
Examensarbete i Lärarprogrammet
vid
Institutionen för pedagogik - 2008

"Framtidens förskola"

En studie om hur tre förskolor
förändrat sin fysiska miljö efter
medvetna pedagogiska tankar och
visioner

Lena Hjers
Emina Komad
Nina Melén



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Sammanfattning

Arbetets art:	Lärarprogrammet, inriktning mot förskola 210/270 högskolepoäng. Examensarbete "Att utforska pedagogisk verksamhet" 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.
Titel:	"Framtidens förskola" En studie om hur tre förskolor förändrat sin fysiska miljö efter medvetna pedagogiska tankar och visioner.
Engelsk titel:	"The future of preschool" A study on how three preschool modified their natural environment after conscious educational thoughts and visions.
Nyckelord:	Fysisk miljö, förändringsarbete, förskola, material, pedagogik
Författare:	Lena Hjers, Emina Komad, Nina Melén
Handledare:	Maud Ihrskog
Examinator:	Mary Larner
Datum:	Januari 2009

BAKGRUND:	I vår bakgrund presenterar vi vår teoretiska utgångspunkt som utgörs av den utvecklingsekologiska teorin, förskolans fysiska miljö ur ett historiskt perspektiv och framväxt fram till Lpfö98, pedagogiska inriktningar samt aktuell forskning inom förskolan.
SYFTE:	Syftet med denna studie är att undersöka förskolor som förändrat sin fysiska miljö efter medvetna pedagogiska tankar och visioner. Vi har för avsikt att få kunskap om pedagogers uppfattningar kring den fysiska miljön samt beskriva olika miljöers utformning.
METOD:	Studien omfattar nio kvalitativa self-report, tre intervjuer med pedagoger och rektorer, samt observationer av den fysiska miljön på tre förskolor. Datainsamlingen har bearbetats genom en kvalitativ analys.
RESULTAT:	Resultatet har visat att pedagogerna framförallt är inspirerade av Reggio Emilia filosofin, men även att de är påverkade av andra pedagogiska influenser. Den fysiska miljön har utformats för att främja barns samspel och lust att utforska, genom en öppen och genomskinlig atmosfär, ett överskådligt material och en inredning i barnens nivå. Pedagogernas visioner för framtiden handlar om hållbar utveckling, återvinningsmaterial, dokumentation och utomhusmiljön.

1 INLEDNING	5
2 SYFTE.....	6
2.1 Syfte	6
2.2 Frågeställningar	6
2.3 Begreppsdefinition	6
3 BAKGRUND	7
3.1 Teoretisk ram.....	7
3.2 Den svenska förskolans fysiska miljö ur ett historiskt perspektiv	9
3.3.1 Småbarnsskolorna	9
3.3.2 Barnkrubbor	9
3.3.3 Barnträdgårdar – Kindergarten.....	9
3.3.4 Daghem och lekskola	10
3.3.5 Daghem – förskola	11
3.3.6 Förskolans fortsatta utveckling fram till Lpfö98.....	11
3.4 Pedagogiska miljöer – pedagogiska inriktningar	12
3.4.1 Maria Montessori	12
3.4.2 Waldorf.....	13
3.4.3 Reggio Emilia	13
3.4.4 Ur och skur.....	14
3.5 Aktuell forskning inom förskolans fysiska miljö.....	14
3.5.1 Hemlik miljö – verkstadsmiljö.....	15
3.5.2 Rummet.....	16
3.5.3 Förändringsarbete	17
3.5.4 Framtidens förskola	17
3.5.5 Leksaker och material	18
3.5.6 Barnsyn – Kunskapssyn.....	21
4 METOD OCH ANSATS.....	21
4.1 Urval.....	21
4.2 Presentation av metoder	22
4.2.1 Self-report.....	22
4.2.2 Intervju	22
4.2.3 Observation	22
4.3 Genomförande	23
4.3.1 Self-report.....	23
4.3.2 Intervju	23
4.3.3 Observation	23
4.4 Forskningsetik	24
4.5 Tillförlitlighet och giltighet.....	24
4.6 Analys.....	25
5 RESULTATANALYS	25
5.1 Fysiska miljöns utformning och material.....	25
5.1.1 Förskola A	25
5.1.2 Förskola B	29
5.1.3 Förskola C.....	32
5.2 Pedagogiska influenser och framtida visioner	35
5.2.1 Förskola A	35
5.2.2 Förskola B	36
5.2.3 Förskola C.....	38
6 DISKUSSION	39

6.1 Metoddiskussion.....	40
6.2 Resultatdiskussion.....	40
6.3 Didaktiska konsekvenser.....	45
6.4 Fortsatt forskning och slutord	45
REFERENSER.....	47

BILAGOR

Bilaga 1 Self-report

Bilaga 2 Missivbrev

Bilaga 3 Observationsunderlag

1 INLEDNING

Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära (Lpfö98, s.12)

Under hela vår utbildning har det lustfyllda lärandet varit ett huvudsakligt budskap. Genom föreläsningar och litteratur har vi uppmärksammat den fysiska miljöns betydelse för denna möjlighet. Under vår verksamhetsförlagda utbildning blev vi medvetna om att den fysiska miljön skiljer sig mellan förskolor och olika pedagogers förhållningssätt. Kennedy (2004) skriver att pedagogen har en betydande roll för hur den fysiska miljön bjuder in till lust för lek och lärande.

Våra erfarenheter bygger först och främst på traditionella förskolor i 1970-talsbyggnader med miljöer präglade av den tidens hemdiskurs som innebar lokaler med samma planlösning som små lägenheter. Kennedy (2004) hävdar att många förskolor fortfarande är planerade efter den tidens modell men att det på flera håll sakta sker förändringar. En av oss har erfarenhet från en nybyggd arkitektritad förskola utformad efter en ateljé och verkstadstanke. Kennedy menar att det är ett sådant förhållningssätt som gynnar barns lust att leka, undersöka och lära. Vi har även erfarenheter av ett par förskolor utformade efter Maria Montessori och Waldorf-pedagogiken. Gedin (1996) menar att dessa miljöer är skapade efter en medveten pedagogisk filosofi och skiljer sig åt beroende på vilken av dem man har som utgångspunkt.

Vårt intresse blev starkare för den fysiska miljön då vi tagit del av Reggio Emilias filosofi, som beskriver miljön som den tredje pedagogen. Vilket innebär en estetiskt tilltalande miljö som ska främja barns lek, lärande och möten genom en medveten pedagogisk arkitektur (Åberg, 2005). I samband med detta reflekterade vi över vilka möjligheter pedagoger har att påverka sin förskolas fysiska miljö och vilka visioner som finns för framtiden ute i olika verksamheter. Vi ville bland annat få mer kunskap om vilken relation *Läroplan för förskolan, Lpfö98* har för den fysiska miljöns utformning och hur det kommer att påverka oss själva i vår framtida yrkesroll. Dessutom ville vi undersöka hur detta gestaltar sig i både äldre och nyare förskolebyggnader.

Kandell (2008) påpekar att många svenska 1970-talsförskolor idag är slitna och därför behöver rustas upp. Dessutom hävdar hon att ett stort antal kommuner använder äldre skollokaler eller andra tillfälliga lösningar till förskoleverksamhet, istället för att bygga nytt eller rusta upp. Men att det samtidigt är allt fler som börjat uppmärksamma den fysiska miljöns betydelse på allvar och ser ett samarbete mellan arkitektur och pedagogik som en förutsättning för barns och pedagogers läromiljö.

2 SYFTE

2.1 Syfte

Vårt syfte med denna studie är att undersöka förskolor som förändrat sin fysiska miljö efter medvetna pedagogiska tankar och visioner. Vi har för avsikt att få kunskap om pedagogers uppfattningar kring den fysiska miljön samt beskriva olika miljöers utformning.

2.2 Frågeställningar

- Hur har pedagogerna utformat den fysiska miljön och dess material efter ett förändringsarbete?
- Vilka pedagogiska influenser har påverkat den fysiska miljöns utformning och val av material?
- Vilka visioner finns för framtiden?

2.3 Begreppsdefinition

Nedan följer en beskrivning av ett antal centrala begrepp för vår undersökning.

Förskolan - är ett sammanfattande namn för all barnomsorg i Sverige och omfattar i vår studie kommunala verksamheter för barn mellan 1-5år.

Fysisk miljö - definierar vi till förskolans inomhusmiljö samt dess material, möbler och inredning.

Pedagogerna - som ingår i vår undersökning är förskollärare, barnskötare och rektorer.

Pedagogisk inriktning - innebär en medveten utarbetad filosofi som i vår studie utgörs av Montessori, Waldorf pedagogiken och Reggio Emilia filosofin samt Friluftsföräldrarnas Ur och skur pedagogik. Förskolor som valt att profilera sig efter någon av dessa utformar sitt förhållningssätt och den fysiska miljön så att de stämmer överens med dess ideologi.

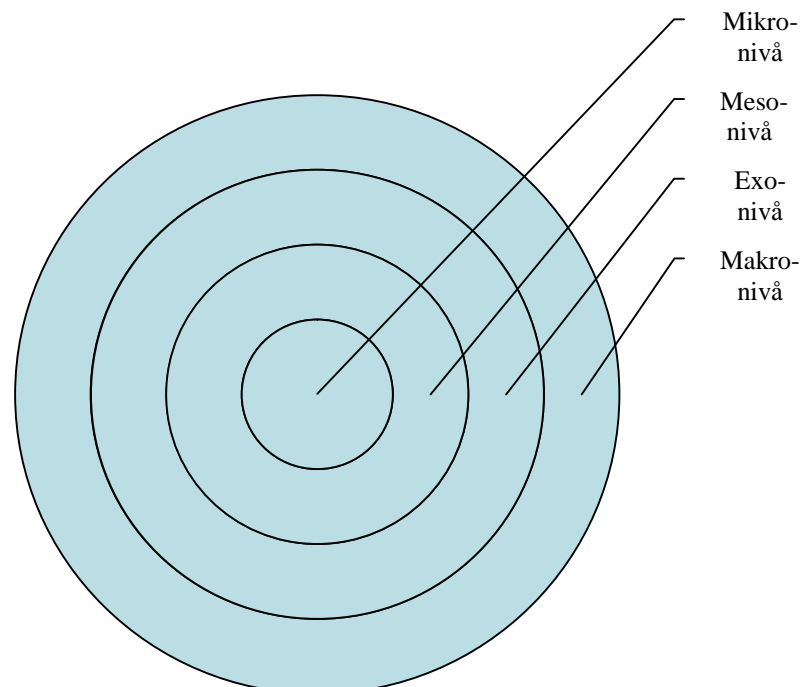
Traditionell förskola - är en förskola som utformats efter svensk kultur utan att profilera sig efter en speciell pedagogisk inriktning och som genom vår studie framförallt står för en hemlik miljö.

3 BAKGRUND

I följande kapitel presenterar vi vårt teoretiska förhållningssätt samt beskriver förskolans fysiska miljö ur ett historiskt perspektiv och framväxt fram till Lpfö98. Vidare presenterar vi Maria Montessoris, Rudolf Steiners och Loris Malaguzzis idéer samt Friluftsförbundet Ur och skur pedagogik i ett avsnitt om pedagogiska miljöer och pedagogiska inriktningar. Till sist redogör vi för aktuell forskning inom den svenska förskolans fysiska miljö och dess material.

3.1 Teoretisk ram

Vår teoretiska utgångspunkt omfattas av utvecklingsekologins begrepp *interaktion* som enligt Andersson (1986) inspirerat *Bronfenbrenners teori* om ett gemensamt samspel mellan miljö och individ där de båda är lika påverkbara. Dessutom menar Bronfenbrenner att miljön kan upplevas skilda från individ till individ eftersom de bär på olika bakgrunder och erfarenheter som därför ger olika perspektiv. Barnet påverkas inte av en enda miljö utan samspelar mellan flera mikrosystem, där individen befinner sig i nära relation till familj, förskola, skola och kamrater. Han förklarar detta samspel genom en modell som han kallar den *utvecklings-ekologiska miljöstrukturen* som visar att både yttre (samhället) och inre faktorer är i ständig påverkan av varandra. Barnet ingår längst in inom en *närmiljö* tillsammans med sin familj, men kommer efterhand att ingå inom flera *mikrosystem*, genom att det utvecklar fler relationer utanför hemmet. Det direkt påverkbara inom detta sammanhang kallas *mesosystemet* och där ingår förskola, skola, fritidshem och andra fritidsverksamheter. Detta system ökar och utvecklas i takt med barnets ålder och växande nätverk (Andersson, 1986).



Figur 1. Bronfenbrenners utvecklingsekologiska miljöstruktur. (Vår tolkning.)

Vidare skriver Andersson (1986) att utgångspunkten för den utvecklingsekologiska teorin är samspelet mellan individen och miljön och att denna relation påverkar barnets förutsättningar och utveckling. Han påpekar att även ytterligare faktorer som föräldrarnas arbetsplatser och närmiljöns utbud som ingår i *exosystemet*, påverkar barnet indirekt trots att det inte möter dem i direktkontakt. Det sista systemet kallar han *makrosystemet* som står för samhällets ekonomiska, politiska, historiska och ideologiska uppfattningar. Exempel på detta i relation till vår studie är styrdokumentet, Plan- och bygglagen och Arbetsmiljölagen med flera. Därför är det viktigt att det finns ett intresse mellan förskolan och skolledning som stämmer överens med mikrosystemen. Detta påverkar i sin tur pedagogernas möjlighet att utveckla sin verksamhet. Enligt Bronfenbrenner (1979) framhäver det utvecklingsekologiska perspektivet ett gemensamt samspel mellan individ och miljö. Han menar därmed att individen till viss del har möjlighet att konstruera och påverka sin omgivning:

A *setting* is a place where people can readily engage in face-to-face interaction-home, day care center, playground, and so on. The factors of *activity*, *role*, and *interpersonal relation* constitute the *elements*, or building blocks, of the microsystem (Bronfenbrenner, 1979, s.22).

Enligt Björklid (2005) påverkas till exempel barnets upplevelser på väg till förskolan dess vidare erfarenheter inom den miljön. Positiva eller negativa upplevelser står i ständig relation till hur barnet utvecklar goda lärprocesser eller inte. Trots att Bronfenbrenner inte direkt benämner den fysiska miljös betydelse för barns utveckling och lärprocesser, menar Björklid att den i samspel mellan de sociala och fysiska aspekterna påverkar varandra inom samma modell. Genom leken undersöker barnet den fysiska miljön spontant och får på så sätt kunskap och förståelse över dess innehåll. Vid förändringar bör man lägga tonvikten på barnens deltagande och ansvar genom att lyssna till dess synpunkter. Detta innebär en ömsesidig respekt mellan barn och vuxna där barnens kunskaper sätts i perspektiv till miljön man formar. Om barnen uppfattar miljön som otillgänglig, otrygg och understimulerande så utforskar och leker de inte. Det kan i sin tur hämma deras fysiska, kognitiva och sociala utveckling (Björklid, 2005).

Nordström (1989) har studerat upplevelsen av den fysiska miljön ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv och menar att människans upplevelser av ett rum kan vara svår att beskriva i ord och att samtala om med andra. Hennes studier av barns olika rumsuppfattningar visar att de skiljer sig åt mellan olika åldersgrupper. Dessutom har hon kommit fram till att för att kunna förstå och förklara den fysiska miljön måste barnet först få erfarenheter av konkreta upplevelser. Skantze (1998) skriver att barn upplever miljön genom sina sinnen och med hela sin kropp. De tilldelar miljön emotionella kvaliteter och känner av sin omgivning. Barnen använder sin omgivning för att lära känna sig själva och det sociala sammanhanget med hjälp av vad de ser och upplever. Hela tiden skapar barnen ny mening genom interaktion med sin miljö.

Nordström (1989) menar att de vuxnas förhållningssätt till den fysiska miljön påverkar hur barnet uppfattar den. Det handlar bland annat om hur de upplever den känslomässigt och vad den betyder för dem. Även de vuxnas rumsföreställningar är påverkade av upplevelser och erfarenheter från olika barndomsmiljöer. Hon hävdar att teoretisk kunskap inte räcker om hur den fysiska miljön bör utformas och att arkitekters föreställning är av samma påverkan som lekmannens. "För att orientera sig i rummet krävs av människan en viss praktisk färdighet men ingen teoretisk kunskap om rummet" (s.47). Därför är det av stor vikt att människorna som befinner sig inom den fysiska miljön får dela med sig av sina upplevelser och känslolntryck vid planering och diskussioner med beslutsfattare, för att de ska få en förståelse för hur den fysiska miljön bör utformas (Nordström, 1989).

3.2 Den svenska förskolans fysiska miljö ur ett historiskt perspektiv

I detta kapitel beskriver vi den svenska förskolans fysiska miljö ur ett historiskt perspektiv med utgångspunkt från 1800-talet. Enligt Davidsson (2002) är det viktigt att studera förskolans historiska bakgrund och framväxt för att kunna förstå hur det ser ut idag.

På den tiden var barnkullarna stora och fattigdom präglade vårt land. Många människor lämnade landsbygden för att arbeta i fabriker och behovet av barnpassning ökade på allvar. Samtidigt började idéer om fostran och utbildning sprida sig över Europa och trots påtryckningar av präster och fattigvårdskommittén ville den svenska staten inte ta på sig detta ansvar. Därför blev de första förskolorna helt beroende av privatpersoners initiativ och entusiasm. Många av dessa pionjärens grundtankar finns kvar än idag trots radikala förändringar i samhället (Simmons Christenson, 1997).

3.3.1 Småbarnsskolorna

Runt om i Europa startades under 1800-talet så kallade småbarnsskolor efter fabriksledaren Robert Owens initiativ om att skapa bättre förhållanden för sina arbetares barn i England. Sveriges första småbarnsskola grundades i Stockholm 1836 och till skillnad från de senare barnkrubborna fanns här en pedagogisk inriktning som innebar både omvårdnad, uppfostran och undervisning. Överste Carl af Forsell (1783- 1848) förde över Owens idéer och efterhand öppnades fler och fler småbarnsskolor runt om i landet parallellt med barnkrubbor och barnträdgårdar. Han framhöll lärarnas kompetens och kunskap som mycket viktig och gav därför ut en handledning 1841 med anvisningar om läsning, matematik och religion samt präglades av ordning, uppförande och fromhet. Han hade även bestämda förordningar om den fysiska miljön som i detta fall skulle bestå av ett större rum där eleverna satt i en amfiteater under lektionerna och ett mindre rum med lösa bänkar, där de mest flitiga eleverna fick specialundervisning (Simmons Christenson, 1997).

3.3.2 Barnkrubbor

Genom industrialiseringens utveckling under mitten av 1800-talet växte behovet av arbetskraft oerhört. Men lönerna var låga och det blev allt vanligare att alla i familjen, även barnen fick arbeta för sin försörjning. Dessutom tvingades mödrarna lämna de minsta barnen ensamma hemma som följaktligen for mycket illa. För att lösa detta problem inrättades på flera håll speciella anstalter som erbjöd barnpassning. De kallades barnkrubbor och kom att spela stor roll för barnens sociala utveckling, men de hade sällan någon pedagogisk målsättning. Det fanns inte mycket material för barnen och den fysiska miljön var oftast inte anpassad efter deras behov. De leksaker och möbler som erbjöds hade skänkts av de mer välbärgade i samhället (Simmons Christenson, 1997).

3.3.3 Barnträdgårdar – Kindergarten

Från Tyskland spred sig under slutet av 1800-talet nya pedagogiska idéer som i motsats till småbarnsskolornas disciplin handlade om ett mer demokratiskt förhållningssätt. De kom från pedagogen Friedrich Fröbel (1782-1852) som beskrev barnet som en ”skör planta som skulle behandlas med stor varsamhet och respekt”. Han var kritisk till den auktoritära hållning som genomsyrade småbarnsskolorna och avstod från deras resonemang om att barn är onda från födseln. Fröbel menade att barnen skulle få utvecklas efter sin egen mognad och betonade även lekens betydelse under förskoleåren. Han ansåg att det var där barnet lärde sig att förstå sin omvärld och ville därför kombinera lek, skapande och arbete (Gedin & Sjöblom, 1995).

Efter att flera kvinnliga lärarinnor från olika småbarnskolor rest till Tyskland för att utbilda sig efter Frøbels filosofi gjordes många av dem om till barntädgårdar (kindergarten). En av de mest framstående pionjerna var Anna Eklund (1872-1942) som vid hemkomsten blev så inspirerad av Frøbels pedagogik att hon startade en barntädgård i Stockholm 1896 tillsammans med Signe Åkermark (1863-1942). De skulle betyda mycket för den svenska förskolans fortsatta utveckling eftersom deras tanke var att barntädgården skulle vara en grundläggande tid före skolan. Intresset spred sig över landet och därför organiserade de även utbildningar för dem som ville arbeta efter Frøbels anda (Simonson Christensson, 1997). Två av dessa pionjärer var Ellen Moberg (1874-1955) och Maria Moberg (1877-1948) som nu blev förebilder för ett allt mer kvinnodominerat yrke. De startade en barntädgård i Norrköping och blev mycket betydelsefulla för *Svenska Frøbelförbundets tidskrift* och organisation (Tallberg Broman, 2002).

Det som genomsyrade barntädgårdslärarynnans arbete var att ge barnen förutsättningar för lek, sång, musik, sagor, skapande och naturupplevelser så att deras utveckling främjades så harmoniskt som möjligt. Praktiska och husliga sysslor var också en viktig del av undervisningen eftersom Fröbel såg hemmet som mycket betydelsefullt. Den fysiska miljön präglades av detta och utformades därför med trädgård, redskap och rum för praktiska aktiviteter. Han utarbetade även ett speciellt lekmaterial som var anpassat efter barnets mognad och utveckling. Det kallas idag för Frøbels gåvor och består av olika geometriska kuber, klossar, bollar, cylindrar, vikpapper, flätremsor, trästickor och flätspån, samt pärlor, stenar, sand, snäckor, frön och ärtor (Gedin & Sjöblom, 1995).

3.3.4 Daghem och lekskola

Lundahl (1995) beskriver HSB:s daghem (storbarnkammare) som under 1930-talet utformades efter Frøbelpedagogiken och efter Alva Myrdals grundtankar om att barnen skulle få tillgång till de fyra elementen jord, luft, eld och vatten genom en sandlåda inomhus, eldstad, sol, utomhus och mycket vattenlek. Nordin-Hultman (2005) beskriver Friedrich Frøbels idéer om hemmet som förebild och att detta utvecklade den så kallade hemdiskursen som fortfarande lever kvar på många förskolor än idag. Hemmet stod sedan barntädgårdarnas tid för en rofylld och solig plats som gärna fick vara enkel men ren och ordningsam. En annan orsak till dess genombrott var ett motstånd mot de tidigare mer institutionsliknande och primitivt inredda småbarnsskolorna och även de tidigare enkla barnkrubborna. Dessutom ville man frångå barnstugornas ofta sjukhusliknande miljö med långa korridorer, stora salar, övervakningsfönster på väggar och dörrar (Nordin- Hultman, 2005).

Nordin-Hultman (2005) skriver vidare att man istället ville utforma miljöer som skulle anpassas för denna tidens idealbild, om att barnet egentligen borde tas om hand i hemmet av modern och ingen annan. Men eftersom hemmen under industrialiseringens framfart och utveckling inte hade möjlighet att uppfylla detta ideal optimalt sågs det istället som barntädgården och lekskolans främsta uppgift. Under 1940-talet skulle daghemmen vara hemmets förebild och därför medverka till att fostra barnen i hemmets sysslor. År 1944 gick socialstyrelsen ut med råd och anvisningar som betonade vikten av att daghemmen och lekskolan skulle verka som ersättning för hemmet och därför anpassas för detta och där stod soffgruppen som första prioritet.

Under 1950-talet utvecklades lekskolan som stod för en mer pedagogisk inriktning till skillnad mot daghemmens heldagspassning. Livliga diskussioner pågick och handlade om barnets bästa kontra moderns rätt att yrkesarbeta eller daghemmets betydelse för barnpassning. Under denna tidsperiod ansåg man att barnen helst skulle få vara hemma hos

modern och att daghemmen inte skulle bli för bra. Därför satsade man inte längre på dem i samma utsträckning som tidigare. Däremot byggde man lekskolor med en mer pedagogisk inriktning än daghemmen. Lekskolorna erbjöd barn mellan fem och sju år en halvtidsverksamhet, där de fick möjlighet att möta andra barn i samma ålder under ett par timmar om dagen. Lokalerna utformades med anpassade möbler i barnens storlek och aktiviteterna utgick från deras utvecklingsstadier. Behovet av fler förskollärare ökade och de aktiviteter som erbjöds var sömnad, tråpärlor, teckning, träslöjd, utomhuslek, promenader och fri lek (Tallberg Broman, 1995).

På 1960-talet uttrycktes åter igen samma råd som tidigare att man skulle återskapa förskolans hemlika trivsel genom *Socialstyrelsen allmänna råd och anvisningar* som menade att förskolans rum skulle utgöra ett sammanhang mellan förskola och hem. Vård och omsorg blev även ett utgörande underlag för verksamheternas utformning. Detta förklarar den än idag vanligt förekommande tamburen för av- och påklädning samt ett stort rum för måltider och ett antal smårum för olika aktiviteter som bygg-, dock- och lekrum samt vilorummet med fri golvyta för att ge plats åt barnens madrasser. Dessutom har detta påverkat att många förskolor utformats så att vattenlek och experiment begränsas till tvätt och toaletterummet som huvudsakligen förespråkar omvårdnad och hygien (Nordin-Hultman, 2005).

3.3.5 Daghem – förskola

1972 fastslogs *Barnstugeutredningen* som föreslog en gemensam pedagogik mellan daghem och förskola. Enligt Tallberg Broman (1995) betydde detta att hela barnomsorgen fick en mer pedagogisk betydelse med tydligare mål för personalens arbete. Beteckningen förskola introducerades och blev ett gemensamt begrepp för daghem och lekskola med målsättning att den pedagogiska helhetssynen skulle bli ännu tydligare. Barnstugeutredningen utgick från utvecklingspsykologin med Piagets stadieteori om barns kognitiva utveckling och Erikssons psykodynamiska utvecklingsteori istället för Fröbels idéer. Målet var nu att barnet skulle få utvecklas känslomässigt och intellektuellt inom ett socialt samspel och därmed få en positiv anpassning till samhället. Enligt Nordin-Hultman (2005) möttes förskolans hemliknande utveckling av en brytningsprocess. Nu skulle förskolans lokaler vara utrustade med en gemensam lekhall för alla avdelningar. Den fysiska miljön skulle inredas med funktionella möbler med tillgång till mer experimenterande material, till exempel sand och vatten som barnen fritt fick leka med på egen hand utan instruktioner från de vuxna. Detta förhållningssätt utvecklades vidare i samspel med den pågående hemdiskursen.

3.3.6 Förskolans fortsatta utveckling fram till Lpfö98

Socialstyrelsen gav år 1987 ut skrifterna *Pedagogiskt program för förskolan och De allmänna råden* som framhöll att förskolan skulle inredas med möbler ergonomiskt anpassade för både barn och vuxna. Framförallt skulle matborden vara i vuxenhöjd och barnens stolar skulle utrustas med höj- och sänkbara sitsar, med fotstöd för att uppnå rätt nivå för varje barn. Detta för att barnen skulle uppleva en hemlik miljö och för att pedagogernas arbete skulle bli gynnsammare (SOU 1997:157).

I slutet på 1990-talet tog Skolverket över ansvaret för förskolans verksamhet istället för Socialstyrelsen och så har det varit fram till idag. De gav först ut skriften *Att erövra omvärlden* som uppmärksammade miljöns betydelse för det pedagogiska arbetet (SOU 1997:157). Den låg till grund för förskolans första styrdokument, *Läroplan för förskolan, Lpfö98* som fortfarande idag står för förskolans värdegrund samt beskriver de riktlinjer förskolans personal ska förhålla sig till. Ett av pedagogernas uppdrag är att utifrån dessa riktlinjer som huvudsakligen talar för barns läroprocesser och positiva upplevelser, skapa

utforskande och utmanande miljöer. Detta med utgångspunkt av deras intressen, erfarenheter och önskemål samt att de får vara delaktiga i utformningen av miljön (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Följande citat från *Läroplan för förskolan, Lpfö98* beskriver till viss del vilka ämnesområden som ska vara med i förskolans arbete. Pramling Samuelsson & Sheridan menar att med hänsyn till detta kan pedagogerna under stor frihet tolka vilket material som bör finnas i verksamheten för att stödja dessa områden:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk, utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. Detta inbegriper också att forma, konstruera och nyttja material och teknik. Multimedia och informationsteknik kan i förskolan användas såväl i skapande processer som i tillämpning (Lpfö98, s.10).

Förskolans styrdokument, *Läroplan för förskolan, Lpfö98* säger även att förskolans miljö ska vara planerad så att den utmanar och inspirerar barnen till lek och utforskning av sin omgivning. Detta ska ske i samspel med engagerande vuxna som ser varje barns behov och förutsättningar. Några av de mål som förskolan ska sträva efter när det gäller den fysiska miljön är:

Miljön skall vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter. (Lpfö98, s.12)

Skolverkets allmänna råd, Kvalitet i förskolan uppmärksammar förskolans fysiska miljö enligt följande riktlinje:

Den pedagogiska miljön skall ses som en aktiv part i det pedagogiska arbetet. Förskolans miljö skall vara utformad så att den både stödjer och underlättar det pedagogiska arbetet. (Skolverkets allmänna råd, 2005 s. 20).

3.4 Pedagogiska miljöer – pedagogiska inriktningar

Gedin (1996) skriver att förskolans miljö ser olika ut beroende av vilka pedagogiska tankar pedagogerna utgår ifrån. Därför har vi i detta avsnitt valt att presentera fyra olika pedagogiska inriktningar som vuxit fram under 1900- talet.

3.4.1 Maria Montessori

Maria Montessori (1870-1952) utbildade sig till läkare i Italien. När hon i början av sin karriär läste psykologi kom hon i kontakt med utvecklingsstörda barn. Hon reagerade över att de inte fick någon stimulans alls och blev därför mycket upprörd. Inspirerad av metoder från två franska läkare arbetade hon fram speciella material för att de skulle sysselsättas. Efter att barnen prövat materialet ett tag upptäckte hon att de utvecklades mycket snabbare än tidigare. Hon öppnade ett daghem i ett av fattigkvarteren som inreddes med små möbler och utrustning anpassad efter barnen eftersom hennes synsätt byggde på det kompetenta barnet. Hon ansåg att det klarar mer själv utan vuxnas hjälp under förutsättning att omgivningen erbjuder den möjligheten. Barnen fick fritt välja sin aktivitet och därför presenterades materialet väl synligt och lättåtkomligt för dem. Maria Montessori upptäckte att när barnen själva väljer sådana saker de är intresserade av störs de inte av händelser runt omkring dem, utan har en förmåga att koncentrera sig (Hansson, 1977).

Hainstock (1999) menar att detta resonemang präglar den fysiska miljön på en Montessoriförskola än idag som erbjuder en noggrant förberedd miljö och ett material som lockar alla sinnen. Maria Montessoris forskningsresultat har inspirerat många att arbeta efter hennes pedagogik inom den svenska förskolan. Montessori-materialen är noggrant framtagna genom experiment och tester. Enligt Gedin och Sjöblom (1995) delas detta material in i fyra kategorier, vardagssysslor (sopa, damma, vika, hålla), sinnesträning (cylinderblock, vikter sandpappersbokstäver), teoretisk (språk, matematik) och konstnärlig/kulturell (geografiska pussel, experiment, musik, färgspektrum). Barnen avgör själva vad de vill arbeta med under pedagogens lyhördhet för deras olika utvecklingsperioder som introducerar nytt material efter hand. Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (2008) skriver att varje sak har sin plats i hyllan och måste efter användandet ställas tillbaka på samma plats. Pedagogen skapar genom olika hyllsystem speciella områden för materialets olika kategorier. Inomhusmiljön utformas framförallt för stilla aktiviteter under längre tidsperioder. Därför är pedagogerna angelägna om att skapa en tydlighet och därigenom även en låg ljudnivå. De menar att:

Det ger barnen en trygghet att veta var allt står så att de lätt får en överblick över miljön. En ordnad tillvaro, som den på förskolan, hjälper också barnen i deras självständighetsutveckling. Dom kan själva hämta material och behöver inte fråga (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 2008, s. 47).

3.4.2 Waldorf

Waldorfpedagogiken grundades av Rudolf Steiner (1861-1925) som startade den första Waldorfskolan i Tyskland 1919. Hans grundteori handlar om att barnen ska uppfostras till fria och självständiga människor. Konst, vetenskap och religion ska ingå som en helhet i barnens tillvaro. Trots ett starkt motstånd för nytänkande under Hitlers tid spred sig Waldorfpedagogiken till andra länder som Schweiz, Holland, England, Norge, USA och efterhand även till Sverige (Simmons Christenson, 1997).

Inom Waldorfförskolorna vill pedagogerna ta till vara på barnets stora behov av lek, rörelse och härmning. De ser upprepning som ett viktigt verktyg för att barnets grundtrygghet ska främjas och är noga med att följa rutiner vid måltider, sagostunder och högtider. Materialet och leksakerna de använder sig av ska lämnas åt barnets fantasi. Pedagogerna och barnen använder naturens föremål i omgivningen och vad utemiljön för övrigt kan erbjuda till exempel stenar, snäckor med mera. I Waldorfförskolorna förekommer inga plastleksaker utan består till exempel av träklossar, kriter, tygdockor *Waldorf-dockan* och *Frøbels gåvor* (Ritter, 1997). Pedagogiken bygger på att det mesta av materialet tillverkas för hand av till exempel ull och garn samt att barnen får pröva olika hantverk (Gedin & Sjöblom, 1995). Här spelar även arkitekturen en betydelsefull roll genom sin speciella syn på den estetiska utformningen. Enligt deras pedagogiska tankar är valen av färger anpassade efter barnens åldrar. De menar att om barnen stimuleras med fel färg påverkas deras utveckling negativt. Därför är de medvetna om detta inom både inredning och på barnens material (Björklid, 2005).

3.4.3 Reggio Emilia

Loris Malaguzzi (1921-1994) grundade den pedagogiska filosofin inom de kommunala förskolorna i Reggio Emilia i norra Italien. Hans idéer om ett demokratiskt arbetssätt har sedan i slutet av 1900-talet varit kända över hela världen. Framförallt har flera representanter från Sverige besökt dessa förskolor under de senaste åren. Många av dem har återvänt med nya tankar och inspiration som sedan utvecklats till ett förändrat arbetssätt och därigenom påverkat den fysiska miljön inom den svenska förskolan. Reggio Emilias grundläggande filosofi bygger på möjligheten till delaktighet och forskning i en omgivning som ständigt väcker ny förundran. Dessutom har den en stark tro på det lilla barnets lust att lära. Den ser

det som rikt och kompetent och utgår därför efter dess nyfikenhet och intresse när den fysiska miljön planeras (Jonstoj & Tolgraven, 2001). Reggio Emilias förskolor genomsyras av en öppen, genomskinlig, ljus och välkomnande atmosfär. Miljön är utformad efter en medveten arkitektur för att den ska få en pedagogisk betydelse. I Reggio Emilia talar människorna om miljön som den tredje pedagogen som innebär att den ska inspirera, stimulera, utmana och uppmuntra barnen till kunskapens alla möjligheter. Den bygger på en central tanke om att människans kunskap sker i möten och därför finns torget/piazzan som är ett större lekutrymme i centrum av förskolan. Genom olika skärmar bildas varierande rum i rummet och där finns specialdesignade möbler och lekmaterial anpassade för det kompetenta barnet (Wallin, 1996).

För att främja barns känslighet för livets rikedom är upplevelser av spännande material, ljus och färger en förutsättning. Därför finns det en ateljé centralt placerad som fungerar som en skapandeverkstad där allt material finns tillgängligt och synligt för barnen. En annan viktig del av Reggio Emilias filosofi är att genom dokumentation synliggöra barnens lärande och processer. Därför hänger det fotografier, texter och barnens alster synligt på förskolans väggar. Detta fungerar som ett verktyg för att skapa kommunikation med både barn och föräldrar om den pågående verksamheten (Björklid, 2005). Enligt Åberg (2005) behöver barnen ständig tillgång till fotografier över konkreta situationer för att de ska kunna reflektera över sina erfarenheter. Mylesland (2007) menar att genom den digitala tekniken är det idag framförallt smidigare att ta bilder på detaljsekvenser, till skillnad mot förr då fotografierna begränsades till översiktsbilder/slutprodukter. Reggio Emilias förskolor använder sig av material som egentligen inte är tänkta för barn. Där finns till exempel tillgång till bygg och återvinningsmaterial, ljusbord, overheadprojektorer, förstoringsglas och speglar (Wallin, 1996).

3.4.4 Ur och skur

Gedin och Sjöblom (1995) skriver att under 1900-talet har Friluftsförbundets natur och ekologiska förhållningssätt utvecklats till Ur och skur förskolor runt om i landet. På dessa förskolor handlar den fysiska miljön framförallt om en pedagogik utomhus i och med naturens förutsättningar. Deras ideologi handlar framförallt om att utföra alla dagens aktiviteter utomhus även de som andra pedagogiska verksamheter bedriver inomhus. Enligt Gedin (1996) väljer ekologiska förskolor en pedagogik som innebär en tydlig miljömedveten teori. På förskolorna finns det ofta återvunna material eftersom återvinning är en naturlig del av deras ekologiska ideologi.

3.5 Aktuell forskning inom förskolans fysiska miljö

Den miljöpsykologiska forskningen handlar om människans interaktion och anpassning till omgivningen. Miljöpsykologin intresserar sig för den fysiska miljön och människans samspel där den framförallt fokuserar på lärandeprocessens förhållande till dess olika kulturer och sociala förutsättningar. Under 1960- och 1970-talen ansågs den fysiska miljön vara obetydlig för människans psykologiska dilemman och var av den anledningen ringa uppmärksammas ur detta perspektiv. Idag beskrivs miljön som en betydelsefull utforskningsarena som vi har tillgång till för att pröva, utforska och förändra. Miljöns betydelse och mening är påverkad av hur den är utformad och efter vilka förutsättningar den erbjuder. Vilket i sin tur har betydelse för om man känner sig välkommen eller inte eller hur den kommer att tas i anspråk (Björklid, 2005).

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) ska barnen på förskolan få tillfälle att på egen hand skapa och utveckla alla sina sinnen genom uttrycksmedel som till exempel teknik, konstruktions/bygglek, bild/form, musik, rörelse, drama, gymnastik och språk med mera. Därför är det av stor vikt att pedagogerna skapar en miljö som gör detta möjligt för barnen. Hur den fysiska miljön har inretts och tillgången till ett lämpligt och varierat material är betydande för vilka uttrycksformer barnen ska kunna tillgodogöra sig. Författarna menar att ”miljön sänder budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten och därför ska den pedagogiska miljön vara utformad på ett sådant sätt att barns lärande både underlättas, stimuleras och utmanas” (s.89). De skriver vidare att den fysiska miljön inte får vara statisk. Barnens intressen och vad som pågår i verksamheten ska påverka miljöns utformning. Under dagen ska alla utrymmen kunna utnyttjas, miljön ska gå att förändra och det ska finnas möjlighet att skärma av rummen beroende på aktivitet eller funktion i verksamheten (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

3.5.1 Hemlik miljö – verkstadsmiljö

De Jong (1995) som har studerat många olika lärandemiljöer poängterar att uppfattningarna är skilda hur förskolemiljöerna ska utformas. En del menar att barnen mår bäst i en hemliknande miljö till skillnad från andra som anser att samhällets barnomsorg måste betraktas som institutionell. Barnomsorgens verksamheter ska utformas efter barns utveckling och respekt för varje enskild individ. Den ska ge möjlighet till ostörda aktiviteter och även ge utrymme för mer livlig lek. Barnen ska kunna välja om de vill vara ifred eller delta inom ett socialt samspel. Därför kan en alltför trång miljö ge upphov till stress eftersom både barn och vuxna ständigt måste anpassa sig efter varandras behov (De Jong, 1995). Enligt skolverkets skrift *Att erövra omvärlden* anses traditionen påverka förskolans utformning enligt följande:

Den *pedagogiska miljön* kan ses som en aktiv part i det pedagogiska arbetet. Miljön i förskola och skola bär på traditioner och föreställningar om vad pedagogik är och bör vara. Den sänder också budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten. Förskolan präglas inte sällan av en hemlik miljö. Denna signalerar att verksamheten skall likna den som äger rum hemma. En skolsal där bänkarna står i rad vända mot katedern, signalerar att det handlar om en verksamhet där läraren förmedlar kunskaper till eleverna. Vid förändringar av skolmiljön finns det i dag en tendens att göra om skolorna till ”kontors-skolor”, i stället för att låta verkstaden, ateljén eller laboratoriet bli förebilder (SOU, 1997:157, s. 58).

Nordin-Hultman (2005) hävdar genom sina observationer av svenska och engelska förskolemiljöer att hemmets och förskolans samklang påverkar inredningen som därför ofta utgörs av möbler i vuxenstorlek. Stolarna, borden och hyllorna liknar hemmets möblemang och materialet innehåller leksaker som barnen känner igen, till exempel Duplo, Lego, bilar, dockor och målarkritor. Hemdiskursen utgörs även av en renlighet som gör att materialen helst inte bör skräpa ner eller skapa allt för stor oordning. Pedagogerna ansvarar för att ställa fram och plocka undan det material som anses smutsa ner. Fortfarande sedan Frøbels tid utgör soffan en obligatorisk ingrediens inom den hemlika miljön där den vanligen står för sagoläsning och lugn och ro (Nordin-Hultman, 2005).

Vidare beskriver Nordin-Hultman (2005) verkstadspedagogiken som spreds från England och USA till Europa i början av 1900-talet. Denna form av pedagogik ses idag som en del av den svenska förskolan och utgör en kontrast till den hemlika förskolemiljön. Skillnaderna mellan dessa miljöer är att verkstadspedagogiken erbjuder barnen oavsett ålder mer material. Den bär på en helhetssyn om att barnet ska få upptäcka sin omgivning med hela kroppen genom att få upptäcka och experimentera med till exempel sand, vatten, färg och lera. Till skillnad från den hemlika förskolan som till synes har svagare inslag av tekniska, naturvetenskapliga och

laborativa material finns här mer genomtänkt och experimenterande material (Nordin-Hultman, 2005). Trageton (1996) menar att verkstadsmiljön ska vara uppdelad i olika områden som bjuder in barnen till olika aktiviteter. Enligt Kennedy (2004) håller allt fler svenska förskolor sakta på att förändras från en hemlik till en mer verkstadslik miljö där barnen kan utforska, leka och lära. En hemlik miljö skapar rastlösa och ointresserade barn eftersom den i första hand utgår från de vuxna. Däremot utvecklar en verkstadsmiljö aktiva barn som själva kan undersöka och pröva nya föremål. De vuxnas förhållningssätt och syn på den fysiska miljöns betydelse påverkar vilka förutsättningar barnen får. Därför är det ett stort ansvar för förskolans pedagoger att noggrant planera utformningen av miljön (Kennedy, 2004).

Enligt Lundahl (1995) har barn behov av estetiska, fantasifulla och konkreta sinnesupplevelser. Varje ålder utforskar sin fysiska miljö för att utvecklas och får därigenom en förståelse över hur olika begrepp förändrar sig efter de varierande miljöer de befinner sig i. Hon menar att en medveten arkitekturisk miljö är att visa respekt för barn som medmänniskor. Det innebär en pedagogisk arkitektur som inte bara handlar om utformningen av förskolans lokaler och dess möbler, golv, väggar och tak utan även av olika möten för hela kroppen som ljus, dofter, känselmaterial, ljud, kontraster med mera. Mylesland (2007) betonar belysningen som betydelsefull för en god arbetsmiljö och menar att när miljön ses som den tredje pedagogen bör där finnas olika sorters lampor som gör det möjligt att med hjälp av ljus framkalla olika upplevelser och effekter.

3.5.2 Rummet

Beroende på hur ett rum utformas ges olika premisser och villkor för barns lek, lärande och socialisation, men också för hur rummen uppfattas av barnen. Mellan det fysiska rummet och det sociala rummet kan man se ett sammanhang, med andra ord är ett rum som ger möjlighet till fysisk aktivitet och lek ett annat socialt rum än ett rum för stillasittande aktiviteter (Davidsson, 2008). Varje rum har ofta sin specifika uppgift och inger en ram för barns lärande och pedagogens mål med verksamheten. Dessutom har rummets innehåll en betydelse för om barnen väljer rummet och för vad det gör där (Nordin-Hultman, 1996, 2004 och Skantzé 1998 i Sandberg, 2008).

Enligt Nordin-Hultman (2005) är de typiska svenska förskoleavdelningarna vanligen uppdelade i tre rum där det första och oftast det största rummet är ett lek- och matrum i direkt anslutning till hallen. Här finns vanligtvis matbord som används för måltider och pysselaktiviteter men även för andra lekar. På avdelningen brukar det även finnas ett rum som är avsett för bygg och konstruktion samt för samlingstunder och vila. Dessutom finns det en dockvrå i ett rum eller som en åtskild del av det största rummet. På en del förskolor förekommer det även rum för målnings-, snickar- och vattenaktiviteter. Vanligtvis delas dessa utrymmen med andra avdelningar på förskolan och är skilda från de övriga rummen (Nordin-Hultman, 2005).

De Jong (1995) skriver att barn behöver skrymslen och vrår och menar att lokalerna därför ska utformas så att de kan hitta gömställen att krypa in i. Hon menar att barn är fenomenala på att hitta dessa platser och som ofta är ställen som inte de vuxna själva lagt märke till. Det handlar vanligen om platser i förskolans ände eller för ett litet barn under ett bord mitt i rummet. Därför bör pedagogerna medvetet erbjuda barnen dessa små rum för avskildhet när de utformar den fysiska miljön. Men detta måste ske under respekt för barnens egna val genom att skapa utmaningar och förändra efter deras intressen, eftersom det inte finns någon garanti för att de kommer användas (De Jong, 1995).

De Jong (1995) skriver vidare att entrén fungerar som en mötesplats för föräldrar och personal. Detta är oftast ett mycket utrymmeskrävande rum eftersom många vistas här samtidigt vid av- och påklädning, tillsammans med barnens stövlar och regnkläder och i vissa fall även barnvagnar. Oftast ligger de i änden av huset så att avdelningens andra aktivitetsrum får ett centralare läge i anslutning till varandra. Ibland placeras en gemensam entré mellan två avdelningar som genom detta markerar en tydlig gräns och därför skiljer dem åt så att de får svårare att samarbeta. Hur placeringen av entrén är planerad speglar sig det pedagogiska kontra det organisatoriska förhållningssättet. Det spelar även en betydande roll vilket avstånd och förhållande andra gemensamma utrymmen har till varje avdelning hur de kommer att användas av och pedagoger (De Jong, 1995).

3.5.3 Förändringsarbete

Vid ett förändringsarbete bör pedagogernas och barnens delaktighet uppmuntras eftersom de bär på kunskaper om varje enskild plats på förskolan. I en befintlig fastighet finns det flera olika saker man kan göra för att förändra rummen. Genom att dela upp rummet med hjälp av bokhyllor eller en soffa skapas en mer omväxlande rumslig yta. Möbler i olika rum kan byta plats med varandra efter barnens olika aktiviteter och efter deras intressen även flytta ut tillfälligt till avdelningens centrala del. Även små ändringar som att öppna eller låsa dörrar mellan rummen, samt skapa mer närhet och distansplatser genom skrymslen och vrår gör att förhållandena blir föränderliga (De Jong, 1995). Enligt skriften *Att erövra omvärlden* står det att:

Genom att ändra i miljön förändrar man budskapet om sin pedagogik. Detta gör att såväl barn som vuxna ger miljön en annan mening och oftast handlar på ett annat sätt. För att verksamheten i förskolan skall kunna bedrivas i riktning mot läroplanens mål är det viktigt att skapa miljöer, där barnen inspireras till olika typer av verksamheter och handlingar, till utforskande och upptäckande. Det är därför angeläget att den vuxna är medveten om den pedagogiska miljöns möjligheter och betydelse för det pedagogiska arbetet i förskolan (SOU 1997:157, s.59).

De Jong (1995) betonar vikten av att för att förskolan ska nå en hög kvalitet fordras det av personalen att de medvetet använder den fysiska miljön och dess material för barnens stimulans och utveckling. Därför bör pedagogerna regelbundet observera barnens lek och se över planlösningen. Detta innebär för dem att medvetet se möjligheter även om den nuvarande byggnationen inte alltid är praktiskt ändamålsenlig.

3.5.4 Framtidens förskola

Framtidens förskola ska utformas efter tankar kring rummet som läromiljö. När förskolor byggs eller renoveras idag är det svårt att föreställa sig hur vårt samhälle kommer att se ut om 20 år, men trots det måste de utformas efter medvetna tankar om vad barnen behöver ha med sig för kunskaper till dess. Förskolan ska vara en plats för lärande och ett komplement till hemmet, vara barnens miljö som erbjuder plats för lek, pedagogernas arbetsplats, verkstad för lärande genom handens kunskaper till exempel laboratorium för experiment och ateljé för skapande (Rindsjö, 2005). Enligt Björklid (2005) har forskningen visat att miljön ska vara självinstruerande så att barnen kan klara mer saker på egen hand. Den fysiska miljön ska innehålla mycket löst material som kuddar och madrasser små bord och stolar som barnen kan flytta runt efter vilken lek som pågår.

Kandell (2008) menar att förskolan ska byggas för att främja barnens demokrati och inflytande men att de genom historien bara anpassats efter de vuxnas smak och tycke. Hon anser att det är viktigt att få organisationen och de styrande att förstå att pedagogik och den fysiska miljön hör ihop. Inom Reggio Emiliens förskolor talar man om känslan av att befinna

sig i en speciell miljö och att den påverkar barnets sätt att vara. Inför framtiden tror hon på att tänka mer hållbar utveckling genom att återvinna eller utnyttja närsamhällets material för byggnaden och dess leksaker. Hon menar att det innebär för vårt land att utnyttja naturens resurser som trä, furu och björk. Enligt Kjellander (2008) ska barns fysiska miljö vara tydlig genom att den är översiktlig, enkel och lätt att orientera sig i samt utstrålar en trygghet. Men även att den är ljus, omväxlande och lekfull genom ett varierat inspirationsmaterial som barnen kan uppleva genom alla sina sinnen (lukt, syn, känsel, smak), upplevelser av kontraster (högt, lågt, mörkt, ljust) samt tredimensionella upplevelser av olika (former, nivåskillnader och ytor). Han menar att miljön och rummen ska innehålla flera öppningar så att de ger möjlighet till rundgång genom lokalerna. Därför anser han att Reggio Emilias förskolor bör stå som mall för de svenska förskolorna på grund av deras estetiska arkitektur och rika tillgång på material. Genom detta betonar han förskolans värdighet och hävdar att:

Om förskolorna hör till de allra viktigaste miljöerna för framtiden skall det också synas! Om förskolan skall medverka i samhället och omvänt skall det också kännas i den byggda miljön. Om vi vill att barnen ska bygga sin identitet på självkänsla måste deras miljöer vara stolta och värdiga (Kjellander, 2008, s.11).

3.5.5 Leksaker och material

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) betonar att enligt *Läroplan för förskolan, Lpfö98* ska den pedagogiska verksamheten medvetet genomsyras av leken för att barns lärande och utveckling ska främjas. Genom rollek, bygglek eller andra lekar utvecklas barnen socialt, emotionellt, motoriskt och intellektuellt. Därför är leken beroende av de vuxnas förhållningssätt, uppmuntran och val av material. ”*Leken måste ha näring och material för att gestalta olika saker, men lärarens inställning till vad man får göra, vad man får använda etc. har en stor betydelse*” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s.84). Almquist (1991) har genom sin inventering av svenska förskolors lekmaterial kommit fram till att de är slående lika vid inköp av leksaker. Det verkar ha utvecklats en gemensam uppskattning om vilken sorts leksaker som ska köpas in eller inte. Leksaksfabrikanterna har upptäckt att förskolorna är en viktig marknad och sedan 1970-talet specialiserat sig på en effektiv marknadsföring av pedagogiska leksaker i samarbete med barnomsorgspersonal, forskare och konsulter. Detta har fört med sig att förskolor vanligtvis inhandlat dyra leksaker som för det första inte behövs och för det andra förhindrar mångsidig lek. Målsättningen med de pedagogiska leksakerna var från början att barnen skulle lära sig saker och inte leka med dem hur som helst. Därför skulle de inte utformas allt för lustbetonat som resulterade i att många barn upplevde dem färglösa och trista

Almquist skriver vidare att barn behöver ett rikt och varierat lekmaterial för att de skall utvecklas motoriskt, socialt och kognitivt (Almquist, 1991). Experter på *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) i Washington, har delat in de vanligaste förskolematerialet i sju kategorier:

1. *Sensoriskt materiel*: naturmaterial, musikinstrument, vattenleksaker
2. *Rörelsemateriel*: klätterredskap, bollar, cyklar
3. *Manipulativt materiel*: pussel, pärlor, miniatyrföremål
4. *Bygg- och konstruktionsmateriel*: verktyg, klossar, lego
5. *Föreställande leksaker*: djur, dockor med tillbehör, fordon
6. *Konstnärsmateriel*: färger, lera, papper
7. *Saker att se på och lyssna till*: böcker, skivor och band (Almquist, 1991, s 117)

Almqvist (1989) anser att *”begrepp som pedagogiska leksaker och kreativa leksaker saknar relevans, och att det istället beror på barnets egna förmågor om en leksak ska fungera på ett pedagogiskt eller kreativt sätt”* (s.141). Hon hävdar att pedagogiska leksaker är av ringa betydelse, däremot avvisar hon trots det inte tanken på att barn kan lära sig något av leksaker. Hon menar att barnen lär sig när de får leka med leksaker de själva anser är roliga.

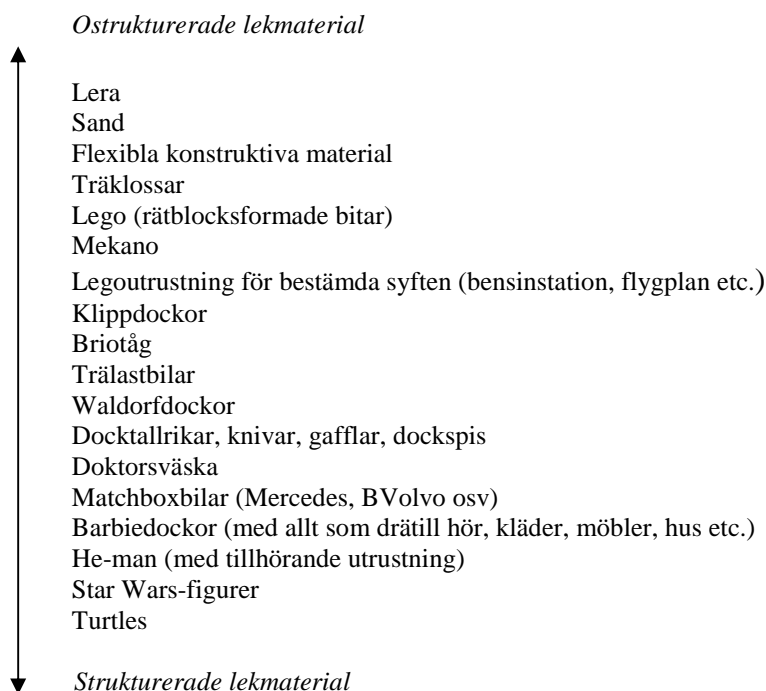
Nelson och Svensson (2005) hävdar att läroplanen för förskolan ger diffusa riktlinjer kring förskolans leksaksutbud till skillnad från förr då de pedagogiska programmen gav mer exakta anvisningar. De frågar sig dessutom om verkligen förskolan är bättre än hemmet och menar genom detta att barnen i första hand föredrar leksaker de önskar sig och får av sina föräldrar. Almqvist (1993) studie visar att de svenska förskolorna kännetecknas av ett funktionellt, lärrikt, enkelt, robust, könsneutralt och inte för glamoröst leksaksmaterial som till exempel dockor, bilar, byggklossar, lego, övningsböcker, pennor, färger, kriter, lera och pärlor. Hon menar att förskolans material vanligtvis inte utgörs av samtidens leksaker till exempel action- eller Disneyfigurer, utan speglas mer av en Fröbelsk tradition. Parallellt med hemmets rika leksaksutbud ska förskolan hitta balansen utifrån mer öppna direktiv. Detta har gett leksaksindustrin makten att styra över vad barnen lär eller erbjuds leka med. Därför bör pedagogerna hålla ett kritiskt förhållningssätt när de köper in nytt material (Almqvist, 1993).

Änggård (2005) har studerat flickor och pojkars val av leksaker och menar att deras val påverkas av populärkulturens media, film och sagor. Redan i sagornas värld påvisas könsrelaterade mönster som i sin tur medför att industrin producerar olika leksaker för varje kön. Många vuxna accepterar omedvetet dessa mönster även om de säger att barnen ska få utvecklas över könsgränserna. Nelson och Svensson (2005) menar att pedagogerna därför bör vara öppna mot de leksaker som till synes är mer *”kaotiska och fiktiva figurer”* till exempel Action Man och Barbie. De anser även att barnen lär av leksaker som bland annat Pokémon, Bionicles och Digimon. När de används som informativa hjälpmedel förbinder de barnet med andra världar. Många lärare har varit eller är tveksamma till användandet i skolor och förskolor, men forskningen har visat att barnen genom dessa leksaker lär sig bland annat språk och matematik (Nelson & Svensson, 2005).

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) utvecklar barnen sin grundläggande matematiska och fysiska förståelse när de bygger och konstruerar med hjälp av olika material som till exempel sand, vatten, stenar, bräder, klossar och kuddar. De får en känsla för rummets egenskaper genom att bygga upp världar att leka i och genom att bära tunga saker, mäta, jämföra, balansera, med mera. Mylesland (2007) menar att bygg och konstruktion inte bara handlar om matematik utan även bild, skapande, empati och språk där alla delar är lika betydelsefulla. Hon beskriver bygghörnan som en demokratisk mötesplats för samspel, bygg och konstruktion. Precis som på Reggio Emilia förskolornas ateljéer för skapande, ska där finnas inspirerande och utmanande material som lockar både pojkar och flickor. Barnen konstruerar sin omvärld som idag är påverkad av ett IT-samhälle. Under leken bearbetar de sina intryck av media och dataspel. Genom att komplettera bygg och återvinningsmaterial tillsammans med traditionella leksaksfigurer hemifrån bygger de upp världar att leka i. Bygghörnan bör därför utrustas med låga byggbord i olika höjder och former för att barnens konstruktioner ska kunna bevaras och inte på en gång städas undan eller rivas ner (Mylesland, 2007).

Trageton (2006) hävdar att de ostrukturerade materialen är de viktigaste leksakerna. De strukturerade leksakerna är inte nödvändiga och kan delvis inverka ofördelaktigt på leken. Vid en undersökning av vad barn väljer att leka med togs alla bilar, Briotåg, dockor och andra

leksaker bort. Istället plockades mängder av annat material fram som till exempel lera, sand, flexibla konstruktiva material och träklossar. Resultatet av den här studien blev att barnens konstruktionsleksaker frodades som aldrig förr. ”Med andra ord: färdigköpta bilar, dockor och lekstugor tar ifrån barnen uppgiften att själva utveckla högst varierade symbol-representationer för människa/djur; bygg-/bomiljö och transportmedel” (s 118). Därför bör förskolan istället satsa mer på tåliga verktyg, byggklossar, sandlåda inomhus och ett stort lager av ostrukturerade material. Han menar att det inom forskningen är vanligt att dela upp ostrukturerade och strukturerade lekmaterial. Ett exempel på en sådan modell kan se ut så här:



Figur2. Indelning över ostrukturerade och strukturerade lekmaterial (Trageton, 2006, s.116)

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) bör miljön utformas för möjligheter till språklig verksamhet genom riklig tillgång av böcker, pedagogiska datorspel, skrivböcker, whiteboardtavlor, skyltar och bilder med tydliga bokstäver och text. En läshörna kan utformas med sago- och faktaböcker samt en bandspelare för sagolyssning och en skrivhörna som förutom skrivmaterial innehåller en gammal skrivmaskin, telefon, stämplars, kuvert och frimärken. På flera svenska förskolor har pedagogerna inrett ett sagorum med mjuka kuddar, skatter, stämningsfull belysning och tyger i taket för att locka till fantasilek och sagostunder. Nordin-Hultman (2005) menar trots det att soffgruppen vanligtvis står för sagoläsning på många förskolor.

Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) skriver att för att främja barnens lust att uttrycka sig genom dans, rollek och musik ska det finnas cd-skivor, samt utklädningskläder och musikinstrument. Barnen ska även ha daglig tillgång till material för bild och formskapande. Därför bör ett särskilt rum eller en del av avdelningen inredas med olika sorters färg, lera och stafflier med mera dit barnen kan gå när de känner för det. Den fysiska miljön ska ge både flickor och pojkar rätt till samma material och förutsättningar, för att var och en ska få möjlighet att utveckla sin egen förmåga. De menar även att den svenska förskolans tradition präglats av svensk kultur och därför inte utformat miljöer efter ett mångkulturellt samhälle. Genom en mer medveten syn på hela världen som en kulturskatt hävdar de att det går att skapa spännande och internationella miljöer där det märks att barnen kommer från olika

kulturer. Genom pedagogernas resor och föräldrars medverkande kan den fysiska miljön på ett enkelt sätt utsmyckas med mer inslag av material anpassat för barnens olika språk och kultur (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

3.5.6 Barnsyn – Kunskapssyn

Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) får barn lust att lära sig saker i en förskola som är av hög pedagogisk kvalitet. Det är en förskola med ett förhållningssätt där pedagogerna medvetet möter barnen i deras läroprocesser och intressen, via föräldrars medverkan samt genom förskolans pedagogiska mål och innebörd. De menar att forskningen har visat att det sättet pedagogerna väljer att utforma miljön efter har betydelse för förskolans pedagogiska kvalitet. Pedagogernas professionalism speglar sig i miljön som i sin tur synliggör deras kunskapssyn, förmåga till lyhördhet och engagemang för varje barn (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). I Socialstyrelsens allmänna råd *Att erövra omvärlden* står det skrivet att:

Barn som möts av respekt och får positivt gensvar från sin omgivning utvecklar sitt självförtroende. Barn som får pröva sina tankar och teorier i ett utforskande arbete och upptäcka att de förstår vill lära sig mer. Genom att barnen får möjlighet att utveckla sitt självförtroende och sin lust att lära kan förskolan lägga en god grund för ett fortsatt livslångt lärande (SOU 1997:157, s.59).

Bjervås (2003) skriver att den fysiska miljön tillkännager vilken tillit pedagogerna har till barnets kompetens. Enligt Säljö (2000) i Bjervås (2003) är det viktigt att pedagogerna resonerar över vad de vill att rummen ska ge för budskap i förhållande till deras barn- och kunskapssyn. Åberg (2007) menar att hur pedagogerna utformar den fysiska miljön säger något om vad de har för inställning om förskolans roll, barn och deras läroprocesser. Kennedy (1999) skriver följande:

Som jag ser det är det två helt olika sätt att se på barn som har att göra med vilken kunskapssyn man har, men också vilken typ av pedagog man väljer att vara. Om man väljer att i först hand se barns behov och brister, kräver det en pedagog som hela tiden finns till hands, berättar, förklarar, rättar till, skyddar och håller koll. Det innebär att man som vuxen vet allt, kan allt och måste förmedla detta till barnen. På det sättet ger man inte barnen möjlighet att tänka själva, ställa egna frågor och använda hela sin förmåga och kompetens (Kennedy, 1999, s. 17).

4 METOD OCH ANSATS

Vår studie grundar sig på en kvalitativ ansats. Det kvalitativa förhållningssättet betyder enligt Backman (1998) att forskaren fokuserar på individens tankar och upplevelser. Detta innebär en strävan efter ett helhetsperspektiv som framförallt grundar sig på relationer, erfarenheter och samspel.

4.1 Urval

Vårt urval av förskolor grundar sig på att de skulle ha genomgått medvetna pedagogiska förändringar inom den fysiska miljön under de senaste fem åren. Vi hittade genom sökning på Internet och i en artikel ur *Förskoletidningen*, tre intressanta förskolor inom tre olika kommuner i Sverige för vår studie. Två av dem hade flyttat från äldre verksamheter till nybyggda och arkitektritade lokaler. Inom den tredje pågick förändringsarbeten av den

befintliga miljön. Under våren 2008 tog vi kontakt med ansvariga rektorer för dessa förskolor per telefon då vi kom överens om deras deltagande.

4.2 Presentation av metoder

Vi har använt oss av flera olika kvalitativa metoder bland annat observation, self-report, öppen intervju, och fotografering. Med avsikt att de skulle ge oss ett varierande och brett material att analysera. När vi observerade inomhusmiljön valde vi att lägga fokus helt och hållet på hur lokalerna var utformade, utbudet av material och dess placering. Vår målsättning har varit att studera vad vi ser inom den fysiska miljön genom observation. När det gäller self-report och intervjuer har vi vänt oss till ett par pedagoger och rektorer på varje förskola.

4.2.1 Self-report

En self-report innebär att en person får i uppgift att skriva ner sina egna tankar och funderingar, genom några få frågor eller en öppen fråga, som i efterhand analyseras av forskaren. Här handlar det om noggrant beskrivna berättelser av deltagarnas erfarenheter och uppfattningar. Till skillnad från intervju har forskaren ingen möjlighet att ställa följdfrågor. Därför är det viktigt att forskaren formulerar frågorna så att respondenten ges möjlighet att reflektera över sina tankar och erfarenheter. Fördelen med denna metod är att respondenten i lugn och ro hinner tänka igenom sina svar utan intervjuarens närvaro (Davidsson, 2007).

4.2.2 Intervju

Intervjuer kan utformas mycket olika och två exempel är den öppna ostrukturerade eller den strukturerade intervjun. Under den öppna intervjun ställer forskaren spontana frågor och låter respondenten svara fritt under en samtalsliknande form. I de strukturerade intervjuerna har frågorna formulerats i förväg med avsikt att fånga ett bestämt antal svar och uppfattningar. För att intervjun ska bli lyckad måste den som intervjuar skapa ett gott samspel mellan sig själv och respondenten. Frågorna måste vara relevanta och tydliga så att respondenten förstår dem. Som intervjuare kan man antingen använda sig av bandspelare eller penna och papper. För att materialet ska vara användbart måste den som intervjuar kunna bearbeta informationen för att få fram en säker slutsats (Lantz, 1993).

4.2.3 Observation

Observationer handlar om att hitta mönster och samband och att försöka förstå vad som kan ligga under ytan av det som syns i dokumentationen. Enligt Lökken och Söbstad (1995) innebär det att göra en undersökning genom iakttagelse. De beskriver att forskaren med hjälp av syn och hörselintryck studerar, upptäcker och registrerar sin omgivning. Intrycken noteras vanligtvis löpande med hjälp av penna och papper. Men även metoder där forskaren noterar i efterhand eller fyller i ett uppritat schema förekommer. Andra sätt att observera är genom fotografering eller med hjälp av filmkamera. De menar även att det är viktigt att lägga fokus på det man vill ha kunskap om och att bara fokusera på en sak i taget, eftersom allt i omgivningen inte går att urskilja samtidigt. Det är också viktigt att inte lägga några egna värderingar i sina observationer. Vidare skriver de att en observation kräver en god planering och att det är betydelsefullt för resultatet att den som observerar har möjlighet att reflektera och bearbeta det inkommande materialet inom den närmaste tiden efter observationstillfället (Lökken & Söbstad 1995).

4.3 Genomförande

Vi har alla tre genomfört all datainsamling, bearbetning, analys och diskussion av resultatet tillsammans. Däremot har var och en stått som huvudansvarig för varsin förskola vid kontakter med rektorer eller ansvariga pedagoger. Under varje forskningstillfälle delade vi upp våra arbetsuppgifter såsom intervju, fotografering och att skriva löpande protokoll mellan oss.

4.3.1 Self-report

Vi inledde vår studie genom att skicka ut fem self-report till varje förskola. Vi hade formulerat två öppna frågor som vi ville ha besvarade genom en berättande text (se bilaga 1). Innan de postades kontaktade vi först förskolornas rektorer genom E-post och telefon enligt tidigare överenskommelse under våren. Vi häftade ihop frågorna med ett blankt papper att skriva på och skickade sedan iväg dem per brev tillsammans med ett frankerat svarskuvert och ett missivbrev (se bilaga 2). Vi hade även angivit ett senaste datum fyra veckor framåt i tiden, då vi ville att våra self-report skulle vara besvarade och postade tillbaka till oss igen.

Vi vände oss i första hand till förskolornas rektorer, som därefter utsåg de pedagoger de ansåg lämpliga för vår studie. Anledningen att vi valt den här metoden var för att deltagarna skulle få en chans att i lugn och ro skriva ner sina tankar. Vi ansåg att detta val av metod skulle ge oss en djupare förståelse för vår undersökning. Enligt Davidsson (2007) kan en self-report vara en fördel eftersom respondenten under en intervju lätt blir påverkad av följdfrågor. De flesta av våra self-report kom tillbaka i god tid som vi beräknat, förutom en av förskolorna som på grund av sjukdom skickade iväg dem senare. Vi hade sammanlagt skickat ut 15 exemplar med beräkning av att alla inte skulle bli besvarade, eftersom vi inte angett exakt antal deltagare. Därför resulterade self-report utskicken i ett bortfall av 6 stycken. Men trots det har vi haft god behållning av de texter vi fick in. De var alla väl utförliga beskrivningar av pedagogernas uppfattningar, erfarenheter och pedagogiska visioner.

4.3.2 Intervju

Eftersom vi ansåg att vi fått ett tillförlitligt och detaljerat material ur varje förskolas self-report, valde vi att komplettera dem med kvalitativa öppna ostrukturerade intervjuer ute på fältet. Vi har utfört våra intervjuer i samband med våra observationstillfällen på de tre olika förskolorna och vi har alla tre varit delaktiga vid varje tillfälle. Varje undersökningstillfälle har bestått av två timmar på var och en av förskolorna, då vår huvudsakliga fokus varit att observera förskolans fysiska miljö och dess material.

På den första förskolan som vi benämner som förskola A fick vi först möjlighet att sitta ner i ett konferensrum, där vi inledde vår öppna intervju med förskolans utvecklingsförstärkare. Enligt Kihlström (2007) är det en fördel att sitta ostört under intervjun. Därefter fortsatte vårt samtal under en rundvandring genom förskolans lokaler, då vi samtidigt utförde vår observation. Den andra förskolan kallar vi förskola B där vi utförde vår öppna intervju tillsammans med två pedagoger i samband med observationen av den fysiska miljön. På den tredje och sista förskolan som vi nämner som förskola C fick vi innan vår rundvandring i lokalerna sitta ner en stund med förskolans rektor, då vi liksom förskola A började med en öppen intervju.

4.3.3 Observation

Det gemensamma syftet för alla våra observationer var att de skulle undersöka den fysiska miljön och dess material på varje förskola. Vi använde oss av fotografering och löpande

protokoll med penna och papper. Med hjälp av ett observationsunderlag beskrev vi lokalernas utformning och utrustning, där vi även antecknade val av material, leksaker och andra föremål (se bilaga 3). På observationsunderlaget fanns det plats för att göra en skiss över förskolans planlösning. I samband med våra ovan beskrivna intervjuer observerade vi förskolornas fysiska miljö och material. På förskola A fick vi möjlighet att gå runt på två avdelningar men passerade flera andra på vägen dit. Detta kommer vi att beskriva närmare i vårt resultat. Två av oss fotograferade med hjälp av kamera och en av oss förde löpande protokoll med penna och papper. På förskola B fick vi möjlighet att observera hela förskolan. En av oss fotograferade på grund av tekniska problem, därför blev två av oss här skribenter. På den tredje och sista förskolan fick vi först inte fotografera på grund av etiska regler angående byggnationen. Men efter att vi förklarat att vårt syfte handlar om den fysiska miljön och materialets betydelse och inte det byggtkniska fick vi tillåtelse att ta några bilder. Därför blev en av oss fotograf samtidigt som vi alla tre förde anteckningar.

4.4 Forskningsetik

Till stor del handlar vår studie om människors personliga värderingar och åsikter. Därför har vi hela tiden varit medvetna om att vi måste följa de etiska forskningsprinciperna. Enligt Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* finns det fyra generella huvudkrav som avser att ge forskaren och deltagarna tydliga riktlinjer och regler för undersökningens säkerhet och individskydd. Informationskravet innebär att forskaren genom tydlig information ska meddela alla inblandade om undersökningens syfte och varje deltagares uppgift. Forskaren ska även upplysa om att det är frivilligt att medverka och att de har rätt att avbryta sitt deltagande i undersökningen. Enligt samtyckeskravet är medverkan frivillig och därför måste forskaren först samla in ett samtycke från deltagarna innan undersökningen kan påbörjas. Inför vår studie skickade vi ut ett missivbrev till berörda rektorer och pedagoger med utförlig information om de etiska reglerna i relation till vår studie (se bilaga 2). Vid observationer och intervjuer med barn står föräldrarna som ansvariga över detta val. Konfidentialitetskravet innebär att alla uppgifter som eventuellt kan identifiera deltagarna ska behandlas konfidentiellt och förvaras oåtkomliga för obehöriga. Därför kommer vår studie att genomgående vara avidentifierad. Nyttjandekravet innebär att enskilda personers uppgifter endast kommer att behandlas inom forskningens ändamål. De kommer därför inte att användas eller utlånas för andra syften utanför vetenskapen.

4.5 Tillförlitlighet och giltighet

Vårt motiv inför vårt val av förskolor utanför vår egen kommun är att vi anser det gynna vår neutralitet. Vi anser att det är en fördel att vi inte bär på några tidigare erfarenheter av dessa verksamheter eller är kända för de respondenter som berörs av vår studie. Thurén (2004) skriver att forskarens förförståelse påverkas av sina egna uppfattningar och det gör i sin tur det svårare att göra en objektiv undersökning. Vi har alla tre varit delaktiga vid all datainsamling ute på fältet, under bearbetning och resultatsammanställning, eftersom vi anser att undersökningen blir mer tillförlitlig genom att vi tillsammans fått en större möjlighet att upptäcka fler detaljer. Dessutom vill vi poängtera att trots en viss tillförsikt över att pedagogernas self-report inte behandlades totalt konfidentiellt inom förskolorna (eftersom vi bad rektor och pedagoger att skicka tillbaka dem i ett gemensamt kuvert) anser vi att deras giltighet står i relation till vårt syfte och frågeställningar.

4.6 Analys

Vårt resultat bygger på en kvalitativ analys eftersom vi har för avsikt att beskriva pedagogers uppfattningar om den fysiska miljön. När vi sammanställde vårt resultat gick vi först igenom alla self-report och intervjumaterial tillsammans. Därefter analyserade vi vårt observationsmaterial som bestod av digitala bilder och löpande protokoll. Vi analyserade materialet genom att lyfta fram variationer och likheter i relation till vårt syfte och frågeställningar. Vår bearbetning av self-report och intervjuer grundar sig på hermeneutiska tolkningar, eftersom de är påverkade av ett direkt samspel mellan människor och miljö. Genom detta förhållningssätt kommer vi i vårt resultat kunna beskriva pedagogernas tankar och det vi ser genom vår egen förståelse och upplevelse. Enligt Thurén (2004) är det för att vi är människor och därför kan sätta oss in i andra människors tankar och känslor. Han menar att detta synsätt är mest vanligt hos humanvetenskapen som ser fördelar i att ge verkligheten en rikare beskrivning.

5 RESULTATANALYS

I detta avsnitt redovisar vi resultaten från våra observationer, intervjuer och self-report av tre förskolor. Den är uppdelad i två delar där den första beskriver vårt resultat av våra observationer av den fysiska miljön på varje förskola var för sig. I det andra avsnittet redovisar vi vårt resultat av intervjuer och self-report om pedagogernas tankar, influenser och framtida visioner.

5.1 Fysiska miljöns utformning och material

Vi har valt att komplettera vårt resultat med ritningar över de tre olika förskolornas planlösningar, i avsikt att de ska ge en tydligare helhetsbild för var och en. Nordström (1989) menar att det kan vara svårt att beskriva miljön för andra människor, eftersom de inte bär på samma konkreta sinnesupplevelser. Därför har vi valt att presentera vår resultatanalys av förskolornas fysiska miljö och material genom en berättande text för att det ska bli en mer levande beskrivning.

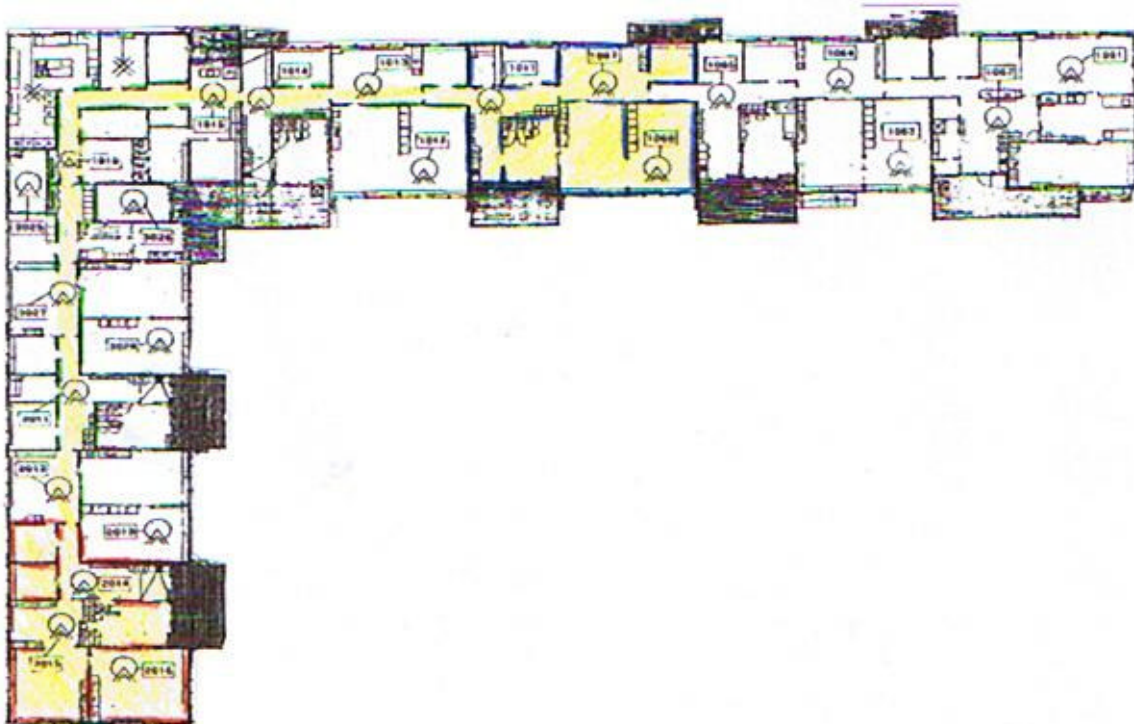
5.1.1 Förskola A

Förskola A var från början en traditionell kommunal förskola med sju avdelningar byggd under 1970-talet. Under hösten 2005 påbörjades ett förändringsarbete inom den fysiska miljön där pedagogerna inspirerades av nya influenser valt att frångå den alltför hemlika miljön. Enligt Kennedy (2004) är fortfarande flera förskolor i Sverige planerade efter hemmet som förebild men att det på flera ställen långsamt sker förändringar mot en mer verkstadslik miljö. På förskolan anställdes en utvecklingsförstärkare med uppdrag att utveckla en ny fysisk miljö och ett nytt förhållningssätt på förskolan efter Reggio Emilias filosofi. Loris Malaguzzis idéer om ett demokratiskt arbetssätt inom förskolorna i Reggio Emilia i Italien, har sedan i slutet av 1900-talet spridits över hela världen (Jonstoj & Tolgraven, 2001).

Tillsammans med en arkitekt och pedagoger har utvecklingsförstärkaren utformat nya lösningar för varje avdelning. Enligt Bronfenbrenner (1979) är individen i ständig interaktion med sin omgivning och har därför en betydelsefull roll för hur den ska konstrueras. Planlösningen på förskolan ser idag i stort sett ut som tidigare och består fortfarande av sju avdelningar. Den har förvandlats från att vara planerad för tre småbarns- och fyra storbarns-avdelningar, till en förskola med sju åldersindelade avdelningar genom anpassade möbler,

diskbänkar och toaletter på varje ålder. Förskolan är formad som ett L där avdelningarna ligger efter varandra och förenas genom långa korridorer. Pedagogerna har valt att öppna upp dörrar och har satt in glasrutor både högt och lågt mellan de olika rummen. Enligt De Jong (1995) kan små ändringar som att öppna upp eller stänga dörrar mellan rummen spela en betydande roll för att en förändring ska ske.

Hela förskolan arbetar med tema naturen och varje avdelning har tolkat och satt sin egen prägling på den fysiska miljön och dess material. Vi fick tillfälle att studera flera avdelningar och observerade att alla hade utformat sin personliga stil. Vi fick många intryck men har valt att lyfta fram två av avdelningarna eftersom vi anser dem representera hela förskolans pedagogiska förhållningssätt. Förskolans utvecklingsförstärkare visade oss runt i lokalerna en sen regnig hösteftermiddag. När vi kom in på förskolan möttes vi av stämmingsfull musik. Belysningen var dämpad med viss punktbelysning och tända ljus som gjorde att vi upplevde förskolans atmosfär rofylld och trygg. Mylesland (2007) anser att belysningen är viktig för att en god arbetsmiljö ska främjas och menar att genom olika slags lampor skapas effektfulla miljöer.



Figur 3. Planritning av förskola A för ett helhetsintryck.

3-4 års avdelning

Vi gick först in på en avdelning för barn mellan 3-4 år. I hallen fanns ett upplyst ljusbord och ovanpå det låg det några pinnar och löv. Wallin (1996) skriver att ljusbord och overheadapparater är vanligt förekommande på Reggio Emilia förskolor. På väggarna hängde det kroker för kläder och pedagogisk dokumentation (foton och teckningar) i barnens nivå. På golvet låg en slinga av mjuka golvpusselbitar i olika färger som fortsatte vidare in på avdelningen.

Därefter gick vi in i ett större rum där det fanns olika småbord och stolar. På ett av borden låg det olika naturmaterial framdukat och i ett hörn fanns det en skrivhörna med pennor, papper

och laminerade bokstäver. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) bör det finnas en skrivhörna med diverse skrivmaterial för att barnen ska ges möjlighet till språklig verksamhet. På väggarna hängde det vitrinskåp, speglar, foton och teckningar. I de olika fönstren som var utan gardiner dinglede prismor av glas och på fönsterbrädorna stod det flera glasburkar på spegelunderlägg fyllda med makaroner, pastafjärilar, pärlor, saxar med mera. I ett hörn av rummet fanns det en låg diskbänk och ett köksskåp med öppna hyllplan med flaskfärger, presentsnören, knappar, pärlor i glasburkar, tidningar, tyger, wellpapp med mera. I ett annat stod en byrå med ett upplyst terrarium på som var fyllt av kottar, stenar, växter med mera. Wallin (1996) skriver att på förskolorna i Reggio Emilia är allt material åtkomligt och synligt för barnen. Enligt Hainstock (1999) står även Montessori förskolorna för detta förhållningssätt eftersom även de erbjuder barnen ett väl synligt material. Ritter (1997) menar att naturmaterial ingår som en betydande del av Waldorfpedagogiken.

I ett litet rum bredvid stod det ett målarstaffli mitt på golvet och en liten serveringsvagn med en bricka, penslar, små plast muggar och fotografier över olika material. I fönstren stod det en rad utställningsstafflier med inramade målningar. På väggen satt det dokumentation i barnens nivå bakom en glasfiberplatta som var fastsatt mellan två tavellister och på en hylla ovanför stod det tre tända värmeljus. Wallin (1996) beskriver ateljén som på Reggio Emilias förskolor erbjuder material för skapande.

Efter detta rum fortsatte vi in på avdelningens centrala del. Där fanns ett litet kökspentry i vuxennivå och på golvet stod det låga runda bord i barnens nivå. Längs en annan vägg stod det en rad jalousiskåp av kontorsmodell med öppna hyllor längst ner. I skåpen fanns det bland annat en gammal skrivmaskin, telefon, tangentbord, pussel, spel och böcker lättåtkomligt för barnen. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) menar att det förutom skrivhörnans pennor och papper bör finnas till exempel en dator, skrivmaskin och en telefon för extra stimulans till barnens lust till läsning och skrivning. På golvet låg en stor rund matta med en riddarborg av trä på och bredvid den låg en större utomhussten med flera plastdjur, klossar och Lego utspridda runt omkring.

I ett angränsande rum fanns det utklädningskläder, speglar på väggen, kaplastavar, färgglada byggklossar i olika former och större träliknande gummiklossar i backar. På flera ställen på golvet stod det flera lägre podier i barnens nivå med uppbyggda konstruktioner av klossar och Lego. Istället för vanliga fönsterbrädor satt det i fönstret en bredare skiva i barnens nivå med små stolar framför. På skivan stod några burkar med Lego i olika färger och material för affärslek. Mylesland (2007) skriver att fördelen med låga byggbord är att barnen får möjlighet att bygga upp konstruktioner som får stå kvar utan att rivas ner eller plockas undan.

1-2 års avdelning

Nästa del av förskolan som vi observerade var en avdelning för barn 1-2 år. För att komma dit passerade vi några andra avdelningar eftersom de alla ansluts med varandra genom en lång korridor. Liksom på den förra avdelningen hörde vi hela tiden svag stämningsfull musik. Vi upplevde detta mycket inbjudande och stämningsfullt och enligt Björklid (2005) har utformningen av miljön betydelse för hur välkommen man känner sig eller inte.

Vi gick först in i ett rum som var utformat av pedagogerna för musik och sinnesupplevelser. Vårt första intryck var ett stort runt ljussken av bubblor i röd ton som rörde sig livligt på väggen. Detta ljus kom från en projektor som stod på en hylla mitt emot. Där fanns även ett antal musikinstrument som till exempel en xylofon, afrikanska trummor och ett antal rytminstrument. I taket hängde det stora böljande tygstycken i chiffong och i dessa dinglede

flera noter av glittrigt material och i ett hörn stod ett upplyst rör med bubblande vatten i. Enligt *Läroplan för förskolan, Lpfö98* ska förskolan erbjuda en miljö där barnen får möjlighet att uttrycka sig genom sång, musik och rörelse samt vara öppen, innehållsrik och inbjudande.

Ett annat rum bredvid musikrummet hade tillfälligt inretts för förskolans naturtema. Hela golvet var täckt av vit plast och på detta underlag låg det höstlöv, barr, pinnar och kottar från skogen. På väggarna satt det foton på olika höstträd och dokumentation från barnens utforskande och lek av naturmaterialet. Fönstren var täckta med ett tunt vitt papper med utskurna titthål i olika former och ner från taket hängde det genomskinliga prismor och höstlöv. Enligt Skantze (1998) utforskar barnen miljön genom sina sinnen och hela sin kropp och genom detta skapar de mening och förståelse över sig själv och sin omgivning. En tillfällig förändring efter barnens varierande aktiviteter och intressen skapar nya omväxlande miljöer att utforska (De Jong, 1995).

Avdelningens centrala del bestod av en hall och tre större rum. I hallen fanns ett lågt ljusbord och på väggen hängde det speglar och dokumentation bakom plexiglas i barnens nivå. Inne på avdelningen passerade vi en ateljé med en mycket liten diskbänk, stafflier på väggen och låga bord och stolar. Ner från taket dینگlade det glitter och genomskinliga tavelramsmobiler med målade teckningar och småsaker i. Tallberg Broman, (1995) skriver att 1950-talets lekskolor inreddes med små möbler anpassade efter barnens storlek.

Nästa rum bestod av en köksdel i vuxennivå med låga stolar och bord bredvid och på en av väggarna hängde det en spegel i barnens nivå. I detta rum fanns även en datahörna med en dator som visade ett bildspel över barnens lek och utforskande. Längs rummets fönster satt det en djup fönsterbräda och på den låg det några djurböcker, ett antal pussel och en pärm som innehöll laminerad fotodokumentation. Åberg (2005) anser att barnen ständigt behöver titta på konkreta situationer för att de ska kunna reflektera över sina erfarenheter.

Rummet bredvid var stort och rymligt med en större specialutformad lekmöbel mitt på golvet. Den var utformad som en rund blomma med tre in- och utgångar (rutschkanor och trappa). Under denna lekmöbel fanns det ett krypin med speglar på väggarna och ett genomskinligt cirkelformat tak. Enligt Wallin (1996) är förskolorna i Reggio Emilia utrustade med specialdesignade lekmöbler. Från rummets tak hängde det färgglada plastgalgar och en vit himmelsgardin av tyll ner i en cirkelformad sittpuff på golvet. Enligt Jonstoj och Tolgraven (2001) ska Reggio Emilia förskolor utforma en miljö som erbjuder till delaktighet och ständig förundran samt lust att utforska. I ett hörn av rummet fanns det material för konstruktion till exempel äggkartonger, pappersrör och andra återvinnings-material. På golvet låg det en spegel och på väggarna satt det fotografier på en byggnad av sten och en bro. Mylesland (2007) skriver att när barnen får bygga och konstruera främjas deras matematiska tänkande, men tillägger att språk, skapande och empati är lika viktiga faktorer.

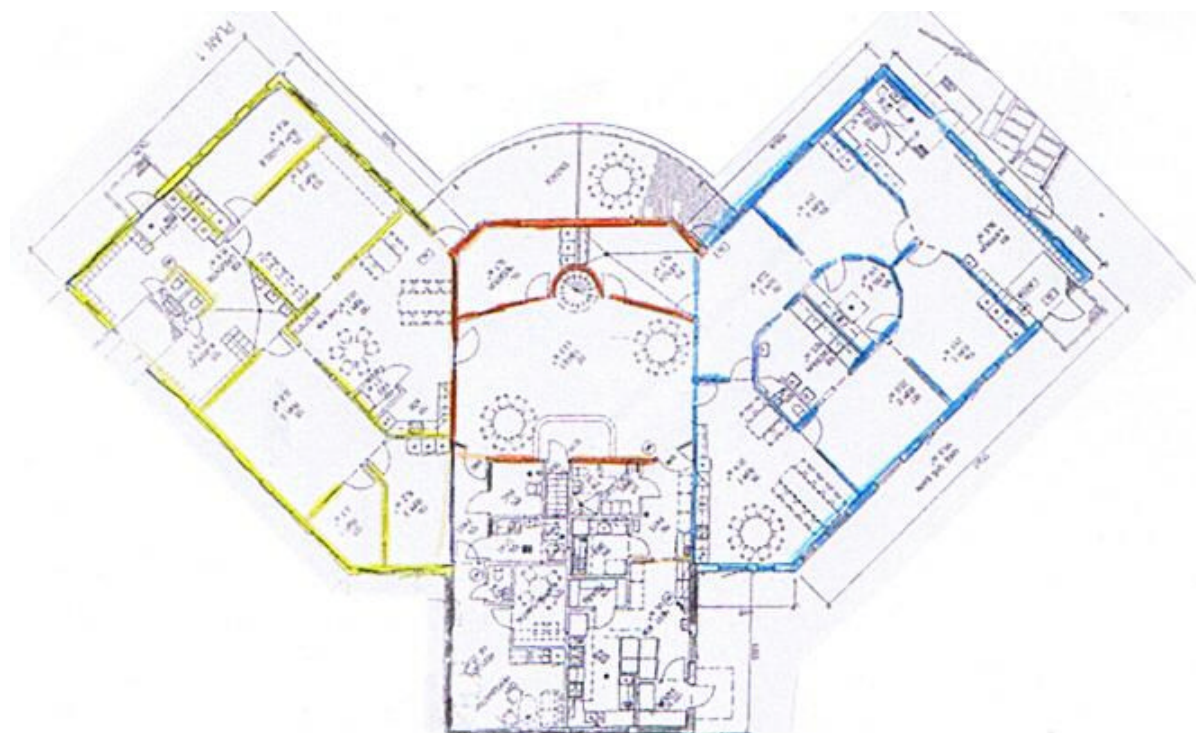
Helhetsintryck

I övrigt upplevde vi förskola A som öppen och luftig genom dess stora glaspartier och öppna dörrar mellan avdelningarna och rummen trots att förskolans tak inte gick upp i nock och den långsmala planlösningen. Utöver detta uppmärksammade vi även att förskolan helt saknade soffor, krukväxter och gardiner men att det istället hängde tyger och draperier på flera ställen mitt i rummen och att det låg stora runda mattor på golvet. Enligt Nordin-Hultman (2005) har soffan stått som högsta prioritet ända sedan socialstyrelsens råd och anvisningar 1944 om hemmet som förebild. Vi såg även ljusslingor, lavalampor, prismor i fönstren och reflexer i taket. Där fanns glashyllor i fönstren där det stod färgade flaskor och på vissa golv satt det

dokumentation av barnens teckningar och bilder fastklistrade. Wallin (1996) skriver att den fysiska miljön på Reggio Emilias förskolor är skapad efter en medveten pedagogisk arkitektur.

5.1.2 Förskola B

Förskola B är en nybyggd kommunal arkitekturtrad förskola som startade i januari 2007. Den består av en småbarnsavdelning indelad i två grupper 1-3 år och en storbarnsavdelning indelad i fyra grupper 3-5 år där två pedagoger ansvarar för varje grupp. De håller till i varsin flygel av förskolan som utgår från ett torg i centrum. Pedagogerna har från första planeringsstadiet haft stort inflytande angående utformning av lokaler, val av material till verksamhetens innehåll. Enligt Andersson (1986) påverkar yttre faktorer som skolledning eller byggansvariga pedagogernas möjligheter att utveckla sin verksamhet. Därför är det viktigt att de delar ett gemensamt intresse för förskolans utformning. Förskola B har bland annat utnyttjat lokalernas yta genom en hel del gemensamma utrymmen för att fler varierande möjligheter skall finnas för barnen. Därför är förskolan utformad med tre ateljéer, ett musikrum, ett rum för vattenlek, ett torg med en scen i mitten och två tamburer. På traditionella svenska förskolor är det vanligt med speciella rum som alla kan utnyttja men då handlar det framförallt om skapande-, snickar-, och vattenlek (Nordin-Hultman 2004). Under denna höst arbetar förskola B med tema konstruktion.



Figur 4. Planritning av förskola B för ett helhetsintryck.

Vi kom till förskola B en solig höstdag. Det första rum vi blev visade till av två pedagoger hette "Monsterhallen". Det var en passage från personalrummet in till förskolans torg. Pedagogerna släckte lampan och i mörker uppmärksammade vi några självlysande skelett och flera teckningar målade med självlysande färg på väggarna. Det är viktigt att pedagogerna skapar miljöer där barnen blir inspirerade till att utforska och upptäcka (SOU 1997:157, s.59).

1-3 års avdelning

Därefter gick vi in till den delen av förskolan som bestod av två småbarnsavdelningar. När vi kom in där låg barnen och sov i vagnar under ett skärmtak utomhus. Det första rummet var ett byggrum där det stod låga halvmåneformade björkhyllor på hjul på golvet. De innehöll olika sorters återvinningsmaterial som till exempel plasttrådspolar i glada färger från textilindustrin. I träbackar på golvet låg det flera telefonkataloger och bredvid dem låg en Briojärnväg och några plastbilar. Här stod dessutom en vågrät rektangulär spegel mitt på golvet i barnens höjd. På Reggio Emilia förskolor används mycket material som inte från början är ämnade för barn som till exempel bygg och återvinningsmaterial och speglar av olika slag (Wallin, 1996).

I nästa rum fanns en grön soffa och tre öppna garderober med ett spänt tunt tyg framför så att det blev två krypin. I det ena satt en röd hjärtformad myslampa och framför garderoberna låg en rund grön matta med några plastleksaker på i olika färger. På golvet stod även en triangelformad krypinspegel och i taket hängde det en blå ljusslinga. De Jong (1995) menar att pedagogerna medvetet ska utforma små skrymslen och vrår när de planerar miljön. Detta rum angränsade till en tambur och en miniateljé genom stora glaspartier. I tamburen fanns ett akvarium med levande fiskar och ett vitrinskåp för utställning. Direkt innanför ytterdörren stod en på- och avklädningsmöbel i form av en avlång amfiteater med tre trappsteg. På sidorna av den fanns ett krypin som var formad som en tunnel. Pedagogerna berättade under intervjun att den även används vid samlingar och sagostunder. Under småbarnskolornas tid på 1800-talet utformades den fysiska miljön med en amfiteater (Simonssons Christensson, 1997).

Miniateljén låg i centrum av avdelningen och rummet var format som en cirkel genom stora glaspartier i olika former och högt upp i taket fanns det ett takfönster där solljuset strilade in. I de olikformade glaspartierna låg det varierande material i orange och gula toner och längs taket var en ljusslinga virad på en glittrig träplanka. På golvet stod det en låg 1950-tals bokhylla som innehöll diverse pysselmaterial i små glasskålar samt penslar och färger. Där fanns även ett flertal pappersrullar, flirtkolor och orange papper synligt och lättåtkomligt för barnen. Walin (1996) skriver att upplevelser av spännande material, ljus och färger är en förutsättning för att främja barns känslighet för livets rikedom. Mitt på golvet stod ett lågt bord och stolar av äldre modell och på väggen hängde det två stafflier i barnens nivå. Där fanns även en diskbänk i vuxenhöjd.

I övrigt på denna del av förskolan uppmärksammade vi dockvagnar, docksängar, madrasser och lekkuddar i olika färger. Vi såg en stor kudde i form av en blomma med en korg med sagoböcker bredvid. Där fanns ett ljusbord med ett blommigt transparent plastunderlägg och små burkar med olikfärgade plastbitar på. I fönstersprången stod det småbilar i rader och på de låga hyllorna stod det plastbilar ordnade efter färger och djur efter arter. Björklid (2005) menar att allt material ska finnas tillgängligt och synligt för barnen. Enligt Montessori-pedagogiken är det en trygghet för barnen att veta var allt står genom att allt material har en bestämd plats (Skjöld Wennerström & Bröderman Smed 2008). Även avdelningens Duploklossar låg sorterade efter dess olika färger och på golvet fanns låga byggbord på hjul. På flera platser i lokalerna fanns det stora lagerlådor av björk från textilindustrin med pappersrullar i olika färger och på en del av avdelningens låga hyllor stod det ett antal skokartonger. På flera håll såg vi fotodokumentation över barnens konstruktionslek, inspirationsbilder på byggarbetsplatser från vuxenlivet och tydliga fotobilder över materialets placering. Vi uppmärksammade även en köksleksavdelning för barnen i anslutning till de vuxnas pentry.

Torget och gemensamma utrymmen

I centrum av förskolan låg torget som var ett öppet luftigt rum med högt i nock med en stor scen mitt i rummet. Wallin (1996) beskriver torget/piazzan på Reggio Emiliias förskolor som där fungerar som en samlingsplats för olika aktiviteter. Enligt Nordin-Hultman (2005) föreslog Barnstugeutredning 1972 att svenska förskolor skulle utrustas med en gemensam lekhall för alla avdelningar.

På torget fanns en spiraltrappa som ledde upp till ett loft med en ateljé där vi såg tydligt framdukat pysselmateriale på hyllor och bord i barnens nivå. På förskolorna i Reggio Emilia finns alltid en ateljé som ska erbjuda barnen skapande och upplevelser genom ett spännande och lättåtkomligt material (Björklid, 2005). I ateljén fanns även ett stort runt fönster ut mot förskolegården och i taket hängde det glitterpynt och en pärljuskrone. I samma rum stod en riddarborg på golvet med flera riddare utspridda runt omkring.

Nedanför trappan fanns ett ljudisolerat musikrum innehållande diverse musikinstrument, som till exempel ett trumset, elgitarr, keyboard, gitarrer, xylofon, ukulele, rytminstrument samt en inspelningsstudio. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) menar att det ska finnas musikinstrument och cd-skivor på förskolan för att barnen ska få möjlighet att uttrycka sig genom dans och musik. Bredvid musikrummet låg ett stort kaklat blått vattenrum där det fanns en låg diskbänk, vattenleksaker och en balja på ett golvstativ för vattenlek. Nordin-Hultman (2005) menar att på dagens svenska förskolor begränsas ofta vattenleken till tvätt- och toalettutrymmen.

Torget var uppdelat i små rum i rummet, genom mobila hyllsystem på hjul. De innehöll material för utklädning, konstruktion, rörelse, sagoläsning, samlingstunder, affär- och kökslek. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) är det viktigt att skapa en miljö som ger barnen möjligheter till språk, rollekar, konstruktions/bygglek och musik/rytmik med mera.

3-5 års avdelning

Efter torget gick vi in till den delen av förskolan som är planerad för de äldre barnen. Vi kom först in i ett större rum med ett litet pentry i vuxennivå. Här fanns liksom på torget mobila hyllsektioner på hjul, som bland annat innehöll en matematikhörna. Enligt Skjöld Wennerström och Bröderman Smeds (2008) har Montessoriförskolorna utformat speciella områden för varje ämne till exempel matematik, språk och geografi genom olika hyllsystem.

Ett angränsande rum var avdelat genom en bokhylla och i den ena delen låg det flera mjuka kuddar formade som blommor på golvet. I den andra delen fanns det en bygghörna med diverse återvinningsmaterial från byggbranschen. På golvet var en stor samlingscirkel i olika färger infälld i mattan. Från taket hängde det svarta och röda tyger av tyll och på väggen hängde det en stor röd spegel som var utsmyckad med en ljusslinga. Nordin-Hultman (2005) skriver att det är vanligt med ett speciellt rum för både lek, bygg och samlingsstunder på den svenska förskolan. Allt fler pedagoger kompletterar dessutom detta rum med stämningsfull belysning, tyger i taket och mjuka kuddar för sagostunder och fantasilek (Nordin-Hultman 2005).

I detta rum fanns även ett stort ljusbord och bredvid det stod en byrå med tydligt utmärkta lådor (bilder av tillhörande material) lättåtkomligt för barnen. Liksom på småbarns-avdelningen satt det pedagogisk fotodokumentation på flera ställen på väggarna. I övrigt på denna del av förskolan uppmärksammade vi ett djungelrum, en miniateljé och ett snickarrum.

Davidsson (2008) menar att barnens lek är påverkbara av hur rummen är utformade och vilka förutsättningar de utstrålar.

Helhetsintryck

Förskola B bestod i sin helhet av ljusa rymliga rum med högt i tak och många fönster i olika former mellan avdelningarna. Förskolan var helt utan korridorer istället avlöste rummen varandra genom en öppen planlösning, närhet till torget och glasdörrar från olika håll. Möblerna var anpassade för barnen men hade även kompletterats med specialutformade ergonomiska stolar till de vuxna. 1987 gav socialstyrelsen ut råd om att förskolan skulle inredas med ergonomiskt anpassade möbler för både barn och pedagoger (SOU 1997:157).

I förskolan fanns det två tamburer, där den ena delades av de två småbarnsavdelningarna och den andra av de äldre barnen. Vi observerade att där fanns små rostfria tvättställ i nära anslutning till av- och påklädning, samt mycket information till föräldrar på stora anslagstavlor. De Jong (1995) menar att tamburen fungerar som en mötesplats mellan pedagoger och föräldrar och att det ofta är ett ganska trångt utrymme.

5.1.3 Förskola C

Förskola C är en nybyggd förskola med fem avdelningar utformad efter en miljövänlig byggteknik som kallas *passivhus*. Det innebär att lokalerna inte har något traditionellt värmesystem utan värms istället upp av de människor och elektriska apparater som finns där inne. För att det ska fungera är väggarna extra tjocka och välisolerade och på taket växer det Sedum och Taklök. Pedagoger och barn från en äldre lägenhetsförskola har tillsammans med förskolans rektor, arkitekter och byggansvariga varit med under hela byggprocessen från 2006 fram till sommaren 2008 då även nyrekryterad personal och ytterligare en förskola flyttade in. Enligt De Jong (1995) är det viktigt att pedagoger och barnens delaktighet främjas vid ett förändringsarbete eftersom de bär på erfarenheter som har betydelse för utformningen av den fysiska miljön. Förskolan genomsyras av en miljöprofil och har fått ett miljöpris av sin kommun samt arbetar med Grön Flagga och Håll Sverige rent. Förskolan arbetar under hösten 2008 med tema vatten.



Figur 5. Planritning av förskola C för ett helhetsintryck.

En kylig frisk eftermiddag anlände vi till förskola C som låg mitt i en byggarbetsplats av ett nytt bostadsområde. Förskolans rektor visade oss runt i lokalerna. Vi kom först in i ett av förskolans vindfång som är en oisolerad tambur mellan avdelningarna. De är en av förskolans olika lösningar för att minska värmeläcket och fungerar som ett stopp för vindens kyla. Där fanns krokar för barnens regnkläder och en stövelhållare för gummistövlar. Vi fick möjlighet att observera hela förskolan men eftersom avdelningarna liknade varandra har vi valt att lyfta fram detaljer från två av dem. Vi uppmärksammade att alla avdelningar hade vita väggar men att de skilde sig åt genom olika ljusa accentfärger i grönt, gult och orange på dörrar, golv, kakel och väggar.

1-4 års avdelning

Från vindfånget gick vi in i hallen på en 1-4 års avdelning. Golvet var ett grönt klinkergolv och på en av väggarna hängde det en digital fotoram för dokumentation och en informationstavla. Enligt Björklid (2005) är dokumentationen viktig inom Reggio Emilias filosofi som genom den vill synliggöra barnens lärprocesser för både barn, föräldrar och pedagoger. Under fotoramen fanns en grön soffa och mitt på golvet stod det en oval sittmöbel för på- och avklädning. I detta rum fanns även torkskåp och ett litet fönster ut mot förskolegården i barnens nivå. I anslutning till hallen låg en ateljé där det fanns ett bord i vuxenhöjd med en bordsskiva av materialet tapiflex och lättviktstolar. Förutom ett vanligt fönster fanns där även en rektangulär glasruta i vuxenhöjd på en vägg till ett angränsande rum och under den hängde det ett avlångt staffli med några målningar på.

Därefter gick vi in på avdelningens centrala del som bestod av ett kökspentry med grönt kakel. I ett underskåp utan dörrar stod det fyra genomskinliga plastbackar med tydliga bilder på för sopsortering. På ekologiska förskolor är återvinning en viktig aspekt och en del av den pedagogiken (Björklid, 2005). Detta rum var stort och rymligt och eftersom taket gick högt i nock upplevde vi det luftigt. Där fanns bord och stolar i vuxenhöjd samt en traditionell hörnsoffa med ett litet bord och en sagohylla bredvid. Soffan står ända sedan Fröbels tid för sagoläsning, trygghet, hemtrivsel, lugn och ro (Nordin-Hultman, 2005). Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) bör det finnas en läshörna med sago- och fakta böcker samt en bandspelare för sagolyssning för barns språkliga medvetenhet. Rummet gick i vinkel och i den fanns en liten alkov där det stod en barnspis, små bord, pallar och stolar. Där fanns även en låg hylla med diverse traditionella leksaker i plast. På en av väggarna fanns ett avlångt vågrätt fönster ut mot förskolegården i barnens nivå. Nordin-Hultman (2005) menar att hemdiskursen påverkat förskolornas val av leksaker som därför vanligtvis utgörs av bilar, dockor, lego målarritor.

I ett annat angränsande rum låg det flera mjuka byggkuddar i rött, blått och grönt på golvet. Där fanns dessutom en rutschkana av plast, en rund lekpöl av blått tyg, ett bilgarage och en riddarborg med mera. På väggen hängde det några sagopåsar, en flantavla och längs taket satt det alfabetbilder. Almqvist (1993) hävdar att leksaksindustrin har makten över vad barn önskar sig och vilket material som anses vara mer pedagogiska. På rummets yttervägg fanns det även ett cirka halvmetersdjupt grönmålat fönstersprång med utsikt ut mot gatan (förskolegården fanns på motsatt sida av avdelningen) med gardiner framför och en dyna att sitta på. De Jong (1995) skriver att pedagogerna bör utforma miljön med skrymslen och vrår men att barnen själva brukar hitta dessa ställen på platser innan de vuxna tänkt ut dem.

5 års avdelning

5 års- avdelningen låg i en annan del av byggnaden och på vägen dit passerade vi åter igen det gemensamma vindsprånget. Vi kom först in i en hall med ett orange klinkergolv och längs

väggarna hängde det krokar och hyllor för barnens ytterkläder. Vi observerade en rektangulär glasruta i vuxenhöjd in till avdelningens centrala del. Nordin-Hultman (2005) beskriver 1930-talets motstånd mot institutionernas övervakningsfönster på dörrar och väggar, därför att de ville skapa mer hemtrevliga miljöer för att barnen skulle trivas. Reggio Emilia förskolorna ser fönstren som ett sätt att skapa öppenhet och genomskinlighet i lokalerna (Wallin, 1996). I hallen hängde det även två vitrinskåp med handgjorda lerfigurer i och på väggarna satt det en hel del dokumentation, information och barnens alster.

I det centrala rummet fanns bord och stolar i vuxenhöjd och i ett hörn stod en bokhylla med spel och pussel i olika höjder. Nordin-Hultman (2005) skriver att hemmet och förskolans samstämmighet gör att möblerna liknar hemmets och är i vuxenstorlek. I anslutning till denna del fanns det två lika stora rum som hade stora liggande fönster i vuxenhöjd ut mot förskolegården. Denna del av förskolan låg i ett lägre förhållande till marken utomhus än den övriga. Därför konstaterade vi att fönstren i dessa rum var högre placerade än förskolans övriga fönster. I ett av de två rummen var väggarna målade i orange färg och i det andra var de vita. Där fanns traditionella lekmaterial som till exempel bilar, dinosaurier och ett dockskåp av 1970-tals modell på hyllor längs väggarna. Almqvist (1991) anser att barnen behöver ett varierat utbud av leksaker för att stimuleras motoriskt, socialt och kognitivt men menar att det inte nödvändigtvis måste vara pedagogiskt utan lika väl kan utgöras av djur, dockor och bilar med mera.

Vi upplevde de båda rummen stora och rymliga eftersom där fanns mycket fri golvyta och inte så mycket synligt material. Nordin-Hultman (1995) skriver att hemdiskursen utmärks av en renlighet som innebär att lokalerna helst inte ska smutsas ner eller stökas till och att det är pedagogerna som i första hand ansvarar för materialet. På avdelningen fanns det även en ateljé som hade flera fönster ut mot förskolegården. Där inne stod det ett ljuddämpande bord och stolar, stafflier och en förvaringsvagn med brickor. På väggarna satt det teckningar och målningar och i ett fönster hängde en vit bomullsgardin med barnmålade textilfärgsfigurer på. Enligt Björklid (2005) är barnens delaktighet vid utformningen av miljön en ömsesidig respekt för deras kunskaper.

Helhetsintryck

Vårt helhetsintryck av förskola C var luftiga, ljusa, varma och färgglada lokaler. Den fysiska miljön upplevdes ren, fräsch och funktionell. Lokalerna genomsyrades av ordning och reda inom en modern miljö som samtidigt utstrålade en hemtrevlig atmosfär. Nordström (1989) skriver att de vuxnas uppfattningar om miljön är påverkade av deras egen barndom och att detta i sin tur inverkar på hur barnen kommer att tolka den. Rummen var stora med mycket öppna ytor där materialet var placerat synligt både högt och lågt. Gemensamt för de olika avdelningarna var att materialet huvudsakligen bestod av traditionella leksaker av både plast och trä. Almqvist (1993) menar att den svenska förskolans typiska material vanligtvis består av rejäla pedagogiska leksaker men även av dockor, bilar, byggklossar, lego, kriter och pärlor med mera och att dessa val av leksaker står i ständig balans mellan de leksaker barnen önskar sig i hemmet.

Vi uppmärksammade även att möblerna på varje avdelning var av både äldre och nyare modeller. Dessutom såg vi att det i de flesta fönster inte hängde några gardiner och att alla toaletter och handfat var anpassade för både stora och små. Enligt Hansson (1977) utformar Montessori förskolorna sina miljöer så att barnen ges möjlighet att klara mer på egen hand men även Wallin (1996) beskriver att förskolorna i Reggio Emilia är skapade efter det kompetenta barnet.

5.2 Pedagogiska influenser och framtida visioner

I följande kapitel presenterar vi pedagogernas beskrivning och uppfattningar kring inomhusmiljön.

5.2.1 Förskola A

Pedagogernas tankar om miljö och material är påverkade av hur de tolkat Reggio Emilias pedagogiska arbete. Miljön präglas av en öppen atmosfär genom att de har satt flera fönsterrutor mellan rummen på barnens nivå för att de lättare ska få överblick och orientera sig i rummet. Enligt Wallin (1996) genomsyras förskolorna i Reggio Emilia av en öppen, genomskinlig och ljus atmosfär. Förskola A beskriver miljön utifrån det självständiga barnet som Jonstoj och Tolgraven (2001) enligt Reggio Emilias filosofi bygger på det rika och kompetenta barnet. Pedagogerna säger att:

Vi har köpt in möbler i barnens höjd, sänkt handfat och en del av facken i entréerna (för att barnen ska bli mer självständiga). Material finns i större utsträckning än tidigare placerat i barnens höjd så att de kan hämta själva och ta mer egna initiativ.

Pedagogerna på förskola A har utgått från den lilla gruppens betydelse och skapat rum i rummen genom draperier, skärmar och podier. Wallin (1996) beskriver vidare att Reggio Emilias förskolor delar upp rummen genom olika skärmar för att främja barns möten med varandra. Förskola A har köpt in möbler som hjälper till att skapa nivåskillnader i rummen som till exempel scener och byggbord. De menar att detta ger barnen fler kreativa möjligheter inom leken. Möblerna är dessutom mobila för att de lättare ska kunna förändra miljön utifrån aktuella behov. Pedagogerna beskriver förskolan som ett komplement till hemmet och vill därför frångå en alltför hemlik miljö som fortfarande än idag ofta präglar den traditionella förskolan sedan Frøbels idéer om hemmet som förebild (Nordin-Hultman, 2005). De menar att:

Istället för en hemlik miljö så har vi försökt skapa en miljö som inspirerar till lek, utforskande och experimenterande. Det har gjort att vi inte har kvar soffor och gardiner. På alla avdelningar finns idag ateljéer. I våra miljöer finns ett större utbud av skapande material tillgängligt än för några år sedan.

Den fysiska miljön är påverkad av att pedagogerna ser sig som professionella och inte ställföreträdande föräldrar. De ser sig även som lärande pedagoger och har därför inrett ett stort konferensrum där de samlas för fortbildning varje vecka. Pedagogerna betonar estetikens betydelse och har medvetet börjat arbeta efter mer stämningsfulla och avkopplade miljöer genom lugn musik, tända ljus, prismor, speglar och vackra tyger. Enligt Lundahl (1995) har barn behov av estetiska erfarenheter, av fantasifulla och konkreta sinnesupplevelser och behöver få upptäcka sin omgivning med hjälp av alla sina sinnen. Förskola A anser att belysningen är viktig och menar därför att:

Dels ska det finnas punktbelysning som gör att vi kan dämpa belysningen och på så vis få en lugn och rofylld miljö, men vi måste också kunna få ordentligt ljus till våra lokaler så att barn och pedagoger ser vad vi gör när vi arbetar med olika saker. Det kan också vara roligt att på olika sätt kunna experimentera med ljuset genom att skapa skuggor eller att punktbelysa en enskild sak.

Pedagogisk dokumentation och reflektion genomsyrar hela verksamheten men det arbetet skiljer sig mellan de olika avdelningarna. En del har kommit längre med den digitala dokumentationen genom aktiv fotografering av lärprocesser, men de andra är på god väg. Att synliggöra barns lärprocesser genom pedagogisk dokumentation är en annan viktig del av Reggio Emilias filosofi. Mylesland (2007) skriver att genom den digitala tekniken är det idag

lättare att ta bilder på detaljer till skillnad från förr. Genom att synliggöra barnens alster, fotografier och texter skapas en kommunikation mellan barn, pedagoger och föräldrar (Björklid, 2005). Pedagogerna beskriver att:

I våra miljöer kan man idag se fotodokumentation i barnens höjd på alla avdelningar.

Framtida visioner

Pedagogernas visioner för framtiden är att utveckla en gemensam ateljé och ett konstruktionsrum som hela förskolan kan utnyttja. Där ska finnas speciella ansvarspedagoger som hjälper till att utveckla en kreativ och stimulerande miljö. De vill skapa mer rum i rummen inomhus som lockar barnen till aktivitet och nyfikenhet, men de har även liknande tankar för utomhusmiljön. Pedagogerna vill arbeta mer aktivt tillsammans med barnen för att upptäcka och utforska saker även ute. I innemiljön vill de ha mer blandat material som komplement till de traditionella leksakerna som till exempel skräpmaterial, naturmaterial och annat ofärdigt material för att locka fram barnens kreativitet. Trageton (2006) menar att de ostrukturerade materialen som till exempel lera, sand och flexibla konstruktiva material är de viktigaste leksakerna. Pedagogerna säger även att:

Miljön ska vara estetiskt tilltalande. Den ska vara levande och föränderlig därför krävs pedagoger som är lyhörda till vad som sker i miljöerna och hur den används. Den ska också ge möjlighet till lugn och ro. Barnet "blir" i mötet med pedagoger och miljön.

Bronfenbrenner (1979) menar att förskolan är en miljö där människor möts och ingår inom ett gemensamt samspel. De Jong (1995) skriver att pedagogerna med jämna mellanrum bör observera hur barnen använder den fysiska miljön och dess material. Hon betonar vikten av att pedagogerna är medvetna över den fysiska miljöns betydelse för barns utveckling och stimulans. Pedagogerna betonar:

Att vi aldrig ska stanna upp och tänka, nu kan vi det här nu behöver vi inte tänka vidare och fortsätta och reflektera runt det vi gör med vår miljö.

5.2.2 Förskola B

Trots att pedagogerna inte vill kalla sig en Reggio Emilia förskola har de ändå inspirerats av Reggio Emilia filosofin. De har hämtat inspiration genom regelbunden fortbildning och studiebesök på andra förskolor. Pedagogerna vill erbjuda barnen en stimulerande miljö där de ges möjlighet att vara självständiga, forskande och att de själva ska kunna påverka sin dag i förskolan. Barn som får experimentera och därigenom komma fram till egna hypoteser får mer lust att lära sig mer (SOU 1997:157). Materialet är tydligt utmärkt och har sin plats där det ska ställas tillbaka efter användning. Pedagogerna beskriver att:

Vi har valt låga möbler och öppna hyllor där materialet är synligt och tillgängligt för att locka och utmana till lek och forskande. Det här arbetssättet bygger på att barnen ges möjlighet att ansvara för sina handlingar och för material och miljö vilket ingår i förskolans värdegrund.

I arbetslaget utnyttjar man pedagogernas olika kompetenser och intressen. Därför har de satsat på flera olika rum som erbjuder skilda aktiviteter som musikrum, våtrum, snickarium och byggtrum. Pedagogerna berättar att det välutrustade musikrummet kom till på grund av några musikintresserade pedagoger. Trageton (1996) anser att miljön ska erbjuda barnen olika aktiviteter genom en verkstadspedagogik och vara uppdelad i olika områden. På förskolan arbetar man med temat konstruktion och därför används det mycket återvinningsmaterial som föräldrarna skänkt från sina arbetsplatser. Förskolans pedagoger menar att:

Här handlar det inte bara om byggkonstruktioner utan även hur man konstruerar ljud i musikrummet. Barnen har fått spela in en cd-skiva genom sång och musikinstrument.

I förskolans centrum ligger ”torget” som har en öppen planlösning där taket är högt i nock. Enligt Reggio Emilia filosofin ska miljön utmana, stimulera, inspirera och uppmuntra barnen till kunskapsmöjligheter. Den väsentliga tanken är att kunskap sker i samband med människans möte med andra. Därför har förskolorna i Reggio Emilia ett centralt torg ”piazan” som fungerar som ett stort lekutrymme med möjligheter att skapa rum i rummen genom olika skärmar (Wallin, 1996). Från förskola B utgår det två flyglar från torget och en av flyglarna leder in till storbarnsavdelningen och den andra till småbarnsavdelningen. En spiraltrappa leder upp till ateljén som ligger på en halv våning och därifrån ser barnen tydligt vad som försiggår i resten av rummet. Mellan rummen är det insatt glasrutor för att utnyttja ljuset och för att pedagogerna och barnen ska ha en överskådlig syn av varandra. Kjellander (2008) menar att barns fysiska miljö ska vara tydlig, översiktlig, enkel och lätt att orientera sig i samt vara ljus, varierande och lekfull. Genom olikformade rum och nivåskillnader får barnen upplevelser av kontraster (högt, lågt, mörkt, ljus). Pedagogernas uppfattningar om lokalernas utformning är att:

Miljön är fylld av glasrutor, det är lätt att se vad som pågår i varje rum, vilket ger en lugnande effekt, för både barn och vuxna.

Pedagogerna berättar att de hela tiden observerar och lyssnar på barnen och följer deras intresseområden och läroprocesser. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) betonar vikten av barnens inflytande kring den fysiska miljöns utformning och dess innehåll. De menar att pedagogerna ska lyssna till barnens intressen och följa läroplanen för förskolans riktlinjer vid planeringen av förändringar och nytt material. Förskola B arbetar utifrån ett gemensamt tema men varje barngrupp tolkar detta och hittar material och aktiviteter efter vad barnen tycker är roligt. Enligt Björklid (2005) handlar det om att lyssna till deras synpunkter i perspektiv till miljön. Pedagogerna beskriver rummen som lärmiljöer och menar att det därför är mycket betydelsefullt att de erbjuder ett stimulerande och varierande material där barnen får pröva nya saker inom ett socialt samspel. Enligt Rindsjö (2005) ska förskolan byggas som ett komplement till hemmet och efter en kunskapssyn som handlar om miljöns betydelse för barns lärande. Pedagogerna beskriver att:

Vi har fantastiska lokaler så utgångsläget är det bästa tänkbara, det gäller att arbeta för att bygga pedagogiska rum som stöttar våra barn så att miljön enligt Lpfö98 motverkar traditionella könsroller, är en trygg, öppen och innehållsrik miljö som samtidigt utmanar och lockar till fantasi och kreativitet.

Framtida visioner

Pedagogernas framtida visioner är att det ska finnas mer material för experiment som lockar barnen att ställa frågor och locka fram hypoteser. Ett framtida projekt är även att utveckla utemiljön genom olika stationer bland annat en utomhusateljé. Pedagogerna vill även arbeta efter ett mer medvetet miljötänk. De säger att:

Här önskar vi kunna erbjuda mer ”ofärdigt material” och det kommer vi att arbeta vidare med. Vi ser rummet som ett ständigt pågående projekt där man kan behöva tillföra nya eller andra material. Beroende på vilka barn och processer som pågår i förskolan så har föränderligheten ett värde.

Jag vill arbeta för att vår förskolas miljö blir ännu mer utmanande. Jag önskar också ett påbörjat miljöarbete där vi aktivt arbetar med återvinning och att inte slösa på resurserna. De material som köps in ska och bör vara miljöanpassade.

Trageton (2006) anser att förskolan ska satsa på mer bygg och återvinningsmaterial så kallade ostrukturerade leksaker. Förskolans pedagoger säger att de strävar efter ett ständigt utvecklingsarbete där de genom reflektioner regelbundet utvärderar vad som ska finnas i rummen och varför.

5.2.3 Förskola C

Förskola C beskriver att de nu har fått en fastighet som är mer anpassad för hållbar utveckling än tidigare och vill därför fortsätta att utveckla sitt arbete med Grön flagg. Flera lösningar är planerade efter ett miljömedvetet tänk bland annat är huset vridet efter solen, inga element, material i väggar, tak och golv är genomgående miljöanpassat. De kraftiga väggarna är isolerade med lösull och genom ventilationssystemet släpps endast frisk luft in. En annan hälsoaspekt är att alla barn sover ute i barnvagnar under skärmtak året runt. Pedagogerna säger att:

Luften känns frisk och vi känner oss välmående i vår nya miljö. Än så länge har här inte varit för kallt, däremot befarar vi att det ska bli för varmt heta sommardagar. Därför har vi speciella ljusinsläpp på taket så kallade lanterniner som ska släppa ut värmen.

Vi sorterar glas, mjölkförpackningar, batterier, papper och glas både inom- och utomhus. Barnen är delaktiga i detta arbete för att vi vill att de ska få en förståelse över det ekologiska kretsloppet och allt vi slänger och använder i vardagen.

Pedagogerna på förskola C har fått komma med idéer under byggprocessen angående utformningen av planlösningen. De har även fått vara med och påverka inköp av möbler och inredning. Kandell (2008) menar att det är viktigt att ledningen och de som planerar nya förskolor får en förståelse över att pedagogik och den fysiska miljön hör ihop. Andersson (1986) menar att enligt Bronfenbrenners teori påverkas pedagogernas förutsättningar av makrosystemet där samhällets politik och styrning ingår. På grund av förskolans miljöprofil har de både köpt nytt och tagit med sig leksaker, material och möbler från sina förra verksamheter. Enligt Björklid (2005) är det vanligt att det finns återvunna material på ekologiska förskolor. Varje avdelning har satt sin personliga präglning och pedagogerna beskriver att:

Vi har tillvaratagit på våra gamla möbler och leksaker eftersom detta är en del av vårt miljötanke. Även om förskolan är nybyggd och att det gjorts investeringar ville vi inte göra oss av med våra gamla saker för att helt och hållet köpa in nytt.

Pedagogerna beskriver att de medvetet tänkt på att hitta lösningar för att minska ljudnivån. De har satsat sin ekonomi på ergonomiska möbler och inredning av ljuddämpande material. De har därför medvetet valt bort att inte ha några diskmaskiner på avdelningarna och även satsat på ett tyst ventilationssystem. I taket sitter ljuddämpande plattor och flera av bordens ytor är av ett material som kallas tapiflex. Pedagogerna berättar att de inspirerats av flera influenser förutom ett miljötanke som bland annat handlar om Reggio Emilia filosofin och det kompetenta barnet samt Maria Montessoris pedagogiska tankar. Pedagogerna anser att den fysiska miljön inte ska innehålla för mycket material på en gång utan valt att plocka fram nytt efter hand beroende på barnens intressen. Enligt Gedin och Sjöblom (1995) genomsyras Montessori pedagogiken av ett förhållningssätt om att allt material inte ska vara framme utan introduceras efter hand.

Förskola C har utformat miljön i ljusa färger, både små och stora toaletter, möbler i både barn och vuxen nivå. Maria Montessori såg barnen som kompetenta och att de om omgivningen

ger dem möjligheter klarar mer på egen hand utan hjälp av vuxna (Hansson, 1977). Förskolans genomgående färger orange, gult och ljusgrönt är inspiration från fruktsalladens fräscha färger. Visionerna för förskolans inne- och utemiljö är att den ska vara utformad efter barnens värld men även att den ska vara funktionell och praktisk för personalen. Miljön på förskolan skall vara inrättad så att den både främjar och skapar gynnsammare förutsättningar för det pedagogiska arbetet (Skolverkets allmänna råd, 2005 s.20). Pedagogerna menar att:

Låga toaletter och handfat är bra för barnens höjd och längd, men är inte alltid ergonomiskt för personalen. Många nerböjda och krökta ryggar som frestar på rygg axlar och händer.

Pedagogerna har varit med och valt de digitala fotoramar som finns i hallen på varje avdelning. Genom dessa visas dokumentation för föräldrar och barn snabbt och enkelt vad som hänt under dagen. De har även upptäckt att dessa bilder skapat härliga pedagogiska dialoger mellan personal och barn. På Reggio Emilia förskolor är den pedagogiska dokumentationen ett viktigt verktyg som pedagogerna använder sig av för att synliggöra läroprocesser och den pågående verksamheten för både barn och föräldrar och dem själva (Björklid, 2005). En annan lösning som kom till under byggprocessen är de så kallade ”vinka hej då fönster” genom förskolans meterdjupa fönstersprång. Här kan barnen själva krypa in och vinka till sina föräldrar eller bara sitta och mysa i lugn ro. De Jong (1995) menar att förskolans lokaler bör utformas så att barnen kan hitta skrymslen och vrår att krypa in i. De hittar ofta dessa platser på ställen som pedagogerna inte alls reflekterat över.

Framtida visioner

Eftersom förskolan är miljömedveten anser pedagogerna att utemiljön är mycket betydelsefull och vill utveckla den vidare. Några av dem har varit på studiebesök på en Reggio Emilia förskola och därför påbörjat en del utomhusprojekt där barnen genom stationer får prova olika material som till exempel sand-, vatten- och bygglek. Pedagogerna har tagit tillvara på byggmaterial och kommer framöver att utveckla en bygghörna utomhus. Detta är nya influenser som pedagogerna är inspirerade av genom studiebesök och litteratur. Mylesland (2007) menar att bygghörnan är en plats för alla oavsett kön där det ska finnas material som inspirerar till bygg och konstruktion.

Pedagogerna på förskola C vill även få in ett gemensamt hälso- och miljötänk bland barn och personal i det vardagliga arbetet. Björklid (2005) skriver att förskolor som bygger på ett ekologiskt förhållningssätt strävar efter en miljömedveten pedagogik. Pedagogerna vill därför få in en ”röd tråd” i huset när alla nya arbetslag hittat sina roller. De vill dessutom få in ett medvetet miljötänk när de köper in material som papper, färger med mera. Detsamma gäller även vid inköp av kravodlade grönsaker och frukt. Därför är deras viktigaste målsättning att fortsätta att arbeta aktivt för att behålla sin Grön Flagg.

6 DISKUSSION

I detta avsnitt följer en diskussion över våra metoder och resultatanalys. Vi kommer att diskutera för- och nackdelar med våra metoder i ett avsnitt om metoddiskussion. Därefter diskuterar vi vår resultatanalys med utgångspunkt från våra egna synpunkter, slutsatser, forskning och de teorier som belysts tidigare i undersökningen. Vidare presenterar vi ett avsnitt om de didaktiska konsekvenserna inför vårt kommande yrke och till sist ett avsnitt om fortsatt forskning och slutord.

6.1 Metoddiskussion

Metoderna vi har använt oss av är self-report, öppen intervju och observation. Våra erfarenheter av self-report som metod är mycket goda eftersom vi fick utförliga beskrivningar och svar som motsvarade mer än vad vi hade förväntat oss. Davidsson (2007) menar att det positiva med den här metoden är att respondenten får gott om tid att tänka igenom sina svar. Vi skickade ut fem stycken self-report till varje förskola men valde att inte ange hur många svar vi ville ha tillbaka. Rektorer på varje förskola fick utse lämpliga respondenter för vår undersökning. Vår anledning till detta val var att vi från början var osäkra på hur denna metod skulle bemötas av de berörda.

Eftersom vi fick en del bortfall från två av förskolorna men alla fem besvarade från en förskola, anser vi att vi till nästa gång skulle kunna ge mer exakta direktiv över antal önskade svar. Nackdelen med denna metod kan vara att eftersom respondenten har god tid på sig finns det en risk att svaren inte kommer tillbaka i tid. Vi övervägde att skicka våra self-report genom E-post men valde att istället posta dem med brev tillsammans med ett frankerat returkuvert. Detta anser vi var en fördel eftersom rektorerna direkt kunde dela ut ett färdigt frågeformulär till respondenterna och sedan returnera dem till oss utan att behöva tänka på porto.

Vi valde att komplettera self-report svaren med öppna intervjuer med en ansvarig person för varje förskola eftersom de var så utförliga. Vi bad att få intervju en rektor eller pedagog som varit delaktig eller mer engagerad vid förskolornas förändringsarbeten. Våra frågor utgick från varje förskolas self-report svar och såg därför olika ut beroende på vad vi ville veta mer om. Intervjuerna gjordes vid samma tillfälle som våra observationer av förskolornas fysiska miljö och material. På två av förskolorna fick vi möjlighet att påbörja intervjun med respondenten i ett avskilt rum som därefter även följde med oss i anslutning till våra observationer då vi kompletterade med mer spontana frågor. På en av förskolorna skedde vår intervju endast i samband med rundvandring och observation av förskolan.

Kihlström (2007) anser att intervjun gynnas av en ostörd miljö. Våra erfarenheter visar idag att det var positivt att inleda intervjun på detta sätt eftersom det var svårare att hinna med att skriva och ta till sig all information i samband med observationerna. I detta avseende anser vi att en bandspelare hade varit till god hjälp. Vi observerade med hjälp av fotografering och löpande protokoll. Kameran har varit ett positivt redskap för oss eftersom vi lättare kom ihåg våra observationer från varje förskola, när vi i efterhand sammanställde vårt resultat. Vi anser att nackdelen med att endast skriva löpande protokoll är att datainsamlingen blir för otillräcklig. Lökken och Söbstad (1995) menar att forskaren under sina observationer upplever omgivningen genom syn och hörselintryck. Därför anser vi att kameran bör kompletteras med anteckningar för att dessa iakttagelser och registreringar ska komma till sin rätt.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka den fysiska miljön och materialets betydelse. Vi har haft för avsikt att få kunskap om pedagogers uppfattningar kring miljön efter ett förändringsarbete samt beskriva olika sorters utformning. Vi har varit intresserade av att få reda på hur de efter medvetna pedagogiska aspekter, tankar och visioner utformat sin förskolas fysiska miljö. Utifrån studiens resultat uppfattar vi att samtliga pedagoger ser den fysiska miljön och dess material som viktig och en del av det pedagogiska arbetet.

Naturrum - musikrum

Förskola A har genomgått ett radikalt renoveringsarbete som resulterat i en rofylld tilltalande atmosfär med spännande rum för lust till utforskning och experiment. Pedagogerna på förskola A beskriver att de försökt skapa en miljö som inspirerar till lek, utforskande och experimenterade. Vi upplevde framförallt naturrummet extra speciellt genom dess lösa material från naturen och musikrummet med material och inredning för sinnesupplevelser. Vi anser att dessa två rum representerar en mer verkstadspedagogisk filosofi än den hemlika genom att där fanns material som får skräpa ner. Vi uppmärksammade att dessa miljöer utstrålade en spännande, tillåtande och inbjudande atmosfär som vi hävdar är förutsättningen för barns lust att leka och experimentera. Dessutom menar vi att genom dessa rum får barnen möjlighet att utforska naturen och alla sina sinnen när de själva vill och känner för det. Däremot anser vi att naturrummet inte får ersätta konkreta utomhusupplevelser. Framförallt ser vi detta ur en hälsoaspekt eftersom vi anser att barn mår bra av att vistas utomhus så mycket som möjligt. Vi menar att inomhusaktiviteter inte får ta över tiden för utomhusvistelser. Enligt Nordin-Hultman (2005) står den verkstadspedagogiska miljön i kontrast till den hemlika miljön som står för en mer renlighet och ordning. Gedin och Sjöblom (1995) skriver att Ur och skur pedagogikens fysiska miljö handlar om en pedagogik i och med naturens förutsättningar där inomhusaktiviteter till stor del bör ske utomhus.

Torget

På förskola A och C fanns det inget större rum för gemensamma aktiviteter till skillnad från förskola B som hade ett större torg i centrum av förskolan i nära kontakt med de övriga avdelningarna genom stora glaspartier. Pedagogerna på förskola B beskriver sina lokaler som fantastiska och att de har bästa utgångsläge där miljön utmanar och lockar till fantasi och kreativitet. Vi anser att eftersom detta torg var uppdelat i olika rum genom hyllsystem och att där fanns en scen skapades en hel del nya möjligheter för barns lek, till skillnad mot många av de svenska traditionella förskolornas lekhallar. Våra tidigare erfarenheter bygger på pedagogers delade meningar om dess användningsområde som vi uppfattat oftast handlar om gymnastik och gemensamma sångsamlingar. Vi anser att lekhallarna mellan den organiserade och styrande verksamheten vanligtvis fungerat som ett större rum för spring, lek och stoj dit alla barn inte har tillträde till när de själva vill. Dessutom är dessa ofta placerade mitt i förskolan med endast takfönster som ljusinsläpp. Trots detta hävdar vi att en öppen plats centralt på förskolan skapar stora möjligheter för ett gott samarbete mellan olika avdelningar och åldersgrupper. Dessutom menar vi att mobila hyllsystem på hjul skapar en flexibilitet mellan att skapa rum i rummen eller en öppen yta. Enligt Nordin-Hultman (2005) skulle förskolorna på 1970-talet inredas med en större öppen lekhall som alla avdelningar skulle få tillgång till för verkstadspedagogiska aktiviteter. Wallin (1996) menar att Reggio Emilia filosofin bygger på individens samspel genom olika möten och därför utformat ett torg/piazza centralt på dessa förskolor.

Dokumentation

På förskola B fanns det pedagogisk dokumentation på flera ställen i lokalerna. Förskola A visade även bildspel över barnens lärprocesser genom dataskärmar och på förskola C uppmärksammade vi stora digitala fotoramar på varje avdelnings entré. Pedagogernas framtida visioner handlade överlag om att utveckla dokumentationen över barnens lärprocesser. Vi anser att den digitala tekniken är en tillgång och ett professionellt verktyg för förskolan idag. Framförallt ser vi de digitala fotoramarna som ett nytänkande som vi anser höjer kvalitén för den svenska förskolan. Vi menar att varje förskola bör dokumentera genom digitalkameran därför att den ger stora möjligheter till att synliggöra barns lärprocesser. Även om den senaste tekniken inte finns att tillgå ska pedagogerna regelbundet sätta upp bilder och

barnens alster synligt på både väggar och golv eftersom vi anser detta vara en del av en medveten pedagogisk miljö. Åberg (2005) betonar att barnen regelbundet behöver reflektera över sina konkreta situationer genom en rik tillgång på fotografier.

Trivsamt miljö

På förskola A var alla gardiner och soffor borttagna och istället ersatta av skira tunna tyger i taket, vackra glasmobiler, runda mattor och designade lekmöbler. Vårt resultat har visat tre inspirerande och spännande miljöer som vi upplevde trivsamma trots att de frångått den hemlika miljön. Vi menar att det går att skapa en gemytlig miljö genom andra alternativ än det som anses tillhöra ett hem genom att utforma mer fantasi och experimenterande miljöer. Enligt vårt resultat uppmärksammade vi att flera av pedagogernas tankar handlade om miljöns förhållande till barnens lärande som innebar en syn om att förskolan ska utgöra ett komplement till hemmet. Vi anser som pedagogerna att förskolan ska erbjuda en annan miljö än hemmet men att det är viktigt att utforma den så att det lilla barnet känner trygghet och rofylldhet mitt i dess upptäckarlust. Samtidigt menar vi att miljöer som är utsmyckade genom estetiska detaljer inbjuder till en mysig tillvaro.

Vårt resultat visar material som glasprismor, tunna tyger, paljetter i olika färger som vi upplevde skapade en mer orientalisk tillvaro i kontrast till den traditionella hemlika förskolan. Vi är alla eniga om att den rymliga öppna moderna atmosfär alla de tre förskolorna utstrålade är miljöer vi vuxna känner oss imponerade av men vi har ingen aning om det lilla barnets känsla. Våra egna minnesbilder från när vi själva var små är gigantiska rum som i förhållande till vår upplevelse idag minskat i storlek. Därför anser vi att det är viktigt att pedagogerna förminskar rymden genom skärmar och draperier samt att de strävar efter att skapa en trygg och rofylld miljö. Enligt Lundahl (1995) har barn stort behov av estetiska upplevelser och att den fysiska miljöns arkitektur har betydelse om den blir trivsamt. De Jong (1995) hävdar att det råder delade meningar om ifall barnen mår bäst i en hemlik miljö eller om förskolans miljö ska ses som institutionell. Enligt Rindsjö (2005) ska förskolan utgöra ett komplement till hemmet och ses som en plats för lärande. Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) menar att den svenska förskolan präglats av svensk tradition och därför inte utformats efter ett mångkulturellt samhälle.

Förskola B var en nybyggd arkitekturtrad förskola som gav intryck av en genomsiktig och öppen atmosfär genom dess många fönster mellan rummen och högt i tak. Pedagogerna beskriver att eftersom miljön är fylld av glasrutor är det lätt att se vad som pågår i varje rum. Vår uppfattning av öppenheten mellan rummen är att det gynnar barnens och pedagogernas sociala samspel men att konsekvensen av detta är att det blir svårare att vara för sig själv. Därför menar vi att det medför en större medvetenhet hos pedagogerna över att skapa skrymslen och krypin inom den fysiska miljön. Nordin-Hultman (2005) betonar att Fröbel tog avstånd från institutionernas övervakningsfönster och de primitivt inredda småbarnskolorna och därför ville skapa en hemlik atmosfär för en mer trivsamt miljö. De Jong (1995) menar att barn har stort behov av att emellanåt få dra sig undan och vara ifred.

Förskola C var en nybyggd förskola med stora öppna rum som utstrålade en hemtrevlig och fräsch atmosfär genom dess klara färgsättning. Vi uppmärksammade att till skillnad från förskola A och B fanns här en stor hörnsoffa på varje avdelning och att möblerna utgjordes av både stora och små möbler av hemliknande karaktär. Enligt pedagogerna handlade det här framförallt om en miljömedvetenhet som resulterat i att de återanvänt sina gamla möbler från deras tidigare verksamheter. Vi anser att den svenska förskolans pedagoger överlag behöver reflektera över soffans betydelse. Vi menar att det finns både för- och nackdelar med soffan

som möbel i förskolan och då framförallt över dess placering. Vi hävdar att den spelar en viktig roll som en mjuk möbel att krypa upp i för sagoläsning eftersom *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* talar för en språklig miljö. Däremot har vårt resultat visat att den enligt flera pedagoger helst bör undvikas. Vi anser att soffan inbjuder till en trygg atmosfär men att dess utformning inte nödvändigtvis bör utgöras av en traditionell modell. Vi upplevde att pedagogernas uppfattning var att soffans höjd och storlek är mer anpassad för vuxna och att den står för det hemlika. Dessutom menar vi att om soffan ska ersättas bör det vara genom rikligt av annat mjukt material som kuddar och madrasser för vila och sagostunder. Nordin-Hultman (2005) skriver att soffan ända sedan Frøbels tid fortfarande står för trivsel och sagoläsning på många förskolor.

Reggio Emilia, Montessori, Waldorf, Ur och skur

Genom vårt resultat har vi kommit fram till att alla de tre förskolorna har förändrat sin fysiska miljö efter medvetna pedagogiska tankar och visioner. Förskola A har förändrat sin fysiska miljö utifrån Reggio Emilias filosofi efter studiebesök i Italien och under handledning av en utvecklingsförstärkare. Pedagogerna har i sin tur tolkat detta och utformat sin egen avdelning efter smak och tycke. Förskola B vill inte direkt kalla sig för en Reggio Emilia förskola även om de till viss del säger att de inspirerats av deras filosofi. Pedagogerna berättar att de istället vill hitta sin egen tolkning och profil men är trots det medvetna om att de är påverkade av andra influenser. Dessutom spelar arbetslagens olika kompetenser och intressen en betydelsefull roll samt inspiration från studiebesök på andra förskolor. Förskola C arbetar för Grön flagg genom ett miljömedvetet ekologiskt förhållningssätt men beskriver även influenser från både Reggio Emilia och Montessori. Eftersom förskolan är nybyggd och flera av pedagogerna är nyanställda finns det många tankar och idéer som i dagsläget inte praktiserats än.

Våra uppfattningar om dessa tre förskolor är att mycket inom den fysiska miljön stämmer väl överens med Reggio Emilias förskolor. Å andra sidan har vi uppmärksammat att alla de tre förskolorna även stämmer överens med Montessoripedagogikens utformning av miljön genom dess synliga material och låga möbler. De tre förskolornas rika naturmaterial, återvinnings- och utomhusprojekt menar vi även att Ur och skurpedagogiken spelar en betydelsefull roll. Dessutom anser vi att eftersom förskolorna vill satsa mer på ofärdigt material skulle Waldorfpedagogiken kunna utgöra ett visst underlag genom sin medvetenhet över naturens resurser.

Vi anser att Reggio Emilia filosofin stämmer väl överens med *Läroplan för förskolan, Lpfö98*, samt är en stark inspirationskälla för den fysiska miljön genom dess syn på miljön som den tredje pedagogen. Därför menar vi att alla svenska förskolor bör ha samma förutsättningar att utforma en sådan miljö oavsett vilken profil de väljer. Renoveringsarbetet av Förskola A har enligt vår studie visat ett lyckat resultat och att det går att förändra en äldre miljö genom engagerade, medvetna pedagoger och med hjälp av en stöttande ledning. Däremot har vi konstaterat att en nybyggd arkitektur förskola planerad av arkitekter, pedagoger och barn ger mer flexibla och genomtänkta möjligheter. Därför anser vi att de nybyggda förskolorna ska stå som modell för de äldre. Jonstoj och Tolgraven (2001) menar att allt fler förskolor i Sverige är inspirerade av förskolorna i Reggio Emilia och därför blivit mer medvetna om betydelsen av arkitektur och miljön som den tredje pedagogen (jmf Kjellander, 2008). Gedin (1996) menar att förskolans fysiska miljö skiljer sig åt beroende på vilken pedagogisk inriktning pedagogerna utgår ifrån.

Ateljé - konstruktionsrum

Förskola A vill utveckla en gemensam ateljé och konstruktionsrum som hela förskolan kan utnyttja. Där ska finnas speciella ansvarspedagoger som hjälper till att utveckla en kreativ och stimulerande miljö. Förskola B använder sig redan av detta arbetssätt genom att de utnyttjar pedagogernas olika kompetenser inom aktiviteter som musik, ateljé, byggkonstruktion med mera. Pedagogerna på förskola B önskar i framtiden kunna erbjuda mer ”ofärdigt material”. Förskola C arbetar i nuläget med varje avdelning för sig men deras framtida visioner visar samma tankesätt eftersom de planerar en del utomhusprojekt där vissa av pedagogerna engagerat sig mer för att driva igenom nya projekt. Vi anser att fördelen med att en speciell pedagog ansvarar för ett särskilt område är att deras intresse och kompetens för ämnet tas tillvara. Dessutom menar vi att detta arbetssätt kan gynna längre projekt eller temaarbeten och barnens tillit till pedagogernas kompetenser. Däremot menar vi att konsekvensen av detta kan medföra att andra pedagoger inte får chansen att dela detta intresse fullt ut. Vi menar att pedagoger mot förskolan ofta bär på ett allsidigt intresse eftersom yrkesrollen omfattar en mångfald ämnen. De olika rummen bör på grund av detta bjuda in andra pedagogers idéer trots att de inte är huvudansvariga för ämnet. Vi anser att detta skulle främja och utveckla hela arbetslaget mer kollektivt. Trageton (1996) menar att det bör finnas olika rum på förskolan som ger barnen möjlighet till att pröva olika aktiviteter (jmf Lpfö98).

Leksaker - material

Gemensamt för alla de tre förskolorna är att de vill satsa mer på ofärdigt-, återvinnings- och naturmaterial som komplement till de traditionella leksakerna. Förskola B har utvecklats långt inom detta förhållningssätt genom ett rikt och mångsidigt återvinningsmaterial från föräldrarnas arbetsplatser men vill för framtiden satsa mer på detta även i utomhusmiljön. Förskola A har påbörjat ett liknande arbete men vill satsa ännu mer på ofärdigt material för att locka fram barnens kreativitet. Förskola C som arbetar efter Grön flagg menar att återvinning ingår i deras filosofi och att de vill fortsätta att arbeta aktivt efter detta i framtiden. De har påbörjat en del utomhusprojekt där barnen genom stationer får pröva olika material som till exempel sand-, vatten- och bygglek. Vi anser som pedagogerna att det är viktigt att ta in det ofärdiga materialet som ett komplement till de traditionella leksakerna eftersom vi anser det gynna barnens lust att utforska.

Vi ser stora utvecklingsmöjligheter i att utnyttja mer återvinningsmaterial inom förskolan för att det pedagogiska, ekonomiska och det hållbara perspektivet ska gynnas. Detta material kan utgöras av äldre saker som andra i omgivningen ser som skräp till exempel trä, teknik, hushåll och industrimaterial. Samtidigt som vi vuxna anser att konstruktions- och skräpmaterial främjar barns lek är det viktigt att lyssna på dem eftersom de bär på en annan referensram från media, TV och dataspel. Vi hävdar att pedagoger i förskolan bör vara öppna för de leksaker barnen önskar sig i hemmet trots att de ibland kan upplevas mer kaotiska än förskolans pedagogiska material. Trageton (2006) hävdar att barnens lekar blir mer fantasifulla genom konstruktiva material. Däremot menar Mylesland (2007) att för att det konstruktiva materialet ska få mer värde bör det kompletteras med traditionella leksaker för att barnen ska kunna bygga upp världar som stämmer överens med dagens samhälle. Enligt Almquist (1991) är en konsekvens av detta att leksaksindustrin har en stor makt över vad barn ska leka med, samt vilka leksaker som anses mer pedagogiska. Hon menar att detta innebär en kritisk medvetenhet över vilket material barnen erbjuds i förskolan.

6.3 Didaktiska konsekvenser

Utifrån vår studie har vi kommit fram till att det pågår medvetna pedagogiska förändringar av den fysiska miljön ute i verksamheterna. Vårt resultat visar att Reggio Emilia filosofin har en dominerande ställning över hur pedagogerna valt att utforma förskolornas fysiska miljö. Samtidigt har vi uppfattat att flera av dem även är påverkade av andra influenser och att de genom detta strävar efter en egen profil för varje förskola och avdelning. Enligt Andersson (1986) hävdar Bronfenbrenner att upplevelsen av miljön skiljer sig från individ till individ eftersom de bär på olika bakgrund och erfarenheter. Konsekvensen av detta menar vi kan bli att arbetslaget är för splittrat i sina åsikter som gör att det kan vara svårt för den enskilda pedagogen att få igenom sina förslag. Trots detta anser vi att vår utbildning givit oss bra verktyg inför vår kommande yrkesroll genom det didaktiska förhållningssättet ”Vad?, Hur? och Varför?”. Vi menar att om inte arbetslaget har denna utgångspunkt i planeringen kan det uppstå konflikter mellan pedagogerna. Därför anser vi att det är betydelsefullt för yrkesrollen och verksamheten att pedagogerna tar del av nya idéer genom studiebesök, fortbildning och ständig reflektion tillsammans med kollegor och barn. Vi hävdar att det är lättare att förverkliga gemensamma idéer och nya visioner i verksamheten när arbetslaget diskuterat barnsyn, kunskapsyn och förhållningssätt.

Genom våra litteraturstudier har vi uppmärksammat att förskolans utveckling går framåt och att forskningen under de senare åren intresserat sig mer för miljöns betydelse för barns utveckling och lärande. I vår studie har vi presenterat tre förskolor som förändrat den fysiska miljön genom positivt stöd av kommun och ledning. Vårt resultat visar moderna arkitektritade lösningar som framförallt handlar om en syn om att den fysiska miljön påverkar individens lust att vara i den samt att barn har lika rätt som oss vuxna att få vistas i en miljö av värde. Vi menar att konsekvensen av vilka förutsättningar som finns för varje förskola inte bara är påverkad av hur ledning och organisation ser på den fysiska miljöns betydelse utan även av ekonomi och politik. Nordström (1989) hävdar att det är av vikt att pedagoger och barn får dela med sig av sina upplevelser och intryck för att beslutsfattare ska få en förståelse över hur den fysiska miljön bör utformas. Enligt Andersson (1986) påverkar Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori makrosystemet som står för samhällets ekonomiska, politiska, historiska och ideologiska åsikter i samspel med individens förhållande till sin omgivning.

6.4 Fortsatt forskning och slutord

Vår avsikt med denna studie har varit att undersöka hur pedagoger har utformat den fysiska miljön och dess material på förskolor som genomgått ett förändringsarbete. Vårt resultat har genomgående visat ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt hos alla pedagoger för den fysiska miljöns betydelse. Studien av förskolornas inomhusmiljö gav oss ett rikt insamlat material eftersom vi har tagit del av en mångfald uppfattningar, tankar och visioner. Dessutom har de olika miljöernas utformning och pedagogernas val av material visat åtskilliga möjligheter oavsett lokalernas förutsättningar. Inom området fysisk miljö finns det gott om litteratur som skulle kunna utgöra ett brett underlag. Våra uppfattningar av detta ämne är att det finns en stor medvetenhet och ett intresse för människans påverkan och interaktion med sin omgivning. Bronfenbrenner (1997) betonar vikten av ett gemensamt samspel mellan individ och miljö. Vår studie riktar sig endast på pedagogernas uppfattningar och vad vi uppmärksammat inom den fysiska miljön. För fortsatt framtida forskning skulle ett perspektiv på detta vara att studera hur barnen leker och samspelar inom dessa miljöer. Dessutom har vi kommit fram till att det går att skapa något annorlunda trots äldre miljöer om man bara vill. Därför känner vi ett vidare intresse för att studera fler äldre förskolor som genomgått renoveringsarbeten istället för nybyggda.

Pedagogernas framtida visioner har visat på en gemensam önskan att utveckla utomhusmiljön. Eftersom vi i vår utbildning tagit del av föreläsningar, litteratur om utomhuspedagogik och möjligheter för förskolegårdar ser vi även detta ämne som betydelsefullt. Vi anser att utomhusmiljön är lika viktig som inomhusmiljön och att de bör komplettera varandra. Genom ett hälsoperspektiv menar vi att barn mår bra av att få vistas utomhus en stor del av dagen. Vi menar att utomhusmiljön ofta glöms bort framför ett mer fokus på förskolornas inomhusmiljö. Pedagogernas uppfattningar inom vår studie har uttryckt visioner om en önskan att flytta ut de aktiviteter man gör inomhus, genom natur och återvinningsmaterial. Därför anser vi att inför framtida forskning skulle förskolegården kunna ingå inom en liknande studie.

Slutligen vill vi tacka alla som berörts av vårt arbete med denna studie. Framförallt är vi tacksamma för det positiva bemötande vi fått från alla de tre förskolornas rektorer och pedagoger under vår undersökning. Tack för Ert deltagande, intresse och engagemang!

REFERENSER

- Almqvist, Birgitta (1989). *Barn och leksaker: En forskningsöversikt*. Pedagogiska institutionen: Uppsala.
- Almqvist, Birgitta (1991). *Barn och leksaker*. Studentlitteratur: Lund.
- Almqvist, Birgitta (1993). *Approaching the culture of toys in Swedish child care: a literature survey and a toy inventory*. Diss. Uppsala : Univ.
- Andersson, Bengt-Erik (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, Jarl (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjervås, Lotta (2003). Det kompetenta barnet. I Pramling-Samuelsson, Ingrid. Johansson, Eva. (red). *Förskolan barns första skola*. Lund: Studentlitteratur. S. 55-79.
- Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö - en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Davidsson, Birgitta (2002). *Mellan soffan och katedern: En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskolor och skolor*. Göteborg: Acta Universitatis Gothobrgensis.
- Davidsson, Birgitta (2007). Self report – att använda skrivna texter som redskap. I Dimenäs, Jörgen. (red). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket. Vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber. S. 70-81.
- Davidsson, Birgitta (2008). Skolans olika rum och platser sett ur barns perspektiv. I Sandberg, Anette (Red). *Miljöer och lärande för lek och samspel*. Studentlitteratur: Lund. S. 37-62.
- De Jong, Marjanna (1995). *Pedagogiska och sociala aspekter på lokaler för barnomsorg. Underlag till Allmänna råd från Socialstyrelsen 1995:2*. Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Lärarhögskolan i Malmö.
- Gedin, Marika Sjöblom, Yvonne (1995). *Från Fröbels gåvor till Reggios regnbåge*. Stockholm: Bonnier.
- Gedin, Marika (1996). Pedagogikens inre rum. *Modern barndom*, nr 3, ss. 12-13.
- Hainstock, G, Elisabeth (1999). *Montessori från grunden*. Finland: WSOY.
- Hansson, Lena (1977). *Om Montessori och barns arbete*. Nacka: Esselte Studium AB.
- Jonstoj, Tove. Tolgraven, Åse (2001). *Hundra sätt att tänka - Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: UR.

Kandell, Carina (2008), Meningsfull miljö- i framtidens förskola. *Modern barndom*, nr 3, ss. 5-7.

Kjellander, Jonas (2008) Barnens miljöer måste vara värdiga. *Modern barndom*, nr 3, ss. 8-11.

Kennedy, Birgitta (1999). *Glasfåglar i molnen- Om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. Stockholm: HLS Förlag.

Kennedy, Birgitta (2004). Förord I Tidningen förskolan. (red). *Förskolans pedagogiska rum – med plats för alla sinnen*. Stockholm: Lärarförbundets förlag, S. 7-9.

Kihlström, Sonja (2007). Fenomenografi som forskningsansats. I Dimenäs, Jörgen (red). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm:Liber. S. 157-171.

Lantz, Annika (1993). *Intervjumetodik. Den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, Gunilla (1995). *Hus och rum för små barn*. Stockholm: Arkus.

Läroplan för förskolan: Lpfö 98 . (1998). Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet

Lökken, Gunvor & Söbstad Frode (1995). *Intervju och observation i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Nelson, Anders. & Svensson, Krister (2005). *Barn och leksaker i lek och lärande*. Stockholm. Liber AB.

Nordin-Hultman, Elisabeth (2005). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.

Nordström, Maria (1989). Rumsupplevelsen ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. *Arkitekturforskning*, vol. 2: 4, ss. 47-54.

Pramling-Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Rindsjö, Inger. (2005). Förskola på 2000-talet- en miljö för lärande. *Förskoletidningen*. nr 6. ss. 31-36.

Ritter, Christhild (1997). *Waldorfpedagogik*. Stockholm: Liber.

Simmons-Christenson, G (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och kultur.

Skantze, Ann (1998). Barns rum som möjlighetsrum. I Berefelt, Gunnar (Red). *Barnens rum*. Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet. s. 13-20.

Skjöld Wennerström, Kristina & Bröderman Smeds, Mari (2008). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. Borås: Natur och kultur.

Skolverkets allmänna råd (2005). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
SOU 1997: 157: *Att erövra omvärlden - förslag till läroplan för förskolan 1-5år*.
Slutbetänkande av Barnomsorgs- och skolakommittén. Utbildningsdepartementet.

Tallberg Broman, Ingegerd (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.

Tallberg Broman, Ingegerd (2002). *Pedagogiskt arbete och kön - Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.

Thurén, Torsten (2004). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.

Trageton, Arne (1996). *Lek med material. Konstruktionslek och barns utveckling*. Stockholm: Runa förlag.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Utgiven av Vetenskapsrådet.

Wallin, Karin (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber.

Åberg, Ann & Lentz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Änggård, Eva (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education* vol. 17: 5, ss. 539-553.