

Från cylinderblock till kottar och limpistol

En litteraturstudie om barns delaktighet och inflytande inom Montessoripedagogiken, Waldorfpedagogiken och Reggio Emilia filosofins miljö och material.

Av: Malin Andrén och Hanna Lilja

Handledare: Thomas Backlund

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Kandidatuppsats 15 hp

Självständigt arbete | Vårterminen 2020

Förskolläraryrket med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad



Abstract

From cylinder blocks to cones and glue gun

A literature study on children's participation and influence in Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy and Reggio Emilia philosophy's environment and material

All Sweden's preschools are part of the school system and, according to the School Act, must follow the *Curriculum for Preschool: Lpfö18* (2018), whether they are independent, municipal or have different orientations. However, the curriculum does not contain specific goals about what the children should have achieved at a certain age or what knowledge they should have developed during their time in preschool but should be seen as a basis for planning the activities. With this, the curriculum can be perceived as interpretable and different areas of pedagogy become possible.

The purpose of this literature study is to find out how the pedagogical orientations of Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy and Reggio Emilia philosophy create prerequisites and opportunities for preschool children to be involved and influence the environment and the educational material. What similarities and differences can be learned based on scientific texts by Swedish authors?

The child is seen as the central point when it comes to the environment and material placement in the various configurations. Participation and influence are created by the child being able to reach and take care of himself. Therefore, the child does not need to ask for help, which increases the child's power to take care of the material that is desired to be used. The fact that the play is important can be deduced that the different educational orientations agree at. Likewise, the material should create and stimulate the imagination and creativity. Differences that emerged during the study are the type of materials and toys found within the various configurations.

Common to the results of the studies is that it is about the teachers' attitude and approach to the children's perspectives. The adult holds the power to decide how much influence and participation the children have, and everything has to do with the teacher's interest in creating meaning and a shared reality.

Keywords: participation, influence, Montessori, Waldorf pedagogy, Reggio Emilia philosophy, preschool, material, environment

Förord

Att skriva den här uppsatsen har skett i en process. Från en tanke som formade sig i våra huvuden i början på året till att bli något annat som nu är klart och vi håller i vår hand. Coronaviruset slog inte bara hårt på samhället utan även på sättet att i denna kurs bedriva det självständiga arbetet. Social distansering och utreseförbud gjorde det svårt att utföra studien på det sätt vi först hade som ambition. Detta resulterade i ett annat sätt att tänka och en litteraturstudie tog sin början.

Arbetet med studien har i stort sätt utformats var för sig, i olika länder och med ett hav emellan oss. Vi har tillbringat otaliga timmar i telefon med diskussioner kring våra texter. Texterna har successivt framarbetats och sammanställts genom att vi skrivit olika delar, tillfört tankar och slutligen format det till ett gemensamt dokument som vi tillsammans skapat.

Ett stort tack till våra familjer för ert tålamod när vi all ledig tid suttit vid datorn och i telefonsamtal med varandra.

VT 2020

Tullinge /Sverige

Malin Andrén

Saltvik /Åland

Hanna Lilja

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Bakgrund.....	3
2.1	Läroplanen för förskolan 2018	3
2.1.1	Delaktighet och Inflytande	3
2.1.2	Miljö och material	3
2.1.3	Läroplanen, ett tolkningsbart styrdokument.....	4
2.2	Montessori-, Waldorfpedagogiken och Reggio Emilia filosofin.....	4
2.2.1	Montessoripedagogiken	4
2.2.2	Waldorfpedagogiken	5
2.2.3	Reggio Emilia filosofin	6
2.3	Begreppsbeskrivning	7
2.3.1	De pedagogiska inriktningarna.....	7
2.3.2	Miljö och material	7
3	Syfte	8
3.1	Frågeställning	8
4	Tidigare forskning	9
4.1	Barns delaktighet och inflytande	9
4.2	Avstamp.....	10
5	Teoretiska utgångspunkter	11
5.1	Makt.....	11
6	Metod	14
6.1	Diskursanalys	14
6.2	Datainsamling.....	15
6.3	Urval av litteratur.....	16
6.4	Databearbetning	17
6.5	Etiska utgångspunkter.....	17
7	Resultat och analys.....	19
7.1	Miljön och Materialet- till för barnet.....	19
7.2	Miljö och material - kompletterande	21
7.3	Miljön och leken.....	22
7.4	Materialet och leken	25
7.5	Sammanfattning.....	27
8	Diskussion	28

8.1	Resultatdiskussion	28
8.2	Metoddiskussion.....	33
8.3	Förslag på fortsatt forskning.....	34
	Referenser.....	35
	BILAGA 1.....	38
	BILAGA 2.....	45

1 Inledning

Alla Sveriges förskolor ingår i skolväsendet och ska enligt skollagen följa *Läroplan för förskolan, Lpfö18* (2018), oavsett om de är fristående, kommunala eller har en uttalad profilering. Läroplanen innehåller dock inga specifika mål över vad barnen ska uppnå vid en viss ålder eller vilka kunskaper de ska ha utvecklat under sin tid i förskolan. Läroplanen bör ses som ett underlag för att planera verksamheten. I och med det kan läroplanen upplevas som tolkningsbar och olika inriktningar inom pedagogik blir möjlig.

Under vår förskollärarytbildning har vi kommit i kontakt med olika pedagogiska inriktningar och deras grundare. Utbildningen har inte givit oss någon djupdykning inom dem, vilket gjort oss nyfikna på att få veta mer. I denna studie kommer vi att fördjupa oss inom montessoripedagogiken, waldorfpedagogiken och Reggio Emilia filosofin.

För att strama åt forskningsfältet har vi valt att rikta blicken till att inbegripa miljö och material. Vilket grundar sig i empirisk erfarenhet av barn som blivit begränsade i förskolans miljö och material. Nedan beskrivs en situation som vi båda erfarit på kommunal förskola utan specificerad pedagogisk inriktning:

På en avdelning med barn i treårsåldern finns material tillgängligt för och till barnen. En dag plockade några pedagoger bort en del av materialet då barnen "bara" hällde ut det på golvet. Dessa barn klarade inte av att leka med materialet var deras syn på problematiken. Pedagogerna kände en frustration över att behöva gå runt och städa dagarna i ända.

Situationen ovan kan förstås utifrån att pedagogen sitter på makten att tolka innebörder av olika lekar och avgöra vad barnen klarar av och inte klarar av. I situationen fanns det osynliga ramverk för hur leksakerna skulle lekas med, tågbanan ska byggas ihop på golv, muggar och fat skall dukas upp på bord och så vidare. Miljön och materialet var inrett för och till barn, vilket kan ha givit effekt till den lek som resulterade i att materialet hälldes ut. Barn är nyfikna och duktiga på att transformera, så när barn utforskar, går in i sin lekvärld och in i fantasin kan allt hända. Här ovan blev det en krock med mellan barnens lek och pedagogernas ramar.

Hade pedagogerna gjort annorlunda om förskolan haft en specifik pedagogik? Hur mycket påverkas förskolans pedagogiska inriktning pedagogers förhållningssätt? Vi är nyfikna på om det utifrån situationen ovan kan ha betydelse för vilken pedagogisk inriktning förskolan har

och i så fall hur det skulle förefalla sig. Vi vill i denna studie undersöka diskursen om barns delaktighet och inflytande över miljö och material och hur det skrivs ut i expertgranskade avhandlingar och böcker av svenska författare. Genom denna studie vill vi förmedla en fördjupad kunskap kring barns delaktighet och inflytande över miljö och material inom de pedagogiska inriktningarna montessoripedagogiken, waldorfpedagogiken och Reggio Emilia filosofin.

Studien är relevant då tolkningsmöjligheterna inom ramen av vad *Läroplan för förskolan: Lpfö18* (2018) beskriver tillsynes kan anses vara av varierande sort.

2 Bakgrund

Denna del av studien kommer att presentera barns delaktighet och inflytande utifrån *Läroplan för förskolan: Lpfö18* (2018). Följt av författaren Edlund (2019) som ger en beskrivning av att läroplanen är tolkningsbar, vilket innebär att i denna studie blir det skribenternas (vår) tolkning som ligger till grund för studiens kommande undersökning. Därefter följer en kort beskrivning av Montessoripedagogiken, Waldorfpedagogiken och Reggio Emilia filosofin, utifrån litteratur specifikt skrivna om de olika inriktningarna. Sist i denna del av studien presenteras hur begreppen miljö och material tolkas i studien.

2.1 Läroplanen för förskolan 2018

Läroplan för förskolan: Lpfö18 (2018) är ett styrdokument som förskolan ska följa oavsett pedagogisk inriktning. Nedan följer några beskrivningar av vad läroplanen lyfter om delaktighet och inflytande, miljö och material som är väsentlig för denna studie.

2.1.1 *Delaktighet och Inflytande*

Läroplan för förskolan: Lpfö18 (2018) skriver att alla barn har rätt till delaktighet och inflytande. För att skapa förutsättningar för barns rätt till delaktighet och inflytande krävs att planering, utbildning och miljön utgår från barns intressen och behov som de på olika sätt uttrycker. I utbildningen ska barnets åsikter, tankar och idéer tas tillvara. Barnet ska få möjlighet att få framföra dem, men även göra egna val utifrån sina egna uppfattningar (Skolverket, 2018).

2.1.2 *Miljö och material*

Miljön som barnet möter på förskolan ska utifrån *Läroplanen för förskolan: Lpfö18* (2018) vara till för alla. Den ska vara utmanande, varierande och ge ökade förutsättningar till lärande och utforskande. Miljön ska locka och stimulera till olika aktiviteter och till lek, samt att den ska vara varierad och lustfylld. Då ges barnet ett mångsidigt och sammanhängande lärande (Skolverket, 2018). Miljön som begrepp definieras inte närmre och inbegriper då både den miljö som barn möter ute och inne i fysisk och atmosfärisk form.

Vidare benämns i *Läroplan för förskolan: Lpfö18* (2018) att materialet ska erbjuda en variation inom bygg och konstruktion, samt inom olika estetiska uttrycksformer (Skolverket, 2018).

2.1.3 *Läroplanen, ett tolkningsbart styrdokument*

”Läroplanen är alltså ett styrdokument som tydligt talar om vad utbildningen ska erbjuda barn i förskolan” (Edlund, 2019, s.21). Samtidigt menar Edlund (2019) att det finns utrymme till egna tolkningar av läroplanen. När det beskrivs i *Läroplan för förskolan: Lpfö18* (2018) att “Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla: intresse för och förmåga att uttrycka tankar och åsikter så att de kan påverka sin situation” (Skolverket, 2018, s. 16). En tolkning av citatet kan vara att barnen även kan påverka miljön och materialet, då den är en del av deras *situation* och utbildning.

2.2 **Montessori-, Waldorfpedagogiken och Reggio Emilia filosofin**

Nedan presenteras en generell beskrivning av Montessoripedagogiken, Waldorfpedagogiken och Reggio Emilia filosofin. Var och hur de uppstod, samt vad som i stora drag kännetecknar dem.

2.2.1 *Montessoripedagogiken*

Montessoripedagogiken är uppstånden i Italien och grundades av Maria Montessori (1870–1952). Maria Montessori var Italiens första kvinnliga läkare och fick intresse för pedagogik efter att träffat barn med funktionsvariation som var installerade på en vuxenpsykiatrisk klinik. Barnen saknade stimulans och pedagogik ansåg Maria och utvecklingen av montessorimaterialet sattes igång. Materialet som Maria utvecklade har sedan dess blivit ett material för alla barn oavsett om barnet har funktionsvariation eller inte. Montessorimaterialet har därefter vidareutvecklas och ökat i mängd och är vedertaget inom montessoriförskolor (Gedin & Sjöblom, 1995).

Pedagogen ska introducera barnet för det material som för barnet är stimulerande i förhållande till var i utvecklingen de befinner sig. Förutom montessorimaterialet är pedagogikens miljö och atmosfär något som är ett kännetecken för montessoriförskolorna. Miljön ska vara förberedd och ska stimulera barnet till att själva söka upp materialet, vilket barnet lätt kan

göra då allt material har en given plats. En arbetsro ska råda, barnet får inte störa eller bli störd under arbetspassen, utan ska visa respekt gentemot kamrater. Barnet ska få möjlighet till att utforska och arbeta under den tid som barnet känner det nödvändigt (Gedin & Sjöblom, 1995).

Montessoripedagogiken har en egen utbildning för pedagoger, de har ett krav att det på en montessoriförskola ska finnas ett visst antal montessoriu utbildade pedagoger. Pedagogerna ska ge barnet den hjälp som behövs, i övrigt hålla sig observerande i bakgrunden. För det är barnet i sin undersökning som själv ska komma fram till hur hen ska göra. Materialet och miljön är även ordnat efter barnets olika utvecklingsstadier som man inom pedagogiken utgår ifrån. Här är inte barnets ålder det väsentliga utan var i utvecklingen barnet är (Gedin & Sjöblom, 1995).

2.2.2 *Waldorfpedagogiken*

Waldorfpedagogiken är ursprungligen från Tyskland och dess grundare är antroposofen Rudolf Steiner (1861–1925). Steiners pedagogik bygger på centrala frågor inom konst och vetenskap, samt andligt sökande.

Inom Waldorfpedagogiken ses det som viktigt att barnet får växa upp i sin egen takt och att pedagogen ska inspirera och handleda barnet istället för att lära ut. Barnet formas av hur och vad pedagogen gör mer än vad pedagogen säger. Om barnet ges kunskaper innan hen är mogen kan barnet påverkas i negativ riktning, och hämmas i sin egen växtkraft till att bli en individ med egen fri vilja och skapande förmåga (Gedin & Sjöblom, 1995).

Gedin och Sjöblom (1995) skriver att svenska förskolor och skolor som tillhör Waldorfpedagogiken bedrivs som fristående och följer *Läroplan för förskolan* (2018) och *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr11), samt det egna måldokumentet *En väg till frihet*. Waldorfpedagogiken har egen utbildning för pedagoger, barnskötare, förskollärare och lärare, även föräldrar som väljer denna pedagogik ges en form av utbildning (Waldorfskolefederationen, u.d.).

Målet för de som är verksamma inom förskolan är att skapa en atmosfär där lugn råder, att det finns en rytm av glädje och att pedagogen ska vara en god förebild. Ett av Waldorfförskolans främsta mål är att skapa optimala förutsättningar för den fria leken. Enligt pedagogiken är det i den fria leken som barnet kan få utrymme till sitt rörelsebehov och sin fantasi. Leken är den

verksamhet som är barnets egna och inom leken finns inga mål, inga resultat som ska uppnås. Waldorfpedagogiken är även känd för sitt eget utformade av pedagogiska material. Ett lekmaterial vars syftet är att stimulera fantasin men även ge en sann bild av verkligheten (Ritter, 1997; Gedin & Sjöblom, 1995).

2.2.3 *Reggio Emilia filosofin*

Från Italien kommer Reggio Emilia filosofin, och Loris Malaguzzi (1920–1994) är den person som starkast kopplas samman med filosofin, även om det från grunden var orsbefolkningen (främst kvinnorna) i byn Reggio Emilia som var grundare till Reggio Emilia filosofins pedagogik. Föräldrarna ville att barnen skulle möta en pedagogik där deras förmågor skulle utvecklas genom att de blev bemötta med respekt. Respekt genom att vuxna skulle lyssna till barnens tankar och idéer som skulle tas på allvar (Gedin & Sjöblom, 1995).

Malaguzzi såg förskolan som en levande organism, en plats som ständigt förändras. Då världen ständigt förändras måste även förskolan vara föränderlig, därför finns ingen utarbetad arbetsmetod inom Reggio Emilia pedagogikens filosofi. Malaguzzi ska ha yttrat sig om att vuxna måste se på barnet i dennes tid (Gedin & Sjöblom, 1995).

Inom Reggio Emilia filosofin ses varje barn som unikt. Barnet är huvudpersonen i sin egen utveckling då de har en vilja till att lära, växa och veta. Pedagogen ska handleda, inspirera och stimulera barnet vilket görs genom att lyssna till vad barnet har att säga, ta reda på hur barnet tänker och vilka strategier barnet har. Genom att lyssna till barnen får pedagog kunskap och vetskap om barnets värld. Miljön ska utmana barnens fantasi och tankar, den ska uppmuntra till olika möjligheter och ses därför som en tredje pedagog. Miljön ska därför anpassas efter barnet och dennes intressen. Då förskolan ska vara föränderlig och utgå från barnens intresse är även materialet föränderligt och varierande (Gedin & Sjöblom, 1995). Reggio Emilia filosofin har därför inget eget utvecklat arbets- eller lekmaterial, verksamheten använder material som behövs för att stimulera barnets intresse och som gör miljön lustfylld och spännande (Gedin & Sjöblom, 1995). Om intresse för regnbågen är utgångspunkten i ett tema införskaffas material som kan hjälpa barnet att undersöka hur en regnbåge kan bli till (Gedin & Sjöblom, 1995).

2.3 Begreppsbeskrivning

2.3.1 *De pedagogiska inriktningarna*

Montessoripedagogiken, waldorfpedagogiken och Reggio Emilia filosofin kommer vidare i texten att benämnas; *Montessori*, *Waldorf* och *Reggio*

2.3.2 *Miljö och material*

Miljö som begrepp kan innebära olika aspekter, det kan vara allt från atmosfär till arkitektur. Tolkningen av miljö som begrepp i denna studie inriktar sig till den pedagogiska innemiljön. Allt som berör hur lokalerna ser ut och vilka möbler som tillskrivs dem, berör miljön i denna studie. Stora öppna ytor med olika stationer, rum i rummet. Höga och låga möbler, ombonat och hemtrevligt kan vara beskrivningar på sådant som inbegriper studiens definiering av begreppet miljö.

Material som begrepp i denna litteraturstudie inbegriper leksaker och skapande material som till exempel lera, och färg.

3 Syfte

Utgångspunkten i studien har varit problematiken som vi erfarit och beskrev i avsnitt 1. Vi är nyfikna på om det utifrån situationen i avsnitt 1 kan ha betydelse vilken pedagogisk inriktning förskolan har och i så fall hur det kan förefalla sig. Hur kan man förstå barns delaktighet och inflytande över miljö och material genom att studera texter som behandlar Montessori, Waldorf och Reggio? Det övergripande syftet avser att studera expertgranskade avhandlingar, och böcker av svenska författare som skrivit om Montessori, Waldorf och Reggio. Utifrån deras texter skapa kunskap och förståelse om hur miljön och materialet beskrivs, och genom tolkningar synliggöra barns delaktighet och inflytande. Vi är inte ute efter att hitta vilken pedagogisk inriktning som ger barn bäst förutsättningar till delaktighet och inflytande, utan vi vill få en förståelse och kunskap om *hur* det framställs i texterna.

Det undergripande syftet blir därmed en kunskapssökning av barns delaktighet och inflytande av förskolans inomhusmiljö och pedagogiskt material. Kunskapen är avsedd att bidra till fortsatt yrkesutövande och profession genom en djupare förståelse.

3.1 Frågeställning

- Hur kan förskolebarns delaktighet och inflytande över miljö och material, inom Montessori, Waldorf och Reggio tolkas utifrån expertgranskade avhandlingar och böcker av svenska författare?
- Vilka möjligheter ges förskolebarn att påverka miljön och materialet inom Montessori, Waldorf och Reggio utifrån expertgranskade avhandlingar och böcker av svenska författare?
- Vilka likheter och skillnader kan utläsas i avseenden som handlar om hur barn görs delaktiga och får inflytande inom Montessori, Waldorf och Reggio utifrån expertgranskade avhandlingar och böcker av svenska författare?

4 Tidigare forskning

Studien handlar om att undersöka hur förskolebarn ges delaktighet och inflytande inom förskolans miljö och kring material, utifrån avhandlingar, expertgranskade texter och böcker av svenska författare om Montessori, Waldorf och Reggio. Begreppen delaktighet och inflytande är tolkningsbara och därmed relativa i sin karaktär. För att ge kunskap om hur begreppen kan tolkas, presenteras två forskares studier kring begreppen nedan. Resultatet av deras forskning kommer att användas som utgångspunkt till studiens resultat och analysdel.

4.1 Barns delaktighet och inflytande

I begreppet demokrati inbegrips delaktighet och inflytande, hur dessa begrepp kan tolkas och åtskiljas skriver Arnér (2006) och Emilson (2008) om. Delaktighet och inflytande handlar om att kunna påverka sin situation, göra egna val och ta egna initiativ (Arnér, 2006; Emilsson 2008). Emilson beskriver att delaktighet ses som något som sker kollektivt. Att det handlar om att kunna välja att få vara inkluderad i fysiska och sociala handlingar, men även att det ska ges möjlighet för dessa val. Inflytande beskriver hon som något individuellt, att kunna få uttrycka sina åsikter och tankar och på så vis påverka sin situation. Emilsons studie har en utgångspunkt kring det kommunikativa. Hur barns delaktighet och inflytande påverkas i kommunikation (Emilson, 2008).

I likhet med Emilson (2008) skiljer Arnér (2006) på begreppen barns delaktighet och inflytande, där delaktighet står för "[...] en innebörd av att ta del av något som andra redan bestämt [...]" (Arnér, 2006 s. 26). Hennes beskrivning av begreppet inflytande "[...] handlar om att barnen ska ges möjlighet att påverka sin egen vardag på ett påtagligt sätt" (ibid., s. 26). Arnérs forskning inbegriper det kommunikativa, hur möjligheter till att skapa och ge barn utrymme till delaktighet och inflytande möjliggörs genom ett relationellt perspektiv.

Emilson (2008) och Arnér (2006) skriver att det handlar om pedagogers förhållningssätt, hur de ger barnen utrymme för delaktighet, och till att få ta initiativ. Arnér menar att barn är beroende av att vuxna för barnens talan och agerar i deras intresse (Arnér, 2006). Resultatet av Arnérs studie visade således att "[o]m barnen i förskolan ska kunna komma till tals och få inflytande är det helt avhängigt den vuxnes/pedagogens ansvar, mod, förhållningssätt, kunskap och självinsikt" (ibid., s. 101). Vidare visades i Arnérs (2006) resultat att när

pedagogerna gick från ett punktuellt perspektiv till ett relationellt perspektiv fick barnen mer inflytande över situationen.

Emilsons (2008) resultat handlade om kommunikationen mellan barn och pedagog, huruvida pedagogen närmade sig barns perspektiv med ett öppet lyssnande (Emilson, 2008).

Gemensamt för Emilsons (2008) och Arnérs (2006) resultat är att det handlar om lärarnas förhållningssätt och närmande av barnens perspektiv. Den vuxne innehar makten i att bestämma hur pass mycket inflytande och delaktighet barnen har och allt har att göra med lärarens intresse till att skapa mening och en delad verklighet. Att lyssna till vad barnet säger och upprätta kommunikativa situationer.

4.2 Avstamp

Utifrån Emilson (2008) och Arnér (2006) handlar barns delaktighet och inflytande om kommunikativa situationer. Delaktighet beskrevs tidigare som att få ta del av något som andra redan bestämt, och att inflytande inbegriper att barnen ges möjlighet till att påverka vardagen (se avsnitt 4.1). Vidare lyfte forskarna Emilson (2008) och Arnér (2006) att barns utrymme till delaktighet och inflytande ökade när pedagogen intog ett *barns perspektiv* och att pedagogen har *makt* till att ge barn förutsättningar till delaktighet och inflytande. För att förstå barns möjlighet till delaktighet och inflytande i miljön och till material, blir utgångspunkten i analysen av resultatet att granska makt i förhållande till barns förutsättningar angående delaktighet och inflytande.

5 Teoretiska utgångspunkter

Situationen i avsnitt 1 kan förstås utifrån att pedagogen sitter på en position och har makten att avgöra vad barnen klarar av och inte klarar av. Dolk (2013) framställer att när det kommer till teorier om delaktighet så grundar det sig ofta "[...] på att vuxna har makt som de ska ge till barn" (Gallagher, 2008 i Dolk, 2013, s. 33). Om makt kan ges kan den även fråntas. Makt är således en central del i barns möjlighet till delaktighet och inflytande. Det finns olika diskurser inom begreppet makt. Nedan kommer den disciplinära makten att beskrivas då den ligger närmast studiens syfte till att utforska barns delaktighet och inflytande.

5.1 Makt

Begreppet makt används enligt Tullgren (2004) ofta på ett självklart sätt med antydning att de flesta förstår vad det innebär. Trots detta är maktbegreppet dock väldigt spretande och teoretiker har olika uppfattningar om vilka som förfogar över makten, på vilket sätt och när (Tullgren, 2004, s. 31). Makt är något som alla utövar beroende på ändamål, skriver Dahlberg, Moss och Pence (2009). Då alla på något sätt utövar makt berörs vi även i mindre eller större utsträckning av makt (Dahlberg, Moss & Pence, 2009).

Dolk (2013) hänvisar till Foucaults (1976/2002) teori när hon beskriver hur makt inte bara visar sig genom förtryck och förbud, utan verkar genom normer, där människor medvetet eller omedvetet anpassar sin vilja och sitt sätt att tänka. Makt handlar enligt Foucault (1976/2002) inte om att straffa de som gör fel, utan om att förebygga fel genom människors handlande av det som anses rätt (Dolk, 2013). Det Dolk beskriver är den makt Foucaults definierar som den *disciplinära makten*. En makt utan någon tydlig härskartyp, den är relativt dold och Dahlberg, Moss och Pence (2009) skriver att den därför kan vara farlig (Dahlberg, et al., 2009). Dolk (2013) använder begreppet delaktighet för att studera maktrelationer i förskolan, hur de förhandlas, vilka tekniker som används för att påverka, vilket motstånd som ges och effekterna av detta.

Eriksson Bergström (2013) tar upp exempel på hur makten kan visa sig i förskolans miljö och syftar till hur vissa miljöer "[...] på ett styrande sätt uppmanar till vissa avsedda handlingar [...]" (Eriksson Bergström, 2013, s. 18). Andra miljöer kan bidra till att fria idéer får mer utrymme (Eriksson Bergström, 2013). Exempel på styrande miljöer är låsta dörrar under vissa tider, eller dörrar försedda med glasrutor för att vuxna ska kunna se in i rummen.

Tillfällen när pedagogen sitter på makten är exempelvis när pedagoger tillger barn valbara alternativ. Dolk (2013) skriver att pedagoger indirekt kan styra barnen till att göra vissa val, genom att bestämma vilka aktiviteter som är valbara. Pedagogerna kan även ta bort aktiviteter, som brukar kunna väljas, beroende på vilka barn som är närvarande, eller vad pedagogen anser barnet bör aktiveras med utan att inta auktoritära vuxenpositioner (Dolk, 2013). Det kan förstås som att vuxna inte gärna vill ikläda sig rollen som den auktoritära, och uppfattas som den som bestämmer över barnen. Det kan enligt Dolk förklaras utifrån nutida ideal där barn har rätt till delaktighet och inflytande (Dolk, 2013).

Att vuxna utan tvång och lydnad kan styra barn till att få dem att göra vad vuxna vill är en strategi. Den kan liknas med Jean-Jacques Rousseaus (1712–1778) tes i boken *Emile eller Om uppfostran* från 1762:

”[i] boken utbrister berättaren triumferande att han har lyckats få barnet att göra som han vill »utan att muta honom eller förbjuda honom att göra någonting«” (Rousseau, 1977, i Dolk, 2013, s.90).

Det här sättet att utöva makt på kan förstås genom Foucaults maktteori som en osynlig makt, en vänlig maktutövning, utan våld eller förtryck. Makten blir mer som en styrning med hjälp av olika strategier, som syftar till att påverka och uppmuntra önskvärda beteenden (Dolk, 2013).

Makt är med andra ord mer än enbart handlingar som människor utför. Dahlberg, Moss och Pence (2009) skriver att det finns många olika metoder som makten kan bli verksam genom. Metoder som diskurser, kunskap och sanning har centrala roller inom den disciplinära makten, vilket bygger på att Foucaults uppfattning om att *sanning* och *kunskap* inte är något essentiellt (Dahlberg, et al., 2009).

”Det handlar inte om det inneboende sanna eller falska i ett påstående, om det är rätt eller fel [...], det handlar snarare om hur vissa påståenden i en viss tid och på en viss plats kommer att behandlas som om de vore sann kunskap” (Dahlberg, et al., 2009, s.46).

Kunskap och makt är utifrån Foucault sammanflätade, att kunskap är en produkt av makt och samtidigt ett redskap för makt (Dahlberg, et al., 2009).

Pedagogers erfarenheter och kunskap blir då ett instrument för deras makt, och inom förskolan skapas en diskurs som representerar dess verklighet. Var och en skapar sin sanningsregim som påverkar och styr oss i en specifik riktning. Gränser för inkludering och

exkludering för vad man bör få göra (Dahlberg, et al., 2009). Vilket återkopplar till det som beskrevs tidigare om låsta dörrar och begränsade val av aktiviteter, och eller material.

6 Metod

Den metod som använts för att besvara frågeställningarna är litteraturstudie, vilket innebär att empiriska data samlas in från redan utgivna texter. Som analysmetod har diskursanalys använts vilket utifrån Jacobsson och Skansholm (2019) innebär att maktstrukturer blottläggs (Jacobsson & Skansholm 2019). Vilket kommer stärka den teoretiska utgångspunkten, makt som tidigare presenterades i avsnitt 5.1.

Nedan följer beskrivning av diskursanalys och följs därefter av en beskrivning *hur* vi gått tillväga med datainsamling, vilka texter som valts ut, bearbetning av data och slutligen forskningsetiska principer.

6.1 Diskursanalys

För att närma oss språkets betydelse i de texter som valts ut och hur texter skrivs fram har diskursanalys som metod använts. Med hjälp av diskursanalytisk metod skapas en förståelse för hur författarna skrivit fram sina upplevelser. Detta synliggör även det som inte skrivits fram (Svensson, 2019).

Diskurs betyder ursprungligen *“konversation”*, *“diskussion”* eller *“tal”* och diskursanalytiska traditionen gör gällande att det intresserar sig för diskussioner och konversationer i samhället (Svensson, 2019). Diskurs som begrepp brukar användas för att beskriva *hur* man diskuterar om ett visst tema. Ett sätt att förstå och undersöka språkanvändningens inverkan på människan och dess relationer kan beskriva vad diskursanalys innebär (Svensson, 2019).

Inom diskursanalys betraktas inte språket som ett abstrakt system av ord och regler utan ses som en handling. *“Vi utför handlingar när vi använder oss av språk. Och språket påverkar vårt sätt att uppleva, tänka, se och känna”* (Svensson, 2019, s. 16). Diskursanalysen handlar därmed om att analysera *hur* språket beskriver något. Där språk inbegriper olika kommunikationssätt, som bild, tecken, kroppsspråk och så vidare (Svensson, 2019). Ett språk kan därför innebära en text, vilket är utgångspunkten i denna studie och blir därmed en kommunikativ handling som analyseras.

Det finns olika diskursanalytiska inriktningar. En gemensam utgångspunkt för dem är att samhället skapas genom handlingar, interaktioner och språkanvändning av människor.

Uppgiften inom diskursanalysen är att se vilka mönster som framställs, inte *vad* ”[...] människor verkligen menar med vissa utsagor eller hur verkligheten egentligen ser ut bakom diskursen” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000 s. 28). Den diskursanalytiska inriktning vi valt för studien är makt vilket även är den teoretiska utgångspunkten för denna studie. Svensson (2019) beskriver att diskursanalys som metod ”[...] hjälper oss att förstå hur *makt* [...] kan fungera i vardagen” (Svensson, 2019, s.24). Med den teoretiska utgångspunkten makt kommer vi att analysera det som skrivits inom de olika pedagogiska inriktningarna *Montessori*, *Waldorf* och *Reggio* för att urskilja mönster, likheter och skillnader i uppfattningen om barns möjligheter till delaktighet och inflytande över miljö och material.

6.2 Datainsamling

Det empiriska materialet som studien bygger på är insamlat från databaser och bibliotek. I de olika databaserna har avgränsningar gjorts till att enbart beröra expertgranskade avhandlingar. Vidare har avgränsning gjorts till att avhandlingar berör förskolan och är skrivna från år 2000 och framåt. En annan viktig aspekt är att texterna bottenar sig i undersökningar från Sverige.

I tabellerna nedan redovisas för sökning av data

Tabell 1 Datasökning av datamaterial till avsnitt 7 R/A

Databas	Avgränsning År 2000–2020	Sökord	Antal träffar	Lästa abstract	Urval
Avhandlingar.se	fulltext	Waldorf	2	2	1
Avhandlingar.se	alla	Montessori	6	4	2
Avhandlingar.se	fulltext	Reggio Emilia	7	4	3
Skolporten.se	Avhandlingar	Waldorf	2	2	1
Skolporten.se	Avhandlingar	Montessori	4	4	1
Skolporten.se	Avhandlingar	Reggio Emilia	3	3	0
Swepub.se	-	Montessori	36	5	3
	Fritt online		7	5	2

Tabell 2 datasökning för studiens övriga avsnitt

Databas	Avgränsningar	Sökord	Antal träffar	Lästa abstract	Urval
Nd-ecec.org		Delaktighet och inflytande	2	2	1
Skolporten.se	avhandlingar	Förskola, delaktighet, inflytande	1	1	1
Avhandlingar.se	full text	Barns inflytande	10	2	1
Diva-portal.org	Forskningspubl. fulltext	Preschool, influence, participation	12	3	2
skolporten	avhandlingar	Förskola, miljö	9	3	2

Tryckt skrift i form av litteraturalster från bokförlag är lånade från bibliotek i Stockholmsområdet och på Mariehamns stadsbibliotek, Åland. Begränsningar har gjorts till litteratur inom Montessori, Waldorf och Reggio Emilia, samt om diskursanalys. Sökord på biblioteks hemsidor har varit: Montessori, Waldorf, Reggio och diskursanalys.

Inspiration från andra författare och deras referenser har resulterat i att vissa texter söktes direkt från referenshänvisningar.

6.3 Urval av litteratur

Studien är en kvalitativ forskning, vilket enligt Jacobsson och Skansholm (2019) innebär att urvalet ofta är målstyrt (Jacobsson & Skansholm, 2019). Vi har under insamlingen av empiriska data gjort olika avgränsningar och målstyrt urvalet av texter till att passa studiens syfte. Syftet är att i texter få syn på hur barns delaktighet och inflytande i miljön och över materialet inom tre olika pedagogiska inriktningar skrivs ut. Urvalet av texter som söktes i databaser har gjorts genom att enbart expertgranskade avhandlingar genomsökts, därefter har studier som gjorts utanför Sverige valts bort. Valet av att enbart välja studier inom Sverige har varit för att det kulturella inom förskolan som diskurs ska vara så enhetlig som möjligt. Vidare har urval gjorts av avhandlingar som berör svenska förskolor inom de pedagogiska

inriktningarna; Montessori, Waldorf och Reggio till att lästa abstract som inte varit relevant för studien har gallrats bort. Beskrivning av de utvalda texterna återfinns i sammanställande matris, där de expertgranskade avhandlingarna återfinns i bilaga 1 och böcker i bilaga 2.

I sökning inom Montessori och Waldorf har en utökad sökning varit i behov till att även beröra skolan, då utbudet av texter inom förskolan varit begränsad för studiens undersökning. Texternas perspektiv och undersökningsmetod har varit irrelevant för denna studie. Det har inte haft någon betydelse om artiklarna haft fokus på genus, barnperspektiv eller normkritik. Det viktiga är att miljö och material varit representerat, då vi genom den diskursanalytiska metoden ska granska hur barns delaktighet och inflytande skrivs fram.

I avsnitt 4.1 *Tidigare forskning*, har vi använt oss av forskning som för oss var känd. I diskussionsdelen har sedan nyare forskning lagts till. Nyare ifråga om utgivningsår och för oss inte redan känd. Syftet med tillägget är att vidga och skapa en bredd inom delaktighet och inflytande.

Urvalet av böcker som berört Montessori, Waldorf och Reggio har översättningar från dess grundare valts bort och fokus har legat på svenska författares beskrivningar om dem. Valet grundar sig på att studien ska granska svenska förskolor och hur barns delaktighet och inflytande över miljön och materialet kan tolkas genom diskursanalysen och teorin om makt.

6.4 Databearbetning

Den empiriska data som samlats in har bearbetats först var för sig och sedan har en diskussion förts mellan oss. I denna diskussion har vi kunnat se likheter och skillnader som uppmärksammats, samt hur vi tolkat texterna. Efter diskussion har vi kommit fram till vad i datan som för denna studie varit relevant, och teman har formats.

Vid bearbetning av litteratur som inte båda haft tillgång till har vissa sidor fotograferats för att sedan skickas till motparten, och på så vis har vi båda kunnat varit delaktiga i studiens alla delar. Vi har förhållit oss till att inte överskrida de riktlinjer som gäller för kopieringsförbud.

6.5 Etiska utgångspunkter

Inom all forskning bör etiska övervägande göras, så även i en litteraturstudie. Vidare har granskning av avhandlingarnas forskningsetiska avsnitt kontrollerats, att författarna följt de forskningsetiska principer som skall följas, och att de är expertgranskade. Litteraturstudien

har som metod en diskursanalys och resultatet är "vår" sanning, inte sagt att det är den enda sanningen. Som författare blir det svårt att vara helt objektiva på grund av att i analysen blir vi en del av den diskursen vi analyserar. Det som framkommer i studien är vår tolkning av de studerade texterna, dess författare och forskare har i sig har inget med studien att göra.

7 Resultat och analys

I denna del av studien presenteras utvalda delar från texter inom Montessori, Waldorf och Reggio som berör miljö och material. Genom diskursanalys har olika teman uppmärksammas, där olika diskurser om hur miljön och materialet tillskrivs barns delaktighet och inflytande.

Syftet i studien är att undersöka med utgångspunkt i situationen i avsnitt 1 om pedagogisk inriktning på förskolan har betydelse för barns möjligheter till delaktighet och inflytande, och i så fall hur det beskrivs. Genom att undersöka texter inom Montessori, Waldorf och Reggio avgöra hur barn ges möjlighet till delaktighet och inflytande över miljö och material. Samt vilka likheter och skillnader som kan utläsas.

För att tydliggöra vilken inriktning citaten är hämtade ifrån kommer varje citat att märkas antingen med M för Montessori, W för Waldorf och R för Reggio i marginalen.

7.1 Miljön och Materialet- till för barnet

I avsnitt 1 beskrevs en situation där materialet var placerat tillgängligt för barnen. Inom de tre olika pedagogiska inriktningarna beskrivs att materialet är lågt placerat (Hammerslag, 2013; Folkman, 2017; Frödén, 2012; Skjöld Wennerström & Bröderman Smed, 1997; Signert, 2000), samt att materialet har en bestämd plats (Folkman, 2017; Frödén, 2012; Cronquist, 2014; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997).

- M ”[...] med bord och stolar i varierande storlek för att passa olika barn. Alla hyllor är i barnhöjd [...]” (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997, s.95).
- W “Lekmaterialet och leksakerna var placerat lågt och lättillgängligt; antingen uppställda på låga träskänkar och bokhyllor eller samlade i flätade korgar och handgjorda pastellfärgade papperskartonger på golvet (Frödén, 2012, s.93).
- R “[...] anpassar miljön efter barnen (i form av till exempel låga bord och stolar samt tillgängligt material)” (Folkman, 2017, s.100).
- R “I den öppna och tillåtande miljön har `var sak sin plats`” (Folkman, 2017, s.101).

I dessa texter lyfts barnet som en central utgångspunkt då det kommer till miljön och materialets placering. Central på så viss att det i citaten beskrivs att förskolor möblerar med

interiörer som är i barns höjd och storlek. Vilket även gör materialet lättillgängligt för barn. Delaktighet och inflytande blir till genom att barnet själv kan nå och ta för sig. Barnet behöver därför inte be om hjälp, vilket ökar barnets makt kring att själva ta för sig av det material som önskas användas.

I resultatet från Folkman (2017) beskrivs att materialet inom Reggio har en bestämd plats. Vilket kan innebära att när miljön är iordningställd återfinns materialet där det ska vara. Det kan även innebära att materialet inte får förflyttas från den givna platsen. Liknande beskrivningar har återfunnits inom de andra pedagogikerna, Montessori och Waldorf. Där exempelvis Signert (2012) skriver om att miljön i Montessori ska vara förberedd och väl planerad (Signert 2012). Frödén (2012) beskriver i sin text att rummen skulle iordningställas "[...] i ett visst skick innan nästa aktivitet [...]" (Frödén 2012, s. 108).

Inom Waldorf beskrivs i Frödéns (2012) text att barn får leka fritt inomhus och att materialet inte behöver vara förankrat till sin "städplats". Pedagogerna släpper då på "kontrollen" av makten kring hur miljön ska se ut under den fria leken. Liebendorfer och Liebendorfer (2013) beskriver att det finns platser inom Waldorfmiljön som inte är tillåtande trots den fria leken. Årstidsbordet är ett exempel på det. Årstidsbordet har som syfte att följa årstiderna och gestaltas genom materialet som tillförs årstidsbordet. Materialet speglar den årstid som är rådande och blir som en tavla för barnet. Barnet får gärna tillsätta material men bordet är ingen plats för lek (Liebendorfer & Liebendorfer, 2013). Den disciplinära makten som tidigare beskrevs i avsnitt 5.1 (Dahlberg, Moss & Pence, 2009; Dolk, 2013; Eriksson Bergström, 2013) kan då tolkas att det inom Waldorf skapas reglering kring leken och barnets valmöjligheter runt årstidsbordet. Även om Frödén (2012) skrev att barnen fick leka fritt så kan det finnas platser om inte inbegriper lek i förskolans lokaler (Frödén, 2012).

Inom Montessori beskrivs att barn får ta med sig material till bord eller till en matta för att arbeta (Signert, 2000). Diskursen beskriver både en inkludering och en exkludering. Den disciplinära makten har vissa regleringar, ramen är inom mattans gränser eller vid ett utvalt bord. Barnet har inflytande över *var*, så länge det är ledigt. Huruvida det inom Reggio är okej till att material förflyttas från det planerade området framkommer inte i de texter som lästs. Åberg och Lenz Taguchi (2005) beskriver att vid omskapande av miljön utgår pedagogen från barnens intresse som en utgångspunkt (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Men huruvida olika aktivitets- "hörnor" och "bord" enbart ska vara utgångspunkten för materialet framkommer inte. Wallin (1996) beskriver miljön på en förskola i Reggio Emilia (i Italien). I texten står hur

förskolan har olika områden, som en ateljé och en *piazza* vilket är en lekhall, eller ett torg som ska möjliggöra möten. Utrymmena har olika inriktningar. I ateljén finns skapande material och lekhallen (torget) beskrivs inneha möbler och material som stimulerar rörelselekar och rollekar, men även utforskande. "Ett hörn av piazzan är inbyggt till ett ljudisolerat rum för musiklek" (Wallin 1996, s.19). En tolkning kan vara att det är i detta hörn och ingen annanstans som det tilltänkta materialet i hörnet skall utforskas. Detta bekräftas till viss del i Hamerslags (2013) studie som är gjord i Sverige:

R "Den pedagogiska miljön har rum för skapande, naturvetenskapliga experiment, matematik och bygg- och konstruktion men sällan för det skapande som gestaltas i lek" (Hamerslag, 2013, s.74).

I citatet kan tolkas som att materialet är kopplat till olika utrymmen/ stationer. En skillnad mellan förskolan i Italien som Wallin (1996) skildrade och utifrån Hamerslags (2013) studie av svensk Reggio inspirerad förskola är att barnen i Hamerslags studie begränsas av pedagogernas reglering av rörelselekar och rollekar i innemiljön. Makten ligger hos den vuxne att avgöra vilket material som erbjuds barnet.

7.2 Miljö och material - kompletterande

Att materialet ska komplettera hemmet är något som framkommer inom Waldorf och Reggio (Frödén, 2012; Folkman, 2017). När det kommer till montessorimaterial handlar det om sådant som kopplas ihop med hemsysslor. Vardagssysslor som barn ser vuxna göra hemma (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1996; Signert, 2012). Vidare lyfts det i texter inom Montessori och Waldorf att miljön ska vara hemlik, hemtrevlig och trygg (Cronquist, 2014; Signert, 2012; Liebendörfer & Liebendörfer, 2013; Frödén, 2012).

M "Barn lär sig genom att imitera vad andra gör och bör därför få föremål så att de kan imitera handlingar de sett utföras hemma [...]" (Signert, 2012, s.82)

W "Det finns en enorm mångfald [...] leksaker [...] i svenska barns rum idag [...], men förhållandevis få är handgjorda i naturmaterial [...]. På så vis framstår waldorfförskolans urval av leksaker som ett komplement till hemmets" (Frödén, 2012, s.147–148).

R "Reggio Emiliaideologins avståndstagande mot en "hemdiskurs" - "Vi ska inte vara hemlika. Vi är en institution" (4), " - vilket leder till att "hemmarkörer" sorteras bort från förskolans miljö (gardiner, blommor, soffor, pedagogernas "moderliga" tröst, omsorg, anknytning etc.)" (Folkman, 2017, s.160).

I *Läroplanen för förskolan* (2018) står att förskola och hem ska samarbeta, inget om att komplettera varandra. Både inom Waldorf - Frödén (2012) och Reggio - Folkmans (2017) texter beskrivs att de studerade förskolorna arbetar utifrån att komplettera hemmen. Diskurserna kring ”komplettera hemmen” skiljer sig något åt. Till viss del kan ett liknande tänk utläsas, att förskolan ska erbjuda material som barn inte kommer i kontakt med i hemmet. Skillnaden ligger i att Reggio privilegierar det skapande materialet och inom Waldorf handlar det om textur och vad materialet är gjort av. Vidare lyfter författarna att förskolorna utesluter vissa leksaker i syfte till att komplettera hemmen. Citatet ovan som är hämtat från Signerts (2012) studie påvisar att inom Montessori finns ett annat tänk. En tolkning utifrån hennes beskrivning blir att materialet kan ses som en ”hemliknande” då det ska ge barn förutsättningar att få imitera vuxnas hemsysslor. Då begreppet komplettera innebär att lägga till, inte dra ifrån, beskrivs snarare att Montessori kompletterar hemmen, då de erbjuder barn redskap skapta i barns storlek liknande de vuxnas. Montessori lägger till istället för att ersätta.

Pedagogernas företrädesarena synliggörs i detta fall utifrån vad som anses vara “bra” förskolematerial. Barnets inflytande i denna fråga huruvida vilket material som har företräde inom förskolan uteblir, samt vad det innebär att komplettera. Delaktighet beskrevs tidigare handla om att få ta del av något som andra redan bestämt (se avsnitt 4.1). Med den tolkningen har barnet stor delaktighet då de får ta del av det bestämda förskolematerialet.

Vad gäller miljön kopplas “hemliknande” ihop med gardiner, blommor och soffor i Folkmans (2017) studie inom Reggio inspirerade förskolor. Texter inom Montessori och Waldorf finns inget specifikt som kopplas till begreppet “hemliknande” miljö. Här blir det upp till varje läsare att tolka in vad begreppet kan innebära. Diskursen inom begreppet ”hemliknande miljö” kan då bli brett beroende på vilken kultur man kommer ifrån, vad begreppet hemlik associeras till.

7.3 Miljön och leken

I texterna om Montessori, Waldorf och Reggio beskrivs att materialet och miljön ska locka till lek (Signert, 2000; 2012; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997; Cronquist, 2014; Gynther, 2016; Folkman, 2017; Frödén, 2012; Kranich, 2002). Lek och arbete är likvärdigt inom Montessori (Signert, 2012) medan det inom Waldorf och Reggio beskrivs lek som något barn gör när det inte är vuxenledda projektarbeten (Frödén, 2012, Folkman, 2017).

- M ”Enligt Montessori bearbetar barnet sin omvärld och skapar förståelse för den genom leken. Detta är, enligt [Maria] Montessori, barnens verktyg för att pröva, undersöka och förstå sin omvärld, ett led i deras självständighetsutveckling. [...] [Maria] Montessori menar att leken är barns arbete, eftersom det är genom leken barnet lär sig” (Signert, 2012, s.81).
- W ”Rummen förändrade karaktär utefter de vilka aktiviteter som för tillfället ägde rum där. Det möblerades om och material plockades fram och tillbaka flera gånger per dag. [...] inte tydligt vilka lekar som är avsedda att vara i vilka rum: Dockorna var inte samlade i en dockvrå och det byggdes med byggklossar i alla hörn. Hantverksprylar och målargrejer fanns utspridda i olika rum. Den relativt öppna planlösningen innebar att alla barn oavsett ålder och kön mötte varandra i lek och aktivitet (Frödén, 2012, s.111).
- R ”Intervjusvaren visar att miljön har en styrande funktion på de Reggio Emilia-inspirerade förskolorna. I pedagogernas intervjusvar blir det tydligt att den gränsöverskridande och öppna miljön i praktiken leder till ett behov av att med Foucaults terminologi ”fördela individerna i rummet”. Även tiden måste regleras strikt, eftersom de stora barngrupperna innebär att dagarna, timmarna och minuterna måste struktureras, inrutas och detaljstyras. Den minutiösa struktureringen av tiden och rummet leder till att det spontana och omedelbara stävjas till förmån för det styrda och förutbestämda” (Folkman, 2017, s.103).

Inom de olika inriktningarna beskrivs att leken har en central plats i verksamheten, vilket även synliggörs i miljön. Cronquist (2014) beskriver att ”[r]ummen ska vara tilltalande och inbjuda till lek och arbete” (Cronquist, 2014, s.19). Vad detta citat innebär i praktiken är svårt att besvara. Signert (2012) beskriver dock att barn genom leken ska få pröva och undersöka verktyg kopplade till sin omvärld, vilket då skulle kunna innebära att den lekfulla miljön montessoriförskolan erbjuder innebär en miniatyr av barns omvärld.

Miljön inom Waldorf beskrivs som tillåtande i den fria leken, då barnen fick möblera om och förflytta materialet dit hen ville (Frödén, 2012). Däremot beskrivs i Folkmans (2017) studie att den öppna planlösningen och de stora barngrupperna inom Reggio förskolan skapade reglering av valmöjligheter för barnet att välja var och med vad barnen kan leka. När barn leker på mindre yta krävs det av barnen att komma överens med varandra om vilket utrymme lekarna behöver, vilket Frödén (2012) såg i sin studie att barnen på den studerade Waldorfförskolan gjorde. Det skedde antingen verbalt och eller fysiskt, genom att visa var lekgränserna började och slutade. Utifrån vår tolkning av Frödéns (2012) observation har barn inom Waldorf större utrymme för delaktighet och inflytande i leken då leksakerna inte har givna stationer. Till skillnad från Folkmans (2017) intervjusvar där barn inom Reggio får avstå att leka vissa lekar om stationen är upptagen med det angivna begränsade barnantalet.

Vilket även belyses inom Montessori, barn ska välja en arbetsplats som inte stör andra och som är ledig. Dessa differenser av miljön skulle kunna beskrivas som *barnens miljö*, eller miljön *för* barn. Barnens miljö kan då liknas vid Waldorfförskolan, där barnen i leken skapar sin miljö. Till motsats hos Montessori och Reggio där miljön är skapad för barn, planerad av pedagoger.

Lek tolkas olika och synen på lek skiljer sig mellan de olika pedagogiska inriktningarna. Inom Waldorfpedagogiken beskrivs mycket om barns lek och att den har en central plats i verksamheten. Frödén (2012) skrev att det fanns avsatt tid för leken på Waldorfförskolan hon gjorde sin studie på, och att under den "fria" leken höll de vuxna sig i periferin. Även i Folkmans (2017) studie från en Reggio inspirerad förskola framkommer det att pedagogerna låter barnen leka utan deras inblandning. Att vuxna låter barnen leka i fred kan bero på att vuxna har svårare att gå in i roller i exempelvis lek skriver Lindgren (2015). Om det stämmer betyder det att barn i leken har makten. En makt över lekens värld och över vuxna som "försöker" leka. Makten bygger här på den kunskap barn har för att gå in i lekens- och fantasins värld, en kunskap som vuxna då tappat/saknar. Innebär det då att det inte finns några vuxna som kan leka? Utifrån Foucaults uppfattningar av att det inte finns *en* sanning, utan att vad som är sant och falskt bygger på *som om* att de vore sann kunskap (Dahlberg, et al., 2009), så finns inget rätt eller fel svar på denna fråga.

Montessorimaterialet är framtaget för att stimulera barn till att leka och undersöka med det. Inom Montessori ska de vuxna undvika att störa barnen under deras arbeten (lek) (Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997). Vilket kan liknas med att montessoribarn har under sina arbetspass vad som inom Waldorf och Reggio definierar som "fri lek". Fri från att vuxna bestämmer vad som ska arbetas/lekas med.

Barn i montessoriförskolor får välja aktivitet (lek) utifrån mognad/utveckling, vilket beskrivits (se avsnitt 2.2.1). Barns delaktighet och inflytande kan då tolkas få ett stort utrymme i leken inom Montessori. På montessoriförbundets hemsida står dock att läsa för auktorisation av förskola, är ett av kriterierna;

2–3 timmars arbetspass Arbetspass med denna längd ger alla barn mellan 3–12 år möjlighet att arbeta efter sin egen, individuella arbetscykel, då barn kan vara uppmärksamma olika länge och vid olika tider på dagen (<http://montessori.se/montessori-sverige/medlemskap-auktorisering/#auktorisering> använd 2020-04-26).

Utifrån Signerts (2012) citat ovan (se sid 23) ska Maria Montessori ha menat att lek och arbete är detsamma. Tittar man på Montessoris hemsida står där att arbetspassen varar mellan 2-3 timmar. Det blir motsägelsefullt att å ena sidan likställa arbete och lek, med å andra sidan att endast få ”leka” 2-3 timmar per dag under dagen. Vi undrar då vad som sker resten av barnets förskoledag? En tolkning av texten ovan kan då bli att montessoriförskolor har det Waldorf och Reggio definierar som vuxenstyrda situationer, som projekt, och att det även inom Montessori finns en skillnad på arbete och lek.

7.4 Materialet och leken

Fantasi är ett begrepp som framförallt Waldorfpedagogiken och Reggio lyfter i beskrivning av det material som erbjuds barnen (Frödén, 2012, Hellström, 1986; Liebendorfer & Liebendorfer, 2013; Wallin, 2012).

Montessoris material har ett syfte och ska stimulera barnets sinnen till att ett lärande uppstår i arbetet/leken med materialet och benämns som sinnestränande material (Signert, 2012, Signert, 2000; Skjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997; Gynther, 2016).

- M “Allt material skall vara realistiskt, på en montessoriförskola ser man aldrig pussel med en blå gris eller en giraff som är mindre än ett lejon. Konstgjorda material såsom plast undviker man så långt som möjligt” (Gedin & Sjöblom, 1997, s.32).
- W “De blå tygerna blev hav med stenar som klippor och en snäcka som båt. De gröna tygerna blev trädgårdar med kottar som buskar och av träbitarna byggdes det hus och staket” (Frödén, 2012, s.126).
- “Materialet som tillhandahålls på förskolorna ska uppmuntra till skapande och kreativitet. För att främja barnens fantasi finns det ett stort utbud av ”ofärdigt” och ”könsneutralt” material medan man undviker ”färdigt” material och ”traditionella” leksaker som dockor eller bilar (Folkman, 2017, s.101).
- R “Får de ett färdigt [dock]hus - eller en trafikmatta - så är det kreativa slut” (Wallin, 2012, s. 93).

Utifrån dessa texter kan tolkas att barns delaktighet och inflytande ökar i den fria leken, då de själva väljer vad och hur materialet skall bli till. Genom att erbjuda barn ett transformerande material skapar det kommunikativa situationer, då de i leken måste kommunicera om vad materialet ska förvandlas till. Genom kommunikation uppstår möjlighet till inflytande vilket beskrevs tidigare genom Emilson (2008), (se avsnitt 4.1)

Under vuxenstyrda aktiviteter, som Reggios projektarbeten och waldorfpedagogikens vuxeninitierade arbeten, blev utbudet av transformerande och föränderligt material begränsad. Pedagogerna styrde över *vad*, som skulle användas, men barnen hade en viss frihet i *hur* (Frödén, 2012, Hamerslag, 2013; Folkman, 2017).

- W “Barnen hade mycket lite inflytande på sexårsverksamhetens innehåll då det fanns en tydligt fastställd inramning och alla förväntades utföra samma slags uppgifter och aktiviteter. Däremot fanns det vissa valmöjligheter inom själva inramningen [...]” (Frödén, 2012, s.107)
- R “I de fall då Reggio Emiliaideologins praktik krockar med det som barnen vill är det inte barnens röster man lyssnar till, utan barnen måste anpassa sig till det rådande arbetssättet” (Folkman, 2017, s.161).
- R “[...] under projektarbetet styrde pedagogerna över vilka material och verktyg som fick användas, samt var och när arbetet skulle ske (Hamerslag, 2013, s.123).

I de vuxenstyrda situationerna finns en form av barns delaktighet och inflytande då barn inom ramen för projektet har möjlighet att påverka sitt arbete. Under de inramade arbetssituationerna delges barnet till viss del kunna påverka sin situation, vilket beskrivs i citatet från Frödén (2012, se citat ovan). Beroende på hur mycket av makten pedagogen vill eller vågar släppa regleras barns delaktighet och inflytande i dessa situationer. Det vill säga, om pedagogen sätter materialet i centrum för projektet och inte barnet hur blir det då med barnets delaktighet och inflytande över situationen?

Tidigare beskrevs att barn inom Montessori ska få undersöka materialet, arbeta utan att bli störda efter det att materialet presenterats (se avsnitt 2.2.1). I Signerts (2012) studie framkommer det dock att pedagoger även inom Montessori styr över barnets lek.

- M ”[Maria] Montessori menade att barnet, när tornet är färdigt, skall välta ner kuberna så att de hamnar i oordning på mattan. Detta sker inte efter Alvas övning. Då Alva har byggt tornet färdigt, vill hon knuffa ner alla kuberna igen, men stoppas av läraren, som i stället ber Alva plocka ner kuberna och lägga på mattan” (Signert, 2012, s.118).

Läraren till barnet Alva, som beskrivs i citatet (Signert, 2012) ovan, visar genom sitt handlande om vad som anses vara ”rätt” sätt. Läraren utövar en disciplinär makt och Alva får genom tillrättavisandet veta att hennes ”lek” var fel. Om Alva väljer att fortsätta på sitt sätt gör hon ett motstånd mot den regim som läraren har. Väljer Alva här att följa lärarens anvisning blir lärarens regim ”den sanna”, den norm som ska gälla vid arbete med materialet och barnets delaktighet och inflytande begränsas.

7.5 Sammanfattning

Resultatet visar på att de möjligheter barn tillges delaktighet och inflytande av miljön och över material, är att inom de tre olika profileringarna beskrivs att möbler och material är lågt placerat. Barn har i och med det tillförskaffats utrymme till självständighet, att själva kunna ta för sig och nå det material som barnet vill använda sig av.

En differens till barns möjlighet att påverka var barnet vill använda sig av materialet har synliggjorts från de studerande texterna. Inom Montessori och Waldorf har barn en större möjlighet till att förflytta material till olika platser runt om i lokalerna. Vad som har tolkats utifrån Reggio är något diffust men en tolkning är att materialet har en given ”plats”. Det beskrivs att förskolan har olika inriktningar inom förskolans lokaler, exempelvis att skapande material är i ateljén och konstruktionsmaterial i byggrum (se citat av Hamerslag, 2013, på s.17, i studiens avsnitt 7.1).

Vidare har skillnader framkommit i diskurser om *hemlik miljö*. Vilket inom Montessori och Waldorf kopplas till val av färger på väggar och atmosfären. Inom Reggio handlar det om materiella ting, (som gardiner, soffor och blommor). Vidare har profileringarna en viss likhet i huruvida leksaker ska komplettera hemmen, tolkningarna som gjorts är att förskolorna ska erbjuda sådant som barn inte möter i sina hem, med andra ord vill förskolorna ge barn en utvidgad erfarenhet av material.

Barn har möjlighet till delaktighet och inflytande, inom vissa regleringar vilket grundar sig i förskolepedagogers förhållningssätt och i vilken mån de släpper på maktövertaget.

8 Diskussion

I denna del av studien kommer vi att diskutera och granska studien i sin helhet.

Återkopplingar till studiens tidigare författare samt tillägg av författare kommer att göras för att föra en argumenterande text.

8.1 Resultatdiskussion

Under arbetes gång med studien har vi upptäckt att vissa textdelar skapat funderingar inom oss. Dessa kommer i denna del att diskuteras med fokus på resultat och analys.

Diskussionerna kommer kopplas till tidigare forskning och bakgrund, samt till ny litteratur som för denna del är relevant.

Utifrån resultatet av studien går att utläsa att det inom Montessori, Waldorf och Reggio skapas diskurser, lika men ändå olika för barns delaktighet och inflytande över miljön och materialet. Miljön inom förskolorna som beskrivits i de olika texterna som vi tagit del av beskrivs alla att barn har stor delaktighet och inflytande i. Möbler och krokar beskrivs vara i barnhöjd vilket då skapar utrymme för barn att självständigt hantera sin situation i miljön. Att skapa en miljö som främjar barns delaktighet och inflytande genom krokar som är lågt placerade och material som barnet lätt kan plocka fram och städa undan kan ses som en disciplinär makt, genom att pedagogerna valt att använda sig av en miljö anpassad för och till barnets självständighet har även pedagogen styrt barnet till att anpassa sig efter detta. En omedveten maktutövning i all välmening. Vilket torde vara motsatsen till Eriksson Bergström (2013) beskrivning av styrd miljö som det beskrevs om tidigare i studien (se avsnitt 5.1).

Material kan skapa förutsättningar för barns delaktighet och inflytande, men även hinder för barns lek och lärande (Björklid 2005). Vilket stöds av Ribaeus (2014) som skriver “[...] att olika strukturella hinder påverkar möjligheterna att arbeta med barns inflytande” (Ribaeus, 2014, s. 75). De strukturella hindren handlar både om hur lokalerna är utformade, tiden, barngruppernas storlek och även om barns ålder. Men den mest avgörande faktorn och det största hindret för barns inflytande som Ribaeus (2014) hänvisar till är pedagogernas egna förhållningssätt. Behovet av kontroll kontra svårigheterna att anpassa sig till förändringar bottnar sig i en rädsla för att tappa kontrollen. Skillnaderna mellan beskrivningar om Waldorf där barnen fick leka ”fritt” och Montessoris barn som ges plats runt bord eller på matta och

slutligen Reggios barn som hänvisas till stationer kan utifrån Ribaeus (2014) beskrivning handla om kontroll. Men är det så enkelt, eller är det mer förskolans diskurs som har makten?

Något som verkligen fångade oss i denna studie var diskursen om hemliknande miljö och material som komplement. Inom denna diskurs kunde vi finna att texter inom alla de tre profileringarna lyfte hemmet som en viktig faktor. Men med viss differens. I texterna om Montessori och Waldorf beskrevs att miljön skulle vara hemlik och att det var något positivt. Det skulle skapa trygghet. Men för vem blir den hemliknande miljön trygg? Vissa barn kanske kommer från hemförhållanden som inte är trygga, skapar då den ”hemliknande” miljön en trygghet, eller är det förskolan i sig som blir den trygga platsen oavsett om den är hemlik eller inte?

Montessori och Waldorf kan tolkas ha en ambivalent relation inom diskursen. Å ena sidan beskrivs att förskolan ska vara hemlik och trygg, å andra sidan skall barn ges andra erfarenheter och upplevelser än vad hemmen kan ge. Montessori och Waldorf undviker de traditionella, populärkulturella leksakerna. Det handlar bland annat om att många av de leksakerna är av plast, samt att de inte är ”verklighetstroga”. Inom material finns därför inte samma tänk om vad ”hemliknande” innebär. Men vad innebär då att miljön är hemlik? Det handlar om val av färger på väggar, gardiner och blommor och inte om tillgången till skapande-material och leksaker. I motsatts till detta vill Reggio komma ifrån den hemlika miljön, som de menar kan bestå av soffor, gardiner och blommor (Folkmans, 2017, Åberg & Lenz Taguchi, 2005). I Folkmans studie återfinns en tanke om att den hemlika miljön inte ska existera då förskolan ses som en institution (Folkman, 2017). Däremot återfinns beskrivning om soffor och blommor som interiör i Wallins (1996) text när hon besökte förskolan i Italien. Detta är en anledning till att vi valt bort litteratur som beskriver miljön och materialet utanför Sverige. Men intressant är det dock att belysa detta då det inte finns någon *Reggiomanual* eller egen läroplan. Det är en filosofi och det blir upp till var och en att tolka in vad och hur från Reggio man vill inspireras av, men ändå kan profilera sig som en Reggioförskola.

Ett likhetstänk finns inom de tre inriktningarna vad gäller hem kontra material, att det ska komplettera de leksakerna som barn har i sina hem. Därför är populärkulturella leksaker mindre representerade inom förskolorna som beskrivits i litteraturen. Men har alla barn populärkulturella leksaker i sina hem? Har barn tillgång till både dockor och bilar oavsett kön i sitt hem? Wallins (2012) beskrivning: “[...] mest bara samma gamla leksaker, som de flesta barn i våra kommersiellt kommunistiska tider har övermått av hemma” (Wallin, 2012, s. 93).

Här finns en avsaknad av interkulturalitet, och hon normaliserar barns hem till att alla barn har leksaker, och en *uppsjö* dessutom.

Arnér (2006) beskriver att Dencik, Bäckström och Larsson (1988), kunnat utläsa från sina observationer att pedagoger har dolda, men vanligt förekommande mönster i sitt förhållningssätt. Det handlar till exempel om oskrivna lagar, att alla barn ska behandlas lika och rättvist och detta ges uttryck att inte ge vare sig positiv eller negativ uppmärksamhet till barnets individualitet. Främst ges exempel på hur pedagogerna inte hakar på när barnet berättar om sina hemförhållanden (Dencik, Bäckström & Larsson 1988 i Arnér, 2006, s. 34). Forskningen är visserligen cirka 30 år gammal, men stämmer detta fortfarande?

När förskolorna avskärmar sig från barnens erfarenheter och livsvärld hur påverkar då det barnets delaktighet och inflytande, hur möjliggörs den? Vi har kunnat utläsa att inom Waldorf och Reggio har de kompenserat frånvaron av vissa leksaker genom att låta barn prata om dem. I Folkmans (2017) studie framkommer det att barn på den studerade Reggio förskolan tillåter att barn ” [...] ibland ta med sig dockor eller bilar hemifrån. Men alla barn har inte den möjligheten, och dessutom finns regler för vad man får ta med sig, som att man bara får ta med sig ”små” saker” (Folkman, 2017, s. 138).

Det framkommer inte av litteraturen huruvida barn inom Waldorf och Montessori får ta med sig leksaker hemifrån, men då plast och färdigt material bör undvikas, då det anses störa fantasin antar vi att det ej är möjligt, eller till stor del undviks.

Att pedagoger styr in barn på en för dem mer passande lek, bort från viss typ av leksaker kan tydas handla om genusdiskursen. Ett område som styrdokument belyser och som då kan krocka med barns delaktighet och inflytande. ”Förskolan har ett ansvar för att motverka könsmonster som begränsar barnens utveckling, val och lärande” (Skolverket, 2018, s. 7). Ett citat i *Läroplan för förskolan: Lpfö18* (2018) som öppnar upp för tolkningar, antaganden och olika arbetssätt. Diskussioner kring leksakers potentiella betydelse för hur flickor och pojkar skapar kön kan spela in. Att vissa leksaker är förknippade med stereotypa könsroller, och hur pedagoger ska förhålla sig till detta kan vara en anledning. Eidevald beskriver genom Almqvist, 1991; Lindh, 1997; Nelson & Svensson 2005; och Sandqvist, 1998 att “[...] leksaker återspeglar omgivningens förväntningar på flickors och pojkars, kvinnors och mäns roller” (Eidevald, 2009, s. 27). Det kan krocka med barnens möjlighet till delaktighet över

materialet om barnen vill kunna leka med dockor och bilar men pedagogerna vill ge barnen större bredd och inte hamna i stereotypa könsroller.

Som pedagog sitter man på makten, man kan ge av sin makt och man kan ta. Vuxna kan välja att lyssna på barn och sedan strunta i vad de vill eller tillmötesgå dem i deras förfrågningar. Pedagogers förhållningssätt och barnsyn har en stor betydelse för hur förskolebarns delaktighet och inflytande över miljö och material ges utrymme till. Att vuxna inte ser barn som tillräckligt kompetenta kan vara en bidragande orsak till att barn inte ges möjlighet till delaktighet och inflytande. Vilket i sin tur kan böttna i den västerländska kulturen, som anser att barns behov av omsorg och beskydd väger tyngre, och att barn har en bristande förmåga vad gäller att ta ansvar för sina egna liv och att fatta beslut (Ribaeus, 2014). En återkoppling blir därmed att vuxna sitter på en position och har makten att avgöra vad barnen klarar av och inte klarar av som vi nämnt tidigare.

Möjligheter som barn ges och som de även tar, landar i den fria leken har vi kunnat utläsa av resultatet av studiens litteratur. Det är i leken som barn har störst möjlighet till att motarbeta rådande regimer. Men även inom lekens värld finns begränsningar, då det i slutändan är pedagoger, säkerhet och ekonomi som styr hur miljön är utformad och vilket material som barn har tillträde till. I resultatet framkommer det som vi varit inne på att vissa leksaker utesluts, och då framförallt leksaker kopplade till populärkulturen. Här ställer vi oss frågande till om det inte är möjligt att leka fantasifulle lekar med ”färdigt” material? Eriksson Bergström (2013) menar att fantasi och kreativitet synliggörs i barnens användande av leksaker (Eriksson Bergström, 2013). Vi tolkar hennes påstående som att det gäller både ”färdiga” leksaker och ostrukturerade vilket styrker vårt ifrågasättande.

Vygotskij (1995) kallar den kreativa förmågan för fantasi. Där fantasin är sprunget ur verkligheten och tidigare erfarenheter. Han menar att barnen i sina lekar återskapar det de redan sett och härmar det (Vygotskij, 1995). När det handlar om fantasiförmågan hos barn har många av oss pedagoger erfarenhet av när barn föreställer sig vara mamma, pappa, syster eller bror till dockan. Vi ser hur de lever sig in i rollen där de fantiserar att de sköter om dockan. Vi vet av erfarenhet att barnet i sin lek bearbetar och försöker förstå världen. Att ta bort sådant material kan tänkas gå emot *Läroplan för förskolan: Lpfö18* (2018) ifråga om ”De ska få möjlighet att utforska, reflektera kring och beskriva sin omvärld” (Skolverket, 2018, s. 9). Vi tolkar genom våra erfarenheter, med stöd av Vygotskij (1995) att viss typ av leksaker hjälper barnen i sin fantasiförmåga. ”På så vis bygger alltid fantasin med hjälp av material som

hämtats ur den verkliga världen” (Vygotskij, 1995, s. 19). De blir då fråntagna möjligheten att uttrycka sig genom färdigt material, och har inte på samma sätt möjlighet att bearbeta sina intryck. Ett exempel på en sådan bearbetning kan vara att ha fått ett syskon, och genom att sköta om dockan kan barnet projicera och bearbeta upplevelsen. Vi ser då en koppling till att barns inflytande över material i form av färdiga leksaker ges liten möjlighet, eller ingen alls.

Att leken är viktig kan utläsas att de olika pedagogiska inriktningarna är ense om. Likaså som att materialet ska skapa och stimulera fantasin och kreativiteten hos barn. I likhet med Signert (2012) är det intressant att reflektera över Montessoris sinnestränande material i jämförelse med andra leksaker tänkta till barn. Där det sinnestränande materialet handlar om att träna barns olika sinnen (Sjöld Wennerström & Bröderman Smeds, 1997; Gedin & Sjöblom, 1995). Då Maria Montessori ansåg att leken var viktig, nyttig och av stor betydelse för utvecklingen borde det gälla alla typer av leksaker och hur barn lär av och med dem. Dock poängterar Maria Montessori vikten av få leksaker gjorda av bra kvalitet, än många leksaker av sämre (Signert, 2012, s. 87). Kan inte andra leksaker eller material ha sinnestränande funktioner undrar vi? Vi tänker främst på känslan hos ett litet barn som trollbundet undersöker och rullar en bil i handen med räffliga, mönstrade däck. Att lyssna till det brummande ljudet när samma räffliga däck kör över en bordsskiva, golvet eller ett strävt material. Att smeka en dockas hår, eller låtsas byta dockans blöja och fnissande förnimma doften av bajs.

I resultaten framkom likheter och skillnader, vilket till viss del beror på att det inom Montessori och Waldorf finns manual och specifika utbildningar för pedagogerna inom pedagogiken. Även om en pedagog är utbildad inom Montessori betyder det inte att hen tolkat pedagogiken som grundaren avsåg, vilket framkom i Signerts (2012) studie. Med det menar vi att i slutändan faller det på varje individ, varje pedagog huruvida barns delaktighet och inflytande ges utrymme till, vilket även framkom i Emilsons (2008) och Arnérs (2006) studier. Beroende på pedagogens inlyssnande, barnsyn och kontrollbehov finns olika nivåer av barns delaktighet och inflytande. Hur skulle situationen i inledningen kunna tolkas utifrån läst litteratur angående de tre olika pedagogiska inriktningarna, Montessori, Waldorf och Reggio? Det skulle kunna vara på detta sätt; om barnen gått på en montessoriförskola hade pedagogerna reglerat barnens utrymme till vilket material de skulle få tillgång till, då de inom montessori utgår från barns mognad och inte ålder. Inom Waldorf skulle barnen under den fria leken få ”hälla” ut sakerna på golvet, men när lektiden tagit slut ska allt tillbaka på plats. Inom Reggio skulle barnens lek med att hälla ut leksaker, dokumenteras för att sedan placeras

in i ett undersökande inom exempelvis naturvetenskapligt ämne, då med fokus på bland annat gravitation.

8.2 Metoddiskussion

I en litteraturstudie krävs det att man läser väldigt mycket litteratur, vilket har varit tidskrävande. Vi upptäckte under arbetets gång att mycket fanns skrivet inom området barns delaktighet och inflytande, dock inte så mycket i samband med de olika pedagogiska inriktningarna, Montessori, Waldorf och Reggio. Att hitta forskning inom Reggio har varit lätt då det finns mycket skrivet om den inriktningen, både kring arbetssätt och miljöns betydelse. Det kan ha att göra med det vi nämnde tidigare att var och en kan välja vad man vill inspireras från inom Reggio, och tolkningarna kan bli många. Här behövde vi sälla för att hitta relevant litteratur som passade vår studie. Att förhålla sig objektivt är inte helt lätt. Vissa texter har tilltalat oss mer. Likväl som vi ser att vissa texter mer eller mindre är färgade av författarnas inställning till respektive pedagogisk inriktning är även denna studie färgad, då vi låtit vissa av de texter vi valt ut fått mer plats än andra. De författare vars texter vi oftast citerat och refererat till är Signert (2012), Frödén (2012) och Folkman (2017).

Folkmans (2017) studie ställer sig kritisk ifråga om barns möjligheter till delaktighet och inflytande inom Reggio. Signert (2012) är själv montessorilärare och beskriver utifrån sin övertygelse hur barn har möjlighet att påverka. Frödén (2012) skriver sin text utifrån att hon arbetat inom Waldorfförskolan samt haft sina barn på en Waldorfförskola. Hon anser dock att detta underlättat för henne i fältarbetet då hon har en betydelsefull förförståelse, enligt henne, trots att det samtidigt finns en risk att bli ”hemmablind” (Frödén, 2012).

Studien hade kunnat blivit större och ge fler olika perspektiv på barns delaktighet och inflytande om studier utanför svenska förskolor lagts till. Men då hade vi inte kunnat besvara vårt syfte till att granska området inom svenska Montessori-, Waldorf- och Reggio förskolor. Likaså gäller det valet av kvalitativa forskningar. Om vi behandlat kvantitativa forskningar hade en annan frågeställning och syfte behövts som utgångspunkt.

8.3 Förslag på fortsatt forskning

Då vi valt att göra en litteraturstudie är resultatet baserat på andra författares texter inom området vi valt att studera. När det kommer till barns möjligheter till delaktighet och inflytande över miljö och material tycker vi det hade varit spännande att även få höra barnens tankar. Genom förslagsvis etnografisk studie eller fallstudie med observationer från verksamheter inom de olika pedagogiska inriktningarna, där intervjuer gjorda med barn verksamma inom Montessori, Waldorf och Reggio hade varit intressant att genomföra. En intressant fortsatt forskning skulle även kunna vara att studera övergången mellan förskola och förskoleklass, där vi är nyfikna på om den pedagogiska inriktningen barnen vistats i färgat dem.

Referenser

Anon., u.d. *Montessori.se*. [Online]

Available at: <http://montessori.se/montessori-sverige/medlemskap-auktorisering/#auktorisering>

[Använd 26 04 2020].

Arnér, E., 2006. *Barns inflytande i förskolan - problem eller möjlighet för de vuxna?: en studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ*. Lic.-avh. Örebro: Örebro universitet.

<http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:716104/FULLTEXT01.pdf>

Cronquist, B., 2014. Miljöns betydelse för lusten att lära : några lärares tankar om den förberedda miljön inom montessoripedagogiken.. i: A. Månsson & L. Rubinstein Reich, red. *Barns villkor i cirkelform : forskningscirkel om barndom, lärande, ämnesdidaktik*. Malmö: Malmö högskola, Lärande och Samhälle., pp. 12-50.

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17803/RoU%202014%202%20MUEP.pdf;jsessionid=2DD05E6BC662852F15BFE39FCA8160D2?sequence=3>

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A., 2009. *Från kvalitet till meningsskapande. Postmorderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: Stockholms universitets frl (tidigare HLS frl).

Dolk, K., 2013. *Bångstyriga barn- Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Ordfront.

Edlund, L., 2019. *De yngsta barnen och läroplanen*. Stockholm: Läraryörlaget.

Eidevald, C., 2009. *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*, Diss. Jönköping : Jönköpings Universitet.

Emilson, A., 2008. *Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18224/1/gupea_2077_18224_1.pdf

Eriksson Bergström, S., 2013. *Rum, barn och pedagoger- Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Diss. Umeå: Umeå univesitet.

<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:613213/FULLTEXT01.pdf>

Folkman, S., 2017. *Distans, disciplin och dogmer - om ett villkorat lyssnande i förskolan: En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Lic.-avh. Stockholm: Stockholms universitet.

<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1087423/FULLTEXT01.pdf>

Frödén, S., 2012. *I föränderliga och slutna rosa rum- En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola*, Diss. Örebro: Örebro universitet.

<http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:511708>

Gedin, M. & Sjöblom, Y., 1995. *Från Fröbels gåvor till Reggios regnbåge: om alternativ före skolan*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Gynther, P., 2016. *Möjligheter och begränsningar: Om lärares arbete med montessoripedagogiken i praktiken*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:954261/FULLTEXT01.pdf>

Hamerslag, A., 2013. *Barns deltagande och delaktighet: Projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. Lic.-avh. Uppsala: Uppsala universitet.
<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:637253/FULLTEXT01.pdf>

Hellström, E., (red.) 1986. *Växa för livet: Waldorfpedagogik -en fortbildningsmodell*. Stockholm: Nordstedts.

Jacobsson, K. & Skansholm, A., 2019. *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Kranich, E.-M., 2002. *Barnet i utveckling; Grunder för waldorfpedagogiken*. Järna: Telleby.

Liebendörfer, C. & Liebendörfer, Ö., 2013. *Waldorfpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, T., 2015. *Bland dokumentationer, reflektioner och teoretiska visioner: idéer och diskurser om hur barn skapar mening i förskolan..* Lic.-avh. Malmö: Malmö högskola.
<https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404541/FULLTEXT01.pdf>

Ribaeus, K., 2014. *Demokratiuppdrag i förskolan*, Diss. Karlstad: Karlstads Universitet.
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:697246/FULLTEXT01.pdf>

Ritter, C., 1997. *Waldorpedagogik*. Stockholm: Liber.

Signert, K., 2000. *Maria Montessori: Anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur.

Signert, K., 2012. *Variation och invarians i Maria Montessoris sinnestränande material*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
<http://hdl.handle.net/2077/30158>

Skjöld Wennerström, K. & Bröderman Smeds, M., 1997. *Montessoripedagogik i förskola och skola*. Stockholm: Natur och Kultur.

Skolverket, 2018. *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

Svensson, P., 2019. *Diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Tullgren, C., 2004. *Den välreglerade friheten; att konstruera det lekande barnet*. Diss. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.
<https://portal.research.lu.se/ws/files/4592639/1693282.pdf>

Waldorfskolofederationen, u.d. *Waldorf*. [Online]
Available at: <http://waldorf.se>
[Använd 24 04 2020].

Wallin, K., 1996. *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber.

Wallin, K., 2012. *Pedagogiska kullerbyttor- En bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets frl.

Westlund, K., 2011. *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande- En demokratididaktisk studie*, Diss. Malmö: Malmö Högskola.

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/12262/Westlund%20muep.pdf;jsessionid=8911BA0D3EBAA5FEFD350609D10541D5?sequence=2>

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L., 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. S., 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

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

BILAGA 1

Matris 1

Litcentsavhandlingar och avhandlingar, samt rapport				
Författare, titel, utgivare, år, etc.	Syfte	Urval	Metod och genomförande	Kort sammanfattning av resultat
<p>Arnér, Elisabeth. <i>Barns inflytande i förskolan - problem eller möjlighet för de vuxna?: en studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ</i>. Örebro: Örebro universitet. 2006. Litcentsavhandling</p>	<p>Avhandlingens övergripande syfte är att undersöka hur pedagoger kan förändra sitt förhållningssätt till barns initiativ och inflytande i förskolan,</p>	<p>Tre pedagoger på en förskoleavdelning med fyra och fem år gamla barn. Det beskrivna arbetsättet användes sedan tillsammans med pedagoger i ytterligare fyra förskolor under de kommande två åren.</p>	<p>Berättelseforskning, fokusgruppssamtal, minnesanteckningar</p>	<p>Resultatet pekar bland annat på att traditioner, regler, pedagogernas syn på barn och pedagogernas hänsyn till varandra styr arbetet i hög utsträckning. Avhandlingens resultat visar att om pedagogen väljer att utgå från ett relationellt perspektiv och vill kunna hålla det levande, så krävs ett pågående reflekterande och en uppmärksamhet på det egna bemötandet av barnen</p>
<p>Cronquist, Bodil. <i>Miljöns betydelse för lusten att lära : några lärares tankar om den förberedda miljön inom montessoripedagogiken..</i> Malmö: Malmö högskola, 2014. Rapport</p>	<p>syftet var att undersöka vilken lärandemiljö den förberedda montessorimiljön förmedlar.</p>	<p>4 lärare på tre olika skolor, 2 friskolor och en kommunal</p>	<p>Kvalitativ intervju, ljudinspelning. Skola- och klassrumsmiljön observerades, fältanteckningar</p>	<p>Resultatet visar på att respondenterna framhöll att miljön ska vara förberedd, var sak på sin plats. Miljön skulle vara hemtrevlig, mysig, ordningsam. Barn ska möta rena, spännande attraktiva och lättillgängliga</p>

				rum. Tydliga rutiner, lugn och ro i arbetsmiljön, eleverna får samtala men ej lyssna på musik.
Dolk, Klara. <i>Bångstyriga barn- Makt, normer och delaktighet i förskolan</i> , Stockholm: Ordfront, 2013. Avhandling (Bok)	Syfte med studien var att undersöka de spänningar och konflikter som uppstår i relationen mellan barn och vuxna inom förskolans värdegrundsarbete. Hur maktrelationen mellan vuxna och barn tar sig uttryck och hur den förhandlas och vad barn har för möjligheter till delaktighet, motstånd och nyskapande	Ett föräldrakooperativ med 4 pedagoger (varav en resurs) 16 barn mellan 14 månader och 5 år	Kvalitativ metod Fältarbete med observationer, ljudinspelning, fältanteckningar, videofilm, foto, intervjuer med barn, pedagoger och föräldrar Studien ligger i gränslandet mellan aktionsforskningsansats och etnografisk ansats, diskursanalys	Ett väl fungerande reflektionsklimat är en viktig del av ett förändringsarbete. Barn gör motstånd på olika sätt. Individuellt, kollektivt, verbalt och kroppsligt, öppet och dolt, argt och skojande. Barns motstånd ses av pedagogerna som ett problem, men skapar samtidigt ett förhandlingsläge för barnen.
Eidevald, Christian. <i>Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek</i> , Jönköping : Jönköpings Universitet. 2009. Avhandling	att kritiskt analysera barns ”könsmässiga identitetsskapande” Att studera hur flickor och pojkar positionerar sig på olika sätt i relation till varandra och i relation till förskollärarna.	Studien är gjord vid två arbetslag vid två olika förskolor med barn i åldrarna 3–5 år och med knappt 20 barn i varje grupp. Pedagogerna består av både barnskötare och förskollärare	videoobservationer och fokusgrupper, observationer, fältanteckningar	Resultatet visar hur flickor och pojkar positionerar sig olika i olika sammanhang. Samt att förskollärare betraktar flickor och pojkar utifrån dess fysiska kön. Utifrån könet bemöts och påläggs olika förväntningar på barnet.
Emilson, Anette, <i>Det önskvärda barnet: fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i</i>	syfte är att vinna kunskap om fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar	Tre förskolor som bedömdes kommit långt i värdegrundsarbetet.	videoobservationer	Resultaten visade hur stark respektive svag lärarkontroll kan begränsa samt främja barns möjligheter till

<p><i>förskolan</i>. Göteborg: Göteborgs universitet 2008. Avhandling</p>	<p>mellan lärare och barn i förskolan.</p>	<p>Förskola 1 bestod av 2 förskollärare, 2 barnskötare samt 15 barn i åldrarna 1–3 år. Förskola 2 bestod av 3 förskollärare samt 15 barn, samtliga 1 år gamla, Förskola 3 bestod av 14 barn i åldrarna 1–3 år, samt tre förskollärare.</p>		<p>delaktighet. Lärarens intresse för att närma sig barnets perspektiv var av avgörande betydelse för barnets möjlighet att erfara delaktighet.</p>
<p>Eriksson Bergström, Sofia. <i>Rum, barn och pedagoger- Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö</i>. Umeå: Umeå univesitet. 2013. Avhandling</p>	<p>Avhandlingens syfte är att beskriva och analysera barns handlingsutrymme i relation till de fysiska miljöer som finns i förskolan. Centralt för studien är relationen mellan barn, fysiska miljöer och pedagoger.</p>	<p>Fem förskolor från två olika kommuner, varav den ena är ett kooperativ</p>	<p>Etnografisk studie. Datainsamlingen av denna fallstudie gjordes genom videoinspelningar, intervjuer med pedagoger samt insamling av fältboksanteckningar och foton, ritningar av förskoleavdelningarna.</p>	<p>Resultatet visar på att när miljön har tydliga erbjudanden, exempelvis, hemvrå, bilhörna ect. Utgår det från pedagogens tankar om kollektiva lekar. Dessa miljöer medför att regler blir mer bestämda. Studien visar dock på att de flesta kollektiva lekarna leks i rum som inte har en tydlig, statisk agens. De ostrukturerade miljöerna med material som är neutrala och transformativa öppnar upp för förhandlingar barn emellan.</p>
<p>Folkman, Sara. <i>Distans, disciplin och dogmer - om ett villkorat lyssnande i förskolan: En studie av</i></p>	<p>Studiens syfte är att undersöka hur olika aspekter av ”lyssnande” tar sig ut-</p>	<p>6 förskolor med tydlig profilering som Reggio Emilia förskolor,</p>	<p>Utifrån Daniel Stern utvecklingspsykologisk teoribildning tolkas intervjuvaren och ett</p>	<p>Resultatet visar att pedagogernas lyssnande stävas mot vissa riktningar, bort från det spontana. Under</p>

<p><i>lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik.</i> Stockholm: Stockholms universitet 2017. Licentavhandling</p>	<p>tryck i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik</p>	<p>slumpmässigt utvalda från 6 kommuner av 64 förskolor med tydlig profilering som Reggio Emilia förskola. Studien innefattar nitton pedagoger och arton barn</p>	<p>diskursanalytiskt perspektiv. Intervjuer, barnintervjuer, anteckningar</p>	<p>dokumentationssituationerna blir pedagogerna antingen till tysta åskådare eller ivriga språkrör för särskilda upptäckter som barn gör. Pedagogerna leder barns intressen mot givna ramar för att lyfta fram ämneskunskaper, omdirigerar barns meningsskapande mot vad man som barn bör och inte bör skapa mening kring. Även den pedagogiska miljön förmedlar till barnen om vad som bedöms som önskvärt och viktigt.</p>
<p>Frödén, Sara. <i>I föränderliga och slutna rosa rum- En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola,</i> Örebro: Örebro universitet.2012. Avhandling</p>	<p>Syftet var att ta fram kunskap om hur förskolepraktikens materiella och rumsliga dimension och dess övergripande pedagogiska intentioner bidrar till görandet av kön, samt hur detta sker i en svensk Waldorf förskola.</p>	<p>Waldorf förskola i Sverige, pedagogerna bestod av två kvinnliga pedagoger varav sju barn i åldrarna 3–7 år,</p>	<p>Etnografisk ansats, fältarbete, intervjuer, deltagande observationer och dokumentation med hjälp av fältanteckningar, ljudinspelningar, skisser och fotografier på inne- och utemiljön, rum och artefakter (över 250 bilder).</p>	<p>Resultaten belyser vikten av material och rumsliga dimensioner i förskolan för konstruktionen av barnens kön. Samt att avkodningen av kön görs möjligt på grund av vissa funktioner i förskolan.</p>
<p>Gynther, Per <i>Möjligheter och begränsningar: Om lärares arbete med</i></p>	<p>Syftet med studien är att skapa kunskap om vad som utgör möjligheter och</p>	<p>Urvalet till denna studie var att de enskilda lärarna hade</p>	<p>Etnografisk studie Deltagande observation, intervjuer</p>	<p>Studien visade att lärarna betonade vikten av att skapa en utbildningsmiljö som</p>

<p><i>montessoripedagogiken i praktiken</i>. Stockholm: Stockholms universitet 2016. Avhandling</p>	<p>begränsningar i lärarnas arbete med montessoripedagogiken i praktiken.</p>	<p>genomgått en montessoriutbildning samt att skolorna där verksamheterna återfanns hade en uttalad ambition att praktisera montessoripedagogik, 3 skolor ingick varav 1 skola deltog med två åldersindelningar i studien. 9 lärare ingick i studien</p>		<p>härörde från barnets inre motivation. För att uppnå detta betonade de vikten av att tillhandahålla arbetsmaterial som gjorde det möjligt för barnet att ansvara för sin egen inlärningsprocess. Samt att individualisera arbetet så att varje elevs behov uppfylldes.</p>
<p>Hamerslag, Anette, <i>Barns deltagande och delaktighet: Projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia</i>. Uppsala: Uppsala universitet. 2013. Licentiatavhandling</p>	<p>Studiens övergripande syfte är att undersöka hur barn görs delaktiga i utformandet av projektarbete på en svensk förskoleavdelning med pedagoger inspirerade av den pedagogiska filosofin från Reggio Emilia.</p>	<p>Undersökningen genomfördes under två terminer (vår och höst) på en Reggio inspirerad förskoleavdelning. storstad i Sverige. 21 barn, (4 var flickor), 3–5 år och två med svenska som modersmål. 2 pedagoger</p>	<p>Etnografisk fältarbete, deltagande observationer, fältanteckningar, videofilmning, fotografering, insamling av dokumentation och vissa intervjuer.</p>	<p>Sammantaget visar resultaten i studien hur delaktighet är ett komplext fenomen som konstitueras i dynamiska processer i samspel mellan barn och pedagoger och att barns delaktighet karaktäriseras av ömsesidig påverkan och förändras över tid. Dynamiken i barns delaktighet visar sig bland annat genom hur barn och pedagoger orienterar mot varandra.</p>
<p>Lindgren, Therese. <i>Bland dokumentationer, reflektioner och teoretiska visioner: idéer och diskurser om hur barn</i></p>	<p>I denna studie undersöks idéer och föreställningar om hur barn upplever och skapar innebörd och mening i förskolans praktik inom</p>	<p>I en sydsvensk större kommun där personalen under en längre tid arbetat utifrån</p>	<p>Observation, fokusgrupp, delvis deltagande observation,</p>	<p>Studiens resultat visar att pedagogers samtal om pedagogiska dokumentation utgår från lokala styrdokument och</p>

<p><i>skapar mening i förskolan..</i> Malmö: Malmö högskola. 2015. Licentsavhandling</p>	<p>ramen för att arbeta med pedagogisk dokumentation.</p>	<p>ett Reggio Emilia-inspirerat pedagogiskt förhållningssätt. Förskolan består av 6 större enheter med åldershomogena barngrupper. 8 pedagoger samt 2 pedagogiska handledare,</p>	<p>videoobservation, foto, intervjuer</p>	<p>läroplansmål. Samt att pedagogerna förhåller sig till Reggio Emilia filosofiska idéer. Studien visar på att inom förskolan finns olika diskurser som leder till olika ramar för vad som kan och fås göras och säga inom diskursen. Diskurser och idéer antingen vara sammanvävda eller måste omförhandlas. Diskurs kring barns meningsskapande framkom motstridiga tolkningar om hur miljön och materialet ska förstås.</p>
<p>Ribaeus, Katarina. <i>Demokratiuppdrag i förskolan</i>, Karlstad: Karlstads Universitet. 2014. Avhandling</p>	<p>Avhandlingens syfte är att undersöka förskolans demokratiuppdrag så som det kommer till uttryck genom förskollärares tal och handlingar och genom barns agerande i förskolans verksamhet.</p>	<p>20 barn i åldrarna 3-6 år i en förskolegrupp i en mellansvensk kommun med ett särskilt intresse för att arbeta med barns rättigheter. 3 förskollärare, 2 barnskötare</p>	<p>Samtal och intervjuer, observationer, fältanteckningar, ljud- och videospelningar, fokusgrupper</p>	<p>Resultatet visade att vuxna bestämmer en hel del på förskolan och att de har den yttersta makten i många situationer. Resultaten belyser även hur barnen praktiserar inflytande genom att komma med egna initiativ i verksamheten både när de erbjuds den möjligheten och när de själva tar den.</p>
<p>Signert, Kerstin.. <i>Variation och invarians i Maria Montessoris sinnestränande material</i>. Göteborg:</p>	<p>Syftet med studien är att undersöka vilken giltighet som variationsteorins</p>	<p>Förskolan, i vilken studien genomfördes, är uppdelad i två barngrupper. Den</p>	<p>videoobservationer,</p>	<p>Resultatet visar att Montessori skapade ett system med variation och invarians i utbildningen med</p>

<p>Göteborgs universitet.2012. Avhandling</p>	<p>begrepp har när man använder dem för att granska vad som händer i barns möten med montessorimaterial.</p>	<p>ena gruppen består av 15 barn mellan 1-3 år och den andra gruppen består av 25 barn mellan 3-6 år. I varje grupp arbetade tre förskollärare.</p>		<p>det sinnestränande materialet, vilket också visar att metoden Montessori använder i utbildningen kan uppskattas inom variationsteorin.</p>
<p>Tullgren, Charlotte. <i>Den välreglerade friheten; att konstruera det lekande barnet</i>. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.2004. Avhandling</p>	<p>Avhandlingen övergripande syfte är att belysa förskolan som en arena för politisk styrning, där leken utgör ett redskap i denna styrning.</p>	<p>Fyra barngrupper på tre förskolor med barn mellan fyra och sex år, där pedagogerna aktivt deltog i barnens lekar. Sammanfattningsvis deltog sjuttiofem barn och femton pedagoger</p>	<p>Videoobservationer, barnintervjuer, intervjuer med pedagoger, anteckningar</p>	<p>Pedagogerna bidrar till att konstituera det fria, aktiva barnet genom att ömsom stötta och uppmuntra, att ömsom reglera de barn vars lek inte uppfyller pedagogernas förväntningar på aktivitet och meningsfullhet.</p>

BILAGA 2

Matris 2

Böcker			
Författare, titel, utgivare, år	Beskrivning av författare	Kort genomgång av kapitlet /bokens innehåll	Kort beskrivning av litteraturen
Dahlberg, Gunilla., Moss, Peter. & Pence, Alan. <i>Från kvalitet till meningsskapande. Postmodernerna perspektiv - exemplet förskolan.</i> Stockholm: Stockholms universitets. 2009.	Dahlberg är professor emerita vid Stockholms universitet. Moss är emeritus professor vid UCL Institute of Education, University College London. Pence är professor vid School of Child and Youth Care, University of Victoria	Modernitet och postmodernitet. Diskurser; makt, kvalitet och meningsskapande. Barndom, dokumentation, reflektion och demokrati	Boken problematiserar ansatserna att definiera och mäta kvalitet inom förskolan. Författarna påstår att det finns andra sätt att utvärdera och förstå förskolans pedagogiska arbete. Men även att förstå förskolans verksamhet och barns barndom.
Gedin, Marika. & Sjöblom, Yvonne. <i>Från Fröbels gåvor till Reggios regnbåge: om alternativ före skolan.</i> Stockholm: Bonnier Utbildning AB. 1995.	Gedin arbetar som översättare, från spanska till svenska. Sjöblom är svenska författare	Fröbel -pedagogiken, Montessoripedagogiken, Waldorfpedagogiken, Liten lär, Miljöfostran, Reggio Emilia	Författarna ger läsaren beskrivning av olika förskolepedagogiker / inriktningar. Vad som kännetecknar dem, samt vad som skiljer de åt. Författarna har utgått från frågeställningarna: synen på barnet och synen på kunskap.
Hellström, Esbjörn, (red.) <i>Växa för livet: Waldorfpedagogik -en fortbildningsmodell.</i> Stockholm: Nordstedts. 1986.	fil dr Hellström Undervisar i pedagogik, fd. universitetslektor. Själv Waldorflärare	Utredningen, Waldorfpedagogikens människobild. Kristofferskolan, kursplan, pedagogiken i praktiken. Bakgrund, utveckling och framtid.	Boken bygger i huvudsak på den utredning som lärarhögskolan i Uppsala gjorde på 70-talet om Kristofferskolan. Boken beskriver Kristofferskolans pedagogiska grundsyn, byggnader, eleverna, lärarna, föräldrarna och undervisningen.
Kranich, Ernst-Michael, <i>Barnet i utveckling. Grunder</i>	Kranich var lärare inom naturvetenskapliga ämnen i en Waldorfskola. Kranich har	Antropologi, Utveckling och uppförstran, Waldorfpedagogikens uppgift	Boken innehåller uppsatser som riktar sig till lärare, studenter, forskare och till föräldrar som vill fördjupa sig inom

för <i>Waldorfpedagogiken</i> , Tellby, Järna, 2002. faktagranskad av Eva Malm	publicerat böcker inom botanik, zoologi och pedagogik.		Waldorfpedagogiken. Boken tar upp den antroposofiska människosynen, och waldorfskolans vetenskapssyn.
Liebendörfer, Christine och Örjan, <i>Waldorfpedagogik</i> , Studentlitteratur, Lund. 2013.	Utbl. Waldorflärare	Historia och situationen idag, Waldorfförskola, kursplan, Waldorfskolan, undervisning och de olika årskurserna.	Boken ger en bred översikt inom Waldorfpedagogiken. Kapitlet om förskolan står att läsa om lek, rutiner, miljön och leksaker mm.
Ritter, Christhild <i>Waldorfpedagogiken</i> . Stockholm. Liber. 1997.	Ritter har en fil.mag och arbetat som lärare och föreläsare inom Waldorfpedagogiken	Historiken, grundaren av pedagogiken, pedagogikens förutsättningar, Waldorf förskolan och skolan	Boken ger läsaren en presentation av Waldorfpedagogiken, dess historia, om antroposofin, samt om de tankar och ligger till grund för dess praktiska verksamhet och dess utformning.
Signert, Kerstin, <i>Montessori, anteckningar ur ett liv</i> . Lund. Studentlitteratur. 2000	Signert är Universitetslektor i pedagogik, samt utbl. montessorilärare till barn i åldern 2,5–12 år.	Historik, grundaren av montessoripedagogiken, pedagogikens grundtankar mm.	Boken vill ge läsaren en annan sida av montessoripedagogiken än att det enbart handlar om det sinnestränande material som grundaren utformat. En bok där även grundaren Maria Montessoris tankar om barn och undervisning framkommer.
Skjöld Wennerström, Kristina. & Bröderman Smeds, Mari. <i>Montessoripedagogik i förskola och skola</i> . Stockholm: Natur och Kultur. 1997.	Skjöld Wennerström är utbl. lågstadie-, special- och montessorilärare i både förskola och skola. Arbetat med grundutbildning och fortbildning av montessorilärare. Bröderman Smeds är mellanstadie-, och special-	Maria Montessori, barns utveckling, barn och föräldrar i möte montessoripedagogiken. Montessoriförskolan -högstradiet.	Författarna skriver om montessoripedagogiken i praktiken och ger tydliga beskrivningar av arbetssätt. Boken lyfter vilka kännetecken som pedagogiken har. Pedagogikens syn på barns olika utvecklingsstadier samt beskrivning av miljö och material. Lärande, undervisning och lek. Från förskolan till skolan.

	och montessorilärare i förskola och skola.		
Wallin, Karin. <i>Reggio Emilia och de hundra språken</i> . Stockholm: Liber. 1996.	Wallin är pedagog och efter att hon besökte Reggio Emilia i Italien har hon författat flera böcker samt föreläst om filosofin.	Det demokratiska arvet, vardagsarbete och lek, synen på barn, kunskap, inläring och organisation, förändringarna, förskollärarna och framtiden	Denna bok tar en med till Reggio Emilia i Italien. Wallin skildrar sitt möte med olika personer, förskolor, barns aktiviteter, samt beskriver miljön.
Wallin, Karin. <i>Pedagogiska kullerbyttor- En bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia</i> . Stockholm: Stockholms universitets frl.2012.	Se OVAN	Barndomen, Reggio Emilias historia, Inte en metod men ett sätt att tänka, Barn måste få vara barn, Lärarrollen, barnen. Skapandeprocess, Miljö där lärande blir möjligt. Makten att styra och påverka. Barnsyn, Kunskap och lärande	Boken handlar om barn i den svenska förskolan, om pedagoger och vardagsverksamheter. Wallin har försökt att fånga och synliggöra barnens lärande genom ord och bilder.
Åberg, Ann. & Lenz Taguchi, Hillevi. <i>Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete</i> . Stockholm: Liber. 2005.	Åberg är författare, föreläsare, pedagogista samt pedagogisk konsult, Reggio Emilia Institutet Lenz Taguchi är professor på avdelningen för förskolläraryt utbildning och förskoleforskning på Stockholms universitet.	Demokratisk pedagogik, Dokumentera, lyssna och förstå, Förändra den pedagogiska miljön, Samlingen som ett redskap för etik och moral, demokratiskt arbetssätt, reflektera, Kooperativt lärande, En förhandlande pedagogik	Boken handlar om Ann Åbergs och Hillevi Lenz Taguchis erfarenheter kring pedagogisk dokumentation och beskriver med konkreta exempel det arbetet. En bok som väver samman teori och praktik på ett konkret sätt.