



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Hur utformas miljön?

En empirisk studie om den fysiska miljöns betydelse i
Reggio Emilia- och traditionella förskolor

Viktoria Sekulovska och Hanna Karlsson



LÖXA1G HT14

Handledare: Fredrika Lagergren Wahlin

Examinator Birgitta Kullberg

Raspportnummer: 2920-036

Abstract

Examensarbete: 15hp
Kurs: LÖXA1G, Självständigt arbete för förskollärare
Nivå: Kandidatnivå
Termin/år: HT/2014
Handledare: Fredrika Lagergren Wahlin
Examinator: Birgitta Kullberg
Kod: HT14-2920-036-LÖXA1G
Nyckelord: Fysisk miljö, förskola, hemvrån, material, tillgänglighet, barnens nivå

Sammanfattning

Syftet med denna studie är undersöka och uppmärksamma hemvråns roll i olika förskolor samt vad den har för betydelse för lärandet hos barn i förskolan. I studien undersöks olika pedagogers åsikter kring den fysiska miljöns utformning. Studien utgår från följande forskningsfrågor: *Vilken roll har hemvrån för små barns lärande? Vilken roll har läroplanen vid utformandet av den fysiska miljön? Hur utgår pedagogerna från barnens perspektiv när de planerar miljön?*

Beskriven studie är kvalitativ och de kvalitativa redskap som används i studiens empiri är intervjuer av förskollärare samt observationer av miljö. Ljudupptagning av intervjuerna genomförs. Dessutom innehåller studien artefakter i form av fotografier. I de traditionella förskolorna fokuseras den av oss så kallade hemvrån och i Reggio Emilia-förskolorna fokuseras det vi anser motsvarar hemvrån. I studien valdes det sociokulturella perspektivet att relatera till och i beskrivningen av problemområdet tas tidigare forskning om förskolans fysiska miljö upp. Med stöd i vad som presenteras i studiens teoretiska del och relaterat till undersökningsfrågorna analyserades observation, foton och intervjuer.

Några av studiens huvudresultat som framkommer är att det är barnens intresse styr hur förskollärarna väljer att utforma den fysiska miljön, samt att stor variation förekommer mellan de olika förskolorna. Vidare visar studiens resultat att förskolematerialets tillgänglighet är av betydelse för barnens aktiviteter och därmed deras lärande och utveckling. Utifrån studiens resultat framkommer också att förskollärarna menar att hemvrån utvecklar kommunikation, samspel samt sociala färdigheter.

Förord

Vi vill tacka medverkande pedagoger för att ha ställt upp och givit av sin tid. Vi önskar också tacka vår handledare Fredrika Lagergren Wahlin för allt stöd. Så vill vi tacka varandra för det stöd i diskussioner och författande vi har kunnat ge varandra under denna långa skrivprocess. Vi har erhållit ny kunskap och dessutom lärt oss förstå att verkligheten kan bjuda oförväntade innehåll.

Innehållsförteckning

ABSTRACT

FÖRORD

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
1.1. BAKGRUND.....	2
2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	2
3. TIDIGARE FORSKNING	3
4. LÄROPLANEN FÖR FÖRSKOLAN	4
5. SKOLINSPEKTIONEN OM FÖRSKOLANS MILJÖ	4
6. TEORETISK ANKNYTNING OCH CENTRALA BEGREPP	5
6.1. SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	5
6.2. REGGIO EMILIA	6
6.3. BARNNS DELAKTIGHET	7
6.4. DEN FYSISKA MILJÖN	7
6.5. BARNPERSPEKTIV OCH BARN PERSPEKTIV.....	9
7. METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	9
7.1. METODVAL.....	9
7.1.1 Studiens intervjuer.....	10
7.1.2 Studiens observationer	11
7.1.3 Genomförande, upplägg och urval.....	11
7.1.4 Etik	12
7.1.5 Studiens tillförlitlighet.....	12
7.1.6 Bearbetning av data	13
7.1.7 Metoddiskussion	13
8. RESULTATREDOVISNING OCH SLUTSATS	14
8.1. MILJÖN I FÖRSKOLORNA	14
8.2. INTERVJUER MED PEDAGOGER	18
8.2.1. Vad vill ni ska ske i rummet? Vad inbjuder miljön till?	18
8.2.2. Varför har just detta material valts? Hur har ni tänkt angående möbleringen?	19
8.2.3. Vilket/vilka material är det som kännetecknar "hemvrån"? Till Reggio Emilia: Varför har ni inte en typisk "hemvrån"?	21
8.2.4. Hur ofta förändrar ni miljön?	22
8.2.5. Är barnen med när material beställs? Om ja – hur går det till? Om nej – varför inte?	23
8.2.6. Tänker ni på läroplanen när ni utformar miljön?	25
8.2.7. Något ytterligare du vill lyfta fram?	26
8.2.8. Extra fråga: Om du fick bestämma precis hur miljön skulle se ut? (Planlösning, fönster, dörrar). 27	
8.3. ÖVRIG SAMMANFATTNING AV RESULTAT.....	28
9. AVSLUTANDE DISKUSSION	29
9.1. JÄMFÖRELSE: TRADITIONELL – REGGIO EMILIA	31
9.2. STUDIENS KONSEKVENSER FÖR FÖRSKOLEVERKSAMHETEN.....	32
9.3. FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING.....	32

10. REFERENSER.....	33
BILAGA 1.....	35
BILAGA 2.....	36
BILAGA 3.....	37

1. Inledning

Förskolans miljö är det första barnen möter och den sänder ut signaler om vad som förväntas ske. I läroplanen för förskolan, Lpför94, reviderad av Skolverket (2010) beskrivs det att förskolans miljö ska vara innehållsrik, öppen och inbjudande. Dock finns det inga förslag på hur miljön rent fysiskt ska utformas. Detta väcker en nyfikenhet kring den fysiska miljön i förskolan. Man kan ställa sig frågan varför förskolans miljö egentligen ser ut som den gör och vad den har för inverkan på barnen. Man kan också fundera över hur förskollärare resonerar kring miljöns betydelse. Vi författare har var och en både mött och läst om olika pedagogiska inriktningar vilket har gjort oss nyfikna på hur pedagoger på olika sätt resonerar kring verksamhetens utformning. Vi valde fotoobservation av miljöerna delvis för att läsaren ska få en bild av hur miljön kan se ut och hur den kan variera. I och med detta kan pedagoger ta del av hur andra förskolor väljer att utforma den fysiska miljön. Vi anser att denna studie har ett tänkvärdt och för den fysiska miljön i förskolan betydelsefull mening, eftersom vi inte har kunnat finna någon tidigare forskning som fokuserar på hemvrån. Vi upplevde det dessutom svårt att hitta historik kring hemvrån, vilket tyder på att det är ett område som inte har studerats ingående.

Det sociokulturella perspektivet är relevant för denna studie. Enligt detta perspektiv sker lärandet i samspel med andra (Säljö, 2000). Den fysiska miljön är därför intressant.

Vi har valt att undersöka den fysiska miljön i förskolan med inriktning på ett specifikt rum. Det rum vi har valt att titta närmare på är ”hemvrån”, det rum där vi kan finna kök, dockor, utklädningskläder, doktorsväska, etcetera. Intentionen är att ta reda på hur detta rum ser ut på olika förskolor och varför det ser ut som det gör. Man kan fråga sig om pedagogerna tänker utifrån barnens egna perspektiv. I ett barnperspektiv försöker man förstå barns erfarenheter och uppfattningar om sin omvärld. Barns perspektiv däremot utgår ifrån barnens egna erfarenheter och uppfattningar, skriver Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2011). I studien jämförs två olika pedagogiska inriktningar, Reggio Emilia samt den traditionella förskolan. Med traditionell förskola menas att det inte finns någon speciell inriktning, vilket dock finns i Reggio Emilia som beskrivs senare i arbetet. Besök har gjorts både på Reggio Emilia-förskolor och på traditionella förskolor. På Reggio Emilia-förskolorna fokuseras andra lekrum, då där inte fanns någon typisk hemvrån.

I föreliggande arbete har vi som synes varit två personer som tillsammans utfört det vetenskapliga arbetet som krävs för en kandidatexamen och för att visa den vetenskapliga kunskap vi erhållit under utbildningen. Vårt arbete har utförts i en nära gemenskap i vilken vi hela tiden under arbetets gång diskuterat varje innehållslig detalj. Detta innebär att vi, om så skulle krävas, var och en individuellt kan svara för undersökningens och rapportens totala innehåll.

1.1. Bakgrund

Ordet miljö kommer från franskans *lieu* som betyder plats. Samtidigt som vi samspelar med andra, samspelar vi också med den fysiska miljön och beroende av denna hindras eller möjliggörs olika aktiviteter. Det saknas dock studier om sambandet mellan den fysiska och sociala miljön i förskolan, skriver De Jong (2010) och Björklid (2005).

I Socialstyrelsens allmänna råd från 1989 framgår det tydligt att miljön ska vara tillgänglig för hela barngruppen. Även barn med handikapp ska ha möjlighet att medverka i verksamheten. ”Lokaler och miljöer bör vara ett stöd för den pedagogiska verksamheten för barnens inläring och utveckling” uttrycks det från Socialstyrelsen (1989:7, s. 23). Vid upprättning av nya förskolor behöver kommunen enligt De Jong (2010) ta ställning till vilka pedagogiska utgångspunkter som råder. De Jong skriver även att vilken syn pedagogen har på barns lärande och utveckling styr utformningen av förskolans fysiska lokaler.

Från tidigt 1900-tal fram till 1960-talet beskrevs vikten av förskolans hemlika miljö både i statliga dokument och av dåtidens mest framträdande förskollärare. Nordin-Hultman (2005) uttrycker att hemmet skulle ses som en förebild för förskolan, men att förskolan även kunde bli en förebild för hemmet angående renlighet och ordning. Tanken var att komma bort från de skollika institutioner som annars var avsedda för små barn. Vallberg Roth (2002) beskriver hur innemiljöerna var utformade på barntädgårdens tid. Det fanns två rum, slöjdrum eller snickarrum samt ett byggrum. Det fanns även dockvrå samt dockrum. Det fanns ytterligare ett rum, bokvrån, där barnen hade tillgång till böcker. Vallberg Roth upplyser att under 1970-talet hade förskolan ett stort utrymme, samt mycket material. I slutet av 1980-talet till 1990-talet blev utrymmet i förskolan mindre och där fanns inte lika mycket material som tidigare. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) menar, att dagens förskola till synes blivit en ersättning för hemmet istället för, som var tanken, en komplettering.

2. Syfte och problemformulering

Ett syfte med denna studie är att ta reda på vilken roll hemvrån har för lärandet hos barn i förskolan samt att synliggöra olika pedagogers åsikter kring den fysiska miljöns utformning. Ett annat syfte är att bidra till en utveckling av synen på den fysiska miljöns betydelse i förskolan. Tillgängligheten till material undersöks, likaså barns inflytande över rummets utformande samt hur pedagoger tänker när de planerar miljön. Två olika pedagogiska inriktningar med olika perspektiv utvaldes, en ”traditionell” och en Reggio Emilia-inriktad. Reggio Emilia valdes eftersom på en sådan utmanas normen hos de oftare förekommande traditionella förskolorna. Studiens frågeställningar är: *Vilken roll har hemvrån för små barns lärande? Vilken roll har läroplanen vid utformandet av den fysiska miljön? Hur utgår pedagogerna från barnens perspektiv när de planerar miljön?*

3. Tidigare forskning

Vi har inte lyckats hitta någon tidigare forskning som fokuserar specifikt på hemvrån som lärandemiljö, däremot finns ett flertal studier angående den fysiska miljön generellt i förskolan och om hur den påverkar barnen i deras utveckling och lärande. Nedan sammanfattas ett urval av dessa studier, därefter följer historik kring förskolemiljöns utformning.

Eriksson Bergström (2013) studerar i sin avhandling förhållandet mellan den fysiska miljön och aktörerna i förskolan. Barnens handlingsutrymme studeras i förhållande till de materiella och institutionella ramarna som finns. Forskaren har för avsikt att undersöka vilka aktiviteter som skapas med anledning av hur förskolans miljö är organiserad. Eriksson Bergström redovisar ett historiskt perspektiv på förskolans miljö samt tar upp tidigare forskning inom ämnet. Hon beskriver dessutom relevanta begrepp samt de teorier studien grundar sig i, bland annat verksamhetsteorin. ”Inom verksamhetsteorin förstås således all mental aktivitet som objektorienterad och verksamheten utgör den primära analysenheten”, skriver Eriksson Bergström (s. 43). För att genomföra studien har forskaren inspirerats av etnografiska fallstudier. Etnografi innebär att forskaren har en relation till det som undersöks, forskaren vill skapa en hypotes istället för att bevisa en. Fältarbetet består i att forskaren gör videoinspelningar, intervjuar pedagoger, för anteckningar samt fotograferar verksamheten och skaffar ritningar över förskoleavdelningarna, detta med intentionen att barnens vardag på förskolan ska synliggöras genom det empiriska materialet. Analysen är sedan indelad i tre områden och Eriksson Bergström skriver att dessa är institutionell ordning, handlingserbjudanden samt individuella och kollektiva aktiviteter. Av studien framkommer att mer neutrala verktyg ger barnen större möjlighet till variation i leken. Med neutrala verktyg menas föremål som inte har ett förutbestämt användningsområde. Barnen förhandlar mer kring de neutrala verktygen, vilket leder till att det skapas ett gemensamt lektema och leken blir kollektiv. Vidare visar studien att barn i förskolan har utrymme för agerande och inte är så begränsade som det kan antas. Det råder dock emellanåt olikheter mellan barns och pedagogers perspektiv på verksamheten, menar Eriksson Bergström. Forskaren hoppas att studien kan ge en bild av hur barn idag fostras inom förskoleverksamhetens rammar.

I Björklids (2005) kunskapsöversikt dokumenteras förskolans och skolans fysiska miljö och dess påverkan på barns lärande. Dokumenterande är syftet med arbetet, samt att det ska bidra med ökad förståelse för sambandet mellan den fysiska miljön och lärandeprocesser. Björklid har tagit del av tidigare forskning inom området och konstaterar att det behövs mer avskildhet och lugna rum. För att barnen bättre ska samspela med miljön krävs att denna är inredd med lösa möbler och föremål såsom små bord, stolar, kuddar och madrasser. Barnen kan då anpassa miljön efter den aktuella leken. Vidare betonar Björklid vad styrdokumentet säger angående den fysiska miljön i förskola och skola, nämligen att miljön är begränsat styrd av skollagen, läroplanerna och andra författningar. Författaren redogör därefter för det interaktionistiska perspektivet, där samspelet mellan mänskliga och miljömässiga faktorer fokuseras. Individen och miljön påverkar varandra och lärandet har en del i detta. I en sammanfattande slutsats kommer Björklid fram till att lärandet sker överallt och när som helst, både i informella och formella lärandemiljöer och att leken är av stor betydelse för

barns lärande. Vidare beskriver författaren att den fysiska miljön skapar förutsättningar för lek och lärande, men den kan även vara ett hinder om den upplevs som otillgänglig och otrygg. Björklid ser dessutom att förskolans miljöer idag upplevs som trånga då många av dem ursprungligen är byggda med avseende på mindre barngrupper. Det behövs enligt författaren mer forskning angående skolans och förskolans fysiska miljö.

4. Läroplanen för förskolan

I läroplanen för förskolan uttrycks det från Skolverket (2010) ingen detaljerad plan för hur den fysiska miljön i verksamheten bör vara utformad. Istället står det skrivet att förskolans miljö ska ha ett välförsett innehåll, den ska vara lockande och tillgänglig. Förskolan ska kunna erbjuda barnen en trygg miljö och arbetslaget ska gemensamt arbeta för att skapa en miljö med material som gynnar barnens lärande, utveckling och lek. Verksamhetens utformning ska grunda sig i vad barnen behöver och vad de uttrycker att de är intresserade av.

Övrigt som beskrivs i läroplanen för förskolan är bland annat de etiska synsätt som barn och pedagoger ska förhålla sig till: ”Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter ska lyftas fram och synliggöras i verksamheten” (s. 4). Pedagogerna ska tillsammans med barnen arbeta efter demokratiska värderingar. Genom att alla barn får vara med i olika former av samarbete samt får vara med att fatta beslut utvecklar de förmågan att agera efter demokratiska principer samt förstå dessa.

5. Skolinspektionen om förskolans miljö

Enligt Skolinspektionens (2012:7) granskningar av förskolor kan miljön se olika ut samt variera mycket när pedagoger väljer att placera material på avdelningen. Skolinspektionen skriver följande angående förskolans miljö:

För att förskolan ska kunna uppfylla sitt uppdrag behövs en fysisk och pedagogisk miljö med material som främjar barnens utveckling och lärande. Arbetet med förskolans miljöer är också en viktig del av arbetet med barns delaktighet, dels utifrån tillgänglighet, dels utifrån inflytande på hur miljöerna utformas tillsammans med barnen. (s. 26)

Enligt Skolinspektionens granskningar har det visats att förskolor ändrar rummets funktion utefter de intressen man uppfattar att barnen har, vilket sker med jämna mellanrum. I de förskolor som har stora ytor är det betydelsefullt att de tar till vara på dessa och använder dem väl. Det finns förskolor som har stora ytor men som inte har lyckats utforma en miljö som stimulerar.

Det har även framkommit, menar man från Skolinspektionen, att vissa förskolor väljer att förvara material där enbart pedagogerna har tillgång till dem. Anledningen till detta är att pedagogerna påstår att det blir stökigt i miljön om allt material är lättillgängligt för barnen

samt att det kan finnas föremål som kan vara farliga för barnen. En annan faktor är att pedagogerna är rädda om materialet. Därmed låses det in för att materialet ska vara helt samt hålla länge. Skolinspektionen menar att ”barnen riskerar att gå miste om viktigt lärande, såväl som möjlighet att utveckla självständighet och tillit till sin egen förmåga, på förskolor med ett sådant synsätt” (s. 26).

Från Skolinspektionen påpekas att det finns förskolor där material är lätt tillgängligt för barnen. Vidare menar man från Skolinspektionen att det även finns förskolor där placeringen av material är väl genomtänkt, exempelvis att detta finns lättillgängligt på låga hyllor. Barnen ställer sedan tillbaka det material de har använt. Varje föremål har sin speciella plats. Pedagogerna menar att barnen på detta sätt lär sig att ta hand om materialet.

Från Skolinspektionen åsyftas att det finns en del förskolor som är i behov av att fokusera på den fysiska miljön.

6. Teoretisk anknytning och centrala begrepp

Här följer en beskrivning av det perspektiv vi utgår ifrån i denna studie samt en redogörelse av de begrepp som förekommer i arbetet. Vi utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv. Detta perspektiv är relevant då samspelet mellan barn, pedagoger och miljö fokuseras i studien.

6.1. Sociokulturellt perspektiv

Grundare av den sociokulturella teorin om lärande var den ryske psykologen Lev S. Vygotskij (1896-1934). Vygotskij verkade samtidigt som kunskapssteoretikern Jean Piaget (1896-1980), vilken hade en annan syn på lärande och utveckling. Säljö (2000) menar dock, att trots att dessa två ofta betraktas som varandras motsatser, är det tveksamt om de skiljer sig så mycket åt på alla områden.

Utmärkande för Piagets syn är att ”utveckling ses som en process som i avgörande grad kommer inifrån”, skriver Säljö (s. 65). Piaget menar, att det är när barnet undersöker och prövar olika objekt och därigenom har en fysisk kontakt med sin omvärld, som det upptäcker hur världen fungerar. Alltså är omgivningen enligt Piaget mestadels passiv och ses som ett objekt som barnet uppmärksammar genom egen aktivitet. Barnet utvecklas då det på egen hand observerar, drar slutsatser och utökar sin förståelse om sin omvärld, menar Säljö.

Med ett sociokulturellt perspektiv däremot, är det inte barnets egen aktivitet som är i fokus utan vikten läggs vid det samspel som sker mellan människor, eftersom det är i interaktionen mellan människor som lärandet sker. Kommunikationen och språket blir länken mellan barnet och dess omgivning. Genom att exempelvis kommunicera i och om leken blir barnet, enligt Säljö, medvetet om andra människors förståelse av ett fenomen.

Människans samspel med fysiska och språkliga verktyg är centralt i det sociokulturella perspektivet och Säljö uttrycker detta i att ”genom historien har allt fler mänskliga funktioner

och kompetenser flyttats ut i fysiska redskap – artefakter” (s. 75). Ordet *artefakter* betyder konstgjord på latin och är något som är gjort av människor, exempelvis en produkt, ett föremål eller effekt (NE, Internet, 2014-12-09). Dessa artefakter är, menar Säljö, skapade för att människan lättare ska kunna kommunicera, ta emot och delge information samt förflytta sig och skriva och spara texter. Inom den sociokulturella teorin talas det om att fysiska och språkliga redskap eller verktyg *medierar* verkligheten, vilket betyder att vi människor med hjälp av redskapen hanterar och tolkar vår omvärld. Därmed kan inte lärandet eller tänkandet studeras för sig självt utan att ta hänsyn till sociala sammanhang och användandet av artefakter (Säljö, 2000).

Den proximala utvecklingszonen är ett område mellan det individen klarar på egen hand samt saker individen kan utföra med stöd av en vuxen eller annan mer kunnig person, skriver Säljö. Individen kan antingen få hjälp med det som efterfrågas, eller få hjälp med hur arbetet kan påbörjas och vilket som blir nästa steg, vilket innebär att den lärande får hjälp med förståelsen genom att bryta ner problemet i mindre delar. Att på detta sätt kommunikativt stötta eller vägleda kallas *scaffolding*, enligt Säljö. Lundgren, Säljö och Liberg (2014) beskriver *scaffolding* vara där en som är kunnig ger mycket stöd. Detta stöd avtar dock efterhand och till slut upphör det helt när den lärande klarar av förmågan. ”Genom *scaffolding* inom ramen för utvecklingszonen kan man appropriera kunskaper som den andre personen hade”, menar Lundgren et al. (s. 306).

Utvecklingszonen kan också beskrivas som det område där den lärande individen är mottaglig för de förklaringar och den stöttning som den vuxne ger (Säljö, 2000). Lundgren et al. (2014) poängterar att för den lärande är det betydelsefullt att själv ställas inför utmaningarna samt förstå dessa, för att sedan ta sig vidare. Det är ytterst betydelsefullt att den kunniga inte gör hela arbetet åt den lärande, detta kan bidra till att eleven blir passiv åskådare.

6.2. Reggio Emilia

Den pedagogiska inriktningen Reggio Emilia grundades av italienaren Loris Malaguzzi (1921-1994). Brulin och Emriksson (2005) skriver att Malaguzzi skapade en pedagogik vars grundtanke var att följa med i nuet och att barnet skulle ha möjlighet att utvecklas i takt med sin omgivning. Inom inriktningen eftersträvas att arbetet ska organiseras så att det sker en ständig utveckling av förskolorna.

Reggio Emilia skiljer sig från svenska förskolor både strukturellt och pedagogiskt. Till skillnad från svenska, traditionella förskolor har exempelvis Reggio Emilia enligt Brulin och Emriksson inget krav på högskoleutbildade pedagoger, utan anser att olika personalgruppers kompetenser är en tillgång. Barnen i Reggio Emilia-förskolor arbetar med samma tema under en längre tid, vilket resulterar i att barnen ges tid att undersöka och utforska på egen hand, men skriver Brulin och Emriksson, de lär sig även att samarbeta, samtidigt som de utmanas och uppmuntras av pedagogerna.

Pedagogisk dokumentation är en bidragande del inom Reggio Emilia till att såväl miljö som barns lärande utvecklas. Lärprocesserna dokumenteras, dokumentationen möjliggör sedan

reflektion över hur verksamheten kan förbättras. Det gäller dock att välja ut vad som ska dokumenteras eftersom det inte går att dokumentera allt. Pedagogerna ska, menar Brulin och Emriksson, veta varför de dokumenterar och vad dokumentationen ska leda till.

Reggio Emilia-pedagogikens bild av miljön är att den ses som ”den tredje pedagogen” (Björklid, 2005, s. 44). Materialet ska vara tillgängligt och inbjuda till barnens utforskande, skriver Johansson (2011). Brulin och Emriksson (2005) uttrycker, att i Reggio Emilia-förskolor ser planlösningen inte ut som i traditionella förskolor. Varje barngrupp har sina avdelningar men med ett stort, gemensamt rum, kallat Torget. Torget är som en mötesplats i mitten av förskolan, till vilket alla avdelningar har tillgång. Dessa torg kallas också *piazza*. I piazzan finns, uttrycker Wallin (1996), olika typer av material för att väcka barns intressen. Lenz Taguchi (1997) formulerar om förskolemiljön som följer:

Grundtanken är att förskolemiljön skall kunna erbjuda något annat än hemmiljön och att barnen skall kunna utnyttja miljön och föremålen i den, på sina egna villkor. Således måste materialen finnas tillgängliga på en höjd som passar barnen och exponeras i barnens synfält. (s. 67)

6.3. Barns delaktighet

Delaktighet i förskolan innebär enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2003) att barnen får göra sin röst hörd samt att de får känna sig lyssnade på. Johansson (2011) menar, att en strategi för att involvera barnen i verksamheten är att ställa frågor till barnen om hur dagen ska se ut. Det är betydelsefullt för barnen att vara delaktiga i beslut som ska fattas, menar Johansson och Pramling Samuelsson (2003). I läroplanen för förskolan (Lpfö98) reviderad av Skolverket (2010) framgår det att varje barn ska få delta i olika sorters samarbete samt i beslutsfattande. Genom att barnen får fatta beslut i förskolan får de erfarenhet av detta redan i tidiga år, uttrycker Johansson och Pramling Samuelsson (2003).

Johansson (2011) menar att barnens möjlighet till delaktighet påverkas av hur tillgängligt materialet är. Pedagogerna ska tala om vilket material som finns så att barnen själv kan välja när och med vad de vill leka.

Med hänvisning till en studie av Dion Sommer (i Westlund, 2005) påpekar Westlund risken med att barn ges för stort inflytande. Westlund menar att pedagogerna är ansvariga för helhetsstrukturen och därför ska sätta en gräns för hur aktiva barnen har möjlighet att vara i sitt bestämmande.

6.4. Den fysiska miljön

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) står inget detaljerat skrivet om hur den fysiska miljön ska se ut. Enligt läroplanen för förskolan har förskolechefen ansvar för att förskolans lärandemiljö ska utformas där barnen får tillgång till bra material och en bra miljö för att främja utveckling och lärande. Vidare beskrivs i läroplanen för förskolan att arbetslaget ska samarbeta för att erbjuda barngruppen en god miljö för lek, lärande och utveckling.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) skriver att ”I förskolan skall den pedagogiska miljön inspirera barn till olika typer av verksamheter och handlingar, till utforskande och upptäckande. Miljön innefattar fysiska och psykiska aspekter, dvs. både utrymmen, material och klimat” (s. 89).

Pramling Samuelsson och Sheridan menar att miljön talar om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten. Utformningen av den pedagogiska miljön ska bidra till att barns lärande både utmanas och stimuleras. Författarna betonar att det är betydelsefullt för barnens utveckling av lärandet, att det finns en variation av material som finns tillgängligt för barnen. Materialet ska också locka barnen till att jämföra, tolka, dra slutsatser, samverka, och tillsammans undersöka. Det ska även finnas material från olika kulturer, poängterar Pramling Samuelsson och Sheridan, som fortsätter med att miljön inte ska vara statisk när det gäller förskolans utformning. I läroplanen för förskolan betonas enligt Skolverket (2010) utformningen av miljön genom att ”De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av verksamheten” (s. 12). Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) uttryckte före läroplanen att ”Barn skall vara delaktiga i utformningen av den pedagogiska miljön och utgångspunkten skall vara deras erfarenheter, intressen, önskningar och kunskaper i förhållande till förskolans mål” (s. 89), vilket kom att påverka beskrivningen i läroplanen. Björklid (2005) menar, att det är betydelsefullt för barnen att vara delaktiga i förändringar när det gäller miljön. Pedagogerna ska lyssna på barnens synpunkter och reflektera över i vilken grad dessa kan beaktas i barnens och pedagogernas gemensamma förskolemiljö.

Johansson och Pramling Samuelsson (2003) påpekar att när det är dags att förändra miljön, ska pedagogerna diskutera sinsemellan och sedan tillsammans med barnen vad rummet ska signalera i förhållande till synen på kunskap, barnsyn samt lärande. Hur den pedagogiska miljön ska se ut beror dessutom på vad det är för barngrupp.

Björklid (2005) påpekar att forskning om förskolan har visat att där är brist på utrymme samt att lokalerna är trånga. I dag är barngrupperna stora och de flesta förskolor är ursprungligen byggda för mindre barngrupper. Björklid poängterar att när barn börjar leka tillsammans på egen hand ska de, för att innehållet i leken ska utvecklas till lärande, kunna leka ostört och att leken inte avbryts. Vidare menar Björklid, att den fysiska miljön ska vara självinstruerande vilket innebär att barnen ska klara sig själva utan att be någon pedagog om hjälp. Detta i sin tur innebär, skriver Björklid, att det behöver finnas lösa material såsom stolar, små bord och madrasser så att barnen själva kan ändra miljön utifrån leken. Björklid lyfter fram att det kan vara så, att den fysiska miljön skapar hinder för barns lek och lärande. Ett hinder kan vara när den fysiska miljön upplevs som otrygg, otillgänglig och understimulerande, vilket enligt Björklid kan leda till att barn inte leker eller utforskar i en sådan miljö. En otillgänglig och otrygg miljö kan också skriver Björklid, hindra barnets utveckling både socialt, fysisk och kognitivt.

Enligt De Jong (2010) kan rum med insyn förmedla en gemenskaps känsla, men det kan även vara en nackdel då barnen kan känna sig övervakade. Vidare uttrycker författaren att rummets utformning påverkar sociala relationer, vid fysisk närhet barnen emellan underlättas

samarbete. Kan barnen däremot inte se varandra medför det mer avskildhet i leken. De Jong beskriver vidare två olika sätt att se på hur verksamheten kan utformas. Antingen menar De Jong, ligger fokus på barnens behov, vilket resulterar i låga möbler, eller också fokuseras pedagogernas arbetsmiljö där möbler i vuxenstorlek används för att fysiskt underlätta arbetet.

6.5. Barnperspektiv och barns perspektiv

Sommer et al. (2011) skriver att begreppet *barnperspektiv* kan beskrivas som vuxnas intresse av en förståelse av barns erfarenheter, aktiviteter och uppfattningar. Med ett barnperspektiv vill man enligt Sommer et al. komma så nära barns livsvärld som möjligt. Detta synsätt kommer alltid att innebära menar Sommer et al. att barn objektifieras av vuxna. *Barns perspektiv* däremot utgörs av barns egna uppfattningar, förståelser och erfarenheter av den värld de lever i, skriver Sommer et al.

För att barnets lärandeprocess ska kunna fortgå måste läraren förstå barnets perspektiv, menar Sommer et al. (2011). Det räcker inte att läraren tror sig veta hur barn tänker utan denne måste också vara lyhörd, ställa öppna frågor som får barnet att uttrycka sig samt kunna tolka barnets uttryck – både verbala och kroppsliga.

Halldén (2003) menar, att det kan vara svårt att ta vara på barns perspektiv, då återgivning av barns texter, teckningar eller utsagor kan kompliceras när de tas ur sitt sammanhang. Att tolka det barnen har sagt är inte heller helt lätt, då det är oklart om utsagan ska förstås enbart som rak fakta eller om det kan finnas flera betydelser och motsägelser, menar Halldén.

7. Metod och tillvägagångssätt

I detta kapitel motiveras och diskuteras de metoder som valts för studien. Hur insamlandet av data gick till beskrivs också, samt upplägget för studien och urval. Därefter presenteras och förklaras de etiska krav vi förhåller oss till i studien. Till sist beskrivs studiens tillförlitlighet genom begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt hur studiens data bearbetats.

7.1. Metodval

I studien används en kvalitativ forskningsansats, där forskaren ser till människors förståelse av ett fenomen, till skillnad från en kvantitativ forskningsansats där forskaren istället förhåller sig objektivt till det studerade ämnet (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Att förhålla sig objektivt innebär att studien genomförs utan några förutfattade meningar hos forskaren.

Kvalitativa intervjuer kan göras på olika sätt, intervjuaren kan välja hur många öppna eller fasta frågor som ställs. Ahrne och Svensson (2011) påpekar att det finns en fördel med att

göra kvalitativa intervjuer eftersom intervjuaren kan anpassa frågorna utifrån situationen. Intervjufrågorna ska vara enkla och korta, skriver Kvale och Brinkmann (2009).

7.1.1 Studiens intervjuer

Lämpliga intervjufrågor (bil. 1) till studien har valts i samråd med handledare. Inledningsvis ställde vi enklare, praktiska frågor angående barngruppen, detta för att få igång samtalet. Fangen (2005) menar att det inte går att ta för givet att respondenten gör vad de säger.

Studien fokuserar främst på pedagogers tankar, därför har intervjuer med dessa genomförts. Dessutom har miljöerna i förskolan observerats med hjälp av fotografering. Ahrne och Svensson (2011) skriver att innan intervjun är det lämpligt att tala om syftet med studien och sedan fråga om personens samtycke att spela in.

I studien användes två ljudupptagningsredskap, mobiltelefon och iPad, detta som en säkerhetsåtgärd ifall någon typ av tekniska problem skulle uppstå. Under intervjusituationen är ljudinspelning ett hjälpmedel för att kunna återgå till intervjun och eventuellt upptäcka sådant som missats att anteckna. Inspelning kan dock innebära att den intervjuade påverkas av vetskapen av att bli inspelad. Vi är tydliga med att det endast är vi som kommer att lyssna på inspelningen. Ahrne och Svensson betonar att när ljudinspelning används kan det vara en fördel att föra anteckningar också. Genom att föra anteckningar kan intervjuaren beskriva respondentens kroppsspråk, vilket inte framgår vid en ljudinspelning. Ljudinspelningen är menar Patel och Davidsson (2003) dock ett vetenskapligt hjälpmedel för oss att kontrollera att vi har uppfattat allt korrekt.

Ahrne och Svensson (2011) anser att det finns en nackdel med intervjuer, eftersom de kan ge en avgränsad bild av ett fenomen. Författarna menar att om intervjusvaren inte blir tillräckliga kan intervjuaren omformulera frågorna, så att respondenten får möjlighet att tänka efter. Ett annat förslag som författarna tar upp är att inte fråga vad ett begrepp betyder. Det kan leda till att respondenten känner sig pressad. I stället kan intervjuaren, menar Ahrne och Svensson, erbjudas att under intervjuns framlöpande fråga efter användningen av visst begrepp.

Eriksson Barajas et al. (2013) poängterar att intervjun ska ske i en ostörd miljö för att samtalet inte ska bli avbrutet av exempelvis telefonsamtal. Samtliga platser där denna studies intervjuer ägde rum, valdes av pedagogerna själva och dessa platser var avskilda från barngruppen på kontor eller i personalrum.

Det finns tre olika typer av intervjuer, ostrukturerade, halvstrukturerade och helstrukturerade. I föreläggande studie har den halvstrukturerade metoden använts, i vilken vi forskare bestämmer ordningen på frågorna. Den strukturerade intervjun innebär att frågorna ställs på precis samma sätt till alla som intervjuas. Med en ostrukturerad intervjumetod är det forskningsfrågan som styr intervjun och de intervjufrågor som skapats utifrån studiens forskningsfrågor är öppna för att ge möjlighet för den intervjuade att uttrycka och synliggöra sin specifika tankar, helt i enlighet med vad Eriksson Barajas, et al. uttrycker.

7.1.2 Studiens observationer

Det finns två olika typer av observationer, strukturerad och ostrukturerad observation. Vi använder oss av en ostrukturerad observation, vilket betyder att vi är ute efter att insamla så mycket information som möjligt. Vid båda typerna av observation kan man fundera på vad som ska observeras och hur observationerna ska noteras. Vidare bör man tänka på hur observatörerna ska förhålla sig, helt i enlighet med vad Patel och Davidson (2003) skriver. Naturligt nog utgår observationerna i denna studie från studiens forskningsfrågor.

Det valdes i studien att fotografera miljöerna som besöktes för att kunna beskriva dessa så bra som möjligt samt för att läsaren ska få en tydlig bild av verksamheten. Ahrne och Svensson (2011) skriver att med hjälp av kameran fås en del av verkligheten med och att den kan vara ett bra komplement till observationsanteckningar. Ahrne och Svensson skriver också att i en empirisk, kvalitativ undersökning är det lämpligt med en större mängd bilder. Vi tar ett flertal bilder som beskriver rummen ur olika vinklar för att få en så tydlig bild av rummen som möjligt.

7.1.3 Genomförande, upplägg och urval

Fyra förskolor i och i närheten av en av Sveriges storstäder har besökts. Vi har medvetet valt förskolor i olika stadsdelar för att få variation. På varje förskola har vi intervjuat en förskollärare angående den miljö vi har valt att titta närmare på. Barngrupper och de intervjuade pedagogernas arbetserfarenhet på de olika förskolorna ser ut som följer:

Reggio Emilia 1: 19 barn, barnen är 5 år, men i storarbetslag 3-5 år. Pedagogerna har arbetat som förskollärare knappt 4 år.

Reggio Emilia 2: 23 barn som är 4-5 år, pedagogerna har arbetat som förskollärare i sju och ett halvt år.

Traditionell 1: 21 barn i åldrarna 3-5 år. Pedagogerna har varit utbildade förskollärare sedan 1983.

Traditionell 2: 19 barn i åldrarna 1-5 år. Pedagogerna har arbetat som förskollärare knappt 4 år.

Kontakten med pedagogerna inleddes via telefon, där vi presenterade oss och berättade om vår planerade studie samt kom överens om en passande tid för intervju och observation. Innan besöken på förskolorna diskuterades lämpliga intervjufrågor. Vi sökte efter material om den fysiska miljön i förskolan och dess påverkan samt diskuterade med vår handledare om strukturering av intervjufrågorna. Dessutom komponerades ett brev (bil. 2) till deltagande pedagoger. Pedagogerna mottog både brevet och intervjufrågorna innan vårt besök. Vi var båda närvarande vid samtliga intervjuer. Vi förberedde oss genom att dela upp frågorna mellan oss, detta för att båda skulle komma till tals. När vi kom till förskolorna frågade vi ytterligare en gång respondenten om godkännande att använda ljudupptagning under

intervjun. Vi upplevde inte att respondenterna kände något obehag av att bli inspelade. Intervjuerna tog ca 15 minuter.

I studien valde vi att göra en bildobservation med fotografering. På de traditionella förskolorna fotograferade vi hemvrån och på Reggio Emilia-förskolorna fokuserade vi istället på andra lekrum, eftersom förskolorna inte hade någon typisk hemvrå. Vi fotograferade ur olika vinklar, samt försökte fotografera ur barnens perspektiv.

Utifrån intervjusvaren uppkom en ny fråga angående miljön, där pedagogerna fick uttrycka hur de ville att miljön skulle se ut. På denna fråga fick vi endast svar från två av de fyra förskolorna, en Reggio Emilia och en traditionell.

7.1.4 Etik

Larsson (2005) lägger tonvikten på att det är av betydelse att i en vetenskaplig studie påvisa en god etik. Under arbetet med studien har vi arbetat efter de etiska krav som Vetenskapsrådet (2002; 2011) har utformat.

Informationskravet innebär att forskaren ska informera alla som berörs av forskningen. Vi presenterade oss och berättade vad vårt arbete handlade om. Vi talade även om att vi inte skulle använda respondenternas riktiga namn i studien.

Samtyckekravet innebär att deltagarna i undersökningen själva kan bestämma över sin medverkan i studien. Deltagarna har blivit tillfrågade om att ingå i studien och har gett sitt medgivande.

Konfidentialitet: De data som insamlats från intervjuer och observationer ska förvaras oåtkomligt för obehöriga. Noggrannhet med detta har följts i beskriven studie och information har givits att det endast är vi, vår handledare och examinatorn som vid behov får tillgång till materialet.

Nyttjandekravet: Insamlad data ska endast användas till den planerade studien och ska efter bestämd arkiveringstid förstöras.

Anonymitet: Pedagogernas och förskolornas riktiga namn används inte i studien, eftersom individernas identitet saknar betydelse.

7.1.5 Studiens tillförlitlighet

I detta stycke beskrivs studiens *validitet*, *reliabilitet* och *generaliserbarhet*. Arbetets validitet, giltighet, beror på hur väl studiens forskningsfrågor blir besvarade med den metod som valts. Validitetskravet svarar på frågan huruvida det som ska undersökas verkligen har undersökts. I denna studie har denna intention varit ett rättesnöre. Emellertid kan det enligt Hjerm och Lindgren (2010) vara svårt att avgöra om validiteten är hög eller låg, då detta enligt dessa forskare beror på relationer till tidigare forskning och hur teorier förstås.

Vi anser att med de inspelade intervjuer och fotografier som utgör vår insamlade data, har vi med hjälp av teorier kunnat analysera oss fram till svar på våra utgångsfrågor.

Reliabiliteten, tillförlitligheten, styrs av mätinstrumentet, vilket innebär kvaliteten och noggrannheten på användningen av själva undersökningsmetodens redskap. Intentionerna i studien har varit att systematiskt och noggrant följa det vetenskapliga arbete som krävs för sökande av att synliggöra fenomen i verkligheten och att reflektera över datan på ett sådant sätt att ett resultatmönster kan framstå.

Studiens generaliserbarhet innebär om resultaten som framkommer kan generaliseras eller om de endast gäller de studerade personerna (Stukat, 2011). Med vår studie kan det göras en viss generaliserbarhet i jämförelse mellan Reggio Emilia-förskolor och traditionella förskolor.

7.1.6 Bearbetning av data

Direkt efter intervjuerna diskuterades innehållet i dessa. De inspelade intervjuerna transkriberades därefter så noggrant som möjligt för att underlätta analysarbetet. Vi märkte att ljudinspelning och transkribering hjälpte oss mycket, eftersom vi kunde lyssna på materialet flera gånger. För varje bearbetningsavsnitt visade sig nya insyner i studiens resultat. Figur och bakgrund fördjupades för varje bearbetning. Successivt framstod, med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor, ett mönster som i sin tur växte fram och skapade det resultat som presenterats. Studiens observationer kompletterade med studiens fotografier förstärkte det analyserade resultatet från intervjuerna. Helheten av de skilda bearbetningarna blev det resultat studien i resultatkapitlet beskriver.

7.1.7 Metoddiskussion

Tidigare kontakter med förskolor hjälpte oss att hitta förskollärare som var villiga att medverka i studien. Det har dock funnits vissa svårigheter att få till en lämplig tid för besök. Efter intervjuer har det dykt upp ytterligare frågor som besvarades via mejl, nackdelen med att föra mejlkonversation är att det kan ta tid att få svar.

Intervjusvaren skilde sig mycket åt och ibland besvarades frågor innan vi hunnit ställa dem. Vi skulle kunnat förtydliga våra frågor med följdfrågor när vi märkte att respondenterna hamnade utanför ämnet. I övrigt upplevde vi att intervju som metod var ett bra tillvägagångssätt och tillsammans med fotoobservationer fick vi svar på våra forskningsfrågor. Att spela in intervjuerna var till stor hjälp vid transkribering, genom att lyssna flera gånger kunde vi uppfatta allt som sades.

Fotograferingen var till hjälp då vi lättare kunde jämföra förskolorna. Vi har kunnat återgå till bilderna, de har hjälpt oss att minnas hur det såg ut. Vi ser inga nackdelar med fotograferingen.

Vi kan tycka att vissa justeringar skulle kunna förbättrat resultatet av intervjuerna. Exempelvis skulle vi ha kunnat vara tydligare med våra frågor och ställt fler följdfrågor för att

säkerställa att få fram det vi var ute efter. Vi skulle också kunnat vara mer noga med att uttala frågorna till samtliga respondenter likadant.

Ytterligare en insikt är att en pilotstudie inledningsvis med möjlighet till justeringar av den verkliga empirin skulle förstärka såväl studiens validitet som reliabilitet, en insikt att beakta för framtida vetenskapliga arbeten.

8. Resultatredovisning och slutsats

Beskriven studie startade med nedanstående frågeställningar, vilka i detta sammanhang, med tanke på läsarens förståelse, upprepas. Frågeställningarna var: Vilken roll har hemvrån för små barns lärande? Vilken roll har läroplanen vid utformandet av den fysiska miljön? Hur utgår pedagogerna från barnens perspektiv när de planerar miljön?

Resultatkapitlet innehåller en beskrivning av de olika förskolor som besökts. Därefter redovisas resultatet genom att intervjufrågan skrivs ut följt av sammanfattade intervjusvar från de besökta förskolorna. Vi redovisar de för studien mest intressanta svaren i citat, resten är av oss sammanfattat. På Reggio Emilia-förskolorna finns inget rum som kan jämföras med det klassiska dockrummet eller hemvrån. Istället har vi här valt att fokusera på andra lekrum, men vi ställer även en fråga angående avsaknaden av den typiska hemvrån. Kapitlet avslutas med studiens slutsatser utifrån undersökningens forskningsfrågor.

8.1. Miljön i förskolorna

Reggio Emilia 1

Hallen innehåller platser för barnens kläder. Från hallen nås ett stort målrum där barnen kan ägna sig åt kreativa aktiviteter. Efter hallen finns ett allrum med ett lågt bord och stolar i barnens storlek. Därifrån ses de två lekrummen Byggrummet och Skolan. Efter allrummet kommer Piazzan, ett stort gemensamt rum som delas av avdelningarna.

Lekmaterial finns tillgängligt för barnen på deras nivå, och möblernas storlek är anpassade till barnen. Utifrån bilden kan vi se att miljön är inspirerande för barnen. Björklid (2005) betonar att enligt Reggio Emilia-pedagogiken anses miljön vara ”den tredje pedagogen” (s. 44). Johansson (2011) lyfter fram att det är betydelsefullt för barnen att det finns material som är tillgängligt, vilket leder till att utforskning blir inbjudande.

Det finns stora fönster i väggarna in till rummet, på barnens nivå. Barnen kan se in i rummet från allrummet. Ytterfönster är i normalhöjd. De Jong (2010) nämner att fönster och dörrars position har betydelse, låga, stora fönster ger mer dagsljus och bra förbindelse med utemiljön.



Bild 1: Byggrummet, Reggio Emilia 1.

I förskolans byggrum finns diverse byggmaterial bland annat kapsyler, kaplastavar samt plus-plus, en slags byggklossar som barnen kan bygga 2D och 3-figurer av. Materialet ligger i lådor med bilder vid lådornas plats. I rummet finns även en lågt sittande spegel.

I rummet som pedagogerna har valt att kalla Skolan syns mycket bilder på väggarna; bokstäver och flaggor. Rummet innehåller dessutom en läroplatta samt en jordglob. Väggarna i både byggrum och Skolan är vita.



Bild 2: Skolan, Reggio Emilia 1.

Reggio Emilia 2

I hallen finns utrymme för barnens kläder och skor. Från hallen nås toaletter, ett allrum som i sin tur leder till två mindre rum, byggrummet och skolan, samt förskolans piazza.

Rummet är öppet och innehåller flera mindre rum. I rummet finns en byggskiva samt olika typer av byggmaterial som kaplastavar och klossar, som förvaras i plastlådor. Det finns även leksaksdjur. På väggen finns bilder av tidigare byggverk. Möblerna är på barnens nivå. Väggarna är vita.

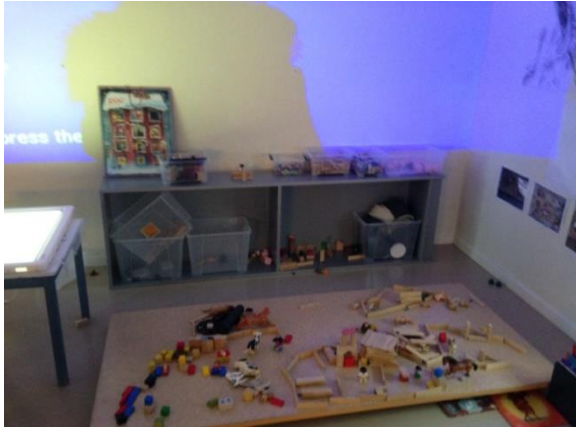


Bild 3: Del i allrummet, torget, Reggio Emilia 2.

Traditionell 1

I hallen finns fack och krokar längs väggarna för barnens kläder. I mitten av hallen finns även en soffa, samt en bänk vid ytterdörren. Från hallen nås toaletter samt allrum där det finns matbord, spel samt läshörna. Möblerna i rummet är i normalstorlek, ej anpassade till barnen. Från allrummet kan barnen ta sig till Drakrummet som innehåller lekmaterial som spis, doktorslåda, dockor, utklädningskläder, med mera. Från allrummet kan barnen även nå Spindelrummet, där de kan leka med kaplastavar, tågbanor och kuddar. Från allrummet kan barnen dessutom gå till målrummet där de kan måla med olika målarmaterial.

I rummet finns hyllor där lådor med leksaker förvaras, bland annat doktorslåda, Barbies, kalaslåda och frisörlåda. Det finns ett kök med tvättmaskin, ugn, spis och skåp samt bestick och koppar. Möblerna i rummet består av en soffa, en fåtölj, små bord och stolar samt två mindre hyllor i barnens höjd. Väggarna är gula med vita anslagstavlor. I rummet finns även pekkartor som används av barn med särskilda behov, barnen kan kommunicera genom att peka på små bilder.



Bild 4 och 5: Drakrummet, Traditionell 1.

Traditionell 2

Första hallen leder in till hall två där barnen hänger av sina ytterkläder. Från hall ett nås skötrum/ ateljé. Från hall ett nås även Lilla rummet, där barn i ålder 1-3 år vistas. Där finns byggklossar, mjuka kuddar och stora bilar. Från hall två kan barnen komma in till avdelningens kök där det finns två bord. Köket sitter ihop med ett lekrum med en skjutdörr. Från hall två kommer barnen också till Fantasirummet. Från hall två nås ett sovrum.

I Fantasirummet finns en affär (Bild 6) där de har använt sig av återvunna matförpackningar. Dessutom finns ett kök med spis och ugn. På golvet ligger en bilmatta. Det finns bord och stolar i barnens höjd. I rummet finns även en docksäng med dockor och gosedjur samt dockvagnar av trä. På väggen sitter en spegel samt krokar med utklädningskläder. I väggen samt i dörren in till rummet finns fönster, dock ej i barnens höjd. Väggarna i rummet är vita. Material ligger inte i lådor som på övriga förskolor, utan förvaras i hängande hylla av tyg samt ligger framme. Vissa saker förvaras högre upp på en hylla, exempelvis madrasser, stol, filtar, doktorslåda och böcker.



Bild 6 och 7: Fantasirummet, Traditionell 2.

8.2. Intervjuer med pedagoger

8.2.1. Vad vill ni ska ske i rummet? Vad inbjuder miljön till?

Reggio Emilia 1: På denna fråga presenterar pedagogen snarare vad rummet innehåller. Pedagogen berättar om de två lekrummen på avdelningen, det första rummet kallas av barnen för ”skolan”. I Skolan finns bland annat en läroplatta och en iPad med spel på olika språk. Enligt pedagogen styrs rummets innehåll av barnens intresse. Eftersom de just nu är nyfikna på världen, olika länder och språk så är det genomgående sådant innehåll i rummet, barnen väljer själva vad som ska finnas.

”Där inne så kan de göra lite allt möjligt. De har liksom valt själva vad som ska vara där.”

I det andra rummet, ”byggrummet”, finns olika typer av byggmaterial. Tanken är att barnen ska kunna bygga med allt som finns där, de ska kunna blanda materialet i sina bygglekar.

Reggio Emilia 2: Vi inleder frågan genom att förklara vilka lekrum på avdelningen vi vill fokusera på då den typiska hemvrån inte finns. Pedagogen berättar att rummen inte alls är några ”lekrum”, utan är tänkta för konstruktionsaktiviteter respektive tecken och skriftspråk, och därav möblerade efter det. Pedagogen berättar även att det större rummet på avdelningen har många rum i sig.

Traditionell 1: I rummet tänker sig pedagogerna att barnen framförallt leker rollekar, som exempelvis ”mamma-pappa-barn” med hjälp av bland annat de köksartiklar (mat, tallrikar och bestick) som finns i rummet. Pedagogerna tillkännager att de inte funderat så mycket på rummets betydelse.

”Vi har nog faktiskt inte tänkt så mycket, utan det, det ska, det finns på förskolan.”

I rummet menar pedagogerna att barnen lär sig genom att kommunicera. Pedagogerna tycker det är lämpligt att vara med inskolningsbarn i rummet, att med hjälp av föremålen i rummet ~~kan~~ visa de nya barnen hur de kan leka.

Traditionell 2: På avdelningen har rummet döpts om till Fantasirummet, namnet syftar till att rummet är öppet för vad som helst. Barnen har själva fått välja vad som ska finnas och vad som är viktigt i rummet. Trots att rummet är öppet för all typ av lek och personalen framhäver att det ska vara fritt att välja, blir det mestadels rollekar, familjelekar som ”mamma-pappa-barn”.

Pedagogen berättar att affären som finns i rummet tillkom då en VFU-student under sin praktik gjorde ett litet projekt. Barnen fick då vara med och bestämma. Pedagogen sammanfattar deras grundtanke med rummet likt nedan:

”Så det är lite det vi vill att det ska vara deras rum också som de får välja vad de vill. Men just att det ska vara ganska fritt liksom.”

Sammanfattning: Både i Traditionell 1 och 2 menar intervjuade pedagoger att rollekar är vanligt förekommande i rummet. Både Reggio Emilia 1 och 2 har ett bygg- och konstruktionsrum samt ett tecken- och skriftspråksrum. I Reggio Emilia 2 påpekar man att dessa rum inte är några lekrum. En pedagog i Traditionell 2 berättar om den affär som finns i rummet som barnen har fått vara med och iordningställa. Vidare uttrycker pedagogerna att rummet har döpts om till Fantasirummet för att visa att rummet är öppet för alla barn och alla typer av lekar. I Traditionell 1 anser en pedagog att inskolning av nya barn är lämpligt i rummet. Dessutom nämner pedagogerna att barnen lär sig att kommunicera där.

8.2.2. Varför har just detta material valts? Hur har ni tänkt angående möbleringen?

Reggio Emilia 1: På avdelningen anses att rummet ska se inbjudande ut så att barnen vill gå in. Barnen ska kunna se utifrån vad de kan göra i rummet. Lekrummen har stora fönster så att barnen kan se in i rummet.

Själva materialet har barnen varit med och tagit fram, och på frågan om hur det gick till svarar pedagogerna att på grund av konflikter kring tidigare lekmaterial beslutade personalen att ta

bort detta tillfälligt. Barnen ville spara allt de byggde, tillslut fanns inga bitar kvar. De frågade då barnen vad rummet skulle innehålla istället. Barnen ville ha ett byggrum och pedagogerna gav då barnen förslag på olika material och visade vad som fanns. Barnen visste att det även fanns kastanjer i ett annat rum, piazzan, och ville ha dessa i byggrummet istället.

Reggio Emilia 2: Pedagogerna använder sig av de utvecklingssamtal de haft med barnen för att få reda på vad barnen är nyfikna på och uttrycker:

”Vad visar de intresse för, vad har de visat intresse för, var ser vi att vi vill bygga vidare deras intresse.”

Pedagogen nämner även vårdnadshavares närvaro vid samtalet, samt att de arbetar efter en utvecklingsplan. Däremot är inte barnen involverade i själva iordningställandet av rummen eller beslutande om innehåll.

Traditionell 1: Pedagogen berättar att rummet har sett likadant ut en längre tid. Det som har förändrats är rummets namn. Pedagogerna ville byta namn på rummet med tanke på jämställdhet. Från att tidigare har hetat Dockvrån blev det nya namnet Drakrummet, efter en omröstning där barnen deltog.

Pedagogen berättar även att det finns leklådor i rummet och tar återigen upp rummets betydelse vid inskolning av nya barn på följande sätt:

”Här finns den lådan och där kan man leka det och det för att liksom visa vad som finns och vad annat man kan göra liksom, för att inspirera till lek.”

Vi upprepar frågan om lekmaterialens placering och pedagogen menar att lådorna med leksaker ska vara i sådan nivå att barnen ska kunna ta ner dem själva för att kunna leka på egen hand. Däremot finns det lådor med lite ömtåligare innehåll, som en låda med fika och porslin. Eftersom den finns en bit upp får barnen be om den.

Traditionell 2: Pedagogerna vill att rummet ska vara öppet, därför har allt placerats utefter väggarna. Möblemanget ska inte styra leken för mycket, utan barnen ska kunna flytta på saker och möblera om, exempelvis bygga en koja mitt i rummet. Dessutom tänker pedagogerna på att miljön ska vara inspirerande, och försöker byta ut material och ha så mycket som möjligt framme. Eftersom det finns både små och stora barn på avdelningen behöver de dock plocka bort en del.

Sammanfattning: Reggio Emilia 1 och Traditionell 2 har någorlunda liknande svar, på båda förskolor uttrycks att det är utvecklande för barnen med ombytlig miljö. Pramling Samuelsson

och Sheridan (2006) lägger tonvikten på att det ska finnas en variation av material som är tillgängligt för barnen.

Utseendemässigt skiljer sig Reggio Emilia 1 och 2 från Traditionell 1 och 2. I Reggio Emilia 1 och 2 kan barnen se in i rummet utifrån. I Traditionell 1 berättas det att miljön alltid har sett likadan ut och att pedagogerna inte tänker så mycket på att förändra den. I Traditionell 2 tycker pedagogerna att en öppen yta behövs där barnen exempelvis kan bygga en koja, samt kunna möblera om, om barnen vill. Det är inte möbleringen som ska styra leken, uttrycker man. Även i Traditionell 1 berättar pedagogen att barnen har möjlighet att flytta runt möbler i rummet. Björklid (2005) menar att barnen ska kunna flytta runt möbler utifrån leken och därmed bör det finnas flyttbara föremål.

Förskolläraren i Reggio Emilia 2 berättar att de genom utvecklingssamtalen får reda på vad barnen är intresserade av, därefter beslutas om utformningen av miljön. Barnen är dock inte med i själva planeringen. I läroplanen för förskolan står skrivet att verksamhetens utformning ska grunda sig i de behov och intressen som barnen uttrycker (Skolverket, 2010). Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) samt Björklid (2005) uttrycker att barnen bör vara delaktiga i förändringar av den pedagogiska miljön, pedagogerna ska ta tillvara barnens intressen och erfarenheter. Skolinspektionens (2012) granskningar har även visat att det är betydelsefullt för barnen att ha inflytande på den pedagogiska och fysiska miljön. Det skall finnas material som stödjer barnens lärande och utveckling.

I Traditionell 1 anser intervjuad pedagog att leksaker ska förvaras i sådan höjd att barnen når och kan leka på egen hand. Pedagogerna berättar dock att det finns lekmaterial som är mer ömtåligt och därmed förvaras mer oåtkomligt för barnen. Enligt Skolinspektionens (2012) granskningar framgår att vissa förskolor inte placerar material på barnens nivå. Anledningen till detta kan vara att pedagogerna anser att materialet är för ömtåligt, det ställs undan för inte gå sönder och hålla längre. Tänker pedagoger på detta sätt kan det påverka barnens lärande samt deras utveckling att bli mer självständiga, menar Skolinspektionen.

Pedagoger i Traditionell 1 berättar att de tycker att det under inskolningar är lämpligt att vara i Drakrummet.

8.2.3. Vilket/vilka material är det som kännetecknar "hemvrån"? Till Reggio Emilia: Varför har ni inte en typisk "hemvrån"?

Reggio Emilia 1: Pedagogerna vill erbjuda barnen något annat än vad de har hemma. De tror att sådant material är vanligt förekommande i barnens hem, därför har detta tagits bort.

Reggio Emilia 2: Pedagogerna berättar att det i Reggio Emilia-förskolor kan finnas en hemvrån. Pedagogerna berättar om förskolor i Italien som hon har besökt, att där kan hemvrån vara tydlig

men är ofta en del av ett större rum. Däremot är det inte särskilt vanligt i svenska förskolor vilket uttrycks nedan:

”Det är vi i Sverige som har tolkat att man kanske inte har det, just för att man, blir en ambivalens i vad är färdiga leksaker, vad är det vi ger.”

Traditionell 1: Pedagogen berättar om allt material de har i rummet, att barnen bland annat kan laga mat och duka fram. Pedagogen beskriver också att det finns leklådor innehållandes frisörsaker, verktyg, Barbie, My Little Pony samt en doktorslåda. Tanken är, berättar pedagogen, att barnen ska kunna utgå ifrån en sådan låda i sin lek. Det finns även utklädningskläder i rummet, barnen kan bland annat välja mellan att bli prinsessa, riddare eller robot.

Traditionell 2: Det som pedagogen tycker ingår i den klassiska hemvrån eller dockvrån av det som finns i Fantasirummet är spisen, docksängen och bordet, *”alltså vardags grejerna helt enkelt.”* Dessutom har de utökat sitt rum med Affären, som barnen pratar mycket om.

Sammanfattning: I Traditionell 1 och 2 svarar pedagogerna lika på frågan om vilket material som kännetecknar hemvrån. I Traditionell 1 berättar man också om material som förvaras i leklådor. I Reggio Emilia 1 svarar pedagogerna att de vill erbjuda något annat än det som barnen har hemma. Lenz Taguchi (1997) menar att barnen i förskolan ska erbjudas något som skiljer sig från hemmiljön. I Reggio Emilia 2 berättar intervjuad pedagog att traditionella hemvrån kan förekomma inom Reggio Emilia-pedagogiken, men att detta inte är så vanligt i Sverige.

8.2.4. Hur ofta förändrar ni miljön?

Reggio Emilia 1:

”Vi förändrar den när vi ser att barnen inte väljer det rummet så ofta.”

Pedagogen berättar att om ett rum stått tomt en tid så förändrar de det rummet, och utgår då ifrån vad barnen är intresserade av just då. Hur ofta detta sker kan variera mycket, och beror på barnen.

Reggio Emilia 2: Förändring sker inte särskilt ofta, då det är ungefär samma barngrupp under hela läsåret. Det blir då mest naturligt att förändra inför hösten när nya barn tillkommer. Inför

förändringen tittar pedagogerna på vilka intressen som finns bland barnen. Trots att förändring inte sker så ofta har pedagogerna alltid i baktanke hur miljön fungerar och säger:

”Sen så behöver man ju alltid se om, okej, varför känns det som att en miljö inte fungerar eller behöver vi tillföra något nytt. Ofta är det ju att man behöver tillföra någonting.”

Traditionell 1: Pedagogerna förändrar inte miljön, utan den förändring som sker är när barnen flyttar runt sakerna i rummet. Denna förändring sker varje dag och möblerna kan stå på olika sätt, vilket inte gör så mycket enligt pedagogen.

Vi ställer en följdfråga angående tillförsel av nytt material i rummet. Pedagogen säger att de försöker tillföra saker och ger ett exempel från föregående år då de hade andra, lite speciella utklädningskläder i rummet, bland annat en discodräkt.

Traditionell 2: Pedagogen berättar att tillsammans med barnen går rummet igenom varje termin. Barnen får då möjlighet att säga vad de tycker.

Sammanfattning: På frågan om hur ofta miljön förändras svarar man i Reggio Emilia 1 att det beror på när barnen tröttnar på rummet, således kan det variera utifrån barnens intresse. I Traditionell 2 säger intervjuad pedagog att de går igenom varje rum varje termin och att barnen då får säga om de vill förändra något. I Traditionell 1 säger pedagogen att de inte förändrar så ofta utan försöker tillföra material vid behov. Barnen kan däremot själva ändra miljön utifrån leken genom att flytta runt möblerna i rummet. I Reggio Emilia 2 säger man att miljön inte förändras särskilt ofta, men att det beror på barnen. Oftast sker förändringar inför hösten.

8.2.5. Är barnen med när material beställs? Om ja – hur går det till? Om nej – varför inte?

Reggio Emilia 1: Med tanke på hållbar utveckling köps det sällan in nytt material. Pedagogen menar dock att vid eventuella inköp, exempelvis av en ny matta, så får barnen vara med och välja färg.

”Vi har det som alltid har funnits här. Vi lägger inte pengar på de sakerna, vi får väl titta på det vi har och använda.”

Pedagogen menar att det inte behöver köpas in nytt hela tiden, och att barnen faktiskt tycker det är roligt att leka med kottar, trots att andra vuxna kanske skrattar lite åt det.

Reggio Emilia 2: Det sker inte mycket nybeställningar på grund av brist på ekonomiska resurser, det finns inte pengar till att beställa det de hade velat. Därmed är barnen inte särskilt involverade i den processen. Istället försöker personalen hitta material på andra håll.

”Vi är mer att vi försöker tigga material någon annanstans, och hitta material som är utanför ramarna [...]. Däremot försöker vi lära föräldrarna hur vi tänker kring material och att de kan bidra.”

Traditionell 1: Vid beställning av material lyssnar pedagogerna på barnen. De får inte direkt vara med och bestämma, men deras intressen tas i beaktande av personalen.

I nedanstående utsaga framkommer även pedagogens tankar om miljön i förskolan:

”För jag vet inte, eller vi har inte läst så mycket om, eller vi vet inte så mycket om miljön, vi har inte tänkt så mycket på att det ska vara liksom en läro- eller vad heter det? [...] Eftersom det är så nytt så vet jag inte så mycket om det så jag tycker det är intressant. Vi har inte tänkt så mycket men nu kanske man gör det, eller det gör man ju eftersom man pratar om det.”

Traditionell 2: Barnen är inte med när beställningar görs, eftersom de inte har så mycket medel att röra sig med ekonomiskt. Däremot berättar barnen hur de vill ha det och detta är något som pedagogerna försöker ta vara på. Ibland ställs även frågor direkt till barnen om hur de vill ha det. De yngsta barnen som inte kan säga med ord blir istället lyssnade på genom observationer. Ibland kommer även önskemål om rummet upp i det barnråd som arrangeras en gång i veckan. En pedagog uttrycker att:

”Då sitter alla barnen eller hälften av gruppen ner med en av oss pedagoger och så har vi som ett litet möte. Elevråd fast med barnen, och vi för anteckningar eller protokoll så får de säga vad dem tycker.”

Dessutom finns en synpunktslåda där barnen kan lägga lappar om det är något de vill säga. Synpunktslådan har pedagogerna placerat i det stora lekrummet, i barnens höjd, så att barnen själva kan lägga i en lapp i synpunktslådan. Barnen skriver tillsammans med pedagogerna. Det är barnen själva som väljer vad som skall tas upp i barnrådet. Om det är något som pedagogerna vill ta upp sker det också vid barnrådet, exempelvis om de vill sätta nya regler.

Sammanfattning: Vid beställning av material svarar pedagogerna i förskolorna enhetligt att barnen inte är med och bestämmer, men att de tänker på barnens intresse samt lyssnar på barnen.

I Traditionell 2 berättar man om barnrådet och att halva gruppen sitter med en pedagog och har ett litet möte. Det blir som elevråd fast med små barn. Pedagogen för protokoll och barnen

får säga vad de tycker. Därigenom får pedagogerna reda på vad barnen tycker och tänker. Dessutom finns en synpunktslåda. Läroplanen för förskolan beskriver att förskolan ska få in demokratiska värderingar i arbetet med barnen (Skolverket, 2010). Genom att pedagogen ställer frågor där barnen får möjligheten att uttrycka sig är det ett sätt att förstå barnets perspektiv (Sommer et al., 2011). Johansson och Pramling Samuelsson (2003) lägger vikt vid att det är betydelsefullt för barnen att redan i tidig ålder få vara med och fatta beslut i förskolan.

Westlund (2010) hänvisar till ett arbete av Dion Sommer (2005), och menar att det finns en risk med att barn får för stort inflytande. Utifrån intervju svaren framgick det inte att det finns en risk om barnen har för stort inflytande, utan pedagogerna anser att det är viktigt att få med barnens röst vid utformningen av den fysiska miljön.

Intervjuad pedagog i Traditionell 1 uttrycker sitt intresse för miljön, men anser att hon inte har så mycket erfarenhet av miljöns betydelse.

8.2.6. Tänker ni på läroplanen när ni utformar miljön?

Reggio Emilia 1: Pedagogerna berättar om den mall för systematiskt kvalitetsarbete som de arbetar efter för att uppfylla mål. De antecknar mål samt planerade aktiviteter inom olika kategorier som språk, kommunikation eller teknik. En kategori handlar om miljön, att den ska finnas tillgänglig för barnet under hela dagen, både utom- och inomhus.

Reggio Emilia 2: Pedagogerna berättar att läroplanen hela tiden är närvarande i deras arbete, eftersom de outhärligen utgår från barnens villkor och möjligheter. Vidare uttrycker pedagogerna vikten av att barnen lockas att komma vidare i sina läroprocesser samt att de själva får syn på dem. Detta gör att dokumentationen blir betydelsefull. Pedagogerna känner dock att dokumentationen blir lidande när det är mycket sjukfrånvaro bland personalen. När dokumentationen inte utförs i tillräcklig mängd kan personalen inte ge tillbaka till barnen vad de är med om och vad de utvecklar.

Traditionell 1: Anknypningen till läroplanen är att de på avdelningen har tänkt ut ett genusperspektiv. Dessutom tycker pedagogerna att det ska se spännande ut och hänvisar till målarummet på avdelningen. De har också arbetat en del med experiment vilket de kopplade till läroplanens mål.

Traditionell 2: Pedagogerna berättar att i just Fantasirummet är pedagogerna som mest närvarande, eftersom de har barn som har svårt för lekregler och andra signaler. Pedagogerna

menar att det är främst för det sociala samspelet som rummet har betydelse samt att det speciellt är där barnen lär sig i leken.

”Om man skulle plocka ut ett mål och sätta på väggen så är det just det här med delaktighet i leken och kunna stå för vad man tycker och tänker och våga säga vad man tycker. Det sociala just är nog den viktigaste delen tror jag.”

Dessutom tillkommer exempelvis matematik eftersom de just nu har en affär i rummet.

Sammanfattning: På alla förskolor är pedagogerna medvetna om läroplanen. I Traditionell 2 berättar intervjuad pedagog om det sociala samspelet, delaktighet i lekar samt att barnen ska kunna stå för vad de tycker, tänker och våga säga det. Hon uttrycker också att genom Affären får de in matematiklärande. I Reggio Emilia 1 säger pedagogen att de arbetar med systematiskt kvalitetsarbete efter en mall: mål och planerade aktiviteter. Pedagogen uttrycker också att barnen lär sig språk, kommunikation och teknik. I Traditionell 1 berättar pedagogen att de tänker på genus, kommunikation samt lyssnar på barnens intressen. I Reggio Emilia 2 säger man att läroplanen alltid är en viktig del men att sjukdomar bland personalen kan påverka arbetet negativt, bland annat blir dokumentationen lidande.

I Traditionell 2 berättar intervjuad pedagog att pedagogerna är mest närvarande i Fantasirummet för att reda ut konflikter som uppstår i barnens lek. Inom den sociokulturella teorin talas det om scaffolding vilket betyder stöttning (Säljö, 2000). Detta kan kopplas till pedagogernas närvarande i rummet för att stötta barnen socialt.

8.2.7. Något ytterligare du vill lyfta fram?

Reggio Emilia 1: Pedagogen menar att man arbetar så att barnen verkar trivas, att de inte bara springer runt och inte har något att göra. Dessutom belyser hon återigen att barnens intresse är i fokus genom nedanstående utsaga:

”Jag tycker det är väldigt spännande med miljöer och jätteroligt att jobba med det just att man följer barnen, det de visar intresse för.”

Reggio Emilia 2:

”Jag tänker ju att även om inte man har en traditionell hemvård så är det ju hela tiden det barnen gör är ju att pröva sin erfarenhet i den miljön där de befinner sig. Sen om det är en hemmiljö eller om det är så att de prövar det de nyss har varit med om i en bygg- och konstruktionsmiljö.”

Pedagogen menar att barnen leker samma typ av lekar i en bygg- och konstruktionsmiljö som de skulle gjort i en traditionell hemvrå, exempelvis kan barnen leka rollekar med leksaksdjur genom att de överlåter sin roll i djuret.

Vidare uttrycker pedagogen sin syn på piazzan, att denna är en bra plats där barnen från de olika avdelningarna kan mötas och sysselsätta sig med olika aktiviteter. Pedagogen menar att piazzan fungerar bäst om alla pedagoger tar ett gemensamt ansvar för rummet, och att pedagogerna inte ser det som en avlastningsplats utan en plats för möjligheter.

Traditionell 1: Pedagogen nämner inget mer om den fysiska miljön men berättar att de även brukar dokumentera barnen med kamera och iPad.

Traditionell 2: I Fantasirummet befinner sig ofta många barn på samma gång och därmed är det rum där det uppstår mest konflikter. Pedagogen berättar att den likabehandlingsplan de arbetar efter blir flitigt används och är behövlig just i samband med det rummet, att se till så att det inte uppstår någon mobbing. Kompisskap är något som de pratar mycket om. Pedagogen tänker att just hemvrån är ett sådant rum där konflikter är vanligt förekommande, i jämförelse med exempelvis ett bord där pedagoger och barn sitter och pysslar.

Ytterligare ett ämne som pedagogen tar upp handlar om genusperspektivet, de pratar om att även pojkar kan leka i rummet och att det inte bara är flickor som kan laga mat. Men pedagogen menar att det är olika i olika barngrupper hur mycket pedagogerna måste arbeta med detta.

Sammanfattning: I Reggio Emilia 2 uttrycker pedagogen att de lekar som vanligtvis förekommer i hemvrån sker i alla rum på avdelningen, framförallt i bygg- och konstruktionsmiljön. I Reggio Emilia 1 säger pedagogen att det är viktigt att barnen trivs och inte springer runt utan att ha något att göra. I Traditionell 2 uppfattar man att hemvrån är ett sådant rum där det kan förekomma mycket konflikter.

8.2.8. Extra fråga: Om du fick bestämma precis hur miljön skulle se ut? (Planlösning, fönster, dörrar).

Reggio Emilia 2: Pedagogen menar att det i första hand inte handlar om själva planlösningen, utan om vilket material som tillförs samt vilket förhållningssätt pedagogerna har till barnen. Pedagogen tycker däremot att synlighet ska finnas mellan rummen och att därför inte dörrar hålls stänga så att man inte vet vad som sker innanför.

Traditionell 2: Pedagogen uttrycker att de vill ha låga fönster så att barnen kan se ut och för ljusinsläpp. De vill även att rummen ska vara färre och större, så att det kan göras rum i

rummet. Pedagogen önskar lådor med olika aktiviteter så att barnen kan välja låda och plats för lek. Plats för dokumentation på väggarna saknas.

Sammanfattning: I Reggio Emilia 2 betonar man betydelsen av att dörrar hålls öppna mellan olika rum, att det ska gå att se rummet utifrån. I Reggio Emilia 2 anser pedagogen även att rummets utseende inte spelar någon större roll, utan av större betydelse är vad som görs med rummet.

8.3. Övrig sammanfattning av resultat

I Reggio Emilia 1 och 2 samt i Traditionell 2 tänker pedagogerna även på att material inte behöver köpas, utan att det exempelvis går att använda tomma matförpackningar till affär, kapsyler och kottar att bygga och leka med. Reggio Emilia 2 berättar även att föräldrar kan bidra med material. I Traditionell 1 tänker man mer att om miljön ska förändras behövs det köpas in något.

Både i Traditionell 1 och 2 har man bytt namn på hemvrån, till Drakrummet och Fantasirummet. På Traditionell 1 uttrycks det att namnbytet beror på att de vill ha en mer jämställd förskola. På Traditionell 1 har barnen varit med och bestämt vad rummet ska heta genom en omröstning. På Traditionell 2 känner pedagogen inte till hur namnbytet till Fantasirummet gick till, eftersom detta skedde innan pedagogen började arbeta där. I Traditionell 2 uttrycker dock pedagogen att de arbetar med genus angående Fantasirummet, de pratar på avdelningen om att även pojkar kan leka i rummet.

I intervju med pedagog på Reggio Emilia 1 poängterar pedagogen att barnens intresse till stor del styr utformningen av miljön. På Traditionell 2 finns alltid det traditionella materialet (dockor, spis) men det sker ändå förändring beroende på barnens intresse, exempelvis för tillfället en affär.

Traditionell 2 har, till skillnad från Reggio Emilia 1 och Traditionell 1 yngre barn i barngruppen (1-5 år), därmed kan de inte ha alltmateriale framme samtidigt.

I Traditionell 2 och Reggio Emilia 1 och 2 uttrycktes det inte något om att ha material i barnens nivå, men utifrån bildanalysen framgår det att materialet och möblerna är i barnens nivå.

I Reggio Emilia 2 uttrycker man att det finns fördelar med piazzan är att barnen får möjlighet att möta barn på andra avdelningar. Piazzan fungerar som ett torg där barnen kan mötas i olika aktiviteter. En nackdel kan vara om pedagoger ser piazzan som en avlastningsplats.

8.4. Studiens huvudresultat

På vår första fråga, *vilken roll har läroplanen vid utformandet av den fysiska miljön?* kan det utläsas av resultatet att intervjuade pedagoger i samtliga besökta förskolor är medvetna om läroplanen för förskolan, de utgår alla ifrån barnens intressen. I Reggio Emilia 2 berättar

pedagogerna att genom utvecklingssamtalen med barn och vårdnadshavare skaffar de sig en uppfattning om vad barnen är nyfikna på. Utefter det planerar de sedan den fysiska miljön på förskolan. Enligt läroplanen för förskolan har arbetslaget stor betydelse för miljöns utformning (Skolverket, 2010).

Vår andra forskningsfråga handlade om hur pedagogerna utgår från barnens perspektiv när de planerar miljön. Av resultaten framkommer att samtliga förskolor förändrar miljön efter barnens behov, exempelvis när de tröttnat på den befintliga utformningen. I Traditionell 1 uttrycker man att lekmaterialet bör stå i barnens höjd så att barnen kan ta ner leklådorna själva, dock ser vi att det inte förhåller sig så. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006), Björklid (2005) samt Skolinspektionen (2012) betonar materialets tillgänglighet, barnen ska kunna leka utan att be en pedagog om hjälp. I Traditionell 2 och Reggio Emilia 1 och 2 nämner pedagogerna inget angående material i barnens nivå, dock ser vi på fotografierna att material och möbler är i barnens nivå. Vid bildobservationen framgår det att de flesta förskolorna har bilder på lådor för att visa vilket lekmaterial de innehåller. Bilderna är ett hjälpmedel som kan skapa struktur för barnen.

I vår tredje och sista forskningsfråga undrade vi vilken roll hemvrån har för små barns lärande. Utifrån studiens resultat framkommer det att pedagogerna anser att hemvrån utvecklar kommunikation, samspel och sociala färdigheter samt roller och identitet. I Traditionell 2 berättar intervjuad pedagog att för att hjälpa barnen att lösa konflikter som uppstår i leken är pedagogerna mycket närvarande i Fantasirummet eftersom det finns barn i barngruppen som har svårt för lekregler. Pedagogen poängterar det sociala samspelet i barnens lek samt att det speciellt är där ett lärande sker. I läroplanen för förskolan reviderad 2010 står skrivet att hänsyn ska tas till andra människor (Skolverket, 2010).

I Traditionell 2 berättas det att man har ett barnråd där barnen kan framföra sina åsikter. Under barnrådet kan även pedagogerna framföra saker till barnen, exempelvis nya regler. För de barn som inte vill säga något under barnrådet finns även en synpunktslåda där barnen kan lägga lappar som barnen skriver med hjälp av en pedagog. Lådan finns i lekrummet i barnens höjd. Traditionell 2 har till skillnad från Traditionell 1 och Reggio Emilia 1 barn från 1 års ålder som inte kan uttrycka sig verbalt. Pedagogerna observerar då barnen för att få deras röst hörd.

9. Avslutande diskussion

Här förs en diskussion kring studiens resultat. Vårt syfte var att jämföra olika pedagogiska inriktningar samt ta reda på vad hemvrån i förskolan har för betydelse för små barns lärande.

Av resultaten framkommer att samtliga pedagoger är medvetna om läroplanen för förskolan och utgår ifrån barnens intressen. Vi upplever att utvecklingssamtal är ett bra sätt där pedagogerna får reda på hur barnen tänker kring den fysiska miljön. Vi anser det är bra att pedagogerna tar det tillfället att få in barnens synpunkter, dock menar vi att situationen kan upplevas som tillgjord. Samtalet blir till viss del styrt, istället för att pedagogen fångar upp

barnens spontana yttringar i vardagssituationer. Utifrån intervjuer och observationer har vi fått en känsla av att barnen känner sig trygga i de miljöer vi har besökt.

Att förskolorna förändrar miljön efter barnens behov, exempelvis när barnen tröttnat på den befintliga utformningen anser vi är ett bra tillvägagångssätt där barnen är med och påverkar verksamheten, vilket även uttrycks i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010).

Vi anser att materialet ska vara på barnens nivå, annars avbryts lätt leken av att barnen måste be pedagoger om hjälp. Vi märkte att vi själva inte nådde allt lekmaterial, ens om vi stod på en stol. Vissa av lådorna var dessutom lite tyngre. Att pedagoger i Traditionell 2 och Reggio Emilia 1 och 2 inte nämner något angående material i barnens nivå kan möjligtvis bero på att det så självklart för pedagogerna att material ska finnas i barnens nivå, att de inte ser anledning att uttrycka detta under intervjun. Vi anser att det är en fördel att de är på barnens nivå där barnen själva kan ta fram leksaker utan att be en pedagog om hjälp. Johansson (2011) anser att materialets tillgänglighet påverkar barnens möjlighet till att vara delaktiga. Enligt författaren är det betydelsefullt att pedagogerna talar om för barnen vilket material som finns så att barnen själva kan välja vad de vill leka med.

Vi anser att det är bra att pedagogerna är närvarande och stöttande i barnens lek, vilket vi kopplar till den sociokulturella teorin samt den proximala utvecklingszonen. Proximala utvecklingszonen innebär att en vuxen finns där som stöd tills barnet klarar sig självt (Säljö, 2000). Denna stöttning kallas inom det sociokulturella perspektivet för scaffolding. Genom detta sker ett lärande hos barnen.

Vi blev nyfikna på det barnråd som pedagogen i Traditionell 2 berättar om och upplever att det är ett bra tillvägagångssätt att ta tillvara barnens tankar. Att sitta med halva barngruppen som i Traditionell 2, anser vi är bra för att en diskussion lättare kan föras och de barn som är mer försiktiga får lättare att uttrycka sina åsikter. Westlund (2010) refererar till Dion Sommer (2005) och menar däremot att det finns en risk om barnen ges för stor möjlighet att påverka i verksamheten, därmed är det viktigt att pedagogerna sätter gränser för hur mycket inflytande barnen får. Utifrån våra egna erfarenheter är det dock ovanligt att barn ges för mycket inflytande. Genom att använda sig av ett barnråd synliggörs barnens tankar och åsikter, vars betydelse även Sommer et al. (2011) poängterar. Det är betydelsefullt för barnen att pedagogerna ställer öppna frågor där barnen kan uttrycka sig både verbalt och med kroppsspråk. Genom att barnen får uttrycka sig och blir lyssnade på uppfattar vi att de blir delaktiga i förskolans verksamhet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

Varken Traditionell 1 eller Traditionell 2 har ett rum som de kallar för hemvrå eller dockvrå. I Traditionell 1 berättar man att de vill ha en mer jämställd förskola, därav namnbytet. I Traditionell 1 har barnen varit med och beslutat om det nya namnet, vilket vi tycker är bra. Genom att barnen får delta i en omröstning i tidig ålder förbereds de för det demokratiska samhälle vi lever i (Skolverket, 2010).

9.1. Jämförelse: Traditionell – Reggio Emilia

Utifrån bildobservationerna framgår det tydligt hur planlösningen i traditionella förskolor och i Reggio Emilia förskolor skiljer sig åt exempelvis i fråga om insyn i rummen och innehav av ett stort rum gemensamt för alla avdelningar. Brulin och Emriksson (2005) beskriver att i Reggio Emilia förskolor finns det en mötesplats i mitten av förskolan, som kallas för torget. När bild observationerna gjordes berättade pedagogen som intervjuades i Reggio Emilia 1, att den kallar mötesplatsen för piazza, eftersom piazza betyder torg på italienska.

Utifrån bilderna kan vi se att Reggio Emilia 1 och 2 har stora fönster i väggarna så att barnen kan se in i rummen trots att dörren är stängd. Vi tänker att detta medför att barnen får leka mer ostört då dörren inte öppnas och stängs. Annars öppnar barnen dörren för att se vilka som befinner sig i rummet och vilken lek som pågår. Björklid (2005) hävdar att leken inte ska avbrytas så att barnen får leka ostört. Vi upplevde själva att rummet verkade mer inbjudande, då barnen utifrån kan skaffa sig en uppfattning om rummet och välja om de vill delta i leken eller inte. I de traditionella förskolorna upplevde vi inte samma inbjudande effekt då rummet inte var synligt för barnen utifrån, utan fönster fanns endast i pedagogernas höjd.

På traditionella förskolor håller sig avdelningarna avskilda från varandra, och barnen möter bara andra barn utomhus. På Reggio Emilia används piazzan som en mötesplats som alla avdelningar har tillgång till. Där kan barnen även möta barn från andra avdelningar inomhus. Vi upplever att piazzan bidrar med möjligheter till samspel. Barnen kan inspireras av varandra då rummet är rymligt och öppet och många lekar kan pågå samtidigt. Detta gynnar barnens lärande sett ur ett sociokulturellt perspektiv, där barnen samspelar med varandra (Säljö, 2000). I Reggio Emilia 2 uttrycker man att piazzan inte ska ses som en avlastningsplats, utan pedagogerna ska ha inställningen att piazzan är en plats för möjligheter. Vidare menar pedagogen från Reggio Emilia 2, att förskolan ska vara överens om hur ansvaret av piazzan ska fördelas och att det inte finns några oenigheter om detta. Vi anser att alla i personalen behöver vara överens för att en utvecklande och positiv pedagogik ska utvecklas och växa. Utifrån intervjuer och vad vi har sett ser vi inga nackdelar med piazzan.

I Skolinspektionens granskningar framgår det att en del förskolor har stora ytor (Skolinspektionen, 2012:7). Utifrån bildobservationerna ser vi att rummens storlek varierar. Rummets storlek har betydelse för hur många barn som kan vistas där samtidigt. Det har också betydelse för hur barnen leker tillsammans samt hur sociala relationer utvecklas (De Jong, 2010). Vi har urskilt en likhet mellan Reggio Emilia och Traditionella förskolor. Båda har små och stora rum. Vi anser att det är bra med varierande storlek på rummen, därmed ökar valmöjligheterna för barnen.

Vi anser att det är bra att förskolorna tänker på hållbar utveckling, att inte allt material behöver köpas utan att det går att använda naturmaterial eller att återanvända tomma matförpackningar till affär. I Traditionell 1 nämner dock pedagogen att om miljön ska förändras köps material in.

I Traditionell 1 uttrycks Drakrummets ha en betydande och hjälpande roll vid inskolningar. Vår reflektion är att materialet i rummet är sådant som barn känner igen hemifrån och att det därför lämpar sig bra för inskolning. I Reggio Emilia 1 beskriver man att man istället vill erbjuda barnen något annat än vad de har hemma och därför finns inte den typiska hemvrån på förskolan. Även Lenz Taguchi (1997) anser att barnen ska få möjlighet att i förskolan möta annat material än vad som finns i hemmet. I Reggio Emilia 2 menar pedagogerna att barnen inte behöver en traditionell hemvrå eftersom den typen av lekar sker i alla rum på avdelningen. Vi håller med i vad man säger från Traditionell 1, nämligen att inskolningar i ett sådant rum inger trygghet för barnen, men vi ser även fördelar med förhållningssättet hos Reggio Emilia 1. Angående uttalandet som görs i Reggio Emilia 2 och om detta stämmer anser vi, att det kan vara en fördel att lekarna förekommer i andra rum. Därmed behövs enligt vår förståelse ingen traditionell hemvrå. Fangen (2005) påpekar att allt respondenten säger kanske inte sker i praktiken.

I Traditionell 1 och 2 uttrycker man att barnen kan möblera om i rummet. Vi upplever att barnen i Reggio Emilia 1 och 2 inte har samma möjlighet till omflyttning av möbler då dessa verkar vara mer stationära. Björklid (2005) menar att det är av betydelse att leken inte styrs av möbleringen, utan att barnen själva kan flytta runt på exempelvis bord och stolar. De Jong (2010) menar, att verksamheten kan utformas på två olika sätt. Antingen fokuseras barnens behov med låga möbler, eller så finns det möbler i normalhöjd för att underlätta arbetet och skapa en god arbetsmiljö för pedagogerna. Utifrån bildobservationerna kunde vi se att alla möblerna i Reggio Emilia-förskolorna var på barnens nivå. På de traditionella förskolorna var möblerna också på barnens nivå men det förekom även möbler anpassade för vuxna.

9.2. Studiens konsekvenser för förskoleverksamheten

Vi kan anta att respondenternas medvetenhet om den fysiska miljöns betydelse har ökat under studiens gång. Detta leder oss till det didaktiska förslaget, att miljön ska synliggöras i barnens lärande både för personal och barn. En av pedagogerna uttrycker att de inte har tänkt på miljön tidigare, dock menar pedagogen att genom att tala om ämnet ökar medvetenheten. Det andra didaktiska förslaget utifrån studiens resultat är således att dialog bör förekomma såväl mellan barn och förskollärare som mellan barn och barn samt pedagog och pedagog.

9.3. Förslag till fortsatt forskning

Denna studie har fokuserat på två Reggio Emilia och två traditionella förskolor. Då vi inte observerade barnens agerande tror vi att observationer av barnen i de studerade miljöerna kan ge en bredare bild av verkligheten. En ny studie skulle kunna fokusera på en förskola från varje inriktning, där fältarbetet består av intervjuer, bilder och observationer.

10. Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Brulín, G., & Emriksson, B. (2005). En pedagogik för regional utveckling. I K. Grut (Red.). *Exemplet Reggio Emilia: Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. (s. 11-34). Stockholm: Premiss förlag.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- De Jong, M. (2010). Förskolans fysiska miljö. I B. Riddersporre, & S. Persson. (Red.). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Umeå: Umeå universitet.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Halldén, G. (2003). *Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp*. Pedagogisk Forskning i Sverige, 2003, årg 8, nr 1–2, s. 12–23.
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (red.) (2003). *Förskolan: barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* (25)1, 16–35.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- Lundgren, U.P., Säljö, R., & Liberg, C. (red.). (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (3., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.

- Nationalencyklopedin [NE] (2014). *Artefakt*. Hämtad den 9 december 2014 från:
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/artefakt>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen. (2012:7). *Förskola, före skola - lärande och bärande [Elektronisk resurs]: kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Stockholm: Skolinspektionen.
Tillgänglig:<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/forskola-2011/kvalgr-forskolan2-slutrapport.pdf>
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Tillgänglig:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Socialstyrelsen. (1990). *Lokaler och miljö i förskola och fritidshem*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vallberg Roth, A. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad den 12 november 2014 från:
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Hämtad den 12 november 2014
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf
- Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. (1. uppl.). Stockholm: Liber utbildning.
- Westlund, K. (2010). Demokrati i förskolan. I B. Riddersporre., & S. Persson. (Red.). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

BILAGA 1

Intervjufrågor

Nedanstående frågor kommer att tas upp under intervjun som alltså handlar om relationen mellan förskolans miljö, de olika material som används där och små barns lärande. Vår intervju fokuserar på användandet av material knutet till den del av förskolans miljö som ofta kallas ”hemvrån”.

- Varför har just detta material valts? Hur har ni tänkt angående möbleringen? Val och placering.
- Vad vill ni att det ska ske i rummet? (Vad inbjuder miljön till?) *Exempel: typ av lekar*
- Vilket/vilka material är det som kännetecknar ”hemvrån”? *Till Reggio Emilia: Varför har ni inte en typisk ”hemvrån”?*
- Hur ofta förändrar ni miljön?
- Är barnen med i förändringsarbetet?
- Är barnen med när material beställs? Om ja – hur går det till? Om nej – varför inte?
- Något ytterligare du vill lyfta fram om miljön som vi inte har tagit upp?
- *Extra fråga till Reggio Emilia 2 och Traditionell 2: Om du fick bestämma precis hur miljön skulle se ut? (Planlösning, fönster, dörrar).*

BILAGA 2

Brev till deltagande pedagoger

Vi är två studenter från Göteborgs universitet som skriver ett examensarbete om den fysiska miljön i förskolan. Syftet med studien är att ta reda på vilken roll ett utvalt rum ("hemvrån"/"dockvrån") har för barns lärande. Vi kommer undersöka tillgänglighet till material, barns inflytande över rummets utformande samt hur pedagoger tänker när de planerar miljön. Vi vill ta reda på hur detta rum ser ut på olika förskolor och varför det ser ut som det gör.

Vi vill intervjua en pedagog (se bifogade frågor). Under intervjun kommer vi att, om pedagogen medtycker, spela in samtalet med hjälp av mobiltelefon. Det är endast vi som kommer att lyssna på inspelningen. Ljudinspelningen är ett hjälpmedel för oss att kontrollera att vi har uppfattat allt korrekt.

Dessutom vill vi fotografera den aktuella miljön vid ett tillfälle då barnen inte vistas i rummet.

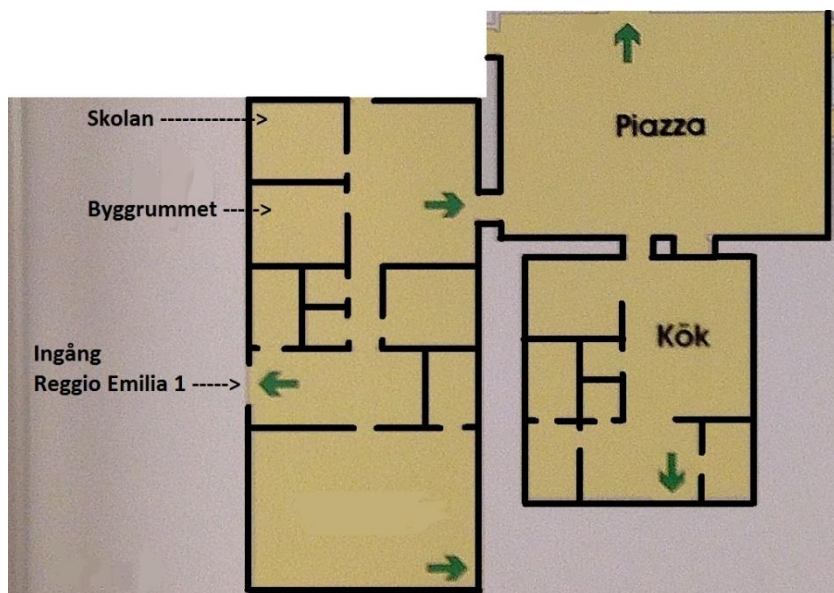
Hälsningar

Hanna Karlsson och Viktoria Sekulovska

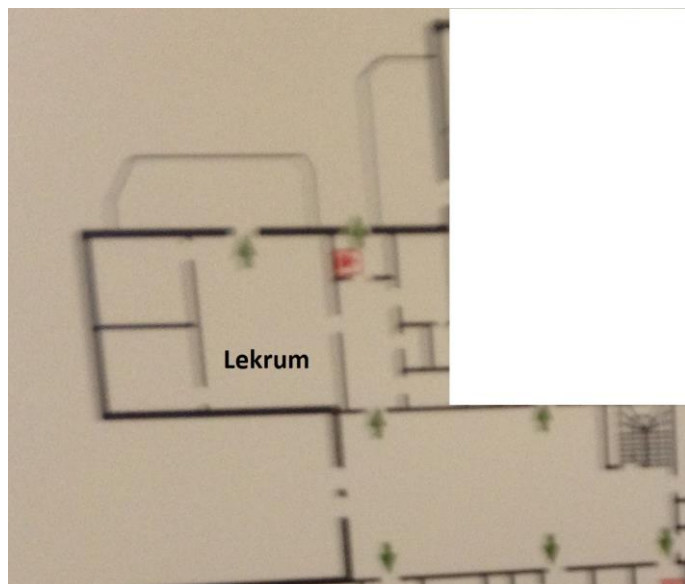
BILAGA 3

Planlösningar över besökta förskolor

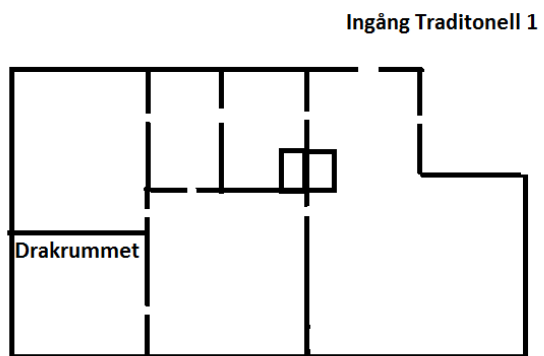
Reggio Emilia 1:



Reggio Emilia 2:



Traditionell 1:



Traditionell 2:

