



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Har inomhusmiljön inte förändrats på över hundra år? - Sexton pedagogers syn på sina förskolors inomhusmiljö.

Christian Mossberg, Louise Johansson, My Olsson

Examensarbete: 15 hp

Inriktning/specialisering: LAU390

Nivå: Grundnivå

Termin/år: Ht/2011

Handledare: Davoud Masoumi

Examinator: Ingrid Grundén

Rapportnummer: HT11-2920-033



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

## Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Har inomhusmiljön inte förändrats på över hundra år? - Sexton pedagogers syn på sina förskolors inomhusmiljö.

**Författare:** Louise Johansson, My Olsson och Christian Mossberg

**Termin och år:** HT-2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Davoud Masoumi

**Examinator:** Ingrid Grundén

**Rapportnummer:** HT11-2920-033

**Nyckelord:** fysisk inomhusmiljö, stimulerande lärandemiljö, utformning, förskola

### Sammanfattning:

Övergripande syftet med studien är att se hur pedagoger från sex olika förskolor ser på samt planerar den fysiska inomhusmiljön. Detta då det bland författarna till detta arbete fanns en förståelse om att utformningen av förskolors inomhusmiljö tenderar följa ett visst mönster. Detta mynnade ut i följande frågeställningar:

1. Överensstämmer de undersökta förskoleavdelningarnas fysiska inomhusmiljö med varandra?
2. Hur och på vilket sätt strukturerar, planerar och utformar pedagoger sin fysiska inomhusmiljö på förskolan?
3. Speglar pedagogernas resonemang kring utformningen av deras fysiska inomhusmiljö någon underliggande pedagogisk tanke?

Undersökningen har gjorts genom intervjuer samt observationer. Studien utgår från ett allmänteoretiskt perspektiv då författarna och utförarna av denna studien anser att läroplanen speglar fler än en lärandeteori. Tidigare forskning presenteras för att skapa en större förståelse för varför den fysiska miljön ser ut som den gör på förskolan samt hur en god fysisk inomhusmiljö bör se ut. Ur denna forskning analyseras det sammanställda resultatet.

Pedagogernas intervju svar och observationerna presenteras samt analyseras. Resultatet diskuteras utifrån undersökningens frågeställningar samt syfte. De viktigaste slutsatserna av studien är:

- förskolornas miljöer har liknade funktion, möbler och material
- intervjuer och observationer påvisar att pedagoger och den fysiska inomhusmiljön favoriserar den lugna leken framför den vilda leken
- pedagogernas svar tenderar att inte spegla avdelningarnas fysiska utformning
- endast ett fåtal pedagoger använder sig utav läroplanen vid planering av den fysiska inomhusmiljön

Det författarna och utförarna av denna studie tar med sig från denna undersökning, som blivande lärare är framförallt en bredare medvetenhet när det gäller inomhusmiljöns betydelse, både dess betydelse som ett läranderedskap samt för att fungera effektivt. Dessutom blir inomhusmiljön allt viktigare att använda sig utav när barngrupperna blir större.

## **Förord**

Författarna och utförarna av denna studie vill tacka Docent Björn Johansson som har tagit sig tid att granska vårt arbete, våra nära och kära som har mäktat med oss i vårt stressade tillstånd. Tack bör även gå till varandra, författarna och utförarna av denna studie har mot alla förväntningar satsat under arbetstiden, detta trots otaliga brottningsmatcher, Seinfeld-diskussioner och varierade matvanor. Slutligen vill vi tacka vår handledare Davoud Masoumi som väglett denna grupp av vilsna studenter i skrivandets djungel.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b>	<b>6</b>
1.1	Syfte	7
1.2	Mål	8
1.3	Begreppsförklaring	8
1.4	Disposition	8
<b>2</b>	<b>Teoretisk anknytning</b>	<b>9</b>
2.1	Förskolan ur ett historiskt perspektiv	9
2.2	Läroplanen ur ett historiskt perspektiv	10
2.3	Kunskap och lärande	10
2.4	Barnsyn	12
2.5	Demokrati	13
2.6	Lek	13
2.7	Fysiska inomhusmiljön på förskolan	14
2.8	Dokumentation – utvärdering – uppföljning	16
<b>3</b>	<b>Design, metoder och tillvägagångssätt</b>	<b>16</b>
3.1	Val av metod	16
3.2	Genomförande	17
3.2.1	Intervju	19
3.2.2	Respondenter	20
3.2.3	Observation	21
3.3	Urval	21
3.4	Validitet och reliabilitet	22
3.4.1	Validitet	22
3.4.2	Reliabilitet	22
3.5	Etiska övervägande	22
<b>4</b>	<b>Resultatredovisning</b>	<b>23</b>
4.1	Observation	23
4.1.1	Typer av Rum	23
4.1.2	Utrustning i rummen	24
4.2	Resultatredovisning av intervjuer	25
4.2.1	Miljöns påverkan	25
4.2.2	Inspiration från litteratur och förskoleavdelningar	27
4.2.3	Förändring	28
4.2.4	Demokrati	29
<b>5</b>	<b>Slutdiskussion</b>	<b>31</b>
5.1	Metoddiskussion	31
5.1.1	Observationsdiskussion	31
5.1.2	Intervjudiskussion	32
5.2	Resultatdiskussion	32

Louise Johansson 800123

My Olsson 800112

Christian Mossberg 860610

5.3	Slutord	35
5.4	Förslag på vidare forskning	36
<b>6</b>	<b>Referenslista</b>	<b>37</b>
<b>7</b>	<b>Appendix</b>	<b>39</b>
7.1	Intervjufrågor	39
7.2	Checklista för fysisk inomhusmiljö	40

# 1 Inledning

Vistelse på förskolan utgör en stor del av vardagen för 476 000 barn i vårt samhälle (Skolverket, 2010). Förskolan utgör således en grundsten för den pedagogiska utvecklingen hos dessa barn. Under vistelsen på förskolan är den fysiska inomhusmiljön, dess utformning och möjligheter för aktiviteter ett essentiellt verktyg för att skapa inspirerande och utvecklande miljöer för barnen. Vårt examensarbete har den fysiska inomhusmiljön i fokus då examensarbetet skall utröna hur den ser ut och hur den påverkar pedagogernas möjligheter att skapa en stimulerande miljö för barnen.

Med tanke på nedanstående skall detta examensarbete undersöka hur pedagoger från olika förskolor går tillväga vid utformandet av sin fysiska inomhusmiljö. Vidare strävar examensarbetet efter att synliggöra om och i så fall vilka pedagogiska tankar som ligger till grund vid utformandet av inomhusmiljön.

Dahlberg och Moss skriver att miljön skall kunna fungera som "den tredje pedagogen" (i Johansson, 2003, s 90-91). Det är troligt att en stor del av pedagogers yrkesvardag på förskolan präglas av den fysiska inomhusmiljön, då detta är den miljö där man vanligtvis spenderar merparten av sin arbetstid. Vikten av en givande inomhusmiljö på förskolan kan styrkas med att det i läroplanen för förskolan, Lpfö 98/10 angående miljön bl.a står skrivet att "Förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den skall inspirera barnen att utforska omvärlden." (2010, s 5). Vidare står det skrivet i läroplanen att "Miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter." (2010, s 9). Det framgår alltså tydligt i den aktuella läroplanen att miljön har en betydelsefull roll i barnens förskolevardag. Även tidigare forskning pekar på miljöns relevans, Johansson (2003, s 91) lyfter vikten av att utforma en tillåtande miljö med tillgängligt material. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s 90) belyser också att materialet på förskolan skall vara inbjudande och göra barnen intresserade av att utforska tillsammans. Cold (i Björklid, 2005, s 35-36) menar att den fysiska miljön skall inspirera till utforskande samtidigt som den har betydelse för välmåendet.

Säljö (1992, s 141) beskriver att kunskap är situerad till olika praktiker och därigenom relativt till olika verksamheter därför bör de sociala och materiella villkoren uppmärksammas för att kunna ge en så god undervisning som möjligt. Det är alltså viktigt att pedagoger reflekterar över hur den egna verksamheten påverkar kunskapsutvecklingen hos barnen. Att de utnyttjar den fysiska miljön till sin fulla kapacitet.

Inomhusmiljön på de förskolor där lärarstudenter utfört sin verksamhetsförlagda utbildning tycks ha vissa gemensamma mönster då det gäller hur pedagogerna valt att utforma sin inomhusmiljö, speciellt i namngivning av rum samt innehållet i dessa. Det finns t.ex. ett dockrum, byggrum, målrum och en lekhall på samtliga av dessa förskolor. Almqvist (1993, s 104 och 149) beskriver att förskolor generellt har samma material samt mönster för hur rummen är uppbyggda vilket speglar vilka aktiviteter de är avsedda för, detta kan ses som en tradition hämtat från Fröbel-pedagogiken. Miljön tycks inte heller förändras nämnvärt varken över tid eller vid byte av personal. Detta kan tyda på att pedagogerna inte lägger någon större vikt eller

prioritet på utformningen av deras inomhusmiljö. Med tanke på att miljön på de olika förskolorna inte har förändrats i någon större utsträckning så kan man troligen ifrågasätta till vilken grad barnen tillåts vara med och påverka utformningen av denna. Det är även möjligt att pedagogerna inte ser det som deras arbetsuppgift att planera, strukturera och utforma miljön. Dessa faktorer kan tyda på att pedagogerna inte ser inomhusmiljön som ett viktigt verktyg för kunskapsutveckling, med tanke på att både tidigare forskning och styrdokument visar på vikten av denna, så ses detta som ett möjligt didaktiskt problem.

Något som utmärker förskolan enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s 61), på gott och ont, är att man har av tradition försökt göra förskolan så hemlik som möjligt och därmed även tagit hemmets traditionella uppgifter såsom husligt arbete, snickeri och sömnad. Förskolerummet i Sverige har liknats vid ett ställföreträdande hem, inte p.g.a. i första hand gardiner och blomkrukor utan kanske framför allt rummets placering, möblering och materialens placering (Lenz Taguchi, 1997, s 25). Detta faktum skulle kunna vara en av anledningarna till att utformningen av förskolorna tycks följa ett visst mönster. Vår uppfattning om att pedagogerna inte nämnvärt tycks förändra sin inomhusmiljö över tid kan stärkas med att Engdahl, Hallström-Welén och Rindsjö (1998, Björklid, 2005, s 39) beskriver utifrån sin kartläggningssstudie, att de flesta pedagogerna inte förändrar den fysiska innemiljön. Författarna menar vidare att det är viktigt att finna sätt att belysa miljöns betydelse för barns lärande och utveckling för pedagoger runt om i Sverige.

de Jong (1996, s 13) skriver i sitt underlag till *Allmänna råd från Socialstyrelsen* att vid planering, strukturering och utvärdering av pedagogisk verksamhet så kommer ofta lokalerna i skymundan, detta menar författaren kan vara på grund av att det finns en outtalad uppfattning om att en bra pedagog kan göra ett bra arbete oavsett hur lokalen är utformad. Vidare skriver författaren att man tenderar att inte erkänna lokalernas stora betydelse för verksamheten, utan lägger skulden på personalen och brister i deras arbete, detta menar de Jong är en felaktig syn. Det ovanstående kan stärka oss i vår uppfattning om att inomhusmiljön inte ges en speciellt hög prioritet.

Att barnen skall vara delaktiga i utformningen av miljön är välgrundat i Lpfö 98/10 då det står skrivet att "I förskolan läggs grunden för att barnen ska förstå vad demokrati är. Barnens sociala utveckling förutsätter att de alltefter förmåga får ta ansvar för sina egna handlingar och för miljön i förskolan. De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av verksamheten." (2010, s 12). Även Pramling Samuelsson och Sheridan (2005, s 94) poängterar att barn aktivt ska vara delaktiga i utformningen av den fysiska miljön på förskolan.

## 1.1 Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka om pedagogerna vid sin planering, utformning och strukturering av den fysiska inomhusmiljön har en underliggande pedagogisk tanke samt om detta speglas i miljön där de är aktiva i sitt yrke. Vidare vill vi, med hjälp av styrdokument och tidigare forskning, lyfta vikten av att ha en välfungerande och pedagogiskt motiverad fysisk inomhusmiljö samt att utvecklingen av denna bör ses som en ständigt pågående process.

Frågeställningarna som studien utgår ifrån blir således följande:

1. Överensstämmer de undersökta förskoleavdelningarnas fysiska inomhusmiljö med varandra?
2. Hur och på vilket sätt strukturerar, planerar och utformar pedagoger sin fysiska inomhusmiljö på förskolan?
3. Speglar pedagogernas resonemang kring utformningen av deras fysiska inomhusmiljö någon underliggande pedagogisk tanke?

## 1.2 Mål

Studiens mål är att undersöka den fysiska inomhusmiljön samt väcka en reflektion om hur man som aktiv pedagog arbetar vid planeringen, utformandet och struktureringen av denna. Vårt mål är även att ge pedagogerna möjligheten att se den fysiska inomhusmiljön som ständigt föränderlig där barngruppen bör få vara med och påverka. Förhoppningen är därför att denna medvetenhet skall kunna bidra till att skapa en givande och utvecklande miljö som främjar meningsfullt lärande samt möter barns diversifierade behov. Detta arbete kan leda till en vidgad medvetenhet kring betydelsen av den fysiska inomhusmiljöns utformning.

## 1.3 Begreppsförklaring

Fysisk inomhusmiljö, inomhusmiljö, miljö:

I studien har vi valt att använda oss av uttrycket *fysisk inomhusmiljö*. Andra källor använder även *inomhusmiljö* samt *miljö* för att beskriva detsamma.

I denna studie innefattar alla dessa tre uttryck utformningen inklusive allting i rummet, t.ex. inredning, vilka material som finns tillgängliga, om materialet är i barnens höjd samt den fysiska funktionen av rummet.

## 1.4 Disposition

I denna uppsats kommer först presenteras en inledning där syftet, frågeställning, mål, begreppsförklaring redovisas. Därefter kommer ett avsnitt med teoretiska anknytningar där relevant litteratur beskrivs som rör den fysiska inomhusmiljön på förskolor. Det teoretiska ramverket är indelat i ämnesblock där ett utdrag från läroplanen inleder varje ämne. I design, metod och tillvägagångssätt behandlas först val av metod följt av en kronologisk beskrivning av genomförandet och sen vad litteraturen säger kring intervjuer, observationer, urval, litteratursökning, validitet och reliabilitet i kontexten av undersökningen. Avsnittet avslutas med etiska övervägande. Efter det kommer resultatredovisningen och som innefattar resultatanalys av både observationer och intervjuer. Arbetet avslutas med en slutdiskussion, slutord samt förslag på vidare forskning.



## 2 Teoretisk anknytning

Detta avsnitt inleds med ett historiskt perspektiv, där belyses först förskolan och sedan läroplanen. Detta efterföljs av följande avsnitt: kunskap och lärande, barnsyn, demokrati, lek och fysiska miljön på förskolan, dokumentation – utvärdering – uppföljning, och dessa sju avsnitt börjar med utdrag från läroplanen 98/10.

### 2.1 Förskolan ur ett historiskt perspektiv

I kommande avsnitt beskrivs förskolan ur ett historiskt perspektiv utifrån relevant litteratur för att skapa en större förståelse för varför förskolans fysiska inomhusmiljö ser ut som den gör idag.

Den tyska kindergarten grundade Freidrich Fröbel (1782-1852), den svenska barnträdgården influerades av hans pedagogik vilken även präglade förskolan sedan dess bl.a. genom fokuseringen på lekens betydelse för inläringen. Frøbels pedagogik byggde dels på att barn får en naturlig utveckling genom leken och formell systematisering som han grundade utifrån sin syn på naturen som strängt lagbunden samt strukturerad. Frøbels pedagogik präglas av en motsättning mellan frihet och strängt formaliserade aktiviteter (Löfstedt, 1999, s 34). Barnträdgårdslärarinnan var ett substitut för modern och barnträdgården för barnets hem. Det barnen lärde sig i barnträdgården skulle de också använda sig av hemma, dessutom utbildades mammorna på föräldramötena (Lenz Taguchi, 1997, s 22).

Under början av 1900-talet utvecklades *arbetsmedelpunkten* utifrån Frøbelspedagogiken. Det hårt styrda arbetssättet i arbetsmedelpunkten kritiserades därför att man inte såg till barnens egna idéer samt självverksamhet. Elsa Köhler, småbarnspsykolog, införde på 1930-talet sin aktivitetspedagogik i den svenska förskolan (Löfstedt, 1999, s 34-35). "Till skillnad från arbetsmedelpunkten, där man utgått från ämnet och bestämda kunskaper som barnen skulle lära, utgick man nu från barnet och barnets intressen och upplevelser" (Löfstedt, 1999, s 35). Arbetssättet skulle utgå från barnens spontana aktiviteter och anpassas till deras utveckling (Löfstedt, 1999, s 35).

När förskolläroplanen förstärktes och när antalet förskollärare ökade kraftigt i samband med att daghemmen byggdes ut på 1960- och 70-talet ersattes Frøbelspedagogiken med pedagogiska program som baserades på statliga utredningar. Ett utvecklingspsykologiskt perspektiv dominerar barnstugeutredningen. Man såg på utveckling som något som sker naturligt i takt med att barn i den omgivande miljön gör erfarenheter. Det poängterades att barnet själv skulle finna lösningar och borde använda materialet fritt vilket gjorde lärarens roll diffus. I det pedagogiska programmet från 1987 speglas en förändring i synsättet på barn. I likhet med Elsa Köhlers intressecentrum införs ett temainriktat arbetssätt med utgångspunkt i ett kunskaps-erfarenhetsområde. Den starka betoningen på individens utveckling samt inläring har mildrats och den starka åtskillnaden mellan det mentala samt det fysiska luckras upp (Löfstedt, 1999, s 35-37).

Skolverket blev tillståndsmyndighet istället för socialstyrelsen 1998 när förskolan fick sin första läroplan Lpfö 98 vilken anger bl.a. förskolans uppdrag att lägga grunden för ett livslångt lärande (Löfstedt, 1999, s 38).

Signifikativt är att begreppet *inläring*, som användes i det pedagogiska programmet från 1987, har ersatts med begreppet *lärande*, som genomgående används i Lpfö 98. Det nya ordbruket markerar ett förändrat synsätt på lärande. I läroplanstexten finns små signaler som antyder ett överbryggande av det som tidigare kunde uppfattas som skilda världar: människans inre, mentala värld kontra den yttre miljön samt omsorgen kontra pedagogiken (Löfstedt, 1999, s 38).

## 2.2 Läroplanen ur ett historiskt perspektiv

Att få en insikt i hur läroplanen har formats fram till idag belyser pedagogers utgångspunkt inom dagens verksamheter och beskrivs därför nedan.

*Guds läroplan* karakteriserar åren 1850 till 1890 vilken uttryckte ett patriarkaliskt synsätt. Guds företrädare och familjeöverhuvud ansågs vara män vilket även Fröbel speglade i sitt sätt att skriva om verksamheten på förskolan. År 1890 till omkring 1930/40 kom den följande läroplanen *Det goda hemmets läroplan*. Hemmet sköttes av kvinnor och därför var också verksamheten inspirerad av hemmet samt av hemmets trädgård. Omkring 1950 till mitten av 1980-talet infördes en läroplan som utmärktes av en tydlig könsneutral och jämställdhetskod. *Välfärdsstatens läroplan* skulle ge flickor och pojkar samma möjligheter samt skulle behandlas lika. Slutligen finns *Den situerade världsmedborgarens läroplan* som infördes sent 1980-tal fram till idag. Denna läroplan framhåller mångfalden som finns i barngrupper både utifrån kön och etnicitet, "de erfarenheter barn får i livet formar deras erfarenhetsvärldar" (Pramling Samuelsson, 2002, s 13). Läroplaner speglar de teorier, antagande om barns lärande och samhällets intentioner med barnen som är normen för nuvarande epok (Pramling Samuelsson, 2002, s 13).

## 2.3 Kunskap och lärande

Att få en insikt i vad kunskap och lärande är ger en större förståelse för att kunna utforma den fysiska inomhusmiljön på bästa sätt. Därför belyses dessa ämnen i nästkommande avsnitt. "Arbetslaget ska samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling" (Lpfö 98/10, 2010, s 11).

Kunskap är en process som kräver samspel mellan andra människor och fenomen i omgivningen. När barn använder sig av kunskaper som de har fångat upp i meningsfulla sammanhang blir de till verkliga kunskaper (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 41-42). "Att lära är att skapa en innebörd, dvs. kunskapen blir till en del av barnet själv" (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 42). Lärande kan dock inte begränsas till att ses som en psykologisk och biologisk process utan är också knuten till sitt kulturella sammanhang. För att barn skall kunna utveckla ny kunskap behöver barn delta i kommunikativa miljöer samt se ett sammanhang. I ett sammanhang där barn kan uppleva, se och känna sker lärandet. Hur den

pedagogiska verksamheten är uppbyggd får därmed stor betydelse för barns uppfattning kring deras bild av sig själva som lärande individer (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 42 och 57).

”Det är barnen som erövrar omvärlden, vi vuxna kan bara skapa möjligheter för detta genom att vi stödjer, möter och utmanar dem i deras lustfyllda lärande” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 9). Barn lär sig beroende på vad de har för förutsättningar. Som pedagog har man därför en viktig uppgift att lära sig att förstå det lilla barnets värld (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 9-10). När barn fascinerar av något i omvärlden kan man se hur de arbetar med detta både på förskolan och hemma. De första levnadsåren är den period barn lär sig mest i förhållande till motsvarande perioder senare i livet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 35 och 10).

Den pedagogiska verksamheten skall utgå från barns perspektiv på förskolan vilket innebär att varje enskilt barn skall ges möjlighet att på bästa sätt få utvecklas utifrån egna förutsättningar och intressen. Pedagogernas roll blir därför att utgå från barnets perspektiv samtidigt som de skall skapa ett intresse hos barnet för att kunna rikta lärandet mot de mål den pedagogiska verksamheten eftersträvar (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006 s 27). ”Hur barns erövringar av omvärlden framskrider och utvecklas i såväl förskolan som senare i livet beror till stor del på hur vuxna bemöter och bejakar barns lärande och hur de utmanar barns tankar och teorier” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 29). Lärandet i förskolan handlar om att både lära sig färdigheter som är nödvändiga för dagen men också att kunna utveckla en beredskap för att kunna lära för morgondagen (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 29).

Synen på barns lärande och kunskap har förändrats under förskolepedagogikens framväxt och de demokratiska värdena har fått en mer betydande roll. Redan på 1950-talet fanns det förslag på att slopa mallar och istället skapa en förskola som utgick från barnens perspektiv. Man kan sammanfatta utvecklingen som att det under de senaste 40 åren har funnits en ständig strävan mot att få en förskola som har barnet i centrum där man ser barnen som kompetenta med en vilja att erövra omvärlden. För att ett barn i förskolan skall förstå demokratiska principer måste de få möjlighet till ett deltagande i sammanhang där man fattar olika beslut och lär sig argumentera för sin sak. Barn tillsammans med andra barn och vuxna skall aktivt delta i beslut som rör den pedagogiska miljöns utformning på förskolan (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 14, 24-25 och 37-38) .

Man påverkas inte bara av sin miljö utan man påverkar den även själv och har ett behov av att göra det (Björklid, 2005, s 27). “Lärande är ett resultat av interaktion mellan såväl fysisk och social som kulturell omgivning” (Björklid, 2005, s 27). Inom lärandeforskning ser man på lärande i relation till de olika sammanhang individen befinner sig i. Från att ha uppfattat lärandet som ett enbart kognitivt fenomen ser man det nu som ett deltagande i en social praktik samt ett fenomen som också är sinnligt och socialt (Björklid, 2005; Carlgren, 1999). Vad barn lär sig beror dock till stor del på lärarens förhållningssätt samt sin förmåga att skapa en miljö som stimulerar och utmanar varje barns lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 39).

## 2.4 Barnsyn

Vilken barnsyn man har speglas även i hur den fysiska inomhusmiljön utformas på förskolan och beskrivs därför här. “Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. I samarbete med hemmen ska barnens utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar främjas” (Lpfö 98/10, 2010 s 5)

“Med barnsyn menas hur vuxna uppfattar, bemöter och förhåller sig till barnen som personer.” (Johansson, 2003, s 58). Vad man har för tankar kring vad ett barn är och bör vara kan man beskriva som barnsyn (Sommer, 2005, s 83). Under 1960-talet skedde ett perspektivskifte i forskarnas grundläggande uppfattningar om vad barn är och hur utveckling skall förstås, ett paradigmskifte. Innan paradigmskiftet försökte man tolka omfattande sidor av barnets utveckling med hjälp av ett begränsat antal generella principer och lagbundenheter. Dessutom fanns ett blygsamt intresse för att belysa barns uppväxt och utveckling i olika kulturer samt sammanhang. Under 1970- och 1980-talet utmanades universalitetstanken och det utformades en ökad kulturell sensitivitet. Studier som inte tar hänsyn till de sammanhang barn studeras i blir därmed tvivelaktiga. Före 1960-talet ansåg man att den primära socialisationen ägde rum i familjen. Därför togs ingen teoretisk hänsyn till de erfarenheter barn fick utanför familjen vilket gjorde att man gick miste om att reflektera över det komplicerade samspelet mellan flera sociala instanser (Sommer, 1997, s 21-32).

Efter paradigmskiftet belystes istället barnets multi-personella värld, nu anser man istället att barn under rätta förutsättningar utvecklar kompetenser som gör dem lämpade att trivas i en utvidgad social värld. Från att se barn som bräckliga och noviser, beroende samt utsatta i en farlig värld, gick man istället till att se barn som resilienta och kompetenta. Man insåg att man både överbetonat barnets sårbarhet och underskattat dess förmåga. Barnet sågs inte längre som en mottagare som passivt lät miljön forma dess personlighet utan som en individ som tidigt riktar sig mot, initierar, reagerar på och utvecklar sig genom en kontinuerlig och varierad mänsklig kontakt (Sommer, 1997, s 21-32). “Individen är en aktiv tolkare, som lär och kontinuerligt utvecklar kompetens i syfte att förädla det sociala deltagandet” (Sommer, 1997, s 35).

Att se barnet som kompetent innebär att visa en tilltro till barns förmåga. Motsatsen är att se barn som oskrivna blad som behöver fyllas med färdiga kunskaper (Sommer, 2005, s 42). Man inväntar inte heller barnets inre mognad utan försöker alltid utmana och stimulera barnet. Då får barnen ett respektfullt bemötande där den vuxne möter varje barn utifrån positiva förväntningar på dess förmåga (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 111). Nu ser vi barn som kompetenta medaktörer med rätten att ha inflytande i sitt eget lärande (Vallberg Roth, 2002, s 160). Vuxnas olika perspektiv på barn reglerar hur de ser på barnen, se på barnen genom ett “filter”. Om detta filter har en bestämd färg, så ser man på barnet med just den färgen, dvs. att om filtret inte är nyjusterat så kan det bli svårt att förstå nutidens barn. Vuxnas relationer till barn kan bli problematiska om barnen bedöms från en annan tids normer. Det är därför av vikt att man analyserar och reflekterar över sin barnsyn och sitt tolkningsfilter (Sommer, 2005, s 84).

## 2.5 Demokrati

Då läroplanen för förskolan belyser just de demokratiska värdena, är det av vikt att belysa dessa utifrån den fysiska utformningen vilket belyses i nästkommande avsnitt. "Förskollärare ska ansvara för att förskolan tillämpar ett demokratiskt arbetssätt där barnen aktivt deltar" (Lpfö 98/10, 2010, s 8).

Genus kommer till uttryck genom den fysiska miljön enligt Anette Hellman, doktorand vid Göteborgs universitet. Exempelvis är det vanligt att leksaker delas upp i teman. Dockor och köksleksaker i ett rum, bilar och byggleksaker i ett annat. "Barnen får budskap från miljön att här är det okej för mig att vara" (Tufvesson, 2009, s 28). Anette Hellman anser att man bör ställa sig frågor såsom: Hur delar man upp leksaker? Hur benämner man rummen? Känner sig barnen lika delaktiga i förskolans alla olika rum? (Tufvesson, 2009, s 28-29).

Den pedagogiska miljön skall utformas så att den skapar förutsättningar för varje individ att förverkliga sin potential oavsett kön genom att inbjuda flickor och pojkar till samtliga verksamheter och genom att ge flickor och pojkars lekar samma tid, utrymme, material och uppmärksamhet (SOU, 1997:157 i Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 98-99).

I leken är barnen fria att välja fritt innehåll så länge de gör det inom de ramar som satts upp för vad som är "god" lek. Lekar som är kaotiska, högljuda och rörliga, tonas ner av pedagoger på förskolan så länge de inte uppfattas som meningsfulla. Den starka kopplingen mellan lek och lärande leder till att mindre "goda" lekar måste bekämpas, det kaotiska barnen uttrycker i dessa lekar finns det ingen plats för på förskolan. Denna sida av barnen och leken måste helt enkelt tonas bort (Tullgren, 2004, s 80). Pedagoger på förskolan vill inte acceptera att leken ibland blir vild och stökig – då ingriper de och förbjuder att leken fortgår. Men man kan inte stänga ut kaos från leken varken genom att påstå att det är en dålig lek eller att det absolut inte är en lek. Lek består av både ordning och kaos precis som livet består av både rationella och irrationella sidor (Hangaard Rasmussen, 1993, s 13 och 87-88).

Hur pedagogerna planerar och genomför sin verksamhet, hur tid samt rum utnyttjas och hur barns beteende regleras kan ses som en del av den dolda maktstrukturen på förskolan (Foucault, 1987 i Löfdahl, 2004, s 106).

## 2.6 Lek

Då barn till största del använder lek som kunskapsskapande aktivitet i förskolans vardag beskrivs den i kommande avsnitt. För att veta hur den fysiska miljön skall utformas måste det också finnas en förståelse för vad för aktiviteter som kommer ske i densamma. "Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka" (Lpfö 98/10, 2010, s 9).

De flesta barnforskare är överens om att leken har en utvecklande roll i barnets liv. De menar att barnets alla sidor utvecklas genom leken såsom motoriken, fantasin, identiteten, språket, sociala egenskaper m.m. Barn kan delas upp i rollerna *konstruktörer* och *dramatiker*. Konstruktörer har

en tendens att leta föremål som kan ingå i leken och vill helst att de skall likna verkligheten. Dramatikerna är dock inte beroende av föremålen utan är intresserade av lekens upplevelse och handling. När barnen upplever ett flow (blir uppslukade av det de håller på med) skapar det ordning i leken vilket gör att deltagarna möts i en mittpunkt av närvaro och koncentration. Men på förskolan är det relativt många barn på liten yta vilket medför att chansen att de rycks ur den fördjupning som är nödvändig för att uppnå ett flow är större (Hangaard Rasmussen, 1993, s 13, 64-65 och 68).

Genom leken erövrar barn omvärlden, utvecklas socialt, känslomässigt, motoriskt och intellektuellt. Naturligtvis är leken beroende på vuxnas attityder, stimulans och material. Pedagogens inställning till vad man får använda och göra har exempelvis stor betydelse (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 83-84). ”Med tanke på lekens betydelse för barns lärande och utveckling är det den vuxnes uppgift att skapa möjligheter för alla barn att leka och tillsammans med barnen kontinuerligt skapa en miljö som stimulerar till lek med rika innehålls- och händelseförlopp” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 88).

Ett kontextuellt perspektiv på leken innebär att man inte kan studera barns lek på förskolan utan att ta hänsyn till såväl förskolemiljön som de vuxna och de andra barnen som är där. I barns lekar speglas de föreställningar samt värderingar som finns i den fysiska, kulturella och sociala kontext de befinner sig i. På förskolor finns det många benämningar på den fysiska miljön. Dockvå, kuddrum och klossrum är benämningar som till viss del styr vilka lekhandlingar som förväntas ske vilket formar barns handlingar och tankar i leken. Barn använder sällan färdigställd rekvisita i leken men använder ofta av de material som finns på förskolan, dock oftast som transformationer till något helt annat. Förskolans fysiska miljö är en viktig del för att möjliggöra ett rikt samt varierat innehåll i leken men även sociala relationer och därmed är kommunikation en viktig ingrediens. Kommunikativ kompetens krävs dels för att barnet skall kunna delta samt förstå en lek och dels för att leken skall kunna utvecklas samt delas av flera deltagare (Löfdahl, 2004, s 12-13, 19, 21, 48 och 115). ”[...]barnen använder sina erfarenheter i leken och kombinerar andras erfarenheter till nya kreativa innehåll” (Löfdahl, 2004, s 93).

## 2.7 Fysiska inomhusmiljön på förskolan

Då uppsatsens grund behandlar ämnet den fysiska inomhusmiljön beskrivs nedan just denna utifrån tidigare forskning. ”Arbetslaget ska samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling” (Lpfö 98/10, 2010, s 11).

Att barn behöver en god fysisk uppväxtmiljö för att lärande skall uppstå är inte lika vedertaget som att se till de psykosociala aspekternas betydelse. Även forskning om barns lärande speglar detta tankesätt. Kanske är den fysiska miljön så självklar för oss att man inte reflekterar över vad den har för betydelse. Dock har intresset ökat för den fysiska miljös betydelse och uppmärksammats som en betydelsefull faktor för utveckling samt lärande. Läroplanen och andra förordningar för förskolan reglerar sparsamt den fysiska miljön. Det enda som sägs är i stort sätt att lokalerna skall vara ändamålsenliga (Björklid, 2005, s 22-24).

Många förskolor tenderar att innehålla samma material och leksaker. Vanligast är skapande material såsom pennor, färger, kritor, lera och pärlor. Dockor, bilar, konstruktionsmaterial och material för grovmotorisk lek är också vanligt förekommande. En slutsats är att lekmaterial på förskolor inte speglar nutidens leksaksutbud utan ger snarare ett uttryck för ett traditionsburet mönster hämtat från Fröbel-pedagogiken (Almqvist, 1994, s 104 och 149). Det finns mönster för hur rummen på förskolan är uppbyggda och vilka aktiviteter de är avsedda för (Nordinhultman, 2004, s 50-51).

Ett rikt och varierat material skall finnas tillgängligt för barnen på förskolan. Materialet skall vara av den karaktären att det inbjuder barnen till samspel och till ett intresse av att utforska. Materialet skall också belysa multikulturella aspekter samtidigt som det skall motverka fördomsfulla attityder vad gäller andra kulturer, religioner och könsroller. Förskolans miljö är ofta helt präglad av den svenska kulturen (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 95-96).

Miljön och rummets utformning på förskolan skall leda till samspel samt samvaro. Vilka uttrycksformer barnet kan använda och utveckla är starkt beroende av den fysiska miljöns utformning samt tillgången av ett lämpligt och varierat material. Om barn skall utveckla olika uttrycksformer är det viktigt att pedagoger tänker igenom de utrymmen som finns till förfogande och hur de bäst kan arrangera materialet för att ge barnen de bästa förutsättningarna för det (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 90 och 93). Miljön kan ses som "den tredje pedagogen" om man utformar en tillåtande miljö med tillgängligt material som lockar barnen att utforska (Johansson, 2003, s 99).

Rum strukturerar det sociala livet, både plats samt möjligheter till avskildhet skall finnas. Mellan människor och redskap sker samspel (Björklid, 2005, s 34). Den estetiska miljön har betydelse för välmåendet samt för koncentrationsförmågan samtidigt som den skall inspirera till ett utforskande (Cold, 2001 i Björklid, 2005, s 35-36).

Respekten för barnet som individ kommer till uttryck i miljön. Utformningen kan ge barnen möjlighet att vara ifred och ostörda, att kunna välja själva, att ha kontroll över situationen, att ha utrymme för bullrig lek och för lek i olika stora grupper (Björklid, 2005, s 38).

För att barnen skall klara sig själva och inte behöva be om hjälp skall miljön vara självinstruerande. En bra miljö på förskolan är utformad så att den är ett stöd för den pedagogiska verksamheten t.ex. genom möjlighet till vild lek, lugn samvaro, enskilt och i grupp samt rymligt och flexibelt. En dålig miljö på förskolan kännetecknas av störande genomgångsrum, bristande överblick och buller vilket ofta beror på brister i planlösningen (Bengtsson, 1993 i Björklid, 2005, s 39-40).

Det är viktigt att förskolans fysiska miljö inte är statisk utan skall kunna användas och förändras på ett flexibelt sätt beroende på vilka verksamheter som pågår samt vad som tillfälligt intresserar barnen. Barn skall vara delaktiga i sitt eget lärande och därför aktivt få delta i utformningen av den fysiska miljön. Barnen skall kunna använda samtliga rum under dagen, kunna möblera om samt skärma av beroende på funktion i verksamheten och aktivitet. Dessutom kan barn och vuxna tillsammans skapa utrymmen där barn får vara ifred, för sig själva (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 94). För att barn skall känna ett ansvar för sin miljö måste de få vara delaktiga i förändringar av den. Genom att söka erfarenheter och kunskap

om den sociala samt fysiska miljön utvecklas individen. Samtidigt påverkar miljön individen på det sätt att den anger förutsättningar samt bestämmer gränser. Det bör finnas en tydlighet och variation i den fysiska miljön. Likformighet, enkelhet och anonymitet kännetecknar en otydlig fysisk miljö (Björklid, 2005, s 30 och 33).

## 2.8 Dokumentation – utvärdering – uppföljning

För att pedagoger skall kunna utveckla sin verksamhet är dokumentation, utvärdering samt uppföljning av stor vikt vilken beskrivs i detta avslutande avsnitt. "Förskollärare ska ansvara för att resultat av dokumentation, uppföljningar och utvärderingar i det systematiska kvalitetsarbetet används för att utveckla förskolans kvalitet och därmed barns möjligheter till utveckling och lärande" (Lpfö 98/10, 2010, s 15).

Genom att dokumentera och utvärdera får pedagogerna en möjlighet att upptäcka hur den pedagogiska verksamheten kan utvecklas och exempelvis hur material kan användas på ett mer målinriktat sätt (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 125). Colnerud och Granström (2002, s 125) beskriver att det krävs att lärare ges tid samt möjlighet i arbetslaget till att reflektera tillsammans kring sin praktik för att verksamheten skall kunna utvecklas.

Arbetslaget ska samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek, lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling (Lpfö 98/10, 2010, s 13).

## 3 Design, metoder och tillvägagångssätt

Avsnittet inleds med val av metod och följs sedan av genomförandet. Därefter beskrivs vidare studien med stöd av vad litteraturen säger om intervjuer, respondenter, observationer, urval, validitet, reliabilitet, etiska perspektiv i kontexten av undersökningen.

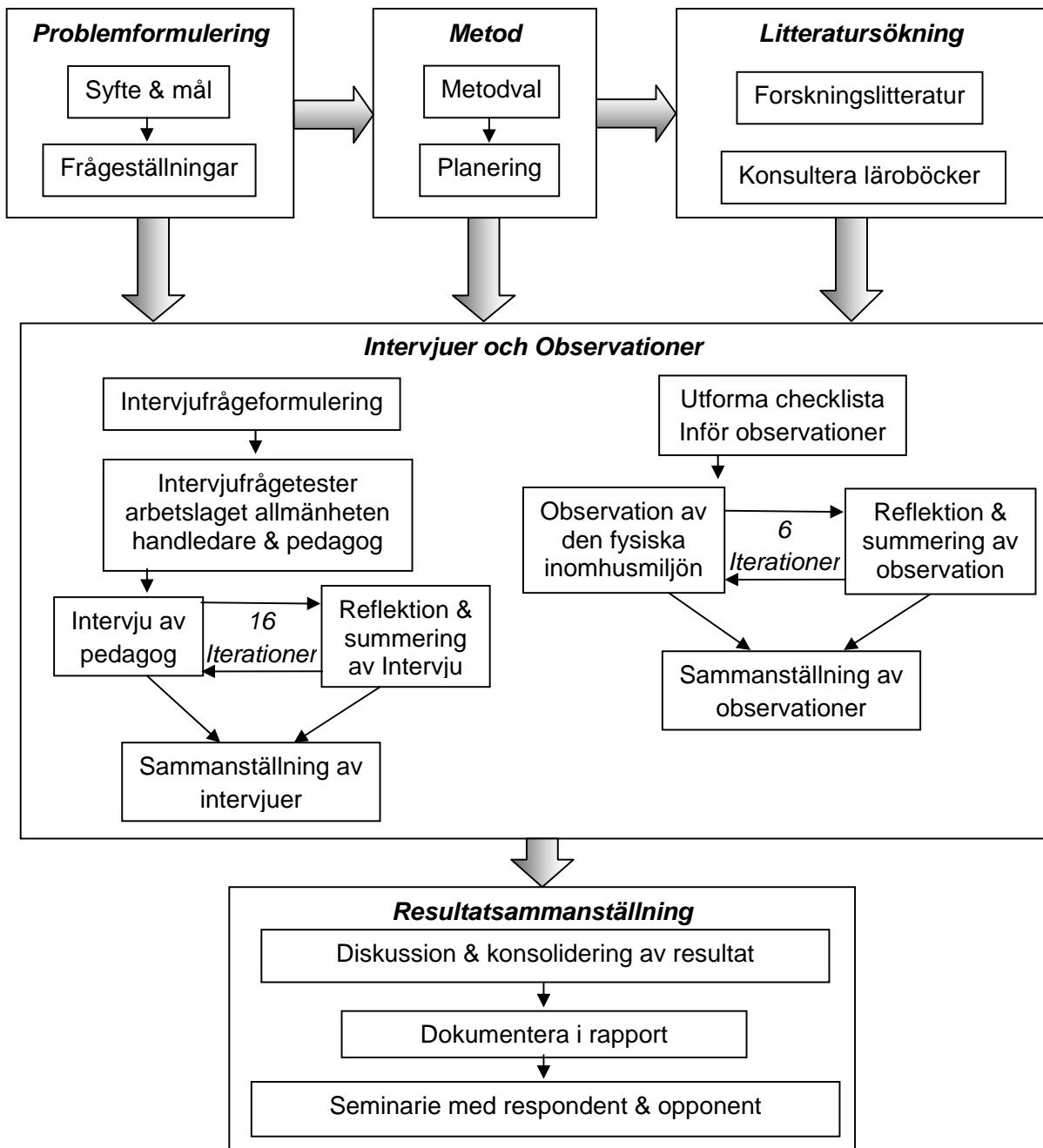
### 3.1 Val av metod

För att sträva efter att göra vår studie kumulativ så utforskades vad styrdokumentet för förskolan samt forskarbaserad litteratur säger angående den fysiska inomhusmiljön i förskolan. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, (2007, s 18-19) menar att en forskningens grunder bör vara att arbeta kumulativt. När en god grund hade etablerats från litteraturstudier i ämnet valdes intervjuer samt observationer som metod för datainsamling. Med tanke på frågeställningarnas art sågs intervju och observation som de bästa metoderna för att få data som skulle ge ett relevant resultat. Ett resultat som genom analys samt diskussion skulle kunna besvara vårt syfte.



## 3.2 Genomförande

Studien utformades enligt figur 1 för att synliggöra pedagogernas tankar kring den fysiska inomhusmiljön.



Figur 1: Genomförandet av examensarbetet

Problemformuleringen genomfördes genom att formulera syfte och mål för arbetet. Under problemformuleringen är det viktigt att alla i gruppen har samma synsätt på vad vår problemformulering är så att man kan arbeta bra tillsammans mot ett gemensamt mål (Bell 2000, s 27). Syftet är medlet för att beskriva våra frågeställningar. Detta förhållandevis kortfattade stycke av rapporten kräver samsyn i gruppen för det fortsatta arbetet. För att skapa en geografisk och tidsmässigt möjlig studie gjordes följande avgränsningar: Studien utforskar enbart den fysiska inomhusmiljön. I kontexten av den fysiska inomhusmiljön läggs fokus på hur den fysiska inomhusmiljön är utformad, vad som finns tillgängligt för pedagoger och barn, samt hur pedagogerna planerar den. I observationsdelen används en checklista.

För att välja metod sågs möjliga alternativ över som skulle kunna appliceras för att finna relevant data för frågeställningarna.

En tidsplan lades upp inför intervjuer och observationer, varpå det bokades in möten med pedagoger. Tidsplanen innehöll även tid för reflektion och dokumentation av resultatet.

Vid litteratursökningen användes inledningsvis databasen GUPEA på Göteborgs universitets hemsida. Genom att studera relevanta publicerade uppsatser skapades en god grund till användbar litteratur. Det är viktigt att man planerar sin sökning av litteratur och att man begränsar sökningsområdet så att man inte får en stor mängd orelevant litteratur (Bell 2000, s 62). Även användes tidigare läroböcker i stor utsträckning och andra referenslistor från utbildningen. Dessutom användes forskningslitteratur och till exempel pedagogiska tidskrifter och andra tidningsartiklar för att få mer material. Det är relevant att fråga sig om alla de vinklingar som finns inom tidigare forskning på området finns med, om den litteratur som använts har mättat synsätten. Det är troligt att viss litteratur har missats då det är ett brett ämnesfält samt en begränsad tidsram.

Under planeringen av intervjufrågorna följdes råden i Esaiassons m.fl. (2007, s 272) som har 6 punkter som vi har följt för att få bra frågor.

1. Undersöka hur tidigare forskare har formulerat frågor
2. Använda konsulterande läroböcker
3. Ta del av den begränsande men ständigt växande forskarlitteraturen angående utformandet av intervjufrågor
4. Pröva frågorna i arbetslaget
5. Pröva frågorna på någon i allmänheten
6. Visa för handledaren

Efter noggrann planering av intervjuguiden så gjordes intervjutest med en pedagog som inte arbetade i samma kommun samt med person inom annat arbetsfält. Efter provintervjuerna diskuterades och reflekterades det över vad som hade upplevts och hur frågorna kändes. En diskussion om vilka frågor som efter intervjun upplevdes viktigast och som gav bäst resultat genomfördes även.

Efter att intervjufrågorna var finala kontaktades förskolor via telefon, pedagoger för intervjuer bokades in. Under samtalet förklarades syftet med intervjuerna och observationen. Förskolorna fick bestämma när det passade dem bäst.

Intervjuerna sammanställdes, det kallar Esaiasson m.fl. (2007, s 305) koncentrerat. Med detta menar författarna att man att man "pressar samman" men naturligtvis får inte den väsentliga innebörden gå förlorad.

Efter sammanställandet av observationsresultatet så diskuterades våra källor och vårt resultat för att behålla samsyn och gemensam målbild på ett konstruktivt och utvecklande sätt både för oss som individer och för arbetets resultat. Efter intervjusammanställandet fann vi grupperingar samt mönster i respondenternas svar vilka utgicks från vid resultatskrivningen. Observations- och intervjuresultaten diskuteras med frågeställningarna som grund. Sista anhalten för denna studie är att presentera arbetet vid ett seminarie samt opponera på en annan grupps arbete.

### 3.2.1 Intervju

Frågeställningarna användes som utgångspunkt för att få ett relevant innehåll på intervjun. Enligt Esaiasson, m.fl. (2007, s 297) så är det viktigt reflektera över både form och innehåll när man planerar en intervju, med innehåll menas då att man knyter an till undersökningens problemställning. Utifrån frågeställningarna så delades intervjufrågorna upp i två delar, en del vardera för de två frågeställningar där intervju skall utgöra metod:

1. Hur och på vilket sätt strukturerar, planerar och utformar pedagoger sin fysiska inomhusmiljö på förskolan?
2. Speglar pedagogernas resonemang kring utformningen av deras fysiska inomhusmiljö någon underliggande pedagogisk tanke?

Enligt Esaiasson m fl. (2007, s 297-299) är det fördelaktigt att intervjuer är uppbyggda på detta sätt, att man delar in intervjufrågorna i olika grupperingar och att man kan knyter an till undersökningens problemställning. Även intervjufrågor från tidigare forskning analyserades och användes som grund till våra egna intervjufrågor. Esaiasson m.fl. (2007, s 272) menar om man hittar tidigare forskningsfrågor så vinner man två fördelar:

- I bästa fall hittar frågor som redan är granskade och genomdiskuterade av forskarsamhället och på så sätt finns det goda skäl att kopiera och använda .
- Eventuell kan man få möjligheter att jämföra sina empiriska resultat med vad andra undersökningar tidigare har kommit fram till, vilket gör att de frågor man finner samklang med väger tyngre.

Esaiasson m fl. (2007, s 297-299) belyser vikten med att intervjufrågor ska vara lätta att förstå och vara öppet formulerade för att behålla en god stämning under hela samtalet. Ellen (1982, s 234) beskriver vikten av att man skall försöka se till att en fråga betyder samma sak för den som ställer den som den som besvarar den vid en intervju. De två pilotundersökningarna utfördes då Esaiasson m.fl. (2007, s 302) beskriver att en pilotundersökning ger ofta värdefull information vilka frågor som inte fungerar och vilka som fungerar bra.

Bjørndal (2002, s 93-94) beskriver att kvaliteten på informationen man får genom intervjun påverkas beroende på det klimat som man har lyckas skapa i samtalet med intervjupersonen.

Vid varje samtal användes därför en diktafon, för att samtalet skulle fortgå mer obesvärat än om det istället antecknades samtidigt, samt att centrala delar av intervjun inte skulle missas. Esaiasson m.fl. (2007, s 302) beskriver att det inte är ett tvång att ta med sig en bandspelare, men rekommenderar det för att underlätta när man ska redovisa resultatet.

Efter varje intervju så diskuterades och reflekterades det över hur intervjun upplevdes och vilka frågor som väcktes. Norman (1996, s 199) lyfter att ett viktigt inslag som intervjuare är att man är uppmärksam på sina egna upplevelser kring intervjun, vilka tankar och funderingar den väcker, hur man upplever olika personer som ingår i en undersökning. Genom diskussioner och reflektioner tillsammans i gruppen skapades en större förståelse och på så sätt blev det lättare att inte blanda in egna känslor under intervjuerna. Norman (1996, s 199) belyser risken med att ens egna känslor kan påverka intervjun. Det är viktigt att man innehar en viss kritisk hållning till sig själv och de kulturella värderingar man omfattar (Norman, 1996, s 199-200).

I studien har vi inspirerats av kvalitativa samtalsintervjuer. Med detta menar Esaiasson m.fl. (2007, s 286) att intervjun syftar till att anskaffa en förståelse för det beskrivna innehållets mening genom att ta del av beskrivningar och försöka förstå den intervjuade.

### **3.2.2 Respondenter**

Intervjurespondenterna var sammanlagt 16 pedagoger från sex olika förskolor. På vissa förskolor intervjuades flera pedagoger från olika avdelningar på förskolan. Intervjuerna tog i genomsnitt 15 minuter. Esaiasson m.fl. (2007, s 298) beskriver hur viktigt det är att intervjun genomförs i lugn och ro, så att den intervjuade känner sig så bekväm som möjligt. Med detta i åtanke så valde vi att genomföra intervjuerna på så sätt att två intervjuade en respondent och att en stannade kvar i barngruppen. Detta tillvägagångssätt valdes för att pedagogerna i lugn och ro skulle kunna sitta ner och svara på våra frågor utan att bli stressade av att deras kollega var ensam i barngruppen.

Inledningsvis under intervjuerna informerades pedagogerna i generella drag vad examensarbetet hade för karaktär, därefter följde introduktionsfrågor. Enligt Esaiasson m.fl. (2007, s 302) är det viktigt för samtalet att man får respondenten att kännas sig avslappnad för att få bra respons på sina frågor, författarna skriver vidare att med introduktionsfrågor skapar man en avslappnad start och att man får respondenten att släppa sin nervositet. Det är med utgångspunkt i de ovanstående referaten som det valdes att inleda med information samt "enkla" introduktionsfrågor så som namn, ålder, utbildning osv.

Bjørndal (2002, s 94) beskriver vikten av att man som intervjuare förmedlar en grundläggande attityd som uttrycker respekt för intervjupersonen. Om man inte lyckas att skapa en öppenhet för intervjupersonens synpunkter så kan den intervjuade få upplevelsen av att det är ett förhör. Vid slutet av intervjun förklarades att det var samtliga frågor, varpå frågan om pedagogerna hade något mer att tillägga kom. Detta för att kunna ge respondenten möjligheter att diskutera relevanta frågor som tidigare berörts (Esaiasson m.fl., 2007, s 301).

### 3.2.3 Observation

Bjørndal (2002, s 26) delar in observationer i två grupper:

1. Observation av första ordningen är när studenter, elever eller en utomstående observerar den pedagogiska situationen och det är den primära uppgiften
2. Observation av andra ordningen är lärare eller handledarens kontinuerliga observation av den pedagogiska situation som man är delaktig i.

Den grupp som passar in på vår studie av den fysiska inomhusmiljön är observationer av första ordningen. Vilket innebär att studenter/elever eller utomstående observerar den pedagogiska situationen, och det är den primära uppgiften. Observationer gjordes i anslutning till intervjuerna för att se om det som sades speglades i den faktiska fysiska inomhusmiljön. Esaiasson m.fl. (2007, s 344) beskriver att det är bra att komplettera med observationer när man misstänker att skillnaden är stor mellan vad människor säger att de gör och vad de faktiskt gör. Icke deltagande observation användes eftersom studien enbart undersökte den fysiska inomhusmiljöns utseende. Enligt Patel & Davidson (2003, s 90) finns det två former av observationer, deltagande samt icke deltagande. Författarna menar att under deltagande observation så är man delaktig i den situationen man undersöker och under en icke deltagande observation så försöker i den mån det går att observera utan att märkas. Till största delen användes en icke deltagande strukturerad observation för studien. Strukturerad observation är enligt Bell (2000, s 138) att undersökaren har förutbestämda tankar om vad man ska observera samt att man använder sig utav checklistor eller observationsscheman. Även Patel & Davidson (2003, s 90) menar att vid användning av strukturerade observationer förutsätts det att det är en förutbestämd situation som skall observeras.

En strukturerad observation med grunden i en checklista användes under studien. Genom observationer och checklista strävar vi efter att synliggöra huruvida pedagogernas intervjusvar speglas i deras fysiska inomhusmiljö.

### 3.3 Urval

Både förskollärare och barnskötare från en och samma kommun valdes som respondenter. Kommunen valdes på grund av att författarna och utförarna av denna studie har haft sin verksamhetsförlagda utbildning i den här kommunen och på så sätt har uppmärksammat att det tenderar se ut på samma sätt på förskolorna, vilket väckt intresset om pedagogernas tankegångar och hur de planerar sin fysiska inomhusmiljö. Detta urval ger även geografisk närhet som dessutom ligger inom vårt nåbara sociala nätverk, d.v.s. författarna och utförarna av denna studie har möjliga kontaktvägar med dessa förskolor sedan tidigare vilket underlättar möjligheterna för intervjuer och observationer. Dock skall även påpekas att detta kan påverka resultatet av vår studie då respondenterna har en tidigare upprättat relation till intervjuaren. Med detta sagt gjordes en tydlig indelning av att endast de personer som ej känner respondenten sedan tidigare får vara med vid intervjutillfället för att bevara objektiviteten i så stor utsträckning som möjligt.

## 3.4 Validitet och reliabilitet

### 3.4.1 Validitet

Genom användning av både intervjuer och observationer så kan en högre validitet uppnås i förhållande till att bara förlita sig på antingen observationer eller intervjuer. Detta igenom att observationschecklistan skapar möjligheten att jämföra förskolornas inomhusmiljö med varandra samt med intervjuaren. Dock skall också påpekas att observationerna och intervjuerna i denna studie är genomförda av olika personpar som kan ge upphov till systematiska fel. De är även utförda under en kort tid samt är begränsade i antal vilket innebär att andelen de respondenter som intervjuades i populationen (av alla möjliga respondenter som finns) inte kan ses som statistiskt signifikant.

Esaiasson m.fl. (2007, s 66) lyfter validitetsdiskussionen om avvägningsproblematik som varje empirisk arbetande forskare måste förhålla sig till. Validitet är inget man kan mäta, utan något som man skall uppskatta enligt författarna (s 71). Att man undersöker det man påstår att man undersöker är avgörande för att ge förutsättningar att erbjuda trovärdiga slutsatser om verkligheten (Esaiasson m.fl. 2007, s 63-64).

### 3.4.2 Reliabilitet

Oberoende på vilken metod man än använder sig utav för insamling av information måste man alltid kritiskt granska sitt arbete för att se hur tillförlitlig och giltig den informationen man har fått fram är (Bell 2000, s 89). När förskolorna besöktes så var vårt genomförande och tillvägagångssätt upplagt på samma sätt varje gång. Först observerades förskolorna med hjälp av checklistan därefter intervjuade två av oss pedagogerna samtidigt som en stannade kvar i barngruppen. På grund av ett noggrant planerande av hur utförandet skulle ske vid varje tillfälle har reliabilitet ökat i jämförelse med om tillvägagångssättet skilt sig åt vid varje tillfälle. Genom att det tidigt fanns en klar bild på vad som skulle göras samt en noggrann planering minskades troligen t.ex. slump- och slarvfel. Esaiasson m.fl. (2007, s 70) påstår att slarv- och slumpfel under datainsamlingen och den efterföljande databearbetning största bristande orsaken till en osäker reliabilitet.

Dock skall det även nämnas att endast 16 respondenter intervjuades samt 6 stycken förskolor observerades. Detta är ej statistiskt gångbart för att dra slutsatser på en hög konfidensnivå. Varvid den statistiska reliabiliteten i studien kan ifrågasättas och därmed generaliserbarheten av resultatet.

## 3.5 Etiska övervägande

Vi har under hela studien strävat efter att ha de etiska aspekterna i åtanke. Under introduktionen via telefon beskrevs det att undersökning var frivillig att delta i. Om pedagogerna och avdelningarna valde att delta så behandlades alla uppgifter som de gav oss konfidentiellt. Detta innebär att ingen enskild person kan identifieras i undersökningen. Examensarbetet ska bygga

på respekt och man skall informera om undersökningens syfte och de ska när som helst gå att avbryta sin medverkan utan att behöva oroa sig för negativa konsekvenser. (Johansson & Svedner 2010, s 22). Med detta i åtanke så gjordes valet att inte namnge de deltagande pedagogerna eller de förskolor som var delaktiga i undersökningen. Deltagare informerades om att den erhållna informationen endast kommer att användas inom uppsatsen och att materialet kommer att aidentifieras. Under studien anser vi därför att hänsyn tagits till nyttjandekravet samt konfidentialitetskravet ([www.vetenskapligaradet.se](http://www.vetenskapligaradet.se)).

## 4 Resultatredovisning

I detta kapitel beskrivs de resultat som framkommit utifrån observationer och intervjuer av den fysiska inomhusmiljön på förskolor.

### 4.1 Observation

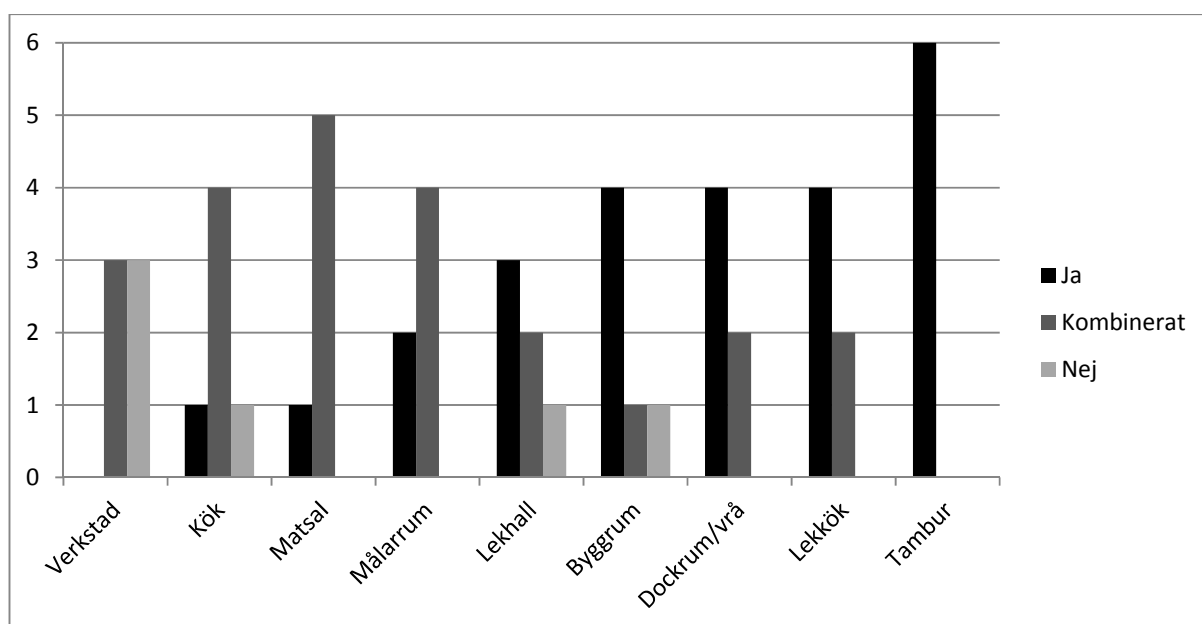
Vid observationen användes en checklista för att strukturera datainsamlingen samt besvara vår första frågeställning:

- Överensstämmer de undersökta förskoleavdelningarnas fysiska inomhusmiljö med varandra?

Under observationen upptäcktes vissa likheter mellan förskolorna som observerades. Denna statistik redovisas nedan och diskuteras senare i examensarbetets diskussionsdel.

#### 4.1.1 Typer av Rum

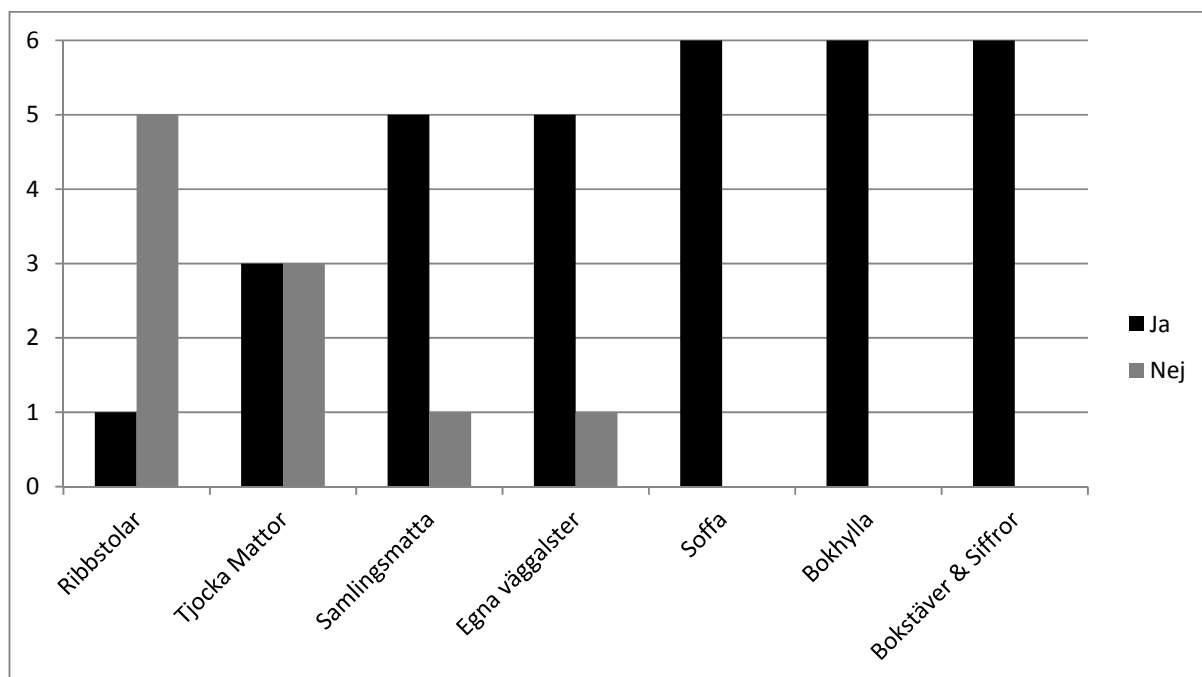
Vid observationen av den fysiska inomhusmiljön hos de sex förskolorna dokumenterades vilka typer av rum som fanns tillgängliga för pedagogerna och barnen, se figur 2. Alla förskolor innehar klädtambur, lekkök, dockvrå, målar rum samt matsal. Dessa är dock inte renodlade rum på samtliga förskolor utan är kombinerade med annat material. Fem av sex förskolor har kök, lekhall och byggrum. Även här både renodlade och kombinerade. Verkstad är det hälften av förskolorna som har men i kombination med något annat, oftast målarrum. Tre av förskolornas matsalar var utrustade med pyssel, spel och ritmöjligheter. I Målar/skaparrummen hade två av förskolorna materialet framme så barnen hade fri tillgång till att använda sig utav det, på de fyra andra var materialet placerat i pedagogernas höjd.



Figur 2: Observation av vilka typer av rum som fanns vid de 6 förskolorna

#### 4.1.2 Utrustning i rummen

Vid observationen av de sex förskolornas fysiska inomhusmiljö dokumenterades vilka olika typer av utrustningar som fanns tillgängliga för pedagogerna och barnen. Figur 3 visar en sammanställning av den utrustning som observerades.



Figur 3: Observation av utrustning i rummen hos de sex förskolorna



I de förskolor med lekhallar så var det en förskola med ribbstol och tre som hade tjockmattor. Fem förskolor hade en samlingsmatta. Av de sex undersökta förskolorna så var det en som inte valt att sätta upp barnens alster. Samtliga förskolor hade en soffa och en bokhylla som barnen fritt kunde använda sig utav. Alla förskolorna hade någon form av bokstäver och siffror upphängda.

## 4.2 Resultatredovisning av intervjuer

Intervjuer gjordes för att få svar på vår andra samt tredje frågeställning:

- Hur och på vilket sätt strukturerar, planerar och utformar pedagoger sin fysiska inomhusmiljö på förskolan?
- Speglar pedagogernas resonemang kring utformningen av deras fysiska inomhusmiljö någon underliggande pedagogisk tanke?

När intervjuerna sammanställdes upptäcktes mönster i hur pedagogerna svarade därför är resultatet indelat i följande grupperingar: Miljöns påverkan, inspiration, förändring samt demokrati. Vid direktcitat från de 16 pedagogerna benämns de med bokstäver för att skilja dem åt och för att ta hänsyn till de etiska reglerna.

### 4.2.1 Miljöns påverkan

Om miljön skapar möjlighet för barnen att skapa sig ny kunskap är alla pedagoger eniga om ett jakande svar. Några är av samma mening att inspirerande material som leder till utforskande ökar barnens möjlighet till att utvecklas. Andra pekar istället på att miljön i sig skall ge möjlighet till att barnen på ett utforskande sätt utvecklas både intellektuellt samt motoriskt. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s 83-84) hävdar att det är genom lek som barn erövrar omvärlden, utvecklas motoriskt och intellektuellt.

En pedagog beskriver att kunskap inhämtas när barnen skapar genom att de både får tänka själva och får förklara för andra hur de gjort samt tänkt. När barn deltar i kommunikativa miljöer samt ser ett sammanhang har de rätt förutsättningar för att utveckla ny kunskap (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 57). En annan belyser att barnen bör kunna nyttja avdelningens utrymnen fullt ut. En tredje menar att miljön utvecklar barnen på så sätt att den är ett komplement till hemmet.

#### 4.2.1.1 Stimulerande lärandemiljö

Alla pedagoger utan en kan redogöra för vad de anser vara en stimulerande lärandemiljö. Flertalet menar att materialet på avdelningarna skall inspirera barnen till utveckling. En belyser ett genomtänkt material, en annan arbetsstationer och en tredje en miljö som inbjuder till samspel samt väcker frågor. Andra beskriver vikten av att det bör finnas tillgängligt material i en god lärandemiljö. Ett varierat samt tillgängligt material skall finnas på förskolan och vara av

den karaktären att det inbjuder till samspel samt till ett intresse av att utforska enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s 95).

Tre pedagoger beskriver att det bör vara ordning på avdelningen så att barnen får en bättre överblick på vilket material som finns. En belyser att det bör finnas både praktiska samt teoretiska miljöer.

Jag tycker det skall finnas valmöjligheter, en del barn är teoretiska och en del praktiska (L).

En annan beskriver en miljö där barnen skapar själva utan för mycket färdigt material. Barn använder sällan material med förutbestämt lekförlopp dock gärna de material som finns på förskolan men som transformationer till något helt annat (Löfdahl, 2004, s 115). En tredje belyser en miljö där barnen klarar sig själva och inte behöver ta hjälp av andra i för stor utsträckning. Bengtsson (1993 i Björklid, 2005, s 39) belyser att miljön på förskolan skall vara självinstruerade för att barnen skall klara sig själva och inte behöva be om hjälp. En fjärde menar att en god lärandemiljö är så som dennes avdelning ser ut (en "traditionell" förskola).

#### 4.2.1.2 Förutsättningslösa förändringar

Om pedagogerna förutsättningslöst fick förändra sin fysiska inomhusmiljö har alla utan en pedagog konstruktiva förslag. Denne ensamma pedagog är nöjd med sin utformning och ser inte att några förändringar behöver göras.

Jag är rätt nöjd som det är faktiskt (F).

Några pedagoger hade gärna sett att materialet var sparsammare.

Om det är stökigt tror jag man kan sabba kreativiteten till att skapa. Hellre lite sparsamt och rent än för mycket (C).

Ja, jag hade bara velat blåsa ut allt. Göra om och göra nytt. Skapa temarum, att man inte har för mycket material så att barnen inte riktigt vet vad som finns (A).

Det bör finnas en tydlighet och variation i den fysiska miljön. (Björklid, 2005, s 33). Två önskar att det fanns mer datorer för barnen att använda. Annars hade pedagogerna sprida skurar på sina svar. Förslag som fanns var bl.a. skapa temarum, avskild läshörna med bättre samt fler böcker, arbetsstationer, göra materialet mer tillgängligt, avskilda platser där barnen kan vara ifred, större lekhall och vattenrum.

Barnen gillar att leka med vatten, de står jämt vid diskbänken och håller på med sitt vatten (D).

Bengtsson (1993 i Björklid, 2005, s 40) hävdar att en bra miljö på förskolan är utformad så att den är ett pedagogiskt stöd för verksamheten t.ex. genom att det finns möjlighet lugn samvaro, till enskildhet och grupplek samt att den är flexibel (jfr Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 94). En pedagog ansåg att det är en sport att skapa fördelaktiga miljöer med de material man har att tillgå.

## 4.2.2 Inspiration från litteratur och förskoleavdelningar

På frågan vart de olika pedagogerna fick inspiration till utformningen av sin miljö nämner ett flertal av pedagogerna mer än en inspirationskälla till exempel nämner ett fåtal annan personal och två nämner litteratur kring miljö.

Man kan ju läsa faktalitteratur hemma själv också vilket jag gör, tycker det är kul (B).

Några nämner även andra förskoleavdelningar.

Oftast kommer vi på det själva. Ibland kanske vi varit på en annan förskola och hälsat på, då kan man ju också få idéer (F).

### 4.2.2.1 Barnens behov samt intressen

Barnen lyftes även som en inspirationskälla av hälften av pedagogerna.

Ja men det är ju barnens behov (E).

Två pedagoger belyser att man skall utgå från barnens intressen när man skapar den fysiska inomhusmiljön för att den skall vara utvecklande för barnen.

Man ska inte inreda för att det skall vara trevligt (med t.ex. fina gardiner och tavlor) utan efter barnens intressen och med barnens alster (M).

På frågan om pedagogerna förändrar inomhusmiljön svarar två att den gör det utefter barnens behov.

Nu har vi förändrat den då, eftersom vi fått fler yngre barn, och fler barn med andra behov än dom behoven som barnen hade förra året (P).

Vi ändrar rätt så mycket efter hur barnen fungerar helt enkelt (E).

En menar att det är barnen som avgör när stora förändringar i inomhusmiljön sker.

Det är barnen som bestämmer då, hur det skall vara och hur det skall bli (D).

På frågan om barnen är delaktiga vid utformandet av den fysiska inomhusmiljön på deras förskola svarar ett fåtal av pedagogerna att de observerar barnen i vardagen och försöker möta deras behov.

Indirekt är dom absolut det, för det är dom som skapar den indirekt, då kan man t.ex. säga vi har ju märkt att ni leker de här mycket här, å då tänkte vi att de var bra att göra så (P).

### 4.2.2.2 Läroplanen

Hur läroplanen påverkar planeringen av utförandet av avdelningarnas fysiska inomhusmiljö svarar fem av pedagogerna de aktivt använder sig utav den. En pedagog beskriver att läroplanen är något man måste ha med sig vid planering. Fem respondenter svarar att de inte använder sig

av läroplanen alls när de planerar sin fysiska inomhusmiljö. Fyra svarar att de indirekt använder sig utav läroplanen vid sina planeringar.

När vi pratar miljö så sitter vi ju inte och säger att så här ska vi göra för att det står i läroplanen (K).

En pedagog beskriver att den alltid ligger i bakhuvudet men hon kan inte svara på hur den påverkar planeringen. Dock är det endast en av pedagogerna som belyser uppdraget, läroplanen, som anledning till varför denne ser sin fysiska inomhusmiljö som föränderlig. På frågan om vad som är till grund för inspiration vid förändringar av den fysiska inomhusmiljön är det även där endast en som belyser läroplanen.

Nu har vi inspiration i den nya reviderade läroplanen, när man diskuterat i den och läst, så har man tänkt att detta är nog bättre i den synpunkten och så och så (P).

#### 4.2.2.3 Benämningar

Varför de har de benämningar de har på de olika rummen på sina avdelningar svarar hälften av pedagogerna att det är kvarleva från tidigare barngrupper, valda av olika anledningar.

Byggrum har det hetat sedan jag kom hit 2008, då var det barnen som valde att kalla det byggrum (O).

En pedagog beskriver hur benämningarna fanns när hon började sin tjänst på avdelningen men att hon själv hade valt samma benämningar.

Men om de inte funnits där skulle jag också satt det, att dockor spisar osv., för mig är det en dockvrå, har du en bilmatta och bilar blir det mer ett bilrum, har du det lugnt och fint runt dig, ett vilorum så blir det kanske ett sagorum, för mig är det helt självklart (G).

Några av pedagogerna beskriver att det är barnen själva som valt namnen genom röstning.

Barnen fick själva rösta och välja namn (C).

Några menar att benämningarna beskriver vad som finns i rummen, möblemang samt material. En av pedagogerna beskriver att benämningarna som de har på de olika rummen har de valt beroende på vad som finns i rummen samtidigt poängterar hon att de inte vill välja benämningar som förutbestämmer leken.

#### 4.2.3 Förändring

De flesta pedagogerna ser på sin fysiska inomhusmiljö som att den är i en förändringsprocess, att lokalernas utformning inte är statisk. Förskolans fysiska miljö skall inte vara statisk utan det är viktigt att den förändras på ett flexibelt sätt utefter vad verksamheten samt vad barnens har för behov (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 94). Enligt Björklid (2005, s 33) kännetecknas en otydlig fysisk miljö utav likformighet. Ett fåtal beskriver istället mer vad som

finns på avdelningen, vilka möbler samt material den innehar. Två stycken säger sig vara nöjda med den utformning de har, att den är välfungerande.

Vid förfrågan om hur ofta pedagogerna anser att de gör större förändringar svarar de som följer: två menar att det sker någon eller några gånger per år. Sex svarar hela tiden.

Man måste ju förändra miljön lite med efter terminens gång, vi känner ju inte dom 24 barnen från början, och vi vet inte hur deras utveckling kommer gå under terminen (J).

Fyra av respondenterna menar att de har förändringar på gång. Fyra svarar att det inte sker ofta.

Det har inte skett större förändringar på de månader jag varit här (I).

Samtliga menar att mindre förändringar sker kontinuerligt. Förskolans fysiska miljö skall kunna användas och förändras beroende på vilka verksamheter som pågår samt vad som tillfället intresserar barnen (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 94).

#### **4.2.3.1 Tillvägagångssätt**

Tillvägagångssättet för förändring av den fysiska inomhusmiljön var relativt varierat. Sex av pedagogerna använde sig framförallt av kortare diskussioner i arbetslaget, under vardagens gång.

Vi pratar ju om det, varför vi behöver ett utrymme eller om det är en lek som kräver mer plats (H).

Tre lyfter strukturerad planering, eller ett specifikt möte som tillvägagångssätt.

Vi sitter ner på reflektionsmöten på fredagar och så kanske någon säger men hallå nu leker barnen mycket med materialet där, vi kanske kan ändra så att materialet är nära där...(N).

Sex av respondenterna menar att de använder sig av både diskussioner i vardagsarbetet och planeringstillfällen.

Vi diskuterar med varandra om det är någon som har en idé (J).

Colnerud och Granström (2002, s 125) beskriver att för att verksamheten skall kunna utvecklas måste det finnas tid för pedagoger samt möjlighet till reflektion kring sin praktik i arbetslaget (jfr Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 125).

### **4.2.4 Demokrati**

#### **4.2.4.1 Inkluderande**

Vad gäller om miljön tilltalar samtliga barn är hälften av pedagogerna av åsikten att den gör det.

Jag tror att alla barn känner att det finns något roligt att göra. Man vill väl prova på lite olika saker, jo jag tycker de flesta går runt och leker på olika ställen (J).

Andra hälften menar istället att den inte faller alla barn på avdelningarna i smaken. Några av pedagogerna anser att alla barn hittar miljöer som de kan leka i men att alla miljöer inte tilltalar samtliga barn. En av pedagogerna menar att den fysiska miljön inte tilltalar samtliga barn då det finns för lite konstruktionsmaterial samt material i barnens höjd. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s 90) beskriver att strukturen på förskolan bör gynna samspel och samvaro. Barns utveckling är starkt beroende av hur miljön är strukturerad samt av ett lämpligt och varierat material. Därför är det viktigt att pedagoger planerar de utrymmena de har till förfogande samt arrangerar materialet så att barnen får de bästa förutsättningarna att utvecklas (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 93). Om man utformar en tillåtande miljö med tillgängligt material som lockar barnen att utforska kan densamma ses som ”den tredje pedagogen” (Johansson, 2003, s 99).

#### 4.2.4.2 Genusperspektiv

Med få undantag anser pedagogerna att de tänkt ur ett genusperspektiv när de strukturerat sin fysiska inomhusmiljö. Några av pedagogerna belyser att genom att ha rum utan tydligt lekinnehåll blir det en genusneutral avdelning. Andra att arbetslaget reflekterat utifrån ett genusperspektiv på så sätt att alla individer blir behandlade som individer istället för pojkar och flickor. En pedagog menar att den fysiska inomhusmiljön justeras om den upplevs frångå ett genusneutralt perspektiv. Undantagsfallen säger sig se förbättringsområden eller att de inte har tänkt ur ett genusperspektiv alls.

Vi kan säkert bli mycket bättre (G).

Anette Hellman, doktorand vid Göteborgs universitet, anser att det är vanligt att man strukturerar leksaker på förskolan i grupperingar. Bilar och byggleksaker i ett rum, dockor och köksattiraljer i ett annat. ”barnen får budskap från miljön att här är det okej för mig att vara” (Tufvesson, 2009, s 28). Hellman påpekar att man som pedagog bör ställa sig frågan om alla barnen känner sig lika delaktiga i förskolans alla rum (Tufvesson, 2009, s 28-29).

#### 4.2.4.3 Delaktighet

Gällande barnens delaktighet vid utformningen av den fysiska inomhusmiljön lyfter 12 av pedagogerna barnen som delaktiga på indirekta sätt eller under vissa delar av processen. Dessa tillvägagångssätt varierar, t.ex. tillåts ge förslag via teckningar och diskussion.

Barnen får rita teckningar om hur de tänker sig att ett nytt ska se ut (K).

Ett annat tillvägagångssätt som lyfts är att man diskuterar i arbetslaget, sedan med barnen.

Man pratar först ihop sig i arbetslaget och presenterar idén för barnen (M).

Fyra respondenterna menar att barnen inte är delaktiga i planeringen.

Nej, det är dom nog inte så mycket. Inte den tiden jag har varit, dom ville ju vara med och bära stolar, men det är dom vuxnas idéer (H).

När barn först får möjlighet till ett deltagande i ett sammanhang där man fattar olika beslut och lär sig argumentera för sin sak kan de förstå de demokratiska principerna (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 37-38). Barn skall aktivt få delta i utformningen av den fysiska miljön, kunna möblera om samt skärma av beroende på funktion i verksamheten och aktivitet. (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 94; Björklid, 2005, s 30).

#### 4.2.4.4 Vild lek

Ett flertal av pedagogerna lyfter kaos och ordning i den fysiska inomhusmiljön som något negativt.

Är det rörigt, och det är ett barn som har extra svårt med det, så är det klart att den inte kan fokusera på det som är här och nu, säg att några springer runt och leker krig, så ska jag koncentrerar mig på mitt bygge (P).

En pedagog pekar på att det skall finnas sparsamt med material så det inte blir för mycket för barnen att ”ta in”.

Kaos runt omkring medför även kaos hos barn och vuxna (O).

Två respondenter är av meningen att utveckling sker när kaos är utestängt från barnens lek. Hangaard Rasmussen (1993, s 13) beskriver att pedagoger på förskolan ibland ingriper och förbjuder att lek fortgår om den blir vild samt stökig (jfr Tullgren, 2004, s 80). Men att säga att kaoslek är dålig lek är fel då leken precis som livet består av både rationella och irrationella sidor (Hangaard Rasmussen, 1993, s 87-88). En pedagog belyser att denne vill strukturera om avdelningen så att leken blir lugnare bland barnen. Bengtsson (1993 i Björklid, 2005, s 40) beskriver att en god miljö på förskolan skall ge möjlighet till vild lek.

## 5 Slutdiskussion

Diskussionen är disponerad på så sätt den startar med en metoddiskussion, därefter en resultatdiskussion där svar på frågeställningar samt syftet redovisas. I slutordet beskrivs hur resultatet kommer påverka oss i vår framtida yrkesroll samt förslag på vidare forskning.

### 5.1 Metoddiskussion

#### 5.1.1 Observationsdiskussion

Vår observation, dvs. checklistan fungerade väl och var enkel att använda. En förbättring av checklistan skulle kunna vara att skapa tydligare punkter gällande materialvalet, t.ex. dockor/bilar/osv, detta för att tydligare kunna urskilja mönster i materialval. En annan förbättring skulle kunna varit att man vid utformandet av checklistan kunnat utgå från tidigare forskares redskap, då detta självklart ger tyngd till undersökningen. De exempel på checklistor som hittades inför utformandet av vårt redskap gällde dock framförallt säkerhet eller andra

närliggande områden. Det kan även finnas risk för att man "snöar in" på sin checklista och missar bra föremål, rum osv. som inte finns med. Checklistan som användes gav faktiska fakta om den fysiska inomhusmiljön hos de sex förskolor som undersöktes. Sex förskolor är inte statistisk mycket att grunda en studie på, men eftersom studien även innefattar intervjuer så ger observationerna bra stöd. Därav gav observationerna dessutom ett komplement som var givande för att ge ytterligare förståelse för intervjuaren i denna undersökning.

### 5.1.2 Intervjudiskussion

Det skall påpekas att det finns både fördelar och nackdelar att vi var två som intervjuade. En nackdel är att respondenten kan uppleva det som att vara i underläge och på sätt påverkar det svararen. En fördel att vara tre stycken var att två kunde intervjuas och en stanna i barngruppen, detta uppskattades av pedagogerna och gav troligen fler tillfällen att få intervjuer. Att vara två under intervjuerna gav oss även möjligheten att kunna reflektera och diskutera över hur intervjuerna upplevdes, samt gav en djupare insyn i helheten. Något som är värt att överväga är huruvida intervjuerna påverkade utgången av intervjuerna, om de intervjuade vågade svara som de tänkte eller om de försökte svara det som de trodde förväntades? Det är möjligt att det även fanns följdfrågor som skulle kunnat ge en djupare insyn, som t.ex. "kan du berätta för mig hur läroplanen reflekteras i er nuvarande inomhusmiljö?". En viktig konsekvens att ha i åtanke är att intervjun måste vara flexibel så att den kan utvecklas och anpassa frågor och följdfrågor ändamålsenligt allt eftersom intervjun genomförs (Svensson & Starrin, 1996, s 54-56).

Tidsramen för arbetet och det höga antalet intervjuer kan ha lett till att intervjuerna inte fått samma djup som man skulle kunna uppnått med endast ett fåtal intervjuer. En nackdel kan vara att det funnits svårigheter att behandla samtligt empiri på grund av arbetets begränsade tidsomfång. Dock har studiens många intervjuer gjort det möjligt att se mönster i respondenternas svar samt möjliggjort att tematisera resultatet.

## 5.2 Resultatdiskussion

1. *Överensstämmer de undersökta förskoleavdelningarnas fysiska inomhusmiljö med varandra?*

Resultatet av observationerna visar att förskolorna liknar varandra när det gäller utformningen av den fysiska inomhusmiljön samt i deras materialval. Dagens utformning av den fysiska inomhusmiljön på förskolorna verkar inte ha förändras speciellt mycket då den i stora drag tycks härstamma från Fröbel-pedagogiken, då förskolorna sågs som komplement till hemmen (jfr Lenz Taguchi, 1997, s 22). Enligt Almqvist (1994, s 104 och 149) har förskolorna samma material i form av pennor, färger, kitor, lera och pärlor. Dockor, bilar, konstruktionsmaterial och material för grovmotorisk lek är också vanligt förekommande. Hennes slutsats är att traditionsburet leksaksutbud hämtat från Fröbel-pedagogiken fortfarande råder och inte från nutidens leksaksutbud.



Då observationerna ger en indikation på att förskolorna nästintill är likadant utformade kan man fråga sig hur förskolorna kan se till varje individs behov. I läroplanen 98/10 står det att "Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt" (Skolverket, s 5).

Under observationerna upptäcktes även att de sex olika förskolorna hade en likande uppbyggnad av sin fysiska inomhusmiljö med avseende på t.ex. soffor, dockvrå och målarrum. Enligt Löfdahl (2004, s 19) finns det många benämningar på den fysiska miljön, vissa vilka styr vilka lekhandlingar som förväntas ske vilket formar barns tankar samt handlingar i leken. Något som också uppmärksammades var att varken möbler eller material tycktes spegla andra kulturer. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s 95-96) beskriver hur förskolans miljö ofta helt är präglad av den svenska kulturen, men att den borde belysa multikulturella aspekter samtidigt som den motverkar fördomsfulla attityder vad gäller andra kulturer.

Endast ett fåtal hade ribbstol, tjockmatta och verkstad vilket kan peka på att pedagogernas föredrar lugn lek framför vild lek. Detta kan upplevas som negativt då Hangaard Rasmussen (1993, s 87-88) påpekar att man kan inte stänga ut kaos från leken varken genom att påstå att det är en dålig lek eller att det absolut inte är en lek. Lek består av både ordning och kaos precis som livet består av både rationella och irrationella sidor enligt författaren.

## *2. Hur och på vilket sätt strukturerar, planerar och utformar pedagoger sin inomhusmiljö på förskolan?*

Resultatet visar att en majoritet av förändringarna i den fysiska inomhusmiljön sker efter kortare diskussioner mellan pedagogerna i arbetslaget eller en kombination av dessa samt diskussioner vid veckomöten och dylikt. Enbart en av pedagogerna menar att de skall ha ett möte vars syfte är utformningen av den fysiska inomhusmiljön. Det är även endast sex av de tillfrågade pedagogerna som anser att det sker större förändringar regelbundet på deras avdelningar. Detta kan ses i kontrast till att Pramling Samuelsson och Sheridan (2006, s 94) menar att förskolans fysiska miljö skall kunna användas och förändras beroende på vilka verksamheter som pågår samt vad som tillfället intresserar barnen. Med dessa resultat i hand så finns det risk för att vår farhåga om att pedagogerna inte prioriterar utformningen av sin fysiska inomhusmiljö speciellt högt, bekräftas.

Anmärkbart angående barnens delaktighet är att på ingen av de undersökta förskolorna så tillåts barnen vara delaktiga under hela processen, när det gäller förändring av deras fysiska inomhusmiljö, besluten tas i slutändan av arbetslaget. Att barnens delaktighet i denna process är viktig pekar läroplanen tydligt på, det står: "I förskolan läggs grunden för att barnen ska förstå vad demokrati är. Barnens sociala utveckling förutsätter att de alltefter förmåga får ta ansvar för sina egna handlingar och för miljön i förskolan. De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av verksamheten." (s 12, Skolverket). Det står förvisso inte att barnen skall få vara med och besluta, men med tanke på att första meningen i Lpfö98/10 är "Förskolan vilar på demokratins grund." (s 4, Skolverket) så tar studien sin ståndpunkt i att eftersträva att barnen skall få vara delaktiga i så hög mån som det är praktiskt möjligt. En av förskolorna använder sig enligt oss av

ett föredömligt tillvägagångssätt, då de låter barnen både måla och beskriva vad de vill se för förändringar i sin fysiska inomhusmiljö och sedan utgår pedagogerna från resultatet av detta. I studien kommer frågan upp om man kan ta det ett steg längre? Kan man låta barnen vara delaktiga även i själva beslutsfattandet? Via t.ex. en omröstning eller dylikt. Sommer (2005, s 84) beskriver som bekant att man ser på barn genom ett "filter" samt att detta behöver uppdateras för att man skall förstå, dagens barn, då relationerna till barnen kan bli problematiska om de bedöms från en annan tids normer. Man kan enligt oss ifrågasätta huruvida pedagogerna har uppdaterat sina filter när det gäller barns deltagande i utformningen av den fysiska inomhusmiljön, då de endast på en förskola tillåts delta direkt, och i så fall enbart under delar av processen.

Med hjälp av ovanstående resultat och denna diskussionsdel så ger studien en tydligare bild av frågeställning två. Pedagogernas tillvägagångssätt varierar från person till person och från avdelning till avdelning, men genomgående så tyder resultatet på att utformningen av den fysiska inomhusmiljön har en låg prioritet vid planering, då den behandlas framförallt via diskussion i den dagliga verksamheten. Barnens delaktighet är med ett undantag rent indirekt, och då den är "direkt" så är det endast i vissa delar av processen, vilket leder till att även detta deltagande kan ses som mer eller mindre indirekt.

### *3. Speglar pedagogernas resonemang kring utformningen av deras fysiska inomhusmiljö någon underliggande pedagogisk tanke?*

Fem av 16 pedagoger beskriver att de använder sig av läroplanen aktivt, fyra indirekt och resterande sju att de inte använder den alls när de skall utforma sin fysiska inomhusmiljö. När de dock får frågan om var de får sin inspiration till att förändra sin fysiska inomhusmiljö är det endast en pedagog som svarar att denne utgår från läroplanen. Hälften av pedagogerna som säger sig inneha barnens intressen samt behov som inspirations källa men på frågan vad som är en stimulerande lärandemiljö är det endast två som lyfter att det är när man utgår från barnens livsvärld. Detta tycks vara motsägelsefullt samt frågan som uppstår är om det faktiskt är så att pedagogerna utgår från barnens perspektiv, skapar ett intresse som riktar lärandet mot de mål som verksamheten har (jfr Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 27). Vilket material samt mängden material är istället det som belyses av flertalet pedagoger då en god lärandemiljö skall beskrivas. Tidigare forskning poängterar ett varierat samt tillgängligt material (jfr Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 95) likväl borde väl materialet vara förankrat ifrån barnens perspektiv för att ha en utvecklande effekt?

Alla pedagoger utom en har konstruktiva förslag på hur verksamhetens fysiska inomhusmiljö kan utvecklas. Många respondenter lyfter under olika delar av intervjun att de eftersträvar att nedtona stökig lek. Detta kan ifrågasättas då tidigare forskning menar att även kaosleken är utvecklande samt speglar det verkliga livet (jfr Hangaard Rasmussen, 1993, s 13; Tullgren, 2004, s 80). Alla pedagoger beskriver att det åtminstone sker mindre förändringar kontinuerligt. Tidigare forskning lyfter vikten av att miljön på förskolan skall vara föränderlig (jfr Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 94; Björklid, 2005, s 33). Efter observationerna uppkommer dock frågor såsom hur mycket som egentligen förändras på avdelningarna då material och utformning till stor del liknar varandra på de sex förskolorna.

Om pedagogerna har tänkt ur ett genusperspektiv svarade de flest ja, undantagsfallen att det finns förbättringsmöjligheter eller att de inte tänkt ur ett genusperspektiv alls. Under observationerna syntes materialet vara uppdelat på de flesta förskolorna i grupperingar vilket kan få barnen att känna att det inte är bekvämt att vistas i alla miljöer, att samhällets normer bestämmer vilket kön som passar var (jfr Tufvesson, 2009, s 28-29). Gör samhällets normer att man inte uppmärksammar dessa fallgropar? Hälften av pedagogerna anser att deras fysiska inomhusmiljö tilltalar samtliga barn, hälften att den inte gör det. Några av de som inte tror den tilltalar samtliga barn belyser att alla barn hittar utrymmen som tilltalar dem men att alla rum inte tilltalar samtliga barn. Detta är möjligtvis en mer realistisk ståndpunkt, med tanke på t.ex. ekonomiska förhållanden, personaltäthet osv. I slutändan bör man givetvis sträva efter att beakta samtliga barns behov i så hög utsträckning som möjligt (jfr Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006, s 93).

Svaren om användandet av läroplanen samt angående om pedagogerna utgår från barnens intressen tycktes motsägelsefulla. Dessutom speglar inte den fysiska utformningen på deras avdelningar en föränderlig miljö, en helt genusneutral miljö eller en miljö som eftersträvar att tilltala samtliga barn enligt oss. Vår åsikt är att pedagogerna framhåller på ett något tvivelaktigt sätt att det finns en pedagogisk grund i utformandet av den fysiska inomhusmiljön men att det inte syns på ett tydligt sätt under våra observationer.

## 5.3 Slutord

Som framkommit i diskussionen tenderade förskolornas val av material samt möblemang överensstämma med varandra. Detta får oss att ifrågasätta om deras fysiska inomhusmiljöer är så pass föränderlig som vissa pedagoger framhåller att den är samt om man utgår ifrån barnens intressen när man utformar densamma. Att resultaten också visar att läroplanen inte följs mer aktivt är enligt oss beklagligt då denne beskriver pedagogers uppdrag. Då både denna studie och tidigare forskning belyser att man kan se miljön som ”den tredje pedagogen” så påvisar denna studie att pedagogerna går miste om att skapa lärandetillfällen för barnen när de inte verkar prioritera den högre. Med tanke på de allt växande barngrupperna påvisar denna studie att det borde finnas en större medvetenhet hur den fysiska inomhusmiljön kan nyttjas på bästa sätt.

Det författarna och utförarna av denna studie tar med sig från denna undersökning, som blivande lärare är framförallt en bredare medvetenhet när det gäller den fysiska inomhusmiljöns betydelse, både dess betydelse som ett läranderedskap samt för att fungera effektivt. Hur pedagogerna planerar och genomför sin verksamhet, hur tid samt rum utnyttjas och hur barns beteende regleras kan ses som en del av den dolda maktstrukturen på förskolan (Foucault, 1987 i Löfdahl, 2004, s 106). Faktumet att den fysiska inomhusmiljön på samtliga förskolor tydligt följer ett mönster som härstammar från Fröbel-pedagogiken, utan att pedagogerna visar någon större medvetenhet om varför har för oss skribenter startat en tankeprocess, behöver verkligen förskolans fysiska inomhusmiljö vara utformad på detta vis? Måste den följa det traditionella mönstret? Författarna ser även utformningen av den fysiska inomhusmiljön på förskolan som ett ypperligt tillfälle att främja demokratisk medvetenhet, något som både författarna/utförarna av denna studie och de rådande styrdokumenterna lägger stor vikt vid.

Förhoppningsvis så kan erfarenheten av detta även påverka framtida arbetslag och den fysiska inomhusmiljön på de förskolor som under vårt liv kallar arbetsplats.

## **5.4 Förslag på vidare forskning**

Det vore oerhört intressant att göra en enkätundersökning på nationell nivå, med utgångspunkt i en checklista, detta för att undersöka om de likheter som fanns i resultatet är genomgående i hela landet. Det skulle givetvis finnas undantag, men det kan med tanke på vårt resultat vara fullt möjligt att utformningen på en majoritet av förskolorna följer ett specifikt mönster. Det blivande resultatet skulle sedan i förlängningen kunna jämföras med hur uppbyggnaden ser ut på förskolor i andra länder.

## 6 Referenslista

Almqvist, B. (1994). *Approaching the culture of toys in Swedish child care: A literature Survey and a toy inventory*. Stockholm: Norstedts tryckeri.

Bell, J. (2000). *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: Myndigheten för skolutveckling.

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

Colnerud, G & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.

de Jong, M. (1996). *Pedagogiska och sociala aspekter på lokaler för barnomsorg: Underlag till allmänna råd från Socialstyrelsen*. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan

Ellen, R. (1982). *Ethnographic research: A guide to general conduct*. London: New York: Academic Press.

Esaiasson, P, Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikanten: Konsten att studera samhälle, Individ och marknad, upp.3*. Stockholm: Norstedts juridik.

Hangaard Rasmussen, T. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, E. (2003). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Johansson, B. & Svedner, PO. (2010) *Examensarbete i lärarutbildningen, (upp.5)* Uppsala: Kungskapsföretaget

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

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

Löfstedt, U. (1999). *Spel på skilda planhalvor – Bildskapande som social praktik i förskolan*. I

Läraryrkesförbundet. (2002). *Lärarens handbok – Skollag, läroplaner, yrkesetiska principer*.

Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar: Mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.

Norman, K. (1996). *Kulturella föreställningar om barn: Ett socialantropologiskt perspektiv* Stockholm: Rädda Barnen

Patel, R & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

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

Sommer, D. (1997). *Barndompsykologi, utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag. (1:a uppl.).

Sommer, D. (2005). *Barndompsykologi, utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa förlag. (2:a uppl.).

Svensson, P-G och Starrin, B.(Red). (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. (Malmö Studies in Educational Sciences, No. 10). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen i Malmö.

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

Internet:

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan*. Lpfö98. Reviderad 2010. Hämtad: 2011-12-28.  
[http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442)

Vetenskapligarådet, *Forskning pågår – gruppprocesser: Aktuell utbildningsvetenskaplig forskning med stöd från Vetenskapsrådet*. Hämtad: 2011-12-28.  
[http://www.vr.se/download/18.287e63c12e07f2d5178000896/Tema\\_Gruppprocesser2011\\_final.pdf](http://www.vr.se/download/18.287e63c12e07f2d5178000896/Tema_Gruppprocesser2011_final.pdf)

Tidningsartiklar:

Tufvesson, J. (2009). Lokaler formar genus. *Förskolan*, nr 2, s 28-29.

## 7 Appendix

### 7.1 Intervjufrågor

Introduktionsfrågor:

1. Namn?
2. Ålder?
3. Hur länge har du varit verksam som pedagog?
4. Hur länge har du arbetat på denna förskolan/avdelningen?
5. Vad har du för utbildning?

Intervjufrågor som behandlar den fysiska inomhusmiljön:

1. Varför ser din fysiska inomhusmiljö ut som den gör?
2. Anser du att den nuvarande utformningen av den fysiska inomhusmiljön tilltalar samtliga barn?
3. Har ni funderat ur ett genusperspektiv angående den fysiska utformningen inomhus? - Hur reflekteras detta i er fysiska inomhusmiljö?
4. Har ni benämningar på era rum? - så fall varför har ni valt de benämningarna?
5. Förändras den fysiska inomhusmiljön på din avdelning? - I så fall hur går ni tillväga när ni förändrar den fysiska inomhusmiljön?
6. Är barnen delaktiga i att skapa den nya fysiska inomhusmiljön?
7. Hur ofta förändrar ni den fysiska inomhusmiljön?
8. Var får ni er inspiration till utformningen av den fysiska inomhusmiljön?
9. Tror du att läroplanen påverkar dig vid utformningen av den fysiska inomhusmiljön?
10. Reflekterar eran nuvarande fysiska inomhusmiljö detta?
11. Tror du att revideringen kommer förändra tänkandet på något sätt?
12. Utfår ni från någon annan litteratur? Eller kommunalt styrt tankesätt?
13. Vad anser du vara en stimulerande lärandemiljö inomhus för barnen?
14. Anser du att den fysiska inomhusmiljön påverkar barnets möjligheter till att skapa ny kunskap? - I så fall på vilket sätt?
15. Om du hade fria händer att utveckla den fysiska inomhusmiljön på förskolan finns det något speciellt du hade velat förändra?

## 7.2 Checklista för fysisk inomhusmiljö

### Olika rum:

Målrum, ateljé:

Byggrum:

Lekhall:

-Ribbstolar:

-”Ribbstolsbänkar”:

-”Tjocka” mattor:

-Bollar:

Dockrum/dockvrå:

“Lek-kök”:

Tambur:

Rum med tvättställ samt toaletter:

Stort rum med kök alternativt matsal:

“Verkstad”:

### Diverse:

Soffa:

Bokhylla med böcker:

Samlingsmatta:

Diverse föremål på väggarna:

Barnens alster:

Diverse siffror och bokstäver: