



**Akademien för Utbildning och Ekonomi
Avdelningen för Religions- och Utbildningsvetenskap**

Att använda eller inte använda uterummets möjligheter i det språkutvecklande arbetet i förskolan

*Caroline Gyllencraft
Januari 2011*

Examensarbete 15 poäng
Pedagogik C

**Pedagogiska forskningsprocesser och metoder samt examensarbete
Examinator: Peter Gill
Handledare: Daniel Pettersson**

Gyllencraft, C. (2011) *Att använda eller inte använda uterummets möjligheter i det språkutvecklande arbetet i förskolan.*

Abstract

Föreliggande studie har undersökt om och i så fall hur förskolor bedriver ett språkutvecklande arbete i uterummet. Tidigare forskning och litteratur om språkutveckling och utomhuspedagogik presenterades tillsammans med förskolans styrdokument och jämfördes med det empiriska underlaget. Studiens slutsats blev att det finns tydliga indikationer på att det språkutvecklande arbetet i förskolans uterum kan och bör utvecklas. För att detta ska vara möjligt behöver man arbeta med den rådande kunskapssynen hos såväl ledning som pedagoger verksamma i barngrupp i förskolan. Ett färdigställt material för språkutvecklande arbete i förskolans uterum skulle inte utgöra någon nämnvärd skillnad enligt majoriteten av de pedagoger och beslutsfattare som deltagit i undersökningen, såvida materialet inte kompletteras med teori och utbildning.

Nyckelord: uterummet, utomhuspedagogik, språkutveckling, språkutvecklande arbete

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| 1. Inledning | 4 |
| 2. Syfte och frågeställningar | 5 |
| 3. Bakgrund | 5 |
| 3.1 Vad säger tidigare forskning och litteratur om utomhuspedagogik...5 | |
| 3.2 Vad säger tidigare forskning och litteratur om språkutveckling och att arbeta med ett språkutvecklande arbete i förskolan?.....9 | |
| 4. Metod | 14 |
| 4.1 Urval..... | 14 |
| 4.2 Material..... | 14 |
| 4.3 Procedur..... | 14 |
| 4.4 Sammanställning..... | 15 |
| 4.5 De forskningsetiska principerna..... | 15 |
| 5. Resultat | 16 |
| 5.1 Informanter..... | 16 |
| 5.2 Informanternas svar gällande mängden tid för utomhusvistelse.....16 | |
| 5.3 Planering och eftertanke i utomhusvistelsen.....17 | |
| 5.4 Språkutvecklande arbete i uterummet.....17 | |
| 5.5 Enighet bland förskolorna..... | 18 |
| 5.6 Tips, idéer och inspiration..... | 18 |
| 6. Analys och diskussion | 19 |
| 6.1 Användning av uterummet i det språkutvecklande arbetet.....19 | |
| 6.2 Kunskapssynens påverkan..... | 21 |
| 6.3 Ansvariga för förbättringsarbetet..... | 23 |
| 6.4 Slutsats..... | 23 |
| 7. Metoddiskussion | 24 |
| 8. Förslag till vidare forskning | 25 |
| Referenser | |
| BILAGA 1:Frågeformulär | |

1. Inledning

Uterummet i förskolan har varit omdiskuterat på de arbetsplatser jag arbetat på eller på andra sätt kommit i kontakt med. Pedagoger (i studien innebär det alla som arbetar med barngrupp i förskolan till exempel lärare, barnskötare och vikarier) är sällan eniga om hur de ska använda uterummet och till vad. Däremot är språkutvecklingsarbetet enligt min erfarenhet ofta en självklar del idag av förskolans verksamhet. Detta har föranlett att jag i mitt eget arbete som förskollärare valt att inrikta mig mot språkutveckling och utomhuspedagogik och försökt sammanväva de två områdena. Med syftet att få det språkutvecklande arbetet att genomsyra hela verksamheten. Det vill säga även de aktiviteter som barnen väljer/blir styrda att göra utomhus och inte bara de traditionella lärandetillfällena som majoriteten av gångerna är samlingar eller styrda aktiviteter från pedagoger och sker inomhus (Lundegård, Wickman & Wohlin, 2004). Det språkutvecklande arbetet är en självklarhet för många av de pedagoger som deltagit i undersökningen när det gäller inomhusvistelse. Där genomsyras hela förhållningssättet av det språkutvecklande arbetet, men av någon anledning verkar det för många pedagoger vara en paus eller en vila och tillfälle att få lite lugnt när man kommer utomhus med barnen. Dahlgren (2004) menar att med hjälp av utomhuspedagogik och läran om undervisning utomhus finns möjligheterna att skapa och forma en skola i framtiden med en pedagogisk fysisk miljö, där möjligheterna kan utforskas och utnyttjas för att skapa positiva lärandetillfällen. Vidare menar Dahlgren att ett inomhus- och utomhus perspektiv skall stå i en ständigt pågående växelverkan.

I förskolans läroplan (Lpfö 98) (Utbildningsdepartementet, 2006) uppmanas förskolan att ge utrymme för barns lek, lärande och språkutveckling, både i inomhusmiljön och i utomhusmiljön. Barnens nyfikenhet och motivation ökar då de befinner sig i utomhusmiljön (Ouvry, 2003).

Tanken med denna studie är att problematisera hur pedagoger arbetar med det språkutvecklande arbetet utomhus för att på så sätt försöka upptäcka utvecklingsmöjligheter i förskolans verksamhet.

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att ta reda på om och hur de förskolor som finns i en kommun bedriver ett språkutvecklande arbete i uterummet samt om det skulle göra någon skillnad om förskolor fick en färdig arbetsplan med materialtips och handledning.

Frågeställning 1

Anser pedagogerna att de använder sig av uterummets alla möjligheter eller anser de sig kunna utnyttja det mer?

Frågeställning 2

Om pedagogerna anser att de använder uterummets möjligheter, vad grundar de detta på?

Frågeställning 3

Vilka skillnader i kunskapssyn finns mellan inomhus- och utomhuspedagogiken?

Frågeställning 4

Hur kan de i studien delaktiga pedagogerna utveckla sitt språkutvecklande arbete i förskolan med utgångspunkt i utomhuspedagogiken?

3. Bakgrund

I bakgrunden presenteras en del teorier samt tidigare forskning om barns språkutveckling och utomhuspedagogik som jag finner relevant för studien.

3.1 Vad säger tidigare forskning och litteratur om utomhuspedagogik?

Det finns många olika perspektiv på vad utomhuspedagogik är, men det finns få definitioner. En av definitionerna som förklarar begreppet utomhuspedagogik lyder;

Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande växelspel mellan upplevelser och reflexion, grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Utomhuspedagogik är dessutom ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a innebär att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap.

- att växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas,
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram
(Dahlgren, Sjölander, Strid & Szczepanski, 2007,s.11)

Strotz & Svenning (2004) nämner två olika slags kunskap: praktisk kunskap och teoretisk kunskap. De frågar sig hur vi kan skapa situationer som stimulerar lärande hos barnen och hur vi kan utveckla förskolans verksamhet och innehåll så att det blir levande, spännande och roligt. De menar att verksamheten borde beröra barnen vi arbetar med. Enligt Lpfö 98 ska förskolan även se till att barnen får träna och utveckla sin fin- och grovmotorik, koordinationsförmåga och sin kroppsuppfattning. Barnens nyfikenhet och initiativförmåga i förskolan ska tas till vara (Utbildningsdepartementet, 2006). Strotz & Svennings (2004) övertygelse är att svaret på hur vi kan skapa situationer som stimulerar lärandet och tar till vara på barnens nyfikenhet finns i den kunskapssyn vi har. De uppger att idag är den teoretiska kunskapens utvecklande som oftast sker inomhus i klassrummet överordnat den praktiska (den tysta kunskapen eller handens kunskap) som kan inhämtas och arbetas med utomhus på ett helt annat sätt.

Undervisning som leder till lärande kräver reflektion och problematisering runt lärandets frågor, var? när? vad? hur? och varför? Och i detta lärandeperspektiv borde inte klassrummet finnas inom fyra väggar utan bör istället vara lika gränslöst som kunskap är gränsoverskridande (Dahlgren, 2004, s.21). Kunskapande kan också vara en aktivitet, något som vi alltså gör och som kräver engagemang och som utifrån det införlivas i oss själva. Det är något personligt men också en social företeelse som man kan finna i ett mänskligt, kulturellt och socialt sammanhang (Gustavsson, 2000). Det kan också sägas om kunskapen att den inte är något ytligt, något som en människa ena dagen tar till sig och andra dagen slänger ifrån sig. Kunskapen är förenad med hela hennes sätt att leva och förstå världen (Liedman, 2001).

Utomhuspedagogik är inget nytt påfund enligt Dahlgren & Szczepanski (1997). Det finns och har funnits en filosofisk-pedagogisk tråd vad gäller att använda andra miljöer än inomhusmiljön för lärande. Aristoteles talade om betydelsen av miljön och "praktisk visdom", han hävdade att det krävs praktisk handling för att omvandla tankar till rörelse. John

Locke och David Hume, som ansågs vara 1600- och 1700-talets empirister påstod att den kunskap som finns om världen kommer från våra sinnen. Filosofen Jean- Jaques Rousseau menade att naturenlig uppfostran behövdes som ett komplement till den bokliga bildningen som under denna tidsperiod ansågs vara den enda kunskapen som behövdes (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Dewey (1999) påstod att människan behöver få uppleva egen verklig erfarenhet för att kunna utvecklas och att detta sker bäst i naturliga sammanhang.

Dahlgren & Szczepanski (1997) anser att utomhuspedagogik inte bara handlar om naturen och friluftslivet utan lika mycket om geografi, kultur, historia och språk. Vidare att vi är sociala och ekologiskt beroende varelser och att det är viktigt att naturvetenskap och humaniora möts. Det är verklighetsanknytningen och direktkontakten som är utgångspunkten i själva lärandet. I utomhusmiljön är det möjligt att konkretisera begrepp som annars kan vara abstrakta för barnen, utomhuspedagogiken ger alltså en mer upplevelsebaserad miljö i lärandeprocesserna. De språkliga begreppen kan integreras med verkligheten och förenar känslan, tanken och handlingen. Naturen kommunicerar med barnen genom sinnena och känslorna. Syftet med att använda sig av utomhuspedagogik enligt Dahlgren & Szczepanski (1997) blir alltså att skapa inläringstillfällen som är kopplade till närmiljön. Vilket resulterar i en skillnad från klassrumslärandet, som oftast är en envägskommunikation, det blir istället ett samspel mellan läraren och barnet.

Denna (ovanstående) typ av utomhuspedagogik ger därför goda förutsättningar och möjligheter till att kunna uppnå de mål i Lpfö 98 som menar att barn ska utveckla sin förmåga att lyssna, reflektera och beskriva. Förskolan ska "ge barn möjlighet att förstå hur egna handlingar kan påverka miljön" (Utbildningsdepartementet, 2006, s.7). Eftersom Lpfö 98 tydligt ger uttryck för att förskolan ska sträva efter att hjälpa barnen att förstå sin egen del och betydelse i relation till naturen och dess olika funktioner och fenomen innefattar detta även kunskap om flora och fauna (Utbildningsdepartementet, 2006).

En av de största fördelarna med att arbeta med utomhuspedagogik är att det ger barnen utrymme att röra sig fritt (Maynard & Waters, 2007). Detta är en viktig aspekt att ta hänsyn till då det i Lpfö 98 står att

Verksamheten ska ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus. Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö (Utbildningsdepartementet, 2006, s.7).

Det fria utrymmet tillsammans med den spontana leken ger upphov till ett av de mest naturliga och effektfulla tillstånd som barnen befinner sig i som kan resultera i ett naturligt och lustfyllt lärande (Maynard & Waters, 2007). Flera författare bl.a Rivkin (1995), Bilton (2002) och Ouvry (2003) är eniga om att när barn får större utrymme att skapa, plats att konstruera och utforska i större skala än inomhus, ges de chansen att få uppleva och lära in genom förstahandsupplevelser. De får möjlighet att använda flera av kroppens sinnen när de upptäcker ny kunskap och lär sig om tillexempel väder, de växlande årstiderna och ett sådant fenomen som skuggor.

Utomhusmiljön ger även barnen det utrymme de behöver för att kunna leka mera fantasifyllda lekar än vad som sker inomhus. Uterummet gör det också möjligt för barnen att lättare gå ifrån konfrontationer som uppstår som annars kan leda till konflikter. Vilket i sin tur gör att barnen blir mindre frustrerade och samarbetar lättare i utomhusmiljön (Ouvry, 2003). En undersökning som Fjortoft gjort i Skandinavien (Maynard & Waters, 2007) understryker hälsoaspekten i utomhuspedagogiken, då resultatet i undersökningen visar att barn som leker ute i en flexibel miljö och naturliga landskap verkar vara friskare, ha bättre motorik, balans och koordination samt att barnen leker på ett i högre utsträckning kreativt sätt.

Vidare gjorde Maynard & Waters (2007) en undersökning om lärarnas inställning till utomhuspedagogik. Hur de resonerade runt ämnet och om de använde sig av utomhuspedagogiken i sin egen undervisning. De allra flesta ansåg att pedagoger kan undervisa samma saker inne som ute. Och det mest vanligt förekommande kring utomhuspedagogik hos lärarna i Maynard & Waters undersökningen var att de hade samma form på undervisningen ute som inne. Skillnaden för de flesta av dem var att de kände sig mer avslappnad ute än inne, de upplevde känslan av större frihet utomhus beträffande tillexempel tid. En lärare uttryckte att utomhuspedagogiken borde tvinga lärare att tänka mer kreativt angående sin undervisning i det specifika ämnet vilket förhoppningsvis också återspeglas i klassrummet sedan. Denna uppfattning var dock

unik i jämförelse med resultatet i övrigt från undersökningen då de flesta arbetade på samma sätt ute som inne utan att vara mer kreativa i sitt tänkande när de undervisade utomhus.

3.2 Vad säger tidigare forskning och litteratur om språkutveckling och att arbeta med ett språkutvecklande arbete i förskolan?

Det språkliga lärandet uppstår i samtal och samspel med andra människor vilket innebär att pedagogen inte kan överföra sin egen kunskap till barnet utan varje barn skapar sin kunskap självt genom sina egna erfarenheter (Lindö, 2002). Pedagogens uppgift blir då istället att se till att skapa miljöer och tillfällen som stimulerar barnens potential att lära sig. Det är viktigt att pedagogen i sitt förhållningssätt har som grund att ofta ställa frågorna Var? Vad? Hur? och Varför? Dessa frågor gör att barnen måste beskriva och sätta ord på det upplevda för att kunna förklara, vilket ger dem en god förståelse och hjälp att kunna kommunicera på ett bra sätt (Lindö, 2002).

Pedagogens uppgift att strukturera lärandemiljön så att barnen får möjlighet att själva fundera och utifrån det sedan dra sina egna slutsatser är viktig (Doveborg & Pramling Samuelsson, 2000). Ett professionellt arbete i förskolan utgörs av att läraren har en genomtänkt tanke från början till slutet i det hon gör (Catapano, 2005).

Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) framhåller två begrepp, *Vad* och *Hur* aspekterna i lärandet. *Vad* aspekten relaterar till det vetande eller de förmågor som barn förväntas kunna besitta vid ett specifikt tillfälle i sin utveckling. *Hur* aspekten är pedagogens planering av verksamheten och hur barnen går tillväga för att lära sig något. Detta innebär att pedagogens planering och det som barnen faktiskt möter och upplever av situationen de är i just nu kan skilja sig märkbart. Det kan vara helt andra saker än det som av pedagogen var avsikten från början som barnen uppmärksammar och lär sig. Utifrån detta bör man som pedagog alltid se till sig själv och sin planering i första hand när man funderar kring varför eller hur det kom sig att barnet fick den erfarenhet som det fick innan man ser till barnen för att hitta lösningar på problem som uppstått. Pedagogen bör fråga sig själv vad hon kunnat göra annorlunda för att få ett annat resultat.

Gardner (1998) menar att det finns sju olika intelligenser hos människan vilka berör ämnesområden som; språk, matematik, musik och bilder men går även djupare med psykologiska intelligenser som;

användandet av kroppen, att förstå sig själv och andras handlande. Medan Spearman (1923) som på sin tid var en oerhört känd och accepterad psykolog och tillhörde de första som fokuserade på samband mellan emotioner, motivation och intelligens, gjorde en annan uppdelning av intelligens och anskaffandet av ny kunskap. Först kommer införskaffandet av nya erfarenheter som man kan finna i omvärlden och som sedan kan kopplas till den redan lagrade kunskapen. Han menar att detta berör tre av människans funktionsområden: kognition, emotion och motivation. Sedan kommer den induktiva slutledningsförmågan vilken innebär att man uppmärksammar de abstrakta förbindelser som finns mellan objekt och situationer. Och slutligen kommer slutledningsförmågan, gällande att se samband, regler och relationer. Oavsett teori eller utgångspunkter, så är en gemensam faktor att alla tillägnar sig kunskap och tillgodogör sig den på olika sätt. Det blir då viktigt att pedagogen utifrån detta kan finna ett arbetssätt och planera sin verksamhet som beaktar de olika intelligenserna och lärstilarna. Detta för att barnen ska få en möjlighet att använda sig av den intelligens som de bäst behärskar och på det sättet tillsammans med sina egna intressen och sitt eget skapande bli engagerade och motiverade till att tillägna sig ny kunskap. Doveborg & Pramling Samuelsson (2000) anser att pedagogen måste skapa ett intresse för att få barnen intresserade av den kunskap pedagogen vill förmedla för att barnen ska kunna tillgodogöra sig den, om det intresset saknas hos barnen. Arbetet bör då utgå från barnets tankar och erfarenheter vilket ger barnen en möjlighet att följa sin egen utveckling och synliggöra den inhämtning av ny kunskap som förhoppningsvis sker under arbetets gång (Doveborg & Pramling Samuelsson (2000).

På 1980 talet inleddes studier om barns språkliga medvetenhet. Språklig medvetenhet innebär att resonera runt och fundera över språket, omedvetet eller medvetet (Svensson, 2005). Redan som spädbarn börjar utvecklingen av språket. Barn tillägnar sig språkljuden i en mer eller mindre bestämd ordning med gemensamma drag hos världens alla olika folkslag. Barn börjar sin artikulation med jollret. Tidigare ansågs att jollret i språkutvecklingen bara hade funktionen att träna artikulationen. Men idag menar man att jollret är av kommunikativ betydelse då barnet härmar vuxenspråket i syfte att samtala. De första orden kommer normalt i ettårsåldern, som mamma eller pappa (Bjar & Liberg, 2003). I tvåårsåldern kommer tvåordsyttranden som tillexempel "pappa sitta" då benämning av något efterföljs av verbet. Även frågeord

kommer i tvåordsyttranden, till exempel "var mamma?" Under den här perioden brukar den vuxne reagera och respondera på barnens meningar genom att exempelvis svara "Ja pappa sitter på stolen". Vid treårsåldern har oftast den primära grammatiken och ordförrådet utvecklats. De börjar samtala och kan ge förklaringar, återkoppling, ställa frågor och svara på frågor. Vid tre-fem års ålder utvecklas den sociokognitiva förmågan som leder till att barn börjar förstå hur andra människor i deras omgivning tänker. I femårsåldern är ofta grunden lagd för den språkliga grammatiken. Intresset för rim, ramsor, språklekar och sagor ökar vanligtvis i den här perioden liksom nyfikenheten för skriftspråket (Bjar & Liberg, 2003).

Dessa fenomen inom språkutvecklingen gör att man tidigt bör börja arbeta medvetet med språket för att tillvarata de naturliga tillfällena till lärande i exempelvis grammatik som barn i två till femårsåldern har. Söderberg (1988) menar att förmågan minskar i sexårsåldern då barnen oftast har tillräckliga språkkunskaper för att kunna kommunicera med omvärlden på ett tillfredställande sätt. Eriksen Hagtvet (2004) tillägger och understryker värdet av att komma ihåg att alla utvecklas i olika takt och inte fokusera på de utmärkande egenskaperna för de olika åldrarna. Istället bör man se till varje enskild individs utveckling och förutsättningar. Men vissa generella utgångspunkter vad gäller språkutveckling kan ändå vara bra att utgå från för lärarens skull i planering av det språkutvecklande arbetet. Förskolans verksamhet ska enligt Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) se till barnens välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande. Den ska även vara rolig och stimulerande och locka till lek och aktivitet. Språk och lärande hänger ihop, på samma sätt som språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att se till att varje barns språkutveckling stimuleras och ta till vara barnens egna intressen av den skriftspråkiga världen. Förskolan ska ge barnen de möjligheter de behöver så att de:

utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar, utvecklar sitt ord- och begreppsörråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner... (Utbildningsdepartementet, 2006, s.9).

Samtal är en stor del i inläringen av språket, barnet får både lyssna och uttala för att lära sig att använda det på ett tillfredställande sätt. Vardags- och rutinsituationer som påklädning eller vid måltid är ypperliga tillfällen för samtal, oavsett om det handlar om innevistelse eller utevistelse (Bouchard, 2010; Toumela, 2002). Bouchard (2010) säger utifrån sin undersökning att barn som äter i sällskap av en vuxen tenderar att samtala mer än barn som inte gör det. Förskolans vardagliga aktiviteter borde alltid vara grunden för det språkutvecklande arbete som finns i verksamheten. Detta är en orsak till att vissa förskolor får en positiv språkutveckling hos barnen. De lägger ner tid och uppmärksammar arbetet med språkutvecklingen och låter den genomsyra interaktionen med barnen i förskolan.

Toumela (2002) och Bouchard (2010) är samstämmiga om att det mest effektiva sättet att utveckla språket hos barn är genom samtal. Att som pedagog berätta vad man gör då man utför något, till exempel att säga: nu ska jag sätta på mig en strumpa då man sätter sig för att göra detta leder till en ökad förståelse av språket.

Berättandet är en annan viktig del i det språkutvecklande arbetet. Det är av yttersta vikt att barns möjligheter att berätta tas tillvara eftersom berättandet är en stor del av den språkliga utvecklingen. Som pedagog är det därför betydelsefullt att använda sig av ett rikt och varierat språk och därtill även att se möjligheterna för barnen att uttrycka sig själva och lyfta fram dem. Då skapas utrymme och möjligheter för barnen att utveckla sitt språk så att det blir mer rikt och nyanserat. Punktinsatser som rim och ramsor kan vara bra medel och verktyg för att arbeta med det språkutvecklande arbetet, men endast att arbeta med dem är inte nog för att kunna säga att man har ett språkutvecklande arbetssätt i sin verksamhet i förskolan. (Toumela, 2002)

Eriksen Hagtvat (2004) skriver att kommunikation handlar om att göra något tillsammans. Barn lär sig språket genom att medverka i olika språkliga sammanhang tillsammans med andra (Bjar & Liberg, 2003). Samtal är en väg för barn att tillägna sig det sociala och språkliga utbyte som krävs för att komma vidare i språkutvecklingen. I förskoleåldern anses de ultimata tillfällena till samtal vara i barnens vardag men också i leken. Under denna tidsperiod anses föräldrarna, förskolepersonalen och andra vuxna vara de viktigaste resurserna för ett barns språkutveckling. Då dessa kan vara barnens samtalspartners och kan hitta och skapa viktiga tillfällen för barnen att få samtala om vad de

gjort och sett för att på så sätt utvecklas språkligt. Det är av stor vikt att barnen känner sig delaktiga och berörda, då det är en stor drivkraft för att utveckla språket (Bjar & Liberg, 2003). Detta håller även Dewey (1999) med om då han anser att barnens egen aktivitet bildar ämnens kärna. Uttrycket "Learning by doing" som myntades av Dewey innebär att den verkliga erfarenheten kommer utifrån en aktivitet och inte utifrån ett passivt hörande. Det är alltså vägen fram till resultatet som är det viktiga, inte resultatet i sig. Bouchard (2010) och Vygotskij (1999) påstår att pedagogen i förskolan kan utnyttja olika tillfällen för att utveckla barns språkutveckling, inte bara genom ord och termer utan också genom att dra nytta av omgivningen och barnets möte med densamma.

Vidare understryker Bouchard (2010) vikten av utbildad personal i förskolan då de undersökningar som hon gjorts visar att utbildad personal i förskolan interagerar oftare och på ett mer genomtänkt sätt med barnen än de i personalen som inte har utbildning.

Bouchard (2010) delar upp språkinlärning i tre olika faser. Den första fasen är den "barnorienterade". Vilken innebär att språkutvecklingen kommer utifrån pedagogens arbete i interaktion med barnet. Barnet är i centrum och pedagogen talar till och utmanar barnet att utvidga och utveckla sitt talspråk. Den andra fasen grundar sig i interaktionen mellan barn i det sociala samspelet. Pedagogerna uppmuntrar och hjälper barnen att kommunicera med varandra. Om det behövs kan pedagogen fråga barnen öppna frågor som gör att de börjar samtala med varandra och lotsar barnen i samtalen så de som vill vara med får utrymme och tillfälle att vara det. Den tredje fasen inkluderar olika modeller av samtalande. I denna fas kommer Bouchard (2010) fram till det som vi behandlat tidigare i texten, nämligen att pedagogen använder sig av ett varierat språk (tillexempel substantiv, verb, prepositioner, adjektiv och så vidare) för att ge barnen möjlighet att utöka sitt eget ordförråd och sin förståelse för fler ord. Genom att föra sådana samtal med barnen utvecklas inte bara språket utan också det emotionella tänkandet (Eriksen Hagtvét, 2004).

4. Metod

Här presenteras det urval som gjorts, hur materialet har tagits fram, proceduren, sammanställningen av materialet och hur jag arbetat utifrån de forskningsetiska principerna

4.1 Urval

När det gäller urval, så bestämde jag mig för att inte välja ut specifika förskolor utan utgick från de närmaste förskolorna i min omgivning och som låg inom samma kommun. Det blev sex av kommunens sju förskolor som deltog i undersökningen.

Informanterna var fördelade enligt följande beträffande avdelningarna på förskolan:

1-3 års verksamhet - 12 förskollärare- 1 barnskötare

3-4 års verksamhet - 4 förskollärare- 3 barnskötare

3-5 års verksamhet - 3 förskollärare- 1 barnskötare

5 års verksamhet - 2 fritidspedagoger

1-4 års verksamhet - 3 förskollärare – 2 barnskötare

4.2 Material

För att få fram det empiriska underlaget gjorde jag ett frågeformulär, (Se bilaga 1) som riktar sig till dem som arbetar med barn i förskolan men även till ledningen det vill säga rektorer och förskolechefer.

4.3 Procedur

För att samla in materialet till bakgrunden har jag sökt på följande sätt: Genom databasen ERIC på följande sökord; *outdooreducation, early childhood outdoor, languagedevelopment, outdoor teaching, preeschool, utomhuspedagogik och språkutveckling*. Utifrån de artiklar jag där funnit har jag valt ut de jag använt mig av till just den här studien. Jag har även sökt via Googles söktjänst för att om möjligt kunna finna några relevanta fakta om negativ påverkan av utomhuspedagogik men inte funnit några forskningsbaserade uttalanden. Utöver detta har jag sökt relevant litteratur som jag också kunnat använda mig av i studien, där inkluderat Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006).

Det empiriska underlagets insamling börjades med att jag kontaktade rektorerna för de olika förskolorna som fanns i det utvalda området. Jag informerade dem via telefon vad min uppsats handlade om och vad jag ville undersöka och att jag ville göra detta genom att dela ut ett frågeformulär till pedagoger i förskolan. Jag träffade dem sedan personligen för att dels ge dem enkäterna och för att förtydliga informationen om enkäterna för att minska risken för missförstånd och för att bestämma ett datum då jag kunde samla in materialet från informanterna. Jag bestämde mig för att jag ville göra en jämförelse mellan de olika förskolorna och därför var det av stor vikt att rektorerna samlade materialet och sorterade frågeformulären på så sätt att det framgick tydligt vilken förskola som hade svarat vad.

4.4 Sammanställning

Då jag samlat in frågeformulären sammanställde jag dem på följande vis. Först sammanställdes förskola för förskola, hur många pedagoger som deltagit och sedan delade jag upp dem avdelningsvis (om det fanns fler än en avdelning på förskolan). Informanternas alla angivna svar på samma fråga från varje förskola sorterades därefter genom att de skrevs ihop fråga för fråga för att jag skulle kunna få fram vad "förskolan" ansåg och inte den enskilde pedagogen. För att få fram resultatet har jag sedan jämfört svaren från förskolorna för att kunna få fram olikheter och likheter i deras svar.

4.5 De forskningsetiska principerna

Jag har följt Denscombes (2009) etiska principer och förmedlat dem till informanterna genom rektorerna. Informanterna har sedan fått möjligheten att välja om de vill delta eller inte när rektorn delat ut frågeformulären. Jag har genom rektorn delgett dem vilka villkor som gäller för dem (i detta fall att de helt anonymt fyller i frågeformuläret) och gett dem vetskap om att de kan avbryta sitt deltagande när som helst. Då jag träffade rektorerna för att dela ut materialet gav jag dem dessa instruktioner vilka de skrev ner och senare meddelade att de framfört till informanterna. Jag har inte behövt söka samtycke då informanterna varit över 18 år. Jag har gett dem konfidentialitet i form av att frågeformulären varit anonyma (Denscombe, 2009).

5. Resultat

Här presenteras det resultat som den empiriska undersökningen lett fram till.

5.1 Informanter

Pedagoger på sex förskolor samt två av fyra rektorer/förskolechefer för dessa förskolor har svarat på frågeformuläret. Varje rektor/förskolechef kan ansvara för mer än en förskola.

I den följande texten står "F" för "förskola" och siffran efter symboliserar vilken förskola det gäller. Åldersangivelsen visar vilka åldersindelningar/avdelningar som finns på förskolan och vilken avdelning på förskolan som svarat. Finns ingen åldersangivelse är det ett gemensamt eller flera samlade svar från hela förskolan och kan gälla svar från förskollärare, barnskötare eller övriga. Citaten som anges är direkt avskrivna från enkäten och inte korrigerade gällande språkval eller uttryck.

Av informanterna var:

Två (n=2) rektorer

22 förskollärare

Elva (n=11) barnskötare

Fyra (n=4) annat (två (n=2) vikarier varav den ene påbörjat förskolläraryrket, två (n=2) fritidspedagoger)

5.2 Informanternas svar gällande mängden tid för utomhusvistelse

F1. 1-3 års verksamhet: 1-3 tim. 3-5 års verksamhet: 1,5 tim. 5 års verksamhet: 1-2 tim.

F2. 1-4 års verksamhet: 3-4 tim.

F3. 1-4 års verksamhet: 2-3 tim. 5 års verksamhet: 2 tim.

F4. 1-4 års verksamhet: 1,5-3 tim. 5 års verksamhet: 1 tim.

F5. 1-3 års verksamhet: 1-3 tim. 3-4 års verksamhet: 2 tim.

F6. 1-3 års verksamhet: 1-3 tim. 3-5 års verksamhet: 1,5-3 tim.

Samtliga förskolor säger att de är ute mer under vår, sommar och höst.

Rektorerna anger samma mängd tid för utomhusvistelse som

pedagogerna, men ligger hela tiden i överkant. Uppger pedagogerna att det är 1,5-3 tim så har rektorernas svar varit 3 tim.

5.3 Planering och eftertanke i utomhusvistelsen

Informanterna ger både uttryck för att tiden ute är planerad och genomtänkt, men även att den inte är det.

”vi är i skogen 1 dag/vecka på hösten, egen matsäck och lek”
(förskollärare, F3).

”oftast inte, men vi använder de spontana tillfällena. Skogen är planerad, då vi arbetar med ”leka och lära matematik ute”. ”Själva gården är ju pedagogiskt planerad och var vi pedagoger befinner oss och hur vi ingriper/deltar i leken är oftast genomtänkt” (förskollärare, F5).

F2 och F4 anger att tiden till viss del eller inte alls är planerad medan övriga förskolor anger att de planerar och har en tanke med utevistelsen.

”viss del av tiden är det tex skogsvistelse, pulkaåkning, såpbubbleblåsning och målning. Periodvis ja, med gruppstärkande lekar, matte, naturkunskap och årstidsväxlingar. Den dagliga utevistelsen, sandlådelek målning klättring osv. är ju också en del av den planerade verksamheten ute, även skogen och att vi upptäcker miljön” (F3).

”vi har regellekar och lekar styrda av pedagogen, mattelekar, språklekar, en dag i veckan planerad med aktiviteter i skogen, resterande tid ute är fri lek” (förskollärare, F5).

”varierar efter årstid. Vi har vattenlek, konstruerar saker, samarbete, kunskap om naturen och vår omgivning, motorik, matte begrepp. Vi har skogsutflykt med kojbyggen, samlar saker, gräver snögrottor” (F6).

Rektorerna anser att vad de än gör utomhus så har de hela tiden barnens utveckling i åtanke. Och att de tar vara på varje tillfälle till lärande. Men också att den planerade verksamheten ute är allt från organiserad lek/utflykter till barns fria lek.

5.4 Språkutvecklande arbete i uterummet

Alla förskolor och rektorerna anger att de på något sätt använder uterummet för att bedriva det språkutvecklande arbetet på någon av

sina avdelningar dock innebär detta till viss del olika saker för de olika förskolorna samt för de olika avdelningarna på den enskilda förskolan.

”Vi har sångstunder. Pratar och benämner för barnen. Vi arbetar medvetet med språket hela tiden, hjälper barnen att sätta ord på saker” (F2).

”vid fri lek kan man ta till vara på och prata om olika saker i stunden. Vi tränar saker hela tiden med barnen” (F5).

På två av förskolorna anger en avdelning på varje förskola att de inte arbetar med språkutvecklande arbete i uterummet. På en avdelning är det fyra av sju pedagoger som skriver att de arbetar med språkutvecklande arbete i uterummet medan tre skriver att de inte gör det.

”vi använder inte uterummet till språkutvecklande arbete mer än till att man samtalar tillsammans med barnen”

”uterummet är fullt av utomhusspråk och begrepp som inte finns inomhus, vi pedagoger måste ta till vara på det när vi är ute”

Den ena rektorn anger att ute och innerummet inte skiljer sig åt när det gäller hur de arbetar med språkutveckling. Medan den andre anger att de har pratat om detta i personalgruppen ”även utomhus sker kommunikation och vi försöker ta vara på alla tillfällen”

5.5 Enighet bland förskolorna

Samtliga förskolor anger att uterummet är viktigt ur den pedagogiska synvinkeln, även om de inte är eniga om tiden som bör spenderas utomhus. Två tillägg nämns här. Dels att det är ett viktigt verktyg för det sociala samspelets skull och att det ger barnen möjlighet att leka på fria ytor. De är också eniga om att ansvaret för att utomhuspedagogik bedrivs ligger på pedagogerna. En pedagog skriver också att det är en del av kommunens ansvar och två pedagoger skriver att det delvis är rektorns ansvar. Rektorer anger också att de tycker att det är viktigt.

5.6 Tips, idéer och inspiration

Alla pedagoger på förskolorna vill ha tips, idéer och inspiration för att utveckla och fortstätta sitt arbete med det språkutvecklande arbetet utomhus. Dock är flera pedagoger osäkra på om de skulle använda sig

av ett färdigt tillhandahållet material om de fick ett utan vill helst se vad det är för material innan de bestämmer sig för att använda det eller inte.

”beror på vad det är för material, om vi tycker att det är bättre än som vi gör idag” (F3).

Vidare efterlyser några pedagoger kompetensutveckling inom utomhuspedagogik i samband med ett eventuellt arbete med ett material för det språkutvecklande arbete utomhus.

”jag tror att vi använder oss av uterummet mer för att stoja och leka. Den planerade pedagogiska verksamheten bedrivs inne. Vi skulle kunna bli bättre på att använda oss av uterummet. Ansvaret ligger hos oss pedagoger. Vi har för lite erfarenhet för uterummet iaf jag” (F1).

Slutligen anges även en efterfrågan på ett kompletterande material till det befintliga matematikutvecklande materialet för uterummet.

”vi använder oss av liknande när det gäller matte ute och i det materialet finns lite som främjar språkutveckling vid utelek. Man skulle nog arbeta ännu mer inriktat på språkutvecklingen om det fanns ett sådant material” (F4).

”Det vore superbra att ha ett lättillgängligt material skulle underlätta mkt. Enkelt och smidigt likaväl att det finns material för matematik i uterummet så bör det finnas språkutvecklingsmaterial för uterummet” (F2).

Rektorerna anger att de också tycker att det kan vara bra och inspirerande med ett material, och att erfarenhetsutbyte är en del av pedagogernas uppdrag och utveckling, men även att kärnan ändå är pedagogens kontakt med barnen.

6. Analys och diskussion

6.1 Användning av uterummet i det språkutvecklande arbetet

Använder vi då uterummet för det språkutvecklande arbetet i förskolan? Studien visar både och

”vi använder inte uterummet till språkutvecklande arbete mer än till att man samtalar tillsammans med barnen”(F3)

”Vi har sångstunder. Pratar och benämner för barnen. Vi arbetar medvetet med språket hela tiden, hjälper barnen att sätta ord på saker”(F2).

Det man bör vara observant på är att vissa av pedagogerna menar att de arbetar med utomhuspedagogik när de i själva verket endast flyttar ut den verksamhet de redan bedriver inomhus. Vilket gör det svårt att avgöra om pedagoger verkligen arbetar med utomhuspedagogik då det tycks råda olika uppfattningar om vad ett utomhuspedagogiskt arbete innebär. Därför är jag övertygad om att det behövs förtydligas vad utomhuspedagogik innebär för pedagogerna i förskolorna. Detta anser jag nödvändigt då exempelvis en del pedagoger i den empiriska undersökningen menar att de arbetar med utomhuspedagogik genom att de har samlingar, kommunicerar med barnen, lär barnen olika saker genom lek ute, de pratar mycket, visar bilder och berättar sagor för barnen, de ställer frågor och låter barnen få upptäcka svaren. Detta innebär dock endast att pedagogerna flyttar ut den verksamhet som redan bedrivs inomhus såvida dessa aktiviteter inte **utgår** från uterummet (Maynard & Waters, 2007). Utomhuspedagogik handlar inte om att flytta ut verksamheten utan att pedagogen bör tänka kreativt om sin undervisning och hur den bedrivs. Utifrån studien verkar det vara i enlighet med Maynard & Waters (2007) slutsatser att det är skillnad på att bedriva pedagogisk verksamhet ute och att arbeta med språkutveckling i uterummet. Att arbeta med språkutvecklingen i uterummet innebär enligt min mening inte att pedagogerna utgår ifrån material och planering som tagits med inifrån, utan ett användande av uterummet innebär att uterummet blir en **utgångspunkt** för de språkutvecklande aktiviteterna. Om uterummet får vara utgångspunkten i det språkutvecklande arbete man bedriver i förskolan, då når man syftet med utomhuspedagogiken som Dahlgren & Szczepanski (1997) menar är att skapa inläringstillfällen som är kopplade till närmiljön och inte kopplade till en planering och material som är hämtat inifrån. Därmed anser jag att förskolan kan och bör utveckla användandet av uterummet och utnyttja möjligheterna det ger mycket mer, så att uterummet inte får den funktionen som en del pedagoger i det empiriska materialet uttrycker

”vi använder oss av uterummet mer för att stoja och leka. Den planerade pedagogiska verksamheten bedrivs inne. Vi skulle kunna bli bättre på att använda oss av uterummet”

Hur bör då de i studien delaktiga pedagogerna utveckla sitt språkutvecklande arbete i förskolan med utgångspunkt i utomhuspedagogiken?

De pedagoger som idag inte bedriver ett språkutvecklande arbete i uterummet kan förslagsvis börja med att utveckla sin kunskap beträffande vad det innebär att bedriva ett språkutvecklande arbete i uterummet utifrån forskning och litteratur. För att på så sätt finna inspiration till att utveckla ett professionellt språkutvecklande arbete i uterummet på sin förskola.

De pedagoger som idag menar att de redan arbetar med utomhuspedagogik kan förslagsvis uppdatera sin definition av vad utomhuspedagogik innebär för att kontrollera om deras kunskapssyn ligger i linje med de uppfattningar som till exempel Maynard & Waters (2007), Ouvry (2003) eller andra forskare har.

De pedagoger i studien som arbetar på det utomhuspedagogiska sätt som Maynard & Waters (2007) och Dahlgren och Szczepanski (1997) beskriver, borde således uppleva ett språkutvecklande arbete utomhus som ger en direkt upplevelse och blir utgångspunkten för själva lärandet. Detta bör sannolikt då resultera i att barn förstår med hela sin kropp! Jag finner stöd för detta sätt att lära i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) som förskolans verksamhet vilar på där jag konstaterar att ett utomhuspedagogiskt arbete redan är påbjudet. Om pedagoger alltså samtidigt understryker vikten av att hela tiden reflektera kring vad barnen känt och lärt borde ju också den förmågan leda till ett mer deltagande i barnets eget lärande. Då har man lyckats anser jag binda samman begreppskunskap, teoretisk kunskap och erfarenheterna (Dahlgren & Szczepanski, 1997).

6.2 Kunskapssynens påverkan

Hur är det med kunskapssynen då? Är det någon skillnad i inställningen till eller synen på lärande i relation till utomhuspedagogiken? Det vill säga avgör olika kunskapssyner hur arbetet i uterummet bedrivs? Enligt Strotz & Svenning (2004) är det

tydligt att verksamhetens utformning och hur utomhusvistelsen används grundas på vilken kunskapssyn man har. Utifrån studien verkar det vara så att det råder olika kunskapssyner på de förskolor som ingått i min undersökning då deras inställning och arbetssätt skilt sig åt i så hög utsträckning. Den första frågan som här infinner sig utifrån ovanstående är huruvida det kan anses acceptabelt att förskolor inom samma kommun kan arbeta och resonera på så vitt skilda sätt. Nästa fråga blir om det är acceptabelt att arbeta och resonera på så vitt skilda sätt inom en och samma förskola. Beträffande den senare frågan kan jag svårligen se några fördelar med att arbeta på så olika sätt då detta till exempel kan orsaka slitningar i personalgruppen. Här anser jag att det ligger på rektorns ansvar att ena personalgruppen kring samma arbetssätt, även om det kan råda olika uppfattningar kring ett valt arbetssätt. Samtidigt får man inte glömma att olika resonemang kan berika verksamheten och utveckla arbetet.

Utifrån min undersökning drar jag slutsatsen att den praktiska kunskapen eller handens kunskap (Gustavsson, 2000; Dahlgren, 2004; Liedman, 2001) behöver vara likvärdig den teoretiska om det ska resultera i att pedagogen använder sig av uterummet som ett pedagogiskt verktyg. Men om det nu är så att den teoretiska kunskapen många gånger anses viktigare än den praktiska, hur kommer man då åt detta? Hur gör man för att förändra synen på detta?

Jag tror att pedagogerna som deltagit i föreliggande studie, liksom alla pedagoger verksamma i förskolan behöver ändra eller utvidga sin kunskapssyn så att den i högre utsträckning ligger i linje med den kunskapssyn som Gustavsson (2000) presenterar. Gustavsson menar att klassrummet inte alltid behöver finnas inom fyra väggar utan istället är lika "gränslöst som kunskap är gränsöverskridande". Detta synsätt innebär att uterummet inte är en plats för barnen att bara leka och stoja av sig i, eller ett tillfälle för pedagogerna att vila huvudet och få lite frisk luft. Denna förändring i synen på kunskap tror jag delvis kan förändras genom ett grundligt arbete med utomhuspedagogik och fortbildning av pedagoger om vad utomhuspedagogik innebär, så det inte bara blir att man "flyttar ut" verksamheten. Min slutsats kring detta är att den "gamla" kunskapssynen är en stor orsak till att man enligt informanterna inte använt uterummet i tillräcklig utsträckning som ett pedagogiskt rum.

6.3 Ansvariga för förbättringsarbetet

Pedagogerna som deltog i den empiriska undersökningen är överens om att ansvaret för utveckling och förbättring ligger på pedagogerna i barngruppen. Rektorer angav till viss del sig själva som medansvariga för att utveckla det språkutvecklande arbetet utomhus. Vilket innebär att ett samarbete mellan rektorer/förskolechefer och pedagoger kan ses som viktigt, eftersom pedagogerna till exempel inte själva kan fortbilda sig utan förskoleledningens stöd. Utifrån detta anser jag att vi kan påverka det språkutvecklande arbete som finns i förskolan, oavsett om det är ett litet befintligt sådant eller ett stort och omfattande arbete. För hittar vi en utmaning i oss själva som pedagoger tror jag att vi kan utveckla arbetet vi redan bedriver bara genom att tänka mer praktiskt och utgå från utomhusmiljön och inte utifrån de eventuella material vi har med oss inifrån. Detta finner jag stöd för både hos Maynard & Waters (2007) och Dahlgren & Szczepanski (1997).

Skulle då ett färdigt material förändra det språkutvecklande arbetet som sker i det förskolor som deltog i min undersökning? Undersökning visar att det finns både de som anser att det skulle göra det och de som anser att det inte skulle göra det. Det är intressant hur flera är så osäkert inställda till ett eventuellt material. Men också väldigt intressant att flera pedagoger ändå lyfter att det faktiskt redan finns ett material för matematikutveckling utomhus, men inget för språkutvecklande arbete utomhus.

6.4 Slutsats

Uterummet är en viktig del av barnens utveckling men denna studie visar på att den många gånger inte bedrivs utifrån en reflekterande praktik utan sker snarare automatiskt utan en större eftertanke. Oavsett om man är en av de pedagoger som behöver börja arbeta med utomhuspedagogik eller en av de som redan idag arbetar med utomhuspedagogik så kan två gemensamma faktorer av stor vikt identifieras: 1) Kunskapssynen och 2) definitionen av vad ett utomhuspedagogiskt arbete innebär.

Utifrån min undersökning konstaterar jag att ett färdigt material med enbart arbetsmetoder inte nämnvärt skulle förändra förskolornas arbete med det språkutvecklande arbetet i uterummet, utan det som är en av de mest avgörande faktorerna tycks alltså vara pedagogernas och ledningens kunskapssyn. Vilket innebär att ett eventuellt material skulle förutom arbetsmetoder även behöva innehålla teori kring utomhuspedagogik samt kompletteras med kompetensutveckling/ utbildning.

Jag kan konstatera att det nästan endast finns forskning som påtalar positiva effekter av pedagogisk verksamhet i uterummet. Vilket således talar för att även arbeta med det språkutvecklande arbetet i uterummet. Utifrån Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) som förskolans verksamhet vilar på kan man konstatera att ett utomhuspedagogiskt arbete redan är påbjudet.

7. Metoddiskussion

Då jag ser kritiskt på mitt frågeformulär anser jag att när det gäller fullständig information kan jag se att det funnits brister. Bristerna består i att det lämnats för stora utrymme för tolkning. I det avseendet skulle det ha varit bättre att ha genomfört intervjuer eller en pilotstudie. Stukat (2005) anser att intervjuer kan ge en annan information, som till exempel pauser och tonfall, vilka inte kan ges genom frågeformulär. Det skulle ha gett en tydligare bild av vad pedagogerna egentligen menar när de säger att de arbetar med utomhuspedagogik. Och på så sätt också fått fram deras olika definitioner av just språkutvecklande arbete utomhus. Men av de frågor som har besvarats har jag ändå kunnat få ut användbara svar för min studie. Med intervjun som metod hade jag inte kunnat göra en lika omfattande undersökning som jag kunde genom att använda frågeformulär. Men jag skulle ha velat få en del svar förtydligade, vilket också hade kunnat uppnås genom att frågeformuläret hade haft fler frågor med tydligare uppdelning. Eventuellt skulle en kompletterande observationsundersökning kunna ge extra trovärdighet åt denna studie. Men detta rymdes inte inom ramen för denna undersökning. Sannolikheten för att informanterna gett korrekt information kan man aldrig fastslå (Denscombe, 2009). Det kan ha funnits någon som velat sabotera undersökningen, men det kan också ha uppstått felaktigheter på grund av oklara frågor. Samtidigt kan jag också ha fått uppriktiga svar från samtliga informanter. Då jag

överlämnade frågeformuläret till rektorn för varje förskola vet jag inte vem som valde att inte delta och i så fall av vilken orsak eller anledning. Detta kan ha lett till att jag fått ensidiga svar om personerna som inte deltagit valt bort sig själva av exempelvis ointresse för mitt valda ämnesområde. Men då rektorerna delade ut frågeformulären till all personal under ett personalmöte och också skötte insamlandet av dem kan det ha resulterat i ett högre deltagande. Genom att rektorerna har en personlig relation till samt ett maktförhållande gentemot informanterna kan även detta ha resulterat i ett högre deltagande i jämförelse med om jag själv hade delat ut frågeformulären för att sedan hämta dem en vecka senare. Studiens data kan prövas och reproduceras vilket styrker studiens vetenskapliga trovärdighet (Kvale, 1997).

8. Förslag till vidare forskning

Initialt kan konstateras att det i dagsläget nästan endast finns forskning som påtalar positiva effekter av pedagogisk verksamhet i uterummet. Därför efterlyses ytterligare fördjupning i utomhuspedagogisk och allmänpedagogisk forskning för att avgöra om det borde vara påbjudet att arbeta med det språkutvecklande arbetet i uterummet.

Referenser

- Bilton, H. (2002). *Outdoor play in the early years*. London: David Fulton
- Bjar, L., & Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A., & Brunson, L. (2010). Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Educ Journal*, vol.37, s 371- 379
- Dahlgren, L-O., Sjölander, S., Strid, J-P., & Szczepanski A. (2007) *Utomhuspedagogik som kunkspaskälla*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlgren, L-O, & Szczepanski, A. (1997) *Utomhuspedagogik: boklig bildning och sinnlig erfarenhet. Ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Linköping: Linköpings universitet
- Dahlgren, L-O, & Szczepanski, A. (2004). Rum för lärande- några reflexioner om utomhusdidaktiken särart. I Lundegård, I., Wickman, P-O., Wohlin, A. (Red), *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, M. (2009) *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Dewey, J. (1999), *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar*. Arlöv: Liber
- Catapano, S. (2005). Teacher professional development through children's project work. *Early Childhood Education Journal*, vol.32, s 261-267
- Eriksen Hagtvét, B (2004). *Språkstimulering Del 1: tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur
- Gustavsson, B (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

- Gardner, H. (1998). *Så tänker barn- och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Brooks
- Liedman, S-E. (2001) *Ett oändligt äventyr, om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet, om barns tal- och skriftspråk i didaktiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundegård, I., Wickman, P-O., Wohlin, A. [red.] (2004), *Utomhusdidkatik*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S.(1997). *Den kvalitativa forskningsinterojun*. Lund: Studentlitteratur
- Maynard, T & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years, vol.27, s 225-265*
- Ouvry, M. (2003).*Exercising muscles and minds: outdoor play and the early years curriculum*. London: National Early Years Network.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003).*Det lekande lärande barneti en utvecklingspedagogisk teori*. Arlöv: Liber.
- Rivkin, M. (1995)*The great outdoors: restoring children´s right to play outside*. Washington, DC: NAEYC.
- Spearman, C. (1923). *The nature of 'intelligence' and the principles of cognition (2 nd ed.)*. London: Macmillan.
- Strotz, H., & Svenning, S. (2004). Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen. I Lundegård, I., Wickman, P-O., Wohlin, A. (Red), *Utomhusdidkatik*. Lund: Studentlitteratur
- Stukat, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, A-K. (2005). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur
- Söderberg, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling*. Kristianstad: CWK Gleerups utbildningscentrum.

Toumela, V. (2002) Att få en syl i vädret – språkutvecklande arbetssätt i förskolan. I: Fickla, avloppsrör och stjärnprickig (s.69-75). Stockholm: en bok för alla

Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för förskola*, Lpfö 98. Stockholm: Fritzes

Vygotskij, Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

BILAGA 1: Frågeformulär till pedagoger och beslutsfattare i förskolan.

Frågeformulär till pedagoger och beslutsfattare i förskolan.
Ringa in ditt svar. Där det finns utrymme kommentera gärna!

1. Din befattning, utbildning/ arbetsuppgift

Förskollärare Barnskötare Rektor/Förskolechef

Annat _____

- 2. a) Vilken åldersgrupp arbetar du med?
b) Vilka åldersgrupper finns på förskolan?**

a) _____

b) _____

- 3. Hur mycket tid spenderar ni utomhus per dag? Om du är rektor eller beslutsfattare uppskattar du hur mycket tid de avdelningar du är ansvarig för spenderar utomhus per avdelning.**

- 4. Är tiden ni är ute genomtänkt och planerad för pedagogiska stunder med barnen? Om ja, beskriv kortfattat vad ni då har för aktiviteter och ämnesområden.**

Ja

Nej

Det ansvaret ligger på den enskilda pedagogen i barngruppen.

5. Använder ni er av uterummet för att arbeta med språkutveckling hos barnen? Om ja, beskriv kortfattat hur.

Ja

Nej

Det ansvaret ligger på den enskilda pedagogen i barngruppen.

6. Anser du att uterummet är viktigt ur den pedagogiska synvinkeln?

Ja

Nej

Det ansvaret ligger på den enskilda pedagogen i barngruppen att avgöra.

7. Om du anser att ni inte använder er av utomhusets möjligheter när det gäller det språkutvecklande arbetet med barnen i förskolan, vad tror du att det beror på? Vems är ansvaret anser du?

8. Om det fanns en färdig handledning med tips på material och en arbetsplan för att arbeta med språkutvecklingen hos barn i olika åldrar utomhus, skulle det få dig att arbeta annorlunda? Om ja, beskriv kortfattat hur och varför.

Ja

Caroline Gyllencraft

Nej

Tack på förhand för att du hjälpt mig med mitt examensarbete genom att ta dig tid att svara på detta!

//Caroline Gyllencraft