

Meningsskapande miljöer -

En studie om två förskoleavdelningars
pedagogiska miljö

Emma Elofsson

Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

Självständigt arbete 15 hp

Höstterminen 2010

Examinator: Lena Geijer

English title: Sensemaking environments – a study of two pre-school
department's educational environment



Stockholms
universitet

Meningsskapande miljöer

En studie om två förskoleavdelningars pedagogiska miljö

Emma Elofsson

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att genom observationer av miljön, materialet och barnen, undersöka hur två förskoleavdelningar organiserar den pedagogiska miljön samt att se hur barnen använder miljön och materialet. Detta för att se om miljön och materialet skapar hinder eller möjligheter till meningsskapande aktiviteter. Mina frågeställningar är: Hur organiseras den pedagogiska miljön på två olika förskoleavdelningar? Hur använder barnen den pedagogiska miljön och materialet? och på vilka sätt skapar detta hinder eller möjligheter för barns möjlighet till meningsskapande aktiviteter?

Genom ett postmodernt och social-konstruktionistiskt perspektiv har jag sett att kunskap och meningsskapande sker i samspel med andra då barnen leker tillsammans. Resultatet visade att barnen drogs till den skapade hörnan på de båda förskoleavdelningarna och som jag i resultatet valt att analysera. Det visade sig att miljön och materialet har stor betydelse för barns möjlighet till meningsskapande, är miljön tillåtande och rikt på varierat material är möjlighet till meningsskapande större än om miljön har ett litet utbud av signalstarkt material. Regleringen av rummen har även betydelse, om rummen svagt reglerade är möjligheten för meningsskapande större än om rummen är starkt reglerade. Meningsskapande skedde oftast i samspel med andra och visade sig oftast när barnen lekte.

Nyckelord

Meningsskapande aktiviteter, miljö, material, stark och svag reglering och samspel.

Kapitel 1 Bakgrund	3
Inledning	3
Förskolemiljöns historiska inramning	3
Styrdokument/riktlinjer/policydokument	4
Andra källor	5
Syfte och problem	6
Frågeställningar.....	6
Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv	7
Tidigare forskning.....	7
Miljöns betydelse för barnens möjlighet till meningsskapande	7
Stark eller svag reglering av miljön och materialet	9
Postmodernt perspektiv och social-konstruktionistiskt perspektiv	10
Centrala begrepp.....	11
Miljö och material	11
Meningsskapande.....	12
Kapitel 3 Metod	14
Observation som metod	14
Analys av rummets organisation	14
Helhetsobservation i löpande protokoll.....	15
Urval	16
Uppläggning och genomförande	17
Materialbearbetning	17
Bearbetning	17
Analys	18
Diskussion	18
Tillförlitlighetsfrågor	18
Etiska aspekter	19
Kapitel 4 Resultat	21
Beskrivning av data	21
Plan över Förskola A.....	21
Plan över Förskola B.....	22
Observation på Förskola A.....	23
Observation på Förskola B.....	24

Analys av data	25
Hur organiseras den pedagogiska miljön på två olika förskoleavdelningar?....	25
Förskola A.....	25
Förskola B.....	26
Hur använder barnen den pedagogiska miljön och materialet?	26
Förskola A.....	26
Förskola B.....	27
På vilka sätt skapar detta hinder eller möjligheter för barns möjlighet till meningsskapande aktiviteter?.....	28
Kapitel 5 Diskussion	30
Slutsatser.....	30
Två historiska diskurser: den verkstadspedagogiska diskursen och hemdiskursen	30
Meningsskspande i samspel med andra	33
Resultatets förhållande till läroplanen	34
Betydelse	35
Reflektion över forskningsprocessen	35
Vidare forskning	37
Referenslista	38
Litteratur	38
Forskningsrapporter	39
Artiklar	39
Lagar och förordningar	39
Elektronsika källor.....	39
Bilagor	40
Bilaga 1	40

Kapitel 1 Bakgrund

Inledning

Den pedagogiska miljön har alltid varit väldigt intressant för mig och genom hela utbildningen har den påvisats ha stor betydelse för barns lärande, lek och utveckling. Jag blev inspirerad av Nordin-Hultmans (2004) avhandling *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* där författaren skriver om miljöns betydelse för barnet och hur den skapar möjligheter och hinder för dem. Författaren anser att miljön och materialet skapar föreställningar om vad ett barn är och bör klara av i en viss ålder, men även att den har betydelse för barns subjektskapande (Nordin-Hultman, 2004, s. 41). Jag har under min verksamhetsförlagda utbildning stött på olika utformningar av miljön och har sett att miljön ofta inte är förändrad efter barngruppen. Barnen har ofta varit en ”stökig grupp” (enligt pedagogerna). Man kan fråga sig om detta beror på miljöns utformning. Åberg och Lenz Taguchi (2005) menar att det ofta är så att pedagoger inte anpassar miljön efter barnen utan att det är barnen som får anpassa sig till den befintliga miljön som finns på avdelningen (Åberg & Lenz Taguchi, 2005, s.28)

Det finns mycket forskning och många olika teorier om lärande och som har olika meningar om detta. En del forskare menar att, hur lärandets innehåll behandlas i undervisningen avgör vad barnet har möjlighet att erfara och lära (Marton & Booth, 2000). Andra forskare anser att kommunikationen mellan deltagarna i en verksamhet gör lärande möjligt (Säljö, 2000, s.20). Trots att det finns olika teoretiska perspektiv på lärande uppmärksammas det att det är materialet och den pedagogiska miljö som pedagogerna skapar för att uppnå lärande som har betydelse för barns lärande. Miljön sänder ut signaler om vad som är möjligt för barnen att göra och därför är det viktigt att miljön är utformad så att barns lärande underlättas, stimuleras och utmanas. Den fysiska miljön, menar många forskare, har således betydelse för barns lärande (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999/2006, s.89-90). Det är även viktigt att en variation av material finns tillgängligt för barnen så att de kan skapa lust när de vill (Pramling-Samuelsson & Sheridan, 1999/2006, s.91).

Förskolemiljöns historiska inramning

Jag väljer att ta upp förskolemiljöns historia då jag tror att den kan ha betydelse även idag för hur pedagoger utformar den pedagogiska miljön. Säljö (2000) beskriver ett sociokulturellt perspektiv där han menar att kunskap fångas genom artefakter som på så sätt kan överföras till det kollektiva minnet och så att kunskapen överförs från generation till generation (Säljö, 2000, s). Därför blir förskolemiljöns historia en viktig aspekt att ta hänsyn till, då man kan se om kunskapen om miljön förändrats eller ser likadan ut som förr.

Nordin-Hultman (2004) menar att förskolan i stort sett har varit en kvinnlig rörelse och att pedagogiken har utvecklats med kvinnliga utgångspunkter där vardagssysselsättningar och det hemlika framhävts. Hemmet har varit en förebild för den svenska förskolans utformning från tidigt till sent 1900-tal (Nordin-Hultman, 2004, s.111, 115 & 117). Det är främst rummets planering, möblernas och materialets placering som gjort att förskolemiljön i Sverige har liknat ett hem.

Miljön och material har alltid varit en central del av pedagogiken. Det finns ett starkt enhetligt kulturellt mönster för hur en förskola är inredd och utrustad i Sverige och för hur dagsprogrammet är planerat (Nordin-Hultman, 2004, s. 50).

Nordin-Hultman (2004) menar att det var i början av 1900-talet som man började intressera sig för miljön och materialets betydelse. Författaren menar att det finns två historiska diskurser som avspeglar sig i dagens förskola, de två diskurserna är hemdiskursen och verkstadspedagogikens diskurs. Skillnaderna mellan de två diskurserna är att den verkstadspedagogiska diskursen ska ge barnen mer möjlighet till att utforska. Miljön ska vara utmanande så att den är rik på variation och tillgängligt material, materialet ska präglas av barnens möjlighet till experiment och lek. Fokus ligger alltså på miljöns utformning. I hemdiskursen är miljöns syfte att ge god omvårdnad och en trivsamt och lugn miljö. Materialet är ofta det material som barnen har hemma så som spel och pussel. (Nordin-Hultman, 2004, s. 111-113 & 123).

Nordin- Hultman (2004) menar att det är förskollärarens sätt att utforma miljön som speglar vilken syn han eller hon har på vad ett barn är och vad det behöver. Detta kan i sin tur påverka om miljön är en verkstadspedagogisk miljö eller en hemlik miljö. I läroplanen för förskolan 98 står det att ett av förskolans uppdrag är att utforma verksamheten så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande (Lpfö 98 s.4). Är miljön utformad så att den stimulerar och utmanar barnens utveckling och lärande kan det antas att miljön är mer en verkstadspedagogisk miljö som Nordin-Hultman (2004) menar bör dominera i de svenska förskolorna. Den barnsyn som förskollärare har anser jag är betydelsefull för arbetet i verksamheten och kan antas avspeglar sig i miljön på förskolan.

Därför vill jag i denna uppsats studera två förskoleavdelningars pedagogiska miljö och hur den används av barnen som vistas där. Jag undersöker även om barnen får möjlighet till meningsfulla aktiviteter. Jag är medveten om att det är många olika aspekter som spelar roll för barnens möjlighet till meningsskapande, som exempelvis språket, sociala aspekter, trygghet, möjlighet till egna initiativ etc. men jag väljer i denna uppsats att fokusera på miljöns och materialets betydelse för barns möjlighet meningsskapande.

Det postmoderna synsättet samt det social-konstruktionistiska perspektivet blir därför grunden för mitt arbete, detta för att dessa perspektiv behandlar frågor om vad som är meningsskapande. Det finns inte några självklara sanningar om hur ett barn och miljön ska vara, utan det finns en strävan av att ständigt vidareutvecklas (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2001). Det känns relevant för mitt kommande arbete som förskollärare att få mer insikt i hur varje barn kan hitta något meningsfullt i förskolans pedagogiska miljöer. Jag har i denna studie använt mig av en teoriprövande ansats där jag har prövat att använda begrepp från tidigare forskning på min egna empiriska undersökning. Min studie kan därför ses som ett bidrag till forskning om samspelet mellan miljö och meningsskapande då ingen tidigare forskning finns om detta.

Styrdokument/riktlinjer/policydokument

Förskolans verksamhet regleras av läroplanen (Lpfö 98) och där anges vad som anses vara väsentlig kunskap, vilket får betydelse också för denna undersökning. Jag väljer därför att ta upp det som läroplanen betonar om den pedagogiska miljön samt hur pedagogerna bör arbeta för att miljön ska stimulera alla barn. Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) betonar den

pedagogiska miljöns betydelse i förskolan. Förskolan ska erbjuda en trygg miljö som utmanar och stimulerar barnets utveckling, lockar till lek och aktivitet, samt inspirerar barnen till att utforska omvärlden (Lpfö 98, s.5). Miljön ska vara innehållsrik och inbjudande. Barnens uttryck för egna behov och intressen bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten. Barnen ska kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen och det ska finnas utrymme för deras egna planer, fantasi och kreativitet i lek (Lpfö 98, s. 7). Arbetslaget ska ansvara för att barnen ”upplever att det är roligt och meningsfullt att lära sig nya saker,”(Lpfö 98, s. 10). Alla som arbetar i förskolan ska även samarbeta för att erbjuda en god miljö som utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den ska inspirera barnen till att utforska sin omvärld (Björklid, 2005, s. 37).

I den nya reviderade förskoleplanen står det att den pedagogiska verksamheten ska vara utformad så att den stimulerar och utmanar barnens utveckling och lärande. ”Miljön ska vara öppen, innehållsrik och inbjudande.” (Lpfö 98, reviderad uppl., 2010, s. 8). Verksamheten ska även främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet och ta tillvara på och stärka barnens intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter (Lpfö 98, reviderad uppl., 2010, s. 8).

Andra källor

Utifrån de artiklar och böcker jag nämner här nedan kan jag se att pedagogerna ute i praktiken även är medvetna om att utformningen av miljön har betydelse för barn. Eftersom detta inte bara tas upp av tidigare forskning men också av ”handböcker” om hur miljön på en förskola bör se ut, därför anser jag att denna undersökning har en mycket hög professionsrelevans för mig som framtida pedagog.

I en artikel i *Modern barndom* (3/2008) intervjuas Carina Kandell, som är föreståndare för två förskolor, om den pedagogiska miljöns utformning. Hon menar att man måste börja tänka på vad man har för barnsyn när man utformar miljön och att den uttrycks genom utformningen av miljön. ”Man ser bilden av barnet på sättet som miljön arrangeras på. Vad erbjuds – det kan man avläsa väldigt mycket ifrån.” (Swedenmark, 2008, s. 6). Vidare menar hon att när man utformar miljön ska tänka på vad man vill förmedla för känsla i miljön. Hennes projekt *Framtidens Förskola* handlar om att bygga demokrati, där utmaningen är att visa för de styrande organisationerna att barnsyn och husets utformning hänger ihop (Swedenmark, 2008, s. 5-8).

Jonas Kjellander skriver i en artikel i *Modern barndom* (3/2008) att de eftersträvande kvalitéerna för en bra miljö är att den bör vara tydlig, varierande, detaljerad, rumslig, ljus och lekfull. Miljön ska vara trygg så att alla känner att de kan identifiera sig med den. I miljön ska barnen ha chansen att stimuleras och utmanas och om miljön är varierad och detaljerad leder det till något att upptäcka och som barnen kommer att utforska närmare. Varierande miljöer ger barnen chansen att ta till sig miljön med alla sina sinnen och det ger barnen chansen att utforska miljön vilket är viktigt speciellt för de små barnen som använder hela kroppen när de utforskar miljön (Kjellander, 2008, s. 9-11).

Åberg och Lenz Taguchi (2005) skriver i *Lyssnandes pedagogik- etik och demokrati i pedagogiskt arbete* om olika sätt att använda pedagogisk dokumentation för att få upp ögonen för förståelsen av barns väg till kunskap. Förståelsen förändrar pedagogernas sätt att möta

barnen och även deras syn på dem (Åberg & Lenz Taguchi, 2005, s.5). Författarna menar att det även är viktigt att man som pedagog ser hur barnen använder miljön för att förstå hur man kan skapa en miljö som de finner är meningsfull och spännande (Åberg & Lenz Taguchi, 2005, s. 28). Det är när man som pedagog har lyssnat till vad barnen gör som man kan skapa en meningsfull miljö som väcker barnens nyfikenhet och lust att söka kunskap. Därför är det viktigt att lyssna till vad barnen säger och gör för att få syn på vad som är eller blir meningsfullt för barnen. Det är viktigt att alltid utgå ifrån var barnen befinner sig i sitt tänkande när man utformar den pedagogiska verksamheten men även den pedagogiska miljön (Åberg & Lenz Taguchi, 2005, s. 33 & 94).

Syfte och problem

Syftet med den här studien är att undersöka hur två avdelningar på olika förskolor organiserar den pedagogiska miljön. Ytterligare ett syfte är att undersöka hur barnen använder sig av miljön och materialet, detta för att kunna dra slutsatser kring hur det skapar hinder eller möjligheter till meningsskapande aktiviteter¹.

Frågeställningar

1. Hur organiseras den pedagogiska miljön på två olika förskoleavdelningar?
2. Hur använder barnen den pedagogiska miljön och materialet?
3. På vilka sätt skapar detta hinder eller möjligheter för barns möjlighet till meningsskapande aktiviteter?

¹ Min tolkning av meningsskapande aktiviteter är att varje barn ska kunna hitta aktiviteter som inspirerar dem till att fortsätta utforska och upptäcka sin närmiljö. De ska kunna hitta aktiviteter som de anser är meningsfulla tillsammans med andra eller enskilt. Den meningsskapande diskursen handlar om varje individs egen förståelse för vad som är viktigt, samt hur vi tillsammans med andra gör världen meningsfull (Dahlberg, Moss och Pence, 1999/2001).

Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv

Tidigare forskning

För att hitta forskning kring mitt undersökningsområde har jag sökt efter litteratur främst i databaser på nätet. När jag gjorde mina sökningar märkte jag att det fanns väldigt lite forskning kring samspelet mellan den pedagogiska miljön och om barns meningsskapande. Jag hittade dock forskning som enbart behandlade den pedagogiska miljön samt forskning som enbart fokuserade meningsskapande. Jag kommer i detta avsnitt presentera den forskning som jag anser är mest relevanta för min studie och har valt att ta med forskning som behandlar den pedagogiska miljön, meningsskapande i leken och svag och stark reglering av miljön. Jag anser att jag i min studie kan koppla detta till min empiriska undersökning, då forskningen behandlar hur en ”bra” miljö bör vara utformad och vad som eventuellt kan hindra barnen från att leka eller utforska miljön och även hur barn hittar meningsskapande i leken.

Jag har till stor del använt mig av Stockholms universitetsbiblioteks databas där jag sökt efter litteratur som jag vet behandlar den pedagogiska miljön. Jag har även använt Libris och Google Scholar för att få ett bredare utbud. De sökord jag använt mig av: pedagogiska miljöer, pedagogisk miljö, meningsskapande miljöer (sensemaking environment), meningsskapande (sensemaking), lärande miljöer, frihet, styrning, inrutning, reglering, lek, postmodernism, postmodernt perspektiv, social-konstruktionistiskt perspektiv, educational environment och preschool.

Miljöns betydelse för barnens möjlighet till meningsskapande

I Nordin-Hultmans (2004) avhandling om pedagogiska miljöer undersöker författaren skillnaderna och likheterna mellan engelska och svenska förskolors organisation av den pedagogiska miljön och utgår från ett postmodernt perspektiv. Författaren tar upp olika diskurser för hur miljön kan vara utformad men även vad som skapar hinder och möjligheter för barn att hitta meningsskapande aktiviteter² och subjektskapande. Att läsa hennes avhandling var därför mycket intressant inför denna studie och det är avhandlingens resonemang som jag utgår ifrån i min studie.

Nordin-Hultman (2004) menar att miljön sänder ut signaler till barnen om vad som erbjuds och vilket material som barnen har tillgång till. Detta i sin tur signalerar om det skapar hinder eller möjligheter för barnen att skapa en meningsfull aktivitet. Som pedagog är det viktigt att fundera över vilka signaler man vill att miljön ska sända till barnen (Nordin-Hultman, 2004). Den pedagogiska miljön bör vara konstruerad så att den stimulerar, utmanar och skapar gynnsamma förutsättningar för barns lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999/2006, s. 89).

² Meningsskapande aktiviteter är mitt ordval, Nordin-Hultman (2004) menar att miljön påverkar barnens möjlighet till att hitta aktiviteter som är meningsfulla för dem och som hjälper dem att utveckla en positiv bild av dem själva (subjektskapande).

Miljön sänder ut budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten och därför ska den pedagogiska miljön vara utformad på ett sådant sätt att barns lärande både underlättas, stimuleras och utmanas (Björklid, 2005, s. 38-39).

Utformningen av miljön kan ge barnet möjligheter att vara enskilt samt ha kontroll över situationer som kan uppstå. En trång miljö kan lätt skapa konflikter mellan barn, trängsel kan utgöra en stressfaktor som kan skapa obalans och göra det svårt att se vuxnas och barns behov (Björklid, 2005, s. 38). Nordin-Hultman (2004) och Skarre-Aasebø och Mellhuus (2007) menar att det är i den pedagogiska miljön som barn börjar bli medvetna om vilken identitet de har. Skantze (1998) menar att miljön påverkar barnen via deras meningsskapande, sätt att tänka och uppfatta miljön. Barns sätt att relatera miljön till sig själva handlar om sinnen, rörelse och lek (Skantze, 1998, s.19). För att pedagogerna ska kunna ta tillvara på alla barns olikheter bör den pedagogiska miljön utstråla mångfald och vara anpassad efter allas behov. Om miljön är anpassad efter allas behov finns det möjlighet till kreativitet och spontanitet för alla barn. Enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (1999/2006) lär barn genom variation och mångfald både i samspel med andra och i miljön i förskolan (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999/2006, s. 93-95).

Pia Björklid (2005) skriver i *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*, att hennes syfte med forskningen var att dokumentera den fysiska miljöns betydelse för lärandeprocesser. Författaren menar att lärandet sker i alla miljöer och beskriver forskning om samspelet mellan barns lärande och fysiska miljö i förskolan men även i skolan. Författaren betonar även att leken har stor betydelse i barns lärandeprocesser då barnen erövrar världen genom leken samt utvecklar socialt, känslomässigt och motoriskt intellekt (Björklid, 2005, s. 25-26 & 29). Författaren beskriver att ett interaktionistiskt perspektiv "[...] innebär ett ömsesidigt samspel mellan personliga faktorer och miljöfaktorer" (Björklid, 2005, s. 27) Där är fokus på lärandet som ett resultat av interaktion mellan fysisk och social kulturell omgivning. Författaren menar att den pedagogiska miljön bör inspirera barn till olika typer av aktiviteter och utforskande. För att detta ska ske är det viktigt att miljön inte är statisk utan den ska kunna användas flexibelt beroende på verksamheten som pågår men även på barnen. Författaren menar att miljön måste ses som en miljö för barn och där deras utveckling tas som utgångspunkt, det är därför viktigt att miljön är utformad efter barnens behov. Författaren menar vidare att "Respekten för barnet som individ kommer till uttryck i miljön." (Björklid, 2005, s. 38). Om barnen är med och utformar verksamheten kan pedagogerna se vad barnen är intresserade av och att utforma den pedagogiska miljön efter det som de dokumenterar att barnen finner vara meningsfullt (Björklid, 2005, s. 39). Vidare tar författaren upp två olika typer av miljöer; den objektiva miljön som är den fysiska miljön där man kan inventera och beskriva som en fysisk verklighet. Den subjektiva miljön menar författarna är miljön en individ eller en grupp individer upplever. Det handlar om hur vi tilldelar ett fysiskt rum mening och betydelse (Björklid, 2005, s. 29).

Jonas Almqvist, David Kronlid, Mikael Quennerstedt, Johan Öhman, Marie Öhman och Leif Östman (2008) tar i sin artikel *Pragmatiska studier av meningsskapande* upp att lärandet sker i samspel med andra, där de utgår från ett sociokulturellt perspektiv. De definierar meningsskapande som en viss situation som gör verkligheten begriplig. Hur vi människor ger oss själva och andra en viss roll och hur och hur vi framträder som specifika subjekt (Jonas

Almqvist, David Kronlid, Mikael Quennerstedt, Johan Öhman, Marie Öhman & Leif Östman, 2008, s.13). ”Begreppen *lärande* och *socialisation* används när vi i studier av meningsskapande kan identifiera ett förändrat sätt att handla.” (Almqvist m.fl., 2008, s.13. Kursivering original).

Vidare menar författarna att det finns flera skäl att välja meningsskapande som en central del i ett undersökningsområde då man ska titta på mer än bara lärande. Man kan även se att det sker en socialisation och att det leder till en personlighetsutveckling (Almqvist m.fl., 2008, s. 13). Detta menar författarna kan ge problem när man ska studera meningsskapande och hur man kan veta att meningsskapande har skett. De menar att man måste få syn på ett inre medvetande och en yttre verklighet (Almqvist m.fl., 2008, s.17). Man kan genom att observera vad individer säger och gör för att få ”tillgång” till det inre medvetande och på så sätt även den yttre verkligheten (Almqvist m.fl., 2008, s.18-19). Genom mina observationer av barnens användning av miljön menar jag att jag kommer kunna se om eller när meningsskapande sker då jag kommer åt barnens inre medvetande. Genom att se hur miljön är utformad blir det möjligt för mig att se hur och vad barnen har tillgång till och vad de använder sig av för möjlighet till meningsskapande aktiviteter.

Stark eller svag reglering av miljön och materialet

Nordin-Hultmans (2004) undersökning visar att alla pedagogiska verksamheter på något sätt är styrda av tid och rum. Det finns mönster för hur de vardagliga rutinerna på en förskola sker, de rutinerna styr vid vilken tidpunkt materialet används. De olika övergångarna till rummen och miljön i sig, visar barnen vad som finns tillgängligt att leka med och vad för aktiviteter som är ”tillåtna” i rummet (Nordin-Hultman, 2004, s. 89). Tiden är något att ta hänsyn till men inget jag kommer att göra i min studie, jag kommer mer att titta på hur rummet och materialet skapar möjligheter eller hinder för barns meningsskapande.

En sådan planlösning, med många olika åtskilda rum för olika aktiviteter, uttrycker starka inrutnings- och avgränsningsprinciper.

De starka rumsliga inrutningarna och avgränsningarna i den svenska förskolemiljön får också till följd att materialet för barnens verksamheter är starkt reglerat (Nordin-Hultman, 2004, s. 96).

Om materialet och aktivitetsmöjligheter är placerade i rum som barnen inte har tillgång till eller står högt upp så att de inte själva kan ta ner dem, innebär att olika typer av pedagogiskt material hålls isär och är starkt avgränsat från resten av miljön (Nordin-Hultman, 2004, s. 96). Trageton (1996) menar att lekmiljön måste ha verkstadskaraktär med tydliga avgränsade hörn för olika områden. Barnen ska kunna leka ostört och klara sig själva utan att behöva be en pedagog om hjälp (Trageton, 1996 i Björklid, 2005, s. 39).

Nordin-Hultman (2004) gör en koppling mellan miljöns reglering och inrutning med Michel Foucaults begrepp övervakning och disciplinering. Författaren menar att inrutningen gör barnen beroende av pedagogerna i sina aktiviteter och för tillgång till rummen och materialet som finns i rummen (Nordin-Hultman, 2004, s. 99-100). Vidare menar författaren att aktivitetsmöjligheterna är beroende av planeringen av rummen eller rummet. Barnen har lite inflytande och makt att kombinera olika material från olika rum eftersom den starka inrutningen är baserad på tiden och rumsförflyttningen. I svenska förskolor är materialet och där med

aktivitetsmöjligheterna ofta högt placerade och barnen har därför inte tillgång till det själva (Nordin-Hultman, 2004, s. 190).

Charlotte Tullgren (2004) skriver i *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*, att hennes syfte var att belysa förskolan som en arena för politisk styrning och där leken utgör ett redskap i styrningen. Hennes frågeställningar var; ”Vad i leksituationerna blir föremål för pedagogernas styrning? Vilka tekniker använder pedagogerna för att styra barnen i leken?” (Tullgren, 2004, s. 23). Författaren använde Michel Foucault som utgångspunkt i sitt teoretiska perspektiv och fokuserade på hans begrepp makt och styrning. Metoden för studien var intervjuer med barnen och pedagogerna samt videoobservationer på barnens enskilda lek och tillsammans med pedagogerna (Tullgren, 2004, s. 23).

Tullgren (2004) menar att vuxenstyrda aktiviteter kan hindra barns chans till meningsfulla lekar. Tullgrens resultat har en betydelse för min studie, där jag på likande sätt undersöker miljöns reglering för barnens möjlighet till meningsskapande aktiviteter. Är aktiviteterna vuxenstyrda eller har barnen möjlighet att skapa meningsfulla aktiviteter genom leken? Författaren menar att pedagogerna har möjlighet att *övervaka* barnen genom att de kan observera, kontrollera och rätta barnens handlingar och på så sätt kan pedagogerna styra barnen att göra det som de vill (Tullgren, 2004, s. 86-87). *Frirum* är något som barnen ofta försöker att hitta, de försöker att undvika pedagogernas *övervakning* genom att gå undan och hålla sig borta. Barnen försöker hitta *friheten* att göra vad de vill (Tullgren, 2004, s. 87-88).

I leken är barnen fria att välja innehåll utifrån sina erfarenheter och gestalta sina fantasier och föreställningar så länge de gör det inom de gränser som satts upp för vad som kan accepteras som ”god” lek (Tullgren, 2004, s. 67).

Frihet är alltså när barnen försöker hitta meningsfulla aktiviteter genom leken utifrån sina egna erfarenheter och föreställningar utan att pedagogerna kan ”lägga sig i”.

Postmodernt perspektiv och social-konstruktionistiskt perspektiv

Jag har i denna studie använt mig av ett postmodernt perspektiv men även ett social-konstruktionistiskt perspektiv. Detta för att dessa perspektiv behandlar frågor om vad som är meningsskapande. Det finns inte några självklara sanningar om hur ett barn och miljön ska vara, utan det finns en strävan av att ständigt vidareutvecklas.

Ur ett postmodernt perspektiv och det social-konstruktionistiska perspektivet ses världen och kunskapen som socialt konstruerade där vi är alla engagerade i interaktion med andra för att skapa mening snarare än att försöka söka sanningen (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2001, s.35). Världen är skapad genom vår aktiva interaktion och delaktighet tillsammans med andra människor. Dahlberg, Moss och Pence (1999/2001) forskning är baserad på det postmodernistiska och socialkonstruktionistiska perspektivet. Författarna beskriver en alternativ förskoledidaktik hämtad från Reggio Emilia. Men huvudsyftet är att visa ett paradigmskifte mellan modernismen och postmodernismen. De vill visa att förskoledidaktiken har gått från

kvalitet till meningsskapande. Enligt Dahlberg, Moss och Pence (1999/2001) kallas den postmoderna diskursen för diskursen om meningsskapande och det handlar om att få en djupare förståelse för förskolans verksamhet och se innebörden i det som pågår där. Den meningsskapande diskursen handlar om varje individs egen förståelse för vad som är viktigt, samt hur vi tillsammans med andra gör världen meningsfull (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2001, s.166). Vidare menar författarna att den postmoderna diskursen vill lyfta fram att det finns många olika uppfattningar om hur den pedagogiska verksamheten och miljön kan se ut. För att skapa mening gäller det att pedagogerna ställer nya frågor om vad miljön borde ge till barnet. På så vis bildas en djupare förståelse som skapar mening för både pedagoger och barn (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2001, s.163-164).

Den postmoderna teorin är på många sätt lik den konstruktionistiska teorin där de menar att det inte finns någon given sanning om hur ett barn egentligen är (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2001). Nordin-Hultman (2004) menar att det inte bara är "[...]teorier, begrepp och kulturella föreställningar som skapar vad ett barn är och bör vara" (Nordin-Hultman, 2004, s. 40). Den pedagogiska miljön och den pedagogiska verksamheten blir också meningsfull när barnen skapar meningsfulla aktiviteter och skapar sin identitet (Nordin-Hultman, 2004, s. 40). Den pedagogiska miljöns utformning, dagsprogrammet och aktiviteterna som barnen får göra kan ses som iscensatta teorier om deras behov, lärande och utveckling. Miljöns utformning förmedlar vad barnen kan klara av och vad som är normalt och avvikande i en viss ålder (Nordin-Hultman, 2004, s. 41). Det konstruktionistiska perspektivet menar att barnen skapas efter den miljö de vistas i och att de på så sätt även söker efter meningsfulla aktiviteter och med olika iscensättningar av miljön skulle barnen uppföra sig olika (Nordin-Hultman, 2004, s. 46)-47. Nordin-Hultman (2004) menar att det barnet litar mest på är sina sinnesintryck. Författaren menar att det barnet hör, ser och känner är diskursivt och att det är någon form av inlärt meningsskapande (Nordin-Hultman, 2004, s.41) Det är lyssnandet och seendet av barnens lek som bildar de kategorier och meningsskapande mönster som man har tillgång till i sin pedagogiska kultur (Nordin-Hultman, 2004, s. 42).

Centrala begrepp

Här redogör jag för de begrepp jag kommer att använda mig av i min analys av materialet jag samlat in och i metod kapitlet har jag närmre beskrivit vilka begrepp jag har använt till vilken forskningsfråga. De begrepp jag har analyserat mitt material med har jag markerat i kursivt. Jag har även använt mig av Charlotte Tullgrens (2004) begrepp *frirum*, *frihet* och *övervakning* som jag har beskriver tidigare i detta kapitel.

Miljö och material

Nordin-Hultman (2004) har i sin avhandling använt sig av en rad olika begrepp när hon analyserat och jämfört engelska och svenska förskolor. Författaren har tittat på om materialet var placerat *högt eller lågt*, om det stod i *periferin* där barnen aldrig befinner sig eller *centralt* i rum som barnen ofta befinner sig i. *Placeringen av materialet* framstod som betydelsebärande, eftersom de visar vad barnen har för möjlighet att skapa mening. En annan aspekt var mängden och *variationen* av material. Material som är *signalstarkt* eller häftigt för ögonen anser Nordin-Hultman (2004) borde vara *centralt* i rummen så barnen alltid har tillgång till det. Detta material betraktas som material som lockar till uppmärksamhet och som lockar barnen och utmanar deras

handlingar. Detta kan exempelvis vara olika konstruktions material eller skapande material. Det finns material som anses vara ”rumsrent” och ”smutsigt”, det är ofta det som pedagogerna anser vara *rumsrent* som står *centralt* och det som är *smutsigt* som står i *periferin*. Det material som inte är tillgängliga är det material som skapar ordning och smutsar ner, som på de engelska förskolorna där de hade vatten- och sandbord *centralt* placerat i rummet något som författaren menar ”aldrig” skulle hända i en svensk förskola. Ju mer *variationsrik miljö* är desto mer inflytande får barnen och desto mer kompetenta blir de (Nordin-Hultman, 2004, s. 62-63, 74, 76, 78-79).

Reglering av rummen har en stor inverkan på barnen, det bestämmer vad barnen ska vara och vad det finns för aktivitetsmöjligheter. *Inrutningarna av rummen* avskils ofta av väggar, dörrar eller hyllor. En sådan planlösning med åtskilda rum för olika aktiviteter uttrycker starka inrutnings- och avgränsningsprinciper. När rummen är *starkt inrutade* visar det även för barnen att materialet är *starkt reglerat*, att man bara kan använd just skapande materialet i den hörnan där de är placerade. En annan *stark reglering* är när materialet är placerat där barnen inte har tillgång till det eller att det är *placerat högt*, så att barnen inte själva kan nå det. Detta innebär att barnen inte har tillgång till att kombinera olika material utifrån deras idéer eller tankar. Detta mönster av rummen visar att barnen har väldigt lite utrymme för egen kontroll av rummen och aktiviteterna (Nordin-Hultman, 2004, s. 96 och 100). Motsatsen till detta är *svag reglering* där barnen har möjlighet att kombinera material från olika delar av rummet utifrån barnens tankar och idéer. Rummets *svaga reglering* visar barnen att materialet också är det. Materialet skulle även vara placerat centralt och tillgängligt för barnen och ha stor variation (Nordin-Hultman, 2004, s. 99).

Meningsskapande

Den *meningsskapande* diskursen handlar om varje individs egen förståelse för vad som är viktigt, samt hur vi tillsammans med andra gör världen meningsfull (Dahlberg, Moss & Pence 1999/2001, 166). För att barn ska få möjlighet till att skapa meningsfulla aktiviteter måste miljön och materialet tillåta dem att göra det. Detta kan liknas med Nordin-Hultman (2004) begrepp *subjektskapande*, författaren menar att barn skapar sig själva utifrån möjligheten att finna *meningsfulla* aktiviteter. Finns det möjlighet till *meningsfulla* aktiviteter skapar de sig som det goda förskolebarnet³. Författaren menar vidare att ”Barnens själv skapas i ett flöde av aktiviteter, material och relationer.” (Nordin-Hultman, 2004, s. 171) Självet skapas i det handlande och i det möjlighetsvillkor som miljön och situationernas handling utgör (Nordin-Hultman, 2004, s. 171).

Tillsammans med andra kan barn skapa *meningsfulla* aktiviteter, genom leken och genom *samspel med andra*. Tullgren (2004) menar att det är genom leken som barn kommunicerar och utvecklar kunskap och att de anses lära sig genom leken. Författaren menar därför att leken har stor betydelse för barns utveckling och lärande (Tullgren, 2004, s. 60-61). ”Barnen konstrueras som aktiva och lek som en utvecklande aktivitet.” (Tullgren, 2004, s. 62). Genom leken kan barnen uppleva *meningskapande* aktiviteter. Björklid (2005) menar att barn erövrar världen genom leken och att leken och lärandet går hand i hand. I leken utforskar barnen sin omvärld

³ Jag kommer i analysen av resultatet och i diskussionen använda mig av det kompetenta förskolebarnet när jag refererar till det goda förskolebarnet.

och miljön runt omkring, de kommunicerar med andra genom leken och sina tidigare erfarenheter (Björklid, 2005, s 29). Leken sägs ha stor betydelse för barns fantasi och intellektuell, ”Lek och lekfullhet är en betydelsefull dimension i allt lärande; lek och lärande är oskiljbara i barns värld och i förskolepedagogiken” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999 i Björklid, 2005, s. 29).

Det social-konstruktionistiska synsättet innebär att lärandet alltid sker i *samspel* med andra därför är det viktigt att barnen tillsammans får utforska och undersöka den miljö de vistas i för att finna *meningsskapande* aktiviteter. Tullgren (2004) menar att barn ofta använder sin fantasi och sina tidigare erfarenheter när de lekar tillsammans med andra och på så sätt upplevs aktiviteten som meningsfull (Tullgren, 2004). Pramling Samuelsson och Sheridan (1999/2006) påvisar även att leken har stor betydelse för barns fantasi och kreativitet. Genom att leka tillsammans med andra barn utvecklar barn social kompetens och de lär sig att samspela med andra och det är även genom leken som barn utvecklar/stimulerar sitt språk. Med andra ord har leken en stor betydelse för barns lärande inom en rad olika utvecklingsstadier (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999/2006, s. 86).

Pia Williams, Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson (2000) skriver i *Barns samlärande – en forskningsöversikt* om tre olika sätt för samverkan och för hur *samlärande* mellan barn kan gå till. Det första är *peer tutoring* som är när ett barn som har mer kunskap om något lär ut till ett annat barn hur man gör. Tillsammans lär den som kan mer det andra barnet och på så sätt blir det ett samspel mellan de två. När ett barn ska lära ett annat barn blir det möjligt för barnen att utveckla nya tankemönster för att samarbeta och samspela (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000, s. 50-51). Det andra sättet är *cooperative learning* som innebär att barn samarbetar tillsammans i grupp, tanken är att barnens kunskaper är varierade och att de tillsammans kan lösa en uppgift eftersom deras kunskaper kompletterar varandra. På så sätt lär sig barnen av varandra (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000 s. 53). Den sista metoden är *peer collaboration* som innebär att barnen inte har någon förkunskap inom ämnet men att de tillsammans ska samarbeta och lösa problemet, här måste barnen kunna kommunicera för att tillsammans hitta lösningar (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000, s. 54). Dessa tre metoder skriver författarna avspeglar sig i skolan när barnen får en uppgift av läraren att lösa. Jag finner dock att dessa begrepp kan hjälpa mig att analysera hur barn i samspel med andra försöker skapa meningsfulla aktiviteter och på så sätt lära sig tillsammans. Detta menar jag kan ske genom leken när barnen inte alltid uppmärksammar att de tillsammans hjälper varandra.

Författarna skriver även att *imitation* kan hjälpa barn att identifiera sig som person (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000, s. 62). De menar att barn lär sig om sin omvärld genom att upptäcka och imitera andra människor. För att *imitation* ska kunna ske är det viktigt att det finns ett stort utbud av material för barnen att kunna *imitera* varandra (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000, s.63-64).

Kapitel 3 Metod

Syftet med studien är att undersöka hur två avdelningar på olika förskolor organiserar den pedagogiska miljön. Ytterligare ett syfte är att undersöka hur barnen använder sig av miljön och materialet, detta för att kunna dra slutsatser kring hur det skapar hinder eller möjligheter till meningsskapande aktiviteter. Man kan fråga sig om förskollärarna utformar miljön så att miljön lockar till meningsskapande aktiviteter för varje barn eller om miljön är statisk. Jag har därför observerat två förskolors inomhusmiljöer för att få en bild av hur förskollärarna organiserat miljön. Jag ska i detta kapitel beskriva hur jag har samlat in min empiri men även hur jag valt att beskriva, analysera och tolka min empiri.

Observation som metod

Analys av rummets organisation

Som jag nämnt tidigare i uppsatsen så har Nordin-Hultmans (2004) avhandling *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* varit en inspiration till min undersökning. Jag har med hjälp av hennes avhandling och begrepp utformat min metod samt analysmetod. Hon skriver att hon med hjälp av observationer kunde se vad för slags material som barnen hade tillgång till och hur det var placerat, hon tittade även på hur rummet/rummen var strukturerade och hur de var indelade för olika funktioner och aktiviteter (Nordin-Hultman, 2004, s. 62-63).

Jag har i mina observationer gjort en inventering av den pedagogiska miljön samt det pedagogiska materialet för att se vad som finns tillgängligt för barnen och hur det är placerat. Jag observerade också hur rummen var strukturerade för att se hur de var indelade för olika funktioner och aktiviteter. Detta har hjälpt mig att se hur den pedagogiska miljön är organiserad och se vad barnen har för tillgång till material och hur det är placerat, och på så sätt kunna se vad barnen har för möjlighet till meningsskapande aktiviteter genom att observera hur barnen använder sig av miljön och materialet.

För att analysera mitt material har jag med hjälp av Nordin-Hultmans (2004) centrala begrepp gjort en inventering av miljön och utbudet av materialet. Jag har med hjälp av begrepp från tidigare forskning valt att göra en teoriprövande analys men under studiens gång fann jag även nya analysbegrepp jag valt att använda i min studie. På så sätt har jag gjort en abduktiv analys, som tar sin utgångspunkt i tidigare forskning för att föras över och prövas i en analys av det insamlade materialet. Detta innebär att man på förhand har formulerat kategoriseringsbegrepp, där man innan bestämt sig för ett antal kvaliteter eller kategorier man ska undersöka. Under studiens gång har man även funnit nya kategorier eller teman i sitt material och som även analyserats (Fejes & Thornberg, 2009, s. 24-25).

Den abduktiva ansatsen kan liknas vid ett detektivarbete där resonering förs och slutsatser dras genom en ständig växelverkan mellan deduktion och induktion, där allmänna principer och enskilda fall prövas mot varandra (Patton, 2002 i Fejes & Thornberg, 2009, s. 25)

Detta betyder att jag har använt mig av en kvalitativ forskningsansats som innebär att jag kategoriserat händelse eller företeelser och som jag innan hade bestämt och definierat. Dataanalysen av kvalitativ forskning är en process där forskaren systematiskt undersöker och arrangerar sitt material för att komma fram till ett resultat. Som forskare arbetar man aktivt med att organisera sitt datamaterial, bryter ner det i hanterbara enheter, kodar det och söker efter mönster (Fejes & Thornberg, 2009, s. 18 & 32).

Helhetsobservation i löpande protokoll

Rosenqvist och Andrén (2006) menar att det finns en rad olika observationsmetoder. Osystematiska observationer menar de är när man i förväg inte vet vad det är man ska observera utan man noterar det man ser och hör. Systematiska observationer är när man i förväg har planerat vad det är man ska titta på. Denna metod är lämplig att göra om man vill jämföra och fördjupa sig i något. Den sista är deltagarobservation som författarna menar att man kan inta på olika sätt. Ett sätt är att följa vad som händer och notera efteråt detta för att man som forskare inte ska påverka situationen (Rosenqvist & Andrén, 2006, s. 79). Ska man observera barn menar författarna att det kan vara bra att först delta i leken eller situationen för att sedan börja observera barnen och detta för att inte störa barnens lek (Rosenqvist & André, 2006, s.79). Jag har i denna studie använt en systematisk observationsmetod då jag i förväg visste vad jag skulle observera och att jag skulle observera barnens användning av miljön. Undertiden jag observerade, fann jag att barnen drogs till skapande hörnan och valde därför att fokusera på detta i mina observationer och jag har även valt att fördjupa mig i det när jag analyserar mitt resultat. Jag har dock tagit ställning till att barnen kan störas av min närvaro och har därför innan observationerna deltagit i barnens lek för att sedan gå över till att observera dem.

Rosenqvist och Andrén (2006) skriver även om olika observationstekniker man kan använda sig av som forskare. Jag tänker här beskriva de kombinationer av tekniker som jag har använt mig av i min studie. Observation i form av löpande protokoll är när man försöker skriva ner allt som iakttas och på så sätt hur man uppfattar situationen utan att lägga in egna värderingar eller tolkningar. Man skriver ner ”här och nu-situationer” (Rosenqvist & Andrén, 2006 s. 80). Helhetsobservation är när man som forskare försöker att få med så mycket som möjligt av situationen, såsom verbalt språk, kroppsspråk och till vem barnen säger det till. Man försöker att fånga allt som händer i just den situationen man observerar (Rosenqvist & Andrén, 2006, s. 80). Jag har i mina observationer använt mig av helhetsobservation då jag har tittat på allt som händer i situationen och detta har jag gjort genom att skriva ner allt i ett löpande protokoll utan att lägga till egna värderingar för att materialet ska bli så tillförlitligt som möjligt. Utifrån mitt syfte har jag gjort ett urval av mina anteckningar och valt att fokusera på när barnen befann sig i skapande hörnan som fanns på respektive förskoleavdelning. Jag uppmärksammade att det var här barnen oftast befann sig och har därför valt att analysera detta i mitt resultat för att undersöka hur barnen använder sig av miljön men även om miljön och materialet skapar hinder eller möjligheter till meningsskapande aktiviteter.

Bjørndal (2002) skriver också om olika observationsmetoder. Observation av första ordningen är när jag som forskare observerar den pedagogiska situationen utan att delta i den. Denna metod menar författaren ger en högre kvalitet genom att man inte behöver splittra uppmärksamheten på olika uppgifter. Observation av andra ordningen är när jag som forskare är med och deltar i den pedagogiska situationen (Bjørndal, 2002, s.26). Observation av första

ordningen kan liknas med Rosenqvist och Andrén (2006) systematiska observationsmetod där man fokuserar på det man ska observera utan att delta i situationen.

När man observerar använder vi alla sinnen och man möter ett ständigt kaos och intryck från omvärlden. ”Forskare har räknat ut att vi genom våra sinnen under en enda sekund tar emot impulser som motsvarar elva miljoner bits!” (Bjørndal, 2002, s. 27) och av dessa registreras endast 40. En nackdel med detta blir att man kan missa viktiga detaljer i situationen man observerar. Bjørndal (2002) skriver om en process där man som forskare eller observatör blir utsatt för många olika stimuli i form av olika sinnesintryck. Dessa sinnesintryck filtreras i minnet och omedvetet försvinner mycket av informationen man tagit in. Nästa steg är att man bearbetar och sätter ihop sinnesintrycken till meningsfull fakta, dvs. man tolkar sina intryck. (Bjørndal, 2002, s.28-29). Genom att observera barnens användning av miljön kan jag följa allt som händer och även vad de säger, eftersom jag i mina transkriberingar av observationerna valt att fokusera på när barnen är i skapande hörnan menar jag att det ger mig en riktig bild av hur barnen använder materialet och om placeringen har betydelse. Eftersom jag även har kompletterat min dokumentation med fotografier barnen och miljön hjälper det mig att minnas det jag har observerat.

Urval

Jag har studerat förskolor som är förhållandevis nybyggda (mellan ett till tre år gamla). Detta för att jag anser att det är intressant att undersöka inommiljöer där förskollärare nyligen startat upp en verksamhet i nya lokaler och fått resurser att köpa in nytt material. Pedagogerna har då från start fått möjlighet att utforma miljön på de sätt de anser stödjer barnens lärande och för deras meningsskapande. Min undersökning genomfördes i söderort i Stockholm på två olika förskolor. Jag har tittat på alla avdelningar på de båda förskolorna och har valt att analysera de två avdelningar som skiljdes åt mest. Jag valde dessa avdelningar eftersom jag anser att de hjälper mig analysera möjligheten till meningsskapande aktiviteter. Eftersom den ena förskolan hade ett rikare utbud av material samt en svagare reglering av miljön medan den andra förskolan hade en starkare reglering samt ett mindre utbud av material. Jag anser att det hjälper mig att visa läsaren hur miljön kan skapa möjligheter och hinder till meningsskapande aktiviteter. Observationerna har genomförts på en avdelning där barnen var mellan ett och tre år och på en avdelning där barnen var mellan fyra och fem år.

Jag har valt att använda mig av det material som jag fick från mina första observationer då jag anser att jag kom in med nya ögon när jag tittade på miljön, eftersom jag inte tidigare kände till miljön. Vid andra besöket hade jag bildat mig en uppfattning om miljön och tolkat varför jag trodde de utformat miljön som de gjort, därför menar jag att den andra gången inte ger en rättvis bild av hur det ser ut i verkligheten. Jag har dock varit på förskolorna två gånger för att observera barnen, och jag har valt att analysera situationer där barnen sitter/leker i den skapande hörnan på de båda förskolorna. Detta för att jag upplevde att de flesta barnen drogs till denna hörna på de båda förskolorna även om den ena förskolan inte hade lika mycket material för barnen att arbeta med.

Uppläggning och genomförande

Jag började med att söka på nybyggda förskolor på Stockholms Stads hemsida för att sedan ringa till två förskolor som ligger i samma stadsdel. Båda förskolorna var mycket positiva till min studie och tyckte att mitt syfte och mina frågeställningar lät intressanta. Först var jag där och hälsade på och introducerade mig samt lämna ett brev till föräldrarna, ett godkännande från dem att låta mig observera och fotografera deras barn (se bilaga 1).

Undersökningen inleddes med att jag utförde en observation på varje förskoleavdelning över lokaler och rumsindelningar, vilket gjordes när barnen inte var där. I planbeskrivningen har jag skrivit in eventuella avgränsningar inne i rummen, samt inredning och möblering såsom bord, stolar, hyllor, skåp och lådor. Jag observerade även hur tillgängligt materialet var för barnen, om det var öppna lokaler, samt om det fanns ett stort utbud av varierande material. Inventeringen av det pedagogiska materialet gick till så att jag gick från rum till rum och systematiskt dokumenterade vad som var placerat i olika hyllplan, skåp och lådor samt på golvet. Skisserna och anteckningarna kompletterades med foton av miljön för att lättare kunna reflektera över vad jag observerat. Jag valde att observera detta för att det i tidigare forskning framhävs att dessa faktorer är viktiga för att skapa meningsfulla miljöer för barn. För att se om miljön och materialet gav barnen möjligheter att skapa meningsfulla aktiviteter observerade jag hur barnen använde miljön och materialet. Som jag tidigare nämnt observerade jag att barnen drogs till skapande hörnan och valde därför att fokusera på det i min analys av resultatet. Jag noterade i mina observationer vad barnen använde sig av för material men också hur de använde materialet. Jag kan här se att tillgängligheten av materialet påverkade barnens möjlighet till meningsskapande och deras användning av materialet. Jag anser att detta ger mig en bild av hur barnen skapar meningsfulla aktiviteter.

Materialbearbetning

Bearbetning

För att syn på hur de olika förskoleavdelningarna organiserar miljön och materialet har jag gjort en planbeskrivning över hur de olika förskoleavdelningarna. Jag har markerat eventuella avgränsningar i rummet, vad det finns för material tillgängligt för barnen och var detta material är placerat. Jag har även gjort observationer av barnen för att kunna se vad de använder sig av i miljön och om det finns möjlighet för meningsskapande. Eftersom jag använt mig av löpande protokoll samt helhetsobservation som observationsmetod hade jag väldigt mycket data och väldigt ostrukturerade anteckningar. Jag har därför transkriberat datan till mindre delar och fick syn på att barnen på de båda förskolorna ofta var i skapade hörnan. Jag har därför valt att analysera det närmare när jag analyserar hur barnen använder sig av miljön och materialet. Jag har valt att använda mig av det material som jag fick från mina första observationer därför att jag anser det ger en mer rättvis bild av förskolorna, eftersom jag kom in med nya ögon och för att jag inte kände till miljön. I mina observationer uppmärksammade jag även att barnen på en av förskoleavdelningarna inte hade möjlighet till att vistas i alla rum och därmed inte hade tillgång till material som fanns där, medan barnen på den andra förskoleavdelningen fick vara i alla rum och därmed hade tillgång till allt material som fanns där. I och med det blev detta också ett av mina teman som jag fann ute på fältet och valt att analysera.

Analys

Innan jag gick ut för att observera hade jag mina analysbegrepp färdiga och mina begrepp har därför varit styrande för vad jag upptäckt i mitt material. Jag har med hjälp av mina centrala begrepp kodat mitt material och utifrån mina observationer upptäckt olika teman. Några exempel på mina teman/koder är; att *signalstarkt material* för barnen associerades med skapande material, exempelvis färg, lim, tuschpennor och lera. *Smutsigt material* observerade jag också vara skapande material, sådant som stökar ner. *Samspel* visade sig uppstå när barnen tillsammans lekte och ofta när de själva inte uppmärksammade det, exempelvis när flickorna jag observerade på förskola B satt och diskuterade hur de skulle bygga ett dockskåp. I samspel med andra barn upptäckte jag att de *imiterade* varandra och på så sätt kunde skapa meningsfulla aktiviteter.

Jag har observerat hur miljön är organiserad, var materialet är placerat, vad och hur barnen använde miljön för att få syn på om miljön ger varje barn möjlighet att skapa meningsfulla aktiviteter. Jag har strukturerat upp min analys med hjälp av mina forskningsfrågor för att ge en tydligare bild av förskoleavdelningarna:

- Hur organiseras den pedagogiska miljön på de två olika förskoleavdelningar?
Centrala begrepp jag använt mig av för att besvara frågeställningen är: *högt och lågt placerat, periferin, centralt, placering av material, "rumsrent" och "smutsigt" material, signalstarkt, variationsrikt material, reglering, inrutning, svag och stark reglering, frirum, frihet och övervakning.*
- Hur använder barnen den pedagogiska miljön och materialet?
Centrala begrepp jag använt mig av för att besvara frågeställningen är: *meningsskapande, subjektskapande, samspel, peer tutoring, cooperative learning, peer collaboration och imitera/imitation.*
- På vilka sätt skapar detta hinder eller möjligheter för barns till meningskapande aktiviteter?
Centrala begrepp jag använt mig av för att besvara frågeställningen: *Jag har använt mig av alla centrala begrepp och har kopplat det till de två föregående frågorna för att besvara denna frågeställning.*

Diskussion

Jag har i min diskussion och i min tolkning av mitt resultat dragit slutsatser till tidigare forskning och mitt teoretiska perspektiv samt styrdokument från läroplanen för förskolan (Lpfö 98). I resultatet fann jag att Nordin-Hultman (2004) historiska diskurser verkstadspedagogiska- och hemdiskursen avspeglade sig i mitt resultat och på de förskolor jag observerat. Detta är något som jag har dragit slutsatser kring i min diskussion och jag har även funnit att placering och reglering av rummen och materialet är kopplat till vilken av dessa diskurser förskolan har. Den ena förskolan har en mer hemlik miljö och visade sig vara starkt reglerat med litet utbud material. Medan den andra var mer en verkstadspedagogiskmiljö med svag reglering och ett rikt utbud av material.

Tillförlitlighetsfrågor

Enligt Trost (2005) betyder reliabilitet tillförlitlighet eller noggrannhet vid mätning. Är reliabiliteten hög i en undersökning innebär det att mätningen vid en viss tidpunkt ska ge samma

svar som undersökningen görs om vid en senare tidpunkt (Trost, 2005). Ska man se till min studie kan förskolorna ändra utformningen av sin miljö och detta skulle i sin tur påverka resultaten av vad jag kommit fram till i min studie. Jag har i min studie noggrant observerat miljön samt barnen för att få en sådan rättvis bild som möjligt av de båda förskolorna för att sedan kunna analysera dem.

Enligt Bell (2000) betyder validitet giltighet och är ett mått på om en viss fråga mäter eller beskriver det man vill att den ska mäta eller beskriva. Det är hur noga man har mätt och undersökt det man har som mål att undersöka (Bell, 2000). Detta betyder att man noga mäter sina data och kan sätta det i relation till sina centrala begrepp. Om man inte tydligt beskriver och avgränsar sitt material i relation till fenomenet man beskrivet blir trovärdigheten låg och egenskaperna man mätt inte lika tydliga. Jag anser att jag i min studie noga har undersökt mina frågor och noga beskrivit mitt material för att kunna analysera mitt resultat för att kunna ge svar på mina frågor. Observation som metod anser jag har gett mig chansen att ge en rättvis bild av förskolorna utan att lägga till egna värderingar och tolkningar, vilket också höjer validiteten på studien.

Etiska aspekter

Jag har i min studie tillämpat *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* av Vetenskapsrådet (1990) . Här nedan följer en kort redogörelse för hur de fyra huvudkraven uppfylls vid min materialinsamling (<http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf>).

1. Informationskravet

Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningens syfte.

När jag ringde förskolorna förklarade jag syftet med studien. Jag förklarade för pedagoger som var verksamma på förskolan och för förskolecheferna, om hur studien skulle genomföras och hur det material som de bidrog med skulle användas. Jag skickade ut ett informationsbrev till föräldrarna där de fick tacka ja eller nej till att delta i min studie.

2. Samtyckekravet

Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.

Samtliga förskolor som ingår i studien har efter att de fått information om studien tackat ja till att delta. Jag har fått tillstånd skriftligt av föräldrarna att använda materialet i min studie.

3. Konfidentialitetskravet

Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.

För att skydda personernas integritet har jag valt att behandla informationen från observationerna konfidentiellt. Vilket innebär att datainsamlingen inte har hamnat hos obehöriga och att det inte går att utläsa vem som sagt vad. Materialet har behandlats konfidentiellt såsom namn, förskola, observationerna av barnen samt bilder av barnens lek och avdelningens utformning.

4. Nyttjandekravet

Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

Inga uppgifter om enskilda personer har använts i studien. Jag har inte observerat enskilda barn utan har observerat dem tillsammans i grupper. Jag har fått tillstånd skriftligt av föräldrarna att använda materialet i min studie och som endast används i min studie.

Kapitel 4 Resultat

Beskrivning av data

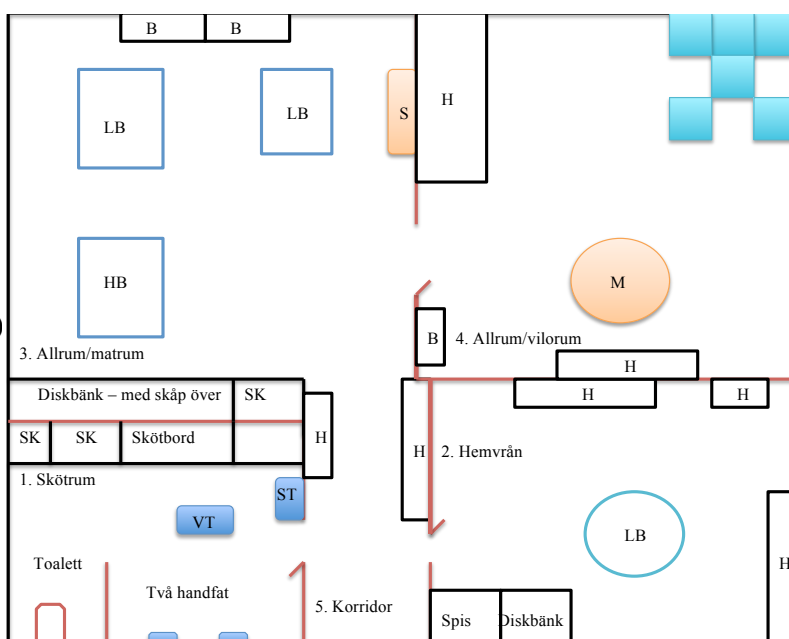
Eftersom mitt syfte med denna studie var att undersöka hur den pedagogiska miljön organiseras på två olika förskoleavdelningar samt hur barnen använder den kommer jag härmed att delge för läsaren de olika förskoleavdelningarnas planritningar och material för att klargöra hur miljön där är uppbyggd. I planbeskrivningen har jag skrivit in eventuella avgränsningar inne i rummen samt inredning och möblering såsom bord, stolar, hyllor, skåp och lådor. Förteckningen av material är inte fullständig på planritningen då jag istället beskriver den i texten. Jag har valt att benämna förskolorna med förskola A och B för att skydda förskolorna och pedagogerna och barnen på respektive avdelning, alla namnen i observationerna är även fingerade för att skydda informanternas identitet. Senare i kapitlet kommer jag att analysera detta med hjälp av de centrala begrepp jag beskrivit i kapitel 2 (Teoretiskt perspektiv).

Mitt syfte var även att ta reda på vilka sätt miljön och materialet skapar hinder eller möjligheter till barns möjlighet till meningsskapande aktiviteter. Jag kommer i detta avsnitt även beskriva situationer där barnen använder miljön och materialet. I observationerna tittade jag på hur tillgängligt och varierande materialet var för barnen samt hur de använde sig av materialet och miljön. Jag observerade även möjligheten för barnen att tillsammans eller/och enskilt skapa meningskapande aktiviteter då detta också har betydelse för barns lärande. Som jag nämnt tidigare har jag valt att analysera situationer där barnen på satt i skapande hörnan. Under mina observationer fann jag även att reglering av rummen har stor betydelse för barnen möjlighet till att skapa meningsfulla aktiviteter så detta är även något som jag kommer att analysera i detta kapitel.

Plan över Förskola A

Förskola A öppnades för två år sedan och förskolebarnen på avdelningen jag var på är mellan ett och tre år men majoriteten av barnen var tre år. Där arbetar tre förskollärare och det är 13 barn inskrivna.

LB = Lågt bord
HB = Högt bord
H = Hylla
B = Byrå
S = Soffa
VT = Vattenbord
ST = Staffli
M = Matta (Samlingsmatta)

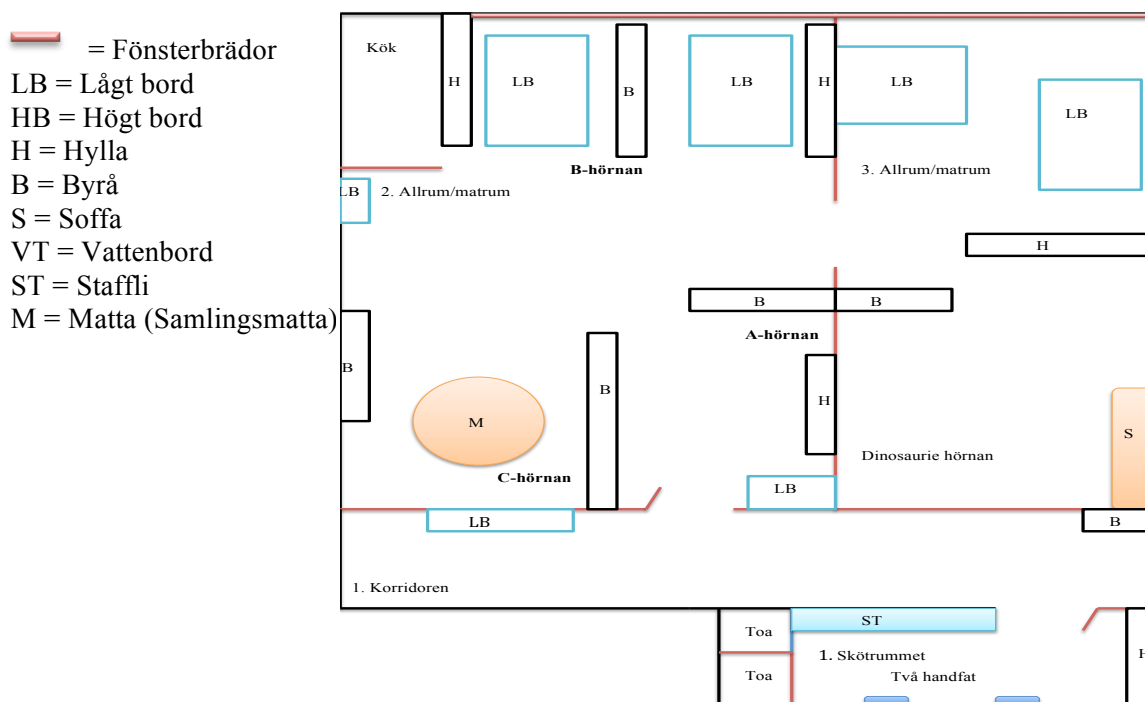


Det första rummet på avdelningen är skötrummet (1) där barnen endast får vistas i när de ska tvätta händerna, gå på toaletten eller byta blöja. Här finns inget material eller liknande för barnen att använda under tiden de vistas där. Det finns ett vattenbord som endast används vid styrda aktiviteter av pedagogerna⁴. I hemvrån (2) finns det utklädningskläder, kuddar, dockvagn, docksäng, speglar och köksmaterial såsom bord, stolar, samt en spis med tillbehör i låg höjd. Det finns även ett lågt skrivbord med tangenter på som fungerar som ett kontor.

I allrummet/matrummet (3) som är det största rummet finns det ett högt bord, två låga bord och en soffa. Här kan barnen äta, rita med färgpennor eller några tuschpennor, läsa, leka med lera/deg, pussla med pussel och spela spel. Över diskbänken i skåpen finns allt skapande material, såsom tuschpennor, färgat papper, målarfärg, piprensare, penslar, pärlor etc. Portfoliopärmar finns även tillgängliga för barnen att läsa. I det sista rummet vilorummet/allrummet (4) finns det en bokhylla med några bilar och även en låda med stora mjuka legobitar. De har även samling här inne, så en samlingsmatta finns även. Allt material som är till samlingen såsom, rim, ramsor, sånger och ”sångpåsar” är placerat på hyllor över flanotavlan. Det finns stora motorikkuber där barnen kan öva sin grovmotorik genom att krypa i tunnlar. Uppe på madrasskåpet (markerat med H i planbeskrivningen och är mittemot motorikkuberna) finns det tåg, tågbanor, rockringar och även bilar och bilbanor. I korridoren som går igenom avdelningen (5) finns det en låg hylla med små plastdjur och även en låg bänk med olika sorters kulramar. På väggarna finns det olika planscher med siffor och bokstäver.

Plan över Förskola B

Förskola B öppnades för 3 år sedan och förskolebarnen på avdelningen jag var på är mellan fyra och fem år. Där arbetar en förskollärare och två barnskötare och det är 18 barn inskrivna.



⁴ Detta var något som pedagogerna informerade mig om undertiden jag gjorde mina observationer av rummets organisation.

I korridoren utanför avdelningen (1) finns skötrummet där det finns ett stort staffli med vattenfärg och penslar. Vidare i korridoren har de utklädningskläder och ett lågt bord med naturböcker. I korridoren finns all dokumentation av barnen samt allt som barnen har skapat.

Det första rummet på avdelningen (2) är indelat i tre sektioner (A, B och C) och fungerar som lektrum och matrum. Alla sektioner är indelade med hjälp av låga bord eller låga byråer och hyllor. I ena hörnet (A) är det en matematik- och skrivhörna och här kan barnen sitta vid ett lågt bord och sortera knappar, titta i siffer- och bokstavsböcker. De har tillgång till en kulram, olika former av linjaler samt papper och pennor. Skapade hörnan (B) är indelad i två olika hörnor och det finns ett lågt bord i varje hörn. I ena hörnan kan barnen rita med tuschpennor och färgpennor. Materialet som är tillgängligt står på fönsterbrädorna och även i en låg hylla här finns det saxar, pennor, färgat papper, glitterburkar, paljetter, limstift, häftapparat, hålslagare etc. Det är en låg byrå som avskiljer de olika hörnen åt och på byrån finns det olika skapande material; såsom, gummisnoddar, skinnbitar, trådar, gamla värmeljusbehållare, knappar, frigolitbitar, korkar, folie, kottar, pinnar, stora plast burkar, pappkartonger etc. I den andra skapande hörnan finns det lera/deg, lim, penslar, små burkar (till limmet), färg, papper och silkespapper och ett hyllplan där barnen kan ställa sina skapelser. Allt detta material är tillgängligt i barnens höjd.

Sista sektionen i rummet är bygg och konstruktionshörnan (C) och här finns även samlingshörnan. Här finns två låga byråer med kapplasztavar, duplo, klossar, stora kartongklossar, mjuka klossar, färgade glasspinnar, kulor, konservburkslock, stora rör, tyger, bilar, tåg och tågbanor. Det finns även en hylla med små plastdjur och instrument. Här finns det även ett lågt bord och en stol där de kan sitta med olika former av magneter.

I det sista rummet (3) som används som matrum och lektrum finns det två låga bord med stolar. Det finns en hylla med små lego och några böcker. Här kan barnen sitta i soffan och läsa eller lyssna på en saga i bandspelaren. I detta rum finns det en dinosauriehörna som barnen har skapat själva genom att måla miljön på väggarna, här finns det stora blommor och en låda med olika dinosaurier. Uppe på en hylla står det en dinosaurie som barnen tillsammans har skapat med papper-maché och gips (det fanns dokumenterat på väggarna).

Observation på Förskola A

Två barn som båda är tre år sitter och leker med play-do lera, de har kavlar och formar framme. Axel sitter och tittar på hur Lisa använder sig av formen och försöker härma henne. När han inte lyckas försöker han få ögonkontakt med Lisa genom att gestikulera med händerna framför hennes ögon. Efter ett tag går han därifrån och tar istället fram tuschpennor och ett papper och börjar rita. Lisa ser vad han gör och börjar städa för att också sätta sig och rita. De sitter där tillsammans och skrattar och gör miner åt varandra. Axel säger att han ritat en elefant och skrattar, Lisa skrattar och säger att hon också ritat en elefant. Under hela tiden jag observerar dem härmar de varandra, Axel försöker även visa Lisa hur man sätter på korken på tuschpennorna.

Axel: Men titta så här gör man ju (tar korken, vänder på pennan och trycker fast den på pennan)

Axel: Neeeej du har korken åt fel håll vänd på den!!

Lisa vänder på korken och lyckas till slut att få på korken på pennan. Hon skrattar och säger:

Lisa: Jaaaa!!! Nu kunde jag, tack!

Lisa: Det här va roligt! Kristin (pedagog) kan du ta fram mera tuschpennor nu? Jag kan sätta på korkarna nu! (ler).

Kristin: Nej det kan jag inte! Egentligen får man inte använda tuschpennor förrän man är 4 år här på förskolan, men de där pennorna hade nästan torkat!

Lisa och Axel plockar undan pennorna och lägger sina teckningar i sina lådor och går iväg för att kolla vad kamraterna gör i hemvrån.

Jag observerade även att barnen inte hade tillgång till alla rummen eftersom pedagogerna stängde dörren till skötrummet och till lek/sovrummet. Barnen hade alltså bara möjlighet till hemvrån och till lek/matrummet. Jag kunde i mina transkriberingar av observationerna även se att de flesta barnen på avdelningen gick runt mest och ofta bytte aktiviteter [...].

Observation på Förskola B

Några barn sitter vid ett bord och ritar med tuschpennor och vid det andra bordet sitter tre flickor som alla fem år och limmar ihop ett dockskåp. Louise hade tagit med sig en skokartong hemifrån för att de tillsammans skulle göra ett eget dockskåp. De började med att ta fram lim, penslar och limburkar till alla. Sedan började de diskutera vad som skulle finnas i dockhuset.

Amanda: Vi måste ju göra saker som finns hemma, saker som man har i ett hem.

Louise: Ja vi kan ju göra ett badkar med silkespapper (pekar på det blåa silkespapperet). Jag kan göra det och sen kan jag göra en blomkruka med blommor i.

Elin: Ja okej då gör jag en fåtölj och ett bord.

Amanda: Men va ska jag göra då? Det finns ju inget kvar till mig...

Louise: Du kan hjälpa mig med blomkrukan och blommorna, jag tror det kommer bli svårt. Tror inte du det?

Amanda: Joooo det tror jag med men jag kan hjälpa dig.

De började rota i alla lådor efter material som de skulle använda sig av. Louise tog det blåa silkespapper och började forma det som ett badkar. Amanda tog två pinnar och målade dem gröna och sedan ritade hon två blommor som hon limmade fast på pinnarna. Louise hjälpte sedan Amanda att göra en blomkruka, de stod länge och tittade på materialet och till slut tog Amanda upp en kork och försökte gräva ur med en sax så att hon kunde sätta ner pinnarna i den.

Louise: Går det bra Amanda?

Amanda: Neej det är jätte svårt det här..

Louise: Får jag pröva?

Amanda ger Louise saxen och hon försöker länge. Efter ett tag lyckas hon och limmar sedan fast pinnarna i den. När allt var färdigt började de diskutera om alla möbler de gjort skulle vara fastlimmade i dockhuset eller om man skulle kunna möblera om. De kom överens om att badkaret skulle limmas fast eftersom man hemma inte kan flytta ett badkar. När de limmat fast badkaret började de fundera på vilka som skulle bo i dockhuset [...].

Jag observerade att barnen har möjlighet att använda sig av alla rummen och att de kan använda materialen i alla rummen, de hade alltså möjligheten att flytta materialen mellan de olika rummen och hörnen i den pedagogiska miljön. Jag observerade även att barnen använde mycket fantasi i sina lekar, de lekte till exempel teater vid ett tillfälle när jag var där. De hade ställt upp stolar längst samlingsmattan och skrivit namn på lappar och satt på stolarna. De hade med hjälp av byggmaterialet byggt en djurpark av olika konstruktionsmaterial samt olika tyger och de hade ställt upp djuren i arter och i storleksordning. Här kunde jag se att alla barnen hade något att göra antingen tillsammans med sina kamrater eller enskilt. Jag observerade även att de hade möjlighet att flytta material mellan de olika rummen/hörnen i den pedagogiska miljön.

Analys av data

Jag ska i detta avsnitt analysera min empiri med hjälp av mina centrala begrepp som jag beskrivit i kapitel 2. Jag ska analysera hur två förskoleavdelningar på olika förskolor organiserar den pedagogiska miljön och se hur barnen använder sig av miljön och materialet, för att kunna dra slutsatser kring hur det skapar hinder eller möjligheter till meningsskapande aktiviteter.

Hur organiseras den pedagogiska miljön på två olika förskoleavdelningar?

Förskola A

Förskola A har ett litet utbud av *varierat* material de har exempelvis inte ett stort utbud av varierat skapandematerial. Materialet som finns tillgängligt och är *centralt* placerat och kan anses vara *"rumsrent"* material som inte stökar ner. Det kan till exempel vara färgpennor, vitt papper, klossar, böcker, bilar, pussel och allt material de har i hemvrån. Materialet som anses vara *signalstarkt* som exempelvis färg, pärlor, tuschpennor, färgat papper, lim etc. är placerat *högt placerat* i *periferin* (i ett skåp över diskbänken). Barnen har inte tillgång till att använda detta material utan att be en pedagog om hjälp och tillåtelse. De har inte heller något *"smutsigt"* material framme för barnen att använda, detta kan exempelvis vara färg eller ett vattenbord. Allt material som kan stöka ner var *högt placerat* så att barnen inte själva kunde plocka fram och använda det.

På förskola A kunde jag se att de hade en *stark reglering* av rummen då de stängde dörrarna till rummen som barnen inte fick vara i. När rummen är *stark reglerade* signalerar detta även att materialet är det och på så sätt blir barnen beroende av pedagogerna om de vill använda något som står *högt placerat* och i *periferin*. Barnen fick be pedagogerna om hjälp när de ville måla eftersom färgen var *högt placerat*. Jag tolkar det som att barnen inte har mycket *frihet* att göra vad de vill eftersom de blev avgränsade till specifika rum och materialet som fanns där. Tullgren (2004) skulle säga att pedagogerna *övervakar* barnens lek och möjligheter till lek eftersom miljön är så *starkt reglerad* och *inrutad*. Barnen har inte möjlighet att skapa meningsfulla aktiviteter då jag upplevde att miljön inte tilltalar alla, detta för att de äldsta barnen ville gå in i det rum som pedagogerna hade stängt och där det fanns motorikkuber att göra labrynter av (detta var något som barnen sade hela tiden, att de ville in och leka med "labryntkuberna"). Barnen fick inte vara där inne och jag observerade att de inte hittade någon annan aktivitet utan gick då runt i de andra rummen och "störde" de andra barnens lek.

Förskola B

Förskola B har mycket *signalstrakt* material tillgängligt och *centralt* placerat för barnen att använda när de vill. Det material som var framplockat anses även vara "*smutsigt*" material som färg, lim, lera, tuschpennor och allt skapandematerial de hade. På avdelningen fanns det nästan inget material som var placerat i *periferin* utan allt var placerat *centralt* och tillgängligt för barnen. Barnen kan då ta fram vad de vill när de vill utan att få hjälp av en pedagog eller få tillåtelse av en pedagog att göra det. Som jag skrivit tidigare har denna avdelning även en *variationsrik miljö* samt material. Utifrån mina begrepp kan jag dra slutsatsen om att allt material tilltalade alla barns behov och gav dem möjligheter till att finna *meningsskapande* aktiviteter. Detta eftersom alla barnen hade något att göra och alla barnen lekte tillsammans med någon eller enskilt. Jag tolkar det som att pedagogerna har lyssnat och sett vad barnen varit intresserade av när de utformade miljön för att uppmåna alla barn till *meningsskapande* aktiviteter. Jag tolkar det som att miljön var utformad efter alla barns behov och därför hade barnen möjlighet till *meningsskapande* aktiviteter.

På förskola B tolkar jag det som att barnen har *frihet* att göra vad de vill, rummen är disponerade så att barnen vet var materialet ska vara och de får även möjlighet till att flytta materialet i de olika hörnorna (möjligtvis inte sitta och måla vid bygghörnan, men *inrutningen* är inte lika *stark* som på förskola A). Detta visade barnen genom att de inte frågade pedagogerna om de till exempel fick måla eller om de fick sitta och limma i skapande hörnan, de visste vad de fick göra ändå. Detta kan tolkas som att barnen hittar sina *frirum* när de själva vet vad de ska göra och vad de får göra i de olika delarna av rummet. Nordin-Hultman (2004) menar att där miljön är indelad i olika sektioner signalerar till barnen att den är *starkt inrutad* och *reglerad*, och visar barnen att de bara kan använda just det material som finns där i just det hörnet. Detta visade sig vara motsatsen på förskola B. Barnen kunde och fick använda materialen hur de ville och var inte begränsade just till de hörn där materialet fanns. Rummens *inrutning* kan liknas mer med rum i rummen och detta kan ge barnen större möjlighet till att hitta något utforskande och stimulerande att göra. Den kan också liknas med vad Trageton (1996) menar med att miljön bör vara av verkstadskaraktär med tydliga hörn och avgränsning för olika aktiviteter. Jag tolkar det som att det finns möjlighet för alla barnen att skapa *meningsfulla* aktiviteter eftersom de har tillgång till allt material och miljön är tillåtande, de är på så sätt inte beroende av pedagogernas hjälp. *Friheten* att göra vad de vill gör att barnen själva kan skapa *meningsfulla* aktiviteter utan en pedagogs hjälp eller tillåtelse. Nordin-Hultman (2004) menar att barns *subjektskapande* får en positiv bild när de kan klara sig på egen hand. Eftersom barnen får vistas i alla rummen när de vill vet de även att de har tillgång till allt material, dvs. materialet är också *svagt reglerat*. Alla barn har möjlighet att använda miljön på så sätt att de utifrån sina egna erfarenheter och fantasi kan skapa lekar som bidrar till *meningsskapande*. Alla barnen hade något att göra och alla barnen lekte tillsammans med någon annan i den hörna som de valt att leka i och de flesta barnen använde sin fantasi i allt de gjorde.

Hur använder barnen den pedagogiska miljön och materialet?

Förskola A

På denna avdelning gick många barn bara omkring mellan de två rummen de hade tillgång till under hela förmiddagen jag var där observerade utan att leka något speciellt. Detta tolkar jag

som att barnen inte visste vad de fick göra eller vad de skulle göra och att de inte har möjlighet att finna *meningsskapande* aktiviteter som ger dem möjligheter att använda sin fantasi eller lek. Ska man se till den meningskapande diskursen är inte miljön utformad så att varje individ kan finna någon meningsfull aktivitet (Dahlberg, Moss & Pence, 2001). Miljön kan tolkas som att den inte är utformad efter barnens behov detta menar forskning kan hindra barns möjlighet till meningskapande.

Utifrån min observation av Axel och Lisa när han försöker visa henne hur man sätter på korken på tuschpennan upplever jag att det visar att barnen använder sig av metoden *peer tutoring* när de i samspel försöker ”lära” sig. Axel kan sätta på korken och har då mer kunskap om det och försöker visa Lisa som inte kan. I samspel med varandra utvecklar de nya tankemönster och det visar dem genom kroppsspråket och verbalt språk. De uttrycker att de tycker aktiviteten är *meningsfull*. De visar att de vill fortsätta att rita med tuschpennorna när de frågar pedagogen om hjälp att ta ner fler pennor. Barnen använde sig av *imitation* när de lekte med leran då Axel försökte imitera hur Lisa gjorde när hon tryckte ner formarna. Även när Lisa fick hjälp av Axel att stätta på korken använde Lisa *imitation* för att kunna sätta på korken på tuschpennan.

Barnen frågade ofta pedagogerna om hjälp om de behövde ha någonting eller om de fick göra någonting. Jag tolkar det då som att barnen inte ser sig själva som det kompetenta förskolebarnet utan att de istället måste ha en vuxens hjälp för att klara av vissa saker. Pedagogen bekräftar även barnens syn på dem själva att de inte är det kompetenta förskolebarnet genom att säga att tuschpennor bara är till för fyraåringar och att de bara fick använda dem eftersom pennorna hade torkat. Det kan tolkas som att de heller inte ser deras kamrater som tillräckligt kompetenta eftersom de hellre frågar en pedagog om hjälp. Jag tolkar dock situationen där Axel visar Lisa som att de ser sig själva som det kompetenta barnet. De visar att de i samspel med andra kan utveckla nya tankemönster som i sin tur kan tolkas som de skapar *meningsskapande* aktiviteter som leder till en positiv bild på deras *subjektskapande*. De visar att även att de i samspel med varandra kan lösa ”problemet” och på så sätt kompletterar varandra vilket visar att de använder sig av metoden *cooperative learning*.

Förskola B

På förskola B klarade sig barnen utan pedagogernas hjälp, de lekte och använde sin fantasi på alla möjliga sätt. När de behövde hjälp frågade de oftast en kamrat om hjälp vilket indikerar på att de har möjlighet att vara det kompetenta förskolebarnet tillsammans med andra kamrater. Här visar barnen indikationer på att de i *samspel* med andra kan klara sig själva och att de tillsammans skapar *meningsfulla* aktiviteter. Jag tolkar att flickorna i min observation använde sig av *peer collaboration* när de tillsammans skulle lösa problemet med dockhuset. Ingen av dem hade några förkunskaper om hur de skulle göra eller vad de skulle göra. I *samspel med varandra* löste det problemet genom att kommunicera och samarbeta för att hitta olika lösningar, på så sätt har de tillsammans skapat en *meningsfull* aktivitet och löst den tillsammans. Detta visar att de även använde sig av *cooperative learning* eftersom de samarbetade och kompletterade varandras kunskaper och kom på en lösning om hur de skulle bygga dockskåpet. Till exempel när Amanda och Louise hjälptes åt att försöka göra hål i korken med hjälp av en sax, de visade då att de tillsammans kunde lösa problemet. Flickorna visade även genom sitt verbala språk och gester att de tyckte att aktiviteten var *meningsfull* och de visade på att de i *samspel* med andra kunde skapa *meningsfulla* aktiviteter. De visade även här att de i *samspel*

kan utveckla nya tankemönster tillsammans som i sin tur kan tolkas som de skapar *meningsskapande* aktiviteter som leder till en positiv bild på deras *subjektskapande*.

Som jag tidigare skrivit tolkar jag det som att det finns möjlighet för alla barnen att skapa *meningsfulla* aktiviteter när allt material är *centralt placerat* och miljön är tillåtande, de är på så sätt inte beroende av pedagogernas hjälp. Senare lekte exempelvis flickorna som byggt dockskåpet mamma, pappa och barn med dockskåpet. Fyra pojkar lekte med dinosaurier i dinosauriehörnan, några barn satt och byggde i bygg hörnan. Några barn lekte ute i korridoren med utklädningskläderna och några stod i skötrummet och målade med vattenfärg på stafflit. Inget barn gick runt utan att ha någonting att göra, detta tolkar jag som att alla barnen hade möjligheten till *meningsskapande* aktiviteter.

På vilka sätt skapar detta⁵ hinder eller möjligheter för barns möjlighet till meningsskapande aktiviteter?

Organisationen av miljön samt utbudet av material visade sig ha stor betydelse för barnens möjlighet till *meningsskapande* aktiviteter. Jag har tolkat detta utifrån mina observationer av både miljöns organisation samt hur barnen använde sig av miljön och materialet på de båda förskolorna. Om materialet är placerat i *periferin* och *högt placerat* kan barnen inte själva ta fram det och kan då inte heller själva skapa *meningsfulla* aktiviteter utan de måste be pedagogerna om hjälp för att kunna göra det. Material som däremot är placerat *centralt* och *lågt* för barnen signalerar att de själva kan ta fram vad de vill när de vill och kan på så sätt skapa *meningsfulla* aktiviteter när de vill utan en pedagogs hjälp. Jag tolkar det som att *signalstarkt material* hade stor betydelse för barns chans till *meningsfulla aktiviteter* då barnen på båda förskolorna visade sig vara intresserade av det. Förskola B har materialet *lågt* placerat *centralt* och ett mer *variationsrikt* utbud där barnen kan ge utlopp för sitt skapande. Förskola A har ett litet utbud av skapande material och det som anses vara *signalstarkt* var *högt placerat* i *periferin*. Jag upplevde det som att allt material på förskola B tilltalade alla barns behov vilket i sin tur ger alla barn möjligheter till att finna *meningsskapande* aktiviteter.

Jag tolkar det som att *regleringen* och *inrutningen* av rummen har stor betydelse för barns möjlighet till *meningsskapande*, då barnen på förskola B hade mer aktivitetsmöjligheter. De har en utforskande och stimulerande miljö och barnen visade att de kunde hitta *meningsfulla* aktiviteter vilket signalerar att miljön är *svagt reglerad*. På förskola B har alla barnen någonting att göra och de visade de med sitt verbala språk att de ansåg att det var meningsfullt för dem. Medan barnen på förskola A har *stark reglering* av rummen och inte lika utforskande och stimulerande miljö och de flesta barnen gick bara omkring på avdelningen och bytte ofta aktivitet. Detta visade de äldsta barnen genom att de sa att ville gå in i rummet som pedagogerna hade stängt där det fanns motorikkuber att göra labyrinter av. Barnen fick inte vara där inne och jag observerade att de barnen inte hittade någon annan aktivitet och gick runt i de andra rummen och ”störde” de andra barnens lek.

Jag kan dra slutsatsen att *meningsskapande* ofta skedde när barnen tillsammans lekte, hjälpte varandra eller diskuterade något. Jag tolkar det som att barnen i leken kunde skapa

⁵ Här syftar jag till de två tidigare frågeställningar detta är som en ”sammanfattning”.

meningsfulla aktiviteter även fast de inte var medvetna om det och det är ofta då de tillsammans kan skapa dem. Jag upplever att metoden *cooperative learning* dominerade på de båda förskolorna när barn tillsammans samarbetar för att exempelvis bygga ett dockskåp, utforma en teater, bygga med klossar, leka roll lekar etc. Det är då barnen visar att de *imiterar* sina kamrater för att upptäcka lärande. Jag kunde även tyda detta på barnens sätt att prata och gestikulera. I *samspel* med andra barn lär de sig ofta mer och tillsammans kan de skapa *meningsfulla* aktiviteter som i sin tur leder till en positiv bild av sig själva. Uppfattning av dem själva som antingen det kompetenta barnet eller inte påverkas av möjligheten att finna *meningsfulla* aktiviteter som i sin tur påverkas av om miljön och materialet är *starkt* eller *svagt reglerat* (Nordin-Hultman, 2004).

Kapitel 5 Diskussion

Slutsatser

Mitt syfte med undersökningen var att undersöka hur två avdelningar på två olika förskolor organiserar den pedagogiska miljön. Ytterligare ett syfte var att undersöka hur barnen använder sig av miljön och materialet, detta för att få syn på hur det skapar hinder eller möjligheter till meningsskapande aktiviteter. Under studiens gång har jag fått mer kunskap om att utformningen av miljön och dess betydelse är viktig för barns möjlighet att finna någonting meningsfullt i den pedagogiska miljön. Här nedan kommer de slutsatser jag kan dra efter att ha genomfört studien. Jag har delat in slutsatsen i de mönster jag funnit i mitt resultat av studien och satt de i ett större sammanhang genom att koppla dem till tidigare forskning samt mitt teoretiska perspektiv.

Två historiska diskurser: den verkstadspedagogiska diskursen och hemdiskursen

En utgångspunkt i denna studie är att miljön har stor betydelse för den pedagogiska verksamheten. Nordin-Hultman (2004) menar att miljön sänder både ut positiva och negativa signaler om vilka aktivitetsmöjligheter som finns för barnen. Miljön bör därför vara utforskande för barnen att vistas i och det ska vara en tillåtande atmosfär som ska kännas välkomnande samt öppen för alla. På så sätt signalerar miljön även att det finns möjlighet till meningsfulla aktiviteter (Nordin-Hultman, 2004). Den pedagogiska miljön bör inte vara hemlik utan vara mer en verkstadspedagogisk miljö, som väcker nyfikenhet till att utforska och stimulerar barns lek. Kring materialets tillgänglighet anses det vara viktigt att de kan klara av att ta fram saker själva. Materialet bör därför vara tillgängligt för barnen hela tiden och vara i nivå med deras höjd (Nordin-Hultman, 2004).

Utifrån mitt resultat kan jag dra slutsatserna att förskola B har en mer verkstadspedagogisk miljö,⁶ där miljön är utmanande och rik på tillgängligt material (Nordin-Hultman, 2004, s.111-113) medan förskola A har en mer hemlik miljö,⁷ där syftet är att vara hemlik och ge god omvårdnad och en trivsamt och trygg miljö. En hemlik miljö har material som förskola A har och brukar vara sådant som barnen har hemma som till exempel pussel, kriter, färgpennor, böcker och duplo. Det är inget ”nytt” material som är signalstarkt och som utmanar barnen till meningsskapande aktiviteter. En verkstadspedagogisk miljö har som förskola B, ett varierat och signalstarkt material och materialet som de har bjuder in barnen till en verkstadspedagogisk miljö. Ett stort utbud av skapande material menar Nordin-Hultman (2004) är ett av kriterierna som en verkstads-karakteristisk miljö bör ha.

Som jag skriver om tidigare i uppsatsen menar Björklid (2005) att den pedagogiska miljön bör inspirera barn till olika typer av aktiviteter och utforskande. Det är viktigt att miljön inte är statisk utan flexibel så att alla barnen har möjlighet till meningsskapande aktiviteter. För att

⁶ När jag skriver verkstadspedagogisk miljö syftar jag till Nordin-Hultmans (2004) verkstadspedagogiska diskurs.

⁷ När jag skriver hemlik miljö syftar jag till Nordin-Hultmans (2004) hemdiskurs.

pedagogerna ska kunna ta tillvara på alla barns olikheter bör den pedagogiska miljön utstråla mångfald och vara anpassad efter allas behov. Detta leder då till att det finns möjlighet för barnen till kreativitet och spontanitet (Skantze, 1998). Utifrån mitt resultat drar jag slutsatserna att förskola B har en mer flexibel miljö då jag observerade att barnen gav uttryck för kreativitet och spontanitet, detta gav barnen uttryck för i observationerna när byggde dockskåpet då de visade att de tillsammans kunde vara kreativa då de löste hur de skulle bygga dockskåpet. På så sätt tolkar jag det som att miljön tillåter barnen att vara kreativa och spontana. Förskola A har en mer statisk miljö som inte gav barnen möjlighet till att visa sin kreativitet och spontanitet, detta märktes på barnen då de flesta barnen gick omkring på avdelningen och ofta bytte aktivitet och de satt inte länge nog med en aktivitet för att finna den meningsfull.

Jag tolkar det som att det har betydelse för barnens möjligheter till meningsskapande aktiviteter om en miljö är en verkstadspedagogisk miljö som förskola B eller en hemlik miljö⁸ som förskola A. Dahlberg, Moss och Pence (1999/2001) menar att den meningsskapande diskursen handlar om individers egen förståelse för vad som är viktigt samt hur vi tillsammans gör världen meningsfull. Den postmoderna diskursen menar de att vill lyfta fram att det finns många olika uppfattningar om hur den pedagogiska verksamheten och miljön ska se ut. För att skapa mening menar de att pedagogerna måste dokumentera vad barnen är intresserade av för att kunna göra miljön mer tillgänglig för dem. Detta ger pedagogerna en djupare förståelse för vad som skapar mening för barnen (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2001). Detta blir tydligt även i mitt resultat, då jag uppfattar det som att förskola B har tittat och lyssnat på vad barnen är intresserade av när de utformat miljön då jag kunde observera att barnen fann miljön tilltalande och utforskande. Förskola A har möjligtvis inte gjort det, eller så har de kanske utformat miljön som de anser är meningsfull för barnen. Om miljön inte är anpassad efter barngruppen och barnens behov kan det leda till att barnen inte ”klaras” sig själva utan måste be en pedagog om hjälp vilket då skulle hindra barnen från att skapa meningsfulla sammanhang. Å andra sidan skulle jag behöva observera pedagogerna och miljön under en längre tid för att få syn på om pedagogerna verkligen organiserar miljön efter barngruppen för att skapa den optimala miljön.

Tidigare forskning menar att stark och svag reglering av rummen visar var barnen kan och får befinna sig och visar även vad de har för material tillgängligt. Det är genom regleringen av rummen och leken som pedagogerna visar vad barnen har för möjlighet att finna meningsfulla aktiviteter (Tullgren, 2004). Detta fann jag ha stor betydelse även i mitt resultat. Utifrån mitt resultat kan jag dra slutsatserna att stark och svag reglering av rummen och materialet har en koppling till om miljön är en verkstadspedagogisk miljö eller en hemlik miljö. Den verkstadspedagogiska miljön visade vara svag reglerat och ha en mer utmanande miljö och ha ett rikt varierat material. Materialet som anses vara signalstarkt var centralt placerat för barnen att själva ta, vilket medför att även materialet är svagt reglerat. Enligt den meningsskapande diskursen handlar det om att varje barn ska finna vad som är viktigt och hur de tillsammans kan göra världen meningsfull (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2001). Jag kan i mitt resultat se att en pedagogisk miljö som har en verkstadskaraktäristisk miljö ger barnen möjlighet att finna meningsskapande aktiviteter tillsammans med andra. Detta för att det upplevs vara lättare att göra det när det finns material som tillåter dem att göra det men även att miljön tillåter dem

⁸ Jag kommer i fortsättningen referera en hemlik miljö till förskola A och en verkstadspedagogisk miljö till förskola B.

genom att vara svagt reglerad och inrutad. På förskola B som har en mer verkstadspedagogisk miljö visade det sig att den svaga regleringen gav barnen möjlighet att hitta frirum och vara ifred utan att pedagogerna låsa sig i deras lekar vilket gav dem möjligheten att skapa meningsfulla aktiviteter, ju mer frihet barnen har att göra vad de vill gav dem även större möjlighet att hitta meningsfulla aktiviteter. (Tullgren, 2004, s. 87-88).

Mitt resultat visade att förskola A som är en mer hemlik miljö inte har lika mycket material som är signalstark och utforskande och det finns inte lika mycket utrymme för barnen att finna meningsfulla aktiviteter. Material som ansågs vara signalstark var placerat i periferin och barnen var tvungna att be en pedagog om hjälp för att få tillgång till det. Förskola A hade en starkare reglering än förskola B då de avskilde vissa rum som barnen inte fick vara i och detta visade sig ha stor betydelse för barnens möjlighet till meningsskapande aktiviteter då barnen som ville leka i de rum som var stängda gick omkring på avdelningen och ofta bytte aktiviteter. Min tolkning av detta är att barnen hade tråkigt och inte fick möjligheten att skapa meningsfulla aktiviteter. En trång miljö kan lätt skapa konflikter mellan barn och trängsel kan utgöra en stressfaktor som kan skapa obalans och göra det svårt att se barns behov. Detta kan vara en av orsakerna till att barnen inte "gör" något utan bara går omkring. Vissa barn gick omkring och "störde" de andras lek vilket skulle kunna tyda på konflikter mellan barnen på grund av stress och en trång miljö. En annan reflektion är att pedagogerna har en starkare övervakning av barnen och att de reglerar möjligheten för barnen att finna meningsfulla aktiviteter då de avgränsar barnen från att använda det som de vill vilket leder till att barnen blir beroende av pedagogerna.

Å andra sidan kan miljöns utformning se olika ut på de två förskoleavdelningarna jag studerat eftersom det var åldersskillnad på dem; detta är inget jag undersökt men som kan påverka utfallet av mina resonemang och mitt resultat. Man kan tänka sig att pedagogerna på förskola A inte har en lika utmanande och verkstadspedagogisk miljö då de anser att barnen inte kan hantera att materialet står framme och därför väljer att ha en mer hemlik miljö. Detta kan tolkas i observationen när pedagogen Kristin säger "Nej det kan jag inte! Egentligen får man inte använda tuschpennor förrän man är 4 år här på förskolan, men de där pennorna hade nästan torkat!". Hon visar då att pedagogerna inte ser barnen som kompetenta att använda tuschpennor och som kan anses vara ett signalstarkt material. Medan pedagogerna på förskola B anser att deras barn kan hantera att materialet står framme och att barnen vet vad de får göra och hur de ska göra, detta visar de genom att allt smutsigt och signalstarkt material är framplockat och är centralt placerat. Nordin-Hultman (2004) menar att den barnsyn som pedagogerna har avspeglar sig på miljön och på så vis visar vad barnen är och vad de behöver och att detta är viktigt att tänka på när man utformar miljön (Nordin-Hultman, 2004). En reflektion utifrån resultatet är att pedagogerna på förskola B visar att de anser att barnen är kompetenta och kan klara av att hantera materialet medan förskola A visar att de inte ser barnen som det kompetenta förskolebarnet. Det blir därför viktigt att man som pedagog tänker på hur man utformar miljön eftersom den signalerar hur man uppfattar barnens kompetens. Detta är även något som Carina Kandell menar är viktigt, hon anser att pedagoger ute i förskolor bör tänka på vad de har för barnsyn innan de utformar miljön eftersom barnsynen genomsyrar hela verksamheten (Swedenmark, 2008)

En annan faktor som skulle kunna påverka utfallet av mitt resultat är ekonomins möjligheter för pedagogerna att skapa den pedagogiska miljön som de vill. Olika finansiella förutsättningar kan

påverka möjligheterna att köpa material och inreda miljön som de vill och detta skulle då påverka miljöns organisation samt mitt resultat. Detta är inte heller något som jag undersökt men en aspekt att ta hänsyn till då pedagogerna kanske inte "hittat" den optimala miljön för just den barngruppen som finns där nu.

Meningsskapande i samspel med andra

Som jag nämnt i inledningen är jag väl medveten om att det inte bara är miljön och materialet som ger barn möjlighet till meningsfulla aktiviteter. Utifrån mitt resultat blir det tydligt att även sociala aspekter och språket ger barnen möjlighet till meningskapande aktiviteter, eftersom jag i mitt resultat kunde urskilja att barnen ofta i samspel med andra hade möjligheterna att skapa eller finna meningsfulla aktiviteter. Det var, som jag skrivit i resultatet, ofta med andra barn och i leken som jag upplevde att barnen hittade meningskapande aktiviteter.

Nordin-Hultman (2004) menar att barn ska få möjlighet till att skapa meningsfulla aktiviteter måste miljön och materialet tillåta dem att göra det. Barn skapar sig själva utifrån möjligheten att finna meningsfulla aktiviteter. Finns det möjlighet till meningsfulla aktiviteter skapar de sig som det goda och kompetenta förskolebarnet. Självet skapas i det handlande och i det möjlighetsvillkor som miljön och situationernas händelseutveckling utgör (Nordin-Hultman, 2004, s. 171). Detta kan barnen göra om miljön tillåter dem att använda fantasin och skapa lekar som utmanar dem att skapa meningsfulla aktiviteter. Genom leken kommunicerar barn och kan på så vis skapa kunskap och lärande tillsammans med andra barn. I samspel med andra barn kan lärande och meningskapande ske när barn utforskar och undersöker miljön eller material. Är miljön tillåtande för barnen är chansen större att lärande sker då de upplever miljön undersökande och utforskandet, vilket i sin tur bidrar till barns möjlighet att skapa meningskapande aktiviteter. Det social-konstruktionistiska och postmoderna perspektivet menar att man skapas genom interaktion och delaktighet med andra människor. Tillsammans med andra försöker vi skapa meningen snarare än att söka sanningen (Dahlberg, Moss & Pence, 1999/2001). Alltså kan man dra slutsatserna att meningskapande ofta sker i samspel med andra barn och genom interaktion mellan dem och som jag nämnt i resultatet skedde detta ofta när barnen inte var medvetna om det och när de lekte och pratade med varandra. I mitt resultat kan jag å ena sidan se att barnen ofta i samspel med andra försökte skapa mening och meningsfulla aktiviteter utan att "söka sanningen" dvs. att de inte sökte efter att hitta den rätta lösningen utan de prövade sig fram tills de lyckades. Å andra sidan visade resultatet att möjligheten till att skapa meningsfulla aktiviteter kan hindras av miljöns utformning, placering och utbud av material samt av pedagogernas reglering/inrutning av rummen och materialet.

När miljön tillåter barnen att själva använda den utan att behöva be en pedagog om hjälp leder det till att de tillsammans kan skapa meningsfulla sammanhang, detta fann jag ha stor relevans för om de har möjlighet till meningskapande aktiviteter eller inte. Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000) menar att det finns tre olika metoder för barn att tillsammans skapa nya tankemönster och kunskaper: peer tutoring, cooperative learning och peer collaboration. En reflektion utifrån resultatet är att barnen i leken ofta använde sig av metoderna och att det inte alltid behövde vara en meningsfull situation för att någon av metoderna skulle framträda. Jag fann i min studie att barnen ofta använde sig av dessa tre metoder när de lekte eller när det fanns möjlighet till meningsfulla aktiviteter. En reflektion utifrån resultatet kan vara att barnen oftast inte visste att de använde sig av metoder när de lekte. Det skedde ofta

spontat när de inte tänkte på det. Detta kan man se i observationen på förskola B när flickorna hjälper varandra att lista ut hur de ska göra hål i korken för att sätta i blommorna de gjort. De hjälptes åt att klura ut hur och vad de skulle använda och på sätt har de i samspel med varandra utvecklat nya tankemönster. Medan barnen på förskola A är medvetna om att de försöker lära varandra att sätta på korken på pennan och Lisa imiterar Axel. Skillnaden kan vara för att barnen på förskola B inte hade några förkunskaper innan hur de skulle göra och att de tillsammans fick skapa nya tankemönster för att lista ut hur de skulle göra (peer collaboration), medan Axel på förskola A hade mer förkunskaper än Lisa och därför kunde hjälpa henne (peer tutoring). I de båda situationerna löste de problemen tillsammans och därmed visar barnen att de använder sig av cooperative learning då de samarbetade och kompletterade varandras tidigare kunskaper för att kunna lösa problemen.

Barnen använde sig av sitt kroppsspråk, gester och verbala språk när de lekte tillsammans och det var på det sättet jag kunde se att de i samspel skapade meningsfulla aktiviteter. Exempelvis när flickorna byggde dockskåpet och Amanda säger ”Joooo det tror jag med men jag kan hjälpa dig.” Hon visade att hon blev glad över att hon fick hjälpa Louise att göra blommorna. Senare löste de tillsammans problemet om hur de skulle göra hål i korken för blommorna att stå i. Axel och Lisa visar även de hur de tillsammans hjälptes åt att sätta på korken på tuschpennorna och hur glad Lisa blir när hon lyckats sätta på korken. Å andra sidan ”krossas” Lisas lycka när hon frågar pedagogen om hon kan få flera pennor nu när hon vet hur man sätter på den. Detta kan tolkas som att den meningsfulla situationen förstörs när Kristin säger att man egentligen måste vara fyra år för att få rita med tuschpennor, då Axel och Lisa genast städar undan och går därifrån. Nordin-Hultman (2004) menar att om det finns möjligheter till meningsfulla aktiviteter skapar barnen sig som det goda och kompetenta förskolebarnet. Det är genom leken som barn kommunicerar och skapar kunskap och på så sätt kan meningsskapande ske. I mitt resultat blir detta tydligt då jag kunde se att meningsskapande ofta skedde när barnen lekte tillsammans med andra och detta skulle då enligt Nordin-Hultman (2004) leda till att barnen ser sig själva som det goda och kompetenta förskolebarnet.

Resultatets förhållande till läroplanen

Läroplanen för förskolan förespråkar att den pedagogiska miljön ska stimulera och utmana barnets utveckling, locka till lek samt inspirera barnen att utforska sin omvärld. Miljön ska också vara innehållsrik och inbjudande. Detta ska pedagogerna ansvara för genom att se till att barnen upplever att miljön är rolig, meningsfull och där de kan lära sig nya saker (Lpfö 98, s. 5 & 10). En tolkning utifrån mitt resultat är att pedagogerna på förskola B har en mer inbjudande och innehållsrik miljö eftersom barnen har möjligheten att finna meningsfulla aktiviteter, de har tagit barnens intressen i beaktning och på så sätt organiserat miljön efter vad barnen finner är meningsfullt och roligt och organiserat miljön efter det. En viktig del för att pedagogerna ska lyckas utforma en miljö som stimulerar alla barn och som bjuder in barnen till lek och utforskande, är att pedagogerna dokumenterar barnens användning av miljön och materialet. Åberg och Lenz Taguchi (2005) menar att pedagogisk dokumentation hjälper pedagogerna att få upp ögonen för förståelsen av barns väg till kunskap. Det är när pedagogerna sett och lyssnat till vad barnen gör och säger som man kan skapa en meningsfull miljö som väcker barnens nyfikenhet och lust att söka kunskap (Åberg & Lenz Taguchi, 2005, s. 33 & 94). I miljön ska barnen ha chansen att stimuleras och utmanas och om miljön är varierad, detaljerad och lekfull

leder det till något att upptäcka och som barnen kommer att utforska närmre. Detta är även kvalitéer som är eftersträvande och som förskolor bör eftersträva för att miljön ska vara så optimal som möjligt (Kjellander, 2008, s. 9-11). En tolkning utifrån mitt resultat kan vara att förskola B har använt sig av pedagogisk dokumentation för att få syn på barnens intresse när de organiserat sin miljö för att ge barnen den bästa möjliga miljön och som läroplanen säger att miljön ska locka till lek samt inspirera barnen att utforska sin omvärld men även vara innehållsrik och inbjudande. Detta har de lyckas skapa genom att använda sig av pedagogisk dokumentation och i min analys av resultatet kan man se att de flesta barnen hittar meningsskapande aktiviteter.

Betydelse

Som jag skrivit tidigare i uppsatsen visar litteraturen att intresset för miljön är stort även ute i praktiken. Pedagoger ute i praktiken visar att miljön har betydelse för många olika saker, för barns lärande, utveckling, lek, utforskande, kreativitet, spontanitet och så klart meningsskapande etc. Det visar sig även har stor betydelse för hur man utformar den pedagogiska miljön samt att variationen av materialet har stor betydelse på alla dessa punkter. Som pedagog på förskolan blir det viktigt utifrån mina slutsatser och mitt resultat, att dokumentera vad barnen är intresserade av och utforma den pedagogiska verksamheten efter barnen (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). En annan idé är att låta barnen vara med och utforma miljön, det blir då en miljö som alla barn och pedagoger har gjort och som skulle leda till att alla barnens behov tillgodosågs. Tidigare forskning menar att det är viktigt att miljön utstrålar mångfald och anpassas efter alls behov och detta lär barnen att samspela med andra (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999/2006 s. 90).

Denna studie blir ett viktigt tillskott till forskning eftersom jag visar att utformningen av den pedagogiska miljön har betydelse för barns möjlighet till meningsskapande aktiviteter men även att samspelet mellan barnen har stor betydelse för om aktiviteten blir meningsfull. Denna studie har hög relevans och betydelse då ingen vad jag vet har forskat om samspelet mellan den pedagogiska miljön och meningsskapande. Genom mitt resultat blir det tydligt att miljön har stor betydelse för om barnen har möjlighet att finna meningsfulla aktiviteter men även att variationen och placeringen av materialet visar sig även har betydelse. Jag visar även att regleringen och inrutningen av miljön har betydelse för barns möjlighet till meningsskapande.

Reflektion över forskningsprocessen

Under studiens gång har jag fått lära mig att se på den pedagogiska miljön med nya ögon och jag har lärt mig att det är svårt att veta vad som ger barn möjligheten till att skapa meningsskapande aktiviteter. Jag har även insett att det är otroligt svårt att observera barn för att se vad som är meningsfullt eller hur de skapar meningsfulla aktiviteter. Jag har fler gånger fått titta igenom observationerna och titta på detaljer för att synliggöra barnens meningsskapande aktiviteter. Metoden för att undersöka mitt syfte anser jag har varit mycket bra och givande då jag själv har fått tolka och fatta egna uppfattningar om miljön och barnens användning av den. Man kommer lättast åt meningsskapande när man observerar vad individer säger och gör och man får även tillgång till det inre medvetandet man kommer även åt individens yttre verklighet då man ser vad individen gör (Almqvist m.fl., 2008). Genom att observera vad barnen säger och

gör har jag fått tillgång till deras inre medvetande men även den yttre verkligheten och på så sätt kunna tolka och uppfatta om de har möjlighet till meningsskapande aktiviteter. Det enda jag kan se som en nackdel med att göra denna typ av observationer är att man inte hinner skriva ner allt som barnen säger och inte heller se allt som de gör och då syftar jag mest till deras ansiktsuttryck, kroppsspråk och gester.

Hade jag intervjuat pedagogerna om deras uppfattningar om hur den pedagogiska miljön skapar möjligheter eller hinder till meningsskapande, som var min första tanke, skulle nog resultatet se annorlunda ut. Men eftersom mina intentioner med denna studie inte var att undersöka pedagogernas uppfattning valde jag att observera miljön och barnen för att själv skapa mig en bild av hur den pedagogiska miljön var utformad och hur barnen använder sig av miljön och materialet för att kunna dra slutsatser om hur det skapar hinder eller möjligheter till meningsskapande aktiviteter.

Jag anser att Nordin-Hulmans (2004) begrepp som jag använt som centrala begrepp har hjälpt mig att svara på mina forskningsfrågor eftersom dessa begrepp blev styrande för vad jag upptäckte i mitt material och har hjälpt mig att upptäcka olika teman för att kunna analysera mitt material. Då min studie är en teoriprövande ansats där jag prövat tidigare forskning på min egna empiriska undersökning skulle resultatet möjligen se annorlunda ut om någon annan undersökte samma förskolor, eftersom jag har tolkat dessa begrepp utifrån mig själv och mina egna livserfarenheter.

Ska man se på valet av perspektiv med kritiska ögon är jag medveten om att mitt perspektiv är ett självklart val när man ska studera barns möjlighet till meningsskapande då tidigare forskning om den pedagogiska miljön använt samma perspektiv. Risken med att välja ett perspektiv som ligger nära det man vill undersöka är att man driver en ”tes” eller vill bekräfta en norm vilket då kan leda till att man får syn på vissa saker men missar andra. Jag tror dock att mitt perspektiv har hjälpt mig att analysera mitt resultat samt dra slutsatser kring det, men inser i efterhand att ett annat perspektiv möjligtvis hade hjälpt mig att få syn på andra saker. En aspekt som jag anser det postmoderna och social-konstruktionistiska perspektivet missar är språket som artefakt från det socio-kulturella perspektivet, och att använda dessa begrepp skulle möjligtvis hjälpt mig att analysera barnens språk mer för att få ut mer vad barnen menar är meningsfulla aktiviteter.

Kunskapen som jag i denna studie bidrar med är samspelet mellan den pedagogiska miljön och barns möjlighet till meningsskapande aktiviteter. Miljöns utformning, reglering och materialets placering visar sig ha betydelse för barns möjlighet till meningsskapande aktiviteter. Jag trodde inte innan jag började denna studie att miljöns organisation skulle ha så stor påverkan på barnen som den faktiskt visade sig ha. Jag vet och har läst att miljön är viktig för barns utforskande och lek men inte att den kunde hämma barnen så mycket som den gjorde i mitt resultat. Det som överraskade mig mest var att barnen visade det så tydligt i deras lekar, ansiktsuttryck och kroppsspråk om de tyckte miljön inte var tillräckligt inbjudande, stimulerande, utforskande för dem att finna möjligheten till meningsskapande aktiviteter.

Vidare forskning

Jag nämner i uppsatsen att kompletterade intervjuer möjligtvis hade gett mig en annan uppfattning om varför den pedagogiska miljön på de olika förskolorna är utformad som den är. Jag skulle därför vilja göra en intervjustudie i hur pedagoger uppfattar den pedagogiska miljöns betydelse för barns möjlighet till meningsskapande aktiviteter. Jag skulle även vilja forska i hur pedagogernas uppfattningar avspelar sig på hur de utformar miljön, dvs. hur pedagogernas barnsyn kommer i uttryck i miljön. Detta skulle ge mig en bredare syn på resultatet jag fått i denna studie.

Referenslista

Litteratur

- Almqvist, J, Kronlid, D, Quennerstedt, M, Öhman, J, Öhman, M & Östman, L. (2008).
Pragmatiska studier av meningsskapande. Utbildning & Demokrati 2008, vol 17, nr 3, 11–24. Tema: Didaktiska undersökningar.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. (3:e rev. upplagan.) Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. (2005) *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i fokus, Nr 25. Myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Leanders grafiska AB.
- Bjørndal, Cato R.P. (2005). *Det värderade ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (B, Nilsson. övers). Stockholm: Liber AB.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999/2001). *Från kvalitet till meningsskapande* (G B, Alfwedson & G, Alfwedson, övers). Stockholm: HLS förlag. (Original publicerat 1999)
- Fejes, A & Thornberg, R. (red). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Marton, Ference & Booth, Shirley. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999/2006). *Lärandets grogrund* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, M.M. (red) och Andren, M (red). (2006). *Uppsatsens mystik – om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Skantze, A. (1998) Barns rum som möjlighetsrum. I G, Berefelt (Red.), *Barnens rum*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms Universitet.
- Skarre Aasebø, T. & Melhuus, E.C. (2007). *Rum för barn – rum för kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag (Bokförlaget Prisma).
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB.

Forskningsrapporter

Tullgren, C. (2004) *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Malmö Högskola. Doktorsavhandling i pedagogik.

Williams, P, Sheridan, S & Pramling Samuelsson, I. (2000) *Barns samlärande – En forskningsöversikt*. Skolverket.

Artiklar

Swedenmark, E. (2008) Meningsfull miljö – i framtidens förskola. I E, Swedenmark (Red.), *Modern barndom*. Stockholm: Reggio Emilia Institutet.

Kjellander, J. (2008) Barnens miljöer måste vara värdiga. I E, Swedenmark (Red.), *Modern barndom*. Stockholm: Reggio Emilia Institutet.

Lagar och förordningar

Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes

Lpfö 98. *Läroplan för förskolan* (reviderad uppl., 2010) Stockholm: Fritzes.

Elektroniska källor

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. URL <http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1

Den 12 november 2010



Hej!

Jag heter Emma och studerar på Stockholms Universitet och ska nu skiva mitt självständiga arbete. Syftet med min studie är att undersöka hur två avdelningar på olika förskolor organiserar den pedagogiska miljön. Ytterligare ett syfte är att undersöka hur barnen använder sig av miljön och materialet, detta för att kunna dra slutsatser kring hur det skapar hinder eller möjligheter till meningsskapande aktiviteter. Jag skulle därför behöva Ert tillstånd att få fotografera Era barn i situationer där de leker och använder sig av den pedagogiska miljön. Bildmaterialet kommer endast att användas i arbetsprocessen och kommer sparas en tid efter uppsatsen är klar. Barnens namn kommer inte att nämnas i något sammanhang i uppsatsen eller utanför uppsatsen. Arbetet kommer att bli offentligt i DIVA som är ett digitalt vetenskapligt arkiv som Stockholm Universitet använder sig av.

Om ni godkänner att Ert barn kan delta i denna studie så svara gärna på talongen nedan, klipp av och lämna till pedagogerna på förskolan.

Har ni frågor får ni gärna kontakta mig på:

.....@live.se

Med vänliga hälsningar

Emma Elofsson

Som vårdnadshavare för

.....
Barnets namn

Medger vi att vårt barn kan komma att fotograferas i samband med skrivandet av Emma Elofsson självständiga arbete (november 2010). Jag har rätt att ta del av samtliga bilder på mitt barn på begäran.

.....
Målsmans underskrift

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet