

Meningsskapande lärmiljö

Pedagogiska ställningstaganden för ett
meningsskapande lärande

FÖRFATTARE: ANNIKA KOLTERJAHN WÄGNER

ARTIKEL NUMMER 8/2016

Abstract

Denna artikel beskriver ett projektarbete kring bygg och konstruktion och hur det möjliggjort en meningsskapande lärmiljö utifrån barnens intressen, frågeställningar och nyfikenhet. Förhållningssättet i det pedagogiska arbetet hämtar inspiration från Reggio Emilias pedagogiska filosofi och pedagogisk dokumentation användes som arbetsverktyg för att utveckla projektarbetet. I artikeln belyses val och ställningstaganden kring barnsyn, kunskapssyn och pedagogrollen och hur de påverkat projektets utveckling. Ett av de viktigaste målen i projektet var att barnen skulle få utrymme att växa i sin tilltro till sin egen förmåga och stärka känslan för ”jag kan”. I projektet byggde barnen, utifrån sina egna ritningar, fordon med hjälp av riktiga verktyg som sedan vidareutvecklades med hjälp av skrot och överblivna metall- eller plastsaker.

*Annika Kolterjahn Wägner, förskollärare på Pilens förskola i Saltsjöbaden, Nacka.
annika.k.wagner@gmail.com*

Denna artikel har den 7 januari 2016 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan av Nacka kommuns läsgrupp med Björn Söderqvist fil. dr. samt rektor, Nacka kommun, som gruppens ordförande.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuell metodbok med författaranvisningar:
www.skolporten.se/metodbok

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Innehållsförteckning

1. Abstract.....	2
2. Inledning.....	5
3. Syfte.....	5
4. Metod.....	6
5. Huvuddel.....	7
5.1 Start av projektet och pedagogisk dokumentation.....	7
5.2 Tankar kring barnsyn, kunskapssyn och pedagogrollen	9
5.3 En meningsskapande lärmiljö.....	10
5.4 Att möta alla olika barn, olikheter som tillgång	12
6. Resultat och diskussion.....	13
7. Bilaga.....	18
8. Referenser	21

2. Inledning

I denna artikel vill jag dela med mig av mina tankar och ställningstaganden kring ett projektarbete vi genomförde under drygt två terminer i vår grupp med barn i fyraårsåldern på Pilens förskola i Saltsjöbaden. Med ”vi” avses fortsättningsvis vårt arbetslag med tre pedagoger (en förskollärare och två barnskötare). Vår vision var att skapa en meningsfull verksamhet utifrån barnens egna frågeställningar och nyfikenhet. Vi ville skapa ett projekt tillsammans med barnen, utifrån deras intressen. Barnens nyfikenhet, fantasi och kreativitet skulle stå i centrum. Vi hade tidigare arbetat med olika kortare projekt, nu ville vi prova att göra ett längre projekt där vi skulle vara delaktiga kring ett gemensamt ämne, hela arbetslaget och hela barngruppen tillsammans.

Vi var nyfikna på hur vi kunde skapa en lärmiljö där barnen och vi pedagoger skulle mötas kring ett gemensamt ämne och utvecklas tillsammans. Detta gjorde att vi ställdes inför en del pedagogiska val kring vår kunskapssyn och barnsyn och hur vår arbetsstruktur skulle fungera. Målsättningen var att barnen skulle få möjlighet att växa i sin tilltro till sin egen förmåga och stärka känslan för ”jag kan” genom att låta barnen vara aktiva och göra själva. I projektet ville vi använda oss av pedagogisk dokumentation och även lära oss mer om hur vi kunde få det att fungera som arbetsverktyg.

Vi startade på höstterminen med ”Fordonsprojektet”. Barnen gjorde ritningar och byggde sina egna fordon med en träbit som grund som de först monterade hjul på och sedan utvecklade med hjälp av ”skrot” (överblivna metall- eller plastsaker som barnen fick med hemifrån t.ex. beslag, skruvar, vinklar, krokar etc.) När vårterminen kom övergick projektet till ”Garageprojektet” där vi gemensamt byggde ett stort garage med fyra våningar som kunde rymma alla barnens fordon. Vi gjorde studiebesök på riktiga parkeringsgarage, gjorde ritningar och byggde sedan vårt garage och till det en hiss. I artikeln återges avsnitt endast från ”Fordonsprojektet” med anledning av att det inte finns utrymme att återge hela projektet.

3. Syfte

Syftet med denna artikel är att visa på hur vi utifrån barnens intressen utvecklade en meningsskapande lärmiljö genom ett projekt där nyfikenhet, fantasi och kreativitet gav barnen möjlighet att växa i sin tro till sin egen förmåga. Syftet är också att visa på hur pedagogisk dokumentation och reflektion kan fungera för utveckling, utvärdering och planering av ett projekt där barn och pedagoger lär och utvecklas tillsammans.

4. Metod

Vårt arbetssätt är inspirerat av de pedagogiska tankarna från förskolorna i Reggio Emilia. Reggio Emilias pedagogiska arbetssätt brukar beskrivas som en pedagogisk filosofi snarare än en metod och kallas ofta för ”lyssnandets pedagogik”. Den kännetecknas framför allt av utforskande och delaktighet med en syn på barn som kompetenta och viktiga. Den barnsyn och kunskapssyn som Reggio Emilia står för avspeglas i vårt arbetssätt.

Genom projektet ville vi lära oss mer om hur vi kunde få dokumentation att fungera som ett pedagogiskt verktyg. Terminen innan hade vi haft bokcirklar på förskolan och diskuterat Skolverkets stödmaterial ”Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan” (Skolverket, 2012). Detta lärde oss mycket och kom att fungera som både inspiration och stöd i vårt arbete.

Med hjälp av att observera/dokumentera följde vi barnen i samtal och lekar. Vi lyssnade, antecknade, fotograferade och filmade. Vi använde intervjuer som en metod att följa barnens funderingar och tankar inför varje moment i projektet. Dokumentationen vi samlade på oss tog vi med till vårt reflektionstillfälle varje vecka. Där hade vi pedagoger egen tid för att analysera och sammanställa det som hänt i veckans arbetsgrupper och fördjupa oss i de processer som pågick. Detta låg sedan till grund för hur vi valde att arbeta vidare och vidareutveckla projektet och även hur vi valde att utforma vår arbetsstruktur och sammansättning av arbetsgrupper.

Varje vecka skrev vi veckobrev till föräldrarna där vi berättade om projektarbetet och vilka processer som barnen var involverade i. Dessa brev kom att fungera som en del av den dokumentation vi gjorde och i samband med utvärdering kunde vi gå tillbaka till det vi skrivit och analysera.

Ett sätt att göra barnen mer delaktiga i dokumentationsarbetet var den mind-map vi gjorde. På en stor anslagstavla satte vi tillsammans med barnen upp foton och skrev stödord för saker barnen tyckte var betydelsefulla att komma ihåg.

Genom att utgå från barnens intressen, nyfikenhet och funderingar strävade vi efter att skapa en meningsfull verksamhet för alla barn i vår grupp. Vi arbetade för att i smågrupper skapa en lärmiljö, med sammanhang för barnen att mötas, lära av varandra och berikas av varandras olikheter.

Vi hämtade inspiration från flera olika författare.

Ann Åbergs & Hillevi Lenz Taguchis ”Lyssnandets pedagogik” (2005) gav oss intressanta idéer och speglade den process vi själva stod i. Boken beskriver arbetet med att

utveckla sin pedagogiska verksamhet genom inspiration av Reggio Emilias tankar och pedagogisk dokumentation.

Leif Strandberg (2014) skriver om den ryske pedagogen och psykologen Lev Vygotskijs teorier kring lärande i grupp. Lärande är en social aktivitet och genom att ta hjälp av en fiffig kompis och imitera startas lärprocessen.

Elisabeth Nordin-Hultmans (2004) avhandling om ”Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande” där hon understryker att det barn säger och gör inte behöver förstås i relation till bakomliggande utvecklingsförlopp utan istället som ett resultat av barnets meningsskapande i konkreta situationer. Ett barn är inte, utan blir på olika sätt i olika sammanhang.

5. Huvuddel

5.1 Start av projektet och pedagogisk dokumentation

Vi inledde höstterminen med kamera och anteckningsbok i handen och fokuserade på barnen. Vi lyssnade lyhört och samtalade med dem för vi ville veta vad de var intresserade av, vad som engagerade dem, vad de lekte och var upptagna med. Vi hörde hur barnen pratade om hur de hade rest under sommarlovet, med flyg, tåg, båt, cykel, buss och bil. Vi såg också hur de byggde farkoster av olika slag med plankor ute på gården och med byggmaterialet i vår bygghörna inne på avdelningen. Det var nya konstruktioner varje dag. Vi såg att det fanns ett intresse i större delen av gruppen som handlade dels om olika typer av fordon och även om att bygga och konstruera. Vi samlade ihop våra dokumentationer och började resonera och analysera i arbetslaget. Det väcktes en idé om att starta ett byggprojekt. Men vi ville gärna tillföra något nytt, något utmanande och enades i att barnen skulle få bygga med riktiga verktyg.

Vi tog med våra funderingar tillbaka till barnen och pratade med dem om byggena vi sett dem göra, alla olika bilar, tåg och flygplan. Vi frågade om de skulle vilja bygga fordon med riktiga verktyg. Barnens ögon lyste och de ville börja genast. Vi introducerade begreppet fordon eftersom vi inte ville styra in barnen på att bygga enbart bilar. De lärde sig att fordon är något som har hjul och man kan åka i eller på. Barnen hade massor med förslag på vad de ville bygga och så vi började med att ge dem en utmaning. Precis som riktiga ”byggare” fick de i uppdrag att göra en ritning på det fordon de ville bygga. Efteråt gjorde vi intervjuer med var och en där barnen berättade om sin ritning och hur de tänkt sitt bygge. Vi satte upp ritningarna på väggen så att alla kunde se. Intervjuerna

skrev vi ut och klistrade fast i ena hörnet på ritningen så att även föräldrarna kunde ta del av barnens tankar redan när de kom och hämtade.

När vi jobbade med ritningarna använde vi fina lite tjockare ritpapper och svarta tuschpennor. Vi kallade dem för arkitektpennor, för nu lekte vi att vi var riktiga arkitekter som gjorde ritningar. Barnens blickar möttes över arbetsbordet, de pratade, funderade och en dialog uppstod snart när de kommit igång. Ett av barnen ville rita en brandbil men tyckte det var svårt och kom inte igång med ritandet. Vi började resonera tillsammans om vad som brukar finnas på en brandbil.

”Hjul måste man ha, säger barnet. - Hur många tror du det behövs, frågar pedagogen? Barnen vid bordet hänger på samtalet: - Två hjul. - Nä, fyra ska det vara! Barnet ritar fyra hjul i en rad på en sidan pappret. Vad behövs mer, frågar pedagogen? - En slang! - Och sirener! Den har två sirener också. - Och en steg! Barnet kommer igång, ritar slangen och sen en steg. Kommer sedan plötsligt på: - Den måste ju ha fyra hjul på andra sidan också! Ritar dit fyra hjul till i en lång rad. - Vet du vad den har mer, säger en av kompisarna vid bordet? - Den har extrahjul. Det finns en baklucka med extrahjul. Genast ritas en baklucka som fylls med extrahjul.” (Kolterjahn-Wägner 2013)

När vi gick in i projektet gjorde vi det med en nyfikenhet på vad som engagerade varje barn och vad varje barn var intresserad av att undersöka. Arbetsstunderna var tillfällen för möten mellan barnen där deras olika förmågor, kompetenser och sociala förmågor fick utrymme att både utmanas och berikas. Vi skapade olika arbetsgrupper med barnen från gång till gång och jobbade med smågrupper om två-tre barn. Vi grupperade barnen efter var och ens intressen och behov för att på så vis ge bästa förutsättningar för lärande möten mellan barnen. Hur vi valde att gruppera barnen utgick från vad vi lärt oss och sett genom våra intervjuer och observationer och även utifrån hur vi kände barnen sedan tidigare. Varje arbetspass resulterade i ny dokumentation och vi lärde känna barnens förmågor och tillvägagångssätt på flera och nya sätt.

Vi följde barnen noga medan de jobbade med sin ritning och sedan med hjälp av intervjun kunde vi komma närmare hur barnen tänkte om sina byggen. Vi tog del av deras fantasier, teorier och begreppsvärld. Vi jobbade med I-pad eller lärplatta som vi försökte benämna den. Med den var det lätt att fotografera och filma både för oss och för barnen. Bilderna fanns sedan tillgängliga för barnen att själva studera och reflektera kring. Filmerna blev speciellt intressanta och barnen älskade att se dem. De kom att fungera som ett sätt att bekräfta barnens göranden och påminna om hur spännande det var att bygga och hur de jobbat med olika lösningar. Dokumentationerna vi samlade på oss tog vi med till vårt reflektionstillfälle varje vecka. Där hade vi pedagoger egen tid för att analysera och sammanställa det som hänt i veckans arbetsgrupper och fördjupa oss i de processer

som pågick. Detta låg sedan till grund för den fortsatta planeringen för hur vi valde att arbeta vidare och vidareutveckla projektet.

En annan dokumentation var det veckobrev vi skrev till föräldrar. Där delade vi med oss av projektet och beskrev de processer barnen arbetade med. Ofta förankrade vi det vi skrev till citat ur läroplanen och fördjupade även med små korta teoretiska reflektioner kring verksamheten. Varje veckobrev blev ett sätt för oss att sammanfatta det vi gjort, sett och lärt tillsammans.

Allt eftersom projektet pågick blev vi modigare och provade att låta barnen vara med och fotografera. Vi hittade också nya sätt att jobba med dokumentationen. Vi var på gång att bygga ett garage till alla våra fordon och hade gjort studiebesök på parkeringsgarage, där barnen hade tagit bilder av fordon, skyltar, bommar, biljettautomater, knappar och lampor. Barnens foton bildade vår mind-map och när vi sammanställde bildmaterialet tillsammans med barnen skrev vi stödord för vad som de ansåg var viktigt att komma ihåg vid varje foto. Mind-mapen satt centralt placerad mitt inne på avdelningen och barnen kunde gå till tavlan och hämta idéer. På detta sätt kom dokumentationen att fungera som en aktiv del av vår pedagogiska miljö.

5.2 Tankar kring barnsyn, kunskapssyn och pedagogrollen

Vår barnsyn präglades av en tro på att alla barn har stora förmågor och har möjlighet att lyckas. Denna syn på barn är central i Reggio Emilias pedagogiska filosofi. Grundaren Loris Malaguzzis dikt ”Tvärtom det är hundra som finns!” visar på denna syn där barn beskrivs som kompetenta, resursrika som har egen lust och kraft att lära, växa och utvecklas.

”Ett barn är gjort av hundra. Barnet har hundra språk, hundra händer, hundra tankar, hundra sätt att tänka, att leka och att tala på, hundra alltid hundra sätt att lyssna att förundras att tycka om, hundra lustar att sjunga och förstå, hundra världar att uppfinna, hundra världar att drömma fram. Ett barn har hundra språk (och därtill hundra, hundra, hundra) men berövas nittionio.” (Malaguzzi i Jonstoj & Tolgraven, 2001 s.53)

De hundra språken är en metafor för de många uttryckssätt ett barn ursprungligen har tillgång till för att förstå och tolka sig själv och världen. Genom att se och använda så många uttryckssätt som möjligt får barnet ”simma i sin egen personlighet” och får en tilltro till sin egen förmåga (ibid.). En av våra viktigaste målsättningar i projektet var att barnen skulle få möjlighet att växa i sin tilltro till sin egen förmåga och stärka känslan för ”jag kan”. Vi var nyfikna på att skapa sammanhang för lärande möten mellan barnen, mellan barnen och materialen och även med oss vuxna. Vi ville att projektet skulle vara ett sammanhang där barnens olika sätt att lära och tänka skulle få utrymme att berikas.

Vi såg vår roll som pedagoger som medskapare av kunskap i dialog med barnen. Det innebar i praktiken att vi var i nära relation med barnen, lyhört lyssnande på det de gjorde och funderade kring. Vi lärde oss att för att kunna nå dit behövde vi vara öppna för att se och förstå det barnen jobbade med på flera olika sätt än det självklara. Vi behövde i vår roll som pedagoger tänka bortanför det vi tar för givet och våra eventuella förutfattade meningar om vad barn kan och klarar av. Vi intresserade oss för en kollaborativ syn på kunskap vilket innebär att pedagogen inte på förhand bestämmer exakt vilken kunskap som ska uppstå i barnens utforskande utan är öppna för fantasi, nyfikenhet och teorier kan ta olika vägar. I Skolverkets stödmaterial (2012) använder man begreppet ”rhizomatisk” för att förklara lärandets olika vägar. Istället för att tänka sig lärandet som en linjär företeelse kan man också tänka sig allt som sammanflätat och relationellt. Rhiziom är ett begrepp hämtat från biologin och betecknar ett rotsystem där rötterna breder ut sig åt olika håll. Ett rhizomatiskt tänkande försöker visa på hur lärandet likt rhizomer går i oförutsägbara banor och kunskap kan förstås som något som uppstår i alla de olika slags förbindelser som upprättas i ett barns tillvaro (ibid.).

Vår barnsyn och kunskapssyn påverkades också mycket av Nordin-Hultman (2004) som understryker att det barn säger och gör inte enbart kan förklaras i relation till bakomliggande utvecklingsförlopp utan också som ett resultat av barnets meningsskapande i konkreta situationer. Inom förskolans tradition har vi länge arbetat med att förklara barns olika sätt att lära och utvecklas utifrån utvecklingspsykologiska teorier vilket inneburit att vi har haft ett sätt se barns olika sätt att vara som normalt eller som en avvikelse från det normala. Men barnet behöver ses i det sammanhang och den situation de är i. Barn är olika i olika sammanhang och vi behöver också se den situation barnet befinner sig i. Därför kan man inte säga att ett barn är på något speciellt sätt, utan blir på olika sätt i relation till till de möjligheter och normer som olika miljöer och aktiviteter utgör. Vad som är normalt skiftar från en tid till en annan, från en plats och kultur till en annan. I vissa situationer och sammanhang kan barnet vara koncentrerat och intresserat och i andra okoncentrerat och ointresserat. (ibid.)

5.3 En meningsskapande lärmiljö

När vi började själva byggandet startade vi med att titta på barnens ritningar tillsammans och resonerade kring hur de hade tänkt. Den första frågan som intresserade barnen var hur många hjul som behövdes för att kunna köra. Barnen tittade på sin ritning, räknade och kom fram till två hjul. Vi insåg att vi stod inför en utmaning att utifrån den tvådimensionella ritningen översätta den till det tredimensionella bygget. På ritningen hade de flesta barnen ritat sitt fordon från sidan och såg därför att de ritat två hjul. Så

vi resonerade vidare. Hur blev det om man gick runt bilen och såg den från andra sidan? Men det var lite svårt att tänka när ritningen låg framför ögonen, så vi gick och hämtade en leksaksbil. Nu blev det lättare, barnen jämförde leksaksbilen och ritningen. Nu såg de alla fyra hjulen och plockade fram så många de behövde för att fordonet skulle kunna köras.

Vad är det som gör något meningsfullt? För oss innebar det att barnen upplevde att vi tog dem på allvar, att de kände sig lyssnade till, att de var delaktiga och var med och påverkade vad vi gjorde tillsammans på vår avdelning. Projektet var inte en aktivitet som vi pedagoger styrde utan en process som vi delade med barnen. Dokumentationen hjälpte oss att få syn på problemlösningar och barnens olika tillvägagångssätt. Vi insåg att detta påverkade hur vi behövde agera som pedagoger. Om barnen skulle få chans att växa och utveckla en större tilltro till sin egen förmåga behövde vi ge dem tid att jobba med problemlösningar och ge dem utrymme att vara aktiva, prova och göra själva.

Ett av barnen skulle montera hjul på sitt fordon. Hon hade varit med och iakttagit andra barn som spikat. Nu var det hennes tur och hon berättade att hon aldrig hade spikat förut. Vi hjälptes först åt att fästa spiken så den inte skulle ramla. Med stor koncentration tog hon själv tag i hammaren och började att pröva sig fram för att hitta ett bra sätt att hålla för att kunna slå i spiken. Med båda händerna ovanifrån, med båda händerna underifrån eller med armbågen som stöd balansera hammaren mot kroppen och hålla en hand under och en över. Hon gav inte upp utan fortsatte envist sitt provande. Efter ett tag hittade hon en teknik som fungerade och i hennes ansikte växte det fram en stolthet. Hon hade hittat greppet och urskiljt med vilken kraft hon behövde slå. Det gick att se hur den kraften spred sig i hennes förnöjda leende och hon tog sig an nästa spik.

Vi jobbade i smågrupper och vi pedagoger var med som stöd och barnen fick själva såga, spika och skruva sina fordon. De mätte hur stora träbitar vi skulle såga till och tillsammans kämpade vi med sågen och hjälptes åt att hålla i plankan. Barnen spikade och lärde sig hur gör man när man drar ut en spik som blivit krokig. De lärde sig skillnad på spik och skruv, stjärnskruvar och spårskruvar. De fick erfarenheten att om skruven är för lång kan den sticka ut på baksidan som en vass pigg. De sorterade skruvar som var korta, tjocka, tunna och smala. För barnen blev det ett äventyr och det fanns en enorm nyfikenhet och en glädje i att få förtroendet att använda riktiga verktyg.

När alla fordon hade fått hjul växte det fram en idé om att använda ”skrot” som material att bygga vidare med. Vi skrev i våra veckobrev och meddelade att barnen gärna fick ta med skrot hemifrån. Det blev ett uppskattat samarbete mellan familjerna och förskolan, och det dröjde inte länge förrän barnen strålande kom på morgonen med påsar med överblivna metall eller platsaker som till exempel beslag, skruvar, vinklar, krokar. ”Jag har skrot med mig, utropade barnen strålande av glädje när de kom på morgonen. - Får jag visa det på samlingen?” (Kolterjahn-Wägner 2013). Barnen älskade att visa vad de hade

med sig och våra samlingar blommade upp av spännande skrotsamtal. Vi förstod att det var betydelsefullt för barnen att vara med och bidra i arbetet med fordonen. Skrotet blev en nytändning i projektet och väckte en ny dimension av kreativitet och fantasi. Vi samlade skrotet på ett ”skrotbord” där barnen kunde undersöka och leka med det när de ville. Vi kom överens om att skrotet var allas oavsett vem som tagit med det. Under en lång period var barnen som uppslukade av att undersöka, känna och leka med skrotdelarna. De försökte se alla olika sätt som bitarna kunde passa ihop. Det fanns många hål som kunde passa med olika typer av skruvar och pinnar. Skrotet väckte idéer till hur fordonen kunde ta form och barnen plockade delar och provade dem på sina fordon. Det utvecklades mängder av funktioner, raketer, motorer, bensintank, växelspak, lampor, stolar, ratt, hjältänder, glassbehållare, knappar för musik och film.

5.4 Att möta alla olika barn, olikheter som tillgång

Idén med ett kollaborativt utforskande arbetssätt är att ta tillvara olikheterna (Skolverket 2012). Vi såg att barnen mötte projektet på flera olika sätt och funderade mycket på hur vi skulle kunna möta deras olika sätt att vara, tänka och lära. Vår strävan var att hela gruppen skulle vara med i projektet, men undrade samtidigt om alla verkligen var intresserade av att bygga fordon? Vi såg att några barn inte visade sitt intresse så tydligt, men var det samma sak som att de inte var med? Frågan var om alla barn måste göra allting precis lika mycket och likadant? I våra intervjuer och observationer kunde vi se i att vi i stora drag hade tre olika grupper inom gruppen som visade sitt intresse och mötte projektet på lite olika sätt. Den första gruppen var barn som redan på morgonen när de klev in i hallen frågade efter verktyg och hade idéer på vad de ville bygga. Det här barnen var drivande, nyfikna och aktiva. De väntade inte på det rätta tillfället att börja jobba utan ville börja genast. Sen hade vi en ”mellangrupp” som var nyfikna men lite osäkra. De tog inte för sig lika tydligt som den ”drivande” gruppen men hängde gärna på när någon kom med förslag. Den tredje gruppen var barn som vi uppfattade som lite tysta och eftertänksamma. Vi märkte att de behövde tid att iaktta och fundera innan de tog tag i saker.

Trots att barnen mötte projektet på lite olika sätt uppfattade vi ändå att hela gruppen var med. Vi såg att de tyckte det var kul att bygga och ville vara med. Vi enades i att det viktigaste var att alla barn skulle ha chansen att delta i varje moment, men måste inte göra det på samma sätt. Den stora utmaningen för oss pedagoger var att försöka se och förstå alla olika intressen som fanns i gruppen, dra nytta av barnens olikheter och använda dem som en lärande drivkraft. I vår strävan efter att möta varje barns egna tankar och idéer försökte vi istället uppnå en likvärdighet (Åberg & Lenz-Taguchi, 2005).

Vi fördjupade oss i våra gruppanalyser och fick en idé utifrån Åberg & Lenz-Taguchi (ibid.). I likhet med det projektarbete de beskriver lät vi barnen i den drivande gruppen

bli en ”inspirationsgrupp” med syfte att deras intresse och påhittighet skulle smitta vidare i gruppen och skapa lärande möten mellan barnen. Försättningsvis involverade vi vid varje arbetstillfälle några barn ur ”inspirationsgruppen” som medhjälpare. De hjälpte till, visade och guidade sina kompisar hur verktygen fungerade och hur de kunde jobba. Vi såg hur barnen samarbetade, en höll i skruven medan den andre skruvade. Vi såg hur de gick tillsammans till skrotbordet för att leta redan på fler skrotdelar som kunde passa. Vi uppmuntrade dem att titta på varandra, imitera varandra och samarbeta.

Men i våra observationer tyckte vi fortfarande att de tysta barnen inte tog för sig tillräckligt och vi bestämde oss för att ge dem helt egen tid. Inne på avdelningen dukade vi fram allt från verktyg, träbitar och skrotsaker till målarfärg, glitter, vackra band och paljetter. Vi bestämde oss för att vårt förhållningssätt som pedagoger skulle vara mycket öppet och tillåtande. Barnen var lite tysta i början, men vi väntade in dem och när de hade tittat över materialen en stund kom de igång. Snart stod det klart att de gärna ville både skruva och bygga. Vi antog att dessa barn nog varit intresserade av byggandet hela tiden, men eftersom andra snabbt varit framme och tagit plats så hade denna grupp istället snällt väntat på sin tur. Nu fick vi se hur de fick fart och byggde vidare på sina fordon, hämtade skrotdelar och skruvar. Men snart såg vi att det var färg och glitter som var det viktigaste, fordonet skulle ju bli snyggt. Med händerna fulla av lim och glitter utbrister ett av barnen: ”- Nu blir min bil värdefull!” (Kolterjahn-Wägner, 2013). Efter detta blev dessa barn förebilder och inspirationskällor för resten av gruppen, alla ville ju ha snygga färgglada glittrande fordon.

6. Resultat och diskussion

Rinaldi (2001) menar att frågor om mening och meningssökande (varför, hur, vad) är nyckelfrågor som barn ständigt ställer till sig själva. Vi kan inte leva utan mening, det skulle utesluta varje känsla av identitet, hopp och framtid. Hon understryker vidare att det är också därför man inom Reggio Emilias pedagogiska filosofi talar om ett barn som är kompetent och starkt. ”Vi ser barnet som en aktiv individ som tillsammans med oss pedagoger utforskar och upptäcker, som dag för dag försöker förstå något, finna en mening och ett stycke liv.” (Rinaldi, 2001 s.79)

Vår vision i projektet var att skapa en meningsfull verksamhet där en viktig målsättning var att barnen skulle få möjlighet att växa i sin tilltro till sin egen förmåga. Rinaldis ord sätter fingret mitt på det som vi i vårt projektarbete strävade efter. Vi ville skapa en verksamhet som upplevdes meningsfull för barnen och engagerade dem. Barnens intressen och frågeställningar skulle vara i centrum. Vi sökte oss bort från ”färdigtänkta

aktiviteter” där pedagogen styr hela innehållet och resultatet. Vi var nyfikna på var lärandets utforskade ”rhizomatiska,” vägar kunde leda oss. Vi ville vara pedagoger som diskuterade med barnen, ställde intresseväckande frågor och ifrågasatte. Vi ville delta aktivt i barnens göranden och lära ihop med dem. Rinaldi (ibid.) understryker att förskolans uppgift är att vara en plats som spelar en aktiv roll i barnens sökande efter mening. Hon menar att en av de första frågor som vi bör ställa oss själva som lärare och uppfostrare är hur vi kan hjälpa barn att finna meningen i det de gör, det de möter, i det de erfar.

Dahlberg (et al, 2011) lyfter fram meningsskapande som ett nytt mer fördjupat kvalitetsbegrepp. Hon menar att det är ett begrepp som i större utsträckning inrymmer frågor om olikhet och mångfald och även berör en kritiskt reflekterande process. Det handlar om dialog och reflektion som utgår från människors erfarenhet snarare än att kategorisera och kartlägga. Mening skapas i ett sammanhang där varje individ får chans att komma till uttryck (ibid.). Vår tanke var att när det man gör upplevs meningsfullt vill man vara delaktig och får därmed större chans att lära sig mer. Vi ville skapa situationer och sammanhang där barnen ville vara aktiva och engagerade. Nordin Hultman (2004) menar att barn som faller utanför i en grupp och som beskrivs som ”stökiga” ofta är barn som inte finner mening i de aktiviteter som erbjuds. Hon understryker vidare att det vi måste göra är att låta barns göranden och det som fångar nyfikenhet bli en pedagogisk utmaning, istället för att fastna vid brister eller svårigheter.

Vår övertygelse var att varje barn hade något att komma med. För att nå fram, hitta och lära känna var och ens olika tillvägagångssätt, tankar och funderingar jobbade vi mycket med att finnas nära barnen och lyssna in varje barn. Vi ville förstå hur var och en tänkte, vad de var nyfikna på och ville prova på, men också vad de var rädda eller oroliga för. Alla sidor av barnens förmågor och tillkortakommanden bidrog till att skapa den lärmiljö vi eftersträvade. Vi analyserade vår vardag och våra rutiner, det vi jobbar med i verksamheten påverkas av hur vi reglerar och organiserar tiden, hur stora grupper vi väljer att jobba med, hur vi organiserar oss i rummen och vilka material som finns tillgängliga. Även vårt förhållningssätt som pedagoger utifrån barnsyn och kunskapssyn påverkar. Om vi pedagoger redan har förutbestämda tankar om vad barnen ska lära sig och vilka material som passar för en viss ålder blir konsekvensen att det är vi pedagoger som besitter makten över all kunskap (Wehner Godée, 2012). Vi valde att jobba med material som vi visste var spännande och attraktivt, och vi kunde se att verktygen, skrotet och skapandematerialen verkligen lockade och drog barnen in i aktivitet. Hela projektet blev spännande och vi såg deras engagemang redan när de jobbade med ritningarna och koncentrationen i byggandet, med blicken intensivt fokuserad på att få skruven att balansera för att montera fast hjulen. Vi pedagoger blev också engagerade i allt byggande och det bildades ett lärandeklimat där vi alla lärde och utvecklades tillsammans, både barn och pedagoger.

I projektet arbetade vi med pedagogisk dokumentation och ville även genom projektet lära oss mer om hur vi kunde dokumentera och få dokumentationen att fungera som arbetsverktyg. Rinaldi (2001) skriver att pedagogisk dokumentation är en väsentlig del av ansträngningen att finna förskolans mening, speciellt för barnen själva, eftersom de därigenom får möta det som de gjort och se de processer de arbetat med i bild eller i berättelsens form genom den innebörd pedagogen tillskriver deras arbete. I barnens ögon kan detta betyda att det de gör är värdefullt och har en mening.

Vi hade haft ”bokcirklar” på förskolan och alla pedagoger hade läst Skolverkets ”Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan” (Skolverket, 2012) och diskuterat den i tvärgrupper. Det var verkligen berikande och våra samtal väckte stor inspiration att lära mer och utveckla vårt arbete med pedagogisk dokumentation. Vi hade tidigare jobbat med dokumentation, fotograferat och satt upp bilder och texter på väggen och i barnens pärmar. Men att få den att verkligen fungera som ett underlag för utvärdering och utveckling upplevde vi var svårare. Nu förstod vi att det vi inte hade fått grepp om var vikten av att reflektera kring det vi dokumenterat. För att dokumentationen skulle bli pedagogisk måste vi jobba med den, analysera och utvärdera det vi fotograferat, filmat och skrivit. Med hjälp av analyserna kunde vi sedan göra en pedagogisk planering för fortsättningen av vårt arbete och vidareutveckling av projektet (ibid).

I början var det svårt att hinna med att anteckna och samtidigt leda en grupp. Men efter ett tag övergick vi mer och mer till att dokumentera genom att fotografera och framför allt filma. Filmen blev ett verktyg som fungerade bra, som både vi och barnen kunde återvända till om och om igen. Vi förstod att vi behövde organisera vårt dokumentationsarbete för att inte drunkna i mängder av spridda anteckningar och fotografier, därför valde vi att fokusera på de intervjuer som vi gjorde kring barnens ritningar. Det var en metod som fungerade bra för oss, när projektet fortsatte in i nya moment gjorde vi återigen intervjuer med barnen där de berättade om sina tankar kring hur fordonet fungerade och vad de ville bygga. Våra veckobrev fungerade också som dokumentationer. Breven hjälpte oss att sammanfatta och urskilja vad barnen hade jobbat med under veckan och även lyfta fram olika problemlösningar vi jobbade med och koppla det till läroplanen.

Vid veckoreflektionen hade vi tid att fördjupa oss i dokumentationerna och analysera vad som hänt under den gångna veckan. Vi diskuterade de processer vi såg att barnen var inne i och med detta som grund planerade vi den kommande veckan. Även om vi inte lyckades få med allt vi ville, märkte vi att vår ambition med projektet och dokumentationen gjorde att vi skärpte blicken och vår närvaro bland barnen. Dokumentationen hjälpte oss att se barnen, deras frågeställningar och nyfikenhet, men även vad som hände i mötet mellan barnen och den problemlösning de var upptagna av.

Under hela vårt arbete var vår inställning att se det positiva och skapa pedagogiska utmaningar utifrån det vi såg intresserade och engagerade barnen. Men mötet med barnens olika sätt att vara och lära innebar flera utmaningar för oss pedagoger. Vi uppmuntrade barnen att hämta idéer från varandra och ta intryck av varandras lösningar och pratade ofta om att det är ok att härma eller imitera det vi gör, det är så vi lär av varandra. Strandberg (2014) använder begreppet ”fiffig kompis” och beskriver genom Vygotskijs teorier lärandet som en social aktivitet där nyckelfaktorn är imitation. Han understryker också att man inte imiterar det man redan kan utan det som är snäppet bortom och därför behövs till och med en fiffigare kompis som kan visa och komma med tips. När vi började jobba med inspirationsgrupper blev barnen fiffiga kompisar för varandra, projektet tog fart och barnen lärde av varandra på ett tydligare sätt än innan. Vi insåg att även vi var ”fiffiga kompisar” i lärprocessen tillsammans med barnen genom den dialog och det samspel vi hade.

Men trots vårt intensiva arbete med att möta varje barns olikheter upplevde vi ändå att det svårt att nå de tysta och eftertänksamma barnen. Vi förstod att om vi skulle nå alla barnen i gruppen behövde vi utveckla och förändra vårt pedagogiska förhållningssätt. Vårt agerande när vi mötte de barn som tog för sig direkt var ganska enkel, eftersom de barnen gav respons direkt kring vad de tänkte och tyckte. Vår roll i förhållande till de barn som var tysta, eftertänksamma och som behövde få tid att iaktta, var en helt annan. Dokumentationen hjälpte oss att få syn på barnens olika tillvägagångssätt på ett nytt sätt. Vi såg att flera av barnen var väldigt noggranna i saker de tog sig an, de väntade oftast snällt på sin tur och svarade ganska kortfattat på frågor när vi gjorde intervjuer, sa inte alltid så mycket i olika gruppsamtal. Det tog tid innan vi förstod vad de var nyfikna på och ville göra. Men vi bestämde oss för att stanna upp och ge dessa barn egen tid. Vi förstod att om vi skulle få barnen att blomma ut och verkligen öppna sin kreativitet, behövde vi ge dem tid och utrymme att vara.

Vi valde medvetet ett öppet förhållningssätt och förklarade för barnen att detta var deras egen arbetsstund och de kunde välja vilka material de ville, fråga och be om hjälp, inget var fel. Under tystnad gick barnen runt och undersökte materialen och efter en stund var de igång och jobbade med skruvdragaren, spikade, målade och byggde vidare på sina fordon. Det blev en annorlunda arbetsperiod som tog fart och nu hade vi fått en ny inspirationsgrupp som blev förebilder, som kunde visa hur man gjorde fordonen snygga. Strandberg (2014) menar att lärandet sker i två steg där det första steget äger rum mellan människor och det andra inom individen. Man kanske inte förstår allt man gör på en gång, men genom att våga börja göra öppnar man dörren till en ny kunskapsvärld där processen mot ny förståelse kan börja.

Fordonsprojektet sträckte sig över hela höstterminen, vid jul var de flesta av barnen klara med sina fordon. Men engagemanget för att fortsätta bygga var starkt, barnen var nu bekanta med verktygen och hade börjat lära sig att bygga ihop saker. Det var självklart att vi skulle fortsätta, men nu ville vi prova att bygga något tillsammans. Garageprojektet blev fortsättningen och det gemensamma bygget gjorde lärandet och utbytet mellan barnen ännu tydligare. Projektet avslutades med att vi provade att bygga en hiss med hjälp av gamla stödhjul och linor.

Genom projektet växte det fram en fin gemenskap i hela vår grupp. Vår tanke var att om barnen är trygga med varandra kommer detta öppna för ett klimat där barnen vågar mötas och bjuda på sig själva. ”Man inte kan skilja lärande, kunskapsutveckling och sociala aktiviteter. Idag är det du som lär en kamrat, i morgon är det en kamrat som lär dig. Ju fler vänner vi har, desto klokare kan du bli.” (Strandberg, 2014)

Vi kunde verkligen se hur kamratskapet och relationerna i gruppen växte och stabiliserades allt eftersom projektet utvecklades. Vi märkte att barnens tilltro till sin förmåga växte, när de stötte på problem såg vi att de lika gärna gick till en kompis för att få hjälp och råd som att fråga oss vuxna. De barn som vi först uppfattat som tysta sträckte på sig, fick mer röst och tog för sig mer. Det var tydligt för oss att barn uppstår med nya sätt att vara i nya situationer, i relation till de möjligheter, hinder och normer som olika miljöer och aktiviteter utgör (Nordin-Hultman 2004).

Vi lärde oss att om vi skulle nå alla barn behövde vi vara öppna för att bli överraskade och bli förvånade. Vi behövde stanna upp och lyssna bortanför det som syns och hörs mest. Genom projektet och dokumentationen lärde vi känna barnen mer på djupet och vi upptäckte förmågor vi inte sett tidigare.

7. Bilaga till artikeln ”Meningsskapande lärmiljö”

Intervjuer till barnens andra ritning:

Barnen har just byggt ihop grunden till sitt fordon, en träbit som de monterat hjul på. Nu har de fått i uppdrag att göra en ritning på hur de vill bygga vidare på sitt fordon. Vi frågar vilket fordon de har ritat, och ber dem berätta mer om detaljerna på sin ritning och vad de vill bygga.

En Limousine. Här är fönstren. Jättemånga fönster, vet inte hur många, jo det är 11 stycken. Här är en sån här som gör så här, ratten. Jag har tagit röd, lila och orange och blå. Jag vill att det ska vara jag som kör limousinen.

En brandbil. Grön, lila, svart, röd har jag gjort. Hjul. De där två är sirener. Nio hjul har jag ritat på den där sidan. På den första sidan. Det där är slangen. Nio hjul är det på den här sidan. Det viktigaste är sirenerna när någon är i fara.

En popcornbil. Dörrar och fönster och hjul. Jag har sett en sån i Spanien. Jag tycker om popcorn det brukar vi äta hemma på kvällen när det är mörkt. Där är det eld. Det behövs fem stolar.

Här är en sån som sticker ut längst fram. Fyra stycken hjul. En växelspak. En ratt. Knappar som man kan sätta på musik och film. Det ska bli en tv i racerbilen, med Batmanfilm. Det viktigaste är att den ska vinna. Man kan köra snabbt med växelspaken.

Där är en kopp som man kan stoppa glass i. En lampa för att man ska kunna se i mörkret. Hjul finns det bara två på den men egentligen är det fyra. Jag skulle vilja veta om motorn, om bensinen som finns i motorn. Det viktigaste på bilen är nog lamporna.

En traktor. En mugg som är bak, motorn är inne där, längst in. Det är viktigt med tak, för att det inte ska regna in. Jag vill veta mer om djurparkens traktor. Där var hästar på ett flak. Jag vet inte om det var hästar. Man kan ju ha lamm, men inte getingar. Man kan köra stora djur på flak.

En bil med motor och ratt. Ratten och motorn är viktigast. Det behövs två stolar också.

Min rymdraket. En buss ska jag också göra för det är faktiskt en buss. Den som vill åka med rymdraketen får sitta där. Om man knäpper loss sig kan man flyga i rymdraketen. Knäppa loss säkerhetsbältena. Raketen kan skjuta färger här, där rosa, röd och grönt. Den kan skjuta pizza, tårta och pannkaka också. Och så finns det några glassar här. Det ska finnas en gubbe som ger glassar till alla familjer.

En motorcykel. Där är hjulen, dom är orangea. Där är motorn. Min pappa har en svart motorcykel. Man ska ha något att sitta på, det måste man annars ramlar man av. Man kan ha en låda full med saker. Pappa har en ratt som man kör med.

En liten bil. Ett säte där och där kan man luta sig bakåt. Där ska man bromsa och där kör man på och där väntar man. Hjulen, en är minst och de där är stora. Ett sånt där långt tak. Det viktigaste är att ha hjulen på.

En agentmonstertruck, det ser man för det är en spik där. Den åker så allting går sönder där. Där är motorn och där är bensinen som kommer in där. Det viktigaste är att den har vapen så att den kan borra hål i andra bilar så de inte kan åka. Bara fiender.

En motorcykel. Här är motorn. En soffa. Ett segel som man kan flagga med.

Först så gjorde jag hjulen, sen dörren, taket och så det som man ska sitta på. Här ska den som kör sitta och sitter de som ska till Grekland eller Öland. Det är en buss. Där uppe är bensinen som gör att man kan köra jättefort. Bensinen kommer så och så, fram och tillbaka och ner i hjulen så man kan köra jättefort.

Här är motorerna, det är den svarta. Här är runda cirklar, det är dom som är här. Här är ratten. Här är en toalett, för om man blir bautakissnödig och inte kan hålla sig så finns en toalett. Här är lock till motorerna för när den åker fort vill jag inte att det ska spruta rök. När jag åker fort lägger jag locket här på den ringen så att locket inte blåser iväg. Det viktigaste på min monstertruck är klockan så man ser hur fort man kör.

Man ska sitta där och där. Det är viktigt att ha en stol här och en sån som man ska hålla sig i, ett styre.

En buss. Här är en lampa och det där är en kork. Korken är en skorsten. Jag tänkte att röken ska komma ut ur taket. Det som man tankar med, det blir som rök inne i bussen. Bensinen blandas runt inne i bussen sen kommer den ut som rök. Man måste ha bensin annars kan man inte köra. Det viktigaste är lampan och skorstenen. Lampan måste man ha för att kunna se i mörkret.

Här är taket och här, om man är kissnödig finns en toalett. Här är ratten, det finns två rattar, om två vill köra så kan en sitta fram och en sitta bak. Då kör bussen åt båda sidorna. Man kan klättra upp dit om man vill sitta på taket. Det har jag gjort en gång och badat. Hjulen kör långsammare när två kör bussen.

Sex hjul på min bil. Man puttar bilen med en liten pil. Det måste vara en motor som brummar och styr. Man ska dra i ett snöre så åker den iväg jätte fort. Den har en lampa för att man ska kunna se i mörker. En stol och ratten så man kan styra.

Där kan man köra och så finns det två fenor. Här är såna saker som gör att munnen kan bita. Man trycker på en knapp i mitten av ratten och då biter den här. Där sitter man och kör. Man kan vara inne i fenan och sova. Det svarta är motorn. Den fungerar så att hjulen åker. Man bara trycker på en knapp uppe på taket och då fungerar motorn och då åker hjulen. Fenorna gör så att bilen inte simmar så jättesnabbt.

En cykel. Där är tramporna och hjulen.

En monstertruck. Här är stolen och där har man benen på. Här är bromsen. Det här är taket. Det svarta är motorn. Det röda och det svarta passar ihop så det blir en stor motor. Det är bra med en stor motor för då får ju tanken plats. Man måste ha en tank, för man vill ju inte bara stå still. Då kommer man ju ingenstans. Om man inte har någon tank måste man ha bilen på ett rullband. Man ska ha bensin i tanken. Det viktigaste är att det finns en guldring, för då ser man i mörker. För man vill ju inte krocka.

8. Referenser

- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (2011). *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholms universitets förlag
- Jonstoj, T. & Tolgraven, Å. (2001). *Hundra sätt att tänka*. Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi. UR
- Kolterjahn-Wägner, A. (2013). *Dokumentation ur projektet*. Pilens förskola (2013-10-30)
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Liber
- Rinaldi, C. (2001). ”Dokumentation och utvärdering: Vilket är sambandet?”. I Giudici, C. , Krechevsky M. & Rinaldi, C. *Att göra lärandet synligt. Barns lärande – individuellt och i grupp*. Stockholms universitets förlag
- Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan*. Fritzes
- Strandberg, L. (2014). *Vygotskij, barnen och jag – en pedagogisk inspiration*. Studentlitteratur
- Wehner Godée, C. (2012). *Lyssnandets och seendets villkor – pedagogisk dokumentation*. Stockholms universitets förlag
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Liber

