnets intresse och själsliga liv. Men dessa intressecentrum kunde emellertid i praktiken vara väldigt hårt styrda och formade av läraren (Doverborg och Pramling, 1993, s.18).

En annan som kritiserade Fröbels lekgåvor var Alva Myrdal, utifrån en psykologiskt vetenskaplig grund. Hon ansåg att Fröbels material var alldeles för smått och för svårt för små barn. Myrdal var även en av dem som kritiserade formen arbetsmedelpunkt. Hon ansåg att den var för styrande och att den kunde bli ett hinder för barns fria aktiviteter (Doverborg och Pramling, 1993, s.16).

Nästa stora förändring inom förskolan skedde 1965 då daghemmen byggdes ut och barnstugeutredningen (BU) tillsattes. BU hade i uppdrag att föreslå en gemensam pedagogik för daghem och lekskolor. Man tog nu avstånd från Fröbels pedagogik och förmedlingspedagogik helt och hållet. Istället såg man pedagogik som ett förhållningssätt, en dialog mellan pedagog och barn. Barnet skulle ha full frihet att välja sitt sysselsättningsområde och förskolan skulle erbjuda en mängd olika aktiviteter. Det blev då barnets utveckling som kom i fokus och bakom dialogpedagogiken fanns Piagets kognitiva teorier och Erik H Eriksons (1902-1994) psykoanalytiska teorier med ett synsätt som gav uttryck åt samspelet mellan individen och omgivningen (Lindqvist, 1989, s.14). Detta hade till följd att det inte längre fanns något utrymme för intressecentrum som arbetsätt i förskolan. BU utformade underlaget för de generella målen för förskolan vilka senare återfanns i det pedagogiska programmet för förskolan. I det pedagogiska programmet framgick det tre tydliga delmål. Dessa var: jagutveckling, kommunikation och begreppsutbildning och dessa

tre skulle tillsammans utgöra delar i förskolans innehåll (Doverborg och Pramling, 1993, s.18).

Under 1970-talet dominerade den dialogpedagogiska modellen, utifrån Piagets och Eriksons teorier, men när dialogpedagogiken så småningom började kritiserars så var det framför allt ur ett jämlikhetsperspektiv. I början av 1980-talet övergick man från ett individriktat perspektiv till ett mer kulturellt och grupporienterat synsätt (Vallberg Roth, 2002, s.91ff).

1983 kom ett nytt förslag i det pedagogiska programmet för förskolan och kritiken var då riktad mot dialogpedagogiken. Den ansågs vara alldeles för innehållslös och utan fast struktur och styrning, vilket innebar att den var alltför fri. Allt för mycket fokus lades på det enskilda barnets utveckling, vilket var orsaken till att man i pedagogiska programmet föreslog ett mer strukturerat och grupporienterat arbetssätt. Det betydde ett organiserat innehåll utifrån barns utveckling men förenat med både ämnesinnehåll och arbetssätt. Tema blev den nya termen för detta arbetssätt (Lindqvist, 1989, s.14).

I det pedagogiska programmet som utkom 1987 framkom det tydligt att temaarbete bör vara det centrala arbetssättet i förskolan (Lindqvist, 1989, s.16). Det finns dock en del motsättningar inom tema som arbetssätt i den svenska förskolan. Ett tema bör enligt realiteten utvecklas utifrån barns tankar och spontana engagemang, men ofta är det pedagogen som väljer ett funktionellt tema utifrån sin synvinkel. Eftersom det trots allt ställs höga krav på strukturerad och planerad inläring för hela gruppen (Lindqvist, 1989, s.25). Läroplanen för förskolan som förordning blev giltig den 1 augusti 1998 och för första gången i historien är målen styrande för den pedagogiska verksamheten innehåll och arbetssätt (Pramling Samuelsson och Sheridan, 2006, s.20), se vidare under 3.4, sidan 10.

3.3 Reggio Emilia

I detta avsnitt behandlar vi Reggio Emilias filosofi utifrån ursprung, pedagogers förhållningssätt, miljö och tematiskt arbete. Då litteraturen på området är producerad av hängivna traditionsbärare så är de flesta böcker vi tagit del av erfarenhetsbaserade. Därigenom blir bilden av Reggio Emilia svårtolkad. Därför ges olika bilder av Reggio Emilias filosofi. Nedan följer vår tolkning utifrån det perspektiv vi valt.

Efter andra världskrigets slut 1945 började återigen städer att byggas upp i provinsen Emilien i norra Italien. Föräldrarna ville tillsammans skapa en ny pedagogik för deras barn. Läraren Loris Malaguzzi (1921-1994) såg engagemanget hos invånarna och blev inspirerad av deras hängivenhet. Tillsammans med föräldrarna bearbetades en ny pedagogik för barnen och grunden till ett nytt förhållningssätt lades. Den nya pedagogiken grundade sig på tankar om att barn skall ha lika rättigheter som vuxna, rätt att utveckla egna förmågor och rätt till att bli respekterade (Gedin och Sjöblom, 1995, s.102). Barnen sågs nu som viktiga medborgare och nu uppfattade man barnen som subjekt och inte objekt. Förut skulle barnen fyllas med andras åsikter och fakta, istället ville Malaguzzi att barnen skulle tänka själva från tidig ålder. Perspektivet hade bytts från att barnen först skulle få omsorg och sedan undervisning (Wallin, 2003, s.23).

Reggio Emilia är en filosofi där barnet står i fokus och ses som kompetent, det handlar om att utgå från barnet. Som Mallaguzzi anförde: "Läraren är inte i centrum i en skolas verksamhet. Det är barnen allt kretsar kring" (Wallin, 2003, s.24). Då Reggio Emilia är en filosofi, ett sätt att tänka, erbjuds ingen metod. Det finns inga modeller att överta utan pedagogiken är i

ständig förändring i det föränderliga samhället. Malaguzzi menade att det som sker just nu aldrig kan upprepas, nya projekt kan aldrig bli exakt lika de som tidigare gjorts (Wallin, 2003, s.26).

Sverige fick Reggio Emiliafilosofin introducerat för sig under en utställning på Moderna Museet i Stockholm i början på 1980-talet. Då presenterades Malaguzzis tankar om att pedagogiken är en föränderlig process och men även att barnen har hundra språk som de måste få uttrycka sig med. Malaguzzi dog 1994 men hans filosofi lever kvar och växer över hela världen (Gedin och Sjöblom, 1995, s.100). Efter mötet med Malaguzzi utvecklades i Sverige ett intresse för bildskapande och framförallt det tematiska arbetssättet (Lindqvist, 1989, s.26).

3.3.1 Förhållningssätt i Reggio Emilias förskolor

Det som präglar Reggio Emilias filosofi är att barnen genom bild och skapande ska kunna använda och utveckla sina "hundra språk". Centrala ord inom filosofin är upptäckarglädje, forskariver, nyfikenhet och förundran, Skapande verksamhet ses som ett viktigt inslag i Reggio Emilias förskoleverksamhet (Gedin och Sjöblom, 1995, s.100). Utifrån den skapande verksamheten i det tematiska arbetet tror man att en medvetenhet skapas hos barnen. Reggio Emilias filosofi syftar till att ett temaarbete bildar sammanhang mellan olika verksamheter samt att barns kunskap om verkligheten ökar (Lindqvist, 1989, s.40ff).

I denna pedagogik finns en grundläggande tanke om att varje barn är unikt och att barnet har huvudrollen i sitt sätt att lära, sin egen utveckling. Malaguzzi menade att det finns tre sätt att förhålla sig till barn. Ett sätt är att barn kan återskapa den kunskap som de vuxna tillför, "Det är som en behållare som man kan fylla med objektiv kunskap..." (Gedin och Sjöblom, 1995, s.104). Det andra sättet att se barnet är att de lär sig genom att förstå och det innebär att de vuxna är mer aktiva då det gäller att stimulera barnet och på sätt få möjlighet att växa. Här menar Malaguzzi att barnet inte får tillfälle att ta ansvar för sin eget kunskapande. Det tredje sättet är det man har i Reggio Emilia. Man ser ett barn som vill lära, växa och veta. Det innebär att barn kan skapa sin egen kunskap, ett barn med hundra språk. Barnet behöver den vuxne till att lyssna, se och föra en dialog med, inte en vuxen som bara vill beskydda barnet (Gedin och Sjöblom, 1995, s.103f).

Vid aktiviteter är barnen ofta indelade i små grupper eller två och två, detta för att man anser att barnen kan ta hjälp av varandra då de står inför ett problem. Barnen kan lära sig av varandra (Wallin, 2001, s.99). Reggio Emilias filosofi förutsätter även att barngrupperna är indelade efter ålder (Gedin och Sjöblom, 1995, s.106). Dialogen ses som ett viktigt inslag i Reggio Emilias filosofi och pedagogen hjälper barnen att vidga perspektiv genom att ställa utmanande frågor, samtala och diskutera tillsammans med barnen. Pedagogens roll är inte att komma med färdiga svar utan barnen ges möjlighet att tänka själva, undersöka och upptäcka. I Reggio Emilia ligger tyngdpunkten på utforskning och reflektion i arbetet med barnen. Tanken är att barnen ska kunna möta den föränderliga värld de lever i, men samtidigt uppleva det lustfyllt i sökandet efter kunskap (Gedin och Sjöblom, 1995, s.110).

3.3.2 Miljön

Inom Reggio Emilias filosofi talas om tre pedagoger: förskollärarna, barngruppen och miljön. I Reggio Emilias filosofi handlar det om att skapa rum för lärandet och att miljön skall uppmuntra till kommunikation, lek, utforskande. Miljön har också betydande roll i den mening att den ska bidra till nyfikenhet och väcka fantasin. Eftersom bilden och det skapande

är tydliga inslag i verksamheten är väggarna fyllda med bilder och alster som barnen har skapat, ofta från temaarbeten som pågår eller bedrivits (Gedin och Sjöblom, 1995, s.109ff). I Reggio Emiliias filosofi menar man att det inte finns ett sätt att se på saker, det finns inte ett svar som är det rätta, utan att det finns flera synvinklar. Ett exempel på detta är att ha flera speglar i de olika rummen. Med speglarna kan barnen se sig själva och andra men även rummet från olika vinklar och tanken är att barn med hjälp av speglar kan skapa sin identitet (Abbott och Nutbrown, 2005, s.14).

På Reggio Emiliias förskolors väggar hänger bland annat framväxande temaarbete eller fotografier med texter till som berättar om verksamheten. De är bland annat till för att föra en dokumentation, för barnen och föräldrarna. Dokumentation av barnens arbete fyller en viktig funktion i Reggio Emiliias filosofi, och miljön blir den tredje pedagogen genom att den används på så sätt att väggarna är prydda med barnens alster (Gedin och Sjöblom, 1995, s.109).

3.3.3 Tematiskt arbete enligt Reggio Emilia

Genom att arbeta tematiskt förverkligas de tankar om barn och kunskap som finns inom Reggio Emilia. Idéerna för de olika temaarbetena kan komma så väl från barn som pedagoger. Valet av ämne skall intressera barnen och tanken med tematiskt arbete är att man vill skapa sammanhang som stimulerar till utforskande och problemlösningar. Ofta intervjuas barn för att ta reda på vad det finns för tankar kring det valda ämnet i temat. Vissa teman pågår en kortare tid, ibland bara en förmiddag, men teman kan även pågå i över ett år. Det kan bero på att teman många gånger resulterar i oväntade projekt. Det tematiska arbetet planeras av pedagogerna ungefär till en tredjedel och sedan tar temat form och olika vägar under arbetets gång. Till exempel hade en förskola tema färg och det ledde till att man ville göra sin gård finare. Då upptäcktes barnen djur på gården som de ville göra något med. Det byggdes ett tivoli till djuren och dessa projekt följdes av studiebesök. Under projektets gång studerades byggen och konstruktioner och barnen prövade själva att bygga modeller (Gedin och Sjöblom, 1995, s.107-111).

På varje förskola finns en ateljé och här förekommer mycket av skapandet inom temaarbete. I ateljén sker också stora delar av dokumentationen. I ateljén kan barnen arbeta med olika material, projekt och teman. Bilden är ett av de hundra språken barn använder sig av. Bilden har stor betydelse och anses vara ett viktigt uttrycksmedel. När barnen får uttrycka sig i bild och ser bilder så anser man att barnen får en djupare förståelse för sin omvärld (Gedin och Sjöblom, 1995, s.107-111).

3.4 Läroplanen för förskolan

År 1998 fick förskolan en egen läroplan (Lpfö98) och den beskriver de uppdrag som förskolan har. Läroplanen är fastställd av regeringen och den ligger till grund för hur skolan och förskolan skall styras. Lpfö98 innefattar de delar som skall och bör finnas i verksamheten. Där ingår bland annat *värdegrunden* och *mål att sträva mot*. Här finns ingen metod presenterad, utan tanken är att arbetssätten skall anpassas efter varje enskilt barn.

Förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. Förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet (Lpfö98, 2002, s.26).

Författarna Tove Jonstoj och Åsa Tolgraven är båda producenter på Utbildningsradion (UR). Tillsammans har de författat boken *Hundra sätt att tänka* (2001). I boken påpekar Jonstoj och Tolgraven att likheter finns mellan den svenska läroplanen för förskolan och Reggio Emiliafilosofin (s.23) Författarna syftar då på att svenska pedagoger lägger stor vikt vid arbetet med barns olika språk och kulturella uttrycksformer.

Verksamheten skall bidra till att barnen utvecklar en förståelse för sig själva och sin omvärld. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten. Den skall utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barnens tankar och idéer skall tas tillvara för att skapa mångfald i lärandet (Lpfö98, 2002, s.30).

I Lpfö98 under rubriken Förskolans uppdrag står att tematiskt arbete bör ingå i den pedagogiska verksamheten. Det innebär inte att allt tematiskt arbete utgår från Reggio Emilias filosofi som Jonstoj och Tolgraven påpekade. Ser man tillbaka i historien har det även funnits arbetsmedelpunkt och intressecentrum som arbetsformer som utvecklats till dagens temaarbete (se 3.2). I Lpfö98 framhålls att:

Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intresse, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande (Lpfö98, 2002, s 28).

Alla förskolor skall följa den svenska läroplanen för förskolan. Vi har hänvisat till tre olika citat från Lpfö98 och oavsett pedagogisk inriktningen som förskolorna kan ha måste ändå riktlinjerna följas. Innehållet i läroplanen för förskolan kan dock tolkas på flera olika sätt och därav finns skillnader i olika förskolors arbetssätt, något som också framgår av vår studie.

4. Definitioner av tematiskt arbete

Under 1980-talet betonades vikten av en medveten pedagogisk planering och att barnen gjordes delaktiga i vuxnas vardagliga arbete. Förskoleverksamheten gjorde då försök att återuppta traditioner samtidigt som man ville utveckla förskolan. De nya teorierna kompletterade de gamla. Lindqvist hänvisar till socialstyrelsens Pedagogiska program som gavs ut 1987, det som kom att betyda mycket utifrån det Pedagogiska programmet är att barnet skall ses som aktivt, kompetent, medforskande och arbetssättet är projekt- och temaorienterat (1989, s16). Beroende på samhälle har teorier och synen på barns lärande och barns kunskap pendlat genom tiderna, men barns intressen har alltid varit centrala i förskolans pedagogik (Pramling Samuelsson och Sheridan, 2006, s.18f). Eftersom tema som arbetssätt kom i slutet av 1980-talet är det fortfarande litteraturen från den tiden som är gällande, dock har viss litteratur reviderats. Följande kommer vi att presentera olika definitioner av tematiskt inriktat arbetssätt i förskolan.

Gunilla Lindqvist är verksam som metodiklärare vid Högskolan i Karlstad. Hon har författat boken *Från fakta till fantasi* (1989). Lindqvist beskriver definitionen om tema utifrån det pedagogiska program som utkom 1987 från socialstyrelsen. Lindqvist menar att ett temaarbete skall ta sin utgångspunkt i barns intressen eller i barns tidigare kunskaper. Man skall ta tillvara barns naturliga nyfikenhet för att utforska sin omvärld. Det tematiska arbetet kännetecknas oftast av en fråga eller ett problemområde som sedan utgör själva temat och

som sedan behandlas och belyses utifrån ett mångsidigt sätt. Lindqvist anser att temat bör bearbetas på många olika vis genom lek, drama, sång, sagor, samtal, musik, bild och form. Temats syfte skall vara väl genomdiskuterat mellan pedagoger. Temat bör även ha en klar struktur. Det kan betyda att temat har en tydlig början som ofta inleds med en gemensam upplevelse och sedan avslutas på ett tydligt vis. Det skall även finnas en utarbetad plan på hur temat skall bearbetas. Temat skall innehålla vuxenledda aktiviteter som till exempel studiebesök, samlingar, målning, modellering, drama och experimenterande verksamheter. Utöver det skall temat ge barnen möjligheter att arbeta utifrån eget fritt val. Enligt Lindqvist kan teman ta sin utgångspunkt från två olika perspektiv det ena är ”kunskapsinriktat” tema och det andra är ”probleminriktat” tema. Det kunskapsinriktade temat utgör ett område som kan ge barnen kunskaper och färdigheter som av pedagoger bedöms viktiga för barnen. Eller så är temat tydligt probleminriktat, det vill säga att temat utgår ifrån en fråga eller ett problem som aktualiserats i barngruppen (1989, s.16).

Ingrid Pramling Samuelson, professor i pedagogik och Sonja Sheridan, fil.dr. i pedagogik arbetar vid Göteborgs universitet. De forskar båda om barns lärande. I boken *Lärandets grogrund* (2006) beskriver Pramling Samuelsson och Sheridan deras definition av tematiskt inriktat arbetssätt. Att arbeta temainriktat innebär att man avgränsar och lyfter fram ett särskilt område. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan så kan ett tema pågå under en längre tid eller under en kortare tidsperiod, men när ett tema pågår så bör det genomsyra hela verksamheten. Temat ska inte heller enbart ske under en viss dag eller tid eller plats. Ett temainriktat arbetssätt bör alltså istället spegla en helhetssyn på barns lärande och utveckling. Att arbeta tematiskt innebär att man som pedagog medvetet griper in och vidgar barns erfarenhetsvärld, detta för att barn skall få möjlighet att utveckla kunskaper om det särskilda området. För att göra detta möjligt bör pedagogen skapa tillfällena då barnen kan utveckla och bearbeta temats innehåll både i leken, och i skapande situationer men även i funktionella sammanhang. Ett tema kan initieras av både pedagoger och barn men det bör dock alltid finnas ett samspel som kommer i uttryck i att barnen tycker att det är roligt och att de finner temat intressant. Utgångspunkten i temat ska vara ur barnens perspektiv. Fokus skall vara på hur barn erfar och alltså inte på själva innehållsområdet, då blir det relationen mellan barnet och det barnet ska lära om som är i centrum (2006, s.64f).

Gudrun Karlholm och Inger Sevón arbetar båda som metodiklärare. Deras definition av vad temaarbete är behandlas i boken *Tema - ett arbetssätt i förskolan* (1990). Enligt Karlholm och Sevón kan i princip vad som helst bli ett tema. Barnen bör alltid få uppleva glädje, känna skaparlust och ges möjlighet till att utveckla sin fantasi. För att behålla inspiration och intresse kvar hos barnen måste man möta dem på deras nivå, lyssna på dem och tillföra stoff och innehåll som berör dem och väcker deras nyfikenhet av att vilja lära mer (s.76). Enligt Karlholm och Sevón är starten den viktigaste fasen i ett tematiskt arbete. Det är starten som står för att få både pedagoger och barn känslomässigt engagerande. Det finns många olika sätt att starta ett tema och pedagogerna måste använda all sin fantasi för att få början av temat så intressant som möjligt. Författarna säger vidare att barns fria lek i samband med temaarbete är en förutsättning för att temat skall lyckas. När barnen leker kan de fördjupa och bearbeta de kunskaper de fått på olika sätt. Pedagogernas roll är då att ta hjälp av material och ordna aktiviteter som kan inspirera i barnens lek samt att vara delaktig i utvecklandet av leken. Enligt författarna så pågår oftast ett tema under flera veckor eller månader, kanske uppåt en hel termin. Då måste arbetet planeras och läggas upp på så sätt att en intensiv period, av många nya intryck följs av en lugnare och mer reflekterande period då barnen får möjlighet att bearbeta intrycken och utveckla arbetet i ett mer fritt skapande (1990, s.86-90).

Kapitlet som behandlade Reggio Emilias historik i denna studie (se s.7), syftar till hur arbetssätten och miljön är i Italien. Sverige har sedan inspirerats av denna filosofi och tagit till sig delar av den. Malaguzzi menade att filosofin är föränderlig eftersom det samhälle man lever i ständigt förändras och filosofin ändras då efter den. Författaren Gunilla Lindqvist menar i boken *Från fakta till fantasi* (1989) att förändringar betonas inom Reggio Emilias filosofi och i kunskapsprocessen lyfter man fram motsättningar, till exempel att sätta ljus mot mörkt eller vinter till vår. Genom det tematiska arbetet ska barnen få uppleva och studera förändringar och förvandlingar och Lindqvist menar på så sätt att man arbetar på ett dynamiskt sätt i Reggio Emilias filosofi. Barnen undersöker motsättningar som kan ligga bakom olika förhållanden. I Reggio vill man att barnen ska kunna se möjligheter till förändring. Lindqvist beskriver att ett temaarbete inom Reggio Emilia syftar till att göra barnen mer kreativa men innehållet bör också vara glädje, nyfikenhet, vetenskaplighet och sinnlighet. Under det tematiska arbetet ges barnen möjlighet till flera olika uttrycksformer för sinnesintrycken. Barnen skall utveckla och upptäcka så många språk som möjligt men speciellt stort fokus läggs på bildskapandet inom Reggio Emilia. I denna pedagogik föreligger höga estetiska krav på kvalitet i den konstnärliga processen. Detta tros ligga till grund för den starka känslan för kultur och konst som finns i Italien (1989, s.28ff).

Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan beskriver i boken *Lärandets grogrund* (2006) om arbetssätt inom förskolan och vad som är betydande för barns kunskapsinhämtning och utveckling. Här menar Pramling Samuelsson och Sheridan till skillnad från Lindqvist (1989) att det inte främst handlar om att åstadkomma vackra målningar, utan att det handlar om hur kunskaper visar sig i skapandet. Pramling Samuelsson och Sheridan menar att bilden är ett sätt för barnen att visa vad de förstått och tagit till sig. Vidare beskriver Pramling Samuelsson och Sheridan att i Reggio Emilia sker skapandet i form av olika teman och att det är lärarna som medvetet påverkar barns skapande (2006, s.92).

I boken *Temaarbete* (1993) hänvisar Elisabet Doverborg och Ingrid Pramling till en tidigare undersökning som Doverborg genomfört kring temaarbete. Elisabet Doverborg har arbetat som förskollärare men forskar nu inom Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet med inriktning mot förskolebarn. Doverborg genomförde en enkätundersökning under en studiedag för pedagoger från olika förskolor. Enkäten innehöll frågor som var utmärkande för temaarbete. De flesta pedagoger som svarande på enkäten menade att man arbetade med tema en längre tid, oftast en termin eller ett läsår. Att arbeta med tema en längre tid ansågs av många pedagoger vara en fördel, eftersom man kan "upprepa" mycket så att barnen får möjlighet att lära sig det man vill. Enkätundersökningen visade även att temat var ett återkommande inslag i verksamheten under dagen. Doverborgs slutsats av enkätundersökning var att temaarbete över en längre tid var viktigt. Detta tror hon berodde på pedagogers insikt om att barn behöver lång tid för att befästa kunskaper och skapa en förståelse för sin omvärld (1993, s.22).

I boken *Inläring och utveckling* (Doverborg m.fl. 1996) beskrivs ett forskningsprojekt som Pramling genomfört gällande temaarbete och barns inläring. I forskningsprojektet intervjuades pedagoger på tre deltidsförskolor som alla hade temat affären. Det framgår tydligt i studien att pedagogernas uppfattningar om vad barn ska lära sig och hur inläring går till avspeglas i deras sätt att arbeta. Pedagogerna i intervjuerna använde sig inte av några specifika teorier men forskaren har ändå kunnat urskilja teorier som existerade på förskolorna. En av pedagogerna hade en idé att barnen lär sig genom konkret handlande samt via leken. Med detta drar Pramling en koppling till Piagets tankar om att barn agerar med objekt för att kunna skapa logiskt tänkande. Där man kan säga att kassaapparaten och pengar står för

objekten. Den andra pedagogen hade en idé om att barn lär sig genom att sitta och lyssna på varandra. Pedagogen för dialog och barnen imiterar. Här anar man den traditionella förmedlingspedagogiken som bygger på att kunskap nöts in via repetition. Den tredje pedagogen ville att barnen skulle inspireras till att söka kunskap själva och utveckla grundläggande insikter och färdigheter. Det blir då naturligt att barnen kombinerar aktiviteten tillsammans med reflektioner över sitt handlande (Doverborg, Pramling & Qvarsell, 1996, s.34ff).

Definitionerna av temaarbete är ett analysverktyg i denna studie. Utifrån dessa definitioner av temaarbete kan vi dra möjliga paralleller och finna jämförelsepunkter. Vi återknyter till dessa definitioner av temaarbete längre fram i resultat och analyskapitlet (se 6.5).

5. Metoder och material

I nedanstående kapitel beskrivs de val av metoder som vi har ansett vara relevanta för att nå denna studies syfte. Vi redogör även för valet av undersökningsgrupp och hur vi genomfört insamlingen av data för denna studie. Vi har även givit en beskrivning av innebörden av de etiska koderna som har haft betydelse för våra informanter. Slutligen diskuteras studiens tillförlitlighet.

5.1 Val av metoder

Vår studie syftar till att jämföra olika förskolors arbetssätt och därför valde vi att använda oss av intervjuer och observationer som metoder. Med utgångspunkt från intervjuerna ville vi ta reda på vad pedagogers uppfattningar var om olika arbetssätt i förskolan. Johansson och Svedner beskriver i boken *Examensarbetet i lärarutbildningen* (2006, s.23) att det finns olika metoder för att samla in data till sin studie, de anser dock att kvalitativa intervjuer är den vanligaste metoden. Vårt val av att göra intervjuer motiveras av att intervjuer ger en djupare insikt om de olika arbetssätten i förskolan än till exempel enkäter. Stukát skriver att huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera. Vid användning av enkäter leder det till en mer kvantitativ undersökning då man avser att få fram fakta i ett bredare perspektiv (Stukát, 2005, s.31f). Patel och Davidsson beskriver ytterligare i boken *Forskningsmetodikens grunder* (1994) förenklat vad kvalitativ inriktad forskning och kvantitativ forskning innebär. Kvantitativ forskning använder sig av statistiska bearbetnings- och analysmetoder och den kvalitativa metoden avser verbala analysmetoder (1994, s.12). Vidare framhåller Halvorsen i boken *Samhällsvetenskaplig metod* (1992) att det är större risk för bortfall när man använder sig av en enkätundersökning än vid en intervjuundersökning eftersom man vid intervjuerna är närvarande och intervjuerna kan få informanterna att delta. Halvorsen anser även att den personliga närvaron vid intervjuer kan underlätta förståelsen av vissa frågor och även reda ut möjliga missförstånd (1992, s.89). Nackdelen med att använda kvalitativa intervjuer som metod är att informanterna kan känna sig utpekade och icke anonyma. Med detta i åtanke valde vi att besöka de olika förskolorna för att personligen genomföra intervjuerna.

Utformningen av intervjufrågorna gjordes på så sätt att vi skulle kunna samla så mycket information som möjligt men samtidigt undvika ett för ofokuserat eller omfattande innehåll. Patel och Davidsson menar att när man arbetar med frågor för att samla information måste man ha två aspekter i beaktning, dels måste man tänka på hur mycket ansvar som lämnas till intervjuaren när det avser frågornas utformning och inbördes ordning. Detta kallas grad av

standardisering. Den andra aspekten är att man bör tänka på i vilken omfattning frågorna är fria för informanten att tolka fritt utifrån sin egen inställning eller tidigare erfarenheter. Detta kallas grad av *strukturering*. Intervjuer med låg grad av standardisering innebär att intervjuaren formulerar frågorna under intervjun, frågor som är lämpliga under just den enskilda intervjun. Vid helt standardiserade intervjuer ställer man likadana frågor i exakt samma ordning till varje informant. Standardiserande intervjuer används ofta vid sammanhang där man vill kunna jämföra (1994, s.60ff). Våra intervjuer hade hög grad av standardisering i och med att frågorna var likadana till alla informanter och ställdes i samma ordningsföljd. Vi hade en låg grad av strukturering i och med att frågornas utformning gav informanten möjlighet att svara utifrån sin egen uppfattning.

Patel och Davidsson beskriver vidare hur man kan sekvensera frågorna i intervjun vilket innebär att man börjar med stora och öppna frågor för att sedan ha frågor som är mer specifika (1994, s.65). Våra första frågor inriktade sig på pedagogen och dennes bakgrund, sedan följde frågor som belyste olika förhållningssätt och metoder för att sedan avsluta med inriktning på tematiskt arbete (se bilaga). Vi valde att ha öppna frågor i den bemärkelsen att frågorna inte var ledande, till exempel: ”Tycker inte du att Reggio Emilia är bättre än...?” I boken *Examensarbete i lärarutbildningen* (2006) beskriver författarna Johansson och Svedner att man bör undvika frågor som inleds med ”varför”? Eftersom man kan riskera att sätta informanten i försvarsställning har vi valt bort den sorten av inledning på frågor. Johansson och Svedner påpekar också att frågor som inleds med ”vad” och ”hur” ofta kan ge fylligare svar (2006, s.46ff), vilket vi hade i åtanke när vi utformade våra intervjufrågor.

Innan vi började med intervjuerna observerade vi verksamheten på de olika förskolorna. Skälet till detta var att undvika att bli påverkade av informanternas svar men även för att kunna se om informanternas förhållningssätt återspeglas i verksamheten. Stukát skriver: ”Att använda någon form av observation brukar vara lämpligast när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör” (Stukát, 2005, s.49). Vid observationerna tror vi oss få möjlighet att skapa en uppfattning om verksamheten och få syn på företeelser som kanske inte framkommer under intervjuerna. Observationer är bra för att samla information inom områden som berör beteenden och skeenden i naturliga situationer (Patel och Davidsson, 1994, s.74). Användning av både observationer och intervjuer som datainsamlingsmetoder kompletterar varandra i vår studie.

Enligt Stukát finns det en skala inom observationsmetoder, denna skala går från en ostrukturerad metod till en mer hårt strukturerad metod (2005, s.49ff). Vi har använt oss av både ostrukturerade och strukturerade observationer. Stukát beskriver att den ostrukturerade observationen är till för att komplettera en annan metod vilket i vårt fall är intervjuerna. Vidare skriver Stukát att i den strukturerade observationen kan man exempelvis använda sig av ett färdigställt observationsschema att fylla i under observationen. Vi valde istället att föra anteckningar under alla observationer, vilket också tillhör metoden för strukturerade observationer. Stukát menar även att den ostrukturerade observationen innebär precis som den strukturerade observationen att fokus ändå bör förekomma. Därför har vi istället för ett observationsschema valt att utgå från olika kategorier.

5.1.1 *Strukturering av observationer*

I och med att detta är en jämförande studie ville vi ha en fokus på våra observationer och vi har valt att utgå från Eva Johanssons forskning om pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan (*Möten för lärande*, 2005). Hennes forskning gav oss en insikt i vad vi kunde fokusera på under observationerna, samt en utgångspunkt för att ge struktur till våra

observationer. Johansson har forskat om vilka variationer i pedagogiska atmosfärer som kan förekomma på förskolor. Hon beskriver atmosfären som ett gemensamt och återkommande inslag av attityder och förhållningssätt och engagemang i barns livsvärldar (2005, s.49). De olika atmosfärerna är följande: *samspelande*, *instabil* och *kontrollerande*. Samspelande atmosfär innebär närvaro i barns värld, lyhördhet och att gränserna är vidgade för vad barn tillåts pröva. I den instabila atmosfären finns det en vänlig distans, ett tillämpat lugn och pedagogerna kan växla i sitt förhållningssätt gentemot barnen. Den kontrollerande atmosfären utgör ordning, behärskning och maktkamp. Den atmosfären är oftast dämpad, kontrollerad och innehåller oftast få känslouttryck (2005, s.50ff). Vi utgick ifrån Johannsons forskning och vi hade dessa olika atmosfärer i åtanke när vi genomförde observationerna på de olika förskolorna.

5.2 Urval och beskrivning av undersökningsgrupp

I vårt urval av pedagoger har vi valt bort förskolor inom våra respektive VFU-områden då vi ansåg att det skulle kunna påverka graden av anonymitet och för att vi som intervjuare skulle kunna förhålla oss objektiva till informanterna. Vi tog istället kontakt med olika förskolor belägna i Göteborgs närområden. Denna undersökning syftar till att jämföra olika arbetssätt och inriktningar, då är det relevant för oss att förskolorna har olika inriktningar. För att kunna se skillnader mellan olika arbetssätt valde vi att lägga fokus på att finna en skola med Reggio Emiliainspirerat arbetssätt och en förskola med traditionellt arbetssätt, det vill säga en förskola utan specifik inriktning på den pedagogiska verksamheten.

Vi avsåg att utföra fyra intervjuer. Intervjuerna utfördes på två olika förskolor där pedagogerna arbetade på totalt fyra olika avdelningar. Detta för att avgränsa vårt underlag för vår studie. Stukát menar att den kvalitativa metoden kan vara mycket tidskrävande och antalet informanter därför kan bli få (2005, s.34). Intervjuerna kan ge oss en djupare inblick och en större förståelse för förskolornas arbetssätt. Vi anser att intervjuer kan vara mer dynamiska då mötet mellan intervjuare och informanter blir mer personligt än vid till exempel enkäter som är mer statiska och inte införlivar något personligt möte eller samtal.

I denna studie valde vi enskilda intervjuer framför gruppintervjuer då vi anser att det finns en risk att flera informanter i en grupp kan påverka varandras åsikter. Vi tror även att gruppintervjuer kan leda till mer enhetliga svar från informanterna men eftersom våra avsikter med intervjuerna är att få reda på pedagogers enskilda uppfattningar och förhållningssätt valde vi enskilda intervjuer framför gruppintervjuer. Vi kunde ha valt att göra intervjuer med barnen på förskolorna men genom att istället utgå från pedagogers perspektiv anser vi att studien belyser förhållningssätt och arbetssätt i verksamheten.

5.3 Genomförande

Vi tog kontakt via telefon med pedagoger på två förskolor i hopp om att få komma ut och intervjua och observera. En av förskolorna meddelade utan dröjsmål att vi var välkomna medan den andra förskolan valde att återkomma för besked om vi kunde komma till dem för vår studie. Vi kände då att vi behövde ta kontakt med ytterligare en förskola för att ha en i reserv, och då mejlade vi till en förskola men vi fick aldrig något svar tillbaka. Några dagar senare fick vi besked om att vi var välkomna till den förskola som hade valt att återkomma med besked. Under två dagar i november genomfördes samtliga observationer och intervjuer (2006-11-21 och 2006-11-23). Observationerna och intervjuerna skedde på en förmiddag respektive en eftermiddag på de två olika förskolorna.

Innan varje intervjutillfälle observerade vi verksamheten på de olika förskolorna för att skapa oss en uppfattning om arbetssätten. Intervjuerna skedde i avskilt rum från barngrupperna. Vi deltog båda två vid de fyra intervjutillfällena och även vid samtliga observationer. Intervjuerna inleddes med en presentation av oss själva samt vårt syfte med studien. Under intervjutillfällena använde vi oss av bandspelare för att endast behöva göra stödanteckningar under själva intervjun. Det gjorde att vi kunde fokusera på frågorna och om pedagogernas svar kunde sammankopplas med studiens syfte. Bandspelaren gjorde det också möjligt för oss att ordagrant skriva ut intervjuerna, för att senare kunna återgå till deras svar om deras pedagogiska arbete.

5.4 Bearbetning och analys

Vid behandling av de resultat som vi erhållit från observationerna och intervjuerna fann vi genom att stryka under i det utskrivna materialet skillnader, som vi senare använde som jämförelsepunkter i vår analys. Vi valde att lägga upp analysen genom att ordna tre nya kategorier utifrån våra intervjufrågor. Utifrån dessa kategorier synliggjordes informanternas uppfattningar om de olika arbetssätten.

5.5 Etiska överväganden

När man genomför en vetenskaplig studie bör man beakta den forskningsetik som råder. Stensmo redogör i boken *Vetenskapsteorier och metod för lärare* (2002) för att man skall följa Vetenskapsrådets etiska kod. Rådet specificerar fyra krav för att studien skall uppfylla det individskydd som finns inom forskning (2002, s.26ff).

Det första är kravet om *information*, forskaren bör informera varje person som lämnar uppgifter om vad deras uppgift är samt vilka villkor som gäller för deras deltagande. I den första kontakten med förskolorna informerade vi om oss själva och vår studie men också vilken institution vi tillhörde. Innan intervjuerna inleddes informerade vi samtliga informanter om vår studies syfte och att deltagandet var frivilligt och att de när som helst fick avbryta intervjun.

Det andra är kravet om *samtycke*, forskaren skall inhämta samtycke ifrån de deltagande personerna. Vi fick samtycke från respektive informant att använda deras svar i vår studie.

Det tredje kravet innebär *konfidentialitet*, vilket innebär att alla deltagare som medverkar i en forskningsstudie skall kunna försäkras att informationen de lämnar kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att informanterna är anonyma och inte kommer att kunna identifieras. Vi frågade informanterna om vi fick använda bandspelare under intervjutillfället men att innehållet på banden enbart skulle avlyssnas av oss intervjuvare.

Det fjärde och sista kravet är *nyttjande* som betyder att det insamlade forskningsinnehållet inte får användas i kommersiellt bruk eller andra icke vetenskapliga syften.

5.6 Studiens tillförlitlighet

En studies tillförlitlighet mäts i reliabilitet och validitet. Stukat definierar reliabilitet som noggrannhet i kvalitén på själva mätinstrumentet det vill säga hur bra ett mätinstrument är på

att mäta. Med validitet menas giltighet, det vill säga om man mäter det man avser att mäta (2005, s.125).

Syftet med denna studie är att undersöka pedagogers olika arbetssätt samt hur de förhåller sig till tematiskt arbete i förskolan. Då vår studie är kvalitativ i sitt utförande blir det svårt för oss att dra några generella slutsatser. Det viktiga i en kvalitativ undersökning är enligt Trost att visa att man har funnit vissa mönster, uppfattningar eller variationer, inte hur vanliga dessa är. Det är därför orealistiskt enligt Trost att ange hur många som svarat på ett visst sätt. Detta är en viktig åtskillnad mellan en kvalitativ och kvantitativ undersökning (Referatet av Trost återfinns i Stukát, 2005, s.62).

För att vi skulle kunna bilda oss en uppfattning om huruvida informanterna gav tillförlitliga svar valde vi att genomföra observationer innan varje intervjutillfälle på respektive förskolors avdelningar. Som vi tidigare nämnt i detta kapitel (se 5.1) är någon slags form av observation lämpligt när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör. Vi anser att observationerna tillsammans med intervjuerna ökar reliabiliteten i vår studie. Stukát menar att genom användning av flera källor för sin beskrivning kan metoder komplettera varandra, tillvägagångssätten kan då belysas utifrån ett mer allsidigt sätt (2005, s.36ff). Det blir möjligt att tränga djupare in i problemet och se det från fler sidor genom att använda flera metoder.

Som vi tidigare nämnt använde vi oss av intervjuer istället för enkäter. Detta för att vi tror att informanternas svar kan ge oss en mer beskrivande skildring av verksamheten än om vi hade utgått från enkäter, då enkätfrågor ofta är hårt styrda och kan begränsa informanter att ge några egna svar. Vid användning av enkäter finns det ingen möjlighet till kompletteringar, vilket det gör vid intervjuer (Patel och Davidsson, 1994, s.65). Detta anser vi höja tillförlitligheten i en jämförande studie då vi ser till arbetssätten och pedagogernas förhållningssätt. Ledande frågor gör att reliabilitet minskar eftersom informanten kan svara såsom denne tror att vi vill ha som svar (Stukát, 2005, s.39). Ofta i enkäter får man enbart välja mellan några svarsalternativ, till exempel håller med, håller inte med och vet ej. Vi använde oss av färdiga frågor som vi hade formulerat innan intervjuerna men frågorna var utformade på så sätt att varje informant kunde ta egen ställning och svara på frågorna utifrån egna erfarenheter.

Vi är medvetna om att antalet informanter inte är så omfattande att det går att generalisera. Stukát skriver att kvalitativa undersökningar inte är representativa, men om man som vi vill ha en variation av uppfattningar så letar man enligt Stukát efter kvalitativt åtskilda kategorier av uppfattningar som finns och inte hur många eller vilka som har de olika uppfattningarna. Därmed överges tanken om en generaliserbarhet i studien (Stukát, 2005, s.62). Även om vi har få informanter i vår studie tror vi oss ha tillräckligt med underlag för att kunna göra en jämförande studie, dock ej generaliserbar. Dels för att vi valt att intervjua pedagoger som alla arbetar på olika avdelningar men också för att urskilja olikheter i deras uppfattningar om, och förhållningssätt till tematiskt arbetssätt.

Vi beskrev tidigare vad standardiserade intervjuer innebär. I vår studie menar vi att det är hög grad av standardisering eftersom frågorna var likadana och ställdes i samma ordningsföljd till samtliga informanter. Om vi inte hade haft likadana frågor till alla hade det inte funnits något jämförelsematerial. Patel och Davidsson menar att använda sig av strukturerade observationer eller standardiserade intervjuer ger en förhållandevis god reliabilitet (1994, s.87). Av den orsaken vill vi påstå att vår studie är tillförlitlig, men dock ej generaliserbar.

Reliabiliteten i vår studie ökar genom användningen av bandspelare. Om vi hade valt att bara använda oss av egna anteckningar från intervjuerna så hade vi inte kunnat använda oss av materialet på ett tillförlitligt sätt. Med en bandspelare ges det möjlighet att kunna lyssna flera gånger på informanternas uttalande. Vi kan även uppfatta olika informanternas tonfall, eller olika betoningar på vissa ord eller meningar. Vi kan till exempel uppfatta ironi. I och med att vi även skrev ut intervjuerna ordagrant gav det oss ett jämförelsematerial mellan informanterna och deras arbetssätt. För att öka reliabiliteten i vår studie har vi tagit utdrag i form av citat från informanternas svar i resultat- och analyskapitlet.

Vi deltog båda under samtliga intervjuer och observationer. Eftersom vi båda var närvarande under samtliga intervjutillfällena kunde vi båda registrera och tolka intervjusvaren som informanterna gav. Detta anser vi höjer studiens reliabilitet då överrensstämningen mellan registrerade svar utgör ett mått på reliabiliteten (Patel och Davidsson, 1994, s.87). Eftersom vi också valde att genomföra observationer innan varje intervju gav detta oss en möjlighet att kunna se om det som informanterna sa under intervjun stämde överrens med det vi observerade av verksamheten. Vi anser att reliabiliteten ökar i och med att vi valde att göra observationer för att sedan kunna jämföra förhållningssätt och arbetssätt i vår analys.

6. Resultat och analys

Det övergripande syftet med denna studie är att jämföra svenska förskolor avseende det tematiska arbetet. Våra frågeställningar syftar till att finna om skillnader finns mellan Reggio Emiliainspirerade förskolor och traditionella förskolor när det gäller arbetssätt och förhållningssätt avseende tematiskt arbete. Enligt Stukat bör man presentera resultatet så tydligt som möjligt för att man som läsare skall kunna dra egna slutsatser (2005, s.140). Vi väljer därför att redovisa citat från informanterna. Vi har även valt att strukturera intervjusvaren inom tre kategorier baserade på våra frågeställningar. För att kunna urskilja skillnader från de respektive förskolorna har vi vävt samman informanternas svar och dragit paralleller till litteratur för att avsluta med en analys. För att få en inblick i vilka personer vi intervjuat kommer först en presentation av vilka informanter som deltog i intervjuerna, därefter följer en beskrivning och analys av våra observationer.

6.1 Informantbeskrivning

Vi har valt att benämna pedagogerna för A, B, C och D, detta för att för att hålla oss till kravet om konfidentialitet att skapa anonymitet för våra deltagande informanter. Pedagogerna A och B arbetar inom den Reggio Emiliainspirerade förskolan och pedagogerna C och D arbetar inom den traditionella förskolan. Pedagog A var färdigutbildad 2003 och har en grundutbildning från Barn och ungdomspedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Hon har även läst två års grundläggande konstnärsutbildning. Pedagog B har läst nya lärarprogrammet med inriktningarna Skapande verksamhet och Svenska för tidigare åldrar och blev färdigutbildad 2006. Pedagog C har en fil.kand. i psykologi, pedagogik och sociologi och var färdigutbildad förskollärare 1976. Pedagog D har tidigare arbetat som elevassistent och utbildade sig sedan till förskollärare och tog examen 1977.

6.2 Observationer

6.2.1 Reggio Emiliainspirerade förskolan

Vi har i detta avsnitt valt att sammanfatta de båda observationerna från den Reggio Emiliainspirerade förskolan. När vi kom till förskolan var det tydligt att det pågick ett tema. På ett stort bord stod lerfigurer i en uppbyggd djungelmiljö och väggarna var prydda med barnens alster, såsom teckningar och fotografier. Vid rundvandring fann vi att fotografierna och teckningarna var dokumentation av temaarbetets utveckling och skeenden i barnens lärprocesser.

Då vi besökte förskolan var det tidig förmiddag och barnen satt och åt frukost. Under frukosten satt alla barnen vid låga bord och stolar, anpassade efter barnen. Pedagogerna deltog inte vid barnens frukostbord men var närvarande i matsalen. Vi frågade en av pedagogerna vad tanken var med att barnen satt själva, svaret hon gav var att vuxna tar för mycket talutrymme från barnen och att de då hindras i dialogen. Efter frukosten observerade vi att barnen drog igång lekar och arbeten själva. Lek- och skaparmaterial fanns i barnens höjd och de behövde på så sätt inte fråga efter pedagogernas hjälp. Det huvudsakliga rummet barnen vistades i efter frukost var ett föränderligt rum, rummet ändrades beroende på vilket tema som pågick, berättade en pedagog. Ett annat rum barnen vistades i var ateljén, som alltid var öppen för alla barn och där allt material var tillgängligt för alla.

6.2.2 Traditionella förskolan

I detta stycke har vi valt att sammanfatta våra två observationer från den traditionella förskolan. När vi kom till förskolan var vårt första intryck att miljöerna på avdelningarna var ”fattiga”. Det fanns inget synligt material såsom pennor, penslar och papper. Det fanns inga alster på väggarna som var synligt för oss att barnen hade gjort, eller om något slags tema pågick. Det fanns inte mycket synligt material som talade för vilken verksamhet barnen hade under dagarna på förskolan. Besöket på förskolan skedde under en eftermiddag och hälften av alla barn var på väg ut och de andra skulle snart sätta igång att baka. Vi frågade hur ofta de hade någon slags aktivitet som bakning och vi fick svaret att det var en av veckans schemalagda aktivitet. Då vi senare genomförde intervjuerna gick vi till ett rum som låg mellan avdelningarna i ett personalutrymme. Rummet vi satt i var en ateljé som barnen inte hade fri tillgång till. I ateljén fanns skaparmaterial såsom pärlor, penslar, papper och färg.

6.2.3 Analys av observationer

Utgångspunkterna för observationerna var som vi tidigare nämnt Eva Johansons forskning om vilka variationer i pedagogiska atmosfärer som kan förekomma på förskolor (se 5.1.1). De olika atmosfärerna är följande: *samspelande*, *instabil* och *kontrollerande*. Samspelande atmosfär innebär närvaro i barns värld, lyhörighet och att gränserna är vidgade för vad barn tillåts pröva. I den instabila atmosfären finns det en vänlig distans, ett tillkämpat lugn och pedagogerna kan växla i sitt förhållningssätt gentemot barnen. Den kontrollerande atmosfären utgör ordning, behärskning och maktkamp. Den atmosfären är oftast dämpad, kontrollerad och innehåller oftast få känslouttryck.

Observationerna från de respektive förskolorna gav oss en insikt i att det förekommer olika pedagogiska atmosfärer. På den Reggio Emiliainspirerade förskolan är miljön anpassad utifrån barnens perspektiv, det vill säga att möblerna är låga och allt material ligger åtkomligt för barnen. Det finns inga hinder för barnens lust eller nyfikenhet som vi kan se. Temaarbetet på den Reggio Emiliainspirerade gjorde miljön levande till skillnad från den traditionella förskolan. Där var väggarna kala och det var inte synligt för oss vad barnen hade för

aktiviteter på dagarna. Vi tror dock att det finns en risk att det enskilda barnets arbete inte synliggörs på den Reggio Emiliainspirerade förskolan då materialet på väggarna fanns i överflöd.

En annan skillnad som blev synlig för oss var att barnen var mer självgående på den Reggio Emiliainspirerade förskolan än på den traditionella förskolan eftersom det fanns så mycket material att leka med och utforska. På den Reggio Emiliainspirerade förskolan stod alltid ateljén öppen vilket gjorde det möjligt för barnen att ta egna initiativ att skapa. På den traditionella förskolan fanns också allt slags skaparmaterial, men barnen hade dock inte fri tillgång till det då ateljén var stängd för barnen på den traditionella förskolan. Vi anser att pedagogerna där begränsar barnen i vad de tillåts pröva och utforska, av den anledningen tolkar vi det som att det är den kontrollerande atmosfären som förekommer. Under observationerna på den Reggio Emiliainspirerade förskolan såg vi att barnen tillåts prova på och klara sig själva. Ett exempel är frukostsituationen där pedagogerna har tron på ”det kompetenta barnet”, man utgår från att barn kan, att de tillåts pröva och på så sätt vidgas gränserna. Vi kan utifrån detta urskilja att det är den samspelande atmosfären som föreligger på den Reggio Emiliainspirerade förskolan.

6.3 Presentation av arbetssätt

Vår första frågeställning i denna studie är om det finns några skillnader mellan Reggio Emiliainspirerade förskolors arbetssätt jämfört med arbetssätt inom traditionella förskolor. Med denna kategori vill vi belysa de arbetssätt och metoder som förekommer på de två olika förskolorna och som pedagogerna utgår från i sitt arbete med barnen.

Pedagogerna A och B på den Reggio Emiliainspirerade förskolan anser att tematiskt arbetssätt tillsammans med skapande verksamhet skall genomsyra hela den pedagogiska verksamheten. Pedagogerna A och B uttrycker att förskolan är en svensk traditionell förskola och utgår från den svenska läroplanen, men att förskolan har valt att arbeta utifrån Reggio Emilias filosofi. På den Reggio Emiliainspirerade förskolan skapar pedagogerna själva arbetssätt och metoder utifrån Reggio Emilias filosofi; som pedagog A säger:

Arbetssätt och metoder, det är någonting som vi skapar själva utifrån Reggio Emilias filosofi /.../ Vi har väl kommit fram till att det inte finns något rätt eller fel, man kan inte säga att det där är inte Reggio Emilia och så utan man måste hela tiden tillbaka till varför gör vi det här och på vilket sätt utmanar vi barnen i detta, vad sker med deras lärande och vad sker med deras tankar. Där tror jag man hittar svaret på arbetssätt och metoder (Pedagog A).

Vid ett temaarbete är det viktigt att vara påläst inom det aktuella temat anser pedagog A. Vidare uttrycker hon att pedagogen har ansvaret för temat och att man också skall kunna inspirera barnen och utmana dem i arbetet. Pedagog B belyser de tre stöttepelarna inom Reggio Emilias filosofi, pedagogen, barnet och miljön. Hon menar att miljön skall vara i ständig förändring och att man skall anpassa miljön efter barnens behov. Pedagog B anser att den pedagogiska dokumentationen är viktig för barnen och föräldrarna då den förtydligar verksamhetens arbete. Miljön bidrar då till den pedagogiska dokumentationen som arbetssätt. Inom Reggio Emilia vill man att barnen skall vara i åldershomogena grupper och på de olika avdelningarna i den här Reggio Emiliainspirerade förskolan är barnen indelade utifrån åldrarna 3-4 och 4-5.

När det gäller valet av tema tycker pedagogerna på den Reggio Emiliainspirerade förskolan att man alltid skall utgå från barnens intressen och behov, men att valet av tema även kan göras av pedagogerna. Enligt pedagog A kan man observera barnen och se vilka sorters lekar som pågår och därefter välja ett tema. Exempelvis lekte barnen "sjörövarfabbe" på gården och utifrån den leken valde pedagogerna att starta upp temat "Pirater". När det gäller temats tidsperiod anser både Pedagoger A och B att det inte finns något direkt tidsperspektiv. Pedagog A menar att ett tema avslutas när man känner att det är dags att "runda" av, fortsättningsvis menar hon att man aldrig blir färdig i lärprocessen och att ett tema inte avslutas för att det ej finns något mer att hämta. Pedagog B uppfattar att andra förskolor bestämmer att de ska arbeta med ett visst tema en bestämd tidsperiod, men det gör alltså inte de.

På den traditionella förskolan byggs verksamheten upp från schemalagda aktiviteter såsom måla, baka och ha utflykter; därför har förskolan inte alltid något pågående tema. Pedagog C menar att utflykten kan ses som metod för att lära känna sin omgivning. De schemalagda aktiviteterna är då deras metoder och de relateras till målen i läroplanen. Då ett tema väl initieras är det oftast barnen som väljer temat men pedagog C menar dock att:

När man känner att det är stiltje i gruppen och ingenting händer och alla verkar uttråkade så tror jag att man kan dra igång något litet tema (Pedagog C).

Pedagog C berättade under intervjun att hon en gång hade startat temat "experimentgruppen" när barnen var uttråkade och då samlades gruppen en gång i veckan och gjorde experiment, exempelvis om var salt kommer från. Pedagog C menar att pedagogerna inte sitter och planerar teman då de istället utgår från de schemalagda aktiviteterna. Hon beskriver att småteman förekommer i form av att barnen får lyssna på musik på fredagar och ha matlagning och utflykter. Pedagog D hade för ett antal år sedan "Barnens hemmiljö" som tema, men har annars inte arbetat så mycket tematiskt. Valet av tema gjordes då gemensamt av pedagogerna eftersom de ansåg att barnen inte hade medvetenheten att själva välja tema. Pedagog D framhöll att om ett tema hade valts idag skulle barnen få vara mer delaktiga av valet av tema. Både Pedagog C och D lägger stor vikt vid traditionella teman såsom jultema och årstidstema och enligt båda pedagogerna kan ett tema pågå från tre dagar till en termin.

6.4 Presentation av förhållningssätt

En av våra frågeställningar är om det finns skillnader i pedagogers uppfattningar och förhållningssätt mellan Reggio Emiliainspirerade och traditionella förskolor. I denna kategori blir det betydelsefullt för oss att visa på pedagogernas förhållningssätt och tankar om sitt arbetssätt och barns lärandeprocess. Pedagogerna skapar förskolans verksamhet genom sitt förhållningssätt och sitt sätt att se på barns lärande.

Både Pedagog A och B betonar det kompetenta barnet, att man inte skall ta lärprocessen från barnet och att utgångspunkten är barnens behov. Vidare menar pedagogerna A och B att barnet inte är något oskrivet blad utan att alla barn kommer med sina erfarenheter, sina tankar och sitt unika sätt att erfara sin omvärld. Utifrån det bemöter pedagoger A och B barnen och tanken är att barnen ska bli medvetna om deras egna sätt att tänka och lära. Pedagog A vill skapa en komplex tillvaro där det finns många svar och många sätt att se på saker. Barnen delas oftast in i mindre grupper för att kunna se till det enskilda barnet och dess behov. Pedagogerna A och B menar samtidigt att gruppen är viktig, att barn lär sig av varandra och

då ges barnen möjligheter att se andra sätt att tänka, genom mötet med andra barn skapas nya sätt att se omvärlden på.

Även de två pedagogerna C och D på den traditionella förskolan anser att man ska utgå ifrån det kompetenta barnet, att barn kan mer än vad man tror. Pedagogerna betonar barnens självständighet, till exempel klä på och av sig själva. Både pedagog C och D lägger stor vikt vid de sociala koderna, det vill säga hur man uppför sig mot varandra. Båda menar att man skall lära barnen normer, att tala om vad som är rätt och fel. Pedagog D uttryckte att läroplanen för förskolan är influerad av Reggio Emilias filosofi.

6.5 Tematiskt arbete

Med vår sista frågeställning ville vi undersöka om skillnader finns i det tematiska arbetssättet mellan Reggio Emiliainspirerade och traditionella förskolor. Denna kategori innefattar pedagogernas syn på tematiskt arbete samt vilka för- och nackdelar pedagogerna ser med temaarbete.

På den Reggio Emilia inspirerande förskolan uttrycker både pedagog A och pedagog B att temaarbete handlar om att utmana barnen och utgå ifrån barnens intresse och behov. Pedagogerna A och B menar även att en röd tråd skapas i det tematiska arbetet; ”tråden” bildar en helhet och skapar förståelse, vilket båda pedagogerna ser som en fördel. Både A och B menar även att ett temaarbete kan förgrena sig på många olika sätt. Pedagog A anser att det är vanligt att många andra förskolor börjar med temaarbete efter att barnen i gruppen har lärt känna varandra, men inom Reggio Emilia tänker pedagogerna på att starta upp ett temaarbete för att ”jobba ihop gruppen”. Enligt pedagog B ger tema barn möjligheter att få en röd tråd och det används mycket skapande verksamhet såsom rytmik, drama och arbete i ateljén. Båda pedagogerna menar att det finns en fördel med tematiskt arbetssätt eftersom det finns något för alla barn men även att många ämnen kan integreras. En fråga vi ställde under intervjun handlade om de tycker att det finns något negativt med temaarbete. Pedagog B svarade då:

Nej, men det kan väl bli att man blir för inkörd på det, fast det handlar om att vara lyhörd. Bara för att vi pedagoger tycker att ”det här är ju jätteroligt, åh, vad mycket barnen kan lära sig på detta” men de har ändå tappat intresset. Men det är ju inget negativt utan det beror på pedagogen (Pedagog B).

Pedagog B uttryckte också att Reggio Emilias filosofi är i ständig förändring och att det kan vara en nackdel, men att det då är viktigt att hålla fast vid grundtankarna i Reggio Emilias filosofi.

På den traditionella förskolan förekommer det inte alltid något temaarbete under terminen, men när temaarbete pågår menar pedagogerna C och D att det skall det vara för barnen. Pedagog C menar att man har jobbat med tema i alla år. Hon anser att det gäller att vara kritisk mot temaarbete, man får inte tappa fokus på varför man gör detta. Pedagog C anser att tema kan bli konstruerat och kan kännas överflödigt. Nackdelen menar hon kan vara:

Att barnen helt enkelt är ointresserade av det man bestämt att man ska ha som tema, att man liksom trycker ner något på dom som dom egentligen inte tycker är så kul /.../ dom är helt enkelt inte intresserade och dom kanske inte lär sig det som vi tror att dom ska lära sig (Pedagog C).

Pedagog D menar också att det är viktigt att göra en verklighetsförankring. Pedagog D ger ett exempel om man har temat "Bondgården" går det inte bara att prata om bondgården utan man måste också besöka en. Enligt henne måste en verklighetsförankring finnas så att en helhet bildas hos barnen.

6.6 Analys

Fortsättningsvis belyser vi de skillnader inom tematiskt arbetssätt och förhållningssätt som vi funnit utifrån pedagogernas intervjuvar. Alla pedagogerna utgår från barnens intresse i det tematiska arbetet men på olika sätt. Lindqvist (1989) beskriver att utgångspunkten för temat skall ske utifrån barnens intresse (jfr s.10), vilket pedagogerna på respektive förskolor anser sig göra. Vi kan dock se en skillnad utifrån pedagogernas intervjuvar. Pedagogerna på den Reggio Emiliainspirerade förskolan utgår som vi tolkar det från barnens intressen och behov. Medan pedagogerna på den traditionella förskolan säger att temaarbete skall vara för barnen, men enligt citat från pedagog C går det att utläsa att valet av tema även kan göras av pedagogerna. Vi tror att det kan vara en förklaring till varför pedagog C tror att barn kan vara eller bli ointresserade av ett tema. Vi anser att hon egentligen inte utgår från barns intresse, hon verkar inte heller se till alla olika sätt man kan integrera ämnen så att man har möjlighet att kunna fånga barnens intresse. Tankarna om att utgå från barnens intresse kom från början med Frøbels pedagogik (jfr s.5) och vi kan se att även om Reggio Emilias filosofi är ny i Sverige så är det de tankarna som fortfarande är aktuella.

En annan skillnad är att pedagogerna på den Reggio Emiliainspirerade förskolan har en medvetenhet om att ett temaarbete kan göra pedagogerna fascinerande av temat därför att pedagogerna själva tycker det är intressant, men att det gäller att vara lyhörd. Den traditionella förskolan väljer istället bort tema medvetet som arbetssätt, då pedagogerna är kritiska till temaarbete och anser att man måste veta varför man har ett tema, att man inte bara har ett tema för temats skull.

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) kan ett tema pågå under en längre eller kortare tidsperiod men när ett tema pågår bör det genomsyra hela verksamheten. Vi anser att det som kännetecknar ett temaarbete på den Reggio Emiliainspirerade förskolan stämmer väl överens med definitionerna av vad ett tema innebär (jfr s.10). Däremot väljer den traditionella förskolan att benämna veckans planerade aktiviteter för "småtema". Det finns därmed en skillnad på hur dessa olika förskolor uppfattar fenomenet tema. Till exempel berättade pedagog C om experimentgruppen som träffades en bestämd dag i veckan. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan och deras definition, skall ett tema inte ske under en viss tid, dag eller plats (jfr s.10). Vi anser då att skillnader uppstår i hur förskolorna uppfattar och använder temaarbete som arbetsform. Den stora skillnaden är att den Reggio Emiliainspirerade förskolan arbetar tematiskt genomgående medan den traditionella förskolan väljer att kalla sina schemalagda aktiviteter för tema.

Alla informanterna utgår i sitt förhållningssätt från det kompetenta barnet, men i den Reggio Emiliainspirerade förskolan utgår pedagogerna från att barnen inte behöver fyllas med fakta och kunskap precis som Malaguzzi också menade (jfr s.7). Pedagogerna A och B serverar därför inte svar till barnen utan barnen får själva söka svaren. Det finns inte heller ett rätt svar utan alltid flera sätt att se på saker. Pedagogerna på den traditionella förskolan anser även de att barn är kompetenta men först då de har lärt sig något, som att klä av och på sig och först då räknar pedagogerna barnen som kompetenta och självständiga. Pedagogerna C och D lägger också stort fokus på de sociala koderna, genom att tala om vad som är rätt och fel.

Vi drar här en koppling till forskningsprojektet som Pramling (1996) genomfört med pedagoger på tre olika förskolor i vilken det presenteras pedagogers förhållningssätt, hur man ser på barns kunskapsinhämtning (jfr s.12). Pramling beskriver i sin forskning att en av pedagogernas tanke var att barn skulle inspireras till att söka kunskap själva och utveckla grundläggande insikter och färdigheter. Pedagogerna A och B ville som vi tidigare nämnt inte fylla barnen med fakta utan att barnen själva skall söka kunskap. Här skiljer sig den traditionella förskolan sig i sitt förhållningssätt då de inte nämner barns kunskapsinhämtning utan att de har den traditionella förmedlingspedagogiken då de lägger vikten vid förmedling av normer och de sociala koderna (jfr s.13). Skillnaderna mellan pedagogerna A och B:s förhållningssätt gentemot pedagogerna C och D är att den Reggio Emiliainspirerade förskolan ser mer till att medvetandegöra kunskap hos barnet, medan den traditionella förskolan mer ser till betydelsen av att lära barnen etiska regler. Den kunskapssyn pedagogerna har får konsekvenser för vilket arbetssätt pedagogerna väljer och på vad de väljer att lägga vikten i verksamheten.

När vi intervjuade samtliga pedagoger frågade vi dem om de har haft några förebilder under utbildning eller yrkesverksamma tid. Båda pedagogerna på den Reggio Emilia inspirerade förskolan läser mycket, och har båda inspirerats av förebilder såsom Vygotskij och Malaguzzi. På den traditionella förskolan hade pedagog D blivit inspirerad av en tidigare kollega medan pedagog C inte ansåg sig ha haft någon förebild under sin utbildning eller yrkesverksamma tid. Skillnaden mellan pedagogerna på den Reggio Emiliainspirerade förskolan och den traditionella var att pedagogerna A och B ser möjligheten att förnya sig och utveckla sina tankar och förhållningssätt i arbetet med barnen och att litteratur är viktig för nya insikter.

När vi jämförde de olika förskolornas arbetssätt inom tematiskt arbete med läroplanen för förskolan såg vi att båda förskolorna utgår från Lpfö98. På den Reggio Emiliainspirerade förskolan har man tematiskt arbetssätt för att lärandet skall bli mångsidigt och sammanhängande (jfr s.10). På den traditionella förskolan bildar omsorg, fostran och lärande en helhet (jfr s.9). Samtliga pedagoger säger att de arbetar efter Lpfö98 eftersom temaarbete bör vara ett inslag i den pedagogiska verksamheten. Vi tolkar det som att den Reggio Emiliainspirerade förskolan använder arbetsformen tema för att barnens lärande skall bli mångsidigt och sammanhängande. Pedagogerna på den traditionella förskolan väljer att kalla sina aktiviteter för småteman för att kunna följa förskolans uppdrag när det gäller tematiskt arbete. En viktig slutsats är att Lpfö98 kan tolkas på olika sätt och därför går det att definiera temaarbete på olika sätt.

7. Sammanfattning och slutdiskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka det tematiska arbetssättet inom den svenska förskolan. Studien är jämförande i sin karaktär och syftar inte till att dra några generella slutsatser. Våra observationer och intervjuer har bildat grunden i denna studie för att få fram resultat och för att ge oss en förförståelse och betydelsefulla insikter i förskolans pedagogiska verksamhet och om det tematiska arbetet.

Våra observationer och intervjuer på den Reggio Emiliainspirerade förskolan stämde väl överens med litteraturens beskrivning av Reggio Emilias filosofi. I litteraturen beskrivs bland annat att det är skapande verksamhet tillsammans med tematiskt arbete som skapar en medvetenhet hos barnet. Barnens behov står i fokus och olika material skall finnas för barnens

utforskande (jfr s.8). I litteraturens beskrivning av tematiskt arbetssätt enligt Reggio Emilia framkommer dock att fler synsätt finns. Lindqvist (1989) menar att det är stort fokus på den färdiga produkten medan Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) menar att kunskaperna visar sig i skapandet (jfr s.12). Pedagogerna på den traditionella förskolan hade som vi nämnde under resultat och analyskapitlet inga synliga alster från barnens arbete på förskolan. På så sätt känner vi att pedagogerna på den traditionella förskolan sade en sak under intervjuerna men att verksamheten såg helt annorlunda ut för oss som observerade. Skillnaderna mellan förskolorna tolkar vi ligga i att den Reggio Emiliainspirerade förskolan ser produktens framväxt under temaarbetet inte bara som en dokumentation utan också att framställandet ses som en viktig del i det tematiska arbetet. Produkten som barnet arbetat med under temaarbetet får möjligtvis mer fokus än själva processen i det tematiska arbetssättet på den Reggio Emiliainspirerade förskolan än på den traditionella förskolan, som inte visar upp barnens alster i samma utsträckning.

När det handlar om att utgå från barns intressen och behov beskrev vi i resultat och analyskapitlet att pedagogerna på den Reggio Emiliainspirerade förskolan anser sig utgå från barnens intressen och behov. Vi tycker att den traditionella förskolan inte utgår från barnens intressen och behov på så sätt att de schemalagda aktiviteterna som de kallar småteman sker på förutbestämda dagar och tider. Pedagogerna på den traditionella förskolan utgår från att barn är kompetenta men borde inte barnen i så fall få större möjlighet att påverka aktiviteterna?

Den Reggio Emiliainspirerade förskolan har en tydligt specificerad profil till skillnad från den traditionella förskolan. Förutom den pedagogiska inriktningen så skiljer sig även åldrarna på pedagogerna på de respektive förskolorna. I vår beskrivning av informanterna framgår tydligt att de som arbetar på den Reggio Emiliainspirerade förskolan är utbildade senare än de som arbetar på den traditionella förskolan (jfr s.18). Detta tror vi kan ha en betydande inverkan på hur och varför förhållningssätt och arbetssätt kan skilja sig, då utbildning och dess innehåll förändras beroende på samhällsutvecklingen. Temaarbete som arbetsform kom då pedagogerna på den traditionella förskolan var yrkesverksamma medan de senare utbildade har haft med sig tematiskt arbete i sin utbildning, och på så sätt blivit en självklar del i den pedagogiska verksamheten.

Då vi jämförde de båda förskolorna med varandra och hur de arbetar tematiskt såg vi skillnaden att den Reggio Emiliainspirerade förskolan alltid har ett pågående tema medan den traditionella förskolan har schemalagda aktiviteter som de kallar ”småteman”. Då den traditionella förskolan väljer att benämna veckans planerade aktiviteter för ”småteman” finns därmed en skillnad på hur dessa olika förskolor uppfattar fenomenet tema. Litteraturen vi behandlat i denna studie har inte innehållit några likheter med vad pedagogerna på den traditionella förskolan kallar småteman och det är för oss ett nytt fenomen och ny kunskap. Vi drar slutsatsen att pedagogerna på den traditionella förskolan har valt att kalla de schemalagda aktiviteterna för småteman för att kunna följa förskolans uppdrag om att temaarbete skapar ett mångsidigt och sammanhängande lärande hos barnen (jfr s.10).

Som vi skrev i kapitel 4 har Doverborg (1993) genomfört en enkätundersökning med pedagoger. Doverborgs slutsats var att temaarbete över en längre tid var viktigt för att barn behöver lång tid för att befästa kunskaper (jfr s.12). Den Reggio Emiliainspirerade förskolan har teman som innehåller aktiviteter som genomsyrar hela verksamheten och oftast stäcker sig över en termin. Den traditionella förskolan använder småteman till skillnad från den Reggio Emiliainspirerade förskolan. Dessa är som vi tidigare nämnt schemalagda aktiviteter, som vi

anser är isolerade från varandra. På så vis får de enskilda aktiviteterna inte något sammanhang med varandra. Vi kan inte se att det bildas något sammanhang mellan aktiviteterna och vi tror därmed att barnen kan få svårt att skapa förståelse. Är inte Döversborgs slutsats då rimlig? Vi tror det.

7.1 Vidare forskning

Under arbetet med vår studie har frågor och funderingar kring Reggio Emiliias filosofi väckts. Vi har inte funnit mycket forskning kring pedagogiken i Reggio Emiliias filosofi utan vad vi sett är att de flesta böcker som behandlar Reggio Emiliias filosofi är erfarenhetsbaserad. Eftersom litteraturen är erfarenhetsbaserad gör det oss kritiska till att många förskolor har filosofin som utgångspunkt för sin verksamhet. Den svenska förskolan har en lång historik bakom sig och har inspirerats och influerats av flera olika pedagogiska tankesätt. Reggio Emiliias filosofi är ännu relativt utforskad men verkar ändå sprida sig och växa i Sverige och därför anser vi att vidare forskning också bör ske.

En skillnad mellan de båda förskolorna var att den Reggio Emiliainspirerade förskolan ser produkten som viktig medan den traditionella förskolan inte visar upp sina alster i samma utsträckning och processen kan på så sätt ses som viktigare. En vidare forskning kan vara att lyfta fram om barnen i Reggio Emiliainspirerade förskolor är eller blir så kallade "elitbarn". Väljer föräldrar att sätta sina barn i Reggio Emiliainspirerade förskolor och betyder det i så fall att förskolor med specificerad inriktning får höjd status?

Eftersom Reggio Emiliainspirerade förskolor har en filosofi att följa är den profilerad på så sätt. Det finns en pedagogisk tanke bakom deras sätt att arbeta. Våra funderingar väcktes under observationerna då vi fick se materialet på väggarna i den Reggio Emiliainspirerade förskolan i jämförelse med den traditionella förskolan där väggarna var kala. Vidare studier eller forskning kan ta reda på om det betyder att en profilerad skola får mer bidrag än en traditionell förskola? Det kanske också innebär att traditionella förskolor kallar sig Reggio Emiliainspirerade för att få bidraget? Finns det i så fall specifika krav som skall uppfyllas för att få extra bidrag till verksamheten och vilka kriterier behöver då uppfyllas?

7.2 Studiens relevans för vår kommande yrkesroll

Inledningsvis i denna studie skrev vi att vi tror många förskolor har tema som arbetssätt och att temaarbeten kan komma i uttryck på olika sätt. Vi har fått ett vidgat perspektiv på vad tematiskt arbete kan innebära. Vi har fått ett vidgat perspektiv på temaarbete som arbetssätt som vi tar med oss i vår framtida yrkesverksamhet. Det är relevant för oss att veta varför man har tema som arbetssätt och att det inte bara finns ett sätt att arbeta och förhålla sig till tema.

Genom att vi valde att undersöka och jämföra olika pedagogers förhållningssätt och uppfattningar om tematiskt arbete i förskolan har vi fått en större insikt i hur tematiskt arbete kan skilja sig åt beroende på hur pedagogerna uppfattar fenomenet tema. Arbetet med denna studie har dels gett oss förutsättningar att kunna ta ställning till olika temaarbeten och arbetssätt, dels gett betydelsefulla insikter då vi kommer att arbeta inom liknande pedagogiska verksamheter i framtiden.

Källor och litteratur

Litteratur

- Abbott, Lesley & Nutbrown, Cathy (red.). (2005). *Erfarenheter från förskolan i Reggio Emilia*. Lund: Studentlitteratur
- Davidsson, Bo & Patel, Runa. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
- Doverborg, Elisabet & Pramling, Ingrid. (1993). *Temaarbete*. Borås: Liber Utbildning AB
- Doverborg, Elisabet, Pramling, Ingrid & Qvarsell, Birgitta. (1996). *Inläring och utveckling*. Stockholm: Liber
- Gedin, Marika & Sjöblom, Yvonne. (1995). *Från Frøbels gåvor till Reggios regnbåge*. Stockholm: Bonniers
- Halvorsen, Knut. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Eva. (2005). *Möten för lärande*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsförlaget
- Jonstojj, Tove & Tolgraven, Åsa. (2001). *Hundra sätt att tänka*. Stockholm: Utbildningsradion UR
- Karlholm, Gudrun & Sevón, Inger. (1990). *Tema - ett arbetssätt i förskolan*. Solna: Almqvist och Wiksell Läromedel
- Lindqvist, Gunilla. (1989). *Från fakta till fantasi*. Lund: Studentlitteratur
- Lärarens handbok*. (2002). Solna: Lärarförbundet
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (2006). *Lärandets grogrund*. Danmark: Studentlitteratur
- Stensmo, Christer. (2002). *Vetenskapsteorier och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsförlaget
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur
- Wallin, Karin. (2001). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber utbildning
- Wallin, Karin. (2003). *Pedagogiska kullebyttor*. Stockholm: HLS Förlag

Muntliga källor

Samtliga intervjuer genomfördes under två dagar, 2006-11-21 och 2006-11-23. Med hänsyn till förskolornas anonymitet väljer vi att inte ange i vilken ort de är belägna. Kontakta skribenterna för vidare information.

Bilaga Intervjufrågor

- 1) Vad har du för utbildning?
- 2) När var du färdigutbildad?
- 3) Hur länge har du varit verksam i yrket?
- 4) Har du haft någon förebild som har inspirerat dig under din utbildning eller under din yrkesverksamma tid?
- 5) Vad finns det för pedagogisk tanke/förhållningssätt (barns lärandeprocess)?
- 6) Vilka arbetssätt och metoder arbetar ni med på denna förskola?
- 7) Hur omsätter ni de pedagogiska tankarna/arbetssätten i vardagen?
- 8) Hur ser du på tematiskt inriktat arbete?
- 9) Finns det några för- eller nackdelar med tematiskt inriktat arbete?
- 10) Hur väljer ni ett tema?
- 11) Under hur lång tid brukar ett temaarbete pågå?
- 12) Är det något du vill tillägga angående tematiskt arbete som du anser meningsfullt?