



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ut(e) med språket!

Om förskolans utemiljö och barns språkutveckling.

Louise Ahrén & Anna Thoresson

LAU370

Handledare: Monica Sträng

Examinator: Carl Olivestam

Rapportnummer: VT08-2611-066

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Ut(e) med språket! Om förskolans utemiljö och barns språkutveckling.

Författare: Louise Ahrén & Anna Thoresson

Termin och år: Vårterminen 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Monica Sträng

Examinator: Carl Olivestam

Rapportnummer: VT08-2611-066

Nyckelord: utomhuspedagogik, förskola, språkutveckling, barns uppmärksamhet

Syftet med denna studie är att undersöka om, och i så fall hur, resurser i förskolans utemiljö kan stödja barns språkutveckling. De frågeställningar vi utgår ifrån är:

- vilka resurser i utemiljön i staden respektive på landsbygden inbjuder till språkutvecklande aktiviteter i förskolan?
- 'talar' utemiljön till barnen - väcker miljön deras uppmärksamhet och intresse?
- hur kan pedagoger i förskolan konkret arbeta språkutvecklande utomhus?

Studien bygger på ett sociokulturellt perspektiv på lärande, och tar stöd i teorier om lärande, utomhuspedagogik och barns språkutveckling. Det språkliga innehåll vi fokuserat på är barns begreppsutveckling och förmåga att berätta. Studien genomförs i form av aktionsforskning, där vi iscensätter språkutvecklande aktiviteter i fyra barngrupper. Vi observerar hur och i vilka sammanhang barnen visar uppmärksamhet och intresse på olika sätt i handling och i dialog.

Resultaten i vår studie visar att det finns gott om resurser i utemiljön både i stad och på landsbygd som kan användas i språkutvecklande aktiviteter. Stadstypiska resurser är byggnader och andra konstruktioner, skulpturer och utsmyckningar som kan användas för att konkretisera olika begrepp. Den landsbygdsmiljö vi tittat på är framför allt skogen, och där är det dels skogen som helhet, dels alla nyanser och detaljer som är resurser för begreppsutveckling. Båda miljöerna ger upplevelser och erfarenheter som kan utmana barnens förmåga att berätta.

Som pedagog kan man använda sig av resurserna i utemiljön för att stimulera barns språkutveckling. Det är dock viktigt att utgå ifrån barnens egna konkreta erfarenheter för att aktiviteterna ska ha någon mening för dem. Alla aktiviteter passar inte för alla barn. Det är viktigt att pedagogen är lyhörd för *hur* barnen visar sin uppmärksamhet och är nära barnen för att se *vad* de uppmärksammar, för att kunna stödja och utmana varje barns lärande.

Förord

Detta examensarbete har varit en lång gemensam process. Det påbörjades egentligen för flera terminer sedan, när vi läste kursen *Natur i barnens värld* tillsammans och började tänka kring hur man kan använda sig av utemiljön i förskolan. När vi nu skulle skriva vårt examensarbete var ämnesvalet ganska givet.

Under arbetets gång har vi hela tiden jobbat tätt ihop. Vi har observerat varandra i aktioner, dokumenterat, analyserat och ivrigt diskuterat allt vi sett om och om igen, och av detta har vi lärt oss oerhört mycket som pedagoger. Det som i efterhand framstår som det mest värdefulla med detta examensarbete för vår *egen* del är inte det forskningsmässiga bidraget, utan att vi lärt oss så mycket som gör oss bättre rustade för vår kommande yreksverksamhet.

Innehåll

Förord	3
Innehåll	4
1. Inledning	6
1.1 Bakgrund.....	6
1.2 Syfte och frågeställningar.....	7
1.3 Teoretisk förankring.....	7
1.4 Rapportens utformning.....	7
2. Teoretisk bakgrund	8
2.1 Lärande ur sociokulturellt och utvecklingspedagogiskt perspektiv.....	8
Erfarenheten som grund.....	8
Lärande i samspel - att rikta uppmärksamheten.....	8
Lärande genom variation - allt djupare förståelse av ett fenomen.....	9
2.2 Utomhuspedagogik.....	10
Uppleva med alla sinnen.....	10
Helhetsupplevelser.....	10
Utomhuspedagogik som forskningsområde.....	10
2.3 Barns språkutveckling.....	11
Språk som verktyg och innehåll.....	11
Att berätta - vägen till skriftspråket.....	12
Att tillägna sig begrepp genom upplevelser.....	12
Språket utomhus.....	12
2.4 Hur ser barns lärande ut?.....	13
Handling och samspel som indikation på lärande.....	13
Uppmärksamhet som indikation på lärande.....	14
2.5 Sammanfattning.....	14
3. Metod	16
3.1 Aktionsforskning som metod.....	16
3.2 Tillvägagångssätt.....	16
Urval.....	17
Genomförande.....	17
3.3 Studiens trovärdighet och tillförlitlighet.....	18
3.4 Etik.....	19
4. Resultat, analys och diskussion	20
4.1 Miljöinventering.....	20
Förskola 1.....	20
Förskola 2.....	21
Diskussion.....	22
4.2 Genomförda aktioner.....	22
Aktion 1: utflykt treåringar.....	22
Aktion 2: berätta till bilderna - treåringar.....	23
Aktion 3: Utflykt - femåringar.....	23
Aktion 4: Berätta till bilderna - femåringar.....	23
Aktion 5: begrepp - treåringar.....	23
Aktion 6: begrepp - femåringar.....	23

4.3 Hur lärandet ser ut - hur barnen visar intresse.....	23
Diskussion.....	27
4.4 Barns olika uppmärksamhetsfaser	28
Diskussion.....	29
4.5 Resurser som väcker barns uppmärksamhet	29
Diskussion.....	34
4.6 Vikten av utgå ifrån konkret material	35
Diskussion.....	36
4.7 Vikten av att vara tillgänglig för barnen	37
Diskussion.....	37
4.8 Alla aktiviteter passar inte alla barn	38
Diskussion.....	39
4.9 Kameran som redskap.....	39
Diskussion.....	40
4.10 Sammanfattning.....	40
5. Slutdiskussion	42
5.1 Vilka resurser i staden respektive på landsbygden inbjuder till språkutvecklande aktiviteter i förskolan?	42
5.2 'Talar' utemiljön till barnen - väcker miljön deras uppmärksamhet och intresse?	42
5.3 Hur kan pedagoger i förskolan konkret arbeta språkutvecklande utomhus?	42
5.4 Slutsats	43
5.5 Metoddiskussion	44
Aktionsforskning som forskningsmetod.....	44
Aktionsforskning som pedagogiskt verktyg	44
Etiska överväganden.....	45
Framtida forskning	45
Referenser	46
Bilaga A: Observationsschema.....	48
Bilaga B: Deltagare i studien	49
Bilaga C: Brev till berörda målsmän	50

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Vi brinner för förskolans uteverksamhet. Naturligtvis - annars hade den här studien aldrig kommit till. Utomhus får barnen mer utrymme. Där får de större chans att vara 'bra' på sitt sätt. Där kommer de vilda lekarna till sin rätt. Där lockas den försiktige att pröva sina egna gränser. Utomhus får barnen erfara nya saker med alla sina sinnen. Där finns mer att upptäcka och fascineras av - snålblåsten, solstrålarnas värme, den krasande isen på en vattenpöl, de vajande grantopparna, morgonskramlet från hamnen... Alla intrycken ger gemensamma upplevelser som väcker frågor och nyfikenhet. Utomhus är vi i första hand upptäckande människor tillsammans, både pedagoger och barn. Tycker vi.

Men syftet med den här studien är inte i första hand att skriva en naturromantisk hyllning till utemiljön. Vi vill istället uppmärksamma utemiljöns konkreta användbarhet i den pedagogiska verksamheten.

Vår utgångspunkt är att 'utomhus' inte är ett ämne kopplat till natur- och miljöundervisning, utan snarare ett arbetssätt som går att applicera på hela verksamheten utifrån förskolans läroplan. Lars Owe Dahlgren och Anders Szczepanski (2004) menar att 'utomhus' är ett viktigt villkor i sig, eftersom det ger barnen möjlighet att lära i olika sammanhang och situationer.

Mötet med landskapet är också ett möte med helheter. Upplevelser av vår omgivning sönderfaller inte i ämnen eller discipliner som fysik, historia, geografi eller biologi. Särarten hos det miljöintegrerade lärandet består av möjligheterna till sammansatta erfarenheter och upplevelser där förnimmelser, känslöstämningar och eftertanke kan samspela, att låta lärandet utgå från mer massiva stimuleringar (s 9 f).

Likväl kretsar stora delar av den utomhusdidaktiska litteraturen bara runt just natur- och miljöundervisning, samt till viss del matematikundervisning. Vart tar läroplanens övriga innehåll vägen när verksamheten flyttar utomhus? Vi anser, att om verksamheten utomhus på allvar ska kunna spegla hela läroplanen och den helhetssyn på lärande som lyfts fram där, måste innehållet i utomhusdidaktiken breddas. Språket till exempel - vad händer med det utomhus?

Förskolans läroplan, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet 1998), lägger stor vikt vid barns språkutveckling och betonar hur språkutveckling hänger samman med både lärande och identitetsutveckling (s 10). Att lyssna, berätta, reflektera, ge uttryck för uppfattningar och tankar, tillägna sig begrepp, utveckla ett rikt och nyanserat talspråk och förmåga att kommunicera är några av de strävansmål i Lpfö 98 som är direkt kopplade till barns språkutveckling (s 12 f).

Magnhild Tveit (1988) argumenterar för att naturmiljö ger rika sinnesupplevelser och erfarenheter som gynnar barnens språkutveckling. Även Jorunn Nyhus Braute och Christoffer Bang (1997) berör, helt kort, barns språkutveckling i relation till uteverksamhet. Braute och Bang har i Norge arbetat med projektet Naturleikeplassen, som involverade elva förskolor och skolor. De säger sig kunna se resultat i sitt projekt som visar hur verksamheten utomhus påverkade barnens språkutveckling positivt. När man upplever mer, får man också mer att prata om, och ju mer man har att prata om, desto fler ord och begrepp lär man sig, är deras resonemang (s 33).

Vi tror att det finns fog för detta resonemang, att upplevelser påverkar språkutvecklingen. Vi tror också att utemiljön kan ge barnens rikare och mer varierade upplevelser än inommiljön kan göra. Vi vill därför undersöka om, och i så fall hur, utemiljön kan tas tillvara i förskolans verksamhet för att stödja barns språkutveckling.

Med begreppet utemiljö avser vi både förskolans egen gård och den kringliggande närmiljön. Med begreppet 'utomhus' avser vi inte bara naturmiljö utan också kulturmiljö. Allting som ligger 'utom huset', förskolans fyra väggar, är 'utomhus'. Dahlgren och Szczepanski (2004) menar att inte bara landsbygden, skogen och vattendragen utan också skolgården, parken och staden är

miljöer för uteverksamhet. ”Syftet med utomhusundervisningen är att öka autenciteten, motivationen och den studerandes personliga upplevelse av olika natur- och kulturmiljöers innehåll” (s 12).

1.2 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka *om* och *hur* resurser i förskolans utemiljö kan stödja barns språkutveckling.

De frågeställningar vi utgår ifrån för att uppfylla detta syfte är:

- Vilka resurser i utemiljön i staden respektive på landsbygden inbjuder till språkutvecklande aktiviteter i förskolan?
- ‘Talar’ utemiljön till barnen - väcker miljön deras uppmärksamhet och intresse?
- Hur kan pedagoger i förskolan konkret arbeta språkutvecklande utomhus?

1.3 Teoretisk förankring

Studien grundar sig i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Ur detta perspektiv ses barnens egna konkreta och sinnliga erfarenheter som en viktig utgångspunkt. Lärandet är situerat - barn lär i ett sammanhang, i konkreta och meningsfulla situationer.

Vi genomför undersökningen med hjälp av aktionsforskningens metoder. Den utomhuspedagogik vi arbetar med bygger på det sociokulturella perspektivet. Det lärandeinnehåll vi fokuserar är barns språkutveckling, och då specifikt begreppsutveckling och förmågan att berätta. Vi synliggör detta lärandeinnehåll genom olika aktiviteter med stöd av utvecklingspedagogisk teori.

1.4 Rapportens utformning

Rapporten inleds med en teoretisk bakgrund, där vi presenterar relevanta teorier och forskning runt lärande, utomhusdidaktik, barns språkutveckling och bedömning av barns lärande i olika situationer. Därefter följer ett metodavsnitt där vi redogör för aktionsforskningens metod, vårt tillvägagångssätt, de etiska överväganden vi gjort samt resultatens trovärdighet och tillförlitlighet. Resultat, analys och diskussion presenteras i ett gemensamt kapitel som är uppdelat i olika innehållsrubriker. Vi avslutar med en sammanfattande slutdiskussion där vi lyfter fram de övergripande resultaten och hur de besvarar våra frågeställningar.

2. Teoretisk bakgrund

Vi redogör i detta kapitel för teorier och forskning om lärande, utomhuspedagogik, barns språkutveckling och indikatorer på barns lärande. Detta ligger sedan till grund för planering av aktioner som vi genomför i studien samt för analys av resultaten.

2.1 Lärande ur sociokulturellt och utvecklingspedagogiskt perspektiv

Erfarenheten som grund

”Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflexion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer.” Så definieras begreppet ‘utomhuspedagogik’ av Nationellt centrum för miljö- och utomhuspedagogik, NCMU (Linköpings universitet, 2008). Barnets egna erfarenheter som grund för lärandet är den utgångspunkt man hela tiden återkommer till i utomhusdidaktisk litteratur. Barnets egna sinnesupplevelser av konkreta fenomen betraktas som centrala processer i kunskaps- och färdighetsutvecklingen. ”När undervisningssituationen verklighetsanknyts ökar den kroppsliga delaktigheten. Genom att eleverna får beröra, känna och agera i den fysiska miljön ökar autenticiteten”, skriver Lars Owe Dahlgren och Anders Szczepanski (2004, s 13).

Men tanken om erfarenhetsbaserat lärande är inte ny, och inte heller unik för utomhusdidaktiker. Redan 1897 skriver den amerikanske filosofiprofessorn John Dewey (1897/2004) om hur utbildning måste bygga på barnens egna aktiviteter och erfarenheter. Skolan måste representera livet ”lika verkligt och vitalt som det liv barnet lever i hemmet, i grannskapet eller på lekplatsen”, så att barnens erfarenheter kan bilda bakgrund till de nya idéer som skolan introducerar, menar han (s 48-49).

I sociokulturell teori använder man begreppet ‘situerat’ för att beskriva lärandets koppling till erfarenheter. Lärandets sker i ett sammanhang, en social praktik, och kunskaper och förmågor är kopplade till detta sammanhang. Roger Säljö (2000) menar att kunskap inte är neutrala och objektiva informationsbitar som kan stoppas ‘in’ i hjärnan och mätas kvantitativt, utan att kunskap istället är knuten till argumentation och handling i sociala sammanhang, till människans försök att förstå och hantera världen (s 26). Lärande är bara delvis en fråga om att besitta viss information, förståelse och ha vissa färdigheter, resonerar han. Lärande handlar *även* om att kunna avgöra vilken information, förståelse och vilka färdigheter som är relevanta i ett visst sammanhang (s 141). Han exemplifierar med studier som visar hur människor i ett snabbköp lätt kan räkna ut vilken vara som är mest prisvärd, men inte klarar av att räkna ut samma uppgift när den presenteras som en matematikuppgift. ”Behärskning av sociala praktiker ... kommer ofta ‘nerifrån’ och via närmast kroppsligt förankrade upplevelser av hur man skall agera i en situation” (s 143).

Dewey (1899/2004) varnar för en utbildning som dekontextualiserar lärandet. ”Aldrig så många faktalektioner, planerade enbart som faktalektioner, kan bidra med ens en skugga av den förtrogenhet med växter och djur, på bondgården och i trädgården, som förvärvas genom att man faktiskt lever mitt ibland dem och bryr sig om dem”, skriver han (s 61). Säljö (2000) är inne på samma tankegång. Han menar att det i och för sig är oundvikligt. Det är själva poängen med det institutionaliserade lärandet, att introducera eleverna för abstrakta begrepp och färdigheter som de *inte* möter i sin vardag (s 154). Men det påverkar samtidigt förståelsen för innehållet. Synen på skolan som en plats där man lär sig ‘generell kunskap’ som man sedan tillämpar i ‘verkligheten’ är missvisande; skolan är en viss situation och det man lär sig där är inte självklart att man kan tillämpa i andra sammanhang, menar han. ”Översättningen från en miljö till en annan är ofta tämligen komplicerad, eftersom de verksamhetssystem som handlingar ingår i arbetar utifrån olika förutsättningar och med olika logik” (s 142).

Lärande i samspel - att rikta uppmärksamheten

Sett ur ett sociokulturellt perspektiv bygger lärandet också på samspel. Det är individer som lär sig av sina erfarenheter i aktiviteter – men man kan bara lära sig det som är *möjligt* att lära sig i den omgivning där man befinner sig. Omvärlden är redan 'förtolkad' av andra människor i omgivningen. "Vi lär oss helt enkelt att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar", skriver Säljö (2000, s 66).

Lev Vygotskij (refererad i Dysthe & Igländ, 2003) införde begreppet 'den närmaste utvecklingszonen'. Begreppet beskriver just hur lärande sker i samspel, där den som kan mindre får stöd och utmaning av den som kan mer. Vygotskij's tes är att det är skillnad på vad ett barn klarar av på egen hand och det som barnet klarar av med stöd. Denna skillnad utgör ett område, en zon, av kunskaper och förmågor som barnet är på väg att utveckla, och det är denna utvecklingszon som undervisningen ska fokusera på. I det perspektivet får läraren en viktig roll i att dels uppmärksamma varje barns utvecklingszon och dels ge barnet utmaningar *inom* denna zon. "Bra undervisning föregriper utvecklingen och ger förutsättningar för förändring, men eleverna får inte optimala utvecklingsförhållanden om man bara låter dem arbeta utifrån eget initiativ och anpassar undervisningen till den nivå de redan uppnått. Det är viktigt att sträcka sig längre om man ska mobilisera inlärningsresurserna maximalt, och helt avgörande för att detta ska ske är samverkan med andra som tillför något mer eller något annat", skriver Olga Dysthe och Mari-Ann Igländ (2003, s 82).

Utifrån fenomenografiska och sociokulturella teorier om erfarenhetens och samspelets betydelse skissar Maj Asplund Carlsson och Ingrid Pramling Samuelsson (2003) en förskolepedagogik, en teori de benämner 'utvecklingspedagogik'. De menar att pedagogisk verksamhet förvisso måste bygga på barns perspektiv och barns egna erfarenheter, men att det samtidigt är pedagogens uppgift att genom samspel med barnet påverkar *vilka* erfarenheter barnet gör. "Även om lärandet i förskolan oftast betraktas som informellt och inbäddat i vardagen och barns värld, så har läraren en funktion i att just *rikta barns uppmärksamhet mot ett innehåll*", skriver de (s 16). I förskolans läroplan finns angivet vilket innehåll, vilka lärandeobjekt, barnen ska få möjlighet att göra erfarenheter av, och dessa lärandeobjekt måste pedagogen aktivt fokusera, menar författarna (s 225).

Lärande genom variation - allt djupare förståelse av ett fenomen

Dewey (1897/2004) beskriver lärandet som en process, en "fortgående rekonstruktion av erfarenheter" (s 52) - en uppfattning som uttrycks också i utvecklingspedagogiken (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003). 'Variation' är här ett centralt begrepp. Det är genom variation som ett barn lär sig att urskilja innebörden av, och successivt fördjupa förståelsen för, ett visst begrepp. För att till exempel lära sig innebörden av begreppet 'blomma' räcker det inte för barnet att se *en* blomma. Barnet måste även möta en variation av andra växter som klassas som blommor, men dessutom växter som *inte* är blommor, för att så småningom kunna urskilja det specifika med kategorin blommor (s 93).

Variation har en central roll i lärandet inte bara i relation till olika begrepp, utan också i relation till olika sätt att tänka. Det förutsätter att barnen ingår i en grupp som delar tankar om ett innehåll. "Att varje barn arbetar med sitt eget material i sin egen takt och själv upptäcker materialets inneboende begränsningar ger inte den utmaning i tänkandet som gruppen och den gemensamma verksamheten gör. ... [Det är] jämförandet och problematiserandet som gör att de får tillfälle att reflektera över hur olika de löst samma uppgift" (Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 2003, s 94).

I den här processen är språket ett viktigt redskap. Det är genom språket vi kan lagra kunskaper och förståelser, menar Säljö (2000). Med hjälp av språkliga begrepp kan vi jämföra, se likheter och skillnader och lära oss hur vi ska förhålla oss till omvärlden. "Förutsättningen för att människor ska kunna ta till sig och bevara kunskaper och information är således, att vi har kategorier och begrepp att ordna våra upplevelser med", skriver han (s 34). Kommunikativa processer blir därför helt centrala för lärandet. "Det är genom att höra vad andra talar om och hur

de föreställer sig världen, som barnet blir medvetet om vad som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation” (s 37).

2.2 Utomhuspedagogik

Uppleva med alla sinnen

Grunden för utomhuspedagogiken är, precis som vi tidigare nämnt, den konkreta erfarenheten. Den ”kroppsliga delaktigheten” – att uppleva med sina sinnen och göra själv – är en viktig aspekt i ett barns lärandeprocess och här har utomhuspedagogiken något att tillföra, anser Dahlgren och Szczepanski (2004, s 13). De menar att sinnesupplevelser är en kunskapsform i sig, en ”känslans intelligens”. Det är känslorna som hjälper oss att sortera i världen och minnas våra upplevelser (2004, s 18). Magnhild Tveit (1988) visar i en studie att utevistelser i naturmiljö stimulerar just barns användning av olika sinnen. Det är framför allt syn-, känsel- och rörelsesinnena som stimuleras. Hörsel- och luktsinnet använder sig barnen däremot inte lika tydligt av ute i naturen (s 99).

Helhetsupplevelser

Precis som Dewey (1899/2004) och Säljö (2000) tidigare, varnar Dahlgren och Szczepanski (2004) för den dekontextualisering, som de anser att dagens skola ofta innebär – en skola där man lär genom att *läsa om* istället för att *göra själv*. ”Detta är idag en av de största pedagogiska utmaningarna att hantera i den institutionaliserade skolan, nämligen åtskillnaden mellan teori och praktik” (s 15-16). Uteverksamhet ska vara en motvikt mot detta. Där finns fenomen och processer i sitt ’rätta sammanhang’ och där kan barnen få uppleva teorin i praktiken. ”Att veta något innebär inte per automatik att man förstår. Det som ofta saknas är inlevelse och realupplevelse av fenomenet”, menar författarna (s 21).

Men utomhuspedagogiken bidrar inte bara till en integrering av teori och praktik, utan också till en helhetsupplevelse i motsats till en mer traditionell ämnesindelning. Tematiskt arbete är ett av utomhusdidaktikens kännetecken, menar Dahlgren och Szczepanski (2004, s 13). Gunilla Ericsson (2004) resonerar om vilken lärandepotential som finns i denna helhetsupplevelse - en oberäknelig men rik möjlighet till lärande som en pedagog inte kan förutspå och inte heller planera för. ”Att erbjuda upplevelser utanför fyra väggar leder ofta till obekanta, oförutsedda situationer som kan skapa osäkerhet hos pedagogen men nyfikenhet och förundran hos eleverna”, skriver hon (s 139). Per Hedberg (2004) har länge arbetat inom Uppsala Naturskola. Han anser att helhetsupplevelsen och det tematiska arbetet gör uteverksamheten till en resurs i alla ämnen. Han vänder sig mot att ’utomhus’ ses som ett separat ämne med särskilda aktiviteter och övningar. ”[Jag anser] att man ska utgå från det arbetsområde man jobbar med och sedan tänka efter hur man kan förstärka eller komplettera detta genom uteverksamhet” (s 72).

Samtidigt påpekar Dahlgren och Szczepanski (1997), att utomhuspedagogik inte *automatiskt* och per definition är helhetsbetonad. Det krävs reflektion för att erfarenheter ska leda till fördjupade kunskaper. ”I händerna på en omedveten lärare kan självfallet även verkligheten själv bli utsatt för fragmentering” (s 39).

Ett annat viktigt krav för att uteverksamheten ska kunna bli en positiv helhetsupplevelse som bidrar till lärandet, är att undervisningen anpassas efter förutsättningarna. Årstid, gruppstorlek, ålder och platsens förutsättningar är alla faktorer som pedagogen måste ha med i beräkningarna, påpekar Strotz och Svenning (2004, s 36). Det kan låta som en självklarhet men är ändå värt att påpeka: ”Den som är våt, kall och hungrig struntar fullständigt i alla vackra blommor, spännande torpruiner eller intressanta myror” (Brügge, 2002, s 51).

Utomhuspedagogik som forskningsområde

De idéhistoriska rötterna till utomhuspedagogiken kan spåras långt tillbaka. Dahlgren och Szczepanski (1997) tar Aristoteles (384-322 f. Kr.) som startpunkt och vandrar sedan framåt genom historien via filosofer och pedagoger som Comenius, Rousseau, Fröbel, Piaget och Dewey

(s 12). Men som eget forskningsområde är utomhuspedagogiken relativt ung och outvecklad. Enligt Dahlgren och Szczepanski (1997) har forskningen runt utomhuspedagogik framför allt varit kvantitativ, och det behövs därför en utveckling av mer kvalitativt inriktad forskning (s 30). De efterlyser bland annat bättre beskrivningar av vilka pedagogiska effekter naturupplevelsen har (s 36).

Nyttan med utomhuspedagogik kopplas i litteraturen ännu främst till natur- och miljövardfrågor. Dahlgren och Szczepanski (1997) beskriver utomhuspedagogiken som ett sätt att återfå en förlorad kontakt med och känsla för naturen. De menar att den teknologiska utvecklingen har gjort att människan förlorat den dagliga kontakt med naturen som man tidigare hade i jägar-, fiskar- och jordbrukarkulturer. ”Vi ser därför utomhuspedagogiken som en kompenserande kunskapsform som motsvarar genuint mänskliga behov, ett viktigt komplement till teoretisk eller boklig kunskap” (s 17).

Flera författare lyfter förvisso fram hur uteverksamhet kan ge barn och elever bättre begreppsförståelse - men begreppsförståelsen ses främst som ett redskap för annan (naturvetenskaplig) kunskapsbildning, inte som ett viktigt kunskapsområde i sig. Så skriver till exempel Dahlgren och Szczepanski (2004) att ”lärandet i utemiljön leder till kunskap som för eleven förenar praktisk och teoretisk kunskap, genom direkt upplevelse av exempelvis språkliga och matematiska begrepp...”. Men citatet fortsätter sedan: "... som kan integreras i naturvetenskap och teknisk kunskap i det utvidgade klassrummet” (s 12).

2.3 Barns språkutveckling

Språk som verktyg och innehåll

I sociokulturell teori ses språket och kommunikativa processer som centrala förutsättningar för lärande, som redan nämnts ovan. Barnet lyssnar, samtalar, härmar och samverkar med andra och får på så sätt del av de kunskaper och färdigheter som anses värdefulla i dess kultur (Dysthe, 2003, s 48). Vygotskij (refererad i Dysthe & Igländ, 2003) betonar sambandet mellan språk och tänkande. Språk och tanke är inte åtskilda, men de är inte heller direkta avspeglingar av varandra, menar han. Språk och tanke påverkar och formar istället varandra i en ständig process. ”Tanken kommer inte bara till uttryck i ordet, den äger rum i ordet. Man kan därför tala om tankens tillblivelse i ordet”, skriver Vygotskij (2001, citerad i Dysthe & Igländ, 2003, s 84). Dysthe och Igländ (2003) menar att Vygotskijs syn på förhållandet mellan tanke och språk får stora konsekvenser för synen på undervisning och lärande. ”Om det är så att en väsentlig del av tänkandet är knutet till språket är skälet desto större att göra förhållandena gynnsamma för språklig samverkan av hög kvalitet mellan eleverna och mellan eleverna och läraren”, skriver författarna (s 84).

Resonemanget ovan belyser språkets funktion som *redskap* för lärande. I undervisning har dock språket även en annan roll - som *innehåll* i undervisningen. För att kunna använda språket som ett redskap för lärande måste man lära sig att behärska språket i sig självt (Johansson, 2005, s 195). Här har förskolan en viktig roll att spela. Ragnhild Söderbergh (1988) har i sin forskning visat vikten av en språkstimulerande miljö för de små barnens språkutveckling, och det finns mycket forskning som visar att språkstimulering i förskolan påverkar barns läs- och skrivutveckling positivt (Eriksen Hagtvet 2004, s 14). I förskolans läroplan, Lpfö 98, (Utbildningsdepartementet, 1998) betonas just vikten av språkstimulerande verksamhet (s 10). Att lyssna, berätta, reflektera, ge uttryck för uppfattningar och tankar, tillägna sig begrepp, utveckla ett rikt och nyanserat talspråk och förmåga att kommunicera är några av de strävansmål i Lpfö 98 som är direkt kopplade till barns språkutveckling (s 12 f).

Språkutveckling rymmer som synes många aspekter. I denna studie har vi valt att fokusera på två av dem - berättandet och tillägnandet av begrepp. Vi ska snart redogöra noggrannare för dessa, men först vill vi säga något om dialogens betydelse för barns språkfärdighet. Bente Eriksen Hagtvet (2006) lyfter fram ”här- och nu”-dialoger som grunden för all språkstimulering (s 11).

”Här och nu”-dialoger är lätta för barnen att förstå, eftersom orden får sin förklaring i situationen. En god ”här och nu”-dialog kräver närvarande vuxna som har tid att lyssna och ge ordentliga svar. Dialogen är något som vuxna måste prioritera, menar Eriksen Hagtvet. ”Den goda ‘här och nu’-dialogen med ett barn kan inte schemaläggas, bland annat därför att barn inte alltid är mottagliga för koncentrerade samtal just när det uppstår en lucka mellan olika punkter på dagsprogrammet”, skriver hon (s 12 f).

Att berätta - vägen till skriftspråket

Det är genom berättande som barnet successivt blir redo att möta skriftspråket, enligt Eriksen Hagtvet (2004, 2006). De tidiga berättelserna är situationsberoende, förankrade i ”här och nu”. Barnet berättar om det konkret närvarande och förutsätter i sitt berättande att alla andra sett eller upplevt samma sak. Eriksen Hagtvet exemplifierar med barnet som säger till farmor i telefonen att ”nu slickar han på farbrorns tår”. En sådan utsaga förutsätter att farmor ser samma sak och förstår både vem det är som slickar och vem farbrorn är (2006, s 24).

Men successivt blir barnets språk mer situationsberoende och distanserat. Det lär sig efterhand att beskriva och återskapa situationer med ord på ett sådant sätt att även de som inte var närvarande kan förstå berättelsen. Detta mer distanserade språk är bryggan över till skriftspråkets ”där och då”- kommunikation (2004, s 51).

Som pedagog är det viktigt att stödja barns utveckling mot ett mer distanserat språk genom att ta tillvara olika händelser som kan uppmuntra och utmana barnen att berätta i olika former (2006, s 25). Exempelvis ställs det olika krav på barnens berättelser beroende på om det ska berättas för någon som själv var med i situationen eller någon som inte var närvarande. ”Ju färre gemensamma upplevelser de som kommunicerar har, desto fler ord är i allmänhet nödvändiga för att uppnå en gemensam förståelse eller för att återskapa en situation” (2006, s 23).

Att tillägna sig begrepp genom upplevelser

Barnet kan tillägna sig begrepp på två sätt: dels genom direkta erfarenheter (förstahandserfarenheter) och dels genom förklaringar och beskrivningar (andrahandserfarenheter). Förstahandserfarenheter är mycket viktiga för begreppsutvecklingen i förskoleåldern, menar Eriksen Hagtvet (2006). I förstahandserfarenheterna kan barnen uppleva begreppen med alla sina sinnen. Begreppen kopplas då samman med associationer och känslor och blir till så kallade ”autentiska begrepp” för barnen (s 16). Eriksen Hagtvet lyfter fram vardagslivets betydelse för begreppsstimuleringen. ”Samtal och kommentarer vid matbordet, när de klär på sig, i samband med matlagning, på promenader och utflykter, är de viktigaste verktygen, när ord och förstahandserfarenheter ska kopplas samman” (s 17). Hon påpekar samtidigt att lärande är komplicerat, och att inte en enda metod passar för alla barn vid alla tillfällen. Självklart kan barn lära sig begrepp också genom vuxnas förklaringar (andrahandserfarenheter). Men: ”det finns också mycket som tyder på att vi vuxna med vårt välutvecklade språk ofta använder allt för många ord och förklarar för mycket, då vi istället (eller samtidigt) borde bädda för insikter hos barnen genom sinnesintryck och konkretiseringar” (s 15).

Språket utomhus

Det finns lite skrivet om hur uteverksamhet påverkar språkutvecklingen. Tveit (1988) gjorde i Norge en studie i avsikt att undersöka naturmiljön som pedagogisk resurs för begreppsinnläringen, och hon menar att det troligtvis finns ett positivt samband. Aktiviteter i naturmiljö ger barnet rika sinnesupplevelser och många erfarenheter som kan hjälpa barnen att tillägna sig och fördjupa förståelsen för olika begrepp, menar hon. Ett av de exempel som Tveit nämner från sina fältstudier i förskolor, är en flicka som i skogen möter begreppet ’rogn’ (rönn), ett ord hon tidigare bara sammankopplat med räkfiske. ”Den intense språkliga aktiviteten under

biotopurene har naturlig nok gitt barna anledning til å utprøve eventuelle nye begreper, samtidig som tidligere begreper er blitt modifisert gjennom nye erfaringer”, skriver Tveit (s 104).

Ingegerd Ericsson (2005) viser at økt rörelsemängd påverkar elevers språkutveckling positivt. Hon har gjort en studie inom Bunkefloprojektet, där elever i årskurs 1 och 2 fick en timmes fysisk aktivitet på schemat varje dag. Studien visar att det finns ett samband mellan motoriska färdigheter och skolprestationer. I ämnet svenska är det framför allt elevernas läs- och skrivutveckling som påverkas positivt (s 110). Fysisk aktivitet behöver i och för sig inte utövas utomhus, och inom Bunkefloprojektet har många av aktiviteterna skett inomhus i idrottssal. Men Dahlgren och Szczepanski (2004) menar att resultaten från Ericssons studie ändå har bäring på utomhuspedagogiken, eftersom verksamhet utomhus ofta (men inte nödvändigtvis) ger ökade möjligheter till rörelse (s 18).

2.4 Hur ser barns lärande ut?

Handling och samspel som indikation på lärande

Barn är meningsskapande från sin allra första dag. De deltar i aktiviteter som hjälper dem att skapa förståelse och kunskap om sin omvärld. Vilka förutsättningar de har och vilka erfarenheter de har möjlighet att göra, avgör *vad* de lär sig (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 9).

Men samtidigt kan de små barnens lärande vara svårt att få syn på. När har ett barn lärt sig något – och hur ser man det? Dysthe (2003) påpekar att ett dilemma i all utbildning är att det är lättare att dokumentera den faktiska undervisningen än att dokumentera vad barnen/eleverna lär sig. ”Det är exempelvis enkelt att påvisa hur tiden fördelas mellan föreläsning, grupparbete och individuellt arbete, hur skicklig läraren är som föreläsare och vilka slags ämnesstoff som behandlas på olika sätt, men det är svårt att påvisa vilka konsekvenserna blir för lärandet” (s 7).

I skolan använder man sig ofta av prov och tester i olika former för att ‘fastställa’ en elevs kunskapsnivå vid en viss tidpunkt. Den typen av bedömningar används inte i förskolan. Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (1999) menar att man i förskolan istället bör bygga bedömningarna av barnens lärande på observationer av deras handlingar, dialoger och samspel med andra. ”Enda sättet att se om eller hur barn har skapat en förståelse är att iakttaga och prata med dem – att få dem att uttrycka sig i handling och tanke”, skriver de (s 132).

Samspel är enligt Ingrid Pramling Samuelsson och Marita Lindahl (1999) en grundläggande förutsättning för att pedagogen ska kunna nå barnet med sin avsikt. Det går inte att få barnet intresserat av det fenomen som pedagogen vill synliggöra, om inte barnets uppmärksamhet är riktad åt samma håll. ”För att över huvud taget nå fram till barnet med en avsikt, måste det finnas en ömsesidighet mellan den vuxna och barnet. Man måste så att säga ”samspela om samma sak”, dvs rikta uppmärksamheten mot samma fenomen” (s 69).

Marita Lindahl (1998) har gjort en studie av hur de allra minsta barnen i förskolan uttrycker lärande i handling. Lindahl visar, att även om små barn i ännu inte kan uttrycka förståelse i ord, så uttrycker de sig på andra sätt: till exempel genom handling, ansiktsuttryck, gester, motorik och känslouttryck. Hon skriver bland annat om hur Stina, 17 månader, uttrycker att hon förstått innebörden av att ha samling genom att själv gå och hämta samlingskuddarna och lägga i ring på golvet när det börjar bli tid för samling (s 95). Lindahl visar också att barns lärande är en process, där lärandet inte alltid syns under själva aktiviteten utan kan uttryckas långt senare. Flickan Fia sitter tyst i musiksamlingen. Hon iakttar de andra barnen som sjunger och gör rörelser, men sjunger inte själv. Vid matbordet en stund senare börjar Fia däremot göra just de rörelser som förekom i sångerna (s 104 f). ”Utveckling och lärande sker i en kontinuerlig process där barnet, beroende på vilka - och kanske hur många - upplevelser och erfarenheter de får av fenomenet, bygger upp sin innebördsförståelse. Ju fler upplevelser och erfarenheter, desto större möjligheter att begripa innebörd”, skriver Lindahl (s 106).

Enligt Lindahl finns det många olika tecken i handling på att ett barn är mitt inne i en lärandeprocess. Man kan till exempel se hur de övar gång på gång för att lära sig bemästra en viss

aktivitet (s 117) eller söker samspel med vuxna för att få lära sig något särskilt (s 124). En del barn börjar med att koncentrerat iaktta hur de andra gör, innan de själva deltar i aktiviteten. Att härma andra är ett sätt att lära sig behärska en handlings innebörd (s 128 f).

Lindahl påpekar, att för att kunna analysera och tolka ett barns beteende kan man inte bara fokusera på den aktuella situationen. Man måste se barnets handling i ett helhetsperspektiv, och det kräver kunskap om barn. Lindahl refererar till Preisler som ”menar att analysarbetet först och främst består i att ha god kunskap om barns tidiga utveckling och hur den gradvis förändras, för att dels se vad som sker och dels förstå vad som sker” (s 87).

Uppmärksamhet som indikation på lärande

Ulla Fischer och Bent Leicht Madsen (1984) har studerat lärandeprocessen hos de lite äldre barnen i förskolan. De menar att uppmärksamhet är en viktig grund för barns lärande. ”Det är genom att iaktta barnens uppmärksamhet som vi kan se om aktiviteten motsvarar barnens sätt att bearbeta verkligheten, ja som vi kan se om aktiviteten över huvud taget har någon *mening* för barnet” (s 110).

Fischer och Leicht Madsen visar hur barnens uppmärksamhet och dialog skiftar beroende på var i lärandeprocessen de befinner sig. Dialog är *ett* sätt att rikta uppmärksamheten mot ett visst fenomen. Men de lyfter också upp ”icke-verbal kommunikation”, till exempel kroppshållning, glädjeutbrott eller ett pekande finger (s 80). Barns uppmärksamhet i undersökande situationer delar de in i tre faser: upplevelse- och upptäcktsfasen, undersökningsfasen och den reflekterande fasen.

Upplevelse- och upptäcktsfasen: präglas av utrop och känslomässiga ’utbrott’ som signalerar förvåning, iver och glädje, till exempel ”oj då!” eller ”titta här!”. Barnen är helt koncentrerade på det konkreta närvarande och på den egna aktiviteten. De vill gärna uppmärksamma andra på sina upptäckter och kommenterar varandras upptäckter. Men de frågar inget och har inget behov av förklaringar eller hjälp av pedagogen. Pedagogens uppgift i den är fasen är främst att vara medupplevande och medundersökande (s 95 f).

Undersökningsfasen: Barnen börjar undersöka mer målinriktat. De riktar sin uppmärksamhet mot något särskilt som de undersöker tyst och koncentrerat. De experimenterar mycket. ”Det verkar som de tänker: ’Vad händer om jag gör så här?’ ” (s 97).

Den reflekterande fasen: De ställer frågor om materialet och vill ha hjälp med att bearbeta det de har undersökt och upplevt. Det är inte längre den utåtriktade aktiviteten som är i fokus, utan istället reflektion på ett ’inre plan’. Nu vill barnen gärna ha hjälp av pedagogen. De tycks inte kunna komma längre på egen hand (s 98 f).

Barnen växlar ofta mellan de här faserna, men börjar alltid med upplevelsen/upptäckten. Fischer och Leicht Madsen menar att det är mycket viktigt som pedagog att man känner till, och känner igen, dessa olika faser hos barnen. ”Om vi inte förstår barnens bearbetningssätt - vilken fas de befinner sig i under bearbetningsprocessen - så kan vi inte heller fånga barnens uppmärksamhet. Vi hjälper dem inte att vidga sin världs- och verklighetsbild” (s 96).

2.5 Sammanfattning

De perspektiv och teorier som presenteras ovan får pedagogiska konsekvenser både för hur lärandets miljö organiseras och för hur lärandets innehåll presenteras. Den lärandemiljö som framträder ovan är en miljö där barnen får uppleva med alla sinnen. Konkreta erfarenheter är grunden för lärandet, menar såväl sociokulturella teoretiker som utomhusdidaktiker och språkdidaktiker. Det är genom de konkreta erfarenheterna och sinnesupplevelserna som barnen kan tillägna sig innebörden av och förståelsen för begrepp och fakta. Pedagogens uppgift blir att utgå från barnens verklighet och möjliggöra situationer där de kan få egna upplevelser av det innehåll de förväntas lära om.

Att utgå från barnens egna erfarenheter innebär dock inte att barnen är utlämnade till att själva ta ansvar för vad de ska lära sig. Det är pedagogens uppgift att *utifrån* barnens erfarenheter och intresse rikta barnens uppmärksamhet mot det specifika innehåll som pedagogen vill att barnen ska lära om. Genom att ge varje barn stöd och utmaningar i sin närmaste utvecklingszon kan pedagogen hjälpa barnet att bredda och fördjupa sin förståelse för fenomenet. Variation är viktigt i denna process, för att synliggöra och konkretisera innehållet på olika sätt. Det är genom att upptäcka likheter och skillnader mellan olika fenomen som barnen kan utvidga sin förståelse för olika fenomen och lära sig att urskilja olika fenomen från varandra.

Språket framstår både som ett verktyg för och som ett innehåll i lärandeprocessen. Ur ett sociokulturellt perspektiv är språket ett centralt redskap i lärandeprocessen. Det är genom språkliga begrepp vi kan ta till oss, ordna och lagra kunskaper. Men för att kunna använda språket som verktyg måste vi först lära oss att behärska det. Språkutvecklande aktiviteter är därför ett viktigt innehåll i förskolans verksamhet.

Men konkreta erfarenheter och ett varierat innehåll är inte en garanti för att barnen faktiskt *lärt* om det tänkta innehållet. För att en situation ska bli en lärande situation krävs att den har någon mening för barnen, att den 'talar' till dem. Men hur vet man det som pedagog? Som Dysthe (2003) påpekar är det lätt att mäta undervisning men svårare att säga något om vilket lärande det leder till. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att det är genom att iaktta och samtala med barnen som vi kan säga något om vilken förståelse de har skapat. Olika forskare lyfter fram olika indikationer på barn att befinner sig i en lärandeprocess. Lindahl (1998) visar att små barns lärande syns i deras handlingar. Fischer och Leicht Madsen (1984) lägger fokus på barnens uppmärksamhet, och menar att man där kan se om en aktivitet har någon mening för dem och därmed bidrar till deras lärande. Samspelet är viktig förutsättning när en pedagog vill att barnen ska lära om ett visst innehåll, menar Lindahl och Pramling Samuelsson (1999). Barnet och pedagogen måste ha sin uppmärksamhet riktad mot samma sak och samspela om samma innehåll.

3. Metod

3.1 Aktionsforskning som metod

Vi genomför vår undersökning i form av aktionsforskning. Aktionsforskning kännetecknas av att den tar sin utgångspunkt i praktisk verksamhet och syftar till att på något sätt utveckla eller förändra den. Forskningsprocessen beskrivs ofta som en cirkel- eller spiralrörelsen. Man formulerar ett forskningsproblem utifrån ett konkret behov i en specifik verksamhet, planerar sedan en aktion som kan lösa detta problem, genomför aktionen, observerar processen och reflekterar över resultatet. Inte sällan leder denna reflektion vidare till ytterligare ett varv i forskningsspiralen, det vill säga till en ny planerad aktion, observation och efterföljande reflektion.

Just reflektionen över det insamlade materialet är en mycket väsentlig del av processen. Det är genom att tolka materialet som man ser var man befinner just nu och hur man kan gå vidare. Aktionsforskning skiljer sig från mer traditionell akademisk forskning genom sitt "underifrånperspektiv". Forskningsfrågan formuleras inte ovanifrån/utifrån som ett teoretiskt problem utan grundas i den praktiska verksamhetens aktuella behov (Rönnerman, 2004).

Styrkan i aktionsforskning ligger bland annat i att man förenar teori och praktik och tar tillvara kompetens från båda sidor. Metoden ger också de yrkesverksamma möjlighet att bidra till den egna professionens kunskapsutveckling. Genom aktionsforskning kan man grunda förändringar i verksamheten på faktisk verklighet istället för på generella antaganden (Rönnerman, 2004). Samtidigt ska sägas att aktionsforskning är en forskningsmetod som ännu brottas med att legitimera sin egen forskningsmässiga status. Det märks till exempel vid en genomläsning av antologin *Aktionsforskning i praktiken* (Rönnerman, red, 2004) där olika artikelförfattare på olika sätt försöker motivera metodens giltighet. Eftersom forskningen utgår från en specifik praktik och ingen praktik är den andra lik, och forskaren dessutom ibland själv deltar aktivt i den aktion hon eller han studerar, blir det svårt att leva upp traditionella vetenskapliga krav på validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

Lena Folkesson (2004) menar att dessa aktionsforskningens problem måste tas på allvar och diskuteras, men argumenterar samtidigt för att aktionsforskarna ska 'stå på sig' och inte ängsligt försöka tillgodose krav från den traditionella akademiska forskningen. Forskning i den egna praktiken måste få ske på egna villkor, och praktikerna själva måste argumentera för denna forskningsmetods giltighet, menar hon. "[Det handlar] om att skapa en professionell trovärdighet när det gäller praktikers bidrag till den egna professionella kunskapsbildningen" (s 123). Systematisering är ett nyckelbegrepp i sammanhanget, menar Folkesson. Det systematiska förfaringssättet är ett av forskningens kriterier, och genom aktionsforskning kan pedagoger i praktisk verksamhet just systematisera sina iakttagelser och på ett forskningsmässigt sätt inhämta ny kunskap (s 115).

Trots ovanstående problem har vi alltså valt att använda aktionsforskning som metod i detta examensarbete. Det kunskapsområde vi vill undersöka är förskolans uteverksamhet i relation till barns språkutveckling. Men vi har inte tillgång till någon befintlig verksamhet där vi kan studera detta. Därför måste vi istället själva, med aktionsforskningens hjälp, iscensätta situationer som vi sedan kan analysera och diskutera. Vi anser att aktionsforskning är relevant för lärarprofessionen. I läraruppdraget ingår att analysera, utvärdera och utveckla verksamheten utifrån de förutsättningar som råder i praktiken, och då är aktionsforskning ett användbart verktyg. Skolutveckling är också redan idag ett område där aktionsforskning används mycket (Rönnerman, red, 2004).

3.2 Tillvägagångssätt

I aktionsforskning kan man använda sig av en rad olika forskningsverktyg, till exempel dagboksskrivande, observationer och handledning. Syftet med dagboksskrivande är att följa det egna tänkandet genom processen och reflektera över det. Observationer är ett sätt att systematiskt betrakta vad som sker i en viss situation. Handledning ges inom aktionsforskning normalt av en forskare som stöd till ett lärarlag som genomför undersökningen. Handledningen blir då ett möte mellan forskarens teoretiska kunskaper och lärarnas praktiska erfarenheter (Rönnerman, 2004, s 20–24). Men detta möte är ibland komplicerat. Det finns exempel inom aktionsforskningen på konflikter om vem som har rätten att definiera forskningens kvalitet, forskaren eller praktikern (Folkesson, 2004, s 117). Johan Berlin menar att aktionsforskning förutsätter en ömsesidighet mellan forskare och praktiker. ”Det förutsätts att forskaren är bekant med forskningsfältet, samtidigt som praktikern är intresserad av att hålla möjligheten öppen för att bli beforskad och att ta del av teoretisk kunskap” (2004, s 212). I vår studie är vi samtidigt både forskare och praktiker, eftersom vi dels genomför aktionerna utifrån pedagogiska intentioner och dels analyserar dem teoretiskt ur forskarens perspektiv. Vi hoppas att vi kan balansera dessa två roller och att de kan berika varandra så att både praktiken och teorin kan utvecklas en bit längre.

Urval

Vi genomför undersökningen på två olika förskolor, varav en ligger i stadsmiljö och en i landsbygdsmiljö. Genom att välja förskolor i olika fysiska miljöer hoppas vi kunna jämföra vilka lika och/eller olika förutsättningar dessa miljöer ger för språkutvecklande aktiviteter utomhus. Båda dessa förskolor har vi anknytning till sedan tidigare genom vår verksamhetsförlagda utbildning inom lärarprogrammet. Det är en viktig förutsättning att barnen sedan tidigare är bekanta med oss, eftersom vi ska leda aktiviteter med dem.

Vi genomför våra aktioner (de iscensatta aktiviteterna) i två olika barngrupper i olika åldrar på respektive förskola. Barnen i grupperna är tre respektive fem år gamla och varje grupp består av tre barn. Utvärderingen av våra aktiviteter bygger på observationer av barnens handlingar och dialoger. Därför väljer vi att arbeta med små barngrupper så att vi har möjlighet att hinna med varje barn. Vi har valt grupper i olika åldrar för att få en större bredd i materialet som kan ge en bild av hur man kan möta barn som kommit olika långt i sin språkutveckling. Men vi kommer inte att göra någon inbördes jämförelse mellan de olika åldersgrupperna.

Genomförande

Vi börjar vårt arbete med en inventering av utemiljön runt förskolorna för att hitta platser som är användbara för språkutvecklande aktiviteter. Vi fokuserar på den absoluta närmiljön, den som är möjlig att besöka en alldeles vanlig dag i förskolans verksamhet. Det ska *inte* vara platser som kräver några ‘extraordinära’ arrangemang som till exempel bussresor, medhavd matsäck, deltagande föräldrar eller dylikt.

Det vi söker efter i vår inventering är platser som kan ge ‘påfallande’ upplevelser av något slag: något spännande, märkligt, vackert, iögonfallande, fascinerande, läskigt, roligt. Det ska vara platser som ‘talar’ till barnen på något sätt, som ger starka intryck att samtala och berätta om. Vi söker också efter platser, ting och företeelser som kan konkretisera olika begrepp. Utifrån inventeringen och teoretisk kunskap om lärande, utomhuspedagogik och barns språkutveckling planerar vi sedan ett antal aktiviteter som vi genomför med barngrupperna. En av oss leder respektive aktivitet med ‘sina’ barngrupper och den andre observerar och dokumenterar vad som sker i aktiviteterna i ett observationsschema (se bilaga A). Dessutom antecknar observatören nyckelscener som kan belysa och exemplifiera de olika fenomen som observeras. Fokus för observationerna är ett antal indikatorer som kan tyda på att aktiviteterna väcker barnens uppmärksamhet och intresse och framstår som meningsfulla för dem. Sådana indikatorer kan spåras i både dialog och handling, och de kan antas vara ett verktyg för att bedöma om aktiviteterna bidrar till barnens lärande (jämför med Fischer & Leicht Madsen, 1984, Lindahl,

1998, Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999, Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, se kapitel 2.4). Följande indikatorer har valts ut:

Handling:

- Kroppsspråk: rörelser, gester, ansiktsuttryck (till exempel lutar sig framåt för att se, ser förvånad ut)
- Aktivitet: sysselsätter sig med något (till exempel undersöker ett objekt, hämtar olika föremål)
- Iakttar andra: iakttar andras aktiviteter och härmar
- Göra senare: utför något vid ett senare tillfälle som har tydliga paralleller till det fenomen som uppmärksammades vid aktionstillfället

Dialog:

- Utrop: (till exempel "Titta här!", "Kom och se!", "Nämen!")
- Ställer frågor: undrar över det uppmärksammade fenomenet
- Delaktig i samtal: samtalar med en eller flera andra personer om ett uppmärksammat fenomen, lyssnar på andras utsagor och återkopplar till eller vidareutvecklar det själv

Observationerna dokumenteras i skrift. Videofilmning är ett ofta använt verktyg när forskare observerar barn, men vi väljer att *inte* filma situationerna. Vi träffar barngrupperna vid bara några få tillfällen och vi befarar att barnen inte hinner vänja sig vid videokameran under den korta tiden. Därför finns risken att videofilmning hämmar barnen i aktiviteterna vilket skulle kunna ge oss ett missvisande resultat.

Nästa steg i aktionsforskningsprocessen är reflektion över aktiviteterna ur ett utomhusdidaktiskt och språkutvecklande perspektiv. Reflektionen bygger både på observationerna och på den aktiva pedagogens upplevelser av situationen. Reflektionerna över våra aktiviteter är instrumentet för att besvara frågeställningarna och därigenom uppfylla studiens syfte. Reflektionerna kan också ligga till grund för att planera nya aktioner inom ramen för aktionsforskningsprocessen.

3.3 Studiens trovärdighet och tillförlitlighet

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet är forskningsmetodiska nyckelbegrepp. Validitet kan definieras som att "vi mäter det vi tror att vi mäter" (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2007, s 63). Forskningsproblemet formuleras på teoretisk nivå, men ska sedan undersökas empiriskt genom så kallade operationella indikatorer. Undersöker vi då rätt saker för att få svar på det vi vill veta? *Intern validitet* gäller huruvida vi kan dra välgrundade slutsatser utifrån våra analysenheter, medan *extern validitet* gäller möjligheten att generalisera våra slutsatser till ett större sammanhang (s 64). Begreppet reliabilitet syftar på hur noggranna och därmed tillförlitliga våra mätningar/undersökningar är (s 70-71).

Staffan Stukát (2005) hävdar att kvalitativ forskning (som aktionsforskning är ett exempel på), inte kan använda sig av validitets- och reliabilitetsbegreppen på samma sätt den kvantitativa forskningen. Istället får man diskutera rimlighet och trovärdighet och försöka övertyga om resultatens tillförlitlighet genom att tydligt motivera hur man tänkt och vilka val man gjort (s 129).

Johan Berlin (2004) listar några minimikrav som aktionsforskningen, trots sin praktikbundenhet, måste försöka leva upp till: processen måste vara systematiskt planerad, resultaten ska kunna knytas till den teori man utgått ifrån, man ska kunna ange vad man empiriskt stödjer sig på och vad som kan anses vara generaliserbart (s 210 f).

Vi anser att vår studie uppnår trovärdighet och tillförlitlighet genom att vi följer de krav som Berlin anger. De aktioner vi genomför är systematiskt utvalda och planerade, och genomförs i

flera barngrupper på olika förskolor för att ge jämförelsebart material. Aktionerna planeras och utvärderas utifrån teorier om lärande, språkutveckling och utomhusdidaktik. Genom att tydligt redogöra för resultaten av våra observationer och hur vi tolkat dem, kan andra forskare värdera och kritisera de ståndpunkter vi kommer fram till i vår diskussion. Generaliserbarhet är givetvis på ett sätt alltid svårt att uppnå i aktionsforskning, eftersom forskningen utgår i från en specifik praktik och ingen praktik är den andra lik. Vi kan inte med vår studie göra anspråk på att säga något om hur det alltid är i alla barngrupper och alla utemiljöer. Däremot kan vi ge exempel på hur det *kan* vara och hur man *kan* arbeta med språkutveckling utomhus. Våra lärarkollegor kan därigenom dra egna slutsatser av vårt arbete och anpassa det efter de förutsättningar som råder i deras respektive verksamheter.

3.4 Etik

All forskning kräver etiska överväganden, och när barn är inblandade krävs dessutom mer långtgående hänsynstagande i vissa frågor än när de berörda är vuxna och myndiga. Vi har givetvis tagit ställning till olika etiska aspekter av vår forskning, och har tagit stöd av de forskningsetiska regler som Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) tagit fram (Vetenskapsrådet 2008).

Grunden för forskningsetiken är att samhällets behov av forskning måste ställas mot individens behov av skydd för sin integritet. För samhället är det viktigt att bedriva forskning som kan förbättra människors livsvillkor. Samtidigt är det viktigt att de inblandade personerna inte utsätts för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning (s 5). Vi anser att vår studie är forskningsmässigt angelägen, eftersom syftet är att utveckla den pedagogiska verksamheten i förskolan. Samtidigt är studien givetvis inte så angelägen att det skulle vara motiverat att göra något som går emot barnens egen vilja. Våra aktioner bygger på barnens lust och frivilliga deltagande. De barn vi erbjuder att delta i studien är barn som vi tror kan uppleva aktiviteterna som lustfyllda, och barn som vi på förhand känner att vi kan garantera säkerheten för under aktiviteterna.

HSFR anger fyra forskningsetiska huvudkrav. Det första kravet är informationskravet. Deltagarna ska få information om studien: vad syftet är, hur studien ska genomföras och att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avbrytas (s 7). Vi lämnar skriftlig information till målsmän för alla berörda barn. Inför varje aktion berättar vi för barnen vad aktiviteten går ut på.

Det andra kravet är samtyckeskravet. Deltagarna samt eventuellt vårdnadshavare (för barn under 15 år) ska lämna sitt samtycke till att delta i studien och ha möjlighet att avbryta sitt deltagande när de själva vill (s 9). För vår studie får alla målsmän lämna skriftligt samtycke. De deltagande barnen får inför varje aktivitet fått välja om de vill delta. Samtidigt är det viktigt att som vuxen fråga sig vad 'samtycke' och 'frivillighet' innebär för ett litet barn. Barn i förskolan är generellt i en beroendeställning till pedagogerna, och det är inte självklart att de över huvud taget upplever att de har möjlighet att säga nej till att delta i en aktivitet som en pedagog initierar. Därför är vi också observanta på hur barnen agerar och reagerar i aktiviteterna och låter dem avbryta deltagandet om de inte verkar bekväma i situationen.

Det tredje forskningsetiska kravet är konfidentialitetskravet, som innebär att deltagarna ska få vara anonyma och att etiskt känslig information inte ska lämnas ut till utomstående (s 12). Alla barn är anonyma i vår studie, och vi har så långt som möjligt försökt avidentifiera de aktuella förskolorna. Vår studie bör inte upplevas som etiskt känslig för de berörda barnen och deras målsmän. Fokus för vår studie är inte de enskilda barnens förmågor utan den pedagogiska kvalitén i de aktioner vi genomför, vilket innebär att det är vi som pedagoger som blir analyserade och utvärderade.

Det fjärde kravet är nyttjandekravet. Insamlad forskningsmaterial får inte användas för andra ändamål, och det har vi självklart inte för avsikt att göra (s 14).

4. Resultat, analys och diskussion

I det följande kapitlet integrerar vi resultatredovisning, analys och diskussion. Vi hoppas att det därigenom ska bli lätt för läsaren att följa våra resonemang. Vi börjar med att redovisa den miljöinventering som gjorts. Därefter redogör vi kort för innehållet i de olika aktionerna, för att läsaren ska kunna göra sig en bild av barnens aktiviteter. Sedan redovisar, analyserar och diskuterar vi resultaten från aktionerna utifrån olika innehållsrubriker. Dessa innehållsrubriker speglar olika aspekter av barns lärande och språkutveckling i utomhusmiljö som framträtt för oss under analysen. De olika aspekterna besvarar tillsammans våra frågeställningar, vilket vi återkommer till i slutdiskussionen.

Aktionerna är insamlade från fyra olika barngrupper som vi har träffat vid två tillfällen vardera. Aktiviteterna i aktionerna har planerats utifrån miljöinventeringen och utifrån teorier om lärande, utomhuspedagogik och språkutveckling (se kapitel 2). Vi förlägger aktiviteterna i utemiljön för att ge barnen möjlighet till rika sinnliga och konkreta upplevelser och erfarenheter som grund för deras lärande. Det språkinnehåll vi fokuserar i aktiviteterna är dels berättande, dels begrepp. För att synliggöra detta innehåll använder vi oss av variation; dels variation som olika sätt att tänka om fenomen genom att barnen får berätta för varandra i grupp, dels variation som ett sätt att urskilja innebörden av olika begrepp genom att olika begrepp ställs mot varandra och jämförs.

I analysen och diskussionen av resultaten använder vi oss återkommande av de indikatorer på lärande som framträder i barns handlingar och dialoger: kroppsspråk, aktivitet, iaktta andra, göra senare, utrop, ställa frågor samt delaktig i samtal. Dessa indikatorer har vi tidigare diskuterat i kapitel 2.4 och det är också dessa som legat till grund för våra observationer (se kapitel 3.2). Det finns inget entydigt sätt att 'fastställa' när ett barn är i en lärande process. I analys och diskussion kretsar vi runt de här olika indikatorerna för att försöka ringa in aktiviteter som kan bidra till barnens lärande.

Alla namn på barn i resultatredovisningen är fingerade. Förkortningarna [P1] och [P2] står för pedagog 1 och pedagog 2.

4.1 Miljöinventering

Vi besöker respektive förskola under en dag och gör en inventering av förskolans utemiljö, både deras egen gård och närmiljön runt omkring. Vi analyserar miljön utifrån vilka möjligheter den ger till språkutvecklande aktiviteter.

Förskola 1

Förskolan är belägen i stadsmiljö. Den ligger vid en älv med levande varvsindustri. Bebyggelsen i området är blandad, med både äldre och nyare flerbostadshus, kontorsbyggnader och utbildningslokaler. Det finns några caféer och butiker i området och även bibliotek, torg och lekpark. Det finns en del utsmyckningar i form av skulpturer och monument. Samtidigt är även naturen närvarande. Staden har sin egen flora och fauna - här finns träd och buskar, blommor och gräs, fåglar och insekter.

Området är under dagtid en påtagligt 'levande' miljö. Där vistas och passerar många människor i olika åldrar, på älven går både nyttotrafik och nöjestråfik, transporter av olika slag går till och från området och det pågår många nybyggnationer.

Förskolans gård är långsmal med en gräsyta som sträcker sig längs hela gården. Det finns två sandlådor, en står 'lekbil' och 'lekbåt' och en samlingsplats med trästockar i ring att sitta på. Det finns också några träd och buskar och två grässlånter att leka i. Förskolan ligger högt belägen. Från gården har man utsikt över älven och staden på andra sidan, parkeringsplatser, gång- och

cykelvägar, kontor och skolor. Höjden och den vidsträckta utsikten är slående. Det öppna läget gör även att väder och vind blir påtagliga fenomen på gården.

Någon gång i veckan går varje barngrupp på utflykt i närmiljön. De besöker lekparken, biblioteket, utsiktsberget eller någon annan plats, går till biblioteket eller åker en tur med färjan.

Möjligheter i det språkutvecklande arbetet

Stadsmiljön är oerhört rik på intryck av olika slag och här finns mycket som på olika sätt kan användas i språkutvecklande arbete. Gården är en ganska traditionell och enkel förskolegård i sig. Den kan givetvis också användas för språkutvecklande aktiviteter, men det är stadsmiljön utanför gården som främst väcker vår uppmärksamhet. Några exempel på resurser i stadsmiljön som kan användas för att stödja barns begreppsutveckling och berättande:

Begrepp:

- färger: byggnader och skulpturer/utsmyckningar i många olika färger och nyanser
- former: gatstenar, skyltar, byggnader, skulpturer i olika former och storlekar
- material och ytor: sand, sten, metall, trä, glas som känns på olika sätt och ser olika ut
- lägesord: framför/bakom, på andra sidan, i/på, gå genom/in i/över/under
- 'miljöbegrepp': väder, vind, landskapsformer

Berättande:

- dagbok/bilddagbok: var har vi gjort/sett på vår utflykt idag
- fantasi: Vad föreställer skulpturen? Göra en berättelse om figurerna - varför står de här, vad gör de, hur känner de sig?
- 'Vår stadsdel': nutid, historia, färdssätt

Förskola 2

Förskolan är belägen i ett litet samhälle på landsbygden. Förskolan är en del av en skola med elever upp till årskurs tre. Runt förskolan/skolan finns mestadels villaområden. På ena sidan av samhället är det åkerlandskap och på andra sidan breder skogen ut sig, inom gångavstånd från förskolan. Miljön runt förskolan är överlag stillsam, men en kort promenad bort ligger ett litet centrum med affär, bibliotek, simhall, förskola och skola där det är mer liv och rörelse.

Förskolans gård omger hela byggnaden och utgörs till större delen av gräsytor. Det finns några fasta lekredskap i form av gungor och sandlådor. Det finns också några buskar och träd där barnen gärna leker. På den här förskolan är träd och buskar uttalat till för barnens lekar, inte till prydnad. Barnen har också tillgång till den större skolgården när en vuxen är med. Där finns stora asfaltsytor och fotbollsplan, och även större lekredskap som linbana och klätterställning.

Någon gång i veckan går barnen på utflykt till skogen. De yngre barnen stannar i den första gläntan. Där finns en bäck med en liten bro över, levande träd och buskar men också en del stubbar och rotvältor. När vi besöker skogen i slutet av april är hela marken täckt av vitsippor och de första knopparna har börjat slå ut på träden.

De äldre barnen går vidare genom gläntan upp till en skolskog som ligger längre in. Vägen dit är en knixig stig som snirklar sig genom varierad och kuperade terräng. Skolskogen ligger i en mäktig gammal granskog med höga stammar och täta kronor men med mycket yta mellan stammarna nere på marken. Skolskogen har både en 'vild' och en ordnad del. I den ordnade delen har man byggt lägerplats och hinderbana av stockar och stubbar, och flera stycken grankojor. Runt om är skogen oordnad med rotvältor, gamla fällen och lösa grenar som barnen använder i sina lekar.

Möjligheter i det språkutvecklande arbetet

I denna landsbygdsmiljö är det framför allt skogen som framträder som en 'platstypisk' miljö. Skogen är inte lika intensiv och påtaglig som stadsmiljön ovan. Skogens styrka är istället nyanserna - alla i detaljerna i helheten, den mångfald och variation som visar sig i det lilla. Precis

som vid förskola 1 (ovan) är den här förskolans gård ganska traditionell. Här finns dock fler skrymslen och vrår som är flexibla i användningsområde och som kan utmana barns fantasi - och därigenom stödja deras språkutveckling generellt. Några exempel på resurser i skogen som kan användas för att stödja barns begreppsutveckling och berättande:

Begrepp:

- färger: blommor och blad i många olika nyanser
- former: blad, barr, stammar, trädsluetter med olika form
- material och ytor: växtlighet, stenar, trä, jord med olika struktur och 'fasthet'
- lägesord: nära/långt borta, framför/bakom, över/under, uppe/nere
- 'miljöbegrepp': årstider, väder, landskapsformer

Berättande:

- dagbok/bilddagbok: var har vi gjort/sett på vår utflykt idag
- fantasi: vem bor här i skogen/ i den här hålan - hur ser de ut, hur lever de, vad äter de, vad gör de när vi inte är här, vad tycker de om
- vår hembygd: nutid, historia, skogs- och jordbruk

Diskussion

Tveit (1988) visar i en studie att utevistelser stimulerar barns användning av olika sinnen. Enligt Dahlgren och Szczepanski (2004) är sinnesupplevelser av konkreta fenomen en viktig grund för barns lärande. De argumenterar för att utomhuspedagogiken kan tillföra just detta i läroprocessen. När vi inventerar staden, skogen och förskolegårdarna som miljöer ser vi att det finns goda möjligheter till sinnesintryck och konkreta upplevelser, men på olika sätt. Samma begrepp och fenomen kan konkretiseras för barnen både i staden och i skogen, men med hjälp av olika resurser. Båda miljöerna ger också möjligheter till upplevelser och upptäckter som kan stimulera berättande.

Staden ger å ena sidan en stor variation av intryck. Å andra sidan är den begränsande för barnen - det finns många faror i miljön och ofta kan de bara gå 'fint' på led och *betrakta*. Skogen är på ett sätt mer enahanda än staden: det är träd, träd och åter träd. Å andra sidan kan barnen själva ta skogen i besittning och *göra* saker i den, vara aktiva och uppleva med hela kroppen.

Skogen och staden har olika tempo. I staden är intrycken många, påtagliga och intensiva. Skogen är mer meditativ och framstår som en sammanhållen enhet. Det är i detaljerna som rikedom och mångfalden finns. Båda miljöerna är goda resurser i det språkutvecklande arbetet, men pedagogen måste hjälpa barnen att synliggöra det som pedagogen vill att barnen ska rikta sin uppmärksamhet mot. I staden handlar det synliggörandet i stor utsträckning om att hjälpa barnen att skärma av alla intryck som omger dem för att de ska kunna fokusera på ett enskilt fenomen. I skogen måste pedagogen istället lyfta fram detaljerna så att de framträder tydligt för barnen ur den sammanhållna helheten.

Det är inte vår avsikt att diskutera vilken miljö som är bäst, skogen eller staden. I båda miljöerna finns mycket att uppleva och samtala om. Båda miljöerna är kända miljöer för de barn som vistas där, en verklighet som de kan relatera till och där begrepp kan konkretiseras. Det viktiga som pedagog är att ta på sig rätt 'glasögon' och leta efter de resurser som faktiskt finns i respektive miljö.

4.2 Genomförda aktioner

Aktion 1: utflykt treåringar

Förskola 1: Vi följer med barngruppen på deras utflykt till lekplatsen som ligger mitt i bostadsområdet. Barnen får i uppgift att fotografera något i parken som de vill visa upp och

berätta om. De får också veta att de sedan ska få göra en berättelse av sina bilder att sätta upp på förskolan.

Förskola 2: Vi följer med barngruppen på deras utflykt till skogen som ligger i samhällets utkant, på kort avstånd från förskolan. Barnen får i uppgift att fotografera något i skogen som de vill visa upp och berätta om. De får också veta att de sedan ska få göra en berättelse av sina bilder att sätta upp på förskolan.

Aktion 2: berätta till bilderna - treåringar

Förskola 1: Vi återsamlar barnen samma eftermiddag som utflykten har varit. [P1] har med sig utskrivna och utklippta bilder som barnen får berätta om och klistra upp på ett stort pappersark.

Förskola 2: Vi återsamlar barnen samma eftermiddag som utflykten har varit. [P2] har med sig utskrivna och utklippta bilder som barnen får berätta om. Efteråt hjälps de åt att klistra upp på ett stort pappersark.

Aktion 3: Utflykt - femåringar

Förskola 1: Vi följer med barngruppen på deras utflykt till lekplatsen som ligger mitt i bostadsområdet. Barnen får i uppgift att fotografera något i parken som de vill visa upp och berätta om. De får också veta att de sedan ska få göra en berättelse av sina bilder att sätta upp på förskolan.

Förskola 2: Vi följer med barngruppen på deras utflykt till skogen som ligger i samhällets utkant, på kort avstånd från förskolan. Barnen får i uppgift att fotografera något i parken som de vill visa upp och berätta om. De får också veta att de sedan ska få göra en berättelse av sina bilder att sätta upp på förskolan.

Aktion 4: Berätta till bilderna - femåringar

Förskola 1: Vi återsamlar barnen samma eftermiddag som utflykten har varit. [P1] har med sig utskrivna bilder som barnen får klippa ut, klistra upp på ett stort pappersark och berätta om.

Förskola 2: Vi återsamlar barnen samma eftermiddag som utflykten har varit. [P2] har med sig utskrivna och utklippta bilder som barnen får berätta om. Efteråt hjälps de åt att klistra upp dem på ett stort pappersark.

Aktion 5: begrepp - treåringar

Förskola 1: Vi tar med barnen ut i stadsmiljön för att leta efter saker som kan konkretisera begreppen 'stor' och 'liten'.

Förskola 2: Vi tar med barnen till sandlådan och bygger sandkakor med hjälp av olika former och spänner för att konkretisera begreppen 'stor' och 'liten'.

Aktion 6: begrepp - femåringar

Förskola 1: Vi tar med barnen ut i stadsmiljön och letar efter olika ytor och strukturer som kan konkretisera begrepp för hur något känns. Barnen känner på olika föremål/ytor och beskriver hur de känns i handen.

Förskola 2: Vi tar med barnen till skogen. De får i uppdrag att plocka några vitsippor var. Vi undersöker sedan vitsipporna tillsammans och beskriver skillnader och likheter i färg, storlek mm.

4.3 Hur lärandet ser ut - hur barnen visar intresse

Scen 1

Barnen är på utflykt i stadsmiljön och letar efter stora och små saker som kan konkretisera begreppen 'stor' och 'liten'. Britta får syn på maskrosor på en gräsplätt mellan parkeringarna och vill gå och titta på dem. Vi resonerar mycket om ifall de är stora eller små. Barnen tycker olika. Britta säger att hon ska hitta en som är stor - hon hämtar en som har lång, tjock stjälk.

– Britta: *Den här är stor!*

Adam och Bertil hämtar också maskrosor. Bertil håller fram sin.

– Bertil: *Men den här är liten.*

Adam hämtar en som han tycker är stor. Vi lägger de tre maskrosorna bredvid varandra och jämför.

Här visar barnen genom sin aktivitet att de är fokuserade på just det innehåll (begreppen 'stor' och 'liten') som pedagogen vill rikta deras uppmärksamhet mot. De hämtar olika maskrosor som de tycker passar in på de olika storleksbegreppen. Britta talar redan i förväg om att hon har för avsikt att hitta en som är stor och kommer sedan tillbaka med en som hon tycker passar in på det kriteriet.

Scen 2

Barnen är i skogen. De har plockat vitsippor som de jämför ur olika aspekter. Nu diskuterar de skillnader och likheter i färg. Hanna har visat sina vitsippor och beskrivit dem som vita.

Sen är det Idas tur att visa sina blommor

– Ida: *Den här är vit.*

– [P2]: *Den här då, vad har den för färg?* (pekar på en som skiftar i lila)

– Ida: *Den är lila*

– Emil: (tar fram sin riktigt mörklila vitsippa) *Den här också.*

Samtidigt börjar Hanna se sig omkring och kasar ner från stenen, plockar en riktigt mörklila vitsippa till.

I den här scenen är det Ida som är i fokus för samtalet. Men både Emil och Hanna visar genom sina aktiviteter att de också är uppmärksamma och delaktiga i det som pågår. När Ida visar sin lila vitsippa börjar Emil undersöka sina och hittar en med samma färg där. Hanna börjar söka i omgivningen efter en vitsippa med samma färg och hittar en som hon plockar.

Scen 3

Barnen är ute på upptäcktsfärd i stadsmiljön för att leta efter stora och små saker. Adam vill gå och titta på gaffeltrucken som står i det öppna garaget framför oss. Vi går närmare och tittar och pratar om den en stund. [P1] frågar om den är stor eller liten. Adam och Bertil tycker att den är stor, Britta tycker att den är liten.

– Adam: *Föraren måste klättra in i gaffeltrucken.* (Eftertänksam) *Han måste sätta på gafflarna.*

– [P1]: *Var har han dem då?*

– Adam: *Där fram.*

– [P1]: *Vad gör han med gafflarna då?*

Alla tre barnen börjar gestikulera, visar med armarna hur gafflarna hissas uppåt.

– Bertil: *Han hissar upp och ner.*

– Adam: *Han gafflar pallar.*

– Britta: *Det går upp* (visar med armarna igen).

Här uttrycker barnen sin förståelse genom kroppsspråk, när de rör armarna upp och ner som gafflarna på en gaffeltruck. De har alla tre uppfattat och lärt sig någonting om gaffeltruckar, nämligen hur gafflarna kan hissas upp och ner. Det som kommer först hos barnen är inte den språkliga beskrivningen av detta, utan den kroppsliga. Sedan kan de också sätta ord på sin förståelse.

Scen 4

Barnen är på utflykt i skogen och har fått i uppdrag att fotografera något som de upptäckt och vill visa. Folke har gått och lekt på egen hand större delen av tiden och har inte tagit några egna initiativ till fotografering. Mot slutet av skogsturen fångar [P2] upp honom:

– [P2]: *Vad vill du ta kort på?*

– Folke: *Ett träd. Sådana* (pekar).

- [P2]: *Du får visa vilket du menar.*
- Folke går fram och tar på ett träd, vänder sig mot [P2] och söker hennes blick, ser glad ut. De tar kort – [P2] håller i kameran, Folke står bredvid och tittar uppmärksamt på displayen. Sedan söker sig Folkes blick uppåt. [P2] uppmärksammar det.
- [P2]: *Är det något mer du vill ta kort på?*
- Folke: *Det trädet!* (pekar på det och följer det med blicken ända upp till trädkronan). *Oj!* (De tar kort på det också)
- [P2]: *Oj, vad högt det är!*
- Folke: *Mmm, ända dit!* (pekar uppåt igen, ser fascinerad ut och ler)

Folke är lågmäld i hela sin framtoning och uttrycker sig fåordigt. Men i de små nyanserna i hans kroppsspråk kan man ändå se indikationer på att något väcker hans intresse. Han söker bekräftelse med blicken och ser glad ut. Han håller sig nära kameran och iakttar fotograferingen intensivt. Han följer trädet med blicken och visar både i rörelse och i ansiktsuttryck att han tycker att trädets höjd är fascinerande.

Scen 5

Cecilia har hittat fröställningar på marken som hon studerar tillsammans med [P1]. De resonerar om vad de kan vara för något. Cecilia tror att det kan vara larver. Dora har stått på avstånd en stund och iakttagit dem. Efter en stund kommer hon fram och börjar delta i samtalet.

- Dora: *Det är maskar, de är farliga.* (Hon spelar rädd och springer därifrån. Hon kommer sedan tillbaka, plockar upp maskar som hon visar och säger att hon tycker att de är spännande.)

Att iaktta vad andra gör och sedan härma är ett sätt att lära. När Dora kommer fram och knyter an till den aktivitet Cecilia och [P1] håller på med, är det en indikation på att hon också är delaktig i lärandesituationen.

Scen 6

Barnen är på utflykt i stadsmiljön och letar efter ytor som känns på olika sätt. Aktiviteten har dock avbrutits för att barnen tröttnade på den. Istället går vi allihop till biblioteket en stund. På väg ut från biblioteket håller Cecilia fram ett grässtrå som hon burit på en lång stund.

- Cecilia: *Det känns randigt* (det platta grässtrået är krusigt/veckigt).

Att ”göra senare” är också en indikation på att ett barn är inne i en lärandeprocess. Den planerade aktiviteten att känna på ytor verkade inte väcka barnens intresse, och den avbröts. Men när Cecilia en stund senare återupptar samtalet om hur ett föremål känns, visar hon att hon trots allt riktat uppmärksamheten mot detta fenomen och att hon bearbetat det på egen hand.

Scen 7

Emil letar efter spännande saker att ta kort på under skogsutflykten. Han kommer fram till [P2] och håller upp en växt.

- Emil: *Titta här!*
- [P2]: *Vad har du hittat?*
- Emil: *En blomma.*
- [P2]: *Kan du visa var du hittade den?*
- Emil: (går fram till växtplatsen och sticker ner växten i gräset). *Här tog jag den.*
- [P2]: *Hur tycker du att den ser ut? Hur ser bladen ut?*
- Emil: *Fina...* (studerar växten, snurrar på den mellan fingrarna). *Den kan flyga så här!* (kör med den genom luften som ett flygplan och snurrar på den).

Utrop, till exempel 'titta här!' är en typisk indikation på att något har väckt barnets intresse. Dialogen är till en början ganska enkel, men om man som pedagog är medveten om vad ett sådant utrop signalerar, finns det goda möjligheter att *utifrån* det som barnet visar intresse för rikta barnets uppmärksamhet mot ett visst lärandeinhåll.

Scen 8 (se även scen 5)

Cecilia gungar på lekplatsen. Ett annat barn och en förälder i närheten pratar om fröställningar som ligger på sanden. Cecilia hör det och börjar prata om fröna med [P1]:

– Cecilia: *Vad är det som ligger på marken?*

– [P1]: *Ja, undra vad det är...*

– Cecilia: *Jag vet inte, men jag vet att de kommer från träden för de ramlar ner hela tiden.*

– [P1]: *Vill du ta kort på dem?*

– Cecilia: *Ja.*

Diskussionen om vad de är fortsätter:

– Cecilia: *Det kanske är en larv? Larven har klättrat i trädet och sedan ramlat ner. Jag tycker att det ser ut som en uggla* (pekar på bladen i änden av fröställningen). *En del ugglor har ramlat av* (hittar en fröställning utan 'uggla').

Cecilia tar själv initiativ till en dialog om fröställningarna genom att ställa en fråga till [P1] om vad det är. Det är en tydlig indikation på att fenomenet väcker hennes intresse och är något hon vill lära sig mer om.

Scen 9

Barnen har under förmiddagen tagit kort på spännande föremål de hittat på lekplatsen. Nu har de återsamlats för att berätta för varandra om sina bilder. När Bertil visar och berättar om den konstiga sak han hittat som han tror är en fjäder faller Adam snabbt in och ger en annan tolkning - han tror att det är en pinne. Bertil kommenterar i sin tur detta och vidhåller att det är en fjäder.

Barnen är här delaktiga i ett samtal med varandra, där de delger varandra sina tankar och åsikter om föremålet på bilden. Att de kommenterar varandras utsagor visar att de är uppmärksamma i situationen och har uppmärksamheten riktad mot samma fenomen.

Scen 10

Barnen är på utflykt i stadsmiljön och letar efter saker som kan konkretisera begreppen 'stor' och 'liten'. På andra sidan vägen ser vi en sopbil komma åkande. Adam utbrister spontant:

– Adam: *Den är stor!*

– Britta: *Men den är liten!* (pekar på en något mindre vit lastbil som står bredvid)

Sen åker soppilen förbi och då ser vi att det bakom lastbilen står en liten gul postbil.

– [P1]: *Men titta på den gula bilen, på postbilen...*

– Britta: *Den är mindre än den vita.*

I detta samtal kretsar barnens uppmärksamhet spontant runt begreppen 'stor' och 'liten'. I dialogen visar barnen att det uppfattat det lärandeinhåll (begreppen) som pedagog haft för avsikt att synliggöra.

Scen 11

Adam och Carl har båda fått i uppgift att fotografera något som de upptäckt på lekplatsen och vill berätta om. Adam är inte alls intresserad av uppgiften utan vill leka istället. Mot slutet av

utflykten fotograferar han pliktskyldigast rutschkanan och gungan. Carl tar sig däremot an uppgiften med liv och lust. Han springer runt och fotograferar under en lång stund både saker och lekkamrater på lekplatsen. Vi kan dock inte uppfatta någon tydlig målmedvetenhet vad gäller bilderna innehåll - det tycks istället vara själva fotograferingen som väcker hans intresse.

När barnen återsamlas på eftermiddagen för att berätta om bilderna är situationen den omvända. Adam är i och för sig väldigt orolig i kroppen, han far omkring i rummet och tycks rikta sin uppmärksamhet mot annat än just bilderna. Men i dialog visar han ändå att han är uppmärksam. Han berättar detaljerat om sina bilder och motiverar varför han tog kort på just rutschkanan. Han följer också noga med när de andra barnen berättar om sina bilder. När Anna visar en av sina bilder och berättar att hon tycker om att gunga, faller Adam in och kommenterar att han också tycker om att gunga. Och när Anna berättar om sina bilder kommenterar hon att man måste ha väst på sig när man går på utflykt. När det är Adams tur att berätta återupprepar han informationen om västarna.

Carl är däremot inte alls lika intresserad av att prata om sina bilder. Han sitter med vid bordet men verkar inte alls uppmärksamma vad de andra barnen säger. Han deltar inte i deras samtal eller kommenterar deras utsagor. Däremot uppmärksammar han vad pedagogen [P1] säger. När [P1] skriver ner barnens berättelser om bilderna ljudar hon orden högt, och Carl säger hela tiden efter och härmar [P1].

Olika barn visar uppmärksamhet på olika sätt. Adam verkar i sitt kroppsspråk okoncentrerad och ointresserad, men i dialogen avslöjas att han mycket väl följer med i samtalet. Carl är å ena sidan mer stillsam än Adam, men tycks å andra sidan inte alls följa med och visa intresse för de andra barnens berättelser. En och samma situation kan också vara lärande för olika barn på olika sätt. Adam verkar i första momentet inte alls intresserad av bilder och fotografering, men i moment 2 visar han stort intresse och kan mycket väl återberätta till sina bilder. Berättandet som aktivitet verkar 'tala' till honom. Carl som mycket gärna fotograferade är däremot inte alls intresserad av att prata om bilderna efteråt. För honom verkar det vara fotograferingen i sig som väckte hans intresse.

Diskussion

Barns lärande kan se ut på olika sätt, men kan vara svårt att fånga. Både handling, dialog och uppmärksamhetsriktning kan användas som indikationer på att ett barn är inne i en lärandeprocess. Lindahl (1998) visar att barns lärande syns i deras handlingar. Fischer och Leicht Madsen (1984) menar att barns uppmärksamhet i både handling och dialog kan säga något om barnens lärande. Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) lyfter fram ömsesidigheten i samspelet mellan barn och pedagog. De menar att en viktig förutsättning för ett lärande samspel är att både barn och pedagog har uppmärksamheten riktad mot samma sak.

I de aktiviteter vi har observerat visar barnen uppmärksamhet och intresse på många olika sätt, både i handling och i dialog. Vissa indikationer är mycket tydliga, andra mer subtila. När Cecilia i scen 8 själv tar initiativ till en dialog genom att fråga pedagogen om fröställningarna på marken, är det lätt för pedagogen att uppfatta att det här är något som väcker hennes intresse. Men intresse kan också synas i de små nyanserna. I scen 4 visar Folke sitt intresse genom sitt glada ansiktsuttryck och sin rörelse när han med blicken följer trädets stam upp mot trädkronan. Här krävs en pedagog som är nära och uppmärksam för att uppfatta vad Folke riktar sin uppmärksamhet mot.

Lärande som uttrycks i dialog är lätt för pedagogen att upptäcka, men även handlingar säger mycket om barnens förståelse. I scen 2 beskriver Ida sina vitsippor som lila och vita, och visar därigenom med ord att hon har utvecklat förståelse om fenomenet färg. Men även Hanna och Emil visar denna förståelse genom att de hämtar andra vitsippor i samma lila färg. I scen 3 uttrycker alla barnen sin förståelse för ett fenomen genom att visa med kroppen hur gafflarna på gaffeltrucken hissas upp och ner.

Som pedagog är det viktigt att vara medveten de här olika sätten för barnen att uttrycka sin uppmärksamhet och sitt lärande. Då kan man fånga upp och vidareutveckla även till synes triviala situationer. Scen 7 börjar med det enkla utropet "titta här" - men när pedagogen uppmärksammar vad det är Emil visar intresse för kan hon utveckla situationen och utmana hans lärande. I scen 5 iakttar och härmar Dora ett annat barn. Hon tar inte initiativ till någon egen undersökning - men det blir ändå en lärandesituation för henne likaväl som för det andra barnet. I scen 6 kommenterar Cecilia strukturen på ett grässtrå. Kommentaren kommer till synes helt lösryckt, men är man medveten om vilka aktiviteter barnen tidigare ägnat sig åt så förstår man att detta är en del av en lärandeprocess som Cecilia är mitt inne i.

Det är också viktigt att pedagogen är medveten om att en och samma aktivitet kan stimulera olika lärande hos olika barn. I scen 11 ser vi hur Adam fångas mest av berättandet, medan fotograferingen är det som väcker Carls intresse. Det blir också tydligt att uppmärksamheten ser olika ut hos olika barn. Man kan mycket väl vara uppmärksam på och delaktig i ett samtal även om kroppsspråket signalerar något helt annat.

4. 4 Barns olika uppmärksamhetsfaser

Scen 12 (se även scen 7)

Emil letar efter spännande saker att ta kort på under skogsutflykten. Han kommer fram till [P2] och håller upp en växt.

– Emil: *Titta här!*

– [P2]: *Vad har du hittat?*

– Emil: *En blomma?*

– [P2]: *Kan du visa var du hittade den?*

– Emil: (Går fram till växtplatsen och sticker ner växten i gräset). *Här tog jag den.*

– [P2]: *Hur tycker du att den ser ut? Hur ser bladen ut?*

– Emil: *Fina...* (studerar växten, snurrar på den mellan fingrarna). *Den kan flyga så här!* (kör med den genom luften som ett flygplan och snurrar på den).

Emil vill delge [P2] sin upptäckt och utropar "Titta här!" - en typisk signal för ett barn som är i upptäckts- och upplevelsefasen. Sedan går han över till undersökningsfas. Han studerar sin växt närmare och undersöker vad som händer när han snurrar på den.

Scen 13

Barnen undersöker vitsippor. [P2] lägger ut Hannas blommor på stenen för att de ska kunna jämföra längden.

– [P2]: *Vad tycker du, är de lika långa?*

– Hanna: *Ja* (pekar på övre delen av blomman).

– [P2]: (vänder sig till de andra) *Vad tycker ni, är de lika långa?*

– Emil: (pekar på de två kortaste) *Nä, dom är inte långa.*

– Ida: (pekar på den längsta). *Den är lång!*

– Emil: *Ja, den är lång!*

Ida tar fram sin längsta vitsippa och lägger den bredvid den andra långa vitsippan på stenen.

– Ida: *Min är också så lång! Ja, ja!* (alldeles exalterad, viftar med händerna)

De tre barnen är här mitt uppe i en undersökningsfas. De är helt fokuserade på vitsippornas längd. De studerar dem koncentrerat och jämför likheter och skillnader. Plötsligt går Ida tillbaka till upptäcktsfasen igen, när hon upptäcker att hon har en vitsippa som också är lång. Hon lägger fram den på stenen och ropar alldeles exalterad: "Min är också lång! Ja, ja!"

Scen 14

Barnen är på utflykt på lekplatsen. [P1] sitter på kanten vid gungorna. Cecilia kommer fram med en spade med sand som hon sträcker fram mot [P1]

– [P1]: *Vad har du där?*

– Cecilia: *Jag har sand från andra sandlådan. Den är alldeles mjuk* (tar lite sand mellan fingrarna).

– [P1]: *Är den här sanden annorlunda?* (pekar på sanden under gungorna).

– Cecilia: *Den är hård, den har stenar i sig.*

[P1] tar upp lite sand i handen och håller upp bredvid spaden så att de kan jämföra.

– Cecilia: *Där ser man små stenar.*

– [P1]: *Hur ser den andra sanden ut?*

– Cecilia: *De är så små att man inte ser dem.*

– [P1]: *Hur känns de när man tar dem i handen?*

– Cecilia: *De är så mjuka så att de inte känns. De har olika färg. Det är skillnad på dem. Så här sand hade vi där jag bodde förut* (pekar på den mjuka sanden).

– [P1]: *Är den bra?*

– Cecilia: *De är olika. Den mjuka ... (ohörbart). Den hårda kan man göra kakor med. Båda är bra.*

Cecilia går under denna korta sekvens igenom alla tre uppmärksamhetsfaserna. Hon gör först en upptäckt om skillnader i sandkvalité som hon delger [P1] genom att hålla fram spaden med sand (upptäcktsfas). Därefter börjar hon undersöka sanden närmare. Hon beskriver hur den känns och hur den ser ut (undersökningsfas). Därefter reflekterar hon över sandens kvalité. Hon är inte längre fokuserad på den konkreta sand hon har i spaden, utan återkopplar till sina tidigare erfarenheter av sand.

Diskussion

Barnen uttrycker i de här scenerna uppmärksamhet på olika sätt. Fischer och Leicht Madsen (1984) betonar hur viktigt det är att ha kunskap om dessa olika sätt, för att se och förstå att barnen är uppmärksamma och *vad* de är uppmärksamma på. Idas glada utrop ”Min är också så lång! Ja, ja!” och ivriga gestikulerande (scen 13) skulle kunna tolkas som trams och som ett störande avbrott i barnens koncentrerade undersökning av vitsipporna. Men Fischer och Leicht Madsen argumenterar för att sådana ’känsloutbrott’ i själva verket är en viktig indikation på uppmärksamhet.

Barnen vill gärna delge andra sina upptäckter. Det syns i både scen 12 och scen 14, där barnen kommer fram till pedagogen för att visa upp föremål. Det är viktigt att man som pedagog inte avvisar den ’inviten’, utan inser att barnet har uppmärksammat något som framstår som intressant för barnet.

Barnen växlar mellan de olika uppmärksamhetsfaserna. I scen 12 och scen 14 är barnens uppmärksamhet förhållandevis ’linjär’: barnen går från upptäckt till undersökning, och i scen 14 även vidare till reflektion på ganska kort tid. I scen 13 däremot är barnen mitt uppe i undersökningsfasen när Ida plötsligt går tillbaka till upptäcktsfasen igen. Här gäller det att vara flexibel som pedagog och följa barnens uppmärksamhet. Fischer och Leicht Madsen menar att barnen behöver helt olika stöd av pedagogen beroende på vilken fas de är i. Kommentarer, frågor och förklaringar från pedagogen som inte anpassas till den uppmärksamhetsfas som barnen befinner sig i blir verkningslösa eftersom de inte svarar mot barnens behov.

4.5 Resurser som väcker barns uppmärksamhet

Scen 15 (se även scen 5 och 8)

Barnen är på utflykt i parken och har fått i uppgift att ta kort på något de upptäcker och vill visa. Cecilia gungar. Ett annat barn och en förälder i närheten pratar om fröställningar som ligger på sanden. Cecilia hör det och börjar prata om fröna med [P1]:

– Cecilia: *Vad är det som ligger på marken?*

– [P1]: *Ja, undra vad det är...*

– Cecilia: *Jag vet inte, men jag vet att de kommer från träden för de ramlat ner hela tiden.*

– [P1]: *Vill du ta kort på dem?*

– Cecilia: *Ja.*

Diskussionen om vad det är fortsätter:

– Cecilia: *Det kanske är en larv? Larven har klättrat i trädet och sedan ramlat ner. Jag tycker att det ser ut som en uggla (pekar på bladen i änden av fröställningen). En del ugglor har ramlat av (hittar en fröställning utan 'uggla').*

Scen 16

Barnen är på utflykt i parken och har fått i uppgift att fotografera något de upptäckt och vill visa. [P2] går fram till Bertil som står på gräsmattan med en pinne i handen och tittar på någonting på gräset framför sig (en tunn, smal, avlång och mörk bit av bark).

– [P2]: *Vad tittar du på?*

Bertil pekar på marken framför sig.

– [P2]: *Vad fin den är (Tar upp den känner på den, beskriver den). Vad är det för något?*

– Bertil: *Jag vet inte.*

– [P2]: *Näe... undrar var den kommer ifrån?*

– Bertil: *Kanske från en fågel. Kråkor brukar det vara här.*

– [P2]: *Vad heter det där som fåglar har på sig?*

– Bertil: *Fjädrar! Det är nog en kråkfjäder.*

– [P2]: *Jag får nog hämta [P1] ([P2] syftar på att [P1] har kameran)*

– Bertil: *Jaa, [P1] sa det, att vi skulle säga till när vi ville ta kort på något.*

[P2] hämtar kameran, Bertil och [P2] tar kort. Situationen avrundas. Men en kort stund senare uppmärksammar Bertil [P1] på kråkan som sitter och kraxar i trädet.

Scen 17 (se även scen 1)

Barnen är på utflykt i stadsmiljön och letar efter stora och små saker som kan konkretisera begreppen 'stor' och 'liten'. Britta får syn på maskrosor på en gräsplätt mellan parkeringarna och vill gå och titta på dem. Det gör vi. Vi resonerar mycket om ifall de är stora eller små. Barnen tycker olika. Britta säger att hon ska hitta en som är stor - hon hämtar en som har lång, tjock stjälk.

– Britta: *Den här är stor!*

Adam och Bertil hämtar också maskrosor. Bertil håller fram sin.

– Bertil: *Men den här är liten.*

Adam hämtar en som han tycker är stor. Vi lägger de tre maskrosorna bredvid varandra och jämför.

– [P1]: *Hur tycker ni att den här? (pekar på den största)*

– Britta: *Den är stor.*

– [P1]: *Och den här då?*

– Bertil: *Den är liten.*

– Adam: *Den är också stor (pekar på den i mitten).*

– [P1]: *Hur ser man om de är stora eller små?*

– Bertil: *Den är liten för den har litet skaft. Och den har stort skaft (pekar på den med det längsta skaftet).*

(...)

På andra sidan vägen ser vi en sopbil komma åkande.

– Adam: *Den är stor!*

- Britta: *Men den är liten* (pekar på en något mindre vit lastbil som står bredvid)
- Sen åker sopbilen förbi och då ser vi att det bakom lastbilen står en liten gul postbil.
- [P1]: *Men titta på den gula bilen, på postbilen...*
- Britta: *Den är mindre än den vita.*

Alla tre scenerna ovan utspelar sig i stadsmiljön. I de två första, scen 15 och 16, är barnen i lekparken. I den tredje, scen 17, är de på upptäcktsfärd i stadsmiljön. Barnen riktar sin uppmärksamhet mot och samtalar om både naturfenomen i stadens naturmiljö och mer 'stadstypiska' fenomen som till exempel bilar.

Scen 18

Barnen är på utflykt i skogen och har fått i uppgift fotografera något de upptäckt och vill visa.

Frida går genast iväg till vitsipporna.

– [P2]: *Vad var det nu du ville ta på?*

– Frida: *Vitsipporna. Och sen träden.*

– [P2]: *Du får välja var vi ska ta kort.*

– Frida: *Jag väljer, jag väljer* (skuttar fram längs stigen till ett lämpligt vitsippstånd).

De tar kort tillsammans - [P2] håller i kameran, men Frida står nära och tittar på bildskärmen, och får godkänna när hon tycker att det ser bra ut. Hon plockar sedan upp en blomma som hon vill att [P2] ska fotografera.

– [P2]: *Ska vi ta kort på något mer?*

– Frida: *Ja, ett stort träd. Här borta* (springer dit tillsammans med en kompis). *Tada!* (ropar och slår ut med handen för att visa vilket träd, ler brett). De tar kort.

– Frida: *Nu vill jag ta kort på något annat.* (Rusar i väg på stigen, [P2] följer efter)

– [P2]: *Vad är det du vill ta kort på?*

– Frida: *Kom, kom!* (springer fram till en fälld trädstam, klättrar upp på den)

– [P2]: *Oj! Vad ska vi ta kort på här?*

– Frida: *När vi sitter här.*

– [P2]: *Vad fint ni sitter där.*

– Frida: *Mmmm. Vi hittade en fin plats.*

Scen 19 (se även scen 4)

Barnen är på utflykt i skogen och har fått i uppgift att fotografera något de upptäckt och vill visa. Folke har gått och lekt på egen hand och inte tagit egna initiativ till fotografering. Mot slutet av skogsturen fångar [P2] upp honom:

– [P2]: *Vad vill du ta kort på.*

– Folke: *Ett träd. Sådana* (pekar).

– [P2]: *Du får visa vilket du menar.*

Folke går fram och tar på ett träd, vänder sig mot [P2] och söker hennes blick, ser glad ut. De tar kort - [P2] håller i kameran, Folke står bredvid och tittar uppmärksamt på displayen.

Sedan söker sig Folkes blick uppåt, [P2] uppmärksammar det.

– [P2]: *Nåt mer du vill ta kort på?*

– Folke: *Det trädet!* (pekar på det och följer det med blicken ända upp till trädkronan). *Oj!*

(De tar kort på det också)

– [P2]: *Oj, vad högt det är!*

– Folke: *Mmm, ända dit!* (pekar uppåt igen, ser fascinerad ut och ler)

Scen 20

Barnen är i skogen och undersöker vitsippor. De har tittat på färg och längd. Sedan upptäcker Hanna att hennes vitsippa ser annorlunda ut än de andra nertill.

– Hanna: *Den är böjd här nere.*

– [P2]: *Ja, vad är det?*

- Emil: (plockar upp en av sina blommor som också har rot kvar). *Den här har också sån.*
- [P2]: *Vad är det, var finns det någonstans?*
- Ida: *Den är i jorden.*
- Emil: *Det är för att de ska sitta fast.*
- [P2]: *Ja just det. Rötter heter det.*

I alla tre scenerna ovan är barnen i skogen. De hittar alla saker som väcker deras uppmärksamhet, men det är olika aspekter av skogen som de fokuserar. I scen 18 är det skogen som helhet, med vitsippsstånd, träd och fina platser, som Frida uppmärksammar. Folke har i scen 19 uppmärksammat trädens storlek, skogens dimensioner. I scen 20 är det istället detaljerna hos en enskild växt som barnen undersöker och samtalar om.

Scen 21 (se även scen 3)

Barnen är på utflykt i stadsmiljön och letar efter stora och små saker som kan konkretisera begreppen 'stor' och 'liten'. Adam får syn på en gaffeltruck som står i det öppna garaget framför oss och vill gå och titta på den. Vi går närmare och stannar och pratar om den en stund. [P1] frågar om den är stor eller liten. Adam och Bertil tycker att den är stor, Britta tycker att den är liten.

- Adam: *Föraren måste klättra in i gaffeltrucken. (Eftertänksamt) Han måste sätta på gafflarna.*
 - [P1]: *Var har han dem då?*
 - Adam: *Där fram.*
 - [P1]: *Vad gör han med gafflarna då?*
- Alla tre barnen börjar gestikulera, visar med armarna hur gafflarna hissas uppåt.
- Bertil: *Han hissar upp och ner.*
 - Adam: *Han gafflar pallar.*
 - Britta: *Det går upp (visar med armarna igen).*

Scen 22

Barnen är i sandlådan och bakar sandkakor i olika storlekar för att konkretisera begreppen 'stor' och 'liten'.

- [P2]: *Är det någon som kan se den allra största hinken här i sandlådan?*
- Frida: *Ja!* (springer fram till hinken)
- [P2]: *Kan ni hjälpa mig att fylla den?*

Alla tre barnen börjar gräva ihärdigt. Någon av dem kommenterar att hinken är så stor och verkar svår att fylla. [P2] peppar:

- [P2]: *Oj, är den redan halvfull!*
- Frida: *Oj, vad snabba vi är!*

Alla gräver lite till och när hinken är full börjar de platta till ytan med spadarna.

- Frida: *Nu är den klar!*

[P2] vänder på den. Ganska mycket sand rinner ner längs sidorna, barnen är genast framme och börjar platta till den.

- [P2]: *Oj, vilken hög! Är den större än din hög därborta?*
- Frida: *Ja, den är jättestörre!*
- [P2]: *Vad blev det för nåt?*
- Folke: *En vulkan!*

De andra barnen instämmer. De fortsätter greja med sandhögen och omformar den successivt. Så småningom har den förvandlats till tre bilvägar istället.

Scen 23

Barnen är på utflykt i skogen och har fått i uppgift att fotografera något de upptäckt och vill visa. Hanna visar [P2] ett stånd med ormbunkar. Hanna börjar plocka ormbunkar.

- [P2]: *Ska du plocka dom?*

- [Annat barn]: *Vad gör ni?*
 - Hanna: (håller upp ormbunkarna och visar). *Jag har plockat!*
 - Hanna: (tar en vitsippa och sätter i buketten). *Jag tar den med.* (Hanna går vidare i snåret och fortsätter leta efter vitsippor, plockar några stycken). *Jag är färdig nu!* (håller upp buketten mot [P2].)
 - (...)
 - Hanna: (Går iväg). *Jag lägger dem på stenen* (lägger dem tillsammans med de andra blommorna som [P2] tidigare lagt på stenen, arrangerar blommorna). *Så, vad fint det blev!*
 - [P2]: *Ska vi ta kort så?*
 - Hanna: *Ja. Jag har plockat den och den och den... och den vitsippan.* (Lutar sig fram och pekar på olika blommor)
 - (...)
- Hanna fortsätter sedan med sitt blomprojekt under skogsvistelsen. På slutet börjar hon sortera upp blommorna efter sort.

I de här tre scenerna har barnet fått tydliga uppgifter som de ägnar sig åt. Men uppgifterna leder också vidare till andra upptäckter och aktiviteter. I scen 21 väcker en gaffeltruck barnens uppmärksamhet och leder till ett samtal om hur sådana fungerar. I scen 22 övergår uppgiften runt storlek till ett skapande- och fantasiprojekt när sandhögen plötsligt blir en vulkan istället och sedan förvandlas ännu en gång, till bilvägar. I scen 23 börjar Hanna plocka blommor för att fotografera och berätta om. Men hon går sedan över till att leka med blommorna, arrangera och sortera dem - vilket man som pedagog hade kunnat fånga upp och fortsätta med som ett matematikprojekt.

Scen 24

Barnen har på förmiddagen varit i skogen och fotograferat något de upptäckt och vill berätta om. På eftermiddagen återsamlas de för att berätta om bilderna för varandra. Alla tre barnen berättar ivrigt om sina bilder och återknyter till situationen i parken på förmiddagen. De lyssnar på och kommenterar varandras berättelser i dialog. Till exempel: Carl visar sin bild på de vita parkbänkarna. Han berättar att han tog kort på dem för att han tycker om att sitta på dem. Cecilia och Dora fyller genast i och berättar att de *inte* har suttit på de bänkarna någon gång. Och när Cecilia visar sin bild på olika sorters sand och berättar att den ena sanden har stora stenar i, då börjar de andra genast att visa 'stor' med kroppen genom gester. Den här aktiviteten håller på i över en timme innan barnen själva signalerar att det är dags att avsluta.

Scen 25

Barnen har på förmiddagen varit i skogen och fotograferat något de upptäckt och vill berätta om. På eftermiddagen återsamlas de för att berätta om bilderna för varandra. [P2] inleder med att återknyter till skogen.

– [P2]: *Kommer ni i håg hur vi började i skogen, jag samlade er och ...*

– Hanna: (avbryter) *Och då skulle vi ta kort!*

De återberättar för varandra vad som hände i skogen och visar på bilderna. [P2] tar fram en bild med maskrosor och vitsippor på en sten. De börjar diskutera vem som tagit bilden.

– Hanna: *Det är nog jag som tog den.*

– [P2]: *Ja. Vad är det för nåt på bilden?*

– Hanna: *Jag delade på dem sedan* (syftar på hur hon senare sorterade upp dem i var sort för sig)

(...)

Emil sitter med sin bunt med kort i handen och tittar på den översta.

– Emil: *Här är mina bilder. Här är [annat barn] med också!*

– Hanna: (häver sig fram över bordet) *Jag får se!*

Den planerade aktiviteten att barnen får ta bilder och sedan berätta om fungerar så som vi hoppats. I båda scenerna ovan blir bilderna blir en bra utgångspunkt för berättande samtal. Barnen tränar på att återberätta situationer och ta del av andras berättelser. De reflekterar över bilderna och är i dialog med varandra.

Diskussion

I sociokulturellt perspektiv ses erfarenhet som en viktig grund för lärande. Såväl föregångare som Dewey (1899/2004) som sentida utomhusdidaktiker betonar de konkreta och sinnliga upplevelsernas betydelse. ”När undervisningssituationen verklighetsanknyts ökar den kroppsliga delaktigheten. Genom att eleverna får beröra, känna och agera i den fysiska miljön ökar autenticiteten”, skriver Lars Owe Dahlgren och Anders Szczepanski (2004, s 13). I våra resultat ser vi tydligt att utemiljön ‘talar’ till barnen och väcker deras uppmärksamhet. De upptäcker själva föremål och fenomen som de undrar över och undersöker. I scen 15 - 20 ser vi flera olika exempel på detta: frön på marken, en ‘kråkfjäder’, maskrosor, bilar, vitsippor, träd, rötter. Vi ser också i dessa scener att barnens upptäckter och upplevelser i utemiljön faktiskt stimulerar till språkutvecklande aktiviteter. Barnen samtalar med pedagogen och med varandra om sina upptäckter, och i samtalen vävs många språkliga begrepp in, till exempel storlek, höjd, växtdelar, olika växt- och djurarter. Enligt Eriksen Hagtvet (2006) är de konkreta upplevelserna mycket viktiga för barnens begreppsutveckling. I de konkreta, sinnliga upplevelserna får barnen förstahandserfarenheter som kopplas samman med begreppen och gör begreppen ‘autentiska’ för barnen.

Vi ser också i våra resultat att uteaktiviteterna blir helhetsupplevelser för barnen som stimulerar till lärande även om annat än det tänkta innehåll som pedagogen har planerat för. Gunilla Ericsson menar att det finns en stor lärandepotential i dessa oförutsedda upplevelser som ”kan skapa osäkerhet hos pedagogen men nyfikenhet och förundran hos eleverna” (s 139). I scen 21-23 ser vi exempel på just detta; hur den planerade aktiviteten övergår i någonting annat, som förvisso inte var vad pedagogen hade avsett men som ändå blir lärandesituationer för barnen. I scen 21 kommer samtalet att kretsa om en gaffeltruck istället för om begreppen ‘stor’ och ‘liten’. I scen 22 blir aktiviteten för att konkretisera begrepp istället en skapandeaktivitet. I scen 23 övergår fotograferingsuppgiften i ett matematikprojekt.

En av de aktioner vi planerade var att barnen skulle få fotografera under sina utflykter. Deras bilder ville vi sedan skulle bli ett underlag för samtal, där barnen skulle få träna sig i att återberätta. Eriksen Hagtvet (2004/2006) menar att förmågan att berätta är viktig för barnen skriftspråkutveckling. Genom berättande lär sig barnen att gå från ett situationsberoende till ett mer situationsoberoende språk som kan förstås även om andra personer som inte själva varit närvarande. Vi ser i våra resultat att de aktioner vi genomförde uppnådde det syfte vi avsett. Alla barn berättade om sina bilder och återknöt till sammanhanget där de tagit bilden. Berättelserna hade olika innehåll, men alla kretsade runt bilderna på något sätt. En del barn fokuserade mer på bildernas innehåll, till exempel Carl som berättar om de vita parkbänkarna i scen 24. Andra fokuserade mer på fotograferingen som sådan, som till exempel när Hanna resonerar om ifall det är hon som har tagit bilden i scen 25. I samma scen ser vi också hur Hanna fördjupar sin berättelse vidare till något mer som skedde i situationen men som inte syns på bilden. ”Jag delade på dem sedan”, säger hon och syftar då på hur hon senare sorterade upp blommorna på bilden var sort för sig.

Vår avsikt är inte att värdera vilken av miljöerna som är bäst, staden eller skogen. Vi kan dock inte låta bli att notera att det framför allt tycks vara naturfenomen som väcker barnens intresse i vår studie. Att de barn som vistades i skogen uppmärksammade olika naturfenomen är inte så förvånande. Men även de barn som vistades i stadsmiljö riktade i stor utsträckning sin uppmärksamhet mot naturfenomen, som till exempel maskrosor, fröställningar och fågelfjädrar. Bilar, båtar, gungor och andra kulturfenomen uppmärksammades i viss mån men inte så mycket som vi hade förväntat oss i relation till hur dominerande de var i miljön.

4.6 Vikten av utgå ifrån konkret material

Scen 26

Barnen är i sandlådan. De ska med hjälp av spadar, spanner och formar för sandkakor arbeta med begreppen 'stor' och 'liten'.

Pedagogen [P2] ställer upp alla redskap i storleksordning och försöker få igång ett samtal runt begreppen. Barnen är dock inte alls med på noterna. De svarar inte på pedagogens frågor om redskapens storlek. Men de är väldigt angelägna om att få börja använda sig av redskapen och till slut river de mer eller mindre mer redskapen från kanten och börjar gräva istället. Frida tar den minsta spannen och fyller den.

– Frida: *Nu är jag klar!*

– [P2]: *Ska vi vända på den?*

– Frida: *Här ska den vara* (pekar ut en plats på sandlådekanten).

[P2] vänder på formen och de tittar på sandkakan.

– [P2]: *Kan du göra en större kaka?*

Frida hämtar en större spann och fyller den också. [P2] har gått iväg till ett annat barn, så [P1] hjälper henne att vända.

– [P1]: *Vilken är störst tycker du?*

– Frida: *Den!* (pekar på den större).

– [P1]: *Ja, den är stor du! Kan du göra en ännu större?*

Här tänker sig [P1] att Frida ska få syn på den allra största hinken och börja fylla den, men Frida tänker på ett helt annat sätt. Hon föser ihop sin lilla och sin stora kaka till *en* hög.

– Frida: *Nu är den stor!*

(...)

Folke mer lågmäld än Frida men lika fokuserad och intresserad av det han gör. Han sitter still i sanden och gräver koncentrerat. [P2] sitter med honom och gräver. Han har tagit till sig en liten och en stor form som han gör kakor med.

– [P2]: *Åh, har du gjort någon stor kaka?*

– Folke: (pekar på den stora). *Den är stor.*

– [P2]: *Men du har ju en till. Hur är den?*

– Folke: *Den är liten.*

Folke fortsätter att göra fler kakor. [P2] och Folke har under en lång stund en konversation om stora och små kakor. Efter en stund börjar han kommentera storlekarna själv, utan att [P2] har frågat.

Det blir snabbt uppenbart i den här situationen att pedagogen började i fel ände, i abstrakta begrepp istället för i barnens erfarenhet. De förstår inte alls frågorna om 'stor' och 'liten'. När barnen själva får göra sandkakor och pedagogen samtalar med dem utifrån dessa kakor, visar de dock i både ord och handling att de förstår begreppen och kan använda dem.

Scen 27

Pedagog [P1] genomför två likartade aktiviteter med två olika barngrupper. Den första gruppen ska gå på utflykt i stadsmiljön för att leta efter saker som kan konkretisera begreppen 'stor' och 'liten'. När [P1] ska introducera aktiviteten för barnen tar hon hjälp av "Nalle", som är en teddybjörn som brukar hälsa på barnen på förskolan ibland. Just den här dagen är "Nalle" ledsen - han vet inte vad 'stor' och 'liten' betyder och undrar om barnen kan visa honom. Barnen tar sig an uppgiften med liv och lust. De ägnar lång tid åt att leta efter stora och små saker som de kan visa "Nalle".

Den andra gruppen ska också på utflykt i stadsmiljön. De ska leta efter ytor som känns på olika sätt och beskriva hur de känns i handen. När [P1] introducerar uppgiften kopplar hon den till en upptäckt som ett av barnen gjort några dagar tidigare, nämligen att olika sorters

sand känns på olika sätt. Barnen sätter igång med uppgiften men tröttnar ganska snabbt. De springer förvisso fram och tar på många olika ytor (till exempel husfasader, stenmurar och träbänkar), men det verkar vara en lek som går ut på att hinna ta på så många saker som möjligt, snarare än en undersökning av ytor. Barnen använder också ganska få olika begrepp för att beskriva de olika ytorna. De beskriver ytor som mjuka/hårda, lena/stickiga, varma/kalla men nämner få andra begrepp.

Vi ser få indikationer på att den andra gruppens aktivitet har någon mening för barnen. Deras uppmärksamhet är inte riktad mot det innehåll som pedagogen hade avsett. Det uppstår ingen egentlig dialog om ytorna, och även om de springer fram till ytorna ser det inte ut som om de faktiskt känner på dem. Efter en stund avbryter vi denna aktivitet eftersom barnen så tydligt signalerar att den inte 'talar' till dem.

Diskussion

Barnens egna, konkreta erfarenheter anses ur ett sociokulturellt perspektiv vara en viktig grund för lärandet, som vi tidigare nämnt. Begreppet 'situerat' används för att beskriva hur lärandet ett kopplat till erfarenhet. Säljö (2000) beskriver hur lärande sker i ett sammanhang och att kunskaper och förmågor är kopplade till detta sammanhang. Det vi ser i scenerna ovan är just hur viktigt sammanhanget och de konkreta erfarenheterna är. I scen 26 kan barnen inledningsvis inte alls relatera begreppen 'stor' och 'liten' till de redskap pedagogen ställt upp. När de däremot får använda redskapen och bygga sandkakor med dem, kan de också diskutera storlek och skilja olika storlekar från varandra.

Vår tolkning är att det är sammanhanget, det konkret kända för barnen, som gör att uppgiften med Nalle i scen 27 fungerar. Barnen känner Nalle väl och får en direkt anledning att göra uppgiften eftersom de ska hjälpa honom. Då hamnar också de aktuella begrepp som pedagogen vill synliggöra i ett meningsfullt sammanhang. Den andra gruppens uppgift i scen 27, att beskriva ytor, ligger däremot för långt från barnens egen erfarenhetsvärld. Uppgiften blir för abstrakt och allt för lösryckt ur ett relevant sammanhang för att vara meningsfull för barnen. Ett av barnen har förvisso några dagar tidigare undersökt hur sand känns. Men det var för långt bort i tid och plats för henne jämfört med uppgiften hon nu fick för att hon skulle kunna koppla ihop den med sina tidigare erfarenheter. De andra barnen som deltog i aktiviteten hade inte ens erfarenheten av sanden att koppla till, så för dem blev aktiviteten ännu mer abstrakt. Vygotskij (refererad i Dysthe & Igländ, 2003) talar om vikten av att identifiera varje barns 'närmaste utvecklingszon', det vill säga de kunskaper och förmågor som barnet håller på att utveckla men ännu inte behärskar på egen hand. Det är i denna utvecklingszon pedagogen kan stötta och utmana barnets vidare lärande. Det som händer i scen 27 är att den planerade aktiviteten ligger utanför barnens närmaste utvecklingszon. De kan inte knyta an till den för att den ligger för långt i från deras nuvarande erfarenheter.

Dahlgren och Szczepanski (2004) varnar för ett dekontextualiserat lärande, en undervisning där barnen ska lära genom att *läsa om* istället för att *göra själv*. De menar att detta leder till en åtskillnad mellan teori och praktik. Denna åtskillnad anser de att uteverksamhet kan vara en motvikt mot. Utomhus kan barnen istället få uppleva fenomen och processer i sitt rätta sammanhang. Aktiviteterna ovan genomförs i och för sig inte i skolmiljö och barnen får inte *läsa om* fenomen. Men i scen 26 får de en form av teoretisk "föreläsning" av pedagogen som introduktion, istället för att de får utgå ifrån sina egna erfarenheter. I scen 27 får de i och för sig göra egna erfarenheter genom att känna på ytor, men dessa erfarenheter är inte meningsfulla för dem eftersom dessa erfarenheter inte utgår ifrån dem själva utan från teoretiska begrepp som pedagogen vill introducera. Bevisligen räcker det inte med att vara utomhus för att barnen ska få lära i ett meningsfullt sammanhang. De aktiviteter och det innehåll som planeras måste *också* vara relevanta för barnen utifrån deras egna tidigare erfarenheter för att bli meningsfulla. Dahlgren och Szczepanski (2004) konstaterar samma sak: "I händerna på en omedveten lärare kan självfallet även verkligheten själv bli utsatt för fragmentering" (s 39).

4.7 Vikten av att vara tillgänglig för barnen

Scen 28 (se även scen 16)

Barnen är på utflykt i parken och har fått i uppgift att fotografera något de upptäckt och vill visa. [P2] går fram till Bertil som står på gräsmattan med en pinne i handen och tittar på någonting på gräset framför sig (en tunn, smal, avlång och mörk bit av bark).

– [P2]: *Vad tittar du på?*

Bertil pekar på föremålet framför sig.

– [P2]: *Vad fin den är* (tar upp den, känner på den, beskriver den). *Vad är det för något?*

– Bertil: *Jag vet inte.*

– [P2]: *Nää... undrar var den kommer ifrån?*

– Bertil: *Kanske från en fågel. Kråkor brukar det vara här.*

– [P2]: *Vad heter det där som fåglar har på sig?*

– Bertil: *Fjädrar! Det är nog en kråkfjäder.*

Bertil har uppmärksammat något på marken. [P2] ser det och går fram för att ta del av hans upptäckt. Genom att fråga honom vad det är han ser, kan [P2] rikta sin uppmärksamhet mot samma sak. Ett samspel i dialog inleds.

Scen 29 (se även scen 26)

Barnen är i sandlådan och ska baka sandkakor för att konkretisera begreppen 'stor' och 'liten'.

Frida har gjort sin första sandkaka färdig och stjälpit upp den med hjälp av pedagogen [P2].

– [P2]: *Kan du göra en större kaka?*

Frida hämtar en större spann och fyller den också. [P2] har gått iväg till ett annat barn, så [P1] hjälper henne att vända.

– [P1]: *Vilken är störst tycker du?*

– Frida: *Den!* (pekar på den större).

– [P1]: *Ja, den är stor du! Kan du göra en ännu större?*

Här tänker sig [P1] att Frida ska få syn på den allra största hinken och börja fylla den, men

Frida tänker på ett helt annat sätt. Hon föser ihop sin lilla och sin stora kaka till *en* hög.

– Frida: *Nu är den stor!*

Frida fortsätter sedan att fylla formar och ösa över sin hög, som blir större och större. [P2] som varit med Folke en stund uppfattar inte Fridas projekt. När [P2] kommer fram till Frida ser hon att Frida öser ut en form med sand och kommenterar då:

– [P2]: *Ja, du gör en liten bredvid.*

– Frida: *Nej.*

Frida svarar helt kort och det blir aldrig någon dialog. Hon håller ju på något helt annat än vad [P2] tror, nämligen att göra sin enda hög större och större. [P1] som följt Fridas process uppfattar dock detta och fortsätter samtala med Frida om hennes hög.

[P2] missuppfattar här vad det är Frida har sin uppmärksamhet riktad mot. [P2] försöker inleda ett samspel med Frida men på grund av missuppfattningen uteblir samspelet.

Diskussion

Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) menar att ömsesidighet i samspel är grundläggande för att en pedagog ska kunna utvidga och utmana barnets lärande. För att pedagogen ska kunna väcka barnets intresse för ett visst fenomen krävs att de båda har uppmärksamheten riktad åt samma håll.

I scen 28 uppstår ett långt och utmanande samtal mellan Bertil och [P2]. En förutsättning för att det ska ske är att [P2] uppmärksammar att Bertil iakttar något och börjar samtala med honom

om det. När [P2] frågar Bertil vad det är han ser, får han möjlighet att berätta vad det är han riktar sin uppmärksamhet mot. Därigenom kan [P2] rikta sin uppmärksamhet mot samma sak och utifrån det samspela med Bertil och utmana hans lärande vidare.

I scen 29 uteblir däremot samspelet. [P2] förutsätter att Frida har sin uppmärksamhet riktad åt ett visst håll. Frida är dock fokuserad på något annat, och [P2] når därför inte heller fram till henne med sin avsikt.

Det kan finnas många olika tolkningar av vad ett barn håller på med. För den pedagog som kommer in utifrån och inte följt processen kan barnets aktivitet misstolkas och förefalla gå ut på något helt annat. Då blir det också mycket svårt att utmana och utvidga barnets fortsatta lärande. Den pedagog som följt barnets aktivitet nära har mycket lättare att förstå barnets avsikt och kan därmed lättare samspela med barnet.

4.8 Alla aktiviteter passar inte alla barn

Scen 30

Barnen är på utflykt i skogen och har fått i uppgift att fotografera något de vill visa och berätta om. Ida fotograferar väldigt snabbt en blomma i närheten, men visar inget större intresse för aktiviteten utan verkar snarare vilja få uppgiften överstökad så snabbt som möjligt för att få börja leka istället. Hon visar sedan under resten av skogsvistelsen inte något intresse för att fotografera. [P2] söker upp Ida igen mot slutet av skogsvistelsen för att fråga om hon hittat något hon vill fotografera.

– [P2]: *Vill du komma ner så kan vi prata lite...?*

– Ida: (avbryter mitt i meningen) *Nej!*

– [P2]: *Det gör inget, vi kan prata om en stund.*

– Ida: *Nej* (skakar på huvudet och håller upp handen som stopptecken). *Jag leker med killarna nu.*

– [P2]: *Visst, lek med killarna du.*

Det syns tydligt i ansiktet hur Ida slappnar av, liksom pustar ut, och sedan springer hon iväg och fortsätter sin lek.

På eftermiddagen ska barnen återsamlas för att berätta om sina bilder. Men Ida säger bestämt att hon inte vill vara med, hon stannar kvar ute på gården och leker istället.

Scen 31

Barnen är på utflykt i lekparken och ska få i uppgift att fotografera något upptäckt och vill visa. [P1] håller just på att introducera uppgiften för de tre barn som ska delta. Men mitt i introduktionen går Anna sin väg och börjar gunga istället.

[P1] frågar henne sedan vid flera tillfällen under parkvistelsen om hon vill fotografera något, men Anna avböjer. Anna berättar dock för [P1] att hon tycker om att gunga. [P1] frågar då om hon får ta kort på Anna när hon gungar, och det går bra. [P1] fotograferar henne på flera olika gungor. När barnen återsamlas på eftermiddagen för att berätta om sina bilder, visar Anna stort intresse för bilderna på sig själv på gungorna. Hon berättar om varje bild och återknyter till situationen i parken.

I båda scenerna ovan visar barnen tydligt att den planerade aktiviteten inte 'talar' till dem. I scen 30 utför Ida förvisso sin uppgift, men närmast pliktskyldigt. Sedan markerar hon tydligt i både ord och handling att hon inte vill ägna sig åt detta mer.

I scen 31 försvinner Anna utan att ens ha lyssnat färdigt på [P1]:s introduktion. [P1] lyckades inte alls fånga hennes intresse för aktiviteten att fotografera. Däremot vill Anna gärna vara med och berätta om bilderna efteråt. Det är en aktivitet som 'talar' till henne.

Diskussion

För att aktiviteter ska bli lärande situationer för barnen måste de ha någon mening för barnen, menar Fischer och Leicht Madsen (1984). Fischer och Leicht Madsen men även Pramling Samuelsson och Lindahl (1999) talar om vikten av barns uppmärksamhet. Det är viktigt som pedagog att se vad barnen riktar sin uppmärksamhet mot - eller *inte* riktar sin uppmärksamhet mot. Aktiviteten måste tala till barnen och väcka deras intresse för att bli meningsfull. I scenerna ovan ser vi tydliga indikationer i både ord och handling på att aktiviteterna *inte* talar till barnen. Här måste pedagogen vara lyhörd för varje barns signaler och flexibel i sitt arbetssätt. Olika barn behöver olika aktiviteter för att utmanas i sitt lärande, och samma aktivitet kan också behöva presenteras på olika sätt för olika barn. I scen 31 kan pedagogen genomföra sin avsikt med aktiviteten som helhet - att utmana barnets förmåga att berätta genom samtal runt bilder. Men pedagogen fick stödja Anna på vägen ditt genom att själv ta bilderna när Anna inte ville. I scen 30 passade däremot varken fotograferingen eller samtalet Ida. Här blir det en uppgift för pedagogen att hitta en *annan* aktivitet som intresserar och 'talar' till Ida för att uppnå samma mål.

4.9 Kameran som redskap

Scen 32 (se även scen 16 och 28)

Barnen är på utflykt i parken och har fått i uppgift att fotografera något de upptäckt och vill visa. [P2] går fram till Bertil som står på gräsmattan med pinne i handen och tittar på någonting på gräset framför sig (en tunn, smal, avlång och mörk bit av bark).

– [P2]: *Vad tittar du på.*

Bertil pekar på föremålet framför sig.

– [P2]: *Vad får den är* (Tar upp den, känner på den, beskriver den). *Vad är det för något?*

– Bertil: *Jag vet inte.*

– [P2]: *Nää... undrar var den kommer ifrån?*

– Bertil: *Kanske från en fågel. Kråkor brukar det vara här.*

– [P2]: *Vad heter det där som fåglar har på sig?*

– Bertil: *Fjädrar! Det är nog en kråkfjäder.*

– [P2]: *Jag får nog hämta [P1]* ([P2] syftar på att [P1] har kameran)

– Bertil: *jaa, hon sa det, att vi skulle säga till när vi ville ta kort på något.*

[P2] hämtar kameran, Bertil och [P2] tar kort. Situationen avrundas. Men en kort stund senare uppmärksammar Bertil [P1] på kråkan som sitter och kraxar i trädet.

Bertil har fått i uppgift att fotografera något han upptäckt i parken. Han fotograferar ett föremål som han tror är en kråkfjäder. Innan han fotograferar föremålet har Bertil och [P2] ett långt samtal om vad det kan vara för något.

Scen 33 (se även scen 9)

Barnen har under förmiddagen tagit kort på spännande föremål de hittat på lekplatsen. Nu har de återsamlats för att berätta för varandra om sina bilder. När Bertil visar och berättar om den konstiga sak han hittat som han tror är en fjäder, faller Adam snabbt in och ger en annan tolkning - han tror att det är en pinne. Bertil kommenterar i sin tur detta och vidhåller att det är en fjäder.

Det föremål som Bertil fotograferade under förmiddagen blir underlag för ett samtal mellan honom och Adam när barnen träffas på eftermiddagen för att berätta om sina bilder.

Scen 34

Barnen är på utflykt i skogen och har fått i uppgift att fotografera något de upptäckt och vill visa. [P2] söker upp Emil, frågar honom om han hittat något han vill ta kort på. Han plockar upp en vitsippa och håller fram mot [P2].

– [P2]: *Ska vi lägga ner den så du kan ta kort själv?*

– Emil: *Ja* (lägger ner den på marken).

– [P2]: *Här ser vi inte vitsippan så bra, vi kanske ska lägga den någon annan stans där det är lite mer platt?*

– Emil: *Stenen!*

Emil går iväg ner till stenen, lägger vitsippan där, tar kameran av [P2].

– Emil: *Jag kan själv* (tar ett kort, tar sen upp blomman i handen). *Kan du ta ett kort på mig när jag håller blomman?*

– [P2]: *Javisst!*

[Annat barn] kommer fram, har också plockat vitsippor.

– Emil: *Ska vi ta kort på alla?*

– [P2]: *Vad menar du med alla?*

– Emil: *Alla blommor.*

– [P2]: *Ska vi ta kort på dina och hans blommor tillsammans menar du?*

– Emil: *Ja.* (Lägger blommorna på stenen och klättrar sedan upp bredvid och poserar för kameran)

(...)

– Emil: *Får jag ta kort på dig nu?*

– [P2]: *Javisst!*

– Emil: *Du ska hålla i blomman* ([P2] håller blomman, Emil tar kort).

– Emil: *Nu vill jag ha den* (tar blomman och går sin väg).

Emil undersöker här kameran som redskap och experimenterar på olika sätt. Han väljer ut olika föremål att fotografera. Han fotograferar sedan dels dessa föremål, dels pedagogen [P2]. Han ber också [P2] att fotografera honom.

Diskussion

När vi planerade våra aktioner var barnens fotografering bara ett delmoment för att få bilder som de sedan skulle kunna berätta om. Ganska snart visade det sig dock att kameran i sig också blev ett viktigt redskap i det språkutvecklande arbetet.

Hagtvet Eriksen (2006) lyfter fram dialogens betydelse för barn språkutveckling generellt. Hon menar att pedagoger måste fånga tillfällen till ”här och nu”-dialoger där barn kan få tillfälle att öva sin språkfärdighet. Under de aktiviteter där barnen skulle fotografera hade vi många ”här och nu”-dialoger runt sådant som barnen upptäckte, som i scen 32. Fotograferingen ledde också till samtal runt det praktiska handhavandet av kameran, som i scen 34.

Barns berättande är en viktig grund för deras skriftspråkutveckling, enligt Eriksen Hagtvet (2004, 2006). Genom att ta tillvara händelser som barnen kan berätta om, får de öva sig i ”där och då”-kommunikation. I scen 33 ser vi hur bilderna från vistelsen i parken ligger till grund för just sådan ”där och då”-kommunikation. Bertil visar sin bild på ’kråkfjädern’ som han såg och har en diskussion om vad det kan vara för föremål.

4.10 Sammanfattning

Både stadsmiljön och skogsmiljön ger goda möjligheter till språkutvecklande aktiviteter. Miljöerna är sinsemellan olika, men går ändå att använda för samma mål. Samma begrepp och fenomen kan konkretiseras för barnen både i staden och i skogen, men med hjälp av olika

resurser. Båda miljöerna ger också möjligheter till upplevelser och upptäckter som kan stimulera berättande.

I staden består resurserna till stor del av byggnader och andra konstruktioner, skulpturer och utsmyckningar, men även naturmiljöer och naturfenomen. Skogens resurser är enskilda växter, djur och andra naturföremål, men också skogens dimensioner och olika naturfenomen. Med hjälp av dessa resurser kan man till exempel konkretisera begrepp som färger, former, material/ytor, lägesord och olika miljörelaterade begrepp.

De resurser i miljön som väcker barnens spontana uppmärksamhet och intresse är både naturfenomen som till exempel frön på marken, en 'kråkfjäder', maskrosor, vitsippor, träd, rötter, och kulturfenomen som till exempel bilar. Ibland riktar sig barnens uppmärksamhet mot den stora helheten: skogens dimensioner, havet av vitsippor, vackra platser. Ibland är det istället detaljerna som barnen fokuserar på: en enskild växt, vitsippans rötter, sopbilen som kör förbi.

Resurserna i utemiljön kan pedagogen använda i aktiviteter för att konkretisera fenomen som pedagogen vill synliggöra för barnen. Men utemiljön ger dessutom många oväntade lärandesituationer. Under våra aktiviteter uppmärksammade barnen även andra fenomen än de som vi avsett och planerat för. Dessa oplanerade situationer bidrar också till barnens lärande, likaväl som de aktiviteter som pedagogen planerat för.

I flera aktiviteter använde barnen kamera. Kameran visade sig vara ett bra redskap för att stimulera språkutveckling, på flera olika sätt. Barnen tog egna bilder som de sedan kunde berätta om. Men fotograferingen i sig ledde också till många samtal i stunden, samtal som kretsade både runt motiven och runt fotograferingen som process.

I våra resultat ser vi tydliga indikationer på att utemiljön 'talar' till barnen, att den väcker deras uppmärksamhet och intresse. Dessa indikationer syns i kroppsspråk, olika aktiviteter, genom att de härmar andra eller genom att de återkommer till en aktivitet vid ett senare tillfälle, men också genom frågor, utrop och delaktighet i samtal. En del barn ger mycket tydliga indikationer på uppmärksamhet, andra är mer lågmälda och subtila i sitt uttryckssätt. Dessutom ser barns uppmärksamhet olika ut i olika faser. Ibland är det spontana utrop som indikerar deras uppmärksamhet, vid andra tillfällen är det istället djup och tyst koncentration. Pedagogen måste vara väl förtrogen med de olika indikatorerna och uppmärksamhetsfaserna för att kunna möta och utmana varje barn på rätt sätt i sin lärandeprocess. Dessutom krävs att pedagogen verkligen är närvarande i barnens aktiviteter, ser vad de ägnar sig åt och delar deras uppmärksamhet.

Resultaten visar att det är det konkreta som pedagogen måste utgå ifrån för att skapa en lärande situation. Det är det konkreta som 'talar' till barnen, som fångar deras uppmärksamhet och som framtår som meningsfullt för dem. Men det konkreta materialet måste ligga nära barnets erfarenhetsvärld. Ett aldrig så konkret material blir ändå för abstrakt för barnen om det inte knyter an till barnens tidigare erfarenheter.

Alla aktiviteter passar inte heller för alla barn. För att en aktivitet ska ha potential att bli en lärande aktivitet krävs att den väcker barnets uppmärksamhet och intresse. Pedagogen måste vara lyhörd för vad barnen riktar sin uppmärksamhet mot - eller inte riktar sin uppmärksamhet mot. Ibland räcker det att pedagogen förändrar något i aktiviteten för att den ska passa barnet bättre. I andra fall måste pedagogen försöka skapa en annan aktivitet för att uppnå det tänkta målet.

5. Slutdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka om och hur resurser i förskolans utemiljö kan stödja barns språkutveckling. För att ta reda på det har vi undersökt dels vilka resurser för språkutvecklande aktiviteter som finns i utemiljön runt två förskolor, dels om utemiljön väcker barnens uppmärksamhet och intresse, dels hur pedagoger konkret kan arbeta språkutvecklande. Undersökningen genomfördes genom aktionsforskning, där vi iscensatte ett antal aktiviteter med barnen som vi observerade och sedan utvärderade.

I det föregående kapitlet redovisade vi våra resultat och diskuterade dessa i detalj. I denna slutdiskussion ska vi nu helt kort sammanfatta det centrala i resultaten och knyta dem till våra frågeställningar. Därefter följer en metoddiskussion.

5.1 Vilka resurser i staden respektive på landsbygden inbjuder till språkutvecklande aktiviteter i förskolan?

När vi inventerar staden, skogen och förskolegårdarna som miljöer, ser vi att det finns goda möjligheter till sinnesintryck och konkreta upplevelser som kan ligga till grund för språkutvecklande aktiviteter. Samma begrepp och fenomen kan konkretiseras för barnen både i staden och i skogen, men med hjälp av olika resurser. Båda miljöerna ger också möjligheter till upplevelser och upptäckter som kan stimulera berättande.

De 'stadstypiska' resurserna är byggnader och andra konstruktioner, skulpturer och utsmyckningar, olika transportmedel - men också naturfenomen som växter och djur, väder och landskapsformer. Det som karakteriserar skogsmiljön är skogen som helhet och alla de nyanser och detaljer som finns att upptäcka där, liksom årstider och väder.

5.2 'Talar' utemiljön till barnen - väcker miljön deras uppmärksamhet och intresse?

En förutsättning för att en aktivitet ska bli en *lärande* aktivitet för barnen är att den på något sätt väcker barnens uppmärksamhet och intresse. Med vår studie kan vi inte, och har heller inte för avsikt att, *bevisa* att barnen faktiskt har lärt sig något specifikt genom en viss aktivitet. Däremot kan vi i våra resultat se tydliga *indikationer* på att aktiviteterna i utemiljön väcker barnens uppmärksamhet och intresse, och därmed har potential att bli lärande aktiviteter. Dessa indikationer ser vi hos barnen i både handling och dialog. Barnen visar uppmärksamhet och intresse genom kroppsspråk, olika aktiviteter, genom att härma andra eller genom att återkomma till en aktivitet vid ett senare tillfälle, men också genom frågor, utrop och delaktighet i samtal.

5.3 Hur kan pedagoger i förskolan konkret arbeta språkutvecklande utomhus?

I vår undersökning iscensatte vi ett antal aktiviteter med fyra barngrupper. Det språkliga innehåll vi fokuserade på var dels att stimulera barnens begreppsutveckling, dels att utmana deras förmåga att berätta. Vi utgick ifrån resurser i respektive förskolas närmiljö.

I staden gjorde vi två aktiviteter kopplade till begreppsutveckling. En barngrupp letade efter små och stora saker i stadsmiljön som skulle kunna konkretisera begreppen 'stor' och 'liten'. En barngrupp letade efter olika material och ytor för att beskriva hur de kändes i handen när de tog på dem.

I landsbygdsmiljön gick den ena gruppen till skogen. De undersökte och jämförde vitsippor för att konkretisera begrepp kopplade till storlek, färg och växters olika delar. Den andra gruppen

stannade vid förskolans sandlåda och arbetade med begreppen 'stor' och 'liten' genom att göra sandkakor med formar och spänner i olika storlekar.

Vi följde också med alla fyra grupperna på deras ordinarie utflykter till olika platser i närmiljön. Under utflykterna fick barnen i uppgift att fotografera något spännande de upptäckte och ville berätta om. Efteråt samlade vi barnen och de fick visa och berätta om sina bilder för varandra.

Aktiviteterna föll mycket väl ut. Barnen visade i både handling och dialog att aktiviteterna väckte deras uppmärksamhet och intresse, vilket kan antas ligga till grund för att aktiviteterna också utmanade barnens lärande. Vi anser att utemiljön ger just sådana sinnliga och konkreta erfarenheter som är viktiga i barnens lärandeprocess och att det därför mycket väl går att arbeta språkutvecklande utomhus.

Under våra aktiviteter uppstod också många spontana situationer som inte var direkt kopplade till det innehåll vi planerat, men som ändå bidrog till barnens lärande på olika sätt. Barnen uppmärksammade olika föremål och fenomen som de undersökte och samtalande om. De vidareutvecklade också själva aktiviteterna i andra riktningar. Dessa möjligheter till oväntade upplevelser anser vi är en av utemiljöns stora styrkor. Den stora mångfalden av intryck ger bättre möjlighet för varje barn att hitta något som väcker dess uppmärksamhet. Den ger också möjlighet till lärande om sådant som pedagogen inte ens hade tänkt på eller visste att barnen var intresserade av.

Men lärandet kommer inte automatiskt bara för att man är utomhus och använder sig av konkret material. Aktiviteterna och innehållet måste utgå från barns egna erfarenheter för att få någon mening för dem. Ett aldrig så konkret material blir ändå för abstrakt för barnen om det inte knyter an till barnens tidigare erfarenheter.

Alla aktiviteter passar inte heller för alla barn. För att en aktivitet ska ha potential att bli en lärande aktivitet krävs att den väcker barnets uppmärksamhet och intresse. Pedagogens måste vara lyhörd för vad barnen riktar sin uppmärksamhet mot - eller *inte* riktar sin uppmärksamhet mot.

Barn visar uppmärksamhet och intresse på olika sätt. En del barn ger mycket tydliga indikationer på lärande, andra är mer lågmälda och subtila i sitt uttryckssätt. Dessutom ser barns uppmärksamhet olika ut i olika faser. Ibland är det spontana utrop som indikerar deras uppmärksamhet, vid andra tillfällen är det istället djup och tyst koncentration. Pedagogens måste vara väl förtrogen med de olika indikatorerna och uppmärksamhetsfaserna för att kunna möta och utmana varje barn på rätt sätt i sin lärandeprocess. Pedagogens måste också vara nära barnen för att kunna uppfatta vad de riktar sin uppmärksamhet mot.

5.4 Slutsats

Vi anser att utemiljö är en värdefull resurs för språkutvecklande aktiviteter i förskolan. Men samtidigt är inte 'utomhus' i sig lösningen på allt – det krävs även utomhus en medveten och reflekterande pedagog för att aktiviteterna ska bli meningsfulla för barnen och bidra till deras lärande.

Hittills har utomhusdidaktisk litteratur främst kretsat kring naturvetenskap och miljöfrågor. Utemiljöns roll för till exempel språkutvecklingen har inte lyfts på samma sätt. Vi kan naturligtvis bara spekulera om orsaken till detta. En tänkbar förklaring är att utomhusdidaktikerna har kommit in i ämnet från det naturvetenskapliga hållet och från sitt personliga intresse för naturupplevelser. Didaktiker inom andra ämnesområden som inte själva har ett brinnande intresse för naturvivelser har kanske inte tilltalats av denna infallsvinkel.

I vår studie kommer vi istället in i utomhusdidaktiken från det språkdidaktiska hållet och försöker sammanföra de två ämnesområdena. Vi anser att det är hög tid att se utemiljön som en pedagogisk resurs likvärdig med andra resurser i förskolan. Vilka personliga intressen pedagoger har för utevistelser är inte relevant. 'Utomhus' är ett verktyg för att utmana barnens lärande som alla pedagoger kan använda sig av. Ser man utomhusdidaktiken på det sättet är det kanske lättare

att få med sig även andra pedagoger än de ”redan frälsta”. Vår förhoppning är att pedagoger som läser vår studie ska få upp ögonen för hur förhållandevis enkelt det faktiskt är att arbeta utomhus. Vet man vilket lärande man vill möjliggöra, finns resurserna för detta i överflöd, både i stadsmiljö och i skogsmiljö.

5.5 Metoddiskussion

Aktionsforskning som forskningsmetod

Våra undersökningar gjordes i form av aktionsforskning. Aktionsforskning är en metod som används mycket inom skolutveckling, där man följer och utvärderar en verksamhet för att kunna utveckla den pedagogiska kvalitén. I vår undersökning genomförde vi planerade pedagogiska aktiviteter som vi ville utvärdera för att bedöma deras användbarhet. Därför var det naturligt för oss att välja aktionsforskning som metod.

Vi observerade aktiviteterna utifrån ett antal förutbestämda kriterier. Efteråt analyserade och diskuterade vi aktiviteterna ur flera olika perspektiv för att kunna ge en så välgrundad tolkning som möjligt. Vi anser att det var en metod som fungerade bra. Vi fick en mångfasetterad bild av utemiljöns potential i förskolans språkutvecklande arbete.

Vi dokumenterade våra observationer i skrift under aktivitetens gång. En risk med den sortens dokumentation är att man riskerar att missa information, för att man helt enkelt inte hinner med att uppfatta och skriva ner allt som sker. Ett sätt att dokumentera där man har större möjlighet att få med ’allt’ är videofilmning (vilket också ofta används i forskning där man observerar barn). Vi valde dock medvetet att inte filma, eftersom vi skulle träffa varje barngrupp under så kort tid att barnen inte skulle hinna vänja sig vid videokameran. Det finns säkert viktiga situationer under aktiviteterna som vi missade på grund av vårt sätt att dokumentera. Men vi bedömer att vi ändå har fångat tillräckligt många situationer av olika slag för att kunna dra välgrundade slutsatser av våra resultat.

Aktionsforskning kritiserar ibland för att den har svårt att leva upp till traditionella vetenskapliga krav på validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Aktionerna genomförs i en specifik praktik, och ingen praktik är den andra lik. Frågan är hur stor relevans resultat från en aktionsforskningsstudie har för annan verksamhet? Inom aktionsforskningen har man tagit fram ett antal minimikrav för att säkerställa den forskningsmässiga kvalitén, och vi har försökt följa dessa krav så noga som möjligt. Vi har planerat, genomfört, analyserat och tolkat våra aktiviteter utifrån etablerade teorier om lärande, utomhuspedagogik och språkutveckling. Vi har genomfört undersökningen i flera barngrupper på två olika förskolor för att få bredd i resultaten. Vi redogör utförligt för våra resultat och hur vi tolkat dem i relation till teori, för att utomstående lätt ska kunna följa och bedöma våra resonemang. Vi kan givetvis inte utifrån vår studie säga något om hur det *alltid* är - men vi kan ge ett nedslag som beskriver hur det *kan* vara, och våra resultat kan andra pedagoger överföra och använda sig av i sina respektive verksamheter.

Aktionsforskning som pedagogiskt verktyg

Det som framstått väldigt tydligt för oss under den här studien, är hur användbar aktionsforskningen är även som pedagogiskt verktyg. Vi upplevde observationerna och de efterföljande analyserna som ett väldigt bra sätt att fånga barnens lärande ur ett helhetsperspektiv. Vi kom väldigt nära varje barn på så sätt att vi kunde se vad de riktar sin uppmärksamhet mot och hur de visar sin uppmärksamhet. Om vi hade arbetat i dessa barngrupper kontinuerligt, hade våra observationer legat till grund för pedagogisk dokumentation runt varje barns språkutveckling och närmaste utvecklingszon.

I några av aktiviteterna använde barnen kamera. Från början var fotograferingen bara ett delmål, med syfte att få bilder som barnen sedan skulle kunna berätta om. Men snart upptäckte vi att kameran var väldigt användbar generellt för att stödja barnens språkutveckling. Fotograferingen blev också en bra möjlighet för oss att se vad barnen riktade sin uppmärksamhet

mot. Barnens bilder skulle kunna ligga till grund för fortsatt planering av den pedagogiska verksamheten, till exempel i temaarbeten.

Men kameran är ett redskap som barnen måste få tid att lära sig använda. På en av förskolorna i vår undersökning var barnen sedan tidigare vana vid att fotografera. På den andra förskolan var kameran ett helt nytt redskap för barnen. Vi såg generella skillnader mellan de olika grupperna i barnens agerande när de fotograferade. De barn som var vana vid kameran som redskap ägnade mer uppmärksamhet åt föremålen och motiven, medan de barn som var ovana ägnade sig mer åt kameran som sådan och själva processen att fotografera.

Etiska överväganden

Vi har inte stött på några svåra etiska överväganden under vårt arbete. Studien fokuserar inte på sådant som skulle kunna uppfattas som känsligt eller kränkande ur barnens perspektiv. Vi har inte bedömt enskilda barns förmågor, utan istället den pedagogiska kvalitén i aktiviteterna.

Aktiviteterna har byggts på barnens lustfyllda lärande. Under aktiviteterna följde vi barnens intentioner och lät barnen styra hur aktiviteterna utvecklades. I de allra flesta situationer upplevde vi att barnen tyckte att det var roligt och meningsfullt att delta. Men i två fall markerade två barn att de inte ville delta. Det var då självklart att respektera deras önskan, både av forskningsetiska och pedagogiska skäl. Ur forskningsetiskt perspektiv bygger studien på frivillighet och alla barn har rätt att avstå från att delta. Pedagogiskt finns det inget skäl att försöka tvinga ett barn att delta i en aktivitet om det inte vill, eftersom det ändå inte skulle bidra till barnets lärande på ett positivt sätt.

Framtida forskning

Tidigare forskning om utomhuspedagogik har främst fokuserat på naturvetenskapligt och i viss mån matematiskt lärande innehåll. Barns språkutveckling har däremot inte haft någon framträdande roll. Med vår studie lägger vi en grund för att också föra in språket i uteverksamheten.

Framtida forskning inom området skulle kunna ta flera olika vägar. Det behövs fördjupade studier om lämpliga aktiviteter. Vi har bara valt ut några få aktiviteter för att exemplifiera. Men för att stödja barns språkutveckling generellt behövs fler aktiviteter, och man behöver också göra en djupare bedömning av kvalitén i olika aktiviteter ur språkutvecklingsperspektiv. Dessutom behövs studier om hur utemiljön kan användas högre upp i åldrarna, till exempel i skolans mer formella läs- och skrivinläring.

Referenser

- Asplund Carlsson, M. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Berlin, J. (2004). Aktionsforskning - en problematisering. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner* (s 209-220). Lund: Studentlitteratur.
- Braute, J. N. & Bang, C. (1997). *Följ med ut - Barn i naturen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brügge, B. (2002). ”Varm, torr, mätt och glad”, i B. Brügge, M. Glantz & K. Sandell (Red.) (2004). *Friluftslivets pedagogik* (s 51-72). Stockholm: Liber .
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (1997): *Utomhuspedagogik. Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. (Skapande Vetande, nr 31, 1997) Linköping: Linköpings Universitet.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (2004) ”Rum för lärande - några reflexioner om utomhusdidaktikens särart”, i I. Lundegård, P-O. Wickman & A.Wohlin (Red.) (2004). *Utomhusdidaktik* (s 9-23). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle* (R-M. Hartman & S. Hartman, övers). Stockholm: Natur och Kultur. (originaltexter publicerade 1897/1899/1972/1976)
- Dysthe, O. & Igländ, A-M. (2003) ”Vygotskij och sociokulturell teori”, i O. Dysthe (Red.) (2003): *Dialog, samspel och lärande* (s 75-94) Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). ”Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande”, i O. Dysthe (Red.) (2003): *Dialog, samspel och lärande* (s 7-27) Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, G. (2004) ”Uterummets betydelse för det egna växandet” i I. Lundegård, P-O. Wickman & A.Wohlin (Red.) (2004). *Utomhusdidaktik* (s 137-150). Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, I. (2005). *Rör dig - lär dig. Motorik och inläring*. Stockholm: Sisu Idrottsböcker.
- Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering. Del 1: tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksen Hagtvet, B. (2006). *Språkstimulering. Del 2: aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wägnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fischer, U. & Leicht Madsen, B.(1984). *Titta här! En bok om barns uppmärksamhet*. Stockholm: Liber.
- Folkesson, L. (2004). Aktionsforskning - på vems villkor? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner* (s 111-123). Lund: Studentlitteratur.
- Hedberg, P. (2004). ”Att lära in ute - Naturskola” i I. Lundegård, P-O. Wickman & A.Wohlin (Red.) (2004). *Utomhusdidaktik* (s 63-80). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2005). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lindahl, M. & Pramling Samuelsson, I. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld - med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Lindahl, M. (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.

- Linköpings Universitet (2008). *Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik (CMU) definition av Utomhuspedagogik* [hämtad 2008-05-01] <<http://www.liu.se/esi/cmu/uthped.html>>
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner* (s 13-30). Lund: Studentlitteratur.
- Strotz, H., & Svenning, S. (2004). "Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen" i I. Lundegård, P-O. Wickman & A. Wohlin (Red.) (2004). *Utomhusdidaktik* (s 25-45). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups.
- Tveit, M. (1988). *Barn og natur. Utdrag fra slutrapport fra prosjektet "Naturmiljøet - pedagogisk ressurs i begrepslæringen for barn i førskolealderen"* (Skriftserien 1988). Kristiansand: Kristiansand Lærerhøgskole.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Vetenskapsrådet (2008): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [hämtat 2008-05-12]
<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>

Bilaga A: Observationsschema

		Barn 1	Barn 2	Barn 3
Handling	Kroppsspråk			
	Aktivitet			
	Iakttar andra			
	Göra senare			
Dialog	Utrop			
	Ställer frågor			
	Delaktig i samtal			

Bilaga B: Deltagare i studien

Förskola 1

Adam
Anna
Bertil
Britta
Cecilia
Carl
Dora

Förskola 2

Daniel (utgår i efterhand)
Emil
Folke
Frida
Hanna
Ida
Jenny

Bilaga C: Brev till berörda målsmän

Anhållan om tillstånd för ert barn att delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Jag heter [NN] och är lärarstudent här på [XX] förskola (många av er känner mig redan ganska väl). Jag och min kurskamrat [NN] skall nu tillsammans skriva vårt avslutande examensarbete inom lärarutbildningen. En del av examensarbetet består av att genomföra och utvärdera ett antal aktiviteter i barngrupper, och vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse för ert barn att delta i några av aktiviteterna.

Vår undersökning handlar om hur man kan använda förskolans utemiljö för att gynna barnens språkutveckling. Vi kommer under några dagar att arbeta med olika barngrupper (tre barn i varje grupp) och prova olika ”språkaktiviteter” utomhus i förskolans närområde. Vi kommer efteråt att utvärdera aktiviteterna och fokuserar då på hur väl aktiviteterna fungerade och om de väckte barnens intresse. Det innebär att det är vi pedagoger och vårt arbete som utvärderas – vi kommer *inte* att värdera eller bedöma enskilda barn i vår undersökning. Vår förhoppning är att det färdiga examensarbetet ska kunna tjäna som inspiration för andra pedagoger som vill arbeta med utomhuspedagogik.

Det är helt frivilligt att delta i den här undersökningen, i enlighet med forskningsetiska regler. Ni och ert barn har rätt att fram till den dag examensarbetet är publicerat när som helst välja att avbryta deltagandet. Alla barn garanteras anonymitet. Vårt insamlade material (observationerna av aktiviteterna) behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning. Däremot blir det färdiga examensarbetet offentligt när det godkänts och publicerats, och det blir då möjligt för andra att läsa det.

Vi kommer att genomföra aktiviteterna på [XX] under nästa vecka, vecka [nn]. Vi kommer därefter att göra liknande aktiviteter på en annan förskola.

Vad vi behöver från er är att ni som vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt, under denna vecka, lämnar tillbaka det till förskolan. Har ni frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mejladress/telefonnummer:

/Med vänliga hälsningar
Anna Thoresson (kontaktuppgifter)
Louise Ahrén (kontaktuppgifter)

Handledare för undersökningen är Monica Sträng, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, tel xxx-xxxxxx

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen, tel xxx-xxxxxx

Sätt kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd för mitt barn att delta i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd för mitt barn att delta i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
barnets namn