

EXAMENSARBETE

Hösten 2006

Lärarytbildningen

**Lärares tankar om miljöns
betydelse
för barn i förskolan**

Författare

Anna-Carin Bjärlestam

Pernilla Holmqvist

Handledare

Charlotte Tullgren

Lärare tankar om miljöns betydelse för barn i förskolan

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare på förskolor tänker om miljöns betydelse för barn. Vi vill även få fram vilka hinder och möjligheter lärarna upplever de har för att skapa den miljö de talar.

När vi skriver om miljö i denna studie menar vi den fysiska inomhusmiljön på förskolor och med det menar vi endast hur man organiserar rummen.

Ett urval av tio lärare gjordes och sedan skickades frågeformulär ut, som därefter bearbetades och analyserades. Resultat visar att lärare i sina arbetslag talar om miljön ganska mycket och att de talar om miljön som något viktig och betydelsefullt på förskolorna. Resultaten visar även att lärarna i studien talar om miljön med ord ifrån den postmoderna diskursen, men att man enbart hittar spår av det i deras utformning av miljön. Samtliga lärare i studien uppgav utrymmena och ekonomin som hinder för att skapa miljön på förskolan och som möjligheter uppgav lärarna den stora frihet de har att själva utforma miljön.

Om man har bestämda rum och vilka bestämda rum man har på förskolan tror vi spelar mindre roll. Men rummen bör avspegla vilken barngrupp som finns där. Barnen måste få vara med och utforma sin miljö.

Ämnesord: inomhusmiljö, förskola, postmodernistiskt perspektiv, lärare, ett kompetent barn.

1. INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Vad säger styrdokumentet?.....	7
1.3 Definition av ordet miljö.....	8
1.4 Syfte och problemformulering	9
1.5 Personlig bakgrund.....	9
1.6 Disposition	9
2. LITTERATURGENOMGÅNG.....	11
2.1 Tidigare forskning om hur lärare talar om miljön	11
2.2 Modernitet och postmodernitet.....	12
2.2.1 Det modernistiska perspektivet	12
2.2.2 Det postmoderna perspektivet - ifrågasättande av moderniteten.....	13
2.3 Barnet och miljön.....	14
2.3.1 Den moderna synen på barn	14
2.3.2 Förskolans inomhusmiljö ur ett modernistiskt perspektiv	16
2.3.3 Den postmoderna synen på barn.....	16
2.3.4 Förskolans inomhusmiljö ur ett postmodernt perspektiv.....	18
2.3.5 Utformning av miljö inom det postmoderna perspektivet	19
3 METOD.....	21
3.1 Studiens genomförande	21
3.1.1 Urval och beskrivning av undersökningsgruppen	21
3.1.2 Datainsamling.....	21
3.2 Bearbetning av insamlad information.....	22
3.3 Etiska övervägande	22
3.4 Metoddiskussion.....	23
4. RESULTAT	24
4.1 Presentation av de olika lärarna i studien.....	25
4.2 Miljön på förskolorna	26
4.2.1 Miljön – ett samtalsämne bland lärare.....	26
4.2.2 En bra miljö för barn	27
4.2.3 Miljöns erbjudande till barnen.....	27
4.3 Miljöns utformning – materialet och rummen	28
4.3.1 Materialet	28
4.3.2 Bestämda rum.....	29
4.3.3 Flexibla rum	30
4.3.4 En miljö med verkstadskaraktär	31
4.4 Hinder och möjligheter för att skapa sin miljö på förskolan	32

4.4.1 Hinder.....	32
4.4.2 Möjligheter.....	32
4.5 Slutsatser.....	33
5. DISKUSSION	34
5.1 Tillbakablick.....	34
5.2 Lärare talar om miljön	34
5.2.1 Hur lärarna talar om en bra miljö.....	35
5.2.2 Hur miljön ser ut på förskolorna	35
5.2.3 Spår av nytänkande	36
5.2.4 En självinstruerande miljö.....	37
5.3 Hinder och möjligheter.....	37
5.4 Slutord.....	38
6 SAMMANFATTNING	39
LITTERATURFÖRTECKNING.....	41

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Inom förskolan har alltid miljö och material varit en central del av pedagogiken och det finns starka kulturella förankringar och traditioner om hur en svensk förskola ska vara inredd och utrustad. Barn möter många olika miljöer i förskolan. Allt från en hemlik miljö till en verkstads- eller ateljémiljö. Det är ”hemmiljöspåret” som har präglat förskolans miljö och gör det fortfarande till en viss del. Men man kan också se att det är en förändring på gång, mot en ”verkstadsmiljö” där barn i alla åldrar kan undersöka, lära, leka och fungera i samspel med andra (Nordin-Hultman, 2005).

Hur innemiljön på förskolan ordnas har stor betydelse för barnen och deras utveckling. Den barnsyn som råder och som lärarna omfattar avspeglar hur lärarna väljer att organisera den fysiska inomhusmiljön på förskolan. Barn träder in i en miljö som bestämmer vad de har möjlighet att bli: ett uttråkat, okoncentrat barn eller ett barn som utforskar och undersöker (Lenz Taguchi, 1996).

Lärarna väljer och ordnar miljön på det sätt som stämmer med deras syn på barn. Barnens möjligheter till att påverka sin omgivande miljö existerar knappast. Det är de vuxna som skapar inomhusmiljön för barnen och barnen är hänvisade till denna miljö (Berefeldt, 1998). Björklid (2005) menar att det är sällan rummen diskuteras vid planering och utvärdering av pedagogisk verksamhet och det står inte mycket i skolplaner, läroplaner eller andra styrdokument. I bästa fall betonas att lokalerna ska vara ändamålsenliga. Många politiker erkänner inte lokalernas stora betydelse för den pedagogiska verksamheten, utan det verkar vara en outtalad uppfattning att en bra förskollärare kan göra ett bra jobb oavsett hur lokalen ser ut (Björklid, 2005). Utifrån detta är det intressant att ställa frågor kring hur lärarna talar om miljön ute på förskolor idag.

1.2 Vad säger styrdokumentet?

För att verksamheten på förskolan ska utövas i riktning mot läroplanens mål, är det viktigt att skapa miljöer, där barn inspireras till olika typer av verksamheter och handlingar, till utforskande och upptäckande. Som vi tidigare nämnde så anser Lenz Taguchi (1996) att miljön bestämmer vad barnen har möjlighet att bli, exempelvis ett okoncentrerat barn eller ett

utforskande barn. I läroplanen för förskolan (Lpfö 98) står det att ”förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den skall inspirera barnen att utforska omvärlden” (Lpfö 98, s. 9). Vidare står det att ”verksamheten skall ge utrymme för barnen egna planer, fantasier och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus” (Lpfö 98, s 11).

I Skolverkets allmänna råd för förskolan (2005) står det att

Kommunen bör se till att förskolans utemiljö och lokaler är trygga, säkra, hälsosamma och utvecklande genom att

- dessa är utformade så att de möjliggör en varierad pedagogisk verksamhet som stödjer både enskilda barns utveckling och lärande samt grupprocesser.
- såväl inne som utemiljö är utformad så att det är möjligt för personalen att ha uppsikt över de barn de har ansvar för.
- kontinuerligt följa upp och utvärdera om inne- och utemiljö är ändamålsenlig (Skolverkets allmänna råd, 2005 s.20).

Lpfö 98 betonar miljöns pedagogiska betydelse. Det är den fysiska miljön som sätter ramarna för det pedagogiska arbetet och miljön ska ses som delaktig i det pedagogiska arbetet. Skolverkets allmänna råd (2005) betonar att miljön ska stödja och underlätta den pedagogiska verksamheten. Miljön ska också möjliggöra att den pedagogiska verksamheten blir varierad och anpassad till de barn som finns på förskolan, för att personalen ska kunna bedriva en pedagogisk verksamhet i enlighet med Lpfö 98 mål och riktlinjer.

1.3 Definition av ordet miljö

Svenska Akademiens definition

I Svenska Akademiens ordlista (1987, s.350), förklaras miljö som ”yttre förhållanden som påverkar allt liv”.

Ordet miljö förknippar vi med natur och ekologi, men miljö är också den värld vi människor skapar omkring oss. Den är ett resultat av en mängd handlingar och dessa handlingar är uttryck för olika värderingar och smak (Gedin, 1996, s 13)

Vår avgränsning av ordet miljö

När vi skriver om miljö i denna studie menar vi enbart den fysiska inomhusmiljön på förskolor och med det menar vi endast hur man organiserar rummen.

1.4 Syfte och problemformulering

Mot den bakgrund som vi har beskrivit i inledningen har studien följande syfte: att undersöka hur förskollärare uttrycker sig om miljöns betydelse på förskolan.

Problemformulering är:

- Hur tänker förskollärare om den fysiska inomhusmiljön på förskolan?
- Hur tänker förskolläraren om sina möjligheter respektive hinder att skapa den fysiska inomhusmiljön på förskolan?

1.5 Personlig bakgrund

Alla barn kommer till förskolan med olika erfarenheter. Barn behöver en stimulerande miljö i förskolan, en miljö som kan inspirera till olika verksamheter och handlingar, men också utforskande och upptäckande. Barn behöver en god miljö för att kunna uppleva, lära och skapa mening.

Vi har gått specialiseringarna; lek i pedagogiska miljöer och utforskandets pedagogik. Där har vi läst, diskuterat och reflekterat över miljöns betydelse på förskolan ur ett postmodernt perspektiv. Vi vet genom våra två specialiseringar att inomhusmiljön på förskolan har stor betydelse för barnen. Vi bestämde oss för att undersöka hur man talar om miljön ute på förskolor och om det ges möjligheter till att förverkliga de tankar man har om miljön och dess betydelse

1.6 Disposition

Studien innefattar en del där vi ger en bakgrund av ämnet och om oss själva. Denna del innehåller även vad styrdokumentet säger samt syftet och problemformuleringen för studien. Nästkommande del tar upp den litteratur som är relevant i förhållande till studien. Efter litteraturdelen kommer en metoddel som innehåller metodval, en kort förklaring hur den

empiriska undersökningen gjordes, etiska övervägande och en diskussion om metodvalet. Efter det kommer redovisning av resultatet. Därefter finns det en diskussionsdel där resultatet och litteraturen diskuteras. Som avslutning finns en sammanfattning av studien.

2. Litteraturgenomgång

I det här kapitlet belyses vilken betydelse miljön har för barn på förskolan. Kapitlet tar upp tidigare forskning. Sedan tar vi vår utgångspunkt i att beskriva hur man ordnar sin pedagogiska praktik utifrån vilken syn på barn har – modernistiskt/postmodernistiskt perspektiv. Därefter görs en kort historisk tillbakablick på olika teoretiker som har påverkat samtidens syn på vad ett barn är och vad det behöver. Därefter beskrivs hur synen på det kompetenta barnet har vuxit fram. Därpå redogörs för hur man kan ordna en miljö för det kompetenta barnet.

Vi har valt att avgränsa litteraturen till att inte ta upp någon litteratur som handlar om arkitektur, det vill säga hur förskolorna är byggda och utformade arkitektmässigt, eftersom det inte säger någonting om hur lärare tänker om miljön.

2.1 Tidigare forskning om hur lärare talar om miljön

Laike (2004) skriver att det bara finns ett fåtal människor som valt att forska om miljön när det handlar om förskolebarn och skolbarn. Enligt Laike handlar den mesta forskningen om de vuxnas miljö. Han är dock en av dem som har studerat miljön och kom fram till att miljön påverkar hur barn mår. Han menar att våra sinnen behöver stimulans och att barn vill upptäcka saker. Han konstaterade även att barn som vistas på förskolor där personalen inte medvetet reflekterar över den fysiska miljön mår sämre. Nordin- Hultman (2005) gjorde sin avhandling genom att observera och jämföra pedagogiska miljöer i Sverige och Storbritannien. Hon uppmärksammade bland annat att barn fungerar på olika sätt i olika miljöer. En av skillnaderna mellan den svenska förskolan och den engelska förskolan var att den engelska förskolan oftast enbart består av ett enda stort rum. Det stora rummet delas in i många små rum med plats för olika aktiviteter. Hon tyckte även att de engelska förskolorna hade mycket mer variationsrikt material i jämförelse med de svenska förskolorna. Vad gäller rummen och aktiviteterna så är de svenska förskolorna mycket mer tidsreglerade än de engelska. Det gör att barnen blir mer beroende av lärarna för att de ska få möjlighet till att använda rum och material menar Nordin-Hultman (2005).

Även skolans miljö har studerats. Skantze (1989) gjorde en doktorsavhandling där hon ställde sig frågan ”Vad betyder skolhuset?”. Hon valde ut tre skolor där hon studerade miljön, från tre olika perioder då det var tre olika läroplaner som var rådande: 1926, 1961 och 1973. Hon

intervjuade barn ifrån låg- mellan- och högstadiet. Skantze drog slutsatsen att barn tolkar sin miljö med hela kroppen och alla sina sinnen. Barn använder miljön för att förstå sig själva, sin omgivning och sociala sammanhang.

2.2 Modernitet och postmodernitet

Vi har tagit intryck av det postmoderna perspektivet på barn och deras miljö. Den empiriska undersökningen kommer därför att tolkas för att se om det är möjligt att se spår av det postmoderna perspektivet i hur lärarna väljer att organisera sin miljö på förskolan.

Göthson och Dahlberg (1996) skriver att den bild som man har av barnet ligger till grund för hur man ordnar den pedagogiska verksamheten. Miljön och rummen på förskolan visar vad man tycker ett barn är, kan vara och borde vara. Det innebär att när vi granskar vår miljö på förskolan måste vi också ifrågasätta våra traditioner och teorier om barn och pedagogik.

Nordin-Hultman (2005) skriver att inom psykologi och pedagogik, redogör termerna modern och postmodern för ”olika sätt att se på kunskap, alltså till olika kunskapsteoretiska synsätt, och därmed också till olika sätt att se på människan som individ och subjekt” (s. 31). Nedan kommer en beskrivning av grunddragen i de båda perspektiven.

2.2.1 Det modernistiska perspektivet

Nordin-Hultman (2005) skriver att den tankevärld som växte fram i Europa och Amerika under 1600- och 1700-talet, kallas för moderniteten, det moderna projektet eller för upplysningsprojektet. Den syn på kunskap som då började ta form består av en mängd grundläggande idéer. Dessa idéer är något som vi även idag tar mer eller mindre för givna. Nordin- Hultman (2005) menar att ett av de centrala dragen i modernitetens kunskapsteori, är att man söker efter en ordning, och detta gör att allt som är oordnat, oberäkneligt och motsägelsefullt, försöker man sätta in i olika fack för att detta ska kunna kategoriseras och klassificeras. När man kategoriserar och klassificerar gör man det utan att ta hänsyn till sammanhang och verkliga situationer. Man lutar sig mot allmänna universella principer, som för med sig att det ofta blir abstrakta generaliseringar. Man har även en bild av en värld som är i ständig utveckling mot något som är bättre. Det handlar hela tiden om att göra framsteg (Nordin-Hultman, 2005).

Det modernistiska perspektivet karaktäriseras av detta utvecklingstänkande. Tron på att det finns ett underliggande utvecklingsförlopp i barndomen, har satt sin prägel på den psykologiska forskningen och på våra teorier om vad ett barn är (Nordin-Hultman, 2005). Ett mönster som utmärker synen på barn i de pedagogiska praktikerna är att man försöker ringa in olika bilder av barnet så att man ska kunna få en karaktäristisk bild av just det barnet. Man strävar efter att definiera varje barn utifrån en bestämd identitet. Ett annat mönster är att snabbt försöka få syn på det som barnet inte klarar av och det är detta som fångar uppmärksamheten hos pedagogerna. Dessa tankemönster, är enligt Nordin-Hultman (2005) något som dominerar bland pedagoger, föräldrar och även hur barnen ser på sig själva. Pedagogiken handlar om att hela tiden hjälpa barn att förändras så att de kommer närmare linjen för vad som anses normalt för barn i den åldern (Nordin-Hultman, 2005).

2.2.2 Det postmoderna perspektivet - ifrågasättande av moderniteten

Många av de tankar man hade inom moderniteten har idag blivit ifrågasatta. Moderniteten och postmodernismen innebär olika perspektiv att se på människan och dess lärande (Nordin-Hultman, 2005).

Postmodern innebär i första hand att vi 'kastar en lång, uppmärksam och eftertänksam blick' på de antagande och föreställningar som våra teorier och praktiker vilar på (Nordin-Hultman 2005, s.31).

Sommer (1997) skriver att under de sista 25-30 åren har stora förändringar skett inom forskningen om barn. Vi har fått ny kunskap från många vetenskapliga undersökningar och det har gjort att den traditionella synen på barn har ändrats. Detta har gjort att vi har fått ett perspektivskifte i forskarnas uppfattning av vad ett barn är och hur barnets utveckling ska förstås. Barndomen och våra barns uppväxt är inte heller längre vad de har varit.

De förändrade uppväxtvillkoren för barn är att många kvinnor arbetar utanför hemmet och att barnen tillbringar mycket tid på förskolan redan i tidig ålder. Andra saker som har ändrats för barn är att idag är skilsmässor inte ovanligt och barn växer upp i andra familjformer än kärnfamiljen. Sommer (1997) menar att man måste kräva av de nyare teorierna om barn, att de är förankrade i barns aktuella verklighet. Därför är vi idag tvungna att ifrågasätta den traditionella synen på barn och deras utveckling. De traditionella utvecklingsteorierna är

grundade på att man har studerat barnet ur den tidens uppväxtvillkor som bland annat innebar att barn växte upp i en kärnfamilj (Sommer, 1997).

I dag talar man mer och mer om det kompetenta barnet eftersom nyare undersökningar har visat att man har underskattat barnets förmågor och överdrivit barnets sårbarhet (Sommer, 1997). Utifrån en postmodern syn menar man att vem man är som människa, får olika svar beroende på vilka möjligheter och villkor som finns i ens omgivning (Nordin-Hultman, 2005). Identiteten är inte en gång för alla fastlagd utan människan skapas om och om igen i ett samspel med omgivningen. I denna process finns hela tiden nya begränsningar och nya möjligheter. Omgivning och miljö är också något som är i ständig förändring, detta gör att inte heller den fysiska miljön kan ses som konstant. Det innebär att det bör finnas olika miljöer eller erbjudande i förskolans rum beroende på vilka barn som finns där (Nordin-Hultman, 2005).

2.3 Barnet och miljön

Som vi tidigare har nämnt återspeglar den miljö man har på förskolan vilken syn man har på barn. Man har haft olika syn på barn i alla tider. Detta har i sin tur påverkat hur vi har ordnat den pedagogiska praktiken för barn.

2.3.1 Den moderna synen på barn

Den svenska förskolans pedagogik har sin bakgrund ifrån en rad olika pedagoger som har utformat olika teoretiska perspektiv på barn och dess utveckling. Gemensamt för dessa pedagoger är att de har grundat sina teorier utifrån det modernistiska sättet att se på barn och kunskap (Nordin-Hultman, 2005).

Rousseau var en schweizisk filosof. Hans pedagogiska filosofi var *naturalismen*. Naturalismens grund handlar om att verkligheten är samstämmig med naturen och att människan är en del av naturen. Det vill säga att allt som händer kan man återfinna i naturens ordning. Han menade att barnet följer en naturlig och åldersbunden utveckling, och dessa ska inte skyndas på. Kunskap är något man får genom att utföra något, det vill säga genom att göra naturliga och konkreta erfarenheter (Stensmo, 1994).

Den tyske pedagogen Friedrich Fröbel var starkt influerad av bland annat Rousseau. Det centrala i Frøbels pedagogik var att barnet sågs som ett frö, en planta som krävde god omvårdnad för att utvecklas. Han förespråkade en pedagogik där barnet sågs som ett unikt väsen och presenterade en utvecklingsbaserad pedagogik. I likhet med Rousseau ställde Fröbel barnet i centrum och betonade dess självverksamhet som viktig för utvecklingen. Fröbel framhöll lekens betydelse och utvecklade lekgåvor, dessa gåvor skulle öka barnens inläring via leken. Barnet skulle arbeta i lekens form. Han ansåg att på detta sätt så skedde lärandet bäst. Fröbel ansåg även att barntädgårdarna skulle utformas som ett komplement till hemmen. (Tallberg Broman, 1995). Den svenska förskolan har många traditioner grundade i Frøbels pedagogik och hans pedagogik var länge den som gällde. Än i dag kan man se tydliga spår av Frøbels tankar i den svenska förskolan. Innehållet och arbetssättet i förskolan har förändrats, men själva uppläggningsen av dagen finns kvar. Exempelvis fri lek, husliga sysselsättningar, samling med barnen i ring och utevistelse (Andersson, 2001).

Piaget såg inte sig själv som en utvecklingspsykolog eller pedagog och gjorde inte gärna uttalande i frågor om hur undervisning ska bedrivas eller hur barn ska fostras för att utvecklas maximalt. Tvärtom, han vidhöll att han i första hand var intresserad av hur kunskaper bildas hos barn. Piaget menade att människan är aktiv och skapar mening i sitt lärande. Han menade vidare att vuxna och barn har olika sätt att tolka, förstå och resonera om vår omvärld och att vi därför inte kan ha en gemensam måttstock. Barn måste vara aktiva och göra egna erfarenheter, utan vuxnas inblandning, vilket gör att de kan bilda en egen världsbild och därmed utvecklas de intellektuellt (Tallberg Broman, 1995).

Erikson (1995) var en dansk-tysk-amerikansk psykoanalytiker. Han menade att människans utveckling är uppdelad i olika faser, där varje fas innehåller en psykosocial konflikt. Hur man hanterar dessa konflikter, blir avgörande för människans fortsatta utveckling. Till skillnad från Piagets utvecklingsteorier, tar Eriksons utvecklingsfaser inte slut vid vuxen ålder utan sträcker sig livet ut. Han menade att det är inte bara barnets närmsta som avgör hur barnet blir i vuxen ålder utan att hela barnets sociala upplevelser och miljöer spelar minst lika stor roll. Erikson (1995) föredrog att se till det friska hos en människa istället för till det sjuka.

Ovannämnda teoretiker har påverkat vårt sett att se på barn. Ett barn som utvecklas enligt generella mallar som ger lärare riktlinjer om hur ett normalt barn utvecklas, och därmed kunna upptäcka barn som avviker ifrån det som ses som normalt (Tullgren, 2003).

Under de stora teoriernas period trodde man inte att barn hade något som helst medvetande om sig själv, man trodde att barnet inte hade några kompetenser när det kom till världen. Man menade att barnet var inget annat än en passiv mottagare och ett oskrivet blad och att barnet är beroende av att andra i sin miljö som ska överföra sin kunskap till barnet. Ett sådant här barn är beroende av omsorg och beskydd (Sommer 1997).

2.3.2 Förskolans inomhusmiljö ur ett modernistiskt perspektiv

En beskrivning av den fysiska inomhusmiljön på en förskola med modernistiskt perspektiv skulle kunna vara den beskrivning som Lenz Taguchi (1997) ger om en hemlik förskola där sofforna är centralt placerade, materialet är placerat så barn ej kan nå, barnen måste fråga/be om hjälp av en vuxen. Vidare menar Lenz Taguchi (1997) att läraren blir en "stand-in" för barnens mamma och som sedan ska överföra sin egen kunskap på barnen. Det gör man utifrån en barnsyn som bygger på barn som oskrivna blad.

2.3.3 Den postmoderna synen på barn

Inom den postmoderna diskursen menar man att det inte finns något originalbarn, det vill säga att det inte finns några generella mallar som kan tala om för oss vad ett barn är eller vad ett barn bör kunna vid olika tidpunkter (Nordin-Hultman, 2005). Man ser barnet som subjekt vilket innebär att man sätter barnet i fokus. Barn är kompetenta, kreativa, handlande och aktiva. Om vi som lärare ser barnen som kompetent så gör vi också det möjligt för barnen att se sig själva som kompetenta. Barnen ses som självständiga människor med en röst värd att lyssna på, de är små människor som inte ska påtvingas kunskap innan de har ställt sina frågor och egna hypoteser. Denna diskurs syftar till att ge barn mod att tänka och handla självständigt (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Stern var en amerikansk psykolog och psykoterapeut och en av de främsta forskarna inom självpsykologin och han var en av de första som talade om det kompetenta barnet. Hans teorier bygger på experiment som han själv utformade och främst genomförde på små barn. Stern gav oss ett nytt sätt att se på små barn, som man idag kallar det kompetenta barnet. Det vill säga att vi idag ser barn som kompetenta, nyfikna och kunskapssökande istället för behövande (Brodin & Hylander, 1997).

Stern (2003) menar att spädbarn redan från födseln är kapabla till självständigt tänkande och har en fri vilja och hans teorier är fokuserade på kommunikation och relationen mellan barn och vuxna. Stern har försökt att göra en teori som ska hjälpa oss vuxna att se världen genom barnens ögon. Han talar om fyra domäner. Ett uppvaknande själv som innefattar de två första månaderna i ett barns liv och han menar att man redan från början kan se tydliga skillnader mellan olika spädbarn och deras temperament. För spädbarnet är kroppskontakt ett grundläggande behov. I den här domänen färgar känslorna alla upplevelser för spädbarnet och för vuxna handlar det mycket om fysisk och psykisk närvaro. Barn behöver en närvarande vuxen som finns till hands. När barnet är någonstans vid två månader ålder händer någonting i samspelet med andra människor, man kan börja få ögonkontakt. Barnet börjar utveckla sin sociala förmåga och barnet börjar härma och visa sin glädje med hela kroppen. Man kan börja prata om ett kärnsjälv utifrån vilket barnet agerar och erfar och Stern kallar domänen ett kärnsjälv. Barnet börjar få en känsla av att kunna styra själv, ha egna känslor och detta utvecklas genom hela livet. Nästa domän kallar Stern för känslan av ett subjektivt själv och menar att då brukar föräldrar uppleva en påtaglig förändring i umgänget med sina barn. Ett samspel börjar komma igång, via blickar, mimik, kroppens rörelser och rösten. För barnet är det ett stort steg i utvecklingen att kunna uppleva samförstånd utan ord. Barn kan uttrycka sig på ett nytt sätt i denna domän. Barnet upptäcker att det kan förmedla sina avsikter. Barnet frigör sig ifrån den konkreta verkligheten, stiger in i ordens värld. Barnet kan också börja imitera sådant som det sett att andra gör. De kan se sig själv utifrån ett större perspektiv, vilket är ett viktigt steg i självutvecklingen, de kan börja relatera till sig själv. Den fjärde domänen kallas för känslan av ett verbalt själv och inträffar under barnets andra levnadsår. Nu börjar språket komma igång och barnet får ett nytt verktyg för att både kunna göra sig förstådda och förstå andra. Språket ger barnet ett fantastiskt verktyg till nya möjligheter att kommunicera och känna ömsesidighet.

Stern (2003) talar om språket som ett "tveeggat svärd" (s. 224) som för alltid klyver världen och självet i två delar. Vi tvingas leva i två världar, den vi upplever och den vi kan berätta om med ord. Det är många viktiga steg i utvecklingen som nu kommer ungefär samtidigt. Spädbarnstiden är slut och det går aldrig att komma tillbaka till det liv som bara består av ordlös kommunikation, känslor och totala helhetsupplevelser där alla sinnen är med. Barnet frigör sig från den konkreta verkligheten och kan i sitt inre föreställa sig både sådant som har hänt och sådant som aldrig har hänt. Dessa domäner ska inte jämföras med utvecklingsfaser

utan Stern talar om dem som utvecklingsdomäner, de är inte faser som avlöser varandra utan olika sätt att förhålla sig till världen. Domänerna utvecklas vid olika tidpunkter, men finns sedan sida vid sida. Han menar att det är genom kontakt och kommunikation som vi utvecklar oss själva och samspelet mellan människor går som en röd tråd genom hans teorier om barns utveckling (Stern, 2003).

Vad bland annat Stern har kommit fram till har bidragit till synen på det kompetenta barnet. Tullgren (2003) menar att en ny barnsyn har vuxit fram. Denna barnsyn består av två huvuddrag. Den ena är att barn och barndom skapas av den omgivning och kultur som omger barnet. Sommer (1997) menar att det andra huvuddraget i denna barnsyn är en syn på barn som ett delaktigt barn som också är involverat i sitt eget lärande. Lenz Taguchi (1997) talar om det kompetenta barnet som ett barn som lever i en ständigt föränderlig värld. Barn skapas i ett samspel med sin omvärld. Tillsammans skapar man mening och innebörd.

2.3.4 Förskolans inomhusmiljö ur ett postmodernt perspektiv

Nordin-Hultman (2005) menar att hur man formar sin miljö ger en bild av vilken syn man har på barn, vilka förväntningar man har på barnen och vad man tror att barnen är kompetenta till. ”Pedagogiska rum säger något om vad ett barn är och bör vara och därmed om hur de barn som faktiskt är där skall uppfattas och bedömas” (Nordin-Hultman 2005, s.51).

Barn behöver goda miljöer som ger dem möjligheter att handla och agera och som även kan ge dem positiva erfarenheter. Det kan göra att barn växer upp med den grundläggande känslan av att ha ett värde. Han menar att miljön sänder oss budskap om vad som förväntas ske. Dessa budskap är till exempel besked om vad som är möjligt, farligt, tillåtet, förbjudet, lämpligt, önskvärt, väntat och så vidare (Berefeldt, 1998). Lindqvist (2002) talar också om att barn behöver en bra miljö för att kunna uppleva, lära och skapa mening.

Wallin (2003) anser att det är viktigt att komma ihåg att barn och vuxna har skilda sätt att förhålla sig till miljön, då miljön ”talar till” barnet genom att locka och utmana dem.

Björklid & Fischbein (1996) talar om att vi människor påverkas inte bara av miljön, utan vi påverkar den också själva. Som pedagoger bör vi vara medvetna om att alla människor uppfattar miljön olika och att var och en bygger upp sin egen omvärld. Berefeldt (1998) menar att barn upplever rummen med sina sinnen medan vi vuxna har förmågan att läsa rum som texter med hjälp av tidigare erfarenheter.

Många kloka forskare har slagit fast att barn upplever sin miljö spontant som en helhet via alla sina sinnen. Barn tar till sig rummet genom att leva i det; genom att röra sig, handla, upptäcka, fantisera och förändra utrymmet. På sitt unika sätt är barnet en del av sin miljö och därmed beroende av den (Heinimaa 1996, s. 26).

Pramling Samuelsson & Johansson (2003) menar att en utforskande miljö kan bestå av problemlösningssituationer som barnen kan göra med någon vuxen eller med andra barn. En sådan miljö kan vara som Skantze (1995) föreslår. Han menar att lekmiljön måste vara av verkstadskaraktär och gärna inredd med hörn och tydligt avskilda gränser för olika verksamheter. Miljön ska dessutom vara självinstruerad så barnen inte behöver be om hjälp utan kan klara sig själv (Skantze, 1995). Enligt Kennedy (1999) behöver miljön ständigt förbättras och förändras. Innemiljön ska erbjuda många olika möjligheter med många olika sorters material som anpassas utefter barnens behov, så att barnen blir självständiga. Även Lindqvist (1997) skriver att man medvetet ska skapa miljöer som inspirerar till handling.

2.3.5 Utformning av miljö inom det postmoderna perspektivet

Vi väljer att beskriva Reggio Emilias¹ förhållningssätt till miljön, eftersom de har ett postmodernt perspektiv, vilket omfattar synen på det kompetenta barnet. Även läroplanen för förskolan (Lpfö 98) talar om det kompetenta barnet.

Vår svenska läroplan för förskolan och skolan har mycket gemensamt med synen på barn och kunskap i Reggio Emilia. Här som där har det *fattiga barnet* eller det *sovande barnet* i skolans värld och barnet som natur” i förskolans ersätts med en syn på barn som kompetenta och kunskapande (Wallin, 2003 s.115).

Reggio Emilias utgångspunkt finns i det sociokulturella perspektivet, vars grund är att människor lär i samspel med andra i alla miljöer hela tiden (Sträng, 2005). Deras pedagogiska filosofi står för ett förhållningssätt som innebär att se lärare, barngrupp och miljön som tre pedagoger. De använder framförallt sin miljö för att uppmuntra barns självständiga utforskande (Gedin, 1996). Wallin (2003) menar att Reggio Emilia bygger upp en inspirerande miljö som ger barnen möjlighet till utforskande och lärande, en miljö som ökar deras kreativitet och självständighet. Ett förhållningssätt som bygger på en stark tro på

¹” Reggio Emilia är en stad i Norra Italien. Stadens namn förknippas med det pedagogiska förhållningssätt som är kännetecknande för de kommunala daghemmen där (Pedagogisk uppslagsbok, 1996 s 502)”.

människans möjligheter, respekt för barnen och en tro på att alla människor föds kompetenta. Ett förhållningssätt som ständigt utvecklas och förnyas med barnens behov i fokus.

Åberg och Taghuci (2005) skriver att det är pedagogernas ansvar att hela tiden observera vad barnen gör i sin miljö. Innan man gör några större ändringar i miljön måste man också lyssna på hur barnen tänker. Barnens svar kan ge en bild av vilka intressen och behov just dessa barn har. Detta är något som ändras hela tiden, därför är det viktigt att observera och diskutera med barnen hela tiden. Åberg och Taguchi (2005) skriver att om man arbetar på detta sätt när man formar miljön så ger man barnen möjlighet att påverka sin egen miljö. De menar att hur miljön ska se ut på en förskola är något som också angår barnen och inte bara de vuxna. Åberg och Taghuci (2005) menar också att det är viktigt att skapa mötesplatser i miljön där barnen kan kommunicera med varandra. Genom att lyssna på vad barnen vill och intresserar sig för har lärare en utgångspunkt när vi formar miljön på förskolan, samtidigt får barnen en möjlighet att vara delaktiga och påverka sin miljö på förskolan. Lika viktigt är det att lärare ställer sig själva frågan; hur ger vi barnen möjligheter till att känna sig kompetenta, nyfikna och utforskande i vår miljö (Åberg och Taghuci, 2005).

Lundahl (1995) menar att barnen har mycket lite att säga till om i sin miljö och att deras medverkan sällan efterfrågas. Miljön bör vara flexibel i sin utformning, anser Åberg och Taghuci (2005), för att kunna användas på olika sätt beroende på vilken barngrupp och vad som efterfrågas just nu. Det måste vara tillåtet att använda miljön på många olika kreativa sätt. När man förstår vilka verksamheter, och vilka barn man ska fylla förskolan med som det blir en bra miljö. Miljön måste handla om barnens egen lust, deras tankar, deras handlingar samt deras syften och deras personliga meningsskapande (Åberg och Taghuci, 2005). Förskolans miljö får inte vara statisk. Miljön ska kunna användas och förändras på ett flexibelt sätt beroende på vilka verksamheter som pågår och vad som för tillfället intresserar barnen, menar Pramling Samuelsson m.fl. (1999). Barn behöver en god miljö i förskolan, miljön ska inspirera till olika verksamheter och handlingar, men också utforskande och upptäckande. Exempel på detta kan vara verkstäder, lekvärldar, ateljéer, laboratorium. Barn ska vara aktivt delaktiga i miljöns utformning. De ska kunna använda alla utrymmen under dagen, beroende på aktivitet eller funktion i verksamheten (Pramling Samuelsson m.fl., 1999).

3 Metod

Här redogörs för vilken metod som användes för att genomföra den empiriska studien. Den kvalitativa undersökningen gjordes genom att utforma ett frågeformulär. Här tas även upp ur datainsamlingen gick till och hur materialet bearbetades.

3.1 Studiens genomförande

Under kommande rubriker beskrivs hur urvalet av respondenterna gick till, upplägg av frågeformulär och hur bearbetning av insamlat material gjordes. Även de etiska överväganden och en diskussion av metodval är med.

3.1.1 Urval och beskrivning av undersökningsgruppen

I undersökningsgruppen ingår tio förskollärare ifrån åtta förskolor. Dessa förskolor ligger i fem olika kommuner i Skåne. Det är nio kvinnliga förskollärare och en manlig. Det skickades ut enkäter till dessa tio lärare och det kom åtta svar tillbaka. Orsaken till att vi valde dessa förskollärare är att vi sedan tidigare känner dem, antingen genom tidigare yrkesliv eller VFU². Genom två av dessa förskollärare fick vi kontakt med ytterligare två förskollärare, som deltog i undersökningen, som vi inte är bekanta med sedan tidigare. Visserligen baserades vårt urval på för oss kända förskollärare, men vi har dock ingen förkunskap om hur de arbetar och talar om sin miljö på respektive förskola. Dessutom var det intressant för undersökningen att det blev en ganska stor geografisk spridning, eftersom olika kommuner kan ge förskolorna olika förutsättningar vad gäller ekonomi och fortbildning.

3.1.2 Datainsamling

Vi har valt att göra semistrukturerat skriftligt frågeformulär, det vill säga att alla får samma planerade frågor (Denscombe, 2000). Frågeformuläret består av öppna frågor, se bilaga, eftersom syftet är att få fram respondenternas tankar (Patel & Davidsson, 2003). En intervjusituation, med band- eller videoinspelning kan upplevas stressande (Denscombe, 2000). Enligt Patel & Davidsson (2003) kan de svar man får i en intervjusituation påverkas av den personliga relationen som uppstår mellan intervjupersonen och intervjuaren. Därför valde vi att skicka ut frågeformuläret, så att respondenterna fick gott om betänketid och kunde

² Verksamhetsförlagd utbildning inom lärarutbildningen

lämna väl genomtänkta svar. En annan anledning till varför vi valde att skicka ut frågeformulär är att alla svaren då blir nerskrivna och därmed lättare att sammanställa och analysera (Ejvegård, 2003). Om det skulle behövas ställas kompletterande frågor till respondenterna, så frågade vi i förväg om det skulle gå bra att göra en videoinspelad intervju. På detta sätt gavs en möjlighet att komplettera inlämnade svar. Frågeformulären skickades ut till tio lärare, varav åtta kom tillbaka.

3.2 Bearbetning av insamlad information

När frågeformulären kom tillbaka, påbörjades arbetet med att läsa dem och skriva ner våra första reflektioner. Därefter gjordes en vad Denscombe (2000) kallar ”öppen kodning”, det vill säga vi försökte hitta likartade respektive olikartade formuleringar och gemensamma nämnare. Därefter gjordes en sammanfattning, för att få en översikt på svaren. Sedan gjordes en bakgrund till varje lärare, som innehåller hur länge läraren arbetat och eventuell profil/pedagogisk arbetsätt. Därefter sammanställdes lärarnas svar och nya rubriker skapades. De citat som gav en generell bild av hur lärarna talar om miljön eller de svar som *stack ut* lyftes fram i texten.

Vi har valt att använda oss av det postmoderna perspektivet på barn och deras miljö. Den empiriska undersökningen kommer därför att tolkas för att se om det är möjligt att se spår av det postmoderna perspektivet i hur lärarna väljer att organisera sin miljö på förskolan. Med detta syftar vi framförallt på om man kan se ifall lärarna har valt att försöka ordna en miljö för det ”kompetenta barnet”.

3.3 Etiska övervägande

De förskollärare som deltar i den empiriska studien fick information om vårt syfte med arbetet, hur vår undersökning är upplagd, samt hur deras svar kommer att behandlas och sen publiceras. Dessutom informeras de om att deras deltagande är helt frivilligt och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. Det är viktigt enligt Kvale (1997) att skydda förskollärarna/förskolans identitet. I bearbetning av insamlat material används oss av påhittade namn för att skydda förskollärarna/förskolans identitet. De frågeformulär som bearbetas kommer att förstöras efter genomförd opponering och godkännande.

Innan frågeformulären lämnades ut till de tillfrågade förskollärarna, provades frågeformuläret på två lärarstuderande. Anledningen till detta val var att studenterna kan anses vara något mer insatta i ämnet än vad någon annan yrkeskategori skulle vara. Eftersom studenterna kan antas ha en viss förförståelse i ämnet, så kan det underlätta förståelsen av frågorna. Detta val gjordes för att se om frågorna var tydliga och om de uppfattades så som det var tänkt, eller om det fanns några frågetecken, vad gällde våra formuleringar. Innan frågeformulären, se bilaga 1, skickades ut, togs kontakt per telefon med de utvalda förskollärarna. Då berättades i korta drag om bakgrund och syfte med studien. Sedan skickades frågeformulären via post eller e-post, tillsammans med en kort presentation av oss själva och de etiska övervägandena.

3.4 Metoddiskussion

Från början var tanken att vi skulle göra personliga intervjuer som spelas in på band för att sedan omvandlas till skrift. Enligt Patel och Davidsson (2003) är denna metod mycket tidskrävande. Det som är positivt med detta arbetssätt är att man har möjlighet att ställa eventuella följdfrågor. Något som även är en fördel med personliga intervjuer är att man får möjlighet att förtydliga sina frågor vid eventuella oklarheter (Patel & Davidsson, 2003). Det som gjorde att vi valde att skicka ut frågeformulär till samtliga respondenter via mail eller post, var framför allt att de skulle ha god tid på sig, för att lämna väl genomtänkta svar. Som tidigare nämnt kan en intervjusituation kännas stressande för respondenten och dessutom kan den personliga relationen påverka respondenternas svar enligt Patel och Davidsson (2003). Ytterligare en anledning, som nämnt tidigare, är att denna metod gör det lättare att sammanställa och analysera svaren (Ejvegård, 2003). En sista orsak var även den tidspress som upplevdes inför att använda bandinspelade intervjuer.

Den metod som valdes är mindre tidskrävande både för oss och för respondenterna. Respondenterna behöver inte avsätta särskild tid för intervjutillfället, utan kan i lugn och ro besvara frågorna när som helst under en hel veckas tid. Vårt metodval gjorde även att vi upplevde oss ha mer tid för sammanställning och bearbetning av materialet. För att inte missa väsentlig information tillfrågades alla respondenter om det skulle kunna finnas möjligheter att komma ut och göra bandinspelade intervjuer för att komplettera deras svar. Detta behövde dock inte göras eftersom de svar som gavs tillbaka var tillräckliga och utan oklarheter.

Enligt Denscombe (2000) bör man ställa sig frågan om ett litet antal respondenter kan ge tillförlitlig information till studien. Vi är medvetna om att vårt urval av respondenter kan påverka vårt resultat. Eftersom många av de tillfrågade respondenterna sen innan var kända för oss, var sannolikheten stor att få tillbaka de flesta av frågeformulären. Vilket även visade sig stämma då det enbart blev två bortfall. Även om en del av de tillfrågade respondenterna var bekanta, tyckte vi oss inte ha en så pass personlig relation till dessa att svaren inte skulle bli tillförlitliga. Den geografiska spridningen på förskolorna sågs som en fördel. Förskolorna ligger i fem olika kommuner och har därmed olika kommunledning och arbetsledning. Detta gör att de eventuellt har olika möjligheter och hinder för att skapa sin inomhusmiljö. För att kontrollera frågeformulärets utformning och tydlighet valdes, som tidigare nämnts, två lärarstudenter ut för att svara på frågorna. Det gjorde att vi kunde få en uppfattning om formuläret behövde ändras eller förtydligas. De två lärarstudenter som ställde upp och svarade upplevde inga oklarheter med frågorna och detta gjorde att formulären skickades till respondenterna.

I en studie är det enligt Patel & Davidsson (2003) väsentlig vilka frågor som ställs och vilka svar som fås, om studien ska räknas som kvalitativ eller kvantitativ forskning. Vårt syfte med studien är att få reda på vilka tankar varje lärare ger uttryck för vad gäller miljön på förskolan, därför anser vi att denna studie är kvalitativ. Det frågeformulär som skickades ut kan inte betraktas som någon djupintervju eftersom det inte gick att ställa direkta följdfrågor. Däremot fanns det möjlighet att följa upp våra svar genom kompletterande frågor ifall det ansåg nödvändigt. De skriftliga frågeformulären har gett oss samma möjlighet som en transkriberad intervju att gå tillbaka till svaren.

4. Resultat

Resultatdelen utgörs av en presentation av de lärare som var med i studien, hur länge de arbetar som lärare och eventuella profil eller pedagogiska arbetssätt. Därefter kommer en kort beskrivning och tolkning av lärarnas svar, där det lyfts fram hur lärare diskuterar miljön på förskolan, vad de anser är en bra miljö för barn och vad miljön ska erbjuda barnen. Därpå följer en redogörelse för hur miljön ser ut på förskolorna i studien. Vi börjar med att berätta hur materialet är placerat och därpå beskriver vi olika miljöer som vi har kunnat se i vår studie. Sist tar vi upp vilka möjligheter/hinder lärarna tycker sig ha för att skapa den miljö de vill ha på förskolan.

4.1 Presentation av de olika lärarna i studien

För att få en tydlig bild av de lärare som var delaktiga i studien följer här en kort beskrivning av lärarna och deras profil/pedagogiska arbetssätt. För att avidentifiera lärarna är de nämnda med fingerade namn.

Asta har arbetat som lärare i fem och ett halvt år och arbetar på en Reggio Emilia inspirerad förskola.

Berit har arbetat som lärare i åtta år och arbetar på en förskola med lekpedagogiskt³ arbetssätt.

Calle har arbetat som lärare i 16 år och arbetar på en förskola som arbetar enligt lösningsinriktad pedagogik.⁴

Doris har arbetat som lärare i två och arbetar på en förskoleavdelning som arbetar mycket med barns trygghet, lek och utveckling.

Elsa har arbetat som lärare i 14 år och arbetar på en förskoleavdelning som arbetar mycket med rörelse och lek både ute och inne.

Frida har arbetat som lärare i tolv år och arbetar på en förskola som inte har någon uttalad profil men som jobbar mycket med språket.

Greta har arbetat som lärare i fyra och ett halvt år och svarar att de inte arbetar enligt någon särskild profil/pedagogiskt arbetssätt.

Hanna har arbetat som lärare i fem år och svarar att de inte har någon uttalad profil/pedagogiskt arbetssätt.

³ ”fri pedagogisk metod där man utgår från barnets egna initiativ. Pedagogens uppgift är att ge barnet material och uppslag samt delta i leken på barnets villkor (pedagogisk uppslagsbok, 1996 s 347)

⁴ Ett pedagogisk förhållningssätt som genomsyras av ett respektfullt bemötande och tilltro till individens egna resurser och kompetenser. Fokuserar på samspelet mellan lärare och elev och att alla elever vill få positiv uppmärksamhet, bli bekräftade och få känna sig omtyckta och att de duger. Att bakom varje handling finns en positiv avsikt (Mählberg, 2003).

4.2 Miljön på förskolorna

Här tar vi upp om lärarna diskuterar sin miljö i arbetslaget och vad diskussionerna handlar om. Sedan redogörs för vad lärarna anser att en bra miljö för barn är och vilka ord de använder då de skriver om denna miljö. Därefter beskriver vi vad lärarna vill att barnen ska få ut av sin inomhusmiljö.

4.2.1 Miljön – ett samtalsämne bland lärare

Alla lärare utom en uppgav att miljön är något som de diskuterar i arbetslaget. Den lärare som skiljer sig ifrån de övriga svarade att de inte brukar diskutera sin miljö så ofta. De diskussioner som förs om miljön i denna studie handlar om materialet behöver bytas ut, om miljön fungerar och används. Man ställer sig frågor som t.ex.; är miljön inspirerande? Hur kan miljön bli ännu bättre? Vilka behov och intressen finns i barngruppen?

... ser vi att inte något hörn används, måste vi diskutera varför, det kanske måste in nytt material, skriv- och rit hörnan var vi tvungna att göra större eftersom det alltid var fullt vid det bordet (Asta).

Asta skriver att de är uppmärksamma på om miljön används av barnen eller inte.

Ja, vi pratar ganska ofta om vår miljö, om vi tycker den fungerar. Inspirerar miljön barnen till lek? Är miljön till hjälp för barnen i deras lek vardag? Hur kan vi förändra vår miljö, för att det ska bli ännu bättre? (Berit).

Även Berit ger uttryck för de är uppmärksamma på om och hur miljön används av barnen, då hon skriver att de diskuterar om miljön fungerar.

Ja. Vi låter barnens behov styra och sen diskuterar vi det i arbetslaget och ändrar om i rummen efter hand som barngruppen får nya behov och intressen (Hanna).

Lärare Hanna skriver att de utgår från barnens intresse/behov och sedan förs diskussioner om detta.

I de ovanstående citaten kan man tydligt se att miljön är något som diskuteras i de olika arbetslagen. Vi uppfattar det som att man ganska ofta diskuterar sin miljö och att man förändrar sin miljö efter barnens intresse och behov. En intressant aspekt är att ingen nämner

att de diskuterar miljön tillsammans med barnen. Men man kan ändå anta att de gör detta eftersom de skriver att de utgår från barnens intresse. Vi kan dock inte veta riktigt säkert om lärarna diskuterar miljön med barnen eller inte. Man skulle också kunna tolka svaren som om att det handlar mer om att lärarna observerar vad barnen gör i sin inomhusmiljö och hur de använder sin miljö och vilka intressen barnen verkar ha. Det är sedan detta som diskuteras i arbetslaget.

4.2.2 En bra miljö för barn

När lärarna beskriver vad de tycker är en bra miljö för barn är så använder de sig av ord som tillåtande, miljön i ständig förnyelse, en miljö som utgår från barnen och deras intresse, en miljö som är möjlig att påverka av barnen, en miljö som stimulerar till nyfikenhet och en önskan att söka kunskap, en miljö där dom varje dag hittar nåt nytt, en miljö som gör barnen självgående, en kreativ tillåtande miljö.

Tillåtande, möjlig att påverka, barnen själva kan plocka fram material (Calle).

En bra miljö är en miljö där barnen varje dag känner tillfredsställelse att gå till och där dom varje dag hittar nåt nytt (Elsa).

Alla lärare använder olika ord när de skriver vad en bra miljö. Men man kan se att alla använder sig av ord inom den postmoderna diskursen där man har en syn på barn som kompetenta. Man skulle kunna tolka det som att de olika lärarna i studien talar om en miljö som är möjlig för barnen att påverka, den ska vara självinstruerande, stimulerande och flexibel. Miljön ska inte vara statisk och den ska utgå från barnens intresse.

4.2.3 Miljöns erbjudande till barnen

En del av lärarna i studien nämner att de vill att leken ska få ta stor plats i förskolans inomhusmiljö och att barnen ska få använda sin fantasi, då de beskriver vad de vill att barnen ska få ut av sin inomhusmiljö.

En positiv syn på leken. Känna att de får lov att använda sin fantasi, använda leksakerna till annat än det de är till för, t ex byggklossarna i soppan. Återuppleva det som händer i det verkliga livet i leken, t ex gå och handla, leka frisör o s v (Greta).

Det finns även lärare som vill att leken ska bidra till att barnen har möjlighet att skapa bra sociala relationer.

Vi vill att barnen ska få möjlighet att leka och utnyttja lekens alla sidor i en miljö som uppmuntrar och tillåter barnen att leka och fungera i ett samspel med varandra. Vi vill även att miljön ska inspirera barnen till olika aktiviteter, t.ex. vår ateljé eller hobbyrum (Berit).

Vi vill att barnen ska lockas till lek. Vi vill att barnen ska stimuleras till fri lek och fritt skapande. Barnen ska bli självständiga individer och vara trygga. Vi vill att barnen ska ha roligt tillsammans och få bra sociala relationer. Vi vill även att barnen ska träna sin kreativitet och sin fantasi (Doris).

I svaren kan man utläsa att många av lärarna vill att barnen ska vistas i en miljö som uppmuntrar och tillåter dem att leka. Man skulle kunna anta att många lärare tycker att det viktigaste erbjudandet i miljön är att den ska bidra till att barnen utvecklar sin fantasi och sina sociala relationer inom leken. Genom att låta barnen få använda sin miljö på ett kreativt sätt så kan man tänka sig att leken som många månar om, skulle ha störst möjlighet att utvecklas.

4.3 Miljöns utformning – materialet och rummen

Detta stycke handlar om hur miljön är utformad på några av förskoleavdelningarna i studien. Vi kommer att beskriva hur materialet är placerat. Därefter kommer vi att ta upp och beskriva några olika rum som finns på de olika förskolorna i vår studie. Vi har valt att dela upp dessa i tre olika kategorier; traditionell miljö, flexibel miljö och miljö med verkstadskaraktär. Slutligen tar vi upp vilka hinder respektive möjligheter lärarna upplever att det finns för att skapa den miljö som de vill ha på förskolan.

4.3.1 Materialet

I vår studie har vi kunnat se att materialet på de allra flesta förskolor är placerat så att barnen kan nå det själva. Lärarna talar om en miljö som gör barnen självständiga och självgående.

En bra miljö för barn är en miljö som gör barnen självgående. En miljö där barnen inte hela tiden behöver en vuxens hjälp för att ta fram saker (Frida).

En av förskolorna talar om miljön som den tredje pedagogen.

På vår förskola pratar vi mycket om miljön som den tredje pedagogen (Asta).

Allt material verkar vara tillgängligt för barnen på de olika förskoleavdelningarna i studien. Detta kan förstås som att man vill ha en miljö som är självinstruerande för att man är mån om att barnen ska bli självständiga. Det visar även att man intar ett barnperspektiv då det gäller placeringen av materialet. Genom att placera materialet i barnens höjd kan man också tänka sig att det påverkar barnens bild av sig själva och att det ger dem en möjlighet att se på sig själva som kompetenta.

4.3.2 Bestämda rum

De flesta förskolor har rum som man kallar med bestämda namn och där materialet i rummet talar till barnen om vad som förväntas ske därinne. De bestämda rum som är vanligast förekommande på förskoleavdelningarna i studien är dockrum, målarrum, byggrum, lekhall och relaxrum. Man kan avläsa av svaren i studien att rummen används till det som de är tänkta till.

Vårt stora rum inne på avdelningen används till måltider och alla aktiviteter som innebär att barnen vill sitta ner vid ett bord. Rummet med docksaker används mest till familjelekar, precis som hallen, men även till att bygga kojor, ta det lugnt i soffan en stund – kanske läsa en bok. Rummet med spjålsängarna används inte särskilt mycket, bara om de vill bygga med järnvägen. Ibland händer det att några barn går in i det rummet och leker när de vill vara ifred, eller övar på något "hemligt" t.ex. en cirkus som de sedan ska visa. Lekhallarna används till de aktiviteter som kräver lite större yta och plats, lite mer spring och bus. De två andra gemensamma rummen som vi brukar kalla våra verkstadsrum används till det som de är tänkta till. Byggnad av lego och duplo och snickrande. (Frida).

Det är vanligare att flickorna har ett speciellt dockrum/dockvrå än att pojkarna har ett speciellt rum för bilar och byggandet av lego med mera. Det skulle kunna bero på det som en av lärarna i studien förklarar. Hon menar att docktillbehör som vask och spis är inte så lätta att flytta runt, detta kräver sin speciella plats.

Vi har två lite mindre rum, varav i ett finns det ett litet bord, en leksaksspis och leksaksvask och två docksängar – detta funkar inte att ha i en flyttbar låda (Berit).

En rimlig tanke är att bilar och lego däremot inte behöver ha ett eget bestämt rum utan det är lätt att placera detta material i vilket rum som helst. Detta material tar inte ett helt rum i anspråk.

Överlag kan man se att många av de olika förskoleavdelningarna har en relativt traditionellt utformning av rummen. Med traditionell syftar vi på att man kan anta att många av förskolorna har rum som ser likadana ut. Rummen ser ut som de av tradition har gjort i många

år. Dessa rum talar om för barnen vad som förväntas ske därinne. Man skulle kunna tänka sig att barnen själva inte kommer på tanken att blanda materialen i de olika rummen för att materialet är placerat i det rum det tillhör. Det finns ett visst material som någon lärare menar kräver sin speciella plats. Denna lärare (Berit) talar om till exempel. leksaksspis, docksängar, bord. Vi själva tänker på till exempel målarsaker, pysselsaker och snickeriutrustning. Detta passar troligtvis bäst att ha i bestämda hörnor/rum av praktiska skäl. För övrigt skulle man kunna tänka sig att mycket av det övriga materialet skulle kunna vara ett flexibelt material. Det vill säga att det inte skulle vara omöjligt att låta barnen flytta runt och blanda mycket av materialet som finns på en förskola.

4.3.3 Flexibla rum

Det finns avdelningar som har spår av nytänkande, det vill säga en miljö som är möjlig för barnen att påverka och utforma. Vi har valt att kalla detta för flexibla rum.

Vi har valt att försöka färgsätta med ljusa färger och vi har en hall med barnens fack, ett ganska stort allrum där vi har bord och stolar och ett litet kök. Vi har ett rum som vi kallar ateljén och ett hobbyrum. För övrigt så har vi inte några ”bestämda rum” utan de grejer som går ligger i flyttbara lådor för att barnen ska kunna leka med vad de vill i vilket rum de vill. Vi har även en lite större lekhall där barnen har möjlighet att med hjälp av skärmar skapa sina egna små rum (Berit).

Här kan man se en förskoleavdelning som har utformat sin miljö på ett flexibelt sätt. Det som gör miljön flexibel är det material som finns i lådor som barnen får använda i vilket rum de vill. Ytterligare en sak som gör miljön flexibel, är de skärmar som barnen har tillgång till i lekhallen. Man kan tänka sig att barnen på denna förskoleavdelning, har stora möjligheter att påverka sin egen miljö, eftersom barnen kan flytta runt mycket av materialet och förvandla rummen efter behov. Man kan också föreställa sig att denna miljö uppmuntrar barnen att bygga upp olika miljöer utifrån intresse och att kombinera material på ett otraditionellt sätt. Barnen på denna avdelning ser ut att ha stora möjligheter att använda miljön till just det de önskar.

Ytterligare en förskola har valt att ha en annan lösning. Materialet är på förhand placerat men läraren poängterar att allt material får flyttas runt i alla rum.

Vi har ett stort mat/lektrum med stora fria ytor där barnen kan köra runt med sina dock- och shoppingvagnar, sitta och pussla och spela spel. Där finns plats för all möjlig lek. I ett rum har vi bilar, bygg och lego, i ett annat docksaker och utklädningskläder och i ett tredje målarrum. Alla saker får flyttas runt i de olika rummen. Så rummen används till det som barnen vill (Greta).

Denna lärare ger uttryck för att barnen har möjlighet att flytta runt allt material i de olika rummen.

Att ha material som får flyttas runt i olika rum tycker vi visar på en miljö som är tillåtande och flexibel och som är möjlig att påverka för barnen. Barnen i en sådan här miljö får troligtvis större möjlighet att använda sitt material på ett mer kreativt sätt. Man skulle också kunna tänka sig att nya lekar uppkommer då barnen har möjlighet att blanda materialet på ett otraditionellt sätt samt att materialet får användas i alla olika rum på förskolan.

4.3.4 En miljö med verkstadskaraktär

En del av förskoleavdelningarna i studien talar om rum med verkstadskaraktär. Denna avdelning som är Reggio Emilia inspirerad har satsat mycket på att ha mindre hörn av verkstadskaraktär i sin inomhusmiljö.

I vårt största rum har vi delat av rummet i mindre hörn, barnen är jätteduktiga och vet precis vad man får göra vid vilket bord, ex. två bord ritar, skriver man, nästa bord klistrar man, sen lera, därefter staffliet och sista hörnet spelar och pusslar man, En liten frisör hörna har vi också. Vi har samlingshörnan också. Vi har två små rum, ett relax, ta det lugnt rum, där vilar man i puffar, lyssnar till klassisk musik, eller sagoband. Det sista rummet har vi en scen som varit ett tidigare projekt, tema, barnen älskar att uppträda, showa, leka rollekar och busa, det är ett rum där man får busa, hoppa, dansa och brottas i. Vi har 26 barn på min avd. så det krävs strikta regler för att varje rum och hörn ska fungera, man måste vara konsekvent. Ute på torget, där vi sitter och äter, kan man pärla och sy. I det andra hörnet finns bygghörnan (Asta).

Vi tolkar det som att barnen på denna avdelning har tillgång till mycket material. Genom att erbjuda barnen många olika hörn med olika sorters material som barnen kan prova på, så kan man tänka sig att denna avdelning ger barnen en möjlighet till eget utforskande av material. Reggio Emilia-inspirerade förskolor använder framförallt sin miljö för att uppmuntra barns självständiga utforskande.

En annan lärare i studien kallar det för verkstadsrum.

De två andra gemensamma rummen som vi brukar kalla våra verkstadsrum används till det som de är tänkta till. Byggandet av lego och duplo och snickrande (Frida).

Vad dessa två lärare ger uttryck för är en miljö med verkstadskaraktär men man använder olika ord. Det verkar som att den Reggio Emilia inspirerade förskolan erbjuder många fler hörn av verkstadskaraktär än vad en ”traditionell” förskola gör. Det är också möjligt att utbudet av material skiljer sig åt. En tanke är att ju fler hörn/rum av verkstadskaraktär man har desto mer material har barnen tillgång till. Det skulle i sin tur innebära att man skulle behöva ytor på förskolan för att kunna erbjuda barnen mycket material. En annan tanke är att om man som lärare ständigt förnyar, byter ut och erbjuder barnen olika material, så har en liten yta mindre betydelse. Man skulle kunna ha en liten yta men ändå kunna erbjuda barnen ett varierande material.

4.4 Hinder och möjligheter för att skapa sin miljö på förskolan

Nedan kommer en beskrivning av vilka hinder respektive möjligheter lärarna upplever det finns för att skapa den miljö de vill ha på förskolorna.

4.4.1 Hinder

På frågan om vad lärarna upplevde som hinder för att skapa den miljö de vill ha på förskolan svarade alla lärare att de största hindren är ekonomi och begränsande utrymme. En av lärarna nämner de stora barngrupperna som ett hinder.

Hinder; pengar och utrymme (Doris).

Det största hindret för oss är att vi är liten förskola med små ytor. Vi har helt enkelt inte mycket yta, men har försökt att utnyttja våra ytor på bästa sätt (Frida).

Svaren visar att lärarna upplever samma hinder oavsett vilken kommun de tillhör. Man kan föreställa sig att det krävs en viss yta för att erbjuda barnen en flexibel miljö, där barnen själva kan vara med och skapa och påverka sin miljö med hjälp av till exempel skärmar eller draperier. Vi vet dock inte vad lärarna skulle vilja göra om de fick en större yta.

4.4.2 Möjligheter

Nedanstående citat ger en representativ bild på alla respondenters svar. Alla upplever sig ha stora friheter i att utforma sin miljö så som de önskar, inom de ramar som finns.

Vi har stor frihet att utforma vår miljö (Calle).

Personalen får fritt bestämma inom ekonomiska ramar (Doris).

Den största möjligheten vi har haft för att börja med att försöka skapa den miljö vi vill ha tycker jag är ett enormt bra arbetslag som vill förändra och komma framåt, ett arbetslag som inte är rädd för att utmaningar och nya sätt att se på saker (Berit).

Den största tillgången är ett arbetslag som vill utveckla och diskutera miljön. Svaren visar att lärarna ges stor förtroende, oavsett var förskolorna ligger, då det gäller att utforma sin miljö.

Svaren visar också att ett arbetslag som inte är rädd för utmaningar och nya sätt att se saker på upplevs som en stor möjlighet då det handlar om att forma sin miljö på förskolan.

4.5 Slutsatser

Utifrån resultatet drar vi följande slutsatser:

- Arbetslag uppger att de brukar diskutera sin inomhusmiljö. De diskussioner som förs handlar om materialet och om miljön är inspirerande. Man diskuterar även vilka intressen som finns i barngruppen.
- När lärarna beskriver vad de tycker är en bra miljö för barn är, så använder de sig av ord som kommer från den postmoderna diskursen. De använder ord som ”tillåtande, självinstruerande, verkstadskaraktär, miljön i ständig förnyelse, möjlig för barnen att påverka samt en miljö som tar tillvara på barnens intresse”.
- De allra flesta förskolor verkar ha sitt material placerat så att det är tillgängligt för barnen. Lärarna talar om en miljö som är självinstruerande och som ska göra barnen självständiga.
- Överlag kan man se att många av de olika förskoleavdelningarna har en relativt traditionellt utformning av rummen. Med traditionell syftar vi på att man kan anta att många av förskolorna har rum som ser likadana ut. Rummen ser ut som de av tradition har gjort i många år. Dessa rum talar om för barnen vad som förväntas ske därinne.
- Det finns förskoleavdelningar i vår studie som har spår av nytänkande. Vi har valt att kalla det för en flexibel miljö. Det vill säga en miljö som är möjlig för barnen att påverka och utforma. En del av förskoleavdelningarna i studien talar om rum med verkstadskaraktär.

- Samtliga lärare upplever begränsade utrymmen och begränsad ekonomi som ett hinder vid utformningen av förskolans inomhusmiljö. Arbetslaget, samt den stora friheten uppgavs som möjligheter vid utformningen av miljön.

5. Diskussion

Diskussionen utgår från slutsatserna och vårt syfte att undersöka hur förskollärare tänker om miljöns betydelse på förskolan. Samt ifrån problemformuleringen:

- Hur tänker förskollärare om den fysiska inomhusmiljön på förskolan?
- Hur tänker förskolläraren om sina möjligheter respektive hinder att skapa den fysiska inomhusmiljön på förskolan?

Dessa kommer vi att diskutera och sätta i relation till tidigare forskning. Vi börjar med en kort tillbakablick på vårt syfte med studien och vilket perspektiv vi har använt oss av då vi har tolkat resultatet. Sedan tar vi upp vad lärarnas diskussioner om inomhusmiljön handlar om. Efter det beskriver vi hur lärarna talar om miljön. Därefter tar vi upp olika miljöer som finns på förskoleavdelningarna i studien. Därpå redovisar vi vad lärare vill att barnen ska få ut av sin inomhusmiljö. Vi tar också upp vilka hinder/möjligheter som lärarna upplever sig ha för att skapa sin miljö på förskolan. Avslutningsvis har vi en liten sammanfattning av våra egna tankar.

5.1 Tillbakablick

Vår avsikt med denna studie har varit att ta reda på hur förskollärare tänker om den fysiska inomhusmiljön på förskolorna och hur de tänker om sina möjligheter respektive hinder för att skapa den fysiska inomhusmiljön på förskolorna. Vi har utgått från ett postmodernt perspektiv att diskutera förskolans miljö och vår strävan har varit och se om den nya diskursens sätt att se på barn avspeglas ute i förskolornas miljö. Åberg och Taguchi (2005) menar att i den postmoderna diskursen talar man om en miljö där barnen har möjlighet att se sig som utforskande, nyfikna och kompetenta.

5.2 Lärare talar om miljön

Studien gjordes på åtta lärare och gav en inblick i hur de talar om sin miljö. Samtliga lärare uppger att de diskuterar sin miljö. Det som diskussionerna handlar om är bland annat

materialet, om miljön fungerar och är inspirerande för barnen och vilka intressen som finns i barngruppen. Man skulle kunna tolka svaren i vår studie som om att det handlar mer om att lärarna observerar vad barnen gör i sin inomhusmiljö och hur de använder sin miljö och vilka intressen barnen verkar ha. Det är sedan detta som diskuteras i arbetslaget. Åberg och Taghuci (2005) skriver att det är pedagogernas ansvar att hela tiden observera vad barnen gör i sin miljö. Men innan man gör några större ändringar i miljön måste man också lyssna på hur barnen tänker. Barnens intresse och behov är något som ändras hela tiden, därför är det viktigt att observera och diskutera med barnen (Åberg och Taguchi, 2005). Pramling Samuelsson (1999) skriver att barn ska vara delaktiga i miljöns utformning. Det innebär att det bör finnas olika miljöer eller erbjudande i förskolans rum beroende på vilka barn som finns där (Nordin-Hultman, 2005).

5.2.1 Hur lärarna talar om en bra miljö.

När lärarna beskriver vad de anser att en bra miljö för barn på förskolan så kan man *höra* att de talar om en miljö med olika ord ifrån den postmoderna diskursen. De använder sig av ord som till exempel *en miljö som är i ständig förnyelse*. Utifrån den postmoderna diskursen kan man inte utforma miljön på förskolan en gång för alla. Pramling Samuelsson (1999) skriver att förskolans miljö inte får vara statisk. Nordin Hultman (2005) menar att det innebär att det bör finnas olika miljöer eller erbjudande i förskolans rum beroende på vilka barn som finns där.

Pramling, Samuelsson m.fl. (1999) menar att miljön ska kunna användas och förändras på ett flexibelt sätt. Detta är också ord som lärarna i studien använder. De skriver att en bra miljö för barn är en miljö som är tillåtande och möjlig för barnen att påverka.

5.2.2 Hur miljön ser ut på förskolorna

Lärarna i undersökningen menade att en bra miljö ska vara möjlig för barnen att påverka, samt tillåtande. Detta visade sig inte riktigt stämma med hur miljön är utformad på många av förskolorna i studien. Nordin-Hultman (2005) menar att det finns starka kulturella traditioner om hur en svensk förskola ska vara inredd och utrustad. Överlag kan man se att många av förskoleavdelningarna i vår studie har en relativt traditionell utformning av rummen. Många förskolor har rum med bestämda namn. Rummen har också material som på förhand är placerat i rummen. De vanligaste förekommande rummen i vår studie visade sig vara dockrum, byggrum, målarrum, lekhall och relaxrum. Berefeldt (1998) menar att rummen talar

om för oss vad som förväntas ske därinne. Dessa budskap är till exempel besked om vad som är möjligt, farligt, tillåtet, förbjudet, lämpligt, önskvärt, väntat och så vidare.

Genom att ordna sina rum på detta sätt menar vi att rummen på många av förskoleavdelningarna i studien kanske i verkligheten inte är särskilt tillåtande och påverkningsbara av barnen. En miljö med bestämda rum och med material som är placerat på förhand upplever vi som relativt statisk och den känns heller inte särskilt tillåtande. En sådan här miljö avspeglar inte heller vilka barn och vilka intressen som finns på just denna förskola. En miljö som är flexibel och påverkningsbar av barnen skulle kunna bidra till att barnen får större möjlighet att se på sig själva som kompetenta, vilket är något som man strävar efter i den postmoderna diskursen. Pramling Samuelsson m.fl. (1999) menar att förskolans miljö ska kunna användas och förändras beroende på vilka verksamheter som pågår och vad som för tillfället intresserar barnen.

5.2.3 Spår av nytänkande

Nordin-Hultman (2005) menar att man kan se att det är en förändring på gång i förskolornas miljö mot en mer flexibel miljö samt mot en verkstadsmiljö där barnen har möjlighet att undersöka, lära, leka och samspela med andra barn. Vår studie bekräftar Nordin-Hultmans påstående. Man kan i studien avläsa att några förskoleavdelningar försöker skapa en miljö som är mer flexibel och av verkstadskaraktär.

Det finns avdelningar som visar att man inte är fastlåst i gamla mönster. Man vågar prova nya lösningar. En av lärarna i studien skriver att de har valt att ha allt material som går att ha, i lådor på hjul som barnen får använda i vilket rum de vill. Dessutom har barnen tillgång till skärmar som ger dem en möjlighet att skapa sina egna små rum. Vi menar att detta är en kreativ miljö där barnen kan få utveckla sina fantasier i leken genom att kombinera materialet på ett otraditionellt sätt. Även skärmarna hjälper till att göra miljön kreativ. Man kan föreställa sig att denna miljö uppmuntrar barnen att bygga upp olika miljöer utifrån intresse.

Man skulle kunna tänka sig att nya lekar uppkommer då barnen får använda sin miljö på detta tillåtande sätt. Man kan tänka sig att barnen på denna förskoleavdelning, har stora möjligheter att påverka sin egen miljö, eftersom barnen kan flytta runt mycket av materialet och förvandla rummen efter behov. Man kan också föreställa sig att denna miljö uppmuntrar barnen att bygga upp olika miljöer utifrån intresse och att kombinera material på ett otraditionellt sätt. Barnen på denna avdelning ser ut att ha stora möjligheter att använda

miljön till just det de önskar. Åberg och Taguchi (2005) menar att miljön måste handla om barnens egna tankar, lust och personliga meningsskapande.

Ytterligare en förskola har valt att ha en annan lösning. Materialet är på förhand placerat men läraren poängterar att allt material får flyttas runt i alla rum. Detta tycker vi också visar att man inte är fast i gamla mönster.

I vår studie har vi kunnat se att det finns en lärare (Asta) som har satsat på att ha rum/hörn med verkstadskaraktär där tanken är att barnen ska få möjlighet att utforska olika material. Detta skulle kunna bidra till att barnen får en möjlighet att se på sig själv som ett nyfiket och utforskande barn. Som vi nämnde innan så talar man om en miljö i den postmoderna diskursen, där man ska ge barnen en möjlighet att se sig som utforskande, nyfikna och kompetenta (Åberg och Taguchi, 2005).

5.2.4 En självinstruerande miljö

Det verkar som att Lenz Taguchis (1997) beskrivning av en lärare som *stand-in* inte är särskilt vanlig på förskolorna idag. De flesta av förskoleavdelningarna i studien verkar ha sitt material placerat så att det är tillgängligt för barnen. Lärarna framhåller att de vill att miljön ska göra barnen självständiga. Skantze (1995) anser att miljön ska vara självinstruerad så barnen inte behöver be om hjälp utan kan klara sig själv.

Man skulle kunna tolka det som att lärarna i vår studie vill se på barnen som kompetenta och självständiga genom att ha ett självinstruerande material. Detta är något som Åberg och Taguchi (2005) talar om. De menar att det är viktigt att man som lärare ställer sig frågan hur man ger barnen en möjlighet till att känna sig kompetenta. Nordin-Hultman (2005) menar att hur man formar sin miljö ger en bild av vad man tror att barnen klarar av.

5.3 Hinder och möjligheter

Studien visade på vilka möjligheter respektive hinder lärarna upplevde sig ha, för att ordna den miljö de talar om. Samtliga lärare uttryckte ekonomin och en begränsad yta som ett hinder. En av lärarna nämnde även för stora barngrupper som ett hinder. En förklaring till de hinder lärarna upplever skulle kunna vara att, som Björklid (2005) skriver, att det inte står mycket om rummen i skolplaner, läroplaner eller andra styrdokument, utan enbart att lokalerna ska vara ändamålsenliga. Vidare menar Björklid (2005) att många politiker inte ser

lokalernas betydelse för den pedagogiska verksamheten, utan verkar anse att en bra lärare kan göra sitt jobb oberoende av hur lokalen ser ut. Alla lärarna i föreliggande studie svarade att de såg arbetslaget som sin stora tillgång då de formade sin miljö. De påpekade även att de har mycket stor frihet att själva utforma sin miljö. Den frihet och möjlighet som ett bra arbetslag ger, bör underlätta arbetet med att utforma en miljö för det kompetenta barnet. Genom att lyssna på vad barnen vill och intresserar sig för har lärare en utgångspunkt när de formar miljön på förskolan, samtidigt som de ger barnen möjlighet till att vara delaktiga och påverka sin miljö på förskolan. Lika viktigt är det att lärare ställer sig själva frågan; hur ger vi barnen möjligheter till att känna sig kompetenta, nyfikna och utforskande i vår miljö (Åberg och Taguchi, 2005).

5.4 Slutord

Denna studie har väckt många tankar och nya frågor hos oss. Den kunskap vi har fått via denna studie kommer vi att ta med oss ut i arbetslivet för att där fortsätta diskussionen om miljöns betydelse för barn. Lenz Taguchi (1997) menar att hur innemiljön på förskolan ordnas har stor betydelse för barnen och deras utveckling. Vidare skriver hon att man kan få olika slags barn i olika slags miljöer; ett uttråkat barn eller ett barn som undersöker och utforskar.

Man kan tänka sig att en miljö som är statisk och där barnen inte har möjlighet att blanda sitt material på ett kreativt sätt, kan bidra till att barnen blir uttråkade och okoncentrerade. Har man däremot en flexibel och tillåtande miljö kan man tänka sig att barnen får större möjligheter att utveckla sin fantasi i leken. Detta känns också som en miljö där barnen får större möjlighet att känna sig som ett kompetent, nyfiskt och kreativt barn.

Om man har bestämda rum och vilka bestämda rum man har på förskolan tror vi spelar mindre roll. Men rummen bör avspegla vilken barngrupp som finns där. Barnen måste få vara med och utforma sin miljö.

Vi har under arbetes gång ställt oss nya frågor kring miljön;

- Skiljer sig materialet åt på förskolorna eller är det i stort sett samma material som erbjuds barnen?
- Vad innebär ett utforskande material enligt lärare?

6 Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare på förskolor tänker om miljöns betydelse för barn. Vi vill även få fram vilka hinder och möjligheter lärarna upplever de har att skapa den miljö de tänker på.

Ett urval av lärare gjordes och sedan skickades frågeformulär ut, som därefter bearbetades och analyserades. Från början var tanken att vi skulle göra personliga intervjuer som spelas in på band för att sedan omvandlas till skrift. Det som gjorde att vi valde att skicka ut frågeformulär till samtliga respondenter via mail eller post, var framför allt att de skulle ha god tid på sig, för att lämna väl genomtänkta svar. Ett annat skäl var den tidspress som vi upplevde.

Det resultat som framkom var att arbetslagen i de förskolor som var med i studien diskuterar sin inomhusmiljö och att lärarna använder ord ifrån den postmoderna diskursen när de talar om miljön. Dock var förskolorna överlag relativt traditionellt utformade med rum som talar om för barnen vad som förväntas ske i dem. Lärarna talar om en självinstruerande miljö som ska hjälpa barnen att bli självständiga och att miljön ska utveckla barnens lek. Samt om en flexibel miljö som barnen kan påverka. Samtliga lärare i studien uppgav utrymmena och ekonomin som hinder för att skapa miljön på förskolan och som möjligheter uppgav lärarna den stora frihet de har att själva utforma miljön.

Om man har bestämda rum och vilka bestämda rum man har på förskolan tror vi spelar mindre roll. Men rummen bör avspegla vilken barngrupp som finns där. Barnen måste få vara med och utforma sin miljö.

Litteraturförteckning

- Andersson, B-E. (2001) *Visionärerna*. Jönköping: Brain Books.
- Berefeldt, G. (1998) (Red.). *Barnens rum*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Björklid, P. (2005) Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och miljö i skola och förskola. *Forskning i Fokus*. (25). Hämtad 2006.11.06. kl 17.30 från <http://www.skolutveckling.se/publikationer/2006>.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1996) *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (2003) *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exempel i förskolan*. Stockholm: HLS.
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, R. (2003) *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Erikson, H. E. (1995) *Den fullbordade livscykeln*. Stockholm: Natur och Kultur
- Gedin, M. (1996) Den nya ateljén på höjden. *Modern barndom*. (3) s. 6-7.
- Göthson, H & Dahlberg, G (1996) En miljö för det rika barnet. *Modern barndom*. (3) s. 4-5.
- Heinimaa, E. (1996) Ylpönpiha – daghemmet med pedagogisk arkitektur. *Modern barndom*. (3) s. 26-27.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003) (Red.). *Förskolan: barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Kennedy, B. (1999) *Glasfåglar i molnen; om tema arbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. Stockholm: HLS.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laike, T. (2004) *The impact of home environment and day care environment on children's emotional behaviour*. Lund: Psykologiska institutionen, Lunds universitet.
- Lenz Taguchi, H. (1996) Vi skapar rummet och rummet skapar oss. *Modern barndom*. (3). s. 8-9.
- Lenz Taguchi, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS.
- Lindqvist, G. (1997) *Små barns lek. Vuxnas gestaltning och barns meningsskapande*. (Forskningsrapport 97:10) Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Lindqvist, G. (2002) *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, G. (1995) *Hus och rum för små barn*. Stockholm: Stiftelsen Arkbus.
- Måhlberg, K. & Sjöblom, M.C. (2003) *Lösningssinriktad pedagogik*. Mareld.

- Nordin-Hultman, E. (2005) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Patel, R & Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedagogisk uppslagsbok från A till Ö*. (1996) Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2003). *Förskolan - barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rasmussen, T. H. (1993) *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.
- Skantze, A. (1989) *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. Stockholm: Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Skantze, A. (1995) Skolmiljön som utvecklingsresurs? *Kritisk utbildningstidskrift*. (1) s. 10-15.
- Skolverket, (2005) *Skolverkets Allmänna råd 2005, Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, D. (1997) *Barndomspsykologi*. Stockholm: Runa.
- Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Stern, N. D. (2003) *Spädbarnets interpersonella värld – ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sträng, H. M. & Persson, S. (2005) *Små barns stigar i omvärlden: om lärande i sociokulturella samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska akademins ordlista över svenska språket*. (1987) (11 upplagan, 2: a tryckningen) Stockholm: Norstedts Förlag.
- Tallberg Broman, I. (1995) *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tullgren, C. (2003) *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö Högskola. Lärarutbildningen.
- Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för förskolan – Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Wallin, K. (2003) *Pedagogiska kullerbyttor*. Stockholm: HLS.
- Åberg, A & Lenzi Taguchi, H. (2005) *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Hej

Vi har gått specialiseringarna ”lek i pedagogiska miljöer” och ”utforskandets pedagogik”. Där har vi läst, diskuterat och reflekterat över miljöns betydelse på förskolan. Nu när vi ska skriva examensarbete bestämde vi oss för att undersöka hur man talar om miljön ute på förskolor och om det ges möjligheter till att förverkliga de tankar man har om miljön och dess betydelse. Vårt syfte med studien är att undersöka hur lärare på förskolor talar om den fysiska inomhusmiljön. Med detta menar vi rummen och det som finns i rummen, det vill säga möbler och material. I vår undersökning kommer vi att skicka ut detta frågeformulär till ett antal slumpmässigt utvalda lärare för att sedan analysera och jämföra svaren. Studien kommer sedan att publiceras på Högskolan i Kristianstad som ett examensarbete. Intervjuerna kommer att finnas med som bilagor, men alla tillfrågade kommer att vara helt oidentifierade. Er delaktighet är helt frivillig och kan avbrytas när som helst. Skulle vi välja att komplettera våra frågeformulär genom videoinspelade intervjuer, kommer även detta material att raderas. Detta gör vi för att skydda de intervjuades integritet.

Anna-Carin Bjärlestam
Pernilla Holmqvist

Frågeformulär

1. Hur länge har du arbetat som lärare?

SVAR:

2. Har ni någon profilering på den förskola där du arbetar i nuläget?

SVAR:

3. Vad tycker ni är en bra miljö för barn?

SVAR:

4. Hur ser er inomhusmiljö ut på er förskola? Berätta.

SVAR:

5. Vad finns i rummen? Vad används rummen till?

SVAR:

6. Vad vill ni att barnen ska få ut av er inomhusmiljön?

SVAR:

7. Brukar ni diskutera rummen, materialen och möblerna i ert arbetslag? Berätta.

SVAR:

8. Vilka hinder och möjligheter upplever ni att det finns för att skapa den miljö som ni vill ha på förskolan?

SVAR:

Ett stort tack för hjälpen!

