



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik och didaktik



# **Hur kan vi stödja småbarns utveckling av rollek?**

## **Kvalitetsarbete genom aktionsforskning**

**Anna Börjesson**



---

Dokumentation av utvecklingsarbete  
Inom kurs Kvalitetsutveckling genom aktionsforskning, 7,5 högskolepoäng  
Maj 2009



# Innehållsförteckning

<b>Förutsättningar</b> .....	<b>1</b>
Hur stödjer vi de äldsta barnens utveckling av rollek?.....	2
<b>Process</b> .....	<b>2</b>
Aktioner.....	2
Verktyg.....	3
<b>Resultat</b> .....	<b>4</b>
Analys.....	4
Observationsschema.....	4
Videofilmning.....	6
Loggbok.....	7
<b>Slutsatser</b> .....	<b>7</b>
<b>Reflexion</b> .....	<b>10</b>
Har kvaliteten ökat?.....	10
Mitt eget lärande.....	11
Förbättringsområdet och dess uppföljning.....	12

## Förutsättningar

Vi är en småbarnsavdelning där fyra förskollärare arbetar. När jag hösten 2008 påbörjade denna kurs i kvalitetsarbete genom aktionsforskning, hade tre utav oss arbetat ett år tillsammans, en var ny vikarie under hösten. Barngruppen består utav 16 barn med ganska väl spridd ålderfördelning från ett år och uppåt, varav de äldsta barnen nu har fyllt 3 år i början av året. De 8 äldsta barnen i gruppen är födda – 06 och kommer därmed att fylla tre år under detta år. Förutsättningarna har ändrats en del under tiden som jag gått denna utbildning. Under hösten när jag påbörjade kursen bestod gruppen av 14 barn samt 4 pedagoger med sammanlagt 3,25% tjänstgöringsgrad. Under våren ökade gruppen till 16 barn samt minskade tjänstgöringsgraden i arbetslaget till 3,05% tjänster. I januari kom en föräldraledig kollega tillbaka, samtidigt började vi skola in tre nya barn på avdelningen då nya platser tillsattes samt barn flyttade. Även under februari började ett nytt barn.

Förskolan som jag arbetar på består av fyra avdelningar som arbetar i två spår där tanken är att en pedagog ska kunna följa med barnen när de byter avdelning. Förskolan har tidigare bestått av två närliggande förskolor som startade upp under 2006 resp. 2007. I början av sommaren 2008 öppnade vi gemensamt i nya lokaler med en pedagogisk inriktning – Naturförskola. Vi är belägna strax utanför Varberg och vårt närområde består av villor, lägenheter, småindustrier samt skogsområde och hav på promenadavstånd.

När vårt arbetslag ansökte om att delta i aktionsforskning, var en första tanke hos oss att vi ville få chansen att koncentrera oss på att utveckla vår profil ”naturförskola” på småbarnsavdelningen. Detta upplevde vi angeläget då förskolan var ganska nystartad och profilen inte heller helt utvecklad. Det som kändes bra med att arbetslaget skulle genomföra ett förbättringsområde var att få koncentrera sig på en sak i taget. Då vi var en tämligen nystartad förskola och arbetslag fanns det så mycket vi ville göra och utveckla. Då vi pedagoger var nya för varandra har mycket tid gått till gemensamma reflexioner redan innan detta projekt påbörjades. Här fanns möjlighet för oss som var lite otåliga ibland att fokusera på en sak i taget.

Ett tag efter att jag hade påbörjat min utbildning fick vi i uppgift att göra en tankekarta för att se vad vi ville utveckla i vår aktionsforskning. När vi gjort tankekartan drog vi slutsatsen att vi redan hade kommit igång bra med att utveckla vår naturprofil på vår avdelning. Vi hade valt ett tema, ”De fyra elementen”, där vi redan hade utvecklat idéer vi haft tidigare och det kändes inte längre lika angeläget att lägga fokus på detta som vi redan kommit igång med på ett tillfredsställande sätt. När vi blickade tillbaka på Kvalitetsredovisningen såg vi att det fanns saker vi inte varit nöjda med i vår utvärdering. Det gällde bl.a. den pedagogiska lekmiljön med dess möblering samt material som kunde stimulera till rollekar. Då vi nyligen öppnat i nya lokaler hade vi ambitionen att utveckla lekmiljön såväl inom- som utomhus. Vi hade också funderat över att barnen inte lekte så mycket rollekar tillsammans ännu. Detta var något vi ville utveckla, samtidigt som vi även var angelägna om att utveckla lekmiljön på avdelningen. Vi hade bara hunnit möblera som hastigast när vi flyttade in, men sedan inte ändrat på något. Vår tanke var att vi behövde förändra i miljön för att stimulera barnens lek. Givetvis krävs det ju att man som pedagog sätter förstoringsglaset på sig själv, inte minst i ett sådant här förändringsarbete. Vi såg att vi ville förändra förhållningssättet gentemot barnen genom att ställa mer frågor om *vad* de ville göra. Vi ansåg inte att vi i första hand behövde ändra förhållningssätt när vi var närvarande *i leken* med barnen. Däremot tyckte vi själva att vi inte spred ut oss så väl i de tre lekrummen. Detta kanske var en ”kvarleva” från vår gamla

förskola där vi brukade samlas på en matta i början på dagen. Skillnaden var att vi nu hade fler rum och inte insyn i alla samtidigt. Vi kom även fram till att vi själva inte trivdes i ett av rummen, det rum som vi upplevde att barnen heller inte lekte så mycket i. Hur kunde vi förvänta oss att barnen skulle vara där när vi själva inte ville det? Vi hade en förförståelse om att vi behövde vara noga med att sprida ut oss i olika rum och försöka vara kvar där en längre stund, eftersom vår uppfattning var att barnen gärna var nära oss vuxna. Vi ansåg att utvecklingen av rollek vanligen börjar på en småbarnsavdelning och att det var viktigt att stödja barnens kompetenser i att bli lekkamrater. Även läroplanen beskriver i vårt uppdrag lekens betydelse; *"I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter."* (s.9, Lpfö 98) Med detta som bakgrund blev vår frågeställning:

### **Hur stödjer vi de äldsta barnens utveckling av rollek?**

Hur kan vi skapa miljöer, erbjuda material och pedagogers närvarande och stödjande förhållningssätt för att utveckla detta?

Vad menas då med rollek? Det finns ju mycket forskning på detta område, men för att förenkla det i detta arbete har jag valt att använda mig av Granbergs definition: *"Rollek inleds med att småbarn imiterar vuxna och äldre barns handlingar. De vill hjälpa till och göra samma sak. Nu kan de inte bara omvandla tingen, utan även sig själv till mamma, hund, lejon, polis eller något annat. (...) Leken med andra barn utvidgas och barnen klarar senare att ta olika roller i leken. Barn under tre år klarar dock inte att på egen hand organisera och planera rolleken eller fördela rollerna på det sätt som äldre barn gör"*. (s.45, 2003) Författaren menar att det är ett mycket rikt sammansatt skapande inom alla områden. Barnen regisserar, skapar roller, rekvisita, manus, rum, ljud- och ljussättning samt spelar olika roller.

## **Process**

### **Aktioner**

Vi valde att inrikta oss på de äldre barnen i gruppen: 8 barn som fyller 3 år under detta år. Fyra aktioner genomfördes för att utveckla barnens möjligheter till rollek med varandra. Aktionerna var följande;

1) *Ommöblering* – Vi valde att byta funktioner i tre rum (se bilaga 1). Det som tidigare var minst använt - köksvrå/dockvrå har nu bytt rum med byggmaterial. Den nya köksvrån har även blivit ett litet hus/affär m.m. då vi köpt in 3 skärmar med bl.a. fönster och spegel för att skapa ett rum i rummet. Vi skaffade ett nytt bord och 4 stolar som är stadiga både för barn och vuxna att sitta på. Det var inte de tidigare samt att det var för trångt utrymme för en vuxen att sitta i den delen av rummet. Byte av inriktning i de två rummen fick även följer i vårt stora kök, som också behövdes möbleras om när bl.a. soffan skulle rymmas där.

2) *Nytt material* – Vi hade få utklädningskläder och dessa användes inte så flitigt, vi tyckte inte att det hängde så inbjudande på den befintliga platsen. Vi köpte och sydde nya utklädningskläder/hattar; Emildräkter, mössor till bagare och djur, kronor samt

trollkarl/häxhatt. På en hel vägg satte vi krokar för att göra dem synliga och lättillgängliga. Nya frukter och grönsaker tillkom till köket, för att användas till matlagning/ handla mat m.m.

3) *Pedagogerna ändrade förhållningssätt* – Vi frågade barnen när vi åt frukost och mellanmål vad de ville göra efteråt. De fick fundera över vad de ville göra inne efter frukosten eller ute på gården efter mellanmålet. Detta hade vi inte gjort tidigare vid matbordet, men vi hade erfarenhet av det från arbete med äldre barn.

4) *Pedagogerna organiserade sig i alla rum* – Efter frukosten, innan vi började med planerade aktiviteter försökte vi att sprida ut oss i de 3 rummen med lekmaterial. En pedagog i byggrummet, en vid lilla huset, en i vårt stora kök där vi har läshörna/bilhörna/aktiviteter vid de två borden. I köket befann sig i första hand den person som hade hand om att duka av borden och var inte aktivt närvarande i leken. De övriga två pedagogerna försökte sprida ut sig i de andra två rummen. På fredagar vid denna tid var det få barn och därför enbart två pedagoger som arbetade. Organisationen såg även annorlunda ut på måndagar som var den enda dagen då fyra arbetade vid denna tid och då var vi inte på avdelningen utan i skogen.

## Verktyg

I följande tre punkter beskrivs vilka pedagogiska verktyg vi har använt oss av samt vad vi ville synliggöra med dem.

1) Vi har använt oss av *kvantitativa observationsscheman* av vart barn (max 8) och pedagoger (3-4) befann sig varje dag vid en bestämd tidpunkt (kl.9.15), samt med vem de lekte. Detta skedde under 5 veckor genom att vi snabbt fyllde i en enkel skiss över avdelningens samtliga rum. Där skrev vi även vilka (både barn och pedagoger) som lekte en rollek eller om de lekte en annan lek bredvid varandra eller om de lekte själva. Vi ville se hur det påverkar barnens lek, vart vi pedagoger befinner oss samt vilka barn som lekte med andra (och om det i så fall var rollek) eller mest för sig själva. Holmlund och Rönnerman (s. 101, 1995) menar att det är ”*av vikt att beskriva vilka personer som är närvarande i olika situationer, hur många de är och vilka roller de har. Man borde fråga sig vilka som får vara med, vilka som utsluts och vilka mönster som kännetecknar barnens deltagande i olika aktiviteter.*” Denna typ av mönster, som exempelvis hur lekarna uppstår och hur länge de varar, räknade vi inte med att kunna se med hjälp av detta verktyg, utan vi behövde stöd av videofilmningen också för att kunna se fler mönster.

2) Vi har *videofilmat* vid tre tillfällen à 30 min. Under dessa stunder stod kameran stationärt på ett stativ i vart och ett av de tre lekrummen. Här ville vi synliggöra hur barnen och pedagogerna förflyttade sig, vilket material som användes och vilka lekar som barnen lekte och hur de uppstod. Genom en videoinspelning, säger Björndal (2005) att man kan få en mer detaljerad ”spegling” av vad som passerar förbi i olika pedagogiska skeenden. Författaren framhåller två fördelar med videoinspelningar: 1) att *konservera observationer* av svårfångade ögonblick i pedagogiska situationer 2) den *stora rikedom av detaljer* som bevaras. Man kan genom att observera samma situation flera gånger, få en djupare förståelse av komplicerade samspel i en undervisningssituation. Det finns även möjlighet att fokusera på olika fenomen vid uppspelningarna. Björndal framhåller den kritiska hållning vi bör ha när vi fångar en ”*verklighet*” med hjälp av ett tekniskt verktyg, då detta inte utgör en objektiv verklighet. Det finns två begränsningar gällande inspelningar vilket består av *operatören* (val av placering av kameran) samt *tekniken*. Jag håller med författaren om att pedagogiska situationer är för komplexa för att fullständigt registreras av tekniska hjälpmedel, men jag

anser att det hade varit omöjligt att genom andra observationer uppfatta alla detaljer och nyanser som vi faktiskt kunde göra genom filmen.

3) *Loggbok* – en yrkesdagbok där jag bl.a. reflekterat över samtalen med barnen vid matbordet. Jag ville undersöka hur pedagogernas fokus på lek i våra samtal med barnen, påverkade deras möjligheter att leka tillsammans.

## Resultat

### Analys

#### Observationsschema

Vår ambition var att sprida ut oss i de tre lekrummen och den tycker jag har uppnåtts ganska väl, det hände dock att det inte var någon vuxen i något rum, det gäller främst byggrum och huset men endast i två fall i köket. Köket har vi upplevt vara ett ställe med flera funktioner, t.ex. disk och telefon vilket gör att fler vuxna samlats där. I vissa fall då det inte fanns personal i alla rum berodde det på att personalen istället befunnit sig i hallen eller skötrummet. En annan förklaring till varför det inte fanns någon vuxen i vissa rum är att vi en dag i veckan enbart är två som arbetar denna tid på dagen, vilket naturligtvis innebär att det inte går att sprida ut sig till tre rum.

Tabell 1. Hur många vuxna är i varje rum vid samma tidpunkt? (se även bilaga 1)

	0 pers.	1 pers.	2 pers.	3 pers.	4 pers.
<b>KÖKET</b>	2 ggr	11 ggr	4 ggr	2 ggr	
<b>BYGGRUM</b>	10 ggr	8 ggr	3 ggr		
<b>HUSET</b>	9 ggr	10 ggr	1 ggr		
<b>HALLEN</b>	16 ggr	4 ggr	1 ggr		
<b>SKÖTRUM</b>	18 ggr	3 ggr			

Hur spred sig då barnen ut i alla de tre rummen? I köket befann det sig barn vid 15 tillfällen, i byggrummet 14 tillfällen samt i "huset" 13 tillfällen. Jag tycker därmed att det är en jämn fördelning över hur barnen använt sig av de olika rummen. Hur många de är som befann sig i varje rum är vanligtvis 1, 2 eller 3 av dessa större barn, men det hände även vid några tillfällen att det var 4 eller 5 men inte fler. Det fanns även tillfällen då ingen befann sig i något rum; det gällde köket en gång och i byggrummet vid tre tillfällen. Vid dessa tillfällen befann det sig inte heller någon pedagog i dessa rum. Man kunde även se ifall det vid något tillfälle var någon pedagog själv i ett rum, utan att det fanns barn där och det förekom endast en gång då två pedagoger befann sig i hallen.

Granberg (s.111, 2003) har ett förslag på en rollfördelning gällande pedagogiska uppgifter på en småbarnsavdelning. Hon föreslår tre tydliga rollfördelningar inomhus; lekkamrat, serviceroll samt observatör/dokumenterare. Utomhus föreslår hon att man delar in gården i olika ansvarsområden. Att ha tydliga roller finner jag vara en bra tanke men detta förslag finner jag svårt att genomföra. Då vi befinner oss i olika rum skulle jag ändå själv (om jag är lekkamrat) kanske behöva lämna ett rum för att lämna vidare ett barn till den som har

servicerollen för exempelvis ett blöjbyte. Att bara en person avsätts att vara den som ger omsorg när någon är t.ex. är ledsen känns inte logiskt för mig. Om ett barn blir ledsen i det rummet där jag befinner mig så känns det naturligt att jag tröstar även om det innebär att jag får lämna några andra som jag lekte med. Likaså kan det uppstå konflikter i närheten av där man befinner sig som man är bäst lämpad att hjälpa till med att reda ut då man troligen sett vad som hänt, istället för att kalla på servicepersonen.

De flesta av barnen lekte någon gång själva men i materialet ser jag ett mönster i att samtliga barn föredrog att befinna sig bredvid eller tillsammans med något annat barn eller vuxen, framför att leka själv. När jag säger att de lekte tillsammans menar jag inte en fullt utvecklad rollek utan det kan det handla om olika innehåll, t.ex. bygga med duplo eller leka med bilar ihop. Detta är en skillnad från hösten då vi planerade vårt utvecklingsarbete. Då upplevde vi att det var flera av de här äldsta i gruppen som inte lekte så mycket tillsammans med varandra.

I materialet förekom även några tillfällen då barn lekte begynnande rollekar tillsammans med andra barn. Det syntes ingen direkt skillnad om de leker tillsammans med ett eller fler barn. Däremot tycker jag mig se en stor skillnad vad det gäller barnens intresse/förmåga att leka denna slags lekar om en vuxen var med. Det förekom att samtliga barn vid något tillfälle delade ett lektema med andra barn om även en vuxen deltog. Hälften av barnen har även vid något tillfälle ensam lekt en slags rollek med en vuxen.

Knutsdotter Olofsson (2003) ser vuxna som potenta förebilder för barnens lek. I enlighet med henne ser jag möjligheterna att föra in barnet i en annan värld genom att visa på lekens tolkningsutrymme. Författaren menar att den som lekt får redskap att ge uttryck för sina känslor, tankar, bearbeta händelser genom att de får tillgång till andra världar. Om den tidiga kommunikationen mellan barnet och den vuxne skriver Knutsdotter Olofsson att det är här den vuxne kan lära barnet inte enbart talspråket, utan hur man kan leka och vad lek är. Enligt författaren kan barn i förskoleålder uttrycka sig mer korrekt och nyanserat i leken än i talspråk.

I observationerna är det även möjligt att utläsa om det skedde någon förändring under tiden de pågick. Barnen spred direkt efter ommöbleringen ut sig väl över avdelningen, vilket fortsatte under hela perioden. Det är inte möjligt att säga att intresset för att leka i de olika rummen ökade under perioden, snarare att nyfikenheten på att använda sig av de olika rummen höll i sig under tiden. I materialet syns ingen skillnad vad det gäller om barnen leker mer rollekar i slutet av perioden än i början utan det är en ganska jämn spridning över tiden.

I data från observationerna framgår det också tydligt hur det skiljde sig mellan barnens faktiska möjligheter till att närvara i leken. En del barn har enbart haft några närvarotillfällen under perioden medan andra varit med som mest 18 gånger. Här ser man tydligt att en del barn som varit närvarande ofta föredrog återkommande att leka bredvid eller tillsammans med ett eller ett par andra barn. Däremot lekte de barn som inte varit där så ofta, bredvid eller tillsammans med olika barn vid de tillfällen de var med. Även Michélsen talar om småbarns tidiga preferenser, som en början till tidig vänskap. Hon skriver att en stor del av barnens vakna tid upptas av handlingar tillsammans med vänner eller om tankar och fantasier kring dessa relationer. Här finner jag tydligt stöd för hur viktigt det verkar vara även för små barn med kamratsocialisation.

## Videofilmning

Pedagogerna tittade på filmen tillsammans och svarade skriftligt på frågor, vilka reflekterades över i en avslutande gemensam diskussion. (Namnen är fingerade.)

*Vad såg du på filmen som du reagerade på?*

Förskollärarna beskrev hur de tänkt på att barnen behöver uppmärksamhet, stöttning och bekräftelse från den vuxne som deltar i leken. Eftersom det var få barn vid ena tillfället, satte pedagogerna detta i relation till att det då fanns tid för alla barnen som kom och lekte i detta rum där en pedagog befann sig under en längre tid. Pedagogerna upplevde det som att barnen lekte bra tillsammans men att flera parallella lekar pågår eller att de olika teman som förekommer i leken snabbt ersätts av något annat tema; *Förskollärare 1: "Många lekar (roller) i en lek. Barnen leker inte tillsammans i uttalade roller som jag har trott. Svårt med flera barn i en lek samt att barn kommer och går. De "håller i" leken korta stunder. Flyktigt!*

Knutsdotter Olofssons (s. 115, 2003) har en träffsäker beskrivning av hur lättstörd låtsasleken är. *"Man skall hålla rätt på vem man själv är och vad man skall göra. Man skall komma ihåg vad de andra är och bete sig mot dem som rollen anstår. Handlingen vet ju sällan någon på förhand, så det gäller att dels komma med egna idéer, dels lyssna på de andras och samordna allt till en spännande story. Därför måste barnen kunna vara koncentrerade och samlade kring de inre bilderna."* Liksom författaren tycker jag att om barnen blir störda för ofta i en lek, kan de tappa sammanhanget, vilket till viss del kan förklara den filmade lekens förlopp. Om man inte får ro genom att man ständigt måste försöka mota bort andra som invaderar ens "scen", är det svårt att leka någon komplicerad lek, vilket författaren menar är den enda utvecklande leken.

*Hur uppstår lekarna?*

Samtliga pedagoger skrev om betydelsen av material och utklädningskläder för att lekarna ska uppstå. Betydelsen av att barnen har gemensamma referensramar och upplevelser är något som vi fastnat för, då vi på videon sett dessa små barn leka bl.a. skidåkning med "pjäxor, stavar och lift"! Knutsdotter Olofssons uppfattning (2004) är att små barn ofta styrs av vad som finns i lek och att de därför kan behöva hjälp att hålla fast vid lektemat med "rekvisita" som väskor, kastruller etc. kan behöva rekvisita för att hålla fast vid lektemat. I fyra-fem-års åldern blir själva handlingen viktigare än leksakerna.

Pedagogerna resonerade även kring den vuxnes betydelse för att inspirera till lek samt att föra handlingen framåt genom att vara uppmärksam och ge respons. Men en pedagog funderade även hur det fungerade när flera lekar pågick parallellt; *Förskollärare 2: (...) Förskollärare 3 stöttade upp leken, fick med Kalle bra och Lisa fick med Kalle också. Hon fick leken framåt med bra "feedback". Förskolläraren hjälper till mycket. Trollkarlsleken smittade över till rutchkanan. Men vad händer med leken när man som pedagog ger feedback till många barn i olika lekar?*

*Har du tänkt på hur barn och pedagoger förflyttar sig och varför?*

Pedagogerna beskriver det de sett på filmen som att barnen i stor utsträckning "följer" oss vuxna, att barnen är där vi är och "vad viktigt det är att vi inte rör oss för mycket för att stimulera leken." Vi upplever det som att pedagogerna sitter på samma plats en längre stund



och förflyttar sig efter barnen. Så här beskriver en pedagog en situation; *Förskollärare 3: Jag sitter ner en längre stund bredvid huset och flera av barnen stannar länge eller återkommer till leken med nytt material/kläder. När jag lämnar rummet gör även de flesta barn det med. Lisa flyttar med material, "skidor och stavar", och fortsätter leken där vi andra vuxna nu befinner oss.*

*Vad skulle du vilja förändra?*

Genomgående är beskrivningarna av att man upplever att barnen till viss del blir utsatta för "störande moment" och skulle vilja ändra på en del; *Förskollärare 4: Ge leken lite mer utrymme där man t.ex. låter 3-åringarna få leka ifred utan att bli störda av de yngre.* Här föreslås även av en annan pedagog små lekgrupper om 3-4 barn (sammansatta av pedagogerna) som själva är inne på avdelningen med en pedagog, medan resten av gruppen får leka ute. Byggrummet upplevs ha störande inslag vad det gäller att skapa lekro i och med att det är ett genomgångsrum för att två avdelningar (vårt spår) ska kunna komma till personalutrymmen samt kök. Det är något som är svårare att genomföra förändringar med då det är förskolans planlösning som styr detta. Enligt Michélsens studier (2005) på småbarnsavdelningar är det lätt hänt att samspelet barnen sinsemellan upphör p.g.a. någon annan kommer in i rummet, något ljud eller om de hör andra barn som pratar om något som väcker mer intresse, vilket vi mycket väl kan känna igen oss i.

## Loggbok

I loggboken har jag bl.a. beskrivit hur arbetet gått med att ändra förhållningssätt vid måltiderna. Vi frågade barnen vad de ville göra efter frukost och mellanmålet. I början svarade de ibland "jag vet inte" eller svarade inte alls på frågan. Efter ett tag märkte jag sällan att de inte hade ett svar på frågan, Barnen svarade, både i början av perioden och senare, ofta samma som föregående barn hade svarat, t.ex. spela boll. Oftast fångade vi pedagoger upp detta för att belysa för barnen att det var någon/några fler som ville vara med.

Under hela perioden talade barnen mest om fysiska lekar, grov- eller finmotoriska. Det kunde handla om att spela bandy, cykla, gunga, gräva utomhus. Inomhus kunde det vara bygga, spika eller baka med playdoh. Inte särskilt frekvent, men några gånger talade barnen om vad de ville klä ut sig till, t.ex. Emil. Inte vid något tillfälle pratade barnen om någon rollek som de ville leka. Däremot förekom allt oftare att barnen svarade *vem/vilka* de ville leka med på frågan *vad* de ville göra, vilket inte förekom i början. Barnen höll oftast fast vid sin tanke om vad de sagt sig vilja göra, ibland förekom det att de sa till långt senare ute på gården och påminde pedagogen om vad de ville göra där de kanske behövde hjälp med att hitta något, t.ex. bandyboll för att spela med eller gunga.

## Slutsatser

Vår tidigare möblering gjorde att vi vuxna upplevde att varken vi själva eller barnen gärna lekte i ett av rummen, detta p.g.a. av möbleringen och avsaknaden av lekmaterial. Om rums innehåll och dess betydelse för vad barnet gör där och om det överhuvudtaget väljer rummet, skriver Sandberg (s. 38, 2000): *"Det framgår att såväl skol- som förskolebyggnaden som de enskilda rummen bär på viktig information om sociala och kulturella regler för vad som förväntas ske. (...) Hur rum möbleras, vilka material barn möter och vilka regler som gäller för umgänget i rummen har betydelse för hur och vad barn lär men också för hur de agerar i*

*rummet*". I vårt utvecklingsarbete på vår avdelning ser jag tydligt både i observations-scheman, videofilmerna samt loggboken, hur både barnen och vi pedagoger använder alla rummen efter att vi möblerade om och tillförde nytt material. Efter förändringen var det bättre möjligheter att få plats på vissa ställen där det var trångt tidigare. Även de tidigare lekstolar, som var ostabila för en vuxen byttes ut så att vi ibland kunde sitta med barnen i samma höjd som dem. Detta i kombination med många nya huvudbonader som passade både barn och vuxna, underlättade för vår lek tillsammans med barnen. Lekskärmarna blev ett stöd för lek barn-barn eller barn-vuxen då det tydligt visade att det kunde bli t.ex. en affär, vilket gjorde att man lättare kunde dela ett lektema när miljön utgjorde en konkret utgångspunkt för barnens fortsatta fantasier. Vad det gällde köket hade vi en uppfattning om att det rummet användes mest för att passera genom när barnen lekte tillsammans och det kvarstod. De gemensamma lekarna uppstod mest i de andra rummen där en pedagog oftast var nära leken, till skillnad från köket där någon hade andra sysslor och mest höll uppsikt.

Vår ambition med projektet var att stödja utvecklingen av barnens rollek. I materialet framgår att barnen inte lekte enklare rollekar vid så många tillfällen, men det skedde några gånger främst med vuxna. I materialet ser jag dock att de här äldsta barnen i gruppen leker mycket tillsammans eller bredvid varandra, de flesta föredrar vid de flesta tillfällen att leka med andra barn eller vuxna framför att leka själva. Vad är det då för innehåll i dessa lekar? Vid de flesta observerade tillfällena, både skriftligt och med videon, uppfattar jag det som att barnen i störst utsträckning leker *samlekar*, vad Granberg kallar *ett förstadium till rollek* som infaller när barnet kan låtsas och fantisera om saker som inte finns. Här upplevs en förändring jämfört mot i höstas då vi inte uppfattade att barnen fantiserade eller lekte så mycket tillsammans. Om samlek skriver författaren att "*grupper av barn kan samleka kring samma tema t.ex. att de fikar eller äter middag tillsammans, att de åker buss, flyg eller tåg, har samling eller liknande. Alla barn som deltar har huvudrollen. De delar ett lektema, som exempelvis att åka båt, men de har inte olika roller. Alla är passagerare, det är inte en kapten, en styrman och några passagerare.*" (s.39, 2003)

Vid några tillfällen förekom det att barnen inte lekte i något rum, det inföll alltid i samband med att det inte fanns någon vuxen närvarande i dessa rum. Wehner-Godée i Knutsdotter Olofsson (2003) har i ett metodutvecklingsarbete beskrivit principer för pedagogers sätt att organisera sig, där minst en pedagog sitter ner och deltar i barnens lek och sysselsättningar. Denne skall genom att vara närvarande till 100 % och intresserad, skapa trygghet för barnen att våga ge sig in i leken utan att bli utfrusen eller påhoppad. Kan det ha varit så att barnen inte känt sig helt trygga när någon vuxen inte fanns där och därmed blev det heller ingen lek i dessa rum? Faktorer som att känna trygghet, liksom ostördhet och att ha "verktyg" för lekens regler beskrivs av författaren som grunden för vår lekförmåga. På videofilmen hade vi även möjlighet att studera hur barnen och vi vuxna förflyttade oss på avdelningen. Vi såg ett tydligt mönster i att barnen helst lekte i de rum där en vuxen befann sig och var närvarande i leken. I de fall vi inte sysslade med annat som disk, telefon, pappersarbete etc. som i köket där det inte förekom mycket samlek. Ifall vi satte oss ner, ville de gärna vara nära pedagogen och leka bredvid, leka tillsammans eller få muntliga bekräftelser i sina lekar av den vuxne. Ifall den ende pedagogen i ett rum lämnade rummet, avtog även lekarna snabbt efteråt och de flesta barnen lämnade rummet. Det var tydligt att de i stor utsträckning förflyttade sig efter var vi befann oss. Det hände att något barn på egen hand försökte fortsätta leken i ett annat rum, nära pedagogerna.

Även vi i vårt arbetslag funderade mycket över vikten av ostördhet efter att ha sett videofilmerna. Att det inte var lätt att hålla fast vid en lek eller ett lektema var tydligt efter att

ha sett filmerna. Inte var det heller enkelt för en pedagog att delta eller stödja leken när det var många barn att förhålla sig till samtidigt. Ibland fick en pedagog vara delaktig i eller stötta flera olika lekar eller lekteman på samma gång. I diskussion med varandra efter filmerna kom vi fram till att det vore bra att ibland ha mindre lekgrupper där enbart de äldsta barnen är med, både för barnens skull vad det gäller utveckling av leken och våra möjligheter att stödja och delta i leken. En förändring för att ge leken ytterligare utrymme hade redan gjorts; Under projektets gång hade mina kollegor (jag var på kursen) lagt märke till att leken fungerade väldigt väl på fredagar då halva gruppen eller färre var närvarande. Därför hade vi redan tidigare under projektets gång ändrat på vår planering som bestod av gymna till att sällan ha några vuxenplanerade aktiviteter denna dag.

Jag anser att för att vi ska kunna stödja barnen i deras lekutveckling, är det viktigt att veta vad det är som gör att lekar kan uppstå på en småbarnsavdelning. I videofilmerna kunde vi se hur olika leksaker och utklädningskläder lockade till lek där fler ville vara med, likaså vad det gäller rörelselekar som att åka rutschkana. Att en vuxen satt bredvid, verkade också locka till lek med den vuxne. Barnen blev även lockade av att vara med ett annat barn som verbalt kunde uttrycka vilken slags lek de ville leka. Genom observationer av barn på småbarnsavdelningar, kunde Michélsen visa resultat på vad det är som lockar och inbjuder till samspel. Hon drar slutsatsen att det främst är en "aktivitetssmitta" - ett barn som är aktivt lockar de andra barnen till samspel där beteendet uppfattas som en invitation till kontakt. Det som lockar andra kan vara om någon är i livlig rörelse, låter högt eller aktivt använder och utforskar en leksak. Ifall något barn däremot är stillasittande och dessutom inte leker med en leksak, är inte chansen stor att någon annan tar kontakt för samspel. Även om en del av barnen är yngre i författarens studie än dem i vårt projekt, så går det att se detta även i vårt material.

Vi såg också hur barnen lekte tillsammans inom ett visst tema men ibland kunde det vara ett tema först som sedan kunde utvecklas åt olika håll. Vid vissa tillfällen samlekte barnen utan uttalade roller eller tema. Pramling Samuelsson och Carlsson (2003) beskriver *metakommunikation*, dvs. kommunikationen om den leken man planerar att leka eller som pågår. Författarna själva menar att "för att leken skall utvecklas i en grupp barn krävs alltså någon form av delat tankeobjekt – en föreställning om vad de skall göra – även om varje barn utgår från sin erfarenhetsvärld och tolkar utifrån denna. I lekens kommunikation kan detta sedan förändras. För att en lek (akt) skall starta och fortgå krävs också att alla barn som deltar agerar och tar sin roll i relation till andra. Men även denna påverkas och förändras i kommunikationen mellan barn." (s.53) Vi märkte i materialet att flera av våra barn hade en del metakommunikation på så vis att de talade om vad de skulle göra eller gjorde i leken, men inte så ofta "ställde de sig utanför" och diskuterade tillsammans om leken innan eller efter att den hade påbörjats. Därmed kan man säga att en förändring har skett i den mån att de leker mer tillsammans i form av samlekar men det verkar inte vara så mycket utvecklade roller med metakommunikation ännu.

Vi har även noterat den språkliga betydelsen för utvecklingen av rolleken. För att kunna kommunicera med andra barn eller vuxna om lekens innehåll och skapa en gemensam plattform att utgå ifrån, menar jag att det krävs ett ganska väl utvecklat talspråk och ordförråd. Vi har märkt att i takt med att allt fler av barnen kunde prata med varandra och bestämma vad de ville göra tillsammans, utvecklades även leken. I slutet av projektet klarade flera av barnen att leka tillsammans, 3-4 barn i taget medan det tidigare mest var 2 barn tillsammans. Här anser vi att vi vuxna har en viktig roll i att finnas till i leken för de barn som vill vara med i leken men inte har alla verktyg ännu, t.ex. språket.

Vad det gäller att stödja barnens utveckling av rolleken med hjälp av den vuxnes förhållningssätt vid måltider, kan jag se en viss förändring i min loggbok under tiden. I början svarade barnen ibland att de inte visste vad de ville göra efteråt, men det hände sällan i slutet av perioden. Det kunde vara om någon som jag uppfattade som lite trött på morgonen som inte ville svara eller kanske lite blyg för att prata inför en grupp vid bordet. Att vi pedagoger uppmärksammade barnen på att det fanns någon eller några fler som ville leka eller sysselsätta sig med samma aktivitet, kan ha bidragit till att barnen mer på slutet berättade *vem* de vill leka med. Ifall pedagogen följde upp med en fråga om vad de ville göra, brukade det alltid komma ett svar, t.ex. gunga. Barnen sa inte själva *vad* de ville leka med tillsammans med lekkamraten de önskade leka med, om inte vi vuxna frågade. Det kan ha bidragit till att de redan vid matbordet började diskutera att de ville leka tillsammans och kanske en uppfattning om att det är något man kan diskutera med andra innan man börjar leka ihop, s.k. metakommunikation. Däremot var det inte ofta de talade om någon typ av rollek de ville leka, utan mer om olika material de ville använda. Någon gång kunde någon berätta att de ville leka ”Emil” (i Lönneberga). Min tolkning av samtalen med barnen är att det spelade roll hur vi vuxna formulerade oss. Vi hade bestämt oss för att ställa den öppna frågan – ”Vad vill du göra efter frukosten/mellanmålet?” Om vi istället hade frågat dem vad de ville *leka*, kanske svaren mer hade handlat om innehållet i de sam lekar som de efteråt ofta var involverade i.

Jag blev själv förvånad över att barnen så ofta höll fast vid sin ursprungliga tanke om vad de ville leka. När vi kom ut ville de oftast leka det som de hade föresatt sig, kanske en halvtimme tidigare. Jag hade inte trott att de så ofta skulle fullfölja sina idéer men det var också något som underlättade för oss som pedagoger då vi visste vad de tidigare hade sagt, kunde även vi lättare förstå eller följa upp deras intentioner.

## Reflektion

### Har kvaliteten ökat?

Jag har funderat kring hur projektet kan gagna kvaliteten i förskolan. Ett av förskolans ansvarsområden i läroplanen (Lpfö98) är barns inflytande där det står att *”de behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten.”* Pramling Samuelsson och Carlsson (2003) beskriver intervjuer med fem-åringar i förskolan gällande begreppet *bestämna*. Barnen relaterade ”att bestämna” i de flesta innebörder till lek och erfarenheter med andra barn. Därför anser jag att leken är så viktig för barnens praktisering av demokrati men även rätt till bestämmande. I undersökningen framkommer att barnen upplever att de bestämmer *vad* de vill leka och med *vem* men att de inte kan bestämna *vad kompiserna vill leka* eller om den kanske vill leka med någon annan istället. Barnen framhåller betydelsen av att det i såväl leken som besluten i denna finns turtagande och ömsesidighet. Jag menar att dessa kompetenser som barnen utvecklar i leken är av stor vikt för att barnen skall kunna samarbeta, utveckla handlingsalternativ och vara kreativa även inom andra områden. Jag anser att leken är grunden för barnets lärande även om barnet kanske inte leker med en medveten avsikt just att lära sig något. En annan kompetens som utvecklas i leken är barns perspektivtagande, något som Frønes i Michelsen (2005) menar hör till den baskompetens som våra barn behöver utveckla utifrån kraven i dagens samhälle.

Skolverket (2005) säger att lek inte utvecklas av sig själv, utan att personalen skall organisera verksamheten så att det finns stimulerande miljöer, material och sammanhållen tid utan avbrott. Jag anser att vi arbetat i riktning mot dessa mål när vi organiserat verksamheten på vår avdelning. Leken genomsyrar hela förskolans läroplan, våra lokala styrdokument och likaså vår praktik, därför är det viktigt att satsa på projekt som stödjer barnens möjligheter till att utvecklas i den lärande leken, både vad det gäller utformningen av miljön (inne och ute) samt stödjande vuxna med intresse och kunskaper om barnens lek. Genom att vi studerat barnens lek med exempelvis videokamera, har vi i arbetslaget haft möjlighet att gemensamt reflektera över och vidareutveckla verksamheten. Vi har även vid ett par tillfällen fått god hjälp med att reflektera med hjälp av handledare, en kollega som gick utbildningen förra året. Jag tycker att vi sedan tidigare har haft ett öppet diskussionsklimat och reflekterat mycket i vardagen och på avdelningsmöten tillsammans, men genom att gemensamt fokusera på ett förbättringsområde samt använda ett verktyg som t.ex. att titta på film tillsammans har kvaliteten på våra gemensamma utvärderingar höjts, något som Holmlund & Rönnerman (1995) kallar *kollektiv yrkeskunskap* om diskussionerna sker i grupp. Jag vill även framhålla hur mycket jag värdesätter de lärrika samtal vi haft i vår basgrupp, både med vår handledare och på egen hand.

## Mitt eget lärande

När jag nu ser tillbaka på processen under projektets gång började jag med att titta i loggboken när vi under hösten läste litteratur som handlade om kvalitet. Då kändes det ibland svårt att koppla till det egna utvecklingsprojektet. Men under arbetets gång känner jag att jag haft glädje av med mig dessa kunskaper som jag kunnat relatera till även i den självvalda litteraturen samt projektet. Viss litteratur (t.ex. Kvalitet i förskolan och Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola.) väckte mycket frustration då den handlade om olika kvalitetsaspekter, där forskningen entydigt pekade på betydelsen av små grupper för barnens möjligheter till lärande i förskolan och de första skolåren. Denna kunskap var inte ny för mig men det blev ändå en påminnelse om det som är svårt att påverka själv vad det gäller förutsättningar i kvalitet, då det skedde förändringar i detta område på min avdelning under projektets gång. Jag tycker dock att jag har haft glädje av de nya kunskaperna jag fått om aktionsforskning, även om jag önskat att hela arbetslaget skulle fått ta del av samma teoretiska kunskap. Vi har dock påbörjat vissa förändringar utifrån aktionsforskningens idéer, när vi har avdelningsmöten (se bilaga 2). Aktionsforskning beskrivs av Rönnerman (2000) som ett pågående förändringsarbete där en stor del omfattar reflexion över verksamheten. På vår gemensamma kvalitetstid tycker jag att vi tidigare har varit väldigt snabba på att planera framåt och inte alltid reflekterat lika mycket bakåt på ett strukturerat sätt. Följaktligen hade vi inte så mycket skriftliga reflexioner när det var dags för den årliga Kvalitetsredovisningen. Jag instämmer i Holmlund & Rönnerman (1995) som säger att man kan tydliggöra vilket utrymme det finns för reflexion, enskilt och i grupp, genom att reda ut mötens innebörd och förhållande till varandra. Vi arbetar nu sedan några månader utifrån vissa rubriker (se bilaga 2) när vi har möten, då vi alltid börjar med att se tillbaka på de senaste två veckorna. I formuläret finns även möjlighet att reflektera över ev. aktioner. Då blir detta en påminnelse om att fortsätta med aktioner även när detta projekt är avslutat.

Jag har inte arbetat så mycket med strukturerade observationer tidigare, och det är något som jag kommer att ta med mig från detta projekt. Att genomföra det på ett systematiskt vis har tagit mindre tid i anspråk i mitt vardagsarbete än vad jag trodde, vilket har varit en orsak till att jag tidigare avstått. Om mitt eget lärande har jag kommit fram till att jag fick stort engagemang av att få välja egen litteratur med anknytning till det aktuella

utvecklingsområdet. Tidigare har tyckt att jag inte funnit så mycket litteratur med inriktning mot de yngsta förskolebarnen, men det gick bättre denna gång. Dessvärre har inte mina kollegor hunnit med att läsa samma litteratur då de samtidigt gått en annan kurs. Förhoppningsvis kan vi istället hitta något gemensamt att läsa nästa gång det är dags för en ny aktion. Jag kommer verkligen att ta med mig tanken att knyta an litteratur, i exempelvis en studiecirkel vid nästa tillfälle då det är aktuellt med att utveckla ett område. Jag har även upptäckt vilken nytta jag haft av att skriva loggbok och i reflexionerna knyta an till litteratur, vilket jag kommer fortsätta med i mindre skala.

Jag har även blivit positivt överraskad över vissa saker. Vi hade i arbetslaget en föreställning om att det skulle bli svårt att genomföra förbättringsarbetet, t.ex. att sprida ut sig i olika rum och göra observationer, samtidigt som vi skulle skola in nya barn. Detta gick enklare än vi hade föreställt oss, då vi som inte skolade in spred ut oss där vi tyckte att vi behövdes. Kanske kan det även ha varit så att de äldre barnens sam lekar kom igång så väl, just p.g.a. inskolningarna. Då hade vi inte så mycket vuxenplanerade aktiviteter, utan mycket lek vilket blev en bra lekstart på terminen. Vi delade även upp dem i grupper så att de äldre var mycket tillsammans under inskolningsveckorna.

## **Förbättringsområdet och dess uppföljning**

Vad det gäller vårt förbättringsområde känns det som att det var en relevant fråga på vår avdelning i höstas att stödja barnen i deras utveckling av rollekar. Det är förstås alltid aktuellt på en småbarnsavdelning där dessa lekar vanligtvis uppstår. Nu kändes det ännu mer angeläget i och med att vi själva var nyinflyttade i lokalerna och inte helt klara med att inreda lokalerna eller hur vi vuxna skulle organisera oss i den nya miljön. Vi upplever att vi vuxna nu trivs bättre i rummen och att vi genom aktionen lyckades sprida ut oss väl i rummen. Barnen spred också ut sig och använde alla rummen. Vi märkte ju tydligt att dessa små barn gärna ville vara där en vuxen befann sig och få bekräftelse i leken. Aktionen med att tillföra nytt material föll ut väl. Barnen använde flitigt de nya utklädningskläderna. Jag upplevde det som att en liten huvudbonad kunde vara ett stöd på vägen för barnen att utveckla sina sam lekar till att bli rollekar. De talade ofta om *vem* de var när de hade klätt ut sig, antingen till ett barn eller vuxen. De kunde även tala om *vem* de ville vara när vi frågade vad de ville göra efter en måltid. Vi märkte också att barnen gärna ville vara utklädda till samma som någon annan de ville leka med, vilket verkade underlätta en gemensam lek – det kunde t.ex. vara två häxor. Detta är något som är viktigt att tänka på inför nya inköp framöver. En aktion som föreslogs efter att ha sett videon, är att presentera nya leksaker på en samling, vilket inte skett med det nya material och kläder vi nu införskaffat. Här finner vi stöd hos Knutsdotter Olofsson (2003) som beskriver hur en leksak ofta behöver laddas med dragningskraft för att barn ska upptäcka den. Det kan ske genom att någon annan, vuxen eller barn, visar hur den kan användas. Hon menar att en bra leksak är den som leder till lek, den kan vara inspiration eller startskottet till leken.

Jag tycker att Michélsen (2005) använder sig av ett intressant begrepp när hon ska beskriva kort- och långsiktig påverkan barn sinsemellan - *kamratsocialisation*. Genom att i förskolan dela upplevelser, uppmärksamhet, utrymme och saker skapas möjligheter och även krav på samspel mellan barnen. Där kan barnen få både negativa och positiva erfarenheter när de socialiserar och påverkar varandra. Det handlar om att kunna göra sig själv förstådd och samordna sig med kamrater, kunna ta varandras perspektiv och skapa gemensamma samspeletsregler. Jag menar liksom författaren att detta påverkar barnets bild av sig själv som lekkamrat – något hon kallar *kamrat-självbilden*. I det sociala mötet med kompisar krävs det

att barnet lär sig och utvecklar nya samspelsmönster och koder för att få det att fungera i samspelet med jämnåriga. Jag tycker att många av våra barn har fått möjlighet att utveckla nya relationer, dela erfarenheter och leva sig in i kompisens perspektiv samt fått utveckla en bild av sig själv som en kamrat. Förutsättningarna ser olika ut då en del barn inte är närvarande så mycket tid, vilket förstås inte underlättar utveckling av relationer med andra. Det är något vi vill arbeta vidare på, alltså hur vi kan stödja dessa barns utveckling av kamratkontakter.

En ny aktion som vi redan nu planerat att genomföra är att de äldsta barnen vid bestämda tillfällen ska få leka tillsammans i små grupper med en vuxen, vilket också kan vara intressant att filma och/eller göra t.ex. sociogram. I analysen av observationerna finns möjlighet att lägga fokus på såväl barnens inbördes relationer i leken och/eller pedagogens förhållningssätt i denna. I planeringen finns möjligheten att som vuxen styra gruppsammansättningar för att barnen ska kunna skapa nya relationer. Som deltagande vuxen i en liten grupp finns bättre möjlighet att ge feedback som vi såg att de behövde, samt stötta de barn vi sett behöver olika slags stöd i utvecklingen av sina kamratkontakter.

Till hösten är det min tur att ”rotera” i vårt spår och följa med fem av dessa tre-åringar till 3-5 års avdelningen. Det ska bli intressant att fortsätta arbeta med deras lekutveckling, vilken jag tycker att jag har fått fördjupade kunskaper om, både gällande ämnet samt dessa specifika barn. Denna kunskap om barnens lek tar jag nu med mig i det fortsatta arbetet på nästa avdelning.

Nu har det gått ca två månader sedan videofilmningen men jag har fortsatt att följa barnens lekutveckling i min loggbok. Något intressant har inträffat under den allra senaste veckan – vi har lagt märke till att leken hos några barn nu har nått en kvalitativ nivåskillnad. Nu har metakommunikationen *i och om* leken tydligt utvecklats hos dessa barn och det är mycket spännande att få vara del i denna utveckling! För en vecka sedan kom jag in i ett rum där ett av barnen sa; ”- Anna, vi leker sjukhus. Du får gå ut!” Jag trampade uppenbarligen in och störde deras lekkoncentration, då detta var ett nytt sätt att leka på för dem. Det var en mycket trevlig anledning att bli utkörd av!

# Litteraturförteckning

Björndal, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB.

Granberg, Ann (2003). *Småbarnslek en livsnödvändighet*. Stockholm: Liber AB. (179 s.)

Holmlund, Kerstin & Rönnerman, Karin (1995). *Kvalitetssäkra förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber AB. (140 s.)

Michélsen, Elin (2005). *Samspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm: Liber AB. (133 s.)

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB. (226 s.)

Rönnerman, Karin (2000). *Att växa som pedagog*. IPD-rapporter nr 23. Göteborg: Göteborgs Universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

Sandberg (red.) (2008) *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur AB. (162 s.)

Skolverket (2005). *Kvalitet i förskolan*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Fritzes.

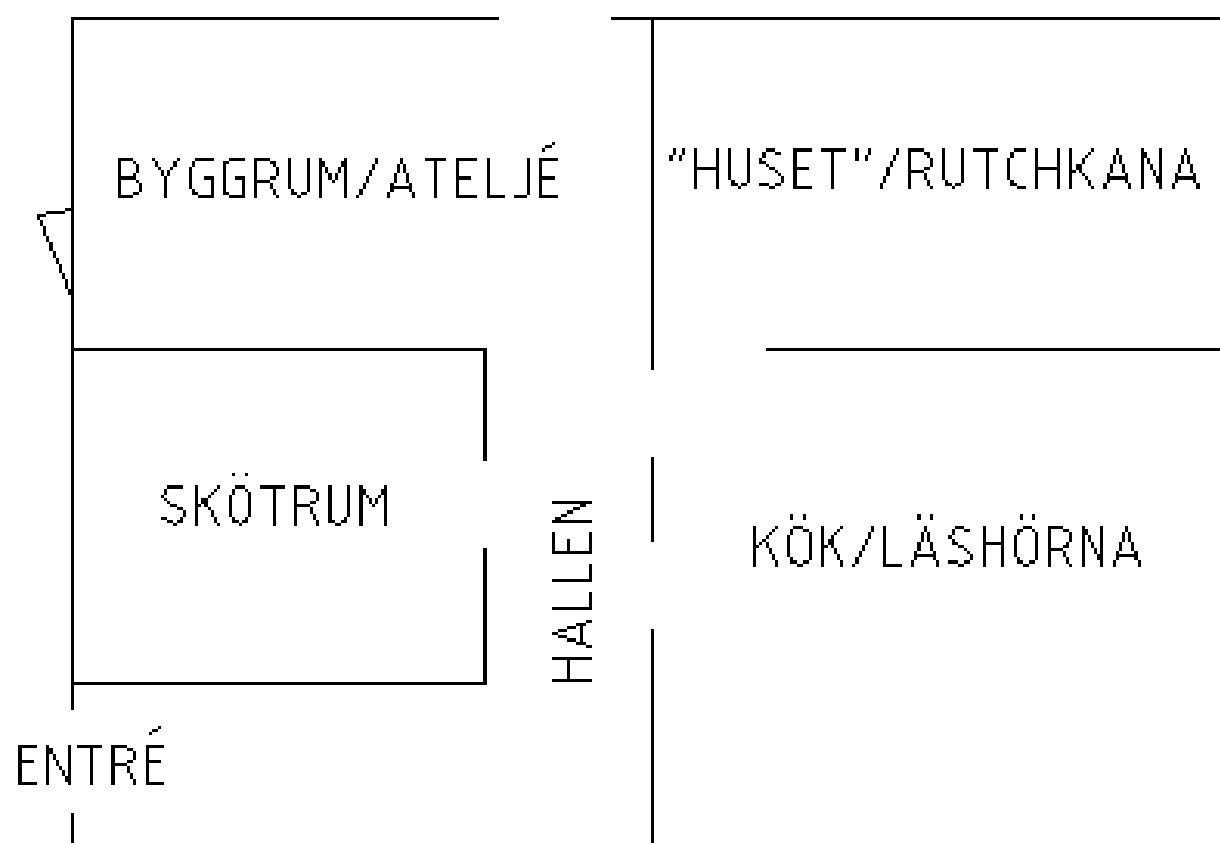
Skolverket (1998) *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*, Stockholm: Fritzes.

Ståhle, Inger (2007/2008). *Kvalitetsredovisning*. Knarråsens förskola. Barn & Utbildning, Varbergs Kommun.



Bilaga 1. Avdelningen Kotten. Skiss över de nya funktionerna i rummen.

## PERSONALUTRYMMEN



Bilaga 1. Kvalitetstid på Kotten. Rubriker som vi använder oss av vid avdelningsmöten. Formuläret består egentligen av två sidor, då det behövs mer utrymme att skriva under rubrikerna.

## **KVALITETSTID PÅ KOTTEN**

- **Reflexion**
- **Loggbok**
- **Planering**
- **På gång...**
- **Samtal om enskilda barn**