

# **Lyssnande pedagoger och Lärande småbarn**

- En intervjustudie om temaarbete som utmanande projekt

Lärande 91-120 hp.

D-uppsats

Carin Hellberg

Sara Hvit

Höstterminen 2008

Handledare:

Martin Hugo

Examinator: Claes Nilholm

## SAMMANFATTNING

---

Carin Hellberg & Sara Hvit

### Lyssnande pedagoger och Lärande småbarn

- En intervjustudie om temaarbete som utmanande projekt

Antal sidor: 41

---

Studien syftar till att bidra till en diskussion kring hur temainriktat arbetssätt i förskolan kan vara en kontext för små barns lärande. Frågeställningarna rör förskollärares beskrivningar om temaarbete, barns lärande i temaarbete och hur förskollärarna tar tillvara på barns frågor och tankar. Den metod som använts i studien är enskilda intervjuer. Resultatet visar hur ett temaarbete kan utformas över tid, att termen temaarbete, även om det brukas på olika sätt, används av förskollärarna som ett gemensamt fokus för pedagogiska val i arbetet. Små barns lärande i temaarbete beskriver förskollärarna som en del i deras livslånga lärande, att de får med sig något från temat som de har användning för senare. Genom att vara lyhörda för små barns kroppsspråk, genom att lyssna och se hur barnen interagerar med miljö och material och genom att arbeta med reflektion kring pedagogisk dokumentation menar förskollärarna att de tar tillvara på barns egna frågor och tankar redan innan de sätter ord på dem. Temaarbetet kan utifrån detta betraktas som *utmanande projekt* för barnen och pedagogerna.

---

Nyckelord: förskola, temaarbete, lärande

---

**Postadress**  
Högskolan för lärande  
och kommunikation (HLK)  
Box 1026  
551 11 JÖNKÖPING

**Gatuadress**  
Gjuterigatan 5

**Telefon**  
036-101000

**Fax**  
036162585

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Syfte</b> .....	<b>3</b>
Frågeställningar .....	3
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
<b>Temats historik</b> .....	<b>4</b>
Arbetsmedelpunkt .....	4
Intressecentrum .....	5
Systemtänkande .....	6
Temaarbete .....	7
Läroplanens syn på temaarbete .....	8
Pedagogisk dokumentation .....	9
<b>Tidigare forskning kring små barns lärande</b> .....	<b>10</b>
Historik .....	11
Två traditioner .....	12
Ettåringars erfarenade .....	12
Den pedagogiska atmosfären .....	13
Lära för livet .....	14
<b>3. Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>15</b>
<b>Sociokulturellt perspektiv</b> .....	<b>15</b>
Kontext ur ett sociokulturellt perspektiv .....	15
Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv .....	16
Proximal utvecklingszon - det fält som utmanar .....	16
Fantasi och kreativitet - det som ger idéer .....	17
Artefakter - ting som bär betydelser .....	18
<b>4. Metod</b> .....	<b>20</b>
Vetenskaplig ansats .....	20
Intervjuer .....	20
Urval .....	21
Genomförande .....	21
Etiska aspekter .....	22
Analys .....	22
<b>5. Resultat</b> .....	<b>24</b>
Temaarbete .....	24
Små barns lärande .....	28
Att utgå från barnen .....	30
Resultatsammanfattning .....	33
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>35</b>
Metoddiskussion .....	35
Resultatdiskussion .....	36
Slutord .....	40
<b>Litteratur</b>	

# Inledning

Förskolans rum berättar något för dig, en småbarnsavdelning välkomnar dig på olika sätt. Ett barn kanske kommer fram till dig och ger dig en gåva, någon annan säger sitt namn. Du kan här få ta del av barns berättelser, tankar och funderingar. Är det barnens berättelser eller de vuxnas? Vem kan säga sig ha hört eller läst barnens sanna röst? Är det inte genom oss själva och vårt lyssnande vi ger barnen sina röster?

Barnen är mitt i en tid i livet där intresset för omgivningen visar sig i ett prövande av olika strategier, för att utforska sig själva och relationen till sin omvärld. Barns prövande av strategier individuellt och tillsammans med andra leder till att de erfar nytt, ser skillnader och undersöker igen. I en mängd olika såväl synliga, som för betraktaren oidentifierbara situationer sker detta lärande som är en ständigt pågående process och ett mål i sig. En hållpunkt till lärande i denna studie blir; när människor oberoende ålder möter något nytt, som de inte tidigare haft framför sig och låter det göra skillnad för sig själva och andra eller som Säljö (2000) beskriver: ”förmåga att se något nytt som ett exempel på eller en variant av något redan bekant” (s.73).

Att vara på en förskola innebär för barnen att vara i ett sammanhang tillsammans med jämngamla människor. I detta sammanhang erbjuds barnen andra möten än de möten som vanligen sker i en familj. Vår studie fokuserar på en av pedagogernas iscensatta situationer för barns lärande, det temainriktade arbetssättet. Fortsättningsvis kommer orden temaarbete och temainriktat arbetssätt användas i texten, orden relaterar till samma innebörd, men används omväxlande beroende på den grammatiska betydelsen.

Vi ser ett temaarbete som en speciell och alldeles egen situation eller *kontext* som barnen kommer i kontakt med på förskolan, i den miljö och tillsammans med de personer som finns där. Ett tema om exempelvis vatten, som är vanligt med de yngsta barnen i förskolan, kan utformas på olika sätt och pedagogers syn på barn och lärande är av avgörande betydelse i utformningen temat. Kontrasterna mellan vad pedagogerna förväntar sig och vad barnen finner mening i är ett spännande fält att studera. Att få syn på det till synes enkla, konkreta och det som är nära barnen och låta dem skapa sina egna problem i vardagen är en stor pedagogisk utmaning.

Redan när barnen börjar förskolan har de en historia, präglad av vad de gjort och varit med om tidigare vilket mycket väl kan bestå av intryck från hela världen. Förskolan kan på olika sätt bidra till att barnen får förståelse för olikheter. Dahlberg, Moss och Pence (2003, s.76) menar i sin beskrivning av barndomen att: ”Barndomen förstås inte som ett förberedande eller marginellt

stadium /.../ utan som något viktigt i sig själv, som ett stadium i livet, inte mer eller mindre viktigt utan lika viktigt som andra stadier”.

Vårt engagemang för de yngsta barnen i förskolan har vi fått genom att själva arbeta i grupper med barn mellan 1-3 år. Uppdraget att skapa förutsättningar för att dagarna på förskolan ska bli meningsfulla för de yngsta barnen har varit ett utmanande arbete som gett oss glädje och utmaningar varje dag. Yrkesrollen har medfört en förståelse för vilket ansvar och makt det ligger i att iscensätta en verksamhet för barn innan de sätter ord på sina frågor och viljor samt vikten av att vara barnen nära för att förstå deras aktiviteter och kunna utmana dem vidare.

Förskolan är en plats för barn där samtid, framtid och dåtid utgör ett slingrigt och spännande pedagogiskt sammanhang, den ska vara en plats där barn möts och bemöts som intelligenta människor med stora möjligheter. Det sociokulturella perspektivet blir den teori som vi använder i studien, dels som en teoretisk betydelse av vardagen och detoreflekterade töcken vi verkar i, dels som den utgångspunkt som används i analysen av data där kontextens betydelse för lärande lyfts fram.

Att arbeta temainriktat har en stark tradition präglad av svensk förskolas historia som det finns lite forskning om, vidare är det ett slitet begrepp som skulle expanderas i takt med att synen på lärande och förskolans uppdrag förändras.

Med denna text som inledning presenterar vi en studie kring förskollärares beskrivningar av temainriktat arbetssätt som kontext för småbarns lärande, vi problematiserar samtidigt begreppet tema då det är ett gammalt ord med lång historia som används än i dag på förskolorna.

## 1. Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka hur förskollärare beskriver temainriktat arbetssätt som kontext för små barns lärande. Ett vidare syfte är att problematisera och diskutera det i förskolan vedertagna begreppet temainriktat arbetssätt.

## Frågeställningar

- Hur beskriver förskollärarna temaarbete?
- Hur beskriver förskollärare små barns lärande i temaarbete?
- Hur beskriver förskollärare att de tar tillvara på små barns frågor, tankar och intressen?

## 2. Bakgrund

Nu är det barnens frågor och tänkande vi vill utgå från, då, på 70-talet, var det ju bara jag som styrde temat, jag lyssnade inte på barnen. Exempelvis när jag satt i samlingen med en morot i handen och skulle tala om och lära barnen att detta är en morot, och denna del växer uppåt och denna del växer neråt. Nu skulle vi aldrig prata om morötter på en samling, vad vi väljer att lyfta till diskussion med barnen har sin utgångspunkt i deras frågor (G. Hübner, personlig kommunikation, November-07).

Citatet är hämtat från en kollega och får representera hur barn och kunskapssyn har varit och är i förändring i förskolans verksamhet. Vi bad henne i ett samtal kring studien att sätta ord på frågan; Vad är egentligen skillnaden mellan att arbeta temainriktat i förskolan nu och när du var nyexaminerad förskollärare i slutet av 70-talet?

Att redogöra för teorier om temainriktat arbetssätt inordnade i teoretiska forskningsfält är svårt då det inte gjorts någon större vetenskaplig studie kring området. I bakgrunden väljer vi därför att inleda med en historisk genomgång av hur temaarbete växt fram inom förskolan, därefter tar vi upp synen på barns lärande för att slutligen presentera svensk forskning kring små barns lärande. I den historiska genomgången finns också miljö och material för att placera in det som en del av en kontext vilket är en utgångspunkt i arbetet. Temaarbete som kontext inkluderar på det viset historik, miljö och material, men även kommunikation och den kognitiva aspekten framträder som delar av kontexten i bakgrunden.

### Temats historik

Temainriktat arbetssätt har varit och är i ständig förändring i Sverige sedan de första förskolorna startade i slutet av 1800-talet. I följande kapitel gör vi en presentation av hur temaarbete utvecklats genom åren med utgångspunkt i samhällets utveckling och politiska beslut samt en förändrad syn på kunskap och lärande.

### Arbetsmedelpunkt

Förskolans framväxt i Sverige influerades bland annat av Ellen Keys (1849-1926) texter från 1900-talets början (SOU1997:157). Hon menade att uppfostrans mål måste vara att ”dana nya människor, vandrare på nya vägar, tänkare av nya tankar” (Simmons-Christensson, 1977, s. 86). Vidare beskrivs Keys idé om en verksamhet för barn så här:

Key gjorde alltså barnet till bärare av allt det nya och hon trodde på en ny uppfostran. Barnets individualitet skall observeras och respekteras och man ska tro på dess möjligheter./.../Ledarinnan skulle ”se med ögonen och inte med pedagogiska doktriner i huvudet”. Hon skulle endast ge barnet impulser eller handräckning och i övrigt vara passiv i sitt umgänge med barnen. Men i sina iakttagelser av dem skulle hon vara ytterst aktiv, så att hon lärde känna deras anlag och uttrycksformer (a.a, s.86).

Temainriktat arbetssätt har sitt ursprung i Tyskland och Henriette Schrader-Breymanns (1827-1899) från slutet av 1870-talet. Hennes pedagogik utgick från Friedrich Fröbel, och hon utvecklade metoden *monatgegenstande*, som på svenska översattes till *arbetsmedelpunkten*. Denna innebar att man under en längre tid, ofta upp till en månad, höll ihop det pedagogiska arbetet kring ett och samma ämne. (Doverborg & Pramling, 1988; Simmons-Christensson, 1977). Meningen var att samlas i en medelpunkt med nära anknytning till hemmet. Val av ämne gjordes från barnets omvärld, och kretsade kring hem och familj, trädgård, lantgård och arbetet på gården. Barnen erbjöds en upplevelse av ett föremål, och sedan koncentrerades arbetet kring detta i ungefär en månad. Arbetsmedelpunkten skulle också innebära en moralisk fostran för barnen, där rätt och fel, flit och hjälpsamhet var viktiga värdeord (Doverborg & Pramling, 1988). Johansson (1994) beskriver hur materialet anpassades efter barnens ålder där de yngsta barnen, i detta fall 3-4-åringar, erbjöds material för lek. Målet för de äldre barnen var att de skulle lära sig genom att möta ett material eller vara med om upplevelser. Vallberg Roth (2002) skriver att syftet med verksamheten var att ge omvårdnad och en passande fostran, såväl intellektuell som fysisk. Arbetssättet liknar till viss del det som idag kallar temaarbete. Utvecklingen kom att passera fler stadier, närmast beskrivs intressecentrum.

## **Intressecentrum**

Elsa Köhler (1879-1940) utvecklade på 1930-talet *arbetsmedelpunkten* och det bytte namn till *intressecentrum*. Nu skulle barnens intresse och aktiviteter vara utgångspunkten. Köhler menade att barn är intresserade av sin omvärld och att de genom vara aktiva skaffar de sig kunskap om den. Hon grundade sig på John Deweys tankar om att barn lär genom handling, *learning by doing* och progressivismen (SOU1997:157). Läraren valde intressecentrum utifrån några barns erfarenheter eller efter vad läraren ansåg var lämpligt för barnen utifrån deras ålder eller vilken årstid det var. Dock var det alltid läraren som styrde och organiserade olika intressecentrum. Köhler hade stor inverkan på utvecklingen av arbetsmetoderna i Sverige under 1930-talet då hon



var inbjuden att föreläsa på Fröbelinstitutet och studera arbetsmetoderna i barnträdgårdarna<sup>1</sup> (Doverborg & Pramling, 1988; Simmons-Christensson, 1977).

Vallberg-Roth (2002) skriver att det genom intressecentrum skedde en förskjutning från den tidigare familjerelaterade arbetsmedelpunkten till ett mer samhällsrelaterat innehåll.

Förskjutningen skulle kunna härledas till den ökade demokratiseringen i samhället under krigsåren. Ett intressecentrum introducerades till skillnad från arbetsmedelpunkten med en upplevelse som skulle väcka barnens kunskapsstörst och inspirera till aktivitet. Vanligt förekommande intressecentrum kunde vara; staden, brandstationen, polisen och trafiken.

En annan viktig förändring och som kom att påverka förskolans utveckling och då också det temainriktade arbetssättet var barnstugeutredningen.

## **Systemtänkande**

Barnstugeutredningen tillsattes 1968 och bidrog till en ny diskussion om förskolans verksamhet i Sverige. Förskolans tradition hade tidigare bevarats till viss del från mun till mun och den nya styrningen förtunnade den Frøbelska traditionen och bidrog till att begreppet intressecentrum försvann (Doverborg & Pramling; 1988, SOU1997:157). Huvudmålet för förskolan blev att fostra barn till demokratiska medborgare och förskollärarna skulle planera utifrån förskolans tre delmål: jagutveckling, kommunikation och begreppsbildning. Verksamheten skulle innehålla aktivitetsområden såsom bild, musik och rollek (Doverborg & Pramling, 1988). Under den här tiden, i början av 70-talet, nämns Fröbel sparsamt och istället dominerande nu ett psykologiskt perspektiv förankrat i bland annat Arnold Gesells (1880-1961), Jean Piagets (1896-1980) och Erik H. Erikssons (1902-1984) teorier (Vallberg-Roth, 2002). Det främsta motivet med förskolan var att ta hand om barnen när föräldrarna arbetar och tidens nyckelord var demokrati, jämlikhet och trygghet. Barn och vuxna skulle mötas i dialog och pedagogerna skulle genom observationer av barns utveckling avhjälpa barnet dess brister. Intressecentrum utvecklades till ett systemtänkande. Genom olika aktivitetsstationer skulle barnen få systematisk hjälp att se sammanhang. Dessa inleddes med naturupplevelser eller besök på arbetsplatser. Det var viktigt att barnen fick fördjupa sig i områden och återkomma till den ursprungliga upplevelsen som exempelvis kunde vara en naturruta, det vill säga ett område i skogen dit barngruppen återvände

---

<sup>1</sup> Barnträdgård är den svenska översättningen för tyskans Kindergarten, och var namnet på de första förskolorna i Sverige.

med jämna mellanrum för att följa årstidernas växlingar (a.a). Systemtänkandet fick aldrig riktigt fäste i den svenska förskolan och ersattes sedan med begreppet tema.

## Temaarbete

År 1987 fick förskolan sitt pedagogiska program, vilket var utarbetat av Socialstyrelsen på uppdrag av regeringen (Socialstyrelsen 1987:3). Syftet med det pedagogiska programmet var att verka för att verksamhetens kvalitet skulle vara god på landets alla förskolor, samt att underlätta planering och utvärdering inom förskolorna. I det pedagogiska programmet beskrivs temaarbete som en viktig del i den pedagogiska verksamheten i förskolan och områdena: *natur*, *kultur* och *samhälle* lyfts fram som centrala utgångspunkter. När det gäller val av tema så skulle personalen ”utgå från såväl det pedagogiska programmets innehåll som kunskaper om den egna barngruppens erfarenheter och intresse /.../ samt generella kunskaper om barn och barns utveckling. Det är viktigt att utgå ifrån den nivå där barnet befinner sig” (a.a, s.44). Den här tiden var det vanligt med samhällsteman som tema bondgården, trafiken eller polisen. Vallberg-Roth (2002, s.135) ger ett exempel: ”I ett tema som handlade om olika boendeformer skulle barnen följa med ett bygge från start till färdigt hus. Därefter planerades ett historiskt tema kring hur indianer och sjörövare bodde”.

Under 1980-talet var debatten om temaarbete livlig (Lindqvist, 1989). Då presenterades två olika sätt att se på tema, den ena beskrivs som en i den tiden traditionell temaform och representeras av Rockström medan den andra som representeras av Doverborg och Pramling riktas mot barns begreppsliga tänkande. Lindqvist (1989) problematiserar begreppet tema genom att analysera vilken kunskapssyn som ligger bakom olika arbetssätt och det ger henne anledning att lyfta fram frågan om detta är ett gammalt eller nytt arbetssätt. Hon presenterar vidare det temainriktade arbetssättet i Reggio Emilia och använder det som analys och jämförelse till arbetssättet i svensk förskola. Hon menar att temaarbeten i Sverige utgår från allmänna begrepp, som exempelvis tema *bondgården* som planeras och genomförs utifrån generella kunskaper om barns utveckling där barnen ska få kunskap om bondgården i allmänhet till skillnad mot Reggio Emilia där det är en mycket bestämd verklighet som är utgångspunkt. Karaktäristiskt för temarubrikerna i Reggio Emilia i slutet av 1990 talet är enligt Lindqvist att de är dynamiska och betonar en föränderlighet. Redan i temarubriken är det vanligt att föränderligheten betonas genom att två ord ställs i relation till varandra exempelvis temat *staden och regnet*. Andra skillnader enligt henne är att fokus i Reggio Emilia läggs på kreativitet, ett undersökande arbetssätt och att bildkonsten har en dominerande roll jämfört med det i Sverige mer statiska arbetssättet (a.a).

Det pedagogiska programmet ersätts 1998 av en läroplan för förskolan och lärandet kommer i fokus vilket även påverkat det temainriktade arbetssättet.

## **Läroplanens syn på temaarbete**

När läroplanen för förskolan kom innebar det att förskolan nu var del av utbildningsdepartementet, till skillnad från tidigare då förskolan ingick i socialdepartementet och därmed kunde förstås som en familjepolitisk fråga. Nu sågs förskolan som den första delen av utbildningssystemet i Sverige och ett av uppdragen blev att lägga grunden för ett livslångt lärande. Inspirationen från förskolorna i Reggio Emilia är tydlig i läroplanen med en syn på barnet som kompetent och aktivt, ett temainriktat, kreativt och undersökande arbetssätt och pedagogisk dokumentation kopplad till en reflekterande praktik (SOU 1997:157). Det temainriktade arbetssättet nämns på följande sätt i läroplanen:

Verksamheten skall utgå ifrån barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskaper 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 (Utbildningsdepartementet 1998, s.10).

Det är komplicerat att beskriva en sanningsenlig bild av hur ett temainriktat arbetssätt ser ut idag, eftersom det ser olika ut från förskola till förskola och förskolan är en komplex verksamhet där många faktorer samspelar för att barnet skall finna mening i sin vardag. Dahlberg, Moss och Pence (2003, s.123) beskriver med följande citat hur pedagogen kan skapa förutsättningar för barns lärande:

Den som arbetar med små barn mobiliserar barnens kompetenser för meningsskapande och erbjuder sig själv som en resurs till vilken barnen kan och vill vända sig; hon organiserar utrymmen, material och situationer för att ge nya möjligheter och alternativ för lärande; hon hjälper barnen att utforska de många olika språk som står öppna för dem; hon lyssnar på och iakttar barnen; hon tar deras idéer och teorier på allvar men är också beredd att utmana, såväl genom nya frågor, information och diskussion som genom nya material och tekniker.

Ett tema kan utspela sig på olika sätt beroende på vilken syn på barn och lärande som råder på den enskilda förskolan. Temaarbete kan innebära att den vuxne planerar aktiviteter för barnen, utan att ha lyssnat på deras egna idéer, vilket kan innebära att alla barn i gruppen ska leka träd, sjunga om träd, röra sig som träd och rita träd. Detta blir utifrån Lenz-Taguchis beskrivning (2000) olika aktiviteter utan sammanhang för barnen. Har pedagogerna däremot en syn på barnet

som kunskapsskapande kan det kan medföra att temat blir något som pedagogerna utformar utifrån barnens intresse, i syfte ”att ge barnen förutsättningar att göra sig olika förståelser och se sammanhang i ett utforskande av ett specifikt innehåll” (a.a, s.178). För att kunna ge barnen dessa förutsättningar för lärande i ett temaarbete krävs en medveten gemensam reflektion mellan pedagogerna kring verksamheten. Alnervik (2007) menar att när man vill undersöka lärandeprocesser i förskolan kan pedagogisk dokumentation vara ett värdefullt verktyg. Ett temaarbete är ofta tidsbestämt avgränsat och planerat och detta ger förskolepersonalen möjlighet att dokumentera situationer.

### **Pedagogisk dokumentation**

Pedagogisk dokumentation är ett förhållandevis nytt begrepp i Sverige som bidragit till en förändrad barn- och kunskapssyn i förskolan. Svenska förskolor och styrdokument hämtar som vi tidigare nämnt sin inspiration till detta från Reggio Emilia. Idén om att dokumentera praktiken var ett viktigt inslag redan i Köhlers pedagogiska teori, redan då liknades pedagogen med en forskare. Den dokumentation som gjordes då sattes i relation till universella teorier och sanningar. Dahlberg (Dahlberg m.fl. 2003) refererar till Kvaless beskrivning av att pedagogerna i Reggio Emilia istället ser den som: ”en process av med-konstruktion, innesluten i konkreta och lokala situationer” (s.216).

Lenz Taguchi (2000) menar att pedagogisk dokumentation är ett kollektivt verktyg för pedagoger att synliggöra och utveckla den pedagogiska praktiken. Med hjälp av foto och text eller annan media återberättas händelser från verksamheten, till exempel situationer ifrån det aktuella temat, och förskollärarna ges möjlighet att reflektera och fatta nya beslut om hur arbetet kan utvecklas. Pedagogisk dokumentation är ett verktyg för barn, pedagoger, familjer och samhälle att få insyn i verksamheten. Genom att arbeta aktivt med pedagogisk dokumentation kan pedagogerna att förändra sin förståelse för barnen och komma närmre barnens egna tankar, teorier och lärande. Arbetssättet ger också möjligheter för pedagogen att få syn på sina egna handlingar och ger på så vis en möjlighet för dem att omvärdera sina tidigare ställningstaganden. Samtidigt som barnen ges möjlighet att få syn på sitt eget lärande.

Lenz Taguchi (2000) menar vidare att dokumentationsarbete fick ett stort uppsving inom svensk förskola i slutet av 1990-talet och att detta är intressant i relation till förskolans historia där barnobservationer varit ett centralt inslag i verksamheten tills de utdömdes på 1970-talet.

I gällande läroplans slutbetänkande (SOU 1997:157) framställs pedagogisk dokumentation som ett kollektivt arbetsverktyg för att synliggöra och öppna upp för granskning av den egna praktiken. I förskolans läroplan beskrivs senare pedagogisk dokumentation på följande sätt:

Genom pedagogisk dokumentation kan verksamheten i förskolan synliggöras och bli ett viktigt underlag i diskussionen kring och bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov (Utbildningsdepartementet, 1998, s.4).

I arbetet med att synliggöra och reflektera över förskolans verksamhet genom pedagogisk dokumentation är det viktigt att förhålla sig till ett etiskt tänkande i förhållande till barnen som blir dokumenterade. Lindgren och Sparrman (2003) lyfter fram viktiga delar av detta arbetssätt där de föreslår att dokumentationen endast ska visas och användas inom förskolan, för de barn som finns där. Barnen har små möjligheter att tacka nej till medverkan i dokumentationen, och de borde erbjudas samma anonymitetsskydd som om de vore observerade av forskare.

I den nationella utvärderingen av förskolan (Skolverket, 2004) sammanfattas hur arbetet med dokumentation påverkats av läroplanens implementering genom att pedagoger använder sig av dokumentation i temaarbeten, samt att dokumentationen ger barnen möjlighet att få syn på sitt eget lärande. Det är dock mindre vanligt att dokumentationen får karaktären av att vara pedagogisk dokumentation på det sätt som läroplanen lyfter fram (a.a).

Säljö (2005) menar att människan alltid har skapat och använt redskap i syfte att underlätta och utveckla sina göromål. Vad som kan ses som avgörande ur lärandesynpunkt är utvecklandet av mer kognitiva redskap. Utifrån detta väljer vi att betrakta pedagogisk dokumentation, i syfte att utveckla och synliggöra verksamheten som ett kulturellt, kognitivt och medierande redskap som bidrar till att öka medvetenheten kring det arbete som pågår. Dokumentation kan användas av förskollärare till att utmana sin tidigare förståelse för det lärande som sker i verksamheten, eller som i denna studie, i temaarbetet.

## **Tidigare forskning kring små barns lärande**

Synen på barns lärande och utveckling har förändrats sedan de första Fröbelinspirerade barnträdgårdarna startades i slutet av 1800-talet. Vi kommer i följande kapitel belysa två huvudriktningar som dagens förskola är präglad av, därefter presenteras två svenska studier kring små barn i förskola. Kapitlet avslutas med ett resonemang kring begreppet lärande i styrdokumentet. För att knyta an till historien väljer vi att inledningsvis nämna några centrala personer som haft betydelse för lärandesyner i svensk förskola.

## Historik

Ellen Key beskrivs som en person som inspirerat svensk förskolas framväxt (SOU 1997:157). Key (1900/1996) uttrycker vikten av att de små barnen fritt ska få tumla runt vid en strand som små hundvalpar och att en klok kvinna ska sitta bredvid för att skydda dem från att skada sig. Key menar vidare att de yngsta barnens dagar möjligtvis kan förknippas med ett och annat syfte. Hon poängterar att barnen inte ska stöpas i samma form och institutionaliseras, de ska istället ges möjlighet till personlig frigörelse genom att utveckla sina personligheter och intressen (Key, 1900/1996). Den frigörande pedagogiken som hon förespråkar blev en inspirationskälla till Deweys progressiva pedagogik (Hultqvist, 1990). Ur denna pedagogik framträdde den psykologiska vetenskapen som grund för fostran och utbildning (SOU1997:157). Denna psykologiska syn förankrad i Gesells idé om mognadsstadier och Piagets tillägg med större tonvikt vid barnets aktivitet har en stark förankring i förskolans sätt att se på lärande (Hultqvist, 1990). Vygotskijs lärandeteorier vidgade och utmanade senare det psykologiska synsättet genom att rikta fokus mot omvärldens och samspelets betydelse för lärandet (Kroksmark, 2003). Dahlberg och Lenz Taguchi (SOU 1994:45) skriver att pedagoger i förskolan av tradition beskriver *barnet som natur*, vilket har sitt ursprung i upplysningstiden och Rousseaus syn på människan som fri och självständig. Vidare skriver de att Fröbel, som bland annat var inspirerad av Rousseau strävade efter att förskolan eller barnträdgårdarna skulle ”utveckla fria och självständiga människor” (a.a, s.17). Leken och den skapande verksamheten, som än idag finns kvar som viktiga delar i förskolans verksamhet, sågs enligt Fröbel, som viktiga delar för att barnen skulle bli fria och självständiga. Viktigt för barnens växande och utveckling var också att hade roligt här och nu, *i stunden*, och inte avbrytas av vuxna. Dahlberg och Lenz Taguchi har också skrivit fram en konstruktion om barnet som *kultur- och kunskapsskapare* som innebär en syn på barnet som aktivt och nyfiket ”ett rikt barn, som är delaktig i skapandet av sin egen person och sin egen kunskap” (a.a, s.2). Denna syn barnet förutsätter pedagoger med samma egenskaper och som tillsammans med barn och kollegor diskuterar och reflekterar kring den egna praktiken och dess framtida förutsättningar.

Med utgångspunkt i politiska beslut och forskning (jfr Dahlberg, Johansson, Lenz Taguchi och Pramling Samuelsson) har lärandesyner förändrats i förskolan och den psykologiska traditionen har blivit utmanad. Förskolans läroplan belyser i texten om lärande vikten av samexistens och samspel och titeln på läroplanens slutbetänkande; *Att erövra omvärlden* (SOU 1997: 157) syftar tydligt till barnets egen aktivitet och kompetens. Detta visar på en mer sociokulturell lärandesyn som vi diskuterar vidare i våra teoretiska utgångspunkter.

## **Två traditioner**

I forskningen kring lärande i svensk förskola kan man i huvudsak presentera två spår. *Det första* är ett utvecklingspedagogiskt fält i vilket synen på lärande fokuserar på relationen mellan barnet och det som skall läras. Det är barnets egna mål som är framträdande och sättet att få barnen dit beskriver Pramling Samuelsson och Mårdsjö Olsson (2007) som vägledande. Barns erfarenhet ligger tillsammans med miljö och interaktion till grund för hur läraren utformar praktiken. Genom att intervjua barnen får läraren kunskap om hur de tänker och detta ska sedan verka som underlag i det fortsatta arbetet.

*Det andra* spåret är synen kunskap som en konstruktion. I detta konstruktionistiska synsätt ses lärandet som något som skapas och definieras mellan människor. Lenz Taguchi (2000) beskriver kunskapen som: ”en social och kooperativ konstruktionsprocess barn emellan, och mellan barn och vuxna på förskolan” (s.111). I denna teori ges den utvecklingspsykologiska hierarkiska trappan mindre utrymme, lärandet sker mer som i ett okontrollerbart mönster i ständig relation och förbindelse till kontexten. Även målen ses också som rörliga och föränderliga. Frågor kring barns lärande kan därför bara förstås i relation till kontexten. Sanningen om barn skapas på så vis i de pedagogiska rummen menar Nordin-Hultman (2005).

Dessa två spår tillsammans med en mängd olika varianter och blandningar präglar förskolans praktik idag. Dahlberg och Lenz Taguchi (SOU 1994:45) menar att pedagoger i förskolan och skolan ser den rådande tidens kultur och sociala förhållande som det som påverkar deras syn på barn och lärande, denna syn ligger sedan till grund för hur de organiserar sin verksamhet. En sociokulturell lärandesyn, som vi presenterar i teoridelen, har inflöden av olika syn på lärande. Kvale (1992) menar att det är dialektiken mellan människa och omgivning som gör Vygotskijs kulturhistoriska perspektiv möjligt att betrakta som en postmodern teori. I studien ges på så vis Vygotskijs betraktelser och det sociokulturella perspektivet på omvärlden ett 2000-tals perspektiv (Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Kroksmark 2003).

## **Ettåringars erfärande**

Små barns lärande i förskolan har studerats av Marita Lindahl. Hon gjorde innan läroplanens införande en fenomenografisk avhandling och var banbrytande just för att hon studerade ettåringars erfärande och lärande i förskolan. Lindahl (1996) har observerat, beskrivit och tolkat *vad* och *hur* småbarn lär. Studien beskriver barns lärande utifrån lärandets utfall, vilket innebär vad lärandet har resulterat i och lärandets akt, som beskriver hur barnet lär sig. Lärandets utfall har Lindahl delat in i *att vinna insikt* och *att förstå innebörd*. Småbarn visar i undersökningen att

de vunnit insikt genom att de handlar strategiskt och ”visar prov på färdighet i tanke och handling” (a.a, s.94). De kan i stunden, mitt i leken, uttrycka detta genom att göra en kort paus och kanske dra sig undan en stund innan de utför handlingen de kommit till insikt kring. Lindahl menar vidare att medveten fokusering är en del i lärandet och det visar sig när de små barnen till synes passivt observerar kamraters agerande för att sedan härma och agera på liknande sätt i en liknande situation, det visar sig också genom att det lilla barnet håller fast vid sin idé trots att hon/han blir störd av en kamrat eller vuxen. Vidare visar studien att upptäckande och utforskande är viktigt för småbarns lärande. Det lilla barnet, menar Lindahl, lär inte det andra vill att det ska lära, de styr och avgränsar själva sitt erfarande ur det som erbjuds. Utifrån detta resultat vill vi i vår studie undersöka hur förskollärare beskriver att de tar tillvara på barnens frågor för att ett temaarbete ska bli meningsfullt och sammanhängande för barnen.

### **Den pedagogiska atmosfären**

Johansson (2003) ser i sin undersökning, *barnsynen och synen på barns lärande* som viktiga aspekter när hon, på uppdrag av skolverket, har undersökt och analyserat hur de yngsta barnen har det i förskolan. Johansson (a.a.) utgår från Merleau-Pontys teori om livsvärlden. Studien visar att mötet mellan pedagoger och barn och barn emellan är av värde för att de små barnen ska få inflytande i förskolan, ”Arbete med små barn kräver närhet, inte distans!” (a.a, s.16). Studien visar också på en komplexitet i spänningsfältet mellan förskollärarnas förändrade arbetsvillkor och det pedagogiska uppdraget.

Pedagogerna i ovanstående studie menar att de yngsta barnens möjlighet att förvärva språk är ett viktigt uppdrag, som ska ställas i relation till styrdokumentens formuleringar kring *demokrati* och *inflytande*. Här syns perspektivförskjutningen från att se barnet som natur till att se dem som människor som söker utmaningar, skapar egna dilemman och som har något viktigt att bidra med. Johansson ber oss fundera över:

skillnaden mellan att *tillåta* barn att yttra sig, samtala med dem och stödja dem för det och att betona vikten om att barn yttrar sig, har åsikter och framför allt *be om* barns åsikter (a.a, s. 225).

Att be om barns åsikter kräver dock att den vuxna lyssnar och förvaltar svaret. För att ge barn inflytande och skapa ett demokratiskt sammanhang kan inte den vuxna oreflekterat sätta barns svar och åsikter i relation till sina tidigare erfarenheter. Vikten av att ständigt förändra, öppna upp pröva nya vägar är lika viktigt för den vuxne. Förskollärare har stora möjligheter att genom barnen att verkligen få syn på hur de själva lär, och lär om hela livet.



## Lära för livet

Det livslånga lärandet, som tydligt lyfts fram i läroplanen, kan enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) ses som tidsrelaterat, att vi lär hela livet. Det kan också ses som innehållsrelaterat, att det vi lär oss bär vi med oss genom livet, och kunskaperna utvecklas och förändras genom att vi använder dem och genom möten med nya situationer. Ytterligare en aspekt kring det livslånga lärandet är att "Barns lärande sker i ett socialt sammanhang där de till en början kommunicerar med hjälp av rörelser för att så småningom utveckla förmågan att uttrycka sig i tal och skrift" (a.a, s.12).

Varken i *Barnstugeutredningen* eller i det *pedagogiska programmet för förskolan* finns begreppet lärande med. I Barnstugeutredningen nämns istället ord som inläring och utveckling och att detta ska ske genom stimulans av barnens sinnen och språk (SOU 1972:26). I det pedagogiska programmet nämns också inläring och för att det skall ske bör verksamheten anpassas till barnens utvecklingsnivå såväl intellektuellt som socialt för att stegvis utvecklas (Socialstyrelsen 1987:3).

När förskolan fick en läroplan har, som vi belyst tidigare, lärandebegreppet fått en annan plats, och andra diskussioner kring kunskap uppstått i förskolan. Utmaningen består i att ta tillvara på barns intelligens, inte i syfte att barnen ska lära sig läsa, skriva och räkna tidigare i sitt liv utan istället att möta barnen med stor respekt där de är, erbjuda dem en variation av upplevelser och erfarenheter just nu som blir tillgångar för dem senare.

### **3. Teoretiska utgångspunkter**

#### **Sociokulturellt perspektiv**

Det sociokulturella perspektivet tar sin utgångspunkt i den ryske psykologen Lev S. Vygotskijs (1896-1934) idéer om lärande. Ur ett sociokulturellt perspektiv menar Säljö (2000) att man inte kan undgå att lära, frågan är snarare vad vi lär oss i olika situationer, han skriver vidare att lärande blir ett rimligt resultat av all mänsklig verksamhet. Lärande är det som människan tar med från sociala situationer och sätter i bruk i framtiden. I denna studie betraktas förskolan och i förlängningen temaarbetet som en social situation där barnen möts i planerade aktiviteter och en genomtänkt miljö.

#### **Kontext ur ett sociokulturellt perspektiv**

Det sammanhang som omger människan beskrivs ur ett sociokulturellt perspektiv som en kontext. Människan själv är samtidigt en del av denna kontext och handlingar och förståelse är på det viset samverkande delar i kontexten. Vad som är möjligt att göra eller inte göra i en verksamhet måste relateras till sitt sammanhang (Säljö 2000). Temaarbetet kan betraktas som en kontext, ett eget avgränsat sammanhang i förskolans verksamhet. Läroplanskommittén beskriver den kontextuella aspekten av kunskap som en grund för vilket sätt världen blir begriplig för människan (SOU 1997:157). Genom detta resonemang om kontext kan varje förskola sägas bära sina historiska berättelser, vara en fysisk miljö, präglas av kommunen och den dominerande politiska idén. Pedagogerna har utifrån sina livsberättelser, kunskaper, gemensamma ställningstaganden och kanske i sina strider sedan utformat verksamheten. Temaarbetet iscensätts genom att det görs förändringar i den fysiska miljön med inriktning på valt fokus. Barnen tar sedan miljön i bruk utifrån tidigare erfarenheter. En småbarnsavdelning har den unika möjligheten att vara en plats där det sker möten mellan barn och miljö som är helt nya för barnen.

## Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv

Barn kan redan från början kommunicera med sin omvärld (Säljö, 2000). Ett nyfött barn är från början orienterat mot att samspela med sin omgivning. Strandberg (2006) menar att allt vi lär, lär vi oss två gånger, först tillsammans med andra och sedan själva. Synen på världen förändras för barnet i takt med att det växer, lär sig gå och erövra nya kompetenser. Varje situation har en social inramning och det är med hjälp av tidigare erfarenheter vi vet hur vi kan agera. Säljö (2005) skriver att: ”lärande sker i första hand genom deltagande i aktiviteter och som en konsekvens av deltagande, inte genom undervisning” (s.48). Vygotskij (1930/1995) menar att fantasi och kreativitet är en grund i människors lärande, det lilla barnet som ännu inte utvecklat fantasi är i sitt utforskande väldigt konkret. Det är spänningsfältet mellan det barnet önskar göra men ännu inte har förmåga att göra som driver deras handlingar.

Lärandet ur detta perspektiv är mycket omfattande och vi kommer fortsättningsvis att inrikta oss på aspekter i ett sociokulturellt perspektiv som har betydelse i relation till vårt syfte.

## Proximal utvecklingszon - det fält som utmanar

Vygotskij menar enligt Säljö (2000) att människan ständigt befinner sig i förändring och att det är i samspelet med andra vi utvecklas. Strandberg (2006) som också tolkar Vygotskij skriver: ”Det handlar inte om individ, mognad och förutbestämda stadier utan om interaktioner, aktivitet och utvecklingszoner”(s.149). Vygotskij skapade begreppet ”zone of proximal development” (Vygotsky, 1935/1978, s.86) det vill säga den proximala utvecklingszonen. Vygotskij var kritisk till Piaget som tillsammans med andra rationalistiska teoretiker hade en idé att det mänskliga intellektet når ett stadium där det är fullt utvecklat. Enligt Vygotskij, och senare i det sociokulturella perspektivet, är föreställningen om en ändpunkt för intellektet orimlig. Den proximala utvecklingszonen pekar istället på möjligt utrymme för utveckling och Vygotskij (1935/1978) skriver att genom en uppdelning av zonen i två nivåer, blir avståndet mellan det som barnet kan själv och det som barnet kan tillsammans med någon som kan mer, den proximala utvecklingszonen. Vygotskij förklarar i en text om lek:

I leken befinner sig barnet alltid över sin medelålder, över sitt dagliga beteende; i leken är det som om barnet vore ett huvud högre än sig självt. Precis som fokuset i ett förstoringsglas samlar ljusstrålarna /.../ i leken är det som om barnet försökte hoppa över nivån på sitt normala beteende. (Vygotskij, 1933/1980, s.196).

Utifrån detta menar vi att frågan om vad barnet kan bli är mer intressant för pedagogen än att ta reda på var barnet är. Säljö (2000) skriver att språk, kommunikation, artefakter och barns

relation till detta genom aktivitet leder till förståelser och kunskaper om världen. Detta i motsats till Piaget som menar att barn föds med givna förutsättningar att upptäcka den värld som väntar, med betoning på inifrånperspektiv.

## **Fantasi och kreativitet - det som ger idéer**

Den kommande människan uppnår allt med hjälp av den skapande fantasin; att orientera sig i framtidens värld och skapa ett beteende som grundar sig på denna framtid och utgår ifrån den är den allra viktigaste funktionen hos fantasin (Vygotskij, 1930/1995, s.100)

Kreativitet och fantasi är unika mänskliga faktorer. Å ena sidan återskapar människan verkligheten i olika situationer i samspel med andra och med hjälp av verktyg. Å andra sidan kan vi omskapa densamma. Barnens lek, skapande, fantasi och kreativitet ses i det sociokulturella perspektivet som aktiviteter genom vilka barnen erövrar sin omvärld. Fantasin är, menar Vygotskij (1930/1995) en livsviktig funktion för människans överlevnad. Alla komplicerade tekniska apparater som finns har sitt ursprung i fantasi och skapande: ”varje uppfinnare, till och med geniet, är alltid ett barn av sin tid och sin miljö” (s.37) Dessa komplicerade tekniska apparater, menar han är alltid konstruerade utifrån människans tidigare behov och uppfinningar. Fantasin bildas av den erfarenhet ett litet barn får och variationen och mångfalden av det barnen möter och upplever blir till erfarenhet som bildar ny fantasi. Det som det lilla barnet varseblir utgör därför de första intrycken för ett kommande skapande. Barns lek beskrivs som ett sätt att genom sina tidigare erfarenheter skapa sig en ny verklighet motsvarande sina egna intressen(a.a). Vygotskij (1933/1980) menar att ett mycket ungt barn tenderar att tillgodose sina viljor omedelbart. Tiden mellan det lilla barnets idé till det att barnet önskar sätta idén i bruk är mycket kort, i stort obefintlig. Han säger att: ”ingen har träffat ett barn under tre års ålder som vill göra någonting några dagar senare” (s.175). Vidare beskriver han också det lilla barnets lek som ett resultat av de betingelser under vilka handlingar äger rum. För barn under tre år är leken en naturlig del i deras tillvaro, de skiljer med andra ord inte mellan lek och inte lek, den är direkt given.

Fantasi som den beskrivs ovan, menar Vygotskij är en bildning som inte finns i de allra yngsta barnens medvetande (a.a). Vi vill utmana budskapet i föregående mening av den orsaken att den är framskriven vid en tidpunkt då de yngsta barnen inte gick i förskola. I vår studie vill vi framhålla att betydelsen av att barn börjar i förskolan tidigare påverkar barnets medvetande och fantasi. Synen på samspelets krafter mellan människor i det sociokulturella perspektivet gör att vi tänker att medvetande och fantasi kan vara en bildning även hos yngre barn.

## Artefakter - ting som bär betydelser

...en dörr kräver att öppnas och stängas, en trappa att bli sprungen uppför, en ringklocka att bli ringd (Lewin i Vygotskij, 1933/1980, s.184).

I förskolan möter barnet både saker som de känner igen, men då i ett nytt sammanhang, och ting som är nya för dem. De saker som de har en tidigare erfarenhet av får en ny funktion på fler olika sätt, dels delar de sakerna med andra, de ser hur de andra barnen gör med sakerna, sakerna ändrar också karaktär av att de finns i en annan miljö. De ting barnen erbjuds i ett tema har ofta en funktion riktad mot det valda ämnet. Vygotskij (1933/1980) menar att barnet går från att vara styrt av yttre fysiska ting och konkreta situationer till att, genom lek, utveckla ett medvetande om sig själv och sitt sätt att fungera. I övergångsstadiet fungerar ting som bärare av betydelsen.

Vygotskij (1933/1980) hänvisar till K. Lewins (1890-1947) studie om tingens motiverade natur för ett litet barn där Lewin drar slutsatsen att ting dikterar för barn vad som måste göras. På det viset har tingen i sig en inneboende motiverande kraft i förhållande till det lilla barnets handlingar. Det är omöjligt för små barn att göra skillnad mellan det de ser och vad det är de vill göra med det de ser, att skilja betydelsefältet från det visuella fältet. Lewin menar vidare att barn inte kan agera på något annat sätt än vad som begränsas av den situation där de befinner sig. Ord och objekt blir sammansmält för det lilla barnet. En stol kan för en ettåring betyda något att ta fasta mot för att kunna stå upp en stund, en dockvagn får tjäna som ett ting att balansera med när de första stegen tas och pinnar kan bli något som passar bra i handen på de första promenaderna. När barnet senare utvecklar sitt språk, utvidgas även tänkandet och förmågan att skilja på betydelsen mellan ord och objekt. Leken blir bärare i denna process och genom fantasi gör sig barn ny förståelse och innebörd av tingen, dockvagnen kan bli en gräsklippare, en stol kan bli en bil och pinnar kan bli nycklar (a.a).

För att på ett djupare sätt förstå hur pedagogers val av ting kan göra verkan för barns lärande ur ett sociokulturellt perspektiv vill vi koppla delar av Daniel B Elkonins (1904-1984) arbete till vår studie. Elkonin var en rysk psykolog som skrev om lekens betydelse för barns utveckling. Hans analyserar barnets utveckling och gör en kritisk genomgång av Piagets, Vygotskijs och Leontievs syn på personlighetsutveckling. Elkonin (1982) menar att barns förhållande till vuxna under småbarnsåren, 1-3 år, kan karaktäriseras som en gemensam verksamhet. Barns handlingar är en verkan av vuxnas handlingar. Den vuxna är den som erbjuder, iordningställer aktiviteten till barnet och blir på det viset den som dominerar/leder i verksamheten. ”Redan ett förskolebarn kan lära sig enligt den vuxnes/lärarens program men endast i den mån som lärarens undervisningsprogram blir dess eget program” (Elkonin, 1982. s.115). Elkonin (1971) menar att barn genom lek med objekt och i samspel med människor kan erövra förståelse för vad föremål,

symboler, ord och handlingar har för betydelser i leken och i livet. Han beskriver: "world of things" (s.6) där han relaterar till Piagets teorier om lek med objekt, och: "world of people" (s.6) som ligger närmre Vygotskijs teorier kring människans samspel i lek. För barns meningsskapande är det viktigt att dessa två världar samverkar med varandra och inte blir två parallella processer. "It's only when an object action becomes incorporated into a system of humans relations that we can discover it's true social meaning, it's purposefulness as regards other people"(a.a, s 13). Vi vill betona att "world of people"(a.a s.6) i förskolan, och så även i denna studie inkluderar såväl barns samspel med varandra som samspel mellan barn och vuxna. Vilket även läroplanen belyser i följande citat: "Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen skall ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande" (Utbildningsdepartementet 1998, s.10).

Genom att använda det sociokulturella perspektivet med betoning på att lärande sker genom interaktion mellan människor och mellan människor och miljö, genom utmaningar och genom att bli erbjuden en variation och en mångfald av upplevelser och material vill vi med hjälp av förskollärares beskrivningar studera hur ett temainriktat arbetssätt kan vara en kontext för små barns lärande.

## 4. Metod

Studien syftar till att undersöka en grupp förskollärares beskrivningar av temaarbete. Det är ett omfattande syfte och med hjälp av mer preciserade frågeställningar riktas fokus på delar av den komplexitet förskolans praktik är präglad av. Frågeställningarna kommer att leda studien fram till ett vidare resonemang kring små barns lärande i temaarbete och vad det kan innebära att ta tillvara på små barns uttryck.

### Vetenskaplig ansats

Det sätt lärandet betraktas ur ett sociokulturellt perspektiv får konsekvenser för den metodiska utgångspunkten. I teorikapitlet belyses språket och kommunikationens betydelse för lärandet. Säljö (2000) skriver att språk är det redskap som ger människan möjlighet att dela sina erfarenheter och upplevelser med varandra, och kommunikation är att skapa mening och förståelse ur språket. Genom att välja intervjuer som metod kan vi genom att studera förskollärares språk och kommunikation. I denna studie utgör sedan förskollärares utsagor om temaarbete och småbarns lärande en grund som vi analyserar och tolkar i relation till våra frågeställningar.

### Intervjuer

Som metod använde vi oss av enskilda intervjuer med förskollärare. Enligt Cohen, Manion och Morrison (2004) är intervju en bra form när man vill studera människors kunskaper och erfarenheter. Förskollärarnas beskrivningar hade sin utgångspunkt i deras erfarenheter av det aktuella området och därför blev intervjuformen den mest lämpliga datainsamlingsmetoden för att nå studiens syfte.

Ur ett sociokulturellt perspektiv menar Säljö (2000) är det svar människor uttrycker inte nödvändigtvis en spegel av deras tankar. Vygotskij (1934/1999) såg språket inte bara som tänkandets uttryck utan också som dess byggstenar. Innan intervjun pratades såväl informanternas som våra förväntningar på samtalet igenom, där vi var tydliga med att vår intention inte var att samtalet skulle leda till absoluta sanningar utan det var istället viktigt att se situationen som ett djupgående samtal och en problematisering kring temaarbete och små barns lärande. Vi var medvetna om att interaktionen mellan oss som deltagande i rummet och intervjupersonen hade stor betydelse för de svar vi fick. Kvale (1997) menar att man i ett

postmodernt förhållningssätt snarare lägger tonvikten vid nyanser, skillnader och paradoxer än sanna och fasta innebörder. Förskollärarna gavs genom frågorna möjlighet att beskriva sina erfarenheter kring temaarbete och tankar hur kontexten möjliggör för små barns lärande.

## **Urval**

Vi gjorde ett positivt urval med kriterierna att förskollärarna som skulle intervjuas arbetade temainriktat och med små barn. Förskollärarna fick vi sedan kontakt med genom kollegor eller andra i vår omgivning som visat intresse för studien.

Vi valde ut åtta förskollärare från olika förskolor i fyra kommuner i Sverige. Innan kontakten skedde med förskollärarna som skulle ingå i studien kontaktades respektive rektor för att informera om studiens syfte och för att de skulle ge sitt godkännande att kontakta de förskollärare vi ville intervjua. Därefter skickades en kort skriftlig information om undersökningen och vår forskningsfråga till rektorerna. Förskollärarna kontaktades sedan per telefon och fick samma skriftliga information som rektorerna. Alla de tillfrågade förskollärarna var positiva att bidra med sina tankar och upplevelser av temaarbete.

## **Genomförande**

Av de åtta intervjuer som genomförts har vi av olika anledningar varit med båda två vid fyra av tillfällena. Vid de tillfällena båda har varit med har vi varit tydliga med att en av oss har intervjuat och den andra suttit vid sidan av för att ha möjlighet att komma in i slutet av samtalet för att ställa någon ytterligare fråga. Innan intervjun sattes ord på att vi inte förväntade oss att svaren skulle representera sanningar. Vi var medvetna om den maktsituation en intervjusituation kan innebära. Under samtalens gång underströks därför att frågorna inte var av kontrollerande karaktär, utan att vi ville komma åt olika betydelser av samma begrepp.

Vid intervjuerna utgick vi ifrån en intervjuguide där den inledande frågan var vid, som att berätta om temaarbeten. Övriga frågor i intervjuguiden fungerade som ett stöd där den inledande frågan blev utgångspunkten för fördjupning av förskollärarnas svar och beskrivningar av temaarbete och små barns lärande. För att i största möjliga utsträckning veta att informanternas och vår förståelse av olika begrepp var lika ställdes under intervjuerna följdfrågor som ringade in och bidrog till att förskollärarna satte ord på begreppen ur flera olika perspektiv. Detta var också av stor vikt då vi bär med oss förförståelse i det undersökta området.

Intervjuerna spelades in och transkriberades, vid transkriberingen skrevs intervjuerna ut ordagrant men hummande, pauser och harklingar uteslöts. Intervjuernas längd har varit mellan



29 och 46 minuter. När dessa intervjuer var genomförda ansåg vi materialet som mättat, vilket Kvale (1997) beskriver att materialet är när ytterligare intervjuer inte antas ge ytterligare kunskap.

## Etiska aspekter

En intervjustudie medför ett forskningsetiskt ansvar. Forskningsetiska principer där individskyddskravet är grundläggande har legat till grund för denna studie. Kvale (1997) menar att etiska frågor ska genomsyra studiens alla stadier. Vetenskapsrådet (2002) formulerar dessa regler i fyra huvudkrav vilka nedan kort sammanfattas:

- *Informationskravet:* Forskaren ska informera de personer som berörs av forskningen om deras uppgift i studien samt undersökningens syfte.
- *Samtyckeskravet:* De personer som berörs av forskningen ska ge sitt samtycke till forskaren, då de själva har rätt att bestämma över sin medverkan.
- *Konfidentialitetskravet:* Uppgifter som personer som deltar i undersökningen lämnar hanteras med störst möjliga konfidentialitet.
- *Nyttjandekravet:* Forskare får inte lämna vidare insamlade uppgifter om enskilda personer för att användas i kommersiellt bruk eller i andra icke-vetenskapliga syften.

I studien har hänsyn tagits till dessa krav genom att förskollärarna i förväg varit informerade om studiens syfte. De har deltagit i undersökningen frivilligt och varit medvetna om deras möjligheter till att avbryta deltagandet. Uppgifterna som deltagarna lämnat har anonymiserats från början och kommer enbart att användas i detta projekt.

## Analys

I arbetet med analysen har vi tolkat den transkriberade texten med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, utifrån studiens frågeställningar, där det tagits fasta på begrepp som beskriver olika delar i kontexten. Eftersom undersökningen är gjord inom ett område där vi har praktisk erfarenhet är det viktigt att belysa att tolkningen är fenomenär och kontextkänslig. Genom att läsa den transkriberade texten utifrån de olika frågeställningarna blev informanternas såväl konkreta som mer generella beskrivningar; ord, meningar och påståenden synliga. Dessa beskrivningar behandlar vi i vårt resultat som tjocka beskrivningar eller thick descriptions där olikheterna i förskollärarnas redogörelser lyfts fram (Dalen, 2007). I detta sätt att analysera text visas först informanternas beskrivningar med deras egna ord, experience near. Nästa steg blir att

beskriva dem mer sammanfattande och övergripande, experience distant. Slutligen ger man i diskussionen dessa sammanfattningar en mer teoretisk ram, i denna studie ligger tyngden vid sociokulturella aspekter, men även andra teorier kan visas beroende på vad som framkommit i intervjuerna (a.a).

## 5. Resultat

I följande kapitel redovisar vi resultaten av de intervjuer vi gjort med åtta förskollärare. Det vi sökt svar på är dels hur de beskriver temaarbete och barns lärande i temaarbete samt hur de tar tillvara på barnens frågor, tankar och intressen. Vi har nedan valt att redovisa dessa under tre rubriker, som utgår från de tre frågeställningarna. Samtliga frågeställningar har genom intervjuerna visat sig vara öppna att tolka på fler sätt, i vår tolkning har vi valt att bevara och sammanfatta beskrivningarna. I texten förekommer citat hämtade från de transkriberade texterna. Hummande, pauser och harklingar är borttagna för att öka läsbarheten. Namnen är fingerade.

### Temaarbete

Temaarbete beskrivs av förskollärarna som ett gemensamt pedagogiskt fokus. När förskollärarna i vår studie vidare beskriver temainriktat arbetssätt så har temat ett namn, eller är på något annat sätt avgränsat. Detta namn eller temats titel kan vara alltifrån *Matematik*, som kan ses som ett ämne till en mer öppen frågeställning som *Hur bygger barn världen och värden?* Några exempel:

Vårt tema är; hur bygger barn världen och värden, och det är temat, vi tänker jättemycket kring de här begreppen just nu på vår förskola (Karin).

Alla arbetar med matematik som övergripande tema, och det har vi tagit till oss alla här i huset och det känns jättekul att göra något gemensamt (Helena).

Vi har tema i hela vårt hus, bland tomtar och troll heter det och vi har fokuserat oss på språket /.../ hela enheten jobbar med språket och vårt hus jobbar med bland tomtar och troll, i tre olika grupper (Liv).

Det är ett ljusprojekt, och det tyckte jag var ett så vitt begrepp, man kunde inte ta på /.../ så började man tänka ljus och skuggor så såg man ljus och skuggor hela tiden eller läste man någon folder så såg man ljus, ljus, ljus (Sofia).

Namnet eller titeln på temat väljs av pedagogerna själva på olika sätt. Flera menar att det har sitt ursprung i vad man gjorde förra läsåret medan andra är bestämda centralt i kommunen. Ett tema kan också vara initierat av en utbildare/handledare, eller ingå i ett projekt arrangerade av någon annan ”men den här gången bestämde vi att vi ska ha projekt ljus och det kommer från Reggio Emilia egentligen från början” (Karin). De temaarbeten vi har kommit i kontakt med genom våra intervjuer är alla bestämda av någon vuxen och arbetas med på fler avdelningar än den egna. ”Vi

ville verkligen ha ett gemensamt tema över hela förskolan för att vi skulle ha något att reflektera över” (Anna).

”... men det är ju jättestort och det märker jag på hur alla vi enheter jobbar med olika saker, fast vi har samma tema” (Lena).

Ett tema som kallas Jord innebär inte att man endast fokuserar på just jord, eller att barnen ska lära sig mer om jord, utan den valda rubriken fungerar som ett *övergripande tema* menar flera av förskollärarna. Lena belyser detta när hon berättar att barnen visade stort intresse för en hackspett som de hörde när de var på utflykt i skogen, därför blev hackspetten ett minitema, som ingick i det stora övergripande temat som i detta exempel var jord. Lena kallar detta minitema och ett annat ord som också nämns för att beskriva en del av ett större tema är projekt. Detta visar på termen temaarbets vida användning. Det visar också att det finns flera parallella termer som projekt, tema och minitema. Karin beskriver det så här:

...just nu är det så att temat är hur bygger barn världen och värden /.../ och på nåt sätt kan vi jobba med nästan vad som helst för det innefattar temat. I temat har vi jobbat med olika projekt /.../ och just nu jobbar vi med projekt Ljus.

Sofia berättar att hon fick lära sig när hon kom till sin nya arbetsplats för ett halvår sedan att där jobbade de inte i tema utan i projekt därför att: ”tema var något som man sa förut /.../ att vi tog fram allt och mer undervisar. Att jobba i projekt skulle vara att man jobbar tillsammans med barnen”.

Det förskollärarna ger uttryck för när de resonerar kring detta är att de vill bort från ett traditionellt sätt att arbeta med tema och att de strävar efter nya arbetssätt där barnen ska ha mycket mer inflytande där temat på ett annat sätt ska utgå från barnens egna intressen. Förskollärarna vill forma temat tillsammans med barnen. Sofia resonerar vidare och tycker själv att egentligen spelar väl orden ingen roll huvudsaken är att man som förskollärare har ”... det förhållningssättet ändå att jag jobbar och lär tillsammans med barnen”.

De teman vi har kommit i kontakt med är årslånga, någon menar att de inte i dagsläget kan avgöra när temat ska avslutas, medan några menar de arbetar med samma tema under flera år. Det övergripande temat blir en ingång som hjälper förskollärarna att observera vad som intresserar barnen. Någon uttrycker det som att hon som pedagog blir nyfiken på hur barnen ska möta, i detta fall Ljus, medan någon annan beskriver det som att pedagogerna när de går in i ett tema får på sig andra *glasögon* som påverkar hur hon ser på barnen.

Förskollärarna beskriver att temainriktat arbetssätt gör att pedagoger och barn har något gemensamt att fokusera på och arbeta målinriktat kring men också att arbetet följer en röd tråd:

Det blir inte lösryckta saker utan det finns ett mål och en kärna, och då blir det ett sammanhang (Helena).

När man jobbar med projekt så blir det ju att man måste titta mer noggrant, ofta vet man vad det är man har fokus på, som man tittat väldigt noggrant på, för att kunna utmana vidare ... (Karin).

Den röda tråden beskrivs som något som gör att det blir lättare att samarbeta, att ta tillvara på personalens olika kompetens. Vidare beskrivs temat som ett forum där pedagogernas olika barn och kunskapssyn sätts på prov och utmanas i reflektioner:

Vi är fyra pedagoger som arbetar här. Vi har olika bakgrund, olika barnsyn. Vi måste hitta en gemensam knut och sätter vi då ett tema som vi kanske har hittat när vi tittat på barnen och observerat dem så har vi alla något att komma med. Vi har något att nysta på själva (Helena).

Det mål eller syfte som är formulerat i det valda temat är inte i något fall riktat till att barnen ska lära sig mer, kontrollerbart eller mätbart, om just det valda temat. Eva berättar hur tema ljus ”får vara ett verktyg med att upptäcka och förstå världen och sammanhang att förstå sig själv och världen det är ju lite det: Hur bygger barn världen men även värden”. Mål eller syfte riktas mot att vuxna och barn lär tillsammans, att barnen får med sig något oidentifierbart som de kan använda som resurser till att erövra livet och att barnen ska erbjudas en mångfald. Detta kommer vi att diskutera mer under nästa rubrik.

Innehållet i temaarbetet vad det gäller aktiviteter och upplevelser är något som förskollärarna beskriver som betydelsefullt. Upplevelserna kan vara att se på teater eller ta med sig en Pippi-docka hem för de barnen som arbetar med Pippi Långstrump som tema, eller att få arbeta med skuggor, färger och mönster vid overheadapparaten för de barnen som arbetar med ljus. Likaså omnämns det som viktigt att arbeta med det aktuella temat i många olika skapandeformer och material, där det kan handla om att blanda in jord och växtdelar i en målning när barnen arbetar med elementet jord som tema. Eller rita, måla och tillverka ett troll i ett tema om Bockarna Bruse. I temat om ljus handlar det om att arbeta med lera på ljusbordet eller som tidigare nämnts att vid overheadapparaten arbeta med föränderligt skapande i form av färger former och mönster:

... så just detta att uppleva en sak på så många olika sätt som möjligt kan jag se är viktigt, fördelen att jobba med ett projekt (Karin).

... det som är rätt och lätt för ett barn är inte det för ett annat barn, och då kan ett temaarbete hjälpa till för de barn som inte tycker det är kul att läsa i en bok eller titta i böcker de kanske hellre vill gå ut och känna på saker (Lena).

Förskollärarna beskriver att även om man arbetar aktivt med temat på förmiddagarna så lever temat vidare genom miljö, material och pedagogernas förhållningssätt under hela dagen:

Vi jobbar mest på förmiddagen /.../ där vi dokumenterar /.../ men de där stationerna som ljusbordet finns alltid framme och ficklamporna finns på ett ställe, sen har vi det fina, det kommer in mycket ljus och det är i miljön där alla har tillgång (Sofia).

De beskriver också att de gör olika stationer i innemiljön där barnen ska ges tillgång till inspirerande material kring temat. Några förskollärare berättar att temat redan fanns med på avdelningen från barnens första inskolningsdag:

... vi hade placerat den, overheadapparaten, (vår anteckning) nära det rum där vi började tillsammans med föräldrarna /.../ ja, det var ett jättehärligt material att ha med under inskolningen (Eva).

... för jag tänker så med kontraster Oh, spotlights och dagsljus/.../att ljusbordet alltid finns till hands/.../och ficklampor och allt det där (Sofia).

Miljön och materialet som används beskrivs också som rekvisita i barnens lek. Förskollärarna ställer i ordning en miljö där en liten säng till exempel blir Pippis säng. Rummen på förskolorna ändras flitigt om allteftersom temat utvecklas. Även utemiljön beskrivs som föränderlig ”Vi har hängt upp draperier på vår gård, vi har ställt upp några bord på ett annat ställe så det ska bli stationskänsla på gården också” (Helena). Helena beskriver också hur naturmaterial som exempelvis stenar och träplattor används för att erbjuda möjligheter till sortering i det aktuella matematiktemat. Dokumentationen, som sätts upp på väggar, sammanfattas i barnens pärmar eller som böcker beskrivs av alla som en central del i miljön, den blir en plats där barn och vuxna möts för att få information om verksamheten, den fyller en visuell funktion där barnen möts, minns och sätter ord på sina erfarenheter.

Några förskollärare beskriver hur de på förskolorna har organiserat personalen i olika nätverk för att kunna mötas för reflektion med andra än det egna arbetslaget. I dessa forum används dokumentation som grund för reflektionen och en del har även pedagogiska handledare eller pedagogistor<sup>2</sup> med i reflektionerna. Detta beskrivs som värdefulla träffar i arbetet med att utveckla temaarbetet. ”Alla på min förskola är med i en pedagogisk grupp, det är fyra olika grupper som tar upp samma frågor i grupperna. Alla arbetar med samma fråga och samma tema...” (Anna).

---

<sup>2</sup> Pedagogista är en pedagogisk ledare på förskolan, ordet kommer från förskolorna i Reggio Emilia. ”pedagogistas have an higher degree in psychology or pedagogy, and each works with a small number of municipal schools to help develop understanding of learning processes and work through for exempel pedagogical documentation” Rinaldi (2006) s.xi.

Förskollärarnas beskrivningar av temaarbete visar att temaarbete är ett begrepp som används på olika sätt. Dels menar de att temaarbete är ett avgränsat fokus som förskollärarna använder i sina pedagogiska val, temat får bli en gemensam idé genom vilken förskollärarna ska iscensätta en verksamhet där barnen erbjuds möjligheter att utvecklas individuellt och i grupp. Genom denna idé möts förskollärares barn- och kunskapssyner och i denna beskrivning menar de inte att barnen ska lära sig mer om det valda temat. En annan beskrivning av tema visar att förskollärarnas fokus på ett visst område som matematik ska hjälpa barnen att redan i tidig ålder få ord och begrepp med sig att använda senare. Detta diskuteras vidare i nästa avsnitt där frågeställningen rör just lärande i tema.

## Små barns lärande

Förskollärarna betonar vikten av att ha roligt tillsammans för att barnen ska lära sig. Det är mer en upptäckarglädje än en definitiv sanning man eftersträvar i temaarbetet med de yngsta barnen. ”Genom att vara i ett meningsfullt sammanhang” (Eva) lär sig barnen något just nu som sedan kanske kommer att förändras. Det barnen får göra tidigt, menar förskollärarna, bär de med sig i livet. Anna uttrycker det genom att säga: ”Vi vill ju också /.../ att de ska ha en förståelse för hur man erövrar kunskap”. Annas ord visar tillsammans med fler av förskollärarnas att målen i huvudsak riktas mot hur barnen erövrar kunskap istället för formellt lärande och tekniska färdigheter. Förskollärarna betonar att barnen i ett temaarbete får uppleva och/eller uttrycka en sak på många olika sätt. Syftet med det är enligt Anna att: ”om de kan se att de kan lära sig om samma sak fast på olika sätt i olika språk får man en bredare kunskap”. Detta sätt att se på barns lärande visar att barn skulle fördjupa sina kunskaper genom att använda olika verktyg och uttrycks sätt. Ett annat sätt att se på detta är som Lena beskriver: ”det finns ju olika lärandeformer, de lär sig på olika sätt om olika saker”. Barnen kan alltså få en djupare kunskap genom att få uppleva något på flera sätt, samtidigt som fler barn får möjlighet till lärande utifrån en form som passar det enskilda barnet. Intervjuerna visar således att ett tema kan bidra till just att möta barns olikheter, samtidigt som kunskaper kan fördjupas genom att man arbetar med olika uttrycksformer. Här vill vi också peka på att förskollärarna ser spår av barnens lärande/upplevelser i temaarbetet i andra sammanhang, som i leken, vid rutinsituationer och vid övriga stunder under dagen:

Den fria leken ser vi också, lek är ett lärande /.../ det händer saker i leken som har att göra med det som vi hållt på med (Helena).

Man ser att det är kaotiskt deras lärande och verkligen inte linjärt. Det som händer vid det tillfället kan jag se, eftersom jag är med i barngruppen, har att göra med något annat långt bak i tiden/.../Jag kan förstå sammanhanget men det är väldigt komplext på något sätt (Karin).

I temaarbete finner också vuxna glädje och entusiasm och som Helena uttrycker det: ”Med entusiastiska pedagoger så lär barn” när hon beskriver barnens lärande i temat och att det går hand i hand med att hon och hennes kollegor finner temaarbete som något meningsfullt och som ”... ger lust och glädje” (a.a). Förskollärarna betonar också vikten av sitt eget förhållningssätt och sin egen syn på kunskap när de pratar om barns lärande i temaarbete, vilket följande citat belyser:

Kunskapssynen är väldigt tydlig för vi sätter oss aldrig med ett barn för sig och en vuxen och tror att jag som vuxen ska lära barnet utan vi försätter barnen i en sån situation där de lär tillsammans, lär av varandra/.../ deras värld är inte linjär utan mer som ett nystan. Samtidigt som de har jobbat med ljus och skuggor så kommer tomten in som de pratade om på samlingen (Karin).

Jag tror ju barnen lär sig hela tiden i allt de möter /.../ kan vi fånga upp det de är intresserade av och visa intresse och utmana dem vidare i just den situationen så kan ju tankarna utvecklas och allt det vi gör på något sätt är ju grunden för framtida lärande också, sen är det ju inte så att vi sitter och bockar av ’jaha nu kan hon det här’ med oh’n. Men vi ser ju att de förstår samband och påverkan ’trycker jag på knappen så slocknar den’ och det är ju ett lärande. Det är ju lärande i allting vi gör, det är ju en lärandesituation att tvätta händerna (Eva).

För att skapa situationer där barnen lär tillsammans och där pedagogerna har möjlighet att fånga upp det barnen är intresserade av, kan ett sätt vara att dela barnen i smågrupper. Dessa grupper bestäms utifrån intresse eller ålder och ger, enligt förskollärarna barnen mer samtalsutrymme och större möjligheter för pedagogerna att se till varje enskilt barns intresse och på det viset större möjlighet att utmana dem i det. Det blir fler tillfällen att öva och träna i dessa mindre grupper och förskollärarna beskriver att de ser hur barnen visar varandra och drar nytta av varandras lärande. Några beskriver att de finns nära barnen och är medforskare eller medupptäckare vilket ses som en viktig förutsättning för barns lärande.

I samtalen med förskollärarna kring *vad* barnen lär i ett tema, beskriver de att barnen bland annat får en fördjupad förståelse för ett fenomen. De nämner också att barnen utvecklar sin skapande förmåga och erövrar nya språkliga begrepp. På en förskola där barns språk och språkutveckling var syftet med temat där såg förskolläraren temat *bland tomtar och troll* som ett medel till språket, men också att våga prata inför andra och kunna återberätta. Även empati och social kompetens är begrepp som funnits med i förskollärarnas berättelser om vad barnen lärt sig. Malin berättar hur de genom sitt tema med Pippi Långstrump har sett både empati och social kompetens både i agerandet barnen emellan och barnens känsla för Pippi-dockan som de har fått



ta med sig hem. ”Jag brukar tänka att det kan ge ett långsiktigt lärande” (Malin).

Flera av informanterna beskriver hur barnen ges möjlighet att återberätta för varandra om det de varit med om under dagen eller under terminen. Ofta används då bilder eller dokumentationer från händelserna som hjälp att minnas. Detta beskriver förskollärarna som återkoppling eller återberättande där barnen får sätta ord på vad de har varit med om och både pedagoger och barn får genom den situationen syn på barnens lärande. Ett annat sätt att synliggöra barnens lärande menar förskollärarna är att låta barnen vid upprepade tillfällen rita av, som i ett fall, ett ansikte och sedan sätter pedagogen upp dessa teckningar bredvid varandra för att barnet skall se ”... att sjuttonde december ritade jag det här och i januari då ritade jag det här” (Anna).

Intervjuerna visar på vikten av att dagarna på förskolan fylls av glädje och nyfikenhet. Nyfikna pedagoger som möter barn med värme och erbjuder en stimulerande verksamhet, ett tema med ett variationsrikt material. I detta sammanhang lär barn, det är inget komplext i detta. Det som beskrivs som utmanande och komplext är mer såväl för förskollärarna som för oss att definiera utmärkande drag. Lärande i temat beskrivs dock med stort engagemang och det finns en medvetenhet kring olika teorier i förskollärarnas beskrivningar. Barns framsteg kan inte jämföras med eller sättas i relation till endast en teori, utan det finns en vid förståelse kring detta. Diskussionerna kring lärande i temaarbete går varken att tolka som formellt eller informellt lärande, utan något eget i sig.

## **Att utgå från barnen**

Många av de barn som förskollärarna i vår studie möter har ännu inte ord för sina tankar och frågor. I detta stycke presenteras hur förskollärarna tar tillvara på barns uttryck, de berättelser som inte formuleras i ord av barnen. Förskollärarna beskriver att de genom att observera, dokumentera och gemensamt reflektera över hur barnen gör och vad de uttrycker, kan göra val över hur de ska gå vidare i temat. Lena beskriver också dokumentation som ett sätt för föräldrar att få insyn och blir delaktiga:

För de små barnen är det ju bra eftersom de inte har ett talande språk att de inte själva kan berätta vad de har gjort på dan och då är det bra med bilder då vet de vad de gjort men de kan ställa frågor och det blir ett sammanhang för föräldrar och barn tillsammans. Sen finns det ju föräldrar som inte är jätteintresserade av att titta på vår andra dokumentation, men den digitala fotoramen har vi försökt sätta i ett blickfång direkt från dörren när man kommer in, då hoppas vi att de ser det i vilket fall.

Dels observerar förskollärarna hur barnen agerar i stunden, och dels gör förskollärarna reflektioner utifrån gjorda dokumentationer som de använder till att göra nya vägval och utmaningar i temat. I stunden ger barnen uttryck för det genom att de använder hela kroppen för att berätta. När de är aktiva med sina kroppar och stannar längre stunder vid ett material eller i en aktivitet anses det av förskollärarna som något som är vikt för barnen. Något annat som förskollärarna ser som små barns uttryck för att något är viktigt och meningsfullt är när de hämtar saker, tar någon i hand, går, visar och pekar. Även de yngsta barnen, berättar en förskollärare, kan ikläda sig en roller i lek, och på så sätt vara delaktiga och visa engagemang i det aktuella temat om Pippi Långstrump. Barns blickar omnämns också som viktigt vid tolkning av vad som kan vara intressant för barnen. Sofia beskriver hur hon genom att observera och noga iaktta hur Albin med sin kropp, närmare preciserat, hur hans ögon intresserat följer pedagogens rörelser:

Jag ser ju hur Albin som är så liten då, han bara följer hur vi lägger bladet på overheadapparaten och hur vi sedan tar bort den, han följer med blicken (Sofia).

Små barn visar att de vill ha tid för utforskande och förskollärarnas lyhördhet och närhet är några av de aspekter som, i intervjuerna, blir belysta som viktiga i arbetet med att få syn på barns tankar och frågor innan det verbala språket kan hjälpa till att sätta ord på dem. Att vara närvarande och lyssna är något som alla förskollärare tydligt berättar som viktigt i arbetet med de yngsta barnen:

Jag brukar säga såhär, för att man ska få reda på barns tankar och få reda på hur de funderar så måste man vara närvarande. Det är jätteviktigt tycker jag. Det går inte att vara här utan du måste vara nere och lyssna in och ställa frågor så de kan tänka vidare och försöka fånga det på något vis (Malin).

... men nu när vi jobbar med projekt skulle vi komma lite närmare och vara mer medforskande, att vi är med mer (Sofia).

Förskollärarna beskriver hur de genom att lyssna aktivt och titta uppmärksamt kan få syn på vad som intresserar barnen:

Så var det nån som fick syn på solkatterna, så fick vi börja krypa efter dem. Och det är väl lite den hållningen vi har att hitta barnens spår och så försöker vi hänga med och upptäcka med dem de spår som de hittar (Eva).

När ett nytt material i detta fall ficklampor, varav några lyste och några var utan batteri, presenteras för en grupp ettåringar beskriver förskolläraren hur barnen smakade och kände med hela kroppen på lamporna. Några lampor visade sig mer intressanta för barnen och detta väckte funderingar hos förskollärarna. Funderingarna bar de sedan med sig och använde när de analyserade den dokumentation som gjordes under situationen. Vid närmare tolkning visar

dokumentationen att de lampor som lyste attraherade barnen, medan de som var mörka snabbt sorterades bort. Denna kunskap ger uppslag till förskollärarna hur de kan gå vidare i utformningen av ett tema, i detta fall om ljus.

Intervjuerna visar också att barnen uttrycker sig tillsammans och med hjälp av varandra med andra barn. De barn som behärskar några ord kan hjälpa till genom att sätta ord på kompisens tanke ”någon annan berättar någon annans tanke” (Anna).

Dokumentationer i form av bilder används bland annat på det viset att bilden ges tillbaka till barnen i syfte att den ska hjälpa dem att minnas händelser som barnen varit med i. Bilden kan användas i syfte att förstärka barnens språk och/eller visa andra barn och vuxna vad de varit med om under dagen:

När barnen var yngre så använde vi oss nästan alltid av bilder som vi hade tagit för att hjälpa barnen att minnas och komma ihåg när de skulle berätta för det handlar ju också om delaktighet, på samlingen innan maten berättar vi för varandra vad vi har varit med om under förmiddagen för att kunna göra varandra nyfikna på vad vi håller på med men också att få ett begrepp om vad som är på gång, så några inte jobbar lite där och nån med lite där och så vet man inte om varandra (Karin).

Denna form av dokumentation omnämns också som en viktig del i att erbjuda föräldrarna insyn i temaarbetet, där barnen får möjlighet att utan egna ord kunna visa, peka, nicka som svar på frågor och på så vis föra ett resonemang med föräldrar om sin dag.

Pedagogisk dokumentation beskrivs av några förskollärare dels som ett verktyg för gemensam reflektion i arbetslaget, ”... det är ju det som vi har bildmaterialet till hjälp också, vad är det vi kan hitta på bilderna, vad är det verkligen de har gjort vid overheadapparaten. Sen då hitta hur går vi vidare...” (Eva). Den beskrivs också som ett verktyg i den stund ett barn vill ge uttryck för något. Barnen använder dokumentationer exempelvis genom att peka på, för att sedan visa pedagogen något annat. Sofia beskriver hur barnen aktivt använder foton från när barnen byggt skorstenar i lera för att relatera till verkligheten:

... man ger tillbaka bilderna och så pratar man med dem och de tittar och då ser man att som Ville /.../ han är ju två år nu, då kom han och pekar på den där skorstenen och så tar han mig i hand och så ska han gå till det andra fönstret och så ska han peka (Sofia).

Detta tolkar Sofia som att Ville vill säga – där är den! En annan aspekt av dokumentation är att använda den i ett utvärderande syfte tillsammans med barnen, detta beskrivs som *återblickar*. Eva beskriver hur de utifrån en återblick gjort böcker med bilder från aktiviteter i temat som barnen hade varit med om. Man tittade sedan i böckerna tillsammans barn och pedagoger och förde ett samtal kring bilderna. Barnen visade då intresse för andra saker än det som pedagogerna i första hand trodde ”de såg andra saker på väggen de började prata om det var ju

mönster och en blomma och där kände vi att det var den är fantasin som vi eftersträvar” (Eva). Detta menar förskollärarna är ett sätt att försöka förstå vad det är som intresserar barnen. Malin beskriver hur återblicken utmanar pedagogerna som ”är igång i våra hjärnor och tänker ut jätte bra och roliga grejer /.../ men vi har kanske inte lyssnat in barnen”. Hon menar vidare att det annars ”är lätt att ramla in i gamla vanor det sitter ju i ryggmärgen när man har jobbat i så många år”.

Förskollärarna beskriver en vilja att ta tillvara på barns intressen och sedan utforma temaarbetet utifrån detta. De menar att de genom ett aktivt lyssnande och tittande och med pedagogisk dokumentation som hjälp kan upptäcka barns meningsskapande. Detta sker inte bara i ett temaarbete, men just temat kan ge en gemensam ram till vidare diskussioner och uppslag till hur verksamheten kan utformas. Barns interaktion med miljö och material är vägledande för förskollärarna i detta aktiva lyssnande. Reflektionen kring den pedagogiska dokumentationen är ett verktyg som ger förskollärarna möjlighet att expandera sin tidigare förståelse för barnen och på det viset också en möjlighet att gå ur de förgivet tagna sanningarna om vad som är intressant för de små barnen.

## **Resultatsammanfattning**

I denna sammanfattning presenteras det som bildar den röda tråd vi funnit i förskollärarnas beskrivningar av hur temaarbete kan vara en kontext för småbarns lärande i förskolan.

Förskollärarna i studien lyfter fram sitt eget förhållningssätt som viktigt när det gäller att skapa en meningsfull verksamhet för de yngsta barnen. Här brottas förskollärarna med det som de själva har med sig i sina ryggsäckar och de traditioner som temainriktat arbete har i förskolan, samtidigt som de stävar efter att hitta nya vägar för att barnens intresse ska vara det som ger riktning i temat. Att ha ett tema att fokusera på och reflektera kring kan då hjälpa pedagogerna att mötas och sätta ord på sina olika barn- och kunskapssyner.

Dokumentation är ett redskap som samtliga förskollärare använder sig av för att synliggöra för barn och föräldrar vad som har hänt i temaarbetet. Den används också för att få syn på barnens intresse och lärande. Några av förskollärarna beskriver hur de på reflektionsstunder möts kring dessa dokumentationer och även bjuder in barnen att reflektera för att på så sätt försöka få syn på hur de ska gå vidare i temaarbetet och utvecklat dokumentationen till att bli pedagogisk dokumentation.

Målen för temaarbetet riktas inte mot formellt lärande, tekniska färdigheter, kontrollerbara

kunskaper utan kunskaper som kan användas i andra sammanhang och tas i bruk i framtiden.

Barnen ges möjlighet att uppleva temat på många olika sätt likaså ges de möjligheter att uttrycka sig på olika sätt vilket enligt förskollärarna ger ett mångsidigt lärande. Barnen inspireras och lär av varandra.

Förskollärarna beskriver hur de organiserar barngruppen och delar den i mindre grupper under del av dagen vilket ger pedagogerna större möjligheter att se varje barn. Dessa mindre grupper beskrivs också som gynnsamma för de små barnen då de ges ökade möjlighet att använda sitt språk.

Miljön och material är central del i kontexten, den lyfts fram och beskrivs som del i ramlek, men också som medierande, för de yngsta barnens språk. Förskollärarna identifierar den proximala utvecklingszonen genom att se hur barnen använder material och miljö på så vis kan de också fånga det som kan vara fyllt av mening för barnen.

## 6. Diskussion

Syftet med studien var att undersöka hur förskollärares beskrivningar av temainriktat arbetssätt som kontext för små barns lärande. Ett vidare syfte var att problematisera och diskutera det i förskolan vedertagna begreppet temainriktat arbetssätt. I detta avsnitt förs till en början en diskussion kring valet av metod i studien. Därefter diskuteras delar av resultatet i relation till bakgrund, teorier och egna erfarenheter.

### Metoddiskussion

De enskilda intervjuer som studien bygger på har varit mer som ett samtal där vi utgått från en vid fråga och sedan till stor del fördjupat oss i förskollärarnas svar. På så sätt har de områden vi velat ha svar på kunnat ringas in. Inledningsvis skriver vi att vi i studien vill få syn på det oreflekterade töcken som vi verkar i, och att förskolans verksamhet delvis är oreflekterad märktes ibland i intervjuerna då förskollärarna ibland blev väldigt tysta eller till och med irriterade över våra frågor. Vi försökte då att ställa om frågan på ett nytt sätt för att förskollärarna skulle få möjlighet att resonera sig fram till ett svar. Följande citat från intervjun med Malin beskriver en sådan situation: ”... jag känner att jag har förändrats , men nu när du ber mig beskriva det så blir det svårt”. De svar vi fått av förskollärarna har haft många likheter, och ambitionen att finna skillnader och likheter har därför varit svår. Förskollärares yrkesspråk och vår egen förförståelse kan ha varit begränsande just i sökandet efter stora skillnader, vilket skulle kunna kritisera vårt val av metod.

Denna studie hade kunnat göras med andra metoder, och ett annat angreppssätt som varit aktuellt är fokusgrupper. Enligt Wibeck (2000) som hänvisar till Morgan (Cohen m.fl. 2000) kan fokusgrupper vara att föredra när man vill ta reda på hur och varför människor agerar eller handlar på ett visst sätt i en viss situation vilket stämde med vår undersökning. Syftets formulering har förändrats under tiden från en mer komplex och vid formulering till den nuvarande. Vår tanke var att fokusgruppen skulle vara ett stöd genom att förskollärarna som deltog i fokusgruppen kunde ställa frågor till varandra. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv kunde de då fått en god möjlighet att fördjupa sina resonemang utifrån de andra deltagarnas ståndpunkter. Detta förstärks av Morgan (1997) som menar att det i en fokusgruppsintervju finns möjligheter för deltagarna att expandera sina åsikter. I en fokusgruppsintervju blir varje deltagare, enligt Steward m.fl. (2007), till en del av en bild, till skillnad mot enskilda intervjuer

då det finns möjligheter att komma närmare och djupare i varje persons tanke. Efter att ha tittat i och reflekterat över andra fokusgruppsstudier uppmärksammade vi att författarna upplevde att en stor del av resultatet endast kunde utläsas mellan raderna, då de själva inte följt upp och fördjupat sig i svaren. Den kvalitativa intervjun blev därför det närmast liggande alternativet. Det är nu intressant att blicka tillbaka och fundera över vad fokusgruppen kunde ha gjort för tillägg till studien, och samma resonemang leder oss också in i andra metoder som deltagande observationer eller en mer aktionsinriktad studie.

## Resultatdiskussion

I förskolans rum rör sig barn och vuxna, de möts i ord, de rör sig bland saker, de finns bland teckningar och dokumentationer. Historiskt bildas, genom barn och vuxna, en kultur som kan bevaras, förändras och expandera i takt och otakt. Miljön är synlig och osynlig, en av förskollärarna nämner ordet atmosfär när hon beskriver hur ett temaarbete ständigt kan vara levande med hjälp av miljö och material, och att atmosfären kan vara tillåtande för barnen, hon inkluderar samtidigt förskollärarens roll i denna beskrivning av en atmosfär:

Vi försöker ha en miljö så att projektet kan leva hela dan och inte bara den här stunden vi jobbar med projektet/.../ man vet aldrig hur det ska bli. Det kan bli jättebra och de kan hålla på hur länge som helst och ibland håller de på en kvart/... men har man en miljö där de kan hålla på med ljuset hela tiden/.../ så är det lite häftigt att man kan få syn på det, att nu gör de det vi hade tänkt göra på projekttiden/.../det tycker jag är så spännande med det här jobbet att man får syn på saker när man inte riktigt förväntar sig att man ska få syn på det. Att det finns en atmosfär runt omkring att det är så (Karin).

Johansson (2003) analyserar olika atmosfärer och menar att det i arbetet med de yngsta barnen krävs en samspelande atmosfär. Denna samspelande atmosfär kännetecknas av acceptans, uppmuntran och närvaro i barns värld. Detta krävs för att de små barnen ska ges möjlighet att få tillgång och möjlighet till sitt eget utforskande menar hon. I vårt arbete kan atmosfär översättas till kontext och kontexten kan mot ovanstående resonemang både möjliggöra och i samma stund begränsa små barns lärande. De vuxna har en avgörande betydelse och fungerar i det arbetet som verklighetens navigatörer eller regissörer. I ljuset av detta blir det viktigt att fundera över i vilken utsträckning en människa är medveten om sin egen roll i detta, finns det förskollärare som inte säger sig arbeta i en samspelande atmosfär? Detta resonemang skulle även kunna kritisera

studiens metodval, men vi lämnar över detta till läsaren som en viktig tanke att ha med sig såväl i läsningen av uppsatsen som i arbetet i praktiken.

Temaarbetets historik är presenterat i bakgrunden för att placera in temaarbete i en historisk kontext och ge utrymme för frågan om detta är ett gammalt eller nytt arbetssätt. Frågan ställde sig Lindqvist år 1989 och den blir trots sina snart 20 år lika aktuell i dag. Förskollärarna i studien ger uttryck för att de vill från ett gammalt arbetssätt. Dels visar resultatet att temaarbetena sträcker sig över lång tid, samtliga vi kom i kontakt med varade i minst ett år detta i motsats till arbetsmedelpunkten, intressecentrum och systemtänkande som varade i ungefär en månad. Lindqvist (1989) presenterar vidare det temainriktade arbetssättet i Reggio Emilia och använder det som analys och jämförelse till motsvarande arbetssätt i svensk förskola. Hon menar att temaarbeten i Sverige utgår från allmänna begrepp till skillnad mot Reggio Emilia där det är en mycket bestämd verklighet som är utgångspunkt. De teman vi har kommit i kontakt med har mycket skiftande titlar, och Lindqvists resonemang kring skillnader redan i rubriken syns också i vår studie. Rubrikerna *Hur bygger barn världen* och *matematik* skulle genom en djupare analys kunna stå för helt olika sätt att betrakta kunskap och arbetssätt. Den pedagogiska dokumentationen representerar i vår studie ett nytt sätt att se på utformningen av ett temaarbete som har sitt ursprung ifrån Reggio Emilia. Intervjuerna visar också tydligt att temaarbeten används för förskollärarna att mötas med sina olika kunskaps- och barnsyner. Detta är något som samtliga i vår studie lyfter fram. Förskollärarna menar samtidigt att det är vanligt att man tror att man delar samma syn, men att det i praktiken blir tydligt att man står för helt olika saker. Därför är det viktigt att man har något gemensamt, till exempel ett tema, att fokusera på. Anna beskriver detta:

Dels för att vi ofta säger att vi tänker på samma sätt, tänker lika eller gör lika kring olika frågor i verksamheten. Det kan vara allt ifrån matsituationen att "här tänker vi lika för att jag tycker också att de ska få välja vad de ska äta". Men sedan när vi väl sitter där, då kan man säga – Men ska du inte ha potatis?/.../ I grunden var det många sådana frågor som vi kände att vi säger samma sak och att vi tänker lika, men när vi ska göra det sedan så gör vi inte alls på samma sätt. Samtidigt så är det viktigt att; inte göra lika! (skrattar). Det är viktigt att vi är personer fortfarande.

Utifrån dessa resonemang menar förskollärarna att temat bidrar till att hålla fokus, förhålla sig till avdelningens värdegrund, läroplanens mål och andra gjorda överenskommelser. Det är då inte titeln på temat som bestämmer om temat blir meningsfullt för barnen utan hur den vuxne lyssnar in barnen och gett dem förutsättningar att göra sig olika förståelser (Lenz-Taguchi, 2000). Temat kan ur ett sociokulturellt perspektiv på så vis ses som ett medierande verktyg, vilket vi tolkar att Eva gör när hon beskriver deras tema om ljus. Att de använder ljus som ett



medierande verktyg, något som ger innebörd åt, för att upptäcka och förstå världen och sammanhang.

Intervjuerna visar att förskolan och arbetet med tema är fyllt av olika lärandeteorier som förskollärarna lutar sig mot när de beskriver sin praktik. I förskollärarnas berättelser framträder tydligt att det finns en strävan mot att se barnen som kultur och kunskapsskapare på det sätt som Dahlberg och Lenz Taguchi (SOU 1994) skrivit fram. Exempel på det kan vara att förskollärarna beskriver att de skapar en miljö som främjar barnens nyfikenhet och kreativitet samt vara delaktiga i att skaffa sig kunskap i det aktuella temat. Förskollärarna beskriver också hur de söker efter former för att barnen ska få möjlighet att reflektera kring temadokumentationer för att hitta nya vägar att gå i temat. Samtidigt diskuterar förskollärarna vad en ett- eller tvååring förväntas göra, i enlighet med Piagets teorier. Som när Sofia beskriver hur de resonerade när de iordningsställde ett ljuslandskap och då hade erfarenhet av att ettåringar *brukar tycka om* att lägga i och plocka ur. Detta visar på en medvetenhet hos förskollärarna, en insikt om att det är viktigt att använda delar av de dominerande teorierna när de möter och prövar de nyare. Lenz Taguchi kallar detta i Åberg och Lenz Taguchi (2005) för ett inkluderande förhållningssätt och en motståndets etik, då hon gör teoretiska mellanspel i Åbergs beskrivning om utvecklingen av den pedagogiska praktiken på en förskola.

Att barnen inte lär linjärt utan mer som i ett nystan menar fler av förskollärarna när de till exempel beskriver att de ser spår av det de gjort i temat vid en annan tidpunkt eller i en annan situation. Dahlberg (Dahlberg mfl. 2003) använder sig av metaforen nystan då hon relaterar till den franska filosofen Gilles Deleuzes (1925-) sätt att se på lärandet. Deleuze menar att det som sker är ett öppet system utan början och utan slut. Lärandet sker som i ett rotsystem med nya förbindelser och interaktioner som skjuter ut i alla riktningar (Dahlberg mfl. 2003, Nordin Hultman 2005) Nystanet får här bli en metafor som symboliserar motsatsen till det linjära utvecklingspsykologiska synen på lärande som har en stark tradition i förskolans historik. Det vore intressant att studera hur kontextbegreppet framträder i relation till Deleuzes resonemang om detta öppna rhizomatiska system.

Samtliga förskollärare har menat att det inte är specifika kunskaper runt temat som är målet för arbetet, utan att temat får vara ett verktyg som möjliggör för barnen att utforska det de finner intressant. Målet med tema Jord är följaktligen inte att endast att barnen ska erövra kunskaper om naturen, utan tema Jord är det fokus som förskollärarna använder när de till en början observerar barnens aktiviteter ute. Dessa observationer används sedan i reflektion kring vad som händer med det enskilda barnet och gruppen, och så gör man nya val. Detta uttrycks av några

förskollärare som att hitta något att utmana barnen huvudet högre i, vilket blir ett uttryck för att finna en proximal utvecklingszon. Karin beskriver det i följande citat:

När man jobbar i projekt så blir det ju att man måste titta mer noggrant /.../så att man ser vad barnen verkligen gör så man kan utmana dem vidare. Mitt jobb är att utmana ett snäpp till så att barnen får bli ett huvud högre, eller med hjälp av de andra hitta vägar så att barnen får bli ett huvud högre tillsammans med sina kompisar på avdelningen (Karin).

Även om barnen lär sig något om jord på vägen, riktas målen mot att barnen ska kunna samarbeta, att de ska ha roligt, att de ska få ett rikt språk, att de ska få syn på sitt eget lärande och få med sig erfarenheter som de kan använda och förändra senare.

Förskollärarna beskriver sig själva som medforskande, medlyssnande och att de med hjälp av olika strategier arbetar för att upptäcka världen tillsammans med barnen. De beskriver vidare att den pedagogiska miljön skall vara föränderlig och de iordningställer miljön och tillför material men menar samtidigt att det sällan blir som de tänkt sig. Eller som Malin uttrycker det att: "... vi som är igång i våra hjärnor och tänker ut jättebra och roliga grejer för det är vi ju duktiga på men vi kanske inte har lyssnat in barnen". Detta är värt att problematisera som en exotisering av förskolläraren. De vuxna är begränsade i sin uppfattning om hur världen kan förstås. På så vis blir det en komplex utmaning för den vuxna att gå utanför sin egen förståelse om omvärlden och på så vis erbjuda barnen möjlighet att se det den vuxna inte har en egen förståelse av.

Förskollärarna menar att de genom att dokumentera kan få syn på detta. Men även tolkningen av bilder kan vara en svårt att genomföra utanför sin egen förståelse. Det är oerhört viktigt att förskolan strävar efter att göra nya förståelser av omvärlden. Att reflektera kring pedagogisk dokumentation blir utifrån detta ett viktigt verktyg i denna strävan. Vi menar att förskolan inte bara ska be barnen att upptäcka den värld som redan finns, utan också skapa förutsättningar för dem att kunna förändra den värld som råder. HC. Andersens saga Kejsarens nya kläder används ofta av Gunilla Dahlberg som hjälp till att illustrera maktdiskurser. I denna studie passar den till att få oss att förstå vikten av att vuxna verkligen lyssnar in barnen då det bara är "det lilla barnet, som ingen riktigt räknar med, 'som törs tänka det otänkbara och som genom att göra det inbjuder andra till att förstå världen på ett annat sätt'" (Nordin-Hultman, 2005, 43). Det är det lilla barnet som ser och talar om att kungen är naken.

Intervjuerna visar att förskollärarna har olika strategier att få information om små barns uttryck för vad de är intresserade av, för att utifrån det kunna utmana dem vidare, men i analysen syns inte vad de vidare utmaningarna består av. Detta gör oss nyfikna på om vi inte har varit tillräckligt intresserade av det, eller om förskollärarna har lättare att beskriva hur de får syn på

barnens intresse än hur informationen sedan används. De vet mycket om barnens livsprojekt, det vill säga små barns engagemang för något, just nu, men utmaningarna är svårare att beskriva. Utmaningarna kan därför se ganska lika ut från tema till tema trots att barngrupperna förändras. Även detta menar vi kan ha att göra med att det är svårt att be barnen upptäcka den värld som man som vuxen inte vet om. Kanske spelar även förskolans historia in här, vilket beskrivs av Johansson (1994) som att ett arbete var lyckat och en förskollärare var duglig när barnen spontant gav uttryck för det de arbetade med, i den fria leken eller i samtal under samlingen.

En strategi som går att utläsa i intervjuerna är förskollärarnas beskrivning av hur de erbjuder ett rikt och varierat material i temat. När förskollärarna ser att barnen interagerar aktivt under lång tid med materialet ses det som spår av barnens tankar, frågor och intressen. Nelson och Svenson (2005) menar att de ting förskolan erbjuder barnen utgör en kulturell resurs som knyter samman barnet med den värld som vuxenvärlden vill ska reproduceras. I detta sätt att betrakta material menar vi att blir det svårt för förskollärarna att överträda den rådande kontexten och vara den medupptäckare som de menar att de vill. Den pedagogiska dokumentationen blir på så vis ett ovärderligt verktyg för förskollärarna även i arbetet med att finna nya ting och material där barnen kan experimentera på ett sätt som inte redan är uttänkt. I bakgrunden presenterade vi Lindahls studie som visade att det lilla barnet styr och avgränsar själva sitt erfarande ur det som erbjuds och lär inte det andra vill att det ska lära. Kan det vara så att de yngsta barnen är bra på att själva skapa sina egna problem i vardagen, bara de har tillgång till ett varierat material? Utifrån detta blir begreppet problembaserat lärande satt i en annan vinkling.

Pedagogisk dokumentation framställs som det verktyg genom vilket förskollärarna kan få insikt om barnens tankar frågor, tankar och intressen innan de kan sätta ord på dem. På så vis blir pedagogisk dokumentation ett medierande verktyg. Ett medierande verktyg för barnen att minnas, lära sig ord, kommunicera genom. För pedagogerna att mötas i och med sina olikheter och likheter för att gemensamt kunna skapa och utveckla ett temaarbete. Temat kan också ses som medierande verktyg enligt Eva som tydligt beskriver tema ljus som ett medierande verktyg för att upptäcka och förstå världen och sammanhang.

## **Slutord**

I detta stycke vill vi dela med oss av några tankar och frågor som kommit till oss under den tid som vi arbetat med studien. Frågan om hur man som förskollärare kan utgå från barns intressen innan de själva berättar om dem har varit den fråga som blivit mest klurig för oss men också i

intervjuerna av de förskollärare vi mött. Inledningsvis problematiserar vi om det vi hör barn säga verkligen är deras egna berättelser, och i vilken mening berättelsen har mött den vuxnes förståelse och mening för att sedan bli en utgångspunkt för hur den vuxne, i studien förskolläraren, utformar verksamheten. Små barns uttryck och inflytande är intressant att studera ur många olika aspekter som exempelvis; makt, kön, demokrati, syn på kunskap men också ur samhällssynpunkt. Det är ett viktigt forskningsfält, inte för att små barn har kommit till världen för att vara exempel för teorier om lärande, utan forskningen kan bidra till att vuxnas förståelse för komplexiteten i att göra en verksamhet med intelligenta situationer som utgår från de yngsta. Detta arbete kan liknas med att ge sig in i ett böljande, rörligt system med ett ansvarsfullt lyssnande.

# Litteratur

- Alnervik, Karin. (2007). Att utveckla pedagogisk dokumentation med hjälp av handledning. I Kroksmark & Åberg (red) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence and Morriison, Keith. (2004) *Research Methods in Education* (5 th ed.) London GB: Routledge Falmer.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter och Pence, Alan. (2003) *Från kvalitet till meningsskapande*. (2:a uppl.) Stockholm: HLS förlag.
- Dalen, Monica. (2007) *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Doverborg, Elisabet & Pramling, Ingrid. (1988) *Temaarbete: lärarens metodik och barnens förståelse*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Elkonin, B Daniel. (1971). *Towards The Problems of Stages in the Mental development of Children*. <http://www.marxists.org./archive/works/1971/stages.htm>
- Elkonin, B. Daniel. (1982). Personlighetsutvecklingen hos förskolebarnet, Hydén Lars-Christer. (red) *Sovjetisk barnpsykologi, en antologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hultqvist, Kenneth (1990). *Förskolebarnet En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Johansson, Eva. (2003). *Möten för lärande, pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Johansson, Jan-Erik. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Key, Ellen. (1900/1996). *Barnets århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Kvale, Steinar. (1992). *Psychology and postmodernism*. London, Newbury Park, New Delhi: SAGE publications.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, Tomas. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2000). *Emancipation och motstånd*. Stockholm: HLS förlag.
- Leontiev, Aleksej. (1986). *Verksamhet, medvetande, personlighet*. Moskva: Progress.
- Lindahl, Marita.(1996). *Inläring och erfارande-ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: ACTA.
- Lindgren, Anne-Li & Sparrman Anna. (2003) *Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation*. Pedagogisk forskning i Sverige årg.8 nr.1-2 s.58-69.
- Lindqvist, Gunilla. (1989). *Från fakta till fantasi*. Lund: Studentlitteratur.

- Morgan, David L. (1997). *Focus groups as a qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi. Sage Publications.
- Nelson, Anders och Svensson, Krister. (2005). *Barn och leksaker i lek och lärande*. Stockholm: Liber.
- Nelson, Anders. (2007). Meningserbjudanden kring genus i barns leksaker – om lek som medierad handling. *Barns lek – makt och möjlighet*.(nr.39) Centrum för barn och kultur forskning, Stockholms universitet.
- Nordin Hultman, Elisabeth. (2005) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, Ingrid och Sheridan Sonja. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund; Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid och Mårdsjö Olsson Ann-Charlotte. (2007). *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Pozkal; Studentlitteratur.
- Rinaldi, Carina. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. New York: Routledge
- Simmons-Christensson, Gerda. (1977). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och kultur
- Socialstyrelsen (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid. Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Rapport 239.
- SOU 1972:26. *Förskolan Del 1*. Stockholm: Liber förlag.
- SOU 1994:45. *Förskola och skola – om två skilda traditioner om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Stockholm: Fritzes.
- Steward, David. W: Shamdasani Prem N and Rook Dennis W. (2007) *Focus groups Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strandberg, Leif. (2006). *Vygotski i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akdemiska Förlag.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Säljö, Roger. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö98*, Stockholm: Fritzes.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Avläst 2008-05-28, från:  
<http://www.vr.se/huvudmeny/etikforforskare/reglerochriktlinjer>
- Wibeck, Victoria. (2000). *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev S. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev S. (1933/1980). *Psykologi och dialektik*. Malmö: Norstedt & söners förlag.
- Vygotskij, Lev S.(1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, Lev S. (1935/1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Åberg, Ann och Lenz Taguchi, Hillevi. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.