

EXAMENSARBETE

*Hösten 2006*

*Lärarytbildningen*

**Den tredje pedagogen**  
– En studie om miljöns utformning i förskolan

**Författare**

Anna Laub

Camilla Pettersson

**Handledare**

Ingrid Lindahl



# Den tredje pedagogen

## – En studie om miljöns utformning i förskolan

### **Abstract**

Arbetet handlar om förskolemiljöns utformning och pedagogernas tankar kring den. De frågor vi vill ta reda på är hur den pedagogiska miljön påverkar barns förmåga att interagera med rummet. Vilka uppfattningar har pedagogen om miljöns utformning och vilken barnsyn speglas i dessa?

Vår teoretiska utgångspunkt i arbetet är Reggio Emilia filosofin samt ett postmodernistiskt synsätt. I vår studie har vi använt oss av kvalitativa intervjuer och ostrukturerade observationer för att få en inblick i hur pedagogerna väljer att strukturera den pedagogiska miljön och dess tankar kring den. Syftet med observationerna var att få en djupare bild av barns interagerande med miljön och pedagogernas agerande i den miljön de skapat.

Av studien framkom att pedagogernas barnsyn och förhållningssätt speglas i miljön och att detta påverkar barnets möjligheter att interagera med miljön. Hur pedagogerna väljer att strukturera miljön skapar möjligheter och hinder för barns identitetsskapande, självförtroende och genusuppfattning.

**Ämnesord:** barnsyn, dokumentation, Reggio Emilia, pedagogisk miljö



# INNEHÅLL

<b>FÖRORD</b> .....	<b>4</b>
<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>5</b>
1.1 Syfte .....	6
<b>2 BAKGRUND</b> .....	<b>6</b>
2.1 Hemmet, förskolans historiska förebild .....	8
2.2 Postmodern epistemologi och barnsyn.....	10
2.3 Demokratiskt och etiskt arbetssätt.....	12
2.4 Rum, tid, aktivitet och identitet.....	16
2.5 Undersöka, utforska och upptäcka .....	20
<b>3 PROBLEMPRECISERING OCH FRÅGOR</b> .....	<b>21</b>
<b>4 METOD</b> .....	<b>21</b>
4.1 Urval.....	22
4.2 Datainsamling.....	22
4.2.1 Etiska övervägande .....	23
4.3 Dataanalys .....	23
4.3.1 Kritiska reflektioner av val av metoder.....	24
<b>5 RESULTAT</b> .....	<b>24</b>
5.1 ”man får ju möblera lite efter hur barnen leker” .....	24
5.2 ”så allt bygger egentligen på läroplanen” .....	26
5.3 ”Ställ tillbaka vagnarna, de där är för flickorna” .....	27
5.4 Tillåtande och tillgänglighet.....	30
5.5 ”det ska ju inte se ut som hemma” .....	33
5.6 ”dokumentationen är väldigt viktig” .....	34
<b>6 DISKUSSION</b> .....	<b>35</b>
<b>LITTERATURFÖRTECKNING</b> .....	<b>38</b>
<b>BILAGA</b> .....	<b>41</b>

## Förord

I barnens möte med förskolan läggs grunden för det livslånga lärandet där pedagogernas roll är av stor betydelse. Utifrån den lärandemiljö som pedagogerna skapar bildar barnen en uppfattning om dess omvärld. Pedagogernas utformning av miljön är därmed betydelsefull för att skapa kompetenta och självständiga individer.

Under arbetsprocessen av denna C- uppsats har nya tankar väckts och vi har fått en djupare insikt i miljöns betydelse för barns identitetsskapande. Vi har insett vikten av att strukturera miljön efter barnens behov samt pedagogernas medvetenhet kring sitt förhållningssätt till barn och miljö.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Ingrid Lindahl, som har kommit med många och värdefulla tankar, vilket hjälpt oss utveckla och komma vidare i arbetet med vår uppsats. Vi vill även tacka våra familjer och vänner för dess stöd och uppmuntran.

Kristianstad 2006- 12- 28

Anna Laub och Camilla Pettersson

# 1 Inledning

Vår undersökning handlar om förskolemiljöns utformning och pedagogernas tankar omkring den. Tankarna till uppsatsen startade under vår specialiseringskurs som handlade om utforskandets pedagogik sett ur ett Reggio Emilia perspektiv. Under kursens gång väcktes nya tankar om miljöns betydelse för barns lärande. Vi blev inspirerade av Nordin-Hultmans avhandling kring miljöns betydelse för barns identitetsskapande. Studien visar att barn påverkas av miljön i förskolan. Den pedagogiska miljön skapar möjligheter och hinder. Med miljön och materialet följer föreställningar och normer om vad barn bör göra och klara av i vissa åldrar (Nordin- Hultman, 2004, s 72). I den pedagogiska miljön speglas pedagogernas barnsyn. I den svenska förskolan finns en tradition av att se miljön som ett ställföreträdande hem, vilket visas i Nordin-Hultmans avhandling, medan man inom Reggio Emilia ser miljön som en aktiv del av den pedagogiska verksamheten.

Detta förhållande presenteras även i de aktuella styrdokumenterna. I förslaget till läroplanen för förskolan "*Att erövra omvärlden*" står det beskrivet att miljön bär på föreställningar och traditioner om vad pedagogik gör och bör vara. För att verksamheten i förskolan skall uppnå målen i läroplanen är det betydelsefullt att utforma miljöer som inspirerar barn till fortsatt utforskande och upptäckande. Det är viktigt att pedagogen är medveten om den pedagogiska miljöns betydelse och möjligheter för det pedagogiska arbetet (SOU1997:157 s 53 f). Hur vi utformar rummet säger någonting om vad som kan hända i rummet. Genom att lyssna på barnen och ge dem möjlighet till delaktighet kan de därmed påverka sin miljö (Åberg, 2005). Läroplanen för förskolan- Lpfö 98 uttrycker att de behov och intressen som barnen själva visar bör ligga till grund för utformningen av miljön och den pedagogiska verksamheten (Lärarens handbok, 2002).

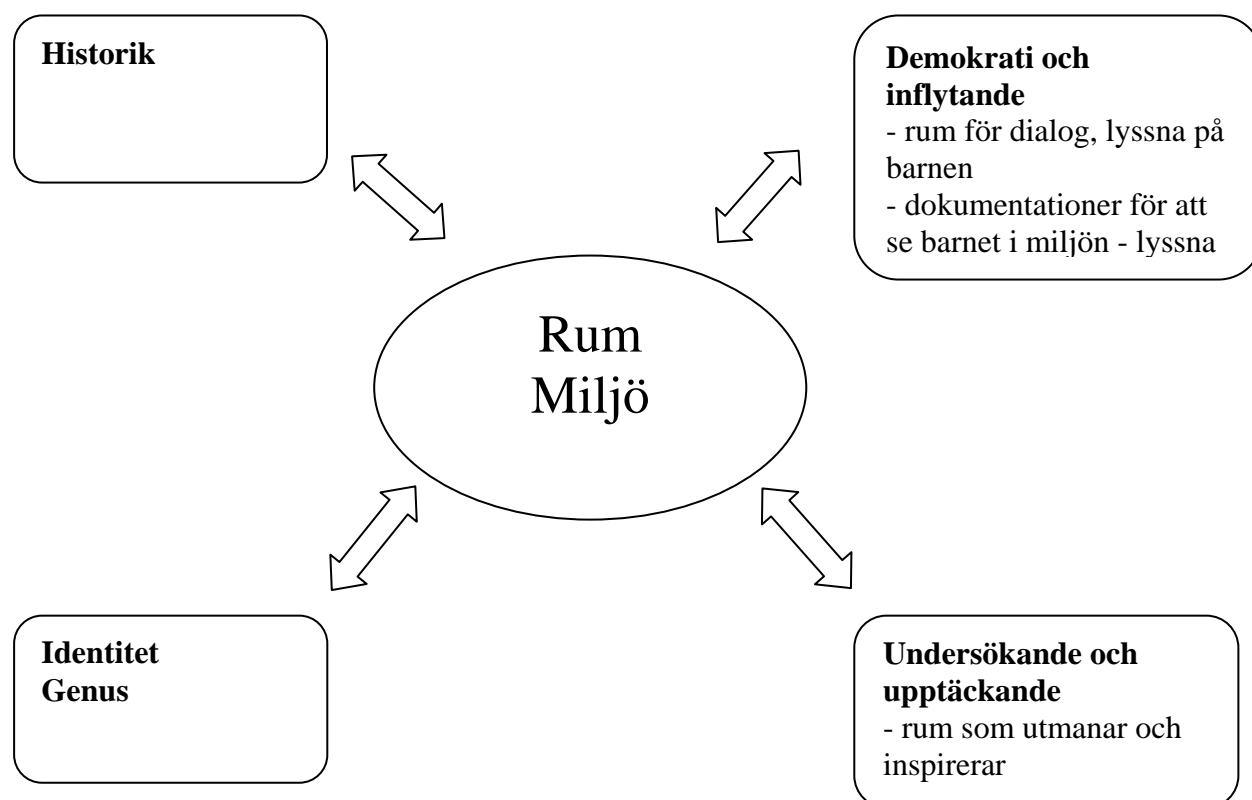
Mot den här bakgrunden har vi funnit det intressant att blicka in i pedagogernas utformning av den pedagogiska miljön. Dessa tankar är exempel på de ämnen vi vill behandla i vår undersökning.

## 1.1 Syfte

Syftet med den här studien är att få inblick i hur miljön utformas på ett par förskolor och hur pedagogerna tänker kring rummet och miljöns utformning. Vi vill se hur pedagogerna strukturerar den pedagogiska miljön och hur den påverkar barns förmåga att interagera med rummet. Vi vill undersöka hur pedagogernas barnsyn och förhållningssätt speglas i den pedagogiska miljön där barnen samspekar.

## 2 Bakgrund

Vi har valt att fokusera på rummet och miljön, där historik, demokrati och inflytande, identitet och genus samt barns undersökande och upptäckande bildar en helhet kring vårt problemområde. Nedanstående modell förtydligar delarna i vår litteraturgenomgång.





Det förefaller finnas en relation mellan rummet och miljöns utformning och barns inflytande. Vad sker i rummet, vad tillåts, vilka möjligheter till upptäckande ges? Hur speglar rummet barnen och hur ser relationerna ut mellan barn och genus? Det är frågor som vi vill undersöka närmare i vår studie och som ligger till grund i vår litteraturgenomgång.

Det teoretiska perspektiv som ligger till grund för vårt arbete och vår syn på lärande utgår från Reggio Emilia filosofin och ett postmodernistiskt synsätt. I Reggio Emilia filosofin finns inga självklara sanningar om hur ett barn ska vara och det finns en strävan efter att ständigt vidareutvecklas. Detta kan vi även se i dagens postmodernistiska samhälle där det inte längre finns några obestridliga faktum och vi anser att vi inte kan ignorera den samhällsutveckling som pågår. I vårt arbete kommer vi att använda oss av diverse begrepp och vi vill förtydliga dess innebörd.

Pedagog- utgör här en gemensam benämning på de verksamma förskolelärare och barnskötare som vi kommer att använda oss av i vårt i arbete.

Den pedagogiska miljön - ”ett begrepp som innefattar miljöns fysiska utformning, materialet, samspelet mellan barn och vuxen och mellan barnen samt det klimat eller den atmosfär som råder i verksamheten” (Pramling Samuelsson, Sheridan 1999, s 89).

Miljö- begreppet miljö innefattar både en objektiv miljö som beskriver den fysiska miljön och en subjektiv miljö som handlar om uppfattningen av miljöns sociala och kulturella egenskaper (Björklid, 2005, s 29). I arbetet kommer vi att inrikta oss på den subjektiva miljön då vi vill förhålla oss till hur barnets identitet skapas i miljön.

Observation- ett medvetet samlande av iakttagelser, den väcker frågor och gör mig nyfiken på något som jag vill förstå mer om. Det är något jag har hört och sett men ännu inte reflekterat över (Åberg, 2005, s 18).

Dokumentation- när pedagogen gjort ett medvetet val utifrån sina observationer läggs fokus på en särskild iakttagelse där nya frågor väcks och som pedagogerna fördjupar sig i. Dokumentationen fungerar som ett underlag tillsammans med kollegor i verksamheten.

När pedagogerna reflekterar över en observation blir den till en dokumentation (Åberg, 2005, s 18).

Pedagogisk dokumentation- när dokumentation används av pedagogerna som ett arbetsverktyg i det pedagogiska arbetet för att utveckla verksamheten.

Genus- speglar de föreställningar, tolkningar och förväntningar och handlingar som förklarar vad flickor och pojkar sägs vara på grund av sitt kön ( SOU 2006:75 s 155f).

Reggio Emilia- filosofin grundades av barnpsykologen och folkskolläraren Loris Malaguzzi (1921-1994). 1963 fick han uppdraget att starta upp en barnomsorgsverksamhet som alternativ till den privata verksamheten som då existerade i Reggio Emilia kommunen i Italien. En viktig utgångspunkt för Malaguzzis projekt var demokrati, ”aldrig mer fascism” (Barsotti, 1998).

## **2.1 Hemmet, förskolans historiska förebild**

De barninstitutioner som fanns i Europa under 1800-talet erbjöd endast förvaring av barnen. En kritiker till detta var den tyske pedagogen Friedrich Fröbel som inspirerade till en socialpedagogisk rörelse – kindergarten, det vill säga barnträdgårdsrörelsen (Tallberg Broman, 1995, s 20 f). Frøbels pedagogiska idéer har spridits världen över och är bland annat det fundament som den svenska förskolan vilar på. Hans pedagogiska idé var att knyta ihop arbete, lek och skapande verksamhet. Han ansåg att det skulle finnas ett samband mellan omsorg och lärande (Sjöblom, Gedin, 1995, s 10). Pedagogens roll inom den så kallade Fröbelpedagogiken handlade om att vara känslig för barnets mognad, men att arbeta mot att utveckla kunskaper och färdigheter som var väl angivna. Fröbel hade en klar uppfattning om vad barnet skulle utveckla och få erfarenhet av: harmoni med sig själv, familjen och naturen (Pramling Samuelsson, 2003, s 23).

Utbildning var en möjlighet till utveckling och vägen till ett förbättrat samhälle. För att ge barnet rätt uppfostran behövdes kunskap om barnets natur. Hemmet och modern spelade en central roll för barnets utveckling (Tallberg Broman, 1995, s 26). Fröbel förespråkade en förskolepedagogik där människan ansågs vara en del av naturen och därmed alltid kunde förändras. Han menade att människor måste arbeta aktivt för att utvecklas (Pramling Samuelsson, 2003, s 21). Leken spelade en viktig roll i barnets utveckling.

Även naturen, odling av växter och huslig fostran betonades (SOU 1997:157 s 10). De husliga sysslorna skulle förknippa verksamheten till hemmet. Genom barnen ansåg Fröbel att hemmet kunde omskapas. En målsättning inom Frøbels verksamhet var att utbilda kvinnor och mödrar till uppfostrarinnor (Tallberg Broman, 1995, s 31) Vi kan idag se spår av Fröbeltraditionen i våra förskolor genom de dagliga rutinerna med husliga göromål där barnen deltar; den fria leken, samlingen med barnen i ring, utevistelsen och tankarna om att barn tillägnar sig kunskap genom handling (Sjöblom, Gedin, 1995, s 20).

Utifrån Fröbel utformades förskolepedagogiken som familjens och hemmets pedagogik. Hemmet var en förebild och små hemliknande miljöer ansågs vara mest lämpligt. I de innemiljöer som växte fram framstod snickarummet, dockrummet och bokvrån. Dessa flick- och pojkrum hade samband med bondekulturen med husliga sysslor och hantverk och byggarbete. Lekmaterialet var ofta könsrelaterat och innehöll bland annat Frøbels lekgåvor som bestod av de geometriska formerna, till exempel byggklossar (Vallberg Roth, 2002, s 64 ff). Almqvist avhandling om leksaker och lekmaterial visar att urvalet från de svenska förskolors material och leksaker i nutid är ett resultat av den fröbelpedagogik som länge varit rotat i den svenska förskolan (Almqvist, 1994, s 149). Barnens leksakskultur i hemmet är nästan inte alls representerat i förskolorna. Förskolematerialet är format efter en önskan av att föra traditioner vidare och förmedla trygghet. Det förskolan erbjuder har därmed inget nyhetsvärde och ger ingen spänning. Studier visar att det mesta lekmaterial på förskolan är könsneutralt, dock finns även undersökningar som visar att det finns ett stereotypt könskodat material i rolleken hos pojkar och flickor (Nordin-Hultman 2004, s 55 f).

Socialstyrelsens råd och anvisningar från början av 1960-talet talar om att ”lokalerens utformning bör ges en hemliknande prägel”. De analyser som gjorts om förskolemiljöer på slutet av 1990-talet visar att denna prägel fortfarande lever kvar. Förskolerummen kan ses som en sammanslagning mellan hemmet och förskolan (Nordin-Hultman, 2004). Ett grundläggande mönster till detta menar Nordin-Hultman är planeringen för de återgivna inslagen av vård och omvårdnad, där man kan dra paralleller till hemmets vardagsrutiner. I hallen finns det ofta gott om plats för av och påklädning. Vidare följer ett stort rum med matbord för måltider. Soffan finns vanligen i det rum där vilan sker och har samma struktur som sagoläsningen i hemmet. Tillgången till vatten är i regel begränsad till toaletten eller tvättrummet och är inte förknippad med utforskande aktivitet eller lek.

Denna kontinuitet ses även i inredningen där möblerna är i vuxenstorlek och påminner barnet om hemmiljön, såsom bord, stolar och hyllor. I hemideologin, där hemmet skulle utgöra en förebild för förskolan, betonades även renlighet och ordning. Mot bakgrund av detta resonemang visar Nordin-Hultmans studier att materialet i förskolan nästan enbart är ”rumsrena” det vill säga material som inte smutsar ner. Det material som stökar ner har pedagogerna i regel kontroll över, då de ofta är placerade i skåp eller hyllor i vuxenhöjd (Nordin-Hultman, 2004, s 118 ff).

Idén om den hemliknande miljön formades under flera decennier inom förskolan (Nordin-Hultman, 2004, s 121). 1972 kom barnstugeutredningen som bland annat innehöll direktiv kring miljö och material. Här lyftes verkstadspedagogiken fram med fokus på möjligheterna för undersökande, experimenterande och laborerande. Det naturvetenskapliga området framhölls och innebar stora konkreta förändringar gällande förskolans lokaler, utrustning och material (Nordin-Hultman, 2004, s 128 ff). Utredningen kring en verkstadsliknande miljö fick inte riktigt genomslag på grund av den alltför starka teorin kring hemideologin. Nordin-Hultman menar att denna idélära har varit det som förknippats som huvudsaken med förskoleverksamheten medan verkstadspedagogiken med dess undersökande och experimenterande aktiviteter alltid setts som en bisyssla (Nordin-Hultman, 2004, s 142 ff).

Från hemideologi med Frøbels tankar i fokus, har vi gått mot ett nytt samhälle och en ny barnsyn, där det inte längre råder några absoluta sanningar om hur barn är och bör vara - den postmoderna barnsynen.

## **2.2 Postmodern epistemologi och barnsyn**

I ett postmodernt perspektiv finns det ingen absolut kunskap som väntar på att bli upptäckt. Medan moderniteten enbart förlitar sig på vetenskaplig kunskap erbjuder postmoderniteten en kunskap som är socialt konstruerad, det vill säga att kunskap måste ses ur rådande kontext och utmanar därmed den modernistiska synen på en universell sanning. Vi är alla engagerade i samspel med andra för att skapa mening snarare än att söka sanningen (Dahlberg, Moss, Pence, 2001, s 35). Lenz Taguchi menar att det inte finns en absolut sann kunskap om världen som vi människor skall försöka avbilda. Kunskap om världen är något som skapas av människor gemensamt i vår kommunikation av varandra, genom språket och andra uttrycksformer (Lenz Taguchi, 2000, s 41).

Inom Reggio Emilia tar man avstånd från det modernistiska tänkandet om enighet och struktur. Man ifrågasätter en objektiv kunskap som finns ”där ute” och hävdar att kunskap är socialt konstruerad. Lärande ses som en medkonstruerande process där barnet tillsammans med vuxna och andra barn skapar mening och förståelse för omvärlden. I ett gemensamt meningsskapande lyfts allas teorier om hur saker och ting förhåller sig fram och respekteras och verkar därmed som föremål för ett gemensamt utforskande. I det gemensamma meningsskapandet har den pedagogiska dokumentationen en viktig roll som syftar till att närma sig barnens egna teorier och utmana dem i deras tänkande (Lindahl, 2002, s 26 f). Filosofin representerar ett förhållningssätt till barns lärande och dess naturliga kompetens. Verksamheten utgår inte från en metod utan präglas av ett förhållningssätt som hela tiden utvecklas och förnyas, för att utgå från varje barns behov krävs en ständig föränderlig pedagogik som utgår från individen.

Reggio Emilias kunskapssyn handlar om en fungerande praktik som ger hopp om en god framtid för människan, hopp om livet, men som man får tolka själv (Barsotti, 1998, s 27). Malaguzzi ser pedagogik som något föränderligt, det är en process som hela tiden måste utvecklas och förändras för att inte dö. Pedagogik är en levande ide som hämtar kraft från barnen och de aktuella sammanhangen.

Pedagogik för barn är ett område i snabb förändring, liksom världen som omger barnen. Därför anser man att det är nödvändigt att ha tid för reflektion och diskussion i personalgruppen och man satsar mycket på fortbildning (Barsotti, 1998; Gedin, Sjöblom, 1995).

Barsotti menar att svagheten med Reggio Emilia filosofin kan vara att den inbjuder till många olika tolkningar, deras syn på verkligheten innebär att det inte existerar någon ”objektiv” verklighet, utan att vi var och en konstruerar vår subjektiva verklighet utifrån våra erfarenheter och vårt sätt att uppfatta världen. Olika tolkningar är enligt den synen oundvikliga och en följd av vår mänskliga konstruktion (Barsotti, 1998, s 20).

Lenz Taguchi och Dalhberg beskriver en konstruktion av barnet som har genomsyrat förskoleverksamheten sedan Fröbel- synen på barnet som natur. I konstruktionen av barnet som natur finns ”allt i barnet”. Detta måste barnet få frihet att uttrycka, bearbeta och utveckla i exempelvis den skapande verksamheten.

Synen på barnet som kultur och kunskapsskapare däremot handlar inte om att skapa en ny pedagogisk metod utan mer om ett förhållningssätt. Det bygger på en respekt för barnet, att se det som kompetent med lust och vilja att utforska och lära. Ett barn som utvecklas som människa i relation med andra (Dahlberg, 1994).

Det finns en traditionell kunskapssyn som ser barnen som tomma kärl som ska fyllas av de vuxna, som är de som kan och vet. Det är synen på ett barn som lär sig genom att minnas det som pedagogerna sagt för att sedan reproducera sin kunskap. Det barn som pedagogen inte lyssnar på och som man inte diskuterar med, det är bilden av ett barn som en behållare av objektiv kunskap som sedan kan kontrolleras och jämföras internationellt (Wallin, 1993, s 101). Denna syn på barn kallar Malaguzzi för de ”fattiga” barnen. Han framställer istället idén om det ”rika” barnet, ett barn som ses som aktiva och kompetenta individer, med lust och kraft att lära och växa, redan från början (Barsotti, 1998, s 20 ff). Men barn behöver dock vuxna som ser och utmanar barnet och hjälper dem att komma vidare i sitt tänkande. Att se barn som rika är att se barn som vill ge sig i kast med utmanande uppgifter som inte bara är på låtsas utan på riktigt. Det finns en glädje i att få övervinna svårigheter (Wallin, 1996, s 105).

Malaguzzi betonar vikten av att Reggio Emilias filosofi inte är färdiga program som kan föras över till en annan tradition eller kultur, man måste arbeta utifrån sina förutsättningar och omständigheter. Dock kan man inspireras av dess tankar, att alla barn kommunicerar på olika sätt med olika uttrycksmedel och att alla barnen bär på en egen historia och egna erfarenheter. Man kan tillägna sig synen på barn som kunskapssökande och delaktiga i sitt eget lärande (Gedin, Sjöblom, 1995, s 124).

### ***2.3 Demokratiskt och etiskt arbetssätt***

Det etiska synsättet som speglas i det postmodernistiska synsättet är ansvaret för den andre. Det betyder inte att denne ska behandlas som en som är som alla andra utan som unik och oersättlig. Mötet med den andre sker ansikte mot ansikte. En viktig del i relationen till den andre är dialogen samt att lyssna. Etiken utgår från respekt för varje barn och erkännandet av skillnader och mångfald. Etiken strävar efter att undvika att göra den andre till densamma som en själv. Mötets etik handlar om att kunna lyssna till och höra vad den andre säger, och ta detta på allvar (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Enligt läroplanen för förskolan skall verksamheten bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grund till ett växande samhällsansvar hos barnen. Att förskolan vilar på demokratins grund redogörs tydligt i förskolans läroplan:

En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen. Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som skall prägla verksamheten. Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten. Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder (Lärarens handbok Lpfö98, 2002, s 25).

Ett demokratiskt arbetssätt i förskolan kräver en syn på barnet som kompetent, ett barn som är expert på sitt eget liv, som har åsikter som är värda att lyssna på, ett barn som har rätten och förmågan att medverka i gemensamma beslut. Det är av vikt att inse att ett barn, liksom vuxna, har hundra språk att uttrycka sig med och ett demokratiskt arbetssätt innebär att lyssna till dessa olika språk. Demokratiskt deltagande är en viktig del för medborgaren i ett samhälle. Genom detta kan barn och vuxna vara med och fatta beslut som rör dem själva. Demokrati skapar möjligheter för mångfalden att blomstra. Med ett demokratiskt arbetssätt följer bestämda värderingar som ska uppfyllas i samhället och i förskolans verksamhet. Respekten för mångfald, erkännandet av olika perspektiv och skilda världsbilder, det vill säga att det finns flera svar till samma fråga och det finns många sätt att se och förstå världen på. I ett demokratiskt arbetssätt välkomnas nyfikenhet, osäkerhet och subjektivitet, det kritiska tänkandet samt att våga ifrågasätta det samhället ser som självklart (Dahlberg & Moss, 2005).

Dessa värderingar som tillhör ett demokratiskt arbetssätt finns även att finna i Reggio Emilias arbetssätt:

Participation is based on the idea that reality is not objective, that culture is a constantly evolving product of society, that individual knowledge is only partial; and that in order to construct a project, everyone's point of view is relevant in dialogue with those of others, within a framework of shared values. The idea of participation is founded on these concepts: and in our opinion, so, too, is democracy itself (Dahlberg & Moss, 2005 s 12).

Dokumentation ses som en viktig del i ett demokratiskt arbetssätt. Det är ett redskap för att se och förstå vår värld på olika sätt. Genom detta kan man göra lyssnandet synligt (Åberg, 2005, s 17).

Dokumentationens betydelse för:

Barnen:

- Den synliggör barnens arbete och kunskapsskapande för dem själva och varandra.
- Den ger möjlighet till eftertanke och reflektion.

Pedagogerna:

- Den synliggör pedagogernas barnsyn och ger möjlighet till utvecklandet av nya teorier kring barns lärande.
- Synliggör tankarna hos barnen och pedagogerna för att utveckla verksamheten.

Föräldrarna:

- Den underlättar föräldrarnas insyn i verksamheten.
- Ger större delaktighet i barnens värld på förskolan.

Dokumentationen ger inte alltid svar utan skapar istället nya frågor, den ger möjlighet till eftertanke och möjlighet att förändra (Wallin, 1996, s 132 ff). Barnsyn och förhållningssätt är mänskliga, sociala samhälleliga konstruktioner, genom pedagogisk dokumentation kan man försöka synliggöra och förstå dess konstruktioner, så att man som pedagog kan öppna sig för nya tankar och vägar att gå (Lenz Taguchi, 2000, s 19). Dokumentation blir konkreta material av den process som barn och pedagoger deltar i. Den gör det möjligt för de vuxna att tolka och på nytt försöka se vad som händer och analysera det. Genom dokumentation av vad barnen gör och ger uttryck för på olika sätt, lär vi oss något om hur barnen upplever och förstår sin omvärld och via dokumentationen kan pedagogerna också kommunicera tillbaka till barnen, så att de kan få en syn på sina egna tankar och utgå från dem i sitt fortsatta arbete. Pedagogisk dokumentation är ett arbetsverktyg som kan hjälpa oss att få en syn på barns individuella och gemensamma uttryck. Det är ett förhållningssätt och en kommunikation, genom att barnen via bilder, uttalanden med mera berättar för pedagogerna om sina erfarenheter och tankar (Lenz Taguchi, 2000, s 32 ff).



Dokumentation är en viktig del av pedagogernas arbete, att se det barnen gör, diskutera det med varandra och följa med barnen i deras tankar. Det handlar också om att utveckla sig som pedagog och människa och få använda alla sina resurser i jobbet (Wallin, 1996, s 112). För pedagogerna är dokumentationen en ständig fortbildning, den ger möjlighet till reflektion och är dessutom en bro till föräldrarna, där det konkreta hjälper föräldrarna att förstå barns ord (Wallin, 1996, s 64). Dokumentation sker även för barnens skull, det ger dem möjlighet att reflektera över sitt eget lärande och det ger föräldrarna större insyn och delaktighet i barnens värld. Genom att bygga in dokumentationen och dialogerna i vardagen och utifrån vardagen kan pedagogiken verkligen bli en ständig föränderlig process i en föränderlig värld (Wallin, 1996, s 118 ff).

Genom pedagogisk dokumentation har vi möjlighet att se barnen på nytt, om och om igen, vi kan lyssna, ifrågasätta och reflektera kring det vi ser, på så vis gör vi oss själva och vår gemensamma kultur på förskolan synlig (Lenz Taguchi, 2000, s 56). Barnen förändrar ofta miljön på förskolan på egen hand efter sina behov, då gäller det att vara observant som pedagog för att se hur de använder rummet och materialen för att kunna förändra miljön till det bättre. Om man medvetet förändrar sin miljö och försöker utforma den så att barnen kan agera självständigt, får detta konsekvenser för hur pedagogerna kan agera. Det handlar om att låta barnen lyckas på egen hand, utan att alltid be den vuxne om hjälp. Då kan pedagogerna lägga större vikt vid dokumentation av barns forskande, hur de möter miljön och materialen (Kennedy, 2000, s 126 ff).

Miljön ses som en av de tre pedagogerna, där förskoleläraren och barngruppen utgör de övriga två (Modern barndom, 1999 s 13). Miljön skall vara en plats som uppmuntrar till kommunikation, lek och utforskande. Dokumentationen ses som en del av att göra miljön till den tredje pedagogen (Gedin, Sjöblom, 1995, s 109). Inläring är både en social och individuell process, barn lär sig mycket av varandra och den inlärningsprocessen sker på ett sätt som stämmer överens med barnens sätt att tänka, eftersom barn kan visa varandra på barns egna sätt. Detta har fått pedagogerna att se barnen själva som pedagoger (Wallin, 1996, s 100 ff). Den vuxnes roll är nära barnen, men samtidigt distanserad från dem. Pedagogerna går inte in i barnens lekar utan observerar både barnen och sig själva. Självreflektion är viktig för att vidareutvecklas i sin pedagogroll (Wallin, 1996, s 91).

Tre faktorer påverkar barns aktiviteter; tid, rum och material. Det handlar om en syn där barnen känner att hela förskolan, inbegripet rum och material värderar och stöder deras interaktion och kommunikation. Genom att visa barnet tillit till dess förmåga blir barnet självständigt och kreativt. Tid är en viktig del i yrkesrollen och utvecklingen, tid att diskutera barnen och deras projekt. Man ger också barnen tid att i lugn och ro diskutera idéer och finna olika sätt att ta reda på och pröva nya saker (Abbott and Nutbrown, 2001).

## **2.4 Rum, tid, aktivitet och identitet**

Nordin-Hultmans avhandling *Pedagogiska miljöer i barns subjektskapande* visar att barn påverkas av miljön i förskolan. Den pedagogiska miljön skapar möjligheter och hinder. Med miljön och materialet följer föreställningar och normer om vad barn bör göra och klara av i vissa åldrar. Materialet i förskolan påverkar även barns uppfattning om genus (Nordin-Hultman, 2004, s 72). Miljön och det pedagogiska rummet visar hur pedagogerna har konstruerat förståelsen av vad ett barn kan vara och borde vara. Att granska våra miljöer innebär att granska våra traditioner och teorier om barn och pedagogik. Genom den ordning pedagogerna skapar i rummet sänds ett budskap till barnen om vad som förväntas ske i rummet, pedagogerna måste ta rummet i besittning och inse att kunskap inte är något som ägs utan som skapas i relation och dialog med omvärlden (Modern barndom, 1999, s 4). Miljön i förskolan bör verka som ett komplement till hemmet, som uppmuntrar till dialog och utforskande (Åberg, 2005 s 27).

Nordin-Hultmans studier visar att alla pedagogiska verksamheter på något sätt är reglerade i tid och rum, det vill säga att det finns mönster för de vardagliga aktiviteterna som sker i förskolan. Dessa innefattar även hur rummen och lokalerna är fördelade och vilka aktiviteter de bör bestå av. Dessa ordningsmönster styr vid vilka tidpunkter rummet och materialet ska användas (Nordin-Hultman, 2004, s 89). Genom denna styrning görs barnet beroende av pedagogen för tidpunkten av olika aktiviteter, vilka rum som kan användas och vilket material. Materialet är ofta placerat på höjden vilket gör att barnet hamnar i en beroendeställning till pedagogen. Denna traditionsbundna ordning begränsar utrymmet för barns inflytande och kräver därmed stor anpassning för barnets del. Tiden och rummet är starkt reglerat för barnen, de har endast begränsad tillgång till utevistelse, lokaler och material.

Tiden bestämmer aktiviteterna och rutinerna bestämmer var barnen ska vara och när samt vilka aktiviteter och material som det finns tillgång till. Detta skapar ett mycket litet utrymme för barnets inflytande och kräver ett stort behov av anpassning hos barnen (Nordin-Hultman, 2004, s 100 ff).

Förskolans lokaler ska ses som en miljö för barn med barns utveckling som utgångspunkt. Respekten för barnet som individ speglas i miljön. Den pedagogiska miljöns fysiska utformning samspelar både med barn och pedagoger samt det klimat som råder i verksamheten (Björklid, 2005, s 38). Pramling Samuelsson och Sheridan menar att utformningen i den pedagogiska miljön är viktig för barns lärande. Miljön sänder budskap om vad som förväntas hända i verksamheten. Den pedagogiska miljön i förskolan utgör det sammanhang i vilket barnets lärande sker. Det är därför betydelsefullt att miljön är utformad så att barnets lärande underlättas, stimuleras och utmanas. Den pedagogiska miljön ska inspirera barn till utforskande och aktivitet av olika slag. Miljön på förskolan ska vara föränderlig och kunna utformas efter barnens behov och intressen. Barnen ska vara delaktiga i sitt lärande och det är därmed viktigt att barnen är delaktiga i utformningen av miljön (1999 s 89 ff). Hur pedagogerna ordnar miljön på förskolan visar vilken uppfattning de har om förskolans roll, barn och barns lärande. Miljön måste anpassas till barnen, det kommer hela tiden nya barn med nya intressen och miljön måste därför, som allt annat, vara föränderlig. Barnen gör det som rummen signalerar till dem att göra (Åberg, 2005, s 29 f).

Tragetons studier av barns konstruktionslek med olika sorters material visar att lekmiljön ska ha verkstadskaraktär med översiktliga förråd för att barnen ska kunna ta det material de behöver utan att be en vuxen om hjälp. Barnen ska kunna leka utan avbrott och utan alltför många vuxenledda aktiviteter där alla barn måste delta. En självinstruerande miljö innebär att pedagogen kan gå in i barnens lek och genom samtal kan stimulera barnet och barngruppens läroprocesser (1996, s 98).

Miljöns utformning handlar om allas delaktighet och ansvar. Hur vi förhåller oss till material i miljön är en ständig pågående diskussion som vi behöver föra tillsammans med barnen. Den pedagogiska verksamheten vilar på demokratins grunder vilket gör att vi aldrig kan välja bort att lyssna på barnen, det är först när vi lyssnat på hur barnen tänker som vi kan skapa en meningsfull miljö som väcker barnens lust och nyfikenhet att söka kunskap i dialog med varandra (Åberg, 2005, s 31 ff).

Den fysiska miljön kan både skapa förutsättningar och hinder i barns lek och lärande. En oåtkomlig, otrygg och understimulerande miljö leder till att barnen inte använder miljön till att utforska och leka. Det kan i sin tur leda till att barnet hämmas i sin fysiska, kognitiva och sociala utveckling (Björklid, 2005, s 169). Den fysiska uppväxtmiljöns betydelse är inte lika etablerad som de psykosociala aspekterna för barns lärande. Vid planering av den pedagogiska verksamheten prioriteras i regel inte lokalernas utformning. Björklid menar att det finns en uppfattning om att en bra pedagog kan bedriva en bra verksamhet oberoende av hur lokalerna ser ut. Problemen anses därmed ligga i pedagogiken och inte i den fysiska miljön (2005, s 169). I dagens perspektiv på lärande och identitetsskapande har samspelet mellan barnen och omvärlden en viktig roll. Barnet formas av sociala och kulturella omständigheter och tänker och agerar olika beroende på vilken uppväxtmiljö barnet haft. Trots denna syn på lärande så riktas ändå uppmärksamheten till barnet som individ. Förklaringar till barnets handlingar söks i vad barnet har för tidigare erfarenheter och inte i pedagogiken som omger barnet. Utifrån detta tolkas det som att det är barnet som har och är problemet, vilket leder till att åtgärder riktas mot barnen. Nordin-Hultman menar att när problemen söks utanför rådande pedagogik förblir den oproblematiserad (2004, s 180 f).

Den fysiska miljön är viktig för barns utveckling men också för skapandet av en identitet i relation till platsen. Människan skapar en känslomässig tillhörighet till miljöer som är meningsfulla för dess identitet. Miljön och dess arkitektur är viktiga områden för att barn ska kunna identifiera sig i miljön. Björklid menar att platsidentitet inte bara hör ihop med platsens egenskaper utan också med det sociala; vad som sägs, görs på och tillskrivs platsen. Barn använder inte rummet enbart för vad det är till för utan ser andra möjligheter i det. En miljö som uppmuntrar barnet till sinnligt och kroppsligt utforskande är viktig, miljön ska kännas meningsfull för barnet (2005, s 179 f).

Nordin-Hultmans (2004) teorier visar att ett barns sätt att vara uppstår i varje specifik situation. När man talat om ett barns sätt att vara talar man också om barnets sammanhang och miljö. Ex ”ett kompetent och socialt barn kan då ses som en del av en kompetent och social miljö”. Uppmärksamheten riktas då inte mot individen utan mot vilka möjligheter, hinder och normer som finns i den miljö barnet handlar i. Materialet i förskolan förmedlar även olika normer och föreställningar om hur barn bör vara till kön. Materialet kan därmed ses som en förutsättning för hur barnet bedöms av andra och hur det ser på sig självt (a.a).

De tydligaste skillnaderna mellan pojkar och flickor skapas av pedagogerna genom dess förväntningar på respektive kön. Dessa förväntningar påverkar även barnets uppfattning om vad som är manligt och kvinnligt och vad som förväntas av dem. Barnen är själva med och skapar genus genom att befästa och upprätthålla de gränser som finns för respektive kön. ”Det är inte bara de vuxna och barnen som formar vardagen i förskolan. Även den fysiska miljön, leksaker, litteratur och annat material är med och påverkar” (SOU 2006:75 s 60 ff).

Nordin–Hultmans (2004) studier kring förskolerummen visar att rummen är anordnade utifrån olika ”inrutnings och avgränsningsprinciper”. Dessa får till följd att materialet till barnen är starkt reglerat och att olika typer av material hålls ifrån varandra. Undersökningar visar att denna avgränsning även gäller för flickor och pojkars lek. På flera förskolor är de mest könskodade leksakerna och materialen placerade i olika rum vilket leder till att flickors och pojkars lek hålls isär. Studier visar att det finns stora skillnader i uppdelningen mellan pojkars och flickors lek. Pojkar förväntas leka med yrkesredskap, transportmedel och verktyg. Flickornas lek handlar om dockor, hushållsredskap och leksaker som har med omsorg och skönhet att göra. Studien visar även att ju äldre barnen blir desto viktigare blir det att flickor och pojkar inte leker med samma leksaker. Även barnlitteraturen är med och påverkar barns genusuppfattning.

I studier kring familjeförhållanden och flickors och pojkars agerande i barnlitteraturen fann man att pojkar och män som huvudpersoner dominerar. Bilden av vad som anses vara ”flickigt” och ”pojktigt” förstärks via litteraturen. ”*Pojkarna framställs som starka och aktiva medan flickornas beteenden kännetecknas av anpasslighet och passivitet.*” Men i studien fanns givetvis även flera undantag (SOU 2006:75 s 65 f).

Barns upplevelser av vad det innebär att vara pojke respektive flicka formas i samspelet med andra. Denna genussocialiserande process pågår ständigt i förskolan där barnet utforskar olika sätt av vara och bete sig på. Utifrån de reaktioner och den respons som barnet får ifrån sin omgivning skapas tysta överenskommelser om vilka positioner båda könen kan ta och vilka positioner som passar bara för flickor eller bara för pojkar (SOU 1997:157 s 63).

Vikten av att aktivt arbeta med genus tas även upp i läroplanen där det beskrivs att:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Lärarens handbok Lpfö 98, 2002, s 26).

Enligt Nordin-Hultman påverkas barnet av miljön i förskolan, pedagogerna visar vilken tilltro de har till barnet genom den tidsstyrning och barnsyn som råder (2004). Detta påverkar barns möjligheter att utforska och upptäcka i den pedagogiska miljön.

## ***2.5 Undersöka, utforska och upptäcka***

Genom att barnen får vistas i upplevelserika miljöer där spännande ljus, material och färger inbjuder detta till ett utforskande av barnens sinne och identitetsutveckling (Björklid, 2005). Miljöns viktigaste betydelse är att den ska uppmana barnet till självständigt utforskande. Miljön är organiserad så att barnen i stor utsträckning kan sysselsätta sig själva (Modern barndom, 1999, s 13).

Ett utforskande barn förutsätter en delaktig, närvarande pedagog som arrangerar en miljö som väcker nyfikenhet. Pedagogen måste ställa sig i dialog med både barnet och miljön och fungera som utmanare. Ett barns styrka, rikedom och kompetens uppträder först när pedagogerna väljer att föreställa sig barnet just så. Föreställningen om ett rikt barn och pedagogernas öppenhet för att se barnet som rikt, gör barnet rikt. Rummet utgör inte ensam miljö, först när människan träder in i rummet och använder tingen blir det en miljö (Modern barndom, 1999, s 4 ff). För att förstå hur vi kan skapa mötesplatser där barnen kan kommunicera med varandra behöver pedagogerna observera hur och vad barnen gör, först då kan vi se hur barnen använder rummet (Åberg, 2005, s 32).

Genom observationer och dokumentationer kan man få en bild av hur man ser och lyssnar på barnen. Det är först då man kan skapa ett sammanhang, det är därför viktigt att utgå från barnets tankar och erfarenhetsvärld. Detta är en förutsättning för att skapa lärande möten tillsammans med barnen.

Åberg skildrar ett projekt hon varit delaktig i, kråkprojektet, där tyngdpunkten varit att pedagogerna fokuserade och fördjupade sig i barnens egna frågor, i det här fallet om kråkor. Pedagogerna utgick från barnen i dess planering. De ville ge barnen möjlighet att reflektera och diskutera och därmed få syn på sitt egna och andras sätt att tänka. Barnen ser därmed att det finns olika sätt att se och tänka om samma sak (2005). Åberg beskriver ett pedagogiskt förhållningssätt som utgår från demokrati, etik och utforskande där även miljön ses som en viktig del för att visa tilltro till barnets kompetens vilket även belyses i förskolans läroplan.

Enligt Lpfö 98 skall förskolan erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den skall inspirera barnen till att utforska omvärlden i en miljö som ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten i förskolan skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta tillvara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter (Lärarens handbok Lpfö98, 2002, s 27 ff). Vidare beskrivs att barnens sociala utveckling förutsätter att de allt efter förmåga får ta ansvar för sina egna handlingar och för miljön på förskolan. De behov och intressen som barnen ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten (Lärarens handbok Lpfö98, 2002, s 29 ff).

Denna litteraturbakgrund har utmynnat i följande problemprecisering och frågor.

### **3 Problemprecisering och frågor**

De frågor vi vill söka svar på är hur pedagogerna strukturerar och tänker kring den pedagogiska miljön i förskolan. Speglas pedagogernas barnsyn i miljöns utformning och hur påverkar den barnens möjligheter att interagera med rummet?

### **4 Metod**

I detta kapitel kommer vi att presentera vår empiriska undersökning där urval, datainsamling och etiska överväganden ingår. Vi har valt att använda oss av kvalitativa intervjuformer och observationer. Syftet med undersökningen är att se och observera miljöns utformning på ett par förskolor, och intervjua pedagogerna för att höra deras tankar kring miljön.

## **4.1 Urval**

Vi har genomfört våra intervjuer med fyra pedagoger från olika förskolor, vi har valt att observera i den avdelning där den intervjuade pedagogen arbetar. Anledningen till att vi har valt dessa förskolor är att vi har personlig anknytning till de olika avdelningarna, där vi känner barnen och pedagogerna och ser det som en fördel i vår undersökning. Dels att vi kan skapa ett förtroendeingivande och öppet samtal med pedagogerna under vår intervju och dels att vi har förkunskaper om barnen och den pedagogiska verksamheten där pedagogen arbetar. Att vara förberedd och ha förkunskaper inom området ser även Patel, Davidsson som en fördel vid en kvalitativ intervju (2003, s 29).

Förskolorna vi undersökt har olika arbetssätt och inriktningar och barngrupperna varierar åldersmässigt från 1-5 år. Vi har valt att benämna förskolornas avdelningar vid bokstäverna A-D, detta för att vidarehålla sekretessen som råder. Avdelning A har barn mellan 1-5 år, förskolan består av fem avdelningar och arbetar inte mot någon särskild profil. Avdelning B har barn mellan 1-3 år, förskolan består av tre avdelningar och arbetar mot en miljöprofil, med grön flagg. Avdelningen vi undersökt arbetar speciellt med språk och motorik och deltar i ett jämställdhetsprojekt. Avdelning C har barn mellan 1-5 år, förskolan består av tre avdelningar som integrerar med varandra genom verkstäder. Avdelning D har barn mellan 1-4 år, förskolan består av sex avdelningar och arbetar inte mot någon särskild profil.

## **4.2 Datainsamling**

Vi har valt att använda oss av kvalitativ forskning, vilket ofta kombineras av olika datainsamlingsmetoder, som observation och intervju (Patel, Davidsson, 2003, s 82). Anledningen till att vi valde intervjuer och observationer som metod var att vi ville få mer utförlig information kring vårt problemområde. Genom intervjuerna ville vi få en inblick i pedagogernas förhållningssätt och tankar kring miljöns utformning och betydelse. Vi har använt oss av semistrukturerade intervjuer där vi haft färdiga frågor men utgått från den intervjuades svar för att utveckla deras synpunkter (Denscombe, 2000, s 135). Genom intervjuerna fick vi syn på pedagogernas tankar och kunde därigenom ställa relevanta följdfrågor. För att få så exakta svar som möjligt från intervjun har vi valt att använda oss av diktafon, vilket enligt Patel, Davidsson är en fördel då man får exakt registrerade svar (2003, s 83).



Vi använde observationerna som ett komplement till intervjun för att få en klarare bild och en djupare förståelse kring problemområdet. Vi använde oss av ett observationsschema vid nedtecknandet av observationerna som består av två spalter "Gör" och "Säger". Detta för att lättare få en tydlig bild av observationen i resultatdelen. Observation är en av de vetenskapliga teknikerna för att samla information och är användbara när man ska samla information inom områden som rör beteende och skeende i naturliga situationer. Den används ofta för att komplettera information som använts vid andra tekniker. Ostrukturerade observationer används mestadels i utforskande syfte för att kunna hämta in så mycket information som möjligt kring ett problemområde (Patel, Davidsson, 2003, s 87ff).

De urval av intervjupersoner vi gjorde grundade sig på att vi ville få så utförlig information som möjligt, vi valde därför ett färre antal intervjupersoner. Vi är dock medvetna om att det är en mindre undersökningsgrupp och att detta kan påverka vårt resultat.

#### ***4.2.1 Etiska övervägande***

Då vi vill värna om deltagarnas integritet har vi valt att behandla uppgifterna konfidentiellt, vilket innebär att inga utomstående får läsa datainsamlingen samt att det inte går att urskilja vem som sagt vad vid resultatet (Kvale, Davidsson, 2003, s 60). Vi har meddelat intervjupersonerna i undersökningen om vårt mål och syfte med studien, de har även getts möjlighet att läsa igenom och eventuellt komplettera de transkriptionerna vi gjort från intervjun. Vi är medvetna om att i transkriptionsprocessen som sker när man skriver ut intervjuerna, förekommer ofta en mer eller mindre medveten påverkan på underlaget för analysen. Talspråk och skriftspråk är inte samma sak och det är därför viktigt att vi är medvetna om och reflekterar över de val som görs i hanteringen av informationen och hur detta kan påverka analysen (Kvale, Davidsson, 2003, s 105).

### ***4.3 Dataanalys***

Vi har bearbetat våra intervjuer genom att noga lyssna av banden och transkriberat dem till datatext. Utifrån texterna har vi sedan gjort en "öppen kodning" som vi sedan försökt tolka och därefter kategoriserat in svaren i likartade och olikartade teman (Denscombe, 2000, s 248).

Våra reflektioner kring analyserandet av datamaterialet sammanförde vi till dagboksanteckningar, detta för att inför den slutliga analysen ha alla våra reflektioner nerskrivna (Kvale, Davidsson, 2003, s 119). De ostrukturerade observationer vi genomförde skrev vi om till datatexter. Dessa använde vi som komplement till intervjuerna för att förstärka resultatet i våra olika teman.

#### ***4.3.1 Kritiska reflektioner av val av metoder***

De nackdelar vi kan se i valet av intervju som metod är att oerfarna intervjuare kan ha svårt att fånga och följa upp intervjupersonens svar med följdfrågor. Vi kan i efterhand se att vi kunde ha önskat förtydliganden av intervjupersonens svar. Detta kan till viss del påverka resultatet. Dock ser vi detta som en lärdom inför framtiden, övning ger färdighet. Att intervju och transkribera materialet är en mycket givande men oerhört tidskrävande process. En nackdel med kvalitativ metod kan även vara att analys och tolkning av datainsamlingen är tidskrävande, då resultatet inte framstår lika tydligt som i en kvantitativ undersökning.

## **5 Resultat**

Utifrån bearbetningen av vårt insamlade material kunde vi upptäcka olika mönster bland datainsamlingen som vi delade in i olika teman. Vi kommer att presentera varje tema med citat från intervjuerna och utdrag från våra observationer. Efter varje tema kommer vi att ge vår tolkning av det berörda området. Vi kommer att försöka återknyta till vårt syfte genom att belysa pedagogernas tankar kring betydelsen av miljöns utformning.

### ***5.1 "man får ju möblera lite efter hur barnen leker"***

Det framkom åsikter från pedagogerna kring materialet och dess placering samt hur de valt att strukturera upp miljön.

Pedagog B:

- Vi har ändrat förutsättningarna för olika sorters lek i samma rum, så att materialet inte är begränsat till sitt rum. Vi byter ut leksakerna emellanåt. Detta ger mer möjligheter för barnen att utveckla leken och låta fantasin ta plats.

### Pedagog D:

- ...sen upptäcker vi att efter en period använde man inte den och då möblerade vi på ett annat sätt, man får ju möblera lite efter hur barnen leker, just i den perioden, med de barnen och i den åldern. Det skiljer så mycket från grupp till grupp.... miljön ska vara anpassad för barnen, så att det fungerar med deras lekar och deras aktiviteter. Att det ska finnas olika typer av aktiviteter, att det inte ska finnas så mycket möbler, att man inte övermöblerar.
- Man kan ju inte säga att vi har tänkt att olika rum ska innehålla vissa aktiviteter till hundra procent det blir ju per automatik så att där det finns byggmaterial bygger man ju och inne i det lilla rummet råkar finnas utklädningsgrejor och kökssaker och så, men det är inte så att man bara får leka det där inne, men lekarna blir mer koncentrerade på de ställena. Men ibland bor de ju i det lilla huset och då tar de med sig grejorna dit och det får de givetvis göra.
- Åhh, lika så att jaha nu leker de inte så mycket där, skulle vi kunna göra nåt annat som när vi öppnade frisörsalongen där inne, vad kan vi använda det utrymmet till nu som inbjuder till lek och som väcker lite nyfikenhet.

### *Tolkning*

Pedagogerna visar på vikten av att förändra i miljön efter barnens intresse, vi tolkar detta som att pedagogerna har en tilltro till barnet och dess förmåga att interagera i miljön. Hur pedagogerna ordnar miljön på förskolan visar vilken uppfattning de har om förskolans roll, barn och barns lärande. Nordin-Hultman menar att miljön skapar möjligheter och hinder genom att miljöns utformning och materialet i förskolan bär på föreställningar om vad ett barn är och bör göra (2004). Det är därmed viktigt att miljön anpassas till barnen, då barngruppen ständigt varierar, med nya barn som kommer med nya intressen och miljön måste därför vara föränderlig (Åberg, 2005). En möjlig tolkning till pedagogernas sätt att se på miljön och materialet som föränderligt kan vara att de driver en aktiv pedagogik som hämtar inspiration från de aktuella sammanhangen i barnens vardag (Gedin, Sjöblom, 1995).

En annan tolkning kan vara att pedagogerna har synen på barnet som natur där miljön ska vara trygg och ombonad, men ska inte miljön också utmana? Även om miljö är tillrättalagd så behövs pedagogernas interagerande i miljön för att utmana barnet vidare.

## **5.2 ”så allt bygger egentligen på läroplanen”**

Vi valde att inte ställa några frågor kring läroplanen i intervjuerna och det visade sig att endast pedagog C hade en uttalad klar tanke utifrån läroplanen inom miljöns utformning.

Pedagog C:

- Utformningen, oftast är det en tanke med den, det är de ju. Men de jag kan känna är väl att som det har varit nu i ett par tre år så har vi hela tiden tankarna från läroplanen, helt och hållet....så allt bygger egentligen på läroplanen att intresset att de ska hitta det där och det ska erbjuda om vi då tänker utifrån att vi är olika, olika kärnor, en del vill bli överraskade, en del vill veta precis hur saker och ting är...
- för det är lite lättare med läroplanen, det är lättare att ta på, att det ska vara på rätt höjd, att barnen kan ta de själv och de ska bli inspirerade.

### *Tolkning*

Vår tolkning är att pedagogen lägger fokus på barnen i sina tankar kring miljön, hon lyfter fram barns nyfikenhet, intresse, lek och lärande som viktiga bitar i den pedagogiska verksamheten. Vi kan dra paralleller till läroplanen som säger att förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den skall inspirera barnen till att utforska omvärlden i en miljö som ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten i förskolan skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet (Lärarens handbok 2002, Lpfö 98, 2002).

### 5.3 "Ställ tillbaka vagnarna, de där är för flickorna"

I vår fråga kring rumsmiljö och genus framkom olika tankar från pedagogerna, där alla hade en mer eller mindre uttalad uppfattning kring genus.

Pedagog A:

- Det är ju lite mer flickor överlag som det är i dockvrån men de leker nästan lika mycket med lego, där är väl ingen skillnad och målar gör de ju lika mycket.... Det är väl mest i dockvrån som jag kan känna att det är viss skillnad, killarna leker väl mer med klossar eller bygger grejer och det gör en del tjejer också fast inte lika mycket. Sen leker de ganska mycket tillsammans i dockvrån men det är väl mer sällan som killarna leker själva i dockvrån. De kan ju vara där och då är de ju tillsammans med tjejerna. I dockvrån försöker vi få in killarna lite mer, men sen är det ju så också att man kan ju inte tvinga någon. Vill de inte leka i dockvrån så måste de inte, vad ska jag göra? De måste ju få bestämma. Det är ju lite så här att alla vill ju inte. Jag tror att det är väldigt individuellt hur barnen är som personer.

Pedagogen anser att den största skillnaden mellan pojkar och flickor ligger i dockrummet, hon säger sig vilja göra pojkarna mer aktiva i dockrummet. Under våra observationer från verksamheten av pedagog A utspelade sig denna episod:

Observationen utspelar sig i dockvrån där tre pojkar, 5 år gamla kör runt med dockvagnarna. Vagnarna är gräsklippare och det låter när pojkarna startar upp dem. De kör gräsklipparna/vagnarna ut från dockvrån.

Gör	Säger
Pojkarna kör ut med vagnarna från dockrummet	Wroooooom
Pedagogen kommer fram till barnen och avbryter leken	- Nej, ställ tillbaka vagnarna, de där är för flickorna! Gå och gör något annat.
Pojkarna lämnar vagnarna och går in i målrummet istället.	

Två dagar senare kör en 4 årig pojke omkring med en dockvagn, då två 5 åriga flickor går förbi.

Gör	Säger
Flickorna stannar upp vid pojken med dockvagnen	Flickan säger: - Varför kör du vagnen, är du flicka eller?
Pojken släpper vagnen och går därifrån	Pojken säger: - Nää.....

Vi anser att observation 1 skildrar pedagogens handlingar där hon visar sitt förhållningssätt och sin syn på genus. I observationen 2 kan vi se hur en flicka förefaller ha anammat detta synsätt.

Pedagog C:

- men miljön, jag känner ingen skillnad. Åhh det är ju det som är så hemskt, för gör vi skillnad eller gör vi det inte eller är vi så blinda för det, jag vet inte..?

Pedagog B:

- Vad gällande genus så neutraliserade vi dockrummet genom att byta ut dockor mot nallar, detta har gjort att de flesta är aktiva i detta rummet nu.
- Dessutom satte vi in en back med bygg-lek i samma rum. Vi tänker på att inte uppmuntra traditionellt könsrollstänkande, dessutom är barnen på avdelningen så små att de inte har utvecklat sitt könsrolltänkande ännu.

Pedagog D:

- Alltså man får ju akta sig så att man inte går i fällan och styr in barnen till vissa lekar, sen känner jag att det som man skulle kunna kalla det dockrum därinne där är ju och leker lika mycket båda pojkar och flickor, det känns ju inte som ett rum som är så.. Åhh, vi kallar ju det inte dockrum, vi säger ju lilla rummet. Men det gäller ju att vara uppmärksam på sig själv och sitt bemötande och vad man säger. Det får ju

inte gå till överdrift på något håll, vet man att en pojke älskar att leka med bilar kan man ju inte säga till honom att gå och lek med dockorna nu bara för att det ska va..

### *Tolkning*

Enligt vår uppfattning visar pedagog B och D ett medvetet förhållningssätt kring miljöns betydelse för skapandet av barns genusuppfattning. En möjlig tolkning till detta kan vara att pedagogerna har en medveten tanke med sitt arbete och en vilja att förändras efter barnens behov. Ett sätt att se på att pedagog C inte ser någon skillnad i barnen agerande i miljön gällande genus kan vara att pedagogernas medvetenhet kring genus i allmänhet speglas i deras utformande av miljön. En annan möjlig tolkning kan vara att pedagogerna är omedvetna om hur deras agerande i miljön påverkar barns genusuppfattning.

Vår tolkning är att även pedagog A agerar omedvetet, i intervjun påtalar pedagogen vikten av att få in pojkarna i dockrummet, medens hon i observationen agerar på ett sätt som vi menar är motsägelsefullt. Vår tolkning av den första observationen är att pedagogen ger pojkarna signalen att vagnar inte är till för pojkar utan till flickorna. Hon förstärker härmed de stereotypa könsrollerna och lekarna det vill säga att dockvrån och dess leksaker är avsedda för flickor. Vi tolkar observation två som att pedagogens handlande påverkar barns sätt att se på genus. Vi anser enligt "*Jämställd förskola*" att de tydligaste skillnaderna mellan pojkar och flickor skapas av pedagogerna genom dess förväntningar på respektive kön. Vi menar att pedagogens förväntningar även påverkar barnets uppfattning om vad som är manligt och kvinnligt och vad som förväntas av dem. Barnen är själva med och skapar genus genom att befästa och upprätthålla de gränser som finns för respektive kön (SOU 2006:75).

En annan möjlig tolkning till observation två kan vara att flickorna genom samhället, föräldrar och media blivit påverkade av vilka roller flickor och pojkar bör ha. Barnens uppfattningar kan då förstärkas av pedagogens förhållningssätt. Utifrån den respons barnet får från sin omgivning skapas tysta överenskommelser om vilka roller som passa till flickor respektive pojkar (SOU 1997: 157).

## 5.4 Tillåtande och tillgänglighet

Under intervjuerna kunde vi urskilja flera tankar från pedagogerna som rörde tillåtande och tillgänglighet i miljön. Genom observationerna vill vi förtydliga bilden av en tillåtande och icke tillåtande miljö i de intervjuades verksamheter.

Pedagog A:

- Så vi försöker ju plocka undan så att det är ganska rent och att de kan välja ganska mycket själva utav vad de vill göra, så att de kommer in och känner att nu kan vi göra det och nu kan vi göra det och sen är de ganska flexibla också, och ganska duktiga på att städa de flesta.

Pedagog A påpekar att det är viktigt att barnen ska ha valmöjligheter och kunna göra vad de vill då de kommer in i rummet. Materialet ska genom en välordnad struktur vara synligt och lockande för barnen. Observationen nedan beskriver pedagog A i en situation som skildrar barnets möjligheter att interagera med materialet på förskolan.

Klockan är ca 11.00 och barnen har precis kommit in från gården, de tittar på legot som hänger i en säck på en bokhylla.

Gör	Säger
Två pojkar går fram till pedagogen som står vid diskbänken.	- Vi vill bygga med legot...
Pedagogen vänder sig mot barnen	- Nej det går inte nu, vi ska snart äta och då måste vi ha borden till att duka och sen så ska vi ju ha läsvila och sen ska vi gå ut...
Pojkarna suckar och går i väg.	- Okej då..



#### Pedagog B:

- Vi vill ha en tillåtande atmosfär, men med vuxnas närvaro. Detta för att visa goda föredömen och för att kunna hjälpa till att lösa konflikter Vi delar upp oss i mindre grupper vid behov, för att kunna ha olika aktiviteter. Vi begränsar oss inte heller bara till avdelningen. Utmaningar behövs! Vi försöker förändra miljön när leken ej fungerar.
- Allt material, till exempel tuschpennor och andra färger, har vi inte tillgängligt på barnens nivå. Vi uppmuntrar dem att dra fram en stol till hyllan och hämta det de behöver. Alla leksaker är inte heller på barnens nivå. Vi behöver golvutrymmet.
- Miljön bör vara inspirerande och väcka barnens fantasi och lust. Den ska inte vara för tillrättalagd, men anpassad till barnens intresse och utvecklingsnivå.

Under observationerna kunde vi se ett tydligt exempel på hur barnen tar egna initiativ för att lösa problem. En flicka, 2 år, står vid bokhyllan och sträcker sig efter lådan med klossar, lådan står för högt upp och hon når den inte trots upprepade försök. Flickan går sin väg och kommer efter en stund tillbaka, släpande på en barnstol från dockrummet. Hon ställer stolen framför bokhyllan, klättrar upp och når då att ta ner lådan med klossar.

#### Pedagog C:

- Den har jätte stor betydelse, för den ska va erbjudande, intressant, spännande, tillåtande! Att det inte ska vara en massa regler och tabu, men samtidigt ska det vara en struktur så alla har en chans att komma till. Det är inte bara ett par stycken som ska ta för sig och de ska finnas ett flöde på nåt vis, känner man att man vill ska man ha möjlighet till det.
- Att leksakerna finns på barnens nivå är jätte viktigt, för vi har ingen möjlighet att om de ska följa sin känsla och sitt intresse och sin lust och fantasi, vi har ingen chans att ta alla då, jag höll på att säga vi har nästan inte mycket som är bara för vuxna här, det är väl någon tuschpenna, permanent, neej, jag vet inte, kameran försöker vi väl hålla i vuxnas händer. Vad kan det vara mer en någon permanent penna...?

Pedagog C visar under intervjun och observationerna att de visar en tilltro till barnen där i princip allt material finns på barnets nivå. En pojke, 4 år, har intresserat sig för ett spel som låg på hyllan, spelet hade hamnat lite högt upp och han kunde inte nå det själv.

Gör	Säger
Han tittar först på spelet, funderar en stund och vänder sig sedan mot pedagogen	- Jag får nog ta en stege för att kunna ta ner spelet.
Pedagogen tittar på barnet	- Ja, det var en bra ide, men om du vill kan jag plocka ner det åt dig.
Pojken nickar.	- Ja, det kan du göra.

### *Tolkning*

Vi tolkar pedagog A:s svar som att de strävar efter en tillåtande miljö där barnen ska känna möjlighet till att använda de material de önskar. Vi frågar oss varför barnen i observationen frågar pedagogen om lov när de har möjlighet att lösa problemet själva genom att ta en stol.

En möjlig tolkning kan vara att förskolan är uppstrukturerad i rutiner vilket i sin tur styr vid vilka tidpunkter rummet och materialet ska användas. Genom styrning i verksamheten görs barnet beroende av pedagogen i fråga om när, var och hur materialet bör och får användas (Nordin-Hultman, 2004). En annan möjlig tolkning kan vara att barnen känner sig otrygga i sin initiativförmåga att agera självständigt i miljön, vilket enligt Björklid leder till att barnen inte använder miljön på ett utforskande sätt (2005). Kan det vara så att barnen känner av pedagogens förhållningssätt till hur miljön ska vara strukturerad, tidsmässigt och ordningsmässigt och därmed känner ett behov av att fråga om lov?

Ett barns styrka, rikedom och kompetens uppträder först när pedagogerna väljer att föreställa sig barnet just så. Föreställningen om ett rikt barn och pedagogernas öppenhet för att se barnet som rikt, gör barnet rikt (Modern barndom, 1999).

Även pedagog B och C uttrycker vikten av en tillåtande miljö, under våra observationer av deras verksamheter kunde vi se skillnader i barnets sätt att interagera i miljön i jämförelse med observationerna från pedagog A. Tragetons studie visar att en självinstruerande miljö underlättar pedagogens arbete för att få syn på barns läroprocesser (1996). Vår tolkning av observationerna hos pedagogerna B och C visar att barnen har en vilja att lösa problemet själv och känner en tilltro till sig själva och sina förmågor. Vår uppfattning är att pedagogerna möter barnen på ett sätt som visar ett tillåtande och en tilltro till barnets egen förmåga. I en miljö där barnet känner att hela förskolan, inkluderat rum och material, stöder deras interaktion och samspel. Genom att pedagogerna visar en tilltro till barnet och dess förmåga, kan de utvecklas till självständiga och kreativa individer (Abbott and Nutbrown, 2001).

### **5.5 "det ska ju inte se ut som hemma"**

Under intervjuerna framkom tankar kring förskolans utformning av miljön och tankar kring en hemliknande prägel.

Pedagog C:

- jag tror att vi väljer att lägga vår ork på det som inte syns, eller hur ska säg.. jag vet inte hur jag ska säga....jag kan ju komma in på förskolor där det är chiffong med draperade gardiner, lite som hemma på något vis, men att det är en hemmiljö med allt ifrån dukar till familjärt på nåt sätt, ombonat. Här har vi inte det, så blir det en repa här eller där, så gör det inget så va..
- vår praktikant gjorde om rummet, men vi har inte hunnit hjälpa henne med gardiner, vi är ju inte för den biten, så missförstå mig inte när jag säger gardiner, det är för akustiken, det går inte att vara där inne annars, för om du tittar på våra gardiner så är de ju inga.. Men de som håller på barnen, jag tror de förstår.

Pedagog D:

- Det ska vara en ombonad trygg miljö, men ändå så ska det ju inte se ut som hemma, vi får inte fastna i gardiner och nya soffor, det ska finnas plats, hade man fått önska så hade man önskat sig mer smårum där det kan pågå aktiviteter överallt....saker som ser

snyggt ut men de fyller ingen funktion då får man göra sig av med dem och skaffa sånt som är funktionellt, och där blir man aldrig färdig.

### *Tolkning*

I den svenska förskolan finns en tradition av att se miljön som ett komplement till hemmet, miljön ska vara hemlik och ombonad (Vallberg, Roth 2002). En tolkning till pedagogernas tankar kan vara att de är mer inriktade på en pedagogik där undersökande, utforskande och laborerande är i fokus, vilket även speglas i deras utformning av miljön. Vi kan här se att de inte lägger fokus på en hemliknande miljö men de betonar ändå att den ska inbringa trygghet. Vi tolkar det som så att pedagogerna kände ett behov av att förklara varför miljön inte var hemlik. Ett sätt att se på saken kan vara att deras barnsyn speglar det kultur och kunskapsskapande barnet som ser barnet som kompetent och med en vilja att utforska och lära. Vi tycker oss kunna se denna syn speglas i pedagogernas utformning av miljön. I förskolemiljöer som betonar den hemlika miljön kan man se Frøbels syn på barnet som natur, där hemmet ansågs vara en förebild.

Att granska våra miljöer innebär att granska våra traditioner och teorier om barn och pedagogik (Modern barndom, 1999, s 4). Miljön i förskolan bör verka som ett komplement till hemmet, som uppmuntrar till dialog och utforskande (Åberg, 2005 s 27).

### **5.6 "dokumentationen är väldigt viktig"**

Det var bara en av de intervjuade som ansåg att dokumentationen var viktig för miljön.

Pedagog B:

- Miljön betyder väldigt mycket för barns lärande och utveckling och de pedagogiska diskussionerna om dokumentation är väldigt viktig. Miljön ska vara full av "lärsituationer".

## *Tolkning*

Pedagog B nämner vikten av dokumentationen för miljöns betydelse. Vi tolkar det som att pedagogen har en medvetenhet om miljöns vikt för barns lärande. Genom att använda dokumentationen i verksamheten kan pedagogen se och lära oss något av hur barn ser och upplever sin omvärld och hur de ger uttryck för den genom sina erfarenheter och tankar. Detta gör att pedagogen har möjlighet att se barnet på nytt genom lyssnande och reflekterande (Lenz Taguchi, 2000). Som pedagog är det viktigt att se hur barnen utformar och använder miljön. Genom att förändra miljön så att barnen kan använda den utan den vuxnes hjälp skapas en plats som uppmuntrar till lek och utforskande, på så vis blir miljön en tredje pedagog (Gedin, Sjöblom 1995).

## **6 Diskussion**

Vi börjar vår diskussion med en sammanfattning av vårt syfte och frågeställningar samt resultatet som uppstått.

Syftet med vår studie var att få inblick i hur förskolemiljön utformats och pedagogernas tankar kring rummet och miljöns utformning. Vi ville få svar på hur pedagogerna strukturerat miljön och deras tankar kring den. Vi valde att intervjua och observera pedagogerna i deras verksamhet, detta för att få en blick i hur miljön ger barnet möjlighet att interagera med rummet och hur pedagogerna tänker kring och agerar i förskoleverksamheten.

I dagens postmoderna samhälle finns ingen absolut kunskap, istället för att söka efter sanningen är vi alla med i ett samspel för att skapa mening tillsammans. Kunskapen om världen skapas gemensamt av oss människor genom språket och kulturen (Dahlberg, Moss, Pence 2001). Världen ses som föränderlig och det är viktigt att vi inom förskolan är medvetna om denna förändring och är delaktig i den. I vårt arbete har vi därför bland annat inspirerats av Reggio Emilias filosofiska tankar som ser förskolans verksamhet i ett behov av ständig förnyelse och utveckling. Detta för att skapa en pedagogik och ständig process som utgår från barnets behov (Barsotti, 1998). ”Pedagogik är en levande ide som hämtar kraft från barnen och de aktuella sammanhangen” (Gedin, Sjöblom 1995, s 100 f).

I enlighet med Nordin-Hultmans studier om miljöns betydelse för barns identitetsskapande kunde vi, i vår undersökning, se miljöns inverkan på barnens möjligheter och hinder i förskolan. Nordin-Hultmans studier visar att den pedagogiska miljön med dess material skapar föreställningar om vad barnet ska och bör klara av i miljön på förskolan. I vårt resultat framkom att de pedagoger som visade en tilltro till barnet genom att skapa en tillåtande atmosfär i miljön hade en barnsyn som speglade det rika barnet. De såg barnet som kompetent med egna förmågor och visade en tilltro till barnet (Barsotti, 1998). Synen på det rika barnet anser vi stämmer överens med det som Dahlberg kallar det kultur och kunskapsskapande barnet (1994).

Utifrån vårt resultat kunde vi tydligt se skillnader i barns sätt att interagera med miljön och rummet. Vi kunde se att barnsynen hos de olika pedagogerna till stor roll speglades i utformningen av miljön. I de barngrupper vars pedagoger visade en barnsyn som speglade det rika barnet och hade en klar uttalad pedagogisk tanke kring miljöns utformning samspelade och interagerade med miljön annorlunda. Dessa barn var mer självgående och visade en tilltro till sin egen förmåga. Vi kan här dra paralleller till användandet av miljön som en tredje pedagog, en självinstruerande miljö där barnen själva kan utforska och upptäcka. Vi tolkar det som att pedagog A visar på en barnsyn och ett förhållningssätt som speglar synen på det fattiga barnet - där barnen ska lyssna på pedagogen som är den som kan och vet. Vi kunde här se att barnen kände ett behov av att fråga pedagogen om tillåtelse för användandet av olika material, trots pedagogens uttalande av vikten att barnen ska ha valmöjligheter i miljön. Vi menar att pedagogernas förhållningssätt påverkar barnens inflytande i miljön. Genom förhållningssättet och den tidsstyrning som råder på förskolan visar pedagogerna, medvetet eller omedvetet, barnen hur de ska interagera med miljön. Genom de omedvetna handlingar som pedagog A visar i exemplet med pojkarna och dockvagnarna kan vi tydligt se vikten av att ha en tydlig medvetenhet och ett uttalat förhållningssätt då pedagogerna verkar som förebilder för barns identitetsskapande och i detta fall barnets genusuppfattning.

Vi menar att dokumentation är ett viktigt redskap i verksamheten för att få en syn på sina omedvetna handlingar och förhållningssätt. Den pedagogiska verksamheten befinner sig i ständig förändring med olika barngrupper och sociala konstruktioner. Genom pedagogisk dokumentation kan dessa synliggöras och man kan som pedagog öppna sig för nya tankar och idéer (Lenz Taguchi, 2000). Då vi lever i ett demokratiskt samhälle anser vi att barns inflytande på förskolan ska vara en naturlig och självklar del av verksamheten.

Genom att använda dokumentation som ett redskap synliggörs barns tankar, för de själva, pedagogerna och för föräldrarna. Deras tankar bör ligga till grund för planeringen av den pedagogiska verksamheten och utformningen av miljön. Vi tycker att miljön på förskolan skall vara föränderlig och formas efter barngruppens rådande intressen.

Samtidigt inser vi att man måste se till barnen när man dokumenterar, det kanske inte alltid som barnen uppskattar att bli fotograferade, iakttagna och omskrivna, det måste pedagogerna vara medvetna om, det handlar om en respekt för barnet och en förmåga att agera med finkänslighet utefter barnens känslor och vilja. Vi vill ju eftersträva ett demokratiskt förhållningssätt och en gemensam respekt.

Utifrån vår problemformulering om hur pedagogernas barnsyn speglas i miljön och dess påverkan för barns möjligheter att interagera med denna kan vi, utifrån vårt resultat, se och anta att pedagogernas förhållningssätt har en betydelse för formandet av barns identitetsskapande, självförtroende och genusuppfattning.

Pedagogernas barnsyn speglas i miljön, hur väljer vi att föreställa oss barnet, fattigt eller rikt? Malaguzzi framställer en barnsyn som speglar det kompetenta och utforskande barnet, där miljön ses som en viktig del och som en tredje pedagog. Vi kan utifrån vårt resultat se att de miljöer som har en tillåtande atmosfär och som inbjuder till utforskande skapar tillsammans med pedagogens tillåtande förhållningssätt en miljö där barnets möjligheter till meningsskapande främjas. Genom att som pedagog arbeta mot ett demokratiskt förhållningssätt där barnen är delaktiga i verksamheten och där man ser barnet som kompetent bidrar man till att främja barns subjektsskapande. Vi kan se att barns inflytande över rummet och miljön i förskolan möjliggörs genom pedagogernas förhållningssätt och barnsyn. Vi anser att pedagoger i förskolan bör ha en medvetenhet och en klar uttalad tanke kring miljöns betydelse och dess utformning för att främja barns lärande och utforskande. Detta i enlighet med läroplanen som menar att miljön ska inbjuda barnen till att utforska omvärlden (Lärarens handbok 2002, Lpfö98).

Vårt arbete har väckt ett stort engagemang och en vilja om att fördjupa oss i ämnet kring miljöns betydelse. Vi har stora förhoppningar om att kunna använda våra kunskaper i vårt kommande arbetsliv.

## Litteraturförteckning

Abbott, L and Nutbrown. C. (2001) *Experiencing Reggio Emilia- implications for pre-school provision*. Open university Press, Philadelphia USA

Almqvist, B (1994) *Approaching the culture of toys in Swedish child care- a literature survey and a toy inventory*. Uppsala studies in education 54. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Barsotti, A. (1998) *D- som i Robin Hoods pilbåge*. Stockholm: HLS förlag

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

Dahlberg, G, Lenz Taguchi, H (1994) *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag

Dahlberg, G, Moss, P & Pence, A. (2003) *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv - exempel i förskolan*. Stockholm: HLS förlag

Dahlberg, G. Moss, P. (2005) *Ethics and politics in early childhood education*. Falmer Press

Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Gedin, M. Sjöblom, Y. (1995) *Från Frøbels gåvor till Reggios regnbåge*. Stockholm: Bonniers utbildning AB

Johansson, I, Holmbäck Rolander I. (2000) *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem* Stockholm: Liber AB

Kennedy, B. (2000) *Glasfåglar i molnen – om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. Stockholm: HLS förlag



- Lenz Taguchi, H. (2000) *Varför pedagogiks dokumentation*. Stockholm: HLS förlag,
- Lindahl, I. (2002) *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet- pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form*. Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen Malmö
- Lärarens handbok. (2002) *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Stockholm:Läraryrkesförbundets förlag
- Modern barndom. Tidskrift: Reggio Emiliainstitutet. (1996) *Miljö och material, nr 3*.
- Nordin-Hultman, E. (2005) *Den pedagogiska miljön och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber utbildning AB
- Patel, R, Davidsson, B. ( 2003) *Forskningsmetodikens grunder - att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Pramling Samuelsson, I, Asplund Carlsson, M. (2003) *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB
- Pramling Samuelsson, I, Sheridan, S. (1999) *Lärandets Grogrund*. Lund: Studentlitteratur
- SOU 1997:157 *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan slutbetänkande av Barnomsorg och Skolkommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 2006:75 *Jämställd förskola- om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Edita Sverige AB
- Svenska språknämnden (2000) *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber
- Tallberg Broman, I. (2002) *Pedagogiskt arbete och kön- med historiska och nutida exempel*. Lund : Studentlitteratur
- Trageton, A. (1996) *Lek med material- konstruktionslek och barns utveckling*. Stockholm: Runa förlag

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

Wallin, K. (1995) *Flygande mattor och forskande barn*. Stockholm: HLS förlag

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

Åberg, A. Lenz Taguchi, H. (2005) *Lyssnandets pedagogik- etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB

# Bilaga

## Intervju frågor

- ✧ Vad har ni för tankar kring miljöns utformning?
  - Hur tänkte ni när ni strukturerade rummen med inredning och material?
  - Är materialet begränsat till sitt rum eller flyttas det runt?
  
- ✧ Vilka aktiviteter är tänkta i de olika rummen?
  - Fyller rummet sitt syfte?
  
- ✧ Vilken atmosfär vill ni skapa i den pedagogiska miljön?
  - Är miljön permanent eller förändrar ni den?
  
- ✧ Tycker ni att miljön har betydelse för barns lärande (interaktion, samspel)?
  
- ✧ Hur ser ni på relationen mellan rumsmiljön och genus?
  
- ✧ Är materialet tillgängligt för barnen?
  - När barnen leksakerna på egen hand?
  
- ✧ Får barnen vara med och bestämma hur miljön och de olika rummen ska se ut?
  
- ✧ Vilken betydelse anser ni att miljön har för den pedagogiska verksamheten?

