



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En föränderlig miljö för motoriskt lärande

- en kvalitativ studie av inomhusmiljöns
utformning i förskolan

Ann-Louise Nilsson och Linda Nyman

LAU370

Handledare: Björn Haglund

Examinator: Magnus Hermansson Adler

Rapportnummer: VT10-2611-026

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen, 15 hp

Titel: En föränderlig miljö för motoriskt lärande

– en kvalitativ studie av inomhusmiljöns utformning i förskolan

Författare: Ann-Louise Nilsson och Linda Nyman

Termin och år: VT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Björn Haglund

Examinator: Magnus Hermansson Adler

Rapportnummer: VT10-2611-026

Nyckelord: Förskola, inomhusmiljö, motorisk utveckling, barn, pedagog

Bakgrund/syfte

Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi uppmärksammat hur förskolans fysiska inomhusmiljö är utformad och ett intresse väcktes då för att undersöka hur denna miljö tar tillvara på barns möjligheter att tillägna sig ett motoriskt lärande. Vi vill därför ta reda på om verksamheten lever upp till läroplanens mål och intentioner.

Metod

Vi har genomfört 14 barnintervjuer och 5 pedagogintervjuer på två förskolor i två kommuner i Västsverige. Genom observationer på de här förskolorna har vi sett verksamheten på nära håll och tagit del av hur rummen på förskolorna är utformade samt vad barnen sysselsätter sig med. Den litteratur som berör ämnena inomhusmiljö och motorik kopplar vi samman med de resultat vi fått i våra intervjuer och observationer. Litteraturen vi valt att belysa är uppdelad i tre delar. Den första delen behandlar förskolan ur ett historiskt perspektiv och vad våra styrdokument säger om vårt valda ämne. I den andra delen är de lärandeteorier som vårt arbete tar utgångspunkt i beskrivna. Den sista delen av litteraturgenomgången tar upp forskning som gjorts kring den pedagogiska inomhusmiljön i förskolan.

Resultat

Vi ser genom vårt resultat att pedagogerna uppfattar inomhusmiljön på förskolan som en viktig arena för barns motoriska utveckling. De menar att det är avgörande hur man utformar miljön för att barnen ska tillägna sig nya erfarenheter och att det är av stor vikt att läroplanen är synlig i verksamheten. Vi ser likheter i pedagogernas synsätt, då de försöker att ha ett tillåtande förhållningssätt och inspirera barnen med hjälp av materialet. Barnen sysselsätter sig med olika motoriska aktiviteter i förskolans rum, men deras möjligheter att utforma inomhusmiljön är begränsad.

Betydelse för läraryrket

Vi ser vårt ämne som betydelsefullt att synliggöra för pedagoger eftersom den fysiska inomhusmiljön är en viktig del i barns vardag som ska bidra till det livslånga lärandet. Läroplanen talar om för oss hur vi bör bedriva den pedagogiska verksamheten utifrån mål och syften som gynnar en kunskapsutveckling hos barn. Därför behöver pedagoger fokusera på hur läroplanen kan användas och följas upp i yrkesutövningen.

Förord

Vi är två studenter som snart har genomfört den sista kursen på lärarutbildningen på Göteborgs universitet med inriktning mot de yngre åldrarna. Under vår inriktning har båda läst Barn och ungas uppväxtvillkor (BAUN) och lärde känna varandra ganska tidigt i utbildningen. Detta gjorde att vi redan i början av perioden planerade att skriva vårt slutgiltiga examensarbete ihop. Eftersom båda vill arbeta i förskolan har vi fått följas åt under de flesta kurserna och genomfört arbeten tillsammans under den pågående utbildningen.

Under de här veckorna som examensarbetet har pågått har vi blivit medvetna om hur viktig inomhusmiljön är för barns motoriska lärande och utveckling, reflekterat över vad som kan bidra till denna utveckling hos barn samt hämma den. Vi har för det mesta suttit tillsammans och skrivit på arbetet men också delat upp litteratur och delar av övriga rubriker mellan oss. En hel del av tiden har gått åt till att leta litteratur och artiklar som berör vårt arbete och vi har då huvudsakligen tagit del av utbudet på pedagogens bibliotek. Det som har skrivits enskilt har vi skickat mellan varandra för att båda ska ha fått vara delaktiga med synpunkter på vad den andra skrivit innan utkastet lades till den slutgiltiga texten. Vår undersökning har vi genomfört, lämnat ut och hämtat in information om tillsammans och har också beskrivit resultatet och diskussionen gemensamt. Sammantaget har vi lagt ner lika mycket tid och text på arbetet.

Vår handledare under arbetets gång har varit Björn Haglund på Institutionen för pedagogik och didaktik och tillsammans med honom har idéer om innehåll och metoder diskuterats fram. Vi har också samtalat med övriga kurskamrater och tagit del av andras utlåtande kring vårt arbete samt läst studenters tidigare skrivna arbeten. Ett stort tack till samtliga pedagoger och barn som tagit sig tid att svara på frågor och diskutera miljö i förskolan med oss. Vi tackar också varandra för ett gott samarbete då många givande diskussioner ägt rum. Detta arbete har gett oss värdefulla verktyg att arbeta med i framtiden och vi tar med oss de erfarenheter som examensarbetet bidragit med i vårt blivande yrke som förskollärare. Det har varit spännande och roligt att skriva detta arbete och vår förhoppning är att ni läsare också upplever det som intressant att ta del av.

Ann-Louise Nilsson och Linda Nyman
Göteborg 21 maj 2010

Innehåll

Abstract
Förord
Innehåll

1. Inledning	6
1.1 Bakgrund och problemområde	6
1.2 Syfte och frågeställningar	7
2. Litteraturgenomgång	7
2.1 Historik	7
2.1.1 Småbarnsskolan och småskolan	7
2.1.2 Barnträdgården och barnkrubban	8
2.1.3 Storbarnkammaren	9
2.1.4 Eftermiddagshemmet	9
2.1.5 Daghemmet och lekskolan	10
2.1.6 Nutidens förskola	10
2.1.7 Styrdokument	11
2.1.8 Barnsyn	11
2.2 Lärandeteorier	12
2.2.1 Sociokulturellt perspektiv	12
2.2.2 Fenomenografi	13
2.3 Forskning om den pedagogiska miljön i förskolan	14
2.3.1 Miljödefinition	14
2.3.2 Motorik	14
2.3.3 Rum och design	16
2.3.4 Material	17
3. Metod	19
3.1 Metodval	19
3.2 Kvalitativa studier	19
3.2.1 Reliabilitet och validitet	19
3.2.2 Vår användning av intervjuer och observationer	20
3.3 Undersökningsgrupp och urval	20
3.4 Undersökningsförfarandet	21
3.5 Etiska utgångspunkter	22
4. Resultat	23
4.1 Observation av förskolan Blåsippan	23
4.2 Observation av förskolan Majblomman	24
4.3 Sammanfattning av observationer	25
4.4 Resultat av pedagogintervjuer	25
4.5 Sammanfattning av pedagogintervjuer	27
4.6 Resultat av barnintervjuer	28
4.7 Sammanfattning av barnintervjuer	29
4.8 Resultatanalys	29
5. Diskussion	30
5.1 Hur ser pedagogerna på den fysiska inomhusmiljön?	30
5.2 Vad sysselsätter sig barnen med i de olika rummen på förskolan?	31
5.3 Hur tänker pedagogerna kring val av material till lokalerna?	32

5.4 Fortsatt forskning	33
6. Slutord	34
7. Referenser	35
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	
Bilaga 4	

1. Inledning

1.1 Bakgrund och problemområde

”Jag vill ha ett djungelrum fullt med levande sköldpaddor!” (Lukas 5 år)

”Jag önskar att det fanns stora studs mattor på dagis!” (Alice 4 år)

Under vår lärarutbildning har högskoleförlagd utbildning varvats med verksamhetsförlagd sådan (VFU). Detta har bidragit till att vi har kunnat jämföra teorier i praktiken. Vår VFU har genomförts i förskolan men vissa fältuppgifter har utförts i skolan. Eftersom det är i förskolan vi båda så småningom vill arbeta är det här fokus läggs i vårt arbete. I förskolan läggs grunden till det livsvida och livslånga lärandet som ska stimulera barnet till vidare upptäckter (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). En av de första miljöerna som barn möter i livet utanför hemmet är förskolan. Därför vill vi i detta arbete undersöka inomhusmiljön närmare och vad den kan betyda för barns förkovran. I läroplanen för förskolan, Lpfö 98, är det otydliga signaler som möter läsaren beträffande hur inomhusmiljön bör vara utformad. Det finns inga klara direktiv om hur den fysiska inomhusmiljön i förskolan ska se ut eller planeras. Det man kan utläsa i läroplanen för förskolan är att miljön ska vara inbjudande och stimulera till lek och lärande för barnen (Utbildningsdepartementet, 1998).

När vår VFU på förskolorna har genomförts har vi lagt märke till hur den fysiska inomhusmiljön som omger barnen kan se ut och hur varierande utformningen kan vara. Detta kom att intressera oss tidigt i utbildningen. Vi ville ta reda på om denna miljö kan bidra till barns kunskapsutveckling eller om den hindrar barnen i deras lärande. Då både utvecklingen av grov- och finmotorik hos barnen är förekommande i inomhusmiljön behandlas båda i arbetet. Vi har uppmärksammat att pedagoger tänker på liknande sätt när de planerar hur inomhusmiljön i förskolan ska se ut och vad de fokuserar på i utförandet av lokalerna. Eftersom den fysiska miljön är en naturlig del av verksamheten på förskoleavdelningarna kan man inte bortse från dess inverkan på barn och pedagoger. Det kanske är så att inomhusmiljön i förskolan glöms bort och att det många gånger inte läggs så stor vikt vid dess utformning. I detta arbete ställs ett antal frågor till pedagogerna för att få deras tankar kring miljöns betydelse och vad de vuxna i förskolan bidrar med för att den motoriska utvecklingen hos barn ska äga rum. Vi ställer också frågor till barnen och här blir även deras svar intressanta.

Under utbildningen har vi stött på ett flertal lärandeteorier som beskriver synen på barns lärande och kunskapsinhämtande. Ett par av dessa har haft stor inverkan på oss och funderingar över hur pedagogernas förhållningssätt kommer till uttryck när det gäller hur barn lär och erfar har då uppstått. Det synsätt som vi tar avstamp i är det sociokulturella perspektivet. I det här synsättet är samspelet med andra den centrala utgångspunkten när det gäller hur barn tillägnar sig nya kunskaper (Claesson, 2002).

Genom det här arbetets fokusering på inomhusmiljöns betydelse i förskolan är vår förhoppning att fördjupa våra egna kunskaper i ämnet och som vi senare har nytta av i arbetslagen då utformning av nya och befintliga lärandemiljöer i förskolan sker.

1.2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med det här arbetet är att undersöka om inomhusmiljön på förskolan är utformad på ett sådant sätt att den tar tillvara på barns möjligheter att utveckla ett motoriskt lärande. Vi vill också ta reda på om verksamheten lever upp till läroplanens mål och intentioner om den fysiska inomhusmiljöns utformning.

Genom att söka svar på följande frågeställningar försöker vi att nå vårt syfte med arbetet.

- Hur ser pedagogerna på den fysiska inomhusmiljön?
- Vad sysselsätter sig barnen med i de olika rummen på förskolan?
- Hur tänker pedagogerna kring val av material till lokalerna?

2. Litteraturgenomgång

När vi redogör för vad litteraturen behandlar i ämnet om inomhusmiljön i förskolan har vi valt att använda oss av underrubriker och dela upp litteraturen i olika delar. Den första delen tar upp hur förskolan har blivit den verksamhet som den är idag. Här tar vi utgångspunkt i denna verksamhets historik; hur den sett ut i tidigare decennier och hur den utvecklats fram till idag. I nästa del beskrivs den teoretiska bakgrunden med olika lärandeteorier och perspektiv på hur barns inlärning kan ske. Den sista delen skildrar vad som framkommit från tidigare forskning, i avhandlingar och rapporter.

2.1 Historik

Under 1800-talet växte det fram olika verksamheter som riktade sig till små barn. Dessa verksamheter är föregångare till vår nuvarande förskola. För att förstå varför förskolan ser ut som den gör idag gör vi här en historisk beskrivning. Förskolan har en lång tradition och inomhusmiljön har uppmärksammats tidigt i denna.

Under vår lärarutbildning har vi alltid utgått från styrdokumentet och haft dem som grund när vi genomfört både skriftliga arbeten och muntliga diskussioner. I arbetet som pedagog använder vi styrdokumentet som bas och de ligger till grund för verksamheten och undervisningen. Därför känns det viktigt att visa på vilken förankring detta arbete har i styrdokumentet och vad de säger om den fysiska inomhusmiljön i förskolan och kring begreppet motorik.

2.1.1 Småbarnsskolan och småskolan

Under 1830-talet tillkom småbarnsskolan som institution (Vallberg Roth, 2002). Ändamålet med denna instans var att ge barnen omvårdnad och fostran. Lärarinnan skulle både ge en kärleksfull uppfostran men också moralisk undervisning, allt med religionen som grund. Ofta kunde man läsa i olika texter som handlade om småbarnsskolan att den mest framstod som ett socialt nödvång för ensamstående mödrar till fattiga barn. De var tvungna att förvärvsarbete för sin försörjning (Forsell i Vallberg Roth, 2002). I småbarnsskolorna skulle barnen tillägna sig kunskaper men främst skulle de fostras och religionen grundläggas. Både att vänjas vid

ordning och lydnad men också renlighet och uppmärksamhet var viktigt för barnen att lära sig i småbarnsskolan som var den första instansen i enskild och allmän uppfostran. Till en början betonades kristendom, skrivning, läsning och räkning i småbarnsskolan och inte förrän i slutet av 1860-talet fick leken en större betydelse än innan.

Småbarnsskolan var en föregångare till småskolan som hade sin tillväxt i slutet av 1860-talet. De båda hade likheter, som t.ex. att de främst var riktade till fattiga barn i städerna. Innehållet fostrade barnet i religiös anda och präglades av Lilla Katekesen. Det förväntades att barnen skulle kunna räkna och läsa när de senare började i folkskolan. Det här var innan småskolorna hade inrättats. Många föräldrar hade svårt att ge barnen den träningen. Småbarnsskolan såg det som sin uppgift att ta sig an skolundervisningen (Vallberg Roth, 2002).

2.1.2 Barntädgården och barnkrubban

Friedrich Fröbel (1782-1852) var en tysk pedagog som grundade den så kallade *Kindergarten* (i svenskt tal kallad barntädgården) år 1840 (Vallberg Roth, 2002). Långt tidigare hade han även startat sin första skola. Hans undervisning och tankesätt vilade på en religiös grund. Den pedagogik som Fröbel var inspirerad av härrörde från Rousseau och Pestalozzi. Fröbel hade vidare ett stort naturintresse samt fallenhet för naturvetenskap och matematik och han menade att det händer mycket i barns utveckling i förskoleåldern som har betydelse för dem senare i livet. Fröbel introducerade de så kallade lekgåvorna. Dessa bestod av olika lekmaterial (t.ex. boll, tärning och klossar) som alla gick ut på att kunna dela en enhet i mindre delar och sedan återskapa helheten. Fröbel ville genom detta material visa på att världen hade en matematisk-geometrisk struktur. Under tiden som Fröbel startade barntädgården fanns det även s.k. barnkrubbor. Till barnkrubborna kom de barnen som var i behov av omsorg när fler mödrar började förvärvsarbeta. Det var främst barn under två år som placerades i dessa, men snart blev man medveten om vikten av att alla barn behövde liknande omsorg, även de äldre. I Sverige öppnade den första barnkrubban år 1854 i Stockholm. De finansierades av olika privatpersoner eller välgörenhetsorganisationer (Vallberg Roth, 2002).

Så småningom när barntädgården blev den centrala institutionen blev barnkrubban kvar i samhället då den fyllde en viktig samhällslik funktion (Simmons Christensen, 1997). 1896 startade den första barntädgården i Sverige av Anna Eklund (1872-1942). Fröbel var hennes stora förebild och hon inspirerades av hans idéer och metoder kring pedagogik. Barntädgården hade till skillnad från barnkrubban ett pedagogiskt syfte och skulle genom lek och stimulerande aktiviteter föra barnen framåt i sin kunskapsutveckling. Men det skulle inte bara bedrivas pedagogisk undervisning i barntädgården utan den skulle också kännas som en hemmiljö för barnen. Barntädgården fanns till främst för de som hade det bättre ställt och där mödrarna kunde vara hemma med barnen men ändå ville ge dem något utöver hemmet (Simmons Christensen, 1997).

Anna Eklund startade senare även ett lågstadium och en högre flickskola som kallades Margaretaskolan. Denna skola bedrev utbildning inom kindergartensverksamhet för unga flickor. Margaretaskolan fick så småningom en allt större utbredning och skolan fick då namnet Fröbelseminariet. Detta har haft stor vikt för spridningen av Frøbels tankesätt och hans pedagogik i vårt land. Inom den svenska barntädgårdsrörelsen har systrarna Maria och Ellen Moberg varit förgrundsfigurer. Maria Moberg utbildades vid Margaretaskolan av Anna Eklund och tillsammans med sin syster startade hon folkbarntädgården. Hit var alla barn välkomna oberoende av hur familjens ekonomi såg ut. Folkbarntädgårdarna lade både vikt

vid pedagogik och socialisation för barnen och antalet barn fick inte vara mer än 30. Här ansåg man att de första sju åren i barnets liv var de viktigaste (Vallberg Roth, 2002).

2.1.3 Storbarnkammaren

Alva Myrdal (1902-1986) var en kvinnlig politiker som uppmärksammades under mitten av 1900-talet (Vallberg Roth, 2002). Hon var tongivande vad gällde förändringen av barnträdgården till storbarnkammaren. Religionen som länge styrte utbildning och fostran ville Myrdal ersätta med vetenskapen. Hon menade att tron och traditionen var föråldrade i sitt sätt att se på individen och att det istället skulle bli en mer modern syn på kunskap genom förnuft, rationalitet och vetenskap. Alva Myrdal arbetade intensivt för att *alla* barn skulle få en fin start i livet och att deras mödrar skulle få möjlighet att både umgås med sina barn och vara yrkesarbetande kvinnor. 1935 skrev hon boken *Stadsbarn*, där hon beskriver familjers situation och vad barnomsorgen skulle kunna bidra med gällande både barnens utveckling och omsorg om dem (Michélsen, 2005). Boken fick stor uppmärksamhet. Hon skrev att både barnkrubban och barnträdgården skulle inneslutas i storbarnkammaren, men där den sistnämnda skulle vara en plats för samtliga barn. Det skulle här läggas vikt vid både pedagogisk och social fostran. Den mesta tiden i storbarnkammaren ägnade barnen åt fri lek. De flesta sysslor övades i leken. Programmet i storbarnkammaren bestod av en blandning av fri inne- och utelek, vila, måltider, toalettbesök samt olika former av samlingsstunder med sång och sagor. Man kan tolka Myrdals idé om att storbarnkammaren skulle vara en arena för alla barn som den grundläggande visionen om en enhetlig svensk förskola (Vallberg Roth, 2002).

2.1.4 Eftermiddagshemmet

Eftermiddagshemmen utarbetades under 1900-talets första hälft och de relaterades mer till barnträdgårdar och hemmet än till folkskola och arbete. Här arbetade barnträdgårdsledarinnor som efter hand övertog folkskolläraernas plats. Vid denna tidpunkt ansåg man att ett gemensamt ansvar för allas barn skulle vara det optimala. Om både barnträdgård, daghem och eftermiddagshem befann sig på samma ställe skulle de gemensamma lokalerna och materialet komma fler barn tillgodo och utnyttjas maximalt (Sandels & Moberg i Vallberg Roth, 2002). Lokalerna som utgjorde eftermiddagshemmen skulle bestå av fyra stycken rum, två stora respektive två små, samt även en tambur och en toalett. Ett av de större rummen skulle möbleras som en passande verkstad med tillhörande material (t.ex. snickarbänk och verktyg). Det andra stora rummet skulle innehålla vackra detaljer, såsom blommor och tavlor. Det här rummet skulle vara trivsamt och lockande att vara i och barnen kunde där sysselsätta sig med bokläsning, lek med dockor och sällskapsspel samt även läsläsning. De två mindre rummen skulle bestå av ett hemtrevligt kök och ett som barnen själva skulle få inreda och ordna för sina behov. I köket kunde barnen syssla med hemarbete av olika slag, som t.ex. laga mat, tvätta och stryka. I rummet som barnen själva fick sätta sin prägel på skulle det finnas tillräckligt med material för barnen att använda sig av (Vallberg Roth, 2002).

I eftermiddagshemmen reglerades en pedagogik som liknade hemmens. Det blev en mer mjuk ledarroll som påminde om barnträdgårdens verksamhet (Vallberg Roth, 2002). Tillsynsmyndighet för eftermiddagshemmen blev under 1930-talet barnavårdsnämnden.

2.1.5 Daghemmet och lekskolan

Under mitten av 1900-talet började synen på barnet förändras och beteckningen på verksamheten blev nu *halvöppen barnavård* där daghem och lekskola blev centrala delar (Vallberg Roth, 2002). Motiven för denna verksamhet var starkt knuten till föräldrarnas förvärvsarbete och i lekskolan var kunskapsförmedlingen planerad och där fick barnen lära känna jämnåriga. Skillnaden mellan lekskola och daghem låg i pedagogiken. Lekskolan betraktades som mer pedagogisk än daghemmet, vilket på 1960-talet ledde till att antalet barn i daghemmet minskade och lekskoleplatserna fördubblades. Man var tvungen att förbättra daghemmen och benämningen barntillsyn började användas liksom kvalificerad utbildad personal. Det kom också ytterligare krav på utformningen av daghemmen. Man betonade vikten av att daghemmet skulle bli så hemligt som möjligt och att den icke barnvänliga miljön som fanns i de tidigare verksamheterna skulle tas bort. Det blev fokus på att inredningen skulle vara anpassad efter barnet, t.ex. höjden på bord och stolar (Nordin Hultman, 2004). Nu blev Fröbels idéer inte lika väl mottagna och det pratades knappt inget om hans tankar och visioner. Däremot nämndes teoretiker som Gesell och Piaget under den här perioden, vilka hade ett psykologiskt synsätt på lärande (Vallberg Roth, 2002).

2.1.6 Nutidens förskola

Ända sedan starten har pedagogiken i förskolan utgått från barnen och deras intressen. Själva syftet med pedagogiken har dock varierat genom åren och även hur man sett på barns kunskapande och lärande har skiftat (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). År 1968 gjorde man en barnstugeutredning där innehållet i förskolan för första gången behandlades och utreddes och några år senare, 1975, blev förskolan reglerad i lagen. Barnets lärande och situation sätts allt mer i fokus med bl.a. råd och anvisningar från socialstyrelsen och förskolan får mer status. Grunden för de omfattande målen som fanns i barnstugeutredningen dyker senare upp i *Pedagogiskt program för förskolan* som utkom 1987. I det här programmet behandlas arbetssätt och mål för verksamheten men också ett tidigare beslut om att alla barn ska få vistas i förskola. Miljöns utformning samt material behandlas här förhållandevis kortfattat. Däremot utarbetade Socialstyrelsen råd som publicerades 1989. I denna text framkommer vilka rum som ska finnas i verksamheten och hur de ska inredas och vilka aktiviteter som ska förekomma i de olika lokalerna. *Pedagogiskt program för förskolan* fungerade som det gällande styrdokumentet vid denna tid (Nordin Hultman, 2004). Så kom då senare förskolans egen läroplan 1998, med styrande mål för verksamhetens pedagogiska innehåll och arbetssätt. Även skolans läroplan, Lpo 94, är starkt sammanfogad med Lpfö 98 (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Förskolans planerade innehåll och dess miljö har ofta hängt ihop med barns utveckling och hur barnsynen sett ut. Inte förrän i slutet av 1990-talet blev det t.ex. mer tillåtet med läsning och skrivning redan hos barnen i förskolan (Vallberg Roth, 2002).

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) anser att kunskapen tar form i mötet mellan individen och omvärlden och att det inte är någon inläring i sig. Barnet inhämtar däremot kunskap genom att de skapar mening i dessa möten. Då lär de sig av sin omvärld och får nya erfarenheter. Barnet behöver vara aktivt och engagerat i sitt meningsskapande för att kunskapen ska ta form hos barnet. Även att se sammanhang och delta i kommunikation blir också väsentligt för utvecklandet av nya kunskaper. Kunskapen kan heller inte kopplas bort från det sammanhang i vilket det existerar. På detta sätt sker lärandet i en kontext där både situationen och sammanhanget bildar den totala kunskapen (Pramling Samuelsson &

Sheridan, 1999). Man talar ofta om fyra olika former av kunskap, fakta- förståelse- färdighets- och förtrogenhetskunskap. Dessa samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar. I förskolan uttalar vi sällan dessa ord, men barnen tillägnar sig ändå dagligen de här olika kunskapsformerna. Tillsammans med de vuxna i förskolan utvecklar barnen kunskaper i vardagliga sammanhang och i leken. Man samtalar, läser och agerar. I förskolan ska den pedagogiska verksamheten vara utformad så att den möjliggör för barnen att skaffa sig kunskaper. Om barnets lust att lära och tillägna sig nya kunskaper hela tiden blir stimulerat så kommer dessa kunskaper att öka och utvecklas genom att vi använder oss av de kunskaper vi redan har under tiden vi lär oss nytt (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

Vallberg Roth (2002) beskriver kunskapssynens utveckling genom tiderna. De ord som förekommer frekvent i vår tid vad gäller lärande är kunskap, kompetens och livslångt lärande. Hon menar att vi nu befinner oss i ett snabbt föränderligt, globalt och lärande samhälle som både förutsätter och bygger på ett livslångt lärande.

2.1.7 Styrdokument

I läroplanen för förskolan, Lpfö 98, står det att "Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande" (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 9). Det står också skrivet att arbetslaget ska ge alla barn stöd och stimulans i sin motoriska utveckling och det ska möjliggöra för barnen att vara med och påverka verksamhetens innehåll och arbetssätt samt utvärderingen av denna. Vidare kan man läsa att miljön ska vara inbjudande och innehållsrik och att den pedagogiska verksamheten ska vara utformad på ett sådant sätt att den stimulerar och utmanar barnet till fortsatt utveckling och lärande (Utbildningsdepartementet, 1998). Förskolans lokaler och miljö bör vara utformade så att barnen ska kunna delta i både lugna och livliga aktiviteter i såväl stora som små grupper med material som inspirerar till lek och temaarbete (Skolverkets allmänna råd, 2005). I Skolverkets allmänna råd står det också att "Kommunen bör se till att förskolans lokaler är trygga, säkra, hälsosamma och utvecklande genom att dessa är utformade så att de möjliggör en varierad pedagogisk verksamhet som stödjer både enskilda barns utveckling och lärande samt grupprocesser" (Skolverkets allmänna råd, 2005, s. 20).

I Lpfö 98 står det att förskolan ska lägga grunden till ett livslångt lärande och att barnen ska ges möjligheter att öka sin kompetens och tillägna sig nya kunskaper och insikter. Det som bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten är barnens behov och intressen (Utbildningsdepartementet, 1998).

2.1.8 Barnsyn

I alla tider har synen på barn och deras lärande och utveckling varierat och det synsätt som för stunden varit rådande har satt sin prägel på förskolepedagogikens innehåll och utformning (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Vårt nuvarande synsätt på barnet präglas av ett antagande att barnet är aktivt och kunskapssökande och att olika erfarenheter påverkar barns lärande och utveckling. Genom att umgås och agera med sin omgivning tillägnar sig barnet nya kunskaper. Denna syn på lärande bygger på att man har respekt för barnet som ett nyfiket och resursrikt barn. Synsättet innebär att man som pedagog har en tilltro till barns förmågor och att den vuxne ser till barns möjligheter och inte till dess brister. Barnet anses inte som en individ som inte kan eller vet något och behöver därför inte fyllas med färdig kunskap. Man inväntar inte heller någon inre mognad utan möter barnet respektfullt genom att aktivt

stimulera och utmana barnet. Tillsammans med sin omgivning lär sig barnet nya saker varje dag med alla sina sinnen. Om barnen redan i förskolan blir sedda och betraktade som kompetenta individer stärks deras tilltro till sig själva och de behåller sin lust att lära genom hela livet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

Även Sommer (2005) tar upp begreppet barnsyn och vad det kan innebära. Han skriver att de flesta människor har föreställningar om hur barn ska fostras och vad som är korrekt samt felaktigt uppförande. Det är dessa föreställningar om barnet som man kallar barnsyn. De olika perspektiv som vuxna har på barn reglerar den syn de har på barnet och uppfattas då genom ett speciellt filter. Om detta filter har en bestämd färg så ses barnen endast i denna färg. Om man inte justerar filtret, utan det används i alltför många år, kan det bli svårt att se och förstå nutidens barn. Perspektivet på barn har ändrats avsevärt genom åren, som t.ex. att ha sett barnet som novis och som ett oskrivet blad till att betrakta det som en individ utrustat med en rad kompetenser (Sommer, 2005).

Vallberg Roth (2002) skriver att i vår tids ökade individualiserade och globaliserade samhälle ser vi barnet som konsument, medaktör och en världsmedborgare. Man menar också att barnet av idag är kompetent och situerat med rättigheter och ökat ansvar för sitt eget lärande.

Läroplanen för förskolan genomsyras av synsättet att barn är kompetenta med olika förmågor att skapa sig en konkret bild av sin omvärld och att man måste ta tillvara på barns vetgirighet och vilja att lära (Utbildningsdepartementet, 1998).

2.2 Lärandeteorier

2.2.1 Sociokulturellt perspektiv

Vygotskij (1896-1934) var förgrundsfiguren i det sociokulturella perspektivet (Dysthe, 2003). Han menade att lärande medför utveckling och att en rad olika utvecklingsprocesser skulle vara omöjliga utan ett lärande. Han ansåg att utveckling och lärande inte är identiska processer utan de är sammansvetsade sen födseln. Med detta menas att man tar utgångspunkt i mätning av barns mentala utveckling. Ett sätt att mäta detta på är att se vad barnet klarar utan hjälp från kamrat eller annan vuxen. Vygotskij tvivlade på denna metod och menade istället att man skulle ta reda på vad barnet själv kan göra med assistans. Vygotskij utvecklade begreppet *den närmaste utvecklingszonen*, vilket är området mellan vad ett barn kan klara på egen hand och det som samma barn kan klara med hjälp av någon mer försigkommen kamrat eller annan vuxen. I denna zon ligger barns funktioner som befinner sig i utveckling. Det som ligger i den närmaste utvecklingszonen idag kan imorgon bli till den verkliga utvecklingsnivån. Alltså det som barnet kan klara av med assistans kommer det senare kunna klara av på egen hand (Dysthe, 2003).

Karsten Hundeide (Hundeide i Dysthe, 2003) säger att Vygotskijs begrepp ligger klart i linje med dagens terapeutiska trender som söker efter att framhäva de positiva sidor som barn har istället för att framhäva det som ses som brister. Här blir det en naturlig del att söka efter zonen för möjlig utveckling i omsorgsgivarnas samt i pedagogernas uppfattningar om barnet. Det är viktigt att skaffa sig kunskap och insikt i hur pedagoger betraktar barnet och dess eventuella brister. Deras uppfattningar kan präglas av en hopplöshet eller att finna hopp om att det finns ett område där man själv kan bidra till att förbättra barnets prestationer och

situation. Det är viktigt att pedagogen tränas aktivt till att söka efter positiva egenskaper samt resurser för att sedan kunna inrikta sig på framsteg i zonen för möjlig utveckling. Det är av stor vikt att alltid utgå från att det finns en utvecklingszon där barns vilja att prestera och deras motivation kan mobiliseras genom uppmuntran och bekräftelse från pedagog (Dysthe, 2003).

Att se på verksamheten utifrån ett sociokulturellt perspektiv gör att man kan se på lärandet ur andra synvinklar än tidigare. Perspektivet öppnar nya dörrar för att se och förstå den pedagogiska verksamhet som bedrivs på förskolan. Att fokusera lika mycket på verksamheten som på den individ som ska lära eller utveckla en färdighet är viktigt att tänka på. Det innebär att man förflyttar fokus från individen till att analysera och beskriva praktiken som miljö för lärande, eftersom det är aktiviteterna som strukturerar praktiken och som utgör en del av lärandet (Carlgren, 1999).

Det sociokulturella perspektivet lägger stor vikt vid att kunskap är något som konstrueras genom samarbete i en kontext. Interaktionen människor emellan och samarbetet är helt avgörande för att ett lärande ska ske. Att delta i en social praktik är det väsentliga för att ett lärande ska äga rum (Dysthe, 2003). Perspektivet kan sammanfattas i sex centrala aspekter. Lärandet är *situerat* och det riktar sig då mot inlärningskontexten. En konsekvens av detta är att betona hur viktigt det är med autentiska situationer i förskola och skola genom att man skapar en läromiljö som liknar den utanför verksamheterna och på så sätt bidrar till barns livslånga lärande. Lärandet är *socialt* och kan utmyнна i två betydelser. Den ena inriktar sig på det kulturella och historiska sammanhanget och den andra på interaktionen och relationer människor emellan. Samspelet med andra i läromiljön är avgörande för vad som lärs och hur vi lär oss. Den tredje aspekten är att lärandet är *distribuerat*. Med detta menas att kunskapen är distribuerad bland människor i en grupp där alla har olika kunskaper och är skickliga på olika saker där allt sedan flätas samman till en helhetsförståelse. Att lärandet är *medierat* är som en slags förmedling och används om alla typer av artefakter som ger hjälp och stöd. Vi använder oss av dessa redskap för att förstå vår omvärld. Det viktigaste medierande verktyget för oss människor är språket. *Språket* är grundläggande i läroprocessen och varje språklig hållning, framställning och värdering placerar oss människor i en historisk och kulturell tradition. Kommunikativa processer är en förutsättning för vår utveckling och det är genom att samtala, lyssna, härma och samverka med andra som barnet får ta del av färdigheter och kunskaper från tidig barndom. På så sätt tillägnar sig barnet vad som är viktigt och värdefullt i den kulturen. Kommunikation och språk är en förutsättning för att tänkande och lärande skall kunna ske. Den sjätte och sista aspekten är att lärande är deltagande i en *praxisgemenskap*, där deltagande från början är perifer, vilket innebär att den som ska lära sig saknar den mesta kunskapen för att bli en fullvärdig medlem i praxisgemenskapen. Den lärande gynnas av att alla deltagare har olika färdigheter och kunskaper (Dysthe, 2003).

2.2.2 Fenomenografi

Fenomenografin växte fram under 1970-talet på Göteborgs universitet under ledning av Ference Marton (Claesson, 2002). Marton och hans forskningsgrupp sökte svar på vilka samband man kan skönja mellan hur människor tänker om studier samt sedan se hur de bedriver sina studier. De tittade även på vilka förändringar som skedde i människors tänkande när de bedriver dessa. Gruppen koncentrerade sig efter hand på att kartlägga olika fenomen och vilka uppfattningar som fanns om dem. Att lösa en addition och hur människor uppfattar döden är olika fenomen inom fenomenografin. Att titta på hur människor uppfattar något eller tänker kring detta kallas inom denna gren för ett *andra ordningens perspektiv*. Det som kallas

första ordningens perspektiv skildrar hur någon erfar utan att problematisera fenomenet. Läraren måste uppmärksamma och vara medveten om vilka kvalitativt skilda uppfattningar som kan finnas i barngruppen och att bemöta samt att lyfta fram dem på ett naturligt sätt. Det är nu som ett lärande kan komma till stånd i denna inriktning genom diskussion och jämförelse av relationen mellan de olika uppfattningarna (Claesson, 2002).

Ingrid Pramling Samuelsson (Pramling Samuelsson i Claesson, 2002) har försökt att översätta de fenomenografiska tankarna till en praktisk undervisning för förskolan. Tillsammans med förskollärare har hon utvecklat en kursplan som är inspirerad av fenomenografin. Den innehåller ett antal grundläggande principer. Att man ska ha kunskap om hur barn tänker är en princip. Vidare kan man läsa att man som pedagog ska utveckla ett metodiskt kunnande för att kunna planera det man vill att barn ska förstå eller hur de ska uppfatta sin omvärld. Viktigt att ta reda på är vilka idéer som finns hos barnen för att sedan använda sig av dessa i verksamheten. Genom lek, samtal, drama och bilder som barn målar kan man ta del av barns tankar. Att se sig själv arbeta på olika nivåer är ytterligare en princip, där man ibland inriktar sin uppmärksamhet mot inläringen och innehållet och ibland fokuserar på strukturen. Även att vara medveten om att barn lär av varandra och att man ska få barn till att reflektera och tänka i konkreta situationer är viktigt. Pedagogen ska exponera barns olika tankar och detta ska göras till ett undervisningsinnehåll. Den sista principen tar upp vikten av att barn involveras i aktiviteter som påverkar dem till att direkt utveckla en förståelse genom att använda sig av olika material, lekar, sagor och situationer (Claesson, 2002).

2.3 Forskning om den pedagogiska miljön i förskolan

Vi redovisar här tidigare forskning med anknytning till inomhusmiljön i förskolan, där materialet och rummets utformning behandlas utifrån våra frågeställningar som utgångspunkt. Här belyser vi vad forskare kommit fram till och deras resultat i sina avhandlingar och studier.

2.3.1 Miljödefinition

Miljö som koncept är ett omfattande begrepp som inrymmer både fysiska och sociala samt kulturella egenskaper (Björklid, 2005). De här olika egenskaperna är integrerade och i ett pågående växelspel med varandra. Det finns *objektiva* och *subjektiva* miljöer. Den objektiva miljön innebär det konkreta som finns där, t.ex. hur stort ett rum är och dess läge i förhållande till andra platser. Den subjektiva miljön däremot betyder hur personer eller en grupp människor upplever miljön. Då kan rummets mening och betydelse ha olika innebörder för olika personer (Björklid, 2005).

Begreppet pedagogisk miljö innefattar den fysiska utformningen, materialet som är tillgängligt på förskolan, utrymmet som finns, samspelet mellan vuxen och barn och det klimat eller den atmosfär som genomsyrar verksamheten (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

2.3.2 Motorik

Motorik betyder rörelseförmåga, rörelsemönster och även forskningen om hur människans rörelser lärs in och utvecklas. En viktig del av motoriken är den motoriska utvecklingen som behandlar förändringar hos människan från fosterstadiet till slutskedet i livet. Här kan olika biologiska utvecklingsprinciper urskiljas. Det kan vara utvecklingen från "huvud till tå". Här utvecklas huvudet tidigare än resten av kroppen. Det kan också innebära utvecklingen " från

kroppens centrum mot periferin” som betyder att barnet har förmåga att kontrollera en armrörelse tidigare än det har förmågan till att kontrollera fingerrörelser. Det här förhållandet uttrycks som att den grovmotoriska färdigheten föregår den finmotoriska färdigheten. Uppdelningen kan ibland vara missledande eftersom många rörelser inkluderar både stora och små muskelgrupper (<http://www.ne.se/lang/motorik>).

Motorik omfattar allt som har med rörelse att göra, vilket gör det svårt att definiera (Sigmundsson och Vorland Pedersen, 2004). De sammanfattar några centrala motorikbegrepp:

Motoriskt beteende – den typ av beteende som innefattar ett handlande av något slag, t.ex. springa, gå, kasta och gripa. Det här begreppet är den närmaste översättningen av det övergripande motorikbegreppet. Motoriskt beteende påverkas av en rad faktorer från olika områden, såsom biomekanik, fysiologi och psykologi. Exempelvis kan det vara kroppsdelarnas storlek och tyngd, trötthet och motivation.

Motorisk utveckling – en definition som kan förklaras som förändring av motoriskt beteende över tid. Ofta beskrivs denna förändring i förhållande till ålder, men också till färdighetsnivå. Genom den motoriska utvecklingen kan förändringen antingen vara av kvantitativ sort, då man tillägnar sig nya färdigheter, eller av kvalitativ sådan, då en förbättring av redan utvecklade förmågor sker. Tidigare har man sett motorisk utveckling som en förändring som sker under de första levnadsåren, men nu talar man istället om utvecklingen som en livslång process.

Motoriskt lärande – kan förklaras som en grupp skeenden som är knutna till övning eller erfarenhet som leder till relativt bestående förändringar i förmågan att utföra motoriska färdigheter (Schmidt i Sigmundsson & Vorland Pedersen, 2004).

Motorisk kontroll – detta begrepp kan man definiera som en ställning eller en rörelse (Rose i Sigmundsson & Vorland Pedersen, 2004). Skillnaden mellan motorisk kontroll och motorisk utveckling samt motoriskt lärande är att motorisk kontroll avser den situation som är här och nu. De andra båda beskriver förändringar av motorisk kontroll över tid.

Motoriska problem – innebär olika typer av motoriska besvär, som allt från total frånvaro av rörelser till klumpiga och ineffektiva rörelser.

Grov- och finmotorik – ofta delar man in motorik i dessa två begrepp för att skilja på olika typer av motoriska färdigheter. Det saknas en tydlig definition mellan vad som är grovmotorik och vad som är finmotorik. Grovmotoriska förmågor är de färdigheter som involverar de stora muskelgrupperna och som heller inte kräver så stor precision. De finmotoriska förmågorna innefattar de små muskelgrupperna och kräver noggrannare precision. Ofta betraktar man färdigheter som utförs med händernas hjälp som finmotoriska men det finns också färdigheter som kräver både grov- och finmotorik. Därför kan gränsen mellan de båda bli flytande och det finns heller ingen avgörande skillnad mellan grov- och finmotorik i relation till hur rörelserna kontrolleras och koordineras.

Kunskap om vad det är som skapar förändringar ger oss verktyg som kan användas för att påverka barns motoriska utveckling, huvudsakligen i positiv riktning. Under årens gång har vi fått till oss god kunskap om hur motorisk utveckling går till men det saknas förklaringar på varför denna utveckling har just detta mönster (Sigmundsson & Vorland Pedersen, 2004). Det

finns många olika teorier om motorisk utveckling men ingen kan än så länge uppfattas som den riktiga sanningen eftersom ingen blivit tillräckligt dokumenterad. Man utgår från den teorin och de värderingar man vill tro på i sin dagliga verksamhet först när man vet vad som skiljer teorierna åt. Man kunde hitta detaljerade beskrivningar av utvecklingsförloppet för när barnen nådde fram till "milstolparna" i utvecklingen. De här milstolparna kunde vara sitta, krypa, gå, stå och gripa. Vi har genom historien saknat bra förklaringar på varför utvecklingen sker. På 1970-talet förändrades dock synen på den motoriska utvecklingen och miljön tillmättes större betydelse för hur utvecklingen fortskred. Connolly kritiserade de forskare som ansåg att motorisk utveckling hörde samman med mognad (Connolly i Sigmundsson & Vorland Pedersen, 2004). Han menade att denna utveckling sker genom samspel mellan arv och miljö.

2.3.3 Rum och design

När barnen befinner sig i sin vardagliga "arbetsmiljö" på förskolan så innebär denna miljö inte enbart just en arbetsmiljö. Miljön innefattar också en värld där barnen ska utvecklas och socialiseras med andra barn och vuxna (Björklid, 2005). Tittar man på den fysiska inomhusmiljön så förekommer det arbetsmiljöbrister som påverkar lärandet och utvecklingen hos barnen negativt. Det kan vara alltifrån allergiframkallande lokaler till hur förskolan som byggnad är konstruerad och utformad. Som exempel på hur den fysiska inomhusmiljön kan bidra till problem för barnen kan nämnas inredningens kvalitet. Denna är oftast låg och det kan t.ex. innebära möbler som inte är sittriktiga eller på annat sätt ergonomiska. Även illaluktande och ostädade lokaler hör också till sådana dilemman. Något som direkt kan påverka barns lärande och kan kopplas till detta är ljudnivån med förekommande buller samt dålig belysning. Det här är något som måste minskas på förskolorna och i skolorna för att barnen ska trivas och tillägna sig kunskap av olika slag (Björklid, 2005).

När barnen vistas i rummen på förskolan upplever de dessa med alla sina sinnen. Det innebär att de uppmärksammar och fångas upp av hur rummet ser ut och vad det innehåller. Det kan vara färger, material och föremål av olika slag. Även sådant som lukt väcker intresset hos barn, både det illaluktande och det som luktar gott. De rum som är helt funktionslösa, d.v.s. de utrymmen som kan vara s.k. mellanrum mellan lokaler, väcker ofta barns intresse och de tar dessa i anspråk (Björklid, 2005). De barn som har funktionshinder av olika slag kan idag ofta vistas i de flesta lokaler i förskolan. Rummen är många gånger utformade och anpassade efter barns rörelsehinder. De miljöer som de vuxna inte har utformat och organiserat kan innebära utvecklingsmiljöer för barnen. Här sker mycket av barns medvetna och omedvetna lärande.

de Jong har studerat ett flertal olika lärandemiljöer och påtalar, i sitt underlag *Pedagogiska och sociala aspekter på lokaler för barnomsorg* till Allmänna råd från Socialstyrelsen, vikten av respekten för barnet som individ och där denna kommer till uttryck i miljön (de Jong, 1996). Hon menar att när det gäller den fysiska inomhusmiljön i förskolan så måste dessa lokaler ses som en miljö för barn, d.v.s. en miljö där utgångspunkten är barns utveckling och lärande. de Jong (1996) anser att utformningen av lokalerna kan ge barn mängder av olika positiva upplevelser och en kunskapsutveckling men också hindra dem i den utvecklingen och istället ge motsatt effekt i form av t.ex. konflikter och stress. I en positivt utformad förskolemiljö kan barnen välja själva vad de vill sysselsätta sig med. Hon menar att miljön ska ge barnen möjligheter till ostörd lek där de får vara ifred men det ska också finnas potential i rummen för bullrig lek i stora grupper. Det gäller för personalen att både se det positiva och negativa i olika former av lek och utveckling hos barnen i lokalerna. Det kan t.ex. vara att se de rika och många inlärningstillfällen i en trång miljö men också vara på sin vakt

för att detta samtidigt utgör ett konfliktskapande förhållande. Barnen ska inte ideligen behöva ge avkall på sina egna behov av aktiviteter för att tillgodose andra barns behov (de Jong, 1996).

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) skriver om den fysiska miljön i förskolan och tar upp viktiga utgångspunkter som man bör tänka på vid utformningen av inomhusmiljön för att bidra till ett lärande och kunskapande. Utformningen av den pedagogiska miljön är av stor betydelse för barns lärande; den sänder ett budskap om vad som förväntas ske här. Den pedagogiska miljön ska vara utformad på ett sådant sätt att barns lärande underlättas samt att miljön stimulerar och utmanar barnen i verksamheten. Det är framförallt viktigt att miljön inte är statisk utan användbar, föränderlig och flexibel beroende på vilka verksamheter som pågår i rummen och vilka intressen som barnen har för stunden. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) pekar på vikten av att barnen är med och utformar den fysiska miljön då de själva alltid är delaktiga i sitt eget lärande. Rummen ska planeras av barn och personal tillsammans för att på bästa sätt stimulera och aktivera barnen till ny kunskap. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att barnen ska ges möjlighet att använda samtliga rum och utrymmen under deras förskoledag, vilket också Björklid (2005) hävdar. I rummen ska de kunna möblera om och skärma av vrår beroende på vad de aktiverar sig med. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) lägger stor vikt vid att den pedagogiska miljön ska vara utformad på ett sätt som främjar allsidig utveckling genom ett lustfyllt lärande där lek, kreativitet och skaparlust står i centrum. Vidare skriver författarna om att barn har rätt att utvecklas från deras egna förutsättningar och att se sig själva som kommunicerande och skapande individer. De olika rummens utformning på förskolan ska leda till samvaro och samspel (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

2.3.4 Material

Nordin Hultman (2004) skriver om de pedagogiska miljöer som barnen möter och vilka bilder som ges i tidigare forskning på ämnet. Den del som ter sig mest utforskad är det material som finns och som är avsett för barns aktiviteter på förskolan. Här redovisas Birgitta Almqvists omfattande kartläggning av leksaker och lekmaterial (Almqvist i Nordin Hultman, 2004). Kartläggningen ger en bild av förskolans utbud av olika material samt olika klassificeringsprinciper av dessa. Första klassificeringen betecknas som pedagogiskt/skapande material och denna fann Almqvist vara den vanligaste. Här ingår material som pennor, kriter, pärlor, lera och övningsböcker av olika slag. Dockor och olika tillbehör till dessa, bilar och andra fordon samt konstruktionsmaterial och material för grovmotorisk lek var vanligt förekommande. Enligt den andra klassificeringen fann hon mest material för slöjd, skapande aktiviteter och rörelse. Tredje klassificeringen innehöll material för den sociala och kognitiva utvecklingsfunktionen och därefter för fin- och grovmotoriska funktioner. Sammanfattningsvis fann Almqvist att lekmaterialiet inte speglar det samtida leksakutbudet, utan att det är ett uttryck för traditionsbundet mönster inom förskoleverksamheten som har sina rötter i Fröbel-pedagogiken. Efter denna kartläggning drog hon slutsatsen att de fanns en mängd olika material för skapande aktiviteter, dock var inte allt tillgängligt för barnen och kom sällan till användning (Almqvist i Nordin Hultman, 2004). Den moderna leksakskulturen är idag knappt representerad i förskolan, vilket är en slutsats som Annelie Fredricson drar i sin studie. Fredricson menar att förskolans val av material präglas till stor del av traditioner som är av önskan att de ska leva kvar (Fredricson i Nordin Hultman, 2004).

Nordin Hultman (2004) har gjort en undersökning om pedagogiska miljöer och barns objektskapande. I denna jämför hon ett antal engelska förskolor med traditionella svenska förskolor och tittar på skillnader i miljöns utformning samt materialutbudet. Hon fann att materialet i de engelska förskolorna är inriktat mot det tekniska, naturvetenskapliga och det laborativa hållet. Det finns där ett stort utbud för att få prova och laborera med olika material såsom sand, lera och vatten. Med hjälp av dessa material skapas nya problemställningar och nya utmaningar för barnen. Nordin Hultman (2004) fann att den stora variationen av konstruktionsmaterial, små och stora delar, tejp, papper, klister och kartonger, uppmuntrar barn till olika konstruktioner som möter höjd- och balansproblem. Hon drar slutsatsen att detta saknas i stor utsträckning i de svenska förskolorna. Vidare ser hon en större skillnad i materialet för grovmotoriska aktiviteter som nästan helt saknas i de engelska förskolorna. Detta tema tar sig uttryck i olika rum på de svenska förskolorna. I dessa rum på förskolan finns ytor där golvytan är öppen och inbjuder till grovmotoriska aktiviteter och rörelse. Ofta finner man också en stor madrass där barn kan hoppa eller öva kullebyttor. På en förskola fann författaren ett tomt rum, så när som på romerska ringar, ett antal skumgummikuddar och en trapets. Nordin Hultman (2004) upplever att möjlighet till rörelse och grovmotoriska aktiviteter inomhus ses som ett starkt tema i materialet på de svenska förskolorna och att varje pedagogisk verksamhet på något sätt är planerad i tid och rum. Hon iakttar ett mönster för hur rummen är disponerade och vilka aktiviteter de är avsedda för. Det hon kunde se var att det ofta upprättas gränser mellan olika aktivitetsområden/rum och att de sällan integreras vare sig det gällde planerad aktivitet eller fri lek. I förskolan kan dessa rum vara snickarrummet, kuddrummet, dockvrån och matrummet (Nordin Hultman, 2004)

Under en dag på förskolan ska barn ges möjligheter till eget skapande och utveckla alla sina uttrycksmedel såsom i form, bild, konstruktions- och bygglek, teknik, musik, dans och sång samt idrottslekar, gymnastik och olika rörelsemoment. För att barn ska utveckla dessa färdigheter gäller det att skapa en inomhusmiljö där detta är möjligt. Materialet är av stor betydelse. Det ska vara varierat, fantasifullt och tillgängligt. Det är viktigt att tänka på att man skapar utrymme för bygglekar där barnen inte blir störda i sina byggnationer och där de kan lämnas för att nästa dag kunna fortsätta leken eller byggandet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999).

Ett av de material som det talats mycket om kring användandets vara eller inte vara de senaste åren är datorn som hjälpmedel i förskolan (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). De menar att vi trots allt lever i en värld där tekniken många gånger är avgörande för att människan och olika objekt ska kunna fungera i samhället. Därför anser de att det är viktigt att det finns datorer även i förskolegrupperna och då inte i angränsande rum utan placerade där barnen befinner sig så att de spontant kan bli stimulerade att använda och jobba med den.

Barn tillägnar sig motoriskt lärande genom att de t.ex. hoppar, kryper, springer, klättrar och gömmer sig. (Skantze i Björklid, 2005). Hon menar att barn upptäcker och undersöker omvärlden och sig själv och därför blir utformningen av barnens omgivande miljö viktig samt att de också blir serverade ett rikt utbud av olika sorts material som de får lov att använda.

3. Metod

3.1 Metodval

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007) tar upp olika förändringar i det senaste decenniets samhällsvetenskapliga metoddiskussion. Forskare har börjat argumentera för att motsättningar mellan kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder och traditioner kan överbryggas. Dessa två traditioner har viktiga bidrag att lämna till forskningsarbetet. Det är karaktären på forskningsstudiens frågor som ska avgöra vilken metod som är mest lämpad. För att nå vårt syfte och finna svar på våra frågeställningar startade vi med att ta reda på vad forskarsamhället redan idag vet om de aktuella frågorna. Esaiasson m.fl. (2007) skriver att det är viktigt att få grepp om den diskurs som finns på området och att man skapar sig en överblick över teoribildningar. Dessa är sedan grunden till analysen och man bör också se över den empiriska forskning som redan finns samt att titta på vilka metodval som tidigare har använts. Vi har samlat litteratur och tidigare forskning och letat material i olika databaser för att skapa en diskurs som passar till våra specifika frågeställningar. Att titta på tidigare examensarbeten inom vårt valda ämne har både hjälpt oss att välja metod samt gett upplysning om olika författare som tidigare forskat inom området. Att avgränsa och att se hinder i undersökningen är viktiga komponenter för att arbetet ska flyta på framåt. Hur pass stor insamlingen av data blir beror på den tid man har till sitt förfogande. Det kan tyckas negativt men tidsfaktorn kommer att begränsa den utsträckning som man har att kontrollera sitt resultat (Bell, 2006). Utifrån dessa ord har vi valt litteratur som direkt återanknyter till vårt syfte och våra frågeställningar. Vi är medvetna om att fortsatt undersökning kan utmytna i andra intressanta ställningstaganden.

3.2 Kvalitativa studier

Vi har valt att bearbeta vår insamling av data kvalitativt. När man ska beskriva vad den kvalitativa undersökningen innebär för forskning inom pedagogiska studier lägger man tonvikten på att uppfatta helheten som viktigare än varje enskild del (Stukát, 2005). I användandet av ett kvalitativt synsätt tolkar och förstår man de resultat som framkommer och vill då karaktärisera eller gestalta något. Man har här inte behov av att generalisera eller förklara något mer djupgående. I en kvalitativ studie ligger fokus på att söka kategorier och mönster som främst beskriver en företeelse. Till en sådan här form av informationsinsamling hör t.ex. intervjuer och observationer (Stukát, 2005). Dessa två metoder har vi valt att använda oss av i detta arbete.

3.2.1 Reliabilitet och validitet

Vilken metod man i slutänden väljer för sin insamling av information måste kritiskt granskas för att avgöra om den är tillförlitlig samt att se om den är giltig. Reliabilitet innebär tillförlitlighet, vilket är måttet på själva mätinstrumentet (Bell, 2006). Det man som intervjuare bör tänka på är att om man frågar om åsikter så kan en rad olika faktorer påverka svaret. Respondenten kan t.ex. ha sett eller hört något av en arbetskamrat och blivit påverkad. För att få en så god reliabilitet som möjligt i vår undersökning har vi använt oss av standardiserade frågor till respondenten och genom att göra intervjuerna på samma dag så har de intervjuade inte fått chansen att bli påverkade av varandra. Vi har använt oss av bandspelare för att i efterhand lyssna på svar så vi under intervjutillfället kunde vara mer

fokuserade på den pågående intervjun. När vi observerat har loggbok använts för att uppnå en god reliabilitet.

Validitet står för giltighet, vilket innebär att man mäter det som man avser att mäta. Att uppnå en god validitet är att ha en god överensstämmelse mellan teoretiska definitioner och operationella indikatorer samt att verkligen mäta det vi påstår att vi mäter. Detta är avgörande för att kunna presentera trovärdiga slutsatser om verkligheten (Esaiasson m.fl., 2007). Det som kan bli problem är att "översätta" det vi undersöker, om vi tolkar det rätt. Det som också kan minska validiteten är att ställa sig frågan om de individer man intervjuar är helt ärliga i sina svar. Det kan gälla saker som att inte erkänna sina brister eller om de säger sådant som de tror intervjuaren vill höra (Stukát, 2005). På de två förskolor där studien har genomförts har vi under tre år byggt upp ett förtroende mellan oss själva, barn och arbetslag, men man ska ändå vara vaksam på att felkällor av detta slag kan förekomma.

3.2.2 Vår användning av intervjuer och observationer

Vi har valt att intervju både barn och pedagoger på de två förskolor som ingår i vår undersökning. Anledningen till att valet föll på intervjuer var att vi anser att det ger oss en fördjupad kunskap om ämnet och hjälper oss att ringa in vårt syfte och våra frågeställningar. Genom intervjuer ges möjlighet att ställa följdfrågor och att fördjupa diskussioner kring frågor och svar. Vi som intervjuar kan se på respondentens kroppsspråk och mimik samt höra på tonfall hur den intervjuade ställer sig till en speciell fråga. Detta kan inte utläsas i t.ex. en enkätundersökning och därför föll vårt val på intervjuer. Intervjuerna har varit strukturerade, vilket innebär att både ordningsföljden och formuleringen av frågorna har varit bestämda i förväg (Stukát, 2005). När vi genomförde intervjuerna med pedagogerna och barnen var dessa både standardiserade och strukturerade. Det innebär att vi från början hade bestämda frågor som ställdes till respondenterna där alla pedagoger fått samma vuxenfrågor och alla barn fått samma barnfrågor. Vi är medvetna om att man inte kan förhindra respondenternas värderingar och uppfattningar. De har kunnat tolka frågorna på olika sätt utifrån sina egna erfarenheter eller språkvanor. Genom att vi har ställt strukturerade intervjufrågor till både barn och pedagoger och gjort bandinspelningar av intervjuerna så har god validitet uppnåtts. Då vi har möjlighet att genom ljudupptagningarna gå tillbaka och lyssna av om svaren tolkats rätt, ger detta mindre utrymme för feltolkningar. Frågorna har ställts på samma sätt och i samma ordning, dock har vissa följdfrågor förekommit, men dessa finns på inspelningarna.

Vi har använt oss av en deltagande observation, där vi under en tid har deltagit utan att störa eller förändra den situation som intresserar oss. Här registrerar man under ett par tillfällen per dag vad som skett och antecknar detta i en loggbok. Stukát (2005) skriver att det är bra att på förhand ha bestämda frågor som fokuserar på det som ska observeras. Det som han ser som en risk med denna metod är att den som observerar påverkar de som blir observerade och att de därför ändrar sitt beteende. Han menar vidare att det som kan ses som en fördel med deltagande observation är att man kan få kännedom om det sociala samspelet samt att erfarenheter och värderingar kommer fram i dessa konkreta situationer.

3.3 Undersökningsgrupp och urval

I denna undersökning har vi genomfört intervjuer med två arbetslag på två olika förskolor i Västsverige. De båda förskolorna är syskonavdelningar med barn i åldern 1-5 år. Valet föll på dessa två förskolor eftersom vi byggt upp en relation med barn, föräldrar och pedagoger här.

Varje avdelning består av tre pedagoger och vi ville intervjuas samtliga av dem. På den ena förskolan genomfördes intervjuer med avdelningens tre pedagoger och på den andra förskolan utfördes två pedagogintervjuer. På den sistnämnda förskolan var en av pedagogerna sjukskriven vid tillfället för intervjun. Vi genomförde också sammanlagt 14 barnintervjuer med barn i åldrarna 4-6 år på de här två förskolorna. 20 tillståndsmallar har delats ut till barnen. 18 tillståndsmallar returnerades med underskrift av vårdnadshavare. Bortfallet blev sex barn sammanlagt, två barn hade ingen underskrift av vårdnadshavare och fyra barn befann sig inte på förskolan vid intervjutillfället. Vi anser inte att bortfallet påverkar vår undersökning då tyngdpunkten läggs på att se hur barnen uppfattar sin delaktighet i miljöns utformning samt hur pedagogerna ser på inomhusmiljön och inte på variationen av åsikter. För att få ut tankar och idéer i tal som barn har, togs beslutet att intervjuas de barnen som var äldst. Vi försökte att göra fördelningen mellan könen så jämn som möjligt genom att synliggöra både pojkars och flickors uppfattningar. Eftersom tidsbegränsning fanns för detta arbete bedömde vi att så här många intervjuer skulle vara rimliga att genomföra samt att dessa skulle räcka för att jämföra vårt resultat i denna studie med litteratur och andra källor som granskat ämnet.

När undersökningsgrupperna valdes ut resonerade vi om vad som var relevant att belysa i denna studie utifrån vårt syfte och frågeställningar. Eftersom både pedagogers och barns tankar och svar var gynnsamma att undersöka i denna studie beslutade vi att göra intervjuer med båda grupperna. Vi ansåg att en grupp med några utvalda i denna verksamhet kan utgöra genomsnittet av pedagogers och barns syn på inomhusmiljöns betydelse i förskolan. Stukat (2005) säger om valet av undersökningsgrupp att man bör välja ut en grupp vars resultat inte begränsas till just de här personerna utan även kan gälla en större grupp med respondenter. Vi är medvetna om att vi inte kan göra några generaliseringar av insamlad data, då studien är av mindre omfattning och vi då inte skulle uppnå en god validitet. Resultatet av denna datainsamling är dock giltig på dessa två förskolor.

När observationerna genomfördes på avdelningarna tittade vi på all förekommande aktivitet i rummen. Alla barn som deltog i någon sysselsättning i lokalerna är här inkluderade i observationerna.

3.4 Undersökningsförfarandet

Inför intervjuerna sammanställde vi en tillståndsmall till barnens vårdnadshavare som bl.a. innehöll information om vår studie samt etiska ställningstaganden (se Bilaga 1). Vi samtalande också med pedagogerna om vår undersökning och bestämde tid för våra intervjuer med dem. Två frågeformulär, en med frågor till barnen och en med frågor till pedagogerna (se Bilaga 2 och 3), sattes ihop inför intervjuerna. De omfattade tolv frågor till pedagogerna och fem till barnen. Det fanns också utrymme för följdfrågor och fria tankar från respondenterna beroende på hur intervjuerna utvecklades. Vi valde att sätta oss i personalrummet och målarrummet som var lugnt vid denna tidpunkt på dagen. Innan intervjuerna med pedagogerna påbörjades talade vi om vad vårt syfte med undersökningen var, vad frågorna handlade om och hur resultatet skulle användas. Respondenterna blev också informerade om att vi valde att använda oss av bandinspelning för att underlätta intervjun. Genom att vi slapp att anteckna under tiden kunde fokus läggas på respondenten och svaren som vi fick. Varje intervju pågick under ca 15 minuter beroende på hur lång tid som pedagogerna kunde avvara från den ordinarie verksamheten. Efter intervjuerna med pedagogerna tackade vi för att vi fick ta en del

av deras tid i anspråk till denna undersökning. När vi skulle inleda intervjuerna med barnen visste vi vilka barn som fick lov att delta i undersökningen och intervjuade sedan varje barn enskilt i ett ostört rum. Förutbestämda frågor ställdes till barnen och även här använde vi oss av bandinspelning.

Efter genomförda intervjuer gick vi igenom svaren genom att vi lyssnade av och därefter sammanställde dem i två kolumner, en beträffande pedagogernas svar samt en för svaren vi fick från barnen. Då fick vi en god överblick hur alla respondenter svarat. Vi antecknade de svaren som var relevanta för vår studie och blev uppmärksammade på vilka svar som var likartade och vilka som varierade.

Under vår VFU-period tidigare i vår fick vi chansen att under en längre period observera verksamheten inför det här arbetet och förde då loggbok. Inför våra observationer har vi valt att fokusera på rummets utformning och dess material och vad barnen sysselsätter sig med i de olika rummen på avdelningarna utifrån några observationsfrågor (se Bilaga 4). De här frågorna har varit utgångspunkten i vår loggboksskrivning. Även efter det att intervjuerna var avslutade gick vi runt i lokalerna och uppmärksammade hur inomhusmiljön såg ut och vad som upptog barnens intresse i rummen utifrån våra observationsfrågor.

3.5 Etiska utgångspunkter

Då vi bestämt oss för att använda oss av intervjuer med både pedagoger och barn lämnades en tillståndsmall ut med information till personalen som de vidarebefordrade till föräldrarna där dessa fick ge sitt godkännande till intervjun. I tillståndsmallen beskrev vi vilka vi var och vårt ämnesval om inomhusmiljöns betydelse i förskolan. Vi skrev också att dessa intervjuer skulle utföras som en del i vårt examensarbete och att svaren och resultatet av intervjun med barnen skulle behandlas strikt konfidentiellt samt att alla deltagare var garanterad anonymitet. Ytterligare något som framställdes i tillståndsmallen var att barnet när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Vi anser att föräldrarna fick nödvändig information från oss angående undersökningen så att de i god tid kunde ge tillstånd eller inte till intervjun med barnet. Bell (2006) pekar på några viktiga aspekter vad gäller det etiska hänseendet i samband med intervjuer. Hon menar att man som intervjuare har ett ansvar för att förklara för respondenterna vad det är för slags undersökning man ska utföra och vad den innebär. Ytterligare en aspekt som är viktig är att man talar om för respondenterna varför man vill intervjua just dessa personer och vad för typ av frågor som kommer att ställas i intervjun. Liknande aspekter poängteras också av Stukát (2005) som redovisar krav och rekommendationer vad gäller etiska principer från *HSFR Etikregler* (www.hsfr.se). De fyra specifika kraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet innebär bl.a. att de som berörs av studien ska informeras om syftet med denna och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. I samtyckeskravet står det att förälder/vårdnadshavare ska ge sitt godkännande till minderårigs deltagande i en undersökning. Konfidentialitetskravet pekar på vikten av anonymitet. Den personen som deltar i undersökningen ska vara införstådd med att materialet och uppgifterna som framkommer behandlas konfidentiellt. Det sista kravet i dessa etikregler är nyttjandekravet, vilket innebär att den information som samlats in endast får användas i forskningssyfte.

Då vi inte själva var närvarande när föräldrarna fyllde i tillståndsmallen, blev det viktigt och avgörande för oss att personalen tog sig tid att samtala med föräldrarna om denna undersökning och påskyndade deras underskrifter, då tidsramen för undersökningen var knapp. De personer som vi nämner vid namn i arbetet har givits fingerade namn.

4. Resultat

Under denna rubrik presenterar vi resultatet där vi först beskriver våra observationer av de två avdelningarna och en sammanfattning av dessa. Därefter introduceras intervjuerna och även här sker en sammanfattning där vi valt att kombinera frågorna med svaren i en löpande text för att det ska bli så tydligt som möjligt att ta del av. De tre första frågorna från pedagogintervjuerna finns beskrivna i våra presentationer av observationerna. Vi avslutar denna del med en resultatanalys.

4.1 Observation av förskolan Blåsippan

Den här förskolan består endast av den här avdelningen och inbegriper för närvarande 20 barn i åldrarna 1-5 år. Förskolan ligger centralt belägen mitt i det lilla samhället, men ändå med närhet till skog och natur. Den startade år 2003 och de tre pedagoger som var med vid starten är fortfarande kvar. När man öppnar dörren till avdelningen kommer man in i en stor hall där barnen har sina platser. Bredvid hallen går det en kort korridor in till våtrummet som innefattar två små toaletter och handfat samt skötbord. Efter hallen går det en gång som leder till personalutrymmen såsom personalrum, kök och toalett. Till vänster om hallen kommer man in i det stora matrummet på avdelningen. Det är själva navet på förskolan. Härifrån har man sedan insyn till de två övriga rummen, dockvrån och kuddrummet. På förskolan Blåsippan används alla tre rummen och även hallen frekvent av de leksugna barnen. Eftersom det är små lokaler sett till barnantalet är det även tillåtet för barnen att använda hallen som ett lekutrymme. Det rum som har flest besökare och som är populärast bland barnen är kuddrummet. Här sysselsätter sig barnen främst med att leka med de stora mjuka kuddarna. De använder dessa tillsammans med filtare som väggar och tak när de bygger koja eller lägger ut dessa på golvet när de leker inte-nudda-mark. Att dansa och röra sig till musiken från CD-spelaren på hyllan är också något som barnen sysselsätter sig med. Ibland tar barnen också fram järnvägen eller de stora skumgummiklossarna och bygger med dessa i detta rum. Det är också här som barnen och pedagogerna har samling varje förmiddag och det rum där de små barnen vilar på madrasser efter lunchen. Främst sker här grovmotoriska lekar med mycket rörelse. Allt material är tillgängligt för barnen förutom kuddarna som ligger placerade uppe på hyllor som pedagogerna får hjälpa till att ta ner.

I dockvrån är barnen sysselsatta med rollek, då främst mamma-pappa-barn med varandra, dockorna och gosedjuren. De promenerar med dockvagnarna och sitter i soffan och tittar i böckerna som finns placerade på en lättåtkomlig hylla där barnen kan nå dem. Rummets möbler består av bord, stolar, soffa och ett litet barnkök med lådor och hyllor innehållande tallrikar, glas och bestick. Det finns också utklädningskläder i en korg, böcker samt dockvagnar, dockor och gosedjur. Här finns allt material i barnens höjd. Rummet inbjuder till mer stillsamma lekar och den nämnda rolleken. I detta rum sysselsätter sig barnen också med finmotoriska lekar, som t.ex. spel och pussel och stänger dörren om de vill vara i fred.

Matrummet är det rum som innehåller mest material och där det alltid pågår någon aktivitet. Dels omfattar rummet tre matbord med tillhörande stolar, skapande material såsom målar- och pärlor av olika slag samt leksaker. Även lego och annat byggmaterial finns här. Rummet används till många olika slags sysslor. Både borden och golvet utgör barnens lektytor. Framförallt upptar spel, pussel och legobyggande barnens intresse i matrummet men också lek med bondgården, klossar och att pärla halsband och pärlplattor är vanligt

förekommande göromål. I det här rummet finns även ett litet område där personalen har en hylla med telefon, pärmar, pennor och agenda.

Alla rummen riktar sig till olika former av motoriska lekar. Det är endast i kuddrummet som det är tillåtet att springa omkring och där ljudnivån får lov att vara något högre och det är just kuddlek som dominerar bland aktiviteterna på Blåsippan. När barnen befinner sig i hallen och leker kan de också här utföra en del ljudliga och grovmotoriska spring- och hopplekar. Väggarna är sparsamt använda i samtliga av förskolans rum. Några tavlor finns uppsatta liksom barnens teckningar och andra alster samt alfabetets bokstäver med djurbilder under deras begynnelsebokstav. När observationer av barnen har skett i de olika rummen kan vi se att de har tillgång till både grov- och finmotoriskt material där det mesta är tillgängligt för dem.

4.2 Observation av förskolan Majblomman

Majblomman är en av tre avdelningar på en förskola som byggdes 1987. Barngruppen består av 18 barn som är mellan 1 och 5 år gamla. Här arbetar tre pedagoger, två stycken har arbetat på förskolan sedan den öppnades och den tredje har varit här i sexton år. På denna avdelning ligger 5 rum på rad. Det finns en dockvrå, ett kuddrum, ett matrum, en lekhall och ett målarrum. Dockvrån är ett litet rum med guldfärgade väggar. Här finns det dockor, dockvagnar, utklädningsmaterial, spis, matbord och stolar som är anpassade till barnen. Här finns allt material tillgängligt och här leker barnen ofta olika rollekar. Rummet används i mindre utsträckning då man måste gå igenom kuddrummet för att komma in i dockvrån. I kuddrummet pågår ofta livliga lekar och detta utgör ett hinder för de yngre barnen. De väljer att inte söka sig in i rummet. Nästa rum är kuddrummet där väggarna har en klarröd nyans. Här är golvytan öppen och det finns två garderober med kuddar samt stora byggklossar i plast som används till att bygga kojor. Här riktar sig materialet till den grovmotoriska utvecklingen hos barnen. I detta rum är det kuddkrig och hopplekar som dominerar. Detta rum utnyttjas flitigt av alla barn och under alla tidpunkter på dagen. Även i detta rum är materialet tillgängligt för barnen.

Nästa rum är matrummet, ett långt avlångt rum med ljusa väggar. Här är köket placerat med spis, ugn och diskbänk. Måltiderna äter man här. Två matbord står i mitten av rummet och en dator står längst ner i hörnet. Väggarna är prydda med alfabetet och barnens olika teckningar. Bokhyllor är placerade runt om längs väggarna. Här finns material som exempelvis pussel, spel och böcker. Pussel och spel är tillgängliga för barnen men spelen är staplade på en hög bokhylla. Pärlor och ”fina” tuschpennor är placerade i höga köksskåp. I anslutning till matrummet finns ett förråd. Här finns det material placerat som man är extra rädd om. Det är handdockor, flanosagor och olika pysselmaterial såsom vävar och garn. För att få använda detta material måste någon pedagog tillfrågas. I detta rum stimuleras den finmotoriska utvecklingen då mycket pyssel och lek med lera förekommer. Näst på tur är lekhallen. Här finns en soffa utplacerad som används till samlingar och sagostunder samt en låg bokhylla som är fylld med backar med olika material. Det är bilar, duplo, lego, kaplastavar, plastdjur, tåg, järnvägar och mekano. Här finns också dockhus, bilgarage, två ribbstolar och en stor tjock matta. I det här rummet har barnen tillgång till allt material och har lätt för att bli inspirerade till olika lekar. Populärt är att klättra i ribbstolarna och sedan hoppa ner på tjockmattan. Många bygglekar startar här med lego, mekano och kaplastavar. Rummet inbjuder barnen till både fin- och grovmotorisk sysselsättning. I målarrummet finns ett bord och diskbänk som är anpassad i höjd efter barnen, där rummet även har en snickarbänk. I anslutning till detta rum finns också

ett förråd där papper, pyssel, instrument och material till gymnastiken förvaras, såsom ärtpåsar och rockringar m.m. Denna dörr är haspad och barnen har ingen tillgång till detta material om de inte frågar en pedagog. I målarrummet är färger, verktyg och pysselsaker uppställt på höga hyllor.

De rum som används flitigast på avdelningen är kuddrummet, lekhallen och matrummet. Material såsom kuddar, klossar, pennor, lego och annat byggmaterial används på avdelningen varje dag. Rollekar är det som barnen ägnar sig mycket åt under dagarna och dessa pågår i stort sett i alla rum.

4.3 Sammanfattning av observationer

Alla rum på förskolorna är upptagna med aktiviteter. Vi kan dock se att vissa rum är mer populära än andra. En omtyckt sysselsättning bland barnen är lek med kuddarna i kuddrummet. Här inspireras barnen till ett grovmotoriskt lärande med fri golvyta som stimulerar till rörelse. Materialet i detta rum är sparsamt där endast kuddarna och de stora klossarna finns tillgängliga. I dockvrån pågår det olika rollekar där barnen bl.a. klär ut sig, leker med dockor och gosedjur samt lagar mat på spisen. Här finns allt innehåll placerat i barnens höjd och de har fri tillgång till materialet. Matrummet inbjuder till många finmotoriska aktiviteter. Här sysselsätter sig barnen bl.a. med att spela spel, pussla, pärla, måla och baka med leran. De kan hämta det mesta av sitt valda material på egen hand, men en del måste hämtas eller tas ner från hyllor och skåp av personalen. I lekhallen som finns på förskolan Majblomman stimuleras barnen till både fin- och grovmotoriska aktiviteter såsom legobygge och klättring i ribbstolar. Materialet finns här placerat lättåtkomligt för barnen. Det rum som barnen använder för skapande aktiviteter är målarrummet där de bl.a. ritar, klipper och limmar. En del av materialet, t.ex. saxar, klister och målarfärg är beläget på höga hyllor. Pennor, papper och kriter är placerade så att barnen kommer åt dem.

Vi upplever efter utförda observationer att barnen både känner stor glädje i rummen samt att de får tillfällen till fin- och grovmotorisk utveckling i sin vardag på förskolan. Olika rum riktar sig till olika former av motorikaktiviteter och allt material som finns tillgängligt för barnen används dagligen.

4.4 Resultat av pedagogintervjuer

Vad sysselsätter sig barnen med i de olika rummen?

I kuddrummet förekommer främst aktiva lekar, där barnen hoppar och springer mycket. Här använder barnen sig framförallt av kuddarna och har kuddkrig eller bygger kojor. I dockvrån leker barnen mycket mamma-pappa-barn-lekar med utklädning och matlagning. Här förekommer det oftast roll- och yrkeslekar. I matrummet sysselsätter sig barnen med sällskapsspel, pussel och att pärla samt äter frukost, lunch och mellanmål. När barnen befinner sig i målarrummet utnyttjar de olika skapande material, som t.ex. färgpennor och papper. Det finns även en snickarbänk som barnen kan använda sig av i det här rummet. I lekhallen bygger barnen med lego och klossar, använder järnvägen, dansar och hoppar till musik, klättrar i ribbstolen och läser böcker i soffan. På förskolan Blåsippan, som saknar lekhall, fungerar kuddrummet som ett allt-i-allo-rum, där barnen har möjlighet att utöva det som barnen på förskolan Majblomman sysselsätter sig med i lekhallen.

Hur väljer ni material till de olika rummen och hur tänker ni när ni placerar ut materialet?

Materialet ska vara tillgängligt och inspirerande. Man försöker att ta fasta på barnens intressen för stunden och variera materialet utifrån vad som är lämpligt i de olika rummen. Det är också viktigt att barnen får röra på sig och därför behövs ett kuddrum för de motoriska lekarna. Det får lov att vara livligare och rörligare i detta rum. Även storleken på rummen har betydelse vad gäller materialdisponeringen. Mest material finns där ytan är störst. Man tänker också på säkerheten när man placerar ut material.

Hur kan den fysiska inomhusmiljön bidra till lärande och kunskapsutveckling hos barn?

Inomhusmiljön bidrar till kunskapsutveckling hos barnen hela tiden. En miljö som är så varierad som möjligt och inspirerar till många olika sorters lekar är en förutsättning för utvecklandet av nya erfarenheter. Det är också viktigt att de vuxna har ett tillåtande sätt gentemot barnen där de får möjlighet att använda ytorna i rummen. De ska kunna få dra omkring möblerna och få nyttja materialet fritt. Hur vi vuxna tänker när vi placerar ut material, vad som finns framme och se vad barnen behöver är avgörande för en del av utvecklingen hos barnen.

Vad skulle kunna hindra denna utveckling?

Det är personalen som kan hindra utvecklingen genom att t.ex. hejda barnen från att göra olika saker eller inte har tid att vara med dem. Bristen på tiden med barnen i grupperna är ett stort problem. Om de vuxna inte hinner sätta sig med barnen och vara delaktiga i deras sysselsättningar kan utvecklingen hos barnen stanna upp eller hämmas. Ett annat hinder kan vara att det är för många barn i samma rum, vilket leder till att barnen inte får det utrymme som behövs till vissa lekar. Det är den vuxnes plikt att se till så att detta inte sker.

På vilket sätt kan den motoriska utvecklingen stimuleras i de olika rummen?

I kuddrummet blir det genom rörligare lekar främst grovmotoriken som gynnas. Barnen rör sig här gärna över golvet. Vid samlingarna övar de mycket klappramsor och på förskolan Blåsippan har man en speciell samling en gång i veckan som kallas för *Miniröris*. Då får barnen röra sig till musik, som en typ av gymnastik, där grovmotoriken utvecklas. I matrummet läggs pussel, pärlplattor och spelas spel och detta stimulerar finmotoriken. Emellanåt byts materialet ut till förmån för något annat. Det viktigaste är att man skapar stimulerande miljöer, ser till att olika material finns och planerar och ser vilka behov barnen har. Vissa barn har större rörelsebehov än andra och då får man skapa dessa miljöer. Barnen behöver få röra sig fritt där både grov- och finmotoriska aktiviteter måste få utrymme. På förskolorna är lokalerna trånga om man ser till hur de bygger förskolor idag.

Har ni gjort förändringar i rummens utformning sedan starten och vad har syftet med förändringen i så fall varit?

Lite förändringar har gjorts. Bland annat har personalen sett att det kan bli ett lugnare klimat och en större överblick över rummen om man gör någon liten förändring ibland. Detta kan t.ex. vara att inte ha alla matbord i samma rum. Det ger en lugnare stämning när inte alla sitter i matrummet samtidigt. Man har också möblerat om och skapat rum i rummen för mer avskildhet och ostördhet, öppnat affär och ändrat ingång till målrummet. De anser sig ha

varit dåliga på att utföra förändringar genom åren och att det skulle vara på sin plats med fler ändringar, genom att man ser över rummen oftare och förändrar med material. Syftet kan helt enkelt bara vara att barnen ska bli intresserade och nyfikna på en ”ny” miljö. Det är bara fantasin som sätter gränser.

Hur bestäms det hur miljön ska se ut inomhus på förskolan? Är både barn och pedagoger delaktiga i dessa beslut? Finns det något som du vill förändra just nu?

De vuxna bestämmer mer än barnen genom att de ser vad barnen leker med och vad som är roligast just nu. Det är pedagogerna som ser när något inte fungerar och man då måste tänka i andra banor. De frågar barnen mer om vilket material som de vill ska finnas i rummen än om hur de ska ändra om i dessa. Barnen får vara med och bestämma småsaker men personalen tar de stora besluten. Det ska vara synligt vad man kan göra i de olika rummen. Pedagogerna är styrda av hur lokalerna ser ut och sedan får personalen göra det bästa av det. På förskolan Blåsippan saknar man minst ett rum i verksamheten. Det är för lite med tre rum till de 20 barnen, där t.ex. hela kuddrummet är upptaget vid vilan, från lunchtid ända fram till mellanmålet. Barns delaktighet är ett relativt nytt begrepp som har kommit in mer och mer på senare år och något som de jobbar med. De tror att många pedagoger lever kvar i det gamla tankesättet, att t.ex. en tvååring inte är mogen för att använda ett visst material. När pedagogerna önskar någon ny förändring bestämmer de själva vad det ska vara, inte tillsammans med barnen. De anser sig behöva bli mycket bättre på att låta barnens delaktighet bli större.

Hur påverkar läroplanens mål och intentioner utformningen av inomhusmiljön?

Oftast lusläser man inte läroplanen, men vet ändå vad den säger om barns utveckling. Man tänker alltid utifrån att barn ska utvecklas och hur samspelet bör fungera. Miljön ska vara spännande och rolig. Miljön påverkar oss för den finns hela tiden runt oss. Ibland glömmar man att göra miljön så lärorik som möjligt och man borde titta över sina rum mer ofta. Det kan också vara en ekonomisk fråga. Förskolans verksamhet får inte så mycket pengar utan många besparingar måste göras. Det är viktigt att man läser igenom läroplanen ibland då man kan bli medveten om hur målen ska uppfyllas och väcka tankar kring om det är tillräckligt stimulerande material som används på förskolan.

Hur dokumenteras de olika förändringarna som görs i utformningen av lokalerna?

Det förekommer inte så mycket dokumentation över förändringarna som utförs, men pedagogerna utvärderar genom skriftligt planeringsarbete varje år. Små förändringar utvärderas och dokumenteras inte. Båda arbetslagen diskuterar mycket med varandra vilka syften man har med verksamheten.

4.5 Sammanfattning av pedagogintervjuer

Pedagogernas förhållningssätt och deras syn på verksamheten påminner om varandras genom svaren och tankarna som framkommer under intervjun. Alla är de överens om att den fysiska miljön som omger barnen på förskolan har stor betydelse för deras lärande och kunskapsutveckling. Det är viktigt att man utgår från barnens intressen och att inomhusmiljön omfattar utrymmen där barnen får tillfällen och möjligheter till grov- och finmotorisk rörelse. Pedagogerna ger exempel på rum där grov- och finmotoriken stimuleras. De är överens om att barnen måste få lov att leka både stillsamma och mer livliga lekar för att de ska utveckla flera

olika förmågor. Barnen måste även få förfoga över materialet som finns tillgängligt på förskolorna och att materialet är stimulerande och intressant att använda. Hur man utnyttjar rummets ytor blir också avgörande för om barnen blir inspirerade av att vistas i rummet och ta del av materialet. Materialet måste finnas i barnens höjd men man måste också fokusera på säkerheten. Eftersom båda förskolorna är syskonavdelningar med åldersintegrerade grupper är det viktigt att man placerar ut materialet på ett sådant sätt som gynnar alla, men som heller inte utgör en risk för vissa barn. Pedagogerna tycker att man ska försöka forma en inomhusmiljö där barnen upplever det lustfyllt att vara. På så sätt tror de att barnen utvecklar nya kunskaper. När förändringar görs i inomhusmiljön är det oftast de vuxna som utformar rummen och barnen får vara delaktiga i mindre utarbetningar av miljön. Båda förskolorna ser det som viktigt att ta vara på barngruppens intresse och lekar. Genom dem kan man anpassa möblering och design av rummen så att det gynnar barns motoriska lärande.

Pedagogerna uttalar också en del svårigheter kring att få till stånd en så god inomhusmiljö som möjligt för barnen. Dessa hinder kan vara bristen på tid hos pedagogerna, förskolans ekonomi och många barn på små ytor. Det är också viktigt att man i arbetslagen diskuterar förhållningssätt och andra viktiga delar som har betydelse för verksamheten. Ett par av pedagogerna påtalar vikten av att det inte har någon betydelse om man är olika som personer utan huvudsaken är att förhållningssättet och målen med verksamheten är desamma hos pedagogerna. Samtliga pedagoger anser sig följa läroplanen för förskolan när det gäller inomhusmiljöns utformning i förskolan, men att barnens delaktighet borde få bli större. Pedagogerna menar att trots att det inte sker så mycket dokumentation över förändringarna i utformningen av miljön, utvärderas ändå verksamheten i något av de skriftliga arbeten som personalen genomför varje år. Man samtalar också mycket i arbetslagen generellt om verksamheten och i detta avseende vilka för- och nackdelar som förändringarna i utformningen har genererat.

4.6 Resultat av barnintervjuer

Vad gillar du att göra på förskolan? Vad tycker du är tråkigt?

Barnen gillar alltifrån att leka med lego, vara i kuddrummet och bygga saker till att sjunga, dansa och måla. Barnen upplever det som tråkigt när de inte får vara med och leka eller när någon slåss. De flesta barn tycker inget på förskolan är tråkigt. Ett barn svarade att det är tråkigt när ingen lyssnar på honom.

Vem/vilka leker du mest med?

Alla barn har någon eller några som de leker med och här nämner de kamraternas namn.

Vilket rum brukar du mest vara i på dagarna och vad gör du i just det rummet? Skulle du vilja att det fanns något mer rum på förskolan och vad skulle det då i så fall finnas i det?

Här svarar alla utom tre barn att kuddrummet är det rum där de brukar vara mest och här leker de med kuddar, hoppar och bygger kojor. På frågan om de skulle vilja ha något mer rum på förskolan så kommer det lite olika förslag fram. Stort legorum och djungelrum med riktiga sköldpaddor och många gosedjur var ett par av förslagen. Här berättar barnen också om vad för saker de vill ha på förskolan. Blixten McQueen-bilar (leksaksbilar ur barnfilmen *Bilar*), studsmattor och rutschkanor samt olika Ben 10-figurer (figurer från barnprogrammet *Ben 10*) är barnens egna idéer.

Brukar du få göra vad du vill i rummen på förskolan?

Elva barn svarar att det får göra vad de vill på förskolan. Resterande tre barn svarar att man inte får slåss eller störa om dörren till dockrummet är stängd.

Brukar ni barn få vara med och bestämma hur ni vill att det ska se ut i rummen och vad som ska finnas där? Om ja, vad var det då som ni fick bestämma om? Om nej, vem är det som bestämmer det?

Åtta barn svarar att det är fröknarna som bestämmer. Fem barn berättar att barnen får vara med och bestämma ibland, men de kan inte motivera vad de är med och beslutar om. Ett barn besvarar inte frågan, men säger att det ska vara fint och uppstädat i rummen och att man inte får slåss där.

4.7 Sammanfattning av barnintervjuer

Det framkommer i intervjuerna med barnen att kuddrummet är ett av de populäraste rummen på förskolan. Här byggs det kojor, hoppas och leks med kuddar. De flesta barnen är av den åsikten att det är fröknarna på förskolan som bestämmer hur rummen ska se ut samt vad det ska finnas för material i rummen. De fem barn som svarar att de får vara med och bestämma kan inte berätta vad de är med och beslutar om. Barnen tar vid intervjun tillfället i akt att berätta om vilka rum de saknar och vilket lekmaterial de vill ha på förskolan. Det är allt ifrån Ben 10-figurer och Blixten McQueen-bilar till Spiderman-spel. Ett djungelrum med levande sköldpaddor samt ett tv-rum är två exempel på rum som de vill ha på förskolan.

4.8 Resultatanalys

Utifrån vår undersökning kring utformningen av inomhusmiljön och hur den tar tillvara på barns möjligheter att utveckla ett motoriskt lärande kan vi se främst likheter på förskolorna. De tydligaste gemensamma dragen är att pedagogerna ser den fysiska inomhusmiljön som en viktig komponent i barns kunskapsutveckling, att de har ett tillåtande förhållningsätt gentemot barnen och att barnen måste inspireras av materialet. De svar vi fått i intervjuerna stämmer väl överens med det som framkom under observationerna, både vad gäller utformningen av lokalerna och dess material. Ytterligare en likhet är att pedagogerna anser att läroplanens mål och innehåll är av stor vikt för att kunna ge barn rätt förutsättningar till vidare kunskap och erfarenheter. Vi kan ändå se tendenser till att den inte efterföljs vad gäller barns delaktighet i utformningen av rummen utifrån svaren från både barn- och pedagogintervjuerna. De enda skillnaderna som kunde påvisas i vår undersökning är att förskolan Majblomman har två rum mer än förskolan Blåsippan och att dockvrån har ett sämre läge då man måste gå genom kuddrummet för att komma hit. Då det ofta pågår livliga lekar i kuddrummet avstår de yngre barnen ibland från att gå in i dockvrån. Vi kan se att detta kan bli ett hinder för barnen. Barnen på förskolan Majblomman har möjlighet till fler sysselsättningar då de har tillgång till fler rum och att då t.ex. spara legobyggen som de gjort och fortsätta leken dagen efter. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) poängterar vikten av att skapa utrymmen för barnens lek där de inte behöver bli störda och att möjligheter ges till fortsättning av leken nästkommande dag.

5. Diskussion

I vår undersökning har vi genom intervjuer med pedagogerna och barnen på förskolorna samt observationer av det som finns och händer i rummen, tagit del av pedagogernas åsikter och vilka sysselsättningar som barnen har möjlighet att utöva på förskolan. Vi har också läst forskningsresultat och annat material som behandlar vårt syfte och frågeställningar kring inomhusmiljöns betydelse för barns utveckling. Genom det material som vi använt oss av i denna studie ska vi nu besvara våra frågeställningar och lösa vårt problemområde.

Vi har det sociokulturella perspektivet som teoretisk utgångspunkt i vår undersökning. Carlgren (1999) skriver att om man ser på verksamheten ur detta perspektiv så öppnas nya dörrar till att förstå den pedagogiska verksamheten som bedrivs på förskolan. Man förflyttar fokus från individen till att analysera och beskriva praktiken som en miljö för lärande, eftersom det är aktiviteterna som strukturerar praktiken och utgör en del av lärandet. Efter att undersökningen genomförts kan vi se att de olika rummen på förskolan ger barnen tillfällen till att både utforska och tillägna sig nya erfarenheter kring deras motoriska utveckling.

5.1 Hur ser pedagogerna på den fysiska inomhusmiljön?

Pedagogerna som vi samtalat med anser att inomhusmiljön är en viktig arena i barns vardag på förskolan, där ett lärande sker varje stund. Därför menar de att det är avgörande hur man utformar miljön för att barnen ska tillägna sig nya erfarenheter och för att nyfikenheten ska föra dem vidare i sin utveckling av nya kunskaper. Genom utformningen och materialet ger man barnen möjligheter eller hinder för att en utveckling hos barnen sker menar pedagogerna. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) skriver att utformningen av miljön är av stor betydelse för barns lärande. Den sänder ut ett budskap om vad som förväntas ske här. Barns lärande ska underlättas genom att miljön stimulerar och utmanar barnen i verksamheten. Det som är viktigt är att miljön inte är statisk utan användbar, föränderlig och flexibel. Pedagogerna som deltog i vår undersökning gör sällan förändringar i utformningen av rummen. De kompletterar med material, men rummens användning förblir densamma. Att inte pedagogerna förändrar inomhusmiljön speciellt ofta tror vi kan bero på bristen på tid och att de heller inte ser en förändring av rummen som nödvändig och angelägen. Namnen på rummen återspeglar det material som finns och vad barnen förväntas göra i rummet. Vi ser att förskolan har gått från att ha varit en institution som i första hand ansågs som en förvaringsplats av barnen till att senare fokusera på lekens betydelse och därefter se utformningen som en central del (i daghemmet). Här har en utveckling ägt rum. Även i eftermiddagshemmets utformning av lokalerna ser vi en tydlig likhet med dagens förskola, trots att eftermiddagshemmet inte är en föregångare till förskolan utan snarare till fritidshemmet. Vi ser ändå en koppling här då verksamheten i eftermiddagshemmet leddes av barnträdgårdsledarinnor vilka är föregångare till dagens förskollärare. I eftermiddagshemmen kunde barnen precis som i dagens förskola sysselsätta sig med bokläsning och sällskapsspel och matlagning åt dockorna. Vi har genom våra observationer sett att olika rum riktar sig till barns grovmotoriska utveckling och andra till den finmotoriska utvecklingen samt att det i vissa rum finns utrymme för båda. Eftermiddagshemmets rum under 1900-talets första hälft var också då riktade till olika aktiviteter.

Styrdokumentet ska fungera som en grund för den pedagogiska verksamheten i förskolan och som en hjälp för pedagogerna att fokusera på väsentliga delar. Pedagogerna i vår undersökning svarar att de följer läroplanens mål och avsikter gällande utformningen i miljö

på förskolan. De anser att de rättar sig efter den och vet vad som står däri. Pedagogerna tycker att läroplanen är viktig för verksamheten och säger att den "sitter i ryggraden". Vi upplever ändå att de oftare bör ta fram den och diskutera målen, eftersom de tycks missa väsentliga delar. Pedagogerna fokuserar mycket på att göra miljön så stimulerande och utmanande som möjligt för barnen, men vi anser att de glömmar bort att göra barnen delaktiga i utformningen. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att inom det fenomenografiska perspektivet anses viktigt att ta reda på barns tankar och idéer och sedan använda sig av dessa i verksamheten. Vi anser att man genom att ta barns åsikter och tankar på allvar kan skapa en miljö som är utformad efter barnens intressen och erfarenheter och på så sätt göra dem delaktiga i sitt eget lärande och nå ny kunskap. Även avsaknaden av regelbunden dokumentation kan innebära att man inte blir medveten om konsekvenserna av förändringarna i inomhusmiljön.

5.2 Vad sysselsätter sig barnen med i de olika rummen?

När vi har observerat barnen i de olika rummen kan vi se att de sysselsätter sig med de lekar och befinner sig i det rum som de i intervjun angett som sin favoritsyssla respektive det roligaste rummet på förskolan. Lekarna och materialet som de helst utför och använder sig av upptar den mesta tiden av deras fria lek under dagen. Även de svar vi fick från pedagogerna överensstämmer med barnens svar. Vi kan uppmärksamma att barnen verkar nöjda med materialet i de olika rummen och att de har tillgång till en variation av saker och ytor för valda sysselsättningar. Vi uppmärksammar att med hjälp av grov- och finmotoriskt material så tillägnar sig barnen nya kunskaper. Dessa artefakter hjälper barnen framåt i sin utveckling genom en förmedling via materialet. Det är detta som Dysthe (2003) beskriver som medierat lärande. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) betonar att tekniken är avgörande för att människan ska fungera i dagens samhälle. De menar att datorn måste få en central plats i förskolan. På endast en av förskolorna i vår studie finns denna artefakt som vi anser är ett viktigt medierat redskap för barnen.

Vi anser att det är av värde att barnen ges möjlighet till att både leka ostört och tillsammans i stora grupper i sin fria lek. Sådana sysselsättningar tror vi kan bidra till ett utvecklande av både fin- och grovmotorik hos barnen genom en variation av aktivitetsutbud i rummen. Nordin Hultman (2004) kan i sin studie se ett mönster kring hur rummen är disponerade på förskolorna och vilka aktiviteter de är avsedda för. Vi upplever att så är fallet på de förskolor där vår undersökning ägt rum och att barnen sysselsätter sig med det som rummet är utformat för. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att miljön ska bidra till ett möjliggörande av nya kunskaper för barnet och att utformningen av inomhusmiljön ska leda till samvaro och samspel. Inom det sociokulturella perspektivet är interaktionen och samarbetet mellan människor helt avgörande för att ett lärande ska ske (Dysthe, 2003). En av aspekterna som Dysthe (2003) beskriver som central i det sociokulturella perspektivet är att lärandet är distribuerat. Vi ser i vår undersökning att kunskapen i de olika rummen är distribuerad, då barnen har olika erfarenheter och kunnande som tillsammans bildar ny kunskap som en slags helhetsförståelse. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) anser också att barnen ska ges möjlighet att använda alla rum under sin dag på förskolan och att miljön bör vara föränderlig. Det vi har uppmärksammat på förskolorna är att dessa aspekter interagerar. På förskolorna i vår undersökning får barnen tillgång till alla rum och kan då tillägna sig nya erfarenheter under hela dagen beroende av vad de stimuleras till att göra i rummen, både av pedagoger och kamrater. Vi menar att om barnen tillåts möblera om och ändra utformningen så leder detta till nya erfarenheter och nya lekar som stimulerar den motoriska utvecklingen. Björklid (2005) skriver om hur barn upplever rummen med alla sina

sinnen och att de t.ex. lägger märke till innehåll och lukt i rummet. De rum som för oss vuxna kan uppfattas vara helt funktionslösa kan väcka stort intresse hos barnen. På förskolan Blåsippan visar sig detta tydligt i hallen på förskolan. Det här rummet använder barnen flitigt för lek och upptäckter och blir ett viktigt utrymme för barnen i sitt utvecklande av nya kunskaper. De Jong ser hinder i trånga utrymmen på förskolan då konflikter lättare kan uppstå i en sådan miljö och att barnen är tvungna att ge avkall på sina behov (de Jong, 1996). På förskolan Blåsippan uppstår inte konflikter på grund av utrymmesskäl då t.ex. hallen utgör ett extra lekutrymme.

Enligt resultatet i pedagogintervjuerna framkommer det att pedagogerna har en tillåtande attityd gentemot vad barnen får göra på förskolan, allt för att underlätta för barnen i sin motoriska utveckling. Även barnen är eniga om att de får göra vad de vill i de olika rummen på förskolan. Vi anser att det ger barnen möjligheter att komma vidare i sin utveckling. I våra observationer har vi kunnat se samspel mellan barn i olika situationer och aktiviteter där de hjälper varandra fram till nya färdigheter. Här kan vi se att barnen befinner sig i den närmaste utvecklingszonen. Det innebär det område mellan det barnet kan klara av på egen hand och det som kan klaras av med assistans från en kamrat eller någon vuxen (Dysthe, 2003).

5.3 Hur tänker pedagogerna kring val av material till lokalerna?

Materialet ska, enligt pedagogerna, locka barnen till lek och lärande av olika slag. Genom användandet av förskolans material ska barnen stimuleras till nya upptäckter och utveckla ny motorisk kunskap. De menar att man måste variera materialet utefter barnens intressen och vad rummen ska fylla för funktion. Det material som vi själva, under våra observationer, ser att rummen består av hänger samman med vad för sorts rum det är. I kuddrummet och lekhallen är materialet mer sparsamt än i övriga rum, där tanken är att barnen ska få tillgång till fria ytor på golvet för rörelse och grovmotoriska lekar. Här kan vi se det som Nordin Hultman (2004) uppmärksammar i sin jämförelse mellan svenska och engelska förskolor; att barnen i de svenska förskolorna har öppna och fria ytor för de grovmotoriska aktiviteterna medan materialet i de engelska förskolorna riktar sig mer till finmotorisk sysselsättning. Här återkommer vi till det som Dysthe (2003) tar upp som en central del i det sociokulturella perspektivet, nämligen att lärandet är socialt i den meningen att det är kulturellt betingat och taget ur det historiska sammanhanget. Under våra observationer upptäcker vi vilken rörelsefrihet barnen har på förskolorna, trots bristen på lokaler och stora ytor. Samtidigt som vi kan urskilja en inomhusmiljö som i vissa av rummen innehåller otillgängligt material som är placerat oåtkomligt för barnen, kan vi ändå notera förekomsten av mycket finmotoriskt material på förskoleavdelningarna. Almqvist drar slutsatsen att det på förskolorna finns en mängd olika material för skapande aktiviteter. Det är dock inte alltid tillgängligt för barnen och kommer sällan till användning (Almqvist i Nordin Hultman, 2004). Oftast är det material som riktar sig mot den finmotoriska utvecklingen hos barn, bl.a. saxar, pärlor och ”fina” pennor, som förvaras oåtkomligt för barnen. Vi ser detta både som ett hinder för finmotorisk utveckling men också att barn blir fråntagna något som de skulle kunna inspireras av. Almqvist kom också fram till att lekmaterialet inte speglar det samtida leksaksutbudet utan kan ses som ett uttryck för traditionsbundet mönster inom förskoleverksamheten som har sina rötter i Fröbel-pedagogiken (Almqvist i Nordin Hultman, 2004). Även Fredricsson drar denna slutsats, då hon menar att barnens leksakskultur knappt är representerad i förskolan idag (Fredricsson i Nordin Hultman, 2004). Denna tidigare forskning är intressant att ta del av då vi i vårt resultat av barnintervjuerna ser tendenser till att barnen vill ha material som intresserar dem just nu. Barnen vill ha Blixten McQueen-bilar, Spiderman-spel, Ben 10-figurer och

älvor. Vi är medvetna om att alla önskemål från barn och pedagoger är orealistiska att genomföra, t.ex. att barnen vill ha djungelrum med levande sköldpaddor och lejon. Pedagogernas önsknings kan stoppas av t.ex. ekonomiska sparkrav.

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) tar upp hur vårt nuvarande synsätt på barn präglas av ett antagande om att barnet är aktivt och kunskapssökande och att det är olika erfarenheter som påverkar lärande och utveckling. Man har som pedagog tilltro till barns förmågor och inte dess brister. Man inväntar inte heller att barnet ska nå en inre mognad utan möter det respektfullt och med tillit till att barnet kan (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). En tänkbar orsak kan vara att många pedagoger är fast i ett stadietänkande där de anser att barnen inte är mogna för ett visst material. Sommer (2005) pekar på vikten av att nu kunna betrakta barnet som en kompetent individ och inte som tidigare som ett oskrivet blad. Med detta sagt kanske man ska lyfta ner materialet så det blir mer tillgängligt för barnen. Ofta vill barnen använda de ”fina” pennorna, glittret och stämplarna. Vi är medvetna om att visst material är undanställt för att barnen inte ska skada sig i samband med användningen av det, vilket också framkommer i intervjuerna.

Genom våra resultat kring materialval och dess placering drar vi slutsatsen att man ofta placerar material högt och otillgängligt för barnen av gammal vana. Vi tycker att pedagogerna bör bryta vissa mönster och tänka till om en del av materialet verkligen behöver ställas oåtkomligt för barnen. Det är också pedagogerna som bestämmer vilket material som ska kompletteras, vilket framkommer både i intervjuerna med barnen och med pedagogerna. Barns inflytande bör bli större och detta kan bidra till att de skapas fler tillfällen till aktiviteter som har valts av barnen samt gör att deras motoriska utveckling fortsätter att skrida framåt.

Vi ser möjligheter med att ha olika slags material i olika rum som gynnar grov- och finmotoriken. I de rum som är avsedda för grovmotorisk rörelse och där materialet är sparsamt utplacerat, tror vi att barnen gynnas i denna utveckling då de får möjlighet att upptäcka och kontrollera sin kropp. Enligt Lpfö 98 ska förskolan sträva efter att barnen utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning (Utbildningsdepartementet, 1998). Den finmotoriska utvecklingen tror vi främjas i rum som består av många olika typer av material och där det finns valmöjligheter för barnen. I dessa rum kan barnen finna lugn och ro kring sin valda aktivitet och slipper bli störda av de livligare aktiviteterna. Därför ser vi det som positivt om varje rum innehåller material som antingen riktar sig till finmotorik eller grovmotorik. Skolverkets allmänna råd rekommenderar en miljö som är utformad för aktiviteter som både är lugna och livliga (Skolverkets allmänna råd, 2005). Efter att vi genomfört vår studie kan vi se att de barn och pedagoger som vi träffat och intervjuat samt observerat har haft ett liknande synsätt på inomhusmiljöns utformning i förskolan och vad den kan bidra med genom sysselsättningar och material.

5.4 Fortsatt forskning

Vi har under denna undersökning lagt fokus på hur den motoriska utvecklingen kan stimuleras i förskolans olika rum. Här har vi uppmärksammat att ämnet fysisk miljö är förhållandevis komplext då vi finner flera olika sätt att studera och forska kring dess utformning. Genom att intervjua barn tar vi fasta på deras tankar om utformningen och sysselsättningar på förskolan. Det är deras värld som vi anser att man bör ta utgångspunkt i om man skulle forska vidare kring barns delaktighet i utformningen av förskolans inomhusmiljö. Det hade också varit intressant att forska ytterligare om det är någon skillnad mellan pojkars och flickors motoriska utveckling och vad som skulle gynna båda könen utifrån hur inomhusmiljön i förskolan är och

bör vara utformad. Riktat sig olika rum till olika grupper av barn? Att undersöka hur pedagoger ute i verksamheten ställer sig till hur rummen riktat sig till olika grupper av barn, som t.ex. utifrån ålder och kön, vore också fascinerande att ta del av. Det finns många intressanta synvinklar att utgå ifrån i vidare forskning och vi tycker att det är viktigt att ta tillvara på den kompetens och skicklighet som pedagogerna innehar.

6. Slutord

Under arbetets gång har vi fokuserat på att få en djupare insikt i vilken roll inomhusmiljön på förskolan spelar för barns motoriska utveckling. Genom att ha tagit del av pedagogers och barns tankar har vi fått en inblick i hur de ser på utformningen av rummen i den pedagogiska verksamheten. Vi upplever att syftet har uppnåtts då vi fått svar på våra frågeställningar om inomhusmiljön på förskolan. Vi anser att de förskolor som ingått i undersökningen ger barnen goda motoriska utvecklingsmöjligheter. Ambitionen som pedagogerna har med att genomföra förändringar är goda, men de genomförs sällan. Vi vill i vårt framtida yrke se till att barn får större inflytande över verksamheten och att man tillsammans, barn och vuxna, skapar miljöer för lärande. Barnen ska bli medvetna om att förskolan är en plats för dem och att de varit med och utformat miljön där. Genom vår studie har vi uppmärksammat att inomhusmiljön är ett komplext ämne som hela tiden måste diskuteras, dokumenteras och utvärderas i arbetslagen. Det är viktigt att pedagogerna tränas aktivt till att söka efter positiva egenskaper samt resurser för att sedan kunna inrikta sig på framsteg i zonen för möjlig utveckling. Att alltid utgå ifrån att det finns en utvecklingszon där barns vilja att prestera genom uppmuntran och bekräftelse från pedagog är av stor vikt (Dysthe, 2003). Det här vill vi ta fasta på i våra blivande roller som pedagoger, då vi anser det viktigt att se till barns förmågor och inte till dess brister. Det finns ett flertal olika lärandeteorier som berättar för oss hur barn lär och erfar. Som pedagog anser vi att man inte nödvändigtvis behöver hålla fast vid en av dessa. Man kan välja att ta fasta på de delar i de olika lärandeteorier som man ser som positiva för verksamheten och som möjliggör en utveckling hos barnen. Då tror vi att man skapar bra förutsättningar för en god lärandemiljö.

I Lpfö 98 står det att de behov och intressen som barn har samt de som barnen ger uttryck för bör utgöra grunden för utformningen av miljön (Utbildningsdepartementet, 1998). Vi vill arbeta aktivt med läroplanen i förskolan så att den synliggörs och blir en naturlig del i verksamheten. Som pedagog har vi riktlinjer att följa som står skrivna i läroplanen. Fullföljer vi inte dessa får det konsekvenser för barnen i form av att de inte ges de bästa förutsättningarna till ett kunskapande. Det är också viktigt att vi fullbordar vårt samhällsuppdrag för att läraryrket ska bli professionellt erkänt. Miljön på förskolan ska inspirera de som verkar där till nya upptäckter och lärdomar och vi som pedagoger vill öppna upp möjligheterna till förändring. Vi vill ge barnen förutsättningar för en variation av upplevelser genom en föränderlig och tillåtande inställning och på så sätt göra barnens första år innehållsrika och fantastiska!

7. Referenser

Litteratur

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö – en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Carlgren, I (red). (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Jong de, M. (1996). *Pedagogiska och sociala aspekter på lokaler för barnomsorg*. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan.

Michélsen, E. (2005). *Samspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm: Liber.

Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.

Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Sigmundsson, H., & Vorland Pedersen, A. (2004). *Motorisk utveckling. Nyare perspektiv på barns motorik*. Lund: Studentlitteratur.

Simmons Christensen, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur.

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, A. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Styrdokument

Skolverkets allmänna råd (2005). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.

Internetkällor

HSFR Etikregler. (u.å./03). Hämtat 22 april 2010, från <http://www.hsfr.se>

Nationalencyklopedin. Hämtat 13 april 2010, från <http://www.ne.se/lang/motorik>

Bilaga 1

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet.

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i slutet av maj. Examensarbetets syfte är att undersöka om inomhusmiljön i förskolan är utformad på ett sådant sätt att den tar tillvara på barns möjligheter att utveckla ett motoriskt lärande. De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är om den fysiska inomhusmiljön bidrar till en kunskapsutveckling hos barn och hur barnen upplever de olika rummen i förskolan. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom observation och intervjuer med barn och pedagoger.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras under veckorna 16 till 19. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i de observationer samt intervjuer som ingår i examensarbetet. Alla barn och vuxna kommer att garanteras anonymitet. De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan så att personalen kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....

vårdnadshavares underskrift/er

barnets namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Linda Nyman och Ann-Louise Nilsson

Handledare för undersökningen är Björn Haglund på Institutionen för Pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen, tel. 031-786 4792.

Bilaga 2

Intervjufrågor till barn

1. Vad gillar du att göra på förskolan? Vad tycker du är tråkigt?
2. Vem/vilka leker du mest med?
3. Vilket rum brukar du mest vara i på dagarna och vad gör du i just det rummet? Skulle du vilja att det fanns något mer rum på förskolan och vad skulle det då i så fall finnas i det?
4. Brukar du få göra vad du vill i rummen på förskolan?
5. Brukar ni barn få vara med och bestämma hur ni vill att det ska se ut i rummen och vad som ska finnas där? Om ja, vad var det då som ni fick bestämma om? Om nej, vem är det som bestämmer det?

Bilaga 3

Intervjufrågor till pedagoger

1. När startade förskolan?
2. Hur länge har du arbetat här?
3. Hur många rum finns det på avdelningen? Hur benämner ni dem?
4. Vad sysselsätter sig barnen med i de olika rummen?
5. Hur väljer ni material till de olika rummen och hur tänker ni när ni placerar ut materialet?
6. Hur kan den fysiska inomhusmiljön bidra till lärande och kunskapsutveckling hos barn?
7. Vad skulle kunna hindra denna utveckling?
8. På vilket sätt kan den motoriska utvecklingen stimuleras i de olika rummen?
9. Har ni gjort förändringar i rummens utformning sedan starten och vad har syftet med förändringen i så fall varit?
10. Hur bestäms det hur miljön ska se ut inomhus på förskolan? Är både barn och pedagoger delaktiga i dessa beslut? Finns det något som du vill förändra just nu?
11. Hur påverkar läroplanens mål och intentioner utformningen av inomhusmiljön?
12. Hur dokumenteras de olika förändringarna som görs i utformningen av lokalerna?

Bilaga 4

Observationsfrågor

1. Används alla rum lika mycket?
2. Riktas sig rummen till olika aktiviteter?
3. Vilka aktiviteter dominerar?
4. Ges barnen allsidighet till både grov- och finmotorik i de olika rummen?
5. Vilket material används varje dag?
6. Är materialet tillgängligt för barnen?