



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Den fysiska inomhusmiljön - En arena för barns lärande

En kvalitativ studie gjord på en traditionell -, en Reggio Emilia samt
en montessoriförskola

Ingela Larsson och Annica Palmer

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Kerstin Signert

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: VT08-2611-011

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 15 hp

Titel: Den fysiska inomhusmiljön – En arena för barns lärande

Författare: Ingela Larsson och Annica Palmer

Termin och år: VT08

Kursansvarig institution: Lau 370: Institutionen för pedagogik och didaktik samt Sociologiska institutionen, båda vid Göteborgs Universitet

Handledare: Kerstin Signert

Examinator: Niklas Pramling

Rapportnummer: VT08-2611-011

Nyckelord: inomhusmiljön, pedagog, traditionell förskola, Reggio Emilia, montessori, barns lärande

Syfte: Syftet med vår studie var att undersöka pedagogernas syn på den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns lärande inom Reggio Emilia förskolan, montessoriförskolan samt den traditionella förskolan.

Frågeställning: De frågeställningar vi använde oss av var: Hur ser pedagogerna inom de olika verksamheterna på den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns lärande? Hur ser den fysiska inomhusmiljön ut i de olika verksamheterna? Finns det några likheter/skillnader? Hur tolkar pedagogerna Läroplanen angående den fysiska inomhusmiljön?

Metod/material: Vår undersökningsgrupp bestod av nio pedagoger, tre inom varje verksamhet. Vi har använt oss av kvalitativa intervjuer samt observerat den fysiska inomhusmiljön vid de tre olika verksamheterna.

Resultat: Resultatet av vår studie är att alla pedagoger anser att den fysiska inomhusmiljön har en stor betydelse för barns lärande. Det finns dock skillnader på hur man ser på den fysiska inomhusmiljön där den traditionella förskolan mer står för en hemlik miljö där lek och utrymme står i fokus. Reggio Emilia- och montessoriförskolan står mer för en inomhusmiljö där process och lärande har sin fokus. De tre verksamheterna har olika förutsättningar när det gäller arbetet med den fysiska inomhusmiljön. Reggio Emilia- samt montessoriförskolan har klara normer för hur den fysiska inomhusmiljön ska vara, något som den traditionella förskolan inte har och på så sätt är det pedagogernas förhållningssätt som avgör hur synen på inomhusmiljöns betydelse för barns lärande ser ut.

Betydelse för läraryrket: Den fysiska inomhusmiljön är en viktig arena i verksamheten och den har en betydelse för barns lärande.

Förord

Dessa tio veckor som vi skrivit vårt examensarbete har varit väldigt lärorika. Vi har upptäckt vilken betydelse den fysiska inomhusmiljön har för barnen, vi har träffat engagerade pedagoger och fått se olika verksamheters pedagogiska inriktningar. Vi har fått ett nytt sätt att se på den pedagogiska utformningen både vad gäller arkitektur och inomhusmiljö.

Detta är något som vi kommer att ta med oss i framtiden som blivande förskollärare.

Vårt arbete har vi skrivit tillsammans förutom vissa stycken där vi har delat dem i mellan oss, vi har dock läst igenom och rättat varandra och petat i varandras stycken så kontentan blir att vi båda skrivit lika mycket. Vi har också haft många givande diskussioner.

Vi tackar de pedagoger som ställt upp på intervjuer och visning av lokaler samt verksamhet.

Slutligen tackar vi varandra för ett gott samarbete!

Annica och Ingela

Förord	3
1 Inledning	6
2 Syfte.....	7
3 Litteraturgenomgång	8
3.1 Förskoleverksamheten	8
3.2 Begreppet miljö	8
3.3 Tidigare forskning	9
3.4 Traditionella förskolan utifrån Läroplanen för förskolan	11
3.4.1 Historik.....	11
3.4.2 Kunskapssyn.....	12
3.4.3 Barnsyn.....	12
3.4.4 Pedagogens roll.....	13
3.4.5 Miljö.....	14
3.5 Reggio Emilia.....	14
3.5.1 Kunskapssyn.....	15
3.5.2 Barnsyn.....	15
3.5.3 Pedagogens roll.....	15
3.5.4 Miljö.....	16
3.6 Montessoripedagogiken	17
3.6.1 Kunskapssyn.....	17
3.6.2 Barnsyn.....	18
3.6.3 Pedagogens roll.....	18
3.6.4 Miljö.....	19
4 Metod.....	20
4.1 Metodval	20
4.2 Kvalitativ metod	20
4.3 Reliabilitet och validitet.....	21
4.4 Val av undersökningsgrupp.....	21
4.5 Urval	21
4.6 Undersökningsförfarandet.....	22

4.7 Bortfall	22
4.8 Metoddiskussion.....	23
5 Resultat	24
5.1 Resultat av intervjuer	24
5.2 Sammanfattning av intervjuerna.....	26
5.3 Resultat av observationerna	26
5.3.1 Arkitektur	27
5.3.2 Miljö och utformning	27
5.3.3 Materiel	28
5.4 Sammanfattning av observationerna.....	28
6 Diskussion.....	29
6.1 Den fysiska inomhusmiljöns betydelse.....	29
6.2 Den fysiska inomhusmiljöns utformning.....	31
6.3 Läroplanen.....	33
6.4 Slutsats	34
6.5 Framtida forskning.....	35
Referenslista.....	36

Bilagor

Bilaga 1 Intervjufrågor

Bilaga 2 Observationsfrågor

1 Inledning

Vi är två studerande som går sista terminen på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet med inriktning mot de tidigare åldrarna i förskolan, förskoleklass. Under denna utbildning har vi tagit del av hur man på olika sätt kan se på barns lärande. Lusten att lära finns redan hos det lilla barnet (Regeringens skrivelse, Skr.1998/99:121). Under vår lärarutbildning har leken haft en framträdande roll för barnens inläring. Detta har även framgått på ett tydligt sätt i Läroplanen för förskolan där det står skrivet att leken är viktig för barns lärande. Det står vidare skrivet att ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns lärande och utveckling ska prägla verksamheten i förskolan. I leken stimuleras bland annat fantasin, inlevelsen och kommunikationen med mera (Skolverket 2/4-08).

Förskolan är en miljö som många barn möter under sina första år i livet. Det är också här som det första ledet i det livslånga lärandet utgör en viktig del i barnens utveckling (Niss & Söderström 2006). Förskolan viktigaste uppgift blir därför att förvalta och stimulera barnens lust och nyfikenhet att lära (Skr. 1998/99:121). Detta kan enligt oss göras på flera sätt. Det som vi framförallt tänker på är att verksamheten i förskolan består av ett otal olika miljöer och då tänker vi framförallt på den miljö som barnen möter inomhus. Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) menar att den pedagogiska miljöns utformning har en betydelse för barns inläring. Även andra forskare har studerat detta område och kommit fram till liknande slutsatser.

När man läser i Läroplanen för förskolan angående den fysiska inomhusmiljöns utformning så är texten ganska diffus. Det finns inga klara riktlinjer för hur den fysiska inomhusmiljön ska se ut eller planeras. I stort sett så nämns det att lokalerna ska vara ändamålsenliga. Detta är en stor skillnad om man jämför med vad som skrivs om själva lekens betydelse för barns lärande. Vi tycker att detta är lite synd då vi anser att inomhusmiljön är viktig och definitivt en arena som bidrar till barnens lärande. Inom de olika förskoleverksamheterna Reggio Emilia, montessoripedagogiken samt den traditionella förskolan så utgår man och strukturerar sin verksamhet utifrån samma läroplansmål och riktlinjer, men ändå så ser de olika verksamheterna så olika ut. Kan man säga att det ena verksamheten är bättre än den andra? Detta blev en fråga som kom att intressera oss och där vi började fundera över hur man som pedagog ser på den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns lärande inom de olika verksamheterna.

I vårt arbete har vi tittat på en Montessoriförskola, en Reggio Emilia förskola samt en förskola som vi har valt att kalla den traditionella förskolan. Med traditionell förskola menar vi en förskola som inte har någon specificerad inriktning. Vi vill här klargöra att vår studie enbart gäller för dessa tre förskolor och kan inte generaliseras att gälla alla andra förskolor.

Vår förhoppning med detta arbete är att vi själva får fördjupa våra kunskaper och som vi sedan kan ta med oss när vi ska skapa våra egna lärandemiljöer för barnen.

2 Syfte

Vårt syfte med denna studie är att undersöka pedagogernas syn på den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns lärande inom Reggio Emilia, montessoripedagogiken samt den traditionella förskolan. Vidare i detta syfte vill vi även titta på hur den fysiska inomhusmiljön ser ut i de olika verksamheterna.

Detta syfte har lett oss fram till att söka svar på följande frågor:

- Hur ser pedagogerna inom de olika verksamheterna på den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns lärande?
- Hur ser den fysiska inomhusmiljön ut i de olika verksamheterna? Finns det några likheter/skillnader?

3 Litteraturgenomgång

Innan vi startade vår undersökning om pedagogernas syn på den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns lärande ville vi fördjupa våra kunskaper inom de olika pedagogiska inriktningarna. I vår lärarutbildning har vi bland annat kommit i kontakt med den traditionella förskolan, Reggio Emilia samt Montessori vilket ledde oss till att börja söka i den litteratur som vi samlat på oss under utbildningen. Det saknades dock en del för att få den grund och helhet som vi behövde för att kunna fördjupa oss i de frågeställningar vi ställt oss i vårt syfte. Vi besökte biblioteket där vi framförallt fann lite mer litteratur om Reggio Emilia och montessoripedagogiken. Här fann vi även litteratur om hur man bedriver vetenskapliga studier.

Internetsökning är ett annat sätt som vi har använt oss av och då framförallt under vår metod- samt resultatdel. Vi har tittat en del på andra studenters uppsatser inom vårt eget ämne, dels för att själva kunna skapa oss en bild av hur man kan lägga upp sin disposition i sin uppsats men även för att se vilka referenser de har använt sig av. Att se andras referensval gjorde att vi fann litteratur på forskning om den fysiska inomhusmiljön som vi kanske inte funnit annars.

Vi har letat oss fram på internet genom använda olika sökord såsom exempelvis fysisk inomhusmiljö i förskolan, miljöer för lärande, Reggio Emilia, montessori, skolstyrelsen och skolverket med mera. Detta gav oss ny fakta som ledde oss in på nya spår.

3.1 Förskoleverksamheten

Enligt skolverket (7/4-08) så ingår förskoleverksamheten i Sverige i ett målstyrt system med ett stort lokalt ansvar där huvudansvaret ligger på kommunerna och olika huvudmän för de enskilda förskolorna. Det som ligger till grund för själva styrningen av förskolorna utarbetas på olika nivåer. Den första nivån är riksdagen som utarbetar själva skollagen. Här bestäms verksamhetens uppgifter och de grundläggande kraven på deras kvalitet. Den andra är regeringen som har ansvaret för olika förordningar såsom våra läroplaner där man anger värdegrunden för verksamheten samt riktlinjer och mål för dem. På den tredje nivån kommer skolverket som ger ut olika föreskrifter och allmänna råd som ger vägledning för hur skollagens bestämmelser bör tillämpas. Utifrån dessa kriterier organiserar sedan kommunerna och andra huvudmän verksamheterna inom de ramarna som styrdokumentet anger. Pedagogerna i de olika verksamheterna har sedan i sin tur fria händer att utforma verksamheterna så att Läroplanen för förskolan uppfylls.

3.2 Begreppet miljö

Ordet miljö har enligt Wikipedia (14/4-08) flera betydelser. Bland annat så pratar man om en inre miljö där denna har sin fokus på byggnadens arkitektur samt inredning och annat som omger människan inomhus. Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) talar om miljön ur fysiska och psykiska aspekter. Den fysiska miljön innefattar utrymmen och materiel medan den psykiska mer handlar om själva atmosfären, det vill säga stämningen i verksamheten.

3.3 Tidigare forskning

Förskolan har ett pedagogiskt uppdrag och som också finns formulerat i Läroplanen för förskolan. Här finner man en rad rekommendationer och riktlinjer för hur man i förskolan ska främja barns olika läroprocesser och upplevelser för att nå kunskap och lärande. Bland annat så skriver Skolverket (2/4-08) att förskolan skall präglas av att vara en levande social och kulturell miljö som ska stimulera barnen till att ta olika initiativ som i sin tur ska utveckla deras sociala och kommunikativa kompetens. Miljön skall vara öppen, innehållsrik och inbjudande.

Ingrid Pramling Samuelson har skrivit en avhandling som heter *The child's conception of Learning*. Här skriver hon om hur barn blir medvetna om sitt eget lärande. Hennes vidare forskning har sedan kommit att mer inrikta sig på olika didaktiska frågor som exempelvis hur man i förskolan kan bidra till barns lärande.

Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) menar att den pedagogiska miljöns utformning har en betydelse för barnens inläring. De ser på miljön som en arena där miljön inspirerar barn till olika slags handlingar i verksamheten. Vad de menar är att miljön bör vara utformad på ett sådant sätt att den utmanar barnen till ett lustfyllt lärande där bland annat leken, kreativiteten och skaparlusten ska ingå. Detta synsätt ligger även i linje med Läroplanen för förskolan där man talar om att barnen skapar och kommunicerar med hjälp av olika uttrycksformer såsom exempelvis bild, sång, drama, rytmik och så vidare (Skolverket 2/4-08). Enligt Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) handlar det därför om att man i verksamheten skapar en fysisk miljö som kan möjliggöra detta. Vikten av att man tänker igenom de utrymmen man har på sin förskola för att just kunna ge de bästa förutsättningarna för barns lärande blir därför viktig.

Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) skriver vidare att utöver den fysiska inomhusmiljöns betydelse så har även tillgången till ett varierat materiel en stor betydelse för vad barnen tar till sig och utvecklar. Olika uttrycksformer kräver olika materiel. Ska barnen till exempel gå in i en bygglek så kräver denna lek vissa förutsättningar för att detta ska kunna genomföras. Dels så krävs det ett utrymme där det får plats många barn där de tillsammans kan utföra denna aktivitet. Materielen i sig bör vara flexibelt och fantasifullt så att komplicerade konstruktioner kan utföras.

En annan aspekt som man bör ha med sig är att själva miljön sänder ut ett budskap om vad som förväntas ske i den. Pia Björklid (14/4-08) har studerat den fysiska miljöns betydelse för utvecklings-, socialisations och läroprocesser. Björklid menar att det finns ett samspel mellan människan och miljön genom att individen utvecklas genom att söka erfarenheter och kunskap om sin miljö. Man både utforskar och prövar den. Samtidigt så påpekar hon att vi människor blir påverkade av miljön på grund av dess förutsättningar och begränsningar. Hur vi blir påverkade kan vara av varierande slag då vi är olika som individer och konstruerar vår egen omvärld utefter våra egna erfarenheter och kunskaper.

Vidare har Björklid genomfört en kunskapsöversikt på uppdrag av myndigheten för skolutveckling där själva syftet var att dokumentera den fysiska miljöns betydelse för lärandeprocesser som överlag har tagits upp i olika forskningsprojekt. Hon påpekar själv att för de yngre barnen är en fysisk inomhusmiljö, som tillåter sinnligt och kroppsligt utforskande viktig (Björklid 14/4-08). Hon menar att barnen då kan identifiera sig med själva miljön vilket kan väcka en nyfikenhet som i sin tur leder till meningsfullhet för dem. Barn använder inte bara rum till vad de är avsedda för, utan ser också andra möjligheter i dem (Björklid 14/4-08).

De slutsatser som Björklid drog av sin kunskapsöversikt var bland annat att den fysiska miljön skapar olika förutsättningar för barns lärande men att den även kan fungera som ett hinder. Detta grundar hon på att om den fysiska inomhusmiljön upplevs som otillgänglig, otrygg och understimulerande utforskar och leker inte barn i den miljön. Hon menar vidare att detta kan hämma barnets utveckling både fysiskt, kognitivt och socialt.

Elisabeth Nordin-Hultman (2004) har forskat om de pedagogiska miljöernas betydelse. I sin doktorsavhandling *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* vill hon bland annat ge perspektiv på hur rummen är disponerade och var materielen placeras. Här påpekar hon bland annat att ju mer variationsrik en miljö är och ju mer inflytande barnen har över sina aktivitetsmöjligheter desto större möjlighet har barnet att välja de aktiviteter där de framstår som kompetenta. Detta är någonting som hon kopplar samman med att möjligheterna i miljön påverkas av hur vi vuxna uppfattar barnet. När det kommer till själva materielen så anser Nordin-Hultman att barns åtkomlighet att själva kunna ta fram det materiel de önskar ger en större kombinationsmöjlighet vilket då även kan leda till att materielen i sig blir mer intressant. Hon menar vidare att det även ger barnen en större möjlighet att skapa meningsfulla aktiviteter där de skapar en nyfikenhet för sin omvärld.

Thorbjörn Laike (2004) anser att alla miljöer ger oss upplevelser och får oss att reagera på olika sätt vilket i sig är en nödvändighet för att vi ska ha kontroll över tillvaron. I hans doktorsavhandling *The impact of home environment and daycare environment on children's emotional behavior* beskriver han hur förskolans inredning påverkar barns välbefinnande. Om man upplever miljön på ett harmoniskt sätt så mår vi bra och känner stimulans vilket i sig ökar koncentrationen. Om miljön däremot upplevs som otrivsamt och störande så reagerar vi med att försöka hålla sinnesintrycken på avstånd.

Laike (2004) anser vidare att tre olika miljöfaktorer såsom komplexitet, helhet och rumslighet är med i påverkandet av just barnens välbefinnande. Ett rum med hög komplexitet är överöst med information. Denna information kan vara färgglada, mönstrade gardiner, klatschiga väggar, mängder med saker i alla dess former och så vidare. I motsats till detta så är då ett rum med låg komplexitet en miljö med få saker och få färger. Om ett rum ska upplevas som en helhet så anser Laike att inredningen och möbleringen ska komponeras på ett sådant sätt att de ger ett sammanhängande intryck. Slutligen så står rumsligheten av hur vi uppfattar saker utifrån rummets volym. Exempel som han nämner är tillgången på dagsljus och hur fönstren är placerade i rummet. Om fönstren eventuellt är små och dessutom är överklustrade av olika bilder så blir rumsligheten låg i rummet. Han menar att det är viktigt att finna en balans mellan de olika faktorerna där det nödvändiga sätts i relation till det tillräckliga. Rum med hög komplexitet är stressiga vilket då bör balanseras upp med en mer dämpad miljö. Våra sinnen vill ha stimulans och en nyfikenhet ska väckas fast i lagom mängd och i ett sammanhang av harmonisk ordning.

Laike (2004) skriver även om att det finns forskning på och som visar att färger påverkar oss som individer. Varma färger som mättat rött, orange och gult fungerar aktiverande medan de kalla färgerna blått och grönt är lugnande. För själva helhetsintrycket är det till exempel enligt Laike viktigt att hitta en balans mellan väggfärgen och textilierna i rummet och låta dessa stå tillbaka till förmån för leksakerna.

3.4 Traditionella förskolan utifrån Läroplanen för förskolan

3.4.1 Historik

Förskolan har sitt ursprung i de olika verksamheter som växte fram i Sverige i slutet av 1800-talet. År 1854 öppnades den första barnkrubban i Stockholm och den var i första hand avsedd för att ta hand om barn under två år. Snart fann man dock att även större barn behövde liknande omvårdnad. Dessa barnkrubbor tog hand om barn till fattiga arbetande kvinnor och de finansierades av välgörenhetsorganisationer eller privatpersoner. Barnkrubborna fyllde en viktig social funktion och de kom att kvarstå parallellt med kindergarten (barntädgården) ända fram till 1950-talet (Simmons-Christenson 1987).

Den första kindergarten i Sverige öppnades 1896 av Anna Eklund. Hon influerades av Friedrich Fröbel (1782-1852) som grundade barntädgårdens Fröbelpedagogik. Till skillnad från de barnkrubbor som tidigare funnits så hade barntädgårdarna en pedagogisk målsättning som var grundad på Frøbels idéer. Fröbel insåg att förskoleåldern hade en stor betydelse för barnens senare utveckling och genom lek och olika aktiviteter ville han leda dem framåt i sin utveckling. Barntädgården skulle också vara så hemlik som möjligt (Simmons Christenson 1987). Anna Eklund (1872-1942) utvidgade så småningom sin verksamhet med ett lågstadium och senare en högre flickskola, Margaretaskolan. Här fick unga flickor utbildning inom kindergartenverksamheten. När utbildningen senare fick allt större omfattning så omformades skolan till Fröbelseminariet som fanns kvar till 1939. Detta seminarium fick en stor betydelse för spridningen av Fröbelpedagogiken i Sverige. Maria Moberg (1877-1948) som fick sin utbildning hos Anna Eklund har blivit en förgrundsgestalt inom den svenska barntädgårdsrörelsen. Tillsammans med sin syster Ellen Moberg (1874-1955) startade de "folkbarntädgårdar" dit alla barn kunde få komma oavsett familjernas ekonomi.

Ur Fröbelpedagogiken utvecklades under första delen av 1900 – talet något som kallades arbetsmedelpunkt. Denna innebar att all verksamhet i Barntädgården under en längre period utgick från ett ämne (Carlgren 1999). Dessa ämnen hämtades från barnen omgivning och barnen skulle bearbeta ämnena utifrån sina erfarenheter i lek, sång och skapande verksamhet. Detta arbetssätt innebar försök till att anpassa pedagogiken till barnens behov och intressen genom att man ville förankra det i en verklighet som barnen kände till (Carlgren 1999). På 1930-talet införde småbarnspsykologen Elsa Köhler sin aktivitetspedagogik i den svenska förskolan. I arbetsmedelpunkten där man utgått från ett ämne och bestämda kunskaper som barnet skulle lära sig utgick man i aktivitetspedagogiken istället från barnet och dess intressen och upplevelser (Carlgren 1999). Aktivitetspedagogiken innebar att barnen också sysslade med meningsfulla saker, de skulle inte enbart lämnas åt spontana aktiviteter. Barnen behövde få impulser till nya aktiviteter och därför införde Köhler ett viktigt begrepp, intressecentrum. Detta blev en viktig del av pedagogiken i förskolan under de följande decennierna (Simmons Christenson 1987).

Runt 1940 utvecklades eftermiddagsdagem där omsorg av barnen och deras fritidsintressen betonades. Eftermiddagshemmen skulle också ge barnen en moralisk fostran. Under 50-talet började det en ny epok i förskolans historia. Den sammanfattande benämningen blev nu halvöppen barnavård där daghem och lekskola var de underordnade formerna. I och med detta hoppades man få bort barnkrubbarnas fattigstämpel. Tanken med lekskolor var att barnen där skulle få möta jämnåriga och verksamheten var planerad efter barnens utvecklingsstadier (Simmons Christenson 1987). Lekskolan ansågs vara mer pedagogiskt motiverad än daghemmen och i och med detta så ökade inte daghemsplatserna under 50-talet medan

däremot lekskolan fördubblades. Under början av 60-talet började man förbättra daghemmen genom att istället använda termen barntillsyn och prata om bättre utbildad personal.

1968 var det en barnstugeutredning där den första sakliga diskussionen om det pedagogiska innehållet i förskolan utreddes. År 1975 var det år då förskolan blev reglerad i lagen, samtidigt kom också ett betänkande över utbildningen av förskolepersonal. Det kom också en arbetsplan för förskolan detta år. Från detta har förskolan fortsatt att utvecklas framåt och år 1998 fick förskolan sin egen läroplan.

3.4.2 Kunskapssyn

Hur man som vuxen ser på kunskap och lärande kan variera mellan pedagoger, arbetslag och situationer av olika slag. Synen kan sträcka sig ifrån att se barnet från en tom flaska som ska fyllas på med kunskaper från vuxna till att se på barn som medkonstruktörer i sitt eget lärande och där man som vuxen finns med och stödjer. Vallberg Roth (2002) uttrycker det som så att själva kunskapssynen speglar sig genom rum och materiel som i sin tur signalerar ut olika koder under olika perioder.

Kunskap är någonting som finns i mötet mellan individen och omvärlden (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999). Det är i dessa möten som barnen skapar mening och innebörder om sin omvärld. Det är just i själva skapandet som fokus ligger när man talar om barnens kunskapsinhämtning. Meningen med detta är att kunskap är ingenting som ska läras in utan det är någonting som barnen skall skapa sig ett kunnande om. Processen till de uppställda målen blir därför en viktig del i själva inläringen (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999). Alla barn är olika utifrån både biologiska, psykologiska, sociala och kulturella aspekter (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999). Synen på kunskap handlar alltså inte bara på en av dessa egenskaper utan det krävs att man ser ett samspel där alla dessa aspekter finns representerade.

Man pratar om det livslånga lärandet där själva motorn är den enskilda individens lust att tillägna sig ny kunskap och bildning. Med detta menas att alla de kunskaper som vi som individer införskaffar oss i livet kommer hela tiden att byggas på, förändras och utvecklas (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999). De menar även att detta görs på grund av att vi använder oss av våra kunskaper som vi har för tillfället samtidigt som vi lär oss nya saker. Kunskap är en investering för framtiden och där det livslånga lärandet är själva motorn för den enskilda individen och hennes lust att tillägna sig ny kunskap och bildning (Skr 1998/99:121).

Kunskapssynen utgår också ifrån att det finns olika slag av kunskap såsom fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet (Skolverket 2/4-08). Även här ska man se på alla dessa egenskaper som en helhet där alla delarna tillsammans utgör en väg till att skaffa sig kunskap

3.4.3 Barnsyn

Barnsyn har att göra med pedagogernas människosyn det vill säga hur pedagogerna i verksamheten ser på barnen som individer (Johansson & Pramling Samuelsson 2003). Vilka förmågor, behov, önskningar och avsikter har barnen? Hur bemöter man dessa? Detta är frågor som pedagogerna får ta ställning till.

Förskolans Läroplan bygger på en syn där man ser på barnet som en kompetent individ med stora resurser. Barnen har en förmåga att själva formulera egna teorier om sin omvärld

samtidigt som de prövar och utforskar sin tillvaro (Skr 1998/99:121). Barn lär sig nya saker om sin omvärld varje dag (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999). Detta gör de med alla sina sinnen i ett oavbrutet samspel med sin omgivning och med andra människor. I Läroplanen för förskolan står det skrivet att barn erövrar och söker kunskap genom lek, utforskande, socialt samspel och skapande men även genom att iaktta, samtala och reflektera (Skolverket 2/4-08). Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) menar att barn har tidigt en medvetenhet om att för att klara av vissa saker så måste man också kämpa på. De skriver också att barnen stärks av de handlingar som de klarar av att utfärda och att om barnen i dessa situationer blir positivt bemötta så utvecklar de sin nyfikenhet samt bevarar sin lust att lära genom hela livet.

En annan viktig del är att man ser på barnet med egna rättigheter samt att man ska visa barnet respekt för den egen person och samhällsmedlem de är. Här utgår man exempelvis utifrån FN:s barnkonvention där man just tar upp barnens rättigheter i sin helhet.

3.4.4 Pedagogens roll

Läroplanen vänder sig till arbetslaget det vill säga till dem som inom verksamheten har ansvaret för en viss grupp i verksamheten. Förskolan ska planera, genomföra, utvärdera och utveckla verksamheten på ett sådant sätt att de uppställda målen i Läroplanen uppfylls (Skolverket 2/4-08). Läroplanen anger inte hur dessa mål ska uppnås utan det ansvaret ligger främst hos de professionella som arbetar i förskolan. Utifrån detta är det alltså upp till verksamheterna själva att välja ett arbetssätt som passar dem för att uppnå de nationella mål och krav som finns. Ett sätt att nå upp till de olika riktlinjer och mål som finns är att det i verksamheten finns olika teoretiska och praktiska kompetenser som utefter barnens behov ska kunna uppfyllas (Skr 1998/99:121). Det krävs en väl utbildad personal som får olika möjligheter att utvecklas så de sedan på ett professionellt sätt skall kunna utföra sitt arbete (Skolverket 2/4-08).

Att vara professionell i sitt arbete menar Niss och Söderström (2006) är att kunna använda sig av speciella yrkeskunskaper. De menar att det krävs goda kunskaper i utvecklingspsykologi samt en förmåga att tillämpa dem i det praktiska arbetet. De säger också att det krävs ett stort engagemang, lyhördhet och nyfikenhet inför det som barnen levererar.

I Skolverket (2/4-08) står det bland annat skrivet att förskolan skall lägga grunden för ett livslångt lärande och där förskolan skall erbjuda alla barn en god pedagogisk verksamhet där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. Den pedagogiska verksamheten i förskolan skall anpassas till alla barn. Det ligger i förskolans uppdrag att även se till att alla barn ska få känna på känslan att göra framsteg, övervinna svårigheter samt få uppleva sig själv som en tillgång i gruppen.

Att dokumentera det arbete man gör är viktigt då man som pedagog synliggör det som görs i verksamheten. Lenz Taguchi (1997) menar att dokumentationen leder till att man som pedagog kan ta makten över sin egen praktik. Vad hon menar är att det är viktigt att aktivt syna sina dokumentationer för att se var i sin pedagogroll man står just nu. Det är här som man finner tankarna av synen på barnen, synen på den egna pedagogrollen samt synen på vad kunskap är. Att dokumentera sitt arbete är även någonting som läroplanen för förskolan förespråkar då det står skrivet att pedagogisk dokumentation synliggör verksamheten i förskolan och blir därmed ett viktigt underlag i diskussionen om verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov (Skolverket 2/4-08).

Skolverket (2/4-08) skriver vidare att man också skall erbjuda en trygg miljö som samtidigt ska utmana barnen till olika aktiviteter och där bland annat leken ska spela en stor roll. Man ska således främja barnens utveckling och lärande genom att erbjuda barnen arenor där de kan skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer.

3.4.5 Miljö

Barn erövrar sin omvärld genom att samspela med omgivningen (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999). I och med detta har den pedagogiska miljöns utformning en stor betydelse för barns lärande. Miljön sänder ett budskap om vad som förväntas ske i de olika rum som finns i den pedagogiska verksamheten och därför ska denna miljö vara utformad på ett sådant sätt att den underlättar, stimulerar och utmanar barns lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999). Hur pedagogen i förskolan presenterar, organiserar och tänker kring materien är en viktig del i hur kompetenta barnen har möjlighet att vara samt vilka kompetenser de får möjlighet att utveckla. Den traditionella förskolan har i många avseenden blivit en ersättning för hemmet istället för ett komplement som var dess ambition från början (Johansson & Pramling Samuelsson 2003). Mauritzson & Säljö (2003) säger att det inte finns ett enda koncept som säger hur den pedagogiska miljön ska se ut utan vi måste utgå från de barn och den barngrupp som ska vistas i miljön.

3.5 Reggio Emilia

Reggio Emilia är en stad i Emilia Romagna-regionen i norra Italien. Denna stad har blivit känd för en pedagogisk filosofi med samma namn som staden som växte fram under andra världskriget. Med färskt minne från kriget hade man lärt sig att lydiga människor kan vara farliga människor. Det var även utifrån denna lärdom som uppfostran, kunskap och lärande tog sin form. Detta var någonting som man i staden ville ändra på. Loris Malaguzzi (1921–1994) som är den person man förknippar med denna filosofi ville skapa en ny pedagogik som mer skulle vara uppbyggd på en vision om att barn kan tänka och handla själva (Forssell 2005).

Malaguzzi menar att ”Ett barn har hundra språk men berövas nittionio. Skolan och kulturen skiljer huvudet från kroppen de tvingar en att tänka utan kropp och handla utan huvud. Leken och arbetet, verkligheten och fantasin, vetenskapen och fantasteriet, det inre och det yttre, görs till varandras motsatser”, Loris Malaguzzi (Wallin 1987 sid.14). Dikten uttrycker motsatserna till de grundläggande tankar som man finner inom Reggio Emilia. Kortfattat så kan man säga att inom denna pedagogiska filosofi eller som anhängarna inom filosofin kallar förhållningssätt strävar man efter att låta barnen utveckla alla sina hundra språk. Vad han menar med detta är att barn är aktiva med hela kroppen och inte bara med huvudet. Barn lär med alla sina sinnen (Wallin1987).

Den pedagogiska filosofin har sedan mitten av 60-talet blivit ett begrepp som har utvecklats i stadens kommunala förskolor. Filosofin har också väckt ett stort intresse och engagemang i andra delar av världen (Forssell 2004). I verksamheten kombineras teori med praktik. Man arbetar med lek och arbete, verklighet och fantasi och med många olika uttrycksmedel. Här vill man förena vetenskap, fantasi, konst, kropp och själ. Nyckelbegrepp som man vanligtvis brukar förknippa med Reggio Emilias pedagogiska förhållningsätt är upptäckarglädje, forskariver, nyfikenhet och förundran.

3.5.1 Kunskapssyn

Det pedagogiska arbetssättet i verksamheten tar sin utgångspunkt i en syn på kunskap och lärande som utgår från barnens egna erfarenheter, tankar och idéer (Gedin & Sjöblom 1995).

En av Malaguzzis grundläggande tanke var att se pedagogiken som en föränderlig process som hela tiden måste förändras likväl som våra barn och vår värld runt omkring oss förändras. Men han såg även pedagogiken som en levande idé som hämtar kraft från barnen och det aktuella sammanhanget. Malaguzzi menar att om man ska hjälpa barn att växa i sin kunskap så ska strategierna aldrig vara låsta i några speciella taktiker (Gedin & Sjöblom 1995). Verksamheten i sig såg han som en plats i ständig rörelse och där man skall ha ett nära samarbete med sin närmiljö. Han poängterade även att det är viktigt att se världen som en helhet (Gedin & Sjöblom 1995). Temaarbeten har därmed blivit den arbetsform som Reggio Emilia använder sig av i sin verksamhet. Här vill man skapa olika sammanhang som stimulerar barnen till forskning och olika problemlösningar. Ämnena väljs utifrån vad som väcker barnens nyfikenhet och intresse.

3.5.2 Barnsyn

Inom Reggio Emilia är varje barn unikt och man ser ett barn som vill växa, lära och veta olika saker. Malaguzzi kallade barnen inom Reggio Emilia för det rika barnet det vill säga ett barn med en inneboende kraft, ett barn med hundra språk. Under en av Malaguzzis föreläsningar som man kan läsa om i boken *"Boken om Pedagogerna"* betonade han vikten av att man måste kunna visa oss själva att det rika barnet verkligen finns och att det inte bara är en teoretisk modell. Men han betonade även vikten av att man även måste kunna visa det för andra (Forssell 2005 s.197). Malaguzzi ansåg vidare att barn har ett medfött behov av att lära sig och att utvecklas. Om barn får upptäcka sig själva som medkonstruktörer så exploderar deras intresse och motivation (Gedin & Sjöblom 1995).

En annan viktig aspekt inom Reggio Emilia är att man ser på barnet som en kommunicerande individ redan från födseln, samtidigt som själva kommunikationen är nyckeln i barns lärande (Gedin & Sjöblom 1995).

3.5.3 Pedagogens roll

Forssell (2005) skriver att i de vuxnas uppgift ligger ansvaret i att skapa olika förutsättningar i verksamheten för att hjälpa och stödja barnens utveckling utifrån deras egna behov och intressen. Att arrangera sammanhang och miljöer är två andra viktiga faktorer. Pedagogerna ska ge barnen möjligheter att aktivt kunna tillägna sig kunskap och där kunskapen i sig snarare ska ses som en process och inte som en produkt. De vuxna skall även finnas med och vara delaktiga i mötena med barnen. Eftersom barnet inte klarar av att utföra allting på egen hand så behöver de en vuxen som de kan lyssna och se och kommunicera med. Pedagogen har i sin uppgift att lyssna och försöka se vad barnen har för strategi när de tillägnar sig kunskap. I denna uppgift ingår det även att stödja barnen i den strategi de väljer. Det är i dessa sammanhang som man som vuxen kan utmana barnens tankar och föra dem över gränser som de tidigare inte har uppnått.

3.5.4 Miljö

Man talar om tre pedagoger inom Reggio Emilia, dessa tre är förskollärarna, barngruppen och miljön. Pedagogerna lägger ner mycket tid och arbete på att göra miljön vacker, spännande och stimulerande för att den ska väcka fantasin och stimulera nyfikenheten (Gedin & Sjöblom 1995). Rummen skall inte bara vara ett rum, utan en plats som barnet kan ha en dialog med. Lenz Taguchi (1997) skriver om Carlina Rinaldis tankar om rummets egna koder. Rinaldi som är en pedagogisk ledare i Reggio Emilia uttrycker sig som så att det är viktigt att ägna sig åt rummets egen kod då vi bestämmer rummet men att rummet även bestämmer över oss. Vad hon menar är att själva organisationen bakom rummet säger olika saker om vad vi vill att ett barn skall vara och göra i just detta rum.

Miljön skall uppmuntra till kommunikation, lek och utforskande (Gedin & Sjöblom 1995). Dokumentation såsom fotografier och texter är viktiga för verksamheten då dessa berättar om vad som sker i verksamheten. Barn som pedagoger får möjligheter att se och reflektera över sitt lärande samtidigt som man synliggör för omgivningen det rika och kompetenta barnet (Gedin & Sjöblom 1995). I rummen kan man även finna stora speglar där man kan se sig själv från alla håll. Möbler såsom bord och stolar ska vara i passande höjd gentemot barnen där de mer självständigt ska kunna ta sig upp och ner samt så ska de kunna flytta möblemanget efter sina egna behov. Genomskinlighet är önskvärt då man vill att barnen ska kunna se vad som pågår runt dem. För att uppnå detta så finns det ofta i innerväggarna fönster som gör att man lätt ska kunna orientera sig. Det är också vanligt att de långa ytterväggarna är utrustade med fönster från golv till tak. Wallin (1996) menar att med arkitekturens hjälp så synliggörs verksamhetens system av olika funktioner vilket i sin tur underlättar barnens förståelse av sammanhangen och de vuxnas arbete.

Wallin (1996) skriver vidare att verksamheten i Reggio Emilia består av flera rum. Det som man strävar efter är att varje verksamhet har en stor piazza, mötesplats för lek och möten av olika slag. Man har även en större ateljé och ibland flera mini-ateljéer. Ateljén har två funktioner där den dels utgör den plats som barnen kan komma att behärska alla typer av tekniker såsom exempelvis målning, teckning och arbete med lera. Den andra funktionen berör pedagogerna på sådant sätt att det är på dessa platser som de kan få en förståelse för barnens läroprocesser. Inom Reggio Emilia har man grundat en övertygelse om att den kunskap som man kan få genom att studera barnen är minst lika viktig som den kunskap som vuxna kan ge barnen (Lenz Taguchi 1997). Rummen kan även vara indelade i flertal olika verksamhetshörnor. Dessa kan vara fasta eller tillfälliga beroende på olika projekts egenskaper.

3.6 Montessoripedagogiken

Hanson (1994) skriver att Maria Montessori (1870-1952) är den person som man förknippar Montessoripedagogiken med. Den pedagogik som Montessori utvecklade utgick från hennes egna observationer av barn. Hennes filosofiska idé bygger på en vision om ett bättre samhälle där människans livsmönster behöver ändras i grunden. Hennes erfarenheter som läkare och antropolog hade satt tydliga avtryck i hennes sätt att se på saker och ting. Efter att ha arbetat med utvecklingsstörda barn, inlästa på ett sjukhus och utan hopp om ett bättre liv utvecklade hon en övertygelse om att dessa barn mycket väl skulle kunna lära sig olika saker om de bara fick rätt stimulans. Hon hade en hög tilltro till undervisningens och fostrans betydelse och menade att om människan och samhället skulle kunna genomgå förändringar så behövde man också en ny syn på själva fostrandet. Montessori började utforma en materiel som skulle stimulera och utveckla barnens olika sinnen. Materielen blev mycket framgångsrikt och är fortfarande det som kännetecknar montessoripedagogiken. Hon fortsatte och utvecklade sitt arbete med att jämföra de normalbegåvade barnens reaktioner på det materiel som hon framställt. Observationerna ledde fram till upptäckter där hon såg att när barnen arbetade med själva materielen så var barnen djupt koncentrerade i det de gjorde, vilket även gjorde dem lyckliga och glada.

Under 1900-talets andra hälft började pedagogiken sprida sig över världen. Intresset för montessoripedagogiken har sedan dess vuxit snabbt och stadigt (Forssell 2005). Det finns även specifika montessoriläroplaner utbildningar världen över.

3.6.1 Kunskapssyn

Hanson (1994) skriver vidare att det pedagogiska arbetssättet i verksamheten tar sin utgångspunkt i en helhetssyn på barnet, samhället och förhållandet där emellan och där allt har sin mening. Verksamheten ska vara en del av det verkliga livet där barnets självständighetsträning ska vara central.

Maria Montessori menade att barnet genomgår fyra olika utvecklingsskedan från födseln upp till tjugofyra års ålder (Gedin & Sjöblom 1995). Den första utvecklingsperioden sträcker sig från noll till sex år, den andra från sex till tolv år, den tredje från tolv till arton år och den sista från arton till tjugofyra år. Under dessa perioder har och är barnen mottagliga för viss kunskap. I dessa sammanhang pratar hon om barns känsliga perioder. De känsliga perioderna i barnens utveckling är språkutvecklingen där man lär sig tala det språk man hör omkring sig. Den yttre ordningen för att kunna orientera sig i omvärlden samt oberoendet där barnet har en inre drift av att uppnå frihet och oberoende, det vill säga att klara sig själv. Sammanfattningsvis utifrån de känsliga perioderna menar Montessori att när ett organ eller en viss funktion är under utveckling visar barnet en tendens att om och om igen träna och utveckla den nya färdigheten. Detta görs med hög koncentration och intresse. Detta är en viktig betydelse för barnens inläring då de lär sig att se nya egenskaper hos omvärlden och där de kan skapa nya begrepp vilket i sin tur leder till ny kunskap (Hansson 1994). Här kommer även montessoriverksamheten materiel in i bilden. Den materiel man finner i verksamheten ska svara mot de olika perioder i barnens utveckling som Maria Montessori beskriver.

Hanson (1994) skriver att Montessori ansåg att det är just barnets inre kraft och livsvilja som driver det till att inhämta ny kunskap och nya färdigheter. När barnet väl har införskaffat sig den kunskap som de tycker att de behöver för att förstå sin omgivning stillas oftast lusten för just det specifika och barnet övergår då till någonting annat. I de speciella faserna anser

Montessori att det är viktigt att man inte utsätter barnen för allt för många begränsningar utan de skall fritt få tillgodose sina behov. Hon anser vidare att barnen måste få intryck från så många olika håll som möjligt där de fritt ska kunna välja aktiviteter där deras egna idéer ska vara det som styr och där de inte påtvingas någon kunskap. En önskan som Montessori hade var att arbetsmetoden inom pedagogiken skulle förändras i takt med att samhället förändrades. Hon ville inte heller att pedagogiken skulle följas slaviskt utan att man mer skulle hålla ett fritt förhållningssätt för själva arbetssätten.

En annan tanke inom montessoripedagogiken är, hjälp mig att hjälpa mig själv (Gedin & Sjöblom 1995). Vad man menar här är att varje människa behöver hjälp för att kunna lära sig olika saker men att själva inläringen måste vara och enklara på egen hand. Ett sätt att uppnå detta är att arbeta åldersintegrerat. Montessoriverksamheterna är alltid åldersintegrerade då Montessori själv ville att verksamheten skulle efterlikna livet självt. Hon ansåg nämligen att det var högst olämpligt att dela in människor i olika grupper på grund av deras ålder och då i allra högsta grad barn. Hon menade på att "Det bryter det sociala livets band och förtar dess fostrande inverkan" (Forssell 2005 s.159).

3.6.2 Barnsyn

Hanson (1994) skriver att inom montessoripedagogiken ser man på barnet som en individ med ett mottagligt sinne där de själva har förmåga att tillgodogöra sig olika kunskaper, färdigheter och erfarenheter. Vad man menar är att som vuxen kan man bygga sina erfarenheter på den kunskap som man redan har införskaffat. Barnen däremot har ännu inte fått så mycket erfarenhet som de i sin tur kan bygga med men det är här som Montessori menar att det är just genom barnens mottagliga sinne som de ändå kan ta till sig nya erfarenheter. Barn är inte som tomma kärl som ska fyllas med kunskap utan alla har vi möjligheten att finna den egna kunskapen men det ligger dock i den vuxnas ansvar att hjälpa dem att upptäcka sina möjligheter. Man talar inte i termer av att lära barn utan att ta tillvara på barnens nyfikenhet och förbereda dem för livet i sin egen takt.

Hanson (1994) skriver vidare att dialog och interaktion tillsammans med andra är andra viktiga egenskaper för barnen lärande inom montessoripedagogiken. Man anser dock att vikten av individuellt arbete med lugn och stillhet även bör finnas. Hur väl verksamheten fungerar uttrycker sig ur den sociala miljön. Inom montessoriverksamheterna ska det råda ett lugn även under de olika kommunikationsmötena. Man anser nämligen att barnens prat inte upplevs som störande så länge barnen visar en anda av kreativitet och engagemang.

3.6.3 Pedagogens roll

Inom montessoripedagogiken ligger det i den vuxnes ansvar att skapa en miljö åt barnen där barnen skall kunna utvecklas i frihet och helt i sin egen takt (Gedin & Sjöblom 1995). Miljön ska förändras efter verksamhetens behov. Här ligger det ett ansvar hos pedagogen att presentera allt nytt materiel för barnen som man iordningsställt. Varje materiel har sin speciella funktion. Det är när barnet får en förståelse för materielen som det först blir meningsfullt för dem att arbeta med det (Hanson 1994).

Själva grunden för att lära känna ett barn och få en förståelse för hur och var det här barnet står krävs det ett starkt intresse för den kunskapsväxande människan (Forssell 2005). För att uppnå och lyckas med detta menar Montessori att den vuxne måste utveckla en förmåga i att observera barnen i deras arbeten för det är just i dessa stunder som man inbjuds till att lära sig

någonting om barnen. Utifrån detta ska man föra journaler över varje barn om vilket materiel de använder sig av och hur de utvecklas. Det ligger nämligen i pedagogens roll att när ett barn kommer in i en viss period att introducera det arbetsmateriel som för barnet stimulerar just de sinnen som barnet har behov av att utveckla just då (Gedin & Sjöblom 1995).

Själva lärarrollen ses inte som en undervisande roll utan mer som en vägledande (Forssell 2005). Man ska leda barnen till att söka egen kunskap och inte överföra sina egna vuxna attityder till barnen. Enligt Montessori krävs det därför en stor kunskap om sig själv som person. Man ska dock lyssna till barnens behov och finnas till hands om barnet själv efterfrågar det. När barnet exempelvis sitter och arbetar med sin materiel så är det viktigt att som pedagog att inte vara synligt aktiv utan mer smälta in i miljön. Följsamhet, tålmod och lugn är egenskaper som efterfrågas (Hanson 1994).

3.6.4 Miljö

Hanson (1994) skriver att inom montessoriverksamheten skall miljön kännas välkommande och väcka uppmärksamhet på ett tilldragande sätt. Den ska kännas utmanande, lockande och spännande. Maria Montessoris syn på miljön var därför att förbereda den på ett sådant sätt att barnens glädje sätts i fokus. Den skall också tillfredsställa barnens olika behov vid en viss ålder. Vad hon menar är att i varje barns utvecklingsskede så ska miljön utformas på ett sådant sätt att barnen får utlopp av det som efterfrågas.

Inomhusmiljön består av ett flertal mindre olika arbetsplatser där olika sysselsättningar finns representerade. Här kan man bland annat finna laborationshörna, bibliotek, ateljé, kök med mera. Utmed väggarna står det didaktiska materialet uppställt. Det finns en tydlig ordning och struktur där varje ämne har sin plats. Det skall inte finnas mer än ett exemplar av varje föremål och det ska inte finnas för många föremål utan de föremål som har en funktion och används ska stå framme.

Föremålen kan vara olika redskap där man på olika sätt tränar sig på praktiska aktiviteter. Exempel på detta kan vara när barnen ska lära sig att sköta sin närmiljö det vill säga damma, servera, tvätta med mera. Varje aktivitet har sin egen uppsättning av hjälpmedel som representerar det arbete som ska utföras. Det finns också sinnestränade materiel för matematik, läsning, skrivning, geografi med mera. Barnen får fritt välja vad de för stunden vill aktivera sig med det är dock viktigt att den materiel som barnen hämtar från hyllorna måste de ha en förståelse för hur det skall användas. Barnen får också välja var de vill utföra sin aktivitet. En annan viktig aspekt när det kommer till materielen är att den materiel som används ska vara i gott skick och inga delar ska fattas. Man tror nämligen att ju fräschare materielen är ju större är chansen att barnen använder sig utav det (Hanson 1994).

Möblemanget och de saker som barnen använder sig av bör vara dimensionerade efter barnens storlek. Bord och stolar ska vara lätta så att man på ett enkelt sätt kan flytta dem runt i rummet. Hyllor, skåp ska vara i en sådan höjd att barnen lätt får tag i det materiel de vill använda. Verksamheten har även lite mindre mattor som barnen kan hämta och placera ut på golvet. Dessa mattor är viktiga för arbetet med den sinnestränade materielen och mattan ska stå i kontrast till materielen som finns på mattan. Mattan fungerar både som ett skydd för materielen men även som en symbol för barnets egen sfär. Varje barn har rätt att arbeta på sitt område utan att bli störd av barn eller pedagog.

4 Metod

4.1 Metodval

För att uppnå vårt syfte med vårt arbete har vi använt oss av två metoder, intervjuer samt observationer. Vi valde att intervjua pedagoger på de aktuella förskolorna för att vi ville få ett samtal med dem om de frågor vi ställde. Bell (2006) skriver om Moser och Kaltons beskrivning av vad en intervju är. De nämner intervjun som ett samtal mellan den som intervjuar och respondenten för att få fram information som respondenten sitter inne med. Att intervjua pedagogerna kändes som ett bra alternativ i den undersökning vi hade. Vi ville inte ha för många frågor utan pedagogerna skulle kunna utveckla de frågor vi ställde utifrån sina egna erfarenheter. Bell (2006) menar att genom att lämna en viss frihet för den intervjuade innebär att den intervjuade kan prata om sådant som kan intressera denne. Men det är ändå viktigt att man har en viss struktur i intervjun vilket gör att man i viss mån får en garanti för att få med det man vill undersöka.

Vi valde också att observera de olika förskolorna för att kunna se de likheter och skillnader som fanns inom de olika verksamheterna. Observationer kan användas i utforskande syfte för att erhålla så mycket kunskap som möjligt (Patel & Davidson 2003). Att observera var ett bra sätt då vi ville få en helhetsbild av hur verksamheterna såg ut i verkligheten. Ibland stämmer inte verkligheten av vad som sägs. Fördelen med att observera är enligt Olsson & Sörensen (2007) att man kan iaktta och förstå saker i sitt rätta sammanhang.

4.2 Kvalitativ metod

Den kvalitativa forskningen bygger på individuell tolkning samt bearbetning av resultat och den pekar på det unika i olika situationer och händelser (Olsson & Sörensen 2007).

När man använder sig av kvalitativa metoder så vill man karaktärisera något och det är där det unika ligger. Den centrala delen i den kvalitativa metoden är att söka kategorier, beskrivningar som bäst beskriver ett fenomen. Huvudsyftet med en informationsinsamling är att upptäcka eller få reda på olika mönster. De insamlingsmetoder som hör till kvalitativ metod är t.ex. intervju och observationer (Olsson & Sörensen 2007). Vi har i vår studie använt oss av kvalitativ metod då vi har intervjuat ett antal pedagoger vid tre olika förskolor. De kvalitativa intervjuerna har varit både standardiserade och strukturerade. Med standardiserade menar vi att vi har haft bestämda frågor som vi som intervjuare inte har ändrat på utan alla pedagoger har fått samma frågor och med strukturerade menar vi att frågorna har varit formulerade så att de har uppfattats på likartat sätt av de pedagoger vi intervjuat. De intervjuade har också kunnat tolka frågorna fritt beroende på sina erfarenheter, värderingar och språkvanor. Vi har också använt oss av strukturerade observationer och med detta menar Olsson & Sörensen (2007) att man tittar på ett specifikt område som ska undersökas.

4.3 Reliabilitet och validitet

Begreppen reliabilitet och validitet använder man för att beskriva hur bra en datainsamling har fungerat. Validitet som betyder giltighet avser att vi undersökt det som är relevant i sammanhanget medan reliabilitet som betyder pålitlighet avser att vi undersökt på ett tillförlitligt sätt. Att få en god validitet och reliabilitet är en förutsättning för att resultaten ska kunna generaliseras till att gälla också andra än de som blivit undersökta (Infovoice 24/4-08). Vi vill dock poängtera att vi i vår undersökning inte kan generalisera vårt resultat till att gälla alla förskolor.

För att få en så god reliabilitet som möjligt i våra intervjuer samt observationer har vi använt oss av strukturerade observationer samt standardiserade intervjuer. Vi har varit två som har observerat samma miljö och vi har använt oss av digitalkamera för att på så sätt ”lagra” verkligheten. Vid intervjuerna har vi också varit två samt att vi har använt oss av bandspelare och spelat in intervjuerna. Fördelen med att spela in intervjuer är enligt Bell (2006) att man kan ägna full uppmärksamhet åt det som den intervjuade säger samtidigt som man i efterhand exakt kan få reda på vad den intervjuade sade som till exempel vid citat. I och med att vi spelade in och fotograferade kan vi förvänta oss att få en god reliabilitet för vår undersökning gällande de förskolor vi har besökt eftersom vi i efterhand i och med våra fotografier samt bandinspelningar kan försäkra oss om att vi uppfattat allt korrekt. För att stärka validiteten och reliabiliteten i undersökningen så har vi sparat de bandade intervjuerna samt våra fotografier vi tog vid observationerna. Detta är något som även Bell (2006) förespråkar då det är bra att under arbetets gång spara banden från intervjuerna så att man i efterhand kan lyssna och kontrollera. För att ytterligare stärka vår validitet i vår undersökning så har de intervjuade fått samma frågor ställda på samma sätt. I och med detta så har vi också kunnat förvänta oss att få likasinnade svar av de intervjuade även om de intervjuade har kunnat reflektera över frågorna samt svara utifrån egna erfarenheter. Bell (2006) tycker att man som intervjuare ska ha med sig detta i tankarna och ställa sig frågan om någon annan skulle använda sig av samma frågor och samma intervjupersoner skulle intervjuaren då få samma svar?

4.4 Val av undersökningsgrupp

Vi har i denna undersökning gjort en bedömning att det skulle vara möjligt att genomföra nio stycken intervjuer i relation till den tid som vi har att disponera. De intervjuade består av tre pedagoger på varje förskola.

4.5 Urval

För att få svar på de frågeställningar vi ställt oss i vårt syfte hade vi det ganska klart över vilka verksamheter vi skulle rikta in oss på. Vi valde därmed att använda oss av ett strategiskt urval som enligt Trost (2007) även är det mest brukliga i en kvalitativ undersökning. Det är dock ett urval som inte anses representativt i statistisk mening. Han menar ändå vidare att det är här som man kan förvissa sig om att man får den variation i svaren av dem man intervjuar som man är ute efter. Vi vill ju få en så djup förståelse som möjligt för hur pedagogerna ser på den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns lärande.

Undersökningen som vi har genomfört har således utförts inom en traditionell förskola med två så kallade syskonavdelningar med åldrarna ett till fem år. Med syskonavdelningar menar vi den gemensamma benämningen för hela barngruppen i förskolan och där åldersspannet sträcker sig från ett år till fem år. Den andra förskolan var en Reggio Emilia med fem avdelningar. Avdelningarna var uppdelade i åldersgrupperna ett till tre samt tre till fem år.

Montessoriförskolan bestod av två avdelningar med barn i åldrarna tre till fem år. De pedagoger vi fick intervjuade hade bestämts av varje förskola. Våra observationer genomfördes slumpmässigt på plats utifrån den tillgång vi hade till lokalerna.

4.6 Undersökningsförfarandet

För att få svar på de frågeställningar som vi ställt oss i vårt syfte så sammanställde vi i förväg tio frågor som vi ville ha till grund för själva intervjuerna (se Bilaga 1). Vi valde här att inte göra allt för många frågor då vi hade en önskan om att intervjun utvecklades till ett naturligt samtal där nya infallsvinklar möjligen kunde dyka upp. Inför själva observationerna utgick vi från de fem färdigställda observationsfrågor som vi hade sammanställt (se Bilaga 2). Dessa skulle hjälpa oss att lägga fokus på det som vår undersökning var inriktad på att göra.

Inför själva intervjuerna presenterade vi oss åter igen och vad vi hade för syfte med frågorna och hur vi skulle använda oss av de svar vi fick. De intervjuade fick även här ge sitt medgivande till att vi spelade in själva intervjun på band. Under intervjuerna hade vi en begränsad tid att hålla oss inom. Denna tid har varierat på grund av hur länge pedagogerna kunde avvaras i sin verksamhet. I genomsnitt kan vi säga att varje intervju varade i tjugo minuter. Efter avslutande intervju gick vi runt i de olika lokalerna och fotograferade vilket sedan skulle ligga till grund för vår beskrivande del av verksamheten i undersökningen. Här fick vi helt fritt disponera tid och utrymmen.

Då vi skulle sammanställa de svar vi fått på våra intervjuer började vi med att göra upp ett schema där alla förskolor fanns representerade. Ett schema för varje fråga. Detta gjorde att vi fick en bra översyn hur de olika pedagogerna svarade på de olika frågorna. Därefter lyssnade vi av varje pedagogs hela intervju och där vi systematiskt noterade den information som var relevant för vår undersökning. Till slut hade vi ett överskådligt material där vi lätt kunde se de variationer av svar vi fått på de olika frågorna. Nästa steg i vår bearbetning var att skriva ned det som vi hade fotograferat under våra observationer. Detta genomfördes på ett sådant sätt att vi studerade varje foto för sig och plockade ut det som vi ansåg relevant för vår grundläggande beskrivning av själva verksamheten.

4.7 Bortfall

Av nio pedagoger uteblev en på grund av sjukdom vilket gjorde att vi bara fick två intervjuer inom montessoriförskolan. Vi ser inte detta som något problem då vi i våra intervjuer är ute efter att se de olika variationerna av svar de olika pedagogerna ger. Vikten ligger alltså inte i hur många av varje som svarar utan mer om hur de uppfattar den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns lärande.

4.8 Metoddiskussion

Vi tycker att de metoder som vi har använt oss av i detta arbete har hjälpt oss att besvara de frågor som vi ställt i vårt syfte. Under arbetets gång har vi lärt oss många nya saker som vi själva kommer att ha nytta av i vår kommande pedagogroll. Ett starkt intresse för den fysiska inomhusmiljöns betydelse har väckts samt många nya frågor har dykt upp.

Att ta del av samt läsa andras arbeten gav tips om många nya referenser som vi har haft användning av. Genom att det finns en uppsjö av litteratur så har detta sätt hjälpt oss att minska urvalet vilket i sig har lett oss direkt till källan. Litteratursökningen på biblioteket var bra men det märktes att det var uppsatsskrivning då mycket litteratur var utlånat och kön till böckerna var lång. Så här i efterhand så skulle vi ha tittat över den litteratur som vi hade behövt tidigare och på så sätt hade vi nog sparat en del tid.

Nätet var också en bra källa att använda sig utav där vi på olika sätt googlade oss fram vilket ledde oss fram till intressanta arbeten och artiklar som rörde vårt arbete.

Det kändes bra att intervjua med de antal frågor vi hade utarbetat. Intervjuerna kändes avspända genom att vi hade våra basfrågor samtidigt som det öppnade upp för de intervjuades egna tankar och erfarenheter. Vi fick reda på mycket som vi inte hade fått genom att lämna en enkät då följdfrågor uteblivs. Bell (2006) skriver att man genom intervjuer kan få reda på sådant som också intresserar den intervjuade. Genom att träffa pedagogerna så fick vi en inblick i deras verksamhet och vi fick mycket information att bearbeta. Bandspelaren hjälpte också till då vi slapp skriva ned allt som sades. Det var dock lite svårt vid ljudbearbetningen då ljudkvaliteten var lite så där. Samtidigt så kunde vi spola fram och tillbaka och vi missade inte heller den relevanta information som behövdes för vårt arbete.

Genom att vi fotograferade det som vi ville observera så blev miljön konkret för oss. Vi kunde i efterhand studera och diskutera det vi hade sett. Vi hade innan observationerna gjort observationsfrågor vilket vi ansåg vara en tillgång för oss då vi kunde begränsa oss till det vi hade bestämt att vi ville titta på.

5 Resultat

5.1 Resultat av intervjuer

Vi kommer här att presentera resultaten av de intervjuer vi har gjort med pedagogerna vid en traditionell-, Reggio Emilia- samt en montessoriförskola. Vi har sammanställt våra intervjuer och kommer att presentera dem fråga för fråga och detta sker i en löpande text.

Tror du att den fysiska inomhusmiljön har någon betydelse för barns lärande?

Alla pedagoger svarade ja på att inomhusmiljön har betydelse för barns lärande.

”Självklart, det är grunden”

(Pedagog vid Reggio Emiliaförskolan)

Pedagogerna på den traditionella förskolan sa att utrymmet på förskolan var det viktigaste, att barnen får röra sig. På Reggio Emilia och montessoriförskolan svarade pedagogerna istället att inomhusmiljön inspirerar och startar en process, den ska skapa trygghet och harmoni samt ta tillvara på barnens nyfikenhet.

Vad är det i den fysiska inomhusmiljön som främjar barns lärande?

Här svarade pedagogerna lika oavsett förskola, att det berodde på allt från pedagogerna till inredningen och materiel. Att inredningen gör det lättillgängligt för barnen att nå materiel, att det finns materiel som väcker barnets intresse och inspiration. Samt att pedagogernas förhållningssätt påverkar barnens lärande och utveckling. Pedagogerna på den traditionella förskolan sa att deras inredning inte var den bästa för barnen men de hade svårt att se att den skulle gå att ändra på.

Vad är det i den fysiska inomhusmiljön som hindrar barns lärande?

Här fick vi olika svar. På den traditionella förskolan svarade pedagogerna att stora barngrupper och pedagogernas brist på tid hindrar barnens utveckling samt att materiel inte är lättillgängligt. På Reggio Emilia svarade de istället att det var pedagogens sätt att tänka som hindrar barnens lärande. Att det är vi vuxna som begränsar barnen och att vi glömmer ta barnens perspektiv.

”Det är pedagogens sätt att tänka, vi begränsar dem”

(Pedagog vid Reggio Emiliaförskolan)

Montessoriförskolan kunde inte direkt se att det fanns något i deras inomhusmiljö som hindrar barns lärande, det som ändå skulle kunna ses som ett hinder är att man ibland glömmer ta barnens perspektiv.

”Ibland glömmer man bort att man är vuxen”

(Pedagog vid montessoriförskolan)

Vad vill ni i ert arbetslag att den fysiska inomhusmiljön ska stå för?

Här svarade pedagogerna på den traditionella- samt Reggio Emilia-förskolan lika, att inomhusmiljön ska stå för trygghet, kreativitet, fantasi och intresse. Pedagogerna på montessoriförskolan svarade att inomhusmiljön ska stå för inspiration till utveckling, lärande, ordning och nyfikenhet. Den traditionella förskolan pratade också om lek och rörelsefrihet.

Vad utgår ni ifrån när ni utformar inomhusmiljön på förskolan?

Här fick vi samma svar utav alla pedagoger. Och det är att man utgår från barnet när de utformar inomhusmiljön. Inom den traditionella förskolan är leken viktig och utifrån leken vill man skapa plats och utrymme. Barnen ska tycka det är roligt. Inom montessoriförskolan har de fasta stationer och de försöker tänka på hållbar utveckling. Inom Reggio Emilia-förskolan vill man skapa synlighet, barnet ska kunna se vad som pågår. Till exempel rum i rummen och det är viktigt att man utgår från barns olika intressen som de har här och nu.

Vad är det som styr eventuella förändringar? När gör man dessa ändringar i så fall?

På frågan vad som styr eventuella förändringar svarade pedagogerna på den traditionella förskolan att det är ekonomin som styr. Det är den som avgör om man kan köpa in nytt materiel såsom leksaker, spel med mera. På Reggio Emilia- och montessoriförskolan svarade de istället att de gör små förändringar när de märker att det behövs, när de märker att barnen har tråkigt eller när något inte funkar, små förbättringar. Ändrar i lokalerna gör alla pedagogerna när de märker att möbleringen inte fungerar.

Bestämmer ni pedagoger hur inomhusmiljön ska se ut eller är barnen delaktiga i utformandet?

Pedagogerna svarade att de utgår från barnen men att det är de som till exempel möblerar om utifall det behövs. På den traditionella förskolan är det många möbler som sitter fastskruvade, men små förändringar görs i den mån det går. Inom montessoriförskolan gör man små förändringar men det finns inte så mycket utrymme för ommöbleringar då möblemanget är i stationer och med givna funktioner. På Reggio Emilia-förskolan är man i startgroparna då förskolan är nybyggd men man har en ambition att barnen i framtiden blir mer delaktiga i verksamhetens förändringar.

Vad ligger till grund för ert val av materiel?

På den traditionella förskolan svarade pedagogerna att ekonomin styr först och främst, därefter ska det vara pedagogiskt bra materiel, utvecklande och stimulerande. Materiel som fångar barnens intresse. Att ha materiel som fångar barnens intresse och ger inspiration låg till grund för valet av materiel också hos pedagogerna på Reggio Emilia-förskolan. Montessoriförskolan har istället en grundstomme med materiel som är lika på alla deras förskolor och där man med jämna mellanrum byter ut visst materiel för att kunna följa och fånga upp barnet i sin utveckling.

Vad görs för dokumentation?

Pedagogerna på alla förskolorna dokumenterar barnens lärande genom observationer, portfolio och individuell utvecklingsplan. På den traditionella förskolan berättade de att de fotograferar barnen och sätter upp bilder på väggen i hallen så att föräldrar och barn kan titta tillsammans. Dessa bilder kopplar man sedan ihop med läroplanen för förskolan. Reggio Emilia-förskolan dokumenterar mycket, de har fotografier på väggarna inne på avdelningen så att barnen kan se sig själva och reflektera över det de har gjort. De sätter också in kort i barnens pärmar samt i plexiramar i hallen så att också föräldrar kan se. På Reggio Emilia-förskolan är dokumentation viktigt och alla förskolor har en mall över hur dokumentationen ska se ut. Montessoriförskolan dokumenterar inte genom fotografier istället har de en mall som kallas för "sol" där de bockar av var barnet befinner sig i sitt lärande

Hur ställer ni er till Läroplanen för förskolans syn på inomhusmiljöns betydelse för barns lärande?

”Läroplanen är ett viktigt redskap”
(Pedagog vid den traditionella förskolan)

Här svarar alla pedagoger att de följer Läroplanen för förskolan. Skillnaden var att både Montessori- och Reggio Emiliaförskolorna tyckte att Läroplanen för förskolan följde just deras tankar om den pedagogiska utformningen gällande den fysiska inomhusmiljön.

”Läroplanen har tagit inspiration från Montessori”
(Pedagog vid montessoriförskolan)

5.2 Sammanfattning av intervjuerna

Den fysiska inomhusmiljön har betydelse för barns lärande enligt pedagogerna i de olika verksamheterna. Man anser att materiel är viktigt då det väcker ett intresse och inspiration hos barnet. Inredningen är också en viktig del i miljön då det utgör tillgängligheten för barnens val av materiel och aktivitet. Då leken har en framträdande roll inom den traditionella förskolan sågs utrymmet som en viktig del där barnen får plats att röra sig. Begrepp som kom upp och definierar en bra inomhusmiljö var trygg, kreativ, fantasifull, intressant, inspirera, lärande, ordning samt nyfikenhet. När man gör ändringar i inomhusmiljön utgår man alltid från barnet men det är oftast pedagogen som i slutligen bestämmer själva utformningen av verksamheten.

Det finns både likheter och skillnader i de olika pedagogiska inriktningarna. Likheterna är främst att de alla utgår från barnens bästa. Skillnaderna är att inom montessoriförskolan har de betoning på lärandet medan på den traditionella förskolan och Reggio Emilia har mer betoning på lek och lärande. Den traditionella förskolan ser också mer hinder i sin verksamhet såsom ekonomi, stora barngrupper och brist på tid. Pedagogernas förhållningssätt var också någonting som kom upp och som ansågs både vara främjande men också hindrande i barns lärande.

Själva utformningen av den fysiska inomhusmiljön påverkades bland annat av ekonomi, intresse/ointresse hos barnen eller att man behöver anpassa möblemanget efter barngruppen.

Alla pedagoger i de olika verksamheterna tyckte att de följde Läroplanen för förskolan när det gäller den fysiska inomhusmiljön. Pedagogerna på Reggio Emilia- och montessoriförskolorna tyckte att det som stod i Läroplanen för förskolan stämde med deras egna pedagogiska utformning gällande den fysiska inomhusmiljön.

5.3 Resultat av observationerna

Vi har observerat den fysiska inomhusmiljön på en traditionell-, en Reggio Emilia- samt en montessoriförskola. Syftet med dessa observationer var att få en djupare förståelse för hur pedagogerna utformar den fysiska inomhusmiljön för att gynna barns lärande inom de olika verksamheterna. Observationerna genomfördes i samband med intervjuerna. Vi har valt att dela in resultaten av våra observationer och sammanställa dem i tre underrubriker. Denna sammanställning kommer att vara i löpande text.

5.3.1 Arkitektur

Här kommer vi att redovisa observationen av de tre förskolornas arkitektur. Den observationsfråga vi redogör för här är: *Hur ser arkitekturen ut?*

Den traditionella förskolan är byggd i en vinkel med två avdelningar. Det är en gammal förskola och varje avdelning är byggd med en hall först och därefter ett större rum där barnen äter och leker samt ett mindre rum där de på ena avdelningen har musikrum/sovrum för de mindre och på den andra avdelningen har de istället ett målarrum. I mellan de båda avdelningarna finns det en lekhall. På förskolan finns inget eget kök utan det är ett litet kök på varje avdelning.

Reggio Emilia-förskolan är helt nybyggd, och den är byggd med fem avdelningar som utgår från "piazzan" i mitten. Varje avdelning har ett stort rum samt två mindre rum som används som målarrum respektive vilorum/musikrum. Mellan avdelningarna finns en hall där barnen först kommer in. Själva byggnaden är fyrkantigt byggd med små "vingar" för varje avdelning.

Montessoriförskolan ligger i ena änden av montessoriskolan. Det är en stor byggnad på två våningar som är byggd i vinkel. Här går barn från förskolan upp till årskurs fem. Själva förskolan består av två avdelningar där man först kommer in i en hall. Därefter går man vidare in i ett stort rum med högt i tak och i ena hörnet av detta rum finns en dörr in till ett litet mindre "runt" rum som delas med avdelningen bredvid.

5.3.2 Miljö och utformning

Här kommer vi att redovisa observationerna kring den fysiska inomhusmiljöns utformning i de tre olika förskolorna. De observationsfrågor vi kommer att besvara är: *Hur ser de olika avdelningarna och dess rum ut? Vad förmedlar rummen?*

Både den traditionella förskolan och Reggio Emilia-förskolan är lika på så sätt att avdelningarna rymmer en hall med toaletter, ett stort rum och ett respektive två rum. Den traditionella förskolan är dock av mer hemlik karaktär. Den har gardiner i fönstren, blommor, fönsterlampor, dukar på borden. De rum som finns på avdelningen kan användas till olika aktiviteter som till exempel att måla, pyssla, bygga i matrummet samt hopp, skutt och musik i det rum som också används för vila. Här finns också ett speciellt inrett sagorum som är till för sagoläsning. Möblerna på den traditionella förskolan består av höga bord med höga stolar till. Runt om på väggarna är det höga hyllor upp till taket samt garderober. Avdelningen är målade i klart gult och på väggarna hänger barnens alster, alfabetstavlor, fotografier, samt målade konstverk på väggarna.

Reggio Emilia-förskolan har ett rum för bygge och lek samt ett målarrum och ett vilorum. Varje rum används här till det är ämnat för. Barnen äter i piazzan och här finns också rum i rummet som är avsedda för till exempel pyssel, matte och skriv och läs. I dessa rum finns dokumentation bestående av fotografier som visar barnens arbetsprocess inom det aktuella området. I piazzan visas ett bildspel bestående av delfiner på ena väggen. En del av innerväggarna i piazzan består av höga fönster in till kök och de olika avdelningarna. Förskolan har inga gardiner i sina fönster och väggarna är målade i vitt. Det är sparsamt med alster gjorda av barnen. Alla möbler och hyllor är låga, enbart avsedda för barnen.

Montessoriförskolan skiljer sig från både den traditionella förskolan samt Reggio Emilia-förskolan på så sätt att här finns en hall som också utnyttjas till annat samt att de bara har ett

stort rum som är delat i olika avdelningar/stationer. Dessa stationer har olika teman såsom matematik, läs o skriv, ateljé, vardagsbestyr samt geografi. I likhet med Reggio Emilia-förskolan har de enbart låga möbler samt hyllor som är anpassade till barnen. Väggarna på avdelningen är målade i beiget samt en fondvägg i svagt grönt. Det är sparsamt med alster från barnen. Den likhet som finns med den traditionella förskolan är att det finns gardiner i montessoriförskolans fönster. Montessoriförskolan har högt i tak samt höga fönster.

5.3.3 Materiel

Här redovisar vi våra observationer kring materielen på förskolorna. De observationsfrågor som besvaras är: *Hur förvaras materielen? Är materielen lättillgängligt?*

Under observationen på den traditionella förskolan såg vi att materielen förvarades i lådor på höga hyllor samt i garderober. På lådorna fanns fotografier som visade innehållet i lådorna. Materielen blev till viss del svårtillgängligt för barnen då det var placerat högt upp. På Reggio Emilia-förskolan samt montessoriförskolan förvarades allt materiel lättillgängligt och väl synligt på låga hyllor. På montessoriförskolan fanns det bara en materiel av varje sort. Allt materiel hade sin bestämda plats vilket gav ett strukturerat intryck.

5.4 Sammanfattning av observationerna

Här såg vi stora skillnader. Själva arkitekturen inom montessori- och Reggio Emiliaförskolorna var mer öppet med mycket fönster, stora ytor byggt med rum i rummen. På den traditionella förskolan är det byggt med ”riktiga” rum och där varje rum står för olika aktiviteter. På montessori- och Reggio Emilia-förskolorna fanns det låga bord, stolar och hyllor med allt materiel samlat i barnens nivå. Materielen på dessa förskolor var också väl synligt för barnen. På den traditionella förskolan var det höga bord, stolar och bokhyllor. Materielen fanns både på låg samt hög nivå och det var synligt på så sätt att det fanns fotografier av innehållet på lådorna där materielen förvarades. Väggarna på Reggio Emilia- samt montessoriförskolorna var målade i vitt och var sparsamt klädda med alster av barnen. I den traditionella förskolan var det färggladare väggar och det fanns mycket alster av barnen uppsatta på väggarna.

6 Diskussion

6.1 Den fysiska inomhusmiljöns betydelse

Alla pedagoger inom de olika verksamheterna sa att inomhusmiljön har en stor betydelse för barns lärande. Däremot så tycker vi oss se att man inom de tre olika pedagogiska inriktningarna lägger olika fokus på vad som främjar barns lärande i den fysiska inomhusmiljön.

Den traditionella förskolan pratar mycket om hur viktig själva leken samt utrymme att röra sig är för barns lärande. Detta var något vi också såg då bland annat ett rum i verksamheten vi observerade var avsett som rytmikrum där barnen fritt kunde röra sig. Rummet var kalt och där fanns inga möbler. I det stora rummet fanns mycket leksaker och även lekhallen var fylld med diverse saker såsom rutschkana, dockor, dockvagnar, kuddar med mera. Pedagogerna på förskolan vi besökte nämnde inte vad rummen erbjuder när vi frågade om den fysiska inomhusmiljön. Istället pratade de om det materiel som fanns och då framförallt om leksaker. Verksamheten utstrålar lek med mycket materiel på liten yta. Pedagogerna upplever barngruppen som för stor och lite rörig. Vi undrar om det kanske kan finnas en koppling mellan Laikes (2004) resonemang om att förskolans inredning påverkar barns välbefinnande. Han menar nämligen att en rörig miljö med allt för många intryck gör att stressen ökar och barnen får svårare att koncentrera sig.

Vi tror att ju bredare kunskapssyn och barnsyn man har som pedagog desto fler barn kommer man också att kunna möta. Vi anser att mycket hänger på pedagogernas förhållningssätt både när det gäller vad man som pedagog tror att barnet klarar av samt medvetenheten om hur barn lär sig saker. Detta är något som pedagogerna i vår studie också har pratat mycket om. Tror man att inomhusmiljön betyder något för barns lärande och utveckling så arbetar man utifrån det. Att ha en stimulerande inomhusmiljö som väcker barnens tankar och nyfikenhet bidrar till att barn lär sig och utvecklas. Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) delar dessa tankar då de ser på miljön som en arena där miljön inspirerar barn till olika slags handlingar i verksamheten. Det är också viktigt att vara medveten om att rummen i sig talar sitt eget språk. Frågan man som pedagog kan ställa sig är vad rummet talar om för barnet? Vad har man som pedagog för tanke med rummet egentligen? Vad förväntar vi oss att vi vill att barnen ska göra i till exempel i ett visst rum eller ett visst utrymme? Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) menar att det är viktigt att man som pedagog faktiskt tänker igenom de utrymmen man har på sin förskola för att just kunna erbjuda de bästa förutsättningarna för barns lärande.

Björklid (14/4-08) menar att man blir påverkad som individ utifrån vilka olika förutsättningar eller begränsningar en viss miljö sänder ut. Ett exempel på detta som vi kan nämna här är den traditionella förskolans sagorum. Här kan man enligt oss se på detta rum ur två olika synvinklar. Dels så har vi de samtal som vi har fört med de olika pedagogerna på den traditionella förskolan som ser detta som ett mysigt rum där man läser en saga tillsammans med barnen. Barnen kan även få upplevelsen i det magiska med att själv kunna bläddra i en bok i en lugn miljö och få en förståelse för sagornas värld. Detta tycker även vi är viktigt. Men skulle vi då ta detta ett steg vidare och koppla samman detta med Björklids sätt att se på själva utformningens betydelse för barns lärande så skulle en pedagogs medvetenhet om själva rummets förutsättningar kunna ligga i att se detta rum som en självklar arena för barns lärande. Det vill säga att detta sagorum utstrålar en atmosfär som kan ligga till grund för att faktiskt exempelvis väcka barnens nyfikenhet för läs och skriftspråkets betydelse för den egna kommande läs och skrivinläringen.

I den traditionella förskolan saknas kanske delar av de lärandemiljöer som har stor betydelse inom Reggio Emilia och montessoripedagogiken. Genom våra observationer såg vi att det var tydligare inom Reggio Emilia- och montessoriförskolan vad man i rummen/stationerna gav för signaler till barnen och vad som förväntades ske där. Vi tror att en förskola där man aktivt arbetar med en miljö som inspirerar till matematik, läs- och skriv ger du helt andra förutsättningar än en förskola vars inomhusmiljö inte tillåter barnen att ta del av dessa ämnen.

Inom Reggio Emilia är det viktigt att barnen får använda alla sina sinnen och att inomhusmiljön ska inspirera och starta en process. Istället för att prata om leksaker så pratade pedagogerna där om att rummen ska förmedla någonting och att miljön ska väcka inspiration och intresse. Detta var någonting som även vi lade märke till när vi var och besökte förskolan. Hela förskolan är byggd på ett speciellt sätt, det finns en tanke om hur det ska vara redan från grunden. Wallin (1996) menar att på detta sätt synliggörs verksamhetens system av olika funktioner vilket i sin tur underlättar barnens förståelse och sammanhången och de vuxnas arbete. Detta tycker vi hjälper pedagogerna i den bemärkelsen att vikten av inomhusmiljöns finns med från början. Till skillnad från den traditionella förskolan har pedagogerna inom Reggio Emilia klara ramar för hur det ska se ut. Pedagogerna arbetar i och med detta mot samma mål då Reggio Emilia står för att miljön är den tredje pedagogen.

Rummen på Reggio Emilia-förskolan är byggda för att tala sitt språk, de är öppna med höga fönster både utåt gården och mellan avdelningarna så att barnen ska kunna ha en bra överblick av vad som sker samt inspireras av varandra. Detta ses som väldigt positivt av pedagogerna men vi kan ändå fråga oss om det passar alla barn att alltid se vad som händer runt omkring dem. Detta om att kunna se in på avdelningarna och de olika rummen är något som vi själva har diskuterat en del. Vad vi menar är att barnen ibland kan behöva ha enskildhet för att kunna behålla koncentrationen inför någon uppgift eller om de helt enkelt vill dra sig undan en stund. I styrdokumentet för förskolan står det skrivet att barnen ska kunna få en möjlighet att enskilt kunna fördjupa sig i det de är intresserade av för att finna svar och lösningar (Skolverket 2/4-08).

Förutom att rummen i sig talade sitt språk om vad rummen kan användas till så pryddes väggarna delvis av fotografier av barnen under deras arbetsprocess. Pedagogerna vill med detta göra barnen medvetna om sitt eget lärande. Detta sätt blev vi inspirerade av och det gav oss även en tankeställare om att det inte är själva slutprodukten som är det viktiga utan att det är själva processen. Vi inser här vilket viktigt redskap dokumentationen egentligen är för barnen då de får inspiration genom att se sina kamrater i processerna. Lenz Taguchi (1997) menar att barn söker, värderar och betraktar varandra för att kunna nå fram till en förståelse för någonting. Detta var även det som Malaguzzi själv ville att man skulle visa barnen att de är kompetenta att klara av saker och ting.

Inom montessoripedagogiken ser man barnens självständighet som en central del där själva lärandet ligger hand i hand med själva materielen. Detta var någonting som vi reagerade över när vi intervjuade en av pedagogerna då ordet lek aldrig nämndes. Däremot så pratades det hela tiden om lärande och arbete samt att pedagogen nämnde sig själv som lärare. Detta är något vi inte är vana vid då man som pedagog och även under vår utbildning benämner sig själv som just pedagog samt har fokus på lek inom förskolan. Vi tyckte dock att benämningen lärare och lärande stämde bra överens med den miljö vi mötte på montessoriförskolan. Vi har också insett att det kan vara vår egen tolkning över hur man ser på lek och lärande som fick oss att reagera. Vi insåg också i efterhand att vi hade kunnat fråga läraren varför hon inte nämnde leken, då hade vi naturligtvis fått en förklaring. Inom montessoripedagogiken ser man

på arbete och lärande som lek. Hade vi studerat barnens lärande så hade vi kanske också fått en annan uppfattning, att de leker, arbetar och lär samtidigt.

Även inom denna verksamhet tyckte vi att rummet talade sitt tydliga språk, det fanns olika stationer där det tydligt visade att här ska barnen arbeta med matematik, skriv och läs, geografi med mera. En station var också avsedd för praktiska vardagsövningar. Inom montessoriförskolan fanns nästan inga ”traditionella” leksaker utan allt hade en anknytning till verkligheten såsom exempelvis riktigt strykjärn, diskbänk, sinnestränat materiel och så vidare. Det fanns en materiel av varje sort och var sak hade sin plats, detta gav ett väldigt strukturerat intryck. Samtidigt så gav det också ett lugn åt den fysiska inomhusmiljön.

Vad som anses bättre eller sämre i de olika verksamheterna är ingenting som vi lägger någon värdering i. Vi kan ändå ställa oss kritiska eller frågandes till om det är de enda sätten som inom Reggio Emilia-, montessori- och den traditionella förskolan som är det rätta. Vi tycker att det optimala vore att blanda dessa pedagogiska inriktningar som finns inom de olika verksamheterna. Vi anser att det ligger i vårt ansvar att möta många olika barn på deras villkor och ge dem de bästa förutsättningarna för deras lärande. I Läroplanen för förskolan enligt Skolverket (2/4-08) står det skrivet att verksamheten ska anpassas till alla barn i verksamheten och att barnen skapar och kommunicerar med hjälp av olika uttrycksmedel. För att kunna ge de bästa förutsättningarna för barns lärande så menar Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) att man i verksamheten måste skapa en fysisk miljö som kan möjliggöra detta för barnen.

6.2 Den fysiska inomhusmiljöns utformning

Den traditionella förskolan vi besökte hade en hemlik karaktär med färgglada gardiner, lampor och blomkrukor i fönstren, soffor, höga bord och stolar i matrummet och hyllor fyllda med leksaker. Sedan Frøbels tid har den hemlika miljön inom den traditionella förskolan funnits med som ett naturligt inslag i verksamheten (Simmons-Christenson 1987). Hur kommer detta sig egentligen? Vem är det idag som säger att den traditionella förskolan ska vara hemlik. Under våra litteraturstudier hade vi svårt att finna fakta om hur den traditionella förskolans inomhusmiljö ska vara utformad. Inte heller i Läroplanen för förskolan står detta skrivet. Det som står är att lokalerna ska vara ändamålsenliga (Skolverket 2/4-08).

Väggarna i den traditionella förskolan vi observerade är målade med en färgglad gul färg som delvis är täckt med barnens alster. Laike (2004) skriver att färgerna påverkar oss, att gult till exempel är aktiverande och att det är viktigt att hitta en balans mellan färgen på väggar och rummets textilier. Det var mycket färg både på textilier och på möblemang. Eftersom pedagogerna nämnde att barngruppen är stor och lite rörig, så fick vi oss en tankeställare efter att vi hade studerat våra fotografier om hur Laike resonerar kring sambandet mellan mycket färg och rörig barngrupp.

Rummen på den traditionella förskolan är möblerade på ett sådant sätt att pedagogerna medvetet eller omedvetet ger barnen möjligheter och begränsningar i sitt lärande. Pedagogerna ger barnen möjligheter genom att de verkligen får leka, det finns materiel av alla de slag, rytmikrum så att barnen kan springa av sig, sagorum där de kan uppleva sagans värld och så vidare. Men barnen stötte också på begränsningar då pedagogerna samtidigt vill ha en barnsäker miljö. Exempel på detta var bland annat att alla hyllor var fastskruvade i väggarna, det materiel som kan vara farligt för de minsta förvaras högst upp i bokhyllorna, en del färger och målarmateriel förvaras oåtkomligt i ett låst skåp samt att sagorummet bara får användas tillsammans med en vuxen. I och med att delar av materielen förvaras på detta sätt så får de

stora barnen alltid be om hjälp när de behöver något eller vill leka med det som står högst upp. Detta var egentligen inte det bästa ur barnens perspektiv tyckte pedagogerna men för att försöka förbättra hade de tagit kort som visade vad som fanns i lådorna och hyllorna för att barnen skulle kunna veta vad de ville ha.

De höga borden och stolarna är ur ett barns perspektiv inte det bästa, detta var något som pedagogerna själva påpekade. Här berättade en av pedagogerna att de hade haft låga möbler tidigare men att pedagogerna fick ont i sina ryggar så de bytte till högre möbler. Nu är bord och stolar mer avsett för vuxna men man kan alltid ställa sig frågan om det är sämre. Små barn lär sig klättra, men är det den rätta barnsynen man har om man anser att barnen ska behöva klättra för att kunna sätta sig på en stol? Vi har dock en förståelse för att det kanske inte alltid är möjligt med låga möbler. Det kanske inte heller finns möjlighet att ha låga hyllor då det finns syskonavdelningar där man måste hindra de minsta från att få tag i visst materiel. Samtidigt är det så att man då hindrar de stora från att kunna hämta det de själva vill ha. För de små finns materiel avsett för dem lättillgängligt men ju äldre man blir så blir materialet mer svårtillgängligt och det blir allt svårare för barnen att klara sig själva. Skulle det se annorlunda ut från barnens perspektiv om vi inte hade syskonavdelningar

På Reggio Emilia-förskolan så fanns det inte så mycket hemligt över förskolan. Hela förskolans väggar är målade i en vit färg och på dem hänger fotografier på barnen i arbete. Fönstren är höga och här finns inga gardiner eller blommor. Men höga fönster utan gardiner har också sitt syfte. Det är inget extra som distraherar och det blir ett bra ljusinsläpp in i lokalerna. Enligt Laike (2004) så får rummet en hög rumslighet, det vill säga att man ser rummet i sin rätta proportion när man har höga fönster samt bra ljusinsläpp. Reggio Emilia-förskolan har låga möbler vilket gör det lättare för barnen att utföra sina aktiviteter mer självständigt. Hyllorna är låga så allt materiel blir väl synligt och lättillgängligt för barnen. I och med detta behöver inte barnen be om hjälp när de vill få tag på något. Pedagogerna sa att det är viktigt att materielen är synligt för barnen så att det kan väcka inspiration och intresse. Elisabeth Nordin-Hultman (2004) skriver om att åtkomligheten för barnen ger en större kombinationsmöjlighet mellan materielen vilket även då kan leda till att materielen blir mer intressant. Det är inte bara lättillgängligheten för barnen som är tanken med de låga möblerna inom Reggio Emilia. De låga höjderna är också avsedda för att ge barnen en bra överblick över vad som sker runt omkring dem i verksamheten.

Skillnaden på den traditionella förskolan och Reggio Emilia-förskolan är förutom höga och låga möbler att inom Reggio Emilia-förskolan visar man materielen, allt förvaras åtkomligt för barnen. En annan skillnad som är ytterst viktigt att få med är att i den traditionella förskolan har de en syskonavdelning medan i Reggio Emilia-förskolan är avdelningarna indelade i åldersgrupper. Detta gör att materiel som är anpassat till den specifika åldern finns framme i Reggio Emilia-verksamheten. På detta sätt behöver de aldrig hindra någon att få tag på materiel som anses farligt

Reggio Emilia ser miljön som den tredje pedagogen och det finns klara normer för hur det ska se ut i förskolan. Detta märkte vi också då lokalerna och möbleringen var väl genomtänkta. Pedagogerna sade också att man måste gå ner till barnens nivå och se rummet ur deras perspektiv för att kunna möblera. Detta var något vi tog till oss och vi fick oss en tankeställare. Vilket rum är mest tilltalande för en två-åring? Ett rum med stolar med höga stolsben eller ett rum med stolar som du kan sitta på utan att behöva klättra? Detta är någonting som man kan ha med sig och tänka på.

I montessoriförskolan kom vi in i en lugn och som vi tyckte påminde om en skolmiljö. Kanske var det så att vi automatiskt tänkte dessa tankar då vi inte såg några traditionella leksaker utan enbart såg verksamhetens olika materiel. Stationerna visade så tydligt att det exempelvis var matematik eller svenska med mera som det skulle arbetas med. Detta är ingenting som vi är vana vid.

Det ena rummet på montessoriförskolan var relativt stort och högt i tak, väggarna var målade vita och det var sparsamt med alster av barnen. Vi reagerade på att det inte fanns något på väggarna. Pedagogen nämnde att de hade märkt att barnen lätt blev distraherade och tappade koncentrationen om det var för mycket på väggarna. Detta är något Laike (2004) också tar upp. Han menar att ha en lugnande väggfärg och inte för mycket synintryck gör barnen lugnare.

Utifrån våra observationer så tittade vi på byggnadernas arkitektur. Vi blev då uppmärksammade på att både montessoripedagogiken och Reggio Emilia har bestämmelser om hur byggnaderna som barnen vistas i ska vara utformade för att passa verksamheterna. Om man tittar på montessoriförskolor samt Reggio Emilia-förskolor så är de byggda efter ett bestämt sätt. Byggnaden ska byggas för att passa till den specifika pedagogiska inriktningen. Inom montessoripedagogiken ska det till exempel vara rum med högt i tak, inom Reggio Emilia ska det vara en piazza med rum runt omkring. Här finns en tanke redan från första spadtaget hur det ska se ut. Men hur är det med den traditionella förskolan? Om man ser på de traditionella förskolorna så är de i stort sett alltid byggda med två avdelningar och en lekhall i mitten, så även i den traditionella förskolan vi besökte. Själva byggnaden inom den traditionella förskolemiljön byggs inte efter någon speciell pedagogik utan det ser ut ungefär som det alltid har gjort. Det hus och de lokaler man har är det man har att gå efter och utifrån det får man göra det bästa möjliga av situationen. Men även om inte lokalerna är de bästa så kan pedagogen om den är intresserad av inomhusmiljöns utformning ändå ge barnen fantastiska förutsättningar för framtiden.

6.3 Läroplanen

Vår fråga på hur pedagogerna ställer sig till Läroplanen för förskolans syn på den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns lärande var för vår egen del en självklarhet att man skulle kunna svara på. Denna fråga var så självklar för oss att vi inte på något sätt hade i tankarna att det inte skulle vara lika självklart för de intervjuades del. Det visade sig att det inte var så enkelt att pedagogerna visste vad som stod i Läroplanen och om den fysiska inomhusmiljön. Vi valde ändå att ha denna fråga kvar då vi tyckte att man ändå borde ha ett litet hum om vad som stod i Läroplanen angående inomhusmiljön. Om inte annat så kanske frågan väckte en nyfikenhet hos pedagogerna som i sin tur ledde till att de tittade efter vad som verkligen stod.

Vi har en Läroplan för förskolan som alla förskolor ska följa oavsett inriktning i verksamheten och det gör alla. Däremot så tolkas Läroplanen för förskolan olika av alla pedagoger och det är upp till var och en att fritt tolka det som står i våra läroplaner. När det gäller den fysiska inomhusmiljön så står det inte heller så mycket skrivet i Läroplanen för förskolan om hur den ska vara utformad och hur viktig inomhusmiljön faktiskt är för barns lärande. Om man jämför och tittar på vad som står skrivet om lekens betydelse för barns lärande så har leken klarare ramar och en tydlighet som inte finns när det gäller inomhusmiljön. Kanske skulle man utveckla Läroplanens riktlinjer och ta till sig den forskning som faktiskt har gjorts inom detta område att inomhusmiljöns utformning har lika stor betydelse som leken. Ett sätt till kan vara att man i lärarutbildningen mer aktivt gör inomhusmiljön mer synlig. Vi tror att man för studenterna borde synliggöra den koppling och

den starka betydelse som miljön faktiskt har på barns lärande. Det ena utesluter inte det andra, det mest optimala vore att få med bägge delarna det vill säga både miljö och lek.

Eftersom den traditionella förskolan inte har de klara direktiv som de andra verksamheterna har angående den fysiska inomhusmiljön så kan miljön också se olika ut på de traditionella förskolorna. Pedagoger kan möblera och inreda efter eget tycke och smak. På Reggio Emilia- samt montessoriförskolorna står det klart och tydligt i deras pedagogik hur den fysiska inomhusmiljön ska utformas. Här finns klara direktiv om vikten av en stimulerande inomhusmiljö som ska verka för barns lärande och utveckling. I Reggio Emilia pratar man om miljön som den tredje pedagogen. Detta gör det enklare för pedagogerna eftersom de har normer att rätta sig efter och alla förskolor ser i stort sett likadana ut inomhus.

Under arbetets gång har vi lärt oss många nya saker som vi tror att vi själva kommer att ha nytta av i vår kommande roll som pedagog. Ett starkt intresse för inomhusmiljöns betydelse har väckts samt många nya tankar har dykt upp. Exempel på tankar vi fått är att inte ta inomhusmiljön som självklar, den är inte beständig utan bör anpassas efter barngrupp. Vårt sätt att tänka som pedagog det vill säga förhållningssättet har blivit mer klarsynt. Vi har fått en större förståelse för att pedagogers förhållningssätt både kan ge möjligheter men också hindra barns lärande genom utformningen av den fysiska inomhusmiljön. Är man en medveten pedagog så har den traditionella förskolan en stor fördel genom att man som pedagog har den friheten att kunna plocka de bästa delarna och göra till sitt eget.

6.4 Slutsats

Den fysiska inomhusmiljöns betydelse för barns lärande är viktig enligt alla pedagogerna i denna studie. Det som skiljde sig i deras svar var att på den traditionella förskolan så svarade man mer om att materielen och lekutrymmena mer skulle vara roliga än om den betydelse rummen faktiskt kan ha för barns lärande. Tvärtom var det på Reggio Emilia- och montessoriförskolorna där pedagogerna mer direkt pratade om att rummen och de signaler de ger har en betydelse för barns lärande. Här finns hela tiden en tanke på hur rummen ska vara för att inspirera och intressera barnen ur deras perspektiv.

Det vi har sett är att alla pedagoger enligt oss har olika förutsättningar i sitt arbete med den fysiska inomhusmiljön som beror mycket på att de olika pedagogiska inriktningarna har olika normer och ramar att förhålla sig till. Då våra styrdokument är diffusa i sin beskrivning angående den fysiska inomhusmiljöns betydelse anser vi att det blir svårt för pedagogerna på den traditionella förskolan att veta hur de ska förhålla sig till just denna. Vi menar att Reggio Emilia- och montessoriförskolorna har en fördel eftersom den fysiska inomhusmiljöns betydelse finns i deras egna pedagogiska inriktningar, med ett utarbetat sätt som pedagogerna kan hålla sig till. Finns det ett miljöarbete redan från grunden det vill säga redan med arkitekturen av förskolor samt att det står tydligare i Läroplanen om den fysiska inomhusmiljön, och där alla strävar mot samma mål så blir inomhusmiljöns betydelse för barns lärande mer synligt för pedagogen. För oss är inte den ena pedagogiska inriktningen bättre eller sämre, det mest optimala vore att kunna plocka delar från alla dessa verksamheter.

6.5 Framtida forskning

Som förslag till framtida forskning skulle vi vilja se att man studerade arkitekturen i den traditionella förskolan och vad den betyder för barnen i verksamheten. Vi anser efter denna studie, att man innan man bestämmer hur en förskola ska se ut, samlar in material från de pedagoger som arbetar ute i verksamheten och tar del av den forskning som finns och tar dessa synpunkter i beaktande. Ta lärdom av de erfarenheter och den kompetens som faktiskt finns ute i verksamheterna. Vi tror att en sådan undersökning skulle kunna ge sådana kunskaper att lokalerna blir mer anpassade till barnen och den verksamhet som bedrivs inom förskolan.

Referenslista

Litteratur

- Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Danmark: Narayana Press.
- Carlgren, Ingrid (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Forssell, Anna (2005). *Boken om pedagogerna*. Falköping: Elanders Gummessons.
- Gedin, Marika & Sjöblom, Yvonne (1995). *Från Frøbels Gåvor till Reggios Regnbåge*. Sverige: Gummessons Tryckeri AB.
- Hanson, Lena (1994). *Montessori och barns arbete*. Arlöv: Berlings.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (red.) (2003). *Förskolan-barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, Hillevi (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: Gotab.
- Laike, Thorbjörn (2004). *Harmoni ger energi*. I Lärarförbundets förlag och Tidningen Förskolan. *Förskolans pedagogiska rum-med plats för alla sinnen* (s.82-87). Malmö: Elanders Berlings.
- Mauritzon, Ulla & Säljö, Roger (2003). *Ja vill va Simba å du ä Nala*. I Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (red.). *Förskolan-barns första skola* (s.159-1969). Lund: Studentlitteratur
- Niss, Gunilla & Söderström, Anna-Karin (2006). *Små barn i förskolan. Den viktiga vardagen och läroplanen*. Danmark: Narayana Press.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Perspektiv på pedagogiska miljöer*. I Lärarförbundets förlag och Tidningen Förskolan. *Förskolans pedagogiska rum-med plats för alla sinnen* (s.28-37). Malmö: Elanders Berlings.
- Olsson, Henry & Sörensen Stefan (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Slovenien: Korotan, Ljubljana.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Simmons Christenson, Gerda (1987). *Förskolans historia*. Lund: Sandby Grafiska.
- Skr, Regeringens Skrivelse (1998). *Samverkan, ansvar och utveckling*. Stockholm: Riksdagens tryckeriexpedition.
- Trost, Jan och Studentlitteratur (2007). *Enkätboken*. Polen: Pozkal.

Vallberg Roth, Ann-Christine (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Wallin, Karin (1987). *Ett barn har hundra språk*. Uddevalla: Bohuslänningen Boktryckeri.

Wallin, Karin (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Eskilstuna: Tuna Tryck AB

Elektroniskt dokument

Björklid, Pia (14/4-08 kl.15.32). *Lärande om fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. www.skolutveckling.se/publikationer

Björklid, Pia (14/4-08 kl. 20.27). *Barns utemiljö- ett utvecklings- och miljöpsykologiskt perspektiv*. www.placelearning.org/medlem.aspx?MemberId=10

Infovoice (24/4-08 kl 12.24) *Validitet och Reliabilitet*. www.infovoice.se

Skolverket (2/4-08 kl 14.37). *Läroplanen för förskolan 1998*. www.skolverket.se

Skolverket (7/4-08 kl.11.01). *Vad styr förskoleverksamhet och skolbarnomsorg?* www.skolverket.se

Wikipedia (14/4-08 kl. 10.02). *Miljö*. www.sv.wikipedia.org

Wikipedia (24/4-08 kl. 10.25). *Fenomenografi*. www.sv.wikipedia.org.

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Vad är det i inomhusmiljön som främjar barns lärande och utveckling?
2. Vad är det i inomhusmiljön som hindrar barns utveckling?
3. Vad vill ni i ert arbetslag att inomhusmiljön ska stå för?
4. Vad utgår ni ifrån när ni utformar inomhusmiljön på förskolan?
5. Vad är det som styr eventuella förändringar? När gör man dessa förändringar isåfall?
6. Tror du att den fysiska inomhusmiljön har någon betydelse för barns lärande och utveckling?
7. Bestämmer ni pedagoger hur inomhusmiljön ska se ut eller är barnen delaktiga i utformandet?
8. Vad ligger till grund för ert val av material?
9. Vad görs för dokumentation?
10. Hur ställer ni er till läroplanens syn på inomhusmiljöns betydelse för barns utveckling och lärande?

Bilaga 2

Observationsfrågor

1. Hur ser arkitekturen ut?
2. Hur ser de olika rummen ut? Hur är det tänkt?
3. Uppfyller förskolan läroplanens riktlinjer för hur inomhusmiljön ska vara utformad?
4. Vad förmedlar rummen? Tydligt – otydligt
5. Vad finns för material? Hur förvaras det? Är det lättillgängligt?