HÖGSKOLAN
I GÄVLE

AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för utbildningsvetenskap

Den fysiska inomhusmiljön – en bidragande faktor för barns språkutveckling?

En intervjustudie med sex förskollärare

Elisabet Andersson och Sandra Svensson

2014

Examensarbete, Grundnivå (yrkesexamen), 15 hp
Didaktik
Förskollärarprogrammet

Handledare: Elisabeth Björklund
Examinator: Christina Gustafsson

Andersson, Elisabet & Svensson, Sandra (2014). *Den fysiska inomhusmiljön – en bidragande faktor för barns språkutveckling?* Examensarbete i didaktik. Förskollärarprogrammet. Akademin för utbildning och ekonomi. Högskolan i Gävle.

Sammanfattning

Föreliggande studie syftar till att undersöka hur förskollärare resonerar om utformning och de yngre barnens språkutveckling i förskoleverksamheten samt hur den fysiska inomhusmiljön kan användas för främjandet av språkutveckling. Tidigare forskning visar att den fysiska inomhusmiljön har betydelse för barns språkutveckling. Det är viktigt att skapa fysiska miljöer som erbjuder språkstimulering.

Vi har intervjuat sex förskollärare.. Syftet med studien var inte att jämföra olika förskolor men resultatet visade på skillnad mellan Reggio Emilia-inspirerade förskollärare och förskollärare som inte arbetar utefter någon specifik profil. Vi kunde se i resultatet att Reggio Emilia-inspirerade förskollärare använder den fysiska inomhusmiljön medvetet i hela sitt arbetssätt utifrån teman. Dessa teman uppkommer genom barns intresse. De arbetar inte specifikt med barns språkutveckling utan det ingår i temat precis som andra ämnen ingår. Övriga intervjuade förskollärare som inte är Reggio Emilia-inspirerade menar att bilder är ett bra kommunikationsmedel och de använder bilder i den fysiska inomhusmiljön för att skapa tillfällen till språkstimulans, såsom benämning och samtal.

Sökord

Förskola, fysisk miljö, förskolebarn, toddlare, språk, språkutveckling, inomhusmiljö, Reggio Emilia

Förord

Tack till er förskollärare som tagit er tid att svara på våra intervjufrågor. Er medverkan har gjort det möjligt att genomföra vårt examensarbete.
Tack till vår handledare Elisabeth Björklund som granskat studien och funnits där då våra frågor varit många.
Tack till Bengan och barnen Alva, Elsa och Emil och **Tack** till Kristoffer, mamma Marianne, morbror Kjell och Joakim. Ni har med uppmuntrande ord och peppning stöttat oss genom gråt och skratt, frustration och glädjerus under terminens gång. Ni är guld värda!
Tack förkylningen, du kom lägligt!
Tack Sandra, för att jag fått äran att vara din medstudent i 3,5 år och fått avsluta studenttiden med att skriva examensarbetet med dig!
Tack Elisabet för att du skrivit examensarbetet med mig och för att du funnits vid min sida under de tre och ett halvt åren som varit!

Linköping/Vansbro 18 november 2014
Elisabet Andersson
Sandra Svensson

Innehållsförteckning

..... 1

Inledning 5
Definitioner på viktiga begrepp i studien. 6
Syfte 7
Frågeställningar 7

Tidigare forskning och teorier 8
Språkutveckling hos de yngsta barnen 8
Den fysiska miljöns betydelse för barns språkutveckling. 11
Lärandeteori 13

Metod 16
Val av metod 16
Urval 17
Genomförande 17
Bearbetning av material 18

Resultat 20
Förskollärarnas bakgrund 20
Tid till utformning av den fysiska inomhusmiljön 20
Sambandet mellan barns språkutveckling och den fysiska inomhusmiljön 21
Tankar kring material utifrån barns språkutveckling 23
Exempel på att språk syns i miljön 24
Vad styr val och vem bestämmer om utformning av den fysiska inomhusmiljön? ... 25
Tankar om betydelsen av den fysiska miljön för språkutvecklingen 26

Diskussion 27
Metoddiskussion 27
Hur utformas förskoleavdelningen för främjandet av små barns språkutveckling? ... 28
Bilder 29
Benämna och samtala med stöd av den fysiska inomhusmiljön 29
Fonologi och litteracitet ännu okända begrepp i förskolan 31
Vad styr förskollärarnas val av utformning? 32
Barns intresse 32
Pedagogiska ställningstaganden och konsekvenser 33
Läroplanen 33
Sammanfattande slutord 34
Fortsatt forskning 35

Referenser 37

Bilagor 39
Bilaga 1. Informationsbrev 39
Bilaga 2. Intervjufrågor 40

Inledning

Alla verksamma förskollärare har troligen en bild av hur en vanlig förskolemiljö ska se ut. En central del i förskolepedagogiken har alltid varit material och miljön menar Nordin Hultman (2004). Hon menar att i Sverige har det blivit en kultur av hur en förskolemiljö ska se ut. När vi nu som snart nyutexaminerande förskollärare ska kunna skapa miljöer för barns lärande anser vi att vi behöver utveckla vår kunskap kring ämnet, då det inte berörts speciellt i utbildningen. Vid en föreläsning vid Högskolan i Gävle föreläste Britt-Marie Sandin Andersson (140127, HIG, föreläsning) om fonologisk medvetenhet, som hon anser vara en mycket betydelsefull del i språkutvecklingen, framförallt för de yngsta förskolebarnen. Fonologi betyder ljud och studerar språkljudets funktion (Hagtvet, 2004). Sandin Andersson (140127, HIG, föreläsning) menar att små barn behöver höra ljud för att kunna utveckla sin förmåga att höra skillnader. Ljudskillnader som får betydelse för uttal och därmed betydelsen av ordet. Men framför allt senare när det enskilda ljudet ska symboliseras av en bokstav och bli en del i barnets läs- och skrivutveckling. Detta resonemang får Sandin Andersson stöd för av Lundberg (2007) och några av hans kollegor (Lundberg, Frost, & Petersen, 1988). Under föreläsningen ställde Sandin Andersson (140127, HIG, föreläsning) en fråga till oss studenter som löd; "hur utformar man miljön för att främja fonologisk medvetenhet?". I det ögonblicket föddes idén till denna studie. Tillsammans hittade vi ett gemensamt intresse för språkutveckling och den fysiska miljön. Vi diskuterade oss fram och blev nyfikna på hur vi som förskollärare bör tänka då vi utformar den fysiska inomhusmiljön för att språkutveckling ska främjas hos barnen på förskolan.

Språkutveckling är ett stort och viktigt ämne i förskolan. Det ser man i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010). Där framkommer språkets betydelse och flera strävansmål finns beskrivna. Om språket är väl omskrivet så är miljön desto mindre beaktad. Det finns väldigt lite skrivet om miljön och det som framkommer är att den ska vara trygg och samtidigt stimulerande för barnen. Vidare står det i läroplanen att miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande samt att arbetslaget ska samarbeta för att erbjuda en god miljö. Språket är det verktyg de flesta människor utvecklar för att kunna kommunicera, förstå och beskriva sin omvärld. Pedagogen Lev Vygotskij menar att språket är ett viktigt redskap i livet (Smidt, 2010). Han har med sin sociokulturella teori påverkat dagens syn på inlärning i förskolan och skolan. Enligt Vygotskijs och även Piagets inlärningsteorier sker språkinlärningen i samspel med omgivningen, både människor och miljö (Smidt, 2010; Säljö, 2000). Flera av dagens forskare (Smidt, 2010; Säljö, 2000) grundar sin forskning på Vygotskijs sociokulturella teori och då framför allt samspelet med andra mer kompetenta personer än barnet självt och teorin om den närmaste utvecklingszonen. Miljön och framför allt den fysiska inomhusmiljön problematiseras inte så ofta. När den gör det beskrivs den dock som betydelsefull för det sociala samspelet som i sin tur bidrar till språket, leken och lärandet (De Jong, 2010; Nordin Hultman, 2004).

När språket är så betydelsefullt för människan och förskolan är den institution som det lilla barnet först möter, anser vi att ämnet bör ges mer uppmärksamhet. Vi är nyfikna och vill se vilka tankegångar som finns bland förskollärare när det gäller barns språkutveckling och den fysiska inomhusmiljön. Det vanligaste är att barnet börjar på en småbarnsavdelning och då är barnen i början av sin språkliga utveckling. Eftersom de yngsta barnen på förskolan ligger oss varmt om hjärtat men framför allt för att de är i begynnelsen av sin språkutveckling kommer studien att riktas mot småbarnsavdelningar. De yngsta barnen startar tidigt sin språkliga utveckling, redan i magen på modern (Ladberg, 2003), och bör stimuleras och utmanas i förskolan (Hagtvet, 2004; Lindö, 2009). Detta medför att förskollärarna bör tänka på vad i språkutvecklingen som ska ligga i fokus på en småbarnsavdelning, anser vi. De bör även tänka på vad som används (material, möbler, leksaker) och varför när de inreder en småbarnsavdelning utifrån språkutveckling.

Vår avsikt med studien är att redogöra för några förskollärares tankar för att dels skapa en bild av om och hur den fysiska inomhusmiljön används för främjandet av språkutvecklingen och dels undersöka om läroplanen, forskning och teorier på området anammas. Vi vill även att studien ska bidra med inspiration till verksamma förskollärare om den fysiska inomhusmiljön kopplat till barns språkutveckling, för att skapa diskussioner ute i förskolorna som grundar sig på vetenskaplig basis. Det är i enlighet med skollagen (SFS, 2010: 800), som säger att allt arbete i förskolan ska vila på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Vår erfarenhet av förskolor är att den fysiska inomhusmiljön inte tillägnas många didaktiska tankar, utan mer ”vi tar vad vi har och det vi själva gillar” oavsett om det handlar om möbler, blommor, tavlor, leksaker eller annat material.

Definitioner på viktiga begrepp i studien.

I vår studie har vi valt att se på den fysiska inomhusmiljön och då tänker vi oss allt (löst) fysiskt material som finns inomhus, till exempel möbler, leksaker, blommor, tavlor och skapande material. Vi har valt att använda begreppet utformning istället för inredning. Utformning är ett bredare sätt att se på hur man kan förändra den fysiska inomhusmiljön, menar vi.

Begreppet språkutveckling innehåller många delar, till exempel fonologi, pragmatik, ordförråd, grammatik men även litteracitet. Betydelsen för dessa delar beskrivs närmare under rubriken *språkutveckling för de yngsta barnen*. Vi vill i studien undersöka vad som är i fokus när det gäller arbetet med språk för barn på en småbarnsavdelning. Därför har vi valt att inte avgränsa begreppet språkutveckling. Vi vill att förskollärarna fritt ska berätta om sitt språkliga arbete i den fysiska inomhusmiljön.

Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare resonerar om utformning och små barns språkutveckling i förskoleverksamheten. Med hjälp av intervjuer vill vi synliggöra vilka tankegångar som finns bland förskollärare. Vi vill undersöka hur den fysiska inomhusmiljön kan användas för främjandet av språkutvecklingen och genom analys av intervjusvaren kopplat till den forskning som finns idag om ämnet bidra till bredare kunskap och inspiration till blivande och verksamma förskollärare.

Frågeställningar

Hur utformas förskoleavdelningen för främjandet av små barns språkutveckling?
Vad styr förskollärarnas val av utformning?

Tidigare forskning och teorier

I följande avsnitt kommer tidigare forskning och teorier om den fysiska miljöns betydelse för de yngre barnens språkutveckling att redogöras. Här beskrivs språkutveckling hos de yngre barnen och hur miljön kan bidra till språkutveckling samt lyfts lärandeteorier.

Språkutveckling hos de yngsta barnen

Språk är både skriftligt och muntligt. Det är att tala, skriva och läsa men också att lyssna (Westerlund, 2009). Inom detta forskningsområde finns flera olika teoretiker med olika bakgrunder. Beroende på vilken bakgrund forskaren eller författaren har redogörs språkutvecklingen på olika sätt. Westerlund är doktor och docent i logopedi och hon talar utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Westerlund (2009) redogör för den tidiga språkutvecklingen i ett schema, från barnets födelse och fram tills dess att barnet börjar säga två-ordssatser eller kombinera ett ord med en gest till att säga en mening. Denna utveckling är uppdelad i sju utvecklingsstadier, menar Westerlund. Specialpedagogen Hagtvet (2004) som är professor i specialpedagogik vid Oslo Universitet anlägger ett pedagogiskt perspektiv på språkutvecklingen. Hon menar att en pedagog måste ha en rik teoretisk bakgrund med förståelse och kunskap om olika perspektiv. Hagtvet anser att det praktiska språkarbetet en pedagog möter tillsammans med barnen är för komplext för att endast använda en teori eller ett perspektiv. Hagtvet menar att det finns olika teorier och perspektiv för olika delar av språket, till exempel teori om fonologisk medvetenhet som dessutom är förankrad i olika perspektiv (individ, system- humanistiskt perspektiv osv). Vi kan här inte ta upp alla olika teorier och perspektiv, men vi avser att med stöd av Hagtvet (2004) och Westerlund (2009) beskriva barns språkutveckling i förskoleåldern och då främst ett till tre år, då studien riktar sig mot det åldersspannet. Vi är medvetna om att det inte är en fullständig redogörelse av språkutvecklingen men vi anser att utifrån studiens syfte är både det utvecklingspsykologiska och det pedagogiska perspektivet relevant.

Westerlund (2009) beskriver att barnet vid ungefär ett års ålder har förkortat jollret till en eller två stavelser och det kan även sammanfalla med betydelsen av riktiga ord, exempelvis ’mama’ och ’papa’. Westerlund är noga med att påpeka att språkutveckling inte kan ses som något fristående från övrig utveckling utan något som är intimt integrerat med andra förmågor och deras utveckling. Hon menar att språket utvecklas genom att barnet använder sinnena synen, hörseln och känseln samt motoriken i görandet. Sedan måste de vuxna i omgivningen samspela och samtala med barnen. Enligt Westerlund “samtalsjollrar” ett och ett halvt-åringen oftast ivrigt och barnet upprepar ord eller delar av ord som de hör vuxna säga. Härmandet kan fortsätta en bra bit över två års-åldern. Det är ett sätt för barnet att arbeta med språket. Härmandet avtar allteftersom, men det är ett sätt att undersöka och pröva orden i likhet med barnets undersökande av föremål menar Westerlund (2009).

Hagtvet (2004) stöder det Westerlund (2009) redogör för. Hagtvet (2004) menar att det är viktigt att som pedagog ha kunskap om språkets uppbyggnad och förståelse för vad ett barn bör ha utvecklat under förskoleåldern. Men hon ser även på språk ur ett kommunikationsperspektiv och talar om att barnens första ord är en ny källa till kontakt mellan barnet och omgivningen. Vidare menar Hagtvet att barnens första ord är ett kommunikationssätt att lägga till de andra kroppsliga (icke-språkliga) sätten att kommunicera, såsom pekgesten och blicken. Ord är för det lilla barnet bara ett av flera kommunikationsmedel anser Hagtvet. Hon menar att barn i ett till tvåårsåldern präglas av språkanvändningen och förstår språket på ett situationsbundet sätt, det vill säga 'här och nu'. För barn mellan två till fem år utvecklas barnets förmåga att samtala om det som varit. När denna förmåga utvecklats menar Hagtvet att barnet är redo för att möta skriftspråket, till exempel genom högläsning. Skriftlig kommunikation handlar ofta om det som redan hänt, 'där och då'.

När barnet har jollrat språkspecifikt under en tid övergår det till att börja samla ord och då kan barnet bli lite tystare. De använder hörseln och lyssnar till det omgivande språket. Ofta sker denna ordsamlarperiod i samband med att barnen lär sig gå. 25-50 ord kan barn i genomsnitt vid ett och ett halvt till två års ålder, enligt Westerlund (2009). Till en början går ordförrådsutvecklingen långsamt för att sedan snabbt öka i antal, man brukar tala om ordexplosion. Intressant i detta avseende menar Westerlund är att studier visar på att barn som använder tecken som stöd utvecklar snabbare sitt ordförråd. När barnet kommit upp i en uppsättning av 50-100 ord som barnet aktivt använder så kan barnet även börja forma två-ords kombinationer. Ordexplosionen brukar vanligen komma då det aktiva ordförrådet består av cirka 400 ord. Under det andra levnadsåret bygger barnet sitt tal på cirka 300 ord för att under de följande ett till ett och ett halvt åren öka med det tredubbla och omfatta cirka 1000 ord. Det är viktigt att vara medveten om att variationerna mellan barns sätt att tala är mycket stora i samma ålder, dock brukar man säga att ettåringen pratar i ett-ordssatser och tvååringen i två-ordssatser (Westerlund, 2009). Här ser vi återigen hur Westerlunds utvecklingspsykologiska perspektiv redogör för olika stadier i utvecklingen som i dagens pedagogik inte tillskrivs så stor betydelse, men som vi ändå anser ger en bild av hur den språkliga förmågan byggs och utvecklas hos barn. Hagtvet (2004) menar att det inte går att tala om åldersrelaterade typiska drag i språkutvecklingen utan man ska förhålla sig som pedagog till att det är olika. Eftersom barns språk är situationsbundet varierar det från situation till situation. Alltså kan språket variera beroende på vilka barnet umgås med menar Hagtvet. Vidare lyfter hon betydelsen av att som pedagog ha kännedom om språkets uppbyggnad och utvecklingsgångens åldersrelaterade drag. Detta för att kunna bidra till att stimulera till barnets nästa utvecklingsstadium och även kunna avgöra om något barn behöver mer språkligt stöd.

Efter de tidiga utvecklingsstadierna beskriver Westerlund (2009) språkutveckling utifrån något hon kallar "språkbygget" och liknar det vid ett hus. Huset är uppdelat i språkförståelse och språkanvändning och taket symboliserar artikulation. Språkförståelsen och språkanvändningen är uppdelade i fonologi (språkljud),

grammatik, lexikon (ordförråd) och pragmatik (situationsanpassad språkförståelse och språkanvändning). I språkbygget utvecklas de olika förmågorna successivt och överlappar varandra. Språkbyggandet är väldigt intensivt i förskoleåldern, för att sedan gå allt långsammare. Den grammatiska och fonologiska utvecklingen är i stort sett avslutad innan skolstarten. Däremot förblir aktiviteten i lexikonet fortsatt aktivt högt upp i skolåldern. I tre-årsåldern brukar barnet kunna berätta om en händelse om det får stöd. Det innebär att den som barnet berättar för måste veta lite om denna händelse. Här kan med fördel föräldrar och förskolepersonal delge varandra upplevelser som barnet haft. I tre-års åldern har barnet fortfarande svårt att föreställa sig saker och ting, utan barnet är "här och nu". Men med fler och fler erfarenheter ökar behovet av att sortera och kategorisera orden och omkring tre och ett halvt till fyra års ålder börjar barnet använda överordnade begrepp. Till exempel att katten är ett djur och att barnet är både pojke/flicka och barn. tre-åringen börjar också använda funktionsord. Till funktionsord hör prepositioner (på, i, under), konjunktioner (eller, och,) pronomen (han, hon, min, din), tidsord (nu, sedan, imorgon) och platsord (dit, hit, hem). Tidsorden används men barnen förstår inte dem förrän vid fyra-års åldern. Ett riktmärke som visar att barnen kommit en bra bit på väg i sin språkutveckling är när barnen börjar använda 'men' och 'eller' i sitt språkande. Det visar på att de förstår betydelsen av orden som markerar orsak eller alternativ. Om barnet inte förstår vad "eller" betyder när man frågar om valet mellan att läsa bok eller måla, så svarar barnen vanligtvis med det man säger sist (Westerlund, 2009). Till funktionsorden hör också frågeord och de använder tre-åringen flitigt. Framför allt "vad", "var" och "vem" medan "hur" och "varför" dyker upp senare i språkutvecklingen (Josefsson, 2003).

Sammanfattningsvis har barnet vid tre-års ålder oftast utvecklat ett basordförråd och tillägnat sig grammatiska grunder i det eller de språk som omgivningen talar. Detta gäller också flerspråkiga barn, under förutsättningen att barnen kommer i kontakt med alla sina språk. Utvecklingsgången är lika oavsett om barnet har tillgång till ett eller flera språk. Det som driver barnen i språkinlärningen är behovet att kunna kommunicera med för barnen viktiga och betydelsefulla personer menar Westerlund (2009) som också får stöd av Ladberg (2003). Ladberg är fil. doktor i pedagogik och författare till ett antal böcker om barns språk. Ur ett pedagogiskt perspektiv bör man också vara medveten om att barn har olika inlärningsstrategier vilket kan göra att det blir skillnader i hur man upplever barns språkliga förmåga. Om man ser på att barn har olika strategier för hur språket tillägnas ändras uppmärksamheten från Westerlunds (2009) generella utvecklingsmönster till nyanser och speciella förhållanden samt till faktorer som kan bidra till olikheter i utvecklingen. Vi väljer att stanna här i vår beskrivning av barns språkutveckling gällande det talade språket, då studien riktar sig mot de yngre barnen i förskolan. Språket är som vi tidigare nämnde också det skrivna ordet. Den utvecklingen börjar också i de tidiga åren. Flera forskare (Björklund, 2008; Hagtvet, 2004; Westerlund, 2009) är överens om betydelsen av att barnet får möta skriftspråket redan under det första året. Westerlund (2009) menar att om barnet tidigt får möta det skrivna språket genom böcker skapas ett intresse och senare också förståelsen av att det skrivna har ett budskap. Björklund (2008) lyfter det skrivna språket som en del i begreppet

litteracitet. Litteracitet är ett begrepp som är relaterat till skrivandet och läsandet. Litteracitet innefattar både tecken och tal som bilder och symboler och enligt Björklund är detta utifrån ett socialt sammanhang. Hagtvet (2004) och Björklund (2008) menar att skriftspråkstimulering hör hemma i förskolan, men att det råder osäkerhet kring hur stimuleringen ska gå till. Både Hagtvet (2004) och Björklund (2008) lyfter betydelsen av att synliggöra litteracitet i förskolans tidigare åldrar. De menar att det bidrar till barnens skrivutveckling och läsförståelse som i sin tur gynnar barnen inför kommande skolår.

Den fysiska miljöns betydelse för barns språkutveckling.

Tidigt i förskolans historia då verksamheten kallades barnkrubba ansåg man att miljön skulle efterlikna hemmet. Det var ur ett omsorgs- och trygghetsperspektiv. Men redan på 1930-talet introducerade Elsa Köhler behovet av ett rikt material och att verksamheten skulle utformas med ateljéer eller verkstäder. Tillsammans med Esther Hermansson kom Elsa Köhler att få en central roll i den svenska förskolepedagogiken. De förespråkade det fria skapandet utifrån barnets intresse (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). På 70-talet blev det viktigt med lekhallar, aktivitetsstationer och hemvist vid utformningen av förskolelokalerna. Sedan under 2000-talet har Reggio Emilia influerat flera förskolor runt om i världen med sin filosofi (De Jong, 2010). Grundaren av Reggio Emilia filosofin är Loris Malaguzzi och det är en filosofi från staden Reggio Emilia i Italien vilken ser barnen som kompetenta, aktiva och viktiga samhällsmedborgare (http://www.reggioemilia.se/pedagogiken/). Inom Reggio Emilia pedagogiken ser man miljön som den tredje pedagogen. Den första och andra pedagogen är läraren och barnet (Strong-Wilson & Ellis, 2007).

Flera forskare (Björklid, 2005; De Jong, 2010; Nordin Hultman, 2004; Pramling Samuelsson och Sheridan, 1999) anser att den fysiska miljön har betydelse för lärandet, men Björklid (2005) menar också att det finns en tro bland verksam personal att den fysiska miljön inte spelar någon roll och att den inte heller görs om och förändras ute i verksamheterna. Studier gjorda av Mashburn (2008) och Murray, Fees, Crowe, Murphy och Henriksen (2006) visar betydelsen av att ha hög kvalité i utformningen av den fysiska miljön. Forskarna anser att detta kan vara en skyddsfaktor för barn från låginkomstagande familjer och familjer med låg utbildningsnivå som inte har kunskap om betydelsen av en god språklig miljö.

I inledningen nämndes läroplanen för förskolan och hur lite det står om den fysiska miljön, vilket stöds av De Jong (2010). Hon menar att det finns ett samspel mellan den fysiska och sociala miljön och att det samspelet bör studeras närmare. Samspelet med och i den sociala och den fysiska miljön är grunden för barns utveckling och lärande. Förskolan är den första institutionen och en av de viktigaste platserna för barnen där samspelet mellan social och fysisk miljö sker, menar De Jong. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) framgår enbart att förskolan ska ha en trygg och utmanande miljö, inget om samspelet med den fysiska miljön. De Jong (2010) menar att människan ingår i en social grupp och samspelar med andra människor i sociala miljöer samtidigt som

människan samspelar med den fysiska miljön genom val av platser och vägar. De Jong konstaterar att det finns en nära relation mellan den fysiska och den sociala miljön. Exempelvis avgör rummets storlek hur många barn som ryms där. Samspelet mellan miljöerna visas även i leken (Bruce, 2010). Leken menar Bruce utvecklar språket hos barnen och språket utvecklar leken. Vidare anser hon att alla barn vill och kan leka när förutsättningar i den fysiska miljön finns och de sociala omständigheterna samt barnets fysiska och psykiska välmående är bra.

De Jong (2010) har forskat om människans samspel med den fysiska miljön och hon anser att personalen bör göra pedagogiska ställningstaganden, dels för sin verksamhet och dels på hur de ser på barns utveckling och lärande. Dessa ställningstaganden ska sedan vara avgörande för den fysiska utformningen av förskolans lokaler. Hon lyfter ett antal sociala frågeställningar man bör tänka på vid utformningen av den fysiska miljön. Frågeställningarna handlar om önskvärda och icke önskvärda gruppbildningar, platser för kontakt och olika aktiviteter, barnens önskningar och barns möjligheter till olika val. De Jong (1995) skriver att det finns många detaljer i den fysiska utformningen som kan bidra till eller hindra de mål som eftersträvas. Därför är det viktigt att vara medveten om olika konsekvenser olika beslut som utformningen av den fysiska miljön kan ha för verksamheten.

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar i likhet med De Jong (2010) att miljön inte är statisk utan den är föränderlig. Barnen ska vara delaktiga i sitt lärande och aktivt delta i utformningen av den fysiska miljön. De olika rummen i förskolan ska arrangeras av pedagoger och barn tillsammans för att stimulera barnen till olika aktiviteter för lärande och temaarbete samt för att möjliggöra självständiga val, lek, samtal och social samvaro. Vidare menar Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) att i den pedagogiska verksamheten bör ett rikt och varierat utbud av material finnas tillgängligt. De lyfter också tillgången till teknisk utrustning såsom datorer och lärplattor. Barnen ska kunna använda material, spel och teknik med olika svårighetsgrad både enskilt och tillsammans. På en småbarnsavdelning är detta inte lätt eftersom barnen inte kommit så långt i sin språkutveckling, vilket gör det svårt med meningsfulla intervjuer om innehåll och utformning av miljön. Därför säger Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) att det är viktigt med ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt där pedagogerna ska kunna lyssna, se och lära av det barn säger och gör. Det görs förutom genom att lyssna till vad barnen säger också genom observationer av barns agerande och handlande i olika situationer som belyser deras intressen. Detta stöds också av Alvestad och Berge (2009) som menar att de behov och intressen som barnen själva ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten. De anser att det är den vuxnes roll att i stor grad tillrättalägga en stimulerande miljö med material som passar utförandet samt att delta i språklig interaktion med barnen.

Det finns några inriktningar inom förskolan där den fysiska miljön anses vara betydelsefull för barns utveckling. Dessa pedagogiker är Montessori, Waldorf och

Reggio Emilia. I Montessoripedagogiken är inomhusmiljön och framför allt materialet i fokus som en del i filosofin. Materialet är utarbetat av grundaren Maria Montessori och en del i filosofin är att ställa i ordning materialet och miljön så att barnen lockas och bjuds in till aktivitet. Rudolf Steiner heter mannen vars idéer och tankar är ursprunget till Waldorfpedagogiken. Här anses den fysiska miljön påverka barnens sinnen, fantasi och fysiska utveckling. Vid bristfällig miljö utvecklas barnen negativt. Inredningen i Waldorfpedagogiken styrs av färgskalor som i sin tur är olika beroende på barnens ålder och det estetiska är av betydelse i filosofin. Materialet är ofta från naturen (Gedin, 1996, refererad i Björklid, 2005). I Reggio Emilia pedagogiken anses miljön vara föränderlig och den är aktiv och ska så vara. Miljön är så viktig att man inom Reggio Emilia talar om miljön som den tredje pedagogen. Miljön ska erbjuda spännande material, ljus och färger (Gedin, 1996, refererad i Björklid, 2005; Strong-Wilson & Ellis, 2007).

Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) anser att det är viktigt att skapa språkliga miljöer i förskolan där barn dagligen omges av det skrivna och lästa språket. De menar att miljön i förskolan ska på ett positivt sätt innehålla och understödja skriftspråklig verksamhet, vilket även stöds av Björklund (2008). Björklund menar att förskolans miljö ger rika möjligheter att möta texter och bilder för barnen. Hon beskriver hur barnen möts av sina egna ”utställningar” och annan pedagogisk dokumentation som sätts upp på avdelningen men också tillgången till böcker. Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) ger exempel på hur man kan utforma läs och skrivhörnor utifrån verksamhetens tema och barnens intressen. Tillgången till böcker, skrivmaterial, pennor, skriftbilder (som visar text med bild) och datorer eller lärplattor ska vara rik och materialet lättillgängligt. Westerlund (2009) menar att barn måste få förtroendet att använda materialet och ger exempel på en egen hylla med böcker anpassade för ett till ett och ett halvt åringarna där de själva kan hämta en bok som intresserar dem.

Flexibel och lockande menar Lindö (2009) är ledande ord för hur miljön kan utformas. Den ska locka barnen till upptäckter. Vidare menar Lindö att det sätt som man utformar miljön på i förskolan står för den rådande pedagogiska filosofin som finns där. Hon menar att miljön, även om den är torftig i sin utformning, säger något om värderingarna.

Lärandeteori

Det finns några stora inlärningsteorier om hur språk lärs in hos barn. Historiskt kan vi nämna behavioristisk teori som menar att social förstärkning och imitation är de sätt barnen lär sig språk på. Pavlov och Skinner är kända behaviorister. Därefter kom nativistisk teori som företräddes av Chomsky. Han menade att människan har ett språkanlag som man föds med. Språkanlaget gör så att människan är förprogrammerad till att lära sig prata. Språket kommer igång automatiskt utan att stimuli behövs (Svensson, 1998). Som en reaktion på nativisterna kom Jean Piaget och Lev Vygotskij med sina konstruktivistiska teorier. Först var Piaget som levde och verkade innan Vygotskij (Smidt, 2010). Gemensamt för deras teorier är att barnets aktivitet med andra är grunden för utveckling (Svensson, 1998). Jean Piaget är känd för sin teori om utvecklingsstadier. Han menar att barn genomgår olika utvecklingsstadier som är

åldersrelaterade. Piagets utvecklingsstadieteori har varit dominerande i många västerländska utbildningssystem och därmed också bidragit till förståelse av hur utveckling och lärande sker. Den sociala betydelsen för lärandet var inget Piaget uppmärksammade, utan han menade att barnet gick igenom utvecklingsstadiet innan lärande kunde ske. Den vuxnes roll var att välja aktivitet och hjälpmedel (Smidt, 2010). En som däremot lyfte betydelsen av socialt samspel var Lev Vygotskij i sin teori som benämns sociokulturell. Han talar om att först lär man sig i samspel med andra och efter det sker utveckling. I dag är den sociokulturella teorin det dominerande perspektivet inom utbildningsväsendet. Det sociokulturella perspektivet fokuserar på hur vuxna och barn tillsammans skapar kontext (där lärandet äger rum) som påverkar barnets utveckling (Lindö, 2009). Här kan vi se förskolans fysiska miljö som en del i den kontext som skapas i interaktionen mellan vuxen och barn men även mellan barn och barn. Hagtvet (2004) lyfter Piagets syn att den fysiska miljön är starten på barnets utveckling. Genom konkreta erfarenheter utvecklas förståelse och kunskap menar Piaget enligt Hagtvet. Detta resonemang stöder betydelsen av att ha en tanke, en pedagogisk idé om hur den fysiska inomhusmiljön utformas.

Vygotskij menar att allt lärande är socialt. Socialt lärande innebär för Vygotskij att idéer och begrepp förs över (medieras) genom mer erfarna personer och att lärandet äger rum i ett sammanhang som i grunden är socialt. Vidare menar Vygotskij att lärandet är socialt genom att det bygger på tidigare kunskaper och att det främst sker genom kulturella och psykiska redskap. Barnet är enligt Vygotskij aktivt och genom interaktion med andra utvecklas barnets tänkande. Det benämner han *de högre psykiska funktionerna* och då menar han förmågan att jämföra, ordna, analysera, minnas och generalisera. Han menar vidare att de högre psykiska processerna är som en funktion av socialt meningsfulla aktiviteter. Det vill säga att dess högre psykiska funktioner uppstår genom aktivitet när barnet utforskar något som har mening eller betydelse för honom/henne. I vardagstal menar Smidt (2010) att ordet erfarenhet används istället för aktivitet. Vygotskij ger den fysiska miljön en betydelse när han pratar om objekt i omgivningen. Objekten är i vår tolkning av Vygotskij den fysiska inomhusmiljön och något som kan skapa meningsfulla sociala aktiviteter och erfarenheter. Med hjälp av objekten kan de vuxna eller andra kompetenta personer samspela med barnet så att barnets tänkande eller enligt Vygotskij de högre psykologiska funktionerna utvecklas. Piaget menar att barnen själva ska experimentera och undersöka och att när vuxna undervisar så minskar vi möjligheterna till att barnet själv ska få göra upptäckter (Hagtvet, 2004 refererar till Piaget, 1972). I Piagets teori kan vi tydligt se betydelsen av en rik fysisk inomhusmiljö, då undersökandet och experimenterandet, alltså den aktiva handlingen ses som viktig i barns lärande och utveckling. (Hagtvet, 2004). Vygotskij håller med Piaget om detta, men han menar att samtalet med en mer kompetent person i själva ögonblicket när barnet interagerar med objektet är det tillfälle då barnet konstruerar sin kunskap. Språket ses som ett kulturellt redskap i den sociokulturella teorin. Det betyder att språket är en metod, ett verktyg för människor att hantera tänkande och problemlösning (Smidt, 2010). Kommunikationen och språkanvändning är centralt och ses som länken mellan barnet och omgivningen (Säljö, 2000). Här visar

Vygotskij på vikten av att samtala med barnen. Lindö (2009) lyfter utifrån det sociokulturella perspektivet vikten av att omge barnet med språk. Hon kallar det för att språkbada barnen och menar då att barnen ska umgås i språkligt samspel med andra. Vidare säger Lindö att språket utvecklar barns tänkande, deras personliga och kulturella identitet samt kreativitet och relationer till andra. Språkförmågan hos barnen har betydelse för deras kunskapsutveckling, identitet och sociala kompetens. För Piaget var språket något separat som utvecklades i takt med de olika stadierna. Språket fick betydelse när barnet var redo för det (Svensson, 1998).

Enligt Smidt (2010) är det viktigaste bidraget från den sociokulturella teorin till pedagogiken Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen. Det är det område där barnet måste ha hjälp av en mer kompetent person för att klara av det som ska utföras. Partanen (2007) lyfter detta som en viktig princip i förskolans lärandemiljö och säger att det barnet tänker själv och det barnet kan själv, kan det först tillsammans med andra. Det barnet inte kan eller inte behärskar, behöver barnet först träna tillsammans med en mer kompetent kamrat eller vuxen. Det är där man som pedagog ska lägga sin verksamhet för att den ska bli tillräckligt utmanande för att skapa en stimulerande lärandemiljö. En mer kompetent person behöver inte vara en vuxen utan det kan lika gärna vara ett barn (Smidt, 2010; Säljö, 2000). Helt enkelt någon som kan lite mer än vad man själv kan. Detta är också viktigt att veta att alla kan vara den mer kompetenta och alla kan lära av varandra. När det gäller den närmaste utvecklingszonen kan den användas i utformningen av den fysiska miljön, anser vi. Miljön ska då utformas utifrån barnens zoner. Miljön bör också innehålla kulturella redskap och samhällets tecken menar Smidt (2010) för att göra barnen förtrogna med den rådande kulturen. Barnet möter de kulturella redskapen och andra artefakter (föremål) i samspelet med den mer kompetenta. Det är i denna sociala interaktion som barnet börjar försöka tolka vad som pågår. Enligt läroplanen (Skolverket, 2010) ska förskollärare idag arbeta med pedagogisk dokumentation. Det är ofta bilder och text som syns i förskolemiljön och som vi tolkar som ett kulturellt redskap. Lindö (2009) menar att detta är en viktig del i den fysiska inomhusmiljön för att barnen ska minnas och reflektera över vad barnet gjort och lärt sig.

Som en avslutning på denna teori så anser vi i likhet med Hagtvet (2004) att Piagets och Vygotskijs teorier kan användas ihop. Om man väljer att ha Piagets handling och Vygotskijs dialog i fokus, så "förs kunskap och förmåga genom handling, samverkan och dialog in i barnets medvetande, för att internaliseras och bli barnets egen kunskap" (Hagtvet, 2004, s. 26). Vi menar att utifrån det perspektivet tydliggörs den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns lärande.

Metod

Här redogörs för studiens val av metod, hur urvalet och intervjuerna har genomförts samt hur det insamlade materialet bearbetats. Vi redogör för våra utgångspunkter och förutsättningar i studiens olika skeden i enlighet med Vetenskapsrådets rekommendationer (2011). De anser bland annat att man ska använda sig av information och samtycke med respondenterna, vilket vi skriver om under rubriken *genomförande*. Vidare menar Vetenskapsrådet att urvalet inte ska göras utifrån godtycklighet, vilket heller inte gjorts och hur urvalet genomförts beskrivs under rubriken *urval*.

Val av metod

Den litteratur som vi tagit del av i examensarbetet har vi funnit på olika databaser som är kopplade till Högskolan i Gävle, men även från tidigare kurser och våra hemkommuners bibliotek. De databaser som vi använt är Eric och Google Scholar.
Enligt god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011) ska metoden som används besvara de frågeställningar studien har. Vi har tagit del av Bryman (2009) samt Kvale och Brinkmanns (2009) teorier och metoder kring forskningsprojekt. Utifrån studiens syfte och frågeställningar anser vi att enkäter och observationer inte är tillräckliga metoder för att komma förskollärares tankegångar nära. Vi har valt den kvalitativa metoden med intervjuer för att få svar på våra frågor. När man utför kvalitativa studier handlar det om att ta reda på vad andra människor anser i frågor som de själva haft upplevelser och erfarenheter kring. Resultatet blir då våra uppfattningar av deltagarens svar. Vi ansåg tidigt att kvalitativa intervjuer stämde mer in i vår studie än kvantitativa intervjuer som Bryman (2009) skriver om. Vi ville ha samma frågor till alla respondenter och det fann vi stöd för hos Bryman, då han redogör för det semi-strukturerade intervjuerna. Detta innebär att frågorna är strukturerade i en intervjuguide där respondenten kan svara med stor frihet. Intervjuguiden följs vanligen men det finns utrymme för ändrad ordning i frågorna och även att följa upp med nya frågor. Med stöd av Bryman valde vi att använda semi-strukturerad intervjumetod, dels för att vi ville ha samma intervjufrågor till alla respondenter och dels för att vi då på ett lättare sätt skulle kunna transkribera och analysera intervjuerna. Dessutom är tidsutrymmet för studien begränsat, vilket gör det svårt att använda sig av andra typer av intervjufrågor som Bryman rekommenderar. En fördel med att använda sig av strukturerade frågor är enligt Stukat (2005) att de intervjuerna går för det mesta fort, vilket vi tog fasta på. Till skillnad mot ostrukturerade intervjuer som tar längre tid då respondenten kan få följdfrågor, vilket ställer högre krav på intervjuaren. Vår ringa erfarenhet av egna undersökningar och som intervjuare är ett skäl till att använda strukturerade frågor. Vi anser att det var en fördel för oss, då vi inte skulle kunna glömma någon fråga och inte "tappa tråden" under intervjun.

Vi valde att gå en rundvandring i förskolelokalerna för att dokumentera eventuella idéer och material som förskollärarna berättade om.

Urval

Utifrån diskussion med vår handledare beslutade vi oss för att intervjua sex förskollärare. Detta val grundar sig på studiens storlek i tid och omfång, 15 högskolepoäng. Det är ett hanterbart antal kvalitativa intervjuer att transformera från talat språk till skriftspråk och framför allt är sex intervjuer med strukturerade frågor ett antal som ger möjlighet att se mönster, skillnader och likheter i resultatet. I vårt fall i förskollärarnas redogörelse för sina tankar om den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns språkutveckling. I studien valde vi att intervjua enbart förskollärare då de har det pedagogiska ansvaret i förskolan (SFS, 2010: 800). Eftersom vi bor i två olika kommuner tänkte vi från början använda båda kommunerna för att göra en jämförelse mellan dem. Vi insåg genast ett problem i vår gemensamma hemkommun. Där finns fem förskolor varav fyra som vi arbetar och har haft verksamhetsförlagd utbildning vid. Vi ansåg att det skulle bli för personligt och resultatet skulle kunna bli missvisande om dessa förskolor skulle vara med i studien. Valet föll därför på en storstadskommun i Mellansverige där en av oss för tillfället är bosatt. Vi tog kontakt med en förskolechef, som vi haft kontakt med i andra privata ärenden, som vidarebefordrade informationsbrevet (se bifogad bilaga 1) till de förskollärare som arbetar på småbarnsavdelningar i hennes område. Ingen av de tillfrågade förskollärarna svarade på vår förfrågan om de ville delta i vår studie. Detta bidrog till att vi på grund av tidsbrist var tvungna att ta personlig kontakt med nya blivande respondenter. Då den av oss som är bosatt i storstadskommunen är med i en vikariebank, blir hon slumpvis utplacerad på olika förskolor. Vi utnyttjade detta och tillfrågade fem förskollärare på olika förskolor som hon vikarierade på under en vecka. Detta är enligt vår tolkning ett slumpvist urval enligt Bryman (2009) och Stukat (2011). Av praktiska skäl tillfrågades en förskollärare i vår hemkommun, på förskolan där ingen av oss har varit verksam på något vis. Enligt Bryman (2009) och Stukat (2011) kallas detta tillvägagångssätt för bekvämlighetsurval. Bekvämlighetsurval innebär att intervjuaren ”tar vad man lättast får tag på” (Stukat, 2011, s.69). Dessa omständigheter gjorde att vi fick intervjuer med förskollärare från olika områden. Två av förskollärarna i vår studie arbetar på förskolor där majoriteten av barnen har svenska som modersmål. Resterande arbetar på förskolor där det är mångkulturellt. Två av förskollärarna arbetar på samma förskola som är Reggio Emilia-inspirerad, men på olika avdelningar med de yngsta barnen.

Genomförande

Innan studiens början satte vi upp en tidsram för att kunna följa ett schema och för att ha mål att sträva efter under varje vecka. Sedan läste vi in oss på relevant litteratur inom ämnet och därefter formulerade vi gemensamt studiens syfte och frågeställning, samt intervjufrågorna. Utifrån vår urvalsmetod (se ovan) tog vi personlig kontakt med de blivande respondenterna, då bestämde vi en tid då intervjuerna skulle äga rum. Vid denna första kontakt fick vi deras mailadresser dit vi sedan skickade ett informationsbrev om studien. Vi valde att inte skicka med intervjufrågorna då vi ansåg att förskollärarna kunde läsa in sig på ämnet och ändra i miljön innan vårt besök. För

oss var en del av studien att se förskollärarnas aktuella medvetenhet och kunskap inom ämnet.

Innan intervjuerna var vi överens om att vi skulle ta varannan intervju för att göra det rättvist för oss själva och att båda skulle få chans att prova och även förbättra sin intervjuteknik. Intervjuerna ägde rum på lugna platser på förskollärarnas arbetsplatser. Vi beslutade oss för att anteckna svaren på bakgrundsfrågorna. Detta gjorde vi för att underlätta för oss själva eftersom svaren förväntades bli korta och lätta att skriva ned. Det var också ett sätt att göra respondenterna lite mer avslappnade och pratglada innan vi satte på inspelningen. Brinkmann och Kvale (2009) lyfter vikten av att göra respondenten bekväm inför intervjusituationen och detta var vårt sätt att bidra till det. Därefter använde vi oss av våra mobiltelefoner för att spela in intervjun. Trost (2005) skriver att fördelen med att göra röstinspelningar är att intervjuaren bättre kan koncentrera sig på frågorna och svaren, samt i efterhand ordagrant transkribera intervjun, vilket möjliggör att materialet blir mer detaljrikt och äkta samt säkerställer att inget viktigt material uteblir.

Mobiltelefonen som användes vid intervjuerna utnyttjade vi även vid rundvandringen i lokalerna för att fotografera miljön med tillstånd från personalen. Vi ansåg att det inte var av betydelse att informera föräldrarna vid vårt besök eftersom vi inte fotograferade barnen.

Innan vi intervjuade respondenterna skickade vi ut informationsbrev (se bifogad bilaga 1) om vår studie där valde vi att skriva att respondenterna har rätt att avsluta sin medverkan i intervjun om de själva ville. I brevet kunde respondenterna även ta del av syftet med studien för att få en inblick i vad som skulle undersökas. Innan intervjuerna startade frågade vi om respondenten läst igenom informationsbrevet och förstod studiens syfte. Vi tog upp anonymitet i enlighet med Vetenskapsrådet (2011) med respondenterna och förklarade att deras identitet eller andra som de nämner i intervjuerna inte kommer att finnas med i den skriftliga slutgiltiga rapporten och inte heller i det transkriberade materialet, däremot finns det med på ljudfilerna. Därefter fick respondenterna läsa igenom intervjufrågorna för att då kunna ställa möjliga frågor som annars kan dyka upp under intervjun. Detta är något som Brinkmann och Kvale (2009) förespråkar. De menar att intervjuaren och respondenten får bättre kontakt och det blir en god stämning under intervjun. Alla intervjuer genomfördes på förmiddagen som vi nämnde ovan på förskollärarnas arbetsplatser i lugna miljöer. De frågorna som användes vid intervjutillfällena finns med som en bifogad bilaga (se bilaga 2).

Bearbetning av material

Alla intervjuer som genomfördes valde vi att dela upp mellan oss och transkribera enskilt då vi ansåg att det var det mest realistiska beslut då vår tid för studien var begränsad. Intervjuerna har renskrivits ordagrant och i texten kommer det finnas talspråk. Vi valde att inte ändra respondenternas språkuttryck då vi anser att vissa ord beskriver situationer tydligt. Transkribering innebär transformering enligt Brinkmann

och Kvale (2009), det vill säga att ändra från en form till en annan. Utifrån det resonemanget har vi transkriberat de muntliga intervjuerna till skrivna texter. I utskrifterna har det muntliga ordagrant skrivits ner med pauser, känsloyttringar i form av skratt samt upprepande tal-ord som “mm”, “liksom” och “alltså”. Efter transkriberingarna lyssnade vi igenom materialet för att försäkra oss om att vi fått med allt som sades under intervjuerna. Vi ville att deltagarna som intervjuades skulle få ta del av transkriberingen då vi skrivit ut intervjuerna för att få deras samtycke och bekräftelse på att det vi skrivit är korrekt. Bryman (2009) menar att detta kallas respondentvalidering. Utifrån empirin och analysen av intervjusvaren kom vi fram till olika teman, som sedan blev rubriker i presentationen av resultatet. Det insamlade materialet i form av ljudfiler och transkriberingsdokument kommer att bevaras och arkiveras av Högskolan i Gävle som är den myndighet där forskningen utförs. Dessa handlingar faller under offentlighets -och arkivlagstiftningen. Detta är i enlighet med vetenskapsrådet (2011). I informationsbrevet meddelade vi respondenterna att allt material kommer att förstöras då studien är godkänd och betygsatt. När vi sedan tog del av vetenskapsrådets skrift meddelades respondenterna om arkiveringen av det insamlade materialet via mail.

Resultat

Som rubriken visar kommer vi i det här avsnittet att redogöra för vad som kommit fram under intervjuerna. Analysen av resultatet bidrog till att vi såg vissa gemensamma svar hos respondenterna vilket medförde att vi valde att sätta samman följande områden utifrån våra intervjufrågor; *tid till utformning av den fysiska inomhusmiljön, sambandet mellan barns språkutveckling och den fysiska inomhusmiljön, tankar kring material utifrån barns språkutveckling, exempel på att språk syns i miljön, vad styr val och vem bestämmer om utformning av den fysiska inomhusmiljön och tankar om betydelsen av den fysiska miljön för språkutvecklingen.* Syftet med studien har inte varit att jämföra de olika förskollärarnas svar utifrån olika pedagogiska profiler, men under analysen av resultatet framkom det tydliga skillnader mellan de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna och de övriga, som i texten kallas förskollärare utan specifik profil. Dessa skillnader redovisas i texten med hjälp av underrubriker.

Förskollärarnas bakgrund

Alla utom en av respondenterna är förskollärare. En är utbildad lärare för yngre åldrar men kompletterar sin utbildning och blir färdig förskollärare under denna studies innevarande termin. En av förskollärarna har studerat extra kurser i specialpedagogik och pedagogisk dokumentation. En av de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna läser en 1,5-årig pedagogikutbildning och den andra säger att hon ofta går kompetensutvecklande kurser genom sitt arbete.

Det är en spridning bland förskollärarna vad det gäller när de avslutade sina förskollärarutbildningar. Den respondent som avklarat sin utbildning först, examinerades 1982 och sedan följer de andra efter under åren 1993, 1995 och två stycken 2011 samt en som nu avslutar under hösten 2014. Förskollärarna i studien har varit verksamma i förskolan mellan 2 år – 32 år. En av deltagarna som varit verksam som förskollärare i tre år var också verksam innan utbildningen som barnskötare i 20 år. Dessa år är medräknade, liksom de år som läraren för yngre åldrar arbetat under tiden hon vidareutbildat sig.

Alla respondenterna arbetar just nu med barn i åldersspannet 1-3 år. En arbetar på en avdelning med barn i åldern 1-2 år och en arbetar på en avdelning för 1-5 år men just nu är det mest 1-3-åringar där. Fyra av sex förskollärare arbetar på avdelningar som är mångkulturella, varav två också är Reggio Emilia-inspirerade. De andra två är på avdelningar där majoriteten av barnen har svenska som modersmål, dock finns det barn från annan kultur. Antalet barn på respektive avdelning varierar mellan 12-17 barn.

Tid till utformning av den fysiska inomhusmiljön

För att se hur engagemanget, intresset och kunskapen för den fysiska inomhusmiljön ter sig tidsmässigt hos förskollärarna och deras avdelningar tillfrågades respondenterna om hur mycket tid de och deras arbetslag lägger på den fysiska inomhusmiljön.

Förskollärarna ansåg att det var svårt att säga exakt hur mycket tid som tillägnades den fysiska inomhusmiljön, några försökte medan andra mer beskrev och en svarade inte alls på frågan.

Förskollärarna utan specifik profil

Från de fyra förskollärarna som arbetar på förskolor utan speciell profil är svaren splittrade och hur mycket tid som ägnas åt den fysiska inomhusmiljön skiljer sig från någon timme på planeringen varannan vecka till att man tänker någon liten stund varje dag på den. Det följande citatet visar svårigheten med att beskriva hur mycket tid som ägnas åt den fysiska inomhusmiljön hos förskollärarna utan profil.

> ….ganska svårt att säga hur mycket tid. Fast det är ju något som finns med i tankarna hela tiden….tid är lite svårt att säga, sen är det liksom lite till och från.

I intervjusvaren menar förskollärarna att de tänker på miljön, få säger något om de verkligen ändrar något. Detta är en stor skillnad från de svar som förskollärarna i den Reggio Emilia-inspirerade pedagogiken ger.

Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna

Förskollärarna har en gemensam syn och berättar att de dagligen och ibland flera timmar varje dag ägnar tid till egna tankegångar, diskussion med kollegor och till att utföra praktiska omvandlingar i miljön. Följande citat är från de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna;

> Man kan ju säga varje dag egentligen…varje eftermiddag/kväll, den som går sist ställer ju i ordning och liksom dukar upp…det kan ta nästan en timme ibland....likadant på morgonen när man kommer också, så kan det vara att man fixar lite.

> Dagligen tänker man ju på det eftersom språket finns med hela tiden. Så dagligen.

Sammanfattningsvis visar citaten att förskollärarna tänker på miljön dagligen till någon timme varannan vecka. Det skiljer sig dock mellan de olika pedagogiska modellerna. I intervjusvaren framkommer också den skillnaden att de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna använder den fysiska inomhusmiljön genom att varje dag utforma miljön på flera olika ställen i lokalen så att det ska locka barnen till lek.

Sambandet mellan barns språkutveckling och den fysiska inomhusmiljön

För att ta reda på hur tankegångar och arbete med barns språkutveckling syns i den fysiska inomhusmiljön har förskollärarna berättat vad de fokuserar på i barns språkutveckling och hur det kan visa sig i den fysiska inomhusmiljön. När det gäller språkutvecklingen säger förskollärarna att de fokuserar på att benämna, förlänga meningar, prata väldigt mycket, sjunga sånger och att barnen ska får höra språket så mycket som möjligt samt språkbada barnen. En av förskollärarna säger “vi marinerar

dem!”. Hur syns då det fokus man valt, i den fysiska inomhusmiljön och varför har de valt att utforma den så? Fokus i barns språkutveckling är detsamma hos alla förskollärare men olika hur det ter sig i den fysiska inomhusmiljön, beroende på i vilken pedagogisk verksamhet man arbetar.

Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna

De två förskollärarna berättar om hur de använder de teman som man arbetar med i sina respektive verksamheter. Dessa teman är inte utifrån barns språkutveckling, men förskollärarna berättar att med hjälp av den utformning som medföljer av dessa teman stöds också språkutvecklingen. Dels för att det aktuella temat utformas utifrån barns intresse, vilket genererar en drivkraft hos barnen som öppnar upp för samtal och dels för att när nytt material tillkommer och den fysiska inomhusmiljön ändras så möter barnen nya ord och begrepp. En förskollärare säger att de arbetar hela tiden med miljön och ändrar utifrån barns intresse och avdelningens tema. De kan arbeta med flera teman samtidigt, beroende på barnens intressen.

Förskollärarna utan specifik profil

En förskollärare svarar att de inte utformar den fysiska inomhusmiljön utifrån språkutvecklingen. Två menade att de med hjälp av bilder utformar inomhusmiljön för att stimulera språket. Andra sätt att visa språket är genom böcker, Babblarna (språkmaterial) och rim via bilder. Förskollärarna säger att materialet ska vara nära till hands för barnen så att de ser, kan ta på och leka med det. Följande citat får visa vad de fyra förskollärarna som inte arbetar inom någon viss profil anser om sambandet mellan språkutveckling och den fysiska inomhusmiljön

> ….vi har, alltså lite rim och bilder på olika saker, en spis och en gris ska vi sätta på ett fönsterbleck så att de kan gå där och peka och säga orden så att de hör.

På frågan varför man utformar på detta sätt så framkom; ”därför att vi vill”, ”bilder är ett bra kommunikationsmedel när språket inte finns” och ”det ska finnas något hela tiden som man kan prata om.” En av förskollärarna pratar om att inte ha så mycket saker framme för att det är jobbigt att städa, samtidigt som hon lyfter att hon anser att materialet ska begränsas. Hon säger ”det räcker kanske med 25 legobitar istället för hundra”.

Sammanfattningsvis är det inga skillnader i undersökningen vad gäller förskollärarnas fokus i språkutvecklingen. Alla lyfter betydelsen av att samtala med barnen och då särskilt vikten av att benämna allt. Inga stora skillnader mellan de pedagogiska modellerna är det heller angående sambandet mellan barns språkutveckling och den fysiska inomhusmiljön. Alla utom en menar att det finns ett samband mellan språk och miljö. Däremot så drar Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna mer nytta av den fysiska inomhusmiljön som är utformad utifrån barnen och aktuella teman. De menar att det arbetssättet stöder barns språkutveckling.

Tankar kring material utifrån barns språkutveckling

Det material som används riktat utifrån språkutveckling som förskollärarna berättar om är olika. Vi har i vår analys sett att svaren skiljer sig utifrån förskolornas pedagogiska verksamhet.

Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna

I de Reggio Emilia-inspirerade förskoleavdelningarna finns mest material av skapande karaktär. De berättar att de i sitt nätverk med kollegor, pedagogista och förskolechef i samma förskole-område arbetat fram en lista där det står vilket material som ska finnas på alla förskolorna i deras område. Materialet på listan utgör basen av vad som ska finnas i den fysiska inomhusmiljön. Sedan är det upp till förskollärarna på varje avdelning att utforma den fysiska inomhusmiljön utifrån barnens intressen och aktuella teman. Ingen av förskollärarna med denna inriktning talar om något specifikt språkmaterial. De har material som stöder den skapande verksamheten. En säger att de inte har några vanliga leksaker, men pekar på att man inte är helt emot det. Utan finns intresse hos barnen för något speciellt kan man tänka sig att ta in det i den fysiska inomhusmiljön. Det är också en tanke att det barnen möter ute tar man med in för att omforma eller bygga vidare på, för att ge barnen flera upplevelser av samma sak. Den andra förskolläraren är mer öppen till att ta in vanliga leksaker. På hennes avdelning har de utformat en hemvrå eftersom barnen där är intresserade av det. Hon berättar dock att det är:

> ….mycket konstruktion, mycket i skapande…olika sorters pennor….vi har ju ljusborden, lera….rör både i plast och papp.

En av de Reggio Emilia-inspirerade berättar om det hon kallar ”farliga” saker. Med det menar hon saker som små barn vanligen inte får använda på grund av att de ses som riskfyllda. Men hon anser att det bör finnas “farliga” saker fast man har dem snäppet högre upp och hon berättar:

> Som vi har mycket ploppar, mycket pärlor, mycket smått sånt vi har, kapsyler men då har vi det i burkar som är lite svårare att öppna och så står dem högre upp och de är synliga så dem små barnen, som det är ”farligt” för kan liksom visa vad dem vill ha….man ska ha en tanke bakom där man tar in vad det är för material….

Förskollärarna utan specifik profil

Förskollärarna i de förskolor som inte har en uttalad specifik profil nämner böcker, spel och pussel som användbart material för utveckling av språket hos barnen som finns i deras fysiska inomhusmiljö. De flesta tänker på leksaker som till exempel doktorslådan, bondgården med tillhörande djur och ritmaterial. En talar om olika material som vanliga leksaker, men också motoriskt material och lär-material. En annan tar upp lärplattan som ett material att använda sig av i barns språkutveckling. En tredje berättar att de har sångpåsar och språkpåsar som då innehåller sånger respektive rim och ramsor, men hon säger vidare att de inte har något annat riktat språkmaterial. Vi vill med citaten nedan

visa att det inom denna grupp finns olikheter i deras sätt att använda den fysiska inomhusmiljön utifrån språkutveckling.

> Jag tror inte vi har tänkt så mycket kring faktiskt, det är så, utan det är mer att det ska finnas material tillgängligt… att det är böcker och bilder och man kan rita…

> ….det ska vara blandat material, alltså, alltså det ska finnas för lek, vanlig lek som man säger där man kan mötas….det ska finnas både lekmaterial och även motoriskt material och lärmaterial liksom och små hörnor är bra.

Sammanfattningsvis visar intervjusvaren tydligt att de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna använder den fysiska inomhusmiljön som en del i deras arbetssätt och då blir materialet viktigt. De menar också att det ska finnas en tanke om varför materialet ska finnas med i den fysiska inomhusmiljön. De andra förskollärarna utan specifik profil ser inte den fysiska inomhusmiljöns användbarhet som lika självklar vilket syns i deras svar. Alla nämner leksakerna som en del i den fysiska inomhusmiljön, vilka i sig kan bidrar till språkutveckling, men i övrigt sägs det inte mycket mer. De talar heller inte om tankar bakom materialets utformning, utan mer berättar vad i den fysiska inomhusmiljön som kan kopplas till barns språkutveckling.

Exempel på att språk syns i miljön

Vi ville veta hur det syns i den fysiska inomhusmiljön att man arbetar med språket. Här hade vi förväntat oss många exempel på hur språket kan främjas med hjälp av den fysiska inomhusmiljön, men så blev det inte. En av förskollärarna menade att det inte syntes i deras miljö. Hon ansåg att det endast visade sig vid matsituationerna då man benämner maten efter de mångkulturella barnens språk, till exempel mjölk och vatten på somaliska.

Samlingar med sånger, rim och ramsor men även bilder är något som framkommit i flera av intervjuerna under andra frågor som förskollärarna svarat på. Flera av förskollärarna säger att bilder är viktiga då man har barn med annat modersmål än svenska i sina barngrupper.

Tre av de intervjuade förskollärarna ansåg att miljön bör utformas utifrån barnens intressen. De berättade att man kan ta in böcker och att använda youtube för att visa det aktuella ämnet. Andra saker som också kom upp var att ha synligt material och bilder på väggarna som fångar barnens uppmärksamhet. Alla förskollärare pratar om tillgängligheten av materialet som en betydelsefull faktor. Dels för att barnen självständigt ska leka med det de är intresserade av och dels se till exempel bilder på saker i skåp och andra språkfrämjande bilder som sitter i deras höjd för att skapa tillfällen för samtal. De Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna menar att de inte arbetar endast med språket som ett enskilt moment utan de använder den fysiska miljön utifrån ett tematiskt arbetssätt. En av dem säger;

> ….vi jobbar ju väldigt mycket så, vi jobbar inte separat liksom så att matematik si och språk så, utan allting liksom är ihop i ett tema.

Hon nämner dock att de tar chansen att utveckla språket när barnen är intresserad av något.

Vad styr val och vem bestämmer om utformning av den fysiska inomhusmiljön?

En av studiens frågeställningar är vad det är som styr val av utformning inom verksamheten samt vem det är som bestämmer hur den fysiska inomhusmiljön ska utformas. Detta för att få fram betydelsen av eventuella bakomliggande teorier, styrdokument eller annat som kan ligga till grund för val och beslut, som till exempel det vi skrev i inledningen "vi tar vad vi har och det vi gillar".

Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna

De Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna berättade att de har tydliga riktlinjer att följa för vad de skulle ha i verksamheten. På den listan står det skrivet vilket basmaterial som ska finnas på småbarnsavdelningarna och avdelningarna för de äldre barnen. De ska ha ett rikt material att bygga med och en välfylld ateljé. En förskollärare berättade:

> ….man ska ha en progressiv miljö och material så att ut efter ålder ska de få mer och mer utmaningar.

Denna lista har som vi tidigare skrivit tagits fram av förskolechefen, en pedagogista och pedagogerna tillsammans och den utgör basen i materialet som ska finnas på avdelningarna. En av de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna menade att valen av utformningen är det barnen som styr. Hon berättade att "det vi märker att barnen är intresserade av försöker vi möblera om och ta till vara på." Därefter ger hon exempel som att "är det någon som älskar bilar, ja men då ser vi till att vi har ordentligt med bilar som intresserar och lockar. Är det någon som älskar att bygga men då ser vi till att ta in mer material, sådant man kan konstruera med". Här framgår tydligt att det finns vissa direktiv som arbetats fram gemensamt som ligger som en grund, sedan är förskollärarna uppmärksamma och lyssnar in barnens intressen för att sedan arbeta med utformningen av den fysiska inomhusmiljön.

Förskollärarna utan specifik profil

Tre av fyra av förskollärarna som arbetar på förskolor som inte har någon uttalad profil menade att de styrs av förskolans läroplan för att skapa läromiljöer, samtidigt menade flera av respondenterna att det är de själva som styr valen. Den fjärde förskolläraren menade att de inte tänkte så mycket kring vem det är som styr utformningen.

En av de tre förskollärarna som anser att läroplanen ligger till grund för deras utformning berättar att de på hennes avdelning vill ha mycket material men att hon då påpekar att det blir mycket att städa. Den andra förskolläraren menade att det finns vissa

typiska ting som ska vara på en småbarnsavdelning. Hon berättade att dessa ting kan vara duplo, en bondgård eller en järnväg. Vidare säger den tredje förskolläraren att valen också styrs av barnens behov och intressen;

> ….vad ska finnas, hur, vad behöver barnen i sin stimulans och vad ser vi att barnen är intresserade av.

Sammantaget vad gäller val och beslut i utformningen av den fysiska inomhusmiljön anser de flesta av respondenterna att det är de själva som styr och bestämmer över hur de ska utforma den fysiska miljön utifrån de direktiv och styrdokument som finns på respektive arbetsplats. De Reggio Emilia-inspirerade samt en till förskollärare lyfter också barnens intressen som en avgörande faktor för utformningen.

Tankar om betydelsen av den fysiska miljön för språkutvecklingen

Alla utom en förskollärare anser att språket utvecklas med hjälp av miljön. En förskollärare uttrycker att hon tror att miljön bidrar till språkutveckling. Även här är det skillnader i svaren mellan de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna och förskollärarna utan specifik profil.

Förskollärarna utan specifik profil

En förskollärare menade att i själva verket är man inte medveten om miljöns betydelse för språkets utveckling. Vidare menade samma förskollärare att ”det ska finnas rum för möten där barnen kan mötas i språket”. Hon nämner hemvrån som exempel där hon har upplevt att språket används. En annan av förskollärarna har tankar om sådant som barnen möter utanför förskolan. Hon ger exempel på en doktorslåda samt böcker kring ämnet som de vuxna skulle kunna köpa in till verksamheten. Det skulle bidra till samtal mellan barnen och de vuxna.

Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna

När det gäller de Reggio Emilia-inspirerade berättade en av dem att ”ja för oss betyder det ju allt för alltså det är ju verkligen det vi utgår ifrån här” och hon fortsätter berätta att den fysiska inomhusmiljöns föränderlighet har stor betydelse för språkutvecklingen eftersom det vid förändringar i den fysiska miljön medföljer en massa nya begrepp och ord hela tiden. Ofta finns möjligheter att utöka ordförrådet med begrepp som i, på, under, över. Det som kallas konjunktioner. Den andra förskolläraren inom samma profil talar om placeringens betydelse. Hon säger ”att placeringen av saker och möbler ger mycket input och intryck att samtala kring.”

Diskussion

Med studien vill vi skapa en bild av om och hur den fysiska inomhusmiljön används för att främja barns språkutveckling. Vi ska här försöka tydliggöra den bilden och i diskussionen utgå från studiens frågeställningar. Vi kommer att se närmare på vilka likheter och skillnader som finns i resultatet och koppla till tidigare forskning samt berörda teorier. Vi väljer först att lyfta studiens genomförande i en metoddiskussion.

Metoddiskussion

Utifrån studiens syfte och frågeställningar anser vi att intervjuer var den bästa metoden. Vi har också tagit del av flera metodböcker, bland annat Stukát (2005, 2011), Bryman (2009) samt Brinkmann och Kvale (2009). I det stora hela är vi nöjda och flera erfarenheter rikare. Det vi är mindre nöjda med och som vi vill förmedla till andra som tänker göra liknande studier är att fundera över hur man gör urval. Vi valde att skicka mail till en förskolechef för ett stort skolområde med många förskolor. Förskolechefen i sin tur skickade ut till förskollärare på småbarnsavdelningar. Problemet var att ingen kontaktade oss, därmed fick vi ändra urvalsmetod. Här menar vi att vi kanske varit lyckosammare om vi presenterat studien med en mer personlig kontakt såsom telefonkontakt. Urvalet blev ändå slumpmässigt och vi fick en blandning från olika slags pedagogiska verksamheter, vilket vi nu i efterhand ser som positivt då vi fick se de olikheter som finns.

När det gäller intervjufrågorna ansåg vi innan och under intervjun att de täckte in vårt syfte och våra frågeställningar. Efter intervjuerna då vi analyserade resultatet framkommer det få praktiska exempel på utformningar i den fysiska inomhusmiljön. Vi önskade få fram fler exempel på hur och vad man kan utforma den fysiska inomhusmiljön med för att främja barns språkutveckling. Kanske resultatet blivit annorlunda eller åtminstone bredare om respondenterna fått ta del av frågorna innan intervjutillfället. Det valde vi bort dels på grund av tidsperspektivet och dels för att vi ville se deras aktuella medvetenhet och kunskap. Detta för att redogöra för hur dagens förskollärare ser på betydelsen av den fysiska inomhusmiljön för barns språkutveckling. Även om vi inte lyckats fullt ut med att få fram exempel på praktiskt utförande anser vi ändå att en hel del intressanta resultat framkommit.

Efter intervjuerna gick vi en rundvandring på avdelningarna för att se hur förskollärarna utformar miljön. Denna rundvandring gav inte mycket då förskollärarna visade svagt intresse för den. Det kan man tolka på flera sätt, kanske det grundar sig i en osäkerhet om hur och varför man har utformat den fysiska miljön som man gjort. En annan anledning kan vara att de ansåg att de varit tydliga nog i sina svar på våra frågor eller så var vi författare till studien inte tillräckligt tydliga med vår avsikt med rundvandringen. Vi har utifrån detta resonemang valt att bortse från rundvandringen i studiens resultat och diskussion.

Angående litteratur till studien har det varit svårt att hitta specifik forskning utifrån den fysiska miljön kopplat till språkutveckling både nationellt och internationellt. För att komplettera den forskning vi ändå funnit så har vi använt oss av litteratur kopplat till lärande där vi tolkat in den fysiska miljöns betydelse för språket. Vi har här i metoddiskussionen redogjort för de svårigheter som även kan ses som eventuella felkällor i studien. Studiens tillförlitlighet har som vi ser det inte missgynnats av svårigheterna utan i vissa fall till och med gynnats. Vi tänker då på urvalsmetoden. Vi har eftersträvat god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011) som rekommenderar öppenhet i studien och att den ska präglas av klarhet, ordning och struktur. Förutom de nämnda svårigheterna har studien kunnat genomföras och vi känner oss nöjda.

Som vi nämner i metoddiskussionen hade vi högre förväntningar än vad resultatet visar på frågeställningen om hur förskoleavdelningar utformas. Vi förväntade oss att vi skulle få en mängd tips och idéer på utformning som vi sedan skulle kunna koppla till vetenskaplig litteratur och teori. Nu blev inte resultatet så omfattande som vi önskat när det gäller de praktiska exemplen på utformningar men det har framkommit en bild av hur den fysiska inomhusmiljön används för att främja barns språkutveckling. Vi ska här försöka tydliggöra den bilden både vad gäller hur förskoleavdelningar utformas och vad som styr förskollärares val av utformning. Vi vill påminna om att bilden som ges är utifrån de intervjuade i denna studie och det är ingen fullständig bild av den fysiska inomhusmiljöns betydelse för främjandet av barns språkutveckling.

Hur utformas förskoleavdelningen för främjandet av små barns språkutveckling?

En likhet som vi ser i resultatet är att förskollärarna anser att den fysiska inomhusmiljön är betydelsefull och en bidragande faktor för barns språkutveckling, även om en uttryckte osäkerhet. Hon uttryckte sig med orden “....jag tror det….” på frågan om den fysiska inomhusmiljöns betydelse för språkutvecklingen. Det vi kan se i vårt resultat är hur de förskollärare utan specifik profil ser miljön som betydelsefull men ändå inte verkar beakta den speciellt mycket i sitt arbete med språket på avdelningen. Det visas bland annat när det gäller hur mycket tid som dessa förskollärare lägger på den fysiska inomhusmiljön utifrån språket. Bland de förskollärare utan specifik profil kan vi se att tiden varierar från planeringen som är “….varannan vecka här….” till “ ….något som finns med i tankarna hela tiden…. lite till och från….”.

Tankegångarna kring vad den tiden används till visar att det är skillnad mellan förskollärarna. De två Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna ändrar i den fysiska inomhusmiljön varje dag genom att “duka upp” för att det ska inbjuda till lek, men även med hjälp av de projektorer och ljusbord som finns lite här och där kan de ändra ljussättningar, bildvisningar eller ställa dit något som har betydelse för deras aktuella tema. De andra förskollärarna säger mer att de tänker, men nämner inget om att de praktiskt utformar. Här ser vi att det tycks saknas medvetenhet och kunskap om vad man med den fysiska miljön kan åstadkomma och hur man kan tänka. Detta är i likhet med en studie från 1998 av Engdahl, Hallström-Welén och Rindsjö (1998) som

konstaterar att de flesta pedagoger inte förändrar den inre miljön och de menar att man bör hitta sätt för att öka medvetenheten hos förskollärare om den fysiska miljöns betydelse för barns lärande och utveckling. Studien kan tyckas vara gammal men vi kan se att Björklid (2005) refererar till den och kanske har en del hänt och en del framsteg gjorts men vi menar att deras resultat stämmer väl överens med vårt resultat och vi har inte hittat någon liknande studie som är mer aktuell. En förskollärare utan specifik profil visar med sitt svar att det saknas en del medvetenhet om den fysiska inomhusmiljön när hon säger att de inte tänker på den men ändå berättar om hur de använder bilder. Förskollärararens resonemang visar att bilder ändå är ett viktigt arbetsmaterial som tillförs i den fysiska inomhusmiljön för att främja språkutvecklingen hos de yngre barnen. Bilder är något alla har nämnt i intervjuerna, därför får det en egen rubrik.

Bilder

I resultatet framkommer det att bilder är ett populärt sätt att stimulera språket. Det kan vara bilder på material som finns i skåp, temainriktade bilder (som exempelvis spindlar som en förskola har som tema), pedagogisk dokumentation i form av foton, bilder på ord som rimmar, foton på barnen på golvet vid deras klädhängare och bilder på väggarna utifrån barnens intresse. Här avses alltså inte bilder som barnen själva skapat. Bilder är ett bra kommunikationsmedel menar en av förskollärarna och då framför allt i mångkulturella barngrupper. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) ska förskollärarna lyssna, se och lära av det barnen säger och gör. Här anser vi att bilderna kan vara det kommunikationsmedel som behövs för att se vad barnen är intresserade av, men det kan även vara ett sätt att utmana barnen i sin språkutveckling. Bilderna kan också ses som en del i utvecklingen av litteracitet och till skriftspråket om man skriver ord till bilderna. Pedagogisk dokumentation kan vara sådana bilder med text till. Detta menar Lindö (2009) främjar minnet hos barnen och stöder reflektionen om vad de lär sig. Samtalet gynnar det talade språket, anser vi.

En annan gemensam nämnare som vi tydligt kan se i vårt resultat är att förskollärarna lyfter betydelsen av att benämna och samtala med barnen.

Benämna och samtala med stöd av den fysiska inomhusmiljön

Förskollärarna i studien anser att samtala med barnen är viktigt och där kan man tydligt se att teoretiker (Smidt, 2010; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999; Hagtvet, 2004; Westerlund, 2009) på området har haft inflytande över förskollärarnas pedagogik. Samtala med barnen är något som Vygotskij (Smidt, 2010) menar är viktigt och även Lindö (2009) lyfter betydelsen av samtal då hon anser att barnen ska "språkbadas". Förskollärarna är eniga om att ha material tillgängligt och synligt i likhet med Nordin-Hultman (2004). De Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna berättar hur man kan använda den fysiska inomhusmiljön för att skapa förutsättningar för barns språkutveckling. De menar att genom att göra förändringar i miljön på olika vis till exempel små hörnor med material utifrån barns intresse eller att "duka upp" för en

lustfylld lek, skapas upplevelser genom många sinnen som bidrar till socialt samspel. Den fysiska inomhusmiljön bidrar då till nya samtal och nya benämningar. Detta resonemang stöds av De Jong (2010) som menar att det finns ett samband mellan den fysiska miljön och den sociala miljön. Ett exempel som vi kunde se och fick ta del av var spindel-temat. Detta temaarbete påträffas på flera olika ställen i den fysiska miljön genom bilder på olika spindlar som sitter på väggar, golv och tak. Men även genom förstoringar via over-head apparat och plastspindlar som låg på ljusbord samt i dekorerade tittskåp. Deras utformning av den fysiska inomhusmiljön ger många möjligheter till socialt samspel som Vygotskij i sin sociokulturella teori förespråkar (Smidt, 2010). Här visar också de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna att de arbetar utifrån teorin om den närmaste utvecklingszonen (Smidt, 2010) då de tar vara på barnens intressen och tillför stimulerande progressivt material som bidrar till utmanande samtal.

Andra situationer som enligt förskollärarna är språkutvecklande är matsituationerna. I dessa situationer kan man benämna ord på svenska och andra språk, till exempel nämner en förskollärare mjölk och vatten på somaliska. Även samlingen nämns av förskollärarna som en del i språkutvecklingen. Där använder de sig av sångpåsar, rim och ramsor. En sångpåse innehåller symboler för olika sånger, exempelvis ett mjukisdjur föreställande en snigel som symboliserar sången "lilla snigel".

Som vi ser i resultatet visar citatet: "...vi marinerar dem..." att benämning och samtal är den metod som är aktuell och alla anammar. Benämna, förlänga meningar, prata väldigt mycket, sjunga sånger och att "språkbada" barnen är det som förskollärarna fokuserar på för att främja utvecklingen av barns språk. En förskollärare berättar att man inte säger ta den som ligger där utan ta pennan som ligger på bordet. Här framkommer vilken betydelse vuxna har då förskolläraren beskriver hur hon förlänger meningar och byter ut tomma ord. Vygotskij (Smidt, 2010) talar om den mer kompetenta personen och i ovanstående resonemang syns detta. Den vuxna i detta fall förskolläraren är den som är mer kompetent och kan förlänga meningar och benämna de fysiska objekten som barnen möter. Här kan man se att den närmaste utvecklingszonen har betydelse då den mer kompetenta personen kan stimulera och utmana den enskilda individens lärande med hjälp av den fysiska inomhusmiljön. Det är dock viktigt att nämna att den mer kompetenta personen kan vara ett barn. Arbetssättet att benämna och samtala stämmer väl in på Westerlunds (2009) beskrivning av barns språkutveckling. Under de tidiga åren ökar barnens ordförråd i snabb takt. Hon kallar det för ordexplosion. Hagtvet (2004) anser att de yngre barnen präglas av språkanvändningen och förstår språket på ett situationsbundet sätt och vi tolkar det som att förskollärarnas arbetssätt gynnar detta.

I likhet med Vygotskij menar Johansson (2005) att språk lärs i samspel med andra. Hon anser att i en barngrupp där majoriteten av barnen ännu inte har ett utvecklat talspråk blir de vuxnas roll oerhört central. Detta för att ge varje barn möjlighet att utveckla ett rikt och nyanserat språk. Hagtvet (2006) menar att en av pedagogens roller är att vara igångsättaren. Pedagogen ska också se varje barns närmaste utvecklingszon och detta

ställer då krav på kunskap och kreativitet hos pedagogen. Vi kan se hos den Reggio Emilia-inspirerade förskolläraren som med sitt tema utformar den fysiska inomhusmiljön för att skapa individuella upplevelser för barnen men framför allt för att skapa situationer för socialt samspel. I utformningen är i detta fall pedagogen en igångsättare och kan då utforma miljön utifrån barnens olika utvecklingszoner. De använder miljön som den tredje pedagog som Strong-Wilson & Ellis (2007) beskriver i sin artikel om Reggio Emilia. Vi upplever arbetssättet som positivt och kul men är det nödvändigt att ändra i miljön så ofta? Blir det inte rörigt för barnen och väldigt många upplevelser att ta in? Här kanske den igångsättande pedagogen får en ännu större betydelse för barnen i deras upptäckande och undersökande. Vi hittar inget stöd i litteraturen för våra funderingar utan snarare tvärtom. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) men också De Jong (2010) menar att miljön ska vara föränderlig och inte statisk.

Utifrån ovanstående resonemang anser vi att förskollärarna utan specifik profil i studien kan inspireras av de Reggio Emilia-inspirerades sätt att arbeta med den fysiska inomhusmiljön. Vi vill påpeka att arbetet med bilder, benämning och samtal med barnen som de berättar om inte är något negativt. Vi menar att deras arbetssätt bör kunna utvecklas när det gäller den fysiska inomhusmiljön och kan då berikas av ett Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt. Vidare menar vi att man kan ta delar ur olika pedagogiska profiler för att utveckla sitt eget sätt att arbeta med utformning av den fysiska inomhusmiljön för att främja språkutvecklingen hos de yngre barnen. Man behöver inte svälja hela koncept utan ta det som passar ens eget pedagogiska ställningstagande, anser vi. Vi upplever att flera av förskollärarna i vår studie behöver reflektera själva men också diskutera i sina arbetslag de sociala frågeställningar som De Jong (2010) lyfter om platser för kontakt och olika aktiviteter, barnens önskningar och barns möjligheter till olika val. Detta för att kunna skapa förutsättningar i den fysiska inomhusmiljön som passar just deras barngruppers språkutveckling.

Fonologi och litteracitet ännu okända begrepp i förskolan

Det som vi anser är ett förvånande resultat är att väldigt få nämner barns litteracitetsutveckling. En eller två förskollärare i studien nämner böcker som en del i den fysiska inomhusmiljön för främjandet av språkutvecklingen. Här anser vi att det finns ett stort tomrum att fylla. Vi frågade inte respondenterna specifikt efter litteracitet, men ordet var fritt och förskollärarna verkar inte lägga ner tid eller tanke på denna del av språkutvecklingen. Eller är det så att det inte är viktigt för förskollärarna? Litteracitet är något som vi under utbildningen fått ta del av i många kurser. Litteracitet är en viktig del i barns skriftspråksutveckling menar Björklund (2008). Vår åsikt är att litteracitet är något viktigt som vi som blivande förskollärare ska ta med oss ut i verksamheten. Om förskollärare har detta i åtanke redan på småbarnsavdelningarna kan det bidra till att barnet senare i livet inte får problem med läs-och skrivutveckling. I likhet med litteracitet har vi stött på fonologisk medvetenhet i utbildningen, men under det sista året. Då fonologi är viktigt för de yngre barnens

språkutveckling anser vi att mer kunskap inom ämnet behövs inom utbildningen. Detta för att sprida kunskapen om ämnet men mest för att vi ska kunna stötta barnen i den fonologiska medvetenheten som är en del i språkutvecklingen. Vi hade förväntningar om att förskollärarna skulle nämna fonologi och litteracitet i intervjuerna då det är viktiga delar i de yngre barnens språkutveckling. Detta kan säkert bero på många faktorer, det behöver inte vara okunskap. Det som förskollärare idag menar är viktigt är att "språkbada" barnen och då kanske andra delar av språkutvecklingen missgynnas. "Språkbadandet" gör också att den fysiska inomhusmiljöns betydelse för riktat språkstimulering kan komma i skymundan menar vi. Det kan också vara så att man ser på begreppet språkutveckling som att det är det talade språkets utveckling och att skriftspråksutvecklingen är något annat.

Vad styr förskollärarnas val av utformning?

Här diskuteras studiens andra frågeställning som rubriken visar. Vi kommer här att synliggöra några resultat som vi anser betydelsefulla just när det gäller styrande faktorer för valet av utformning. Här kommer barns intresse, pedagogiska ställningstaganden och konsekvenser samt läroplanen att lyftas.

Barns intresse

Fyra av sex förskollärare i studien, varav båda de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna, anser att barnen ska ha inflytande på utformningen av den fysiska inomhusmiljön. Detta stöds av flera forskare, vilket vi tidigare berört. I Reggio Emilia-filosofin arbetar man med rummet i fokus. Man utformar rum i rummet som är utformade utifrån barnens intressen (Abbot och Nutbrown, 2005). Detta är även något Åberg uttrycker (2004);

> visst kan vi vuxna göra en lärande miljö, men halva arbetet är att barnen är med och skapar en miljö som de är intresserade av (s, 13).

Alvestad och Berge (2009) menar att det som bör ligga till grund för utformningen av miljön är de behov och intressen som barnen uttrycker.

De andra två förskollärarna som inte nämner något om att barnens behov och intressen ska synas i miljön tolkar vi som att det inte heller är viktigt för dem. Det vet vi egentligen inte men vi tänker att om det är av betydelse skulle det kommit fram i intervjuerna. Är det bra att barnen är med och utformar, blir det en utmanande fysisk inomhusmiljö som bidrar till språkutveckling för dem? Det är något vi reflekterat kring och känner en osäkerhet inför. Om barnen själva skulle utforma miljön anser vi att de skulle ta sådant material som de själva vill få in i miljön och som de tycker är roligt. Det blir då inte material som utmanar dem. Det är då förskollärarna måste ta in utmanade material som passar barnens ålder och utforma en stimulerande miljö för dem, menar Alvestad och Berge (2009). Här kan vi återkoppla till betydelsen av pedagogen som igångsättare (Hagtvet, 2006) men även Vygotskijs teori (Smidt, 2010) om den närmaste

utvecklingszonen och betydelsen av mer kompetenta personer. Det innebär i sin tur att förskollärare bör vara medvetna och ha kunskap om den fysiska inomhusmiljöns betydelse.

Pedagogiska ställningstaganden och konsekvenser

Som vi skrev under rubriken *tidigare forskning* menar De Jong (1995) att förskollärarna ska vara medvetna om vilka konsekvenser olika beslut i utformningen kan få. Men vi ställer oss undrande till detta. Hur ska man veta det? Bör val av utformning styras av det? En av de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna berättar att de provar sig fram med utformningen. De testar och ser vad som händer och om det inte fungerar utformar de annorlunda och provar på ett annat sätt. Vi ställer oss positiva till det förhållningssättet. Det blir då naturligare och enklare att utveckla sin egen förmåga att utforma miljön. Vi anser att vi måste våga testa annars vågar man inte utforma alls. I rundvandringen på den Reggio Emilia-inspirerande förskolan kunde vi se att förskollärarna vågade ha glas och porslin framme som barnen kunde använda sig av. Vår erfarenhet är att glas och porslin placeras utom räckhåll för de yngre barnen. Här ställer vi oss kritiska till De Jongs (1995) resonemang om att förskollärare ska vara medvetna om olika besluts konsekvenser. Vi menar utifrån vår erfarenhet att denna medvetenhet istället formas till fördomar om att barn inte klarar av att hantera vissa material. Som i exemplet ovan med glas och porslin anser vi att många förskollärare av "tradition" menar att det materialet inte ska finnas tillgängligt för barnen. Om det är som De Jong säger angående konsekvenserna bör det i sådana fall finnas ett eller flera rätta sätt att utforma den fysiska inomhusmiljön på, anser vi.

Något som man som förskollärare kan använda som ett stöd i sin utformning av den fysiska inomhusmiljön är de pedagogiska ställningstagande som De Jong (2010) menar är av betydelse för den fysiska utformningen. Frågeställningarna handlar om önskvärda och icke önskvärda gruppbildningar, platser för kontakt och olika aktiviteter, barnens önskningar och barns möjligheter till olika val. Vår reflektion är att om man kommer fram till ett pedagogiskt ställningstagande så blir De Jongs (2010) konsekvensresonemang tydligare, vilket kanske bidrar till att lättare kunna göra val och beslut för att utforma inomhusmiljön utifrån barns språkutveckling. Dock anser vi att det pedagogiska ställningstagandet bör vara något som diskuteras med jämna mellanrum. Detta för att vi menar att pedagogiska ställningstaganden kan förändras beroende på barngrupp, förskolans lokaler och arbetslagets sammansättning.

Läroplanen

Som vi redan konstaterat står det inte mycket om den fysiska miljön i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010). Detta anser vi vara en brist då vi nu under studiens gång sett att den är av betydelse då det gäller barns lärande och språkutveckling. Förskollärarna som säger att de använder läroplanen som ett styrande dokument när det

gäller val av utformandet av miljön visar i sina svar att de är osäkra på hur de ska utforma sin miljö. Till exempel kan vi se förskolläraren som säger att de inte är medvetna om miljöns betydelse men ändå säger att de vill skapa rum för möten som bidrar till språkutveckling. Här finns en omedveten medvetenhet. Vi tolkar det som att det saknas kunskap om hur de ska skapa dessa rum rent fysiskt. Vi upplever det som att medvetenheten finns men inte kunskapen om hur de praktiskt ska utforma sin inomhusmiljö för att det ska bidra till språkutveckling. Här anser vi att läroplanen skulle kunna vara tydligare och mer omfattande i sin beskrivning av hur miljön ska utformas. Även flera forskare (De Jong, 2010; Nordin Hultman, 2004) inom området anser att den fysiska miljön är viktig för barns lärande och det är också en faktor för att läroplanen behöver berikas med mer riktlinjer om miljön. I resultatet kan vi se att de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna i denna studie utgår mycket från den fysiska inomhusmiljön i sitt arbetssätt och vi förstår sättet att se miljön som en tredje pedagog (Strong-Wilsson, 2007). Här kan man verkligen arbeta med språkutveckling utifrån den fysiska inomhusmiljön, anser vi. Rinaldi (Björkman, 2004) som är professor i pedagogik inom Reggio Emilia filosofin, menar att miljön även har andra fördelar.

> Miljön, den är lika viktig som att bearbeta relationer och konflikter (s29).

Eftersom Reggio Emilia också verkar inspirera många förskolor runt om i världen, även i Sverige (De Jong, 2010) anser vi att det även är något att ta till sig för Skolverket i sin position som författare till den svenska förskolans läroplan.

Sammanfattande slutord

Bilder är det som förskollärarna främst nämner som en språklig utformning i den fysiska inomhusmiljön. Vår reflektion är att det bör finnas mer material att använda sig av men även att det bör finnas fler tankar om hur tavlor, möbler, leksaker samt annat material kan användas för att främja barns språkutveckling. I likhet med Nordin Hultmans (2004) resonemang om att leksaker och annat material bör placeras synligt och tillgängligt för barnen anser förskollärarna i studien att tillgänglighet till material och leksaker är av betydelse för att främja språkutvecklingen. Tanken är god och dessutom vetenskapligt baserad men i praktiken såg det inte alltid ut så, vilket vi kunde se i våra korta rundvandringar. Vi anser att om tanken och medvetenheten finns har förskollärarna kommit en bit på väg mot ett arbetssätt som inkluderar den fysiska inomhusmiljön utifrån barns perspektiv. Det får vi stöd för hos Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011) men även Åberg och Lenz Taguchi (2005).

Fokus hos förskollärarna ligger på att ha ett socialt samspel med barnen och att använda bilder eller som hos de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna, där man utgår från miljön för att skapa många olika upplevelser som bidrar till socialt samspel. Det stämmer väl in i den sociokulturella teorin (Smidt, 2010) och vi kan se att deras arbetssätt är vetenskapligt grundat. Som vi skrev i analysen nämnde ingen av förskollärarna i vår studie varken litteracitet eller fonologi, vilket vi anser vara märkligt. Vi kan nog bara konstatera att det endera är delar i språkutvecklingen som inte ses som betydelsefulla för dem eller så saknar man kunskap om det.

När det gäller vad som styr förskollärares val av utformning råder det som resultatanalysen visar delade meningar. Vi provocerade i inledningen med att anse att förskollärarna ”tar vad vi har och det vi gillar”. Resultatet i studien visar att det till viss del bekräftas. Flera av förskollärarna menar att det är i arbetslaget som valen och besluten tas. Dock är det flera som säger att det är barnens intresse som styr. Hos de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna utgår man från barnens intressen men man har också drivande ledare i form av förskolechefen och pedagogistan. Deras lista över basmaterial kanske kan vara något att även ha i ”vanliga” förskolor? Vår upplevelse är att Reggio Emilia-inspirerad verksamhet verkligen är något att inspireras av om man vill utveckla sin förmåga att utforma den fysiska inomhusmiljön för att främja barns språkutveckling.

Det är tydlig skillnad mellan de Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna och de utan specifik profil i denna undersökning. Man ska dock komma ihåg att studien är begränsad i tid och därför även antalet respondenter. Skillnaderna i denna studie kan vi se i förskollärarnas tankegångar, arbetssätt och material. De Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna har stort engagemang och mycket kunskap om den fysiska inomhusmiljöns betydelse. De berättar att de ofta går fortbildning i form av kurser till skillnad från förskollärarna utan specifik profil som inte nämner något om detta. De Reggio Emilia-inspirerade förskollärarna berättade att de har en drivande förskolechef som ger dem fortbildningar, vilket vi kan koppla till läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010). Där framgår det tydligt att det är ”förskolechefens ansvar att personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter” (s. 16). Som vi nämnde tidigare menar vi att den fysiska inomhusmiljön få större utrymme i läroplanen. Det anser vi kan bidra till att förskollärare får en tydligare bild av hur utformningen av den fysiska inomhusmiljön ska främja barns språkutveckling men även annat lärande. Här kan man anse att detta inte behövs för det ingår i vår profession som förskollärare att ha kunskap om detta, men studien visar tydligt att medvetenheten som finns måste få mer kunskap genom utbildning. Detta bör i så fall förskolechefen ansvara för eller förskollärarutbildningen.

Inledningsvis påtalade vi att vår erfarenhet är att didaktiska tankar saknas i förskolan gällande den fysiska inomhusmiljön och barns språkutveckling. Studien har visat att motsatsen är av betydelse och framför allt ett kreativt och givande arbetssätt. Vi känner oss inspirerade, mer kunniga och erfarna på hur vi kan och bör tänka vad gäller den fysiska inomhusmiljöns utformning för att främja barns språkutveckling. Den fysiska inomhusmiljön är något vi vill arbeta vidare med och utveckla på ett eller annat sätt. Vi vill avsluta med att återknyta till studiens titel då vi utifrån resultatet ser att den fysiska inomhusmiljön är en bidragande faktor i främjandet av barns språkutveckling.

Fortsatt forskning

Våra förväntningar var att få fler konkreta exempel och idéer på *hur* man kan utforma den fysiska inomhusmiljön för att främja språkutvecklingen. Här finns ett tomrum som

mer forskning kan ge svar på. Det anser vi skulle få stor betydelse för pedagogerna som då skulle få stöd i utformningen vilket i sin tur då gynnar barnen i förskolan och deras språkutveckling.

Referenser

Abbott, L & Nutbrown, C. (2005). *Erfarenheter från förskolan i Reggio Emilia*. Lund: Studentlitteratur.

Brinkmann, S & Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bruce, B. (2010). Lek och språk. IB. Riddersporre, B. & Persson, S. (red.) (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s. 101-118). (1. utg.) Stockholm: Natur och kultur.

De Jong, M. (1995). *Pedagogiska och sociala aspekter på lokaler för barnomsorg. Underlag till allmänna råd från Socialstyrelsen 1995:2.* Stockholm: Socialstyrelsen

De Jong, M. (2010). Förskolans fysiska miljö. IB. Riddersporre, B. & Persson, S. (red.) (2010). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (s. 253-272). (1. utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Engdahl, I., Hallström-Welén, I. & Rindsjö, I. (1998). *Åtta förskolerum: kartläggning av den fysiska miljön i förskolan*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap.

Hagtvet, B.E. (2004). *Språkstimulering. D. 1, Tal och skrift i förskoleåldern*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.

Hagtvet, B.E. (2006). *Språkstimulering. D. 2, Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.

Johansson, E. (2005). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. ([Ny utg.]). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Josefsson, G. (2003). Input och output: Sentence Patterns in Child and Adult Grammar. In B. G. Josefsson, G., C. Platzack. & G. Håkansson. (eds) *The acquisition of Swedish grammar*. (pp 95-133) Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company

Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.

Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbadet*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I, Frost, J., & Petersen, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Research Quarterly, vol 23, No. 3, (pp. 263-284). Hämtad från :http://www.jstor.org/stable/748042

Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: Vägen till Läsning: Språklekar för förskoleklass.* Stockholm. Natur och kultur.

Mashburn, A. (2008). Quality of Social and Physical Environments in Preschools and Children's Development of Academic, Language, and Literacy Skills. *Applied Developmental Science 12 (3*). pp.113-127. doi: 10.1080/10888690802199392

Murray, A.; Fees, B.; Crowe, L.; Murphy, M.; Henriksen, A. (2006). The Language Environment of Toddlers in Center-Based Care versus Home Settings. *Early Childhood Education Journal, 34 (3).* pp. 233-239 doi:10.1007/s10643-006-0138-3

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. (1. uppl.) Diss. Stockholm: Univ., 2004. Stockholm.

Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. (1. uppl.) Stockholm: Bonnier utbildning.

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

SFS 2010:800. *Skollagen*. Hämtad 15 september, 2014, från Riksdagen, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.

Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Strong-Wilson, T. & Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher. *Theory into practice.* 46(1), pp. 40–47 Hämtad från http://dx.doi.org.webproxy.student.hig.se:2048/10.1207/s15430421tip4601_6

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från www.vr.se

Åberg, A. (2004). Lärarförbundet Förskolan (2004). *Förskolans pedagogiska rum*. Stockholm: Lärarförb:s förl.: Tidningen Förskolan.

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

Bilagor

Bilaga 1. Informationsbrev

Till dig som är förskollärare på en småbarnsavdelning!

Vill du delta i en studie om den fysiska inomhusmiljöns utformning för främjandet av barns språkutveckling? I studien kommer du ha möjlighet att dela med dig av dina erfarenheter och synpunkter vad gäller miljöns utforming och hur den kan bidra till barns språkutveckling.

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare resonerar om inredning och små barns språkutveckling i förskoleverksamheten. Med hjälp av intervjuer vill vi synliggöra vilka tankegångar som finns bland förskollärare oavsett pedagogik/profil och hur de tankarna omsätts i praktiken.

Vi vill undersöka hur den fysiska inomhusmiljön kan användas för främjandet av språkutvecklingen. Genom analys av intervjusvaren kopplat till den forskning som finns idag om ämnet vill vi bidra till bredare kunskap och inspiration till blivande och verksamma förskollärare.

I studien avser vi intervjua 4-6 slumpvis utvalda förskollärare från en kommun, där en av oss är bosatt.

Vi beräknar att intervjuerna tar cirka 40 min och sedan en genomgång av förskolans lokaler där vi får möjlighet att dokumentera ert arbete med barns språkutveckling i den fysiska miljön.

Om du väljer att delta i studien eller har frågor ber vi dig kontakta oss via mail, sms eller telefon. Vid stort intresse väljer vi ut deltagare utifrån profil eller område och om det inte finns underlag för det kommer en lottdragning genomföras. Det gör vi för att vi vill ha så brett material som möjligt. Om du känner vid påbörjad intervju att du inte längre vill delta är det helt okej att avbryta. Insamlat material kommer att sparas till studien slutförts och sedan kommer allt material att förstöras.

Vi önskar svar senast 1/10-14

Med vänliga hälsningar

Sandra Svensson XXX-XXXXXXX

Elisabet Andersson XXX-XXXXXXX

Studenter i kursen ”Examens arbete i didaktik”, Högskolan i Gävle

Handledare: Elisabeth Björklund

Bilaga 2. Intervjufrågor

Bakgrundsfrågor

• Berätta om vad du har för utbildning (inriktningar, kurser med mera)
• Vilket år blev du färdig med din utbildning?
• Hur länge har du varit verksam inom förskolan?
• Vilken åldersgrupp är det på barnen på den avdelningen du arbetar på?
• Hur många barn finns det på avdelningen?
• Har majoriteten av barnen annat modersmål än svenska?

Intervjufrågor kring språkmiljöer

- Hur mycket tid lägger du/ditt arbetslag på den fysiska inomhusmiljön med barns språkutveckling?
- Vad i språkutvecklingen fokuserar du/ni på, på er avdelning?
- Hur utformar ni den fysiska inomhusmiljön utifrån ovanstående fråga?
- Varför utformar ni miljön på det viset?
- Vad är det som styr era val av utformandet av den fysiska miljön?
- Ge exempel på hur ett behov/nästa steg hos ett barns språkutveckling syns i den fysiska miljön?
- Hur ser du på den fysiska inomhusmiljöns betydelse för små barns språkutveckling?
- Hur tänker ni kring utformningen och vad finns det för material att använda sig av?
- Tänker ni på att miljön kan bidra till språkutvecklingen hos de minsta barnen?
- Vem bestämmer hur miljön på förskolan ska utformas?