



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Psykisk och fysisk miljö
- En jämförelse mellan Reggio Emilia-, Montessori- och
Waldorffförskolor i Sverige.

Sofia Dahl, Malin Karlsson och Karin Niklasson

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Torgeir Alvestad

Examinator: Pia Nykänen

Rapportnummer: VT09-2611-007



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Psykisk och fysisk miljö - En jämförelse mellan Reggio Emilia-, Montessori- och Waldorfförskolor i Sverige.

Författare: Sofia Dahl, Malin Karlsson och Karin Niklasson

Termin och år: Vårterminen 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Torgeir Alvestad

Examinator: Pia Nykänen

Rapportnummer: VT09-2611-007

Nyckelord: Barnsyn, miljö, material, Reggio Emilia, Montessori och Waldorf.

Sammanfattning:

Dagligen då barn kommer till förskolan sker mängder med olika möten, möten med andra barn och vuxna. Men det sker även ett möte med en förskolemiljö, både en utomhus- och inomhusmiljö.

Syftet med vårt examensarbete var att ta reda på hur pedagogernas barnsyn speglas i inomhusmiljö och material, då inom de tre alternativa pedagogiska inriktningarna; Reggio Emiliafilosofin, Waldorf- och Montessoripedagogiken. Vilka likheter och skillnader har vi kunnat finna i de olika inriktningarna och då i förhållande till aktuell forskning och läroplanen?

Vi har som *metod* använt oss utav frågeformulärsundersökning, observationsstudie samt samtal med pedagoger. Inför observationerna och samtalen inhämtades kunskap i litteratur och artiklar över de olika inriktningarna. Sammanlagt resulterade det i besök av 12 olika förskolor, och frågeformulärssvar från 43 pedagoger.

Johansson (2005) belyser tre teman inom pedagogers barnsyn. Dessa avser att barn är medmänniskor, vuxna vet bättre och barn är irrationella. I *resultatet* fann vi likheter mellan de tre inriktningarna i vår studie och Johanssons teman samt hur dessa speglas i miljön.

Vi anser att det har stor *betydelse för läraryrket* att man som, blivande lärare, reflekterar kring sitt eget förhållningssätt till barn och inte köper ett färdigt koncept i en pedagogik eller en filosofi utan att kritiskt granska och skapa sig en egen uppfattning. Förhållningssättet i sin tur kommer att påverka barns erfarenheter, utveckling och lärande, förhoppningsvis i positiv riktning.

Förord

Vår studie har, under processens gång, varit otroligt lärorik. Den har resulterat i många intressanta diskussioner och reflektioner.

Vi har under studiens gång arbetat mestadels tillsammans. Då vi har varit ute och observerat på förskolorna har vi intagit olika roller, en skribent har fört anteckningar, en dokumenterat med kamera och en har framförallt fört samtal med pedagogen. Dessa roller har roterat under de olika observationstillfällena. Vid litteraturgenomgången har vi enskilt läst in oss på litteraturen och senare diskuterat den i samband med strukturen av studien. Sammanställning av frågeformulär och observationer valde vi att göra dels enskilt men även gemensamt, vilket vi ansåg var mest rättvist mot respondenter och även resultat eftersom vi kan ha olika tolkningssätt.

Vi vill tacka alla pedagoger/rektorer som fört ett samtal med oss vid observationstillfällena, samt visat oss runt och givit beskrivningar av deras verksamhet. Vi är också tacksamma att vi fick tillfälle att själva observera miljön och materialet de hade där. Vi vill även tacka samtliga pedagoger som deltagit i vår frågeformulärsundersökning. Era åsikter har varit mycket värdefulla för oss och drivit studien framåt.

*/Sofia, Malin och Karin
Göteborg 26/5-09*

Innehållsförteckning

Förord.....	3
Innehållsförteckning.....	4
1 Inledning.....	6
1.1 Begreppsdefinition	7
1.2 Syfte.....	7
1.3 Frågeställningar	7
1.4 Avgränsningar	7
2 Litteraturgenomgång.....	9
2.1 Historisk bakgrund	9
2.1.1 Reggio Emiliafilosofin.....	9
2.1.2 Waldorfpedagogiken.....	9
2.1.3 Montessoripedagogiken	10
2.2 Psykisk miljö i förskolan	10
2.2.1 Barns utveckling	11
2.2.2 Barns tillgång till material i miljön.....	12
2.2.3 Barngruppens sammansättning	13
2.3 Fysisk miljö i förskolan.....	13
2.3.1 Miljöns utformning	13
2.3.2 Barns delaktighet och pedagogens roll	15
2.4 Material och leksaker	16
2.4.1 Val av material.....	16
2.4.2 Materialets främsta syfte.....	17
2.5 Aktuell forskning.....	17
2.5.1 Barnsyn	17
2.5.2 Miljö	19
2.5.3 Material och leksaker.....	20
3 Metod	22
3.1 Vetenskapligt förhållningssätt	22
3.2 Urval av förskolor	22
3.3 Undersökningsgrupp	22
3.4 Genomförande.....	23
3.4.1 Observationsstudie	23
3.4.2 Frågeformulärsundersökning	24
3.5 Forskningsetik	24
3.6 Studiens tillförlitlighet	25
3.7 Bearbetning och analys.....	25
4 Resultatredovisning	27
4.1 Psykisk miljö i förskolan	27
4.1.1 Barns utveckling	27

4.1.2	Barnens tillgång till material i miljön	28
4.1.3	Barngruppens sammansättning	29
4.2	Fysisk miljö.....	29
4.2.1	Miljöns utformning	30
4.2.2	Barns delaktighet och pedagogens roll	31
4.3	Material och leksaker	32
4.3.1	Skillnad på material och leksaker	32
4.3.2	Val av material.....	33
4.3.3	Materialens främsta syfte.....	34
4.3.4	Leksaker hemifrån	35
5	Diskussion.....	37
5.1	Metoddiskussion.....	37
5.2	Resultatdiskussion.....	38
5.2.1	Hur speglar miljön pedagogernas barnsyn?	38
5.2.2	Vad har påverkat val av material och miljöns utformning?	40
5.2.3	Vilket syfte anser pedagogerna att material och leksaker har i verksamheten?	43
5.3	Förslag för vidare forskning	44
5.4	Slutord.....	44
6	Referenslista	46
6.1	Artiklar	46
6.2	Böcker	46
6.3	Hemsidor.....	48
Bilaga 1		49
Bilaga 2		50-53
Bilaga 3		54
Bilaga 4		55

1 Inledning

Dagligen då barn kommer till förskolan sker mängder med olika möten, möten med andra barn och vuxna. Men det sker även ett möte med en förskolemiljö, både en utomhus- och inomhusmiljö. Här spenderar många barn stora delar av dagen, i en miljö utformad till största delen av de vuxna som är verksamma där. I skolverkets allmänna råd för förskolan, (2004) påpekas det att:

För att personalen skall kunna arbeta i enlighet med läroplanens mål och riktlinjer måste miljön vara utformad så att det går att bedriva varierad verksamhet anpassad till de barn som deltar i verksamheten (s.21). och även ... Den pedagogiska miljön skall ses som en aktiv part i det pedagogiska arbetet (s.19).

Ett intresse har väckts hos oss under utbildningens gång att ta reda på vilka tankar som ligger bakom utformandet av miljön i förskolan. Vilka uppfattningar ligger till grund då pedagogerna utformar en pedagogisk verksamhet för barnen? Finns en tanke bakom inredning och material, eller styr slumpen vad väljes? Och framförallt kan man i miljön urskilja vilken syn pedagogerna har på barnen?

Vi har alla tre haft tillfället att göra VFU, verksamhetsförlagd utbildning, på Reggio Emiliainspirerade förskolor. Här har vi förstått att utformandet av miljön och val av material spelar en stor roll i den pedagogiska verksamheten. Eftersom vår erfarenhet kring Reggio Emiliafilosofin är begränsad väcktes nyfikenhet att ta reda på mer om filosofin och jämföra den med andra alternativa pedagogiska inriktningar. Består vår kunskap i ämnesområdet av fakta eller är det endast fördomar? Exempelvis att: i Waldorfförskolor får barnen inte använda svarta kriterier och i Montessori får barnen inte leka utan bara arbeta. Fördomar skapas av okunskap, därför anser vi för att kunna göra en jämförelse och ta ställning till vilket förhållningssätt vi som nyblivna lärare vill tillägna oss måste vi vara inlästa på området.

Vi har valt att ta reda på hur pedagogernas barnsyn speglas i miljö och material på förskolor inom Reggio Emiliafilosofin, Montessori- och Waldorfpedagogiken. Vi väljer att problematisera de teorier som de grundar sig på. Vidare har vi som intention att göra observationer på förskolor inom de tre inriktningarna, här är vår förhoppning att få föra ett samtal med en pedagog som samtidigt visar oss runt. Vi kommer även att göra frågeformulärundersökningar inom de tre förskoleinriktningarna. Detta för att få en djupare förståelse över pedagogernas personliga tankar, men även för att se likheter och skillnader mellan inriktningarna, samt kunna jämföra teori med praktik och då också i förhållande till vad läroplanen för förskolan, Lpfö98, belyser. Bakgrund kring de tre inriktningarna kommer vi att inhämta från litteratur, artiklar samt Internet. I böcker finner vi fakta om teorier och vetenskapsmän och kvinnor. I artiklar samlar vi kunskap kring de senaste rönen. Litteratursökningen gör vi på det pedagogiska biblioteket och även på de kommunala biblioteken. Vi använder oss utav Läroplanen för förskolan, Lpfö98, samt läroplanen inom Waldorf (se bilaga 1). Vi kommer härnäst att benämna läroplanen för förskolan endast som Lpfö98.

1.1 Begreppsdefinition

Nedan följer relevanta begrepp i vårt arbete (vår definition).

Förskola: Pedagogisk verksamhet för barn, omfattar i vår studie barn 1-6år, både kommunala och privata. (På en del Waldorfförskolor går barnen i förskola upp till dem är 7år, på Reggio Emilia- och Montessoriförskolor till och med det år de fyller 6 år).

Pedagog: De verksamma vuxna i barngruppen på förskolan (barnskötare, småbarnspedagoger, förskolelärare, lärare)

Pedagogisk inriktning: Ett medvetet val av arbetssätt utarbetad från en bestämd teori. Omfattar bland annat pedagogers förhållningssätt och hur barns lärande främjas. I vår studie berör det Reggio Emiliafilosofin, Waldorf- och Montessoripedagogiken. I Sverige finns inga renodlade Reggio Emiliaförskolor, utan samtliga är Reggio Emiliainspirerade. Vi använder oss i texten av begreppet Reggio Emiliaförskolor.

Barnsyn: Föreställningar man som pedagog har samt vad ett barn är och hur det bör vara.

Fysisk miljö: Lokaler där barnen vistas under dagen på förskolan, omfattar möblering, inredning och material/leksaker.

Psykisk miljö: Atmosfären i verksamheten och pedagogernas barnsyn.

Material: Lockar till skapande, ingen given/bestämd funktion, till exempel, ull, tyg, snäckor och pinnar.

Leksaker: Miniaturer av verkliga föremål, till exempel bilar, dockvagnar. Dessa föremål har en tydlig funktion.

1.2 Syfte

Syftet är att ta reda på hur pedagogernas barnsyn speglas i inomhusmiljö och material, inom:

- Reggio Emiliafilosofin
- Waldorfpedagogiken
- Montessoripedagogiken

i förhållande till aktuell forskning och Lpfö98.

1.3 Frågeställningar

- Hur speglar miljön pedagogernas barnsyn?
- Vad har påverkat val av material och miljöns utformning?
- Vilket syfte anser inriktningarna att material och leksaker har i verksamheten?
- Vilka likheter och skillnader finner vi i de olika inriktningarna, i förhållande till aktuell forskning och läroplanen?

1.4 Avgränsningar

Vi har begränsat oss till att jämföra de tre, enligt vår uppfattning, av de vanligaste förekommande alternativa inriktningarna, nämligen Reggio Emiliafilosofin, Montessori- och Waldorfpedagogiken. Vi bestämde oss för att inrikta oss på alternativa inriktningar då vi anser att vi inte fördjupat oss i detta område i önskad

mängd under utbildningens gång. Vi har genom både utbildning och tidigare vikariat erfarenhet från traditionella förskolor. Vår avsikt är att vidga våra vyer. Vi beslutade oss även för att avgränsa oss till förskolan, då vi har som intention att arbeta där. Dock sträcker sig både Montessori- och Waldorfpedagogiken ända upp till gymnasiet.

Miljön är ett stort begrepp, och innefattar såväl inomhus och utomhus miljö, psykisk och fysisk. Vi valde att begränsa oss till inomhus miljö både den fysiska och psykiska. Under våra observationer på förskolorna valde vi bort strukturerad intervju och istället förde vi ett samtal med pedagogerna, detta på grund av vår tidsbegränsning. Studien omfattar ett stort antal förskolor och hade tiden funnits hade vi gärna kompletterat den med intervjuer.

2 Litteraturgenomgång

I följande stycke följer en historisk bakgrund till inriktningarna, detta för att skapa en bredare förståelse kring dem. Efter bakgrunden följer en genomgång kring psykisk- och fysisk miljö, material inom de tre inriktningarna samt aktuell forskning.

2.1 Historisk bakgrund

Vi har i den historiska bakgrunden valt ut delar som betytt mycket i utvecklingen av inriktningarna. De skiljer sig en hel del åt och fokuserar på skilda ting, men vi har strävat efter att göra en så jämn presentation som möjligt.

2.1.1 Reggio Emiliafilosofin

Reggio Emiliafilosofin grundades i den italienska byn Reggio Emilia strax efter andra världskrigets slut av Loris Malaguzzi (1920-1994). Invånarna i byn byggde själva upp en förskola, alla hjälpte till med vad de kunde, möbler i barnens storlek tillverkades. Befolkningen engagerades av det nytänkande synsätt som psykologen och pedagogen Malaguzzi bidrog med. Under tiden då fascismen regerade i landet ansåg man att barn var tomma påsar som skulle fyllas på med kunskap. Det väsentligaste var att lära barnen att lyda. Det nya synsättet på barn fick stark genomslagskraft. Barnen var nu viktiga medborgare, och sågs som subjekt med rättigheter och inte som små objekt som tidigare (Wallin, 2003:22-23). Filosofin är under ständig utveckling och anpassas efter det klimatet som råder i den kultur där det tillämpas och med barnens behov som grund. Arbetssättet uppmuntrar tron på den egna förmågan, olikhet, solidaritet och samarbete (www.reggioemilia.se, 090409). Sverige var bland de första länderna som visade intresse av det pedagogiska arbetet i Reggio Emilia. 1993 inleddes en dialog direkt med förskolorna i Reggio Emilia, man diskuterade hur filosofin kunde ge inspiration i svenska förskolor. Filosofin är ingen metod man kan kopiera direkt från Italien till Sverige, utan är ett reflekterande förhållningssätt (Jonstoj & Tolgraven 2001:76).

2.1.2 Waldorfpedagogiken

Waldorfpedagogiken grundades av vetenskapsmannen och pedagogen Rudolf Steiner (1861-1925) i början av 1900-talet. Den första skolan Steiner öppnade fanns i Tyskland, där han fick chans att förverkliga sina idéer hos de anställdas barn på cigarettfabriken Waldorf-Astoria (www.forskolan.net, 090410). Steiner byggde sin pedagogik och kunskapssyn på en antroposofisk syn på vetenskap och konst. "Antropos" står för människa och "sofi" betyder vishet. "Antroposofin" likställs med läran om hur vi människor hittar den rätta vägen till vishet. Det handlar, för Steiners del, om ett helhetstänkande, där en helhet skapas av de andliga och materiella delarna i livet (Gedin & Sjöblom, 1995:44-45). Steiners människosyn bygger på att människan utvecklas kroppsligt, själsligt och andligt och han menar att vi inte bör utsätta barn för inlärning för tidigt, då det kan leda till att de påverkas i en negativ riktning. Då han har ett helhetstänkande menar han även att "om man använder barnens krafter till för tidig intellektuell inlärning påverkas barnens inre organ av det"

(s.49).

Rytmen är betydelsefull i pedagogiken, med rytm menas att man upprepar samma sak om igen, men något annorlunda från gång till gång. Hela livet ingår människan i olika rytmer, till exempel dag/natt, hunger/mättnad, in-/utandning med mera och på samma sätt har vi en rytm genom hela året (Mathisen, 1994:21-22). Allt pedagogiskt och praktiskt arbete har utgångspunkt i de olika årstiderna (Waldorfs läroplan, 1998:13). Steiner betonade även vikten av barnens självvalda lek, vare sig den vuxna eller materialet skall styra i leken utan istället ge en variation och inspiration till fantasilek (Granlund, 2004:26). Antroposofin kom till Järna i Sverige på 30-talet med paret Gustav och Lotte Ritter från Tyskland, där uppfattades antroposofin som ett stort hot. Paret hade i Tyskland arbetat med utvecklingsstörda ungdomar utifrån det antroposofiska synsättet. De grundade Mikaelgården i Sverige, som var ett läkarpedagogiskt hem. Så småningom byggdes även den första Waldorfskolan (Gedin, M & Sjöblom, Y, 1995:46). Den första Waldorfförskolan öppnades först på 70-talet i Sverige (www.forskolan.net, 090410).

2.1.3 Montessoripedagogiken

Maria Montessoris (1870-1952) egen forskning ligger till grund för Montessoripedagogiken. Till en början utbildade hon sig till läkare, den första kvinnliga i Italien. Montessori inledde sin karriär genom att arbeta med utvecklingsstörda barn och här prövade hon olika metoder och material, vilka hon hela tiden förändrade och förbättrade (Hedlund, 1995:72-73). I deras miljö fanns inget att leka med eller röra och känna vid, Montessori såg inte på barnen som psykiskt sjuka utan snarare som understimulerade. Hon kom fram till att det inte var vård som saknades utan snarare undervisning (Signert, 1994:20). Ett intresse växte fram att få pröva samma metoder och material hos normalutvecklade barn. 1907 fick hon möjligheten förverkliga sina idéer då hon erbjöds att leda ett daghem i Roms slumkvarter. Daghemmet kom hon att kalla Casa del Bambini, vilket betyder barnens hus. Barnen var här mellan tre och sex år. Det var just i barnens hus som Montessoripedagogiken uppstod, därför dateras grundandet av den någonstans mellan 1907-1909 (s.24-25). Handens arbete var mycket viktigt för Montessori, hon menade att den är hjärnans instrument. Därför har hennes praktiska, sinnestränande och konkreta material fått stor betydelse inom pedagogiken (s.43). Montessori gjorde resor världen över och föreläste om sin pedagogik bland annat i Sverige. På sina föreläsningar betonade Montessori att det viktigaste arbetet i klassrummen var barnen och inte endast arbete med materialet. Hon påpekade att ”om materialet tar överhanden, så bränn det!” (s. 105). Förskolor startades i Sverige efter andra världskriget. Det dröjer dock ända till slutet på 1980-talet innan Montessori växer sig stort i Sverige, men då främst i verksamheter drivna av föräldrar (Hedlund, 1995:81).

2.2 Psykisk miljö i förskolan

I följande stycke väljer vi att presentera hur de tre olika inriktningarna ser på barns utveckling, vilken tillgänglighet av material det finns i miljön samt barngruppens sammansättning. Vi menar att dessa faktorer påverkar och belyser den psykiska miljön. Ann Granberg, (2004) diplomerad småbarnspedagog, menar att den psykiska

miljön utmärks främst av atmosfären och pedagogernas barnsyn samt barns lek (s.75).

2.2.1 Barns utveckling

I Reggio Emiliafilosofin anses varje barn som unikt och barnens behov att lära sig och utvecklas är medfött. Barnet skapar ett eget personligt sätt att bearbeta intryck. Det är en process som börjar tidigt och varar hela livet, varje barn är huvudperson i sin egen utveckling. Man bör som pedagog inte ”stå inför ett modernt barn och se ett barn från en annan tid” (Gedin & Sjöblom, 1995:103), därför bör Reggio Emiliafilosofins arbetsmetoder ständigt förändras (s.103-104). Malaguzzi ansåg att barnen inte utvecklas stegvis där sten läggs på sten, utan utvecklingen är oregelbunden och komplex. Men det är i det föränderliga man kan finna kreativitet och kunskap. Kunskap är aha-upplevelser och kan aldrig kopieras, barnen skall inte få frågor till färdiga svar, och Malaguzzi vände sig emot att verkligheten styckas upp i olika ämnesområden (s.110). Inom filosofin är det processen att söka kunskap som är det viktigaste och inte det färdiga resultatet. Det skall vara lustfyllt att tillägna sig kunskap och processen bör synliggöras för barnen (s.120). Den ryske psykologen Lev S Vygotskij tankar överensstämmer till stor del med Reggio Emiliafilosofin och dess barnsyn: ”Man måste se skapandets värde, inte resultatet, inte skapandets produkt utan själva processen” (Vygotskij 2005:84).

I Waldorfpedagogiken delas uppfostringstiden upp olika perioder, ”... från 0-7, 7-14 och 14-21 år ... den första slutar med tandömsningen, den andra med puberteten och den tredje med den tidpunkt som tidigare betecknades med uppnådd myndighetsålder” (Mathisen 1994:22). Barnen utvecklas mest under de tre första åren. Det är då de får sina första upplevelser av fri rörelse, börjar prata och samtidigt börjar utveckla sitt tänkande. Under de första åren dominerar främst efterhämningen, barnet tar efter det som händer i nära relationer till vuxna. Efterhämningen minskar mer och mer ju äldre barnen blir. Under det andra året frigör sig barnen något från de vuxna och börjar leka och ge uttryck åt sina egna avsikter och upplevelser. Det är under det tredje året som barnen blir medvetna om sig själva. Då går de igenom en trotsperiod och upplever sig nu som ett jag. Barnets förmåga att ingå i en grupp har nu utvecklats. Mellan det fjärde och sjunde året syns en stor utveckling i leken. Nu kan det leka samma aktivitet under en längre tid, vilket det yngre barnet tidigare inte fått ro till (Kranich, 2002:91-98). I förskolorna bör man vänta med inläring för barnen tills de själva visar motivation och vilja att genomföra uppgifter samt kunna ta till sig instruktioner. Man tror att barnen är mogna för det vid 7 års ålder, innan dess kan de inte ta in kunskap naturligt. Pedagogiken bygger på den fria leken eftersom det inom Waldorfpedagogiken anses att all utveckling sker via leken (Gedin och Sjöblom, 1995:48-51).

Montessori liknade barnet vid ett blomfrö som bär allt inom sig, ett blomfrö som en dag skall få slå ut och blomma (Lumholdt, 2007:21). I pedagogiken anses det att barnen är ledda av sitt eget inre och bygger upp sig själva. Undervisning är ingenting som en lärare kan göra åt barnet, utan lärandet utvecklas spontant. Montessori menade att det var just den egna individuella aktiviteten som stimulerade och producerade

utveckling (1949:19-20). Hon ansåg även att barn söker att bli oberoende och självständiga redan från födseln, och besitter en egen drivkraft, och det är denna drivkraft som är källan till all utveckling (s.82). Montessori delade in barn- och ungdomstiden i fyra så kallade utvecklingsstadier. Dessa avser 0-6 år, 6-12 år, 12-18 år och 18-24 år. Mellan varje stadium genomgår barnet en förvandling och efter varje stadium hittar vi ett nytt slags barn. Allt som sker i det föregående stadiet av betydelse för att nästa skall kunna utvecklas (s.28-29). Vidare menade hon att barn har känsliga perioder, vilket innebär en period då de är särskilt mottagliga för lärande. Mottagligheten under perioderna försvinner när egenskapen utvecklats klart (1939:29). Montessori menade att då barnen är mellan 0 och 3 år har den vuxne svårare att nå barnets medvetande och kan inte ”utöva något direkt inflytande på barnet” (1949:28). Det är först vid 3-6 år som barnet mer mottaglig för vuxna. Vid cirka 3 års ålder är grunden för personligheten lagd och barnet är nu redo för undervisning och vid 6 års ålder har barnet den intelligens som krävs för att gå i skolan (s.28 & 18).

2.2.2 Barns tillgång till material i miljön

Lpfö98 betonar att; ”Barnen skall kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen. Verksamheten skall ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande ... ” (s.7)

Inom Reggio Emiliafilosofin anses det att barn är kompetenta och att den barnsyn och kunskapssyn pedagoger har avspeglas i miljön. Hur miljön konstrueras speglar bilden av vad som förväntas hända där och vilka förväntningar som finns på barnet. Den pedagogiska verksamheten skall utgå ifrån barnen och deras behov. Det medför att pedagogerna måste förhålla sig till de barn som finns i gruppen just för tillfället, inte till barn i största allmänhet. Utgår verksamheten från det enskilda barnet kan man känna av när det är dags att utmana med nya material, metoder och upplevelser. För detta krävs, ifrån pedagogernas sida, en lyhördhet och en ständig reflektion kring barnens kunskapsprocess (Jonstoj och Tolgraven, 2001:24 & 27).

På Waldorfförskolor är det viktigt att barnen känner att pedagogen litar på att de klarar saker själva och att de skall få känna sig fria. Barnen ska under en dag på förskolan få leka oavbrutet och utan styrning (Gedin & Sjöblom, s.48 & 52). Man tar tillvara på barnens behov av rörelse, lek och efterhärmning. Förskolan skall vara en miljö där ”barnen kan uppfostra sig själva” (Ritter, 1997:63).

I Montessoripedagogiken läggs stor vikt vid att barnen på eget initiativ ska få handla fritt och växla mellan aktiviteter utefter sina egna behov under dagen. Det handlar om att få arbeta under frihet och utan att bli avbruten eller vara beroende av någon annans hjälp (Hansson, 1994:60-61). Förskolan skall ge barnen möjlighet till att ta egna initiativ, själva få hämta material och självständigt sätta igång med det. På så sätt kan varje barn arbeta efter eget intresse och i egen takt. Barnen skall i så liten mån som möjligt vara beroende av de vuxna, barnen fostrar sig själva om de ges en möjlighet att kunna arbeta utan inblandning ifrån vuxna (Simmons-Christenson, 1997:130-132).

2.2.3 Barngruppens sammansättning

I Reggio Emiliaförskolorna delas barnen in i grupper beroende på ålder. Verksamheten ses som en plats för lärande och gruppens sammansättning är en avgörande faktor kring hur man kan arbeta med barnen. Man har kommit fram till att åldersindelade grupper bäst gynnar den pedagogiska verksamheten (Jonstoj och Tolgraven, 2001:42). Vanligt är att förskolan delar in avdelningarna i ”en för spädbarn till och med krypåldern, en för mellanbarn som lärt sig gå och en för de större barnen ... ” (Gedin & Sjöblom, 1995:106). Då barnen delas in efter ålder kan materialet på avdelningarna anpassas utefter varje grupp och miljön görs på så sätt tillgänglig för alla barn (www.forskolan.net, 090502). Inom filosofin anses barn lära sig både individuellt och kollektivt. Alla kan olika saker, ingen kan kunna allt utan man kan lära och ha glädje av varandras kunskaper, detta gäller både barn och vuxna i gruppen (Wallin, 2003:67).

Waldorffförskolorna arbetar alltid med åldersblandade grupper, då de kan ta tillvara på sociala samspel. De yngre barnen ser upp till de äldre och de äldre får därmed att bättre självförtroende. De äldre barnen kan även få inspiration av de yngre barnens skapandeförmåga och fortfarande intensiva lek, som de äldre barnen är på väg att förlora (Ritter, 1997:70).

I Montessoriförskolorna anses det att barn har behov av att ha någon att se upp till. De äldre barnen visar de yngre vad de kan och på så sätt växer de äldre barnen (Hedlund, 1995:52). Men, som ovan nämnts, anses barnen vara mogna för direkt undervisning i 3 års ålder. Därför är det vanligt att barnen börjar på Montessoriförskola just vid tre år, och går i en barngrupp där åldrarna varierar mellan 3-6 år. Då det inte är en helt homogen åldersgrupp kan de hjälpa varandra (Hansson, 1994:26).

2.3 Fysisk miljö i förskolan

Granberg (2004) menar att det är arkitekturens ramar och inredningen som utgör den fysiska miljön, och ger som exempel leksaker, material, väggar och möbler (s.75). Ingrid Pramling, professor, och Sonja Sheridan (1999), fil. Dr, båda vid Göteborgs universitet menar att den fysiska miljön skall utformas så att barnens lärande stimuleras, underlättas och utmanas, detta då miljön sänder budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten (s.89). Men hur lärande stimuleras, underlättas och utmanas skiljer sig åt mellan de tre inriktningarna. Vi väljer att nedan belysa hur inriktningarna ser på den fysiska miljön, hur utformning av den sker och faktorer som påverkat, samt vilken delaktighet barnen ges och pedagogens roll.

2.3.1 Miljöns utformning

Enligt Lpfö98 skall förskolan ”... komplettera hemmet genom att skapa bästa möjliga förutsättningar för att varje barn skall kunna utvecklas rikt och mångsidigt” (s.11).

I Reggio Emiliafilosofin kompletteras hemmet genom att en miljö erbjuds som skiljer

sig från hemmet. Miljön utformas utefter barnen, de skall ha tillgång till material som de inte använder sig av i hemmet. Tanken är att man skall sträva efter en miljö och ett material som barnen kan utnyttja på sina egna villkor (Lenz Taguchi 1997:68). Rummen delas upp i mindre rum med hjälp av olika material, som tyg, plastskynken, pärlbandsgardiner och så vidare, dessa rum är inte fasta utan växer fram och förändras utefter barnens behov och önsknings (Abbott & Nutbrown, 2005:103). Piazzan anses som medelpunkten på förskolan, den skapar möten för både barn och pedagoger. Det skall vara som ett öppet och tillgängligt torg (Wallin 1996:22). I ateljén arbetar barn och pedagoger tillsammans och rummet ses som viktigt och har många användningsområden exempelvis målrum, verkstad och laboratorium (Abbott & Nutbrown, 2005:101).

På Waldorfförskolorna anses det att en hemlik miljö bör eftersträvas, detta på grund av att barnen är på förskolan större delen av dagen (Mathisen, 1994:16). Här är de vuxnas uppgift att skapa en miljö där barnen känner igen sig från sitt eget hem. Detta görs bland annat genom att arbetsuppgifter som finns i hemmet skapas och möjlighet ges för barnen att få ansluta sig till dem (s.129). Barn vill vara med på vuxnas alla vardagsaktiviteter såsom att diska, damma, hänga tvätt och så vidare. Sådana aktiviteter ger en slags ro och rytm som i sin tur ger vila (s.44-45).

Montessori själv var noga med att miljön på daghemmet skulle vara stimulerande och hemtrevlig (Hansson, 1994:10). Lokalerna bör vara ljusa, färgglada och rymliga (Signert s.34-35). Barnen lockas ofta lockas av sådant de sett andra utföra och många gånger försöker de göra som vuxna gör. Det är aktiviteter kopplade till den sociala omgivningen eller hemmet, till exempel vill barnet diska och sopa, tvätta och klä sig, borsta sitt hår eller hålla ut vatten (Montessori, 1949:59). Allt detta eftersom barn vill klara sig på egen hand och få pröva. Därför är mottot inom pedagogiken ”hjälp mig att göra det själv” (Reimer-Eriksson, 1995:7). I miljön skall hänsyn tas till barnens storlek, därför anpassas möbler, skåp, hyllor med mera i lagom höjd för barnen så att de lätt skall kunna nå (Hansson 1994:27).

Lpfö98 betonar vidare att ”Förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet ... ” (s.5).

I Reggio Emiliaförskolorna ses miljön som den tredje pedagogen, den ska inspirera och sporra barnen (Lenz Taguchi 1997:67). Miljön ska vara vacker och tilltalande. Pedagogerna skall arbeta med att skapa en miljö som stimulerar nyfikenhet och som väcker fantasi. Det finns mycket speglar i olika former, olika mobiler i taket, papper, bilder och andra vackra föremål på väggarna vilket gör miljön spännande (Gedin & Sjöblom, 1995: 109). Inom filosofin anses det att miljön talar till alla våra sinnen, den skall även vara föränderlig och locka till nya lek-konstellationer (Jonstoj & Tolgraven, 2001:62).

Steiner menade ”att barn tar starka intryck av den yttre omgivningen under uppväxten” (Simmons-Christensson, 1997:151). I och med det är Waldorfförskolans

utformning av stor betydelse. Här tänker man mycket på färg, form och byggnadsstil (s.151). Det läggs stor vikt vid detta på grund av att det anses att barnen är så kallade sinnesväsen och upplever allt via sina sinnen. Det finns mycket klara och enfärgade tygstycken. Väggar och gardiner är i ljusa färger, gärna såsom svagt rosa, vilket bidrar till att rummet får en varm karaktär (Mathisen, 1994:19).

I Montessoripedagogiken menar man att om barnen skall få en chans att upptäcka vad de själva tycker om, skall miljön utformas så att de fritt ska kunna söka och skaffa sig erfarenheter. Miljön är därför väl förberedd vilket medför att barnen blir stimulerade och får sitt behov av kunskap tillgodosett, på så vis kan barnen utveckla sitt självförtroende (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds 1997:19-20). Montessori menar att ett barn behöver ordning runt omkring sig, oordning stör och upprör det lilla barnet (1998:34).

2.3.2 Barns delaktighet och pedagogens roll

Lpfö98 betonar att ”De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten”(s.14).

Inom Reggio Emiliafilosofin anses det att barnens möjlighet till påverkan av miljön skall vara tydlig (Jonstoj & Tolgraven, 2001:62). Pedagogerna observerar barnen för att försöka förstå hur de tänker och utefter det utmana dem med nytt material. Det talas ofta om att de är aktiva medforskare som strävar efter att väcka nyfikenhet och förundran hos barnen, samt att uppmuntra dem till handlande (Lenz Taguchi 1997:65). Pedagogens roll blir att upptäcka frågeställningar som uppstår hos barnen, för att sedan använda sig av dessa i det fortsatta arbetet. Genom samtal med dem om vad de till exempel behöver för material i leken för att lösa eventuella problem, lockar man fram nya idéer och lösningar (Edwards, 1993 i Lenz Taguchi, 1997:66). Barnen behöver vuxna som de kan utbyta tankar, överskrida gränser, ha en dialog med, samt lyssna, se och forma en värld med (Gedin & Sjöblom, 1995:104).

I Waldorfpedagogiken liknas människans utveckling vid en planta där pedagogens uppgift är att vara den som odlar och sköter om plantan så att den kan utvecklas. Pedagogen skall även utforma verksamheten, både materiellt och mänskligt, så att barnen får inspiration till fri lek (Waldorfförskolans läroplan, 1998:12). Främst genom att sitta vid sidan av leken och arbeta, till exempel laga leksaker, sticka, virka, tova eller liknande. Vuxna ska inte störa barn som leker utan istället vara själsligt närvarande. Däremot bör vuxna ingripa då ett barn inte får respons i leken av andra barn och då medverka i leken för att ge inspiration få den att växa (Mathisen, 1994:52-53).

Montessoripedagogiken anser att det är pedagogens uppgift att förbereda en miljö för barnen, där de stimuleras att öva olika färdigheter och samla erfarenheter och ta emot kunskap (Montessori, 1939:19). Montessori ansåg att genom observation av barnen i sin egen miljö kan pedagoger utveckla en medvetenhet över vad barnen vill och vad

man som pedagog kan erbjuda dem (Signert, 2000:36). Enligt Montessori är det av stor vikt att skapa en miljö med material anpassat dels efter barnens naturliga utvecklingsstadier, men också efter deras behov, var sak har sin bestämda plats och varje barn skall ha tillgång till en egen arbetsplats (s.34-35). Det är även pedagogens uppgift att instruera, det vill säga att introducera och visa, materialet för barnen. Pedagogerna måste vara väl insatta i materialen, både praktiskt och teoretiskt, då man får kännedom kring de svårigheter barnen kan komma att möta. Det är även dennes uppgift att väcka ett intresse för materialet hos barnen, och veta vilket material som passar bäst för ett visst barn. Då intresset väl är väckt skall barnet få arbeta ifred och inte avbrytas (Hansson 1994:30-31). Pedagogerna skall inte instruera materialet för tidigt för barnen, då de ännu inte är mogna, men sker demonstrationen för sent kan materialet bli för lätt och då ointressant (Hansson, 1994:10-12).

2.4 Material och leksaker

Nedan väljer vi att presentera vad inriktningarna lägger fokus på i val av material och leksaker, vad de anser vara materialets syfte samt hur tillgängligheten av material ser ut för barnen.

2.4.1 Val av material

Lpfö98 menar att "Förskolan ska sträva efter att varje barn ... utvecklar sin förmåga att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika material och tekniker" (s.9).

I Waldorfpedagogiken anses det att barn inte behöver mycket för att kunna leka. Leksakerna är därför få och enkla, i naturmaterial (Mathisen, 1994:114). Det finns inga plast- och syntetmaterial såsom pärlplattor, tuschpennor, spel och barbidockor. Istället finns snäckor, stenar, virkade snoddar och träbitar. Tanken bakom detta val av material är att det ska finnas "... stora möjligheter till variation i leken" (Gedin & Sjöblom, 1995:52). Mycket av materialet på förskolorna tas fram av pedagogerna vid speciella tider och dagar, eftersom stor vikt läggs vid rytmen. Det kan vara till exempelvis bakning, målning, arbete med bivax och så vidare (s.53).

På Reggio Emiliaförskolor finns skapande material i stora mängder, såsom exempelvis lera, målarfärg och pärlor, här finns även mycket konstruktion och byggnadsmaterial. Förskolan betraktas som en stor verkstad (Abbott & Nutbrown, 2005:30). Spegeln är något man använder sig mycket av inom Reggio Emiliafilosofin, stora som små barn brukar uppskatta den. Här kan alltifrån spädbarn till stora barn spegla både sig själv men också gemensamt med andra (Gedin & Sjöblom, 1995:106). Som pedagog, inom Reggio Emiliafilosofin, betonar det att man då och då bör sätta sig ner på huk för att kunna se vilken miljö och vilket material man egentligen erbjuder barnen. På så sätt ser man omgivningen ur barnens synvinkel och vad som kan tilltala dem (Wallin, 2003:92).

Montessori arbetade fram och anpassade, i sitt daghem Casa del Bambini, det material som hon såg att barnen hade behov utav. Barnen valde bort de vanliga leksakerna framför hennes egna (Hedlund, 1995:74). På förskolorna är det första materialet barn

möter gjorda för praktiska vardagsövningar såsom putsa, sopa, knäppa knappar med mera (Reimer-Eriksson, 1995:38). Efter treårsålder kommer barnen i kontakt med det sinnestränande materialet, vilket ger förberedelser och träning inför skolan. Det ger barnen övningar i exempelvis i klassificering, former, ljud, känsel och hörsel (Hansson, 1994:38-41). På förskolorna finns även konkret material, detta skall svara mot barnens olika utvecklingsperioder, till exempel inom matematik och språk. Det är även i princip självtränande samt har ett attraktivt utseende (Signert, 2000:42).

2.4.2 Materialets främsta syfte

Syftet med materialet på Reggio Emiliaförskolor är bland annat att det skall vara utforskande och locka till experiment (Abbott & Nutbrown, 2005:30). Materialet fördjupar och utvecklar barnens lärprocesser (Lenz Taguchi, 1997:38). På förskolorna använder man sig av barnens leksaker istället för att förkasta dem. Avsikten med det är att till exempel låta barnen hitta på egna historier med leksakerna och komma med egna idéer (Jonstoj & Tolgraven, 2001:62). Syftet med visst material, till exempel speglar, är att stärka och bekräfta barnens identitet (Gedin & Sjöblom, 1995:106).

Materialets främsta funktion i Waldorffförskolorna är att stimulera fantasin, lekmaterial består av föremål som är kantiga, mjuka, hårda, glatta och så vidare. (Simmons-Christenson, 1997:152). Allt material kunna omformas med hjälp av fantasin i barnens lek (Gedin & Sjöblom, 1995:52). Till exempel kan en pall förvandlas till en spis eller en tråkloss till ett strykjärn (Mathisen, 1994:114).

Det praktiska materialet i Montessoriförskolorna har två syften, dels skall det lära barnen att sköta sig själva och sin omgivning, och dels skall det träna muskler och koordination (Hansson, 1994:38). Även det sinnestränande materialet har två syften, det skall främst främja den naturliga utvecklingen hos barnen, det vill säga det har ett biologiskt syfte (Signert, 2000:41). Det andra syftet är att den sociala samvaron tränas genom att det bara finns ett exemplar av allt material. Barnen får då vänta på sin tur och på så sätt visa hänsyn mot det barn som redan arbetar med materialet. Det finns dock matematikmaterial som barnen kan samarbeta kring (Hansson 1994:29 & 61). Den enda regeln Montessori själv hade var att barnen inte fick störa varandra (s.10). En av grundtankarna med det konkreta materialet är att öva finmotorik och koncentration (Signert, 2000:42). Materialet blir först meningsfullt att arbeta med om barnen kan hantera det på rätt sätt. Om barnen gör fel skall pedagogen inte rätta, utan istället demonstrera på nytt, i och med att barnen mognar kommer det själva att se sina fel. (Hansson, 1994:27-29).

2.5 Aktuell forskning

Nedan följer aktuell forskning kring barnsyn, miljö och material. Här belyses barns utveckling, synen på barns delaktighet och pedagogens roll samt materialval till verksamheten.

2.5.1 Barnsyn

Dion Sommer, (2005) professor i utvecklingspsykologi Århus Universitet, menar att

bakgrunden till den syn pedagoger har på barn består av egna personliga upplevelser från uppväxten, men även från erfarenheter tillsammans med barn, i arbetet eller med sina egna. Det är även genom eventuell pedagogisk och psykologisk utbildning som man tillägnat sig olika uppfattningar, synpunkter och förhållningssätt kring barn och fostran (s.84). Eva Johansson (2003), professor och fil. dr vid Göteborgs Universitet, delar synen i att pedagoger agerar med utgångspunkt från sina egna erfarenheter och kunskaper om barn, i mötet med barn. Dessa är baserade på egna barndomsupplevelser, utbildningar och den praktiska verksamheten. Pedagoger bildar sig med dessa föreställningar på så vis en egen teori för arbetet med barn. Johansson påpekar att det är just denna teori som leder pedagoger i sitt förhållningssätt. I bästa fall blir den till ett hjälpande redskap som avgör hur hon agerar, men teorier kan också belysa vissa aspekter och på så sätt skymma sikten för andra (s.11-12). Barnsynen speglas i ”mer eller mindre medvetna handlingar” (s.58) ifrån pedagogens sida. Den styr över förväntningar som finns på barnet, det kan vara både av positiv och av negativ art. På grund av dessa förväntningar kan barnsynen även begränsa barnet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:58-59).

Johansson (2005) menar att barnsynen kan delas upp i tre olika teman; ”barn är medmänniskor, vuxna vet bättre och barn är irrationella” (s.77). I temat *barn är medmänniskor* har pedagogerna som uppgift att överlåta kontrollen över tillvaron till barnen. Man strävar efter att barnen skall vara delaktiga i beslut som rör dem. I sitt handlande utgår pedagoger från barnens perspektiv och erfarenheter (s.78-79). I temat *vuxna vet bättre* utgår pedagogerna ifrån vad de tror är det bästa för barnet. Barnen får delvis vara med och påverka och välja, men då inom ramarna för vad pedagogerna bestämt och tillrättalagt (s.84). I det tredje och sista temat *barn är irrationella* försöker man hindra barns agerande. Pedagogerna försöker varken förstå eller uppmuntra barnens strävande, det är istället bättre att begränsa det beteendet, eftersom barnet gör något som pedagogerna anser är att testa gränser för vad som är tillåtet (s.86-87).

Ingrid Pramling Samuelsson, professor, och Maj Asplund Carlsson, (2003) fil. Dr, båda vid Göteborgs Universitet, beskriver förskolepedagogikens framväxt. Enligt dem kan lärande ses, inom den utvecklingspsykologiska forskningen, likt en individuell process som sker inom barnet (s.15). Vidare utgår man, i utvecklingspsykologin, ifrån idén om att barn befinner sig i vissa utvecklingsfaser under uppväxten, det vill säga att barn har generella mognadsstadier, vilka är samma för alla (s.106). Anette Emilsson, doktorand Göteborgs Universitet, menar att i senare forskning växer en ny syn på barn fram. Från att ha sett på barnet som en ofärdig vuxen och ett ”tomt kärll som ska fyllas” (s.47), har synen på det kompetenta barnet växt fram. Även små barn observerar, tänker och resonerar, de experimenterar, drar slutsatser och löser problem i sin egen omvärld (enligt Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:47).

Vidare beskriver Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) utvecklingspedagogiken som växt fram under senare år. Där skall man genom att barnen får associera och reflektera fritt, ge dem förutsättningar så att deras ”värld

skall bli synlig för dem själva” (s.57). Viktigt är att ta vara på mångfalden av de tankar och idéer som kan finnas i en barngrupp och synliggöra dessa för barnen. De måste få känna att det är deras tankar och reflektioner som räknas och inte presterandet av ett förutbestämt svar (s.57-58). Uppfattningen att små barn inte bör vistas i barngrupp då de inte har något utbyte eller glädje av varandra har förekommit, menar Granberg (2004). Dock har modern forskning ”visat att små barn tidigt tar sociala kontakter. Till en början med vuxna, men redan under andra halvan av första levnadsåret vänds intresset även mot jämnåriga” (s.31).

Lotta Bjervås, universitetsadjunkt vid Göteborgs Universitet, belyser hur Säljö ser ett samband mellan hur vi väjer att inreda och möblera rummen med det lärande som är tänkt att ske där. Han menar att det är viktigt att diskutera vad man vill att rummen skall ”signalera i förhållande till barnsyn, synen på kunskap och lärandet och de värden lärarna vill att förskolan ska stå för” (enligt Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:75-76).

2.5.2 Miljö

Bjervås belyser vikten av att reflektera över miljön man skapar på förskolan. Hon menar att barn skapar ett sammanhang och en mening i den förskolemiljö de möter. Här finns saker som på olika sätt talar till barnen. Det är i den fysiska miljön som pedagogens bild av barnet synliggörs och här återspeglas även pedagogens syn på lärande och kunskap. (enligt Johansson och Pramling Samuelsson 2003:75-76). Bjervås betonar vad Säljö (2000) påpekat angående vilken tilltro till barnens kompetens som finns från de vuxna:

Vilken tilltro har den vuxne till barnets förmåga? Har lärare exempelvis en tilltro till att barnen klarar av att hantera färger och penslar själva, eller gestaltas en bild av barnet som innebär att färger och penslar är i säkert förvar högt upp på en hylla och gör barnet beroende av den vuxne för att kunna måla? Har barnen möjlighet att hämta ett glas vatten när de så önskar? (enligt Johansson och Pramling Samuelsson, 2003:76)

I skolverkets allmänna råd för förskolan (2005), betonas det ”att arbeta aktivt med barns delaktighet och inflytande innebär att vara lyhörd och visa respekt för när barn uttrycker sin vilja i vardagliga situationer”(s.32). Även Pramling Samuelsson och Sheridan betonar vikten av att barnen skall få vara delaktiga i utformningen av miljön, vilken innefattar material, utrymmen och atmosfär. Utgångspunkten skall tas i barnens erfarenheter, önsknings, intressen och kunskaper (2006:89). Elisabeth Nordin-Hultman, Universitetslektor vid Stockholms Universitet, är också av åsikten bland annat att barnen behöver möjlighet att få påverka och omväxling i sin miljö. Ju mer variation i miljön och ju mer inflytande över aktivitetsmöjligheterna barnen har, desto större möjligheter har barnen att välja aktiviteter där de framstår som kompetenta (www.forskolan.net, 090511).

Som tidigare nämnts belyser Lpfö98 att förskolan skall komplettera hemmet. Enligt Granberg (2004) betyder komplettera hemmet att ge barnen möjligheter att få pröva och möta sådant de inte har hemma. Tidigare, då förskolan kallades daghem,

eftersträvades en så hemlik miljö som möjligt det skulle helt enkelt bli barnens andra hem. Förskolan inreddes efter kvinnliga normer över vad som var ”hemtrevligt och putte-nuttigt” (s.76), eftersom det främst var kvinnor som arbetade på daghemmen. Men förskolan skall i vår tid inte smyckas och inredas likt ett hem för verksamma vuxna utan bör utformas som en verkstad med fantasieggande material, den skall locka, inspirera och utmana barn. Viktigt är att utgå ifrån barnen och skapa en miljö som uppmuntrar deras förmågor (s.76). Även Säljö påpekar vikten av att utgå ifrån just den barngrupp och de barn som vistas i miljön då man planerar den, därför finns det inte endast ett enda korrekt sätt att utforma förskolemiljön på (enligt Bjervås i Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:75-76).

2.5.3 Material och leksaker

Granberg (2004), beskriver att det som avgör vad barnen väljer att använda i sitt skapande och i sin lek är vad det finns för material och leksaker tillgängligt. Hur de exponeras för barnen, hur rummen disponeras samt vilka möbler som utgör inredningen och placering av dem (s. 75-76).

Birgitta Almqvist (1991), forskare Uppsala universitet, menar att en alltför ensidig tillgång av leksaker och material leder till ensidiga lekar. Vad som är ett bra lekmaterial och inte avgör barnet och dess behov i leken (1991:144). Hon betonar att ”leksaker kan aldrig förstås om de ses som isolerade ting utan måste alltid betraktas utifrån det samhälle och den kultur i vilken de ingår” (s.145). Granberg (2004) betonar också avspeglingen av samhället i dagens leksaker, till exempel mobiltelefoner, vapen och sminkhuvuden. Även leksaker förknippade till tecknade filmer finns i mängder. Man måste som pedagog fråga sig vad som egentligen är värdefullt att överföra till barnen via leksakerna (s.69-70). Hon är även av åsikten att allt barnen leker med blir till leksaker, även om de egentligen inte är avsedda för just det, till exempel blir pinnar till pistoler. Det är leken som ger tingen liv och det vuxna ser som skräp och skrot kan i barnens ögon bli till riktiga fynd. Granberg menar att det som lockar barnen är de föremål som engagerar barnen till lek, utforskande och problemlösande. Det är dessa saker som bäst stimulerar barns intellektuella utveckling (s.66-68). Hon betonar att material och leksaker skall bjuda in till lek, ”betrakta hyllorna med lekmaterial som skyltfönster där alla saker presenterar sig själva på ett säljande sätt så att de bjuder upp till lek” (s.95). Barn lockas och väljer material till leken utifrån vad de ser, därför är det viktigt att materialet är tillgängligt för barnen i deras ögonhöjd så att de själva kan plocka fram det de vill ha. Materialet bör placeras i låga hyllor eller i backar på golvet. Det ska även se inbjudande ut och det är bra att var sak har sin plats (s.95).

Nordin-Hultman (2004) har observerat att det finns en uppdelning av tillgängligt material och otillgängligt material på förskolor. Till det tillgängliga materialet hör material som är lättstädat som till exempel lego, utklädningskläder, kitor, papper, spel och pussel. Det otillgängliga materialet är sådant som kan skapa oordning vilket innefattar material som är vått, kladdigt, smutsigt eller som lämnar spår efter sig, kan även vara småsaker såsom pärlor. Det otillgängliga materialet är ofta skapande

material, vilket leder till att det inte används så mycket på förskolorna (s.78).

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) menar att när det handlar om barns lek är pedagogens uppgift inte alltid självklar. Det har i forskning visat sig att vuxnas deltagande kan bidra till en mer utvecklad och avancerad lek för barnen, då de vuxna bland annat kan berika leken med olika material och idéer som kan öka möjligheterna för barns lärande (s.204).

Granberg (2004) anser att barn skall tillåtas att ta med leksaker hemifrån och få leka med dem även i förskolan. Hon menar att barn har en känslomässig och personlig relation till sina leksaker och de kan fungera som en bro mellan förskola och hem (s.69).

3 Metod

Vi har gjort en kvalitativ studie, där huvudsyftet är att förstå och tolka det resultat som framkommer (Stukát, 2005:32). Vi valde att använda oss av frågeformulär (se bilaga 2) och observationer för att få svar på syfte och frågeställningar samt komma fram till ett resultat. Nedan följer en presentation av vår arbetsmetod.

3.1 Vetenskapligt förhållningssätt

I vår undersökning valde vi metoden fenomenografi, inom den studerar man människors olika uppfattningar och upplevelser och det är något som även ligger i fokus för en kvalitativt inriktad forskning. I fenomenografin är man intresserad av respondentens uppfattningar och tankar om det fenomen som studien kretsar kring (Patel & Davidsson, 2003:33). Stukát (2005) förklarar metoden på följande sätt; ”Man försöker finna likheter och skillnader i personernas utsagor. Man läser, sorterar och så småningom framträder ett mönster som kan användas till att kategorisera uppfattningar” (s.34). Vi valde fenomenografi som metod för att vi anser att den passade vår studie, vi använde oss av öppna frågor och var inte intresserade av det absolut sanna svaret, vi hade heller inga tankar på att föra någon form av statistik, istället fokuserar vi på pedagogernas tankar och åsikter av fenomenet.

3.2 Urval av förskolor

Vår urvalsprocess grundar sig främst på att förskolorna skall vara Montessori-, Reggio Emilia- eller Waldorfförskolor. Vi startade med att välja ut förskolor i Kungälv och Göteborgsregionen. Det geografiska valet grundade sig på att vår intention var att ha ett stort urval av förskolor och då var närhet till dem en viktig aspekt eftersom vi är tidsbegränsade i vårt arbete. Flera förskolor fick vi, genom våra VFU-platser, råd om att ta kontakt med. Resterande var slumpvis utvalda inom Kungälv och Göteborgsregionen. Vi tog kontakt med ett någorlunda jämt antal förskolor i varje inriktning, vi kontaktade sju stycken Waldorfförskolor, åtta Montessoriförskolor och sju Reggio Emiliaförskolor. Kontakt togs främst per telefon. Detta då vi hoppades på att få svar och kunna bestämma tid för observation så omgående som möjligt. Vi ansåg även att det kändes mer personligt med ett telefonsamtal än kontakt via till exempel mail, det är även enklare att besvara eventuella frågor ifrån personalen direkt per telefon. Dock var det flera förskolor som bad att få återkomma med besked, vilket också de flesta gjorde. De förskolor som inte gick att få tag i via telefon tog vi kontakt med via mail. I mailet presenterade vi oss och förklarade syftet med studien. Ett par förskolor svarade inte på mailet, vilket kan bero på att vårt mail inte väckte tillräckligt stort intresse, eller tidsbrist från personalens sida och att man inte har rutin på att regelbundet läsa mailen.

3.3 Undersökningsgrupp

Då vi fått svar ifrån fyra förskolor inom varje inriktning beslutade vi oss för att begränsa oss där, på grund av att vi nu fått ett jämt urval, men även för att vi är tidsbegränsade. Det resulterade i undersökning av tolv förskolor, sammanlagt 35

avdelningar. Till frågeformulärsundersökningen kontaktade vi 61 stycken pedagoger och 43 stycken av dem valde att delta, samtliga av dem var kvinnor. Vid observationstillfällena skedde inget bortfall. Alla var villiga att ställa upp på de samtal vi ville föra under observationerna och resultatet blev en dialog med tolv stycken pedagoger.

3.4 Genomförande

För att få svar på vårt syfte och våra frågeställningar valde vi som tidigare nämnts att använda oss utav observationsstudie och frågeformulärsundersökning på 12 förskolor. Vid observationen fick vi tillfälle att se hur praktik stämmer överens med teori och intentionen med frågeformuläret var att få en inblick i pedagogernas personliga tankar kring våra frågeställningar. Vi anser att det var en styrka att besöka 12 förskolor eftersom vår erfarenhet av observation och samtal växte. Nedan följer mer ingående stycken kring frågeformulären och observationsstudien.

3.4.1 Observationsstudie

I observationerna valde vi att inrikta oss på hur pedagogerna valt att möblera och inreda miljön. Personalen på förskolan informerades om att vi önskade att samtala med en pedagog ur personalgruppen. Samtalet ville vi främst föra för att få delaktighet till deras tankar då de utformat miljön och införskaffat materialet på förskolan, detta klargjordes för personalen vid det inledande telefonsamtalet. Vi valde att göra observationer för att samla kunskap kring vårt problemområde. Detta för att få "kunskap som är direkt hämtad från sitt sammanhang" (Stukát, 2005:49). Vi bad om tillstånd att dokumentera miljö och material med digitalkamera, och var noga med att påpeka att inga barn skulle förekomma på bilderna. När vi använde oss av digitalkameran fotade vi ur barnens synvinkel för att se hur barnen upplever miljön, precis som Wallin(2003:92) förespråkar. Observationerna utfördes på olika tider under dagen, både för- och eftermiddagar. Vid observationer följde vi pedagogerna i deras naturliga miljö. Under samtalet lät vi pedagogen tala fritt, men följde upp svaren på ett "individualiserat sätt" (Stukát, 2005:39), det vill säga med följdfrågor som: Hur menar du då? Vad är tanken bakom det? Enligt Stukát får man på detta sätt fyllig information och kan nå djupare (s.39). Under och direkt efter observationssamtalet förde vi anteckningar över vad som sagts. Frågor fick även ställas till övriga pedagoger som inte gick med oss runt. På vissa förskolor var även barnen närvarande tillskillnad ifrån andra där vi fick observera miljö och material då barnen var utomhus. Observationerna gav oss delvis information hur miljön och materialet stämmer överens med teorin och pedagogernas svar. Under observationerna använde vi oss av ett observationsschema (se bilaga 3) över olika typer av material. Schemat arbetade vi fram efter boken *Barn och leksaker* (1991:117), som är skriven av Birgitta Almqvist, forskare vid Uppsala Universitet. Vi använde inte schemat som något underlag till att föra statistik utan det användes bara som ett hjälpmedel för oss själva att komma ihåg vad vi iakttog. Under observationen var det främst en skribent som frågade/samtalade med pedagogen, en som fotograferade och en som antecknade. Vid observationstillfällena var vi okända och icke deltagande observatörer för både barn och pedagoger.

Direkt efter samtliga observationstillfällen läste och diskuterade vi tillsammans igenom anteckningarna över vad vi iakttagit och kompletterade dessa. Vi är dock medvetna om att observationsschemat bidragit till vad vi antecknat under och efter observationerna och det kan därmed ha påverkat vårt resultat. Digitalkameran var här ett utmärkt hjälpmedel för att komma ihåg och föra diskussion kring det vi studerat.

3.4.2 Frågeformulärsundersökning

Vi valde att komplettera samtalen med frågeformulärsundersökning från de pedagoger som frivilligt ville ställa upp på samtliga 35 avdelningar. Vi ansåg att frågeformulär kunde berika vår undersökning med andra tankar och åsikter från de pedagoger vi inte fick chans att samtala med under observationerna, då både vi och pedagogerna har tiden att anpassa oss till. Innan formuläret utformades förde vi ett resonemang över vilka frågor som var relevanta för vår undersökning. Vi bestämde oss för att främst fokusera formuläret på frågor kring material/leksaker och pedagogernas tankar kring det. Vi valde att till största delen använda oss av öppna frågor som gav utrymme för längre svar och för att synliggöra respondenternas egna uppfattningar. Enligt Stukát (2005) är en fördel med sådana frågor att den tillfrågade kan utveckla sina svar (s.43). Det förekom även en del fasta svarsalternativ, under dem fanns också möjlighet till tillägg. Frågeformuläret inleddes med, för respondenterna, lättbesvarade frågor som ålder/kön/utbildning. Anledningen till detta var att vi är av åsikten att om man börjar frågeformuläret direkt med mer komplicerade frågor kan detta kanske avskräcka respondenten och de väljer att inte delta.

3.5 Forskningsetik

I stycket nedan belyser vi det etiska kraven som vi utgått ifrån då vi genomfört vår studie.

- **Informationskravet**

För att tydliggöra vårt syfte med undersökningen meddelandes detta via telefon/mail men också med brev (se bilaga 3), ett så kallat missiv (Stukát, 2005:201) som medföljde frågeformulären. I missivet beskrevs skribenterna, ändamålet med enkäten, hur vi skulle bearbeta enkäterna samt hur och var studien skulle presenteras.

- **Samtyckeskravet**

Både i missivet och i telefonsamtal/mailkontakt med respondenterna påvisades tydligt att det var frivilligt att delta samt att de hade rätt att avbryta deltagandet. Samtycke på att delta i frågeformulärsundersökningen gavs även muntligt på plats.

- **Konfidentialitetskravet**

I missivet påvisade vi även för respondenterna att de var anonyma. Uppgifterna som framkom i frågeformuläret behandlades konfidentiellt och data som på något sätt kan identifiera respondenten redovisas inte.

- **Nyttjandekravet**

Respondenterna har informerats om att materialet vi samlat in tillhör skribenterna och endast används i studien. De som önskade erbjöds att ta del av studien då den är klar.

3.6 Studiens tillförlitlighet

Nedan följer ett stycke kring studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Begreppet validitet betyder hur bra mätinstrumentet mäter det som skall mätas (Stukát 2005:126). I vårt fall har mätinstrumenterna varit observation, frågeformulär och samtal. Vårt mål har varit att formulera relevanta och tillförlitliga frågor i formuläret, samt att de var väsentliga till studiens syfte och frågeställningar. Men vi är ändå medvetna om att respondenterna kan ha missuppfattat något betydelsefullt som har kunnat påverka resultatet. Respondenterna fick en dryg vecka på sig för att svara på frågeformulären, de har kunnat välja att svara när de själva känner att de har tid och lust. Anledningen till att vi valde så pass lång svarstid var att vi stävade efter att respondenternas dagsform skulle vara god, samt att de inte skulle stressa igenom frågeformuläret utan att de skulle känna att de hade tid på sig att svara. Stukát (2005:126) skriver bland annat att respondenternas dagsform samt feltolkningar av frågor och svar kan påverka resultatet.

Vi fokuserade på olika saker under observationen för att få ut så mycket som möjligt av observationstillfället. Vi antecknade även citat från vad pedagogerna har sagt, något som vi anser också styrker studiens trovärdighet. Enligt Patel och Davidsson (1994:101) så kan reliabiliteten räknas som hög ifall man använder sig av strukturerade observationer, vilket vi gjorde i och med att vi använde oss av observationsschema där vi fokuserade på förutbestämda aspekter. Det har också medfört att det fanns mindre utrymme för våra egna tolkningar då det var bestämt i förväg vad som skulle observeras. Vi anser dock att eftersom samtliga tre skribenter deltog under observationerna samt att vi dokumenterade med digitalkamera, kan reliabiliteten och validiteten räknas som god.

Enligt Stukát (2005:129) måste det finnas tankar om resultatet av studien kan generaliseras eller om det endast gäller den grupp som undersökts. I vårt fall anser vi att resultatet endast kan generaliseras till de förskolor vi besökt och vi kan inte avgöra om det ser ut så på Reggio Emilia-, Montessori- och Waldorfförskolor i allmänhet. Men samtliga 12 förskolor överensstämde väl med varandra inom den pedagogik de är inriktade på. Vi medvetna om att resultatet hade kunnat vara ett annat ifall vi hade besökt ett större antal förskolor. Vi anser dock att studiens tillförlitlighet ökar i och med att vi besökt ett så pass stort antal förskolor, samt att det överensstämmer med den forskning som finns kring området.

3.7 Bearbetning och analys

Analysprocessen har varit en aktiv fas under samtliga veckor som vi arbetat med vår studie. Vi analyserade materialet för att finna olika åsikter, tankar och urskilja ett mönster, vilket är ett arbetssätt som man använder sig av inom den fenomenografiska metoden (Stukát, 2005:34). Vi reflekterade och diskuterade löpande under tiden hur materialet som framkommit under observationerna och i frågeformulären skulle presenteras på ett så tydligt sätt som möjligt. Efter varje observation förde vi en

diskussion kring vad som framkommit och det gav nya uppslag över vad vi nästa gång kunde fokusera mer på och föra samtal om. Att analysera löpande under studien kan ge idéer om hur man kan gå vidare (Patel & Davidsson, 2003:119). Då vi samlat in alla frågeformulär sorterades de i de olika inriktningarna och därefter lästes allt insamlat material igenom av oss alla tre, både gemensamt och enskilt. Anledningen till detta var för att minska risken till feltolkningar av respondenternas svar, efter det förde vi en diskussion kring vad som var relevant utifrån vårt syfte och frågeställningar och vad vi skulle ha med i resultatredovisningen.

4 Resultatredovisning

Nedan följer en redogörelse över vad vi observerat under våra besök på förskolorna. Vi presenterar även pedagogernas svar i frågeformulärsundersökningen samt vad som framkommit i samtal med pedagogerna under observationerna.

4.1 Psykisk miljö i förskolan

Under våra observationer av miljön på förskolorna var det svårt att iaktta den psykiska miljön. Däremot fick vi i frågeformulärsundersökningen ta del av pedagogernas tankar och uppfattningar, vilka kan spegla den psykiska miljön.

4.1.1 Barns utveckling

Både på Waldorf- och Montessoriförskolorna framgår det under våra besök på förskolorna att man inväntar barnets mognad. Det är barnens ålder som avgör när barnen får tillgång till visst material och vissa aktiviteter. Till exempel menar en pedagog på en Waldorfförskola att:

Barn bör inte måla med vått-i-vått [målning med akvarell på blött papper, vår anm.] innan fyra års ålder, eftersom barnet inte är moget för penslar och vatten. Väntan finns heller inte idag för barn, därför erbjuds de fler färger ju äldre de blir.

Detsamma gäller det mesta av skapande material, såsom hantverksarbeten, målning, modellering med bivax etcetera.

En del av pedagogerna på Montessoriförskolorna menar att barnen bör vara hemma innan tre års ålder eftersom att barnen inte är redo för materialet och undervisningen innan dess. En pedagog säger:

Barnen ska vara blöjfria och inte stoppa grejor i munnen. Det är av betydelse eftersom barnen ska kunna ha tillgång till allt materialet under dagen.

Men hon fortsätter med att säga:

Det ser inte riktigt ut så idag. Idag lämnar man barnen tidigare på förskola och då måste vi ju ta hänsyn till detta. Men då försöker vi ha de barn som är under tre år på en avdelning för sig.

På småbarnsavdelningarna används inte visst material, då barnen ännu inte är mogna för dem och inte blivit introducerade till att använda dem på rätt sätt. När barnen blir äldre får de tillgång till mer material. På de avdelningar där det finns mycket material får barnen som ännu inte lärt sig använda det på rätt sätt ändå undersöka det.

På Reggio Emiliaförskolorna anses det att man redan som nyfödd har ett behov av att lära och utvecklas. En pedagog på en Reggio Emilia förskola menar:

De har redan en ryggsäck. Barnen blir och är den de är på grund av sammanhang och miljö.

Vidare menar flera pedagoger att det handlar om att se varje individ i den stora gruppen och att alla barn har olika intressen och behov. En pedagog beskriver att:

Barn är inte stöpta i samma form, alla barn har inte samma behov och de utvecklas på olika sätt och i olika takt. Man kan till exempel inte säga att bara för att ett barn är fyra år så är barnet på ett visst sätt och ska klara av vissa saker.

4.1.2 Barnens tillgång till material i miljön

Vi observerade bland annat vilken tillgänglighet barnen har till materialet på förskolorna. På Montessoriförskolorna fanns i stort sett allt material lättillgängligt för barnen i deras höjd, på låga hyllor. En pedagog skriver dock:

Vi har mycket material framme men vattenfärger, pyssel och klister bestämmer pedagogerna över och barnen får fråga ifall de vill använda sig av det.

Under observationerna framgick att en förskola även hade sådant material tillgängligt för barnen.

Flera andra pedagoger berättar att det finns material som inte alltid finns framme på hyllorna. Det är material som byts ut efter barnens behov, då det behövs nya saker som stimulerar som till exempel olika vardagsövningar.

Även på Reggio Emiliaförskolorna är största delen av materialet tillgängligt för barnen. Bord, stolar, bänkar och hyllor är anpassade efter barnen i deras höjd. En av de tillfrågade pedagogerna skriver i formuläret:

Vi anser det viktigt att lita till barnets kompetens och att det finns en valmöjlighet & variation som inte är styrd av den vuxne.

En annan pedagog skriver:

Ska barnet bli nyfiken, utvecklas, finna lust i sitt lärande och upptäcka sin kreativitet måste materialet vara synligt och erbjudas.

Tillgängligheten är något olika beroende på ålder på Reggio Emiliaförskolorna. Då barnen är mindre väljer pedagogerna att placera ett visst material lättillgängligt för barnen, medan barnen får fråga efter annat. Detta beror bland annat på barnens säkerhet, menar flera av pedagogerna.

På Waldorffförskolorna observerade vi att materialet till viss del fanns tillgängligt för barnen. Då främst material till den "fria leken", som till exempel material och leksaker till hemmalek, tyger och klossar. Visst material finns framme endast under vissa stunder på dagen, till exempel, berättar en pedagog:

Kritor och papper finns framme på morgonen. Detta på grund av att vår verksamhet bygger på en dagsrytm.

En del material får barnen fråga efter då det är åldersanpassat, såsom målning, bakning, modellering av bivax etcetera. Det är även aktiviteter som vanligtvis har en bestämd dag.

4.1.3 Barngruppens sammansättning

Barnen på Reggio Emiliaförskolorna är uppdelade utefter ålder. En pedagog betonar att:

Det är stor skillnad på en ettåring- och en femåringens behov. Därför delar vi upp barnen så att den pedagogiska verksamheten kan utformas på bästa sätt.

Materialet på respektive avdelning är utformat för respektive ålder. Men alla pedagoger på Reggio Emiliaförskolorna anser att det är fritt för barnen att besöka de olika avdelningarna på förskolan, så att de också får umgås med barn i andra åldrar.

Under samtal med några pedagoger, under en observation, framgår det att meningen med gruppensammansättningen på Waldorffförskolorna är att en ensam pedagog ska ansvara för en grupp barn på cirka 5-10 stycken, så att grupperna inte blir så stora. En pedagog berättar:

Det är viktigt då barnen är små att de har en vuxen person att ty sig till eftersom de då behöver omsorg och kärlek. Därför har en pedagog ansvar för en liten grupp. Man blir i och med det också väldigt sårbar. Vi har till exempel ingen rast och hinner knappt gå på toaletten och om man blir sjuk blir det svårt att lämna till någon annan.

På de förskolor där en pedagog har ensamt ansvar för en liten grupp barn, visar det sig att barnen i största möjliga mån är uppdelade efter ålder. På andra förskolor har man slagit ihop grupperna och har därför en mer blandad ålder på barnen och är två pedagoger per grupp.

På två Montessoriförskolor delar man upp barnen i ålder, 1-3 år respektive 3-6 år. På de två andra förskolorna är barnen mellan 3-6 år. Detta beror som sagt mycket på att man innan tre års ålder inte är mogen för visst material. Men pedagogerna betonar även att det har med barnens behov att göra. En pedagog nämner:

En 2-3-åring har inte samma behov som en 5-åring.

Pedagogerna menar även att det är av säkerhetsskäl man delar upp dem efter ålder då de minsta barnen kanske fortfarande stoppar saker i munnen.

4.2 Fysisk miljö

I följande del har vi sammanställt resultatet kring den fysiska miljön på de förskolor vi har besökt. Vi har observerat hur miljön är utformad, vad som har påverkat utformningen av den, vilken roll pedagogen har, samt barnens delaktighet i förskolemiljöns utformning.

4.2.1 Miljöns utformning

Vi har undersökt begreppet komplettera hemmet ur Lpfö98 och hur det tolkas i de olika inriktningarna.

På Waldorfförskolorna menar pedagogerna att de kompletterar hemmet genom att erbjuda barnen en hemlik miljö. Köket och köksmöbler utgör en central plats och enligt en pedagog skall möbler anpassas efter verkligheten och inte efter barnen. En annan pedagog skriver:

Det är bra för barnet att känna likhet med hemmiljön när de börjar på en förskola, och vara med i vardagliga sysslor. Små barn är inte gruppmogna förrän 3 år, därför lägger vi tyngdpunkten på hemkänslan och det individuella, omvårdnad och kontinuitet är ledstjärnor.

Waldorfförskolorna strävar efter att inreda lokalerna med mjuka, varma och ljusa färger. Pedagogerna menar att miljön är av stor betydelse. En av pedagogerna belyser vid ett observationstillfälle:

Små barn ska inte ha för starka färger. De gillar dessutom inte murriga färger. Ett själsligt lugn i lokalerna är viktigt.

Inom Reggio Emiliaförskolorna strävas det efter att erbjuda miljöer och material som inte finns hemma, alltså eftersträvas en icke hemlik miljö. Pedagogerna menar att de kompletterar hemmet genom att erbjuda en utmanande och stimulerande miljö, som samtidigt är estetiskt tilltalande. Förskolan är en plats för lärandemöten. En pedagog skriver:

Vi vill ge barnen en miljö som ger mer variation och mångfald av material, en miljö som är olik hemmet. Vi ser att barnet blir mer "rikt" på att få integreras i en variationsrik miljö.

Det framgår, som tidigare nämnts, att miljön på Reggio Emiliaförskolorna ser något olika ut beroende på barnens ålder. Några poängterar även att de samarbetar över avdelningarna för att barnen ska få fler valmöjligheter och att allt material då inte behöver finnas på en avdelning. På avdelningarna skapas små rum i rummen och materialet som finns där hör till respektive rum. En pedagog säger:

Vi vill inte gärna att material flyttas mellan rummen. En viss miljö skall attrahera en viss typ av lek.

Vilket flera andra pedagoger också nämner i sina formulär. Däremot skriver en pedagog:

Jag är tveksam till att vara för strikt med detta, då jag anser att det kan hindra barnens fantasi.

Även fler pedagoger från Reggio Emiliaförskolorna nämner i frågeformulären att i leken bör barnen få använda sig av material som de behöver oberoende av vilket rum de hör till. Men alla pedagoger är däremot eniga om att sakerna har sin bestämda plats

efter lekens slut. Allt detta gäller även piazzan på de förskolor som har det.

I frågeformulären från Montessoriförskolorna finner vi skilda uppfattningar kring att komplettera hemmet. Vissa pedagoger menar att de strävar efter en hemlik miljö då de har praktiskt material som finns i hemmet samt att det är hemtrevligt med blommor, gardiner med mera.

Andra menar att miljön är storleksmässigt anpassat efter barnet med små bord och stolar och att de då skiljer sig ifrån hemmet. En pedagog skriver:

Vi strävar efter en miljö som passar barnens längd och intresse med mål att underlätta barnens inläring och utveckling.

Genom våra observationer på Montessoriförskolor har vi kunnat konstatera att miljön ser i stort sett likadan ut på förskolorna, den är förberedd med syftet att barnen ska kunna använda materialet på ett visst sätt. Miljön är även uppdelad i olika kategorier till exempel geografi och kultur, språk, matematik och praktiska vardagsövningar. Dessa kategorier tar upp den största delen av miljön på förskolan. En pedagog på en Montessoriförskola nämner:

Materialet har en bestämd plats och miljön genomgår inga större förändringar.

Materialet är även uppdelat i olika svårighetsgrader för barnen. Där allt börjar från vänster och går till höger, precis som när man läser, menar en pedagog. Det är även placerat från lätt till svårt i ordning i hyllorna.

4.2.2 Barns delaktighet och pedagogens roll

Från frågeformulären i Reggio Emiliaförskolorna framgår det att pedagogerna mestadels observerar vad barnen leker med och därifrån plockar in och tar bort material som de anser att barnen behöver och önskar sedan utformar man miljön utefter det. En pedagog skriver:

Vi observerar och lyssnar in barnen och de får vara med och förändra miljön med dess innehåll genom dialog kring vad som behövs/hur miljön ska utformas.

Det framgår även vid observation på Reggio Emiliaförskolorna att om barnen inte är med vid själva förändringen av miljön så samtalar pedagogerna alltid med barnen i efterhand om vad det är som skett och vad det nu är som är aktuellt. En pedagog menar att:

Samtalet med barnen bör ske innan man släpper in dem i den förändrade miljön så att de är förberedda på vad som har hänt.

Som tidigare nämnts är det mesta av materialet i miljön på Montessoriförskolorna fast och förutbestämt och förskolorna är därmed väldigt lika varandra, som tidigare nämnts. En pedagog menar att miljön är utformad utefter barnens längd de har tillgång till allt de ser, men var sak har sin plats. Eftersom att mycket av materialet

redan är givet i verksamheten menar en pedagog:

Vi vuxna styr och bestämmer. Man vill ju tro att vi är så kunniga inom området så att vi vet vad barnen utvecklas/har roligt av.

En pedagog är av en annan åsikt:

Det är barnen som väljer! Allt går på barnens villkor.

Vidare menar samma pedagog att materialet de tar fram till miljön är utformade för barnens behov.

På Waldorfförskolorna är det pedagogernas uppgift att utforma miljön och de menar att barnen till viss del eller ibland är delaktiga i val av material och miljöns utformning. En pedagog nämner:

Vi köper in leksaker vi tycker är bra för barnen.

En annan pedagog menar även att de vuxna väljer men utgår från vad barnen tycker om att leka med och vad de behöver. Vidare skriver en pedagog som arbetar med barn i åldern 1,5-4 år att:

De vuxna gör förändringarna, barnen är för små för att kunna välja.

De flesta pedagogerna på Waldorfförskolorna anser att materialet är knutet till respektive rum. Barnen får flytta runt samt låna material av andra avdelningar i leken, men när det är städad ska materialet vara på sin plats.

4.3 Material och leksaker

Nedan presenterar vi resultatet över hur pedagogerna i de olika inriktningarna ser på material och leksaker, skillnader, vad de väljer för material och vilket syfte materialet har.

4.3.1 Skillnad på material och leksaker

På Reggio Emiliaförskolorna gör samtliga pedagoger som deltagit i frågeformulärsundersökningen skillnad på material och leksaker och har liknade svar gällande det. En pedagog beskriver material på följande sätt:

Skapande av olika slag, fantasieggande, fritt tänkande och det har många olika användningsområden. Material är föränderligt och används till skapande, det skall utmana och utveckla barnet. Leksaker däremot är mer förutbestämda, härmar en riktig sak och är färdiga till att användas på ett visst sätt.

På Waldorfförskolorna betonar flera av pedagogerna att det finns bra och dåliga leksaker. Bra leksaker är enkla, inbjudande, föränderliga och gjorda av naturmaterial, dåliga leksaker är en färdig komponent vilken anses som fantasidödande. Många av

pedagogerna gör ingen direkt skillnad på material och leksaker utan anser att de har samma funktion, medan andra anser att det är en markant skillnad. En pedagog skriver i frågeformulären:

Färdiga leksaker är något som känns onödigt och som hämmar leken, plastleksaker som låter och så vidare. Färdiga leksaker behövs inte, utan barnen leker med enkla saker.

Samma pedagog beskriver även material på följande sätt:

Naturmaterial, såsom trä, ull, siden och så vidare, är något positivt. Material såsom plast och syntet känns främmande.

Montessoripedagogerna anser att leksaker har ett förutbestämt syfte. De flesta pedagoger ser på Montessorimaterialet som roliga och lärorika leksaker, vilka har ett väl uttänkt syfte. En pedagog skriver:

Material kan vara saker som man har nytta av i livet. Det kan vara praktiska material som lär barnet knyta, knäppa, trä på pärlor. Saker som gynnar det fortsatta lärandet.

En annan pedagog anser följande om leksaker:

Det är för mycket mode i leksaker och de har dålig kvalitet. Barn borde ha leksaker som de kan ha roligt med i många år.

Flera pedagoger gör skillnad på material och leksaker genom att de anser att material är något som man arbetar med och som kan hjälpa barnet att lära sig, medan leksaker är till för lek. Andra pedagoger gör ingen skillnad på material och leksaker och anser att barnen inte heller gör någon skillnad på detta.

4.3.2 Val av material

På Waldorfförskolorna tillverkar pedagogerna mycket av materialet själva. De tillverkar enkla leksaker som barnen efterfrågar i leken men även saker för att hjälpa till att sätta igång deras lek. En pedagog förklarar:

Behöver barnen en docka i leken, gör man en docka. Då tar vi några tygstycken och rep och formar en docka som de kan ha i leken. Barnen får sedan fantisera om hur dockan ser ut mer detaljerat.

Barnen på Waldorfförskolorna har också möjlighet att själva skapa saker som kan behövas i leken, som till exempel en docka av ett tygstycke. I Waldorfförskolorna använder man inte platsleksaker och en pedagog förklarar för oss att anledningen till det är att plast är ett kallt material, kan innehålla gifter, lukar illa och inte är hållbart. På förskolorna finns istället mycket material att skapa bra leksaker med såsom till exempel trä, tyg, ull, bivax och garn.

På Montessoriförskolorna, som tidigare påpekats, består den största delen material av

det traditionella Montessorimaterialet. Men pedagogerna utformar även eget material för att utmana barnen i deras kunskapsutveckling, till exempel bokstavslådor.

På Reggio Emiliaförskolorna tillverkar inte pedagogerna material till barnens lek, de tar in saker de hittar på exempelvis tippen till verksamheten. En pedagog menar:

Det som andra ser som skrot ser vi som bra material. Med det materialet kan barnen tillverka saker som behövs i leken.

Vi frågade även pedagogerna hur de ser på traditionella leksaker (leksaker med en bestämd funktion till exempel; polisbil, Barbie, bondgård) och vi kan se en liknande syn inom de tre förskoleinriktningarna. Samtliga väljer att ha traditionella leksaker till viss del eller helt avstå ifrån att erbjuda barnen dem. De är av uppfattningen att barnen ofta har dessa hemma. De som väljer att erbjuda barnen traditionella leksaker menar att man bör utgå från den tid vi lever i samt barnens intressen.

4.3.3 Materialets främsta syfte

Ett av materialets främsta syfte är att stimulera barnens sinnen, vilket poängteras inom alla tre inriktningarna, under våra besök på förskolorna.

På Reggio Emiliaförskolorna betonar pedagogerna vikten av att miljön är estetiskt tilltalande och vacker, men även att materialet bör tilltala våra sinnen. Det framgår att de flesta av pedagogerna anser att materialet skall vara; förvandlingsbart, stimulera fantasin, det skall utmana och användas till att skapa och konstruera. En pedagog säger att:

Materialets främsta syfte är att ge inspiration till lek, det får igång barnens kreativitet och fantasi. Det är också någonting att mötas kring, material skapar möten och inbjuder till det.

På Waldorffförskolorna är materialet enkelt, förvandlingsbart och i naturmaterial. En pedagog på en Waldorfförskola beskriver att:

Materialets främsta syfte är att stärka barnets kreativitet och ge fantasin fritt spelrum.

Det är av stor vikt att materialet skapar leklust och sätter igång fantasin och då även stimulerar barnens alla sinnen. Därför är det en fördel att materialet är så enkelt så att barnen själva kan bestämma vad de behöver i leken. En pedagog förklarar:

Leksaken ska inte styra leken utan barnet ska styra leksaken i leken.

Det traditionella Montessorimaterialet, med största syftet att lära in kunskaper beskrivs på följande sätt:

Ett hjälpmedel för barnet att utvecklas på olika plan, motoriskt, språk, matematik, kultur, praktiskt och så vidare.

Materialet som finns på Montessoriförskolorna innehåller även en sinnestränande del och är till för att stimulera barnens alla sinnen, vilket vi observerade vid våra besök på förskolorna.

I frågeformulären framgår även att en annan Montessoripedagog menar att materialet/leksaker ska vara:

... inspirerande, utvecklande, väcka nyfikenhet, men mest av allt ska de vara roliga att leka/arbota med.

Flera pedagoger menar att materialet är vackert och spännande på Montessoriförskolorna och det skall tilltala barnen så att de vill använda det.

4.3.4 Leksaker hemifrån

På Montessoriförskolorna vill de flesta pedagogerna helst inte att barnen tar med sig egna leksaker hemifrån till förskolan. Den största anledningen till det är att det skapar konflikter. På en Montessoriförskola förklarade en pedagog för oss att:

Konflikterna som uppstår kring barnens egna leksaker kan bli för personliga och i vissa fall svåra för barnen att klara av.

Andra orsaker är att leksakerna skapar konkurrens, de kan gå sönder, passar inte in i den pedagogiska verksamheten samt att det redan finns lekmaterial på förskolan. Undantag finns med gosedjur på vilan. På en Montessoriförskola däremot får barnen visa och berätta om medtagen leksak under samlingar på fredagar, de används dock inte i arbetspass/leken. En pedagog på förskolan berättar följande:

Barnen får visa sin leksak och lär sig att prata inför en grupp, barnen älskar visningsdagen.

Även på Waldorffförskolorna anser pedagogerna att egna leksaker hemifrån inte bör tas med till förskolan. En pedagog förklarar:

Eftersom leksakernas karaktär här skiljer sig mycket från deras leksaker. Onödigt att ta med några leksaker överhuvudtaget, tycker vi. Barn leker mest med de leksaker som finns här.

Några pedagoger anser även att leksakerna skapar konflikter och att det kan bli konkurrens om mitt och ditt. Andra anledningar till varför pedagogerna inte använder sig av barnens leksaker hemifrån i verksamheten är att de kan försvinna, gå sönder eller vara svårt för barnen att dela med sig av de egna leksakerna.

På Reggio Emiliaförskolorna får barnen i de flesta fall ta med sig egna leksaker hemifrån. En pedagog menar att:

Det är en trygghet att få ta med sig egna leksaker till förskolan.

Det framgår även under en observation på en Reggio Emiliaförskola att föräldrarna

tycker det är enklare att lämna på morgonen, då barnen kan fokusera på leksaken istället för föräldern. Men leksaker som till exempel vapen och andra krigsleksaker tillåts inte. En pedagog på en Reggio Emiliaförskola skrev följande i sitt frågeformulär:

Barnen vet vad som gäller när de tar med sina leksaker till förskolan, man måste vara beredd att låna ut leksaken till alla, men man måste självklart fråga ägaren till leksaken först. Men det brukar inte vara något problem.

Pedagogerna på en Reggio Emiliaförskola har även bestämt sig för att göra något mer med de medtagna leksakerna, nämligen lyfta dem på samlingen under en visarvecka. En av pedagogerna berättar:

Det har vi valt för att skapa en känsla av: Här är VI, med VÅRA leksaker. Alla får visa och berätta om sin leksak, sedan gör barnen och vi tillsammans en saga om alla sakerna. Vi sjunger även sånger om alla medtagna leksaker.

5 Diskussion

Nedan följer en diskussion kring vår metod, vårt resultat, konsekvenser för läraryrket, förslag på vidare forskning, samt slutsats.

5.1 Metoddiskussion

Vi anser att våra valda metoder passar vår studie i stor utsträckning, då vi inte var ute efter att föra någon statistik utan istället var intresserade av pedagogernas personliga uppfattningar. Vi anser att vår frågeformulärsundersökning gav stort utrymme för egna tankar och kommentarer. Vi förde en diskussion över vilka frågor som var relevanta att ha med, samt förde ett resonemang med vår handledare om frågeformulärets utformning. Dock har vi nu i efterhand förstått att vi borde ha testat frågeformuläret först med en oberoende part.

Vi valde att ge respondenterna en dryg vecka på sig att fylla i frågeformuläret, efter detta togs återigen kontakt med förskolan, både genom besök och via telefonsamtal, för att checka av hur långt de hunnit med att fylla i. Här märkte vi att tiden inte räckte till för många av respondenterna och att få hade fyllt i formulären. Vi hade kunnat spara tid om vi haft en tydligare deadline och då effektivare kunnat samla in formulären. Nu blev det istället upprepade besök och samtal till samma förskolor. Två förskolor bad om adress för att skicka formulären då de var klara, även detta drog ut på tiden, trots det fick vi frågeformulären ifyllda ifrån båda förskolorna. Vi anser dock inte att bortfallet blev för stort i vår undersökning (43 av 61st), eftersom de formulär vi fick in var till största delen välskrivna. Vi tror att detta beror att pedagogerna ”brinner” för sin inriktning och på så vis ansåg de att deras åsikter var av stort värde. På vissa av förskolorna svarade personalen att de helt enkelt inte hunnit fylla i dem. Vi tror att det framförallt är att ta sig tiden till att sitta ner och besvara frågeformuläret som är den största anledningen till bortfallet, men andra tänkbara orsaker kan vara sjukdom, ovilja eller ointresse att delta.

Vi valde att inte spela in eller videofilma samtalen under observationerna, hade vi gjort det hade det ökat studiens trovärdighet. Det eftersom man då hade kunnat gå tillbaka och analyserat observationerna och samtalen i efterhand, men på grund av att vi var tidspressade ansåg vi att bearbetningen av materialet då hade tagit för mycket tid. Även att vi var tre stycken vid samtalen kan ha påverkat, då pedagogen kan ha känt sig utsatt. Vi fick dock känslan av att personerna kände sig relativt bekväma då de dels fått information om besök och samtal innan, och att vi befann oss i deras naturliga miljö. Vi är medvetna att vår närvaro kan ha påverkat individernas beteende, att pedagogen kan ha försökt försköna bilden av verksamheten och pedagogiken/filosofin. Vi anser att observationerna kompletterade frågeformulären på ett bra sätt då vi fick en inblick hur det såg ut på förskolan i praktiken. Under en del av observationerna var barnen närvarande, vilket vi kan se en fördel med. Vi fick chans att se hur miljön utnyttjades och hur materialet användes av dem i ett naturligt sammanhang, då behövde vi inte tvivla på om barnen till exempel använde det

material som pedagogen förespråkade. Dock medförde barnens frånvaro att pedagogen kunde tala och förklara för oss mer ostört, vi fick även tillfälle att se materialets placering och då dess tillgänglighet för barnen eftersom materialet stod på sin vanliga plats

Vi gjorde observationer på ett stort antal avdelningar (35 stycken), detta anser vi ökar studiens tillförlitlighet. Men vi kan ha varit något optimistiska, eftersom vi var tidsbegränsade. I och med detta gavs mindre tid för sammanställning, vilket kan ha medfört att vi missat väsentliga delar.

5.2 Resultatdiskussion

Nedan följer en diskussion kring syfte och frågeställningar i förhållande till resultatet som framkom i observationerna och frågeformulären. Diskussionen förs i relation till Lpfö98, aktuell forskning samt litteratur som är relevant för vårt undersökningsområde. Syftet var att ta reda på vilket sätt pedagogernas barnsyn speglas i inomhusmiljö och material på de Reggio Emilia-, Waldorf- och Montessoriförskolor vi besökt.

5.2.1 Hur speglar miljön pedagogernas barnsyn?

Wallin (2003) menar att man måste sätta sig på huk för att kunna se hur materialet är placerat och hur det ser ut ur barnens synvinkel. Vi tog fasta på detta under våra observationer då vi fotograferade miljön just ur barnens synvinkel. Granberg (2004) menar att barnen lockas och väljer material utifrån vad de ser. Vi har kommit till insikt att hur man placerar materialet i inomhusmiljön i allra högsta grad speglar vilken barnsyn man som pedagog har. Anser man till exempel att barnen själva kan få bestämma när de vill måla och har tillit till att de själva klarar av det, placerar man materialet i barnens höjd. Att placera materialet så att barnen inte når det eller inte ha det framme alls, menar vi kan signalera till barnen att man inte tror att de klarar av det och ett beroende av den vuxne skapas.

Johansson (2005) belyser tre teman inom pedagogernas barnsyn. Dessa avser att "barn är medmänniskor, vuxna vet bättre och barn är irrationella" (s.77). Vi kan se en likhet mellan de tre inriktningarna i vår studie och Johanssons teman. Vi anser att Reggio Emiliafilosofin överensstämmer till stor del med synsättet och temat att *barn är medmänniskor*. Detta eftersom man strävar efter att barn skall vara delaktiga i de beslut som rör dem, samt att man utgår ifrån barnens erfarenheter och perspektiv. Vi har genom vår litteratur- och observationsstudie kommit fram till att man inom Reggio Emiliafilosofin ser barnen som kompetenta. Även Emilsson (enligt Johansson och Pramling Samuelsson, 2003) belyser att det i senare forskning kring barn växt fram just ett sådant synsätt om det kompetenta barnet. Även små barn resonerar, observerar och experimenterar, menar hon. Vi anser att ett sådant synsätt speglas i utformningen av miljön på Reggio Emiliaförskolorna vi besökt, av den orsaken att barnen är betrodda att själva kunna hantera mycket av materialet. Samtidigt är lättillgängligt och valfriheten stor. I observationerna framkom det att barnens tankar ofta ligger till grund för den pedagogiska verksamheten, till exempel vid val av

temaämne.

Vi kan urskilja att temat *vuxna vet bättre*, till viss del går att finna inom Montessoripedagogiken. Detta då de vuxna anser att de förbereder en miljö som de anser är bäst för barnet, de vuxna tillverkar och väljer material som skall ingå i den fysiska miljön, inom dessa ramar får barnen dock, enligt pedagogerna, alltid vara delaktiga. "Hjälp mig att göra det själv" (Reimer-Eriksson 1995:7), är mottot inom Montessoripedagogiken och barnens utveckling mot självständighet uppmuntras av pedagogerna. Vi anser att det speglas tydligt i miljön, då allt material i hög grad finns tillgängligt för barnen, även möbler och inredning är helt och hållet anpassat efter barnens storlek. Ett exempel från en Montessoriförskola är då två fyraåringar valde att baka. Här fanns det barnen behövde lättåtkomligt såsom recept, ingredienser och köksredskap, allt utformat i barnens storlek. Barnen bakade två sockerkakor utan pedagogers inblandning (förutom då kakorna skulle tas ut från den varma ugnen) och efteråt diskade barnen de redskap de använt. Även på Waldorfförskolorna kan temat *vuxna vet bättre* överensstämma med pedagogiken. Vi är av uppfattningen att pedagogerna anser att de vet vilka material och leksaker som lämpar sig bäst i en barngrupp. Barnen ses här som fantasirika och lär via alla sina sinnen. Vi har observerat att det finns gott om material på Waldorfförskolorna utan någon given funktion, vilket vi anser speglar synen på att barnen är fantasirika, och att de med hjälp av materialet kan utveckla fantasifulle lekar. Vi har dock iakttagit att mycket av materialet finns högt upp, i hyllor eller stängda skåp.

Som tidigare nämnts påpekar även Johansson (2003) att pedagoger genom sina föreställningar skapar sig en teori, som leder pedagogen i sitt förhållningssätt till barn. Precis som Johansson (2003), anser även vi att denna teori eller detta synsätt kan belysa vissa aspekter så pass starkt att det kan hindra att man ser andra. Under våra besök på förskolorna har vi observerat att de olika inriktningarna fokuserar på skilda saker och att vissa aspekter då har kommit i skymundan. Montessoriförskolorna fokuserar mycket på Montessorimaterialet, vilket bland annat skall öva barnens finmotorik, koncentration och vissa bestämda kunskaper, men främst hjälpa dem att bli självständiga. Efter att ha läst litteratur och besökt Montessoriförskolorna anser vi att en för liten del av verksamheten, inomhus, ägnas åt roll- och fantasilekar. Eftersom materialet har ett rätt sätt att användas på tror vi att det kan hämma barnens egna idéer och förmåga att finna egna lösningar. Vi är medvetna att barnen även är utomhus på Montessoriförskolorna under stora delar av dagen. Eftersom vi inte valt att fördjupa oss i utomhusmiljö kan vi inte svara över hur mycket tid där som ägnas åt roll- och fantasilekar, samt eget tänkande. På Waldorfförskolorna, har det framkommit både i litteraturgenomgången och vid observationerna att det fokuseras mycket på den fria leken, vilken pedagogerna inte skall störa. Däremot får pedagogerna gärna berika och sätta igång lekar med till exempel material. Precis som det står i läroplanen menar även vi att barnens fantasi, inlevelse och kommunikation stimuleras i leken vilket främjar barns utveckling och lärande. Vi ser dock många fördelar med att man som pedagog är närvarande och utmanar barnen i dess lek. Precis Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) påpekar kan den vuxna berika leken med idéer och

material vilket även kan främja möjligheten för barnens lärande. Under våra observationer, på Reggio Emiliaförskolorna, har vi fått förståelse att stor vikt läggs vid att lyssna på och utmana barnen. Här fokuseras mycket på barnens intressen och intentioner. En risk med detta anser vi kan vara, om barnen alltigenom får överhanden, att de senare i livet inte kan ta motgångar. Vi anser också i den miljödebatt, som råder i dagens samhälle, är av stor vikt att påvisa för barnen om hållbar utveckling. Barnen kan ibland få tillgång av material i överflöd, här ser vi en stor skillnad i jämförelse med Waldorffförskolorna där stor vikt läggs vid att laga och spara på material och leksaker. Ett exempel på detta är vid en vattenlek på en Reggio Emiliaförskola där vattenkranen var på under hela vår observation. Vi frågar oss hur en medvetenhet över energisparande då kan utvecklas hos barnen?

Barngruppens sammansättning ser något annorlunda ut i de tre inriktningarna. Inom Reggio Emilia framkom det vid observationer och vid litteraturstudier att uppdelningar av barnen sker efter ålder. Detta eftersom materialet på avdelningarna bättre kan anpassas då, främst ur ett säkerhetsperspektiv. Inom Waldorfpedagogiken har vi i litteraturen funnit att barngrupperna skall vara blandade (Ritter, 1997). Dock har vi under observationerna funnit att det ser olika ut i verksamheten, några förskolor har 1-5 års avdelningar, andra har åldersindelade grupper där en ensam pedagog ansvarar för en mindre grupp barn. I och med att pedagogen är ensam under dagen blir verksamheten väldigt sårbar, samt att det knappt finns tid till observation och reflektion i arbetslaget. Vi har även genom samtal med pedagogerna fått kännedom om att barnen vanligtvis börjar på Waldorfförskolor när de är tre år. En pedagog framhöll just att barnen inte har någon nytta av varandra då de är under tre år. Här har vi funnit likheter i Montessoripedagogiken i synen på barn runt tre års ålder. Även på Montessoriförskolor anses att barnen vid tre års ålder är redo för att undervisas och innan dess är de inte mogna för stora delar av Montessorimaterialet. Granberg (2004) påpekar dock att det framkommit under senare år att barn har glädje av en grupp, ”redan under andra halvan av första levnadsåret vänds intresset även mot jämnåriga” (s.31). Vi anser att förskolan skall erbjuda så mycket mer än att förbereda barnen inför skolan, de skall förberedas inför hela livet. Vi menar dock inte att yngre barn skall vara på förskolan större delen av dagen. Men vi är av åsikten att många färdigheter utvecklas även innan barnen är tre år, det är inte heller alltid på grund av en bestämd ålder som de är redo för bestämda aktiviteter. Därför ser vi fördelar med att barnen redan tidigt ingår i en förskolegrupp.

5.2.2 Vad har påverkat val av material och miljöns utformning?

Det skall, vilket betonas i Lpfö98, i förskolan finnas utrymme för barnens egna planer och fantasi och barnen ska under dagen kunna växla mellan olika aktiviteter. Pedagogerna inom alla tre inriktningarna anser att barnen får välja vad de vill göra under dagen. Vi kan till viss del hålla med om detta men anser dock att barnen delvis är begränsade av pedagogerna eftersom det är dem som till största delen har ansvaret att utforma miljön. På Montessoriförskolorna har barnen stor valfrihet att välja under dagen, men begränsningen ligger i att de endast har möjlighet växla mellan Montessorimaterialet. Materialet är beständigt och genomgår inga större förändringar

enligt pedagogerna. Säljö (enligt Johansson & Pramling Samuelsson, 2003) menar som tidigare nämnts att man bör utgå från barnen som vistas i miljön när man planerar den, det finns inte bara ett sätt att utforma miljön. Vi anser att då miljön är beständig på Montessoriförskolorna utgår man inte från den barngrupp som vistas i miljön utan från barn i största allmänhet. Maria Montessori menade i början på 1900-talet att barn valde bort de vanliga leksakerna framför hennes egna material. På den tiden kan vi förstå att materialet var nytt och spännande men idag ser barns leksaker annorlunda ut och vi är inte säkra på att barnen hade gjort samma val idag. Dock tror vi att det finns barn som är mycket intresserade av detta material även idag, men det borde då finnas fler valmöjligheter för barnen på förskolan som inte har detta intresse. På Waldorfförskolorna, anser vi, att begränsningen ligger i att en del av materialet och leksakerna inte är tillgängliga för barnen, vilket gör barnen beroende av den vuxne. Samma vuxna har även många andra uppgifter än att tillföra material i barnens lek, som till exempel laga mat, karda ull, sy dockor med mera. Har den vuxne då tid att tillföra material till barnen i leken? Tillgodose dess behov önsknings och intressen?

Vi kan se en skillnad i synen på barnens utveckling inom de tre inriktningarna. Både på Montessori- och Waldorfförskolorna anpassas materialet utefter barnens mognad. Här kan vi finna likheter med utvecklingspsykologin, inom denna utgår man ifrån att barnet befinner sig i generella utvecklingsfaser (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Under våra observationer framkom det till exempel att inom Waldorfförskolorna gör man skillnad i ålder när det handlar om barnen har tillgång till material eller inte. Man anser till exempel inte att barnet är moget för penslar förrän vid fyra års ålder. Även i Montessoripedagogiken styr, till viss del ålder, men även till stor del om barnet själv är moget och intresserat av materialet. Det är först då barnet instrueras det. Som tidigare nämnts fokuserar man inte till så stor del på barnens ålder inom Reggio Emiliafilosofin. Malaguzzi (Gedin & Sjöblom, 1995) ansåg inte att barnen utvecklas stegvis, där sten läggs på sten. Det är istället barnens behov och intressen som styr vilket material barnen använder. Varje barn anses som unikt och de utvecklas på olika sätt och i olika takt, det är inte det färdiga resultatet utan processen som räknas. Detta anser vi vara en stor överensstämmelse med utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson).

Både inom Montessori- och Reggio Emiliaförskolorna, har vi förstått, att stor vikt läggs vid att observera barnen, dock delvis av olika anledningar. Båda observerar för att upptäcka vad barnen är intresserade av, och utefter det erbjuda dem material. Men skillnaden ligger i att i Montessoripedagogiken observeras även i vilka utvecklingsstadier barnen befinner sig i, och materialet anpassas till barnen efter det. I likhet med utvecklingspsykologin anses lärande som en individuell process. I Reggio Emiliafilosofin använder man sig däremot av observationer för att utmana barnen med nytt material och locka barnen till nya lösningar. Här påvisar också pedagogerna att barnen har olika sätt att lösa problem, man är av åsikten att barn också lär kollektivt. Mångfalden av tankar och idéer som kan finnas i en grupp är även ett centralt drag i utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson).

Enligt Lpfö98 skall förskolan komplettera hemmet. Vi anser att inriktningarnas skilda sätt att tolka detta är mycket intressant, olikheterna beror på pedagogisk inriktning men även på den enskilda pedagogen. Eftersom Lpfö98 endast betonar *att* hemmet skall kompletteras, men inte *hur* detta skall göras anser vi att ett stort tolkningsutrymme ges för pedagogerna som utformar miljön.

På Waldorfförskolorna anser man att förskolan skall vara lik hemmet, vi drar här kopplingar till Granbergs (2004) beskrivningar av när förskolan kallades daghem. Daghemmen blev barnens andra hem. Vi kan urskilja detta synsätt på Waldorfförskolorna, köket och köksbordet är en central plats storleksanpassat efter de vuxna. Förskolorna är inredda med gardiner, blommor och tavlor med mera. Pedagogernas arbetsuppgifter skall påminna om dem som utförs i hemmet, till exempel sticka, sy, laga mat och baka (Mathisen 1994). Här kan vi finna både skillnader och likheter i Montessoriförskolorna. Det finns delvis ting vi kan finna i ett hem, såsom ting för att göra miljön hemtrevlig exempelvis gardiner och krukväxter. Mycket av de praktiska vardagsövningarna är sysslor som utförs i hemmet, till exempel tvätta, sopa och diska. Granberg menar att barn skall ges möjligheter att på förskolan möta sådant de inte har hemma. Vi anser att Montessorimaterialet skiljer sig markant ifrån vad som kan anses vara hemligt, till exempel övningar inom matematik och språk. Vi är delvis kritiska till att de sysslor man anses utföra i hemmet är av typisk kvinnlig karaktär. Vi observerade på Montessoriförskolorna att barnen kunde utföra sysslor som till exempel att putsa silver, diska och damma. Sysslor som att snickra, tälja och gräva, som kan anses som typiskt manliga kunde vi dock inte se i förskolorna. Vi kan tänka oss att i början av 1900-talet var dessa sysslor av stor relevans för vad barnen behövde lära sig för sysslor i hemmet. Men idag, anser vi, finns det även annat material som kan ha lika stor relevans för barnen. Vi menar, precis som Almqvist (1991), att leksaker måste betraktas utifrån samhället och kulturen som de ingår i och att det även är av stor vikt att förskolan anpassar material och leksaker efter hur dagens samhälle ser ut. Vi kan även inom Reggio Emiliaförskolorna finna paralleller med Granbergs beskrivning av miljön. Hon menar att miljön skall vara som en verkstad med fantasieggande material och inte vara smyckat som pedagogernas hem. Vi anser att miljön och material på förskolorna skiljer sig väsentligt ifrån att vara hemligt. Här finns inga gardiner med mera, däremot finner skapandematerial i mängder. Granberg (2004) menar att miljön skall utformas på ett sådant sätt att den bland annat lockar och utmanar barnen, den skall även uppmuntra barns förmågor.

Under observationerna framkom det att miljön på Montessoriförskolorna delas upp i olika ämneskategorier, utifrån till exempel matematik, språk och geografi. Malaguzzi menade att verkligheten inte bör styckas upp i ämnesområden (Gedin Sjöblom 2004). Vi kan delvis hålla med Malaguzzi om detta eftersom livet inte är uppdelat i ämnen utanför skolvärlden. Därför anser vi att det är viktigt att även ge barnen en helhet, så att de kan se sitt lärande i ett sammanhang.

5.2.3 Vilket syfte anser pedagogerna att material och leksaker har i verksamheten?

Alla tre inriktningarna poängterar att ett av materialets främsta syfte är att stimulera barnens sinnen. Det betyder inte att inriktningarna använder sig av samma slags material. Tydligast kan vi se att det avspeglar sig i Montessoriförskolorna och deras sinnestränande material. Waldorf- och Reggio Emiliaförskolorna använder sig av material som är förhandlingsbart och med syftet att stimulera fantasin, medan Montessoriförskolornas material till stor del är fasta och till för att lära in kunskaper, samt med syftet att utveckla självständighet hos barnen.

En del av aktiviteterna på Waldorfförskolorna har, av pedagogerna, en tidsbestämd dag, vilket medför att barnen inte får disponera visst material när de själva önskar, till exempelvis kriter och färger. Vi kan här dra paralleller till Nordin-Hultmans (2004) uppdelning av tillgängligt och otillgängligt material. Hon menar att det otillgängliga materialet är sådant som skapar oordning, exempelvis skapande material, vilket kan vara vått, kladdigt och smutsigt. Det leder till att det inte används så mycket på förskolorna. Både inom Montessori- och Reggio Emiliaförskolorna har barnen, enligt pedagogerna vi samtalat med, fri tillgång även till materialet som skapar oordning. På Montessoriförskolorna kan det vara övningar som att hålla vatten, ösa bönor eller material såsom pärlor och flaskfärg. På Reggio Emiliaförskolorna har de material såsom flaskfärg, paljetter, vattenlek, lera och lim. Vi anser att barnen behöver kunna använda material som både är lättstädad och sådant som skapar oordning för att de ska, i enlighet med Lpfö98, kunna utveckla sin förmåga att skapa, bygga och konstruera med olika tekniker och material. Men om materialet utgör en fara för barnen anser vi att pedagogen bör vara delaktig i skapandeprocessen. Till exempel om barnen vill använda en limpistol eller såg.

I likhet med Waldorfförskolorna anser Granberg (2004) att det är barnen som bestämmer vad leksakerna blir för ting. På Waldorfförskolorna har vi erfarit att fantasin hos barnen inte har någon begränsning. Vi är av åsikten att barn i allmänhet idag har otroligt mycket leksaker hemma och på så sätt kan det vara värdefullt att få möta annat material i förskolan. Men vi anser även att barn i allmänhet är fantasirika nog att kunna fantisera och då handlar det inte om ifall leksaker och material är färdigkonstruerat eller förvandlingsbart utan om atmosfären är tillåtande. Vi anser att barn har fantasi nog att kunna omvandla till exempel en bandyklubba till en häst om bara atmosfären tillåter.

Vi håller med Granberg som menar att barn har en personlig relation till sina leksaker. På nästan alla förskolor vi observerat framkom det att ett gosedjur för de små barnen till vilan är tillåtet att ha med sig, dock tror vi att även äldre barn kan behöva en leksak för att få dem att känna trygghet under en dag på förskolan. Vi tror inte här att man skall ta hänsyn till barnets ålder, utan barnet själv. Under våra observationer och i frågeformulären fann vi att de flesta Montessori och Waldorfförskolor valt att ha ett förbud mot att ta med sig leksaker hemifrån (förutom gosedjur). På en

Montessoriförskola svarade en pedagog att leksaker hemifrån kan skapa konflikter som blir för personliga och kan bli för svåra för barnen att klara av. Det var också anledningen till att barnen inte fick ta med sig leksaker hemifrån. På de flesta Reggio Emiliaförskolorna anser pedagogerna att barnen bör få ta med sig leksaker hemifrån. En del Reggio Emiliaförskolorna har gjort ett aktivt val i frågan om leksaker hemifrån och valt att ta in dem i den pedagogiska verksamheten. Vi anser att om man använder sig av barnens egna leksaker i den pedagogiska verksamheten så utgår man från barnen och deras intressen. Det står även som tidigare nämnt i läroplanen att deras intressen och behov ska ligga till grund för den pedagogiska verksamheten. Vi ser dock att det finns en risk att det kan bli tävling mellan barnen om vem som har den finaste/sötaste/fräckaste leksaken med sig och vissa leksaker kan få högre status än andra.

5.3 Förslag för vidare forskning

För att vidareutveckla vår studie hade vi i nästa steg kunnat studera utomhusmiljön på de olika förskolorna. Vilka likheter och skillnader finner vi där och hur kompletterar de inomhusmiljön? Speglas barnsynen även i utomhusmiljön? Det hade även varit intressant att utöka studiens omfattning med att studera fler alternativa pedagogiska inriktningar inom förskolan, som till exempel Ur och skur och Liten Lär. Men även den traditionella förskolan hade kunnat omfattas av vidare forskning. Vidare forskning är även att undersöka ett större omfång förskolor, samt utföra bandade intervjuer, för att bättre kunna generalisera och öka tillförlitligheten.

5.4 Slutord

Vi anser att vi med vår studie uppnått vårt syfte. Vår slutsats är att pedagogernas barnsyn speglas i allra högsta grad i miljö och material på de förskolor vi besökt, inom Reggio Emiliafilosofin, Montessori- och Waldorfpedagogiken.

Vår studie har stor relevans för vårt framtida läraryrke, och vi som nyblivna pedagoger har i hög grad nytta av de kunskaper vi tillägnat oss under studiens gång. Studien har givit oss en inblick i alternativa inriktningar som tidigare var relativt okända för oss, vilket har berikat vårt sätt att se på den psykiska och fysiska miljön. Vi har tydligt märkt att pedagogerna på de olika inriktningarna är färgade av sin egen teori (Johansson, 2003), och de anser att just deras miljö stimulerar, utvecklar, lär och lockar barnen. Dock kan vi se att det görs på helt skilda sätt. Frågan är om något är bättre eller sämre än något annat?

Vi menar att det är viktigt att reflektera kring sitt eget förhållningssätt till barn och inte köpa ett färdigt koncept i en pedagogik eller filosofi utan att kritiskt granska och skapa sig en egen uppfattning. Vi har kommit till insikt över hur viktigt det är att reflektera kring den fysiska inomhusmiljön och vad rummen egentligen signalerar till barnen. Vi tror att det är viktigt att ständigt fråga sig, som pedagog, vilken tilltro jag vill signalera att jag har till barnen? Vill jag att barnen skall bli beroende av mig som vuxen eller att de skall utvecklas till individer som kan stå på egna ben? Vilket syfte har materialet jag väljer? Vad är det jag vill jag att barnen skall lära sig och få

förståelse kring, och framförallt vad är barnen själva intresserade att lära sig? Att vara en reflekterande pedagog anser vi påverkar barnets lärande i mycket hög utsträckning. Vi menar även att vi som pedagoger ständigt befinner oss i en läroprocess. Att vara öppen för nya tanke- och arbetsätt anser vi därför är en förutsättning för det livslånga lärandet!

6 Referenslista

6.1 Artiklar

Lumholdt, Helene, (2007) Tidningen Förskolan, nummer 5.

6.2 Böcker

Abbott, Lesley & Nutbrown, Cathy. (2005). *Erfarenheter från förskolan i Reggio Emilia*. Lund: Studentlitteratur.

Almqvist, Birgitta. (1991). *Barn och leksaker*. Lund: Studentlitteratur.

Gedin, Marika. & Sjöblom, Yvonne. (1995). *Från Frøbels gåvor till Reggios regnbåge*. Stockholm: Bonnier.

Granberg, Ann. (2003). *Småbarnslek - en livsnödvändighet*. Stockholm: Liber.

Hansson, Lena. (1994). *Montessori och barns arbete*. Stockholm: Liber.

Hedlund, Nina. (1995). *Följ barnet! Frågor och svar om modern Montessoripedagogik*. Stockholm: Gothia.

Johansson, Eva. (2005). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling .

Johansson, Eva. & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.

Jonstoj, Tove. & Tolgraven, Åsa. (2001). *Hundra sätt att tänka. Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: Utbildningsradio.

Kranich, Ernst-Michael. (2002) *Barnet i utveckling. Grunder för waldorfpedagogiken*. Järna: Telleby bokförlag.

Lenz Taguchi, Hillevi. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS.

Mathisen, Arve. (1994). *Barnens värld. Pedagogik och fostran i förskoleåldern. En waldorfpedagogisk idébok för hem och förskola*. Oslo: Tangen Grafiske Senter AS.

Montessori, Maria. (1939). *Barndomens gåta*. Stockholm: Bonnier.

Montessori, Maria. (1949). *Barnasinnnet*. Stockholm: MacBook Förlag.

- Nordin-Hultman, Elisabeth. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- Patel, Runa. & Davidsson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid. & Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber
- Pramling Samuelsson, Ingrid. & Sheridan, Sonja. (2006) *Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Reimer-Eriksson, Ellinor. (1995) *Montessori en pedagogik i tiden*. Solna: Ekelund.
- Ritter, Christhild. (1997). *Waldorfpedagogik*. Stockholm: Liber.
- Signert, Kerstin. (2000). *Maria Montessori – anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur
- Simmons-Christenson, Gerda (1997). *Föreskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skjöld Wennerström, Kristina & Bröderman Smeds, Mari. (1997) *Montessoripedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, Dion. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en föränderlig värld*. Malmö: Runa förlag.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Holmbergs AB.
- Waldorfskolans läroplan. (1998). *En väg till frihet. Målbeskrivning för waldorfförskolor och waldorfskolans läroplan*. Stockholm: Levande kunskap AB.
- Wallin, Karin. (2003). *Pedagogiska kullerbyttor*. Stockholm: HSL Förlag.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Lpfö98. Läroplanen för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Vygotskij, S, Lev. (2005) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

6.3 Hemsidor

Björkman, K (2005). *Rum för alla sinnen*.

Hämtad 2 maj 2009, från

<http://www.forskolan.net/main.asp?ArticleID=210458&ArticleOutputTemplateID=87&ArticleStateID=2&CategoryID=3757&FreeText=rums%20f%C3%B6r%20alla%20sinnen>

Björkman, K. (2004). *Dagsprogrammet styr barnen*.

Hämtad 11 maj 2009,

<http://www.forskolan.net/main.asp?ArticleID=23000&ArticleOutputTemplateID=87&ArticleStateID=2&CategoryID=3757&FreeText=nordin%20hultman>

Lumholdt, H (2005). *Känsla och tanke hand i hand* .

Hämtad 10 april 2009, från

<http://www.forskolan.net/main.asp?ArticleID=218606&ArticleOutputTemplateID=87&ArticleStateID=2&CategoryID=3756&FreeText=waldorf>

Om Reggio Emilia (2009).

Hämtad 9 april 2009, från

<http://www.reggioemilia.se/>

Bilaga 1, Sammanställning av målbeskrivning för Waldorfförskolor

En väg till frihet

Målbeskrivning för waldorfförskolor och waldorfskolans läroplan, ålder 1-19 år.

Utgiven i samarbete med Waldorfskolefederationen och Riksföreningen
Waldorfförskolans samråd.

Följande stycke är ett utdrag ur läroplanens inledning (1998:5)

“I centrum för waldorfpedagogiken står människan som kroppsligt, själsligt och andligt väsen. Det är förskolan och skolans uppgift att i samarbete med hemmet efter bästa förmåga kärleksfullt befordra den växande människans utveckling till fri och ansvarstagande individ i ett demokratiskt samhälle.”

Vidare belyser läroplanen målbeskrivningar förskole- och skolgången och är då uppdelad i åldern ett till och med sex år, åldern sju till och med femton år samt sexton till och med nitton år.

Målbeskrivningen för åldern ett till och med sex år tar upp följande:

Omsorg och omvårdnad

Rörelse och motorik

Sång och musik

Språk och kommunikation

Bildskapande

Övrig skapande verksamhet

Sexåringen

Barn i behov av särskilt stöd samt

Waldorfförskolan - en kulturskapande verksamhet

Bilaga 2, Frågeformulärsundersökning

1. Jag är:

- Kvinna
- Man

2. Min ålder är:

- 19-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- Annat/vill inte uppge

3. Jag arbetar på en:

- Montessoriförskola
- Waldorfförskola
- Reggio Emilia förskola

4. Jag är utbildad som:

- Barnskötare
- Förskolelärare
- Lärare mot yngre åldrar
- Lärare mot äldre åldrar
- Annat: _____

Och/eller har:

- Utbildning inom Montessori
- Utbildning inom Waldorf
- Utbildning inom Reggio Emilia

Beskriv kort utbildnings

längd/innehåll: _____

5. Jag har arbetat i förskoleverksamhet:

- 0-5 år
- 6-10 år
- 11-15 år
- 16-20 år
- Över 20 år

6. Barnen, på avdelningen där jag arbetar, är:

- 1-3 år
- 3-5 år
- 1-5år
- Annan åldersindelning:

7. Hur skulle du beskriva Er förskolemiljö:

- Strävar efter en hemlik miljö
- Till viss del lik hemmet
- Strävar efter en icke hemlik miljö

Varför och på vilket sätt? _____

8. Vad tänker du spontant då du hör ordet *material*:

9. Beskriv kortfattat vad du anser är materialets främsta funktion:

10. Vilken tillgång har barnen till materialet som finns på avdelningen?

- Materialet finns alltid tillgängligt för barnen
- Barnen får fråga efter önskat material
- Tillgång då vi vuxna tar fram utvalt material
- Begränsat p.g.a: _____

Övrig kommentar: _____

11. Anser du att materialet är knutet till ett visst rum i Er verksamhet?

- Ja
- Ja, till viss del
- Nej

Kommentar: _____

12. Anser du att barnen är delaktiga i val av material till verksamheten?

- Alltid
- I stor utsträckning
- Ibland
- Inte alls

Kommentar: _____

13. Reflekterar ni i arbetslaget kring val av material till verksamheten?

- Mycket
- Ganska mycket
- I mån av tid
- Aldrig, andra pedagogiska diskussioner prioriteras/tar tid
- Annat/kommentar: _____

14. Får barnen ta med leksaker hemifrån?

Ja

Nej

Varför/varför inte? _____

15. På vilket sätt anser du att Ert material kan inspirera andra förskolor?

Tack för din medverkan!

Med vänlig hälsning
Malin, Karin och Sofia

Bilaga 3, missiv

Hej!

Vi som utformat detta frågeformulär heter Sofia Dahl, Karin Niklasson och Malin Karlsson. Vi läser vår sista termin vid Göteborgs Universitet och har läst inriktningar mot förskolan och de tidigare åldrarna i skolan. Vi har som intention att få arbete i förskolan.

Enkäten kommer vi att använda som underlag till vårt examensarbete, som ska behandla förskolans pedagogiska material och till viss del även inomhusmiljön. Vi kommer att göra en jämförelse mellan Montessori, Reggio Emilia och Waldorf.

Era åsikter är av stort värde för oss, därför är vi oerhört tacksamma om ni vill delta i vår undersökning.

Vi är tacksamma för att ni gör enkäten individuellt, samt att ni svarar utifrån er själva. Undersökningen är anonym.

Examensarbetet kommer att vara klart i slutet av maj och ni kan gärna maila oss för att ta del av den, eller om ni har andra frågor.

Känner ni att ni behöver mer plats att skriva och förtydliga era tankar så skriv gärna på baksidan.

Sofia Dahl: tricky_84@hotmail.com

Karin Niklasson: niklasson_ka@hotmail.com

Malin Karlsson: karlsson.malin@hotmail.com

Tack på förhand!

Sofia, Karin och Malin

Bilaga 4, Observationsschema

Typ av material	Tränar	Finns i hög grad	Finns till viss del	Finns inte alls	Övrigt
<i>Sensoriskt material</i> t.ex. sand- och vattenleksaker, naturmaterial, musikinstrument	Sinnerna, Se, höra, känna				
<i>Rörelsematerial</i> t.ex. klätterredskap, bollar, cyklar, hopprep	Grovmotorik, Fysisk lek, hoppa, klättra, balansera				
<i>Manipulativt material</i> t.ex. pussel, kulor, sy- vävtillbehör, pärlor	Finmotorik och öga-hand-koordination Pyssla, sortera, dekorera				
<i>Bygg- och konstruktionsmaterial</i> t.ex. klossar, lego, verktyg, modeller	Logiskt tänkande, rumslig förmåga Bygglek, planera, tänka ut, konstruera				
<i>Föreställande leksaker</i> t.ex. docktillbehör, köksredskap, telefoner, fordon, garage, djur	Inlevelse, förståelse för egna och andras beteende, rollekar, gestalta, låtsas, dramatisera				
<i>Konstnärsmaterial</i> t.ex. kriter, färger, pennor, papper, penslar, lera, kamera	Färg- och formuppfattning Fritt skapande, rita, måla, skulptera, göra bilder				
<i>Saker att se och lyssna till</i> t.ex. böcker, sagor, musik och skivor	Koncentration, språk, uppfattningsförmåga, läsa, titta, lyssna				