

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Kandidatuppsats 15 hp | Utbildningsvetenskap | Höstterminen 2014

Förskollärarytbildning med interkulturell profil

# ”Miljön är A och O”

– En kvalitativ studie om arbetet med planering och utformning av förskolans pedagogiska miljö

Av: Sara Aggefors & Malin Lindbäck

Handledare: Meeri Hellsten

Examinator: Liselott Olsson



# Abstract

Title: Environment is everything - A qualitative study of the process of planning and design of the preschool educational environment.

Author: Sara Aggefors och Malin Lindbäck

Mentor: Meeri Hellsten

Term: Autumn 2014

This graduate work is about didactic issues related to the preschool environment. The study aims to contribute to a deeper understanding of how the preschool teachers can plan and design the indoor environment to promote children's development and learning. We will also examine how the work of the preschool indoor environment relates to the kindergarten curriculum. This will be examined through qualitative interviews with teachers at a preschool in Botkyrka municipality. The thesis is based on an inductive study method so the theoretical approach has been chosen by the informants' responses. As a complement to the previous research, we have chosen to base our study in Vygotsky's educational psychology to clarify the interactions between the environment and children's development and learning.

The informants in our study described, among other things, that their work with preschool indoor environment is based on an environmental document, which is an evolving supplement to the kindergarten curriculum. They create various "corners" or base environments where children can meet and learn from each other. These base environments are designed in the way that they are self-explanatory, that is, the children develop into independent individuals.

Keywords: Didactics, pre-school, educational environment, indoor environment, development and learning.

Nyckelord: Didaktik, förskola, pedagogisk miljö, inomhusmiljö, utveckling och lärande.

# Förord

Vi vill i förordet inleda med att tydliggöra att detta examensarbete har genomförts av ett integrerat författarskap. Vilket innebär att vi som författare har genomfört arbetet tillsammans och båda två har varit lika delaktiga i arbetets alla faser och delar. Vi anser att det har varit värdefullt då man alltid har kunnat ta hjälp och få stöttning av varandra.

Vi väljer för tydlighetens skull även att belysa att delar av vissa stycken i arbetet är hämtat från vår hemtentamen som låg som förberedande inför detta stora arbete. Vi fann det relevant att inkludera dessa stycken då de var aktuella för examensarbetet och dessa har endast använts i metodavsnittet.

Avslutningsvis vill vi i vårt förord tacka de informanter som gav oss deras tid och ställde upp på intervjuer. Vi tackar också vår handledare för den feedback vi fått under arbetets gång samt övriga studenter för kloka och nyttiga diskussioner som bidragit till att arbetet förts framåt. Ett extra stort tack riktar vi till de som tagit sig tid till att korrekturläsa examensarbetet.

Sara Aggefors & Malin Lindbäck

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b>	
<b>Förord</b>	
<b>1. Inledning</b>	1
1.1. Introduktion till valt ämne	1
1.2. Bakgrund och belysning av problemområdet	2
<b>2. Syfte och frågeställningar</b>	3
2.1. Begreppsgenomgång	4
<b>3. Teoriansknytning</b>	6
3.1. Pedagogisk psykologi	6
3.2. Lärarens roll utifrån pedagogisk psykologi	7
<b>4. Tidigare forskning</b>	8
4.1. En miljö som främjar barns lek på förskolan	8
4.2. Material för barn på förskolan	9
4.3. Förskolans rum och dess reglering	10
4.4. Barns rätt till inflytande	11
4.5. En miljö för barns samspel	11
4.6. Övrig litteratur	12
<b>5. Metod</b>	13
5.1. Induktiv undersökning	13
5.2. Intervju	13
5.2.1. Kvalitativ intervju	14
5.3. Urvalsprocess	15
5.4. Genomförande	15
5.5. Bearbetning av empiri	16
5.5.1. Meningskoncentrering	17
5.6. Etiska principer	18
<b>6. Resultat och analys</b>	19
6.1. Presentation av informanter	19
6.2. Tema - Miljödokument	19
6.2.1. Basmiljö	20
6.2.1.1. Inspiration	22
6.2.1.2. Material	23
6.3. Tema - Mötesplats	25
6.3.1. Basmiljöer	26
6.4. Tema - Miljön som föränderlig	27
6.4.1. Observation, reflektion och dokumentation	29
6.4.2. Pedagogernas erfarenheter	30
6.5. Tema - Pedagogens roll	33
6.5.1. Introduktion	35
6.5.2. Delaktighet	36
<b>7. Avslutande diskussion och slutsats</b>	38
7.1. Begränsningar och vidare forskning	41
<b>8. Referenslista</b>	
<b>9. Bilagor</b>	

# 1. Inledning

I detta avsnitt presenteras examensarbetets tema. Genom en introduktion till val av ämne samt vår motivering till varför vi som studenter finner det intressant att fördjupa oss i frågan om hur verksam personal på förskolan beskriver planerandet och utformandet av inomhusmiljön.

## 1.1. Introduktion till valt ämne

Examensarbetet handlar om didaktiska frågor som rör förskolans pedagogiska miljö. En miljö som många barn i åldrarna 1-6 år dagligen vistas i. *Läroplanen för förskolan* (Skolverket 2010) lyfter fram barns rätt till en trygg och lärorik miljö. En miljö som bör utmana barnen och locka dem till olika former av lek och aktiviteter. I förskolans verksamhet ska också hänsyn tas till varje enskild individ och verksamheten bör anpassas efter de barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans. Lärandet ska även baseras efter ett samspel mellan vuxna och barn samt att barnen kan lära av varandra. *Läroplanen* belyser också att de olika barngrupperna bör ses som en viktig och aktiv del i barns utveckling och lärande (Skolverket 2010 s.5ff).

Miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter (Skolverket 2010 s.9).

Trots detta ovanstående citat och de övergripande beskrivningarna av lärandemålen som barnen ska erbjudas under sin tid på förskolan anser vi att läroplanen förblir öppen för olika tolkningar. Det finns till exempel inte några specifika riktlinjer för hur man på förskolan didaktiskt kan organisera och utforma miljön för att denna ska gynna barns utveckling och lärande. Vi har själva genom tidigare erfarenheter av arbete i förskolan uppmärksammat att avsaknaden av riktlinjer i läroplanen kan leda till att miljön ser olika ut från förskola till förskola. Dock har Skolverket (2013) tagit fram *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Detta är ett dokument att använda som stöd till förskolans läroplan och detta dokument bygger även på Skollagen. De allmänna råden med dess kommentarer har tagits fram för att huvudmän, förskolechefer, förskollärare och arbetslag ska kunna finna stöd och vägledning med hjälp av

detta, i deras arbete mot att nå en ökad måluppfyllelse i förskolan (Skolverket 2013 s.3). I detta dokument lyfts arbetet med miljön fram i flera punkter. Bland annat tas det upp att förskolans inne- samt utemiljö lägger grunden för förskolans pedagogiska arbete. Genom detta uppmärksammas miljön i det didaktiska arbetet samt att omgivningen på förskolan bör förändras och anpassas i den takt som barnen och barngruppens behov också förändras och skiftar över tid (Skolverket 2013 s.16).

## 1.2. Bakgrund och belysning av problemområdet

Trots en livlig och engagerad debatt vad gäller förskolan som institution och dess betydelse för barns utveckling och lärande upplever vi att de didaktiska frågorna om planering och utformandet av förskolans inomhusmiljö sällan diskuterats på djupet. I en intervju med Kenneth Ekström diskuteras hans avhandling där han undersökte hur personal i förskolan upplever förändringar inom verksamheten (Skolporten 2014). I intervjun upplyser Ekström läsarna om att allt större barngrupper, mindre resurser samt fler administrativa uppgifter leder till ökade arbetsuppgifter för förskolans personal. Ekström lyfter vidare fram i intervjun att personalen i hans studie uttryckte att de ökade arbetsuppgifterna och minskningen av resurser ledde till mindre tid för reflektion och diskussion av verksamheten i ett vidare perspektiv. Detta ledde i sin tur till att den praktiska planeringen istället ägde rum i barngruppen under pågående verksamhet (Skolporten 2014). Ekströms bidrag till dagens debatt kring problematiken med det förändrade arbetet för personal i förskolan får oss att reflektera över hur detta kan påverka barns utveckling och lärande utifrån hur verksam personal arbetar med inomhusmiljön.

Vi motiveras till denna studie på det personliga planet utifrån tidigare didaktiska erfarenheter från de förskolor vi mött och varit i kontakt med både innan och under utbildningens gång. Utifrån vårt deltagande i debatten och våra erfarenheter upplever vi att det ibland saknas ett tydligare syfte med miljön och detta anser vi kan vara problematiskt. Med syfte menar vi att det finns en tanke, en medvetenhet kring hur man väljer att arbeta didaktiskt med förskolans inomhusmiljö. Sofia Eriksson Bergström (2013 s.2) poängterar utifrån Skolinspektionen 2012, att ett av de förstärkta lärandeuppdragen handlar om att förskolan behöver ett mer medvetet arbetssätt för att utveckla och utforma förskolans miljö. Detta för att främja och stimulera barns

utveckling och lärande. Då Skolinspektionen 2012, belyser vikten av ett medvetet arbetssätt ställer vi oss frågande till varför ett syfte med arbetet kring inomhusmiljön ibland kan saknas och tänker i likhet med det Ekström delar med sig av i intervjun (Skolporten 2014). Att större barngrupper, mindre resurser samt fler administrativa uppgifter kan leda till att personalen på förskolan omedvetet åsidosätter arbetet med den pedagogiska inomhusmiljön för att istället arbeta med de ökade administrativa uppgifterna.

## 2. Syfte och frågeställningar

I detta avsnitt presenteras undersökningens syfte samt vilka frågeställningar som ligger till grund för examensarbetets undersökning. Vi ämnar ta del av hur verksam personal på en förskola beskriver sitt arbetssätt med inomhusmiljön.

Syftet med undersökningen är att utifrån aktuell forskning och debatt inom frågor som rör förskolans miljö samt ambitionen av blivande förskollärare bidra till djupare kunskap kring förskolans arbete med den pedagogiska inomhusmiljön. Samt ta del av hur planeringen och utformandet av miljön beskrivs av verksam personal på en specifik förskola med utgångspunkt i barns utveckling och lärande.

Undersökningen kommer att begränsas till att endast innefatta förskolans pedagogiska inomhusmiljö. Detta med utgångspunkt i den problematik vi tidigare diskuterat om att ett tydligt syfte bakom denna tenderar att saknas. I aktuell forskning talas det om hur förskolans miljö bör vara organiserad på det sättet att denna bland annat främjar barns lek på förskolan. Forskningen behandlar även barns möjligheter till inflytande och delaktighet över den miljö de vistas i, hur materialets tillgänglighet och variation samt barns samspel kan bidra till barns utveckling och lärande. Detta har Pia Björklid (2005), Sofia Eriksson Bergström (2013) samt Elisabeth Nordin-Hultman (2004) uppmärksammat genom deras tidigare forskning och deras tidigare forskning ligger till grund för vår studie.



I examensarbetet utgår vi från följande frågeställningar:

- *Hur uttalar sig verksam personal inom förskolan om att medvetet planera och utforma den pedagogiska inomhusmiljön för att främja barns utveckling och lärande?*
- *Hur förhåller sig dessa beskrivningar till innehållet i läroplanen?*

Med verksam personal menar vi förskolechef, pedagogista, förskollärare samt barnskötare. Vi valde att utgå från dessa fyra yrkesroller för att få ett helhetsperspektiv samt att det även i *Läroplanen för förskolan* (Skolverket 2010 s.11) lyfts fram att dessa yrkesroller med undantag för pedagogistan tillsammans ska arbeta för att erbjuda barnen en god miljö som bidrar till lek, lärande och utveckling.

## 2.1. Begreppsgenomgång

**Pedagogistans** roll är enligt Hillevi Lenz Taguchi (2013) att fungera som en pedagogisk handledare för förskollärare i förskolan. Pedagogistan beskrivs ha erfarenhet av att leda och utveckla grupper av pedagoger samt ha mer teoretiska kunskaper än förskollärarna.

**Pedagogisk miljö** menar Lotta Bjervås (2003) handlar om hur pedagoger resonerar, presenterar samt organiserar förskolans rum och dess material. Detta utifrån den barngrupp som vistas i miljön.

**Inomhusmiljö** är ett begrepp där vi bland annat räknar in de diverse rum som finns på förskolan som både barn och pedagoger ständigt befinner sig i och omges av. Samt hur dessa rum och förskolans lokaler är utformade och organiserade avseende innehåll och material, utseende och design samt val av möblering.

**Basmiljö** är ett begrepp som informanterna gav oss. De olika basmiljöerna ligger till grund för hur pedagogerna utformar verksamheten. Det innebär att barnen på förskolan ska erbjudas vissa basmiljöer såsom bland annat en ateljé, naturvetenskaplig, teknisk och laborativ miljö samt bygg- och konstruktionsmiljö.

**Hemlik miljö** framställs av Nordin-Hultman (2004) som någonting svenska förskolor kan betraktas efterlikna då dessa förses med bland annat gardiner och krukväxter. Till hemlik miljö räknar Nordin- Hultman även in att det är en lugn, ombonad och omvårdad miljö.

**Verkstadslignande karaktär** är ett begrepp som Björklid (2005) samt Nordin-Hultman (2004) använder sig av i sina beskrivningar av hur miljön ser ut på förskolorna i deras studier. De beskriver det som att den verkstadslignande karaktären innebär att förskolans rum är inredda och avgränsade med tydliga hörnor för olika områden och aktiviteter.

Vi kommer fortsättningsvis i texten enbart att använda oss av begreppet *pedagogisk miljö* när vi talar om arbetet med förskolans *inomhusmiljö*.

För att bättre förstå relevansen i undersökningen är det av stor vikt att knyta an till en teoretisk ansats. Då detta examensarbete bygger på en induktiv undersökning har den teoretiska ansatsen valts utifrån den insamlade empirin från informanterna som redovisas under resultat och analys avsnittet senare i uppsatsen. Den teoretiska ansatsen, den tidigare forskningen och övrig relevant litteratur kommer tillsammans ligga som grund till att analysera de huvudteman som beskrivs i resultat och analys avsnittet.

### 3. Teorianknytning

I detta kapitel beskrivs den teoretiska utgångspunkten för detta examensarbete. Avstamp kommer att tas ur den ryske psykologen Lev. S.Vygotskijs (1869-1934) pedagogiska psykologi. Valet av denna utgångspunkt grundar sig efter de svar informanterna gav på de intervjufrågor de fick. Informanterna belyser likt *Läroplanen för förskolan* (Skolverket 2010 s.6) att miljön ska locka barnen till lek och lärande. Informanterna menar bland annat att det är samspelet i de möten som skapas i barns lek och aktiviteter som främjar deras utveckling och lärande. Av den orsaken tolkar vi det som att miljön är en viktig komponent för utvecklingen. Vygotskijs pedagogiska psykologi betonar vikten av att det är barnet själv som står för införskaffandet av ny kunskap i ett socialt sammanhang. Lärarens roll i barnets lärande riktas till att vara närvarande och som ett stöd i barnets lärandeprocess (e.ö Vygotskij 1997, 1999).

#### 3.1. Pedagogisk psykologi

Den sociala miljön fastlägger vilka erfarenheter eleven skaffar sig, om miljön förändras så förändras även eleven och dennes beteende (e.ö Vygotskij 1997 s.48, Vygotskij 1999 s.20f). En människas uppförande formas under uppväxten av biologiska och sociala villkor. Grunden till de medfödda reaktionerna bestäms av den biologiska faktorn som i sin tur styr strukturen för den miljö där barnet utvecklas och växer. Vygotskij poängterar att hur man än ser på saken sker all uppfostran utifrån en social karaktär. Det enda som har en inverkan på de nya reaktioner som kan uppstå hos barnet är barnet själv och dess egna erfarenheter och med detta menar Vygotskij att barnet på så sätt uppfostrar sig själv (e.ö Vygotskij 1997 s.47, Vygotskij 1999 s.19).

Undervisningen bör enligt Vygotskij baseras på elevens individuella aktivitet och bör inte

involvera mer än stöttning och uppsikt över aktiviteten. Metaforiskt kan detta beskrivas med att läraren betraktas som rälsen till ett tåg, där ett tåg kan åka fritt och självständigt. Det tåget får från rälsen är en riktning åt vilket håll det ska färdas (e.ö. Vygotskij 1997 s. 48, Vygotskij 1999 s.20). Metaforen kan enligt oss appliceras på förskolan på så sätt att pedagogen är rälsen och förskolebarnet är tåget. Detta tolkar vi som att pedagogen på förskolan bör finnas som ett stöd för barnet och dess utveckling och att inte ge svaren utan låta barnet undersöka och prova sig fram som underlag i deras egen utvecklings- och lärandeprocess. Metaforen om tåget och rälsen tolkar vi även kan appliceras till att barnet är tåget och miljön är rälsen. Till största del utformas förskolans pedagogiska miljö enligt oss utefter barnens intressen och behov och finns därmed också som stöd i deras sökande efter kunskap. Miljön bör locka barnen till lek och samspel samt vara självinstruerande. Barnen leds därför av miljön i den riktning som behövs för att möjliggöra en utveckling och ett lärande.

## 3.2. Lärarens roll utifrån pedagogisk psykologi

Vygotskij menar att läraren framträder i rollen som hjälpmedel och utbildningsredskap. Förr såg man på lärarens roll och arbete som en förmedlingspedagogik men idag har den rollen minskat då eleverna själva söker sin egen kunskap. Ett lärande sker inte genom att läraren föreläser för eleven utan det krävs istället en arbetsprocess där läraren lär ut en förmåga till eleven att själv skaffa kunskapen och sedan applicera denna till vardagen. Läraren tillskrivs en roll där fokuset ligger på att strukturera upp en social miljö (e.ö Vygotskij 1997 s.337ff, Vygotskij 1999 s.233ff). Utifrån en pedagogisk och psykologisk synpunkt är läraren en ledare för den sociala miljön i klassrummet, en ledare över interaktionen mellan utvecklingsprocessen och eleven. Även om läraren inte har kontroll över den omedelbara effekten i eleven så har läraren full kontroll över vad som blir en direkt effekt genom den sociala miljön. Vygotskij jämför detta med en trädgårdsmästare. En trädgårdsmästare kan inte få en blomma att växa genom att slita och dra i dess rötter utan genom att istället till exempel höja temperaturen, tillsätta jord och gödning eller reglera fuktigheten (e.ö. Vygotskij 1997 s.49, Vygotskij 1999 s.21). Denna metafor om trädgårdsmästaren och dess blommor kan enligt oss tolkas till att förskolans miljö eller ett specifikt rum är växthuset, pedagogerna är trädgårdsmästaren och barnen är växterna.

De båda metaforerna, rälsen - tåget och trädgårdsmästaren - växthuset, är två beståndsdelar som enligt oss är beroende av varandra och som med fördel kan appliceras till förskolans verksamhet. Pedagogerna kan inte förmå barnen att lära sig i förskolan men kan utforma dess pedagogiska miljö efter deras behov och intressen för att främja deras utveckling och lärande. Likt rälsen och trädgårdsmästaren är pedagogerna ett stöd för barnen i deras vardag på förskolan och kan ge barnen det de behöver. Barnen växer, likt växterna, i den miljön som ger de rätta förutsättningarna för detta.

Dessa två metaforer som Vygotskij (1997, 1999) gjort liknelser till kommer användas i analysen av empirin och som ett komplement till den tidigare forskningen samt för att förtydliga samspelet mellan miljö och lärande.

## 4. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning samt övrig litteratur med utgångspunkt i frågor som rör hur verksam personal på förskolan didaktiskt planerar och utformar barns pedagogiska miljö. Vår studie ligger i närhet med det som tidigare forskats om inom förskolans miljö då denna forskning lyfter fram olika faktorer och aspekter gällande förskolans miljö. Dessa anser vi är viktiga att ha i åtanke när man som verksam personal inom förskolan planerar och utformar den pedagogiska miljön. För att närma oss en fördjupning inom ämnet finns tre relevanta doktorsavhandlingar. Vi har utgått ifrån Björklids (2005), Eriksson Bergströms (2013) samt Nordin-Hultmans (2004) avhandlingar som vi finner särskilt intressanta och värdefulla.

### 4.1. En miljö som främjar barns lek på förskolan

Björklids (2005) avhandling, *Lärande och fysisk miljö – En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*, tar avstamp i ett miljöpsykologiskt forskningsfält som utgår ifrån ett interaktionistiskt perspektiv. Björklid menar att genom ett samspel mellan miljö och människa påverkas dessa av varandra.

Lek och lärande är enligt Björklid (2005) ingenting man kan skilja på hos barn. Med hjälp av leken kan barnen bland annat bearbeta intryck och erfarenheter, undersöka omvärlden och kommunicera med andra. Med hjälp av leken kan barnen även göras uppmärksamma på sina egna förmågor samt intressen (Björklid 2005 s.29). Av den anledningen att lek och lärande är så pass tätt sammankopplat för barns utveckling och lärande anser vi att det är av största vikt att förskolans pedagogiska miljö också främjar detta. Björklid (2005) redogör för en lek miljö som utgår ifrån en verkstadskaraktär. Verkstadskaraktären består av väl synligt avgränsade ytor för diverse aktiviteter som kan föregå i förskolan verksamhet. Barns lek bör i de olika miljöerna och verkstäderna kunna pågå ostört utan något större avbrott. Barnen skall också, som Björklid lyfter fram det, själva få välja vad dem vill leka med. Till detta hör även att förskolans miljö ska vara utformad på det sättet att barnen inte ska behöva fråga de vuxna om hjälp utan den ska vara så pass självinstruerande att barnen kan klara sig på egen hand (Björklid 2005 s.39).

## 4.2. Material för barn på förskolan

Nordin-Hultman (2004) är en forskare vars avhandling, *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*, utgår ifrån ett postmodernt kunskapsperspektiv. Enligt Nordin-Hultman öppnar ett postmodernt kunskapsperspektiv upp för fler sätt att se på barnet och att denna påverkas av de olika miljöer och situationer de möter på förskolan. Barnet kan beroende på miljön och dess material i en viss situation uppfattas som kompetent medan barnet i en annan situation kan upplevas behöva extra stöd.

Efter observationer av förskolor i Sverige samt England har Nordin-Hultman (2004) uppmärksammat att materialet är någonting som markant skiljer dessa länder åt vad gäller både utbudet, dess tillgänglighet samt variation. Nordin-Hultman kom fram till att materialet på de svenska förskolorna i jämförelse med de engelska förskolorna bland annat var begränsat och otillgängligt placerat för barnen samt att variationen av utbudet var litet. På förskolorna i England hade materialet istället placerats centralt och tillgängligt för barnen (Nordin-Hultman 2004 s.74ff).

I Eriksson Bergströms (2013) avhandling, *Rum, barn och pedagoger – om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*, används bland annat teorin om affordance. Eriksson Bergström har valt att översätta begreppet till handlingserbjudande i avhandlingen, då denna studie belyser barns handlingar och aktiviteter. Med handlingserbjudande menar Eriksson Bergström att miljöns planering och utformning bidrar till olika erbjudanden och möjligheter för barns lek, lärande och utveckling.

Eriksson Bergström (2013) har i likhet med Nordin-Hultman (2004) observerat och intervjuat pedagoger på tre olika förskolor i Sverige. Även Eriksson Bergström kom i sin studie fram till att materialet på de svenska förskolorna var begränsat, ur den aspekten att pedagogerna är de som bestämmer vad som ska finnas i diverse rum. Pedagogerna är dock uppmärksamma på vad som intresserar barnen och vilket material de kan tänkas önska (Eriksson Bergström 2013 s.89). I Eriksson Bergströms studie framkom det också av pedagogerna på en av förskolorna att barnen på den avdelningen oftast hade tillgång till allt material på avdelningen. Dock fanns det en del pedagogiskt material som förvarades högre upp i hyllorna. Detta material menade pedagogerna att barnen inte själva hade tillgång till (Eriksson Bergström 2013 s.115).

### 4.3. Förskolans rum och dess reglering

Utifrån Nordin-Hultmans (2004 s.67ff) observationer från de svenska förskolorna kunde hon se ett mönster i hur dessa förskolor på liknande sätt var inredda och utrustade.

Förskoleavdelningarna bestod alla av ett lekrum, byggrum, dockrum, vilorum samt övriga rum. Dessa olika rum med dess material menar Nordin-Hultman utgör en ordning som styr var barnen ska respektive inte ska vara vid olika tillfällen samt vilket material de har tillgång till (Nordin-Hultman 2004 s.89). Författaren konstaterar att en följd av förskolans rumsindelning blir att materialet därmed också avgränsas. En del material och även aktiviteter kan beläggas till eller i rum som barnen sedan inte får tillträde till (Nordin-Hultman 2004 s.96). I författarens avhandling reflekterar hon över vad det kan betyda för barnen och förskolans verksamhet att materialet arrangeras ut i diverse rum med avgränsningar emellan dessa. Enligt Nordin-Hultman (2004 s.100) förmår barnen i och med detta inte kunna förena de olika materialen med utgångspunkt i de egna funderingarna eller aktiviteterna.

## 4.4. Barns rätt till inflytande

Björklid (2005 s.30f) betonar i sin avhandling vikten av att barn i förskolan görs delaktiga i förändringar som rör miljön. Genom detta kan barnen känna ett ansvar för förskolans miljö. Det blir möjligt först när pedagogerna beaktar det barnen har att säga samt sätter in detta i ett sammanhang. Flertalet forskare menar också, enligt Björklid, att barn kan ses som experter på sin miljö då barn anses ha en annan lärdom och andra erfarenheter än vad vuxna har. Vidare menar Björklid att en förutsättning för barns uppfattning om demokratin som samhällsform är att de ges inflytande i beslut som rör deras miljö (Björklid 2005 s.178). Utifrån Pramling Samuelsson och Sheridan 1999, påpekar Björklid vikten av att barn bör göras delaktiga i det egna lärandet och därav också i utformandet av förskolans miljö (Björklid 2005 s.39). Eriksson Bergström (2013) instämmer i sin avhandling med vad tidigare forskare ansett om barns rätt till inflytande vad gäller förskolans miljö. Vidare påpekar Eriksson Bergström att förskolan inte endast kan förklaras som en institution där pedagogerna formar olika miljöer för barns utveckling och lärande. Författaren beskriver istället förskolan som en arena där barn tillsammans med de vuxna skapar de olika miljöerna på förskolan (Eriksson Bergström 2013 s.8). I avhandlingen får man även ta del av Gitz-Johansens 2001, tankar om att barn lämnar avtryck efter sig i miljön i form av till exempel byggen och teckningar. Vidare menar Kylin 2004, att de tillfällen barn ges till att på egen hand få utforma och handskas med miljön är väsentliga för hur de senare förknippar förskolans miljö och verksamhet som sin egen (Eriksson Bergström 2013 s.26).

## 4.5. En miljö för barns samspel

I tidigare forskning talas det även om barns sociala samspel. Nordin-Hultman (2004 s.181) är en av forskarna som lyfter fram att människan är en social varelse och att en viktig del i vår människosyn är att kunna se att individen står i ett samspelsförhållande till dess omvärld. Med detta sagt menar hon att både människan och omgivningen påverkas av varandra, att de står i ett ömsesidigt samspel. Nordin-Hultman konstaterar att i senare tid har fokus riktats mot det sociala spelet och barns samvaro har bildat ett pedagogiskt innehåll i sig (Nordin-Hultman 2004 s.185).



Björklid (2005) fortsätter i likhet med Nordin-Hultman (2004) att beskriva att barns lärandemiljöer inte endast kan beskrivas som deras arbetsmiljöer. Dessa lärande- och arbetsmiljöer bör även ses och lyftas fram som miljöer för barns utveckling och socialisation. Dessutom betonar Björklid vikten av att barnen i de olika lärandemiljöerna ges rum för att möta och samvara med sina kamrater (Björklid 2005 s.175f).

I Eriksson Bergströms (2013) avhandling uppmärksammas utifrån Michèlsen 2005, barns sociala samspel. De båda författarna menar att ett uttryck för barns sociala samspel kan ses i att de skapar sina egna barnkulturer i form av egna påhitt, ett stort flöde av kreativitet, ordlösa samförstånd samt gemensamma lekregler (Eriksson Bergström 2013 s.28).

Med tanke på den tidigare forskningen där det lyfts fram olika faktorer och aspekter som rör förskolans miljö och barns utveckling och lärande finner vi denna intressant och värdefull att sätta i relation till vårt empiriska material. Utifrån detta kan vi sedan tillsammans med Vygotskijs pedagogiska psykologi, övrig relevant litteratur och informanternas beskrivningar diskutera hur arbetet med förskolans pedagogiska miljö kan främja barns utveckling och lärande.

## 4.6. Övrig litteratur

Övrig litteratur är litteratur som inte berörts i den tidigare forskningen men som vi anser är viktigt att ha med i uppsatsens resultat och analys avsnitt. Då denna enligt oss kompletterar den tidigare forskningen och kan höja kvalitén av vår analys. Dessa författare presenteras kort nedan och mer om deras resonemang återkommer sedan i resultatet och analysen.

Siv Benn (2003) beskriver barns sociala samspel kopplat till deras utveckling och lärande.

Lotta Bjervås (2003) tar upp vikten av att pedagogernas barn- och kunskapssyns synliggörs.

Rauni Karlsson (2014) beskriver hur man kan använda den pedagogiska dokumentationen som verktyg i förskolans verksamhet.

Ann Åberg & Hillevi Lenz Taguchi (2005) belyser miljöns behov av att vara föränderlig och anpassad efter barngruppen samt att de beskriver vikten av introduktion för en fungerande miljö.

## 5. Metod

I detta kapitel presenteras val av metod och informanter samt en beskrivning av genomförandet och bearbetningen av det empiriska datamaterialet. Vi diskuterar även hur hänsyn tagits till den aktuella forskningsetiken.

### 5.1. Induktiv undersökning

Arbetet baseras på en *induktiv undersökning* med stöd av *kvalitativa intervjuer*. Peter Svensson (2011) beskriver *induktion* på det sättet att man som forskare med hjälp av sina observationer eller data kan komma fram till någon form av slutsats eller teori för sin undersökning.

Slutsatserna eller teorierna kan också endast skapas utifrån enskilda fall och empiri (Svensson 2011 s.192). För detta arbete innebär det att vi med hjälp av intervjuerna samlar empiri och utifrån det insamlade datamaterialet väljer en aktuell teori som ligger till grund för analysen och vidare diskussion. Detta istället för att redan innan undersökningen utgå från en eller flera teorier och hypoteser om förskolans pedagogiska miljö, vilket man enligt Svensson (2011 s.192) gör vid en *deduktiv* undersökning. Vi tror utifrån arbetets syfte och frågeställningar att en induktiv undersökning kan ge oss en bredare förståelse och kunskap om hur verksam personal på förskolan arbetar i planerandet och utformandet av en pedagogisk miljö som främjar barns utveckling och lärande.

### 5.2. Intervju

Som empiri har intervjuer använts då dessa anses vara det lämpligaste tillvägagångssättet för vår undersöknings syfte och frågeställningar. Henny Olsson och Stefan Sörensen (2007 s.80) beskriver intervju som ett tillvägagångssätt att använda sig av i syfte att få kunskap om den intervjuades tankar och åsikter. Staffan Stukát (2005 s.42) nämner att intervju är den metod som är den mest förekommande att använda sig av vid forskning inom utbildningsvetenskapen.

Olsson och Sörensen (2007 s.79) lyfter fram att det är viktigt att skilja mellan vilket av begreppen informant och respondent man använder sig av när man hänvisar till intervjupersonen.

Enligt författarna får man av en informant svar gällande faktiska förhållanden, uppfattningar och andras åsikter medan man av en respondent ges information om individens egna känslor, åsikter och uppfattningar. Vidare kommer vi att använda oss av begreppet informanter då den beskrivningen lämpar intervjupersonerna i vår undersökning bäst.

### 5.2.1. Kvalitativ intervju

Syftet med intervjuerna är att få en bredare kunskap om hur verksam personal inom förskolan arbetar med den pedagogiska miljön för att främja barns utveckling. Då tänker vi ett klimat där informanterna ges stort utrymme att tala fritt om det aktuella ämnet samt dennes erfarenheter, tankar och åsikter. Detta med utgångspunkt i den intervjuguiden (se bilaga 4) och de frågor vi framtagit innan genomförandet. I utformandet av vår intervjuguide var det viktigt att tänka på att de frågor vi utformade var avsedda att undersökas utifrån studiens syfte och frågeställningar. Detta beskriver Stukát (2005 s.134f) som validitet. Intervjuguiden användes som ett stöd under intervjuerna vilket även Håkan Löfgren (2014 s.149) beskriver det som. Att denna kan fungera som just detta och lotsa intervjuaren genom intervjun. Den form av intervju som vi använde oss av beskriver Monica Dalen (2008 s.54) samt Runa Patel och Bo Davidson (2011 s.81f) som semistrukturerade intervjuer. Vidare menar Patel och Davidson att intentionen med kvalitativa intervjuer är att som intervjuare få ta del av informantens tankar och åsikter kring det valda temat. I och med detta förklarar Patel och Davidson att det på förhand inte går att utforma svarsalternativ när man som forskare utgår ifrån kvalitativa intervjuer. Utifrån denna beskrivning av kvalitativa intervjuer tar dessa enligt författarna avstamp mot ett induktivt arbetssätt (Patel & Davidson 2011 s.82).

Vi anser det vara lämpligast i vår undersökning att utgå ifrån kvalitativa, semistrukturerade intervjuer då vi tror oss få ett bredare empiriskt material än om vi utgått ifrån exempelvis enkäter där det redan finns färdiga svarsalternativ. I intervjuerna kan ett samtal föras vilket vi tror kan leda till att vi som studenter får en bredare inblick i hur verksam personal på förskolan beskriver hur de arbetar med planerandet och utformandet av den pedagogiska miljön. Vi kan också få ta del av på vilket sätt det utförs samt att vi till sist även kan få ta del av personalens erfarenheter och tillvägagångssätt gällande hur de arbetar med den pedagogiska miljön.

## 5.3. Urvalsprocess

I undersökningen har vi fokuserat och fördjupat oss i hur arbetet på en förskola i Botkyrka kommun beskrivs. Anledningen till att vi redogör att vi har varit på en förskola i Botkyrka kommun är då det senare i resultat och analys avsnittet kommer att redovisas ett dokument som förskolan arbetar utefter. Då dokumentet är en offentlig handling och något som har tagits i nämnden i Botkyrka kommun fann vi det ohållbart att anonymisera kommunen.

Eftersom att fokus riktas mot hur endast en förskola arbetar med ämnet valde vi att bredda urvalet från endast pedagoger till övrig verksam personal. Inom ramen för denna studie har vi valt att intervjua sex stycken informanter. Dessa informanter har olika yrkesroller inom förskolans organisation och valdes därför att vi tror att det kan ge en helhetssyn på hur förskolan beskriver att de arbetar med planerandet och utformande av den pedagogiska miljön.

## 5.4. Genomförande

Arbetet startade med att vi som studenter skickade ut ett informationsmail (se bilaga 1) till förskolechefer i Stockholmsregionen samt till närliggande förorter. Mailet innehöll ett bifogat brev (se bilaga 2) med information om vilka vi är, undersökningens syfte samt en fråga om intresse att delta i studien. I samma brev upplyste vi även de möjliga informanterna om att vi som forskare följer Vetenskapsrådets (2002) huvudprinciper vad gäller den aktuella forskningsetiken. Vid ett intresse av att delta i undersökningen bads förskolecheferna eller informanterna att kontakta någon utav oss för att vidare se över kommande intervju.

Efter cirka tre veckor hade vi via e-post endast kontaktats av två förskolor varpå den ena verkade positiv till undersökningen men av tidsbrist tyvärr tackade nej till att delta. Den andra förskolan liksom den första ställde sig positiv och uppmuntrande till undersökningen och meddelade att de ville delta i undersökningen. Därav valet att fördjupa oss i hur arbetet med förskolans pedagogiska miljö beskrivs på en specifik förskola.

I insamlandet av empirin deltog vi båda vid samtliga intervjuer. Stukat (2005 s.46) tar upp för- och nackdelar med att vara två vid en sådan situation, man kan då upptäcka och få ut mer av

intervjun än om man är en. Samtidigt kan informanten känna att denne hamnar i ett slags underläge, ”två mot en”. Vårt val att närvara båda två beror dels på det Stukát (2005 s.46) nämner, att mer kan upptäckas men även för att vi ville göra en uppdelning gällande antecknandet och frågeställandet. Uppdelningen gjordes för att få ett flöde i intervjun då den ena kunde lägga mer fokus på att bekräfta informanten genom till exempel ögonkontakt och kroppsspråk. Den andres fokus blev att föra så omfattande anteckningar som möjligt. För att ytterligare höja reliabiliteten som Stukát (2005 s.133) beskriver handlar om tillförlitlighet i intervjuerna tänkte vi, som intervjupersonerna samtyckte till, tillgå någon form av ljudupptagningsverktyg. Detta för att sedan kunna gå tillbaka och ta del av intervjuerna igen vid upprepade tillfällen om det behövdes. Vi anser att detta är fördelaktigt och minskar risken för onödiga missförstånd än om man endast hade använt anteckningar. Vi anser också att detta höjer undersökningens reliabilitet.

Samtliga intervjuer ägde rum på förskolan under pågående verksamhet och varade mellan 30-45 minuter.

## 5.5. Bearbetning av det empiriska materialet

Vi har valt att bearbeta och analysera empirin utifrån textbearbetning som sedan ligger till grund för vår analys och resultat.

Efter varje avslutad intervju har vi båda enskilt transkriberat varje intervju. Olsson och Sörensen (2007 s.80) beskriver detta som att texten ordagrant skrivs ned för att sedan bearbetas och därefter väljs det viktigast i sammanhanget ut. Dock har vi av tidsmässiga skäl valt att inte transkribera hela intervjuerna ordagrant utan som Stukát (2005 s.45) beskriver det, endast skrivit ut de särskilt intressanta delarna ordagrant av det inspelade materialet.

### 5.5.1. Meningskoncentrering

Olsson och Sörensen (2007 s.80, 98) menar att meningskoncentrering är det enklaste analysverktyget att använda sig av vid bearbetning av en större textmassa. Författarna definierar meningskoncentrering till att man som forskare genom denna söker efter meningsbärande enheter och sammanfattar längre uttalanden till kortare. Viktigt är att det görs utan att förlora väsentlig information. Även Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2014 s.245ff) definierar meningskoncentrering likt Olsson och Sörensen (2007). Kvale och Brinkmann utvecklar även analysverktyget och beskriver hur man rent praktiskt kan använda sig av detta. De beskriver detta i fem olika steg som baseras på en meningskoncentrering utförd av Giorgios 1975, som vilade på den fenomenologiska filosofins grunder. Kvale och Brinkmanns (2014 s.247) beskrivning av analysverktygets fem olika steg kommer nedan att presenteras stegvis.

- 1) I det första steget läses intervjuerna igenom för att man som forskare ska kunna bilda sig en uppfattning om intervjuens helhet.
- 2) I nästa steg söker forskaren åtskilja textens olika meningsenheter som naturligt ingår i den text man analyserar.
- 3) Utifrån meningsenheterna urskiljer forskaren i det tredje steget olika teman som tydligt framträder i de olika enheterna. Detta med utgångspunkt ifrån informantens perspektiv och vad denne tros vilja förmedla.
- 4) Med utgångspunkt i undersökningens syfte ställs relevanta frågor till meningsenheterna.
- 5) I det avslutande steget görs en sammanfattning av de teman som tydligast synliggjorts ur meningsenheterna.

Kvale och Brinkmann (2014) definierar inte begreppet meningsenheter i texten men vi har tolkat begreppet som ett stycke eller en mening som anses relevant för sammanhanget och för vidare förståelse och analys.

De fem stegen ovan har legat till grund för bearbetningen av vår empiri. Det yttrade sig genom att vi lyssnade igenom intervjuerna och transkriberade de mest väsentliga delarna för vår undersökning. Detta sammanställdes senare i relation till undersökningens syfte och frågeställningar. Dock är vi medvetna om att undersökningens slutsatser i detta examensarbete inte kommer kunna bli generell eller allmän då det insamlade datamaterialet är för litet.

Materialet kommer istället att analyseras och slutsatser kommer att dras utifrån kvalitativa metoder, att man vill säga något om det enskilda. I det här fallet omfattas endast den förskolan vi utgått från i undersökningen.

## 5.6. Etiska principer

Vetenskapsrådet (2002) belyser vikten och nödvändigheten av forskning för samhällets och individers utveckling. Det finns därför ett antal krav som man som forskare bör överväga och ta hänsyn till samt ha i åtanke under hela forskningsprocessen. Fyra av dessa grundläggande krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Vad gäller vårt bemötande av dessa krav upplyste vi våra informanter om dessa genom ett missivbrev (se bilaga 1 & 2), som tidigare beskrivits under genomförande. I brevet bifogades även en länk till Vetenskapsrådets (2002) hemsida så att de som själva ville skulle kunna titta vidare på dessa. Vi meddelade också att principerna skulle tydliggöras ytterligare i samband med intervjuerna (se bilaga 3). Innan intervjun startade fick informanterna läsa igenom en sammanfattning av de fyra grundprinciperna och sedan ge sitt samtycke till fortsatt deltagande samt tillstånd till ljudupptagning. Vi upplyste även om att de uppgifter och material informanterna lämnade till oss kommer att förvaras i säkerhet och att endast vi och vår handledare kommer kunna ta del av det. Informanterna delgavs även att det insamlade materialet enbart skulle användas till denna undersökning och efter avslutat arbete raderas. Informanterna kommer heller inte kunna identifieras av utomstående och i uppsatsen kommer inga namn att nämnas utan informanterna kommer förbli anonyma (Vetenskapsrådet 2002).

## 6. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras det empiriska materialet från våra intervjuer med urval från meningskoncentreringen, i form av citat. Resultatet och analysen kommer nedan att delas in i fyra olika huvudteman. De olika huvudtemana har valts ut efter att ett gemensamt mönster synliggjorts i det empiriska materialet. Analysen utgår från det som vi tidigare i arbetet har redogjort för men med särskild utgångspunkt i tidigare forskning, teoretisk anknytning samt till övrig relevant litteratur.

### 6.1. Presentation av informanter

De informanter vi har intervjuat på förskolan är en förskolechef, två pedagogistor, en förskollärare samt två barnskötare. Förskolechefen samt pedagogisterna har tidigare arbetat som förskollärare därav vårt val av att istället intervjua två barnskötare. I följande del har vi valt att inte benämna informanterna med deras rätta benämningar då det inte har förekommit några skillnader i beskrivandet av arbetet kring planerandet och utformandet av den pedagogiska miljön på förskolan. Vi ser det då irrelevant att i vår studie benämna informanterna som exempelvis förskolechef eller barnskötare när innehållet i intervjuerna inte skiljer sig avsevärt. Istället har vi valt att benämna dem som informant 1-6 och detta nummer har informanterna slumpmässigt tilldelats. Informanterna i undersökningen har mellan 10- 25 års erfarenhet av arbete i förskolan.

### 6.2. Tema – Miljödokument

Informanterna i vår studie beskrev att de i sin planering och utformning av förskolans pedagogiska miljö utgick ifrån ett miljödokument. Ett policydokument som har tagits i nämnden i Botkyrka kommun. Dokumentet stödjer sig i både läroplanen och Skollagen. I framtagandet av detta dokument fanns en projektgrupp med representanter från kommunens alla delar i form av biträdande rektorer samt pedagogistor från olika förskolor. Per Barnemyr från Reggio Emilia institutet fungerade som samtalsledare och Eva Andersson, utvecklingsledare från barn och



ungdomsförvaltningen i Botkyrka kommun skrev sedan tillsammans ihop dokumentet efter att projektgruppen setts under en termin. Informanterna diskuterade följande om dokumentet:

Det är ovanligt att en kommun tar ett politiskt beslut att såhär ska förskolorna vara organiserade /.../ Arbetar mycket efter att det ska vara en likvärdig miljö på avdelningarna då förskolan jobbar åldersindelad (I. 2).

I miljödokumentet beskrivs de olika miljöerna som ska erbjudas och finnas på varje hemvist och på förskolan. Det är ett bra hjälpmedel att ha (I. 1).

Hade dokumentet inte funnits hade miljön kanske inte sett ut såhär (I. 6).

Som presenterades ovan visade det sig att informanterna på denna förskola i Botkyrka kommun använde sig av miljödokumentet i sitt arbete med den pedagogiska miljön. Det vill säga att de planerade och utformade denna efter de riktlinjer som dokumentet innehöll. I miljödokumentet lyfts det fram att Botkyrka som kommun föredrar ett verkstadsliknande rumskoncept och till detta räknas de olika basmiljöerna in (Botkyrka kommun 2010).

### 6.2.1. Basmiljö

I miljödokumentet som beskrevs kort ovan ingår olika basmiljöer eller rumskoncept som man också i kommunen har valt att benämna dessa som. Basmiljöerna innebär att barnen i sin vardag på förskolan ska ha tillgång till bland annat en ateljémiljö, en miljö för avskildhet, läsande, lyssnande samt berättande, en naturvetenskaplig, teknisk och laborativ miljö, en digital miljö samt en miljö där barnen kan fördjupa sig kring interaktion och rollek (Botkyrka kommun 2010 s.10) Informanterna talade enligt nedan om basmiljöerna:

Har vi en bra basmiljö och det till exempel är en dag med mycket vikarier eller vad som helst så vet vi som pedagoger att barnen ändå får vad dom behöver av eller i miljön. Miljön kan då stötta upp det som pedagogerna inte kan bidra med den dagen (I. 3).

Vi ville ha en basmiljö som gjorde att vi kunde garantera en schysst bas för alla barn och på så sätt bli en någorlunda likgiltig kvalitet, eller en jämn kvalitet. /.../ Hade vi gjort dom här basmiljöerna, så snuddar vi från alla delar i läroplanen men sen behöver man jobba fördjupat såklart, men miljön liksom fanns (I. 4).

## Utformningen av förskolans rum och lokaler

Björklid (2005 s.171) är en forskare som i sin studie och avhandling fann det värdefullt att den pedagogiska miljön utgår ifrån en verkstadsliknande karaktär som tydligt avgränsar rum och hörnor för olika aktiviteter och områden. Detta menar Björklid bidrar till fler miljöer som kan inspirera barn till olika typer av aktiviteter och handlingar. Nordin-Hultman (2004) är en annan forskare som efter sina forskningsstudier av observationer mellan förskolor i England respektive Sverige uppmärksammade att de svenska förskolornas lokaler, till skillnad mot de engelska, inte var lämpade för en verkstadsliknande karaktär. Detta tolkar vi utifrån Nordin-Hultmans beskrivningar av hur de olika lokalerna var utformade och därmed också möjliga att disponera. De engelska förskolornas lokaler bestod enligt Nordin-Hultman oftast av ett stort och öppet rum som var avgränsat med hjälp av låga bord och hyllor samt skärmar. De olika hörnorna och områdena fanns tillgängliga för barnen då det inte fanns några väggar eller dörrar som avgränsade möjligheterna till en lättillgänglig pedagogisk miljö (Nordin-Hultman 2004 s.96). På förskolorna i Sverige upptäckte Nordin-Hultman ett annat mönster. Det visade sig att dessa till skillnad mot det engelska bestod av flera olika rum. På de svenska förskolorna var rummen och aktivitetsområdena helt avgränsade från varandra i form av väggar och dörrar. Det i sin tur menar Nordin-Hultman bidrog till att den pedagogiska miljön blev svåröverblickbar och svårtillgänglig på de svenska förskolorna. Nordin-Hultman kom genom detta fram till att de starka avgränsningarna mellan rummen reglerade barnens tillgång till materialet då en del av detta och även aktiviteter placerades i rum som barnen sedan inte fick tillgång till (Nordin-Hultman 2004 s.96). Utifrån problematiken som Nordin-Hultman ovan lyfter fram tolkar vi det som att författaren då menar att de svenska förskolorna inte är lämpade för en verkstadsliknande karaktär. Detta genom att hon såg samma mönster på samtliga av de svenska förskolorna som ingick i hennes studie.

Vi har i vår studie inte gjort några observationer av hur lokalerna på förskolan är utformade och kan därför inte uttala oss om dess lokaler. Dock kan vi uppmärksamma att informanterna i vår studie inte lyfter den problematik Nordin-Hultman (2004) beskriver. Detta kan å ena sidan eventuellt bero på att deras lokaler ser annorlunda ut och därmed existerar inte denna reglering utav material och utrymme. Lokalerna kan å andra sidan eventuellt vara utformade likt Nordin-Hultmans beskrivning utav de svenska förskolorna men att informanterna i vår studie inte uppmärksammat eller synliggjort den reglering och begränsning som Nordin-Hultman menar att det medför.

Utifrån tidigare forskningsstudier samt vår egen studie tar vi fasta på att arbetet med den pedagogiska miljön inte är helt lätt. Det finns en del saker som man pedagog inte kan styra, till exempelvis över om förskolans lokal är utformad som ett enda stort öppet rum eller om lokalen är utformad i fler olika rum. Vad man däremot kan styra över är hur man väljer att arbeta med de didaktiska frågorna vad gäller den pedagogiska miljön och hur man sedan väljer att planera och utforma den.

### 6.2.1.1. Inspiration

Informanterna belyser i intervjuerna att förskolan hämtar inspiration från Reggio Emilia filosofin vad gäller hur de organiserar sina basmiljöer så att dessa fungerar som ”den tredje pedagogen”. Den pedagogiska miljön är organiserad på det sättet att barnen kan vara självständiga och utmanas och bli i dessa.

*.../ Reggio Emilia, som vi även inspireras av här. .../ Jag har sett genom åren hur viktig en fungerande miljö är. För är miljön fungerande så är det verkligen den tredje pedagogen (I. 1).*

*Jag tänker att vi bland annat hämtar inspiration i att miljön och de olika stationerna och mötesplatserna blir ett utforskande för barnen (I. 6).*

## Inspiration hämtad från Reggio Emilia

Informanterna belyste att de i arbetet med förskolans olika basmiljöer hämtar inspiration från Reggio Emilia filosofin. I det avseendet att dem arbetar med olika basmiljöer i verkstadsliknande rumskoncept där miljön kan fungera som ”den tredje pedagogen”. Björklid (2005) behandlar i sin avhandling att den pedagogiska miljön på förskolor har att göra med vilken pedagogisk filosofi man väljer att ha som utgångspunkt. Detta leder i sin tur till att miljön ser väldigt olika ut på förskolor, då man utgår från olika pedagogiska idéer (Björklid 2005 s.44) När det kommer till Reggio Emilia är det en pedagogisk filosofi som även Eriksson Bergström (2013 s.17) lyfter fram i sin avhandling. Eriksson Bergström nämner där att svensk förskola under närmare 20 år tillbaka har influerats av denna pedagogiska filosofi. Utmärkande för Reggio Emilia filosofin är synen på miljöns sätt att kommunicera med varje enskild varelse. Att miljön fungerar som ”den tredje pedagogen” är också någonting utmärkande för filosofin och som informanterna i vår undersökning även talade om. I Eriksson Bergströms avhandling (2013 s.18) beskrivs ”den tredje pedagogen” som en aktiv och föränderlig miljö. ”Den tredje pedagogen” kan vi tolka till Vygotskijs (e.ö 1997 s.49, 1999 s.21) metafor om växthuset. För att växterna ska trivas och frodas krävs det att växthuset anpassas efter de växter som befinner sig där. Växthusets atmosfär kompletterar det växterna får av trädgårdsmästaren till exempel gödsel och jord, vilket leder till att växterna trivs och växer. Detsamma gäller barnen på förskolan, miljön kan ses som ett komplement till förskolans pedagoger och barnen som vistas på förskolan i deras utvecklings- och lärandeprocess.

### 6.2.1.2. Material

Materialet på förskolan är en fråga som det i våra intervjuer samtalades mycket om. Informanterna belyste att det var viktigt att materialet fanns lättillgängligt för barnen samt att materialet fick förflyttas mellan de olika basmiljöerna.

Materialet har en plats men det är ändå okej att förflytta materialet i lokalerna (I.6).

Bygger vi en miljö där materialet inte finns tillgängligt och barnen ständigt måste gå och frågan om: Kan jag? Får jag? På vilket sätt uppfyller vi då kravet om barns inflytande och delaktighet? (I.2).

### Materialets otillgänglighet- problematiskt eller inte?

Vi är medvetna om den problematik som Nordin-Hultman (2004) uppmärksammar, att de starka rumsavgränsningarna reglerar barns tillgång till vissa material och en del rum. Informanterna i vår undersökning är av den meningen att de tillåter barnen att flytta materialet mellan de olika basmiljöerna, så länge det kommer tillbaka till sin utgångsplats. Genom att informanterna tillåter barnen att förflytta materialet mellan basmiljöerna är vår tolkning att det ger barnen möjlighet att fortsätta sitt utforskande även i andra miljöer. Vi ställer oss frågande till att materialet endast behöver begränsas till *ett rum* eller *en plats* som Nordin-Hultman (2004) beskriver. Samtidigt ställer vi oss frågande till informanternas tillåtande syn om att flytta materialet mellan de olika basmiljöerna. Vad händer exempelvis den dagen materialet inte kommer tillbaka till sin utgångsplats? Ändras reglerna då, till att materialet inte alls får förflyttas mellan basmiljöerna eller att barnen måste be om lov för detta? Om informanterna väljer att ändra på de tidigare tillåtande reglerna kan då detta i sin tur leda till den problematik som Nordin-Hultman (2004) beskriver, att materialet regleras till endast ett rum eller en basmiljö?

I Eriksson Bergströms forskningsstudie (2013) lyfter även hon frågan om barns tillgänglighet till materialet i den pedagogiska miljön och kom där fram till att materialet var begränsat.

Pedagogerna i hennes studie beskrev att orsaken till att de medvetet begränsade materialet till en specifik plats hade att göra med att det annars försvann och inte kom tillbaka till sin rätta plats (Eriksson Bergström 2013 s.132, s.148f). Informanterna i vår studie gav inte intrycket av att de har samma problem som det Eriksson Bergström redogör för i sin studie då detta inte var någonting som nämndes av våra informanter. Detta i sin tur tror vi kan leda till att informanterna i vår studie har en annan inställning till att barnen får flytta materialet, då dem vet att det kommer tillbaka till sin utgångsplats. Informanterna belyste också att det är viktigt att materialet fanns lättillgängligt för barnen, att de inte ska behöva be om hjälp eller fråga om de får använda ett visst material. Den pedagogiska miljön ska istället vara planerad och utformad på det sättet att materialet finns tillgängligt och att barnen själva klarar av att använda sig av samt utforska de

olika materialen som basmiljöerna erbjuder. Precis detta talar Björklid (2005 s.11) om, att miljön på förskolan bör fungera självinstruerande för barnen och att dem då inte behöver be pedagogerna om hjälp utan kan klara sig själva. Vi föredrar ett arbetssätt likt våra informanter, där den pedagogiska miljön planeras och utformas efter att forma självständiga individer som själva och tillsammans med sina kamrater kan utforska miljön och vidareutveckla sina lekar och aktiviteter. Ett sådant arbetssätt anser vi kan främja barns utveckling och lärande. Dock ifrågasätter vi det våra informanter belyste oss om, om det går att utforma en miljö där alla barn kan klara sig själva? Fortsättningsvis ställer vi oss även kritiska till Björklids (2005) resonemang om att miljön bör fungera som självinstruerande för barnen. Vi reflekterar över i vilken mån barnen kan klara sig själva och vad händer med de barnen som eventuellt inte kan det? Ges dem extra stöd, glöms de bort eller begränsas dem av just den anledningen till att de inte kan klara sig själva i den pedagogiska miljön som den verksamma personalen har utformat?

### 6.3. Tema- Mötesplats

Informanterna på förskolan föredrar att man tänker i de olika basmiljöerna som framkom ovan i texten då de tänker att dessa skapar möjligheter för barnen att mötas och där leka och lära tillsammans. Informanterna framhåller det genom dessa yttranden:

Jag tror på små mötesplatser, där det inte är så många barn i samma aktivitet. Barnen kan då lyssna in och se varandra på ett annat sätt /.../ lära sig utifrån vad de andra barnen gör (I. 5).

/.../ jättebra med inte det stora öppna. Bra med hörnor där barnen kan mötas, både i större och mindre grupper. Stora barngrupper idag, men med rum i rummen så delas barnen upp i mindre konstellationer och kan mötas bara ett par stycken åt gången. Inbjuder till att vara få barn men man kan också bjuda in fler om man vill. Barnen lär överallt och av varandra. Det kooperativa lärandet, man lär tillsammans och det är något som miljön ska bjuda in till (I. 1).

### 6.3.1. Mötesplatserna - ett bidrag till barns samspel

De olika mötesplatserna som skapas genom basmiljöerna ger barnen på förskolan möjligheter till lek och lärande, enligt informanterna. *Läroplanen för förskolan* (Skolverket 2010 s.9) belyser också att förskolans miljöer ska vara öppna, innehållsrika och locka till lek och aktivitet. Med Vygotskijs (e.ö 1997, 1999) metafor om växthus och trädgårdsmästaren i åtanke tolkar vi att man som pedagog behöver se vad barnen är intresserade av samt hur man kan tillgodose deras behov för att de ska vilja utforska och lära i förskolans olika basmiljöer. Eriksson Bergström (2013) framhåller att de Jong 2010, konstaterar att i det sociala samspelet ingår miljön ständigt och förklarar vidare att storleken på rummen har en betydelse för barns skapande av sociala relationer och deras lekgemenskap. de Jong menar att rummens storlek påverkar hur många barn som tillsammans kan vistas i dessa (Eriksson Bergström 2013 s.12). Informanterna förklarar att de olika basmiljöerna på förskolan utformas på det sättet att dessa kan bjuda in barnen till ett möte och ett samspel. Dessa möten kan ske i mindre samt större konstellationer beroende på barnens aktivitet samt i vilken basmiljö de vistas i. Björklid (2005 s.176) påpekar också detta, att förskolan ska erbjuda rum för möten och samvaro med kamrater men barnen ska även ges möjlighet till avskildhet.

Informanterna beskrev att barnen lär av och med varandra. Detta tar Benn (2003) upp och menar att det är i det sociala sammanhanget som lärandet sker. Genom nyfikenhet och viljan till att lära skaffar sig barn ny kunskap. Benn (2003) menar vidare att barnen själva behöver vara aktiva i sitt sökande efter kunskap även fast det sker tillsammans med andra. Barnen kan då fungera som ett stöd och en inspirationskälla för varandra (Benn 2003 s.105ff). Det Benn ger en bild av, om hur barnen själva står för sitt lärande påpekar även Vygotskij (e.ö. 1997 s.47, 1999 s.19) och menar att barnets nya kunskaper sker utifrån ett socialt sammanhang och barnets egna erfarenheter. Vidare anser Vygotskij att elevens individuella aktiviteter bör ligga till grund för dennes lärande. Läraren finns som ett stöd och ger eleven de verktyg som behövs för att söka och ta till sig ny kunskap (e.ö Vygotskij 1997 s.338, Vygotskij 1999 s.234).

Utifrån informanterna, den tidigare forskningen samt Vygotskijs pedagogiska psykologi anser vi att miljön och barns utveckling och lärande går hand i hand. I de olika basmiljöerna på förskolan har informanterna uppmärksammat oss på att det sker en interaktion mellan barnen där de inspireras av varandra och kan genom detta tillägna sig ny kunskap. Denna interaktion sker

enligt oss, oftast genom lek. Björklid (2005) menar att barnen i leken kan möta olika uppfattningar kring en situation och därmed kan de lära sig av varandra. Genom detta utvecklas dem från att alltid sätta sig själv först till att även kunna förstå andras perspektiv. Till följd av detta lär sig barnen ansvarstagande och inflytande (Björklid 2005 s. 177).

Mårtensson 2004, i Eriksson Bergström (2013 s.21) menar att miljön kan ses som medskapare i barns lek genom sin föränderlighet och följsamhet. Björklid (2005 s.30) påpekar att utifrån barnens lekvärld skapar de en miljö som passar deras aktiviteters tema. Att miljön förändras efter barnens behov och aktiviteter kopplar vi till våra informanternas synsätt om att miljön på förskolan bör fungera och ses som ”den tredje pedagogen”. Vi tänker att den pedagogiska miljön blir lika lekbar som de aktiviteter och lekar barnen vistas i.

Metaforen om tåget och rälsen anser vi går att applicera till förskolans verksamhet på olika sätt beroende på de olika situationerna som kan uppstå. Vygotskijs (e.ö 1997 s.48 1999 s.20) version är att eleven är tåget och läraren är rälsen, i vårt fall är förskolebarnet tåget och pedagogen rälsen. I ovanstående stycken har barns sociala samspel tagits upp och miljöns betydelse för detta, hur barn i samspel med varandra lär sig på olika sätt. Metaforen om tåget och rälsen tänker vi även kan appliceras till att barnet är tåget och miljön är rälsen. Miljön på förskolan utformas till största del efter barnens behov och intressen och bör locka dem till lek samt vara så pass fungerande att barnen klarar sig själva. Det vill säga, rälsen visar vägen för tåget och leder också därmed tåget framåt i den riktning som behövs för att ett lärande ska vara möjligt.

## 6.4. Tema - Miljön som föränderlig

Informanterna påpekar vikten av att miljön på förskolan förändras allteftersom terminen fortgår. Barnen växer, barngrupperna förändras och utmaningarna i miljön kan ta slut. De menar vidare att man aldrig blir färdig med miljön, det är en levande process. En informant säger:

Miljön ska vara föränderlig eftersom barnen utvecklas. De behöver nya utmaningar och då kan inte miljön se likadan ut, utan behöver förändras (I. 2).



Avdelningarna börjar terminen med sina basmiljöer som under projektens gång utvecklas och material läggs till eller tas bort utifrån barnens behov och hur projekten som avdelningarna jobbar med ser ut. En informant påpekar detta:

Miljön förändras men mindre och mindre här på förskolan. Ju mer åren går så känner jag ändå att det finns en ganska schysst och bra basmiljö men däremot är den föränderlig hela tiden med just de barn som finns och utifrån de aktiviteter som sker (I. 4).

### Miljöns behov av att vara föränderlig

Informanterna påpekade att miljön är föränderlig och att det krävs att den är det. Dock förändras den mindre och mindre med åren som går. Vidare belyste de att eftersom barnen växer och förändras måste även miljön göra det. Åberg och Lenz Taguchi (2005) beskriver att de på förskolan i deras studie, tidigare inte ändrade så mycket i miljön när nya barn kom utan barnen fick istället anpassa sig till miljön. De tänkte inte på att det kunde bero på miljöns utformning när de hade fått en stökig barngrupp utan utgick från att det var barnen som var krångliga. Med tiden förstod de att det inte var barngruppen i sig som ”inte fungerade” utan att det saknades ett intresse kring förskolans olika rum som gjorde att det blev stökigt. Vidare menar de att idag ändras miljön utefter barnen och inte tvärtom (Åberg & Lenz Taguchi 2005 s. 28). Metaforen om växthuset som Vygotskij (e.ö 1997 s.49, 1999 s.21) gör liknelser till kan även vi göra liknelser till i detta exempel om att miljön bör förändras i den takt som barnen utvecklas. Barnen växer, likt växterna och behovet av att miljön, växthuset, förändras ökar i takt med detta. Pedagogen, trädgårdsmästaren, behöver då uppmärksamma vad barnen, växterna, är i behov av. Som informanterna upplyste oss om behöver inte alltid stora förändringar ske om man redan har en bra bas men att detta kan variera beroende på barnen och barngruppen.

### 6.4.1. Observation, reflektion och dokumentation

För att en förändring eller utveckling i miljön ska kunna ske krävs det att man som pedagog har sett och uppmärksammat hur miljön fungerar för barnen, belyser informanterna. Detta menar informanterna kan ske genom observation, reflektion och dokumentation. Två av informanterna uttryckte det på följande vis:

Vi går runt i miljöerna åt varandra och tittar. Reflekterar kring miljöerna. Vad tycker ni om den här miljön? Vad är det som gör att man vill leka här, vad är det som gör att det inte finns något intresse? (I. 6).

/.../ Man kan behöva en tanke kring det, vad var det som hände? Varför? Där har man även den pedagogiska dokumentationen som kan komma in och stödja (I. 2).

#### Olika arbetsverktyg för att utveckla den pedagogiska miljön

Informanterna förklarar att de går runt i varandras miljöer för att upptäcka och reflektera tillsammans. De ställer frågor som exempelvis vad är det som fungerar? Vad gör att det inte finns något intresse? Vidare menar informanterna att det behövs en tanke kring det och ett ifrågasättande om vad som hände och varför. Informanterna belyste att de använde sig av observation, reflektion och dokumentation samt att den pedagogiska dokumentationen fanns som ett stöd i arbetet med att utveckla förskolans pedagogiska miljö.

På den förskolan som Åberg och Lenz Taguchi (2005 s.31) utgår ifrån i deras studie påpekar de att det behövs en kontinuerlig observation för att kunna skapa mötesplatser för barns samspel. Vidare poängterar författarna vikten av att man som pedagog har i åtanke att förskolans verksamhet och dess miljö kan se olika ut från dag till dag då den ständigt förändras. *Läroplanen för förskolan* (Skolverket 2010 s.15) styrker detta och menar vidare att arbetslaget på förskolan ska observera, dokumentera, följa upp och analysera varje enskilt barns utveckling och lärande. Arbetslaget ska använda sig av olika slags former av dokumentation som kan ge kunskaper om barnens förutsättningar till lärande i verksamheten.

Karlsson (2014) belyser att inom pedagogisk dokumentation kan man som pedagog ha olika fokus och detta beroende på vad det är man ämnar få syn på. Frågor som behandlar hur barnen ges möjligheter till utveckling och lärande utifrån verksamhetens mål samt förskolans uppdrag och värdegrund är framstående i den pedagogiska dokumentationen. Intresset menar Karlsson ligger i att väva samman det insamlade materialet från observationer och från de olika dokumentationerna för att sedan kunna reflektera över dessa. Reflektionen kan beröra frågor som hur, vad och varför man i förskolan ska skapa gynnsamma lärandeprocesser (Karlsson 2014 s.108f).

Genom att man som verksam personal inom förskolan använder sig av observation, dokumentation samt pedagogisk dokumentation som stöd i den enskilda reflektionen samt i reflektionen tillsammans med kollegor och barn, tror vi att mycket kan synliggöras. Det kan handla om vad barnen intresserar sig för i de olika basmiljöerna eller eventuellt inte intresserar sig för och så vidare. Den enskilda och den gemensamma reflektionen kan sedan ligga som underlag för planeringen och utformningen av den pedagogiska miljön. Det var även på detta sätt vi tolkade att informanterna i vår studie använde sig av dessa verktyg.

## 6.4.2. Pedagogernas erfarenheter

Informanterna beskriver miljön som hemlik under deras första tid av arbete inom barnomsorgen. Det förklarade att förskolans miljö förr skulle vara mysig och trevlig med dukar, gardiner och en soffa.

Från 2000 när läroplanen ännu inte var så implementerad skulle man på förskolan ha juldukar, byta gardiner med mera och man tänkte att det var miljön och det skulle se mysig och trevlig ut på ett helt annat sätt. Det skulle vara en hemlik miljö, vilket man gått ifrån idag (I. 2).

De menar att man idag har gått ifrån det tänket och att man har en annan syn på miljön som barnen vistas i på förskolan. Miljöerna ses nu istället som ett komplement till hemmet.

/.../ För mig har det blivit en form av förskola men jag har vuxit in i en annan förskola där jag tänker att jag jobbar idag, där vi har börjat lyfta att förskolan är ett komplement till hemmet. Och vad betyder det då? Jo för mig betyder det att här kompletterar vi. Hemma har de detta, och på förskolan har vi detta och skjuter till ett ytterligare tänk, andra miljöer (I. 6).

## Förskolans historiska förändring

Enligt informanterna har miljön gått från att ha en hemlik karaktär till att mer vara ett komplement till hemmet. Nordin-Hultman (2004 s.111) beskriver en hemlik miljö som en miljö med gardiner och växter samt att det ska vara ombonat, omvårdat, trivsamt och vara en lugn miljö. Vidare fortsätter Nordin-Hultman (s.118f) med att redogöra för att det i statliga texter fram till 1960-talet uttrycktes en vilja om att barnstugan och daghemmen skulle efterlikna hemmet. Samma år utgavs Socialstyrelsens råd och anvisningar och i den belystes det att rummen på förskolan skulle vara utformade med en kontinuitet mellan förskolan och hemmet. Detta kunde man se i inredningen då möblerna exempelvis var i vuxenstorlek (Nordin-Hultman s.118f). Fortsättningsvis belyser Nordin-Hultman att 10 år senare började det formuleras en, som Nordin-Hultman kallar det, ”verkstadspedagogisk” diskurs (s.121). En central ståndpunkt inom den ”verkstadspedagogiska” diskursen var ifrågasättandet kring regleringen av verksamheten och dess material. Materialet skulle vara mer tillgängligt för barnen och rummen skulle planeras utefter barnens aktiviteter och dessa delades in i olika hörnor (Nordin-Hultman 2004 s.125ff).

Barnstugeutredningen som publicerades på 1970-talet kan enligt Nordin-Hultman ses som en fortsättning av det hon kallar för ”verkstadspedagogiska” diskursen med utredningens beskrivningar kring förskolans material och dess miljö. Utredningen kan enligt författaren beskrivas som ett dokument där man kan läsa om att sätta barns intresse, nyfikenhet och aktivitet i första hand. Barnstugeutredningen ville, till skillnad från tidigare då omsorgsinslagen tenderade att lägga beslag på miljön, utveckla rumsfunktionerna. Förskolan skulle utformas på så sätt att rummen i första hand planerades efter barnen och deras behov. Det skulle finnas ett separat rum för måltider och ett stort rum som delades in i olika hörnor som utrustades för att främja lek och aktivitet (Nordin-Hultman 2004 s.128ff).

Nordin-Hultman (2004 s.132) förklarar hur pedagogernas roll har förändrats i takt med att förskolans utformning har förändrats och utvecklats. Författaren menar att utifrån en utvärdering som gjorts i enlighet med Barnstugeutredningens intentioner belystes det att personalen på förskolan visade en osäkerhet till det nya pedagogiska innehållet i verksamheten. Ett nytt tänk kring förskolans verksamhet menar Nordin-Hultman ställde nya krav på pedagogerna då det skiljde sig från det arbetssätt de var vana vid. År 1985 beslutade riksdagen om en förskola för alla och ett nytt pedagogiskt program infördes år 1987 som hade en annan didaktisk utgångspunkt än Barnstugeutredningens. I programmet kan det tolkas att man återgått till den mer traditionella förskolepedagogiken inom Sverige. Som ett stöd till programmet publicerade år 1989 Socialstyrelsen genomarbetade råd vad gäller miljön och materialet då det i det pedagogiska programmet enbart förklarades kortfattat (Nordin-Hultman 2004 s.136).

Ett av dagens styrdokument, *Läroplanen för förskolan* (Skolverket 2010 s.13) framhåller att förskolan ska komplettera hemmet och detta genom att skapa goda förutsättningar för att varje enskilt barn ska utvecklas rikt och mångsidigt. Vårdnadshavare har ansvaret för sina barns fostran och även deras utveckling. Förskolans arbete med barnen ska därför ske i ett förtroendefullt och nära samarbete med hemmen och vårdnadshavare ska ha möjlighet, inom ramarna för de nationella målen, att kunna vara med och påverka verksamheten inom förskolan.

Informanternas erfarenheter av hur förskolans miljö har förändrats under deras år inom barnomsorgen tolkar vi det som, har påverkat deras syn när det kommer till hur de idag väljer att planera och utforma den pedagogiska miljön. Bland annat nämnde samtliga informanter att när de började arbeta inom förskolan för mellan 10-25 år sedan talades det inte alls om en *pedagogisk* miljö utan istället talades det mer om en miljö som skulle vara *hemlik*. Vi reflekterar över om detta kan ha att göra med att det till exempel för 25 år sedan inte fanns någon läroplan för förskolan att utgå ifrån. Förskolan och dess verksamhet uppmärksammades och utvecklades, enligt vår tolkning av informanterna, sedan när *Läroplanen för förskolan* implementerades år 1998 och senare reviderades år 2010. Att läroplanen implementerades och reviderades, tolkar vi det återigen, påverkade att det pedagogiska uppdraget tydliggjordes och så även arbetet med förskolans pedagogiska miljö.

## 6.5. Tema - Pedagogens roll

Pedagogernas barn- och kunskapssyn spelar in i hur miljön kan se ut på förskolan menade informanterna i vår studie. De berättade också att det på förskolan behövs närvarande pedagoger i barnens aktiviteter som kan stötta och utmana dem vidare. Informanterna påpekar att det ena inte skulle kunna vara utan det andra:

Det är inte bara att ställa möbler på ett visst sätt eller att anordna material på ett visst sätt utan du måste också förhålla dig till det på ett visst sätt som pedagog. Det är jätteviktigt vad man har för kunskapssyn och barnsyn (I. 2).

Pedagogerna är också en del av den pedagogiska miljön och det krävs att man är engagerad och är här och nu med barnen och inte någon annanstans (I. 5).

### Barn- och kunskapssyn

Pedagogerna på förskolan är enligt oss de som tillsammans med förskolans ledning och med barnen planerar och utformar den pedagogiska miljön. Informanterna talade i intervjuerna om att vilken barn- och kunskapssyn man som pedagog har speglar sig i hur miljön på förskolan utformas och ser ut. Detta är någonting som även Bjervås (2003 s.58ff) påstår då hon menar att det som är avgörande för den pedagogiska miljön i både förskola och skola har att göra med hur pedagoger enskilt och tillsammans i ord och handling låter sin barnsyn samt kunskapssyn gestaltas i verksamheten. Bjervås (2003) fortsätter att lyfta diskussionen om pedagogers barn- och kunskapssyn och konstaterar att denna inte är något som enbart kan uttryckas i ord utan att den istället konkret uttrycks i pedagogers handlingar, oavsett om man som pedagog är medveten om det eller inte. Med detta sagt betonar Bjervås (2003) också vikten av att man som pedagog medvetet funderar över sin egen barnsyn och syn på kunskap och lärande samt hur denna tar sig uttryck i arbetet med barnen på förskolan (Bjervås 2003 s.58ff).

Precis som Bjervås skildrar ovan anser även vi att det är viktigt att man som pedagog synliggör för sig själv och sina kollegor vilken barn- och kunskapssyn man har. Då detta visat sig vara någonting som speglar av sig i förskolans verksamhet och i den pedagogiska miljön. Vi

reflekterar även över om det kan vara fördelaktigt att förskolan utgår från en liknande barn- och kunskapssyn. Gör man inte det tänker vi oss att det eventuellt kan uppstå konflikter bland pedagogerna då det kan finnas skilda uppfattningar om hur man vill planera och utforma den pedagogiska miljön. I synliggörandet av pedagogers barn- och kunskapssyn funderar vi över om dessa även speglas i den pedagogiska dokumentationen? Om ja, anser vi det vara ett ypperligt verktyg att använda sig av i synliggörandet av pedagogers barn- och kunskapssyn.

### Närvarande pedagoger

Informanterna belyste även att det i arbetet med förskolans pedagogiska miljö behövs närvarande pedagoger. Pedagoger som är med barnen i deras olika processer och därigenom kan se vad barnen behöver, exempelvis extra stöttning, nytt material eller nya utmaningar. Utifrån den pedagogiska psykologin som Vygotskij (1997, 1999) beskriver bör pedagogen vara ett stöd för barnet och ställa de frågor som leder barnet framåt i inlärningsprocessen men det är barnet självt som ansvarar för sin utveckling. Ett lärande hos barnen sker inte genom förmedlingspedagogik från pedagogens sida utan genom att pedagogen ger barnen förutsättningarna för att söka sin egen kunskap (Vygotskij 1997, 1999).

Dessa närvarande pedagoger krävs enligt informanterna och vår mening om verksamheten och den pedagogiska miljön ska bygga på det som *Läroplanen för förskolan* (Skolverket 2010 s.5ff) belyser att den ska göra. Barnens behov och intressen är i läroplanen två centrala ämnen. Med närvarande pedagoger som uppmärksammar vad barnen intresserar sig för samt behöver tror vi att en sådan pedagogisk miljö kan se annorlunda ut än om man som pedagog inte hade varit närvarande och inte alls vet vad barngruppen är i sina tankegångar och behovsmässigt. Detta kopplar vi återigen till vårt problemområde då vi reflekterar över det Ekström (Skolporten 2014) talar om i intervjun. Att allt större barngrupper, mindre resurser samt ökade administrativa uppgifter kan leda till att verksam personal på förskolan tyvärr inte kan vara så närvarande hos barnen som de önskar och behöver. Till följd av detta kan det enligt oss bli svårt att som pedagog medvetet planera och utforma förskolans pedagogiska miljö utan att ha varit närvarande i barngruppen.

## 6.5.1. Introduktion

Informanterna diskuterar betydelsen av att man som pedagog introducerar den pedagogiska miljön för barnen och hur detta sedan kan stötta arbetet vidare. Sådär säger en informant om introduktion:

Jag tänker att det krävs introduktion, det får man verkligen inte glömma. /.../ Kan vara enkelt, men väldigt nödvändig. /.../ Sen finns det barn som är väldigt nyfikna och bara ser saker här på en gång, de kanske introducerar sig själva. Där kanske vi får sätta ramar. Att introducera tror jag är nödvändigt för att få en fungerande pedagogisk miljö (I. 4).

Vidare belyser en annan informant vikten av att vara självkritisk när det kommer till introducerandet av någonting nytt i den pedagogiska miljön:

Man får inte vara rädd för att plocka bort material. Inte heller vara rädd för att vara självkritisk, har vi introducerat det här på rätt sätt? Är det därför det inte fungerar? Man måste se sin del i varför det eventuellt inte fungerar, på så sätt blir miljön hela tiden levande (I. 1).

### Vikten av introduktion för en fungerande pedagogisk miljö

Introduktion av material och den pedagogiska miljön var ett ämne som våra informanter ansåg vara viktigt. De menade att utan denna introduktion kan det hända att miljön inte fungerar, då barnen eventuellt inte förstår de olika basmiljöerna eller inte kan relatera till materialet och därigenom inte veta hur de ska använda sig av det. Syftet med de olika basmiljöerna och möjliga aktiviteter uppnås inte och det kan lätt bli stökigt och kaosartat i verksamheten. Därav vikten av en introduktion för en fungerande pedagogisk miljö, enligt våra informanter. Dock menar informanterna att om miljön inte fungerar får man som pedagog inte vara rädd för att ställa sig kritisk till sig själv och fundera kring om introduktionen skett på rätt sätt.



Forskning om ämnet introduktion behandlas inte i den tidigare forskningen som vi har utgått ifrån. Dock uppmärksammar Åberg och Lenz Taguchi (2005 s.29ff) just detta som våra informanter diskuterade, då de beskriver hur arbetet med den pedagogiska miljön inte fungerade på en förskoleavdelning där pedagogerna missade att ta med barnen i detta arbete och introducera dem för miljön. Vi funderar över varför det inte finns någon tidigare forskning om introduktion i avhandlingarna och ställer oss samtidigt kritiska till detta. Då våra informanter samt Åberg och Lenz Taguchi (2005) belyser vikten av introduktion anser vi detta vara värdefullt att ha i åtanke när man sedan som förskollärare ska planera och utforma den pedagogiska miljön.

## 6.5.2. Delaktighet

I intervjuerna med informanterna framkom det att de ansåg att det var viktigt att låta barnen vara med i processen kring både planerandet och utformandet av miljön. Detta påpekas av en informant på detta vis:

Viktigt att låta barnen vara med och bygga upp samt skapa miljöerna så att det inte blir någonting som pedagogerna gör åt dom. Utan att de får känna att dom också är delaktiga i det arbetet. Det kan göra att barnen även tar ett större ansvar i och för miljöerna och dom har en förståelse för det. Ingen annan kommer och säger att gör utan barnen själva får skapa villkoren för den miljön dom är i. /.../ Viktigt att man inte glömmer barnen i detta arbete. Man kan t ex låta de titta på. Få se en skruvdragare, känna på den. Även fast dom kanske inte kan skruva själva för att den är för tung, men de kan ändå vara med på något sätt och få se processen (I. 3).

### Barns delaktighet i arbetet med förskolans pedagogiska miljö

I arbetet med den pedagogiska miljön är det viktigt att inte glömma barnen. Informanterna i vår studie framhåller i intervjuerna att barnen bör ges plats för att även dem ska få möjlighet till att göra sina röster hörda vad gäller planeringen och utformningen av den pedagogiska miljön.

Tidigare forskning inom ämnet belyser att barnen bör göras delaktiga i detta arbete då vuxna kan sakna kunskaper och erfarenheter som barnen besitter (Björklid 2005 s.178). Björklid (s.178) konstaterar också att en förutsättning för barns förståelse för demokratin som samhällsform har att göra med om dem görs delaktiga i beslut som rör deras miljö på förskolan.

Sandberg och Eriksson 2010, är två forskare som Eriksson Bergström (2013 s.26) redovisar för i sin avhandling. Eriksson Bergström talar utifrån Sandberg och Erikssons studie om kommunikationens betydelse för att barn görs delaktiga i förskolan. De kom i sin studie fram till att förskollärare ansåg att det viktigaste när det gällde barns delaktighet i förskolan om beslut som rörde barnen under dagen hade med kommunikation att göra. Enligt Eriksson Bergström (2013) framkom det även i Sandberg och Erikssons 2010, forskningsstudie att barns delaktighet påverkades av materialets och aktiviteternas tillgänglighet (Eriksson Bergström 2013 s.173) Detta kopplar vi tillbaka till Nordin-Hultmans (2004) studie där det framkom att den svenska förskolans rumskoncept, med flera olika rum som är avgränsade med väggar och dörrar mellan sig, kan reglera ett visst material och en del aktiviteter. Skulle det kunna innebära, med utgångspunkt i det Sandberg och Eriksson 2010, lyfter fram att denna reglering av rum och material gör att barnen inte ges möjlighet till inflytande och delaktighet i planerandet och utformandet av miljön? I sådant fall, där förskolans lokaler fungerar som reglerande anser vi det vara av allra största vikt att barnen görs delaktiga i planerandet och utformandet av den pedagogiska miljön.

Precis som den tidigare forskningen och informanterna lyfter fram anser vi det vara betydelsefullt att ta med barnen i arbetet med planeringen och utformningen av förskolans pedagogiska miljö. Om man som informanten belyste ovan i citatet tar med barnen i arbetet kan de förhoppningsvis också känna sig delaktiga i processen. Vilket som informanten fortsätter att säga i citatet även gör att barnen kan ta en annan typ av ansvar för miljön om de själva har varit med och skapat denna. Vi anser det därför vara fördelaktigt att barnen ges ett stort utrymme för att vara med och tänka och komma med önskemål om hur de vill utforma den pedagogiska miljön.

## 7. Avslutande diskussion och slutsats

I detta avslutande avsnitt sammanfattas resultat- och analysdelen och formuleras och diskuteras med utgångspunkt till arbetets syfte och frågeställningar. Slutsatserna som nedan kommer att presenteras utgår ifrån våra informanternas utsagor.

### Miljödokumentet och basmiljöerna

Förskolan i Botkyrka kommun som deltog i vår undersökning planerar och utformar den pedagogiska miljön efter ett miljödokument som tagits i den kommunala nämnden. Dokumentet stödjer sig i både *Läroplanen för förskolan* samt Skollagen och innehåller riktlinjer för hur verksamheten bör utformas. I miljödokumentet framgår det tydligt, enligt våra informanter, att Botkyrka som kommun arbetar för ett verkstadsliknande rumskoncept. Björklid (2005) ställde sig positiv till ett verkstadsliknande rumskoncept då hon menade att ett sådant koncept öppnade upp för fler miljöer där barnen kan inspireras och utvecklas av förskolans pedagogiska miljö. Nordin-Hultman (2004) uppmärksammade dock i hennes studier att de svenska förskolorna inte var anpassade för ett verkstadsliknande rumskoncept då vissa material och rum reglerades.

Rumskoncepten i Botkyrka kommun har man valt att även kalla för basmiljöer. Dessa basmiljöer är olika miljöer som barnen på förskolan ska erbjudas. Till basmiljöerna ingår bland annat en ateljé, en miljö för avskildhet, läsande, lyssnande samt berättande, en naturvetenskaplig, teknisk och laborativ miljö, en digital miljö samt en miljö där barnen kan fördjupa sig kring interaktion och rollek. Genom att förskolan utformar den pedagogiska miljön i de olika basmiljöerna plockar de, enligt informanterna, ner läroplanens mål och gör dessa lättare att arbeta med. Utefter de beskrivningar av hur informanterna planerar och utformar förskolans pedagogiska miljö tolkar vi det som att dessa förhåller sig till förskolans läroplan på så sätt att miljödokumentet som de utgår ifrån bland annat baseras på läroplanen.

Informanterna upplyste oss även om att förskolan inspireras av Reggio Emilia filosofin och att de utformar sina miljöer efter att dessa ska fungera som ”den tredje pedagogen”. Eriksson Bergström (2013) belyser även att förskolor i Sverige har influerats av Reggio Emilia filosofin i närmare 20 år och främst vad gäller uttrycket ”den tredje pedagogen”. Med ”den tredje

pedagogen” menar informanterna i vår studie att de planerar och utformar förskolans pedagogiska miljö på det sättet att denna gör barnen självständiga och att de samtidigt kan utmanas och utvecklas i denna. Miljön visar vägen för barnen och leder dem framåt i den riktning som behövs för att en utveckling och ett lärande ska vara möjligt.

### Verkstadslignande rumskoncept

Informanterna såg fördelar i att Bokyrka kommun föredrar ett arbetssätt som speglar sig i de verkstadslignande rumskoncepten. De menade att de utformar basmiljöerna utefter att bilda mötesplatser mellan barnen. Mötesplatserna kan vara både stora och små och barn kan mötas i mindre samt större konstellationer i förskolans olika basmiljöer. Där kan de lyssna in och se varandra samt genom leken lära av och med varandra. Enligt informanterna ska den pedagogiska miljön bjuda in barnen till dessa möten och där kan ett samspel och ett lärande mellan barnen ske. Därför planerar och utformar förskolans verksamma personal sin pedagogiska miljö med dessa mötesplatser i åtanke då de tror att detta arbetssätt kan främja barns utveckling och lärande.

### En självinstruerande miljö

Som nämndes kort ovan strävade informanterna efter att miljön skulle organiseras och fungera som självinstruerande för barnen samt att materialet skulle finnas lättillgängligt och kunna förflyttas mellan avdelningens basmiljöer. Barnen ska enligt informanterna inte behöva be pedagogerna om lov för att använda materialet och inte heller behöva be om hjälp för att själva kunna nyttja detta. Det är utefter detta som pedagogerna planerar och utformar den pedagogiska miljön, i form av basmiljöer som barnen själva kan klara sig i. Vi ställde i resultat och analys avsnittet oss frågande till på vilket sätt informanterna menar att den pedagogiska miljön ska fungera som självinstruerande. I vilken mån kan barnen klara sig själva och vad händer med de barnen som eventuellt inte kan det? Tidigare i uppsatsen problematiserades även materialets tillgänglighet då det i tidigare forskning har visat sig att materialet ofta begränsas till förskolans olika rum (Nordin-Hultman 2004, Björklid 2005, Eriksson Bergström 2013).

## En miljö som förändras och gör barn delaktiga

Utifrån vår analys kan vi dra slutsatsen att informanterna såg miljön som ständigt föränderlig och därmed inte statisk. De påpekade att eftersom barngruppen och dess behov samt intressen förändras och utvecklas så bör även den pedagogiska miljön göra detta. För att kunna uppmärksamma barns behov och intressen krävs det att man som pedagog är närvarande och med barnen. Genom arbetsverktygen observation, reflektion och (pedagogisk) dokumentation menar informanterna att de synliggör detta.

I planerandet och utformandet av miljön lyfte informanterna fram att de strävar efter att göra barnen så delaktiga som möjligt. Om barnen görs delaktiga i detta arbete tror informanterna att barnen tar ansvar för de miljöer dem vistas i. Informanterna tror även att om barnen får vara delaktiga i planerings- och utformningsprocessen skapar de, tillsammans med verksam personal, villkoren för miljön de vistas i. I denna studie belyste informanterna vikten av att introducera de olika basmiljöerna och dess material för barnen. Detta tillsammans med att göra barnen delaktiga i processen kring arbetet med miljön leder i sin tur till en fungerande pedagogisk miljö enligt informanterna.

Det blev i analysen tydligt att den verksamma personalens tidigare erfarenheter av förskolans historiska förändring präglar deras syn på hur de idag anser att förskolans miljö bör utformas. De upplyste oss om att förskolan gått från en hemlik miljö till en pedagogisk miljö, där förskolan idag ska fungera som ett komplement till hemmet.

Det problemområde som tidigare beskrevs i arbetets inledning om hur ett tydligt syfte med miljön tenderar att saknas kan vi, utifrån vad våra informanter uttalade sig om, inte se i denna studie. Detta tror vi kan förklaras med att informanterna ges tid till att enskilt och tillsammans med arbetslaget planera och reflektera över den pedagogiska miljön. Genom att som pedagog vara närvarande och med barnen samt att kontinuerligt reflektera över de olika basmiljöerna tror vi att ett medvetet syfte med den pedagogiska miljön finns.

De olika temana som tidigare har analyserats bildar tillsammans viktiga beståndsdelar i planeringen och utformningen av förskolans pedagogiska miljö. De alla behövs för att kunna

skapa så goda förutsättningar som möjligt för barnen i deras utveckling och lärande. Dock kom vi fram till, utifrån våra informanter, att det viktigaste är en miljö som är lättillgänglig och anpassad efter barngruppens olika behov, intressen och aktiviteter. För att detta ska bli möjligt krävs det närvarande pedagoger som gör barnen delaktiga i planeringen och utformningen av förskolans pedagogiska miljö. Samt att denna utformas utefter att skapa mötesplatser där barn tillsammans kan söka ny kunskap genom sina lekar och aktiviteter. Eftersom att barnens behov och intressen under tiden i förskolan förändras och utvecklas krävs det att miljön följer med barnen, detta för att främja deras utvecklings- och lärandeprocess.

## 7.1. Begränsningar och vidare forskning

I detta arbete genomfördes endast intervjuer och det är genom dessa beskrivningar, tidigare forskning, teoretisk anknytning samt övrig relevant litteratur som vi har kunnat bygga vår slutsats på. Det vi i denna studie inte fått tagit del av är om det överensstämmer med förskolans verksamhet, då vi i vår studie på grund av tidsbrist och examensarbetets omfång inte kunnat observera om informanterna arbetar med planeringen och utformningen av förskolans pedagogiska miljö likt deras beskrivningar.

Som vidare forskning finner vi det intressant att fördjupa sig ytterligare i den studie vi precis genomfört men detta under en längre period. Under en längre tid skulle man som forskare kunna observera förskolans olika miljöer samt hur den verksamma personalen arbetar med den pedagogiska miljön. Med mer tid och ett större omfång på arbetet skulle man även kunna intervjua fler informanter samt även barnen om hur de upplever sin miljö. Detta i sin tur tror vi skulle leda till att man som forskare eventuellt får en annan bild av hur verksam personal medvetet kan planera och utforma förskolans pedagogiska miljö för att främja barns utveckling och lärande.

## 8. Referenslista

- Benn, Siv (2003). Att upptäcka barns lärandeprocess. I: Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (red) *Förskolan – Barns första skola!* Lund: Studentlitteratur
- Bjervås, Lotta (2003). Det kompetenta barnet. I: Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (red) *Förskolan – Barns första skola!* Lund: Studentlitteratur
- Dalen, Monica (2008). *Intervju som metod*. Uppl.1. Malmö: Gleerups utbildning
- Karlsson, Rauni (2014). *Demokrati i förskolan- fokus på barns samspel*. Stockholm: Liber AB
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S. Torhell övers.) Uppl. 3:1. Lund: Studentlitteratur AB
- Lenz Taguchi, Hillevi (2013). *Varför pedagogisk dokumentation? Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*. Uppl. 2:1. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Löfgren, Håkan (2014). Lärarberättelser från förskolan. I: Löfdahl, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Uppl. 1. Stockholm Liber AB.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Uppl.1. Stockholm: Liber AB
- Olsson, Henny & Sörensen, Stefan (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa kvantitativa perspektiv*. Uppl. 2:0. Stockholm: Liber AB
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Uppl. 4:1. Lund: Studentlitteratur AB
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Uppl. 2:1. Lund: Studentlitteratur AB
- Svensson, Peter (2011). Teorins roll i kvalitativ forskning. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red) *Handbok i kvalitativa metoder*. Uppl. 2:1. Stockholm: Liber AB
- Vygotskij, S. Lev (1997). *Educational Psychology*. (R.Silverman övers.) Florida: St. Lucie Press
- Vygotskij, Lev (1999). I: Lindqvist, Gunilla (red.) *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur
- Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Uppl.1:7. Stockholm: Liber AB

## Elektroniska dokument och webbplatser

Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Tillgänglig: < <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1827> > (2014-10-09)

Eriksson Bergström, Sofia (2013). *Rum, barn och pedagoger: om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Diss. Umeå Universitet, 2013

Tillgänglig: < <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-67667> > (2014-10-17)

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm.

Tillgänglig: < <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442> > (2014-10-15)

Skolverket (2013). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm

Tillgänglig: < <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3139> > (2014-10-19)

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab

Tillgänglig: < <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> > (2014-10-10)

Botkyrka Kommun (2010). *Pedagogiska miljöer i Botyrkas förskolor. Materialet är inte huvudpersonen i förskolan men en viktig förutsättning för att barnen ska bli det*.

Tillgänglig: <

<http://www.botkyrka.se/SiteCollectionDocuments/Barn%20och%20Utbildning/Pedagogiska%20lärmiljöer%20i%20Botkyrkas%20förskolor.pdf> > (2014-10-05)

Skolporten (2014). *Förändringar inom förskolan skapar frustration*. En intervju med Kenneth Ekström, 2007-04-23

Tillgänglig: < <http://www.skolporten.se/forskning/intervju/umuekstrom-intervju/> > (2014-10-28)



# 9. Bilagor

## Bilaga 1.

Hej!

Vi är två studenter från Södertörns högskola som nu ska genomföra vårt examensarbete. Vi söker förskolor som är intresserade av att ställa upp och bidra till vårt empiriska material och detta i form av intervjuer med intresserade pedagoger. Mer information finns bifogat i filen vi skickar med.

Vidarebefordra gärna detta till personalen på förskolan, som sedan gärna får kontakta oss vidare.

Tack på förhand.

Med vänliga hälsningar

Sara Aggefors & Malin Lindbäck.

## Bilaga 2.

Hej!

Vi är två förskollärostudenterna, Sara Aggefors och Malin Lindbäck som går vår sista termin på Södertörns högskola. De är nu snart dags för oss att skriva vårt examensarbete där vi valt att fokusera på förskolans inomhusmiljö. Vårt syfte med studien är att ta reda på hur pedagoger på förskolan arbetar med miljöns utformning.

Vi undrar därför om det finns något intresse samt möjlighet att besöka er förskola för intervjuer med intresserade pedagoger som kan tänka sig att ställa upp och svara på en del frågor med temat som vi nämnde ovan. Vi beräknar att intervjuerna tar mellan 30-45 min.

Vid intervjuerna och under arbetets gång kommer vi att följa de forskningsetiska principerna och dess fyra huvudkrav, för mer information se bifogad länk (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Eller kontakta någon av oss för mer information. Detta kommer vi också att ta upp på plats innan intervjuerna.

Vi ser fram emot ett samarbete med er förskola och hoppas att ni känner samma sak. Hör gärna av er snarast ifall ni vill delta i studien så bokar vi in intervjuerna därefter det passar förskolans verksamhet.

### Kontaktuppgifter

Sara Aggefors:

Mobilnr: XXX XXXXXXXX

E-mail: XXXXXXXXXXXX

Malin Lindbäck:

Mobilnr: XXX XXXXXXXX

E-mail: XXXXXXXXXXXX

## Bilaga 3.

Sammanfattning av forskningsetiska principer för informanten att läsa igenom innan påbörjad intervju.

### **1. Informationskravet**

Syftet med undersökningen är att vi som blivande förskollärare vill få en bredare kunskap kring förskolans arbete med inomhusmiljön.

Frågeställningen vi har tänkt utgå ifrån är:

Hur kan verksam personal inom förskolan planera och utforma inomhusmiljön för att främja barns utveckling och lärande?

### **2. Samtyckeskravet**

Du som deltagare bestämmer själv över din medverkan, det är alltså frivilligt att delta i undersökningen.

### **3. Konfidentialitetskravet**

De uppgifter och det material du lämnar till oss kommer vi förvara på ett säkert sätt och inga andra obehöriga kommer att kunna ta del av det. Du kommer inte heller att kunna identifieras utav utomstående, dvs. du kommer att vara anonym.

### **4. Nyttjandekravet**

De insamlade materialet du ger oss kommer endast att användas till denna undersökning och inte till någonting annat och raderas efter avslutat arbete.

Ges tillstånd för inspelning?

## Bilaga 4.

### **Intervjuguide**

Presentation av forskningsetiska principer

Presentation av valt ämne. Poängtera inomhusmiljö.

- Hur länge har du arbetat inom förskolan?
- Hur skulle du definiera uttrycket pedagogisk miljö?
- Vad anser du kännetecknar en fungerande pedagogisk miljö?
- Skulle du vilja berätta om dina erfarenheter av arbetet med förskolans inomhusmiljö?
- Vill du ge exempel på hur Du/Ni arbetar för att skapa en god pedagogisk miljö för barnen här?
- Hur planerar ni utformandet av miljön?
  - Läroplan?
  - Vid arbetslagsmöten?
  - Spontant?
  - Vilka?
- Hur går ni tillväga med utformandet av miljön?
  - När? Vilka?
  - Spontant?
  - Efter vad som är mest praktiskt? För vem?
- Förändras miljön?
  - Varför?
  - På vilket sätt?
- Hur ser du på att miljön är indelade i olika ”hörnor” eller ”rum”?
  - Fördelar/Nackdelar?
  - Finns det något rum som är mer lärorikt än det andra?
- Hur kan den pedagogiska miljön främja barns utveckling och lärande
  - Material?