



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

# ”PÅ VILKEN FÖRSKOLA GÅR DITT BARN?”

En kvalitativ studie av fyra pedagogiska inriktningars återspeglning på miljön i praktiken.

**JENNIE ABRAHAMSSON**

**SABINE BERGLUND**

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation  
Pedagogik  
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område  
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Olle Tivenius

Examinator: Eva Ärlemalm-Hagsér

Termin HT17

År 2017



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÅSTERÅS**

Akademien för utbildning  
kultur och kommunikation

**SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE**

Kurskod PEA079 15 hp

Termin HT17 År 2017

## SAMMANFATTNING

---

Jennie Abrahamsson och Sabine Berglund

”På vilken förskola går ditt barn?”

En kvalitativ studie av fyra pedagogiska inriktningars återspeglings på miljön i praktiken

What preschool does your child go to?

Årtal 2017

Antal sidor: 28

---

Syftet med föreliggande arbete är att studera hur fyra olika förskolor med olika pedagogiska inriktningar arbetar aktivt med förskolans inomhusmiljö. Vi har genomfört observationer och intervjuer som lett fram till vårt resultat. Vi har kommit fram till att förskolorna har såväl likheter som skillnader men att alla förskolorna har en medveten tanke kring utformningen av inomhusmiljön utifrån deras pedagogiska inriktning.

---

**Nyckelord: Förskolans miljö, pedagogiska inriktningar, Sociokulturellt perspektiv, material, tillgänglighet, delaktighet**

# Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Problemområde, syfte och forskningsfrågor.....	1
2	Bakgrund.....	2
2.1	Förskolepedagogiska inriktningar.....	2
2.1.1	Montessoripedagogiken.....	2
2.1.2	Traditionell förskola .....	3
2.1.3	Reggio Emilia-pedagogiken.....	4
2.1.4	Waldorfpedagogiken.....	5
2.2	Forskningslitteratur.....	6
2.3	Miljöns betydelse .....	7
2.4	Styrdokument .....	8
3	Teoretiskt perspektiv .....	8
3.1	Sociokulturellt perspektiv.....	8
4	Metod .....	9
4.1	Urval.....	9
4.2	Datainsamling.....	9
4.3	Databearbetning .....	10
4.4	Etiska överväganden.....	11
5	Resultat .....	11
5.1	Empiri .....	11
5.1.1	Pedagogik/miljö.....	11
5.1.2	Material .....	15
5.1.3	Tillgänglighet .....	18
5.1.4	Delaktighet och inflytande.....	21
5.2	Resultatanalys.....	23
5.2.1	Inomhusmiljö.....	23

5.2.2	Grundläggande synsätt .....	24
6	Diskussion .....	25
6.1	Resultatdiskussionen .....	25
6.1.1	Slutsatser .....	27
6.2	Metoddiskussion .....	27
6.2.1	Trovärdighet och pålitlighet .....	28
6.3	Fortsatt forskning .....	28
	Referenslista .....	29
	Bilaga 1 – Missivbrev .....	31
	Bilaga 2 – Intervjuguide .....	33
	Bilaga 3 – Observationsmall .....	34
	Bilaga 3 – Observationsschema .....	34

# 1 Inledning

I Sverige finns det många förskolor som har olika pedagogiska inriktningar med ursprung från pedagoger med olika synsätt på barnuppfostran. Den vanligaste formen av förskolor är den traditionella förskolan. Det finns en mängd olika sådana förskolor i varje stad och även på landsbygden. Förskolor med särskilda inriktningar finns det däremot färre av, som Montessoriförskola, Reggio Emilia-förskola och Waldorfförskola. Antalet förskolor med en annorlunda pedagogisk inriktning är inte lika stort som traditionella förskolor.

Med en snabb återblick på hela förskollärovet utbildningens innehåll, är det svårt att komma ihåg kurser där vi har fått lära oss om olika pedagogiska inriktningar och vilka pedagoger som grundade dessa. Det vi gemensamt kan komma på, som också är det enda är att vi i en kurs fått göra ett grupparbete om endast en pedagogisk inriktning. Namnen på grundarna till de pedagogiska inriktningarna har emellanåt dykt upp som hastigast, men bara vid föreläsningar som inte har gett en mer ingående förståelse om de olika inriktningarna. Vi kan således konstatera att vi under vår utbildning inte erbjudits någon bredare utbildning om aktuella pedagogiska inriktningar. Med detta i åtanke är vi också nyfikna på om föräldrar har förkunskaper om de olika pedagogiska inriktningarna och om de vet vad den särskilda inriktningen som de placerar sina barn vid, egentligen handlar om. Vet föräldrar vad pedagogiken står för och särskilt utformat sin miljö efter?

Vi vill genom detta arbete sprida information om de pedagogiska inriktningarna till osäkra studenter och föräldrar som kanske har en otydlig bild om vad de olika inriktningarna handlar om. De olika pedagogiska inriktningarna har nämligen olika synsätt på barns lärande och utveckling och därför skiljer sig också miljöerna sig åt. Material och leksaker är till exempel placerade på olika sätt och även formen av material skiljer sig mellan de olika profilerna.

Eftersom vi tidigare fått vetskap genom tidigare erfarenheter om att det är en stor skillnad mellan olika pedagogiska inriktningar har vi valt att ta reda på i vilken grad det stämmer och ha fokus på inomhusmiljöns utformning. Miljön är således vårt fokusområde i denna studie. Vi vill få kunskap om hur miljön ser ut i de olika verksamheterna med de olika pedagogiska inriktningarna eftersom miljön har stor påverkan på barns självständighet och lärande. De pedagogiska inriktningarna som står i fokus är Montessori, Traditionell, Reggio Emilia och Waldorf.

## 1.1 Problemområde, syfte och forskningsfrågor

Det verkar saknas kunskap om hur olika pedagogiska inriktningar utformar sina respektive inomhusmiljöer.

Syftet med föreliggande arbete är att studera hur fyra olika förskolor med olika pedagogiska inriktningar arbetar aktivt med förskolans inomhusmiljö. Syftet uppnås genom att besvara följande konkreta forskningsfrågor.

1. Hur liknar och skiljer sig de olika förskolornas respektive inomhusmiljöer?
2. Hur avspeglas de respektive grundsynerna i förskolornas utformning av miljön?

## 2 Bakgrund

I det här kapitlet redogörs de olika pedagogiska inriktningarnas respektive grund och synsätt på miljöns utformning och betydelse i förskolan. Vi belyser även de styrdokument som avser att påverka miljön i förskolan. Vi redovisar också aktuell forskning om förskolemiljöns betydelse.

### 2.1 Förskolepedagogiska inriktningar

De fyra pedagogiska inriktningar vi valt att studera är Reggio Emilia, Montessori, Waldorf och den traditionella förskolan.

#### 2.1.1 Montessoripedagogiken

Montessoripedagogiken grundades av Maria Montessori som levde 1870-1952. Hon föddes i Italien och blev känd som läkare och pedagog. Montessori drömde tidigt om att utbilda sig till ingenjör och läkare, något som hennes pappa och professorer inte tyckte passade en kvinna, berättar Signert, (2011), som för övrigt disputerat på Montessoripedagogiken 2012. Montessori trotsade detta och skrev in sig på universitetet i Rom och studerade fysik, matematik och naturkunskap. Efter sina studier år 1896 blev hon Italiens första kvinnliga läkare, något som stärkte Montessoris kamp om ett jämlikt samhälle. När Montessori tagit sin läkarexamen blev hon underläkare vid psykiatriska universitetskliniken i Rom. Där väcktes hennes intresse för barn med funktionsnedsättningar, vilket sedan ledde till att hon blev chef på en skola för utvecklingsstörda barn (Egidius 2009).

Montessori uppfattade att bristen för barnen i första hand var brist på stimulans och att miljön var torftig. Det fanns nämligen inget att röra vid med händer och fötter. Montessori ansåg att barnen behövde undervisning istället för vård (Signert, 2011). 1906 öppnades ett daghem där Montessori fick möjlighet att prova sina metoder på barn utan utvecklingsstörningar. Daghemmet skulle ta emot cirka 60 barn i åldrarna 3-7 år medan föräldrarna arbetade. På just detta daghem uppstod Montessoripedagogiken samma år (Signert, 2011). Montessori blev känd över hela världen och hon kom ut med en bok om sin pedagogik, som hon föreläste om. Efter det började Montessori ägna all sin tid åt pedagogiken och studerade barn på heltid.

Den pedagogiska grundidén handlar om att barn har en speciell kraft som de måste ges utrymme att utveckla i frihet. Pedagogiken innefattar att barn bär alla på möjligheter inom sig och det är de vuxnas uppgift att hjälpa barnen att upptäcka dem. (Signert 2011) ”Det är barnen som visar vägen och jag följer den” (Signert, 2011, s. 35). Detta ideal är myntat av Montessori själv. Hon menade att barnen ska vara oberoende av de vuxna, på ett sådant sätt att de vuxna visar förståelse, respekt och håller sig i bakgrunden. Miljön inom pedagogiken är anpassad efter barns utvecklingsstadier och behov. Den pedagogiska miljön är förberedd och läraren är en del av den, (Signert 2011). Lokalerna är rymliga, ljusa och färgglada med bestämda platser för varje sak. Varje barn har sin egen arbetsplats och eget förvaringsutrymme. Miljöerna är också utformade så att barnen själva kan utforska och välja sysselsättning och förmedla en frihet med ramar. Barnen får dock inte större ramar än de klarar av. Pedagogiken vill spegla en hemlik atmosfär med hyllor där material placeras efter ämnesområden, praktiskt, sensoriskt, språk, matematik och kulturmaterial (Skjöld-Wennerström & Bröderman-Smeds, 2008).

De material som erbjuds ska skapa koncentration och stötta barnen i deras olika utvecklingsstadier. Hyllorna placeras i barnens höjd och allt material är placerat från vänster till höger, från lätt till svårt, så att barnen själva kan hitta sin nivå. Språkliga begrepp som tung, lätt, stor och liten är sådant som önskas lyftas fram ur de material som finns tillgängligt. Det finns en tydlig struktur över de material som finns i förskolan. Materialen ska även ha sina bestämda platser, vara helt och rent och gärna stimulera alla sinnen. Strukturen anses ge barnen en trygghet att veta var allt material står samt att det skapar en god överblick över miljön. De verksamma lärarna bör vara uppmärksamma och ha ett syfte med de material som erbjuds, de kan inte bara titta på materialet eller lära sig av en manual, utan de behöver ställa didaktiska frågor till sig själva om varför materialet ska användas (Skjöld-Wennerström & Bröderman-Smeds, 2008).

### 2.1.2 Traditionell förskola

Med traditionell förskola menar vi den vanligaste typen av förskolor i kommunal regim utan uttalad pedagogisk inriktning. De fokuserar istället helt på att följa läroplanen och andra direktiv från Skolverket. Den traditionella förskolan har växt fram succesivt.

Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) skriver om Friedrich Fröbels betydelsefulla tankar gällande barnens lek och verksamheten som har speglat formningen av den traditionella förskolan. Fröbel startade den första förskolan som hette Kindergarten, vilket betyder barträdgårdar. Barträdgårdarna var inte bara ett namn på hans verksamhet utan bakom begreppet låg en filosofi, som hade sitt ursprung i den romantiska tidsandan i Tyskland under början på 1800-talet (Egidius, 2009). Fröbel inspirerades av Rousseaus uppfostringsroman *Émile* och även av Pestalozzi som bedrev en skola i Schweiz. När Fröbel kom tillbaka till Tyskland efter att ha arbetat som informatör började han att ägna sin tid åt naturvetenskapliga studier på ett universitet som låg i Göttingen. Studierna där ledde till att han skapade sin egen teori om sfären, alltså om pedagogikens väsen. År 1840 grundade Fröbel sin första barträdgård, Kindergarten som det då hette. Fröbels Kindergarten var grunden för den moderna förskolan vi har idag. I barträdgårdarna, menade Fröbel, att "barnen var som plantor som skulle växa genom självstyrt lärande, med delaktighet i varandras sysslor och tankar" (Egidius, 2009, s.28). Hos barträdgårdarna blev den pedagogiska inriktningen ett tydligt fenomen, barnens förutsättningar var i fokus för den miljö som skapades och för de sysselsättningar som skedde.

Ellen Key är ett välkänt namn i historien om barn och barns rättigheter. Ellen Key föddes 1849 och utbildade sig till lärare. Hennes bok som publicerades vid sekelskiftet kom att påverka samhällets syn på barnen. Boken *Barnets århundrade* var en revolutionerande publicering och fick stor uppståndelse. Hennes syfte var att det kommande århundradet, 1900-talet, skulle bli barnens tid. Hennes bok påverkade flera stora pedagoger som exempelvis Maria Montessori som också ville ge barnen samma frihet som Key arbetade efter. Enligt Key skulle läraren vara en vägledare till eleverna (Egidius, 2009). Människan skulle ha makt över sig själv och över sin egen situation var en tanke Key fått från filosofen Friedrich Nietzsche, vilket speglades i hennes arbetssätt och det hon ville förmedla i sin bok.

Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) lyfter också fram att miljön var utformad så att den var anpassad efter barnen. Exempelvis var stolar och bord i deras höjd och inte i den vuxnes. Författarna nämner Alva Myrdals tankar om hur lokalerna och miljön

bör utformas på de olika institutionerna. Miljön ska ses om en aktiv part, vilket innebär att den ska vara utvecklande för de som vistas i den och det sker genom att miljön är genomtänkt och har ett syfte. Som ett tydligt kännetecken på hur miljön var utformad under mitten på 1900-talet beskriver Engdahl och Ärlemalm-Hagsér att det skulle vara hemlikt, alltså likna hemmet. Då började den mer vuxenanpassade verksamheten träda fram igen. Den sortens miljö höll däremot inte i sig så länge. Exempelvis byttes borden och stolarna till mer barnanpassade möbler igen och verksamheten utgick efter barnens behov och anpassades efter dessa.

Förskolor med den traditionella inriktningen bör utgå från Skolverkets styrdokument. I *Allmänna råd med kommentarer för pedagogisk omsorg* beskriver Skolverket att miljöns utformning är betydelsefull och att verksamheten ska vara varierad (Skolverket, 2012). Lokalerna ska vara utformade så att syftet med den pedagogiska verksamheten understöds och kan genomföras. Miljön behöver också erbjuda olika former av aktiviteter under dagen, som mer livliga till mer lugna. Genom att låta barnen vara delaktiga i utformningen av miljön skapas också en verksamhet som tar tillvara på barnens behov och intressen (Skolverket, 2012). I *Läroplanen för förskolan* uttrycks det att förskolan ska erbjuda en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek (Skolverket, 2016). Miljön bör vara meningsfull och på så sätt inspirera barnen till att vilja utforska vidare. Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) sammanfattar att det är styrdokumentens råd kring hur miljön ska utformas som är de som följs idag. Där är helhetsperspektivet att miljön ska utformas för att stödja barns utveckling och lärande, samt möjlighet till lek, menar författarna.

### **2.1.3 Reggio Emilia-pedagogiken**

Loris Malaguzzi var en Italiensk pedagog som skapade Reggio Emilia-pedagogiken (Kragh-Müller, 2012). Malaguzzi jämförde det som instrument och stämmor som behöver vara i interaktion med varandra för att skapa en symfoniorkester (Wallin, 2010). Reggio Emilia-pedagogiken uppstod i norra Italien efter andra världskriget som ledde till förändrade arbetssituationer i familjerna. Det innebar att även kvinnorna behövde arbeta och det uppstod då ett behov av andra institutioner än bara de kyrkliga som redan fanns. Dessutom var kvinnorna missnöjda med dessa. Missnöjet med de kyrkliga instanserna berodde bland annat på det auktoritära lärandet och börjades då istället byggas den första förskolan. På förskolan i staden Cella fanns en önskan om att barnen skulle få upptäcka kulturen och omvärlden tillsammans med andra barn. Verksamheten grundades gemensamt av pedagoger, föräldrar och arkitekter och eftersom det inte fanns någon stark budget på förskolan fick de använda sig av förbrukningsmaterial för att tillverka inredning, (Wallin, 2010). Malaguzzi fick höra om förskolan i Cella och han begav sig dit och arbetade som förskollärare.

Idag är målet med Reggio Emilia-pedagogiken att barnen ska få möjlighet att själva upptäcka och lära tillsammans med varandra. Det betyder inte att pedagogerna ska dra sig undan utan att de ska vara medforskare tillsammans med barnen, beskriver Kragh-Müller (2012). Författaren menar också att barnen genom samspelet med varandra får uppleva gemenskapens betydelse. Det som karakteriserar pedagogiken är det fokus som ligger på den ”goda” utvecklings- och lärmiljön för barn. Reggio Emilia-pedagogiken förespråkar miljön genom att de talar om rummet som den tredje pedagogen. Det innebär att miljön ska vara utformad på så vis att barnen lär sig och utvecklas bara genom att leka och vara i den. Enligt Strong-Wilson och Ellis (2007) är det viktigt att miljön ska ses som något levande. De menar att föremål och



ting inte endast ska användas till det de är skapade för, utan att exempelvis genom fantasi och kreativitet ge föremålet ett annat syfte och liv. Naturmaterial är vanligt i Reggio Emilia-pedagogiken och allt material är noga genomtänkt, menar författarna.

Inredning är stimulerande med olika färger och former för barnens lärande. Borden och övriga möbler är i barnens höjd och storlek. Behållare och förvaringar är genomskinliga så barnen kan se vad de innehåller eftersom miljön ska bjuda in till lek och kreativitet. Miljön ska utformas både ur barns och vuxnas synvinkel.

Pedagogerna behöver således försöka se miljön med barns ögon. Exempelvis kan pedagogen behöva böja sig ned i barnens ögonhöjd och undersöka vad barnen möter i miljön och vad denna säger till barnen (Strong-Wilson & Ellis, 2007; Wallin, 2010). Det förskollärarna ser och hör ligger till grunden för planeringen av nästa aktivitet och på så sätt följer verksamheten barnens intresse och håller barnen inkluderade. Inom Reggio Emilia-pedagogiken erbjuds många olika och nyanserade sätt att uttrycka sig (Kragh-Müller, 2012). Författaren menar därför att barnen inom pedagogiken anses ha ett kreativt tankesätt och på så vis kan ha förmågan att kommunicera med alternativa tillvägagångssätt.

Inom Reggio Emilia använder verksamheterna ett projektbaserat arbetssätt vilket betyder att barnen tillsammans med pedagoger blir varandras medforskare (Dahlberg & Åsén, 2011). Det projektbaserade arbetssättet genomsyras dagligen i verksamheter inom Reggio Emilia och får sin start genom barnens fascination för olika ting. Dahlberg och Åsen (2011) nämner staden som ett exempel på ett projektarbete. Projekten har inte en förutbestämd tidsåtgång och det finns inte heller ett förutbestämt avslut eftersom projektet fortlöper så länge barnen har intresse för ämnet.

#### **2.1.4 Waldorfpedagogiken**

Grundaren för Waldorfskolan och dess bakomliggande pedagogiska grundtankar hette Rudolf Steiner som han levde 1861-1925. Under hans uppväxt i Österrike var hans familj fattig. Han fick tidigt ett intresse för skolan och allra mest för geometri (Lindholm, 2011). Han studerade i Wien på Tekniska högskolan och var väldigt begåvad. Han fick i uppdrag att ha ansvaret över Goethes utgivning av naturvetenskapliga skrifter, som var ramen för den tyska nationallitteraturens utgåva. Goethe kom att inspirera och ge betydelse i Steiners filosofiska arbeten i framtiden. Samtidigt som Steiner studerade, arbetade han också som privatlärare under två år åt en pojke som enligt läkarna hade en svår utvecklingsstörning. Denna pojke kunde så småningom få ett helt normalt liv, en utbildning och läkarexamen. Denna lyckade utveckling hos pojken ledde fram till att Steiner intresserade sig av pedagogik och läkepedagogik, vilket enligt Lindholm uppfattas som grunden för Waldorfpedagogiken. I Berlin blev Steiner känd för att hålla föredrag och presentera sin forskningsmetod, både via tal och skrift. Lindholm (2011) beskriver att det även var under denna tidsuppfattning som antroposofin benämndes som en helhetssyn kring förståelsen av människan. Den antroposofiska människosynen utgår från kropp, själ och ande. Det översinnliga förklaras som något vi inte kan se eller ta på, men det finns runt om oss. År 1919 öppnades den första Waldorfskolan av Steiner och vännen Emil Molt.

Inom Waldorfpedagogiken, beskriver Ritter (1997), ska förskolan präglas av barnens behov av lek, rörelse och härmning. Genom att barnen får använda sina sinnen får de erövra världen genom lek och stöd av de vuxna. Att utforska de fyra elementen eld,

luft, jord och vatten med barnen är vanligt typiskt. Det handlar inte om att pedagogiken vill att barnen ska lära sig om elementen utan mer att de får uppleva dessa och skapa en förståelse för att dessa finns på jorden. Pedagogiken menar att denna kunskap kan man inte läsa sig till, utan att barnen behöver närbkontakt för att känna en upptäckarglädje. Den typiska miljön i förskolan inom pedagogiken erbjuder varma färger och gärna material i form av trä och tyger. I den fysiska miljön förekommer också möbler som är lätta att förflytta. Det är vanligt med skärmar med tyg för att dela av i verksamheten. Inom pedagogiken erbjuds oftast inte färdiga leksaker utan istället erbjuds naturmaterial där barnens fantasi får bestämma vad materialet faktiskt har för roll i leken. Det som är typiskt för Waldorfpedagogiken är Waldorfdockan som är en mjuk docka med ett neutralt ansiktsuttryck och som inte ska ge sken av något specifikt kön, den ska kunna tolkas av barnen själva genom fantasin (Liebendörfer, 2013).

## 2.2 Forskningslitteratur

Eriksson-Bergström (2013) ställer sig i sin doktorsavhandling frågande till om de didaktiska frågorna vad, hur och varför kanske bör kompletteras med ett var. Var saker ska ske och placeras glöms ofta bort menar författaren. Rummet ses som något självklart men designen bör utgå från fler didaktiska påståenden.

Barnstugeutredningen säger att det är viktigt att barnen ska kunna vara självständiga och välja material och redskap utan de vuxnas hjälp, vilket kräver att den fysiska miljön är planerad (Eriksson-Bergström, 2013). Barnstugeutredningen som författaren tar upp påpekar att lokalerna även bör vara planerade så att flera miljöer kan förekomma i samma rum. Författaren menar att Barnstugeutredningen påvisar att miljön ska vara flexibel utifrån olika synvinklar. Kommunikation och reflektion om ute- och innemiljön bör ses över menar utredningen, allt som går att genomföra inomhus bör också kunna utföras utomhus för att miljöerna hela tiden ska komplettera varandra.

Nordin-Hultman (2009) menar i sin avhandling att det som fångar upp blicken och väcker nyfikenhet är det som sticker ut och är häftigt. De föremålen är ofta placerade centralt och häftigheten för ögonen leder till en exalterande känsla som bjuder in till användning av dessa. Garn, tyger och konstruktionsmaterial var även något som Nordin-Hultman upplevde väckte nyfikenhet. Författaren delade in materialets tillgänglighet i två kategorier, det som är lågt placerat och det som är högt placerat. Det som finns placerat lågt är tillgängligt och blir därför ofta använt, medan det som är placerat högt inte blir tillgängligt och därför inte heller används lika ofta. Exempel på lågt placerat material är lättstädade ting så som pussel, lego, papper och duplo. Exempel på högt placerat material är det som har tendens att skapa oreda och är svårstädad så som pärlor och målarfärger.

Tallberg-Broman, Vallberg-Roth, Palla och Persson (2015) skriver i projektet "Förskola tidig invention" att pedagogers val över hur de organiserar förskolans miljö och omgivning påverkar barnens lärandemöjligheter. Författarna menar att pedagogerna behöver ta hänsyn till läroplanen och att ständigt använda den i sitt arbete. Det är pedagogernas uppgift att se möjligheterna i barnens miljö och skapa situationer så att lärmiljön integreras med leken. För att skapa en så meningsfull miljö som det går behöver pedagogerna sätta sig in i barnens perspektiv. Pedagogerna ska kontinuerligt stämma av om miljön återspeglar barnens utveckling och intressen, både genom att interagera barnen i förändringsprocessen men även att

kunna kartlägga behoven som finns. Pedagogerna behöver alltså vara barncentrerade (Tallberg-Broman m.fl., 2015). Barnen behöver, med andra ord, därför vara delaktiga utformningen av miljön.

Izadpanah och Günçe (2014) skriver i sin artikel att när barn förväntas använda ett material är det av vikt att det finns en väldefinierad plats där materialet hämtas och lämnas tillbaka efter användning för att skapa en ordning. Denna plats bör finnas nära i rummet som kretsar till den relaterade miljön. Lättillgängligt och synligt material skapar maximal visuell och fysisk åtkomst, vilket i sin tur ökar barnens kontroll och tillåter dem att själva välja deras material av intresse. Författarna uppmärksammar fysiska indikatorer, något som avgränsar och visar på var den ultimata platsen finns för att använda sitt material. Ett exempel på detta är en matta som vägleder till den plats som barn kan utforska materialet på. Beroende på hur stora platser pedagogerna skapar bidrar det till att barnen kan lära antingen självständigt eller i samspel med andra. Placering av dessa utmärkande miljöer kan bidra till att barnen lär sig att visa hänsyn till varandras pågående aktiviteter. Dels om pedagogerna arrangerat en sådan matta mitt i rummet för att motverka spring dels om pedagogerna placerar mattan efter väggen för att minska konflikter, då aktiviteten får mindre risk att störas av andra. Artikeln belyser att det är pedagogerna designar miljön och som skapar förutsättningar för god kvalitet. Även om barnen väljer sina intresseområden och vad de anser intressant, menar Izadpanah och Günçe (2014), att det är pedagogens roll att ordna miljön och utmana barnens intressen vidare. Izadpanah och Günçe (2014) riktar sig inte direkt till någon av de studerade pedagogiska inriktningarna men är ändå betydande för studiens frågor.

### **2.3 Miljöns betydelse**

Den fysiska miljön består av de faktorer som finns i utformningen av lokalerna såsom ljus, färg och möbler. Leksaker och material kan vara sådana artefakter som är användbara för ett lustfyllt utforskande och skapande i verksamheten. Artefakter är ett bekant ord ur det sociokulturella perspektivet och är ett ord som förklarar material som finns runt omkring (Säljö, 2011). Skolverket (2016) säger att artefakterna gynnar barnens fantasi och kreativitet. Artefakterna ska ge möjlighet till lärande och främja utvecklingen för både den enskilda individen och för olika gruppkonstellationer. Till den fysiska miljön hör även förskolans tillgänglighet som är av vikt och kan ha stor betydelse för barnet. Skolverket (2016) beskriver också vikten av att ha en föränderlig miljö, alltså inte en statisk miljö. Då barngruppen hela tiden förändras samt att behoven skiftar, så behöver även miljön förändras därefter. Det är något som även Kragh-Müller (2012) nämner är av vikt vid utformning av miljön.

Genom att ha en god, stimulerande och utvecklande miljö gynnas det sociala samspelet. Isbell (2012) menar att interaktion är grundpelaren i den sociala miljön. Tillsammans med både barn och vuxna på förskolan lär sig barnen att agera och uttrycka sig på ett sätt som stärker självkänslan och identiteten. Barnen får utveckla en social kompetens och känna grupptillhörighet. Eftersom storleken på barngruppen kan variera väldigt inom de olika pedagogiska inriktningarna är det viktigt att den fysiska miljön anpassas efter hur stort barngruppens antal är. I den fysiska miljön behöver det finnas möjlighet för barnen att både få sitta avskärmat och på platser som leder till ett samspel och möte med andra barn. Det är även något som Björklid (2005) skriver är en viktig del i förskolan. Hon skriver också om att rum organiserar det sociala livet. Författaren menar att samspel sker mellan människor

och olika redskap och ting. Björklid beskriver den fysiska miljön som en miljö där det går att studera, inventera och beskriva hur den är utformad. Miljön ska enligt Björklid vara självinstruerad, vilket betyder att barnen ska kunna klara sig på egen hand.

## 2.4 Styrdokument

Det är förskolans skyldighet att se till att barn får möjlighet till utveckling och lärande (Skolverket, 2016). Det finns på likartat sätt med i både Läroplanen och Skollagen (SFS 2010:800) att arbetslaget tillsammans ska utforma en god miljö som tillgodoser barnens lek, utveckling och lärande. Vidare understryks det att förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö, som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Det poängteras även att miljön ska inspirera barnen att utforska omvärlden.

Skolverket (2016) menar att barnen ska vara delaktiga och ha inflytande på verksamhetens innehåll. På så sätt ska barnen vara delaktiga även i utformningen av miljön då det är en betydande del av barnens utveckling. Barnen ska också lära sig att ta ansvar på förskolan, som att vara varsam om varandra och även miljön.

I Skolverket (2012) står det att barnens behov och intressen är en meningsfull utgångspunkt i utformningen av verksamheten och därför är det viktigt att pedagoger strävar efter att alla barn ges möjlighet att komma till tals och påverka innehållet och vad som erbjuds i verksamheten. Pedagoger har en betydelsefull roll i barnens lek, dels som inspiratörer och vidareutvecklare, vilket betyder att pedagoger behöver bidra med material och idéer för att komplettera leken och lärandet vidare. Pedagoger behöver också möjliggöra aktiviteter av olika slag, alltifrån skapande och livliga aktiviteter till lugna aktiviteter, samtidigt som barnen behöver få möjlighet att leka och koppla av i viss avskildhet (Skolverket, 2012).

## 3 Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel redogörs för det teoretiska perspektiv vi valt att utgå ifrån, vilket är det sociokulturella perspektivet i de stycken som avser miljön.

### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har fokus på att lärandet sker genom interaktion. Med interaktion menas ett samspel mellan flera individer som utforskar tillsammans. Vygotskij framhåller i det sociokulturella perspektivet att en tillåtande miljö gynnar detta samspel hos barnen (Säljö, 2011). Vygotskij menade att det viktigaste redskapet för lärande är språket. Det finns två slags redskap, fysiologiska och psykologiska. Med det fysiologiska menas de artefakter som finns omkring oss, och med det psykologiska menas sådant vi använder oss av för att kommunicera och tänka, som exempelvis alfabet och siffersystem. Språket ses som en länk mellan individen och samhället, skriver Säljö. I det sociokulturella perspektivet är människor ständigt på väg att hitta nya vägar för interaktion. I nya situationer använder vi oss av de tidigare erfarenheterna vi har och genom det kan vi utveckla ytterligare färdigheter. Förskolan är den plats där barn får en möjlighet att träffa och interagera med andra. Därför bör förskolan utgå från detta och vara utformad för att ge möjlighet till det samspel (Säljö, 2011).

Strandberg (2006) menar att om miljön ska gynna barns lärande så behöver den vara tillåtande för barnen och tillgänglig för dem att interagera i. Det är enligt Strandberg stor vikt på att barnen ska känna sig inbjudna till att relatera och bidra till förändring.

Det teoretiska perspektivet säger att ett rum påverkar barns lärande. Rummet kan antingen underlätta eller försvåra beroende på uppmärksamma pedagoger (Strandberg, 2006). Rummen bör, enligt Strandberg och Tallberg-Broman m.fl. (2015), inte möbleras utan barnens medverkan i miljön, för det leder inte till utveckling. Barnen bör därför vara med i reflektion, i omprövning och delta så en utveckling sker i rummets sociokulturella kontext. Ur Strandbergs synvinkel är det av vikt att observera interaktioner, aktiviteter, artefakter, utvecklingshopp samt kreativitet för att skapa meningsfulla lärmiljöer.

## 4 Metod

I detta kapitel redogör vi för hur vi gått tillväga i processen. Under respektive rubrik beskriver vi vår kvalitativa ansats, med stöd i metodlitteraturen, vårt urval, vår datainsamling, vår databearbetning och etiska överväganden.

### 4.1 Urval

Eftersom vi ville få mer kunskap om de olika pedagogiska inriktningarna valde vi att besöka en förskola för varje enskild inriktning, alltså en Montessoriförskola, en traditionell förskola, en Reggio Emilia-förskola och en Waldorfförskola. Vi valde förskolor som uppger att de utgår från dessa pedagogiska inriktningar och inte endast inspirerats av dem. Vi ansåg att det var lämpligt att intervjua en förskollärare eller förskolechef på varje förskola, eftersom de är insatta i ämnet och i vårt problemområde. Varje förskolas förskolechef informerades om att vi besökte verksamheterna och de blev också tilldelade missivbrevet (se bilaga 1). Vi använde oss av bekvämlighetsurval (Bryman, 2011). Det betyder i vår studie att när vi utförde fältstudierna var det förskolorna själva som utsåg informanter. Vi uppfattade att detta urval var relevant då vi förutsåg att alla i verksamheterna antagligen står för samma tänkande och förhållningssätt. Dessutom delgavs respondenterna intervjuguiden i förväg och således fanns möjlighet för dem att reflektera kring frågorna i arbetslaget före själva intervjutillfället.

### 4.2 Datainsamling

Vi valde att använda oss av metoderna observation och intervju. Intervjun valdes för att få en inblick i hur personalen upplevde att de arbetar med inomhusmiljön i verksamheterna. Observationen valdes för att med egna ögon se hur tydligt miljön speglar den pedagogiska inriktningen. Vi genomförde observationen först eftersom vi då såg verksamheterna och dess utformning utan att ha låtit pedagogerna förklara och motivera utformningen av miljön eftersom vi befarade att det kunde påverka det vi såg.

Observationen innefattade att inventera hur miljön var utformad. Vi skapade ett observationsschema (se bilaga 3), som vi använde oss av på alla förskolorna. Vi valde endast två kolumner för att rikta fokus på att se hur miljön var utformad. Bryman

(2011) menar nämligen att observatörer behöver veta exakt vad som ska observeras. Genom ett strukturerat observationsschema blev det också tydligt för oss att kunna anteckna det vi såg men även våra tankar kring det. Vi fotograferade miljön så att vi kunde gå tillbaka och reflektera utifrån bilderna, både enskilt och i jämförelse med de andra miljöernas innehåll. Vi valde att observera miljöerna utan att barn var involverade vid tillfället, eftersom fokusen i denna studie är utformningen av miljön och inte hur den används.

Vid skapandet av frågorna till samtliga intervjuer utgick vi från Brymans (2011) tanke om vad som ska studeras för att få svar på frågeställningen i arbetet. Vi skapade en frågeguide (bilaga 2) med relevanta frågor att använda oss av under de olika intervjuerna. Intervjuerna var strukturerade, det vill säga att vi hade ett komplett frågeschema. Frågorna ställdes organiserat efter frågeområde. Vi utgick från vår intervjuguide och valde mer specifika frågor efter hur samtalet utspelade sig och efter vad som uppkom under observationen. Vi valde att använda denna metod som Bryman (2011) menar kan säkerställa att de olika respondenterna ger svar som blir jämförbara för oss. Denna metod ansåg vi var lämpligast till vår studie då önskan var att alla respondenter skulle få samma frågor och kunde ge jämförbara svar, men också individuella svar utifrån dennes pedagogiska inriktning. Detta var för att det skulle vara lättare för oss att dra parallella likheter och skillnader inom de olika inriktningarnas tänk om utformning av miljön. Intervjuerna spelade vi in, vilket vi valde för att vi skulle kunna hålla fokus och vara uppmärksamma på det respondenten talade om, något som även Bryman talar för. Under intervjuerna genomförde vi även stödanteckningar i form av ord och enklare meningar, som sedan blev användbara i databearbetningen. Ljudinspelningarna från de olika intervjuerna transkriberade vi och sammanställde. Enligt Bryman (2011) är transkribering en tidsödande process men vi ansåg att våra intervjuer hade passande längd för att kunna transkriberas.

Missivbrev och intervjuguide (bilaga 1 och 2) delades ut till de fyra olika förskolorna före besöken, för att förskolorna skulle hinna välja en respondent som representerade förskolan. En ytterligare anledning att bilagorna skickades ut i förväg var för att ge respondenten en möjlighet att hinna gå igenom frågeställningarna med andra pedagoger på förskolan före intervjun. På så sätt utgår svaren inte från endast respondenten utan från hela verksamheten.

### **4.3 Databearbetning**

Resultatet från observationerna sammanställde vi och kopplade ihop de olika pedagogiska inriktningarna. Av allt resultat vi fick ihop valde vi ut det som var relevant för studien, exempelvis valde vi bort att ha med sådant som handlade om rutinerna på förskolorna. Bryman (2011) skriver om vikten av att göra ett teoretiskt urval och hålla sig till det som är relevant till studien. Under bearbetningen av resultatet från intervjuerna och observationerna märkte vi att det fanns fyra teman som blev uppenbara från alla pedagogiska inriktningarna. Temana var pedagogik/miljö, material, tillgänglighet och delaktighet/inflytande. Vi valde därför att utgå från dessa för att få en tydlig struktur i resultatredovisningen. Samtidigt ansåg vi att det ledde till tydliga rubriker som vävde in alla inriktningar, vilket gjorde det lättare att i resultatanalysen jämföra dem. Under databearbetningsprocessen provade vi olika tillvägagångssätt, men varje försök resulterade i dessa fyra teman. I efterhand upplevde vi att även intervjuguiden genererade dessa fyra centrala

områden, då vi exempelvis ställde frågor först om deras pedagogik, sedan om materialet som fanns på förskolan.

När vi hade fått en tydlig struktur på resultatet kunde vi tolka det, utifrån det teoretiska perspektivet.

#### **4.4 Etiska överväganden**

Vi tillägnade oss och tillämpade, forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017). Eftersom den data vi samlade in endast används för forskningsändamål följde vi nyttjandekravet. Enligt informationskravet förmedlade vi den information respondenterna behövde veta om vårt arbete och vad syftet var med att just de deltog i studien. I enlighet med samtyckeskravet upplyste vi respondenterna att de själva hade rätten att bestämma över sitt deltagande. Vi upplyste också informanterna om konfidentialitetskravet och dess innebörd, vilken är att ingen information går att spåra till informanterna eller deras sammanhang. I missivbrevet (bilaga 1) som delades ut till förskolorna i förväg fanns all relevant information (Bryman, 2011).

## **5 Resultat**

Här presenteras den data vi fick fram under intervju- och observationstillfällena på de olika förskolorna. Sedan analyseras resultatet under ämnena inomhusmiljö och grundläggande synsätt.

### **5.1 Empiri**

Under denna rubrik presenteras det vi tagit del av vid intervju och observation på varje enskild förskola. Vi har delat upp i våra fyra teman och går igenom varje pedagogisk inriktning under dessa. Observation presenteras först, sedan kommer intervjun och slutligen en jämförelse mellan de pedagogiska inriktningarna. Vi använder begreppet respondent när vi talar om vad den vi intervjuade sade, ibland använder vi ordet hon, när det är klart att det avser personerna i intervjun.

#### **5.1.1 Pedagogik/miljö**

##### ***Montessori***

I hallen på Montessoriförskolan möttes vi av alla barnens enskilda foto på varsitt skåp med dörrar. Vi observerade att inga kläder syntes, vilket avsåg att ge en känsla av integritet. Redan i hallen fick vi ta del av ett foto på grundaren Maria Montessori med lite information om hennes ideologi. Under observationen kunde vi tydligt se att rummen bjöd på många olika material som var sorterade och uppdelade på särskilda platser. Rummen erbjöd olika lärandeområden. Vid observationen var respondenten med oss och förklarade de olika miljöerna och dess innebörd. Under observationen framkom det att material placerades lågt, material som oftast var gjort i trä fanns det ofta en text eller bild över hur materialet skulle användas. I rummet längst in fanns en större dokumentation om Montessoris syn på en förberedd miljö, pedagogen och barnen samt en kurva som visade på barnens känsliga perioder när exempelvis språk, rörelse och social förmåga påverkar ett barn som mest. Observationen visade således att Montessoriförskolan erbjöd olika zoner med varierande lärande i förskolans miljö.

”Miljön ska vara trygg för barnen, lockande, intressant för barnen och de ska tycka att det här verkar kul, det här vill jag göra”. Det här var något som respondenten uppmärksammade oss om vid intervjun. Barnen ska lära sig någonting av miljön och det är viktigt att det är ordning i miljön menade hon. Ordning var ett begrepp som blev vanligt förekommande under intervjun, är det ingen ordning i barnet så blir det inte heller ordning i barnet eftersom de tar in många intryck. En orolig och ostrukturerad miljö skapar istället konflikter tyckte respondenten, att förskolan har skapat en lugn miljö har den vunnit mycket på. Mötesplatserna på Montessoriförskolan var konstruerade på varierande vis. Respondenten menade att valmöjligheten att sitta avskilt ska finnas för att barnen ska kunna välja på hur de vil sitta. Respondenten nämnde flertalet gånger under intervjun, ideologins grundare Maria Montessori och betonar att ideologin bör vara synlig i miljön. Intervjun visade på att Montessoriförskolan lägger stor vikt vid en strukturerad miljö.

### ***Traditionell***

Observationen på den traditionella förskolan uppmärksammades det att rummen var färgglada. Mycket av de material och leksaker som fanns i verksamheten är sådant som även finns i barnens vardagsmiljö i hemmen. I observationen framkom det att förskolan utnyttjade alla de ytor som de hade på den traditionella förskolan, eftersom rummen var uppdelade i mindre stationer. På varje station fanns det något annat att göra än på de övriga stationerna. Exempelvis observerades det att förskolan hade ett hörn där det fanns en borg med flera små figurer och i en annan del av rummet fanns ett lågt bord med en hylla bredvid. Hyllan innehöll bland annat ritpapper och pennor så barnen kunde öva på språk och finmotorik. Även de mindre rummen som låg i anslutning till det största och centrala rummet hade olika inriktningar, det ena rummet var till för konstruktion och det andra möjliggjorde för olika sorters rollekar.

Under observationen framkom det att väggarna var till största delen tomma, förutom i de två mindre rummen där det fanns en matta på väggen i de båda rummen. Däremot uppmärksammades det att förskolan i hallen hade pedagogisk dokumentation uppsatt. I det största rummet fanns det däremot mer på väggarna. Bland annat en samlingstavla, tavellister med böcker, ett pågående projekt och en önsketavla. Observationen visade alltså att miljöerna var uppdelade i stationer, hade varierande sorters material men relativt tomma väggar.

Respondenten från den traditionella förskolan menade att en god pedagogisk miljö ska vara lockande och lustfylld. Barnen ska vilja leka och använda det material som finns, med handledning av personalen, menade hon. Miljön ska vara aktuell för det som arbetas med just för tillfället beskriver respondenten, exempelvis om de arbetar med språket ska detta genomsyras i miljön. ”Vi vill ha en miljö där barnen kommer in och känner att här vill vi vara och leka, de ska inspireras och glädjas av det som erbjuds i miljön” berättade respondenten. I den traditionella förskolan vill personalen att miljön utformas utifrån de behov som finns i barngruppen. Hon menade att de måste förnya sig hela tiden för att hålla barnen intresserade. ”Mycket av det som barnen är intresserade av kommer ifrån hemmen, så får vi anpassa lite efter det”, beskrev respondenten, vars grundtanke är att utgå ifrån barnens intresse.

I intervjun framgick det att den mest strukturerade mötesplatsen de har är samlingen. Respondenten påpekade att mötesplatser hittar barnen överallt så några specifika platser för detta upplevde hon inte att de har. Vi kan ju vara med och leka där barnen är och på så sätt skapa en mötesplats mellan personalen och barnen. Respondenten beskrev att de inte har så stora ytor men att det går att vara överallt för



att möta barnen i deras lek. Respondenten beskrev däremot en problematik gällande att de inte äger de lokaler som de vistas i. De kan alltså inte ändra om som de vill utan får göra det bästa av de lokaler de har för att strukturera verksamheten efter de behov som finns. Intervjun visar alltså att den traditionella förskolan ska ha en lockande och lustfylld miljö som utgår ifrån barnens intressen, samt att pedagogerna kan möta barnen överallt i leken.

### ***Reggio Emilia***

Reggio Emilia-förskolan hade en gemensam ingång, med en lång hall där det var uppdelat mellan avdelningarna. Efter hallen låg ett stort rum med stora ljusa fönster med ett stort ljusinsläpp. I rummet stod låga bord med låga stolar som en gemensam matsal och man kunde se in till köket. Mitt i rummet fanns ett litet uterum, atriumgården där det stod ett träd med tillhörande dokumentation på fönstret. Dokumentationen bestod av reflektioner som handlade om fåglar som besökt trädet och trädets liv efter olika årstider. Lärandemiljöerna var tydligt uppdelade i mindre områden som oftast avgränsades med en matta på golvet eller en möbel.

I rummet som kallades för det stora torget observerades det att det fanns möjlighet till kreativitet, skapande och lärande. På torget fanns en stor scen med ridåer, en spegel, utklädningskläder samt ett loft att klättra upp till. I rummet fanns också miljöer för skapande med exempelvis pärlor, en plats för grafiskt tecknande, en plats för konstruktion och en plats för lek och lärande med dinosaurier i en djungelmiljö. Torget var stort men med en tydlig struktur om vad som sker på vilken plats i miljön. Bredvid det stora torget fanns det lilla torget som verkade vara utformat lite mer för de yngre barnen. På varje avdelning fanns det projekt som skiljde sig från de andra avdelningarnas, det framkom ändå att förskolan hade samma tanke kring arbetet med projekt i hela verksamheten, då projekten fanns men skiljde sig åt beroende på barnens intresse på varje avdelning. Väggarna på förskolan pryddes av färgglada dokumentationer. I vissa miljöer fanns upplevelsekuber, träreglar som format en kub klädd med vita tyger. En del projicerade upp ett hav med projektor medan en annan avdelning hade kuberna som en plats där barnen kunde leka rollek. Sammantaget verkade observationen på Reggio Emilia-förskolan visa på att de önskade att erbjuda varierande miljöer.

Respondenten uttryckte under intervjun att förskolans byggnad var skapat efter Reggio Emilia-filosofins grundtanke. Hon förmedlade att miljön ska skapa en atmosfär att det är barnens och de vuxnas gemensamma hus. Respondenten berättade att huset bara har en ingång för att kunna skapa möten över avdelningsgränserna, att skapa en plats där alla kan bry sig om varandra. ”En god pedagogisk miljö är en plats som är fin och har en struktur” förmedlade respondenten. Det skulle tydligt synas vad som förväntades i de olika miljöerna i rummen, det handlade också om struktur och ordning. Respondenten jämförde de stora **fönsterna** med akvarium, de vill att barnen ska bli nyfikna på det som händer inomhus såväl som utomhus. Respondenten argumenterade för rummet som den tredje pedagogen som kommer från filosofin Reggio Emilia, att rummen själva ska förmedla en känsla av utforskande och lärande. Det som alla avdelningarna hade var ateljéer, hemvrå samt plats för rollek berättade respondenten.

Respondenten sade att de vuxna behöver hela tiden se barnen som kompetenta, något som också är ett förhållningssätt från filosofin. Det handlar om att skapa förutsättningar för att barnen ska kunna stärkas belyste hon. ”De vuxna dukar upp oemotståndliga situationer”, berättade respondenten. Med det menade hon att

pedagogerna skapar platser som barnen lockas och går till. De är också de vuxna som skapar förutsättningar för att barnen ska kunna mötas i de olika miljöerna uttryckte sig respondenten. Det kan vara i små men också i större sammanhang som att de yngre och äldre barnen kan mötas på det lilla och det stora torget. ”Mötesplatser går att bryta ned till de minsta sammanhangen”, sade respondenten. Stationerna är mötesplatser där de vuxna har ett syfte och har tänkt på hur de erbjuder material. Intervjun visade att respondenten argumenterade för struktur i miljön samt att se barnen som kompetenta.

### **Waldorf**

Redan i hallen observerades att det i lokalen låg ett tämligen robust trägolv. I hallen bestod inredningen vidare av trä i exempelvis hyllor, dörrar och bänkar. Något som återkom i flera rum inne på Waldorfförskolan. De flesta möbler var i trä. I det största rummet fanns ett matsalsbord med olika storleksanpassade stolar, allt detta även i trä. Det fanns också exempelvis ett väggvittrinskåp på förskolan och en träskänk i ett av rummen. Den senare användes till förvaring men också till att ställa ut saker på. På skänken observerades figurer gjorda av bivax som barnen hade skapat. Inne på förskolan kunde dock konstateras att det också förekom textilier i olika färger, både starka och ljusa. Det fanns dock inte många olika starka färger på samma gång. På den utvalda Waldorfförskolan var miljön uppdelad, där olika material fanns på olika, bestämda platser. Observationen visar således att inslaget av trä var relativt stort på aktuell förskola och att miljön också kan anses vara strukturerad och färgrik.

Respondenten beskrev i intervjun att förskolans miljö ska vara tydlig och bestå av naturmaterial, vilket kan förklara träinslagen. Respondenten menade att i deras goda pedagogiska miljö ska förskolan vara aktsam om miljön överhuvudtaget, både inne och ute. ”Eftersom miljön inte är oändlig måste vi vara rädda om den” argumenterade hon. Detta miljötank blir också synligt med avseende på hur barnen får använda material. Respondenten förklarade att om barnen, exempelvis vill rita, så lär de sig vara varsamma om pappret då det är gjort av särskilt naturmaterial. De ska rita på bägge sidor och gärna rita på hela pappret.

På Waldorfförskolan menar respondenten att de har mötesplatser överallt. Barnen kan sitta tillsammans vid bordet och rita eller bygga en koja. Barnen får även gå iväg till ett annat rum om de vill leka avskilt framkommer det i intervjun.

Även om Waldorfförskolan vill att färgerna och textilierna ska göra intryck, ska dock miljön också vara ren och förmedla ett lugn, enligt respondenten. I intervjun framkom att hållbarhet och ren arbetsmiljö kan hållas genom att barnen får be personalen om material. Respondenten konstaterade: ”Barnen ska inte bara springa och rycka åt sig det de vill ha, utan de ska säga till och be om att få göra det de vill”.

I intervjun framkom också att ett sätt att skapa lugn är genom att ha väggarna bara. Respondenten uttryckte: ”Det ska inte vara en massa saker på väggarna”. Hon förklarade att de bland annat inte sätter upp några teckningar på väggen, eftersom de anser att barnen är i teckningen när de skapar den, inte efteråt. Respondenten nämnde att när barnen blir äldre kan man reflektera med dem, men hon menade också på att de aldrig frågar ett barn vad de ritat utan endast om barnet själv börjar berätta kan de prata om teckningen. Intervjun visar följaktligen att Waldorfförskolan ska ha en lugn miljö, med material i naturmaterial och det ska vara rent på förskolan, enligt respondenten.

## ***Skillnader och likheter***

Alla förskolorna beskrev att en god pedagogisk miljö var en fin och strukturerad miljö, där möjligheten att hålla rent och snyggt fanns. Mötesplatser är något som alla förskolor förespråkar. De ser olika ut inom de olika pedagogiska inriktningarna men alla belyser att det finns vissa förbestämda mötesplatser, så som exempelvis samling, men också mötesplatser som barnen själva skapar i leken, exempelvis att de bygger en koja. Miljöerna på förskolorna var uppdelade för att tydligt visa vilket material som fanns vart och även på de flesta förskolorna visade vart barnen kunde använda materialet.

### **5.1.2 Material**

#### ***Montessori***

Vid observationen var Montessoriförskolan en miljö som erbjöd olika övningsmaterial. Det fanns bland annat två skålar på en bricka där ris skulle ösas från den ena skålen till den andra. Dels fanns det på nästa bricka två mindre kannor där den ena var full med ris, dels ännu en övning för att ösa men med lite mer precision. Den svårare övningen stod alltså åt höger. I samma rum fanns andra brickor med material, de innehöll tyger, sytillbehör och material för att kunna putsa silver och skor. Det förekom också skålar och trasor där nästa steg såg ut att vara en gammal tvättbräda och slutligen en liten tvättställning. I rummet med kökssysslor fanns korgar med material som innehöll verktyg som rivjärn, apelsinpress och en gammal kaffekvarn för kaffeböner. I det andra stora rummet observerades det att det fanns mycket material som handlade om språk och skrift. Det fanns bland annat övningsmaterial i form av kort för ljudträning med föremål, klassificeringskort och bokstäver för att öva på skrivstil.

Rummet längst in var fyllt med matematiska föremål gjorda i trä som räknestänger, pärlor och numrerade plattor. Vid observationen framkom det att förskolan erbjöd annat material som inte är just kopplat till Montessoripedagogiken, bland annat fanns det flaskfärger, pennor, plusplus, lego och snickeri och naturmaterial. Det fanns arbetsmattor som var platser där barnen använde material på istället för att det skulle ligga på golvet. Materialen som fanns i miljön på Montessoriförskolan presenterade sig själv, men syftet med de olika övningarna framgick inte lika tydligt. Observationen gav en inblick i att miljöerna erbjöd material i olika svårighetsgrad för att anpassa efter utvecklingsnivån på barnen i barngruppen.

När ett nytt material presenteras är det pedagogens roll att introducera det menade respondenten. Vidare uttryckte hon att när ett material blivit introducerat har en dörr öppnats och genom fler introduceringar så öppnas fler dörrar åt barnen och på så vis kan barnen gå vidare självständigt. Vid intervjun upplyste respondenten att ibland krävs introducering av material inte bara en gång för att barnen ska kunna tolka förväntningarna. "Det mesta av materialet är Montessorimaterial och är sådant som inte går att förändra" konstaterade respondenten. Allt Montessorimaterial speglade hon som en kedja, där allt hänger ihop som olika länkar och går till nästa steg. Montessorimaterialet står placerat från vänster till höger i svårighetsgrad och går från konkret till abstrakt. "Materialet bör vara konkret för det är det som barnen klarar av, men att de också behöver träna på att tänka abstrakt". Barnen är medvetna om var de måste börja och att de behöver bli introducerade av en vuxen innan de kan gå vidare.

Respondenten berättade vid intervjun att barnen vet att materialen ska ligga på arbetsmattor för att inte bli smutsigt, de vet att materialet ska de vara rädda om. Genom att barnen skulle förvara materialet på arbetsmattorna fick barnen även där öva på att vänta på sin tur att få en arbetsmatta trots att det fanns flera mattor. Respondenten belyste att lådorna med plusplus, lego och snickerimaterial bara användes på eftermiddagarna, eftersom på förmiddagarna jobbade barnen med Montessorimaterialet. Respondenten berättade att förskolan arbetar med talen ett till tio med Montessorimaterialet, från helhet till delar och till det mest avancerade som är decimalsystemet.

Självklart kan Montessorimaterialen behöva förnyas när det blir slitet, för annars skulle barnen tillslut inte vilja hålla på med det.

Intervjun visar på att Montessoriförskolan är noga med hantering av arbetsmaterial och att barnen känner sig själva så pass bra så de vet var de är i för svårighetsgrad bland Montessorimaterialet.

### ***Traditionell***

På den traditionella förskolan fanns det material som vanligt förekommer på en förskola, exempelvis konstruktionslek, möjlighet för rollek, hemvrå, skapande som rita och pärla, böcker, spel och pussel. Den traditionella förskolan använde varierande material, det var allt från naturmaterial som kottar till sugrör, papper i olika färger och mängder med målarfärger. De leksaker och material som fanns på förskolan bestod till störst del bestod av plast. Materialet som fanns berodde på användningsområdet i den delen av miljön som det fanns placerat. Observationen gav en bild om att den traditionella förskolan hade varierande material, däremot bestod det mesta av plast men det fanns även material gjort av trä.

Respondenten från den traditionella förskolan menade att de erbjuder det som hon kallade för det vanliga materialet, "det som är basic". Med basic menas det som är övervägande vanligt på en förskola. Exempelvis material som spel, pyssel, rita, ateljén, material för lek både ute och inne. Hon menade också att de anpassar materialet en del efter årstider och traditioner, som nu när det närmar sig jul ska de ha julpyssel. Respondenten beskrev att mycket av det material de har på den traditionella förskolan måste de vara med och handleda. Vidare berättade hon däremot att det kan vara spännande att lämna fram material och se vad det blir av det utan att pedagogerna går in och styr.

Respondenten förklarade att det är olika från material till material om de introducerar det först. Inköpt och producerat material som exempelvis spel, väljer de att visa hur man ska hantera medan återvinningsmaterial, som hon beskrev det som, får barnen fritt prova och testa sig fram med. Respondenten nämnde att det som de köper in till den traditionella förskolan ska vara giftfritt och även ha ett syfte bakom det. Intervjun visade att den traditionella förskolan erbjuder "basic" material, en del av materialet måste de handleda barnen vid användning och det ska finnas ett syfte och en tanke bakom materialet som köps in.

### ***Reggio Emilia***

Under observationen på Reggio Emilia-förskolan fanns det återvinningsmaterial på en kabeltrumma. Det fanns skålar med bland annat kapsyler, pasta och knappar. Bredvid fanns ett ljusbord. Det fanns genomskinliga stenar, blå stenar och geometriska figurer i olika kulörer, till ljusbordet. Vid en overheadapparat fanns konstruktionsmaterial i vitt som skapade en transparen. Reggio Emilia-förskolan

erbjöd material som barnen kunde utforska genom olika uttryckssätt, som inte var beroende av det verbala språket. Material fanns för att barnen ska kunna måla, teckna, trycka, rita och lera. I en ateljé fanns dokumentation som visade användning av de olika uttryckssätten. Vid ett snickerirum fanns material som spik, skruv, tråklossar samt pinnar. Observationen gav intrycket att förskolan vill erbjuda varierat material som kan ha olika användningsområden.

Respondenten berättade under intervjun att materialet som Reggio Emilia-förskolan erbjuder handlar i huvudsak om skapandematerial. Med detta menade hon material som färg, papper, pennor, ståltråd och återvinningsmaterial. ”Materialen behöver vara varierande för att barnen ska utforska och upptäcka olika saker”. Respondenten tog ljusbordet som ett exempel, där behöver det finnas material som är genomskinligt, platt, färgglatt och som man kan bygga med. Det erbjöds inte mycket färdiga leksaker berättade respondenten, det material hon kan komma på var dinosaurier och småfigurer. De såg inte dessa som leksaker utan istället som tillägg med ett syfte, att vara tillbehör till det barnen skapat i exempelvis byggen. För att fånga alla barn berättade respondenten att de valt att tillföra mer tillägg till byggen, material som tyger och stenar att pynta med, något som lockade större delen av barngruppen.

Respondenten menade att materialet bör vara ostrukturerat och inte vara färdigtänkt, samt att det inte behöver ha ett specifikt användningsområde. Hon menade att det var för att barnen skulle få möjlighet att själva ställa hypoteser och ha olika teorier innan de utforskar materialet. ”Materialen ska få barnen att använda sina sinnen, att kunna känna, titta och prova igen”, menade respondenten. När nytt material skulle presenteras, lyfte respondenten att de dukar upp materialet och ställer i ordning fint. Respondenten uttryckte i intervjun att förskolan arbetar med att erbjuda varierat material, och lägger till material för vidare utveckling.

### **Waldorf**

I ett av de mindre rummen på Waldorfförskolan observerades det att det fanns utklädningskläder, dockhus, dockor som saknade ansiktsuttryck och som inte var könsbenämnda, dockvagn, lågt bord och stolar. I ett annat rum observerades en hylla som innehöll olika leksaker, som bilar, klädnypor, kaplastavar och snigelband, som var virkade band som låg ihoprullade i form av en snigel. Varje föremål hade sin specifika korg som visade på att materialet ska ligga i just dessa. Det fanns en bänk med olika djur i trä med pinnar som någon byggt staket av och på bordet stod en korg med olika fack med kriterier i biva. Under observationen framkom det att det mesta bestod av trä, även leksakerna. Bland annat fanns det djur, mobiltelefoner och bilar gjorda i trä. Det fanns knappt något alls som var gjort i plast på förskolan. På Waldorfförskolan observerades det alltså att det fanns material för bland annat rollek och resterande av materialen bestod till störst del av trä och naturmaterial.

”Lekmaterial ska så långt som möjligt bestå av naturmaterial”, berättade respondenten på Waldorfförskolan. Hon förklarade att de har lite utklädningskläder som inte är av naturmaterial, men annars så är det sidenskycken, tråklossar, träbilar, dockor som är gjorda i ull och sådana saker. Respondenten förklarade att de har korgar till varje föremål för att barnen tydligt ska se vart föremålen ska läggas. Det är också viktigt att materialet och leksakerna kommer tillbaka till sin plats efter användning, menade respondenten. ”Även träbänkarna blir konstruktionsmaterial”, berättade respondenten. Barnen brukade bygga med träbänkarna, stapla upp på varandra och knyta fast handgjorda snören, däremot varierar bygget en del,

förklarade respondenten. "Just nu är det många äldre flickor och då byggs det inte lika mycket", belyste hon.

När respondenten själv fick beskriva vad för material de hade på Waldorfförskolan nämnde hon exempelvis bivax, papper och lite pyssel. Vidare förklarade hon att de en gång i veckan bakar bröd tillsammans med barnen och då blir ju degen ett lärande material. Arbeta med ull och tova är några andra exempel som respondenten nämnde. I intervjun beskrev respondenten att materialet i dockvrån, som hon själv kallar det, har de hittat mycket av innehållet på loppis, som porslinsmuggarna. Flera gånger nämnde även respondenten att det fanns ytterst få saker i plast på Waldorfförskolan. Respondenten beskrev att barnen behöver lära sig att porslin är skört och kan gå sönder, men att det inte är någon fara om det gör det. Hon förklarade att hon ville att barnen skulle känna sig bekväma med att berätta att "nu råkade det här föremålet gå sönder" istället för att skylla ifrån sig och inte berätta vad som hänt. Respondenten menade också att barnen är rädda om saker och att de kan laga det mesta som gått sönder. I intervjun framkom det att Waldorfförskolan ska ha material som är gjort av naturmaterial och att allt materialet har en särskild och tydlig plats.

### ***Skillnader och likheter***

Vilket material som föremålen var skapat av skiljde sig åt mellan de olika förskolorna. Materialen var skapade av plast, trä, tyger och naturmaterial. Det material som till störst del återkom på varje förskola var naturmaterialen som genomsyrades i de olika verksamheterna. På förskolorna fanns det miljöer så som konstruktion, rollek, plats för skapande och hemvrå, men materialet i varje miljö skilde sig åt mellan förskolorna.

### **5.1.3 Tillgänglighet**

#### ***Montessori***

Materialet var på barnens nivå i samtliga miljöer på Montessoriförskolan. Bord, stolar, staffli och material var storleksanpassat efter barnen. I rummet som liknade ett kök var även där alla möbler gjorda i barnens nivå. Bänkskivorna var låga där barnen kunde stå och utföra sysslor, platsen där barnen kan diska i baljor var också nere på deras nivå. Hyllorna som fanns i verksamheten var låga i alla rum. På Montessoriförskolan som observerades fanns olika konstellationer, alltså platser som är skapade för antingen färre eller flera barn och även avskärmade platser för de barn som vill arbeta ostört. I alteljen fanns barnens dokumentationspärmar på hyllplanet längst ned mot golvet. Det sista som framkom under observationen var att flaskfärger var placerade högre upp på en hylla där barnen inte kunde nå. Observationen visade således att material var placerat på barnens nivå, så de kunde nå det mesta.

Respondenten uttryckte att allt material som presenterades i Montessoriförskolans verksamhet skulle vara synligt och tillgängligt för barnen. Möbler och arbetsmaterial är helt utifrån barnens nivå och storlek, "små stolar ger barn en större frihet än höga", uttryckte respondenten. Hon jämförde detta med grundaren Maria Montessoris första hus som hon skapade, det kallades för barnens hus och de vuxna kom som nummer två. "Att ett litet barn kan flytta en stol ger en känsla av självständighet", uttryckte respondenten. Under intervjun förmedlade respondenten att mötesplatser finns överallt i verksamheten. Hon pratade om vikten av att vara medveten om hur miljön organiseras för att få den så rofylld som möjligt. Hon menade att de får räkna med mer ljud om det erbjuds fler stolar vid ett bord.

Respondenten knöt ihop intervjun med att berätta att de erbjuder olika gruppkonstellationer, bord för fler barn, för två och platser där barn kan sitta ensamma. Intervjun visade att Montessoriförskolan var medveten om placering av material och möbler för att skapa en miljö som var riktad till barnen.

### ***Traditionella***

På den traditionella förskolan var det mesta placerat på barnens nivå. Det observerades däremot att det fanns hyllor placerade högt upp så barnen inte hade möjlighet att nå, där stod det bland annat pärlor och liknande finmotoriskt pyssel. Ytterligare så observerades det att samlings- och önsketavlan satt högt upp på väggen. I observationen framgick att den traditionella förskolan hade en del av materialet inlåst i ett förråd. Det observerades att möblerna för det mesta var låga och storleksanpassade efter barnen. Det blev tydligt i hallen eftersom barnens hyllor var placerade lågt. Dessutom var en av toaletterna och handfaten utanför toaletterna i mindre skala. På den andra större toaletten fanns en pall. Det fanns däremot även möbler som var höga och inte storleksanpassade för barnen, så som matborden.

Ateljén observerades som ett rum helt tillgängligt för barnen. Där var allt material placerat på barnens nivå, endast påfyllningsmaterial fanns högre upp. Diskbänken hade pallar nedanför för att alla skulle nå upp. Borden var låga med låga stolar. Lådorna i ateljén observerades att de var genomskinliga så barnen ser allt som finns att använda, vilket gjorde att även utbudet av materialet blev synligt och tillgängligt. Däremot observerades det inte att de i övrigt använder så mycket genomskinliga lådor på den traditionella förskolan, men några av lådorna hade bilder på innehållet sittandes på utsidan. Observationen gav en bild över att den traditionella förskolan hade ett tänkande kring att det mesta ska vara tillgängligt för barnen på ett eller annat sätt.

På den traditionella förskolan hävdade respondenten att allt material inte behöver vara på barnens nivå, ”utan vissa av sakerna måste de kunna få fråga efter eller önska att få använda”. Hon menade att det ska finnas ett syfte och är allt på barnens nivå blir det för mycket valmöjligheter för barnen, då kan barnen inte sortera vad dem vill ha. Respondenten analyserade att de har sådant material som de anser att barnen kan hantera, alltså självgående material, placerat på barnens nivå. Det som hon kallade för självgående saker är leksaker och material som barnen själva kan plocka fram, använda och ställa tillbaka. Förrådet som är låst, får barnen önska att gå in i och hämta saker, förklarade respondenten. Då blir det ändå tillgängligt för dem på ett sätt, menade hon.

Anledningen till att de hade både låga och höga bord förklarade respondenten att det från början bara tänkt köpa in låga bord. Dock blev det inte så med tanke på att personalens kroppar ska hålla länge till, så de valde att köpa in höga bord med storleksanpassade stolar istället. ”Det är alltså en ergonomisk fråga för personalen”, förklarade hon. Intervjun visade på att den traditionella förskolan har ett syfte kring hur de placerar materialet, det mesta ska vara tillgängligt för barnen men samtidigt spelar andra faktorer roll.

### ***Reggio Emilia***

Redan i matsalen observerades det att möblerna var på barnens nivå, likaså möblerna i hemmiljöerna, där också tillhörande kökstillbehör var storleksanpassat efter barnen. På stora torget och på avdelningarna fanns vita lådor som med hjälp av bilder visade vad lådorna innehåller. De illustrerade bilderna gör det enkelt för alla i

verksamheten att hitta samt placera tillbaka material. På det lilla torget fanns material som spel och pennor som var placerade högre upp än barnens höjd, men fortfarande synligt. I Snickerirummet fanns skruv och spik placerat högt upp men även de synliga.

Det mesta av materialet på förskolan stod tillgängligt för barnen i hyllor på barnens nivå eller på mindre bord, uppdukat i genomskinliga behållare. Ljusborden var placerade på golvet på flera ställen. Konstruktionsmaterialet låg placerat i lådor med hjul. Återkommande i miljöerna var upphöjd yta, vilket var tydligt markerade platser där barnen kunde konstruera på där det samtidigt kunde bli städlat under. Ateljéerna erbjöd materialet i genomskinliga behållare så materialet var synligt. Målarstafflierna på Reggio Emilia-förskolan var anpassade i storlek efter barnen. Observationen visade att Reggio Emilia-förskolan har tänkt på vilken utrustning de har och var de placeras, som exempelvis ljusbord.

Respondenten talade många gånger under intervjun om att miljön på Reggio Emilia-förskolan inte alltid behöver vara lättillgänglig för barnen, men däremot ska det finnas material synligt.

Det handlar ju inte alltid om att allt material står så barnen kan ta det men däremot ska det finnas material som barnen kan använda själva och det ska också vara synligt så att man kan göra tillägg.

Intervjun visade följaktligen att förskolan är medveten om att allt material inte är tillgängligt för barnen, men att det ändå finns synligt.

### **Waldorf**

Under observationen på Waldorfförskolan framkom det att materialet och leksakerna var placerade lågt. Allt material var dock inte synligt, då det låg i sina korgar och det fanns även en hylla som hade ett skynke för. I hallen observerades det att barnen hade namnlappar vid sina hyllor som visade var just deras plats var. Däremot var dessa lappar placerade högt upp.

Dörrarnas handtag observerades var placerade åt fel håll då, de satt vända uppåt, så alla barn inte nådde att öppna dörrarna. Toaletterna och handfaten som observerades på Waldorfförskolan var i standardstorlek, alltså inte anpassade efter barnens längd. Det fanns både höga och låga bord på förskolan. Observationen konstaterade att Waldorfförskolan hade material och leksaker tillgängligt för barnen, men möblerna var däremot inte anpassade i storlek för barnen.

Waldorfförskolan har problem att få tag på passande möbler och material, beskrevs det i intervjun. Respondenten konstaterade att miljön ska vara så hemlik det bara går. Vidare förklarade hon att de därför inte har låga bord utan höga vanliga bord, som de istället anpassar stolarna till. Respondenten tryckte vidare på vikten av att ha det hemtrevligt, ”många av föräldrarna faller för att det känns som att komma hem till någon, istället för till en institution”.

I intervjun förklarades det att det fanns ett tänkande kring hur materialen placerades. Exempelvis hade de en stor korg med trästavar som var ganska så tung, vilket betyder att de behöver placera den låg så barnen orkar lyfta upp och ner den, beskrev respondenten. Hon konstaterade ännu en gång att de la en särskild vikt på att materialet skulle placeras på sin särskilda plats, eftersom det ger ett lugn och en trygghet hos barnen att även de vet var allt är placerat. Intervjun gav en bild att



Waldorfförskolan vill ha en så hemlik miljö det går, men också att material ska vara tillgängligt för barnen.

### ***Skillnader och likheter***

Storleken på möblerna skiljde sig åt mellan förskolorna. Det mesta var storleksanpassat för barnen, antingen var det möbler på barnens nivå eller så var det möbler anpassade så barnen ändå kunde använda dem. Det mesta materialen på förskolorna var placerade så barnen kunde nå dem och behållarna var på några förskolor genomskinliga, eller hade bilder på sig för att göra det ännu mer tydligt för barnen. Endast påfyllningsmaterial stod helt utom barnens räckvidd.

#### **5.1.4 Delaktighet och inflytande**

##### ***Montessori***

På Montessoriförskolan fanns det olika platser att arbeta på. Korgarna med arbetsmaterial i ateljén stod placerade på hyllplan där en bild på innehållet satt på väggen. Bilderna begränsade materialet till endast ett användningsområde. Observationen gav ett intryck om att barnen hade olika valmöjligheter om var de kunde arbeta med ett material.

Respondenten belyste vid intervjun att allt material bara finns i en utgåva, det var för att barnen ska få öva på att vänta på sin tur. Frihet är något som respondenten på Montessoriförskolan ett flertal gånger under intervjuer uttryckte. Hon menade att barn har 11 friheter, vilket betyder att barnen får jobba med vad de vill, hur länge de vill och med vem de vill utan att bli delade in i grupper. Hon menade vidare att frihet inte betyder att barn inte har gränser, det behövs för att barn ska ha struktur och ordning. Barnen fick vara med i förändringsarbetet av miljön på Montessoriförskolan berättade respondenten, då de har barnråd en gång i månaden. På dessa möten skriver pedagogerna upp allt barnen önskar att få göra och allt material som barnen vill ha till förskolan, oavsett om det är omöjligt men just för att bekräfta och respektera det barnen säger. ”Vi skriver allt de säger hur tokigt det än kan låta i protokollet.” Intervjun förmedlade ett budskap om att Montessoriförskolan strävar efter att barnen ska kunna vara fria i verksamheten.

##### ***Traditionell***

Under observationen framkom det att den traditionella förskolan hade ett flertal olika aktiviteter för barnen att fritt välja mellan. Det fanns exempelvis en hylla med papper och pennor, en borg med tillhörande figurer, ett konstruktionsrum, en ateljé, och en hemvrå. Det fanns låga hyllor i hallen där barnen hängt sina kläder. I konstruktionsrummet fanns det olika platser att bygga på, exempelvis ett storleksanpassat bord. I miljön där samling äger rum var det utmarkerat varje barns enskilda plats runt om samlingsmattan. I observationen framkom det sammanfattningsvis att barnen på den traditionella förskolan har stora möjligheter att själva få bestämma över vad de ska göra och även hur de ska genomföra saker.

Det framkom i intervjun på den traditionella förskolan att respondenten anser att genom att allt inte var tillgängligt för barnen får de en möjlighet att vara delaktiga genom att de får önska något material, exempelvis från den höga hyllan eller från förrådet. De kunde på så sätt ha större valmöjligheter eftersom allt inte kunde få plats att ha framme och tillgängligt hela tiden. Respondenten menade att det blir för

mycket valmöjligheter för barnen om allt finns framme och då kan barnen inte sortera vad det är de vill göra.

För att skapa en så god pedagogisk miljö som möjligt i den traditionella förskolan menar personalen att de behöver ta hjälp av barnen, både via observation och att låta barnen komma med förslag och idéer, beskrev respondenten i intervjun. Barnen är delaktiga i de inköp och förändringar som görs på förskolan. Genom att de har observerat barnen har de upplevt att miljön är i behov av förändring, då de anser att leken har avtagit, beskrivs det under intervjun. Respondenten förklarar att barnen får vara delaktiga i inköp då de får önska vad som ska köpas in, men att de inte kan köpa allt som pekas på. Exempelvis köper de in sådant som de upplever att barnen använder mycket och är intresserade av berättade hon. Sammanfattningsvis sade respondenten att ”barnen är med och bestämmer i mångt och mycket, men bättre kan de bli”. Intervjun visar på att den traditionella förskolan vill att barnen ska vara delaktiga, dels genom att önska material och dels genom att de får på ett eller annat sätt, vara med i förändringsarbetet och inköp till förskolan.

### ***Reggio Emilia***

I hallen fanns det bilder och text på alla barn som gick på förskolan. Det fanns även dokumentation och information om pågående projekt. På en avdelning fanns det en bok som var gjord av barnen, bredvid fanns en utställning om den. I hemmiljön fanns en meny som barnen troligen skapat. Övergripande på förskolan fanns barnens verk, och genom dokumentationen framkom det att barnen är medskapare av miljön. Förskolan hade stora ytor där flera barn får plats att leka. Miljö var uppdelad i mindre rum och avgränsningar som visade vart material och leksaker hade sin plats, dels genom bilder på barnens nivå. Observationen på förskolan genomsyrade att barnen var skaparna av dokumentationen och miljön.

Respondenten uttryckte under intervjun att miljön behöver vara tydlig så barnen kan vara självständiga. De ska kunna ta fram, städa och göra saker utan de vuxnas närvaro. Reggio Emilia-förskolan var angelägen om att ge en bild om att förskolan är barnens plats, att barnen ska kunna känna att de är de viktigaste. Barnen ska kunna känna att verksamheten är något som de tillsammans har skapat med oss vuxna uttryckte respondenten. Förändringsarbetet av miljön sker på olika sätt berättade respondenten. ”Ibland observerar vi och kollar över vad vi behöver lägga till och ibland är barnen med och bygger fram miljön som den ska bli”. Intervjun visade att förändringsarbetet sker utifrån barnens behov och intressen, oavsett om barnen själva är medvetna om att de är delaktiga eller inte då observationer av barnen också sker.

### ***Waldorf***

På Waldorfförskolan hade varje barn en egen plats för sina ytterkläder i hallen, platserna var markerade med barnens namn. I observationen framkom det att rummen var uppdelade och det fanns olika platser för barnen att vara på. På en bänk fanns figurer som barnen skapat av bivax. Det fanns ett stort utbud av all material, tillräckligt så flera kan leka med samma sak samtidigt. Miljön på Waldorfförskolan ger barnen enligt observationen, en chans att välja hur och vart de vill genomföra saker.

Respondenten påpekade under intervjun att de på Waldorfförskolan tycker att de barn som vill ska ha möjlighet att få leka själva, alla behöver inte vara med alla hela tiden. Ingen ska däremot vara själv, ”men vill några barn dra sig undan till ett mindre

rum och leka själv så får de göra det”, sa respondenten. De har inte så mycket färdiga saker utan fixar istället det de vill ha, menade hon. Exempelvis så förklarades det att barnen byggde en rutschkana av möbler och material som de åkte på. Respondenten analyserade att det i verksamheten behövs små eller uppdelade rum för att det inte ska bli så mycket spring. De bygger upp små rum som barnen kan sitta i lugn och ro i och antingen leka eller bygga, förklarade hon. Att skapa rum i rummen kan också vara till för att barnen ska ha möjlighet att dra sig undan en stund från de andra barnen, nämnde respondenten.

I förändringsarbetet på Waldorfförskolan är barnen inte så delaktiga, bedömde respondenten. Barnen kan få se hur processen går till när det byts gardiner exempelvis, men de får inte vara med att bestämma vad för gardiner som de ska byta till. Det framgick i intervjun att respondenten ansåg att det är lättare att inkludera barnen i förändringsarbetet i utomhusmiljön än i inomhusmiljön. Oftast är miljön den samma hävdade hon, så det finns inte så mycket förändring att vara delaktig i. Behöver eller önskar barnen ytterligare material får de följa med och se vad som finns att ta fram, berättade respondenten. I övrigt sker mycket inköp av personalen på loppisar och liknande tillfällen, vilket barnen då inte har möjlighet till att vara med på, förklarade hon. Intervjun gav en överblick på att barnen fritt får använda det mesta av material och möbler som finns på förskolan, men att de inte har så stora möjligheter att delta i förändringsarbetet.

### ***Skillnader och likheter***

Utbudet av material skiljde sig mellan de olika förskolorna. På en av förskolorna fanns det enligt intervjun endast ett exemplar av ett särskilt material. Medan på resterande förskolor fanns det flera exemplar av samma föremål för att göra flera barn delaktiga. Förändringsarbetet var något som skedde olika på förskolorna. Det skedde genom exempelvis barnråd, observationer och samtal med barnen beroende på hur förändringsbar miljön var.

## **5.2 Resultatanalys**

I följande avsnitt tolkar vi vår empiri utifrån det sociokulturella perspektivet under rubrikerna inomhusmiljön respektive grundläggande synsätt där vi återknyter till våra två forskningsfrågor.

### **5.2.1 Inomhusmiljö**

Den traditionella och Reggio Emilia-förskolan hade båda miljön uppdelad i stationer som enligt respondenterna bjuder in till samlärande mellan flera barn, men också för ett färre antal barn. Waldorfförskolan gav även de uttryck för att barnen kunde leka tillsammans och på så sätt lära tillsammans, däremot upplevde vi inte något stationstänk på förskolan. Montessoriförskolan hade även de ett tänkande kring stationer, däremot var dessa stationer uppdelade för barnets enskilda lärande som står i fokus på Montessoriförskolan. För att miljön ska gynna barns samlärande behöver den enligt vårt teoretiska perspektiv vara tillåtande och även tillgänglig för barnen att vistas i. Vi upplevde och uppfattade att samtliga förskolor arbetade enligt dessa principer.

På Reggio Emilia-förskolan var möbler och material till störst del placerat och utformat efter barnen och deras behov. På Montessoriförskolan verkade detta tänk

genomsyra på alla plan. Exempelvis hade de stolar anpassade efter barnens ålder, en storlek till de allra minsta och större ju äldre barnen blir. Detta var något som vi endast uppmärksammade hos Montessori, däremot hade Reggio Emilia-förskolan även de endast låga stolar i alla miljöer. Waldorf och den traditionella förskolan hade både höga och låga stolar beroende på stolarnas ändamål.

Det teoretiska perspektivet beskriver det fysiska materialet som artefakter vilket är en av de avgörande redskapen för lärandet. Montessori och Reggio Emilia-förskolan var de som erbjöd störst mängd och mest genomtänkt material men på olika sätt. Montessori hade mängder med material som var färdigtänkt, Montessorimaterial som inte går att förändra men som också hade ett tydligt syfte. Reggio Emilia-förskolan hade ett tänkande gällande allt som fanns men också möjlighet att använda fantasin åt vad materialet kan användas till, material som bestod mest av skapande - och naturmaterial. Den traditionella förskolan hade även de leksaker och material som var färdigproducerat och gav intryck av att ha ett särskilt användningsområde. På Waldorfförskolan verkade det inte finnas lika mycket material i jämförelse med de andra förskolorna, men det material som fanns gav barnen möjlighet att skapa en egen tolkning av vad de ska använda leksakerna eller materialen till. Exempelvis deras docka som inte förmedlar varken en känsla eller har ett specifikt kön.

### **5.2.2 Grundläggande synsätt**

Det sociokulturella perspektivet beskriver att lärande sker i samspel med andra och i de mötesplatser som miljön ger uttryck för. På de förskolorna vi har studerat fanns en variation kring hur dessa platser för samspel var utformade. Den traditionella förskolan menade att det fanns mötesplatser överallt och att personalen kunde möta barnen på alla platser i verksamheten. Verksamheten var utformad så att barnen hade möjlighet till interaktion och samlärande. På Montessori framkom det i intervjun liknande påstående, däremot framkom det under observationen att miljön innehöll begränsningar på hur många barn som kunde vistas på samma yta samtidigt eller använda samma material. Montessorimaterialen fanns exempelvis endast i ett exemplar och det ledde på så sätt till att barnen fick arbeta med dessa enskilt. Reggio Emilia-pedagogikens rum upplevde vi hade möjligheter till möten och samspel mellan barnen. Respondenten uttryckte sig i intervjun att huset var uppbyggt som en by med torgen som de största mötesplatserna i mitten av byggnaden, dessutom äter barnen tillsammans i matsal där det ges ännu fler möjligheter för samspel.

I det sociokulturella perspektivet argumenteras vikten av barnens delaktighet gällande delar av deras egen utveckling. Bland annat bör barnen vara med och påverka miljöns utformning och även reflektera över deras lärande (Strandberg, 2006; Tallberg-Broman m.fl. 2015). I intervjun på Waldorfförskolan berättade respondenten att de inte reflekterar om teckningar med barnen i yngre ålder. Det sker när barnen har större förståelse över sin utveckling, men det sker även om barnen själva nämner sina tankar och funderingar om teckningarna. Inom Reggio Emilia sker reflektioner med barnen då pedagogiken strävar efter en reflektionskultur. Bara genom observationen kunde vi få syn på detta då projekten i miljöerna synliggjordes genom pedagogisk dokumentation där barnens ord och tankar speglar reflektion. Även i den traditionella förskolan fanns pedagogisk dokumentation som visar på reflektion med barnen, däremot var detta inget vi upplevde fanns på Montessori förskolan.

Genom att Montessoriförskolan använder sig av inriktningens basmaterial så utgår förskolan från dessa i utformningen av miljön. Detta gör att förändringsarbetet försvåras och inte ger utrymme för annat eller nytt material, då Montessorimaterialet som hör till pedagogiken inte går att förändra. Det blir därför svårt att inkludera barnen i förändringsarbetet. Däremot använder sig förskolan av något som kallas barnråd där barnen har inflytande på verksamheten. På Waldorfförskolan berättade respondenten att barnen inte inkluderas i eventuella förändringar i miljön på förskolan. Vi upplevde däremot att barnen fick använda sig fritt av de material och möbler som existerade i verksamheten. Genom att barnen tilläts att använda allt som fanns till andra ändamål utöver det syftet som var tänkt hade barnen ändå möjlighet att vara delaktiga i hur artefakterna på förskolan skulle användas. Exempelvis använde barnen möbler såsom bänkar att bygga torn av, bänkarna blev alltså till konstruktionsmaterial enligt respondenten på Waldorfförskolan.

Reggio Emilia- och den traditionella förskolan hade liknande syn- och arbetssätt gällande barnens delaktighet och inflytande i förslagsvis förändringsarbetet i förskolan. Pedagogerna genomförde observationer för att få syn på vad barnen är intresserade och har behov av. De ser då vad som behövs kompletteras eller förändras i förskolan, vilket framkom i intervjuerna. Det är något som Vygotskij antyder är väsentligt för barnens delaktighet i verksamheten och för att skapa meningsfulla lärmiljöer (Strandberg 2006). Det kan handla om att pedagogerna behöver göra tillägg med material för att barnens lek ska fortsätta utvecklas. De båda förskolorna berättade även att barnen fick vara med i själva förändringsprocessen, vilket gör att de även blir medvetna om de saker som fanns. Om barnen är med och skapar miljön visar de hänsyn gällande hantering av miljö och material.

## 6 Diskussion

I detta sista kapitel reflekterar vi över de val och ställningstaganden vi gjort under studiens gång. Vi diskuterar studiens resultat och betydelsen av arbetet. Avslutningsvis kommer vi att förseslå vidare forskning utifrån vår studie.

### 6.1 Resultatdiskussionen

Vi upplevde under bearbetningen av resultatet att de pedagogiska inriktningarna som hade mest likheter med var den traditionella förskolan och Reggio Emilia-förskolan. Den tanke som Reggio Emilia-pedagogiken ville förmedla kunde vi känna igen i den traditionella pedagogiken. Inom både den Traditionella och Reggio Emilia-pedagogiken är till exempel miljön något som ständigt bör förändras och det efter barnens behov till skillnad mot Waldorf- och Montessoriförskolan där miljöerna inte är förändringsbara. Izadpanah och Günçe (2014) menar att pedagogerna på en förskola behöver förändra miljön efter barnens intressen och för att utmana dem. Detta kan möjligen bli problematiskt när miljöerna består av mestadels oföränderligt material, som på Montessori- och Waldorfförskolorna. Även möjligheten till barns delaktighet kan bli problematiskt på de förskolor som inte har en förändringsbar miljö och där materialet inte går att byta ut. Tallberg-Broman m.fl. (2015) nämner nämligen att barnen även bör vara delaktiga i förändringsarbetet av miljön. Skolverket (2016) lyfter också vikten av barnens delaktighet och deras inflytande på verksamheten, vilket kan följas mer i en förändringsbar miljö än i de miljöer som inte går att förändra.

Om än miljön ska vara möjlig att förändra behöver den fortfarande vara strukturerad. Eriksson-Bergström (2013) menar till exempel att miljön behöver vara planerad, för att barnen ska klara sig utan ständig hjälp från pedagogerna vid exempelvis val av material. Utifrån genomförda observationer och intervjuer verkar alla fyra förskolor ha ett tänk gällande miljös utformning, som påverkade barnens självständighet utifrån miljös tillgänglighet. Även om miljön på några av förskolorna inte var förändringsbara, menar vi ändå att alla förskolor i studien hade en planerad miljö med genomtänkt material.

Platser för samspel var något som skiljde de olika förskolorna ifrån varandra. På den traditionella förskolan och Reggio Emilia-förskolan fanns det möjligheter för samspel i hela miljön, medan Montessoriförskolan hade begränsningar då materialet påverkade antalet deltagare.

Samtliga förskolor använde sig av konstruktionsmaterial som Nordin-Hultman (2009) menar väcker barns nyfikenhet. Alla förskolorna hade även inredning och material i form av olika tyger vilket är något ytterligare som författaren säger påverkar barnens intryck. Nordin-Hultman beskrev att material som är placerat tillgängligt för barnen oftare blir använt än det som är placerat högt och oåtkomligt för barnen. På de fyra förskolorna var större delen av allt material placerat på barnens nivå.

Resultatet påvisar såväl likheter som skillnader på förskolorna. Samtliga förskolor som vi besökt är förankrade i de förskolepedagogiska grunder som respektive förskola stödjer sig mot. Alla förskolorna verkade följa Skolverkets (2016) strävansmål i läroplanen, vilket bekräftade varför vi ändå upplever att förskolorna arbetar för att främja barns utveckling och lärande. På de fyra förskolorna sattes barnen i första rummet och är utgångspunkten i utformningen av miljön, däremot upplever vi att vissa av förskolorna verkade arbeta mer med detta än andra. Eftersom de arbetade i olika grad med att inkludera barnen i förändringsarbetet. Alla de fyra förskolorna utgick från sin pedagogiska inriktning och på så sätt främjade de, enligt sina egna åsikter, barnens utveckling och lärande på det lämpligaste sättet, även om förhållningssättet skiljde sig mellan de olika förskolorna. Vår studie ger en tydlig bild av att alla barn på de olika förskolorna vi besökt, utvecklas efter den pedagogiska inriktning som är aktuell. Vi vill belysa att det var stor variation mellan hur miljön var utformad på dessa förskolor, däremot vill vi poängtera att varje förskola ändå arbetar med att varje barn ska utvecklas och valet av förskola blir därför ett val baserat på tycke och smak. Vårt resultat hoppas vi kan leda till en djupare kunskap om hur de olika pedagogiska inriktningarna återspeglas i miljön, på just de fyra förskolor vi valde att studera.

Denna studie har framförallt bidragit till att vi som författare har fått en betydligt bredare kunskap om de olika pedagogiska inriktningar som vi har belyst i studien. Genom att vi gjort besök på fyra olika förskolor och då intervjuat en pedagog på varje verksamhet, hoppas vi att vår intervju har väckt funderingar hos dem kring deras pedagogiska inriktning och utformningen av inomhusmiljön. Vi vill att denna studie ska bidra till att våra läsare ska få en förståelse för miljös utformning och dess betydelse och framförallt barnens delaktighet på förskolan.

### 6.1.1 Slutsatser

Slutsaten är att var och en av förskolorna utformar sin inomhusmiljö ändamålsenligt med förankring i såväl respektive förskolepedagogisk grund som läroplan och att föräldrar vid valet av förskola har en anledning att undersöka hur miljön som deras barn ska utvecklas i är utformad utifrån varje förskolepedagogiska synsätten och göra ett val därefter.

## 6.2 Metoddiskussion

Vi upplever att vi har valt ändamålsenliga metoder eftersom vi fick fram en stor mängd data för att generera ett fylligt resultat. Vårt val att observera innan vi genomförde våra intervjuer anser vi var lämpligt, då vi inte hade respondenternas ställningstaganden kring miljöns utformning i bakhuvudet under observationen. Detta ledde till att vi kunde göra rättvisa bedömningar av miljöns utformning utifrån det vi sett under observationen. I och med besöket på Waldorfförskolan skedde en del av intervjun före observationstillfället, vilket kan ha påverkat resultatet från den observationen.

En annan metod, som exempelvis enkätundersökning, hade inte gett oss en bild över hur förskolorna är utformade. Däremot skulle det kunna ha bidragit med en intressant infallsvinkel om vi hade valt att genomföra denna metod utöver de vi valde att utgå från. Under studiens gång uppmärksammade vi att intervjuerna och observationerna bestod av fyra övergripande områden. Dessa valde vi att utgå från för att kategorisera vår empiri, vilket underlättade analysmomentet och dessutom förhoppningsvis ger en tydligare struktur för kommande läsare.

Under arbetets gång kom vi till insikt att en av forskningsfrågorna vi formulerat vid studiens början inte hörde ihop med hur vår studie blivit utformad efter arbetets gång. Vi valde därför att byta ut en av forskningsfrågorna till en vi upplevde var mer relevant och speglade vår studie.

När vi sökte efter forskningslitteratur valde vi att inte söka efter något som kunde kopplas ihop med de specifika inriktningarna som vi valde att utgå ifrån. Detta tillvägagångssätt valde vi för att vi ville vara så objektiva och neutrala som möjligt. Vår utgångspunkt blev istället att söka efter vetenskapliga skrifter som gav uttryck för allmänna rekommendationer för förskolans utformning, dess miljö och tillgänglighet. Vilket innebär att vår bild av de olika pedagogiska inriktningarna inte påverkades av forskningslitteraturen.

Vårt val att utgå från ett sociokulturellt perspektiv anser vi fortfarande är det mest relevanta teoretiska perspektivet för vår studie. Eftersom Säljö (2011) beskriver att miljön ska vara utformad som vi upplever att majoriteten av den svenska förskolan är utformad idag. Enligt våra tidigare erfarenheter och de nya kunskaperna vi nu har fått, kan vi konstatera att det sociokulturella perspektivet var lämpligt att utgå från eftersom det gick att återfinna i varje pedagogisk inriktning. Vi ser ett samband mellan teoretiska perspektiv och läroplanen (Skolverket, 2016). Eftersom alla inriktningarna i vår studie i dagsläget utgår från det styrdokumentet, är det ytterligare en adekvat anledning till att utgå från just det sociokulturella perspektivet.

### **6.2.1 Trovärdighet och pålitlighet**

För att få en så tydlig och trovärdig bild av hur varje enskild förskola utformat sin inomhusmiljö, valde vi att använda oss av undersökning i form av både intervjuer och observationer.

#### ***Reflexivitet***

I denna studie har vi som författare gått in med en objektiv hållning. Vi har försökt så långt vi kunnat utesluta våra personliga värderingar eftersom vi inte velat att detta skulle ha någon betydelse för resultatet. Vi har däremot varit medvetna om att alla har ett personligt bagage som i viss mån inte går att bortse från. Vår inställning till denna studie har återspeglats i att vi har varit nyfikna på de olika pedagogiska områdena och utformandet av miljön inom dessa. Vi försökte vara nollställda inför besöken, trots att vi hade tidigare erfarenheter om vissa inriktningar samt att vi läst om samtliga pedagogiker innan besöken. Att vi skapat kunskap om de fyra inriktningarna innan besöken tror inte vi påverkade oss negativt. Eftersom vi tidigare hade begränsad erfarenhet om inriktningarna kan det ha återspeglats i vår tolkning av resultatet. Därför gjorde vi en ansträngning att endast se till det aktuella besökstillfället på förskolorna och utgå från resultatet därifrån.

#### ***Sanningskriterierna***

Vi upplever att vi tagit hänsyn till de sanningskriterierna som Tivenius (2015) beskriver. Vi tycker att vår studie tar hänsyn till rimlighetskriteriet genom att resultatet är rimligt då det går att koppla till relevant litteratur och har en tydlig kontext. Enligt koherensskriteriet bör studien vara helhetlig och inte säga emot sig själv. Vi uppfattar att vår studie ger en tydlig helhet eftersom vi följt de ramar vi satt kring det område vi ville få kunskap om, alltså utformning av miljön.

## **6.3 Fortsatt forskning**

Efter genomförandet av vår studie har vi fått fördjupade kunskaper inom de områden vi undersökt, därmed har det också bidragit till att vi nu har upptäckt nya undersökningsområden som kan leda till fler spännande slutsatser. Vidare forskning skulle kunna bestå av att studera flera förskolor med samma pedagogiska inriktning för att ta fram det typiska för den särskilda inriktningen. Det går även att genomföra studier där man skulle kunna jämföra olika förskolor och fokusera på endast en pedagogisk inriktning och hur de olika verksamheterna jobbar med utformningen av miljön.

Något mer vi upplever skulle vara intressant att fortsätta forska på är att även utgå från utomhusmiljön och inte endast inomhusmiljön som vi valde att fokusera på. Att genomföra en studie där barnen är deltagare i miljön under observationerna för att tolka hur de upplever och använder miljöns utformning skulle även det vara av intresse. Som metod till detta skulle barnintervjuer kunna genomföras för att få barnens inflytande och ord på hur de tolkar miljön, vilket kan vara annorlunda än det som pedagogerna uppfattar.



## Referenslista

- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö – En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Kalmar: Lenanders grafiska
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (2011) Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. I A. Forsell (Red.). *Boken om pedagogerna*. (s.239-261). Stockholm: Liber
- Skjöld-Wennerström, K. & Bröderman-Smeds, M. (2008). *Montessoripedagogik – i förskola och skola*. Falun: Natur & Kultur
- Egidius, H. (2009). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Eriksson-Bergström, S.(2013). *Rum, barn och pedagoger – om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Doktorsavhandling, Umeå universitet, Pedagogiska institutionen. Hämtat: 2017-12-1 från [http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=4651&aq2=%5B%5B%5D%5D&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&sortOrder2=title\\_sort\\_asc&language=sv&pid=diva2%3A613213&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author\\_sort\\_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dspwid=4651](http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=4651&aq2=%5B%5B%5D%5D&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&sortOrder2=title_sort_asc&language=sv&pid=diva2%3A613213&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dspwid=4651)
- Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2015). Förskolans miljöer. I I. Engdahl & E. Ärlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare – Mångfacetterad komplexitet*. (s.64-69). Stockholm: Liber
- Kragh-Müller, G. (2012). Ögat hoppar över muren – om pedagogiken i Reggio Emilia. I G. Kragh-Müller Orsted Andersen & L. Veje Hvitved (Red.). *Goda lärmiljöer för barn*. (s.39-60). Lund: Studentlitteratur
- Isbell, R. (2012). Inredning av en väl fungerande lek – och lärmiljö i förskolan. I G. Kragh-Müller Orsted Andersen & L. Veje Hvitved (Red.), *Goda lärmiljöer för barn*. (s.81-99). Lund: Studentlitteratur
- Izadpanah, S. & Günçe, K. (2014). Integration of Educational Methods and Physical Settings: Design Guidelines for High/Scope Methodology in Pre-Schools. I *South African Journal of Education Vol. 34, Iss. 2, (2014): 17*. Hämtat: 2017-12-4 från <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/844/418>
- Liebendörfer, C. & Liebendörfer, Ö. (2013). *Waldorfpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Lindholm, M. (2011). Waldorfpedagogiken och Waldorfskolan. I A. Forsell (Red.). *Boken om pedagogerna*. (s.180-196). Stockholm: Liber
- Nordin-Hultman, E. (2009). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber. Avhandling.
- Ritter, C. (1997). *Waldorfpedagogik*. Falköping: Christhild Ritter och Liber
- Signert, K. (2011). *Maria Montessori – Anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2012). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer för pedagogisk omsorg*. Stockholm: Fritzes

- Strandberg, (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Lund: Studentlitteratur
- Strong-Wilson, T. & Ellis, J. (2007). *Children and place: Reggio Emilia 's environment as third teacher*. Theory in to practice, 46 (1), 40-47. Hämtat: 2017-12-12 från <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405840709336547#aHRocDovL3d3dy5oYW5kZm9ubGluZS5jb2ovZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzAwNDA1ODQwNzA5MzM2NTQ3P25lZWRY2Nlc3M9dHJ1ZUBAQDA=>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2011) L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I A, Forsell (Red), *Boken om pedagogerna*. (s.153-177). Stockholm: Liber
- Tallberg-Broman, I., Vallberg-Roth, C-A., Palla, L. & Persson, S., (2015). *Förskola Tidig intervention*. Vetenskapsrådet Rapportserie. Hämtat: 2017-12-4 från [http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/21887/VR1527Foerskola-tidig-intervention\\_web2.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/21887/VR1527Foerskola-tidig-intervention_web2.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Tivenius, O. (2015). *Uppsatsens inre liv*. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

## **Bilaga 1 – Missivbrev**

*Information om en undersökning av olika pedagogiska inriktningar och deras inverkan på utformning av inomhusmiljön*

*Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.*

Vi är Jennie Abrahamsson och Sabine Berglund som läser sista terminen på förskolläraryrket på Mälardalens högskola i Västerås och ska nu tillsammans skriva ett självständigt arbete. Vi är intresserade av lärmiljöer i förskolan och vi vill undersöka hur olika förskolor med olika pedagogiska inriktningar väljer att utforma inomhusmiljön. Vi vill genomföra en observation samt en intervju med en förskollärare på er förskola.

Syftet med vårt arbete är att vi vill fördjupa kunskapen och lära oss mer om de olika pedagogiska inriktningarna. Genom fältstudier kan vi sedan jämföra dessa med varandra och se likheter och skillnader. Genom att använda flera olika tillvägagångssätt får vi olika perspektiv på området. Vi kommer att observera och intervjua.

Vi kommer att besöka er under en för- eller eftermiddag på max 3 timmar. Önskar ni ta del av vad vi fått för resultat kring just er förskola och hur vi tänker kring pedagogiken eller miljön som vi upplevt den, eller rent av vill ta del av vår uppsats när den blir färdigställd är ni välkomna.

För att samla in information vid observationen kommer vi att använda oss av en observationsmall som ni kommer att få ta del av. Vi kommer även med er tillåtelse att fotografera miljöerna i förskolan. Observera att dessa fotografier kommer att vara helt utan att barn är involverade.

Vid intervjun kommer vi att använda oss av en intervjuguide som ni kommer att bli tilldelade innan själva intervjun för att ni ska hinna titta igenom och eventuellt diskutera med kollegor innan tillfället.

Vi kommer att spela in intervjuerna och transkribera dessa för att inte missa betydelsefull information.

De som kommer att ta del av den insamlade datan från besöken är vi själva och vår handledare från MDH. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen Diva.

Varken namn på informanter eller förskola kommer nämnas i arbetet.

Det inspelade materialet från intervjun raderas så fort vi transkriberat dessa.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig fram tills dess att arbetet är i sitt slutliga skede.

Vid frågor och funderingar kan ni nå oss via telefon och mail.

**Namn**

Sabine Berglund

Jennie Abrahamsson

Olle Tivenius (Handledare)

**Telefon**

Sabine: 073-0764899

Jennie: 070-3388123

Olle Tivenius (Handledare) : +46 16153616

**E-post**

Sabine: sbd14007@student.mdh.se

Jennie: jan14015@student.mdh.se

Olle Tivenius (Handledare) : olle.tivenius@mhd.se

**Västerås den 10/11-17**

## **Bilaga 2 – Intervjuguide**

1. Vilka tidigare arbetslivserfarenhet har du?
  - Vad har du för utbildning?
  - Hur länge har du arbetat på den aktuella förskolan?
2. Vad anser ni är en god pedagogisk miljö?
3. Vad vill ni utstråla i er miljö?
  - vad ska vara synligt?
  - hur presenteras den?
4. Hur är inomhusmiljön utformad utifrån er pedagogiska grundtanke?
5. Vad har ni för mötesplatser i inomhusmiljön?
6. Vad erbjuder ni för typ av material i er verksamhet?
7. Vilka möjligheter skapar materialen?
8. Hur utnyttjar ni de möbler och material ni har i verksamheten?
9. Hur arbetar ni med rummen?
10. Tänker ni på var material placeras?
  - Hur?
  - Varför?
11. Hur involverar ni barnen i förändringsarbetet av miljön?
12. Får barnen vara delaktiga vid inköp av material eller möbler?

Vad ser vi:

*Ex. Utformning av rum, Möbler, material –  
tydligt/tillgängligt*

Reflektion