

LÄRANDEMILJÖ

- ETT UTVECKLINGSARBETE OM MILJÖNS
PÅVERKAN PÅ BARNNS SPRÅK I FÖRSKOLAN

Kandidat
Examensarbetet i lärarprogrammet

Hayat Abou Mrad

2012

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, HÖGSKOLAN I BORÅS



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Sammanfattning

Arbetets art: Lärarprogrammet, inriktning mot Lärare för förskola och förskoleklass – grunden till lärande, 210 högskolepoäng.

Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet II”, 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.

Utgivningsår: 2012

Svensk titel: Lärandemiljö – ett utvecklingsarbete om miljöns påverkan på barns språk i förskolan

Engelsk titel: Learning Environment – A Development Work on the Effect of the Environment on Children's Language

Nyckelord: Utvecklingsarbete, Lärandemiljö, Pedagogisk vägledning, Språk

Författare: Hayat Abou Mrad

Handledare: Sonja Kihlström

Examinator: Mary Larner

Bakgrund

I bakgrunden presenteras tidigare studier och forskning om barns lärande och om hur bland annat miljö, material och vägledning kan främja utveckling hos barn. Att förskolans verksamhet utformas utefter barns perspektiv spelar en stor roll i att skapa de bästa förutsättningarna för barns lek och lärande.

Syfte

Syftet med studien är att undersöka ifall ett utvecklingsarbete kan stimulera barns språkliga utveckling.

Metod

Metoden som har valts är en kvalitativ studie av utvecklingsarbetet med etnografiska inslag. Det har genomförts observationer innan och efter utveckling av barnens lekrumsmiljö för att se förändringar i barns språk och lek. Informella intervjuer av pedagoger på fältet har använts som underlag för resultat och reflektion. Både observationer och intervjuer har antecknats i loggbok för bearbetning och analys av data. Enstaka mer formella intervjuer har spelats in i diktafon och transkriberats.

Resultat

Resultatet visar att barnen har blivit mer språkintresserade och mer angelägna till uttryck. En tillvaro för samtal har skapats genom "kvalitetstid" i mindre barngrupper. Utifrån ändringen har miljön fått en tydligare funktion, vilket har påverkat barnens lek och stimulerat dem till att uppta meningsfulla aktiviteter. Utvecklingsarbetet har ändrat hur barnen engagerar sig med i miljön.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Innehållsförteckning	3
Tack	5
Inledning	6
Syfte	6
Bakgrund	7
Utrymme för rörelse	7
Miljöns funktion.....	7
Språkstimulans	8
Barns behov av vägledning	8
Barnperspektiv och barns perspektiv	9
Sammanfattning	10
Teoretisk utgångspunkt	11
Utvecklingspedagogisk synsätt	11
Metod	12
Utvecklingsarbete.....	12
Urval.....	13
Forskningsetik	13
Datainsamling.....	13
Giltighet och tillförlitlighet	14
Analys och bearbetning	15
Resultat	16
Innan utveckling av språkstationens miljö	16
Stationsantal och utrymme	16
Miljöns diffusa funktion.....	16
Vägledning och språklig stimulans	17
Barngruppsstorlek	18
Barns perspektiv	18
Planering.....	19
Färre stationer, mer rörelseutrymme	19
En öppen och tydlig miljö för lärande.....	20
Miljö för språklig stimulans	20

Barngruppsstorleken och vägledning	21
Främjande av barns perspektiv	21
Efter utveckling av språkhörnans miljö	21
Skapandet av en miljö med utrymme för rörelse	22
En öppen och tydlig miljö för lärande	22
Skapandet av ett språkligt stimulerande miljö	23
Mindre barngrupper, mer vägledning	24
Främjandet av barns perspektiv	25
Utvärdering	26
Sammanfattning	27
Diskussion	28
Resultatdiskussion	28
Miljöns påverkan	28
Språkstimulans och barns perspektiv	28
Pedagogens roll	30
Metoddiskussion	31
Didaktiska konsekvenser	32
Slutord	32
Fortsatt forskning	33
Referenser	34
Bilaga 1	36

Tack

Ett stort tack till alla barn och pedagoger på avdelning B, som har gjort min studien möjlig. Jag skulle även vilja tacka min familj, framförallt min dotter, Iman Almosawy, för hennes hjälp under mina år i förskolelärarutbildningen. Dessutom vill jag tacka min handledare, Sonja Kihlström som har gett mig vägledning med utförandet av examensarbetet.

Inledning

Lärandemiljö är ett väldigt övergripande ord som ofta dyker upp i pedagogiska sammanhang. Dock, finns det ingen specifik definition på vad lärandemiljö innebär. Det är en fråga som diskuteras. Det finns flera åsikter och synsätt om vad som definierar en lärandemiljö, dock ingen fastställd sanning som alla är eniga om. Emellertid är det fastställt att lärandemiljö är något som bör uppnås för barns bästa. Enligt Läroplanen för förskolan, (Lpfö98, rev. 2010) bör förskolan skapa en miljö där barn är trygga och stimuleras till lek för lärande. Den verksamhet som förskolan erbjuder påverkar barns lärande och utveckling. Miljön bör vara utformad för barns välbefinnande, för att stimulera dem till lek och för att skapa de bästa förutsättningarna för barns utveckling. Förskolan bör skapa en lärandemiljö för att tillgodose barns olika behov.

Förskolan ska alltså erbjuda barn en miljö som inspirerar till meningsfull lek och lärande. Emellertid har inte det varit fallet på avdelning B, där fältstudien har förts, enligt pedagogerna. Barngruppen har upplevts vara okoncentrerade och stökiga. Dock, påpekar Nordin-Hultman (2004) att det inte är barn som saknar fokus, utan miljön som gör. Det är miljön som utgör ett hinder för barns utveckling när det saknas fokus. Endast när miljön har ett fokus, skapas det goda förutsättningar för barns progressiva utveckling. Situationen i avdelning B var i behov av förändring. Generellt sett var hälften av barnen i barngruppen svaga i språket, endast några enstaka var starka i deras språk. Att det saknades resurser för barn i behov av stöd kan ha påverkat gruppens språkutveckling i helhet. För barns lärande förklarar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) att det behövs pedagoger som stimulerar barn till lek.

Oavsett orsak, var pedagoger överens om att en förändring behövs och ett utvecklingsarbete sågs som en åtgärd till det upplevda problemet. Den fysiska miljön har inte endast en yttlig påverkan på barn, det utgör en avgörande faktor för barns välbefinnande, lek och lärande. Åberg och Lenz Taguchi (2005) diskuterar miljöns betydelse för barns lärande och hur det påverkar deras kreativitet, nyfikenhet och motivation. Miljön ses som en tredje pedagog. Alltså, har den fysiska miljön ett nära samband till en lärandemiljö.

Därmed har utvecklingsarbetet inletts. Mitt intresse för språk är anledningen till att jag har valt att arbeta främst med barnens språkstation. I den här studien om lärandemiljö presenteras utvecklingsarbetets startskede med språkstationen i fokus, samt hur förändringen har kommit att ändra barngruppens lek och sätt att engagera sig med miljön.

Syfte

Syftet med studien är att undersöka ifall ett utvecklingsarbete kan främja barns språkliga utveckling.

Bakgrund

Enligt både nya och äldre undersökningar har miljö en väldigt viktig roll för barns lärande och utveckling. I den här texten presenteras en bakgrund till olika aspekter av lärandemiljö. Dessa aspekter är utrymme för rörelse, miljöns funktion, språkstimulans, barns behov av vägledning, barnperspektiv och barns perspektiv.

Utrymme för rörelse

Det är förskolans plikt att förse barn med fysiska aktiviteter och rörelse, som schemalagd rutin i förskolan redogör Grindberg och Jagtøien (2000). Vikten av mångsidig rörelseerfarenhet för barns utveckling har uppmärksammats på senare tid. De förklarar att barn har ett behov av rörelse. De barn som har ett positivt förhållande med sin motoriska förmåga lever i samspel med sin kropp, vilket gör att de kan engagera sig i olika sorters lekar. De får en ökad förutsättning att samspela med miljöer de befinner sig i. Därmed konkluderar Grindberg och Jagtøien att fysiska aktiviteter utvecklar barns kompetens och självkänsla. De barn som behöver anstränga sig vid fysiska vardagsaktiviteter är mer benägna att bli uteslutna ur gemensamma lekar. Däremot, den som inte behöver anstränga sig har en inträdesbiljett i dessa lekar. De förklarar att det beror på att leken utmanar barn till att använda sig av alla sina förmågor och utveckla dem.

Miljöns funktion

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) ska miljön vara utformad så att syftet är tydligt och en utveckling främjas. Miljön ska stimulera till skapande och utmana barn till lärande på ett lustfyllt sätt. Det instämmer Dahlberg och Åsen (2005) och de förklarar att inom Reggio Emilia har miljön och dess utformning en stor betydelse. Vidare förklarar de att miljön ska erbjuda möjlighet till lärande och det ska utmana barn och stimulera dem till nyfikenhet. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) klarlägger att miljöns utformning och arrangemang ska utgå från barns perspektiv. Exempelvis vid bygglek bör det finnas tillräckligt med utrymme, annars kan barns olika lekar krocka och bli varandras störningsmoment. De diskuterar vidare att material ska vara tillgängligt för barn för att de spontant ska kunna leka och skapa utan hinder. Enligt dem går det att se miljöns möjligheter utifrån dess utformning och material. De anser att det är viktigt att miljön inspirerar barn. Åberg och Lenz Taguchi (2005) informerar att inom Reggio Emilia läggs det fokus på de signaler och det budskap som miljön sänder ut. Pia Björklid, professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm sätter mer fokus på miljöns påverkan i barns lärande. I hennes avhandling behandlar Björklid (2005) nordisk forskning kring ämnet, framförallt svensk. Utifrån dokumentation har det uttytts att lärande sker i formella och informella miljöer och alla aspekter av platsen, liksom estetiken, påverkar barns utveckling. Det Björklid anser är att förskoleverksamheten bör utforma miljöer som inspirerar. Liksom Björklid, är miljön också i fokus för Elisabeth Nordin-Hultman, barnpsykolog och universitetsadjunkt vid lärarhögskolan i Stockholm. Nordin-Hultman (2004) lyfter upp skillnaden mellan engelska och svenska förskolor. Hon har observerat att främsta skillnaden i verksamheternas miljö är placeringen av material, vilket påverkar barns lek och utveckling. I svenska förskolor är mycket av material för skapande undanlagt och inte tillgängligt för barn, alltmedan i engelska är de centralt placerade. Det förklarar Nordin-Hultman att dessa material inte används lika flitigt i svenska förskoleverksamheten.

Precis som material ska vara tillgängligt för barn, anser Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) att även datorer ska finnas till hands för barn när de önskar det. De menar pedagoger att våga ta steget längre än att endast erbjuda barn färdiga program. Barn ska få använda sig av datorprogram som stimulerar till skapande. Enligt forskningen är ritprogram ett bra verktyg för lärande skriver Svensson (1998). Ritprogram gör barn engagerande och utmanar dem till att använda ett mer invecklat språkbruk. Hon synliggör pedagogers roll vid arbete med datorer och barns sociala utveckling. Eftersom arbete med dator stimulerar till diskussion, kan pedagoger uppmuntra barnen till parvis arbete. Hon förklarar att barn brukar vilja skriva något till det de har ritat på dator. När barn upptäcker att skriften efterliknar de som finns i böcker, skapas det ett intresse hos barn för ordbehandlingsprogram.

Språkstimulans

Högläsning är ett effektivt sätt att stimulera barn till läsning delger Taube (2007). När barn lär sig att läsa själva får de en god uppfattning av läsning. Det gör att barn berikas i upplevelser, som Lindö (2005) menar, leder till uttryck. Barn kommer att vilja uttrycka deras upplevelser i flertaliga språk, vilket utvecklar dem språkligt såväl som emotionellt. Att upplevelser leder till språkutveckling hävdar även Svensson (1998). För att barn ska kunna återberätta sina upplevelser behöver deras ordförråd breddas. För att inte motverka barns språkutveckling påpekar Lindö (2005) att pedagoger behöver skapa en öppen tillvaro. Barn ska få kunna uttrycka sig utan att förlöjligas eller känna att det de säger inte har någon betydelse, annars blir barn osäkra och tystnar. Prestationskrav hejdar också barns fria språkutveckling menar Hagtvet (2004). Genom att integrera skriftliga aktiviteter i leken, minskas pressen att prestera. Svensson (1998) exemplifierar att memorykort är ett medel som stimulerar barn språkligt på ett rofyllt sätt. Framförallt uppskattar barn ord som har en viss relevans till dem. För bokstavsläring förespråkar Trageton (2005) datorn som ett effektivt medel. Om barnen sätts parvis vid datorerna gynnas de både av det sociala samspelet och av att bekanta sig med bokstäver. Det är möjligt att införa matematik i aktiviteten genom att skriva ut ett papper med massa bokstäver. Sedan välja ut en specifik bokstav för att räkna antalet av dess framkommande.

Barns behov av vägledning

En tvärsnittsstudie kring kvalitét i förskolan har gjorts av Sonja Sheridan, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet. Till den här forskningen har hon och hennes forskningsteam videofilmade interaktionen mellan pedagoger och barn vid sagoläsning. Utifrån studien har de kommit fram till att det finns vissa faktorer som utgör kvalitét i förskolan, varav är pedagogers kompetens, tydligt utsatta mål och samarbete med föräldrar. De ger basis för att skapa förutsättningar för barns lärande och utveckling i förskolan. Dessutom klargör hon att barngruppstorleken utgör en betydelsefull del för barns utveckling. Mindre grupper främjar en öppen diskussionsklimat (Sheridan och Pramling Samuelsson, 2009). Hon förklarar att det inte gjorts mycket forskning i Sverige om barns livslånga lärande i jämförelse med USA, Australien och England. Studier i Sverige lägger fokuset med på innebörden av livslångt lärande och barns lärande i förskola, dock följs inte dessa studier upp.

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) finns det en skillnad mellan det lärande barn gör på egen hand och det de gör i förskolan. Förskolan har ett mål samt kunskaper om hur barns lärande sker. De skriver att en pedagog kan vara stöd i leken genom att själva vara aktivt deltagande. Fördelarna med det är att pedagogen lättare kan inkludera barn som har svårigheter att starta eller delta i gemensamma lekar. Sandbergs (2009) citering av Bruce visar

liknande tankegångar, där en pedagog som är aktivt deltagande kan lättare bjuda in barn i leken. De kan också vara stöd för de språksvaga, vilket gynnas mycket språkmässig av gemensamma lekar. Sandberg förklarar att det inte alltid ska förväntas att barns initierande inkluderar alla i leken, eftersom barn har från tidig ålder haft vuxna som tar initiativet för att ingå i samspel. Därför behöver en pedagog emellanåt medla för att få barn att samspele med varandra.

För att främja barns matematiska förståelse anser Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) att matematiken bör sättas in i meningsfulla och vardagliga sammanhang. De menar att matematik är en del av vardagen och pedagogen bör uppmärksamma barn om det. Pedagoger bör också problematisera vardagen och lära barn matematiska begrepp för att utveckla deras matematiska tänkande. Liksom Pramling Samuelsson och Sheridan menar att barn gynnas av vuxnas närvaro i lärandet. Pedagoger kan visa barn att det finns flera möjligheter och vägar till ett svar. Barn bör känna att förskolan är en trygg plats och att pedagogen är alltid nära och tillgänglig, fysiskt såväl som känslomässigt. Jensen och Harvard (2009) betonar även vikten av pedagogers närvaro i leken. De förklarar att trevlig miljö och roliga leksaker leder inte till mycket lek, om inte pedagogen stimulerar barn till lek och stödjer dem under den.

Barnperspektiv och barns perspektiv

Barns perspektiv förklarar Halldén (2003) att det innebär att barn delar med sig av egna tankar kring ett fenomen, alltmedan barnperspektiv blir utan barns resonemang. Hon tonlägger vikten av att förstå skillnaden mellan dessa två begrepp. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) hävdar att barnperspektiv ofta definieras tvetydigt och ofta förväxlas med barns perspektiv. Dock, trots att det är viktigt att tydliggöra skillnaden mellan barnperspektiv och barns perspektiv, argumenterar Halldén (2003) för mångtydigheten i begreppet barnperspektiv. För att tydliggöra vad som menas med begreppet, anser hon att varje forskare inför sin studie bör definiera vad de syftar på med begreppet. Olikt från Halldén, differerar barnkonventionen tydligt mellan barns perspektiv och barnperspektiv. Enligt barnkonventionen är barns perspektiv barns egna resonemang och tankar, medan barnperspektiv är vuxnas analyser av barns perspektiv. Enligt barnkonventionen är syftet med barnperspektiv att skapa bästa förutsättning för barn utifrån barns intressen.

För att se ur barns perspektiv kan pedagoger ha olika förhållningssätt till barn, redogör Johansson (2003). Pedagoger kan försöka förstå, vara närvarande och delaktiga i deras värld samt vara lyhörda. Det ligger i pedagogens ansvar att använda sig av barns uppfattningar och tankar till verksamhetens innehåll belyser, (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003)

Sammanfattning

Miljö har en väldigt viktig roll för barns lärande, vilket Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) samt Dahlberg och Åsen (2005) är eniga om. Miljön ska främja lärandesituationer, inspirera barn och stimulera dem till lek. Material ska vara tillgängligt för att barn ska kunna leka hinderlöst. Lika viktigt är det att miljön är utformat rätt, det ska finnas utrymme för barn att leka och röra sig fritt utan att deras olika lekar krockar.

Grindberg och Jagtøien (2000) redogör vikten av fysiska aktiviteter i förskolan. Barn har ett behov av rörelse. Barn som lever i harmoni med sin kropp har större förutsättning att samspela med olika miljöer. Dessutom har dessa barn högre benägenhet att delta i gemensamma lekar, vilket utvecklar dem språkligt enligt Bruce. Dock inkluderas inte alla barn i leken, därför behöver en pedagog emellanåt medla (Sandberg, 2009). Om pedagoger deltar i leken, underlättar det för dem att inkludera barn samt som de kan med större förutsättning ge stöd till de barn som behöver det, redogör Pramling Samuelsson och Sheridan (1999).

Pedagogvägledning är en grundläggande del i förskoleverksamheten. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) synliggör pedagogens betydande roll för barns lärande, där förskolan har mål och kunskaper om barns lärande. Pedagogen ska enligt målen problematisera språket i vardagen och sätta in det i meningsfulla sammanhang. Dessutom bör pedagog skapa en variationsfylld verksamhet, eftersom barn lär sig av skilda upplevelser och erfarenheter (Svensson, 1998; Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003). Pedagogen bör vara delaktig och lyhörd för barnens bästa.

Teoretisk utgångspunkt

Utvecklingspedagogik är en teori med fokus på barns lärande i förskolan. Lek och lärande ses som två oskiljbara delar i en helhet. Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson är bakom teorin, som utvecklas i nära samarbete med olika forskningsprojekt. Den utvecklingspedagogiska teorin har utvecklats ur den traditionella förskolepedagogiken.

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) förklarar att barn lär sig när de leker, då det uppstår problem som behöver lösas. Leken skapar en givande och rofylld utmaning som barn lär sig av. Därför är lek och lärande två oskiljbara delar. De menar att barn utvecklar olika färdigheter från lek, liksom kognitiva, sociala och emotionella färdigheter. Lärandet i teorin kan delas i två delar. Det första är lärandets objekt, vad man lär sig och det andra är hur man lär sig, lärandets akt. Lärandets akt ska utgå från barns intressen för livslångt lärande, medan lärandets objekt ska vara i enlighet med styrdokumentet. Pedagogerna ska alltså rikta barns uppmärksamhet mot lärandets objekt genom att anpassa lärandets akt utefter barns mångfaldiga intressen.

Utvecklingspedagogisk synsätt

Utvecklingspedagogiken belyser hur barn lär sig. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att barn erövrar kunskaper genom att förstå ett fenomen och förstå att det kan uppfattas på mångfaldiga sätt. En variation i lärandet är en oerhört viktig del i utvecklingspedagogiska förhållningssättet, där barns varierande sätt att uppfatta och reflektera blir en del av verksamhetens innehåll. Pedagogerna bör försöka ge barn en större förståelse om deras lärande och föreställningsvärld. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson förklarar att barn inte har färdiga kunskaper och begrepp, utan de skapas genom variation. Av variation formas generalisering och kontraster till ett specifikt begrepp, vilket gör det möjligt att urskilja ett begrepp från ett annat. Alltså, anser de att variation är nödvändigt för urskiljning och kategorisering. Pedagogerna bör försöka skapa och ta tillvara på situationer som utmanar barn och berikar dem. Det är viktigt för barn att ta del av andras perspektiv och uppfattningar. Det är då barns egna tankar synliggörs, i likhet eller kontrast från andras tankar.

Pedagogers förhållningssätt har en stor påverkan på barns lärande hävdar Pramling Samuelsson och Sheridan (1999). Det ligger både i pedagogens ansvar att främja en miljö för samtal och dialog, samt ligger det i pedagogens ansvar att använda sig av barns uppfattningar och tankar till verksamhetens innehåll. För att det ska vara möjligt, behöver pedagogerna vara lyhörda och flexibla. På så vis kan pedagogerna rikta barns intressen mot lärandets objekt samt anpassa lärandets akt efter barnen. Alltså bör pedagogerna utgå från barns perspektiv för att erbjuda barn meningsfullt lärande. Lika viktigt är det att pedagogerna utmanar barnen i alla situationer och ger dem tillfälle att reflektera.

Metod

Inom vetenskapen finns det två riktlinjer för studier, dessa två är kvalitativ studie och kvantitativ studie, (Dovermark, 2007). Kvantitativa forskare söker en absolut sanning, vilket de kan analysera fram från exempelvis numerisk data. Kvalitativa forskare försöker skildra en kontextuell sanning utifrån tolkning av data. Den riktlinje jag har valt för min studie är en etnografisk-inspirerad kvalitativ studie av utvecklingsarbete.

Etnografisk metod används för att förstå fenomen och människors sociala och kulturella levnadsvillkor. För att nå sådan kunskap krävs det fältstudier. För observationen kan forskaren välja mellan fyra olika roller: fullständig deltagare, deltagare – observatör, observatör – deltagare, fullständig observatör enligt (Dovermark (2007). Till intervju finns det olika tillvägagångssätt, liksom formell och informell intervju. Enligt Vetenskapsrådet (2002), behövs det två ting för att få tillträde på fältet, förtroende och gatekeeper. Jag har god kännedom om förskolan och fått tillåtelse samt förtroendet att utföra studien av de som arbetar på fältet. De har visat intresse för min undersökning och har gett mig stöd för att genomföra det utan hinder. Eftersom en relation med de på avdelning B redan är etablerad, har de naturligt fått rollen som mina gatekeepers.

Studiens resultat påverkas av den roll som forskaren tar, förklarar. Att utföra en observation som en deltagande observatör ger forskaren möjligheten att studera utvalda personers vardag. Det ger även en djupare kunskap om hur dessa personer agerar och uttrycker sig. Dock, påpekar Kihlström (2007) att det är viktigt att kunna skilja mellan en saklig observation av en händelse och en uppfattning av en händelse vid observation. Dessutom, poängterar Kihlström vikten av att ha ett tydligt syfte för observationen, annars kan det bli svårt att veta vad som ska letas efter. Lika viktigt är det att välja tidpunkten av sina observationer med åtanke av hur olika faktorer påverkar fenomenet, påpekar Dovermark (2007). Jag har valt rollen som deltagande observatör eftersom det kan ge mig en ingående blick av hur barnen interagerar med språkhörnans miljö och material. Det innebär att jag är verksam på fältet samtidigt som jag observerar. Rollen ger en möjlighet att se utveckling på nära håll och en möjlighet att få en uppfattning av barnens förskolevardag. Att inta rollen som deltagande observatör ställer krav på en som forskare att kunna balansera mellan deltagandet på fältet och observerandet för bästa resultat.

Utvecklingsarbete

För att en utveckling ska påbörjas, behövs problemområden identifieras berättar (Rönnerman m.fl., 2004). Därefter kan det planeras för förändring. När en förändring har genomförts, så ska det dokumenteras med observationer, redogör Rönnerman. Bortsett från att observationer visar om förändringen gett resultat, ger det också material och nyerövrade kunskaper, vilket är nödvändigt för reflektion och fortsatt utveckling. Efter förändring och observation, informerar Rönnerman att det är då reflektionsfasen påbörjas. Reflektion ska göras över resultat, för att se ifall det har skett en förändring eller ej och för att se vad som har förändrats. Reflektion görs över resultatet i helhet, vilket leder till nya frågor som kan driva utvecklingen vidare. Utvecklingsarbete är liksom en spiral av planerande, agerande, observerande och reflekterande. Det är ett arbete som inte har något slut, utan är ständigt i utveckling.

Urval

På förskolan där fältstudien har genomförts, finns det sex avdelningar. Jag har valt att genomföra mitt utvecklingsarbete på en avdelning för barn mellan 2-4 år. Avdelningen går under benämningen "avdelning B". På avdelning B finns det 17 barn, de sex äldsta i barngruppen har jag valt att observera. De är mellan 3 år - 3 år och 10 månader gamla. Dessutom har jag intervjuat tre pedagoger som är verksamma på fältet. Alla som medverkar i studien har fått fingerade namn.

Forskningsetik

För att påbörja undersökningen behövs det först samtycke från involverade barns föräldrar. Samtyckeskravet är ett av de fyra forskningsetiska kraven från Vetenskapsrådet. Enligt Vetenskapsrådet (2002) bör en forskare förhålla sig till fyra följande krav för undersökning:

- ❖ Informationskravet; alla berörda till undersökning ska informeras om att medverkande är frivilligt och de har rätt att avstå sitt medverkande under studiens gång.
- ❖ Samtyckeskravet; alla tillfrågade ska lämna samtycke till medverkande i undersökningen. De tillfrågade har rätt att bestämma villkoren för deras medverkan och har rätt att avbryta sin medverkan.
- ❖ Konfidentialitetskravet; personuppgifter ska inte vara tillgängligt för utomstående.
- ❖ Nyttjandekravet; personuppgifter får inte användas till andra ändamål än forskning.

För att uppfylla dessa krav har jag skickat missivbrev (bilaga 1) till avdelningens barns föräldrar. I missivbreven står det information om undersökningen. Tillsammans med missivbrevet har en blankett skickats med som är för föräldrar att meddela om de ger sitt samtycke eller ej. Alla föräldrar har givit sitt medgivande, dessutom har jag fått samtycke av personalen på fältet. För att skapa en öppen samtalstillvaro, är konfidentialitet en förutsättning för det. Alla datainsamling har förvarats så att endast jag har haft tillgång till det.

Datainsamling

Kihlström (2007) redogör för de olika redskap som kan användas till observation, liksom löpande protokoll; korta anteckningar om händelser som sker under en begränsad tid. Det är möjligt att ha en specifikt utvald observationsföreteelse som noteras i det löpande protokollet. Loggbok är också ett redskap till observation, upplyser Eriksson. Loggboken är för att dokumentera händelser, vars innehåll analyseras vid senare tillfälle för att hitta mönster. Rönnerman (2010) föreslår att man utgår från sina loggboksanteckningar för att lyfta fram frågor till arbetslaget. Loggbok är en väldigt bra verktyg för att samla tankar, reflektioner och kunskaper, vilket man kan gå tillbaka till när det behövs. Jag har använt mig av loggboken som stöd för min reflektionsarbete. Under observationer och intervjuer har jag fört korta anteckningar. Dessa anteckningar utvecklar jag, analyserar och reflekterar över utanför observations- och intervjutiderna.

Observationer utgör en väldigt fundamental del för utvecklingsarbete. Det ger påtagligt material för hur det ser ut på fältet. Rönnerman (2010) diskuterar observationers betydelse, som bidrar till att ett utvecklingsarbete faktiskt leder någonvart. Bortsett från observationer, kommer mitt resultat också att bestå av vardagssamtal med medverkande pedagoger såsom informella intervjuer. Dessa informella intervjuer är kvalitativa. Lantz (2007) anmärker att kvalitativa intervjuer har en benägenhet till att utveckla bredare svar och behandla bredare

frågor än vad forskaren har menat. De liknar samtal, där forskaren och respondenten utbyter tankar och reflektioner, vilket kan leda till frågor som inte var avsedda att ställas från början. Informell intervju en metod som är lämplig för min studie, eftersom de samtal jag har haft med medverkande pedagoger har visat en tendens till att skapa nya frågor, vilka har ofta drivit utvecklingsarbetet vidare.

Jag har schemalagt observationer på de barn som jag har valt att observera till den tid då majoriteten av barn är på gården. Det är för att minska antalet faktorer som kan påverka hur barnen engagerar sig med språkhörnans miljö, framförallt vid skrivbordet. Utöver dessa schemalagda observationer, har jag även gjort spontana observationer med varierande barngruppsstorlekar. Längden på observationerna har varierat mellan 5-15 min. Till observationerna har jag fört korta anteckningar, vilket jag har fyllt ut samt reflekterat över utanför observationstiderna. Anteckningarna har jag använt för att lyfta fram aspekter i behov av ändring och planera inför ändringen. Efter ändringen har anteckningar fyllt mer syftet att utvärdera resultatet av utvecklingen.

Samtalen, informella intervjuerna, med pedagogerna har varit som observationerna, både spontana och arrangerade. De spontana har gjorts efter observationstillfällena och antecknats på liknande sätt som observationerna. De arrangerade däremot, har oftast varit under pedagogernas reflektionsmöten över utvecklingsarbetet. Dessa samtal har spelats in på diktafon och sedan transkriberats.

Alltså, består datainsamlingen av samtal med pedagoger och observationer av barns aktiviteter. Dessa datainsamlingar har skett tre dagar i veckan, huvudsakligen enligt schema på förmiddagar men även spontant på eftermiddagarna. Observationerna är uppdelade i två omgångar, första omgången genomförs innan förändring av språkstationen, då det har utförts 16 observationer och samtal under två veckors tid. Därefter har jag haft en två veckors paus från observation för att lyfta fram aspekter i behov av förbättring, vilket jag har utgått från mina anteckningar för att planera och genomföra förändringen av språkhörnan. Vid femte veckan var pausen över och den andra omgången av observation har inletts. Den har varat i två veckor. Under den tiden har 18 observationer och samtal genomförts.

Giltighet och tillförlitlighet

En studies giltighet, validitet, förlitar sig på att forskaren fullföljer sin studies syfte. Liksom både Kullberg (2004) och Kihlström (2007) förklarar, behöver forskaren undersöka det som ska undersökas för att en studie ska få god validitet. Dessutom, behöver tillvägagångssättet vara noggrant beskrivet. Det ska vara tillräckligt utförligt skrivet så att en tredjepart ska kunna imitera undersökningens procedur med precision. Om tillvägagångssättet är slarvigt skrivet, kan det påverka studiens giltighet. Emellertid, även om undersökningen görs om på nytt, är det inte sannolikt att resultaten är detsamma, vilket beror på varje situations unikheter, och resultaten är lika unika. För undersökningar är det möjligt att använda sig av flera datainsamlingsmetoder för mer giltiga resultat, liksom intervju, observation och loggbok, det benämns som triangulering, (Kvale, 1997; Kullberg, 2004).

Tillförlitligheten, reliabiliteten, av en studie bedöms på hur pass noggrant undersökningen är utförd och om den valda metoden är lämplig för studiens syfte. Dock, skriver Kihlström (2007) att det också är viktigt att forskaren är medveten om sin förförståelse och åsikter om studiens ämne, eftersom det kan påverka undersökningens trovärdighet. Forskaren behöver kunna urskilja sina kunskaper och tankar från undersökningens material.

Jag har studerat lärandemiljö och observerat hur barns aktiviteter har sett ut före och efter förändringen språkstationen. Jag har observerat på fältet och haft samtal med pedagogerna om utvecklingen, vilket har vid vissa tillfällen spelats in med diktafon. I loggboken har jag fört noggranna anteckningar om olika händelser och mina tolkningar av dessa händelser, vilket jag senare har använt till analys.

Analys och bearbetning

Analys är inte en skild del från datasamlingsprocessen enligt etnografen. Kullberg (2004) förklarar att dessa två processer är sammanknutna. För att förstå det fenomen som forskas, understryker Dovermark (2007) att varje observation bör genomgå en bearbetning; analyseras och reflekteras över. Under observationer och informella intervjuer har jag fört korta anteckningarna, för att fokusera på själva observationshändelserna. Anteckningarna har jag utvecklat, skrivit till tankar och reflektioner, när jag har funnit tid efter observation. För att få en helhetsbild av forskningsfenomenet, har jag lyft fram olika aspekter vid bearbetning av datainsamlingen. Utifrån dessa aspekter har samband och mönster synliggjorts, vilket har varit till hjälp för planeringen av första skedet i utvecklingsarbetet.

Resultat

Resultatet presenteras i tre avsnitt. Första avsnittet består av observationer och intervjuer innan utveckling av språkstationens miljö. Andra avsnittet består av planering för utveckling av språkstationens miljö. Tredje avsnittet innehåller observationer och intervjuer efter utveckling av språkstationens miljö.

Resultatet av observationerna och samtalen med pedagogerna har lyft fram olika aspekter som är i behov av ändring och förbättring, dessa aspekter är: stationsantal och utrymme, miljöns diffusa funktion, vägledning och språklig stimulans, barngruppsstorlek och barns perspektiv.

Innan utveckling av språkstationens miljö

I det stora lekrummet finns det fem stationer, dessa är; bygg- och konstruktionsstationen, skrivstationen, lässtationen, matematikstationen och ateljéstationen. Mitterst i rummet, mot en vägg, finns det ett skriv- och datorbord för barnen som används mestadels av pedagogerna för dokumentation. Det finns fyra stora matbord i lekrummet. Dessa bord används under måltiderna och vissa aktiviteter. Var och en av dessa matbord är placerade vid en station, endast bygg- och konstruktionsstationen är utan matbord. Borden upptar nästan hela golvytan i lekrummet. Stämningen och miljön vid skrivstationen brukar vara stökig, ofta hamnar material från olika stationer i skrivstationen.

Stationsantal och utrymme

I lekrummet finns det fem stationer, varje station, förutom bygg- och konstruktionsstationen, har ett stort bord. Förvaringsskåp och låga hyllsystem fungerar som väggar som delar upp rummet. Lekrummets yta är till mestadels täckt av möbler, endast lite utrymme är fritt från material och möbler. Det gör att lekrummets utrymme blir begränsat, det saknas plats för rörelse, mys och återhämtning.

Ped. Leila: ... i barnens åldersgrupp finns det stort rörelsebehov, samtidigt som de är beroende av pedagogernas närvaro i leken. Det är för mycket för pedagogerna och det har bidragit till den stressiga arbetsmiljön som har existerats.

Ped. Selma: När förskolan tillämpa Reggio Emilias förhållningssätt har vi blivit väldigt insatta i frågan om stationer, liksom vad som ska finnas i stationerna. Hur vi ska utforma stationerna? Våra tankar kretsar endast kring stationer och längs vägen har vi glömt att barnen behöver även en plats för att sitta ned och vila.

Utifrån samtalen får man en förståelse att de stora borden och antalet stationer orsakar brist på utrymme. Lekrummet behöver mer rum för rörelse, mys och återhämtning.

Miljöns diffusa funktion

Skrivstationen är centralt placerat i lekrummet. Placeringen har lämnat stationen utsatt för material från andra stationer. Barn och pedagoger har hämtat material irrelevant till skrivstationen. I stationen genomförs olika aktiviteter som inte skjuter på en språklig utveckling, liksom att pärla eller leka med ”Play-Doh”. Stationens avsikt har varit otydlig för barnen.

Ped. Selma: Miljön är otydlig och barngruppen är tålmodsprövande. Man kan fundera på vad som är orsak och vad som är verkan? Är det barngruppen som är krävande eller är det miljön som orsakar att barngruppen blir krävande? Vad gör miljön med barnen och vad gör barnen med miljön?

Ped. Sara: Vi pedagoger har hämtat irrelevant material till skrivstationen utan eftertanke, endast för att locka barnen dit. Stationens avsikt har varit otydlig för barnen och det beror på att skrivstationens bord har använts för mycket annat än skrivning. Det har också klippts mycket papper i skrivstationen.

Anthony [3.1] och Adam [3.8] sitter vid skrivhörnan en eftermiddag.

Anthony och Adam ritar till början men senare hämtar de bilminiaturer till bordet. De kör bilminiaturerna längs bordet och pedagogen säger till dem att de inte ska användas vid skrivstationen. Därefter hämtar de A4-papper och tidningar som de klipper och klistrar i. De klistrar tidningsbitar ovanpå papper i flera skikt.

Det är möjligt att uttyda att miljöns funktion är diffus, vilket inte stimulerar barn eller inspirerar dem till meningsfulla aktiviteter. Språkstationen används sällan till skrivande eller övriga språkaktiviteter.

Vägledning och språklig stimulans

Antalet stationer överstiger antalet pedagoger. Vid fri lek befinner sig barnen på alla fem stationer. I vissa stationer saknas det pedagoger för att vägleda och stimulera barnen i lärandet.

En förmiddag då de flesta barnen är ute på gården sitter Adam [3.8], Anthony [3.1], Tina [3.0] och Eva [3.8] vid skrivstationen.

Tina och Eva ritar på A4-papper, de diskuterar färgval men håller yttrandena korta. Adam och Anthony kommer in och sätter sig vid skrivstationen. Adam frågar högt vad de ska göra. Anthony föreslår hattar. Han demonstrerar med att lägga A4-papper på huvudet, vilket får Adam att skratta. Adam river ett A4-papper för att skapa sin egen hatt. Medan de tillverkar hattar höjs ljudnivån gradvis och konversationen blir livlig. De river papper i hög utsträckning och Tina och Eva deltar också i det .

Observationen tyder på att skrivhörnan stimulerar inte Adam till meningsfull lek och lärande. Ingen pedagog är närvarande för att vägleda barnen i lärandet eller stimulera dem språkligt. För att barnen ska uppta språkliga aktiviteter har det varit en nödvändighet att en pedagog initierar det.

Ped. Sara: Skrivstationen är i stort behov av pedagogers vägledning som kan stimulera barnens språkliga sinne. Mer än hälften av barngruppen är språksvaga och behöver stöd. Skrivstationen saknar material som stimulerar språket och närvaro av pedagoger som utmanar till språklig utveckling.

Ped. Leila: Frånvaron av vuxenvägledning vid skrivstationen kan ha berott på att det har varit tidsbrist/.../Det har funnits flera barn med svårigheter på avdelningen och därför har andra i barngruppen hamnat i skymundan.

Pedagogerna poängterar skrivhörnans stora behov av en pedagogs närvaro, som kan utmana och stimulera barnen till språklig utveckling. En stor del av barngruppen är språksvaga, de behöver mycket stöd och stimulans.

Barngruppsstorlek

Det finns många omständigheter som gör att barn kan blir inåtvända och skygga, exempelvis att det finns en eller flera i barngruppen som är i behov av extra stöd. Då vänder sig pedagoger oftast dit behovet är synligast. Därmed fördelas pedagogers tid och uppmärksamhet ojämnt mellan barnen. Vilket resulterar i att vissa barn får mindre vägledning och stöd till språklig utveckling.

Ped. Leila: Det som är i behov av ändring är storleken på barngruppen och att vi kan erbjuda stöd för de barn som är i behov av det /.../ barngruppens behov har överskridit resurserna, gällande personal och tid. Det har funnits flera barn med svårigheter på avdelningen och av den anledningen har andra i barngruppen hamnat i skymundan/.../ Förmågan att sitta och lyssna är så olika mellan barn. Det är viktigt att de orkar. Vi tycker att det är så viktigt att låta barnen berätta själva om vad de har varit med om. Det är lite för många barn som ska berätta /.../ Det är viktigt att man känner sig viktig.

Ped. Selma: För att kunna ge den tid och uppmärksamhet som barnen behöver måste vi pedagoger arbeta med mindre barngrupper. När vi gör det kan även de tysta barnen bli sedda.

Ped. Sara: Vi hann inte prata med barnen, vi pratade till dem. Det fanns flera barn i gruppen som tog mycket uppmärksamhet vilken gjorde att andra barn inte har fått den uppmärksamhet de har behövt.

Pedagogerna ger en tydlig bild av problemet och föreslår lösningar till det. För att nå alla barn, ge dem den uppmärksamhet och tid de behöver, behövs det förmodligen mer arbete i mindre barngrupper.

Barns perspektiv

Observationerna har tytt på att en del av barnen har intresse för språk, emellertid har inte pedagogerna fullständigt stimulerat det intresset. Pedagoger har märkt att vissa barn har ett intresse för skriftspråk och en del har vid upprepande tillfällen skrivit på linjerat papper. Deras penndrag på linjerat papper skiljer sig från blanka papper. Det tyder på att barnen skiljer mellan skrivande och ritande. Vissa av barnen har även intresse för datorn, som Adam [3.8].

Adam går till skriv- och datorbordet och tar en penna från pennhållaren. Han antecknar på pedagogernas skrivhäftet. Därefter knappar han på tangentbordet bredvid. Adam och pedagoger som sitter vid datorn utbyter några ord. Därefter sätter sig Adam vid datorn och tittar på "Babblarna" som pedagogen lämnar på. Adam skrattar högt och gradvis samlas det mer och mer barn runt datorn. Under "Babblarnas" uppspelning turas barnen om att sitta på datorstolen. De som inte sitter på stolen väntar tålmodigt på sin tur.

Barnen blev nyfikna när Adam skrattade högt för sig själv. Förskoleverksamheten bör formas efter det som väcker barns nyfikenhet. Förskolans innehåll bör också utgå från barns

perspektiv. Det är viktigt att pedagogerna är lyhörda och iakttar det som fångar barns intresse och nyfikenhet.

En förmiddag sitter Tina [3.0], Eva [3.8] och Linda [3.10] tillsammans med en pedagog, då en skylt fångar Lindas [3.10] intresse.

Tina och Eva pratar sinsemellan. Linda får syn på en skylt som är hängd på väggen. Hon frågar pedagogen "vad står på?" medan hon pekar på skylten. Pedagogen läser skyltens text högt för henne, "vi är på avdelning C". Då svarar Linda "men vi är inte på avdelning C". "Du har rätt" svarar pedagogen och fortsätter "men vi brukar sätta skylten på dörren när vi är på avdelning C". Vidare frågar pedagogen henne "vet du varför?", vilket hon svarar "nej" till. Pedagogen förklarar för henne "för att de som söker efter oss ska kunna hitta oss när de läser skylten". De övriga flickorna lämnar sina aktiviteter och lyssnar på Lindas och pedagogens samtal.

Tina och Eva pausar sina aktiviteter för att lyssna på pedagogens och Lindas konversation tyder på att skriftspråket lockar barnen, mer än de aktiviteter som erbjuds på skrivstationen. Aktiviteter utan syfte förefaller ha lite dragningskraft på barnen.

Planering

En av pedagogerna som roterar mellan förskolans avdelningar har varit till stor hjälp med att utforma lärandemiljöer för avdelning A och C. För närvarande är pedagogen på avdelning B; vars utveckling den här rapporten behandlar. Pedagogen som roterar har tagit på sig uppgiften att möblera om på avdelningen. Jag har delgett för pedagogen om hur jag önskar att skrivstation ska se ut efter utvecklingen. Det genomförde pedagogen samt som hon tog initiativet till att komplettera skrivstationen med passande närmiljö. Efter att utvecklingen var genomförd, har skrivstationen och lässtationen kallats för språkstationen.

Miljön är ett medel för lärande och avsikten är att pedagoger använder sig av det medlet för att nå alla aspekter av språk, bland annat skriftlig, kroppslig och matematisk

Utifrån de aspekter som är i behov av förbättring, gäller dessa aspekter för utvecklingen: färre stationer, mer rörelseutrymme, en öppen och tydlig miljö för lärande, miljö för språklig stimulans, barngruppsstorleken och vägledning samt främjande av barns perspektiv.

Färre stationer, mer rörelseutrymme

Stora bord förbrukar mycket av lekrummets utrymme. Genom att placera alla matbord i ett annat rum, frigörs mycket av lekrummets utrymme till annat. Det ger barnen mer plats för rörelse respektive nedvarvning. Lekrummet är utformat för ständig aktivitet vid stationerna. Antalet stationer ger lite utrymme för återhämtning, därför ska plats för rörelse och nedvarvning skapas.

Även för pedagogerna utgör antalet stationer svårigheter, stationerna överskrider antalet pedagoger. Under fria leken, kan inte pedagogerna täcka alla stationer och vissa lämnas utan pedagogers vägledning. Eftersom pedagogerna inte vill begränsa barnens självständiga lekande, är det att föredra att sänka antalet av stationer från fem till tre.

En öppen och tydlig miljö för lärande

Det som är viktigt är att barn får ett tydligt intryck av miljön och möjligheterna som finns i rummet. Materialets placering, kvantitet och kvalitet har sin inverkan på miljöns tydlighet. De möbler som finns på förskolan påverkar barnens aktiviteter.

De stationer som ska finnas i den nyutformade lekrummet är: ateljéstation, språkstation samt bygg- och konstruktionsstation. Skrivstationen och lässtationen ska förenas till en enhet under namnet språkstation. Att minska antalet stationer gör det möjligt för pedagoger att alltid vara närvarande i alla stationer. Dock är nedskärningen endast i stationer, inte i antalet aktiviteter. Pedagogerna anser att matematiken berör alla områden och finns överallt. Matematikstationen tas bort endast som enhet, inte från förskolans vardag. Ändringen sker alltså i utformningen av lekrummet.

Lekrummet ska delas in i tre omärkta men tydliga skiljelinjer. Närmast ingången ska bygg- och konstruktionsstationen vara. Längst bort från ingången ska ateljéstationen vara och däremellan ska språkstationen vara. Språkstationen erhåller då två väggar och utrymmet emellan. Intill ena av språkstationens väggar ska dator- och skrivbord finnas. Vid den andra väggen ska en bokvagn och läsoffa vara. Ett bord för spel och pussel ska ställas framför soffan. Spel- och pusselmaterialet ska förvaras i ett skåp bredvid läsoffan. Mitterst i språkstationen ska en matta ligga. Bildspråk- och ordbildskort samt kort med barnens namn ska placeras på diverse platser i språkstationen. På mattan ska barnen kunna varva ned och där ska barnen kunna plocka dessa kort för att jämföra och se samband.

Funktionen till språkstationen kan ha varit diffus på grund av all irrelevant material som har funnits. Därför ska materialet minskas betydligt. All material som kvarstår eller läggs till ska utgå från frågor som ”vad?”, ”hur?” och ”varför?”. Dessutom ska materialen utgå från det som barnen kan relatera till och har intresse för.

Miljö för språklig stimulans

Förskolans mål är att skapa en lärandemiljö för barnen med språk i fokus. För att uppnå det målet är det nödvändigt att det finns variation i förskolans innehåll och att man utgår från barnens intressen. Folksagoprojekt är ett sätt att utveckla barns förmåga att lyssna och stimulera dem språkligt. På avdelning B ska det inledas ett temaarbete med folksagan *De tre bockarna Bruse*. Barnen ska få möta sagan på varierande sätt, bland annat med sagopåse, som flanosaga eller som dramatisering. Dessutom ska föräldrarna uppmanas att berätta sagan för barnen, så att de får möta sagan hemma också. Variation och mångfald i lärandet ökar barns förståelse.

Observationerna har visat att barnen är nyfikna och intresserade av pedagogernas skriv- och datorbord, därför ska det ersättas med ett mindre datorbord i barnens nivå. Bredvid det nya datorbordet ska ett skrivbord läggas till, som också ska vara i barnens nivå. Avsikten är att barnens personliga skrivbord och datorbord ska ge ifrån sig samma känsla som pedagogernas förra skriv- och datorbord. Det skriv- och datorbord barnen var så intresserade av.

Mycket av det överflödiga materialet från skriv- och datorbordet ska flyttas till en hylla intill borden. Det material som inte flyttas till hyllan, ska vara på barnens skrivbord, så som skrivhäften med linjerat papper, linjaler och blyertspennor. Material som bildspråk- och ordbildkort, A4-papper, pussel med skiffer- och bokstavsmotiv, språk- och matematikmemoryspel samt magnetisk ritbräda ska finnas i ett hyllsystem intill skrivbordet.

På väggen framför skrivbordet ska klockor med olika former hängas upp. Inaktiva mobiltelefoner kommer att vara slumpmässigt placerat i språkstationen. Inaktiva mobiler är ett medel för att konversera med barnen utan att de tar stöd av exempelvis kroppsspråk. Lek med mobiler utmanar och främjar kommunikativ språkutveckling.

Barngruppsstorleken och vägledning

Observationerna har visat att samspelet sinsemellan barn och mellan barn och pedagoger är bättre i mindre grupper. Därför ska det läggas till kvalitetstid i den dagliga verksamheten, där man arbetar med mindre barngrupper för att nå ut till alla barn. På så sätt kan pedagogerna erbjuda dem vägledning, framförallt de språksvaga. I mindre barngrupper med direkt närvarande pedagoger får alla barn möjlighet att bli sedda, ge uttryck, och vara delaktiga. Dessutom skapar det en miljö som präglas av samspel, där pedagoger talar med barnen, inte till dem.

Främjande av barns perspektiv

Miljön behöver anpassas efter barnens intressen och behov för att främja meningsfullt lärande. Barnen har visat ett starkt intresse för det skrivbord som pedagogerna använder och det material som finns där. Därför ska barnen få ett skrivbord samt databord som ska vara i deras höjd.

Det skrivmaterial som pedagogerna använder verkar barnen finna mer skrivstimulerande än det som de har på skrivstationen. Därför ska material som är ämnat för skrivande läggas till hos barnens egna skrivbord, så som skrivhäften med linjerat papper, linjaler och blyertspennor.

Barnen ser dessutom ut att vara intresserade av datorn. Därför behövs mer arbete med datorn, vilket kan öppna en värld full av möjligheter. Med datorn kan de skapa, skriva och söka intressanta ting på nätet. Eftersom de förefaller ha ett intresse för datorn bör arbetet med datorn utökas i den dagliga verksamheten.

Efter utveckling av språkhörnans miljö

Utifrån planeringen har dessa aspekter genomgått utveckling: skapandet av en miljö med utrymme för rörelse, en öppen och tydlig miljö för lärande, skapandet av ett språkligt stimulerande miljö, mindre barngrupper, mer vägledning och främjandet av barns perspektiv.

I lekrummet finns det tre stationer: bygg- och konstruktionsstationen, ateljéstationen och språkstationen. Närmast ingången ligger bygg- och konstruktionsstationen. Längs bort från ingången är ateljéstationen. Språkstationen är där emellan.

Språkstationen erhåller två väggar och utrymmet emellan. Intill ena väggen finns det ett datorbord och ett skrivbord, vid den andra väggen det finns en läsoffa och en bokvagn. Framför soffan finns det ett bord för spel och pussel. Pussel- och spelmaterial förvaras i ett skåp bredvid soffan. Mitterst i språkstationen finns en röd matta. Den används för olika språkaktiviteter, som vid vägning och sortering av material, matematikprat, mini-röris¹ eller sagogestaltning. Intill mattan finns det tre A-4 papper fastklistrade på golvet med barnens namn nedskrivna. Det har barn som underlag för skriftspråksundersökningar, tillsammans

¹ Mini-röris är ett träningsprogram riktat till barn. Det kombinerar musik med rörelse.

med de lösa namnbilder och ordbilder som finns lite överallt i språkstationen. Ordbilderna som finns i språkstationen är ord som har dykt upp i samtal vid upprepande sammanhang. Ord som har en viss relevans för barnen, liksom lillebror, napp, bil, godis.

Skapandet av en miljö med utrymme för rörelse

Sedan de stora borden har tagits bort, finns det mer utrymme i lekrummet. Utrymmet används för återhämtning, mys, rörelse samt helgruppsaktiviteter, liksom dramatisering. Eftersom antalet stationer är mindre, kan pedagoger täcka alla stationer och vägleda barnen i lärande.

Ped. Selma: Språkstationens centrala del ger barnen utrymme för att mätta sitt rörelsebehov, samt för att ha aktiviteter som tillåter dem att varva ned, pusta ut och konversera samt reflektera. Mattan som har placerats centralt drar till sig barnen. De tycker om att sitta där och ägna sig åt olika aktiviteter.

Observationerna har visat att frigörandet av utrymme har möjliggjort det för pedagogerna att gestalta *De tre bockarna Bruse* för barnen.

En pedagog inleder berättelsen, utklädd som en bock, med pennor som horn. Hon går över bordet, vilket ska föreställa en bro och blir bemött av trollet, som spelas av en annan pedagog. När första pedagogen får passera över bordet, både som lilla bocken Bruse och som mellan bocken Bruse, går hon en tredje gång över bordet. Dock, som stora bocken Bruse, använder hon sig av linjaler för att gestalta hans stora horn. Ett av barnen reagerar på det och frågar ”Vad gör du?”. Trollet går upp på bron och möter den stora bocken Bruse. Trollet är redo äta upp den stora bocken Bruse. Dock så stångar den stora bocken Bruse trollet. Pedagogtrollet faller ner i vattnet och barnen skrattar ohejdat av händelsen. Ett av barnen utbrister ”Vi skrattar!”. Pedagogbocken hinner inte berätta färdigt förrän ett av barnen ställer sig upp för att delta i berättandet. Sagan dramatiseras flertaliga gånger. Barnen gestaltar *De tre bockarna Bruse* och de som tittar på deltar i berättandet.

Dramatiseringen har tagits plats på det stora frigjorda utrymmet mitt i språkstationen. Det fanns rum för att dramatisera och gestalta fritt utan att hejdas av stora möbler. Barnen har varit engagerade och fick lust att ta del i berättandet, det gäller både de barn som är språkligt starka och språkligt svaga. Barnen gestaltar sagan nästan hela dagen. En av aktiviteterna som utförs på det skapade utrymmet är mini-röris.

En öppen och tydlig miljö för lärande

Ped. Selma: Jag ser att miljön är tydlig för barnen. Det finns ett lugn i gruppen. Barnen befinner sig vid de olika stationerna och de använder materialen på rätt sätt. Om man tittar i detalj, kan man se att barnen gör val under dagen. Att de får göra val och att materialet är tillgängligt skapar lugn och självständighet. Man ser det kompetenta barnet.

En förmiddag bestämmer Eva [3.8] sig för att pussla.

Eva arbetar med det material som finns på skrivbordet. Hon slutar upp och går till hyllan intill skrivbordet. Eva tar fram ett pussel med klockmotiv och stannar till några sekunder. Sedan sätter hon sig på golvet bredvid skrivbordet och pusslar. När hon är färdig med klockmotivet, lägger hon tillbaka pusslet in i hyllan. Hon sätter sig på knä

precis framför hyllan och påbörjar på ett annat pussel, den här gången med alfabetmotiv.

Alla pussel, förutom de med klockmotivet och alfabetmotiv, finns i ett skåp på andra sidan av rummet, nära lässoffan. Pedagogernas avsikt med att lägga dessa två i skåpet bredvid skrivbordet är att barnen ska bekanta sig med bokstäver och siffror. Däremot, framstår det som barnen reagerar konfunderat av det, som om pusslen inte hör till skrivbordets område. Exempelvis som när Eva har pusslat på golvet och i hyllan, istället för att sitta vid skrivbordet och pussla där. Pedagogerna har sett liknande händelser med dessa två pussel.

Ped. Selma: Kanske ska man flytta pusslet? På ngt sätt kanske det stör barnen, eftersom de känner att de inte hör hemma? En ny fråga har uppstått. Kanske ska klock- och alfabetspussel flyttas till de resterande pusslen.

Pedagog Selma har liksom de övriga pedagogerna ställt sig den här frågan. Frågor av samma slag kan bli det som driver utvecklingen vidare.

Skapandet av ett språkligt stimulerande miljö

Som planerats har ett dagligt temaarbete med sagan *De tre bockarna Bruse* inletts, vilket stimulerar barnen språkligt och matematisk. Barnen får möta sagan på många olika sätt, som högläsning, med sagopåsen, som flanosaga. Dessutom som dramatisering av pedagogerna och senare av barnen själva. Datorn används till att titta på olika varianter av ”De tre bockarna Bruse” på nätet. Anthony [3.1] och Sanaa [3.6].

De tre bockarna Bruse har berättats flera gånger för barnen. De har fått bekanta sig med sagan och karaktärerna. Emellertid verka inte alla barn lika engagerade vid sagoberättandet, liksom Anthony och Sanaa. De har visat en generell brist på intresse och koncentration under högläsning av alla typer av sagor. Vid berättande av *De tre bockarna Bruse* har Anthony vissa kortare stunder varit uppmärksam, men snabbt förlorat koncentrationen. Sanaa däremot har varit mer eller mindre reaktionslös. Eftersom Sanaa är språksvagast i barngruppen, så har pedagogerna ägnat mer tid för att Sanaa [3.6]. Hon har fått höra sagan berättats flera gånger, på varierande sätt. Det har berättats för henne när hon är i en stor barngrupp, mindre barngrupp och helt enskilt.

När temaarbetet har kommit en bra bit och barnen fått höra sagan ett par gånger, berättas sagan i mindre grupper. Gruppen består av Sanaa [3.6], Adam [3.8] och Tina [3.0]. Frågor ställs under sagans gång för att engagera barnen och låta dem delta i berättandet.

Pedagogen inleder berättelsen, ”Först gick lilla bocken Bruse över trollbro, tripp, trapp, tripp, trapp”. ”Tripp, trapp, tripp, trapp” upprepar Adam och Tina. Pedagogen fortsätter med berättelsen ”Nu kommer jag och tar dig, sa trollet”. Hon frågar sedan ”Vad sa lilla bocken Bruse då?”. Adam och Tina svarar ”Nej, nej, nej, ta inte mig”, vilket Sanaa upprepar efter dem ”Nej, nej, nej”. Pedagogen fortsätter att berätta vidare och Adam och Tina är delaktiga i sagoberättandet, medan Sanaa är tyst under tiden. Vid berättelsens klimax uttrycker Sanaa kroppsligen sin undran över vad stora bocken Bruse gör mot trollet. Adam och Tina både utropar ”stängar ner honom i vattnet”. Sanaa säger efter dem ”vatten”.

När sagan har berättats färdigt får Tina återberätta sagan med materialet från sagopåsen, pedagogerna stöder henne med berättandet. Sanaa är tyst under sagostunden.

Pedagogen frågar Sanaa om hon vill leka med figurerna. Sanaa nickar. Hon tar fram alla figurer och försöker att gestalta sagan men yttrar inte ett ord. Hon leker med figurerna själv efter sagostunden.

Sana [3.6] visar att hon har förstått sagan men hon har inte den språkliga kunskapen för att återberätta sagan. Hon använder sig av figurerna för att gestalta sagan.

Ped. Selma: Barnen har lärt sig att det finns en början, *ett mittparti och ett* slut på berättelser. Från början berättar de bara bitar av sagan. Det som är mest spännande. Nu berättar de hela sagan och mer utförligt. De tysta, språksvaga berättarna som brukat ta figurerna och återberätta utan att säga något, de använder sig nu också av ord och de vågar att göra det. Det har börjat med enstaka ord och nu återberättar de hela berättelsen.

Pedagogerna anser att barnen får uppleva sagan på flera olika sätt ökar förståelsen för den, vilket har märkts vid barnens bearbetande av sagan i leken och andra aktiviteter. Språkstationen har strålat ut över rummet. Språkprojektet har integrerats med flera områden, liksom ateljéstationen eller bygg- och konstruktionsstationen. Barnen har fått använda sig av de olika stationerna för att skapa, återge eller ge uttryck för det de har tagit med sig från sagostunderna.

En förmiddag efter att tvååringarna har arbetat med lera i ateljén tar de med sig kvarblivande lera in på avdelningen.

Ped. Selma: En flicka i min grupp har tagit en byggkloss som liknar en bro från bygg- och konstruktionsstationen. Hon har tagit med sig klossen till språkstationen. Hon formar en lerbit och drar den längs bron, medan hon säger ”tripp, trapp, tripp, trapp”. Hon försöker återberätta sagan om *De tre bockarna Bruse* för mig.

Ped. Selma: Temaarbetet har väckt barnens intresse för läsning/.../Efter sagostunden hämtar de gärna en bok till. De har lärt sig ord som de inte kunde innan, till exempel bro, bock eller horn. De har nu förmågan att känna igen broar. Det behöver inte vara Bruses bro, de kan känna igen vilka som helst. Ordet saga har också fått en magisk och lustfylld klang.

Det Selma diskuterar är hur barnen har genom mångfaldiga upplevelser av broar fått bättre förståelse för vad en bro är. Liksom Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) redogör, sker barns begreppsbildning genom generalisering och urskiljning av olika erfarenheter.

Mindre barngrupper, mer vägledning

I en mindre barngrupp är barnen mer engagerade. Pedagogen har möjlighet att interagera med alla barn och ge dem vägledning utefter behov. Dessutom blir det lättare för pedagogerna att fånga barns reaktioner, pedagogerna kan anpassa lärandet till deras nivå på en personlig plan.

På mattan sitter en pedagog och två barn, Eva [3.8] och Tina [3.0]. I närheten sitter Anthony [3.1] och iakttar dem. Pedagogen bygger upp en mening av ordbilder som är placerade på mattan.

Pedagogen tar upp en lapp läser högt "Eva", sedan placerar hon lappen på mattan. Hon upprepar handlingen tre gånger till och får fram dessa ord i följande ordning: "Eva",

”Tina”, ”lillebror” och ”godis”. Sedan formulerar pedagogen en mening ut av orden, ”Eva, Tina och Tinas lillebror tycker om godis”. Tina säger till henne att ”Min lillebror äter inte godis”. Pedagogen flyttar undan lappen som inte passar, ”lillebror”, och formulerar om meningen med de lappar som är kvar, ”Eva och Tina tycker om godis”. Tina och Eva tittar på den undanflyttade lappen, ”lillebror”, och pedagogen lägger märke till det. Pedagogen tar fram lappen igen och lägger till lappar bredvid. Återigen formulerar hon en mening av lapparna, ”Tinas lillebror tycker om napp”, vilket Eva och Tina reagerar positivt till.

Det har visat sig att i mindre barngrupper är det möjligt för både barn och pedagoger att ha fokus. Det är därför kvalitetstider² sker i mindre grupper, vilka oftast hålls efter schemalagda aktiviteter. Det är för att barnen ska få samtala och reflektera över de schemalagda aktiviteterna.

Ped. Leila: Vi pratar om att skära ner grupper i ännu mindre bitar. Det är lite olika hur många barn vi har i lillmöten³. Ibland har det varit fyra, ibland har det varit sex. Vi har tänkt att vi kanske ska skära ner det till två, tre. Sex barn kan också fungera om det är barn som har bra koncentration och någon som är väldigt duktig på att berätta. Då lyssnar ju barnen. Men vi tror att behållning blir större ju färre barn det är i gruppen. Men vi känner att våra stunder är så få. Man vill att alla ska få möjlighet prata lite grann. Det är en balansgång.

Pedagogen Leila är nöjd med framstegen och önskar en vidare utveckling av kvalitetstiderna. Allteftersom barngrupperna har delats i mindre grupper anser pedagogerna att de har kunnat erbjuda barnen mer vägledning vid behov.

Främjandet av barns perspektiv

Barnen har visat ett intresse för datorn, därför ersattes det stora skriv- och datorbordet med en mindre, som är i barnens höjd. Datorbordet står bredvid deras skrivbord. De som vill skriva för hand sitter vid skrivbordet. De som vill knappa på tangentbordet sätter sig vid datorbordet. Datorn används gemensamt av pedagoger och barn. På senare tid har barnen börjat ta initiativet att använda datorn mer självständigt. Adam [3.8] och Eva[3.8].

Adam och Eva frågar en pedagog ifall de får sitta vid datorn, vilket de får. Pedagogen sätter på ett program för alfabetlärande. När Eva och Adam arbetar med programmet, utgår de från bokstäver som finns i deras namn.

Adam och Eva påvisar att de har en uppfattning för bokstäver och utforskar alfabetet i ett förhållningssätt relaterat till dem själva, att utgå från deras namn egna bokstäver. Ifall lärandet i förskoleverksamheten struktureras och anpassas efter barns perspektiv kan det troligen locka fler barn till språkutveckling.

Lillmöten hålls efter schemalagda aktiviteter, dock är samtalsämnena inte fastlagda. Pedagogerna arbetar flexibelt i lillmötena och låter dessa tillfällen formas efter barnens intressen.

² Tid för barnen, främst de som oftast hamnar i skymundan, att sitta i mindre grupper med en pedagog. Det är ämnat för att barnen ska bli sedda och komma till tal.

³ Möte för barnen i mindre grupp där de är i centrum och de har stor inflytande i mötets innehåll.

Ped. Leila: Det viktigaste på lillmöten är inte vad för fråga jag ställer, utan att jag är där. Frågan kan vara väldigt öppen vilket kan leda till att man pratar om krokodiler, även om det inte var tanken från början. Det kan vara jobbigt för mig som pedagog, för jag hade tänkt att vi skulle måla husen, men om vi pratar om krokodiler så kan vi inte måla några hus! Men då får det bli krokodiler istället, det är lika roligt /.../ Om vi har hittat barnens intresse så får vi ta upp det på lillmöte. Kanske det som var roligt för en vecka sen är inte lika intressant. Nu kanske något helt annat som är intressant. Då får man tänka om och pröva sig fram.

Barns intressen smittas, liksom hur Adam [3.8] skapa en nyfikenhet i hela barngruppen när han satt framför datorn. Anthony [3.1] som tidigare har visat ett intresse för språk, visar något annat en förmiddag, då han leker med Eva [3.8], som har ett intresse för språk.

Eva och Anthony sitter på mattan väldigt koncentrerade på sin ordbildsundersökning. Anthony tar upp en namnbild, "LOTTA", och försöker att läsa den. Efter ett litet tag frågar han Eva "Vad är det?" och pekar på namnbilden i hans hand. Eva pekar på den första bokstaven och svarar "L". Anthony pekar på den andra bokstav och frågar Eva igen "Vad är det?", vilket Eva svarar på med "en boll". Därefter tittar Anthony på de övriga namnbilderna och hittar flera namn med bollar.

Observationen tyder på att pedagogerna utgår från barns perspektiv och har styrts av deras intressen. Möbler har flyttats eller anpassats efter barnen. Material som har lagt till har gjorts så med omtanke, exempelvis bildspråk- och ordbildkort samt kort med barnens namn. Avsikten är att materialet inte endast ska stimulera språkligt, men att det också fyller kriterierna för barns perspektiv, det ska ha en slags relevans för barnen. Meningsfullt lärande är möjligt då det är lättrelaterat för barnen. Att det når dem på en personlig plan och de har intresse för det. ett

Utvärdering

Resultatet av utvecklingsarbetet har visat steg mot rätt riktning. Stationerna är mer strukturerade och pedagoger är närvarande vid alla stationer. Barnen har friheten att göra val och leka i de olika stationerna. Det råder ordning i rummet, barnens olika aktiviteter krockar inte och blir till varandras störningsmoment. Temaarbetet har visat sig vara framgångsrikt. Det variationsfyllda temaarbetet har lyckats fånga barns olika intressen och knutit an det till språk, vilket stämmer överens med utvecklingspedagogiken, där pedagogen ska rikta barns intresse mot ett lärandeobjekt. Dessutom hävdar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) att barn kan vara till varandras tillgång när de får möta samma fenomen, eftersom de kan dela med sig till varandra om sina tankar och upplevelser om fenomenet, vilket synliggör mångfalden av sätt att uppfatta. Det gemensamma fenomenet i det här fallet har varit folksagan *De tre bockarna Bruse*. Barnen har fått bekanta sig med sagan och bemöta den på flera sätt, exempelvis som högläsning, dramatisering och animering. Genom att barnen har fått uppleva sagan på flera sätt, har de fått en starkare vilja att uttrycka sina erfarenheter, även de tysta och skygga barnen. Generellt har utvecklingsarbetet skapat en miljö för språkutvecklande. De som tidigare har saknat ett intresse för språk, har nu hittat meningsfulla språkaktiviteter. På grund av temaarbetet, framförallt högläsningen, har flera barn blivit mer lässugna och av egna initiativ förlängt lässtunderna. De barnen som hamnat i skymundan har genom kvalitetstiderna fått mera vägledning och på så sätt mer tid att lyssna och samtala. Allmänt har barnen blivit engagerade i språk, meningsfulla aktiviteter och miljö. Emellertid, har det visat sig att vid en pedagogs frånvaro är inte en välstrukturerad miljö tillräcklig för att bibehålla dess syfte. En vikarie kan inte fullständigt fylla ut rollen av en ordinarie pedagog.

Sammanfattning

Observationer har visat att innan utvecklingen av språkstationens miljö har vissa aspekter varit i behov av förändring. Antalet stationer har varit fler än vad pedagogerna kan täcka, därför har de inte kunnat vägleda barnen i leken och lärandet. Vissa barn har inte fått det stöd de behöver på grund av den stora barngruppen. Det har funnits lite utrymme för rörelse och mys och miljöns syfte har varit otydlig för barnen. Dessutom har barns intresse för språk inte utnyttjats fullständigt.

Utifrån de aspekter som har visat sig vara i behov av förändring har det planerats att bland annat minska antalet stationer för att pedagoger ska kunna vägleda alla barn i leken i alla stationer. Att fria upp utrymme i rummet genom att flytta bort stora möbler till ett annat rum. För att tydliggöra miljöns syfte ska relevant material läggas till. Irrelevant material tas bort eller flyttas till en annan plats. För att stimulera barnen språkligt ska ett folksagotemaarbete inledas. För att barn i behov av stöd inte ska hamna i skymundan på grund av den stora barngruppen, ska det läggas till kvalitetstid i mindre barngrupper där alla ska få möjlighet att tala och lyssna. Barns språkliga intresse ska tas tillvara genom att göra skrivstimulerande material tillgängligt för barnen, liksom skrivmaterial och datorn.

Utefter planeringen har olika aspekter genomgått förändring. Stora möbler har flyttats bort och utrymmet har använts till olika aktiviteter som innefattar mycket rörelse eller stora barngrupper. Antalet stationer har minskat och pedagoger kan vägleda barn i leken. Miljöns syfte är tydligare för barnen, de använder sig av materialet korrekt på rätt plats. Folksagotemaarbetet har inletts, barnen har fått möta sagan *De tre bockarna Bruse* på olika sätt för ökad förståelse. Temaarbetet har väckt barnens intresse för läsning och språk. Förskolans innehåll utgår från barns perspektiv, gällande både material och aktiviteter.

Diskussion

I det här avsnittet förs en diskussion över studien. I följande ordning diskuteras: resultat, metod och didaktiska konsekvenser. Avsnittet avslutas med slutord.

Resultatdiskussion

I utvecklingsarbetet har den mest påtagliga förändringen varit den fysiska miljön. Materialet är detsamma som innan förändring, emellertid är det materialets placering och organisering som har ändrats. Stationernas olika syften är tydligare. Björklid (2005) hävdar att det går att utläsa en miljöns möjligheter, vilket märks på barnen. När barnen går till en station gör de ett medveten val om vilken typ av aktivitet de vill engagera sig i.

Miljöns påverkan

Att lekrummets miljö är mer tydlig och mindre överstimulerande reflekteras på barnens sätt att engagera sig med miljön. De är lugnare och deras lekar är mer målmedvetna, liksom Eva, hon visste vad för slags aktivitet hon skulle engagera sig i och vilket material hon kan finna i sin miljö. Därför har klockpusslet förbryllat henne, eftersom det, enligt hennes förståelse av miljön, inte var på sin rätta plats. Enligt Reggio Emilia fungerar miljön som en tredje pedagog. Precis som en pedagog, ska miljön erbjuda struktur. Barn finner trygghet i rutiner och igenkännande, förklarar Björklid (2005), Pramling Samuelsson och Sheridan (1999). Genom igenkännande får barn indirekt vägledning, vilket miljön har erbjudit till stor del sedan ändringen. Utifrån observationerna, har jag sett att den tredje pedagogen nu samverkar med förskolans mål.

Språkstationen har inte längre ett överflöd av material som innan ändring, vilket reflekteras på barnens lek. De material som finns kvar, har ett syfte för att stimulera och utmana barn språkligt. Jag anser att rummet verkar ha ett bättre fokus, eftersom barnen verkar vara mer stimulerade utav sin miljö till att uppta språkliga lekar. Enligt den utvecklingspedagogiska teorin, Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) har lärandets akt utgått från barns perspektiv. Det material som finns i språkstationen är mer relevant och intressant för barnen och har därmed har visat sig stimulera barnen till meningsfulla aktiviteter. Till skillnad från innan utvecklingsarbetet har startat, då de föreföll klippa och klistra utan något större syfte, engagerar de sig numera i exempelvis namnbildsundersökningar, liksom Eva och Anthony har gjort. Utifrån observationerna kan jag hävda att meningsfull lärande sker främst när verksamheten utgår utifrån barns intresse.

Språkstimulans och barns perspektiv

För schemalagda aktiviteter har material varit lika betydelsefullt. Det har gett större variation i verksamhetens innehåll. Dessutom har material också fungerat som språkligt stöd, när verbala språket inte når barnen. För temaarbetet har mycket material och olika tillvägagångssätt använts vid berättandet av sagan om *De tre bockarna Bruse*. Vid tidiga skedet av tematisering har sagan lästs högt för barnen som en del av högläsningrutinen i förskolan. Barnens har verkat rastlösa under dessa stunder, stunder som kan ha upplevts som en rutin de vill få överstökad. Emellertid har det ändrats med temaarbetet. Barnen har gradvis funnit ett intresse för sagan. Sagan har berättats och visualiserats på flera olika sätt, vilket har kunnat ge en mer inlevelsefull upplevelse och en bättre uppfattning om berättelsens handling. Efter att barnen har fått höra sagan berättas för dem på varierande och mångfaldiga sätt, lästes sagan högt för

dem igen. Däremot, var barnens reaktion inte samma som första gången berättelsen lästes högt för dem, de riktar nu sina fulla uppmärksamhet mot sagan. Jag anser att det faktum barnen visar ett sådant intresse för sagan är en stor framgång, det intresset de har vunnit för sagor ger dem bra förutsättningar för lärande. Barn har inte färdiga kunskaper och begrepp förklarar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) och Svensson (1998), utan de skapas genom variation. Jag anser att sagotemaarbetet har gett barnen en variation av språkupplevelser, vilket verkar ha gett sagor en ny innebörd för barnen. Sagor är numera intressant och roligt. Det är inte längre en del av en rutin, utan en lustfylld aktivitet.

Anledningen till att barnen har fått ett intresse för sagan anser jag kan vara för att de har blivit bekanta med berättelsen, dock förklarar det inte deras nyfunna intresse för sagor i allmänhet. De har fått höra sagan på varierande sätt. Enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) främjar variation barns språkutveckling. Barn lär sig på så sätt att urskilja och generalisera, liksom pedagog Selma har beskrivit, har barnen kunnat känna igen alla sorters broar sedan tematiseringen. Barn berikas i upplevelser av läsning, vilket Taube (2007) och Lindö (2005) förklarar leder till en språklig och emotionell utveckling hos barn, eftersom de vill dela med sig av det de har erfarit i alla sina språk. Det har märkts i observationerna att barnen gärna återberättar sagan och påpekar vissa händelser av berättelsen. De barn som inte är starka i språket har varit angelägna att visa det de har förstått. De uttrycker sig med exempelvis kroppsspråk, som när de stampar för att redogöra att bockarna går över bron. Därför anser jag att det är viktigt att pedagoger uppmuntrar barnens försök och är lyhörda. Barn ska känna att de är och vad de har att säga är betydelsefullt. Trots att inte alla av barnen uttrycker sin förståelse verbalt, syns det tydligt att de har förstått utifrån deras handlingar under de olika sagomomenten. De kan, liksom Hagtvet (2004) diskuterar, erhålla ett passivt ordförråd, vilket i sinom tid blir aktivt. Icke desto mindre, har jag uppfattat en utveckling i barnens språkliga förståelse av sagan, vilket jag tror har varit nyckeln för dem att inträda i sagornas värld.

Ännu en fördel variation medför är att barnen får ”se, höra, göra och känna”. Att använda sig av alla sina sinnen, enligt Piaget, ökar barns förståelse för ett fenomen (Pramling Samuelsson och Sheridan, 1999). Barnen har fått återberätta och dramatisera berättelsen, de har klätt ut sig till de olika karaktärerna i sagan och miljön av berättelsen har materialiserats på en plats i avdelningen. De har fått uppleva sagan med alla sina sinnen. Jag tror att barnens ökade förståelse för sagan förstärker deras inlevelseförmåga. Genom att sagoberättandet har fått en större del i förskolans vardag, tror jag att sagans värld blivit mer relevant för barnen pga. att igenkännligheten och förståelsen ökat.

Till stor del har utvecklingsarbetet utgått från det utvecklingspedagogiska förhållningssättet. Framförallt har variationen i sagotemaarbetet täckt flera aspekter av teorin. Variation i verksamheten, enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) och Halldén (2003), gör det möjligt för pedagogen att använda barns skilda intressen för att rikta barns uppmärksamhet mot lärandets objekt. Jag anser att det har varit möjligt att intressera barnen för sagan, lärandets objekt, eftersom den har berättats med mångfaldiga medier. Sagotemaarbetet har varit enligt styrdokumentens mål, arbete med olika medier nämns i följande mål:

utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa (Läroplan för förskolan Lpfö 98, rev. 2010).

Alltså har barns mångfaldiga intressen integrerats i lärandets akt och riktat det mot sagan, lärandets objekt. Variationen i sagoarbetet möjliggör för barn att få mångfaldiga upplevelser

av samma fenomen, vilket är till stöd för deras begreppsbyggnad. Liksom Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) hävdar, är det genom generalisering och kontrast av olika erfarenheter som barn kategoriserar begrepp. Jag instämmer med detta och menar att det är mycket möjligt att hävda att temaarbetet har haft sin del i barnens begreppsbyggnad, vilket man kan förstå från Pedagog Selmas samtal. Hon nämner att barnen har lärt sig vad en bro är och att de känner igen alla broar. Broarna behöver inte ha ett specifikt utseende, eftersom barnen har förstått vad som definierar en bro genom många olika erfarenheter av broar.

Pedagogens roll

Inom det utvecklingspedagogiska förhållningssättet är inte endast den aktiva delen av lärandet viktig, utan det ska även finnas tid för bearbetning av alla upplevelser och erfarenheter. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) redogörelse visar att pedagogen behöver skapa en tillvaro för samtal och reflektion. Den samtals- och reflektionsaspekt, liksom flera andra delar av utvecklingspedagogisk teori, är samstämmigt med styrdokumentet som nämns i paragrafen som följer:

utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv(Läroplan för förskolan Lpfö 98, rev. 2010)

Kvalitetstider har kommit att fylla det ovannämnda målet. Det är under kvalitetstider som barnen har fått lyssna och ge uttryck om sina uppfattningar och upplevelser som exempel sagoarbetet, vilket jag tror också skapar allmänt tillvaro för samtal. Det uppmuntrar dem till att uttrycka sig även utanför kvalitetstiderna. De har fått möjligheten att ta del av varandras tankar, vilket är en viktig del i barns lärande enligt Sandbergs (2009), Jensen och Harvard (2009) samt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003). Det är av betydande vikt för att vidga barns föreställningsvärld, eftersom det ger dem en insikt om att det finns mångfaldiga uppfattningar och resonemang om ett och samma fenomen. Dessutom ger det dem en bredare förståelse för själva fenomenet. Framförallt ger det barn en möjlighet att förstå sitt eget lärande i kontrast till andras. Alltså, är det mycket att vinna på dessa kvalitetstider, då barnen får utveckla sociala och kognitiva förmågor. Dessutom är det mer möjligt med kvalitetstiderna att pedagoger talar med barnen, inte till dem. Genom att barnen har fått mer rum för att ge uttryck, har de indirekt fått möjlighet att påverka innehållet i verksamheten. Jag anser att kvalitetstiderna har varit givande för barnen, samt för mig som pedagog. För det är under dessa stunder jag har kunnat ta del av barns perspektiv och kunnat få en djupare förståelse för deras lärande.

Utvecklingspedagogiska teorins huvudaspekter är svåra att skilja från varandra, eftersom den ena delen berör den andra. Variation och mångfald i verksamheten har sin verkan i lärandets akt, vilket ska vara rofyllt för att främja barns intresse för lärandets objekt. Lärandets akt och objekt är oskiljbara delar, vilket är precis på det sätt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) beskriver lek och lärande.

Liksom hur huvudaspekterna för utvecklingspedagogiska teorin går in i varandra, gör de även det för utvecklingsarbetet. Stationsantalet och barngruppsstorleken har påverkat hur pass mycket pedagogvägledning är möjligt. I samband med att stationsantalet har sänkts, har miljöns funktion har förtydligats, vilket har gett utökad pedagogvägledning, eftersom det resulterar till att den tredje pedagogen har kunnat samverka med förskolans mål. Jag anser emellertid att det framförallt är en aspekt som präglar alla aspekter av både utvecklingspedagogiska teorin och utvecklingsarbetet, nämligen barns perspektiv. Enligt Nordin-Hultman (2004), Sheridan och Pramling Samuelsson (2009) Pramling Samuelsson

och Sheridan (1999) bör pedagogen anpassa verksamhetens innehåll efter barns perspektiv. Evas reaktion på pusslen är en av de tecken som indikerar på att barnens uppfattningar har fått större roll i förskolan, samt att utvecklingen är på rätt väg. I synnerhet, är det möjligt att hävda barns intressen har varit utgångspunkten i hela utvecklingsarbetet, eftersom moment som sagoarbetet skulle inte ha hållit i sig om det inte vore för barnens intresse och varma mottagning av temaarbetet.

Metoddiskussion

Att komplettera min kvalitativa studie av utvecklingsarbete med etnografisk metod har lämpat mitt syfte. Arbetssättet har givit mig mycket relevant data och jag har kunnat använda data för att lyfta fram aspekter i behov att utvecklas. Till början var det tänkt att observera hela barngruppen när de utför aktiviteter vid språkstationens skrivbord. Dock efter att ha genomfört en observation av hela barngruppen, insåg jag att det inte var väldigt praktiskt att observera en hel barngrupp. Jag kom till beslutet att jag ska endast observera en del av barngruppen när de utför aktiviteter i språkstationen, för att kunna utföra min observation på ett sätt som fungerar bäst för mig utan att behöva offra studiens kvalitet. Dessutom har jag valt att hålla mig till att skriva endast korta meningar och nyckelord istället för att föra fullständiga anteckningar. De korta anteckningarna har jag utvecklat i min loggbok när det funnits tid efter observationerna. Det är för att det har visat sig att det inte är särskilt praktiskt som deltagande observatör att lägga ner för mycket tid på antecknande, särskilt som ensam observatör, för man kan missa viktig information. Fast det är också mycket data man kan gå miste om på grund av begränsad och schemalagd observationstid. Därför har jag valt att även genomföra spontana observationer. Det har varit en fördel att observera en barngrupp som jag har stött på sedan tidigare. Det gör att min närvaro inte blir en avvikande element i förskolevardagen och barnen behöver inte vara på sin vakt.

Utöver observation har jag också fört kvalitativa informella intervjuer, vilket har varit till stort stöd för mitt arbete och reflektion, samt gett ett brett underlag till studien. Enligt Kullberg, (2004). kan man få en bred förståelse av studien genom flera datasamlingsmetoder, varav intervju. De flesta i arbetslaget har engagerat sig i utvecklingsarbetet, vilket har underlättat studien för mig.

Kvale (1997) upplyser om att det finns en punkt i en undersökning då intervjuer inte längre ger ny data, en mättnadspunkt. För mig har den punkten varit väldigt avlägsen. Det har resulterat i flertaliga observationer och frekventa samtal som har gett väldig datasamling. På grund av den stora datasamlingen har jag fått sälla och exkludera en del data från resultatet. Anledningen till min väldiga datainsamling är på grund av att jag har observerat tre dagar i veckan och fört observationer utöver de schemalagda och de informella intervjuerna, vilket har gett mig rikligt med tid för att få en övergripande bild av utvecklingsarbetets process. Dessutom har det gett mig tillräckligt med tid för att få ”observationsglasögon”.

Fast för datainsamlingen har jag känt att tiden har varit knapp, eftersom jag har använt mig av flera datainsamlingsmetoder, triangulering, för att försöka ge en ackurat bild av utvecklingsarbetet. För det har jag endast haft på mig två veckor innan ändring och två veckor efter ändring för att observera fältet. Emellertid anser jag har ifall tillräckligt information för att ge redogöra relativt omfattande hur utvecklingsarbetet har artat sig samt för att fylla syftet. En fördel med triangulering är att det ökar förutsättningarna för att en studie ska uppnå hög validitet och reliabilitet.

Didaktiska konsekvenser

En betydelsefull erfarenhet som resultatet fört med sig är vikten av kvalitetstid. Barnen som har hamnat i skymundan kan genom mindre barngrupper under kvalitetstid få möjlighet för att ge uttryck och få mer vägledning. Genom att dela in barnen i mindre grupper har det varit möjligt för barnen i större omfattning att ge uttryck och få den stöd de behöver. Dessutom bör miljön inte vara överstimulerande, eftersom det påverkar barnen negativt. Ifall miljön har ett fokus, får barnen också det på den rådande aktiviteten, istället för att distraheras av allt annat i rummet. Precis som Nordin-Hultman (2004) hävdar, bör miljön ha ett fokus för att barn ska också ha det. Dock, ska inte miljöns fokus begränsa barns möjligheter. Jag anser att ett rum utsänder signaler om dess möjligheter. Det gäller att ha det i åtanke och utveckla ett rum som stimulerar barn, inspirerar dem och erbjuder dem ändlösa möjligheter.

Utvecklingsarbete stärker pedagogers kunskap inom det område som utvecklas, redogör Rönnerman (1998). Observationerna har varit väldigt givande för mig som pedagog, det har gett mig en djupare förståelse och medvetenhet över min roll som pedagog. Dessutom har det stärkt mina kunskaper om barns samspel med deras miljö. Jag har kunnat se hur barnens lek har förändrats sedan ändringen av lekrummet, trots att rummet består i stort sett av samma material som förr. Jag har förstått att det inte endast handlar om *vad* för material det finns, utan också att frågan om *hur* och *var* spelar en stor roll. Alltså, har jag medvetet arbetat utifrån *vad* jag vill barnen ska ha större förståelse för. När lärandets objekt har blivit tydligt ålagt för mig, har jag kunnat ta nästa steg och fundera på lärandets akt, *hur* barnen ska få den ökade förståelsen för objektet.

Slutord

Barns lek påverkas av den miljö de befinner sig i, (Björklid, 2005). Den verksamhet som barnen erbjuds i avdelningen har ändrats sedan utvecklingen. Aktiviteterna är genomtänkta och mer strukturerade, vilket har reflekterats på barnen. Pedagogerna har upplevt att barnen är mer engagerade i olika aktiviteter och de tar egna initiativ till att tillföra variation i leken. Miljön är inte den enda influensen på barnen, de är också en källa av inspiration till varandra. Utvecklingsarbetet har varit berikande för alla parter av verksamheten, barnen såväl som pedagoger. Det har även varit givande för mig som pedagog. Utifrån observationerna har jag fått se min roll i verksamheten med nya ögon, med "observationsglasögon". Utöver det, har jag fått en större förståelse för betydelsen av materialens tillgänglighet, dess placering och relation till andra delar av miljön. Dessutom, hur viktigt det är att alltid utgå från didaktiska frågor innan beslut. Varje gång jag som pedagog ska lägga till, ta bort eller byta ut i material, behöver jag först ifrågasätta beslutet. Jag utgår från de didaktiska frågorna: "vad?", "hur?", "varför?". Barnens språkbruk har inte visat några abrupta förändringar. Emellertid, liksom Bruces studie visar, har barn ett passivt och ett aktivt ordförråd, därmed bör man inte förvänta sig direkta ändringar i barns språkbruk (Sandberg, 2009). Trots att det inte har skett några abrupta ändringar på barnens språkbruk, är det möjligt att hävda att barnens förståelse för sagor har ökat, likaså har deras intresse för språkrelaterade aktiviteter.

Jag anser att utvecklingsarbetet har lyckats att intressera barnen för meningsfulla aktiviteter som leder till livslångt lärande, exempelvis sagoläsning. Vore det inte för barnens intresse, skulle sagotemaarbetet endast varit ett två-veckors långt arbete. Dock, pga. barnens varma mottagning, har det förlängts. Utvecklingsarbete är en metod som bör användas mer flitigt. Oavsett om verksamheten fungerar relativt bra eller om den är i akut behov av åtgärder, bör förskolan ständigt försöka förbättra förutsättningarna för det kompetenta barnets utveckling.

Fortsatt forskning

Temaarbetet *De tre bockarna Bruse* som var i samtid med utvecklingsarbetet var ämnat att ske både i barnens förskolevardag och hem. Barnens föräldrar har blivit uppmanade att engagera sig i temat genom att ta med hem en exemplar av sagan och läsa den för barnen hemma. Exemplaren var fastsatta på avdelning Bs anslagstavla. Dessvärre har vissa föräldrar inte haft kännedom om exemplaren. En fråga som har uppstått här är: hur ska förskolan och hemmen samspela mer effektivt. Det anser jag är värt att undersöka.

Referenser

Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1827>

Dahlberg, Gunilla & Åsén, Gunnar (2005) *Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia*, I: Forssell, Anna (red.) Boken om pedagogerna, Stockholm: Liber AB

Dovermark, Marianne. (2007). Etnografi som forskningsansats. I Dimenäs, Jörgen (red). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet
Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Grindberg, Tora & Jagtøien, Greta Langlo (2000). *Barn i rörelse: fysisk aktivitet och lek i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur *Tal och skrift*

Hagtvet, Bente Eriksen (2004). *Språkstimulering. D. 1, i förskoleåldern*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur

Halldén, Gunilla, ”Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt grepp”, Ur: *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003*, årgång 8, nummer 1-2

Jensen, Mikael & Harvard, Åsa (red.) (2009). *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2003) *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur

Johansson, Eva, ”Att närma sig barns perspektiv”, Ur: *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003*, årgång 8, nummer 1-2

Kihlström, Sonja, (2007); Att observera – vad innebär det. I Dimenäs, Jörgen (red); *Lära till lärare*. Stockholm: Liber

Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Lantz, Annika (2007). *Intervjumetodik*. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Lindqvist, Gunilla (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss. Stockholm : Univ., 2004

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur

Rönnerman, Karin. (2010); Aktionsforskning - en väg mot kvalitet och förbättring. I Nylund, Monica (red). *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets förlag

Rönnerman, Karin, Tornberg, Gunbritt, Axén, Ulla, Bergström, Kerstin, Nyberg, Eva, Söderström, Åsa, Folkesson, Lena, Olin, Anette, Nylund, Jan, Eriksson, Anita, Westberg, Lotten & Berlin, Johan (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur

Sandberg, Anette (red.) (2009). *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2009). *Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Svensson, Ann-Katrin (1998). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Trageton, Arne (2005). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Vetenskapsrådet, (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Utgiven av Vetenskapsrådet

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Bilaga 1

Hej alla föräldrar!

Som ni vet studerar jag till förskollärare på Högskolan i Borås. Nu är det dags för mitt examensarbete. Examensarbetet består av en undersökning som ska genomföras på min arbetsplats under den här terminen. Jag har valt för min studie att utföra ett ”utvecklingsarbete för lärande miljö”. Syftet med studien är att utveckla en lärande miljö på avdelningen.

Under genomförandet av undersökningen kommer jag att observera barngruppen/era barn på avdelningen jag arbetar på. Jag kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som innebär att: ni har rätt till information om min studie, ni har rätt att avbryta era barns medverkan när ni så önskar, era barn kommer att förbli anonyma samt att informationen endast kommer att användas till examensarbetet.

Jag ber er att fylla i och skriva under bifogade medgivandeblankett och lämna den till mig.

Om ni undrar över något får ni gärna höra av er.

Kontakt nr dagtid: 0xx-xxxxxxx

Kontakt nr kvällstid: 0xx-xxxxxxx

MVH Hayat Abou Mrad

FÖRÄLDRAMEDGIVANDE

JA, jag/vi tillåter att mitt/vårt barn

NEJ, jag/vi tillåter INTE att mitt/vårt barn

.....
(Barnets namn)

blir observerat eller intervjuat av lärarstudenter.

.....
Datum

..... Tel:
(Målsmans underskrift)